

STUDI ETUDES EMIGRAZIONE MIGRATIONS



*rivista trimestrale / revue trimestrelle
del / du*

**CENTRO STUDI EMIGRAZIONE
ROMA**

57

Il « Centro Studi Emigrazione » di Roma, promosso dai Missionari Scalabriniani che si occupano di emigrazioni dal 1887, è un'istituzione con finalità culturali sorta nel 1963 per studiare i problemi dell'emigrazione italiana e internazionale.

* * *

Il CSER ha come scopo statutario « la puntualizzazione e l'approfondimento dei problemi relativi al fenomeno migratorio ».

* * *

La rivista « Studi Emigrazione » è espressione del « Centro Studi Emigrazione ».

Direzione e Amministrazione

Centro Studi Emigrazione
Via Calandrelli, 11
00153 Roma
Tel. 58.27.41/58.09.764

Abbonamento annuo:

Esteri L. 16.000
Italia L. 14.000

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

C.C.P. 57678005 intestato a
« CENTRO STUDI EMIGRAZIONE »
(specificare la causale del versamento)

Autorizzazione del Tribunale di Roma
25 giugno 1964, n. 9887

Iscrizione al Registro Nazionale Stampa,
7 febbraio 1977, n. 1132

Direttore Responsabile:
Gian Battista Sacchetti

Le « Centre d'Etudes pour les Migrations » de Rome, créé en 1963 à l'initiative des Missionnaires Scalabrinien qui s'occupent d'émigration depuis 1887, est une institution culturelle créée en 1963 pour étudier les problèmes de l'émigration italienne et internationale.

* * *

Selon ses statuts, le CSER a pour but « la mise au point et l'approfondissement des problèmes relatifs au phénomène migratoire ».

* * *

La revue « Etudes Migrations » est l'expression du « Centre d'Etudes pour les Migrations ».

Direction et Administration

Centro Studi Emigrazione
Via Calandrelli, 11
00153 Roma
Tel. 58.27.41/58.09.764

Abonnement annuel:

Etranger L. 16.000
Italie L. 14.000

Numéros des années écoulées: prix double.

C.C.P. 57678005, à diriger au
« Centro Studi Emigrazione »,
en spécifiant le motif du versement.

Autorisation du Tribunal de Rome,
25 juin 1964, n. 9887

Inscription au Registre National de Presse, 7 février 1977, n. 1132

Directeur Responsable:
Gian Battista Sacchetti



Associato all'USPI - Unione Stampa Periodica Italiana

Tip. Città Nuova della PAMOM - Largo Cristina di Svezia, 17 - 00165 Roma

STUDI EMIGRAZIONE

rivista trimestrale del

ETUDES MIGRATIONS

revue trimestrielle du

CENTRO STUDI EMIGRAZIONE - ROMA

COMITATO DI DIREZIONE

Gianfausto Rosoli (Direttore), Angelo Negrini, Antonio Perotti, Giovanni Battista Sacchetti, Lidio Tomasi

COMITATO DI REDAZIONE

Anna Maria Birindelli, Claudio Calvaruso, Francesco P. Cerase, Luigi Favero, Giuseppe Lucrezio, Umberto Marin, Maria Rosaria Ostuni, Tarcisio Pozzi, Luigi Taravella, Graziano Tassello

COMITATO SCIENTIFICO

Sabino Acquaviva	Università di Padova
Achille Ardigò	Università di Bologna
Carmelo D'Agata	Università Lateranense, Roma
Giuseppe De Rita	CENSIS, Roma
Nino Falchi	Ministero Affari Esteri, Roma
Antonio Golini	Università di Roma
Mario Grandi	Università di Modena
Massimo Livi Bacci	Università di Firenze
Stefano Minelli	Direttore « Morcelliana », Brescia
Nereide Rudas	Università di Cagliari
Tullio Tentori	Università di Roma

