1-2 GENNAIO FEBBRAIO 1979

dossier europa emigrazione

de:e

RIVISTA MENSILE DI INFORMAZIONE DOCUMENTAZIONE E DIBATTITO SUI PROBLEMI DELL'EMIGRAZIONE

LA SECONDA GENERAZIONE IN EUROPA

Rivista mensile di documentazione e dibattito sui problemi dell'emigrazione, a cura dei **Centri Studi Emigrazione Riuniti**:
CIEMM (Parigi) - CSERPE (Basilea) - CSER (Roma) - SMC (Londra)

Anno IV - gennaio-febbraio 1979 nn. 1-2

Direttore: Angelo Negrini

Gruppo di Redazione: L. Favero, U. Marin, G. Parolin, A. Perotti, T. Pozzi, G.F. Rosoli, L. Taravella, G. Tassello, G. Terragni, D. Vanzi.

Collaboratori: G. Baggio, G. Bosa, G. Callovi, V. Gazerro, G. Rovere, F. Rigoni, B. Rossi, G.B. Sacchetti.

Progetto grafico: Bruno Murer.

Direttore responsabile: Luigi V. Favero.

Autorizzazione del Tribunale di Roma, n. 16.733 del 18 marzo 1977.

Iscritto al Registro Nazionale della stampa in data 22.2.1977 con il n. 1273

Direzione, Redazione e Amministrazione:
CSERPE, Oberwilerstr. 112
CH - 4054 Basel - tel. 061/384091

Abbonamento:
- Svizzera: Fr. sv. 15.
  Con supplemento in lingua tedesca: Fr. sv. 23.
- Estero: Fr. sv. 18.
  Con supplemento in lingua tedesca: Fr. sv. 28.
- Abbonamento ai soli Quaderni supplementari in lingua tedesca: Svizzera: Fr. sv. 10. Estero: 14.

I pagamenti vanno effettuati al :
Schweizerischer Bankverein, Centralbahnplatz, Postcheckrechnung, 40-372, Postcheckamt Basel/Verwendungszweck — CSERPE 13-873 684.

HANNO COLLABORATO A QUESTO NUMERO

Tobia Bassanelli, della Direzione del «Il Corriere d'Italia» di Francoforte

Giuseppe Bosa, Direttore de «Il Corriere degli Italiani» di Lucerna

Vittorio Gazerro, Direttore Didattico di Arezzo e studioso dei problemi della scuola italiana all'estero

Umberto Marin, Direttore de «La Voce degli Italiani» di Londra

Angelo Negrini, Direttore del CSERPE di Basilea

Tarcisio Pozzi, Responsabile del settore «Ricerche» del CSERPE di Basilea

Beniamino Rossi, Direttore di «Presenza Italiana» di Ginevra

Giovanni Rovere, studioso di socio-linguistica, dell'Università di Basilea

Abramo Seghetto, Missionario italiano in Belgio

Luigi Taravella, del CIEMM di Parigi

Giovanni Terragni, del CSER di Roma

Diego Vanzi, Responsabile del settore «Documentazione» del CSERPE di Basilea

SOMMARIO

4 Presentazione

5 Analisi statistica: i figli dei lavoratori emigrati in Europa (*Vittorio Gazerro*)
15 Analisi psico-sociale: i costi umani dell'«essere diverso» (*Tarcisio Pozzi*)
17 Analisi psico-linguistica: lingua e capacità espressiva di comunicazione (*Giovanni Rovere*)

SCUOLA E IDENTITÀ DEI GIOVANI IN EUROPA
20 Germania: seconda generazione nella RFT (*Angelo Negrini*)
30 Svizzera: seconda generazione e associazionismo (*Beniamino Rossi*)
34 Francia: Scolarisation des enfants immigrés (*Circulaire n. 78-238 du 25 juillet 1978*)
39 Inghilterra: Education des enfants migrants (*Andreas G. Karagiorges*)

43 Dibattito: Tavola rotonda redazionale su «L'identità della seconda generazione italiana nell'Europa degli anni '80» (*Giuseppe Bosa, Beniamino Rossi, Tobia Bassanelli, Umberto Marin*)
53 Intervista all'on. Franco Foschi (*Diego Vanzi*)

56 Convegni 1978 sulla scuola
Documenti Convegno di Lussemburgo:
57 - UIL-Scuola
59 - FAIEG
59 - Comitato d'Intesa del Lussemburgo
61 - Commissione «scuola, Formazione Professionale e Cultura» del Convegno
Documenti Convegno di Loreto:
63 - Gruppi di studio
67 - Comunicato Stampa

PRESENTAZIONE

Con questo primo numero 1979, DOSSIER EUROPA inizia il suo quarto anno di vita ulteriormente arricchito di servizi e di collaboratori: esso infatti uscirà in lingua italiana, francese e inglese e sarà corredato da supplementi periodici in lingua tedesca.

In seguito alla formalizzazione della CCMS (Confederation of Centers for Migration Studies - Centri Studi Emigrazione Riuniti) istituita nello scorso mese di giugno, DEE ha trasferito sede e servizi (Direzione, Redazione e Amministrazione) da Roma a Basilea, accentuando il taglio europeo della rivista, che intende riproporsi come strumento di osservazione e di documentazione della diversa articolazione con cui l'emigrazione - soprattutto quella italiana - si configura e si raffronta nei diversi Paesi europei, tentando una lettura delle varie situazioni che ci permetta di ricreare una nuova coscienza e di elaborare nuove prospettive e soluzioni. Il confronto tra le varie aree infatti ci pare fondamentale per lo studio di qualsiasi fenomeno. La diversità di situazioni, dovute, oltre che a fattori ambientali, anche al diverso grado di anzianità dell'emigrazione può aiutarci a cogliere più facilmente i processi delle varie fasi evolutive di un determinato fenomeno. In questo tentativo DEE trova la sua collocazione e la sua più valida giustificazione metodologica: abolitiva degli slogans, non dispensatrice delle nostre conclusioni finali o di quelle altrui, ma essenzialmente strumento di giudizio, formatrice del ragionamento, sussidio alla costruzione delle convinzioni.

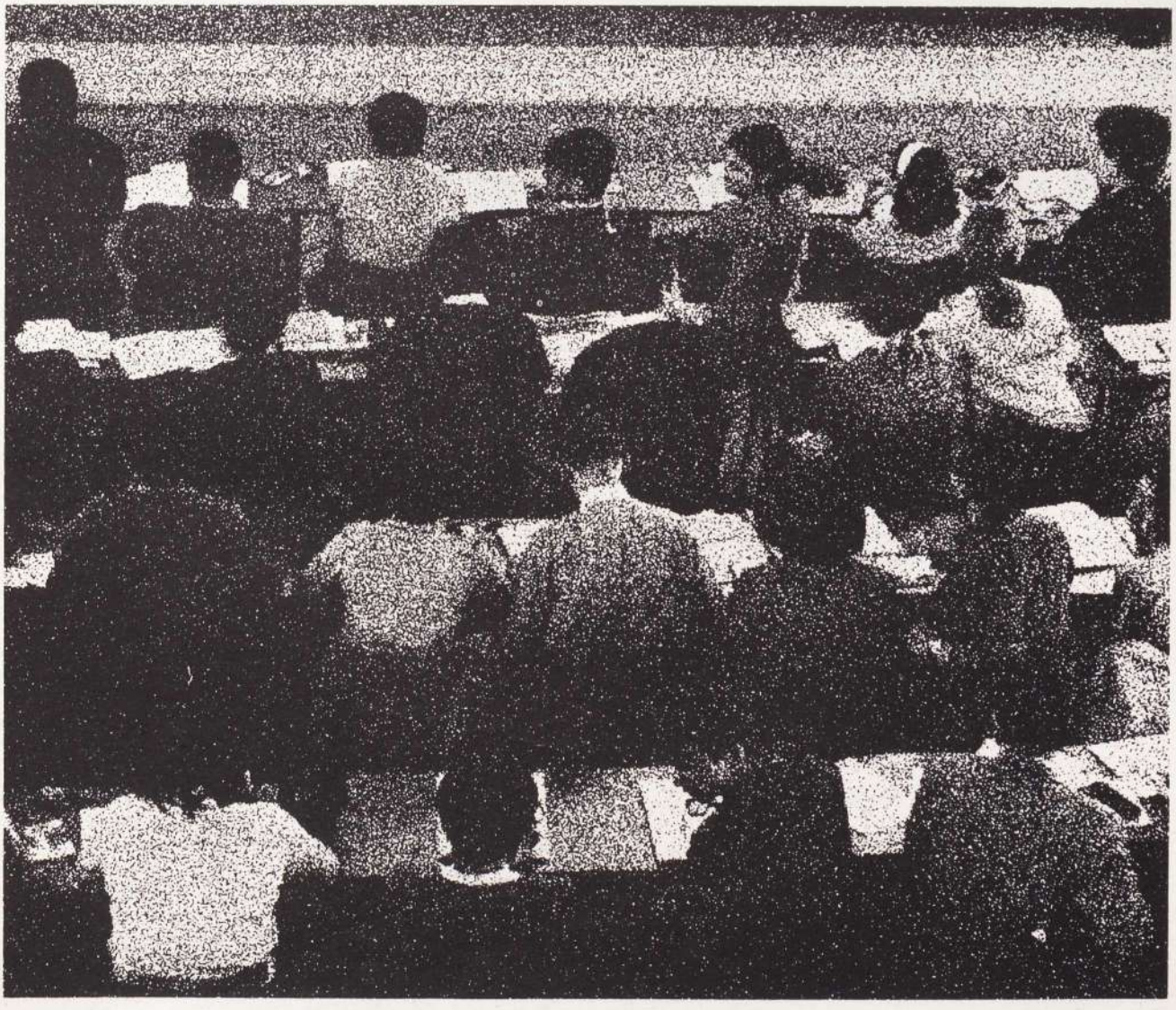
Ne è riprova questo stesso quaderno che riporta esami «paralleli» e giudizi spesso contrastanti sui problemi della seconda generazione in Europa.

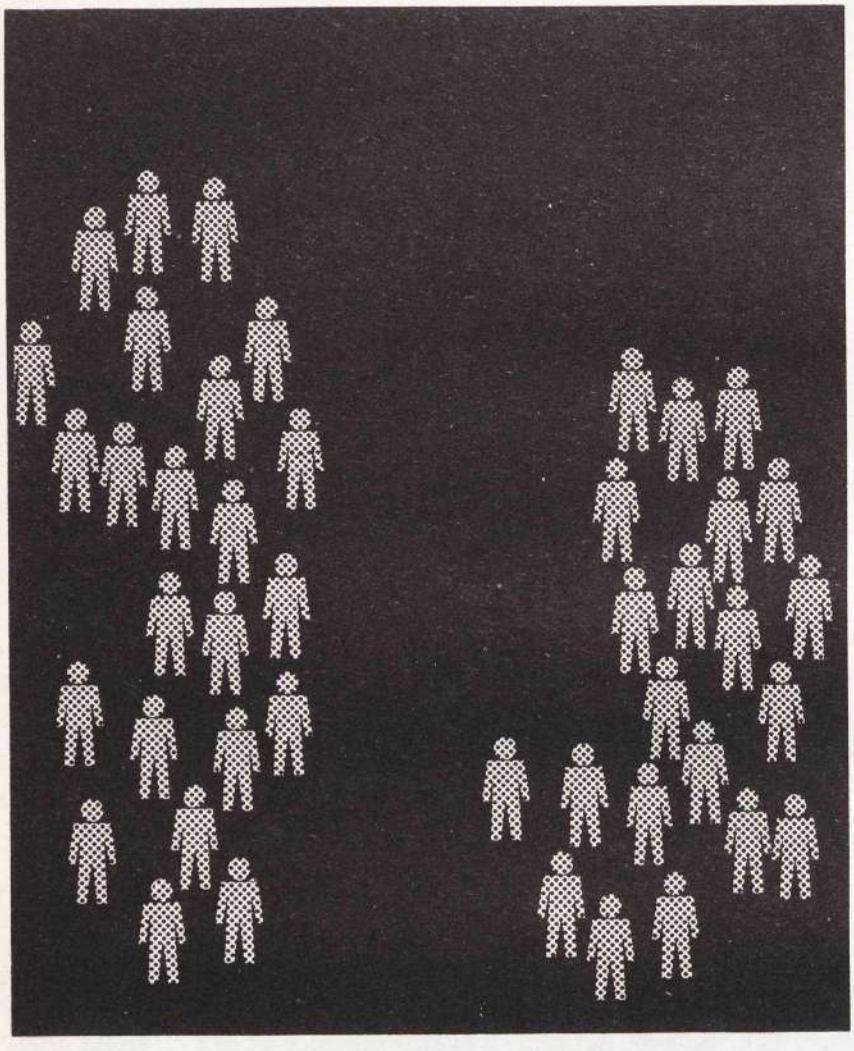
L'impianto redazionale del quaderno è facilmente rilevabile. A una serie di interventi introduttivi (prevalentemente quantitativo quello di Gazerro, e psico-linguistici quelli di Pozzi e Rovere) segue una panoramica sui problemi della seconda generazione, così come si precisano in Germania, Svizzera, Francia, Inghilterra e Belgio. Concludono il quaderno i principali documenti che, in merito, sono stati prodotti nei più recenti Convegni di emigrazione e una Tavola rotonda redazionale sulla tematica del recente Convegno di Loreto («Identità della seconda generazione nell'Europa degli anni '80») del quale DEE pubblicherà a suo tempo gli Atti.

Gli interventi e i vari contributi tentano una tipologia della seconda generazione, cercando, insieme, di precisarne i meccanismi di identificazione, i conflitti psicologici, il sistema dei valori. Per gli Organi istituzionali, è risaputo, si tratta soprattutto di un problema di assistenza (scolastica e professionale) per aiutare i ragazzi emigrati a superare le difficoltà di inserimento. Noi pensiamo che, affrontando un problema come quello della seconda generazione, i termini dell'assistenza devono essere decisamente superati per inglobarli in un processo più ampio, che privilegi gli aspetti culturali e cerchi di cogliere i conflitti alla radice dell'incontro tra due culture, nella configurazione della personalità di base e in una prospettiva che si pone certamente al di là del momento dell'inserimento - scolastico e professionale - per riproporre il problema circa le possibilità e l'apporto originale che questa generazione è destinata a dare alla società della nazione ospite, inserita a pieno titolo nell'attuale processo di sviluppo europeo.

Angelo Negrini

ANALISI STATISTICA
i figli
dei lavoratori emigrati in europa





1 - SITUAZIONE GENERALE

Secondo recenti dati la popolazione straniera residente nel territorio degli Stati membri della Comunità Europea raggiunge nel 1975 quasi 13 milioni. Con l'incremento di alcune caratteristiche del movimento migratorio (ricostituzione dei gruppi familiari, graduale aumento di manodopera, aumento demografico dei bambini stranieri), la popolazione straniera raggiungerà nel 1985 circa 18 milioni di persone.

I dati statistici sulla popolazione scolastica nella Comunità non sono completi. Attualmente consentono però di affermare che le scuole dei Paesi membri della Comunità sono frequentate alla fine del 1976 da un milione e mezzo di bambini stranieri, a cui va aggiunto un mezzo milione di bambini stranieri provenienti dal Commonwealth che frequenta le scuole del Regno Unito.

Per quanto riguarda la scuola primaria gli alunni stranieri rappresentano sul totale della popolazione scolastica dell'obbligo percentuali che oscillano tra il 5% e il 12% fino a raggiungere il 29% nel Lussemburgo. Riportiamo nel prospetto le percentuali riferendole anche alle istituzioni prescolastiche (scuole materne, Kindergärten) per l'anno scolastico 1975-76.

Alunni stranieri
(in percentuale)

Grado prescolare:	
Francia	7,3
R.F.T	0,3
Olanda	1,0
Belgio	10,5
Lussemburgo	32,3
Grado 1°	
scuola primaria	
Francia	7,7
R.F.T.	4,6
Olanda	1,3
Belgio	10,4
Lussemburgo	29,7

Fonte: Commissione Comunità Europee - Istituto Statistico, Bruxelles 1978.

Per i figli dei lavoratori migranti che in Europa devono frequentare le scuole dei paesi d'immigrazione, la lingua del paese ospite rappresenta l'ostacolo maggiore, una vera barriera linguistica che non tutti riescono a superare. C'è da aggiungere che spesso i criteri per valutare la conoscenza della lingua straniera dei bambini immigrati non possono essere identici a quelli che sono stati seguiti per valutare le conoscenze linguistiche dei bambini autoctoni.

Tale disformità di valutazione emerge soprattutto in due paesi - la Repubblica Federale di Germania e la Svizzera - per quanto concerne la lingua tedesca. La conseguenza è che spesso alunni stranieri, sufficienti nel profitto in tutte le materie tranne la lingua del paese ospitante, debbono ripetere la classe con gr[illegible] danno per la loro carriera scolastica, o frequentare una classe differenziale, come è dato constatare dai dati relativi alla frequenza di queste scuole in Germania e in Svizzera.

Per ragioni di spazio e disponibilità di documentazione abbiamo approfondito i dati quantitativi della situazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti in cinque paesi europei: Belgio, Francia, Gran Bretagna, Repubblica federale di Germania e Svizzera. In alcuni casi, come Svizzera e Gran Bretagna, non sono disponibili statistiche complete e differenziate per tipi di scuole. Ci sono comunque difficoltà di omogeneizzazione dei dati scolastici che vengono presentati in modo diverso dagli organi locali e dalle autorità diplomatiche italiane. Un momento unificatore potrebbe essere rappresentato da un intervento della Commissione della CEE, in modo che rilevazioni e dati statistici siano impostati con criteri e valori comuni nei paesi della Comunità.

2 - REPUBBLICA FEDERALE DI GERMANIA

2.1. I bambini stranieri nelle scuole tedesche

Secondo le statistiche elaborate dal Segretariato della Conferenza permanente dei Kultusministerium dei «Lander» (1), nell'anno scolastico 1977-78 434.500 bambini stranieri frequentano le scuole della Repubblica Federale di Germania.

Si registrano 30.100 scolari in piú dell'anno scolastico 1976-77, mentre il totale attuale supera di 12 volte il numero di alunni stranieri presenti nell'anno scolastico 1965-66 (erano 35.135).

Relativamente ai paesi di provenienza, gli scolari emigrati rappresentano in percentuale i valori riportati nel seguente prospetto:

Il gruppo di scolari emigrati più numeroso è quello turco che dal 24% dell'anno scolastico 1972-73 è salito al 37,3% dell'anno scolastico 1977-78. Il secondo gruppo è rappresentato dagli italiani con il 15,6%, il terzo dai Greci con l'11,1%.

Per conoscere la percentuale degli alunni stranieri nelle varie scuole tedesche, riportiamo gli attuali valori rapportati a quelli del 1970-71.

Tab. B - Presenze scolari emigrati nelle scuole tedesche

1977-78	
Grund-Hauptschulen	6,2
Sonderschulen	4,5
Gymnasien	1,5
Realschulen	1,3
1970-71	
Grund-Hauptschulen	2,2
Sonderschulen	1,2
Gymnasien	0,9
Realschulen	0,6

Tab. A - Paesi di provenienza scolari stranieri

Paesi	1974-75	1975-76	1976-77	1977-78
Grecia	14,2	13,1	12,2	11,1
Italia	18,2	17,0	16,3	15,6
Jugoslavia	9,2	9,2	9,5	10,0
Portogallo	2,7	3,1	3,4	3,5
Spagna	8,0	7,4	6,7	6,0
Turchia	29,2	32,4	37,4	37,3

Per una comparazione delle frequenze dei bambini stranieri nelle scuole tedesche, ci riferiamo agli anni successivi all'anno scolastico 1973-74, come mostra il seguente prospetto elaborato in base alle statistiche del Segretariato federale di Bonn.

Tab. C - Frequenze scolari emigrati nelle scuole tedesche

anno scolastico	Grunt/Haupt schule	Sonder-schule	Real-schule	Gymna-sium	Gesamt-Freie Waldorf schule	Totale
1973-74	264.003	8.209	9.597	19.917	4.808	306.534
1974-75	305.583	10.364	12.110	24.012	6.845	358.915
1975-76	329.010	12.649	14.252	26.055	8.079	390.045
1976-77	335.829	14.959	15.723	28.149	9.691	404.351
1977-78	357.318	18.098	17.757	29.869	11.461	434.503

Fonte: Der Schulbesuch ausländischer Schüler in der B.R.D. - Allgemeinbildende Schulen, Bonn, 1978.

2.2. Distribuzione percentuale degli alunni

I dati riportati nelle tabelle B e C mostrano chiaramente l'effetto dispiegato dalla politica scolastica delle autorità tedesche nei confronti degli scolari emigrati. Se si guarda la tabella C, sono rivelatrici le presenze nei Gymnasien (licei classici) e nelle Realschulen (scuole tecnico-commerciali), ma soprattutto le presenze nelle Sonderschule (classi speciali). Certi valori rimangono costanti.

A titolo esemplificativo prendiamo in esame una regione-chiave dell'emigrazione italiana in Germania, dopo lo Hessen, il Baden-Wurttemberg per conoscere la distribuzione percentuale degli alunni tedeschi e emigrati nei vari tipi di scuole.

Tab. D - Distribuzione percentuale alunni tedeschi e stranieri nei vari tipi di scuole del Baden-Württemberg

scuole	D	GaK	%
Grund-Hauptsch.	58,2	84,3	88,7 turchi 85,0 greci 84,6 jugoslavi 81,7 italiani 81,5 spagnoli
Sonderschule	4,1	6,8	11,2 italiani 7,3 turchi 6,7 spagnoli 4,4 greci 3,9 jugoslavi
Realschule	15,0	4,8	6,6 greci 6,1 spagnoli 5,8 jugoslavi 3,6 italiani 2,0 turchi
Gymnasium	20,7	3,3	5,0 jugoslavi 4,1 spagnoli 3,0 greci 2,6 italiani 1,8 turchi

Legenda:
D = tedeschi
Gak = Gastarbeiterkinder
% = valori percentuali per gruppi di nazionalità.

Fonte: Statistiche Landesamt Baden-Württemberg, Stuttgart, 15.9.76.

Le nostre elaborazioni sulle statistiche scolastiche del Baden-Württemberg sulla distribuzione dei figli degli emigrati nelle scuole tedesche ci portano ad un'amara constatazione: gli scolari italiani rappresentano il gruppo etnico più svantaggiato dell'intera emigrazione. Lo avevamo già constatato in precedenza in un'altra regione, l'Hessen (2).

Le cifre riportate nella tabella D sorprendono una massiccia presenza dei bambini italiani nella Sonderschule, cioè classi speciali e differenziali. Essi sono due volte e mezzo superiori ai bambini tedeschi e quasi il doppio rispetto alla media degli stessi Gastarbeiterkinder, cioè gli scolari emigrati di altre nazionalità. È un fenomeno che le autorità italiane e i responsabili della politica scolastica devono considerare con molta attenzione ed urgenza, dato che finora non sono stati proposti né rimedi né interventi scolastici specifici. Ciò non torna ad onore dell'Italia che, invece, nel settore pedagogico e scolastico si trova all'avanguardia sul piano europeo nella realizzazione e sperimentazione di interventi educativi in favore dei bambini svantaggiati a vario titolo.

La causa di tutto ciò non è certo - come alcuni affermano - la maggiore incidenza di «ritardo mentale» (Lernbehinderte) fra gli scolari italiani, bensì lo scarso grado di integrazione sociolinguistica dagli stessi raggiunto (3) e le note difficoltà di adattamento alla struttura scolastica tedesca. A conferma di tale situazione, basta constatare i valori percentuali relativi alla frequenza degli scolari italiani nelle Realschulen (scuola tecnico-commerciale) e nei Gymnasien.

Un altro significativo dato è quello relativo alla percentuale di «Hauptschulabschlusszeugnisse» (diploma di completamento dell'obbligo scolastico - scuola media) conseguiti al termine del 3° ciclo dagli scolari italiani in Germania. Non ci sono dati ufficiali, ma si conoscono ugualmente certe cifre. In un campione curato dalla città di Francoforte/M. e riguardante gli scolari italiani che hanno terminato l'obbligo scolastico nel 1974 risulta che solo il 31% ha conseguito la licenza di scuola media. È la percentuale più bassa rispetto a tutti gli altri gruppi di emigrati! Estremamente bassa è anche la frequenza delle scuole professionali.

Nella Repubblica Federale per un giovane senza l'«Hauptschulabschlusszeugnis» è impossibile proseguire gli studi, anche per le scuole professionali ed è estremamente problematico rientrare in Italia senza una qualificazione professionale.

3 - SVIZZERA

3.1. Situazione attuale e dati

In Svizzera i venticinque Cantoni hanno strutture e leggi scolastiche diverse, per cui la scuola svizzera è contraddistinta da una innumerevole varietà di istituzioni, differenti da Cantone a Cantone e, persino, da Comune a Comune. Non è perciò possibile presentare dati statistici a livello federale sulla frequenza dei bambini italiani nelle scuole svizzere.

Questa situazione scolastica e strutturale così eterogenea crea notevoli difficoltà ai lavoratori emigrati e ai loro figli soggetti all'obbligo scolastico come i loro coetanei svizzeri per la durata di otto o nove anni. Molte famiglie straniere sono poco informate sul sistema scolastico svizzero, ciò non consente ad ogni scolaro emigrato di operare scelte corrispondenti alle proprie particolari capacità o attitudini.

Secondo le recenti statistiche (1973) la popolazione straniera era di 1 milione 100.000 immigrati, mentre la popolazione scolastica era distribuita così:

— Educazione prescol.	170.000 unità
— Scolarità obbligat.	125.000 unità
— Scuola superiore	55.000 unità

Nel Cantone di San Gallo sono presenti nel 1977 3.300 scolari stranieri (italiani, spagnoli, jugoslavi, greci).

Nel luglio 1977 i bambini stranieri nel Cantone di Berna sono così distribuiti:

Nel 1975 i figli di lavoratori stranieri da 1 a 15 anni che si trovano in Svizzera sono circa 310.000: costituiscono cioè più del 30% di tutti gli stranieri presenti (quasi 1 milione e 100 mila); il 25% degli annuali, e il 35% dei domiciliati.

In Svizzera i bambini stranieri che entrano ogni anno nell'età scolare sono circa 12.000. Nel 1980 saranno 21.000.

Oltre ai 310.000 bambini vanno aggiunti i 55.000 giovani in età compresa tra i 15 e i 20 anni: costituiscono la seconda generazione di emigrati. Sul modo di vita, sulle aspirazioni di questa seconda generazione le informazioni scarseggiano.

Gli obiettivi della politica scolastica per i figli degli emigrati in Svizzera sono: assimilazione dell'immigrato, nel rispetto della sua identità culturale: integrazione degli scolari emigrati nel sistema scolastico locale (4).

Le norme per l'integrazione scolastica e sociale degli scolari emigrati sono emanate da ogni governo Cantonale.

3.2. L'assistenza scolastica organizzata dall'Italia

Per la frequenza delle istituzioni scolastiche italiane possiamo riportare i seguenti dati aggiornati al marzo 1977 e riguardanti tutto il territorio federale.

I corsi in lingua materna, spesso effettuati nel pomeriggio, risultano poco integrati nella scuola svizzera; sono istituiti per lo più nelle città e raggiungono poco più di 1/4 della popolazione scolastica emigrata che assolve l'obbligo delle scuole svizzere. A differenza dei bambini spagnoli, jugoslavi e greci, quelli italiani usufruiscono di una vasta organizzazione di corsi di lingua italiana in tutti i Cantoni della Svizzera. Il governo italiano sostiene un notevole sforzo per migliorare le condizioni di formazione di base dei bambini italiani non solo per quanto riguarda i corsi di lingua italiana, ma anche per le scuole materne e i nidi d'infanzia e per i corsi speciali di licenza media (Hauptschule).

	Asilo	Sc. Elem. e Prim.	Sc. Media Infer.
Italiani	874	6.059	688
Spagnoli	143	874	95
Altri	370	3.185	1.013
Totale	14.126	103.659	31.816

4 - FRANCIA

4.1. Situazione attuale

Per ragioni storiche e politiche la Francia si è interessata molto presto, in relazione agli altri paesi della Comunità, al problema della formazione di base dei bambini stranieri. È del 1939 la circolare del Ministero dell'Educazione che stabilisce l'apertura dei corsi di lingua e cultura materna per i figli dei lavoratori migranti. È del 1959 la legge che sancisce l'istruzione obbligatoria e gratuita dai 6 ai 16 anni per i bambini francesi come per quelli stranieri.

In Francia vive una popolazione immigrata di 4 milioni di lavoratori a cui si aggiungono donne e figli non solo con diversità linguistiche e culturali, ma anche sociali e religiose. Basta ricordare paesi come il Marocco, la Tunisia, la Turchia.

Gli scolari immigrati presenti nelle scuole francesi sono in tutto 765.244; essi rappresentano l'8,5% del totale di alunni delle scuole primarie, e il 5,8% di quelle secondarie.

Nel 1975 gli scolari stranieri presenti in Francia nelle scuole dell'obbligo sono 525.079 e rappresentano il 9% del totale di alunni delle scuole primarie. Il seguente prospetto mostra come sono ripartiti.

Secondo le statistiche ufficiali il gruppo di lavoratori migranti più antico e considerevole è rappresentato dagli spagnoli, italiani e polacchi. Questo gruppo dalla fine del 1968 è andato diminuendo gradatamente in favore di lavoratori provenienti dalle regioni del Maghreb. La seguente tabella mostra i dati comparati in due diversi periodi.

Popolazione immigrata in Francia

	1968	1975
Spagnoli, Italiani, Portoghesi	49,70	29,77
Immigrati dal Maghreb	30,0	37,36
Portoghesi	12,9	27,01
Altre nazionalità	7,4	5,86

Conviene segnalare che, in relazione ai dati riportati, c'è una rilevante presenza di bambini di nazionalità francese ma di origine straniera. Nel 1975 sono oltre duecentomila così distribuiti:
— 50.000 di origine musulmana;
— 50.000 di origine vietnamita;
— 60.000 originari del D.O.M.;
— 40.000 di famiglie recentemente naturalizzate.

I raggruppamenti maggiori sono nella regione parigina e nei grandi centri industriali come la Rhône, il Nord e le Bouche-du-Rhône. Nei confronti dell'eterogeneità di questi gruppi etnici, l'atteggiamento della scuola francese è improntato da grande tolleranza e rispettosa accoglienza per i figli dei lavoratori ammessi alle istituzioni scolastiche francesi. Il tasso di scolarizzazione dei bambini stranieri in rapporto alla popolazione immigrata è alto e raggiunge quello del Belgio. Diversamente da quello che avviene in altri Paesi, la scolarizzazione è favorita da una buona rete di scuole materne largamente diffuse in tutta la Francia. Ben 183.000 bambini stranieri hanno frequentato le scuole materne francesi nell'anno scolastico 1973-74.

4.2. Insegnamento di primo grado

Nell'anno scolastico 1977-78 le scuole pubbliche francesi sono state frequentate da 592.500 alunni dell'insegnamento di primo grado, con un incremento dell'8,2% nei confronti del-

Alunni stranieri nel grado primario

	Prescolastico	Elementare	Speciale	Totale alunni
Algerini	58.500	104.060	9.618	172.178
Marocchini	10.785	19.317	1.247	31.347
Tunisini	6.550	10.112	786	17.448
Africani	3.345	3.451	263	7.059
Spagnoli	22.858	48.787	2.322	73.967
Portoghesi	44.938	90.429	4.823	140.190
Italiani	13.690	34.561	1.862	50.113
Jugoslavi	3.234	5.010	197	8.441
Altri	8.887	14.880	569	24.336
Totale	172.785	330.607	21.687	525.079

Anno scolastico 1974-75.
Fonte: «*Hommes et Migrations*, Etudes 123 - 1975.

l'anno scolastico 1976-77. Secondo i gradi di scuola, gli scolari si possono ripartire nel seguente modo:

— 34,4% nell'insegnamento prescolastico, dove il totale - 203.600 bambini - rappresenta il 9,1% della popolazione delle scuole materne e dell'infanzia.
— 371.900 scolari, cioè il 62,7% degli stranieri, si trovano nelle scuole elementari, nei corsi preparatori (CP) o nei corsi medi del decimo anno (CM 2), come pure nelle classi preparatorie (d'initiation).
— 17.000 scolari stranieri frequentano le classi d'insegnamento speciale.

I dati del Ministero dell'Educazione confermano, anche per il 1977-78, il primo posto agli scolari nord africani (algerini, marocchini e tunisini) con una proporzione vicina al 45% e un aumento del 9,7% nei confronti del 1976-77. Gli alunni spagnoli sono diminuiti nei loro effettivi del 7,3% rispetto al 1977, mentre divengono sempre più numerosi gli scolari d'origine portoghese che costituiscono il 28% sul totale dei bambini stranieri presenti in Francia. Gli italiani, come gli scolari d'origine spagnola, sono in diminuzione: il loro numero passa dai 40.800 del 1976-77 ai 37.700 del 1977-78, cioè il 7,6% in meno. Riportiamo qui di seguito la tabella riassuntiva.

5 - GRAN BRETAGNA

5.1. Situazione attuale e dati

In Gran Bretagna le prime iniziative scolastiche in favore dei figli degli emigrati italiani ebbero origine nel 1964 con corsi «doposcuola» come struttura parallela all'ordinamento scolastico locale riservata esclusivamente all'elemento italiano e quindi valida soltanto in vista di un eventuale rientro. Esse continuarono negli anni successivi con costante incremento e con sempre maggiore impegno del Ministero degli Affari Esteri per costituire in Gran Bretagna una rete di iniziative scolastiche (corsi d'inserimento, doposcuola, corsi speciali, scuole materne) adeguata alla domanda di istruzione italiana. Facciamo riferimento a dati statistici che emergono dalla lettura della «Relazione per il 1974» (5). La consistenza della collettività italiana in Gran Bretagna è, secondo recenti stime, di oltre 215 mila unità, variamente insediate, con forte concentrazione nelle aree di Londra, Manchester, Birmingham, Bedford, Leeds.

Dall'analisi dei dati sulla composizione per classi di età dei connazionali rilevante è il peso che assume la classe 0-13 anni, costituita da 50.890 unità, pari ad un quarto dell'intera collettività. Un altro quarto è costituito dalla classe 14-29 anni (44.580 unità). La classe di età 30-49 anni è invece costituita da 75.170 unità. La sfera operativa dell'assistenza scolastica italiana si avvale in Gran Bretagna dell'opera educativa di 151 insegnanti e del funzionamento di cinque direzioni didattiche in cui operano le seguenti istituzioni scolastiche:

corsi d'inserimento:	121	1.561
corsi integrativi	453	8.701
corsi speciali:	9	108
totale:	583	10.370
iniziative prescolastiche:	6	223 alun.

(*Fonte*: Relazione 1974, Ispett. Scol. Londra)

5.2. Scuola e inserimento sociale

Nel quadro creato dalla politica dell'inserimento, la scuola inglese resta il primo strumento di promozione sociale aperto al figlio dell'emigrato e ciò fa concentrare su di essa gran parte delle aspettative dei genitori che la apprezza-

Alunni stranieri in Francia
insegnamento pubblico - a.s. 1977-78

I - ENSEIGNEMENT PUBLIC		Algériens	Marocains	Tunisiens	Autres pays d'Afrique	Espagnols	Portugais	Yougoslaves	Italiens	Autres pays du marché commun	Divers	Total
Préscolaire	Effectifs	64 694	21 245	10 668	5 824	15 767	55 543	3 908	9 803	2 440	13 666	203 578
	%	31,9	10,5	5,2	2,9	7,7	27,2	1,9	4,8	1,2	6,7	100,0
Elémentaire	Effectifs	114 892	32 688	13 075	5 982	37 532	104 991	6 543	26 873	4 313	25 031	371 900
	%	30,9	8,8	3,5	1,6	10,1	28,2	1,8	7,2	1,2	6,7	100,0
Spécial	Effectifs	6 490	1 572	580	138	1 469	4 707	203	1 031	112	759	17 061
	%	38,0	9,2	3,4	0,8	8,6	27,6	1,2	6,0	0,7	4,5	100,0
TOTAL PUBLIC	Effectifs	186 076	55 505	24 323	11 944	54 768	165 241	10 654	37 707	6 865	39 476	592 559
	%	31,4	9,4	4,1	2,0	9,2	27,9	1,8	6,4	1,1	6,7	100,0

Fonte: Ministère de l'Education - Note d'Information, 7 Juillet 1978.

no notevolmente, diversamente da quello che accade per la scuola tedesca e svizzera. Lo scolaro italiano frequenta la scuola inglese con maggiore facilità del suo connazionale in terra tedesca. L'istituzione scolastica italiana non appare di secondaria importanza, soprattutto nell'attuale momento economico che rende più pressante la prospettiva di un rientro in Italia.

Dai dati disponibili appare sempre più fluttuante la situazione dei corsi di lingua e cultura italiana, dato che solo una piccola parte sono inseriti nel curriculum scolastico della scuola inglese. Notevole è per esempio la contrazione dei corsi di italiano (1974) nella zona di Cardiff, come pure il modesto numero di alunni italiani - 2.268 - frequentanti i corsi di Manchester su una popolazione scolastica italiana che si aggira su 25.000 unità. Si tratta solo del 9% della popolazione scolastica residente. Ci sono evidentemente motivi e cause (insensibilità della collettività per lo studio dell'italiano, organizzazione scolastica, popolazione decentrata, scarsa informazione), che una precisa diagnosi socio-linguistica della situazione dei figli degli emigrati potrebbe mettere in evidenza onde operare opportune correzioni e ristrutturazioni del servizio scolastico.

Un aspetto non trascurabile è quello dei corsi «integrati». Nel 1974 su 583 corsi italiani, solo 78 sono totalmente integrati nell'orario scolastico; nell'anno scolastico 1978—79 su un totale di 756 corsi di italiano, 155 sono inseriti per 2.015 alunni italiani su un totale di 11.758. Per una comparazione riportiamo i dati elaborati sulle statistiche dell'Ispettorato Scolastico Italiano per la Gran Bretagna.

Merita ricordare un'altra iniziativa sostenuta dall'autorità scolastica italiana in Gran Bretagna: i corsi di preparazione ad esami britannici per il conseguimento del «Certificato Generale di Educazione» (G.C.E.) distinguibile in due livelli «O» (ordinario) e «A» (avanzato). La finalità è quella di facilitare ai ragazzi e ai giovanotti di origine italiana non solo l'accesso a tutte le strutture scolastiche locali, ma anche la piena fruizione delle stesse in modo da favorire la loro socializzazione nell'ambiente britannico e il superamento di forme di emarginazione socio-culturale tipiche dell'emigrato.

In Gran Bretagna l'esame per il G.C.E. «O» level rappresenta il denominatore comune di tutte le scuole pubbliche e private ed ha conseguenze politiche e sociali non indifferenti, dato che il possesso di uno o più G.C.E. facilita sia l'ammissione alle istituzioni accademiche (università, collegi universitari, istituzioni professionali), sia l'accesso a livelli di responsabilità nel mondo del lavoro.

Corsi di lingua e cultura italiana

	1976-77	1977-78	1978-79
insegnanti	120	128	132
corsi	727	690	756
alunni	12.267	11.381	11.758

(situazione al 30.11.1978)

6 - BELGIO

6.1. Dati generali

In Belgio l'obbligo scolastico e la istruzione pubblica sono estesi a tutti gli effetti anche ai figli dei lavoratori migranti per la durata di 8 anni e sino al 14° anno di età. A differenza degli altri paesi europei, l'obbligo scolastico è molto controllato in Belgio, come avviene in Italia. Gli ispettori dello Stato controllano sia l'iscrizione che la frequenza dei bambini belgi e stranieri nel periodo dell'obbligo scolastico. Ciò fa sì che il tasso di scolarizzazione dei bambini stranieri sia tra i più alti dei paesi della Comunicà Europea: in Belgio non è possibile l'evasione dall'obbligo scolastico come avviene per esempio nella Repubblica Federale di Germania da parte dei bambini stranieri, segnatamente nelle zone in cui si verifica una forte mobilità scolastica causata dal movimento della manodopera. La popolazione scolastica immigrata è così distribuita:

alunni stranieri	1972-73	1973-74
livello prescolastico	32.600	42.800
livello elementare	95.600	96.300
livello secondario	68.800	-
Totale alunni	197.000	

Fonte: Ambasciata d'Italia, Bruxelles, 1975.

Come si sa, la situazione geografica del Belgio è abbastanza singolare. Esso è il punto di incontro di due civilizzazioni e due culture: la tedesca e la romanza. La conseguenza è che il paese è diviso in due da una frontiera linguistica: a nord c'è la zona di espansione germanica, a sud la zona di espansione francese. Si parlano quindi due lingue (neerlandese e francese) nazionali più la lingua della regione di Bruxelles formata da Bruxelles e da 18 comuni da essa dipendenti.

La diversità delle lingue determina una diversa frequenza dei figli dei lavoratori migranti nei giardini d'infanzia e nelle scuole elementari del Belgio. A Nord del paese solo il 2,20% di scolari stranieri frequenta le scuole a regime neerlandese, contro il 14,5% di scolari stranieri che frequenta quelle a regime francese.

I marocchini e gli spagnoli si sono in gran parte concentrati a Bruxelles, gli italiani e i polacchi nella Vallonia (Francese), mentre i turchi sono in maggior parte nella Fiandra. Questa ripartizione determina la relativa presenza di scolari stranieri nelle scuole belghe dove c'è la proporzione di uno scolaro straniero su 5 di ogni scuola.

Tra gli scolari stranieri il primo posto nel 1975 lo occupano gli italiani con un totale di 71.284 bambini, le altre nazioni formano insieme circa 48.000 unità.

In una simile situazione è evidente il sorgere di difficoltà a livello scolastico, linguistico e soprattutto umano. Questi bambini a casa ricevono un'istruzione diversa da quella che ricevono a scuola, proprio dal punto di vista linguistico, poichè apprendono due lingue non conosciute e non utilizzate in famiglia. Si produce allora una rottura fra genitori e figli, si riduce ogni occasione di incontro e di comunicazione che porta lo scolaro e i componenti della famiglia a situazioni di conflittualità e intolleranza.

In questo contesto un rimedio è dato dall'istituzione dei corsi di lingua e cultura materna ad opera delle autorità dei paesi d'origine, come fanno per esempio l'Italia e la Spagna.

6.2. L'assistenza scolastica organizzata dall'Italia

Con la legge n. 153 del 1971 l'Italia ha regolato le diverse iniziative di assistenza scolastica, di formazione e perfezionamento professionale da attuare all'estero a favore dei lavoratori italiani e loro congiunti. In Belgio il programma degli interventi è stato notevole, nonostante le difficoltà provocate dall'inserimento nell'insegnamento scolastico delle due lingue locali, il francese e il fiammingo accanto all'italiano. Il problema è particolarmente critico a Bruxelles dove il fenomeno di una emigrazione fluttuante ed instabile è preminente nei confronti delle altre zone del Belgio.

Per venire incontro a queste esigenze sono stati organizzati corsi di «studio guidato» per quei bambini che, già inseriti, hanno difficoltà nello studio delle varie materie per non avere una sufficiente padronanza della lingua locale e per l'impossibilità di ricevere a casa un aiuto per le attività scolastiche. Per favorire l'eventuale reinserimento nel sistema scolastico italiano e potenziare la conoscenza della lingua e della cultura nazionale sono stati istituiti dall'autorità scolastica italiana corsi integrativi di lingua, sia a livello di scuola elementare che di scuola media. Sono stati inoltre organizzati corsi per adulti per il conseguimento della licenza di scuola media, scuole materne, doposcuola e interscuola. Tenendo presente i dati statistici elaborati dall'Ispettorato Scolastico Italiano per il Benelux presentiamo il prospetto delle istituzioni scolastiche e parascolastiche funzionanti al 30.6.1975.

Dalle cifre riportate constatiamo che nel 1975 su un totale di oltre 65.000 bambini italiani solo un sesto ha beneficiato dell'assistenza scolastica italiana, cioè 11.209. Gli stessi valori del resto erano stati riscontrati in Belgio nell'anno scolastico 1973-74 quando su un totale di 69.037 bambini italiani compresi fra 0-13 anni soltanto 12.062 hanno beneficiato delle varie forme di assistenza scolastica organizzata dalle autorità italiane.

Il divario riscontrato rimane costante nel suo valore anche nel 1976 e nel 1977; esso è determinato prevalentemente dalle basse frequenze degli scolari italiani nei corsi di lingua e cultura italiana. Pur riscontrando nelle scuole locali un'elevata scolarizzazione, testimonianza di un'integrazione soddisfacente, la situazione dei corsi di lingua e cultura italiana è caratterizzata da un persistente assenteismo determinato da diversi fattori:

— non obbligatorietà dei corsi;
— difficoltà degli orari di lezioni tenute nel pomeriggio;
— scarso interesse dei genitori, soprattutto nei casi in cui ci sono matrimoni misti;
— situazione psicologica determinata dal fatto che i bambini devono rimanere a scuola quando i loro compagni belgi sono a casa, guardano la televisione o giocano.

Un tentativo per eliminare gli inconvenienti lamentati sia dagli insegnanti che dalle famiglie degli alunni è stato fatto nel 1973 con una sperimentazione portata avanti nel Limburgo in collaborazione con le autorità belghe. Si tratta di tre corsi a livello elementare inseriti nell'orario scolastico belga per n. 51 alunni italiani abitanti a Maasmechelen e iscritti alla scuola «Mariaheide». Le lezioni di italiano sono distinte per classi, con un insegnante per ciascuna delle tre classi (6).

Un altro inconveniente, messo in evidenza dall'eterogeneità degli alunni che formano un corso (diverse classi), è rappresentato dai libri di testo italiani che trascurano adeguati riferimenti con l'ambiente locale.

NOTE

(1) Statistiche Federali, Schulbesuch ausländischer Schüler in der B.R.D., Sekretariat der Standigen Konferenz der K.M., Bonn, August 1978.

(2) Vittorio Gazerro, Die schulische Betreuung von Italienerkindern in der Bundesrepublik, in *Demokratische Erziehung*, n. 2, 1976, p. 184; ed anche l'Assistenza scolastica italiana nella RFT, in *CEDOM Selezione*, Dokumentationszentrum für Einund Auswanderungsfragen, Munchen, n. 3/1978.

(30 Si veda il nostro: Situazione linguistica dei figli degli emigrati nelle scuole tedesche, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, n. 1-2, 1977, pp. 221-231.

(4) Michael Jungo, La scolarisation des enfants des travailleurs migrants en Suisse, in *La scolarisation des enfants des travailleurs migrants*, Churches Committee on Migrant Workers in Western Europe, Riunione di Ginevra, 24-29.10.1965.

(5) *Iniziative di assistenza scolastica ai lavoratori italiani e loro congiunti*, Relazione 1974, preparata da un gruppo di lavoro, a cura dell'Ispettorato Scolastico Italiano per la Gran Bretagna, Manchester, 1975.

(6) L'orario settimanale degli insegnanti italiani si articola in tre giorni per complessive ore 6 e 15 minuti di insegnamento, un'ora e mezza di assistenza alla mensa, un'ora e mezza di assistenza durante il trasporto con il bus. I tre corsi di lingua e cultura italiana si tengono nei locali del Centro Italiano di Maasmechelen. Le insegnanti fiamminghe sono due, una per la 1ª classe, una per la 2ª e 3ª.

Istituzioni scolastiche italiane

scuole materne	n. 2	alunni n. 134
classi elementari	2	28
classi scuola media	3	36
classi o corsi d'inserim.	38	320
corsi di lingua e cult.it.	689	10.167
Totale	734	10.685

Istituzioni parascolastiche italiane

pre-scuola	n. 35	alunni n. 512
inter-scuola	8	115
doposcuola	2	36
corsi studio guidato	18	205
corsi per adulti	14	127
centri di lettura	13	222
Totale	90	1.217

analisi sociolinguistica

ANALISI PSICO-SOCIALE
i costi umani dell'«essere diverso»

1. Identità e integrazione

Parlare di socializzazione primaria e istituzionale equivale a porsi il problema dell'identità.

Ora, l'identità è un problema che ai nostri giorni non è specifico di qualche popolo o gruppo di persone, ma è il problema dell'umanità stessa. Questo va detto per non correre il rischio di pensare che alle soglie del 2000 abbiamo solo il problema dell'identità della seconda generazione da risolvere.

Va inoltre fatto osservare che l'identità, nella sua valenza sociale, è connessa con i concetti di integrazione, inserimento, assimilazione. Prendiamo il caso delle migrazioni transoceaniche. L'integrazione partiva dal presupposto di una società di immigrazione caratterizzata da pluralismo culturale, in cui i gruppi di immigrati non erano chiamati a fondersi con la cultura dominante. In un certo senso tutti erano alla ricerca di una identità che sarebbe dovuta risultare dall'apporto comune di tutti. L'integrazione è avvenuta sia in base ad una esigenza pratica sia come giustificazione teorica di società in *statu nascenti*, ove il contributo degli immigrati rivestiva una funzione centrale. Non si trattava solo di far funzionare un'economia, bensì di creare una nazione. L'inserimento nel mondo produttivo poteva andare di pari passo con una politica di assimilazione il cui scopo era di rendere gli immigrati parte integrante della nazione.

2. Identità in una società disaggregata

È il caso degli Stati Uniti. Invece nei paesi europei che impiegano al giorno d'oggi notevoli contingenti di manodopera straniera si ha tutt'altra situazione: l'utilizzazione di manodopera straniera non richiama necessariamente l'esigenza di una partecipazione degli immigrati alla vita sociale.

Lo scopo da perseguire è il mantenimento e lo sviluppo di una determinata condizione economica. Non c'è una nazione da costruire. Essa è un dato storico, già totalmente costituito. Bisogna solo preservarla da influenze esterne. Per questo i gruppi dominanti cercano di relegare l'apporto dei lavoratori stranieri nell'ambito della produzione per mantenere intatto il sistema normativo della nazione.

Vien da pensare tuttavia di doversi trovare dinanzi ad espedienti forzosi, i cui intenti difensivi vengono traditi dall'insorgenza dei pregiudizi e delle campagne antistranieri.

Il problema forse, come da alcuni è già stato indicato, va posto in maniera diversa: come può una società, che manifesta in sé sintomi di disaggregazione e di disintegrazione, considerarsi esente da problemi di identità e offrirsi come immagine plausibile di integrazione, o, nella migliore delle ipotesi, persistere nella ricerca di una identità negativa ricorrendo a meccanismi difensivi, come l'addebitare agli stranieri componenti negative del proprio io?

In base a tali riferimenti bisogna dunque tener presente che il problema dell'identità dell'emigrato non è semplicemente un aut-aut tra due società e culture, ma va inquadrato in un contesto più globale.

3. Identità di transizione

Vogliamo qui tuttavia accennare soprattutto ad aspetti peculiari dell'identità collegati proprio al fatto emigrazione. Possiamo infatti dire che, in determinate condizioni personali e culturali, le crisi di identità si manifestano in modo più evidente e preoccupante.

L'emigrazione è paragonabile a quelle catastrofi e crisi collettive che suscitano nuove immagini traumatiche del mondo e sembrano richiedere l'immediata assunzione di nuove e spesso transitorie identità.

Da dove scaturisce la decisione di emigrare? in che modo l'emigrato è stato escluso o ha escluso se stesso dal proprio paese originario? in che modo è stato costretto ad affrontare o a scegliere una condizione di estraniamento dalla patria? in che modo egli è stato isolato o si è isolato, oppure è stato assorbito o si è integrato nel nuovo ambiente?

I sociologi e i politici hanno cercato di determinare il peso di queste variabili strutturali e situazionali che si accompagnano al fenomeno migratorio. Ma queste determinanti non bastano da sole a rendere ragione delle scissioni che spesso riscontriamo nella personalità dell'emigrato.

Bisogna anche tener presente un altro meccanismo di importanza fondamentale per la conservazione dell'individualità dell'uomo, in quanto gli permette di mantenere e riconquistare, in questo mondo di forze esterne tra loro contrastanti, una posizione individuale, caratterizzata dai requisiti di centralità, integrità e iniziativa.

E.H. Erikson cita a questo proposito un proverbio che viene considerato tipico della mentalità del pioniere americano: «Quando vedi salire il fumo dal

camino del tuo vicino, è ora di muoversi». Questo esempio illustra bene il tenace attaccamento a un modello di attivo predominio su un destino originariamente costrittivo e limitante: non si sta ad aspettare, bensì ci si muove di propria iniziativa.

4. Identità e ambiente di origine

La controparte psicologica di questo atteggiamento la possiano riscontrare nella risposta di un gruppo di giovani italiani in Svizzera, intervistati da un giornalista della televisione. Il giornalista aveva fatto pressappoco questo ragionamento: voi siete nati e cresciuti qui in Svizzera, conoscete meglio il dialetto svizzero dell'italiano o del dialetto dei vostri genitori, a scuola non andate proprio male, i contatti con l'ambiente svizzero sono buoni, prevedete di sistemarvi qui definitivamente: che cosa vi manca per diventare svizzeri? La risposta fu: «Siamo italiani e italiani restiamo».

Si può dunque attivamente fuggire o attivamente restare radicati nell'ambiente d'origine. D'altra parte vi è una condizione in cui passivamente si può fuggire o restare radicati nel proprio mondo. È questo il caso di molti emigrati i quali, strappati prepotentemente dalla propria terra da fattori esterni, sono anche trascinati da conflitti interiori.

5. Reazione e passività

I sintomi manifestati da tutte queste categorie di vittime, dimostrano come l'Io, nel suo sforzo di adattarsi a situazioni che minacciano di sopraffarlo, cerchi senza esitazione di armarsi contro le varie forze che lo spingono, lo condizionano coattivamente, facendo di tutte queste un nemico comune allo scopo di organizzare una difesa unitaria, provocando nel soggetto un atteggiamento di passività e un senso di insufficienza, mentre la situazione richiederebbe invece abilità e risolutezza. L'interiore senso di colpa porterà il paziente ad accettare come inesorabile ciò che invece dovrebbe e potrebbe essere contrastato.

La nostalgia si trasforma in auto-accusa per aver abbandonato la terra dalla quale, di fatto, il soggetto è stato, al contrario, costretto ad allontanarsi. Spesse volte gli emigrati che si mimetizzano e sono più svizzeri degli svizzeri (e ciò è comune alla prima e alla seconda generazione) tradiscono questo doppio stato di passività, direi quasi di passione, nel senso etimologico della parola.

Tuttavia, anche in queste manifestazioni di tipo negativo, ravvisiamo pur sempre le tracce del bisogno di sperimentare il destino come qualcosa che tocca all'individuo stesso scegliere e in cui egli occupa un ruolo attivo, anche se ciò significhi aver scelto o provocato, favorito o accettato l'allontanamento, o l'emarginazione o semplicemente l'essere diverso.

Possiamo osservare questo in coloro che sono diventati nient'altro che semplici numeri in una massa di individui trapiantati e che si ostinano a credere di essere perseguitati, persino da quelle persone che vorrebbero aiutarli.

6. Identità e seconda generazione

Per quanto riguarda i giovani emigrati dobbiamo tener presente che essi vivono in un periodo «naturale» di sradicamento: l'adolescenza. Essi devono abbandonare il mondo relativamente saldo e sicuro dell'infanzia e cercare di afferrare un solido appiglio, nell'età adulta. E tutto ciò dipende dalla possibilità di instaurare un legame tra passato e futuro, nonchè dall'attendibilità di coloro da cui si sganciano e di coloro che sono destinati a «riceverli».

Qualunque sia stata la combinazione di impulsi e difese, di sublimazioni e capacità emerse dall'infanzia, essi devono ora rispondere alle concrete opportunità che loro si offrono nel campo professionale e in quello affettivo. Ciò che il ragazzo ha imparato a scorgere in se stesso deve ora coincidere con le speranze e i riconoscimenti che gli altri formulano sul suo conto.

Conclusione

In base a queste riflessioni possiamo così configurare il quadro d'analisi circa l'identità dei figli degli emigrati:

1. Caratteristiche emergenti all'osservazione di bambini emigrati in contesto scolastico. Aspetti comportamentali come espressione di una condizione psichica di bisogno (conformismo, ostinazione, passività).
2. Ricerca delle cause. La famiglia tende a trasmettere una identità negativa, causa gli stereotipi e pregiudizi sociali cui è soggetta.
3. C'è da chiedersi allora come avviene il processo di socializzazione di bambini stranieri. È un crescere tra due mondi. Tre punti sono fondamentali:
   a. Situazione familiare. Ceto. Etnia. nome.
   b. Posizione sociale nella scuola
   c. Rapporto insegnante-allievo.
   Questi tre elementi condizionano essenzialmente
   - la capacità di comprensione
   - la capacità di espressione
   - la motivazione ad apprendere
   - il comportamento sociale.
4. Importanza del processo di apprendimento sociale. I bambini emigrati partono con *chances* già limitate. Da come mi percepisco dipende la mia percezione degli altri. La risonanza sociale fa sì che si arrivi a realizzare le aspettative positive o negative degli altri (identità positiva o negativa). Esempio: Esperienze di insuccesso provocano sentimenti spiacevoli, ansia, insicurezza. Ciò vuol dire che l'Io è debole. Un Io debole si esprime in un comportamento sociale disadattato, non flessibile, incomprensibile. Che a sua volta porta a esperienze di insuccesso. Dare aiuto significa interrompere il circolo vizioso degli insuccessi e creare risonanza sociale positiva.
5. Il linguaggio del non-aiuto e il linguaggio dell'accettazione. L'educazione come forma di manipolazione.
6. Perchè il problema dell'identità emerge come preoccupante nel periodo della adolescenza, anche in quanto emigrati. Passaggio dalla scuola alla professione. Il distacco dalla famiglia. Le due possibili forme di aggressività:
   - verso l'esterno: passività
   - verso l'esterno: criminalità.

Tarcisio Pozzi

ANALISI PSICO-LINGUISTICA
lingua
e capacità di comunicazione

1. Integrazione e possesso della lingua

L'incidenza di fenomeni linguistici sui vari problemi dell'emigrazione è troppo evidente e riconosciuta per richiedere in questa sede una lunga dimostrazione. Concetti quali «integrazione», «inserimento», «partecipazione», rivelano nella prospettiva qui adottata la loro ambiguità (o vacuità) qualora prescindano da un adeguato sviluppo di capacità linguistiche. Come realizzare, per fornire esempi concreti, un inserimento massiccio di lavoratori stranieri in organizzazioni del movimento operaio locale e in altre istituzioni locali quando gli stessi quadri dell'emigrazione sono spesso così lontani da un'efficiente padronanza della lingua o delle lingue del paese? Come aspirare a un inserimento della prima generazione nella società ospitante se più della metà delle donne italiane emigrate (per es. nella Svizzera tedesca) sono tagliate fuori da un minimo di conoscenze non solo attive ma anche passive degli idiomi locali? (1). Anche a livello soggettivo il problema linguistico è avvertito, anzi è sentito in maniera di solito molto cosciente dagli emigrati. Frequenti le domande di genitori sulla lingua o il dialetto da parlare con i propri figli in vista di un facilitato inserimento nella realtà scolastica, preoccupazione che smentisce lo stereotipo che li vorrebbe disinteressati al futuro dei loro figli. Molti sono i genitori che compio-

no grossi sforzi per impadronirsi della lingua della scuola straniera, nel tentativo di seguire e aiutare i figli nel loro cammino scolastico.

2. Seconda generazione e problema linguistico

Se questi problemi sono ormai noti e talvolta una loro almeno parziale soluzione è stata avviata, tra l'altro con l'organizzazione di corsi di lingua indirizzati a gruppi particolari (per es. corsi di casalinghe) e adottando strategie didattiche particolari, unilaterali appaiono finora gli studi linguistici sulla seconda generazione. In ricerche di dimensioni ridotte sono state abbozzate in chiave psicolinguistica e sociolinguistica, le grosse difficoltà soprattutto scolastiche dei figli di lavoratori emigrati. Sono stati analizzati gli effetti negativi sullo sviluppo delle capacità linguistiche in chi si è visto coinvolto in ripetuti cambiamenti di sede. Mancano invece studi che descrivano il comportamento e le produzioni linguistiche, soprattutto extrascolastiche, dei vari gruppi appartenenti alla seconda generazione. Ciò è dovuto da un lato a una mancata differenziazione e focalizzazione dei vari tipi di seconda generazione (2), dall'altro alle conoscenze per ora scarse e intuitive sul linguaggio dei giovani. Di recente uno studioso italiano (3) ha fatto il punto «sullo stato della nostra ignoranza». Sono certo ben note alcune caratteristiche ascritte al modo di parlare degli adolescenti come la tendenza all'elaborazione di linguaggi gergali di gruppo, alla ripresa di espressioni diffuse dai mezzi di comunicazione di massa, a un rapido consumo di termini spesso espressivamente iperbolici (4).

Sembrerebbe tuttavia possibile indicare altri aspetti importanti della maniera di esprimersi e di comportarsi linguisticamente degli adolescenti. Innanzitutto si sviluppano in età adolescenziale la sensibilità per i diversi registri linguistici, per la diversità nell'uso della lingua a seconda del contesto comunicativo e degli interlocutori, ma anche la presa di coscienza della propria competenza (o incompetenza) comunicativa e dei valori affettivi che i vari codici linguistici in una determinata comunità possono assumere. Si lascia inoltre stabilire una correlazione, anche per l'età adolescenziale, tra sviluppo delle capacità logiche e sviluppo delle capacità linguistiche. Infine, in questa fascia d'età, si manifestano sempre di più le difficoltà ad assimilare, come lo fa invece il bambino, nuove lingue in maniera diretta e spontanea.

3. Differenziazione espressiva

Gli agganci con la situazione in cui si trovano i giovani della seconda generazione appaiono evidenti. Rileviamo in primo luogo come una loro educazione linguistica andrebbe programmata in relazione a un'analisi e un approfondimento dei punti esposti, e magari di altri ancora da individuare. Qui vorremmo limitarci ad attirare l'attenzione su un fenomeno diffuso nell'ambito della seconda generazione, confermato per gruppi diversi e in regioni diverse, e da ricollegare alla nascente sensibilità per un uso sociolinguisticamente differenziato degli stili di lingua (stili funzionali) e delle lingue in contatto. Figli di emigrati italiani che attraverso una scolarizzazione nel paese ospitante hanno acquisito una buona capacità d'uso della lingua locale e che in seguito parlano questa lingua fra di loro, e tendono a usarla anche in famiglia, in età adolescenziale cominciano soprattutto nel gruppo dei pari ma anche nel contatto con appartenenti alla prima generazione e con quadri a usare l'italiano. Questa tendenza va interpretata come tentativo di ricuperare la propria italianità e di trovare un sostegno alla propria identità. L'italiano non sorretto da un efficace insegnamento scolastico assume un significato affettivo, marca cioè l'identità etnica, ma difficilmente diventa strumento di conoscenza essendo insufficiente per permettere di attingere direttamente a fonti di informazioni sulla vita italiana. Il cambiamento descritto avviene inoltre in una fase in cui l'acculturazione da parte della società ospitante è di solito già molto avanzata.

Aspetti demografici e situazione economica attirano sempre di più l'attenzione sui problemi della seconda generazione. Mi parrebbe utile se in questa generale attenzione trovassero maggiore spazio le varie iniziative, compresa l'indagine scientifica, incentrate sui problemi linguistici (e implicitamente sociali e politici).

Giovanni Rovere

NOTE

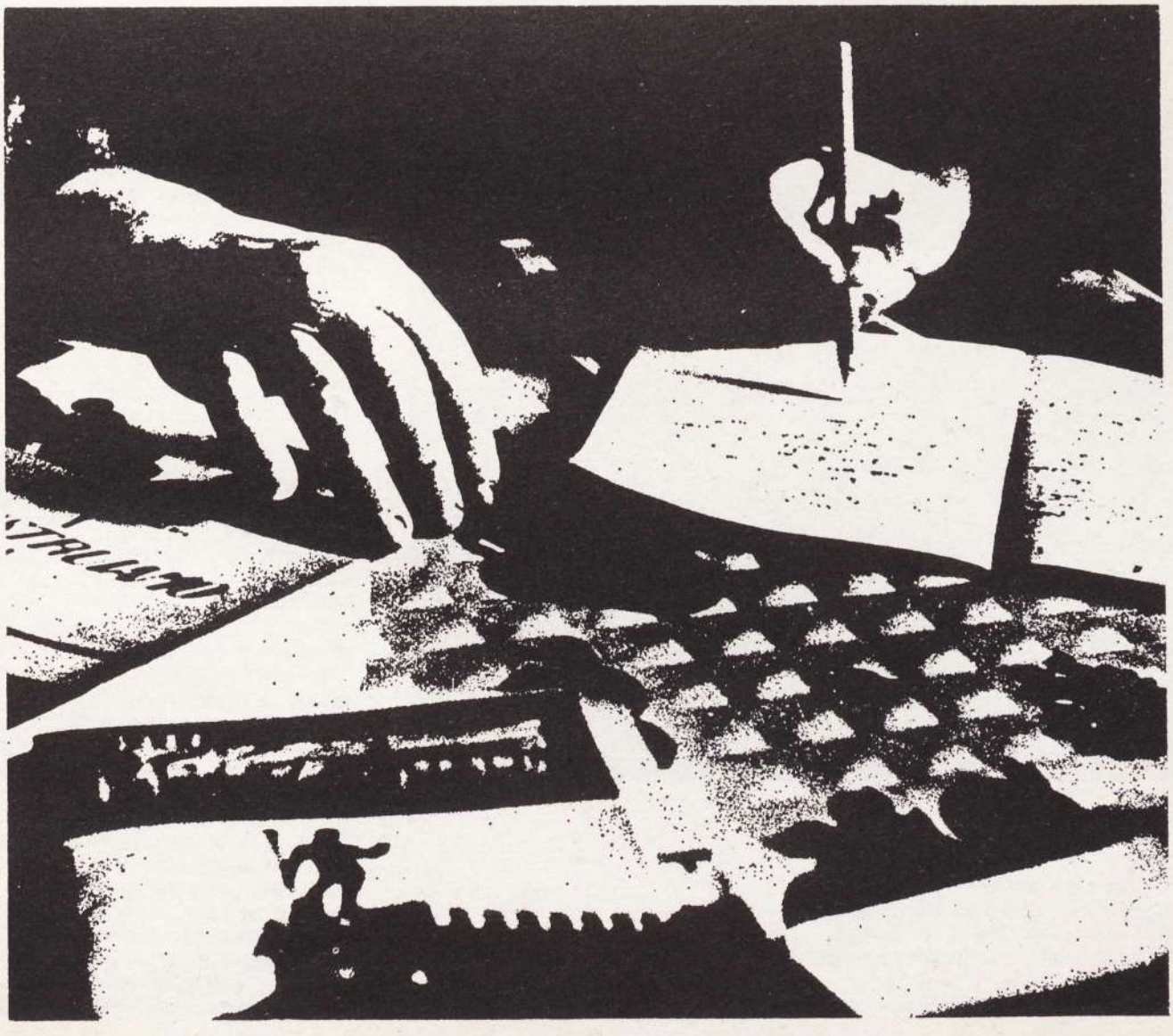
(1) G. Rovere, Aspetti sociolinguistici dell'emigrazione italiana in Svizzera, *Vox Romanica 33* (1974), p. 124.

(2) Si confrontino la vaghezza del termine in chi non si preoccupa di definirlo, ma anche la difficoltà a concentrarsi proprio per la poliedricità del fenomeno su una definizione operativa; qui si intende per seconda generazione tutte le persone che non emigrano in qualità di forza lavoro, ma vengono almeno parzialmente e almeno in una seconda fase socializzati nel paese di immigrazione.

(3) G. Francescato, Sviluppo del linguaggio e adolescenza, *Incontri linguistici* 3/2, 1976-77), pp. 115-130.

(4) Fenomeno tipico anche del linguaggio della pubblicità, di cui buona parte oggi è sempre di più rivolta ai giovani.

scuola e identità dei giovani in europa



GERMANIA
seconda generazione nella RFT

Introduzione

In un convegno indetto dall'Accademia Tutzing lo scorso novembre, il Ministro del Lavoro, Walter Arend definì il problema dei giovani lavoratori stranieri occupati nella RFT «una bomba sociale innescata per il futuro». Egli si riferiva ai 250 mila giovani che nei prossimi anni si presenteranno al mercato del lavoro in cerca di prima occupazione; al milione di bambini che lasceranno la scuola senza il diploma di terza media per una percentuale non inferiore al 60%; alla massa impressionante dei giovani stranieri racchiusi nei ghetti culturali e avviati a formare il sottoproletariato degli anni 80.

In occasione del suddetto convegno è stata costituita una Commissione Federale e di Länder, voluta dal ministro Arend e formata da esperti dei Ministeri dell'Interno e del Lavoro di tutti i Länder, dell'Ufficio Federale del Lavoro di Norimberga e degli enti comunali.

L'obiettivo di questa Commissione che avrebbe dovuto iniziare gli incontri operativi lo scorso mese di gennaio è di elaborare un piano generale per far fronte al problema dei lavoratori stranieri, «un problema - è detto in un comunicato - ormai carico di tensioni che potrebbero turbare la pace sociale dei prossimi decenni».

«Lo stop alle assunzioni dei lavoratori stranieri e il tentativo di alcuni Länder di risolvere il problema degli stranieri privandoli del posto di lavoro per rinviarli in patria, hanno finito per acuire le difficoltà, accentuando il processo di uno sviluppo errato: frantumazione delle famiglie, sviluppo demografico incontrollato, formazione di ghetti, divisioni di classi nelle città, scuola e formazione professionale inadeguata e insicurezza sui propri diritti e stato sociale». (Münchner Merkur, 16 novembre 1976)

Uno dei campi più devastati dall'emigrazione è la famiglia.