Michael Banton	Università di Bristol
Ivo Baucic	Università di Zagabria
Gunther Beyer	Centro europeo di studi della popolazione, l'Aia
W. R. Böhring	BIT, Ginevra
René Clemens	Università di Liegi
G. Destanne de Bernis	Università di Grenoble
Herman H. Hagmann	Università di Ginevra
Hans J. Hoffmann-Nowotny	Università di Zurigo
Bernard Kayser	Università di Tolosa, Consulente dell'OCDE
Denis Maillat	Università di Neuchâtel
Altti Majava	Direttore « Emigration Research Project », Helsinki
Marios Nikolinos	Università di Atene
Sheila Patterson	Commission for Racial Equality, Londra
Georges Tapinos	INED, Parigi
Silvano Tomasi	Center for Migration Studies, New York
Nermin Abadan Unat	Università di Ankara
Rudolph Vecoli	Immigration History Research Center, St. Paul
Dietrich von Delhaes Günther	Università di Essen
Jonas Widgren	Arbetsmarknadsdepartementet, Stoccolma

S O M M A R I O

- 3 *Presentazione* La scolarizzazione dei figli degli emigrati: analisi e indicazioni, *Gianfausto Rosoli*
- 8 *Studi e ricerche* — Identità della seconda generazione degli emigrati e problemi di integrazione, *Paola Faina*
- 44 — La politica dei Paesi europei in materia di formazione scolastica dei figli degli emigrati, *Florian Falcinelli Di Matteo - Anna Maria Marcuccini*
- 61 — Educazione, cultura, socializzazione degli emigrati. Attività e proposte del Consiglio d'Europa, *Renato Cavallaro*
- 69 — Vecchio e nuovo in materia di studi degli emigrati, *Giorgio Floriani*
- 77 — Indicazioni per un'educazione dei figli dei migranti permanenti, con particolare riferimento alle lingue, *Giovanni Falchi*
- 91 — Domanda culturale e interventi scolastici per gli italiani in Francia, *Antonio Perotti*
- 108 — L'educazione linguistica degli emigranti salentini, *Immacolata Tempesta*
- 134 — Situazione scolastica dei figli dei lavoratori rimpatriati. Risultati di una ricerca, *Luigi Favero*
- 153 *Recensioni* a cura di *Renato Cavallaro*
- 161 *Libri ricevuti e recenti acquisizioni*

LA SCOLARIZZAZIONE DEI FIGLI DEGLI EMIGRATI ANALISI E INDICAZIONI

Il problema della scolarizzazione dei figli degli emigrati ha assunto in questi anni recenti una rilevanza del tutto particolare nel dibattito italiano, anche se non in proporzione diretta alle iniziative effettivamente avviate. Convegni, dibattiti, seminari, libri scientifici e divulgativi l'hanno affrontato, non riuscendo sempre a chiarire debitamente i termini del problema o l'ampiezza di certi fenomeni, data la complessità delle situazioni prese in esame e la carenza di dati conoscitivi.

Il blocco dell'immigrazione nell'ultimo quinquennio con la conseguente stagnazione dei flussi, il ritorno di numerose famiglie di emigranti con figli in età scolare, il tentativo messo in atto dai Paesi di immigrazione per integrare alla bell'e meglio la quota parte restante di popolazione immigrata, il varo nel '76 di una direttiva comunitaria in materia di scolarizzazione dei figli degli emigrati, sono tutti fattori che hanno indotto a porre un'attenzione maggiore sui problemi formativi e scolastici di queste popolazioni senza dimora fissa in Europa. Rimane tuttavia l'impressione che quanto finora prodotto risulti uno sforzo prevalentemente culturalista per mascherare o attenuare la più grave e complessa situazione che investe gli immigrati, in grosso ritardo rispetto alle tappe di una integrazione sociale, politica e culturale nelle società di accoglimento.

Il quadro complesso delle istanze connesse al problema della scolarizzazione e il panorama frastagliato e disorganico delle iniziative occasionali, avviate in Italia e all'estero, sono sotto gli occhi di tutti. Né può certo il numero monografico di una rivista, come la nostra, tentare di rimediare in maniera sistematica. Abbiamo anzi tentato di trarre vantaggio da questa disorganicità per ottenere un quadro più realistico delle situazioni scolastiche e culturali dei diversi Paesi europei e, caso mai, per indurre maggior cautela nelle generalizzazioni. Una elementare organicità ai saggi qui raccolti viene offerta dalla struttura del numero che, partendo da alcune premesse teoriche e generali, passa poi all'analisi delle politiche ufficiali e studia infine alcune situazioni all'estero e in Italia nel caso di reinserimento dei figli degli emigrati nel sistema scolastico italiano. Elemento conduttore sotteso in ogni saggio è il medesimo impegno conoscitivo per fare luce sugli aspetti di fondo della tematica della scolarizzazione dei figli degli emigranti.