È vero che dal 1970 un milione di familiari ha potuto ricongiungersi con i capi famiglia (550.000 solo negli ultimi anni). Ma è pur vero che «nach Schätzung des Arbeitsministeriums haben noch 46% aller in der Bundesrepublik lebenden verheirateten Ausländer ihre Familien im Ausland. Der Kreis dieser Angehörigen umfasst 1,4 Mill. Menschen. Die Quote der Ausländergeburten liegt nach Berechnungen des Ministeriums weit über der Durchschnittszahl. Allein seit 1970 wurden in der Bundesrepublik rund 600.000 Ausländerkinder geboren. Die jährliche Zahl

der Ausländergeburten beträgt derzeit 130.000». (Süddeutsche Zeitung, 16.11. 1976)

Anche la situazione scolastica è ormai a livello di rottura. Nell'anno scolastico 1974-75 furono 360 mila i figli di emigrati nelle scuole tedesche. Nell'anno in corso sono 450.000. Per le disfunzioni e gli scompensi più volte denunciati, più della metà di questi bambini escono dalla scuola d'obbligo senza nessun diploma. In questo settore la situazione dei figli dei lavoratori italiani è ancora più drammatica. Battendo il record negativo di tutti i bambini stranieri il 70% dei ragazzi italiani concludono la scuola d'obbligo senza nessun riconoscimento. Questa è certamente l'ipoteca più pericolosa sulla futura convivenza degli emigrati nella RFT.

Con l'emarginazione scolastica e sociale si accompagnano problemi di divisioni più profonde di classe e di delinquenza. La nuova generazione di emigrati italiani non potrà aspirare che ai lavori più bassi, meno qualificati, meno pagati e più pericolosi creando scompensi e reazioni a catena.

«Nei ghetti si sente il ticchettio della bomba a orologeria», è il titolo di un articolo pubblicato il mese scorso dal Bollettino dell'Ufficio stampa del governo federale tedesco. I ghetti di cui si parla sono gli slums nei quali vivono i lavoratori stranieri in Germania: la bomba a orologeria è la massa di lavoratori stranieri in giovane età (quasi un milione) che la società tedesca si rifiuta di integrare, negando loro l'istruzione scolastica e professionale necessaria per emanciparsi, e sottrarsi a quello che Armando Accardo, un giovane studioso italiano, chiama «il terribile itinerario della emarginazione»: insuccesso scolastico, evasione, lavoro nero, delinquenza minorile».

Il citato bollettino parla di «cifre inquietanti nel bilancio della politica per gli stranieri» e prevede «una vita senza speranza per milioni di cittadini» e «conflitti inimmaginabili», definendo «immagine apocalittica la quale non può non fare rabbrividire» se un giorno «i nostri stranieri dovessero trovarsi nel ruolo dei negri d'America».

Suggerimenti sul da farsi non ne vengono dati. Ci si limita alla denuncia, come nelle decine e decine di documentari e servizi che da anni illustrano alla televisione la situazione dei «lavoratori ospiti» nella RFT. Il ritornello dei tedeschi che si battono il petto è sempre lo stesso: abbiamo chiamato braccia, sono arrivati uomini; ora sono arrivate anche le loro famiglie; sono emarginati, discriminati, vengono sfruttati, c'è il pericolo che centinaia di migliaia di giovani diventino criminali perchè sono disoccupati, non hanno trovato lavoro perchè non sanno la lingua. Ma nessuno si chiede perchè i ragazzi non sanno il tedesco. I giornali, la radio, la televisione sono liberi, denunciano, criticano, parlano di «bomba a orologeria» pure loro, di «boomerang»: è un discorso che si sente ripetere fino alla noia. Ma sono voci nel deserto, nessuno fa uno sforzo per rompere il cerchio diabolico della disoccupazione minorile degli stranieri. Intanto le nuove generazioni di stranieri stanno prendendo coscienza del loro stato di emarginazione e stanno formando la polveriera per duri conflitti sociali.

Parte Prima - EMIGRAZIONE GIOVANI: TRAPIANTO E RIGETTO

Il problema dei giovani lavoratori stranieri in Germania va inquadrato, in una serie di «accenti» che gli vengono dalle circostanze nelle quali i ragazzi stessi si trovano.

Eccone le principali:

1. I ragazzi stranieri in Germania sono emigrati e figli di emigrati

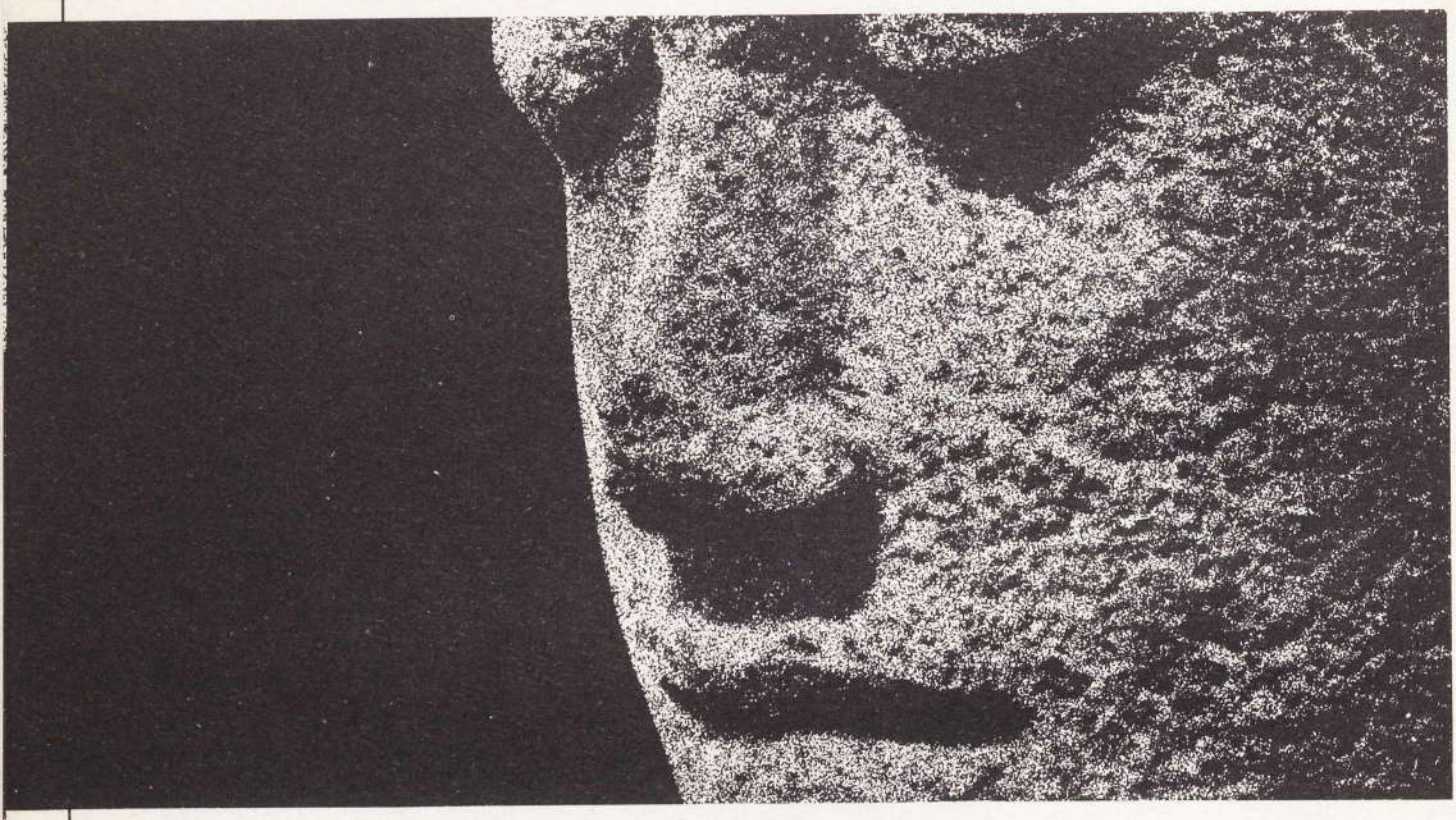
Il fatto migratorio è essenzialmente un trapianto di persone da un ambiente ad un altro, trapianto che comporta, negli individui che emigrano, un caratteristico disadattamento psicologico, sociale, morale, religioso. Esso però racchiude anche un prezioso elemento positivo: il superamento di determinati limiti e barriere, che convenientemente sfruttato, può costituire un pieno sviluppo della persona.

L'emigrato adulto difficilmente riesce a superare gli effetti negativi del trapianto: per lui molto spesso l'emigrazione costituisce un handicap il cui influsso si protrae per tutta la vita. Il ragazzo invece, nato all'estero o emigrato negli anni dell'infanzia, è nelle migliori condizioni di recezione e di apertura per arricchirsi, tramite una adeguata educazione, di due culture, lingue e mentalità, con le quali il fatto migratorio lo mette a contatto. L'azione educativa di ogni grado e settore deve contribuire soprattutto a non intralciare e a non sprecare questa possibilità nella quale è racchiuso l'elemento umano più importante del fatto migratorio.

2. L'educazione dei ragazzi stranieri in Germania non trova il naturale sostegno della famiglia

La famiglia dell'emigrato in Germania è una famiglia disambientata. Tre fattori ne minacciano continuamente la tranquillità psicologica e affettiva: l'instabilità; la condizione e la psicologia di emigrati, propria dei coniugi; la fretta di realizzare quel miglioramento economico che, solo, può abbreviare il tempo di permanenza fuori della patria.

Si aggiungano inoltre questi fattori: la mancanza di istruzione propria della maggioranza degli emigrati; la posizione di inferiorità nella quale essi si sentono; i pregiudizi e i preconcetti che portano con sé. I figli respirano questa atmosfera di tensione, di disadattamen-



to e di instabilità. Di conseguenza tutta l'opera educativa, mancando il sostegno della famiglia, viene seriamente compromessa.

Si aggiunga poi il fatto che la maggioranza degli emigrati è incapace di pensare alla educazione dei propri figli in termini di apertura e di superamento delle difficoltà da loro incontrate nel fatto migratorio.

Ed ancora: l'insicurezza del lavoro, la mancanza in alcuni casi di una abitazione sana e decente, le difficoltà di stabilire una convivenza rispettosa ed educata, l'incertezza sulla futura educazione dei figli.

Tutti elementi che sottraggono ai ragazzi quel naturale sostegno che essi dovrebbero avere. nella delicata fase dell'educazione, dalla famiglia.

3. Le profonde incidenze individuali, familiari e sociali della azione educativa dei ragazzi stranieri in Germania

Si tratta anzitutto di profonde incidenze sui ragazzi stessi. Essi devono affrontare, senza conoscerli, tutti i problemi posti dall'emigrazione; sono aperti e suscettibili di ogni arricchimento personale; rappresentano la generazione-ponte sia nel paese di immigrazione come in quello di emigrazione.

Si tratta inoltre di profonde incidenze sulle famiglie per le quali i ragazzi rappresentano o la soluzione o l'inasprimento dei problemi psicologici, sociali, morali, religiosi creati dal trapianto.

E si tratta infine di profonde incidenze che l'educazione dei figli degli emigrati imprime alla società. Questi ragazzi infatti, in Germania o nel loro paese di origine, saranno i cittadini di domani. Essi postulano, dalla società cui appartengono, apertura di mentalità e di struttura. Se tale apertura non sarà loro concessa durante il periodo dell'educazione, domani la esigeranno in altro modo e con ben altre conseguenze.

4. Gli equivoci di fondo dell'emigrazione

Oltre a queste difficoltà squisitamente educative, la formazione dei ragazzi stranieri in Germania presenta altre difficoltà, di carattere più esterno ma non meno gravi, che ne ostacolano o ritardano l'attuazione.

Si tratta di una prevalente visione politico-economica dell'emigrazione che è alla base delle passate e presenti disposizioni federali in materia migratoria. Essa condiziona la concessione dei permessi di lavoro e di dimora, i ri-

congiungimenti familiari, la sicurezza del lavoro e della permanenza, la possibilità di promozione sociale degli emigrati.

In tale visione, tutti i problemi, anche quello della educazione dei ragazzi, vengono spesso elusi o deformati e gli emigrati stessi, in qualche modo strumentalizzati.

A tutto questo si aggiunga infine l'instabilità che caratterizza l'emigrazione in Germania, i cui fattori principali sono: la legislazione federale che disciplina la concessione dei permessi di lavoro e di soggiorno; il motivo che determina la maggioranza dei lavoratori stranieri ad espatriare in Germania; una rapida sistemazione economica da ottenersi nel più breve tempo possibile; e la politica migratoria della RFT orientata chiaramente ad ottenere tre obiettivi: graduale riduzione della manodopera straniera, mantenimento di una «riserva» stabile, selezionata, e integrata (ma non troppo) di manodopera straniera per le future esigenze dell'industria; conservazione dell'attuale equilibrio etnico e politico della RFT.

Parte Seconda - AUTOCOSCIENZA E PERSONALITÀ SOCIALE DEL GIOVANE EMIGRATO NELLA RFT (Risultato di una inchiesta-campione tra i giovani emigrati a Monaco di Baviera)

1. L'ipotesi-base della ricerca

Quanto finora abbiamo detto era necessario premettere per focalizzare, sia pure in modo sommario, la situazione - psicologica, sociale, politica - sul cui sfondo dobbiamo vedere e collocare il problema dei giovani lavoratori stranieri nella RFT.

Il problema della seconda generazione degli emigrati in Germania è ancora un problema incipiente: non è giunto certamente a quella maturazione e definizione che si può registrare in altri paesi europei di più vecchia immigrazione come la Francia, l'Inghilterra e la Svizzera. Manca a tutt'oggi un quadro essenziale e ben definito che ci permetta di precisare i dati del problema stesso.

Proprio per dare una configurazione il più possibile precisa e concreta al problema in questione e a questo intervento, alcuni giovani italiani di Monaco di Baviera hanno condotto una inchiesta-campione intesa soprattutto a verificare il tipo di personalità emergente tra i loro coetanei, a individuare gli elementi che, positivamente o negativamente, incidono sotto l'aspetto psicologico-sociale, e appurare la loro capacità di sintesi tra la cultura tipicamente familistica dei loro genitori e la cultura che invece hanno trovato in Germania.

La nostra ipotesi di lavoro dunque è di natura psicologico-antropologica e corrisponde esattamente al tema che ci ci è stato affidato. La ricerca punta sulla fascia 15-24 anni dei giovani italiani a Monaco, così da comprendere gli ultimi anni della scuola e i primi anni di inserimento nell'attività lavorativa.

L'intento era di analizzare il senso di un diffuso malessere della gioventù da cui prospettare una possibile direzione nel processo di «transizione culturale», e cioè di evoluzione dei valori degli atteggiamenti e dei modelli di comportamento.

A. *La gioventù italiana*

La gioventù è investita in pieno in questa crisi di crescita: accanto ai mutamenti strutturali che si susseguono continuamente, emergono esigenze e problemi che richiedono soluzioni completamente nuove. Esiste quindi uno stato di conflittualità (chiamato anche «transizione» o «migrazione culturale») che porta la gioventù a cercare nuove norme e valori, passando da una cultura familistica (assorbimento dell'individuo nel gruppo familiare) a una cultura personalistico-societaria in cui vengono privilegiate l'autonomia individuale e la assunzione di precise responsabilità sociali.

Nella società italiana la famiglia ha sempre avuto un ruolo fondamentale nella formazione di una precisa concezione particolaristica. Bisogna quindi esaminare se i tipi di condizionamento familiare sono ancora presenti nel nuovo ambiente e analizzare i valori e le esigenze etico-sociali dei nostri giovani come riflesso di una serie di esigenze e di bisogni, per vedere se in esse si riscontrano quantomeno delle possibilità di innovazione rispetto ad una certa tradizione.

Sarà il nostro un bilancio chiaramente provvisorio - data appunto l'età media degli intervistati che non rientra nel concetto di seconda generazione propriamente detta - ma, penso, ugualmente significativo.

B. *La gioventù italiana in germania*

a) Una personalità di base strutturata su valori familistico-tradizionali

Mentre per i giovani in Italia si prospetta una tendenza a una profonda innovazione culturale, noi ipotizziamo che per i loro coetanei in Germania, figli di italiani, si manifesta nella personalità di base un «ritardo culturale». In alcuni reportage si sottolinea una certa facilità di integrazione del giovane italiano nel sistema culturale tedesco. Noi invece sosteniamo che mettendo questi giovani figli di italiani in relazione con il sistema socio-culturale da cui provengono e col sistema socio-culturale in cui si trovano immersi, si scopre che essi rimangono sostanzialmente ancorati alla cultura «familistica» tradizionale trasmessa loro dai genitori.

La famiglia italiana in Germania pertanto costituisce un esempio tipico di società statica. La sua cultura, i suoi modelli di comportamento cioè riescono

a sopravvivere nel nuovo ambiente tedesco. La personalità di base del giovane figlio di italiani, in Germania è collegata fondamentalmente alla matrice socio-culturale della famiglia italiana.

Indagando pertanto sulla personalità di base del giovane figlio di italiani in Germania, scopriremo quegli orientamenti e quei valori, quelle aspettative fondamentali di ruolo, ecc. propri della cultura tradizionale italiana.

Nel dare risalto a questa affermazione, ci pare di individuare un ambito ben preciso dove invece una vera sintesi culturale è realisticamente ipotizzabile e facilmente verificabile: l'ambito cioè delle famiglie derivanti da matrimoni misti italo-tedeschi.

È vero che in tale società familiare etnicamente mista una sintesi di modelli di valori e di comportamento viene offerta ai figli quasi già bell'e confezionata dai genitori stessi. Ciononostante siamo ben lontani dall'affermare o soltanto ipotizzare una trasmissione automatica di valori nel processo di acculturazione e di socializzazione di un individuo perchè defrauderemmo il processo educativo di quella componente. a volte notevole, di libertà, di capacità recettiva, di responsabilità proprie di ogni persona.

Una prospettiva di lavoro e di ricerca questa, secondo me estremamente interessante di cui mi permetto di proporre la realizzazione su scala nazionale all'Europa Union Deutschland e alla Katholische Akademie, che hanno organizzato questo convegno.

b) Tensione e ambivalenza creata dalla scolarizzazione

Un altro problema che, nell'attuale fase immigratoria nella RFT non è ancora giunto a piena maturazione ma che è certamente destinato a costituire nei prossimi dieci anni un interessante e importante oggetto di studio, sarà l'impatto con la scuola da parte del figlio degli emigrati in Germania e le ripercussioni che ne seguiranno. Altre nazioni di più vecchia immigrazione stanno affrontando proprio questo problema, e sarà necessario, oltre che interessante, seguirne gli sviluppi.

Scrive Covello, a proposito dei figli degli italo-americani degli Stati Uniti: «Durante gli anni prima della scuola, in una comunità italiana culturalmente isolata, i «mores» parentali hanno la priorità quasi esclusiva su quelli inglesi. È quando il fanciullo inizia la scuola, che nasce il conflitto tra le due culture. Egli deve affrontare un conflitto che deve essere risolto da lui soltanto, poichè né la famiglia né la scuola cedono il passo l'una all'altra». («The social Background of the Italo-American School Child», Leiben, E.J. Brill, 1967, pag. 348).

Se ogni emigrato si trova in una crisi di identità, il figlio degli emigrati lo è a doppio titolo perchè deve reagire non a una, ma a due culture, e rischia di dover avanzare a zig-zag non riuscendo a giudicare quale sia il gruppo di maggioranza per lui.

c) La dialettica valori familistici-valori sociali

È un dato sociologico ormai dimostrato che il perno centrale della cultura italiana è il familismo. La visione del mondo cioè è centrata sulla famiglia.

Afferma Pier Giovanni Grasso: «Vi è nei nostri soggetti una rilevanza psicologica e psicoculturale dei valori familiari, per cui i loro bisogni, i loro interessi e motivazioni, i loro orientamenti di valore e il loro mondo etico sono dominati in modo prevalente, se non esclusivo dal riferimento alla realtà familiare che è per loro psicologicamente e moralmente centrale» («Personalità giovanile in transizione», pag. 17-18).

Anche nella scala di valori dei giovani italiani in Germania i valori sociali non occuperanno il primo posto. Poichè la attribuzione di importanza viene fatta non dall'individuo isolatamente, ma dal contesto della sua socializzazione primaria, il giovane figlio di italiani darà importanza e valore alla vita individuale e familiare anteponendoli ai valori societari. È un dato molto chiaro che risulterà dalla nostra inchiesta.

L'emigrazione è un atto individuale nella scelta, e individuale rimane anche per i giovani l'investimento degli eventuali frutti di questa scelta operata dai loro genitori. È questo il nodo centrale della emigrazione italiana da cui anche i figli degli emigrati sembrano incapaci di sciogliersi.

d) Il senso di marginalità

I giovani figli di italiani si accorgono di vivere in un mondo diverso da quello dei genitori. Ma le strutture di valori che essi hanno assimilato nella educazione familiare non permette loro di fare un salto qualitativo: rompere cioè con i legami familiari e integrarsi nella cultura tedesca.

Il processo di transizione culturale perciò avviene molto più a rilento che per i giovani loro coetanei in Italia o i loro coetanei e vicini di casa tedeschi.

«Fin dalla più giovane età, i figli di immigrati vivono, nel processo di socializzazione operato dalla famiglia da un lato e dalla società dall'altro, il contrasto della dicotomia fra la cultura originale e quella locale. Nei gruppi di gioco, nella scuola, nella vita quotidiana, essi vengono preparati ed educati per una società diversa da quella dei loro genitori. Si fa largo in loro, fin dalle prime esperienze, un senso di «non-appartenenza integrale» alla società in cui vivono, la presenza di una marginalità diffusa che va man mano interiorizzandosi, repressa nel fondo della coscienza dalle reazioni psichiche di difesa» (Cecchi C., «L'identificazione etnica nella seconda e terza generazione», in *Studi Emigrazione* n. 9, giugno 1967, pag. 216).

Possiamo arrivare perciò alla seguente conclusione che deduciamo dai risultati che esporremo: mentre da recenti inchieste appare che la gioventù in Italia sta aprendosi verso una cultura societario-personalistica, superando così i vecchi modelli familistico-individuali, i figli degli emigrati italiani in Germania, della stessa età manifestano un ritardo culturale. Sottoposti a un doppio processo di transizione culturale, messi di fronte a delle scelte, puntano sui valori e ideali familistici. La cultura familistica italiana tradizionale viene assorbita dalla nuova generazione in Germania e solo in superficie esistono rotture con l'ambiente culturale da cui provengono.

Risultati straordinariamente simili li riscontriamo anche in una recente inchiesta condotta tra i giovani della seconda generazione italiana in Gran Bretagna (cfr. lo studio di G. Tassello in *Dossier Europa Emigrazione*, n. 1/1977, pag. 25 e seguenti).

Il problema centrale da cui dipende la futura fisionomia della seconda generazione degli italiani in Germania, diventa allora non tanto il grado della loro integrazione nella società tedesca, quanto piuttosto il grado della loro personale integrazione tra i modelli di comportamento della cultura tedesca e i valori di base, ideali di vita e aspirazioni che hanno assimilato dalla famiglia.

In quale rapporto stiano questi due piani e quale personalità avranno di fatto prodotto, lo si potrà vedere, ripeto, secondo il mio parere, fra una decina d'anni, quando coloro che sono venuti in Germania in tenera età avranno terminato il ciclo scolastico e si saranno inseriti nel processo lavorativo.

2. Risultati della ricerca

1. Caratteristiche generali del campione intervistato

a) Sono stati intervistati 107 giovani dai 15 ai 24 anni, con una età media di anni 18,44. Per semplificare ogni calcolo sono state prese in considerazione esattamente 100 interviste in modo che ogni cifra assoluta dell'inchiesta corrispondesse automaticamente anche alla relativa percentuale.

Di questi 100 giovani, 54 sono maschi (con una età media di anni 19,44) e 46 sono femmine (con una età media di anni 17,95); 6 sono sposati, 5 fidanzati ufficiali e 89 celibi o nubili. Sono nati tutti in Italia. Al loro arrivo in Germania, 21 di essi avevano una età compresa tra 1 e 10 anni, 63 tra gli 11 e i 20 anni, e 16 tra i 21 e i 24 anni; 10 provengono dall'Italia settentrionale, 12 dall'Italia centrale e 78 dall'Italia meridionale.

b) *I genitori* degli intervistati sono complessivamente 189 (11 sono morti); di essi 141 si trovano in Germania e 48 in Italia; 187 sono di nazionalità italiana, 1 è spagnolo e 1 svizzero; essi formano complessivamente 89 coppie di cui 12 si trovano in Italia, 51 si trovano in Germania e 26 sono geograficamente separati.

Un dato interessante è la relativa omogeneità di provenienza dei genitori: su 89 coppie infatti 58 provengono dalla stessa regione. Questo fatto non può non tradursi anche in una omogenea proposta di valori, di modelli di comportamento e di ruoli verso i figli. Sarà interessante studiare in un futuro prossimo le reazioni e le conseguenze psicologiche di questi ragazzi, derivanti dal loro impatto con la scuola in Germania, la quale si presenterà come la prima metodica alternativa alla educazione e socializzazione familiare.

c) Un altro dato evidenziato dall'inchiesta è la *compattezza dei nuclei familiari* presi in considerazione: 73 intervistati abitano con i genitori, 27 abitano soli; di questi ultimi, 19 hanno i genitori in Italia e solo 8 vivono da soli pur avendo i genitori in Germania (non tutti per altro si trovano a Monaco).

Le famiglie da cui provengono i giovani intervistati sono generalmente numerose: solo 8 sono figli unici, 7 hanno un fratello, 85 hanno 2 o più fratelli (fino ad un massimo di 8 fratelli). Complessivamente i giovani intervistati hanno 236 fratelli di cui 141 vivono in Germania e 95 in Italia.

d) Anche *l'alloggio* degli intervistati si presenta buono: 76 lo dichiarano sufficientemente spazioso e 88 sano: circa la metà dei giovani intervistati si dichiara contento dell'alloggio e 60 di essi non hanno mai cambiato l'alloggio o l'hanno cambiato solo una volta.

e) Soddisfacente e pressochè regolare la *situazione scolastica.* La somma infatti di coloro che in Italia non avevano frequentato ancora nessuna classe (perchè non avevano ancora raggiunto l'età scolastica) o avevano raggiunto il diploma di licenza dalla scuola elementare, è poco superiore alla somma di coloro che in Germania hanno frequentato le classi dalla 1ª alla 9ª: precisamente 68 contro 60; solo 8 quindi si sono persi per strada e non si sa se o quale scuola abbiano frequentato in Germania. Dei 60 giovani che hanno frequentato la scuola in Germania però solo poco più di 1/3 ha portato a termine la Hauptschule. Relativamente alto (41) ma poco significativo dal punto di vista scolastico è il numero di coloro che hanno frequentato altri corsi: nella maggioranza dei casi infatti si tratta di corsi di sport, danza, judo, mentre relativamente pochi sono coloro che seguono corsi di lingua tedesca che non siano inseriti in un quadro di formazione più ampia come ad esempio la scuola professionale e la scuola media. Questi tipi di scuola sono frequentati rispettivamente soltanto da 14 e 18 intervistati, mentre 15 hanno frequentato la Berufschule. Questo dato viene a confermare così il fatto, ormai acquisito, che la grande maggioranza dei figli degli italiani in Germania non raggiungono un diploma professionale.

Alcuni di costoro già lavorano come manovali, altri frequentano la Berufschule senza seguire nessun'altra scuola professionale: essi pertanto non otterranno mai quella qualifica che permetterebbe loro di inserirsi nella attività produttiva a un livello diverso da quello del manovale o del semplice operaio.

f) Stato sociale, mancanza di qualifica, poca propensione allo studio della lingua, desiderio del rientro in Italia compaiono tra loro strettamente correlati. Anche l'apprendimento della lingua, ad esempio, non permetterebbe infatti a molti emigrati di uscire dallo stato di emarginazione sociale, fissato del resto già da norme giuridiche precise. E la precarietà della propria posizione sociale inoltre è determinata non soltanto dalla emarginazione ma anche dalla tendenza al rientro in Italia. Il

problema non si limita al noto fenomeno della vita dell'emigrato vissuta in un continuo stato di provvisorietà con periodici rinvii del rientro, ma comprende anche l'angoscia di non riuscire ad individuare, sotto la pressione di un futuro quantomai incerto, il momento giusto del rimpatrio; mancato questo infatti c'è il rischio di fallire nel reinserimento in Italia e di dover di nuovo emigrare, questa volta sotto condizioni psicologiche ancor più disastrose.

2. *Relazioni sociali e culturali degli intervistati*

a) *Conoscenza della lingua tedesca e utilizzazione della stampa.* Poco più di un terzo degli intervistati afferma di conoscere il tedesco sufficientemente per capire gli ordini che vengono dati sul lavoro dal capo-squadra. È una conoscenza quindi limitata alle poche parole che vengono utilizzate sul posto di lavoro e che spesso si riducono a un gergo. Queste persone rimangono logicamente isolate dal contesto sociale tedesco.

Vi sono poi 19 intervistati che affermano di non conoscere affatto la lingua tedesca. Aggiungendo questa percentuale alla prima vista sopra, abbiamo oltre la metà degli intervistati impossibilitati a intrattenere rapporti sociali soddisfacenti con la comunità locale.

È vero che 68 intervistati affermano di essere in grado di parlare con la gente del posto e una cifra di poco inferiore indica coloro che guardano la TV e il Cine e leggono giornali. Conoscendo però il grado di istruzione degli intervistati e la scarsa freuquenza ai corsi di lingua, questa dichiarata capacità di parlare con la gente del posto e di capire i giornali esce notevolmente ridimensionata.

Lingua parlata con i genitori: 29 intervistati usano solo l'italiano, 18 solo il dialetto, nessuno usa solo il tedesco; 28 usano l'italiano insieme al dialetto e 15 l'italiano insieme al tedesco. L'uso del tedesco perciò lo troviamo abbinato solo all'uso dell'italiano, mentre l'italiano solo o il dialetto solo o l'uno e l'altro insieme sono usati da ben 3/4 degli intervistati.

Utilizzazione della stampa locale: meno della metà degli intervistati dicono di leggere giornali o riviste in lingua tedesca. Per più della metà degli intervistati perciò unica via di comunicazione e di informazione sulla vita in Germania rimane il sistema informativo informale della parentela e dell'amicizia, sull'efficienza del quale nutriamo molti dubbi. La percentuale più elevata di lettori della stampa locale si trova tra

coloro che sanno conversare con la gente del posto: il 51% di questi ultimi legge giornali locali. Una percentuale leggermente inferiore della stampa locale si trova tra coloro che riescono a capire la televisione tedesca e poco meno del 20% di coloro che affermano di capire solo il capo sul lavoro dicono di «leggere» stampa locale. Si deve trattare, evidentemente di una lettura sui generis; 91 intervistati affermano invece di leggere giornali e periodici italiani. La possibilità di accesso alla stampa italiana è quindi abbastanza elevata, anche se dall'inchiesta non è possibile appurare la frequenza di lettura di tale stampa.

b) *Rapporti sociali di tempo libero:* quasi 3/4 degli intervistati trascorrono il tempo libero in casa conversando con i genitori, o studiando, o guardando la TV; meno di 1/3 passa il tempo libero girando con amici e nei locali pubblici. In definitiva appare dall'inchiesta una utilizzazione del tempo libero chiusa nella cerchia familiare. La scarsa conoscenza della lingua del resto, impedisce una utilizzazione più ricca, articolata e diversificata del tempo libero.

Quanti amici, conoscenti o coetanei hanno incontrato i giovani intervistati, nell'ultimo mese? Il 60% degli incontri sono stati con amici e conoscenti italiani; il 30% circa ha avuto amicizie e contatti con i tedeschi, mentre il 10% ha incontrato persone di altra nazionalità: la solidità e la prevalenza dei rapporti primari viene confermata da questi dati in tutta la sua estensione.

3. *Personalità religiosa*

a) *Religione di appartenenza e pratica religiosa*: la stragrande maggioranza degli intervistati si professa cattolica (93), 1 si dichiara senza religione e 6 non rispondono. Nessuno degli intervistati ha cambiato religione; 86 dicono di credere in Dio, 8 affermano di non credere, 6 non rispondono.

Nell'ultimo mese 24 intervistati non sono mai andati in chiesa, 39 sono andati 1-2 volte, mentre 23 vi sono andati 3-4 volte.

b) *L'esperienza religiosa personale e sociale*: pur essendo largamente tributaria del contesto culturale tradizionale, la mentalità religiosa dei giovani intervistati non identifica, nella grande maggioranza, la vita cristiana con i soli atti di culto esterni: solo 15 affermano che per realizzare una preghiera autentica, per essere veri cristiani è sufficiente partecipare agli atti di culto, mentre 79 affermano che è necessario anche coltivare una adesione personale convinta da tradurre nella vita di ogni giorno. Di poco inferiore ma ugualmente significativa è la percentuale di coloro che affermano che una sana istruzione religiosa sia utile e importante per la vita (74) e che di fatto l'istruzione religiosa ricevuta a casa e a scuola serva per vivere più onestamente nella società di oggi (75).

Viene pure largamente accettata l'affermazione che per essere veri cristiani bisogna far parte attivamente alle lotte contro ogni forma di ingiustizia: 38; invece affermano che un tale impegno non ha niente a che fare con le conre con le convinzioni religiose; 62 giovani affermano inoltre che il compiere il proprio dovere, il prestare il proprio aiuto e la propria attenzione agli altri più bisognosi e più poveri ha qualche attinenza al loro modo di pregare, mentre 24 rispondono che queste sono due cose nettamente distinte.

Se a questi risultati aggiungiamo coloro che si dicono disposti a fare qualcosa per i più deboli e indifesi (78 sì contro 3 no e 19 che non si pronunciano) possiamo concludere di trovarci davanti a un fatto certamente nuovo e qualificante che viene ad aggiungersi e a definire la personalità religiosa degli intervistati, correggendo in parte la scarsa sensibilità comunitaria ereditata dall'ambiente familiare tradizionale, anche se correlando questi con i dati e le incongruenze circa la partecipazione sociale e politica, si deve concludere che si tratta più di tendenze che di convinzioni e posizioni solide e acquisite.

Anche la posizione circa la tassa per il culto che in Germania costituisce un problema scottante, non si discosta molto dalla posizione comune degli emigrati italiani in proposito: 46 giovani intervistati le giustificano, 31 non le approvano e 23 non si pronunciano.

c) *Convinzioni etiche*: la sfera etica dei giovani intervistati si può così tratteggiare:

— *grande rispetto per la propria vita*: 50 condannano il suicidio, mentre 35 lo giustificano; 87 condannano l'uso della droga, mentre 12 lo giudicano moralmente accettabile;

— *minore rispetto invece per la vita degli altri*: la maggioranza infatti (47) è favorevole all'aborto mentre 36 sono contrari e 27 non si pronunciano;

— *rispetto per i diritti altrui connessi alla sfera sessuale*: 45 ritengono illecito l'adulterio contro 38 che invece lo ritengono moralmente lecito. La stragrande maggioranza (88) reputa ingiusto mettere incinta una ragazza e poi abbandonarla. La stessa massiccia adesione ha incontrato anche la seguente domanda, volutamente equivoca e tendenziosa: «Un uomo che mette incinta una ragazza e poi non la sposa, secondo te fa bene o fa male?» A tale domanda 79 intervistati rispondono che fa male senza aggiungere altro, 12 non rispondono, mentre 9 rispondono con affermazioni generiche quali: «Bisogna vedere caso per caso», «non si può affermare a priori che faccia male», «l'importante è che mantenga la ragazza e il bambino», «sono contro il matrimonio riparatore».

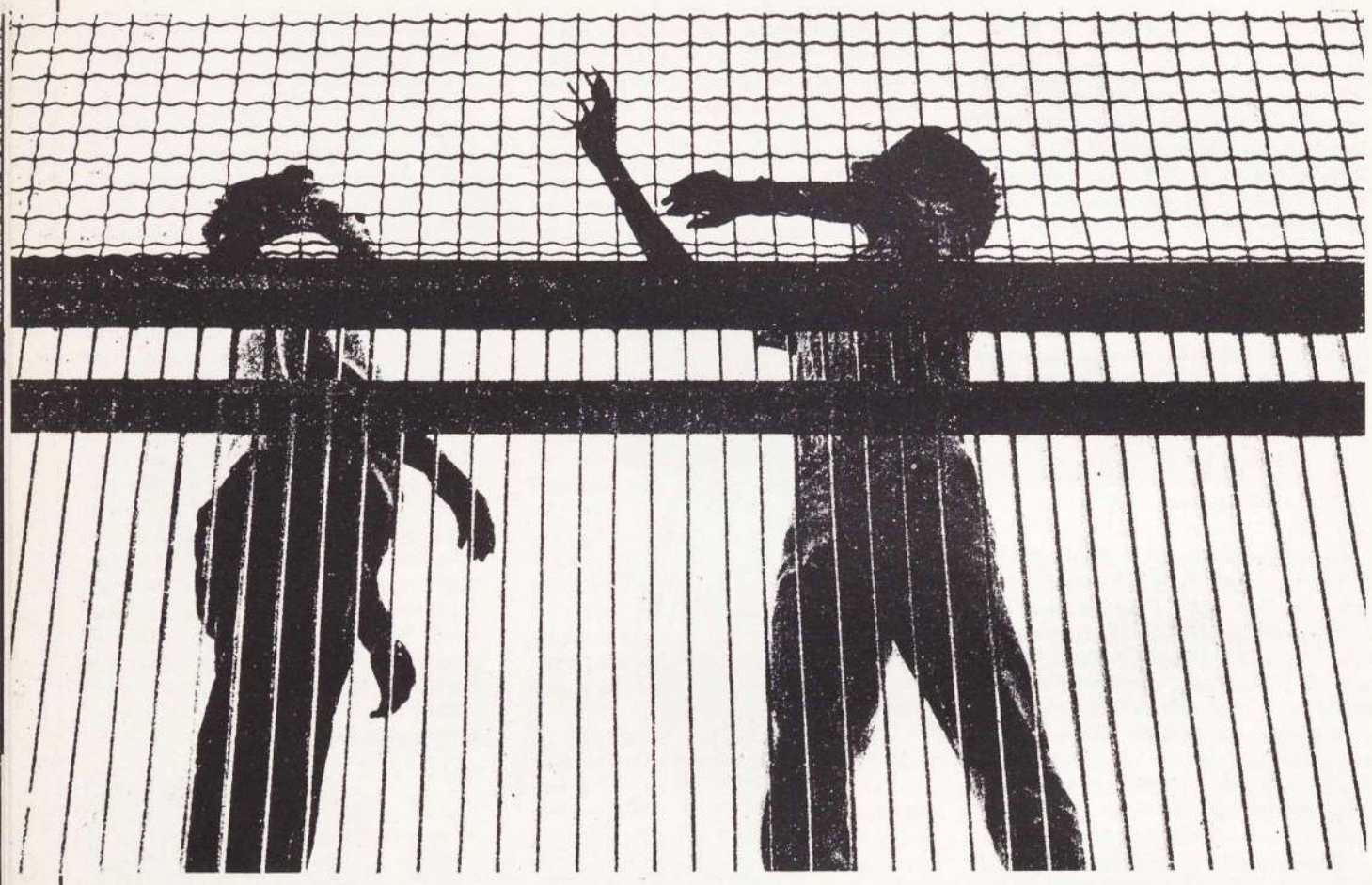
A parte dunque queste eccezioni, ci troviamo davanti a una mentalità etica largamente tributaria del contesto culturale tradizionale meridionale. Però, sia pure riferita a pochi casi si può incominciare a constatare come la sfera sessuale in particolare non è più vista come configurabile dall'etica se non vi entrano altri elementi (come i valori di giustizia o di rispetto per la vita) che attribuiscono un peso diverso ad azioni come l'aborto, l'adulterio, il mettere incinta una ragazza.

4. *La personalità sociale*

a) *Rapporti familiari*: il taglio individualistico della educazione ricevuta in famiglia è sottolineato da più della metà degli intervistati, i quali affermano che l'educazione ricevuta in famiglia non li ha aiutati a vivere meglio nella società (55); di poco inferiore è il numero di coloro che affermano che tale educazione non è servita per vivere meglio sul posto di lavoro (42) e nel rapporto con gli altri (46); ben 36 giovani intervistati affermano che tale equilibrio se lo sono dovuto cercare da soli; elevato è anche il numero di coloro che a queste tre domande non danno una risposta: rispettivamente 39, 42 e 32.

Anche la gerarchia dei valori imparati dai genitori che secondo gli intervistati sono risultati particolarmente importanti e decisivi nella loro vita è alquanto significativa: le risposte date indicano infatti questa scala di valori (tra parentesi il relativo punteggio): l'onestà nella vita (63,3), l'attaccamento alla famiglia (60,9), la pulizia (58,8), il senso e la capacità del risparmio (54,7), l'esattezza nelle cose (54,7), l'impegno sul lavoro (54,5), l'ordine e la puntualità (51,6), il senso dell'amicizia e della fedeltà (48,3), l'aiuto per i più poveri (47,3), e la fiducia negli altri (28,4).

Non è difficile constatare anche in questa «scala di valori la tipica cultura meridionale che privilegia i valori per-



sonalistici e familistici (onestà, attaccamento alla famiglia, risparmio) rispetto a quelli societari (senso dell'amicizia e fedeltà, l'aiuto per i più poveri, la fiducia negli altri) che occupano gli ultimi gradini della scala.

b) *Rapporti sociali*: un'ulteriore conferma in proposito la possiamo riscontrare nel grado di partecipazione dei giovani intervistati alla vita sociale e politica: nessuno di essi infatti è iscritto ad un partito politico, 11 sono iscritti al sindacato e 25 fanno parte di associazioni varie. Tenendo conto che gran parte di questi gruppi è costituita da squadre di calcio, si può dedurre molto chiaramente il basso grado di autentica partecipazione dei giovani intervistati. Tale dato è confermato dalla frequenza alle riunioni: solo 3 di coloro che sono iscritti al sindacato e 15 di coloro che fanno parte di altri gruppi assistono alle riunioni e partecipano alle discussioni.

c) Elenchiamo ora i *valori e le aspirazioni ideali* dei giovani interessati all'inchiesta, classificandoli secondo il punteggio attribuito. Essi sono nell'ordine: l'onestà (73,8), la carriera (70,1), una qualifica professionale (70,0), un posto di lavoro sicuro (63,5), l'amicizia (65,1), un buon matrimonio (63,8), il denaro (58,1), il perseguire una maggiore giustizia nella società (57,7), lo studio (53,6), la libertà (53,5), una partecipazione attiva e responsabile alla vita sociale (47,3).

Anche qui risalta un dato molto chiaro: generalmente l'adolescenza e la prima giovinezza sono aperte a valori più societari e meno materiali, come la libertà, la giustizia, l'amicizia, ecc. Sui giovani intervistati pesa invece un forte riduttivismo che li concentra sul problema della riuscita personale, della carriera, della qualifica e del lavoro, mentre scarsa adesione hanno attribuito ai valori ideali di giustizia, di libertà e all'esigenza di una partecipazione attiva e responsabile alla vita sociale, che occupa addirittura l'ultimo posto. Essi dunque non fanno che continuare le istanze dei genitori che li spingono a una sicura e solida sistemazione personale. Lo si può del resto capire molto bene: l'atmosfera familiare - specie in una metropoli come Monaco - tutta puntata nella dura lotta per stabilizzarsi su un livello di vita che giustificasse tanti sacrifici, la tensione per la ricerca e la conservazione di un posto di lavoro, ha livellato il nucleo familiare stesso anche per quanto riguarda obiettivi e aspirazioni: tutto questo più che il disincanto ha portato una certa insensibilità per ideali, valori, problemi non immediatamente verificabili e traducibili in termini concreti.

Ci troviamo quindi di fronte non tanto a un ripudio, ma a una specie di ottusità interna davanti a valori e problemi sociali che risultano asfittici, non appaganti né proiettati su un orizzonte più ampio della solidarietà primaria e familiare.

Dare luce e risonanza a valori più ampi, liberandoli dal corto respiro del legame familistico, è la strada obbligata per riempire queste lacune: la solidarietà primaria non va evidentemente distrutta (pena la perdita non solo della identità ma anche della forza di coesione e della possibilità di un confronto robusto e organico con la società tedesca) ma allargata e integrata con i valori della partecipazione, della corresponsabilità, della creatività in genere, del gusto e della ricerca dell'ideale. Il lavoro è dunque per i giovani intervistati la preoccupazione e il valore principale che filtra, ordina e dà contenuto agli altri obiettivi: in esso si realizza una certa

sutura tra le aspirazioni intese dalla famiglia e le aspirazioni proprie dei giovani e il punto di incontro con la società di accoglimento che è vista soprattutto come fornitrice dei mezzi e delle opportunità concrete per realizzare tale aspirazione.

d) *Il giovane ideale*: quali sono le qualità che gli intervistati ritengono necessarie al giovane di oggi per affrontare la vita con successo? Possiamo così sintetizzarle: il giovane emigrato di oggi desidera avere una professione e un lavoro ben remunerato, ascolta e obbedisce ai genitori, intrattiene buoni rapporti con i compagni di lavoro e realizza un buon guadagno. (Può far meraviglia trovare una scala di valori data da giovani in cui al secondo posto è collocato l'ascolto e l'obbedienza ai genitori; la famiglia è infatti oggi una delle istituzioni più contestate).

L'insieme delle qualità conferma l'immagine del giovane proteso alla conquista della posizione economica stabile secondo un'ottica prevalentemente individualistica.

Questa affermazione è confermata dalla seguente scala di valori: il giovane ideale dovrebbe avere una professione e un lavoro ben retribuito (71,4) cui seguono l'ascolto e l'obbedienza ai genitori (58,5), buoni rapporti con i compagni di lavoro (58,0), un buon guadagno (57,0), successo con le ragazze (55,7), possedere convinzioni religiose profonde (54,3), l'attaccamento allo studio (49,7), sentire il bisogno e prestare di fatto il proprio aiuto agli ammalati e alle persone bisognose (49,2), avere una buona riuscita nella pratica dello sport (48,0), il saper convivere con persone di diversa mentalità cultura e provenienza (43,6), e impegnarsi attivamente a partecipare alla vita e attività di gruppo, di partito e di sindacato (37,4).

Questo elenco mette in rilievo un tipico progetto personale di vita, avulso dai modelli mentali e culturali del mondo tedesco: il giovane emigrato tende soprattutto alla ascesa socio-professionale, perchè spinto dall'ambizione familiare che vede in questo il sigillo del successo migratorio, ma non vive e non accetta nessuno dei tipici valori societari tedeschi.

Così come la morale sociale era largamente deficitaria, altrettanto lo sono i modelli ideali della partecipazione politica e della vita di gruppo e del sindacato che ottengono il punteggio più vasto. In definitiva dunque il giovane è molto più «italiano» nel senso di appartenenza ai valori tradizionali familiari.

Volendo dividere, sotto il profilo sociale, il gruppo intervistato in classi definibili per particolari caratteristiche, otteniamo i 4 gruppi seguenti:

1. *Giovani impegnati*: sono il 10% circa dei giovani intervistati. Hanno nei confronti degli altri una più acuta sensibilità per i problemi sociali e la volontà di discuterne e di impegnarsi per la loro soluzione, a livello però più di buona volontà personale che non di solidarietà collettiva (come sarebbe la partecipazione a un movimento, partito, sindacato, ecc.).
2. *Giovani pacifici e tranquilli*: raggiungono un buon 50% degli intervistati; i loro interessi prevalenti sono buon lavoro, buon stipendio, posizione stabile; il successo professionale è la dimensione che racchiude e comprende tutti gli obiettivi personali.
3. *Giovani contestatori*: il 10% circa hanno una visione negativa della società e una posizione fortemente critica verso l'educazione ricevuta in famiglia.
4. *Giovani chiusi nella tradizione etnica*: sono circa il 30% del totale intervistato e si contraddistinguono per l'attaccamento ai genitori e al mondo dell'educazione, delle motivazioni e dei modelli familiari.

Conclusione

Possiamo dunque sintetizzare e caratterizzare in questo modo la personalità di base dei giovani emigrati in Germania.

Essi tendono a valori e aspirazioni concrete, immediate e individuali - come il posto di lavoro, il successo professionale, un buon guadagno - da perseguire coi mezzi che la società di accoglimento offre loro. La spinta e le motivazioni però di tali aspirazioni è chiaramente la primitiva inculturazione familiare.

Così, a un comportamento esternamente integrato con la società tedesca, corrisponde internamente una scala di valori e di giudizi completamente diversi da quelli della società di accoglimento. Tali valori caratterizzati dalla mancanza di proposizioni soprafamiliari, di solidarietà e di comunitarietà allargata, provocano un appiattimento sia sul piano delle aspirazioni, sia su quello dei rapporti sociali e culturali, chiudendo i giovani emigrati in se stessi.

Anche coloro che appaiono più impegnati, perchè maggiormente aperti a problemi e valori ideali, lo sono più sul piano personale che su quello di una partecipazione comunitaria. La loro vita perciò è marchiata da una chiara mancanza di creatività, di corresponsabilità e di solidarietà.

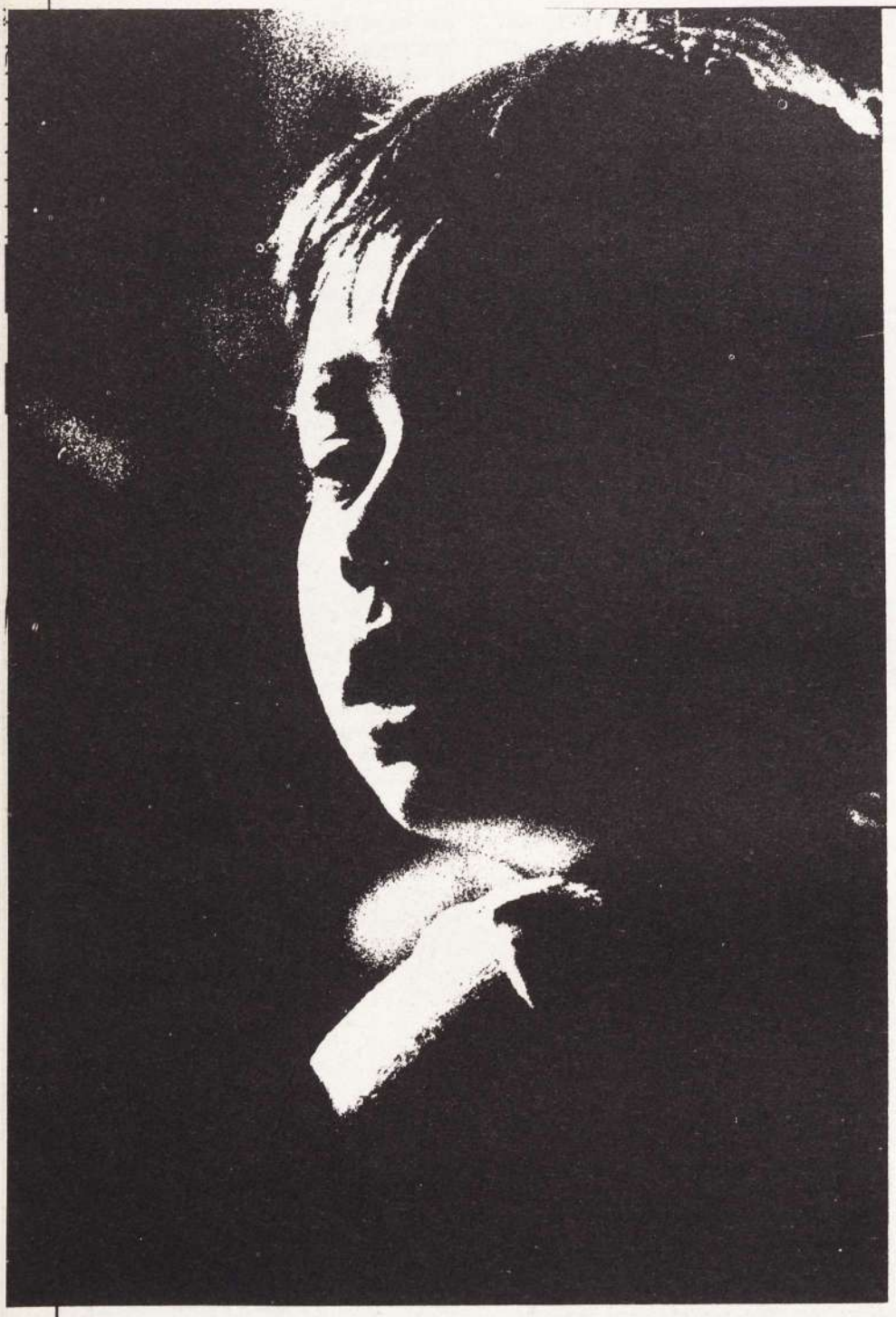
I giovani emigrati della seconda generazione in Germania si trovano dunque ad affrontare questo rischio preciso: il rischio e il pericolo di perdere e annegare la loro originalità e il senso della propria identità, a mano a mano che completeranno il processo di inserimento - puramente esterno,ripeto, imitativo ed empirico - nella società tedesca. Si saranno cioè semplicemente «adattati» ai valori della cultura locale smarrendo contemporaneamente i propri, senza produrre una vera sintesi culturale.

L'intervento educativo che dovrebbe precisarsi nei loro confronti consiste perciò nello sbloccare i valori primari - prevalentemente familistici - per ampliarli e farli integrare in solidarietà e responsabilità più vaste, mettendo i giovani stessi in grado di maturare - partendo appunto dall'esperienza e dalla solidità del patrimonio familiare - una sintesi completa con la nuova realtà in cui essi sono destinati a inserirsi, in un periodo di tempo più o meno lungo, portandovi il loro contributo personale e originario.

Angelo Negrini

(Intervento letto l'8 marzo 1977 ad Amburgo presso la Katholische Akademie, in occasione del Convegno sul tema «Integrationsprobleme von Gastarbeiter der 2. Generation - Junge Ausländer zwischen Heimatland und Gastland, Schule, und Beruf»)

SVIZZERA
seconda generazione e associazionismo



1. DATI E PROBLEMI

Da qualche tempo è venuta alla ribalta la «seconda generazione» dei figli degli immigrati in Svizzera.

La stessa politica elvetica, volta esclusivamente agli immigrati della prima generazione, per ovvii motivi di tipo numerico, economico e politico (problemi che tutti conosciamo), oggi si sta preoccupando della seconda generazione. (vedi: documenti della Commissione Consultiva Federale e nuova legge sulla formazione professionale del 19 aprile 1978).

Anche nel campo migratorio da qualche tempo l'emigrazione organizzata si sta preoccupando del fenomeno, non visto più semplicemente come «problema scolastico dei figli degli emigrati», ma in maniera più globale ed in funzione anche ad un impegno concreto delle varie forze organizzate nel settore della seconda generazione.

a. Consistenza del fenomeno

L'ondata delle nascite degli stranieri a partire dagli anni '60, anche se ora sta smorzandosi (è diminuita negli ultimi anni) sta tuttavia facendo affluire sia nella scuola come anche nell'apprendistato una massa considerevole di figli di immigrati.

Se rimane vero che la crisi economica e la politica elvetica nei confronti degli immigrati ha alleggerito non solo la pressione della manodopera ma anche quella demografica ed ha segnato un calo anche tra i figli degli immigrati, ciò non diminuisce sostanzialmente lo «spessore» e la consistenza, almeno numerica, della seconda generazione.

Nel 1976 i figli degli immigrati in Svizzera tra gli zero-diciannove anni erano esattamente 329.381 unità.

Si può ipotizzare che «agli inizi degli anni '80 i giovani stranieri tra i 15-20 anni saranno 1/5 (20%) della popolazione in quella classe di età.

b. Problemi e difficoltà della seconda generazione

La seconda generazione in Svizzera è sottoposta a varie difficoltà, comuni ai giovani in una società di capitalismo avanzato e, sotto molti aspetti, già post-capitalistica.

A questi tuttavia bisogna aggiungere quelli derivanti dalla situazione di «figli di emigrati».

Essi sono di vario tipo:

1. *Problemi familiari*: la famiglia emigrata proviene nel massimo dei casi

da un ambiente agricolo-contadino ed ha subìto l'impatto con la società di tipo urbano-industriale, con tutti i problemi e le difficoltà di inserimento, di mentalità.

Inoltre essa è stata mantenuta (e lo è tuttora: vedi futura Legge ANAG) in uno stato di insicurezza, di sfruttamento, di funzionalità rispetto agli andamenti dell'economia (emigrato come valvola di sfogo). In questa situazione di «aggressione continua» da parte della società (che viene emblematicamente chiamata «di accoglimento») la famiglia emigrata tende a difendersi ed a chiudersi in se stessa.

Abbiamo allora le seguenti reazioni:
— riduzionismo delle aspirazioni (la famiglia non si preoccupa di tanti problemi, ma si impegna in ciò che può dargli una sicurezza immediata: la casa, il guadagno...);
— funzione di protezione dei membri della famiglia contro la società (tendenza a rinchiudersi, a realizzare delle solidarietà paesane, mantenimento dei contatti con l'Italia, chiusura e rigetto verso la società elvetica, i suoi usi e costumi, i suoi valori...);
— funzione di freno all'integrazione (proprio perchè protegge i vari componenti, la famiglia diventa un fine a se stessa, un mondo dove vivere, senza guardare altrove...).

La famiglia immigrata, che vive emarginata ed in conflitto con la società, induce e provoca nel ragazzo stesso un conflitto ed un atteggiamento di non adattamento nei confronti della società (conflittualità indotta); il ragazzo a sua volta, anche se non riesce ad inserirsi nella società, ne prende vari modelli e valori e quindi entra in conflitto ed in rottura (soprattutto nel momento della adolescenza) con la famiglia (conflittualità ciclica).

Quanto meno una famiglia immigrata è inserita, tanto meno il figlio è facilitato e spinto ad inserirsi (concretamente troverà maggiori difficoltà di inserimento).

2. *Problemi strutturali*: il ragazzo della seconda generazione è confrontato quotidianamente con una società strutturata in modo tale da emarginarlo (o perlomeno da non inserirlo pienamente).
— Problemi politici: il ragazzo rimane straniero in tutti i sensi, senza diritti civili, nella insicurezza del posto di lavoro (misure dell'OFIAML e legge ANAG), pienamente inserito (anche se è nato in Svizzera) nella categoria degli «stranieri»;
— problemi scolastici: la scuola, estremamente selettiva in Svizzera e decisamente «classista», discrimina moltissimo i figli degli operai e, tra essi, soprattutto i figli degli stranieri. I dati statistici sulla presenza dei figli degli immigrati nelle sezioni inferiori del sistema scolastico cantonale elvetico sono conosciutissimi e risultano pesanti.
È questa una «penalizzazione che incide poi su tutto il futuro professionale ed umano del ragazzo;
— problemi di inserzione professionale: qui basta citare Arnold Niederer che alcuni anni fa affermava: «Ci troviamo di fronte al fatto che attualmente decine di migliaia di figli di emigrati non conseguono un diploma professionale... Sono gli ultimi a trovare un impiego ed i primi ad essere licenziati. Chi oggi viene al mondo come figlio di un emigrato, appartiene di regola allo strato più basso della società e costituirà una nuova generazione di manovali...»

La nuova legge federale sulla formazione professionale del 19 aprile 1978 (contro la quale la USS e la FCOM ha lanciato il referendum) è la consacrazione di una politica economica che vuole fare dei figli degli immigrati i futuri manovali, visto che l'economia svizzera ha bisogno, anche per il futuro di una manodopera semi-qualificata. Per questo troviamo in essa la «formazione empirica» per semi-qualificati: formazione che verrà addossata ai ragazzi che «hanno attitudini pratiche», cioè che sono, alla fine della scolarità obbligatoria, nelle zone più basse del sistema scolastico svizzero (concretamente i figli degli immigrati, cioè la seconda generazione).

3. *Problemi psicologici di identità*: i conflitti nella famiglia, la situazione di discriminazione in cui la società pone il ragazzo della seconda generazione, le due culture (o meglio le due sottoculture) che egli ha ricevuto o subito, determinano in lui dei conflitti di identità («sono italiano? sono svizzero? chi sono?»). Spesso finchè è scolaro si trova protetto nella famiglia; quando poi entra nella società (apprendistato e lavoro) si trova senza protezione ed aggredito: a detta di vari studiosi in questo passaggio il ragazzo attraversa un vero momento di crisi, che difficilmente riesce a superare (tendenza pendolare di identificazione: ora si sente tutto svizzero; ora si sente tutto italiano...), senza per altro riuscire, almeno facil-

Seconda generazione in Svizzera: popolazione straniera e locale

anno		tra i 0-4 anni		tra i 5-9 anni		tra i 10-14 anni		tra i 15-19 anni	
-	CH	365.928	74,64%	418.651	81,86%	413.195	88,87%	391.284	86,83%
1970	STR	124.301	25,35%	92.756	18,13%	51.702	11,12%	59.315	13,16%
-	TOT	490.229	-	511.407	-	464.897	-	450.599	
-	CH	318.731	72,98%	389.198	77.87%	426.152	84,60%	417.453	87,95%
1974	STR	117.969	27,01%	110.602	22,12%	77.548	15,39%	57.147	12,04%
-	TOT	436.700	-	499.800	-	503.700	-	474.600	
-	CH	292.545	75,65%	364.789	78,77%	425.678	83,79%	424.707	88,60%
1976	STR	94.155	24.34%	98.311	21,22%	82.322	16,20%	54.593	11,39%
-	TOT	386.700	-	463.100	-	508.000	-	470.300	

mente ad una «sintesi» delle due culture e mentalità.

Egli potrebbe essere una «generazione ponte»; ma difficilmente arriva alla coscienza di un suo ruolo positivo. Il più delle volte o si ritrova emarginato o tenta di camuffarsi nell'ambiente (la vergogna delle sue origini; il prendere della società di accoglimento solo gli aspetti più facili e più esteriori...).

2. SECONDA GENERAZIONE E ASSOCIAZIONISMO

Lo sforzo organizzativo dell'emigrazione italiana in Svizzera tocca, lo sappiamo, una parte abbastanza relativa della popolazione italiana emigrata nella Confederazione.

Per quanto riguarda la «seconda generazione» in particolare, ed i giovani in generale, l'associazionismo italiano non solo non è presente, ma addirittura non è capito, se non rifiutato.

a. Dati del fenomeno

Nel 1974 lo CSERPE svolgeva un'inchiesta tra 1.119 giovani italiani tra i 15 ed i 25 anni.

Anche se i ragazzi della «seconda generazione» erano relativamente poco numerosi tra gli intervistati (circa il 15% nella Svizzera tedesca e circa il 40% nella Svizzera francese), tuttavia offrivano una panoramica interessante circa la conoscenza, la sensibilità e l'appartenenza di questi giovani al movimento organizzato dell'emigrazione in Svizzera.

Agli inchiestati era sottoposta la seguente domanda: «Ti leggerò le sigle ed i nomi di alcune Associazioni, Organizzazioni ed iniziative esistenti in Svizzera. Dovresti dire, in pochissime parole, che cosa sono e che cosa fanno». Essi dovevano rispondere, facendo una crocetta alle seguenti varianti: «Non conosce nulla - Conosce l'esistenza - Sa qualche cosa - Conosce abbastanza bene - Conosce molto bene».

A parte una differenza tra la Svizzera Romanda e la Svizzera tedesca, che registra gradi di «non conoscenza» senz'altro inferiori a quelli della Svizzera Romanda, si denota come tra i giovani la non conoscenza rasenta vertici decisamente preoccupanti, superiori al 75% (tranne che per le Colonie Libere e per le Missioni Cattoliche italiane).

Una inchiesta fatta nei mesi di aprile-maggio-giugno 1978 nella Svizzera Romanda su 410 ragazzi tra i 14 e i 20 anni, dà risultati ancora più catastrofici.

I ragazzi inchiestati dovevano esprimersi su alcuni tipi di Associazionismo italiano ed esprimere il loro giudizio, secondo queste varianti: «non le conosco - ne ho sentito parlare, ma non le ho mai frequentate - le conosco un po' e le frequento solo nelle feste - le frequento abbastanza - le frequento regolarmente e sono tesserato».

Analizzando gli indici medi di conoscenza-appartenenza, troviamo la scala

seguente:

— Associazioni sportive	2,10
— Associazioni culturali	1,68
— Colonie libere	1,65
— Partiti italiani	1,54
— Associazioni region. e provinc.	1,53

Concretamente sono al livello di «non le conosco - ne ho sentito parlare ma non le frequento».

Se a questi dati si aggiungono quelli circa gli «interessi» dei ragazzi della seconda generazione, si vede come gli interessi politici sono messi all'ultimo posto, preceduto dagli interessi sociali: l'interesse politico si colloca a livelli bassissimi, così da renderlo quasi nullo: per il 49,87% esso risulta di «nessuna importanza», mentre solo il 5,26% lo dichiara come «molto importante».

b. Osservazioni

Se il giudizio dei giovani della seconda generazione è così negativo nei confronti dell'Associazionismo e della emigrazione organizzata in particolare, con un abbandono massiccio, in particolare, delle formazioni di tipo politico o comunque impegnato, c'è da chiedersi il motivo di tale dato di fatto.

Possiamo, anche secondo i risultati di un Convegno sulla seconda generazione in Europa, svoltosi nel luglio-agosto 1977 a Villabassa (BZ), ritrovare alcuni motivi di fondo:

— *mancanza di educazione in famiglia*: la maggioranza delle famiglie emigrate non sono «politicizzate» o comunque tendono a trasmettere più le conflittualità che esse hanno nei confronti della società che l'impegno nella società stessa;

— *educazione scolastica*: la scuola svizzera non porta certo ad una maturazione della coscienza critica, della contestazione della società e del sistema: forma piuttosto ad una assuefazione passiva nella società;

— *mancanza di esperienza di vita sociale*: la scarsissima sindacalizzazione durante l'apprendistato, la situazione di inferiorità nell'apprendistato stesso, non favoriscono una presa di coscienza; d'altra parte la vita politica, quale viene intesa da noi, è poco presente tra i coetanei svizzeri;

— *contenuti folcloristici*: molte associazioni sono legate nella loro attività ad un «ricordo» della terra d'origine, delle sue tradizioni e dei suoi costumi, che presuppongono di averli «vissuti»: questo non è il caso dei ragazzi della seconda generazione che quindi non si sentono coinvolti dal discorso regionale e provinciale;

— *tensione politica verso l'Italia*: questa tensione politica verso l'Italia si verifica fondamentalmente in due modi:

- soprattutto i Partiti politici italiani mettono il loro accento su una situazione politica italiana, anche a livello sindacale, che esige un legame culturale e di interessi che il ragazzo della seconda generazione non può avere, in quanto egli vive in Svizzera in un altro mondo politico, che è estremamente distante da quello italiano. Non basta una informazione più o meno sommaria (se si pensa poi come viene presentata dai mezzi di comunicazione di massa in Svizzera la situazione italiana...).
- in genere tutte le associazioni della emigrazione organizzata, anche quando parlano delle vicende svizzere, usano un tipo di «linguaggio» politico che si avvicina troppo a quello italiano, ma che non trova riscontro nella cultura e nel «linguaggio» del ragazzo della seconda generazione.

Proprio per questo tarlo di eccessiva «italianità» i ragazzi della seconda generazione sentono i tipi di analisi, di discorsi e di interessi della prima generazione come estremamente lontani dal suo mondo e non saranno presenti nelle nostre organizzazioni (troveremo solo quelli che sono più marginali, ma non la massa che, a torto o a ragione, vuole considerarsi più o meno integrata).

c. Proposte

Forse questo intervento rischia di essere inteso come distruttivo.

Perchè la seconda generazione possa partecipare alla vita dell'Associazionismo italiano in Svizzera, si deve operare un coraggioso mutamento di prospettiva e, sotto vari aspetti, un mutamento di rotta:

— conversione verso i problemi svizzeri: senza negare che i Partiti politici da una parte e l'associazionismo regionale e provinciale dall'altra, hanno il loro ruolo e compiti nei confronti della «cosa italiana», l'emigrazione organizzata deve dare un'importanza maggiore alla «cosa» svizzera. Questi ragazzi devono trovare la loro strada ed il loro posto qui in Svizzera.

E a questo proposito, ci sono delle azioni specifiche da compiere in due campi concreti:

- la scuola e la formazione professionale
- i diritti civili e politici.

— mutamento di prospettiva, in vista di un inserimento in Svizzera di questi ragazzi. Il che può significare la loro partecipazione alla vita sociale svizzera, che non si riduce alla «lotta sindacale» o alla partecipazione ai «partiti politici svizzeri», ma che tocca tutti i campi della vita sociale, dal divertimento e tempo libero, alla professione, all'associazionismo svizzero ed internazionale.

In alcune riflessioni si è fatta l'ipotesi di una spinta dei ragazzi della seconda generazione verso il tipo di associazionismo e il tipo di azione a carattere umanitario.

Dall'inchiesta sulla seconda generazione in Svizzera Romanda si intravvedeva la tendenza alla destrutturazione di un modello di rapporto umano di tipo egocentrico-particolaristico e l'accettazione più generalizzata e cosciente di un modello allocentrico-universalistico, basato su una concezione solidaristica della vita sociale e dei diritti della persona umana.

Se è vero che il giovane della seconda generazione presenta un rafforzamento ed una autenticazione dell'area dei rapporti interindividuali ed interpersonali, come esigenza di una moralità «naturale», legata ad un istintivo «senso del giusto», comportante un compassionevole riguardo e difesa per il debole e la severa condanna a chiunque abusa della forza e del potere, se tutto ciò è vero, forse l'ipotesi di cui sopra non è da scartarsi a priori.

Ciò che è importante comunque è che il ragazzo sappia e possa vivere dei momenti e delle azioni di solidarietà.

Non sarà comunque in uno stile politico «all'italiana».

Per questo le nostre Associazioni devono prepararsi.

Beniamino Rossi

FRANCIA
scolarisation
des enfants immigrés

Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978

Allant au-delà de l'obligation d'accueil dans les établissements scolaires qui s'est toujours appliquée aux enfants étrangers comme aux enfants français, le ministère de l'Education s'est préoccupé depuis un certain nombre d'années de prendre en considération de façon spécifique les besoins de scolarisation des enfants étrangers. Il s'efforce de leur ménager de meilleures conditions d'insertion dans l'école et dans la société française et la possibilité de se réadapter, le cas échéant, à leur pays d'origine. Les dispositions prises à cette fin se regroupent autour de deux axes :

— la mise en place d'un enseignement du français destiné à les amener à une connaissance suffisante de notre langue pour faciliter leur adaptation à l'enseignement dispensé dans les classes normales ;

— l'institution dans les établissements scolaires, avec le concours des pays concernés, de cours dans la langue nationale des enfants immigrés.

Au premier objectif répondent les circulaires IX-70-37 du 13 janvier 1970 et 73-383 du 25 septembre 1973 portant respectivement création de « classes d'initiation » et de « cours de rattrapage » dans les écoles élémentaires et « d'enseignement de soutien » ou de classes d'adaptation dans les collèges.