Il primo studio della Faina imposta un discorso di tipo teorico sui concetti di integrazione ed identità culturale, così come sono stati analizzati nel dibattito di questi decenni e calati poi nelle politiche di immigrazione e scolastiche. Il necessario riscontro di natura psicologica dei termini più frequentemente usati in materia di scolarizzazione e di formazione dell'identità dei figli degli emigrati si rivela quanto mai interessante. In una certa misura il problema dell'auspicata integrazione culturale viene buttato indietro, e viene postulato un modello di integrazione più completa e partecipata che possa garantire i figli degli emigrati dai tanti pericoli che insidiano la loro maturità umana e il loro normale processo di apprendimento dei valori della società ospite integrati con quelli vissuti nell'ambito familiare. Processo, peraltro complesso e delicato, che non può avvenire senza tutti gli appoggi, non occasionali né superficiali, della società di accogliimento. Il saggio della Faina sottolinea l'ambiguità concettuale sottesa a molte delle politiche cosiddette « integratorie » dei Paesi di immigrazione, condizionate da mutevoli interessi economici o dall'andamento della congiuntura.

La problematica istituzionale e delle politiche scolastiche, nazionali e multilaterali, acquista particolare significato in questa materia, specie per l'assenza di chiare linee direttrici in grado di reggere ed illuminare una progettazione di politica scolastica per i figli degli emigranti. Tanto più che si ha l'impressione che prevalga un pragmatismo di cattiva lega e che il richiamo accattivante dei minori costi copra la mancanza di idee e di una impostazione soddisfacente; la stessa accettazione acritica dell'integrazione ad ogni costo nella società locale può anche voler significare per un governo non voler far niente o non sentirsi obbligato a far qualcosa. In realtà, il problema della scolarizzazione dei figli degli emigrati esiste da molti decenni e non ha visto molti sforzi da parte dei Paesi toccati dal fenomeno.

In quest'ultimo periodo hanno assunto una sempre maggior importanza le politiche formulate a livello comunitario; pur con tutti i loro compromessi e genericità, esse rappresentano delle piste ideali da percorrere poi lealmente, senza battere le scorciatoie e senza erigere la barriera dell'autonomia della scuola locale nelle scelte scolastiche; per andar incontro alla massiccia presenza di bambini stranieri. L'articolo di Falcinelli Di Matteo e Marcuccini ripercorre le recenti vicende della politica comunitaria, che trova nella direttiva del 1977 la sua espressione più organica. Viene preso in esame anche il caso della Svizzera, che, a dispetto delle rilevanti differenze istituzionali e della sua estraneità alla CEE, non si discosta molto dai modelli integrativi adottati da altri Paesi europei.

La rassegna delle iniziative e raccomandazioni del Consiglio d'Europa in materia di scolarizzazione dei figli degli emigrati, preparata da R. Cavallaro, assume particolare significato non tanto per i risvolti operativi, che l'organismo non possiede, ma per il fatto che il Consiglio d'Europa si pone spesso criticamente di fronte a molte iniziative governative, recependo le indicazioni di studiosi ed esperti.

G. Floriani puntualizza l'evoluzione della legislazione italiana sulla scuola italiana all'estero, con particolare riferimento alle norme circa il riconoscimento nell'ordinamento scolastico italiano dei titoli di studio conseguiti all'estero nei gradi elementare, medio e superiore.

La nota di Falchi intende costituire una proposta globale — nell'ipotesi di emigrazione permanente — per una precisa linea di integrazione nella società di accoglimento, processo che a suo parere dovrebbe risultare più vantaggioso e produttivo sia per l'avvenire dei figli che dei genitori. Ma è innegabile che proprio su singoli aspetti dati come scontati o in via di ipotesi si concentrino le obiezioni e si senta bisogno di più approfondite analisi. O piuttosto, sulla linea di Falchi bisognerà procedere oltre le affermazioni di principio, mettendo in discussione i contenuti della scuola locale. L'aspetto positivo della proposta politica di Falchi sta nello stabilire certe priorità di intervento, certe gerarchie nel fare; e l'indicazione è importante in tema di politiche. Ma soprattutto è mancata in Italia una politica di preparazione di chi emigrava, nel timore di vederla tacciata come stimolazione ad emigrare. La stessa linea di non intervento è continuata anche all'estero, trascurando i problemi formativi dei figli e dei componenti la famiglia, all'interno della quale si creano spesso difficoltà, tensioni e incomprensioni.

Il versante delle ricerche e delle verifiche empiriche è sufficientemente ampio in questo numero della rivista. Il contributo di Perotti si riferisce alle iniziative scolastiche per gli emigrati italiani in Francia, cui è premessa una dettagliata analisi sociolinguistica della comunità italiana in Francia, delle sue caratteristiche strutturali e una riflessione sul ruolo degli insegnanti in tali corsi. La Francia, esempio europeo di una emigrazione da lungo stanziata e sostanzialmente integrata, può offrire indicazioni di come persista e si modifichi la domanda di formazione scolastica per i figli degli emigrati.

L'interessante ricerca della Tempesta tra gli emigrati salentini è la riprova di quanto la componente linguistica, con il suo frazionamento e le sfaccettature anche motivazionali, eserciti un importante ruolo nel successo o meno della formazione scolastica dei figli degli emigrati.

Infine la ricerca sul reinserimento scolastico dei figli degli emigrati, promossa dal Ministero della Pubblica Istruzione ed elaborata da L. Favero, presenta un quadro dettagliato ed inedito della situazione dei bambini rimpatriati e di come l'istituzione scolastica italiana si è rapportata nei loro confronti. Ne emergono dati preoccupanti, anche se da verificare, sull'evasione scolastica ed anche indicazioni affinché la scuola italiana abbia a reagire in maniera positiva, senza strutture nuove ma aprendo gli orizzonti di quelle esistenti, per far fronte alle esigenze specifiche dei figli degli emigrati rientrati.

Volendo concludere con alcune osservazioni generali, riteniamo sia prioritario garantire ai figli degli emigrati reali possibilità di inserimento ed avanzamento nella scuola locale, senza traumi né ritardi. E' su questa

scuola locale che è stata finora facile una mitizzazione, senza approfondire quali siano i contenuti e i metodi specifici nei confronti dei migranti, di quale flessibilità sia capace e così via. Si sa, purtroppo, — e questo viene confermato dalla quasi totalità delle ricerche empiriche — che essa è discriminante ed emarginante nei confronti dei figli dei lavoratori stranieri. Né basta in questa materia la sola dichiarazione di buona volontà da parte dei Paesi di accoglimento — come può indurre una lettura ed applicazione restrittive della stessa direttiva comunitaria del 1977 —. Tanto più che i modelli scolastici dei Paesi ospiti non sono per nulla lineari nei confronti di politiche di integrazione verso gli immigrati.