Au second objectif répondent la circulaire 76-128 du 30 mars 1976 — qui se substitue a celle du 12 juillet 1939 — concernant l'utilisation des locaux scolaires pour des cours de langue maternelle au niveau élémentaire, la circulaire 75-148 du 9 avril 1975 concernant l'enseignement des langues nationales dans le cadre du tiers temps pédagogique des écoles, l'arrêté du 29 juin 1977 définissant la situation des maîtres étrangers assurant cet enseignement et la circulaire 77-345 du 28 septembre 1977 concernant la mise en place de cours de langues et de civilisations nationales en dehors du temps scolaire dans les collèges.

D'autre part, en réponse aux recommandations du ministère de l'Education, l'enseignement de la langue d'origine des élèves étrangers se développe dans les collèges et les lycées. La circulaire 77-065 du 14 février 1977 relative à la politique de diversification des langues étrangères dans ces établissements est de nature à accentuer ce mouvement.

Simultanément, des dispositions ont été prises pour assurer la formation des personnels enseignants aux niveaux élémentaire et secondaire et des autres personnels concernés par la scolarisation des enfants immigrés : chefs d'établissement et leurs adjoints, conseillers d'orientation... Les centres régionaux de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) institués par les circulaires n° 76-387 du 4 novembre 1976 et n° 77-310 du 1er septembre 1977 comme sections pédagogiques d'écoles normales ont vocation à accueillir, pour des réunions et stages de durées proportionnées à leurs besoins, l'ensemble des personnels intervenant dans les écoles et particulièrement les maîtres français des classes d'initiation et

FRANCIA
scolarisation des enfants immigrés

Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978

Allant au-delà de l'obligation d'accueil dans les établissements scolaires qui s'est toujours appliquée aux enfants étrangers comme aux enfants français, le ministère de l'Education s'est préoccupé depuis un certain nombre d'années de prendre en considération de façon spécifique les besoins de scolarisation des enfants étrangers. Il s'efforce de leur ménager de meilleures conditions d'insertion dans l'école et dans la société française et la possibilité de se réadapter, le cas échéant, à leur pays d'origine. Les dispositions prises à cette fin se regroupent autour de deux axes :

— la mise en place d'un enseignement du français destiné à les amener à une connaissance suffisante de notre langue pour faciliter leur adaptation à l'enseignement dispensé dans les classes normales ;

— l'institution dans les établissements scolaires, avec le concours des pays concernés, de cours dans la langue nationale des enfants immigrés.

Au premier objectif répondent les circulaires IX-70-37 du 13 janvier 1970 et 73-383 du 25 septembre 1973 portant respectivement création de « classes d'initiation » et de « cours de rattrapage » dans les écoles élémentaires et « d'enseignement de soutien » ou de classes d'adaptation dans les collèges.

Au second objectif répondent la circulaire 76-128 du 30 mars 1976 — qui se substitue a celle du 12 juillet 1939 — concernant l'utilisation des locaux scolaires pour des cours de langue maternelle au niveau élémentaire, la circulaire 75-148 du 9 avril 1975 concernant l'enseignement des langues nationales dans le cadre du tiers temps pédagogique des écoles, l'arrêté du 29 juin 1977 définissant la situation des maîtres étrangers assurant cet enseignement et la circulaire 77-345 du 28 septembre 1977 concernant la mise en place de cours de langues et de civilisations nationales en dehors du temps scolaire dans les collèges.

D'autre part, en réponse aux recommandations du ministère de l'Education, l'enseignement de la langue d'origine des élèves étrangers se développe dans les collèges et les lycées. La circulaire 77-065 du 14 février 1977 relative à la politique de diversification des langues étrangères dans ces établissements est de nature à accentuer ce mouvement.

Simultanément, des dispositions ont été prises pour assurer la formation des personnels enseignants aux niveaux élémentaire et secondaire et des autres personnels concernés par la scolarisation des enfants immigrés : chefs d'établissement et leurs adjoints, conseillers d'orientation... Les centres régionaux de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) institués par les circulaires n° 76-387 du 4 novembre 1976 et n° 77-310 du 1er septembre 1977 comme sections pédagogiques d'écoles normales ont vocation à accueillir, pour des réunions et stages de durées proportionnées à leurs besoins, l'ensemble des personnels intervenant dans les écoles et particulièrement les maîtres français des classes d'initiation et

cours de rattrapage ainsi que les maîtres étrangers enseignant les langues nationales.

Ils peuvent, en outre, apporter leur contribution à l'information et à la formation de personnels des collèges et des lycées.

Les directions compétentes dans ce domaine programment des stages animés par l'Inspection générale.

L'ensemble de ces mesures donne déjà des résultats encourageants et l'on constate depuis quelques années un net accroissement du nombre des élèves étrangers qui poursuivent leurs études, au-delà de la scolarité obligatoire, dans les lycées.

⁂

L'une des caractéristiques de la répartition de la population étrangère immigrée est l'inégalité de sa concentration dans certaines communes ou certains quartiers des grandes villes. Il en résulte que les établissements scolaires des secteurs de recrutement touchés par ce phénomène accueillent des enfants immigrés dans une proportion élevée qui peut atteindre ou dépasser le quart de l'effectif. Cette situation incite à prendre des dispositions complémentaires dans les domaines de l'enseignement et de la vie scolaire.

Même si, dans leur majorité, ces enfants sont nés en France ou y résident depuis un temps suffisant pour parler notre langue, il n'en reste pas moins qu'ils rencontrent des difficultés spécifiques dues à un handicap linguistique diffus et à une insertion partielle dans le milieu culturel français.

Pour améliorer les conditions d'accueil de ces élèves et pour corriger des inégalités de scolarisation, un certain nombre de mesures ont déjà été prises localement dans les écoles, les collèges et les lycées. Il convient en s'inspirant de ces expériences, d'inciter les chefs d'établissement, les enseignants et les autres personnels concernés à prendre des initiatives nouvelles sur la base des recommandations suivantes.

1° Accueil des parents étrangers

Une importance primordiale doit être accordée à l'accueil des parents étrangers. Les directeurs et directrices d'écoles, les principaux de collèges, les proviseurs de lycées et leurs adjoints auront conscience des difficultés qui peuvent se présenter pour l'instauration du dialogue avec des parents qui, en raison de leur méconnaissance du français et de leur expatriation, éprouvent quelque gêne à s'adresser aux responsables de la scolarité de leur enfant. Il convient de ne pas les laisser en retrait et de leur apporter, comme aux autres parents, une information suffisante sur notre système d'enseignement, sur le règlement de l'établissement et sur les caractéristiques de sa vie scolaire. Une attitude attentive et ouverte de la part des responsables facilitera les échanges et engagera ces parents à revenir, avec confiance, chaque fois que cela sera nécessaire.

D'une façon plus générale, il est rappelé que, conformément à l'article 4 du décret n° 76-1302 du 28 décembre 1976 relatif à l'organisation et au fonctionnement du comité des parents dans les écoles et à l'article 14 du décret n° 76-1305 du 28 décembre 1976 sur l'organisation administrative et financière des collèges et des lycées, les parents des élèves de nationalité étrangère bénéficient des mêmes droits que les parents français.

2° Accueil des élèves étrangers

L'entrée de jeunes enfants étrangers à l'école maternelle représente un arrachement du milieu familial qui peut être particulièrement éprouvant. Aussi est-il indiqué de ménager pour eux, s'il en est besoin, une admission progressive, associant si possible la mère aux premiers moments de l'adaptation. Le souci premier de l'enseignant ne sera pas de faire parler l'enfant, mais de l'aider à se mettre en communication avec ses camarades par le jeu et par l'action, qui sont autant d'indices d'une insertion consentie dans le vécu de la classe et de l'école.

Le passage de l'école maternelle à l'école élémentaire et surtout l'entrée directe à l'école élémentaire de nouveaux venus en France peuvent provoquer des difficultés d'adaptation auxquelles on se devra d'être attentif. Ces difficultés peuvent subsister et contrarier le déroulement de la scolarité : les maîtres s'attacheront constamment à en tenir grand compte. Là où sont ouvertes une ou des classes d'initiation, il doit être entendu qu'il appartient à l'école dans son ensemble de prendre en charge l'insertion des enfants étrangers, dans une ambiance générale d'accueil qui permette de retenir les formules les plus flexibles pour le fonctionnement de ces classes. Si l'école dispose d'un service

de soutien spécifique pour les enfants étrangers, la collaboration entre le maître qui en est chargé et les autres maîtres devra être très étroite.

La liaison entre l'école et le collège et l'accueil en sixième ont fait l'objet d'instructions qui s'appliquent naturellement aux enfants étrangers. Les instituteurs de CM2 devront en outre appeler l'attention des familles et des élèves sur l'intérêt du choix de leur langue nationale comme première langue dans les collèges, lorsqu'elle figure au nombre des douze langues qui peuvent être choisies à ce titre. A cet effet, il y aura lieu de commenter, avec un soin particulier, les recommandations de la circulaire n° 77-065 du 14 février 1977.

De leur côté les principaux de collèges et leurs adjoints s'adresseront personnellement aux familles. Ils s'efforceront de faire prendre en charge les nouveaux élèves étrangers par les anciens en facilitant éventuellement la mise en relation des élèves d'une même nationalité. Dans le cas où un nombre important d'élèves d'une ou de plusieurs nationalités sont scolarisés dans l'établissement et lorsque l'enseignement des langues d'origine y est assuré, les enseignants de ces langues seront conviés à s'associer à l'effort d'information des familles. Ils pourront être amenés à traduire certains documents fondamentaux ou certaines correspondances relatives à la scolarité des enfants. Ils pourront participer aux activités d'accueil et, en cas de besoin, établir avec les familles un dialogue dans leur langue.

3° Valorisation des langues et cultures d'origine

Il serait erroné de croire qu'en reconnaissant la spécificité de la culture nationale des élèves étrangers, on court le risque de les éloigner de la culture française. L'assimilation de deux langues et l'accès à deux cultures ne sont d'ailleurs pas un phénomène exceptionnel dans l'histoire des peuples. A la condition de trouver les structures d'accueil et le climat scolaire favorables à leur épanouissement, les élèves étrangers, qui ont une pratique plus ou moins confirmée de deux langues et le contact avec deux cultures, peuvent effectuer une scolarité particulièrement enrichissante. D'autre part, l'expérience a fait apparaître que le maintien des enfants étrangers dans la connaissance de leur langue et de leur culture peut constituer un élément positif pour leur adaptation dans les établissements scolaires français. On s'efforcera, en conséquence, de valoriser ces cultures à tous les niveaux d'enseignement.

— Dans les écoles maternelles, la liberté de choix des thèmes a depuis longtemps permis de larges ouvertures sur la vie des enfants du monde. Là où tel est le cas, la présence au sein de l'école même d'enfants venus d'ailleurs, qui baignent encore dans un milieu familial porteur de traditions propres, offrira aux enseignants des occasions d'introduire dans les activités le plus possible de témoignages des cultures qui sont ainsi à leur portée.

— Les activités d'éveil à l'école élémentaire permettront de poursuivre cette valorisation ; ce sera particulièrement le cas dans les écoles où des maîtres étrangers, assurant des enseignements de langues nationales, pourront contribuer à l'organisation d'activités intercul-

turelles offertes à tous les enfants.

— Au niveau des collèges et des lycées et dans la limite des programmes, on se référera le plus souvent possible aux pays d'origine des enfants étrangers, soit par l'apport d'informations, soit par l'établissement de comparaisons.

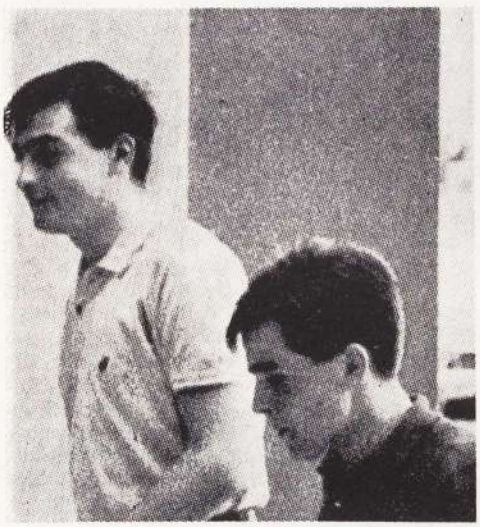
— Dans le cadre d'activités interculturelles et autour d'une nationalité, on s'efforcera d'organiser des manifestations diverses (expositions de photographies, de documents ou d'objets sur les aspects modernes et traditionnels de ces pays).

— Les ressources de la correspondance scolaire internationale seront mises à contribution.

Là où elles se trouvent déjà organisées, ces activités, collectives par nature et de caractère inter-disciplinaire, ne manquent pas de passionner les élèves français appelés à y participer. Elles ont, en outre, l'avantage d'associer les parents de nationalité étrangère à la vie de l'école, du collège ou du lycée et les aident à vaincre des réserves et des préventions qui parfois les en éloignent.

— Dans les écoles, au sein de la bibliothèque générale ou des bibliothèques de classes, dans les collèges et lycées dans le cadre des centres de documentation et d'information, on s'efforcera d'acquérir en plus grand nombre des ouvrages qui éveillent l'intérêt des élèves français et étrangers sur les pays d'émigration.

La prise en compte des langues et des cultures des nations étrangères constituera également un moyen d'enrichissement des élèves français qui pourront ainsi bénéficier d'une ouverture sur d'autres univers dont les richesses intellectuelles ne sont pas toujours suffisamment perçues. Elle devrait conduire, par un mouvement naturel, à une meilleure compréhension mutuelle des nationalités en présence dans l'institution scolaire et dans la société.



4° Connaissance de la scolarité antérieure
Acces aux différents niveaux de la scolarité
Soutien - Orientation

Plus encore que pour les élèves français, la connaissance de la scolarité antérieure des élèves étrangers constitue une condition indispensable à l'appréciation correcte des aptitudes et des savoirs.

Il convient, en effet, de porter cette appréciation non par la seule référence au niveau correspondant des élèves français, mais en tenant compte de la progression propre de l'élève étranger depuis le début de sa scolarité, qu'il l'ait effectuée dans son pays d'origine, dans un pays tiers ou en France. Dans les premier et second cas, on recourra si possible au livret scolaire et de santé (circulaire n° 78-006 du 5 janvier 1978) institué par les pays adhérant à la Convention culturelle du Conseil de l'Europe.

L'évaluation de la situation scolaire d'un élève étranger requiert l'utilisation de critères spécifiques qui ne sont, en général, pas suffisamment pris en compte, soit dans l'observation directe effectuée par les maîtres, soit dans l'utilisation des épreuves actuellement en usage aux différents moments de l'orientation. Sur le premier point, une connaissance plus exacte des populations immigrées doit amener à une meilleure compréhension des cas individuels. Sur le second point, le ministère de l'Education fait procéder à l'étude des problèmes posés par l'observation des élèves moins habiles que d'autres à s'exprimer ou dont les modèles culturels sont différents des nôtres. Les centres d'information et d'orientation pourraient ainsi disposer d'instruments mieux adaptés permettant notamment de distinguer les difficultés imputables à des insuffisances de langage de celles qui peuvent tenir à d'autres causes, et de mettre en lumière des acquis et des possibilités souvent masqués par le handicap linguistique.

La conscience de ces réalités conduit à recommander une grande prudence dans les décisions prises en fonction de l'âge. C'est ainsi que dans certains cas on veillera à ce que l'accès de ces élèves aux différents niveaux de la scolarité s'effectue à des âges qui ne soient pas trop différents de ceux de leurs camarades français. En revanche, lorsque la scolarité de ces enfants aura été courte ou perturbée, on interprétera avec le plus grand libéralisme le respect de la limite d'âge supérieure en usage pour chaque classe.

Aux différents niveaux, on s'efforcera de rechercher des solutions souples destinées à favoriser la progression des élèves en cause. Dans l'hypothèse où la solution du redoublement serait choisie, on tendra à ne pas imposer à l'élève une pure et simple répétition de l'année antérieure, mais à enrichir son programme, notamment en ce qui concerne l'enseignement du français, de façon à rendre plus aisée son insertion dans la classe supérieure. Si, en revanche, le choix se porte sur la solution du passage dans la classe suivante, il importera

d'assurer à l'élève le soutien dont il a besoin pour progresser au rythme normal.

En ce qui concerne l'orientation, il importe de mettre l'accent sur la nécessité de tenir compte de la situation particulière des élèves étrangers sur les trois points de l'observation, de l'information des familles et de la prise des décisions.

L'information des familles justifie l'application de la recommandation formulée plus haut de mettre dans toute la mesure du possible à la disposition des parents des enfants étrangers une documentation sélective traduite à leur usage, et précisant l'importance du choix des options à l'issue de la classe de cinquième et de l'orientation à l'issue de la classe de troisième, la réglementation en vigueur en la matière, les sources d'information complémentaires sur les enseignements et les professions, afin de les mettre en mesure de comprendre les recommandations formulées par le Conseil de classe.

⁂

Pour assurer une bonne mise en œuvre de cette politique, il vous appartient de :

— rassembler une information, ventilée par département, sur cette population scolaire dans votre académie (répartition des effectifs caractéristiques, nationalités),

— définir un plan d'action en fonction des besoins recensés,

— maintenir des contacts suivis avec les autorités diplomatiques ou consulaires au plan local en vue d'assurer ou de faciliter la mise en place des enseignements de langues nationales ; domaine dans lequel le rôle de l'inspecteur d'académie est déterminant,

— prendre en considération la présence de groupes d'élèves étrangers pour définir la carte scolaire des langues vivantes, en assurant si possible au niveau du lycée la continuité des enseignements commencés au niveau des collèges ; dans le cas contraire, on recourra aux ressources suggérées par la circulaire 77-065 du 14 février 1977 : dérogations, regroupements d'élèves en provenance de plusieurs établissements, regroupements dans une même classe d'élèves scolarisés à des niveaux différents, utilisation des enseignements assurés par le CNTE,

— développer l'information et la formation de tous les personnels concernés ; en ce qui concerne l'information, en particulier, on consultera dans les centres régionaux de documentation pédagogique (CRDP) et les centres départementaux de documentation pédagogique (CDDP) la documentation élaborée par le centre de documentation concernant la formation des travailleurs migrants et de leur famille, service rattaché au Centre national de documentation pédagogique (CNDP) ; d'autre part, vous engagerez les inspecteurs d'académie, assistés des équipes départementales de rénovation et d'animation pédagogique, à utiliser pleinement les possibilités de la formation continue ; les options de la formation initiale des instituteurs pourront aussi permettre une information de base.

Dans les départements où l'immigration est importante et pour favoriser le développement de l'ensemble de ces activités, vous tiendrez compte, au moment de l'étude des mesures annuelles de carte scolaire, de la présence d'élèves étrangers dans les écoles et établissements secondaires.

Les inspecteurs d'académie seront chargés, à partir des demandes formulées par les établissements, de vous proposer la mise en place d'enseignements de soutien spécifiques à apporter aux enfants immigrés conformément aux dispositions de la circulaire 73-383 du 25 septembre 1973.

Ces actions de soutien seront dispensées, une fois assurés les horaires hebdomadaires applicables aux classes des collèges et dans la limite des obligations de service des personnels enseignants, sur le contingent annuel d'heures d'enseignement attribué à chaque établissement.

L'ensemble des dispositions prises dans le cadre départemental touchant la scolarisation des enfants immigrés donnera lieu, au terme de chaque année scolaire, à l'établissement d'un rapport de synthèse de l'inspecteur d'académie qui sera transmis au ministère de l'Education sous le présent timbre.

Pour le ministre et par délégation :
Le directeur du Cabinet,
M. NIVEAU.

GRAN BRETAGNA
education des enfants migrants

1 — Les grands mouvements de migration vers la Grande Bretagne à partir de régions non européennes ont commencé après la deuxième guerre mondiale au début des années 50 pour les Antilles et vers la fin des années 50 pour les pays asiatiques. Les principales raisons de cette migration étaient les liens établis au sein du Commonwealth entre les pays d'origine des migrants et la métropole - c-est-à-dir la Grande Bretagne - les difficultés de l'emploi et de l'économie dans les pays d'émigration par rapport à la situation en Grande Bretagne; l'espoir d'un niveau de vie plus élevé et de meilleures chances d'éducation pour les enfants des migrants; la connaissance que ceux-ci avaient du mode de vie et de pensée britanniques, acquise sous l'administration coloniale; l'accès plutôt libéral et facile au Royaume-Uni. Un grand nombre de personnes, surtout des femmes et des enfants, sont venus rejoindre leurs parents installés en Grande Bretagne. Les lieux privilégiés d'établissement des migrants étaient la capitable, Londres, et d'autres grandes villes industrielles d'Angleterre.

2 — Les migrants, surtout ceux d'origine non européenne, ont eu tendance à s'installer dans des zones à fort pourcentage de population non autochtone. La plupart de ces noyaux de population habitent dans les quartiers les plus pauvres des villes, qualifiés de zones défavorisées. D'une certaine manière ils tendent à s'isoler des Britanniques pour des raisons psychologiques et sociales. Ils se sentent socialement plus en sécurité en se regroupant et en formant une communauté nationale et religieuse.

3 — Un autre facteur important qui a encouragé la formation «d'ilôts» de migrants dans les grandes villes industrielles britanniques fut celui de l'identité. Chaque être humain, qu'il en soit conscient ou non, a une identité. Cette identité résulte d'un ensemble complexe de caractéristiques raciales congénitales, de concepts linguistiques de la langue maternelle, d'expériences affectives au cours des années de formation de l'individu, d'importantes influences parentales et de croyances religieuses, d'idées nationales, d'idéaux et de principes de vie, de traditions et de coutumes du pays d'origine. En d'autres termes, cette identité est étroitement liée aux racines de l'individu. Par mon expérience personnelle au Royaume-Uni, j'ai acquis la convinction que l'apprentissage de la langue du pays d'accueil pour des enfants de mi-

grants handicape gravement leur éducation et leur socialisation.

4 — En Grande Bretagne, les migrants ont, du moins en théorie, des chances égales en ce qui concerne l'éducation de leurs enfants à celles des autochtones. En Grande Bretagne, tout individu bénéficie des mêmes possibilités d'éducation, sans discrimination de race, de couleur de peau, de langue maternelle, de religion ou de conviction politique. Certes, compte tenu du fait que les migrants sont handicapés à bien des égards, il est permis de penser que pour leur donner des chances égales, une certaine discrimination positive est nécessaire pour éduquer les enfants des migrants.

5 — L'Etat accepte pleinement la nouvelle situation sociale que connaît la Grande Bretagne avec l'existence de groupes minoritaires. Les partis ou groupes politiques ayant des préjugés raciaux ont une influenxe négligeable sur les politiques de l'éducation dans ce domaine. Tout le monde admet que la Grande Bretagne a cessé d'être une île isolée et qu'elle devient un pays multiracial et multi-culturel. On reconnaît aussi officiellement que «certains enfants appartenant à des minorités ethniques, qu'il s'agisse d'enfants de migrants récents ou des descendants d'immigrés de plus longue date, ont des besoins spéciaux sur le plan culturel et pédagogique, que certains d'entre eux ont du mal à s'adapter à une langue et à une culture étrangères et que les besoins de ces enfants en matière d'éducation sont considérés depuis plusieurs années avec la plus grande attention par les milieux enseignants, les autorités scolaires locales et le Département de l'Education (Her Majesty's Stationery Office, Education in Schools, A consultative Document, 1977, p. 22).

6 — La loi de 1976 sur les relations raciales interdit la discrimination raciale dans l'emploi, la formation, l'éducation, les services sociaux, etc. et confère aux individus le droit de demander réparation devant les tribunaux civils pour toute mesure de discrimination.

7 — L'article 11 de la loi de 1966 relative aux pouvoirs locaux autorise les pouvoirs locaux comptant une population migrante importante - plus de 2% de la population - à solliciter le remboursement de 75% des frais de rémunération des maîtres et des travailleurs auxiliaires employés expressément pour faire face aux différences de langue et de culture existant entre les communautés migrante et autochtone. Ces subventions sont attribuées par le Ministère de l'Intérieur. L'article 11 de cette loi est libellé comme suit: «Sous réserve des dispositions de cet article, le Ministre peut verser aux collectivités locales qui, à son avis, sont tenues de prendre des mesures spéciales pour exercer l'une de leurs fonctions en raison de la présence sur leur territoire d'un nombre substantiel d'immigrants du Commonwealth, dont la langue ou les coutumes diffèrent de celles de la communauté, des subventions dont lui-même fixera le montant avec l'autorisation du Trésor au titre des dépenses de catégories (étant entendu qu'il s'agit de dépenses relatives à l'emploi de personnel) qu'il précisera. Cette législation a certainement donné une impulsion à l'éducation des migrants en Grande Bretagne sur le plan à la fois quantitatif et qualitatif.

Andreas G. Karagiorges
(del Consiglio d'Europa)

BELGIO
scuole italiane
e comitati dei genitori

Introduzione

La popolazione italiana immigrata in Belgio conta attualmente circa 315.000 unità. Si tratta di immigrazione giovane di cui il 60% è nata in Italia. Secondo un calcolo attendibile si può dire che circa 40.000 siano in età scolastica.

Il Belgio, avendo favorito fin dall'inizio una immigrazione familiare si è trovato con una immigrazione relativamente stabile e ha cercato di adattare le sue strutture scolastiche alle necessità.

Nelle scuole belghe teoricamente non c'è nessuna differenza tra belgi e stranieri. Ma il difetto sta proprio qui, perchè si trattano come uguali giovani che invece uguali non sono. Gli stranieri sono differenti e per la cultura d'origine e per la conoscenza della lingua veicolare locale, francese o fiammingo. Così i babini italiani nelle scuole (come anche gli altri immigrati) non ricevono alcuna nozione della loro lingua e cultura.

Le discriminazioni che avvengono, sono del tipo di quelle che si praticano in genere sulla base della classe sociale a cui appartiene la famiglia. È certo che anche i Centri di orientamento professionale danno un indirizzo molto influenzante in questo senso. La selezione comincia molto presto per cui possiamo costatare dei fenomeni alquanto strani. Tra i primi cinque della classe è facile trovare almeno due o anche più italiani. Poi li vediamo tra gli ultimi: nel mezzo c'è il vuoto. Si sa che in tutto l'arco delle scuole elementari il 70% degli stranieri ripete un anno, o anche di più, mentre tra i belgi la percentuale scende a metà, al 35%. Possiamo anche notare che i giovani italiani di fatto sono generalmente diretti verso studi professionali che portano al lavoro, mentre sono pochi quelli che vanno verso studi più elevati che portino fino all'università.

1. Le scuole italiane

In questo senso le scuole belghe danno ben poco spazio alla cultura e lingua italiana. Mentre invece danno un po' più di respiro per i corsi d'italiano mettendo le loro aule a disposizione delle scuole italiane.

Tali corsi sono dati in più dell'orario ordinario della scuola. Si ricupera il tempo della colazione tra le 12 e le 13 e circa due ore alla fine dei corsi. Naturalmente uno spazio maggiore è a disposizione al mercoledì pomeriggio e al sabato, quando non c'è scuola. È evidente che nonostante la buona volontà dei maestri, i risultati non possono essere né molti né soddisfacenti.

Si sono così sviluppati alcuni centri

autonomi in cui al mercoledì e al sabato si possono sviluppare delle attività varie con lo scopo di trasmettere sia la lingua che la cultura italiana nel senso più vasto del termine. Questi centri autonomi danno più soddisfazione e in particolare i risultati sembrano essere di gran lunga superiori ai corsi dati dopo l'orario ordinario della scuola.

Nel Limburgo tuttavia è in corso una esperienza molto interessante. In alcune scuole si sono introdotti i corsi di italiano nel programma ordinario della scuola. Pur nei suoi limiti, questo esperimento sembra dare frutti buoni. È ancora troppo presto per farne una valutazione seria e dare un giudizio di valore.

Un altro tentativo del tutto originale è offerto dal C.A.S.I. Tale esperimento è ancora alquanto legato al fondatore e conduttore dell'esperienza. Si basa sul contatto personale e su un impegno molto esigente. Domanda di consacrare tre serate di almeno due ore per settimana. I risultati sono buoni. L'idea di fondo, il filo conduttore è di formare dei «moltiplicatori sociali». Formare cioè della gente che a sua volta diventi formatrice. Ci si allarga a macchia d'olio.

Che i risultati siano buoni lo dimostrano due particolari interessanti. Il primo è che già circa un centinaio di giovani sono pronti per lanciarsi verso la formazione di altri giovani. Il secondo è costituito dal fatto che altri centri simili si stanno aprendo anche fuori Bruxelles dove il primo esperimento ha avuto inizio.

2. Comitato dei genitori

Già da vari anni, nelle scuole belghe, esistono dei comitati dei genitori. Avendo ogni scuola il suo comitato è molto difficile dire se gli italiani vi partecipano. Dalle richieste e dalle insistenze che vengono fatte si può senz'altro dedurre che i genitori italiani sono molto assenti. Pochi partecipano alle riunioni e quasi nessuno ha il coraggio di prendere la parola. I motivi sono tanti e vari che vanno dal grado di istruzione dei genitori, che è alquanto basso e per molti casi inesistente, alla conoscenza della lingua veicolare, che è molto imperfetta. Tuttavia alcuni genitori riescono almeno ad allacciare un dialogo con qualche insegnante o con il direttore della scuola non fosse altro che per chiedere informazioni sul comportamento generale e l'avanzamento nello studio del figlio. In questo senso sono molto utili gli insegnanti di origine italiana. Non è certo possibile che i genitori discutano in merito ai metodi pedagogici o al contenuto dei programmi.

Nelle scuole italiane, la situazione non è diversa. Qui però possiamo dare qualche dato cifrato circa la partecipazione. Nella consultazione avvenuta nel gennaio del 1977 per l'elezione dei rappresentanti dei genitori abbiamo una partecipazione media per tutto il Belgio del 16,32% mentre per il solo Limburgo si sale al 25,88%.

Di tutte le partecipazioni finora effettuate in Belgio questa ha registrato la percentuale più bassa. Se pur ci possono essere delle scuse a tale situazione, resta che la partecipazione è scarsa e continua a esserlo anche in seno al COASCIT nel quale una certa stanchezza e un assenteismo cominciano già a farsi notare. Un fatto comunque è sicuro: i comitati dei genitori che funzionino regolarmente sono molto rari in Belgio.

3. Dati statistici

Risultati delle elezioni scolastiche, per direzione didattica, effettuate in Belgio nel gennaio 1977:

Bruxelles	
Iscritti	1.400
Votanti	435
%	31,07
Rappresentanti da eleggere	14
Genk	
Iscritti	1.41
Votanti	366
%	25,88
Rappresentanti da eleggere	14
Charleroi	
Iscritti	1.905
Votanti	162
%	8,50
Rappresentanti da eleggere	19
Mons-La Louvière	
Iscritti	2.267
Votanti	293
%	12,92
Rappresentanti da eleggere	22
Liegi	
Iscritti	2.487
Votanti	290
%	11,66
Rappresentanti da eleggere	23
TOTALE	
Iscritti	9.473
Votanti	1.546
%	16,32
Rappresentanti da eleggere	92

Italiani nelle scuole secondarie belghe di espressione francese (e tedesca) nell'anno scolastico 1974-1975

Da notare che la percentuale della popolazione italiana in rapporto a quella belga può essere calcolata a circa l'8%.

Abramo Seghetto

dibattito

tavola rotonda redazionale

1 — «L'identità della seconda generazione italiana nell'Europa degli anni '80» è il tema del Convegno di studio che i Centri Studi Emigrazione riuniti d'Europa hanno organizzato a Loreto dal 23 al 26 novembre scorso.
La novità di questo convegno è stata nel fatto di collocarsi in una ottica di lungo respiro e di politica globale della cultura in modo da prospettare un sollecito riequilibrio degli interventi istituzionali rispetto alla modificata struttura della collettività italiana in Europa.
Durante il convegno non si sono ripetute analisi e proposte su interventi specifici dell'amministrazione o dei governi. Si è cercato piuttosto di cogliere il significato e il ruolo che le associazioni degli emigrati hanno in relazione alla scuola locale, i luoghi e i modi di formazione della identità della seconda generazione.

Sul tema del Convegno abbiamo riunito in una ideale tavola rotonda quattro giornalisti presenti al Convegno stesso: Giuseppe Bosa, de «Il Corriere degli Italiani» di Zurigo, Beniamino Rossi, di «Presenza Italiana» di Ginevra, Tobia Bassanelli de «Il Corriere d'Italia» di Francoforte, e Umberto Marin, de «La Voce degli Italiani» di Londra. Ad essi abbiamo rivolto le seguenti domande:

Secondo Lei il convegno ha centrato questi obiettivi? Quali sono, secondo Lei, tali «ruoli», come si possono individuare questi «luoghi», e come precisare i «modi e i momenti dei processi di socializzazione dei ragazzi della seconda generazione?

G. BOSA

1. Sono del parere che il Convegno di Loreto è riuscito ad inquadrare scopi ed obiettivi. Anche per la scelta accurata dei delegati che, proprio perchè direttamente immersi nelle problematiche poste in discussione, hanno recato un contributo pratico e concreto.

Di fronte a tante formule confusionarie sostenute dagli ambienti interessati, penso che nella società di accoglienza i processi di inserimento della prima e della seconda generazione debbano svilupparsi parallelamente in senso dinamico e di divenire. I processi di socializzazione dei ragazzi, infatti, dipendono in buona parte dal grado di partecipazione dei loro genitori. Purtroppo, allo scopo di risparmiare egoisticamente sui costi sociali ma anche per ben definite scelte politiche, nei paesi di accoglienza si osserva il vizio di fondo che consiste nell'ignorare la prima generazione per puntare sull'assimilazione unidirezionale della seconda. Ciò acutizza diffidenze e timori nei genitori, con manifestazioni di catatonia difensiva, e si ripercuote con uno sviluppo disarmonico della identità dei figli.

È evidente che, a proposito, le associazioni degli emigrati possono svolgere un ruolo molto importante, pur tenendo conto che rappresentano una minoranza all'interno di una maggioranza sociologicamente diversificata per gruppi di interesse e costituzionalmente organizzata. Questo ruolo dovrebbe coprire due spazi essenziali: l'informazione e la sensibilizzazione da una parte e, dall'altra, promuovere una più incisiva partecipazione per la conquista democratica di un peso sociale che, a mio avviso, dovrebbe essere perlomeno pari al contributo economico, sociale e culturale di cui l'emigrazione è portatrice.

Schematicamente, modi e momenti dei processi di socializzazione dei giovani vanno ricercati a tutti i livelli della partecipazione dei genitori: nella famiglia, nella scuola materna, nella scuola d'obbligo e superiore, nella scuola professionale, nelle associazioni degli immigrati, nelle associazioni indigene di quartiere, nelle associazioni indigene dei giovani, nei consigli dei genitori e nel rapporto con le diverse istanze scolastiche, nel tempo libero e nelle abitudini locali di sport e di divertimento.

B. ROSSI

Il Convegno si era posto un obiettivo quanto mai grandioso: «L'identità della seconda generazione italiana degli anni '80».

È questo un campo ancora inesplorato nelle sue profondità, anche perchè la «seconda generazione» di italiani che si è già prodotta addirittura negli anni prima della seconda guerra mondiale non ci può aiutare molto e la nuova seconda generazione sta, nella maggioranza dei Paesi europei, arrivando alla ribalta proprio in questi anni.