Possiamo infine tentare di raccogliere delle indicazioni, anche se ovvie e scontate: 1) è attraverso il sistema scolastico locale che va garantita la scolarizzazione dei figli degli emigrati. Il principio ha valore ideale e generale, e non solo nel caso della direttiva CEE che lo recepisce. Un ruolo particolare assume la scuola materna, come premessa indispensabile per una buona educazione e socializzazione. 2) E' il Paese di immigrazione in cui gli emigranti producono che deve garantire l'adempimento e la soddisfazione di diritti così fondamentali, come quello dell'istruzione. Non è certo percorribile un sistema generalizzato di scuole private, — salva la libertà per le stesse di operare — non solo perché non potrebbe coprire adeguatamente la domanda, ma anche per l'affermazione di principio. 3) Vanno proseguite, in questo settore della scolarizzazione, la sperimentazione e la ricerca in genere, perché troppi luoghi comuni e affermazioni non sono empiricamente provate, in campo psicologico e didattico. In questa linea, le scuole private — peraltro sono pochissime le esistenti — possono assolvere ad un ruolo meritorio, purché vogliano con la sperimentazione riqualificare i loro fini, i metodi didattici e la loro gestione, coinvolgendo i responsabili locali e gli esperti del settore. In materia di bilinguismo e plurilinguismo — e ancor più multiculturalismo — troppe cose vanno provate e tante volte non lo sono solo per l'arretratezza dei metodi. 4) Se il sistema scolastico locale non va messo in discussione, come struttura e ambito entro cui garantire la scolarizzazione, ne vanno messi in discussione invece i contenuti, per una serie di ragioni ovvie, evidenziate dai risultati discriminatori della scuola locale. In particolare va vista criticamente la « cultura » del Paese ospite, se si vuol superare l'unilateralità dell'istruzione. In questa linea di apertura e di aggiornamento, si deve mettere anche la scuola italiana che finora ha orecchiato soltanto la problematica migratoria o l'ha genericamente confusa con la garanzia dell'occupazione degli insegnanti all'estero. 5) La scuola per i figli degli emigrati non si deve mettere nella corsa al particolarismo e regionalismo esasperato, oggi riscontrabili in molte parti dell'Europa e del mondo, e che contengono implicazioni preoccupanti. Il suo messaggio deve essere anzi di natura universalistica. Quindi non vanno favoriti i ghetti culturali e scolastici, così come vanno superati una « cultura di difesa » e i recuperi troppo forzati della cultura d'origine. La scuola per i figli degli emigrati,

come la stessa esperienza migratoria, deve andare idealmente verso nuove frontiere culturali e non avallare quel nazionalismo culturale espresso dai vari sistemi scolastici locali, in particolare dei Paesi d'immigrazione, sotto il pretesto dell'autonomia del settore scolastico. 6) Il personale che deve e dovrà operare in istituzioni specializzate, all'interno del sistema scolastico locale, deve essere adeguatamente preparato, se si vogliono evitare i risultati sconcertanti finora raggiunti e il rivendicazionismo neo-corporativo scollegato con i veri interessi degli alunni. 7) La scuola in genere, e quella per i figli degli emigrati in particolare, non può essere una questione meramente tecnica, ma deve tener conto del rapporto genitori figli e, nel caso, mirare a un recupero verso i genitori, vittime anch'essi dell'emigrazione. Di questa dimensione sociale e socializzante della scuola verso tutti i partners della vicenda migratoria va tenuto adeguato conto. 8) Si avverte come urgente un miglior coordinamento scolastico a livello europeo, sia dei diversi tentativi spesso condotti isolatamente, che degli strumenti disponibili: può valere concretamente l'esempio per la predisposizione di una più adeguata documentazione del curriculum scolastico del bambino costretto a trasferirsi, durante gli anni della scuola, in altri Paesi europei. 9) La scuola italiana deve predisporre strumenti ed iniziative per il reinserimento dei figli dei lavoratori rimpatriati all'interno del sistema scolastico nazionale. La proposta di non creare strutture parallele all'estero deve valere anche in Italia, dove non occorrono doppioni, ma una rilevazione dei bisogni degli scolari rientrati, a seconda dei livelli scolastici e dei diversi Paesi di provenienza, e offrire, poi, con le necessarie competenze, una risposta adeguata all'interno del sistema scolastico italiano. 10) La scuola italiana non è in dialogo con quelle straniere. Alcune ricerche empiriche, in particolare il saggio di L. Favero, lo evidenziano, sottolineando non solo l'ignoranza dei sistemi scolastici stranieri in cui i figli degli emigrati sono stati formati, ma perfino della stessa normativa ed iniziative italiane. Si apre un ampio spazio per operare nello spirito e secondo le indicazioni di una vera e propria cooperazione internazionale che veda i governi dei Paesi coinvolti dall'emigrazione veri partners responsabili nel garantire processi adeguati di scolarizzazione per i figli degli emigrati.

Gianfausto Rosoli

Identità della seconda generazione degli emigrati e problemi di integrazione

La notevole varietà di situazioni in emigrazione, tra i Paesi di arrivo e, spesso, anche all'interno dello stesso Paese, rende difficile, con i rischi di sterili generalizzazioni, una riflessione globale — sia pure limitata come questa alla Svizzera (tedesca) e alla RFT — sulle difficoltà dei figli degli emigrati italiani. Ci sembra, comunque, avere un suo senso preciso e una sua utilità operativa un'analisi che, sulla base di osservazioni, di esperienze e ricerche condotte intorno a questo problema sempre più frequentemente in questi ultimi anni, cerchi non soltanto di individuare i numerosi fattori che intervengono nel processo di « adattamento » della seconda generazione di emigrati nei due Paesi, ma soprattutto di studiare la loro stretta interdipendenza.

1. Concetti di identità e di integrazione

Il concetto di identità

Nel dibattito psico-sociologico sull'emigrazione, il concetto di identità ha assunto una posizione di centralità. L'esperienza di sradicamento che le vicende di emigrazione e di immigrazione comportano viene sistematicamente connessa a gravi problemi e crisi di identità. Alcuni dei più acuti teorizzatori della problematica della identità nella psicologia contemporanea, come E.H. Erikson, traggono il loro interesse e le loro riflessioni dalle personali esperienze di rifugiati¹.

Ma il termine è usato spesso in un senso tanto ampio e generico da perdere ogni connotazione precisa o, invece, in un senso tanto ristretto da escludere la complessità del processo psicologico implicato nella strutturazione della identità personale e nelle crisi che esso comporta. Proprio da questi Autori ci viene il suggerimento di inquadrare e definire concetti

¹ Cfr. E.H. ERIKSON, *Crisi di identità in una prospettiva autobiografica*, (1969), trad. ital. in Idem, *Autobiografia in parallelo*, Roma, Armando, 1976, p. 39.

come « identità » e « crisi di identità » in termini più ampi e comprensivi di quelli in cui sono comunemente circoscritti nella letteratura sull'emigrazione. In essa, non raramente, la perdita dell'identità è identificata con il pericolo di un meccanismo del tutto esterno, di allontanamento, di « dimenticanza » da parte dell'emigrato della « lingua » e della « cultura » del paese di origine, al quale pericolo si ritiene di poter ovviare con interventi altrettanto esteriori.

In effetti, è il senso della propria identità personale che viene messo in pericolo. Questa si conquista gradualmente da parte di ciascuna persona nel corso dell'intero processo di sviluppo della personalità, dalla nascita fino alla morte, mediante la soluzione di successive crisi evolutive affrontate nei diversi momenti del processo di socializzazione. La conquista del senso della propria identità, mediante la soluzione positiva delle crisi evolutive, confermando gradualmente la autostima, consiste nel riconoscersi, ma anche nell'essere riconosciuta nelle proprie caratteristiche, attitudini e capacità emerse nel corso dello sviluppo, nel proprio passato, nelle proprie scelte, nelle proprie aspettative per il futuro². L'identità, dunque, si configura come un processo psico-sociale in cui le conquiste interiori del soggetto dipendono dal sostegno che egli è in condizione di ricevere nei rapporti, sempre più ampi, che stabilisce nel corso dello sviluppo e delle reali possibilità che gli si offrono e tra le quali può scegliere. Essa comporta, come caratteristica fondamentale, l'integrità, la capacità dell'Io di mantenere « la propria unitarietà e la propria continuità di fronte ad un destino perennemente mutevole... (Essa) definisce la capacità elastica necessaria a mantenere costanti certi modelli essenziali, pur nei processi di cambiamento »³. L'identità, infine, comporta uno stato interiore che può essere concettualizzato come un'attiva tensione dell'Io, come una tendenza incrollabile all'iniziativa, che permette una attiva posizione di dominio nei confronti degli eventi esterni⁴.

In questa accezione più ampia, è evidente innanzitutto che in una epoca di crisi e di transizione, come quella in cui viviamo, il problema della identità è il problema fondamentale dell'umanità. L'emigrato si trova soltanto in una condizione più difficile, rispetto agli altri, per risolverla. Inoltre, è chiaro che la crisi di identità dell'emigrato non è tanto la conseguenza dell'allontanamento dalla sua terra e cultura di origine in sé, quanto del fatto che, nella sua terra di origine prima e nel paese di arrivo poi, non abbia avuto la possibilità di esperienze familiari, sociali, culturali, che gli abbiano consentito la formazione e il mantenimento del senso di identità. « Il pericolo connesso ad ogni periodo di sradicamento e di emigrazione su larga scala è che le crisi esterne sovvertono, in troppi individui

² E.H. ERIKSON, *Identità e sradicamento nel nostro tempo* (1959), in *Introspezione e responsabilità* (1964), trad. ital. Roma, Armando, 1968, p. 97.