L'approccio di questa identità su due fronti: quello dell'associazionismo dei genitori (cioè di una famiglia che tende a socializzarsi e ad aprirsi) e quello della scuola, vista sotto l'aspetto delle strutture italiane, mi è parso estremamente interessante.

È ovvio che non si poteva giungere a conclusioni, ma solamente rilevare alcune dinamiche, per altro emerse nel Convegno. Purtroppo l'argomento era troppo vasto e le esperienze troppo piccole, per poter arrivare anche ad un semplice bilancio, che potesse essere la base di sviluppi ulteriori chiari e distinti. Se dunque il Convegno ha centrato gli obiettivi, non ha potuto andare al di là di un inventario interessante, ma non certo esauriente.

Ci sono poi insite nelle due componenti esaminate nel Convegno, dei tranelli e degli equivoci: fino a che punto un associazionismo di genitori nei confronti della scuola e che ha come campo primordiale le strutture scolastiche italiane è di utilità alla inserzione del ragazzo nella società ed alla sua socializzazione globale? Fino a che punto anche un associazionismo rivolto verso la scuola locale ed i suoi problemi, visto però sotto l'aspetto informativo e rivendicativo, può trasformarsi in un associazionismo partecipativo? Fino a che punto i «corsi di lingua e cultura italiana», per altro necessari ed oggi come oggi, in molti Paesi, il solo mezzo per un equilibrio culturale, finchè non vengono inseriti nella scuola locale e quindi fondamentalmente ristrutturati (il che non sembra essere nelle preoccupazioni nemmeno a livello teorico dei nostri responsabili dell'emigrazione), possono svolgere un compito di «acculturazione» e possono costituire un elemento culturale dinamico per il ragazzo?

Queste problematiche sono rimaste fondamentalmente insolute.

D'altra parte in una Europa in piena crisi economica, che ha provocato un accentuarsi dell'incertezza nelle famiglie emigrate, questa nuova aggressione verso le famiglie porta i nuclei familiari, visti come momento di «acculturazione» ad aprirsi o piuttosto a chiudersi

T. BASSANELLI

Il Convegno, a parer mio, ha senz'altro centrato gli obiettivi che si era proposto (almeno circa i luoghi di socializzazione), però in modo disarticolato. È mancata per esempio la rielaborazione finale, che sintetizzasse i contributi più significativi e desse un ordine e un quadro all'insieme delle linee emerse durante i lavori.

Il merito maggiore del convegno è, in primo luogo, di aver voluto guardare in avanti, in modo da non farci trovare impreparati di fronte ad una seconda generazione sempre più emergente, con una sua non indifferente carica di conflitti e di problemi; in secondo luogo, di avere riconosciuto l'inadeguatezza dell'attuale associazionismo, per tanti versi non più valido neppure per la prima generazione, anche se non ha saputo indicare le linee del rinnovamento perchè possa essere un luogo valido di socializzazione della seconda generazione.

Al riguardo è indubbio che la famiglia (intesa anche come parentato e clan di origine) e la scuola (con le sue iniziative pre e parascolastiche) costituiscono i due maggiori momenti di socializzazione della seconda generazione.

La famiglia media il proprio mondo di origine (culturalmente spesso molto povero), la scuola locale comunica il modello socio-culturale del paese di accoglienza. Da qui il bipolarismo che segna la condizione formativa di questi ragazzi.

Bipolarismo che - da fatto negativo, perchè dice eterogeneità di intervento formativo, contrapposizione di modelli, causa quindi di tensioni o di incertezze nella personalità del ragazzo - può diventare un grosso vantaggio, se ambedue questi ambienti formativi sanno svestirsi dell'integralismo che generalmente li caratterizza: da una parte la paura di «perdere» il figlio, dall'altra la tendenza a «fagocitare» sic et sempliciter (perchè molto più comodo) l'alunno straniero.

Poichè di fatto il momento familiare-privato (straniero) e il momento istituzionale pubblico (locale) difficilmente si incontrano, si rende utile se non necessario un momento di raccordo, che smussi da una parte l'arrocamento e crei maggiore sensibilità dall'altra. È qui che vedo molto bene l'intervento dell'associazionismo, soprattutto se esprime a livello sociale la fusione e la collaborazione dei due mondi. Ma questo tipo di associazionismo ancora non esiste.

Oltre a questi tre momenti di socializzazione, è chiaro che non si può sottovalutare il gruppo dei coetanei e degli

U. MARIN

L'originalità e l'utilità del convegno di Loreto non stanno tanto nel consueto pacchetto di affermazioni «conclusive»; se non altro perchè in emigrazione, cioè in un contesto di estrema mobilità e mutevolezza, ogni discorso non può essere che «interlocutorio». La stessa commissione di cui io feci parte e che trattò dei «luoghi e momenti di socializzazione», il discorso l'ha poco più che avviato. D'altra parte non è possibile completare questo discorso in una semplice e scarna tavola rotonda come questa. Mi limiterò perciò a indicare quale, secondo me, è stato il valore del convegno.

Il valore sta soprattutto nel fatto puro e semplice che una cinquantina di persone tutte più o meno collegate con il mondo della seconda generazione e con quello della scuola in specie, si siano impegnate in un intenso lavoro di analisi, di confronto e di proposta, senza condizionamenti ideologici o di parte o quanto meno con la cura scrupolosa di cogliere la situazione concreta dell'emigrato e con la preoccupazione di giungere a precise proposte. Si ebbe così, come conseguenza, il ricupero di quanto spesso viene sottaciuto in altre assisi molto più manipolate o pilotate. Vedi il ruolo fondamentale delle associazioni degli emigrati (in modo particolare quelle dei genitori); vedi l'importanza di quella socializzazione primaria (famiglia, gruppo etnico, ecc.) che precede e spesso sfugge allo sporadico, modesto e burocratizzato intervento istituzionale. Così venne anche privilegiato il linguaggio facile e concreto; lo dimostrarono le relazioni degli «stranieri», cioè dei rappresentanti della scuola locale, i quali, affatto allenati nella scherma ideologica tipo nostrano e per nulla preoccupati di schieramenti, mostrarono di preferire la documentazione alla dissertazione, i fatti alle idee.

G. BOSA

2 — L'integrazione, sia pure graduale; l'inserimento, sia pure adattato alle singole esigenze, nelle strutture scolastiche del luogo sono la scelta del governo italiano e dei governi dei paesi di accoglienza. Secondo Lei, l'intervento istituzionale svuota completamente l'apporto delle organizzazioni degli emigrati, o rimane loro uno spazio di mediazione con la cultura di origine e con la cultura del paese di accoglienza?

2. Le scelte dei governi, purtroppo, si manifestano più come una funzione giuspubblicistica che non trova riscontro nelle realtà quotidiane. Personalmente ritengo che dovrebbero abbandonare questa posizione, per cui si sentono investiti costituzionalmente di un potere sugli emigrati, trattati in ultima analisi a guisa di zingari congiunturali, per accettare quella reale situazione, per cui anche gli zingari economici sono dei normali cittadini che possono decidere o no di appartenere ad una determinata società. In questo senso, l'integrazione come scelta fatta dai governi non è che un palliativo per giustificare le loro sbagliate politiche emigratorie ed immigratorie.

Per non barare al gioco, solo una scelta impellente si impone ai governi: realizzare il più presto possibile concrete condizioni di parità di trattamento sociale, economico e politico tra cittadini indigeni ed immigrati. Solo da questa base di parità empirica è possibile, per noi emigrati, di rompere con la emarginazione per mettere in moto quei tanto auspicati processi di più incisiva partecipazione e, di conseguenza, di una progressiva integrazione.

È evidente che, in questo contesto, le associazioni dei lavoratori emigrati assumerebbero un ruolo vitale ed importantissimo: non in contrapposizione alla azione dei governi ma di autonoma mediazione all'interno della società dove l'emigrazione vive e lavora. Anche nelle condizioni dello status quo, comun-

B. ROSSI

in meccanismi di difesa, unico modo per sopravvivere, aumentando le tensioni con la società e il «mito» del rientro?

Se i meccanismi della famiglia e del familismo sono stati sufficientemente studiati (anche in rapporto ad altre esperienze migratorie), meno chiari sono i meccanismi della socializzazione del gruppo dei coetanei, del quartiere. Il grosso momento di socializzazione della «scuola», almeno nella situazione attuale, esclude la cultura d'origine come apporto qualificante e tende piuttosto ad imporre modelli di comportamento della società ospitante, per altro finalizzati allo sbocco professionale del ragazzo. In questo senso penso che sia tutto da inventare il ruolo ed i contenuti dei «corsi di lingua e cultura italiana»: essi infatti, se da una parte potrebbero costituire, se inseriti, una possibilità ed una «chance» in più per il ragazzo immigrato a livello scolastico, d'altra parte dovrebbero essere impostati come momento culturale, nel senso più vasto.

Il ruolo organizzativo del Governo italiano non credo possa essere messo in dubbio. Più difficile è prevedere, nella complessa burocrazia italiana, quale posto possono avere le concrete possibilità di sperimentazione locale. Un programma più o meno costituito, che lascia uno spazio dal punto di vista pedagogico all'insegnante, ma che non prevede una struttura inserita da una parte e dall'altra delle possibilità concrete di adattamento globale dei programmi: ecco come mi pare sia visto dai magnati del MAE il problema. Concretamente potremo avere degli insegnanti che fanno esperienze pedagogiche interessanti a livello di singola classe; ma nonè per nulla prevista una formulazione di programmi completamente diversi quanto ad indirizzo e contenuti per inserire tali corsi nella scuola locale. Come pure non è prevista una struttura, anche se minima, che coordini le esperienze in quanto diverse e che, a livello di ogni singola nazione, possa formulare delle ipotesi e delle iniziative che si diversificano da quelle proposte dal MAE.

La presenza dei genitori e dell'emigrazione in questo processo, in linea di principio, potrebbe essere importante e determinante. La gestione sociale della scuola all'estero, che dovrebbe avere come ambito la gestione dei corsi di lingua e cultura italiana, potrebbe avere questo ruolo.

È chiaro che dovrebbero essere evitati fondamentalmente due scogli:

T. BASSANELLI

amici, il fatto parrocchiale, il momento sportivo, le iniziative del tempo libero e della cultura.

Come socializzare la seconda generazione? Non facendola sentire estranea, diversa (sia in casa che a scuola), dandole parità di possibilità e di riconoscimento rispetto ai figli dei locali, favorendone il successo scolastico e sociale, varando le iniziative atte a colmare il vuoto di aiuto scolastico che sperimentano in casa, incrementando l'amicizia (rapporti umani e personali) con i locali.

L'intervento istituzionale (dei governi locali e del paese di origine) non svuota l'apporto delle organizzazioni degli emigrati. Sia perchè tale intervento spesso non c'è, sia perchè è molto carente. In ogni caso copre solo un momento della socializzazione del ragazzo (il momento scolastico o parascolastico) e lascia scoperti tutti i settori del tempo libero, della cultura, del rapporto sociale.

Se per il passato l'associazionismo ha dovuto spesso supplire il mancato intervento dello stato (e non è detto che tale compito si sia esaurito ovunque), oggi gli rimane pur sempre un duplice grosso ruolo: da una parte di stimolare la istituzione a garantire ai figli degli stranieri la debita scolarizzazione (è risaputo che la direttiva CEE viene applicata dove c'è stato l'intervento degli emigrati associati; dove questo manca, nessuno per esempio si sogna di varare corsi di insegnamento della lingua madre) e di verificare i modi e contenuti dell'intervento; dall'altra di coprire tutto il prezioso spazio extrascolastico ed extrafamiliare, con iniziative adatte alle singole situazioni e rapportate ai vuoti formativi che vi possono essere.

Poichè l'associazionismo misto non è ancora nato (quello esistente ha un carattere nazionale, se non addirittura regionale), le attuali forme associazionistiche degli emigrati sono soprattutto chiamate a mediare alla seconda generazione la cultura del paese di origine; quella cultura che la famiglia spesso

U. MARIN

Dato che da ambedue i versanti si proclama di aver scelto la «politica dell'integrazione» (senza per altro specificare molto obiettivi e contenuto di essa), credo che non vi sia tanto il pericolo che l'intervento istituzionale svuoti l'apporto delle organizzazioni degli emigrati, quanto piuttosto il pericolo opposto, che cioè l'apporto di tali organizzazioni supplisca quella istituzione che pretende di giustificare i propri calcolati disimpegni in nome appunto della conclamata politica dell'integrazione.

G. BOSA

que, il ruolo delle associazioni, seppur in misura più limitata, non è controvertibile né può essere sostituito dagli interventi istituzionali. Anzi, sono convinto che l'intensità del loro ruolo può trasformarsi in maggior peso contrattuale a favore del paese di emigrazione.

3 — La stabilizzazione dell'emigrazione impone all'intervento scolastico del sistema italiano operante in emigrazione il trapasso da una risposta di emergenza a una emigrazione caratterizzata da alti indici di mobilità e di temporaneità, ad un tipo di intervento più coerente con le mutate esigenze, più strutturato e articolato. Quali proposte concrete di modelli integrativi o alternativi dell'attuale politica scolastica si potrebbero prospettare? Come si potrebbero delinearne i principi ispiratori? Come definire in proposito, lo spazio operativo dell'associazionismo in campo scolastico, cioè, in definitiva, il ruolo che i ge-

3. Stabilizzazione, fluttuazione o temporaneità dell'emigrazione sono dei fenomeni derivanti dai problemi di fondo della ristrutturazione industriale in atto e dei processi di mobilità della manodopera. In che misura si assottiglieranno i contingenti dei lavoratori migranti nei paesi europei industrializzati nei prossimi cinque o dieci anni? Quale sarà la sorte della seconda generazione? È possibile ai poteri politici prevedere e pianificare e controllare i nuovi sviluppi impressi dai centri di potere economico?

A mio avviso, occorre tener presente almeno tre tipi di intervento tra loro ben distinti: quello del reinserimento nel paese di origine; quello politico, relativo alla trasformazione o all'adeguamento dei sistemi scolastico-profes-

B. ROSSI

— da una parte la lottizzazione di tale gestione da parte delle forze organizzate dell'emigrazione di carattere partitico con il solito equilibrio di forze, che tende a gestire un potere con una classica mentalità italiana;
— dall'altra il dare a questa gestione sociale della scuola dei compiti puramente amministrativi e di «decorazione», senza confidare ad essa un valore anche a livello dei contenuti scolastici.

È una sintesi difficile e complicata. Tuttavia mi sembra che, in linea di principio, l'istituzionalizzazione da parte dei Governi potrebbe e dovrebbe tener conto che l'emigrazione può e deve gestire il suo inserimento e quindi anche la socializzazione dei figli degli emigrati attraverso le strutture scolastiche.

Che la nostra emigrazione sia pronta ad una funzione di «mediazione», è questo un ulteriore problema. Tuttavia credo che se non si mettono in piedi e non si spingono certe prospettive ed un nuovo stile, non si partirà mai. Infatti si tratta di concepire i corsi di lingua e cultura e la gestione sociale della scuola non solo in funzione dei rientri e della equipollenza dei titoli (attuale dimensione della faccenda), ma piuttosto di vederli in funzione della integrazione e della costruzione dell'identità del ragazzo che deve permanere all'estero. E non mi pare che i fantomatici «istituti di cultura» possano avere questo ruolo, soprattutto in una emigrazione quale quella europea e soprattutto nei confronti di una seconda generazione di massa quale la nostra. Quando i corsi di lingua e cultura sono ancora a livello di «dépannage», mi sembra un paliativo di una politica, che rischia la demagogia, parlare di strutture super-complesse, quali gli «Istituti di Cultura».

Credo di avere già risposto, per sommi capi, nelle due precedenti domande. Concretamente si tratta di inserire i corsi di lingua e cultura italiana nella scuola locale.

Ora tale inserimento non deve essere solo «formale», a livello di orario. Il che presuppone che la scuola locale accetti non solo tali corsi nel suo interno, ma ne accetti il valore culturale e formativo per i ragazzi, sullo stesso piano delle sue altre materie e strutture.

Evidentemente questo deve essere fatto per gradi. Un primo momento potrebbe essere l'accettazione del «voto» del corso di lingua e cultura nella media scolastica locale; successivamente e, in un certo senso contemporaneamente, bisognerebbe operare l'inserimento degli insegnanti dei Corsi nella realtà e

T. BASSANELLI

non può dare che a livello rudimentale, incompleto, paesano e campanilistico; quelle tradizioni culturali che, sia perchè positive e tipiche (basti pensare al senso dell'ospitalità del meridione), sia perchè notevolmente diverse rispetto a quelle del paese di accoglienza (per esempio il sindacalismo italiano nei confronti di quello tedesco) possono costituire per la seconda generazione delle acquisizioni nuove (non mediate dalle istituzioni e dalle associazioni del luogo) o dei modelli alternativi in rapporto a quelli imposti dall'ambiente. Su questo versante credo che gli organismi degli emigrati, in particolare l'associazionismo di base dei genitori e delle famiglie, abbiano un ruolo insostituibile.

Lo spazio operativo dell'associazionismo in campo scolastico: in parte la risposta è in quanto ho detto sopra. L'associazionismo non si deve porre né in concorrenza né in antagonismo con le istituzioni pubbliche. Si brucerebbe in un compito immane, creando oltretutto degli alibi allo stato per non intervenire. Può elaborare dei modelli, integrativi o alternativi, da presentare alle competenti autorità; può sostenere le proprie proposte a tutti i livelli, sperimentarle in limitati casi se ne ha i mezzi, ma più in là non credo che possa andare.

Oltre che avere una funzione di stimolo e di verifica, come ho detto sopra, a livello operativo lo vedo solo come momento integrativo dell'intervento istituzionale, sempre s'intende per

U. MARIN

L'adozione di un nuovo modello di politica scolastica dovrebbe avvenire, secondo me, nel contesto più ampio di una rinnovata politica culturale. La quale, per soddisfare concretamente l'interesse dell'intera collettività italiana all'estero, dovrà andare al di là della fascia dell'obbligo così come del semplice abecedario. Inoltre i principi ispiratori di una nuova politica scolastica (lo diciamo anche qui con il rischio di ripeterci) dovranno essere ricavati dalla realtà viva e concreta dell'emigrazione, senza la pretesa di trasferire all'estero la scuola italiana. Citiamo due di questi principi:

1 — Bisognerà prima di tutto accettare o attuare *una diversificazione degli intervento* (il famoso «ventaglio») in base alla diversità delle situazioni. E noi

G. BOSA

nitori devono assumere, anche e perchè organizzati, nel processo di formazione scolastica dei propri figli?

sionali nei paesi di accoglienza, e, infine, quello del sistema scolastico italiano operante in emigrazione.

Per esempio, è dimostrabile che la discriminazione verso la seconda generazione era stata perpretata in Svizzera già negli anni sessanta. Secondo uno studio del Consiglio svizzero della scienza, gli studenti aumenteranno tra il 1977 ed il 1987 dalle 12 alle 16 mila l'anno ed il numero totale oscillerà tra le 67 e le 71 mila persone. Secondo l'Ufficio federale dell'industria, arti e mestieri e del lavoro (UFIAML), già nel 1978 mancavano 13.600 posti di apprendistato, nel 1979 aumenteranno a 16.700, nel 1980 saranno circa 15.800 per scendere a 10.800 nel 1982 e a 4.100 nel 1984: esso continua, comunque, ad asserire che basteranno dai 1.500 ai 2.000 nuovi posti di tirocinio l'anno per soddisfare il fabbisogno nazionale. Da queste constatazioni appare evidente che, se non saranno prese immediatamente delle misure per lo sviluppo delle scuole superiori e delle Università, la mancanza di posti di apprendistato aumenterà intorno alle 20.000 unità fino al 1982. Sempre dai rilevamenti dell'UFIAML, risulta che dal 1978 in poi si dovrà contare dai 20 ai 25 mila figli di emigrati che, ultimata la scuola d'obbligo, si affacciano alla scuola professionale. Quale sarà il loro futuro e in che modo saranno favoriti i processi di integrazione? Nella misura in cui 20 mila giovani l'anno saranno privati della possibilità di apprendere una regolare professione per accettare la cosiddetta preparazione empirica (manovalanza qualificata) prevista dalla nuova legge sulla formazione professionale?

È chiaro che, per chi rimane, il problema più grosso da affrontare è quello della scuola svizzera e dei suoi sistemi e solo di riflesso quello dell'insegnamento della lingua e cultura italiana. A proposito, ho fatto concrete esperienze personali al punto di rimpatriare i figli. Malgrado avessero frequentato per sei anni i corsi di lingua e di cultura italiana all'estero, son dovuto ricorrere a delle scuole private con spese supplementari notevoli e la ripetizione di un anno scolastico. Con ciò non sono contrario all'intervento scolastico del sistema italiano operante in emigrazione: va anzi rivisto e adattato fino alla misura massima del possibile politico ed economico.

Va da sé che lo spazio operativo dell'associazionismo in campo scolastico come il ruolo di partecipazione che i genitori devono assumere, si presentano come una necessità-dovere inderogabili. Dove il diritto alla partecipazione deve obbligatoriamente realizzarsi sia a li-

nelle strutture scolastiche locali (sarebbe sorvolare il problema, e non risolverlo, l'affidare tali corsi a maestri prettamente locali).

È chiaro che nell'uno come nell'altro punto si sollevano problemi strutturali della scuola locale, che sono lungi dall'essere posti (non dico risolti). D'altra parte fino a che punto il MAE è d'accordo con questa prospettiva? Fino a che punto, in un finanziamento paritetico, il MAE è disposto ad impegnarsi? Fino a che punto la scuola italiana riconoscerà poi tali corsi inseriti che cambieranno programmi e contenuti? Fino a che punto il MAE è disposto ad assumere alle sue dipendenze delle forze emigrate della seconda generazione, quando concretamente oggi non concede, per i corsi come sono organizzati, insegnanti, che poi dovrebbe sistemare in Italia?

Credo che i principi siano fin troppo semplici e che, di fronte a queste realtà e difficoltà concrete da una parte e dall'altra, rischiamo di apparire addirittura semplicistici.

Per quanto riguarda i genitori, credo che si debba operare all'interno delle realtà locali esistenti, anche da parte dei genitori italiani e delle forze organizzate dell'emigrazione. D'altra parte, come ho già notato, la trasposizione pura e semplice, anche se con correttivi marginali, della gestione sociale della scuola all'estero rischia di non chiarire le cose, soprattutto se si ripetono degli schemi di lottizzazione, quali si sono verificati in Italia, dove tali schemi sono giusti, data la situazione italiana, ma che rischiano di essere anacronistici e fasulli nelle situazioni dell'emigrazione.

quanto riguarda l'attività scolastica, prescolastica o parascolastica.

In che modo? Inserendosi negli organi collegiali della scuola, dove ha la possibilità di far presenti le specifiche richieste formative dei figli degli emigrati; varando quelle iniziative di supporto - corsi, incontri, assistenza parascolastica di vario tipo - che colmano i vuoti istituzionali o familiari e permettono agli alunni stranieri di ricuperare il terreno perduto per handicap di diverso tipo.

Nessuno stato comunitario nega la scuola ai figli degli stranieri. Ma la forma di scolarizzazione offerta - sia sulla linea dell'integrazione che sul versante delle scuole nazionali - non è sempre la migliore. Anzi, è sempre al di sotto del giusto e del richiesto. Non si capisce per esempio perchè si nega l'inserimento dell'insegnamento della lingua madre nel normale orario scolastico, nel sistema locale, come seconda lingua per gli alunni stranieri, evitando loro quella maggiorazione di lavoro e di impegno - con le rispettive negative conseguenze sul piano psichico - richiesta da corsi pomeridiani extra. In questa direzione si sta impegnando il governo italiano e credo sia la direzione giusta. Gli ultimi interventi scolastici di alcuni Land della Germania (per esempio l'Assia e la Renania-Palatinato) sono su questa linea, almeno a livello di carta scritta. In pratica, dove manca l'intervento dell'emigrazione organizzata, si applica la più piatta assimilazione, oppure si lasciano sopravvivere i baracconi delle scuole nazionali. A seconda dei presidi, e degli influssi che i maestri stranieri hanno sui presidi.

Anche in campo scolastico l'associazionismo degli emigrati ha pertanto un grosso spazio: basta che se lo prenda; ha un grosso ruolo, basta che si decida a gestirlo. Poichè la partecipazione è fatica, e il rinnovarsi è fatica doppia, si capisce l'arretratezza del nostro associazionismo anche su questo fronte.

L'allergia della seconda generazione verso l'associazionismo della prima generazione andrebbe analizzata più a fondo e valutata più seriamente. Forse si riuscirebbe a capire in che cosa stiamo sbagliando, che cosa bisogna cambiare per poter essere non solo un momento rivendicativo, un momento di assistenza scolastica integrativa, ma un vero luogo di socializzazione per e della seconda generazione.

dell'Inghilterra abbiamo avvertito ancora una volta questa esigenza proprio al convegno di Loreto.

2 — Come una delle conseguenze di questa attenzione al reale, dovrà essere riconosciuta una giusta *autonomia di scelte e di gestione*. (È assurdo tempestare la Farnesina di telespressi per ottenere l'autorizzazione di una supplenza).

Una politica scolastica così concepita e attuata non potrà che dare ampio e meglio definito spazio a quelle associazioni degli emigrati che oggi sono ridotte al rango di semplici destinatari (per interposta persona) delle circolari ministeriali.

G. BOSA

vello italiano che a quello svizzero. Nell'attuale situazione, infine, non riesco ad individuare nuovi modelli integrativi o alternativi se non nella direzione di una omogeneizzazione dei sistemi scolastico-professionali europei, dove sia inserita già nella scuola primaria una seconda lingua. Ciò rappresenta in prospettiva un lungo processo di trasformazione e di impegno, ma è la sola via da seguire se si considerano gli aspetti reali economico-politici e della credibilità nell'integrazione europea.

NOTE IN MARGINE AL CONVEGNO CIRCA IL CONTRIBUTO DELLA DELEGAZIONE D'INGHILTERRA

I rappresentanti dell'Inghilterra avevano un comune denomatore: la conoscenza diretta e l'impegno personale nel settore scolastico. Per il resto ognuno di essi ha portato la propria testimonianza, non sempre combaciante con quelle di altri.

Quanto al contributo da essi recato al dibattito congressuale, ci pare di poterlo ridurre a un doppio aspetto:

— Anzitutto essi indicarono un modo diverso di accostare la problematica emigratoria, modo che potrebbe richiamarsi al famoso pragmatismo britannico. Si tratta di un realismo che non va certo identificato con la superficialità o l'improvvisazione. In questi ultimi anni infatti, proprio in Inghilterra, si sono fatti studi e ricerche approfondite proprio in riferimento ai problemi della seconda generazione. La validità del predetto metodo sta invece nella attenzione al concreto, nel rispetto della situazione reale che va letta e analizzata al di là di ogni condizionamento ideologico o di parte. L'intervento di Mr. Kennedy, Heddmaster di una scuola londinese, lungi dallo sfigurare per la sua semplicità e concretezza, finì per essere refrigerante nel calore di un dibattito troppo indulgente alle astrazioni accademiche. Proprio in omaggio a quel pragmatismo che privilegia i fatti nei confronti delle idee, fu sintomatico che una sola rappresentanza del gruppo inglese abbia fatto visita al vicino Istituto S. Carlo di Osimo e abbia sollecitato un intervento «in extremis» al convegno stesso di Loreto da parte del Direttore di detto Istituto. Si parlava e si discuteva per lunghissime ore sui problemi dei figli degli emigrati e si rischiava di ignorare un «fatto» che era lì a qualche chilometro, una realizzazione concreta, un'iniziativa esemplare e stimolante come l'Istituto S. Carlo da dove centinaia di figli di emigrati vanno ottenendo formazione, qualificazione e sistemazione professionale.

— Un altro contributo, da oltre Manica potrebbe essere considerato il taglio «culturale» che viene dato al problema scolastico, taglio originato non da particolari scelte rinunciatarie, ma dalla situazione particolare dell'emigrazione italiana in Gran Bretagna. Qui cioè non si è assaliti o lo si è sempre meno dal dilemma angoscioso «restare o rimpatriare» e quindi non si è alla ricerca di scegliere o armonizzare gli interventi in base alle due prospettive. Per i figli degli emigrati il problema dell'integrazione è abbastanza risolto o per lo meno non presenta la drammaticità che si riscontra in altri fronti emigratori. Perciò il ricupero di valori etnici culturali fa parte di un progetto di promozione umana o tutt'al più della salvaguardia di un armonico processo di socializzione che tenga conto dell'apporto indispensabile della famiglia e della comunità etnica in cui si è collocati.

Intervista all'on. F. Foschi

In occasione del Convegno organizzato dal CSER di Roma in collaborazione con il CSERPE di Basilea e il SMC di Londra su « L'identità della seconda generazione italiana nell'Europa degli anni '80 » (Loreto, 23-26 novembre 1978), il sottosegretario agli Esteri per l'Emigrazione, onorevole Franco Foschi, è stato intervistato dal nostro collaboratore Diego Vanzi. Riportiamo qui di seguito lo stralcio dell'intervista riguardante i problemi scolastici.

Domanda: « *Signor Sottosegretario, la commissione scuola, formazione professionale e cultura del convegno dell'emigrazione tenutosi nei giorni 3.4.5 novembre a Lussemburgo ha giudicato insufficiente l'azione del governo per la trattazione dei problemi inerenti la scuola. Vorremmo sentire la sua opinione* ».

Risposta: « Non credo di dover difendere l'azione del governo. Indubbiamente questo giudizio riflette una sorta di stato d'animo che si va abbastanza stancamente ribadendo e, come uno slogan, ripetendo e che può rispondere effettivamente anche ad alcune difficoltà e ritardi che, a mio modo di vedere, sarebbero colpevoli se non avessero una serie di motivazioni che derivano non tanto dalla volontà del governo ma dal fatto che i problemi della scuola italiana all'estero sono in larga misura condizionati dal rapporto con gli altri paesi, con i paesi di emigrazione nonché da alcune decisioni relative modificazioni legislative che passano attraverso la volontà di tutte le forze politiche e del Parlamento e che richiedono anche tempi abbastanza lunghi, in un momento in cui i problemi della scuola peraltro si sono profondamente modificati; ma le carenze eventuali del governo sono rimediabili; quello che non sarebbe rimediabile è se dietro taluni giudizi vi fosse la volontà di non conoscere i problemi e la volontà di non conoscere le rispettive difficolta che invece devono essere superate in un contesto il piú possibile di solidarietà sostenziali, di corresponsabilizzazione dei vari momenti operativi finendo di considerare il governo come la controparte dei problemi della scuola, questo effettivamente è assurdo, ed è assurdo soprattutto nelle materie come quella dell'emigrazione in cui il governo non può che avere un ruolo di interprete delle esigenze insieme con le forze sociali, con le forze d'emigrazione impegnate a risolvere i problemi, diversamente finiremo tutti quanti per cercare di buttare la croce addosso l'uno sull'altro ma non per risolvere i problemi. Invece le famiglie e i figli degli emigrati hanno bisogno di risposte concrete; sotto questo aspetto io mi auguro quindi che piú che non queste affermazioni di carattere abbastanza generico si debbano valutare i contenuti concreti delle azioni da una parte e delle proposte che pure sono emerse in termini abbastanza positivi dal convegno in Lussemburgo ».

Domanda: « *L'obbiettivo piú ravvicinato da perseguire, citiamo sempre dal documento sulla scuola, con scelte politiche coerenti, appare quello dell'attuazione della direttiva CEE del 25.7.77. Cosa è stato fatto in merito, Onorevole?* »

Risposta: « E' stato fatto, mi pare, molto, ma anche qui bisognerebbe riuscire a capire a chi si rivolge questo tipo di incitamento all'applicazione della direttiva. Qualcuno potrebbe ritenere che sia il governo italiano che debba applicare la direttiva CEE; la direttiva CEE trova applicazione in quanto i 9 paesi della comunità, ognuno nell'ambito della sua realtà, ognuno nell'ambito del suo sistema scolastico, recepisca la direttiva CEE. Il ruolo che può svolgere e svolge il nostro governo in questa materia è quello di sollecitare attraverso il dialogo, attraverso una serie di incontri che abbiamo già avviato a livello dei vari paesi, attraverso l'iniziativa delle nostre ambasciate, attraverso la presenza continua dei rapporti dei ministri delle pubbliche istruzioni dei paesi della comunità e attraverso anche la richiesta di una verifica periodica presso il consiglio dei ministri degli affari sociali a Bruxelles sollecitare l'attuazione e la corretta interpretazione della direttiva CEE. In modo particolare le posso solo dire a titolo esemplificativo che ora abbiamo soprattutto portato avanti il discorso in materia di direttiva con la Germania, il paese piú difficile e per gli aspetti numerici e per le difficoltà linguistiche e le diversità dei sistemi, abbiamo realizzato per la prima volta, e siamo il primo paese che è riuscito ad ottenerlo, il dialogo con i ministri di tutti i Länder competenti in materia di pubblica istruzione. Faremo nei prossimi giorni il primo incontro misto a livello di esperti sui problemi delle scuole speciali, uno dei problemi piú spinosi che siano stati affrontati, con possibilità che abbiamo ottenuto da parte delle autorità tedesche di inviare i nostri esperti direttamente a fare un sopraluogo nelle scuole speciali e a fare le nostre proposte e le nostre osservazioni di modificazione dei metodi e dei criteri. Analoghe azioni stiamo portando avanti con la collaborazione delle autorità del Belgio che hanno costituito una commissione governativa per l'applicazione della direttiva CEE. Questi sono due esempi certamente significativi ed importanti; ma non dimentichiamo che la nostra scelta per la direttiva CEE, che tra l'altro è stata approvata per la decisa volontà e pressione del governo italiano, non sarebbe mai stata approvata per gli altri partner, e che quindi dimostra quanto è errato il giudizio sull'insufficienza dell'azione del governo, dal momento che subito dopo poi si dà atto che c'è una direttiva CEE, che è nata dal governo italiano, e non è la sola cosa che abbiamo realizzato in questo periodo. Comunque ci sono dei paesi come la Svizzera, che sono fuori dalla direttiva CEE, perché sono fuori dalla CEE, e nei confronti dei quali stiamo cercando di riuscire ad ottenere lo stesso tipo di obiettivo. A seguito dei colloqui che a giugno abbiamo avuto con il nuovo consigliere federale di Berna, il mese prossimo faremo la commissione mista sulla scuola, sulla formazione professionale e sul riconoscimento dei titoli e in quella sede sosterremo la stessa linea della direttiva CEE ».

Domanda: « *C'è chi afferma in emigrazione che gran parte dei guai della scuola derivano dal fatto che manca ancora la normativa relativa ai decreti delegati per l'estero. C'è qualche novità in proposito, Onorevole?* ».