³ Ibidem, p. 102.

⁴ Ibidem, p. 93.

e in troppe generazioni, la normale gerarchia delle crisi di sviluppo con le relative forze correttive implicite, e che l'uomo perda quelle radici che debbano essere saldamente piantate in cicli vitali significativi. Infatti le autentiche radici dell'uomo traggono il loro alimento nella sequenza delle generazioni ed egli perde le sue radici principali negli sconvolgimenti dei periodi di sviluppo, non nelle località forzatamente abbandonate. Questo è il danno reale prodotto dall'emigrazione coatta su larga scala, un danno che incide profondamente nel processo delle generazioni»⁵.

L'esperienza emigratoria è particolarmente densa di pericoli per l'adolescenza, periodo dello sviluppo che normativamente è già di per sé caratterizzato da una profonda crisi di identità. Nella vita di ogni uomo il periodo dell'adolescenza è quello in cui il problema dell'identità si presenta con peculiare intensità e la soluzione del quale rappresenta il preciso compito evolutivo.

La condizione giovanile, in particolare quella adolescenziale, è sempre stata, nelle società civili industrialmente sviluppate, una situazione di crisi. La crisi adolescenziale non è comunque da considerarsi di natura « biologica » e quindi inevitabile: è di tutte quelle civiltà e quelle culture che richiedono una lunga moratoria psico-sociale; un lungo periodo di transizione tra la fanciullezza e l'età adulta, una condizione protratta, quindi, di marginalità sociale del ragazzo che non è più un fanciullo e deve prepararsi a diventare adulto. La caratteristica fondamentale di tutte le condotte evolutive dell'età adolescenziale è di essere polarizzate verso la ricerca della propria identità personale e del proprio ruolo sociale. Tutte le dimensioni fondamentali, le immagini di sé emerse durante gli stadi infantili precedenti, preparano gradualmente il senso di identità dell'individuo. Ma nello stadio dell'adolescenza, caratterizzato da rapidi mutamenti dovuti alla maturazione fisica e genitale, alla dinamica interiore e all'aspetto relazionale, il ragazzo deve innanzitutto cogliere il senso della propria continuità con se stesso, tra quello che è diventato negli anni dell'infanzia e quello che vuole diventare in futuro. Tutte le identificazioni su cui il bambino si era basato vengono « messe di nuovo in questione », i ruoli finora svolti e le capacità finora acquisite vengono dal ragazzo esaminati e rapportati alle sue aspirazioni, ai ruoli sociali che più apprezza, alle concrete possibilità che gli si offrono.

Erikson con una immagine suggestiva ha descritto la crisi psico-sociale che caratterizza questo periodo dello sviluppo: « ... Esiste, nella vita di ogni uomo, un periodo naturale di sradicamento: l'adolescenza. Come un trapezista, ogni giovane, nel bel mezzo del suo slancio vigoroso, deve abbandonare la salda presa dell'infanzia e cercare di afferrare un solido appiglio nell'età adulta, e tutto ciò dipende, in un intervallo che mozza il fiato dall'emozione, dalla possibilità di instaurare un legame tra passato e futuro, nonché dall'attendibilità di coloro da cui si sgancia e di coloro che sono

⁵ Ibidem, p. 103.

destinati a riceverlo. Qualunque sia stata la combinazione di impulsi e di difese, di sublimazioni e di capacità emerse dall'infanzia di un individuo, essa deve ora rispondere alle concrete opportunità che gli si offrono nel campo professionale e in quello affettivo. Ciò che l'individuo ha imparato a scorgere in se stesso deve ora coincidere con le speranze e i riconoscimenti che gli altri formulano sul suo controllo... »⁶. L'adolescente cerca quindi di trovare una definizione di sé e una sulla collocazione definitiva; egli si chiede « chi sia » o meglio, « che cosa e in quale contesto egli è in grado di essere e di divenire », egli si interroga sui propri compiti, è alla ricerca di un ruolo in cui può riconoscersi e sentirsi riconosciuto. Il senso consapevole di possedere un'identità personale implica due aspetti: uno più propriamente soggettivo (la percezione della autoidentificazione e della continuità della propria esistenza nel tempo e nello spazio), l'altro relazionale, collettivo (la percezione del fatto che altri riconoscono la propria identificazione e continuità). Il senso di identità è inteso, quindi, come il risultato di un riconoscimento reciproco tra l'individuo e la società.