Risposta: « Se per decreti delegati si intende la cosiddetta gestione sociale della scuola, debbo dire che il governo presentò all'inizio del '77, addirittura in forma di decreto legge questa parte, forse ebbe il torto di associarlo ad una altra parte che riguardava la soluzione o una proposta di soluzione ai problemi piú ur-

genti del personale insegnante in condizioni di precariato; il parlamento in extremis fece decadere il decreto; invitando il governo a trasformarlo in un disegno di legge, cosa che abbiamo fatto, e che dal giugno del 1977 giace al senato dove è stato iniziato l'esame ma dove le forze politiche hanno ritenuto complessivamente che fosse piú opportuno procedere allo studio di una nuova legislazione in materia scolastica, cosa che richiede un tempo molto piú lungo. Nel frattempo abbiamo emanato una circolare già nel '77 ed una direttiva approvata dal comitato interministeriale per l'emigrazione e coincidente con le indicazioni del gruppo di lavoro sulla scuola del comitato di attuazione della conferenza in cui diamo indicazione che in tutte le aree, in tutte le circoscrizioni, in tutte le aree di competenza consolare in cui vi siano la possibilità di farlo, nel senso cioè che le legislazioni locali non lo ostacolino o le impediscano ecc. si può dar luogo alla costituzione dei comitati per la gestione sociale della scuola sullo stesso tipo di logica che orienta la legislazione italiana. Non vedo per quale motivo questo non venga attuato o perché si dovrebbe necessariamente avere una legge e non sia sufficiente anche questo tipo di decisione in termini di direttiva adottata in modo sufficientemente autorevole dalla sede del comitato interministeriale, presieduta dallo stesso presidente del consiglio dei ministri e che prevede che per legge il comitato interministeriale agisce con direttive e non con leggi. Infatti vi sono alcune circoscrizioni in cui questo è stato già attuato. Io mi auguro che sia piú ampliamente diffusa questa attuazione dell'orientamento già dato perché la gestione sociale della scuola in attesa della nuova legislazione venga già avviata ».

Domanda: « *Onorevole, stiamo parlando ad un convegno sull'identità del giovane immigrato degli anni '80. Noi sappiamo che il soggetto emergente oggi in emigrazione non è piú l'emigrato che partiva dall'Italia, bensí il figlio dello stesso, probabilmente nato in Germania (all'estero) e cresciuto là. Come vede Lei quest'identità e quali prospettive potrebbe dare al futuro di un giovane nato o cresciuto in Germania (all'estero) in questi anni?* ».

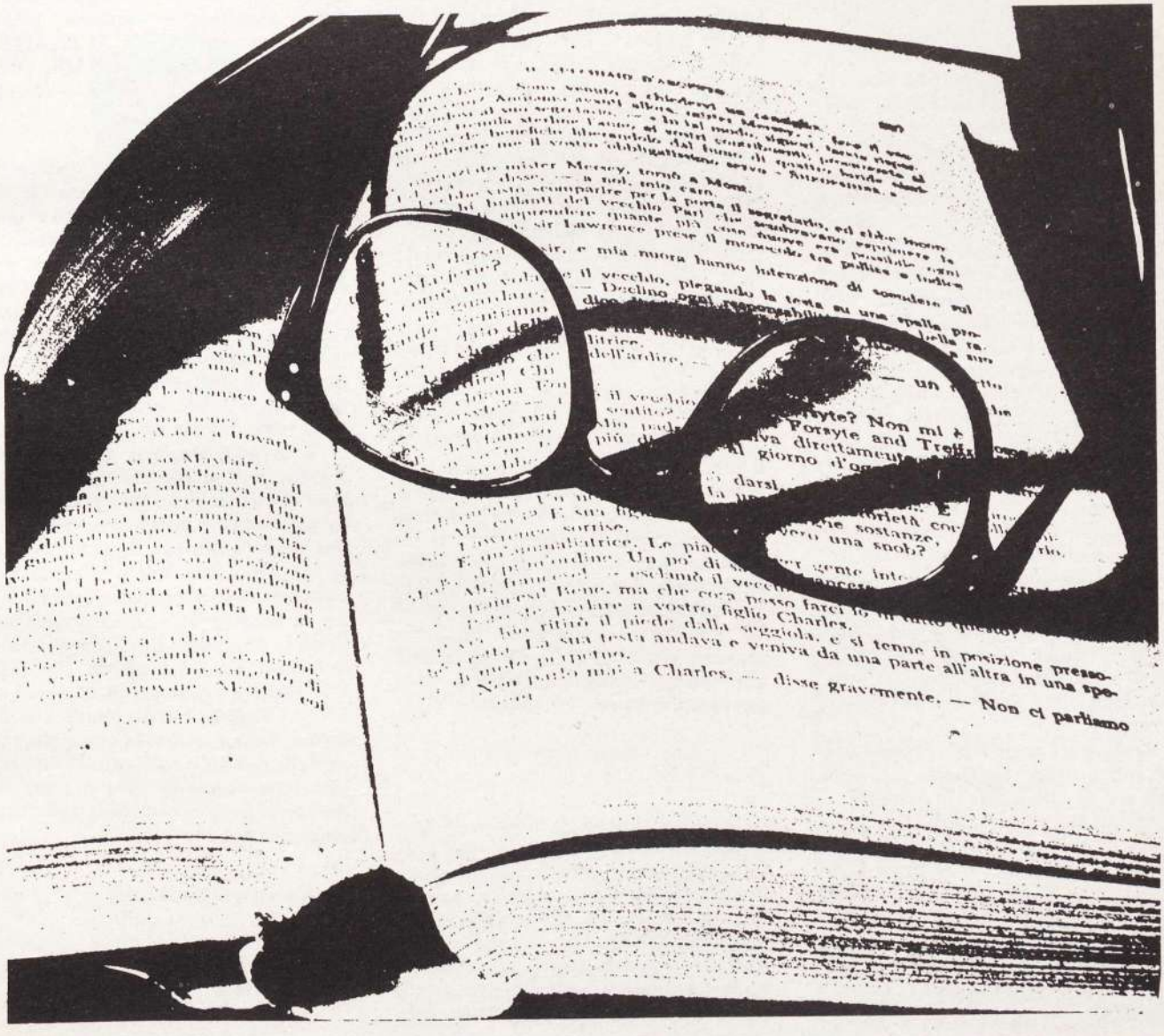
Risposta: « Direi che in linea di massima si può immaginare che i giovani che ora sono in Germania malgrado il periodo di crisi occupazionale attraversato dal 1973 al 1975 hanno piú che non in passato la prospettiva di poter restare in Germania; significa cioè che si sono andati stabilizzando in qualche modo nella realtà tedesca; ciò non toglie che noi abbiamo il dovere di offrire a tutti questi giovani, a tutti coloro che sono italiani, che sono nati da famiglie italiane, la possibilità di scelta sostanziale del restare o del tornare; possibilità di scelta allora in termini scolastici significa offrire un sistema scolastico in cui sia garantita la possibilità di acquistare una conoscenza linguistica e culturale idonea per non essere e non sentirsi sradicati in nessuno dei due paesi e un titolo di studio che abbia un riconoscimento, piú o meno automatico nell'ambito di tutti e due i paesi. In questo senso dobbiamo adeguare la nostra presenza in termini di culture scolastiche, di interventi ecc. nel paese di residenza e nello stesso tempo adeguare il nostro sistema scolastico all'accoglimento di coloro che rientrano; infine bisogna che programmiano anche posti di lavoro adeguati per utilizzare le esperienze dei giovani, degli emigrati o dei figli degli emigrati che rientrano e sono portatori tra l'altro di un partimonio notevolissimo di esperienze che non debbono essere disperse come in parte fino ad oggi è stato fatto e quindi valorizzarne i titoli professionali ecc., però programmando anche i posti di lavoro idonei il che, come lei sa, è abbastanza difficile se non riusciamo a risolvere il problema interno della disoccupazione che purtroppo oggi investe oltre un milione e 600 mila unità in Italia e che è prevalentemente disoccupazione giovanile e qualificata e di giovani con titoli di studio acquisiti all'interno del nostro paese. In ogni caso ciò non toglie che il principio fondamentale da seguire è quello della parità sia per coloro che sono nati qui, sia per coloro che sono vissuti all'estero ma che sono cittadini italiani e quindi dobbiamo offrire parità di occasioni e di possibilità a tutti quanti questi rappresentanti della seconda generazione dell'emigrazione ».

« *La ringraziamo, Onorevole, per questo Suo intervento* ».

Vanzi Diego

(*Trascrizione da registrazione dal vivo*)

convegni, documenti



26 febbraio

LONDRA - Assemblea generale della FASFA (Federazione delle Associazioni Scuola-Famiglia). Le associazioni hanno rivendicato uno spazio reale e fattivo, che sia nello stesso tempo «anticipazione e stimolo per quei provvedimenti legislativi sulla gestione sociale della scuola, pregiudicati dalla mancata approvazione del decreto delegato sulla scuola italiana all'estero».

4 marzo

ROMA - Riunione sul reinserimento scolastico dei figli degli emigrati che rimpatriano. Alla riunione presieduta dal Sott. Foschi, Segretario del CIEm, hanno preso parte funzionari dei Ministeri degli Affari Esteri e della Pubblica Istruzione.
Si è constatato come siano necessari interventi a livello legislativo per semplificare la procedura in materia di iscrizioni. Si è rilevato anche l'esigenza di una valutazione statistica della consistenza del fenomeno, e un corso di aggiornamento degli operatori scolastici ai problemi psico-socio-educativi della emigrazione in rapporto alla presenza nelle classi normali di ragazzi in possesso di un diverso bagaglio culturale e linguistico.

18 marzo

Il Sott. Foschi alla Commissione Popolazione e Profughi dell'Assemblea Parlamentare del Consiglio d'Europa sui problemi dell'Emigrazione ha confermato che la politica seguita dall'Italia in campo scolastico, particolarmente in Europa, è quella dell'inserimento dei figli degli emigrati nelle scuole locali, dando loro la possibilità di frequentare sia corsi di lingua locale sia corsi integrativi di cultura italiana. L'On. Foschi ha tuttavia riconosciuto che i corsi di inserimento vanno migliorati ed incrementati per evitare la marginalizzazione dei ragazzi italiani con gravi conseguenze sul loro futuro professionale nella società di accoglienza.

25 giugno

ROMA - Per iniziativa della FILEF si è tenuto un convegno sui problemi della scuola all'estero. Il dott. Vincenzo Bigiaretti ha tenuto una relazione riguardante le direttive della Comunità Europea per l'insegnamento della lingua e cultura degli emigrati, nonchè quello dell'ordinamento legislativo italiano e della abrogazione del Testo Unico del 1940. Inoltre si è esaminato il disegno di legge governativo n. 723 esprimendo un giudizio sostanzialmente negativo.
L'On. Cianca, a conclusione dei lavori, ha sottolineato «che il governo italiano in materia scolastica, deve armonizzare la propria attività con quella degli altri governi, in applicazione alle direttive della CEE».

13 luglio

Il Sott. Foschi presiede un incontro con le forze politiche, sindacali e associative per avviare a soluzione i problemi più urgenti dell'emigrazione.
Sono stati affrontati i più attuali problemi del settore: scuola all'estero, convegno europeo, organismi rappresentativi, voto per il Parlamento Europeo, rapporti con le regioni, finanziamenti alla stampa italiana all'estero, adeguamento della rete Consolare.

29 luglio

Vengono pubblicati gli atti del VI congresso nazionale dell'ANFE sotto il titolo: «Un contributo all'unità europea: l'istruzione di base come elemento unificatore». Il volume, curato dalla Presidente dell'ANFE, On. Maria Federici, tratta i seguenti temi: emigrazione, scolarità e cultura; analisi pedagogica e psico-socio-linguistica; gli attuali problemi dell'integrazione e della scolarizzazione; analogie e differenze nei sistemi scolastici dell'età dell'obbligo.

2 ottobre

L'assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa, riunita a Strasburgo, ha approvato un progetto di «raccomandazione» per favorire la formazione professionale e una qualificazione strutturata agli emigrati della seconda generazione.

25 ottobre

LUSSEMBURGO - Si è svolto un seminario di informazione organizzato dal Parlamento Europeo per le organizzazioni nazionali degli emigrati italiani, in vista delle prossime elezioni a suffragio universale e diretto della stessa assemblea. Erano presenti i rappresentanti delle Associazioni nazionali italiane dell'emigrazione: CSER, ACLI, AITEF, ANFE, FILEF, SANTI, UNAIE, UCEI.

5 novembre

LUSSEMBURGO - Dal 3 al 5 novembre si è svolto a Lussemburgo un «Convegno sui problemi e prospettive della emigrazione italiana in Europa». Sul problema della scuola, formazione professionale e cultura, l'apposita Commissione ha insistito sull'attuazione della direttiva CEE del 25.7.77, invitando ad accentuare la politica di confronto e di trattative bilaterali e multilaterali, nonchè sull'avvio di un'opera a vasto raggio per l'aggiornamento e la qualificazione del personale docente, ed ha rilevato l'utilità di un intervento quadro che permetta la formazione ed il funzionamento con poteri decisionali degli organi collegiali. In tema di formazione professionale si richiama l'opportunità che essa risponda, in positivo, alle esigenze della mobilità in un quadro di programmazione della domanda e dell'offerta. È stata infine rilevata l'urgenza di una radicale riforma degli Istituti di cultura e, in tale attesa, è stata chiesta la piena attuazione della recente circolare n. 13, ove ravvisa la necessità di dare risposta alla domanda proveniente dalle collettività di origine italiana.

(*vedi documento allegato*)

Per quanto riguarda la scuola, in particolare, si tratta di un problema che va affrontato non in maniera isolata, ma in un contesto più vasto che abbracci tutto l'aspetto politico, sociale e culturale della realtà migratoria.

L'apertura di sempre maggiori spazi culturali, la stabilità del fenomeno migratorio, la conquista di nuovi e più ampi diritti politici e giuridici dei lavoratori emigrati e, in particolare, le elezioni, ormai prossime, per il Parlamento Europeo, fanno sì che il problema della scolarizzazione e dell'acculturamento degli emigrati e dei loro figli diventi un fattore di importanza determinante, in senso assoluto, per la realizzazione di un'Europa nuova e diversa. Ciò, soprattutto, per la seconda generazione, affinchè si realizzi un processo di integrazione «alla pari», tra lavoratori indigeni e lavoratori emigrati, e di valorizzazione delle ricchezze culturali proprie di ogni popolo, al di là di miseri e falsi concetti di nazionalismo.

Sul problema scolastico-culturale dei lavoratori dei vari Paesi occidentali si gioca, quindi, il futuro dell'Europa comunitaria. Non vi è dubbio che, in questo discorso, ai lavoratori emigrati spetta, a pieno titolo, il diritto di essere i «primi» cittadini europei.

Occorre, perciò, dare alle strutture scolastiche della CEE, e della Svizzera, un indirizzo europeo, valorizzando, come si è detto, ed estendendo oltre che il patrimonio culturale, anche quello linguistico. Ciò perchè la lingua, o meglio le lingue, sono lo strumento valido e necessario per attuare un processo di omogeneizzazione tra società diverse. Il nostro Paese, l'Italia, è avvantaggiato in questo discorso perchè sono circa tre milioni i lavoratori italiani nella CEE e nella Svizzera.

La salvaguardia dei diritti delle minoranze e il concetto di pluralismo deve essere, pertanto, un fatto concreto e, di conseguenza, ogni singolo Stato, e la CEE in generale, deve garantire, con i fatti, tali elementari diritti dati, fino ad oggi, per scontati solo in teoria.

Sul problema scolastico occorre muoversi in due direzioni:

1. *Verso il governo italiano*

Il governo italiano deve realizzare una politica scolastica e culturale in modo da soddisfare, in primo luogo, la richiesta e il bisogno di scolarizzazione dei lavoratori emigrati e dei loro figli.

Deve riempire il vuoto tuttora esistente in questo settore, creando le condizioni affinchè venga soddisfatta, in toto, l'esigenza che tutti i figli dei lavoratori emigrati abbiano la possibilità di apprendere la madrelingua italiana, non come fatto episodico dovuto, unicamente, a problemi affettivi e di legame con la madrepatria, bensì come fatto culturale e di valorizzazione della lingua e della cultura italiana all'estero.

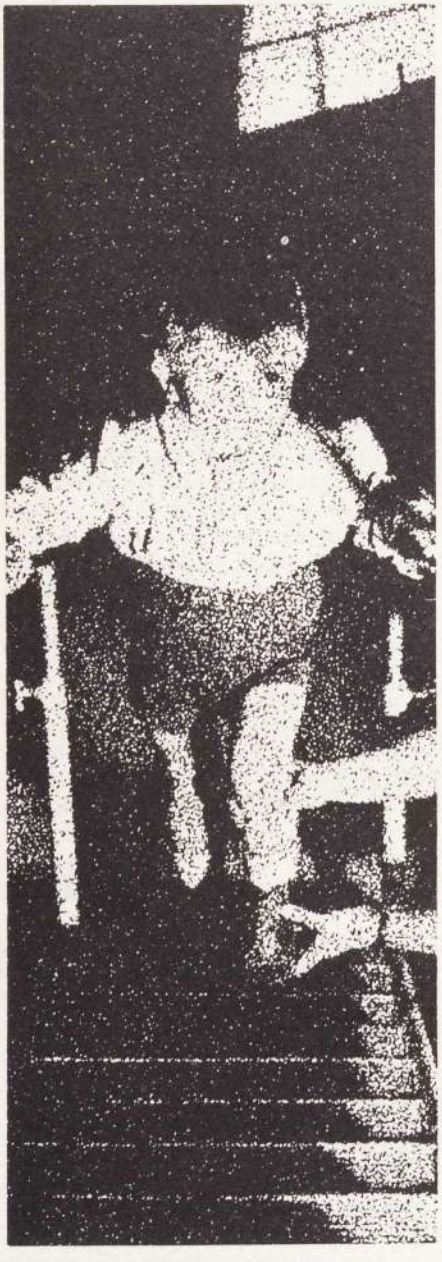
È necessario e urgente l'ampliamento, in senso qualitativo e quantitativo, delle istituzioni scolastiche e culturali italiane all'estero. Un ampliamento tale che riesca a coinvolgere il 100% della collettività emigrata.

In tale senso va esaminato attentamente il discorso, che da più parti viene fuori, del bilinguismo che è un fatto positivo se va verso un discorso di europeizzazione della scuola in cui le lingue siano strumento di avanzamento culturale e di apertura sociale e mentale. Non si giustifica, quindi, la creazione di scuole a natura privatistica, solo in teoria bilingui, e tendenti, in effetti, a consolidare determinati centri di potere.

La frequenza dei «corsi di lingua e cultura» deve essere resa obbligatoria e non solo da parte italiana, ma soprattutto, attraverso l'impegno del governo, da parte dei governi locali singoli e della CEE in generale. Solo con l'obbligatorietà della frequenza di tali corsi, dettata non da fattori contingenti, ma da una scelta di politica culturale precisa affinchè le nostre istituzioni scolastiche all'estero acquistino valore e prestigio sul piano del rendimento e dell'utilità sociale per raggiungere gli obiettivi precedentemente citati.

Attraverso questo discorso va recuperato anche il concetto della professionalità del docente italiano all'estero, sulle cui spalle, ingiustificatamente, vengono fatte ricadere le responsabilità dell'inefficienza della scuola, la quale è dovuta, invece, allo scarso, o inesistente, prestigio che ne deriva dalla normativa vigente e dalla mancanza di volontà politica di rendere tali strutture serie e necessarie per la realizzazione di una società veramente europea.

È, comunque, infatti, la convinzione secondo cui i corsi di lingua e cultura non funzionano perchè gli insegnanti, essendo, a stragrande maggioranza, precari e non di ruolo e non guadagnando (vedi caso della Svizzera) 5.000 franchi al mese, non avrebbero doti professionali tali da poterli far funzionare. La realtà dei fatti è che le strutture della legge 153/1971 sono precarie, insufficienti e carenti di metodo, di contenuti e di obiettivi; a queste lacune gli insegnanti non possono sopperire, nonostante il loro impegno. Il governo italiano deve operare subito una seria riforma della normativa vigente in tale materia, la cui ossatura è costituita an-



cora dal testo unico n. 740/1940, del periodo fascista delle colonizzazioni in Africa.

Tale riforma, che deve essere globale e seriamente programmata, deve tener conto delle mutate realtà sociali in continua evoluzione, e della risoluzione della CEE adottata in materia.

Deve essere garantito agli emigrati, per Costituzione, il diritto alla gestione sociale della scuola, che i cittadini residenti in Italia hanno già ottenuto da ormai tre anni. Il personale docente e non docente precario (non di ruolo) ha il diritto di ottenere un trattamento giuridico equo e giusto: occorre dare a detto personale un posto di lavoro fisso, con una normativa che permetta il passaggio nei ruoli dello Stato, con criteri di permanenza all'estero, come è avvenuto per 230.000 docenti e non docenti in Italia, non più tardi di due mesi fa.

Non v'è dubbio che lo stesso personale insegnante ha il diritto, e ne esprime esso stesso la volontà, di partecipare a corsi di perfezionamento professionale, essendo, ovviamente, impegnato in un ambiente di lavoro con obiettivi differenti e, sicuramente, diversi da quelli che ha lo stesso personale in Italia.

Va respinto, però, il tentativo di alcuni, secondo cui, «altri» insegnanti, magari mai stati all'estero, sarebbbero più dotati professionalmente di quelli tuttora in servizio all'estero.

Un capitolo a parte dovrebbe essere dedicato agli Istituti di Cultura, feudo di «baronie» e di addetti ai lavori, i quali hanno urgente bisogno di essere ristrutturati secondo concetti moderni di utilizzazione dei beni sociali e culturali di un popolo. Essi vanno aperti alla collettività emigrata e, con essa, devono programmare, coordinare, intraprendere iniziative tendenti all'avvicinamento e alla collaborazione dei lavoratori indigeni con quelli stranieri.

2. *Verso i governi della CEE e della Svizzera*

I governi della CEE, e della Svizzera, devono permettere e garantire il diritto agli emigrati di apprendere la loro madrelingua. Ciò come fatto di arricchimento culturale e linguistico della società produttiva di quel singolo Paese e come fattore determinante a realizzare uno sviluppo maturo, equilibrato e completo dell'emigrato e della sua famiglia, vittima di scompensi socio-affettivi, dovuti al trapianto forzato da un ambiente ad un altro.

Pertanto risulta chiaro che detti governi debbono contribuire anche sul piano della spesa necessaria per realizzare una politica scolastica così concepita.

La risoluzione della CEE (e per la Svizzera il documento della Commissione Federale per gli Stranieri) in materia scolastica deve essere, con fermezza, fatta applicare dagli enti locali, i quali, godendo di una certa autonomia, non sentono l'urgenza e l'esigenza di attuare quanto suggerito dagli organi di governo superiori.

In questo contesto, di decisiva importanza risulta il compito della nostra rappresentanza diplomatica e consolare che, attraverso i suoi funzionari, legittimati presso le autorità locali, può e deve muoversi per il raggiungimento di tali obiettivi.

(*Dal documento del coordinamento delle strutture UIL-scuola della Svizzera, al Convegno europeo dell'emigrazione, Lussemburgo 3-5 nov. 1978*)

faieg
LUSSEMBURGO

La FAIEG nata dall'azione per la qualificazione della scuola dei figli degli emigrati in Germania fin dal 1969 si è impegnata per la soluzione di questo problema primario in Germania, conoscendo anche momenti di lotta dura con manifestazioni di piazza (1971 e 1974), dove più di tremila persone hanno protestato al Ministero di Mainz, di Wiesbaden e al Consolato Generale d'Italia a Francoforte sul Meno.

Scopo di queste manifestazioni fu la richiesta di una *scuola biculturale* che rispondesse alle esigenze effettive dei figli degli emigrati. Tenuto conto della situazione disastrosa di essi (il 75% non arrivava a possedere il titolo finale della scuola dell'obbligo) e della forzata mobilità del lavoratore italiano, queste lotte si sono concretizzate in un progetto di scuola presentato ai Ministeri competenti.

Opponendoci al monismo culturale (leggi: assimilazione forzata) abbiamo inteso promuovere un tipo di animazione culturale che rendesse l'emigrato capace di inserirsi in una società europea, che è quanto meno biculturale. Espressione autentica di una socializzazione anticipatrice di una Europa pluriculturale.

In questo contesto *riteniamo insostituibile* un POTENZIAMENTO del FONDO SOCIALE EUROPEO per interventi diretti a ristrutturare tutto il sistema di qualificazione e di ricupero professionale.

Siamo più che convinti che l'Europa, quindi i suoi cittadini, si formano e preparano sui banchi della scuola. La scuola è e rimarrà sempre il centro primario di tutti gli sforzi ed impegni a cui sono chiamate tutte le competenti Autorità ed Organismi che vogliono costruire l'Europa.

(*Dal documento FAIEG alla Conferenza europea dell'emigrazione, Lussemburgo, 3-5 novembre 1978*)

comitato d'intesa
LUSSEMBURGO

Premessa

Oggi, quando si parla di scuola, ci si trova di fronte ad un equivoco di fondo che conviene chiarire se non si vuol fare dei discorsi che lasciano intatti certi malintesi. Da un lato, infatti, si pensa alla scuola come ad una struttura atta ad offrire un sapere sia formativo di capacità intellettuali e operative sia informativo in quanto dovrebbe fornire le nozioni o conoscenze indispensabili per orientarsi in una società che diventa sempre più complessa. Il che, in altri termini, mira ad una promozione umana universale. Ma è pure presente un altro criterio per il quale la scuola dà la possibilità di accedere a posti considerati socialmente ed economicamente migliori, dai quali sono categoricamente esclusi quelli che non hanno avuto la capacità o la fortuna di fare certi tipi di studio. Questo tipo di promozione sociale e gerarchica è discriminatorio e perciò stesso contradditorio con la prima funzione della scuola e sembra riproporre la distinzione romana delle attività liberali e di quelle servili.

Simile impostazione è tipica di tutta la società occidentale e crea confusioni che sarebbe bene chiarire per porre un ordine autentico in modo da evitare una falsa retorica che pone allo stesso livello una cultura intesa come perfezionamento della propria umanità indirizzata ad un'apertura sempre più elevata e concreta verso gli altri uomini, e una cultura specializzata nel dominio sugli altri.

Si è voluto fare una simile premessa elementare perchè essa possa fissare i termini di una scelta non solo a livello generale ma anche a livello locale.

Nelle poche righe che seguono si farà un accenno agli aspetti che sono apparsi più salienti nella situazione italiana a Lussemburgo.

1. Metodologia

Si è preso spunto da indagini condotte su figli di operai italiani per cercare di tracciare qualche linea di orientamento per il futuro.

2. La scuola a Lussemburgo

Il Lussemburgo dall'aspetto pittoresco e dall'ordinamento stabile, presenta molte difficoltà per la nostra emigrazione. Ci si trova, infatti, di fronte al problema del trilinguismo (lussemburghese, francese e tedesco) che rende molto complesso l'inserimento dell'emigrato e dei figli. Questi, infatti, frequentando le scuole lussemburghesi, subiscono degli scacchi scolastici per ragioni linguistiche. Qualche italiano, con esiti scadenti a Lussemburgo, conseguì brillanti successi in Belgio, dove, finalmente, poté abbandonare il tedesco.

Il Granducato, inoltre, avendo già una popolazione scolastica eccessiva, tende ad inserire in attività non intellettuali i figli dei nostri lavoratori. Va, però, chiarito che la classe insegnante è oggettiva nella valutazione e accetta anche scelte diverse da quelle consigliate.

Bisogna aggiungere che qui esiste una forte discriminazione scolastica: infatti i figli dei funzionari della Comunità Europea possono iscriversi alla Scuola Europea e quindi possono evitare lo sforzo delle scuole locali. Questa istituzione costituisce il miraggio di molti lavoratori italiani. È vero che si tratta di un vero e proprio miraggio perchè l'insegnamento impartito è astratto, in quanto si fonda soprattutto sulla matematica e sulla lingue e riesce artificiale in quanto è slegato da qualsiasi problematica sociale ed economica, ma non si può non riconoscere che offre, o meglio impone, due trattamenti diversi a soggetti che, in teoria, hanno i medesimi diritti.

Va infine notato che negli istituti locali l'insegnamento dell'italiano non viene impartito con la dovuta efficienza. Il Consiglio delle Comunità Europee ha recepito queste esigenze, senza tuttavia averla tradotta in legge, ma in una «direttiva» che si annuncia, almeno per il momento, di difficile attuazione.

3. Qualche conclusione operativa

È necessario:

1) che lo Stato italiano risolva le conseguenze contradditorie di una Scuola Europea preclusa a certi suoi cittadini, tanto più che essa è finanziata anche dall'Italia;

2) estendere l'insegnamento della lingua e della cultura italiana perchè i figli dei lavoratori non si sentano stranieri rientrando nella propria terra. Ma soprattutto per un problema di libertà umana: chi decide o è costretto al ritorno in Italia, deve avere gli strumenti linguistici per inserirsi nella realtà nazionale.

Tali corsi dovrebbero essere tenuti da insegnanti italiani perchè la trasmissione di valori culturali sia meglio assicurata;

3) facilitare il riconoscimento dei titoli lussemburghesi, ivi compreso l'anno propedeutico universitario che qui esiste;
4) fondare un centro di lingua e cultura italiana, atto a soddisfare le esigenze degli emigrati italiani e ad offrire i risultati universalmente validi della nostra cultura ai lussemburghesi stessi. Il che non significa porsi come professori degli ospitanti: nessuno, infatti, è tanto ricco culturalmente da non poter imparare nulla, né tanto povero da non insegnare nulla;
5) organizzare corsi di qualificazione professionale, e miranti in special modo alla promozione sociale delle donne.

Date le premesse, questa struttura deve essere gestita democraticamente: è l'unica garanzia che sia rivolta agli utenti stessi. Ed essa, tra le infinite cose che potrebbe fare, dovrebbe preoccuparsi di insegnare i diritti e i doveri che i cittadini hanno sia a Lussemburgo sia in Italia.

Questo centro non solo è di vitale importanza, ma è anche vivamente desiderato ed è attuabile. Si spera che questo *Convegno*, se non vuol essere uno sterile dibattito, dovrebbe iniziare a far qualcosa cominciando proprio da questo che è un punto non solo molto sentito, ma anche facilmente realizzabile.

Rimane infine agli organismi italiani ed alle associazioni tutto lo spazio operativo che sul piano concreto deriverà dall'applicazione della direttiva comunitaria del 28 giugno 1977 cui si è fatto cenno, approvata dal Consiglio delle Comunità Europee per garantire, nel paese ospitante, sia l'istruzione più adeguata ai giovani emigrati o figli di emigrati, sia l'insegnamento della lingua e cultura del Paese di provenienza.

Questa direttiva, che è vincolante, impegnerà i responsabili della nostra collettività in un lavoro di stimolo e di controllo delle attività delle autorità locali, che debbono assicurare l'adattamento delle loro strutture scolastiche e dei programmi. Li impegnerà pure in un'azione che non è solo italiana, ma che potrà essere comune per tutte le collettività immigrate, visto che il Consiglio dei Ministri ha confermato in una esplicita dichiarazione resa sempre nel giugno 1977 il proposito politico di adottare e sviluppare provvedimenti equivalenti anche a favore dei figli di emigrati non provenienti dai paesi delle Comunità.

Le associazioni elaboreranno pure una serie di proposte comuni per una radicale riforma degli studi e della vita della Scuola Europea per renderli piú consoni alla realtà sociale e civile che è quella dei nostri paesi e per assicurare una adeguata apertura a favore dei figli dei lavoratori migranti. Sin d'ora esse affermano che non tollereranno in questa scuola ogni ulteriore riduzione della presenza dei figli degli emigrati che attualmente non è affatto garantita neppure a livelli numerici minimi. È necessario che in questo senso si impegni con urgenza il governo italiano.

(*Dal documento unitario delle associazioni e dei partiti di Lussemburgo al Convegno europeo dell'Emigrazione, Lussemburgo 3-5 nov. 1978*)

commissione scuola
LUSSEMBURGO

1 - La Commissione Scuola, Formazione Professionale e Cultura del Convegno dell'Emigrazione svoltosi i giorni 3, 4 e 5 novembre a Lussemburgo, ascoltata la relazione del Sottosegretario degli Affari Esteri On. Foschi, segnatamente alla condizione e alla prospettiva della scuola dei lavoratori migrati e loro figli, giudica insufficiente l'azione del Governo per la trattazione dei problemi inerenti alla scuola anche perchè del tutto carente risulta l'analisi delle occasioni perdute e l'impegno disatteso, che pure erano stati solennemente assunti nella Conferenza Nazionale dell'Emigrazione e nei momenti unitari di dibattito e di proposte realizzatrici scaturiti dal mondo dell'emigrazione. Piuttosto indeterminata e generica si presenta altresì la definizione - sia pur problematica - di un disegno organico di riforma della scuola nella emigrazione che ponga le fondamenta di una soluzione globale alla quale partecipino, superando i potenziali pericoli di divisioni particolaristiche, i genitori, gli insegnanti, le forze sociali e politiche.

2 - L'obiettivo più ravvicinato da perseguire con scelte politiche, coerenti, appare quello dell'attuazione della direttiva CEE del 25.7.77, per la quale non si è proceduto sufficientemente all'attuazione della direttiva pubblica italiana che non comporta impegni comunitari o bilaterali. In particolare riconfermando il principio dell'integrazione nei Paesi d'emigrazione riconosciuto dalla direttiva, la Commissione invita il Parlamento e il Governo ad accentuare la politica di confronto e di trattative bilaterali e multilaterali sia per progredire nell'attuazione della direttiva stessa nei Paesi in cui si è manifestata disponibilità sia per sollecitarla presso i Governi che sinora non hanno mostrato particolare interesse al problema attraverso appositi incontri con i rappresentanti degli emigrati e con le parti politiche e sociali.

3 - Indispensabile poi si è manifestata per raggiungere tali complessi obiettivi la coerenza tra l'azione del Governo centrale e gli atteggiamenti delle autorità diplomatico-consolari dei singoli Paesi. In questo quadro non sono proponibili vecchi modelli di scuola a doppia uscita né istituzioni generalizzate di scuole materne in quanto si costituirebbero come ostacoli al processo di inserimento. Riteniamo che non sia rinviabile l'impegno del Governo italiano per tutti gli interventi che già sono possibili ed anzi sinora elusi e che debbono essere organizzati con le finalità della direttiva comunitaria.

4 - È ad esempio urgente e possibile il potenziamento delle istituzioni a livello di scuole dell'obbligo al fine di coprire l'enorme disavanzo tra domanda ed offerta e di trasformazione progressiva delle attuali strutture scolastiche in centri scolastici e socio-culturali in cui si programmi anche l'educazione permanente.

Emendamenti: la discriminazione scolastica già grave nella scuola dell'obbligo diventa ancora più preoccupamte nella fascia delle scuole superiori. Si chiude, quindi, un impegno del Governo italiano in materia di politiche scolastiche e di accordi bilaterali affinchè questo dato sia rimosso.

5 - Del pari occorre avviare nei tempi i più rapidi con stanziamenti aggiuntivi un'opera a vasto raggio di aggiornamento e qualificazione del personale docente. Con particolare riguardo alle tematiche dell'emigrazione. In questo senso, anche il reclutamento dei docenti dovrà non solo essere programmato ma rispondere a criteri di rigore e di qualificazione, prevedendo corsi specifici di formazione. In tal modo si garantisce fin dall'inizio la validità di un processo di riforma scolastica in relazione a nuovi necessari contenuti e ad una diversa qualità della formazione che la Commissione riconferma essere l'obiettivo di fondo verso cui tende.

6 - Coerentemente gli stessi problemi del personale docente e non docente debbono essere risolti attraverso l'eliminazione del precariato e l'immissione nei ruoli italiani con contestuale assegnazione all'estero per un periodo di tempo da definire in analogia con quanto stabilito dalla legge n. 463.

7 - Sulla base di tali previsioni si può programmare l'utilizzazione del personale rientrato dalle sedi estere in attività didattiche rivolte all'attuazione del diritto allo studio e della piena formazione della personalità per gli alunni rientrati dalle zone d'emigrazione.

8 - La Commissione, infine, rileva la permanente autorità di un intervento quadro che permetta la formazione ed il funzionamento con poteri decisionali degli organi collegiali della scuola e delle istituzioni scolastiche all'estero.

9 - Occorre costruire anche concettualmente, come è nei fatti. un collegamento fondamentale tra la scuola e la formazione professionale; noi rileviamo questi due momenti come componenti interagenti in un unico sistema formativo, che sia reso capace di rispondere ai bisogni dei giovani e dei giovani-adulti, come degli adulti, secondo una prospettiva di progressivo cambiamento dei rapporti sociali, culturali, economici e politici.

In questa ottica prende consistenza una prospettiva di educazione permanente, intesa come cammino lungo il quale ciascun lavoratore, ciascuna persona tende a realizzare le potenzialità inespresse.

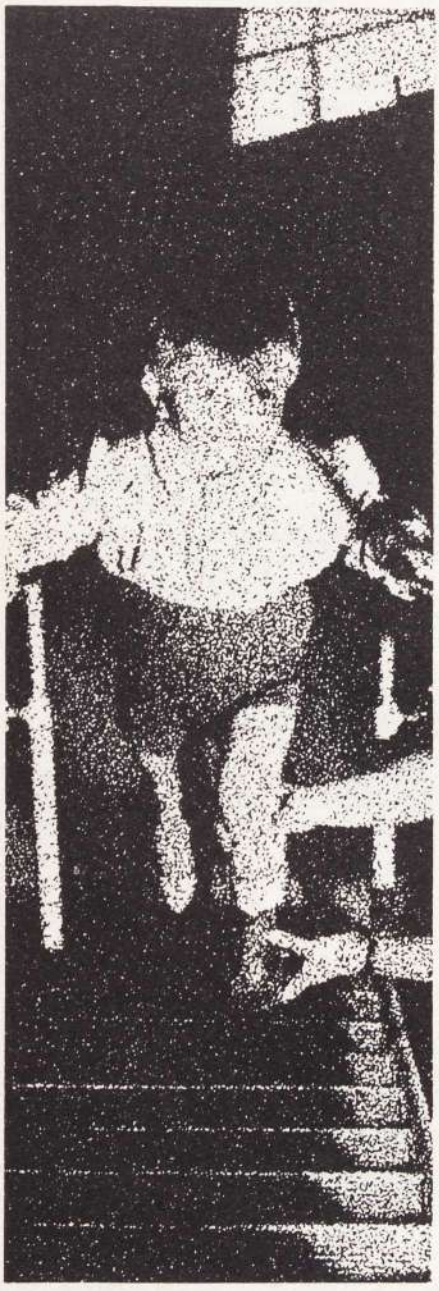
10 - La concezione che noi abbiamo della formazione professionale è di una realtà attraverso la quale recuperare e sviluppare una dimensione formativa e culturale di base orientata al lavoro. Varie fasi possono caratterizzare l'intervento in materia di formazione professionale; noi riteniamo che esso è tanto più incidente e valido nella misura in cui risponde a criteri e ad esigenze di polivalenza metodologica, di per sé utile e capace di suscitare precisi interessi e mettere così in moto un processo formativo, a partire dal compimento della scuola dell'obbligo. Anche le fasi successive - quelle che portano a sbocchi professionali di alta qualificazione - non sono certo separate da una concezione formativa e culturale che, mentre si affina alla luce delle stesse esigenze scientifiche, si specializza in rapporto alle nuove domande del mercato.

11 - La formazione professionale è rivolta in primo luogo ai giovani, quindi ai giovani-adulti e poi agli adulti. In coerenza con questa scelta occorre sottolineare come essa non possa non costituire un fatto di crescita complessiva e come appaia obbligato un rapporto positivo con gli altri spezzoni di cui si compone il sistema formativo.

In questo contesto sottolineiamo l'importanza di una riorganizzazione della formazione professionale vista come alternanza fra scuola e lavoro. La formazione, cioè, acquisita sia nella scuola che sul lavoro, dando in tal senso contenuto e spessore al riconoscimento del diritto alla formazione.

12 - Per quanto riguarda il campo dell'emigrazione noi riteniamo che la formazione professionale debba rispondere, in positivo, alle esigenze della mobilità in un quadro di programmazione, sia della domanda che dell'offerta, relativamente alle esigenze non solo del mercato strettamente inteso ma più generali dello sviluppo.

In questo contesto la formazione professionale deve altresì poter rispondere positivamente alle esigenze di un reinserimento nei processi formativi, collegati alle ristrutturazioni nei paesi di emigrazione, come in Italia, avendo



cura - specie il potere politico - di operare interventi coerenti con una visione europea.

13 - La scelta che noi chiediamo debba fare il Governo italiano è di strutturare l'intervento partendo da una rilevazione, paese per paese, della domanda di formazione, attraverso concertazioni bilaterali e comunitarie, che diventino anche premessa, sia per accordi che per stipula di convenzioni vere e proprie. Questo intervento non dovrà rispondere unicamente alle logiche del mercato che caratterizzano l'attuale situazione di crisi, ma dovrà essere in grado di contribuire alla modificazione dello stesso meccanismo di sviluppo.

Si tratta inoltre di passare dalle dichiarazioni di principio - contenute nel documento della CEE del 1963 e in quello successivo del 1971 - a precise direttive che impegnino i vari paesi e le loro istituzioni interne a comportamenti coerenti. E ciò in analogia e nella stessa prospettiva politica della direttiva comunitaria sulla scuola del luglio 1977.

14 - Se consideriamo i fenomeni di crescente mobilità in atto ed i caratteri della crisi, un correttivo importante potrà essere rappresentato dalla capacità di intervento delle Regioni, mediante indicazioni, programmi e individuazioni di possibilità di lavoro e di occupazione, frutto della capacità di lettura della realtà e di intervento delle regioni stesse. Tale importante compito di contributo e di indirizzo circa la programmazione degli interventi all'estero configura lo spazio nuovo e possibile delle regioni medesime.

La Commissione, anche in vista di un rinnovato e più preciso impegno del comitato interministeriale per l'emigrazione, impegna questo organismo a realizzare un'ampia e rapida consultazione al fine di precisare i criteri di una proposta di direttiva da presentare alla CEE. Un ulteriore compito di questo Comitato potrebbe essere la razionalizzazione delle proposte e delle indicazioni delle Regioni. Ancora: tra i compiti prioritari del Comitato dovrebbe essere quello di un esame a breve scadenza delle potenzialità, del funzionamento e dei programmi di organico intervento del Fondo Sociale Europeo. In collegamento a tale Fondo occorre definire i compiti e l'ambito di manovra del Fondo di rotazione promosso dal Ministro del Lavoro, la cui proposta di istituzione è presentata in Parlamento.

15 - Una attenzione specifica è rivolta alla realtà svizzera i cui criteri di intervento non possono che essere analoghi a quelli di altre Regioni della stessa comunità, anche se espressi, per quanto riguarda questo paese attraverso accordi bilaterali. La scadenza del prossimo 6-7 dicembre rappresenta, a questo proposito, un momento fondamentale per l'affermazione di questa linea di tendenza.

16 - La Commissione sottolinea nuovamente con forza l'importanza di una politica tendente a facilitare l'inserimento dei giovani nelle strutture formative dei paesi di accoglimento. In questo contesto l'insegnamento linguistico assume carattere certamente prioritario, ma non va necessariamente disgiunto da una formazione professionale quale quella prima richiamata e definita. L'inserimento nelle strutture formative costituisce anche una valida premessa nella prospettiva di un pieno inserimento del giovane nella società di accoglienza.

Se formazione, scuola, cultura costituiscono un tutt'uno secondo una dimensione processuale, occorre prevedere spazi sempre più ampi alla sperimentazione, anche per metterci in grado di prefigurare dei modelli rispetto ai quali impostare quindi una contrattazione con i paesi interessati.

Richiamiamo in questo contesto, l'importanza della formazione di base, essenziale per i giovani, ma più ancora per i giovani-adulti, la quale non può basarsi su schemi superati anche in Italia; schemi che vengono invece riproposti dall'Amministrazione nel regolamentare questo settore. Strumenti di innovazione restano la accumulazione e la sperimentazione fatta, per esempio, attraverso le «150 ore».

17 - Attualmente la formazione professionale è svolta in presenza di contributi assolutamente insufficienti e spesso tardivi, che pregiudicano l'intervento formativo. A ciò si aggiunge un costo a carico dei lavoratori. Questa situazione deve essere superata, da un lato assumendo lo Stato i compiti suoi propri di programmazione e di controllo e assumendo altresì atteggiamenti coerenti per quanto attiene l'intervento diretto, dall'altro lato procedendo lo Stato, sempre nel rispetto dei suoi compiti e programmazione e di controllo mediante l'istituto della convenzione relativamente all'intervento indiretto.

Questa scelta deve risolvere la pratica del contributo richiesto ai lavoratori, anche utilizzando da un lato il Fondo Sociale Europeo e dall'altro gli accordi bilaterali con i singoli Stati.

18 - Grande rilevanza assume il ruolo degli operatori impegnati in questo difficile e delicato settore. Ci troviamo in

presenza di un precariato per il quale già sono state formulate richieste specifiche. La Commissione è convinta che questo settore non può essere sorretto unitamente da insegnanti italiani e da figure professionali che non hanno collegamento con la realtà produttiva, e ritiene che due misure debbano essere prese con urgenza:

a) individuare le modalità per realizzare un passaggio progressivo da una situazione di precariato verso una regolamentazione giuridica ed economica;
b) un programma di formazione ricorrente di tutti gli operatori del settore, paese per paese. In questo senso può costituire punto di riferimento l'esperienza in corso di realizzazione in Germania.

19 - Un'analisi dell'attuale situazione degli Istituti di cultura conferma l'urgenza di una radicale riforma che tenga conto anche delle esigenze dell'emigrazione.

In attesa della riforma dovrà essere data piena attuazione a quanto disposto dalla circolare n. 13 del 18.5.78 del MAE, che ravvisa la necessità di dare risposte alla domanda proveniente dalle collettività di origine italiana tenendo conto di affermate esigenze di partecipazione.

Elementi qualificanti della riforma dovranno essere i principi della programmazione e della partecipazione.

Anche per quanto riguarda l'attività in direzione dei Paesi ospitanti, nell'ambito degli accordi culturali, emerge un nuovo ruolo degli Istituti di cultura: essi dovranno rivolgersi, come momenti di confronto fra cultura e cultura, non più soltanto a gruppi d'élites culturali, ma alle collettività nel loro complesso.

Conclusioni

La Commissione ritiene necessario che il Governo assuma su questi punti impegni concreti ed immediati, indicando già nelle conclusioni di questo Convegno un piano operativo e di attuazione su quanto detto.

La riapertura delle trattative con i Ministri interessati sulle problematiche scritte nel presente documento verificherà immediatamente la volontà politica di cambiare l'attuale situazione.

La Commissione fa appello a tutte le componenti sociali e politiche - operanti in Italia e in Europa - perchè una mobilitazione permanente ed uniforme contribuisca in maniera determinante alla realizzazione degli obiettivi.

(*Dalla mozione finale della Commissione «Scuola, formazione professionale e cultura» del Convegno di Lussemburgo, 3-5 nov. 1978*)

RELAZIONE DEL I GRUPPO DI LAVORO

Associazionismo e sistema scolastico italiano all'estero: realizzazioni e prospettive

Nell'ambito del gruppo è stato discusso a lungo il problema della definizione dell'utenza della scuola, e cioè la seconda generazione degli emigrati, prima di passare ad analizzare i bisogni formativi e le offerte scolastiche all'estero, sia pubbliche che private ed extraistituzionali, e le prospettive conseguenti.

Per «seconda generazione» degli emigrati si è inteso i figli degli emigrati scolarizzati all'estero per tutto l'arco della scolarizzazione. Particolare risalto è stato dato alla mobilità e instabilità che caratterizzano l'attuale emigrazione italiana in Europa (pur con alcune diverse accentuazioni, es. in Inghilterra e Francia); gli stessi figli degli emigrati a volte conoscono una mobilità ancora maggiore, perchè costretti a separarsi o a ricongiungersi ai genitori a seconda delle opportunità educative. Di conseguenza la tipologia della seconda generazione risulta molto differenziata, includendo perfino una fascia scarsamente toccata dalla scolarizzazione. La precarietà di base che condiziona la vita degli emigrati in Europa e li orienta sostanzialmente al ritorno rende ancora più difficoltoso il rapporto dei figli con i genitori, emigrati della prima generazione. L'integrazione al più presto e ad ogni costo risulta un mezzo di difesa dell'individuo; la tendenza a mimetizzarsi nell'ambiente locale e a rifiutare qualsiasi attribuzione di italianità è ugualmente un comportamento costante. L'instabilità degli emigrati si proietta a livello profondo, provocando sensi di ansia e di aggressività nella seconda generazione, sia nei confronti della famiglia che della scuola.

L'apprendimento linguistico avviene in maniera più rapida e meno problematica nella società ospite in rapporto all'integrazione, che implica un processo molto più lento e spesso rimane incompiuto o scoppia in crisi improvvise e acute.

L'associazionismo degli adulti si rivela molto importante per favorire il processo di inserimento dei figli nella società locale; più quello che si esprime nella partecipazione e coinvolgimento nei loro problemi (attraverso, ad esempio, i comitati genitori-scuola) che at-

traverso l'associazionismo di tipo tradizionale che spesso rappresenta per i figli modelli antiquati o lontani o non sempre per essi vitali. È indubbio che anche nel caso della componente associativa genitori va compiuto uno sforzo per riqualificare, culturalmente e socialmente, i genitori stessi.

La partecipazione dei genitori ai comitati della scuola va potenziata e favorita in considerazione dello scarso indice di presenza degli immigrati adulti in questi organismi.

La situazione della seconda generazione italiana in Europa si presenta molto differenziata, a seconda dei diversi Paesi di accoglimento, della anzianità delle comunità emigrate, dei sistemi scolastici e formativi locali. Risulta spesso determinante sui figli degli emigrati l'immagine che il Paese di insediamento dà attraverso la socializzazione scolastica e i mass media del Paese d'origine, della sua cultura e delle sue istituzioni: una maggior tolleranza e apertura, una dimensione di tipo culturale sono fattori che attenuano il conflitto o il pregiudizio e favoriscono un miglior inserimento nella società locale.

I *bisogni formativi* della seconda generazione degli emigrati, scolastici in senso stretto e informativi, sono vari e molteplici. A fronte delle carenze e specificità della seconda generazione la domanda è verso una scuola più duttile e aperta ai valori originarii propri, non nazionalistica, e istituzionalmente orientata verso più uscite; una scuola che deve dare sicurezza e certezze istituzionali di fronte all'instabilità della emigrazione; una scuola che tenga in maggior conto i problemi e i progetti della famiglia, oltre che della cultura di origine; il collegamento della scuola con la famiglia deve tendere a recuperare un rapporto affettivo con i figli spesso compromesso dalle vicende dell'emigrazione e dal veloce apprendimento della lingua locale.

La richiesta più urgente è in linea di massima, verso una integrazione nelle offerte educative del sistema scolastico locale, ma che non significhi e non comporti una unilaterale e acritica integrazione nella cultura del Paese ospitante, con la perdita della propria identità culturale.

Una rivalutazione dell'associazionismo, come componente decisiva nel portare avanti le istanze educative di fronte alle autorità locali e italiane e nel gestire alcune iniziative si rivela un momento importante e doveroso.

Vanno tenute in debito conto le esigenze linguistiche, culturali, partecipative e degli sbocchi futuri professionali della seconda generazione.

L'analisi delle *offerte formative e scolastiche*, così come esse si presentano, ha ribadito le insistenti critiche per la mancanza di una politica culturale dei governi verso l'emigrazione e per la situazione di provvisorietà e precarietà in cui è mantenuto tanto personale insegnante italiano all'estero.

Tuttavia la Legge 153 si rivela sufficientemente elastica e può permettere tutta una gamma di attuazioni differenziate a seconda dei diversi Paesi; mentre in alcuni è pressochè inoperante, in altri può costituire un minimo dovuto. È stata ripetutamente affermata la responsabilità «primaria» del Paese ospite nel garantire una adeguata offerta in campo educativo e formativo verso i figli dei lavoratori immigrati, in considerazione del decisivo apporto che questi danno allo sviluppo del Paese. Tuttavia questo non deve deresponsabilizzare il governo italiano con l'abbandono delle scarse iniziative in corso o mancando nella proposta di un disegno organico di formazione a livello europeo.

Particolare risalto è stato dato alla analisi del problema della scuola materna da cui deve necessariamente partire, nel caso di famiglie emigrate, la scolarizzazione e il processo di inserimento nella società locale. A questo scopo sono indispensabili scuola bilingui o plurilingui e classi integrate miste con bambini del luogo in modo da favorire, oltre all'apprendimento linguistico, una socializzazione orizzontale; anche una compensazione tra insegnanti italiani, in primo luogo, e locali si rivela opportuna.

Sono indispensabili a questo scopo alcune indicazioni:

— personale qualificato, in grado di verificare e correggere le sperimentazioni in corso e di dare la necessaria continuità pedagogico-linguistica (senza troppi cambiamenti),

— un controllo tecnico sui risultati e sulla qualità delle nuove iniziative,

— una partecipazione diretta delle famiglie all'andamento e alla vita della scuola.

Le istituzioni private hanno finora svolto una importante e benefica opera di supplenza, sottolineando tra l'altro la carenza e la disattenzione generale ai problemi della scuola materna. Esse, tuttavia nella continuità di servizio alle richieste delle famiglie devono aprirsi maggiormente alla componente locale e all'insegnamento bilingue; devono orientarsi verso centri di vera e propria sperimentazione controllata e non semplicemente di esperienze, ricevendo il contributo tecnico e finanziario ed iniziative del genere; esse possono così costituire dei modelli validi e punti di partenza verso interventi più generaliz-

zati e garantiti dalla società di accoglimento, non momenti chiusi o isolati.

La stessa componente familiare va sostenuta e preparata nel compimento del suo ruolo; occorre pure favorire centri o luoghi di partecipazione e socializzazione ai diversi livelli.

Per le successive fasce della scuola si sono riproposte le medesime richieste di supporti formativi, con uno sforzo ancora maggiore per garantire un'eredità culturale e motivazioni linguistiche ai figli degli emigrati.

È importante che l'insegnamento della lingua d'origine nei diversi gradi entri nel corso normale, nell'orario della scuola e a livello di programmi scolastici. Per giungere poi a risultati consistenti e durevoli è indispensabile la formulazione di una politica culturale europea collegata e coordinata ad una chiara politica culturale da parte italiana. Si deve puntare ad una migliore utilizzazione delle offerte locali, ad una valorizzazione delle esperienze e delle sperimentazioni (quasi nulle peraltro) in atto e ad una politica globale del reclutamento del personale insegnante.

Anche per la scuola superiore devono continuare le medesime offerte, e anche più precise e individuate a seconda delle richieste specifiche di una istruzione italiana o meno.

Un campo di particolare importanza è quello della «formazione dei formatori», degli insegnanti medi, in particolare (assistenti sociali e animatori socioculturali), formati in emigrazione per la loro particolare provenienza e adattabilità ad un insegnamento scolastico tra i figli degli emigrati.

RELAZIONE DEL II GRUPPO DI LAVORO

Si è discusso sul rapporto e sull'incidenza che possono avere nei vari Paesi le associazioni dei genitori nei confronti della scuola locale.

In generale si sono riscontrate possibilità non del tutto, o quasi per niente, sfruttate dalla base, per mancanza di preparazione e formazione alla *partecipazione*. Sono state portate tuttavia due esperienze positive di partecipazione (una in Svizzera ed una in Germania).

Si è entrati quindi in merito agli organismi locali scolastici di partecipazione dei vari paesi, i quali ammettono la presenza, con più o meno potere, di elementi stranieri.

Si è considerata in particolare la Schulpflege in Svizzera (= Commissione Scolastica che ha un alto potere di controllo generale su tutta la scuola: dall'amministrazione alla assunzione degli insegnanti, ecc.). Nella Schulpflege di alcuni comuni sono presenti già genitori italiani a titolo consultivo.

Nella zona di ZH (Glattgelden) è stato istituito dalle autorità locali, su stimolo della comunità emigrata, il consiglio scolastico, eletto dalla base, il cosiddetto: «Consiglio Scolastico degli stranieri» (chiamato da uno del gruppo «consiglio di seconda classe») e che è un organismo collaterale di consultazione da parte della Schulpflege. Tale consiglio tiene una riunione periodica mensile) con la Schulpflege e gli insegnanti.

In Germania esistono pure organismi di genitori: l'Elternbeirat, con potere decisionale insieme con gli insegnanti; in tale consiglio gli stranieri hanno diritto di entrare a pieno titolo. La partecipazione di fatto è inconsistente per le seguenti difficoltà:

— difficoltà di lingua
— apatia generalizzata
— processo di rigetto dell'associazionismo
— complesso di inferiorità (o superiorità?) nel sentire di andare a rappresentare una massa che è assente.

Una forza di sostegno potrebbe venire dall'Ausländerbeirat (consiglio degli stranieri) che ha potere a livello politico-sociale nell'ambito cittadino. In esso gli stranieri hanno maggiori possibilità di espressione, perchè vi sono presenti in forma maggioritaria, anche se le modalità di designazione sono più verticistiche che di base.

In Inghilterra teoricamente e praticamente sono aperte agli immigrati tutte le possibilità partecipative degli indigeni. A livello di scuola i residenti vengono considerati tutti come cittadini, anche se i vari gruppi etnici hanno i loro problemi. Ordinariamente gli immigrati italiani frequentano le scuole cattoliche che hanno un riconoscimento pubblico dello Stato e sono finanziate dallo Stato stesso. Queste scuole sono gestite da un Consiglio che è nominato dalle autorità ecclesiastiche e nel quale gli stranieri possono essere presenti a pieni diritti.

Effettivamente questo è un organismo strutturato dal vertice, anche se oggi c'è un movimento di apertura ai rappresentanti di alunni, insegnanti, genitori.

Proposte

Per la Svizzera e la Germania (specialmente) al momento attuale le possibilità di partecipazione sono piuttosto formali. Il gruppo tuttavia è del parere che anche questa strada della partecipazione formale debba essere (ad ogni modo) intrapresa cercando di creare le premesse per una partecipazione effettiva.

Tali premesse sono:

— conoscenza della lingua
— informazione e sensibilizzazione dei genitori
— collegamento tra i membri inseriti nell'istituzione scolastica e la comunità etnica.

Il gruppo si è a questo punto interrogato sugli aspetti, anche non istituzionalizzati, che potrebbero favorire la partecipazione dei genitori italiani. Si è così citato, come proposta, l'esperimento della Svezia, dove i bambini stranieri vengono accompagnati all'asilo dalle loro madri, le quali si incontrano, imparano lo svedese e si scambiano idee e problemi. Esperimento simile a quello realizzato a Basilea, dove le mamme frequentano presso l'asilo (peraltro in un contesto però puramente italiano) un corso di scuola media.

Se da una parte si è notato che la madre emigrata risente, e in modo accentuato, della nevrosi generale della donna-casalinga che vive nell'isolamento, dall'altra si è considerato non adatto tale esperimento per la maggior parte delle mamme emigrate che portano all'asilo i figli, in quanto lavoratrici.

Si è ricordato inoltre che pure gli enti italiani di formazione professionale italiani possono assumere una importante funzione integrativa, creando con i corsi professionali, le premesse perchè i giovani possano entrare meglio qualificati nel discorso occupazionale del paese di accoglimento.

Ritornando poi al problema tipico della partecipazione dei genitori e della loro influenza sulla scuola locale, si è ribadita la necessità di allargare il discorso rivendicativo dei comitati genitori ad un discorso più globale e culturale. Si è parlato di «scuola dei genitori», comprendendo naturalmente come primo stadio la sensibilizzazione di tutti i genitori anche quelli più passivi e restii alla partecipazione.

Ci si è chiesti a chi spetta tale azione formativa di base e si è risposto:
— chi all'insegnante italiano,
— chi ai rettori ed insegnanti locali,
— chi ad una inter-azione che può realizzarsi in gruppi pluriculturali di base,
— chi ha sollecitato dal Consolato o dalle autorità italiane competenti uno sforzo maggiore e più preciso atto (oltre che a rendere credibili per es. i corsi e le già esistenti iniziative) al superamento del concetto strettamente scolastico per un discorso culturale che rappresenti un salto di qualità ed investa (ed interessi) non solo la prima e seconda generazione italiana, ma gli stessi svizzeri, tedeschi, inglesi.

A questo proposito il discorso si è precisato ulteriormente e si sono formulate le seguenti proposte pratiche:
1. organizzare periodi (stages) per i figli degli emigrati a scopo linguistico e culturale in Italia, complementari dei corsi di lingua e cultura.
2. Allargare l'istituzione, già esistente, delle colonie per i figli di emigrati, accogliendo bambini e genitori del paese ospitante. A queste iniziative potrebbero essere interessate le regioni, sia da un punto di vista culturale che turistico.

Per attuare una maggiore partecipazione dei genitori sul piano formale ed effettivo alla scuola locale noi facciamo appello al governo italiano
— perchè finanzi iniziative in questo senso (peraltro previste dalla legge 153)
— perchè intervenga con più energia e sollecitudine tramite accordi bilaterali e commissioni ad hoc.

Noi pensiamo che accanto all'associazionismo tradizionale (regionale, sportivo), si debba dare maggiore attenzione ad un associazionismo dei genitori, collegato ad esigenze concrete del posto e in riferimento alle istituzioni locali preposte alla educazione dei figli.

RELAZIONE DEL III GRUPPO DI LAVORO

Momenti e luoghi di socializzazione della seconda generazione

Riteniamo impossibile avviare qualsiasi discorso formativo (scuola, formazione professionale, socializzazione primaria ed istituzionale) se si astrae dal quadro economico attuale in cui vive l'emigrazione.

L'emigrazione è di fatto «integrata» nel quadro economico ed è utilizzata come strumento congiunturale.

L'emigrazione in termini formativi e culturali non deve essere funzionale ai processi di ristrutturazione economica e di copertura dei costi sociali necessari per la seconda generazione. Il termine «integrazione» è quindi ambiguo. Questa ambiguità può mascherare delle politiche formative e culturali a senso unico che creano una frattura tra la prima e la seconda generazione. Non è possibile una integrazione sociale se non si creano parallelamente le condizioni per una effettiva parità di trattamento economico e politico con la società di accoglienza.

Occorre inoltre che i progetti e le proposte a livello formativo per la seconda generazione tengano conto di come è avvenuta la socializzazione della prima generazione.

La diversa composizione delle collettività italiane insediate nei paesi europei (per anzianità emigratoria, collocazione professionale, consistenza delle classi di età), gli orientamenti differenziati dei progetti migratori delle famiglie, l'incidenza effettiva sui mercati di lavoro nazionale, delle caratteristiche economiche, sociali e legislative, sono tutti elementi che obbligano a non generalizzare le proposte formative.

Sono necessari quindi dei concreti progetti che partano dalle diversificazioni elencate, ma che perseguano l'obiettivo comune di una reale partecipazione degli emigrati ai progetti stessi per una crescita responsabile all'interno delle società locali. Vanno quindi sostenute tutte le iniziative e le istituzioni, sia pubbliche che private, che si collocano sull'intero arco scolastico professionale e della formazione permanente.

Per socializzazione intendiamo sia il modo con il quale vengono veicolati, trasmessi ed appresi valori, modelli e norme di comportamento, come pure la costruzione dei rapporti interpersonali e societari.

I luoghi di socializzazione sono i seguenti:
a. famiglia (rapporti madre-figlio, genitori-figli, parentado)
b. strutture scolastiche e professionali
c. gruppo dei pari e tempo libero
d. quartiere
e. istituzione religiosa.

Luogo privilegiato di socializzazione dovranno essere i momenti di partecipazione alla realtà locale, in cui si tenda a trasformare la situazione della emigrazione stessa.

Per ognuno di questi luoghi di socializzazione, e sempre nell'ottica della partecipazione, riteniamo sia necessari individuare delle iniziative concrete.

COMUNICATO STAMPA LORETO

Si è svolto a Loreto, dal 24 al 26 novembre, un Convegno di studio su «L'identità della seconda generazione nell'Europa degli anni '80», organizzato dal CSER (Centro Studi Emigrazione, Roma). Hanno partecipato all'incontro oltre una quarantina di rappresentanti di associazioni e comitati di genitori della Germania, Gran Bretagna, Svizzera e Belgio, insegnanti italiani e stranieri operanti nelle strutture scolastiche in Europa, missionari di emigrazione e funzionari delle scuole. Per il Ministero degli Affari Esteri erano presenti il Vicedirettore Generale dell'Emigrazione, Sergio Angeletti, e il Capo Ufficio Scuole italiani all'estero, dott. Venturella.

Il sottosegretario agli Esteri per l'emigrazione, on. Franco Foschi, ha puntualizzato nel suo intervento l'attuale momento della politica scolastica italiana verso l'emigrazione: l'ambito di applicazione, l'estensione e l'urgenza di verifiche nell'attuazione della Direttiva CEE del luglio 1977, il rapporto tra sbocchi migratori e politiche scolastiche, la partecipazione alla gestione sociale della scuola da parte delle diverse componenti dell'emigrazione.

I temi centrali del Convegno erano: l'esame della consistenza e delle iniziative dei comitati genitori, sorti in Europa, in relazione alle istituzioni scolastiche locali e italiane all'estero per l'intero arco formativo della seconda generazione; i luoghi e i momenti di socializzazione della seconda generazione e la valutazione delle offerte dei vari sistemi scolastici europei in rapporto alla costruzione della identità dei figli degli emigrati.

L'interesse e la novità del Convegno è stata quella di riunire le diverse componenti che direttamente convergono nel momento formativo della seconda generazione, in particolare i genitori e il mondo della scuola, non solo per valutare le attuali offerte scolastiche e professionali ma soprattutto per cercare proposte alternative e integrative al momento della formazione istituzionale.

È stata rilevata l'estrema urgenza di approntare una reale offerta su tutto l'arco formativo (dalla scuola materna all'istruzione superiore e professionale) per la seconda generazione emigrata, che oggi in Europa, in mancanza della possibilità di un effettivo successo scolastico, vede irrimediabilmente compromesso il proprio futuro sia nella società di accoglimento che in Italia.

La diversa composizione delle collettività italiane residenti nei Paesi europei, gli orientamenti differenziati dei progetti migratori delle famiglie, l'incidenza delle strutture economiche, sociali e legislative dei differenti paesi, devono portare a costruire un ventaglio di soluzioni pratiche che tengano conto di queste diversità ma perseguano l'obiettivo comune di una reale partecipazione degli emigrati ai progetti stessi.

In particolare:

— va richiesto il sollecito adempimento della Direttiva CEE del luglio 1977 mediante accordi con le istituzioni scolastiche dei Paesi di immigrazione, per l'inserimento completo dell'insegnamento della lingua italiana nel corso dell'orario scolastico normale;

— vanno sostenute tutte le iniziative e le istituzioni, sia pubbliche che private, che si collocano nell'intero arco scolastico-professionale, fino alla scuola superiore, e della formazione permanente con l'obiettivo di offrire gli strumenti per una reale libertà di scelta, culturale e professionale, della seconda generazione;

— si ribadisce che non possono esistere progetti formativi per la seconda generazione se non tengono conto del modo come è avvenuta la socializzazione della prima generazione e non la coinvolgono in una partecipazione attiva, così da non creare fratture nei nuclei familiari;

— va perciò sollecitata l'approvazione della «gestione sociale della scuola» per le iniziative scolastiche italiane all'estero; vanno sostenuti e incoraggiati i comitati genitori e i comitati scuola e la loro partecipazione anche alle strutture scolastiche locali;

— si deve far conoscere e sostenere (valorizzandole e riqualificandole) le sperimentazioni e i progetti pedagogici in atto, ora spesso attuati solo dal volontariato e condannati all'emarginazione;

— parallelamente alle iniziative di costituzione e di sostegno delle scuole materne aperte ai programmi e alle aspettative delle famiglie dei lavoratori emigrati, occorre dare spazio ad iniziative di partecipazione dei genitori, soprattutto delle madri, sia con corsi di lingua e di formazione, sia con contatti con la società locale;

— occorre allargare e superare il concetto strettamente scolastico per arrivare ad un progetto culturale che rappresenti un salto di qualità e investa non solo la prima e seconda generazione emigrate ma la stessa società locale: iniziative nel campo dell'associazionismo giovanile e del tempo libero, della stampa, dei mezzi audiovisivi; in queste iniziative c'è ampio spazio, e va opportunamente sostenuto, il libero associazionismo;

— iniziative concrete in questo senso possono essere stages, visite, periodi di studio in Italia per figli degli emigrati, a scopo linguistico e culturale, complementari dei corsi di lingua e cultura; l'allargamento delle iniziative, già esistenti, delle colonie per figli di emigrati, accogliendo anche bambini e genitori dei paesi ospitanti. A queste iniziative possono essere interessate le Regioni, sia dal punto di vista culturale che turistico.

L'obiettivo politico di fondo deve rimanere pur sempre una «proposta europea», lo sforzo cioè verso una armonizzazione dei vari sistemi scolastici al fine di renderli compatibili tra loro, non appiattendoli, ma valorizzando le proprie tradizioni culturali.

LA TRAGEDIA DEL MATTMARK

Il bel sole volgeva al tramonto
tra le cime deserte e ghiacciate,
già le squadre eran tutte tornate
da un infido e pesante lavor.
Eran gente di varie nazioni
ma in gran parte era gente italiana
che lasciata la casa lontana
a Mattmark lor trovavan lavor.

La montagna a vederla era immensa,
la osservavan gli addetti al cantiere,
a ciascuno sembrava vedere
un gigante forgiato di acciar.
Dopo il turno di dura fatica
si lasciavan gli arnesi al riposo
e si andava con animo gioioso
alla mensa, dov'era pronto il cenar.

Chi pensava alla casa natia
alla moglie, ai figli adorati,
ai parenti al paese lasciati
per poterli col cuore abbracciar.
Chi pensava al denar guadagnato
e a quello che risparmiato aveva,
i progetti da solo faceva
fiducioso di un lieto avvenir.

Ad un tratto si sentì un ronzio
che diventò man mano stridore,
poi sembrò di un tuono un fragore
e dall'alto veloce arrivò.
Non si ha il tempo nemmen di parlare
o di correre a qualche riparo,
prima ancor che il pericol fosse chiaro
la tragedia si volge al final.

Giunse allora la morte, veloce,
scivolando il ghiacciaio saltava
e sicura rovina portava,
niuna forza fermarlo poté.
Un boato tremar fé le valli,
poi tornò il silenzio assoluto,
il tremendo destin fu compiuto
nello spazio di un attimo sol.

Ancor oggi una coltre ricopre
operai ch'eran pieni di vita
e una bara di neve indurita
ma salvarli nessuno riuscì.
Passa il tempo e forse per sempre
resteranno dei corpi nel ghiaccio
la montagna col bianco suo abbraccio
se li è presi e li tiene con sé.