La crisi e la ricerca della propria identità non è propria soltanto della seconda generazione di emigrati (che si può intendere costituita dai figli degli emigrati nati e/o scolarizzati nel paese di immigrazione). Questi ragazzi condividono la problematica della condizione giovanile nelle società urbano-industriali avanzate, e la problematica della condizione di giovani appartenenti ad una certa classe sociale, quella operaia. La loro condizione di figli di emigrati, con le difficoltà a livello personale, culturale, sociale che comporta, rende comunque questa crisi generalizzata più profonda, più drammatica, più difficile da risolvere.

Il concetto di integrazione

Per quanto è stato detto sulla necessità di un riconoscimento reciproco tra individuo e società, il problema dell'identità, in particolare in una situazione di emigrazione, è strettamente legato a quello dell'integrazione. Tale termine è così largamente usato in tema di emigrazione, e soprattutto, con una pluralità, e, spesso, con una ambiguità del significato, che richiede qualche precisazione⁷. Esso è stato introdotto sistematicamente in epoca relativamente recente nella letteratura sull'emigrazione⁸ e viene a sostituire un altro termine, quello di assimilazione, fino ad allora generalmente usato.

Il processo di adattamento degli immigrati nel paese di arrivo, defi-

⁶ Ibidem, pp. 96-97.

⁷ Cfr. P. FAINA, *L'adattamento degli immigrati: Problemi terminologici, concettuali ed interpretativi*, in AA.VV., *Ricerca su le condizioni e le prospettive scolastiche per i figli degli emigrati italiani all'estero*, Vol. I, Perugia, Facoltà di Magistero, Istituto di Pedagogia cicl., 1978, pp. 2-46.

⁸ Cfr. W.D. BORRIE (a cura di), *The Cultural Integration of Immigrants*, Paris, UNESCO, 1959.

nito come « *assimilazione* », veniva inteso, in analogia al concetto biologico, come un processo che tendeva ad « una situazione di completa conformità a tutti i livelli sociali e culturali degli immigrati stessi con la società di accoglimento », che li rendeva « invisibili » cioè non identificabili rispetto ai locali⁹.

Nella letteratura sociologica sull'emigrazione l'attribuzione di un ruolo attivo o passivo agli immigrati non è sempre chiaramente definita, così come non è precisamente specificato l'ambito, più o meno ampio, entro il quale tale conformità doveva essere raggiunta: economico, culturale, sociale, civile, politico¹⁰. Inizialmente, l'uso di questa terminologia e il quadro concettuale che essa esprime riflettevano i principi della politica immigratoria degli Stati Uniti, un paese di costituzione relativamente recente ma economicamente già sviluppato, che aveva ancora da raggiungere una omogeneità culturale e da consolidare un sistema nazionale legale, politico e sociale: essi tendevano ad ottenere tale scopo mediante una politica migratoria basata sul principio della assimilazione univoca degli immigrati al modello generale culturale di tipo anglosassone, e, in seguito, sulla assimilazione come fusione delle diverse culture, tendente, come meta finale, ad un nuovo sistema monoculturale. D'altra parte, essendo l'immigrazione considerata come definitiva, la assimilazione non era intesa soltanto sul piano culturale, ma prevedeva con l'acquisizione della naturalizzazione una assoluta parità di diritti dell'immigrato rispetto ai locali.

Ma nell'uso sempre più generale del termine assimilazione, si va progressivamente accentuando una concezione limitativa, rigida et etnocentrica del processo di inserimento dell'immigrato, secondo l'ottica unilaterale dei paesi di arrivo. La formula rigidamente assimilatoria va però progressivamente in crisi negli stessi Stati Uniti in favore di un crescente interesse per un pluralismo etnico, per diverse e complesse ragioni, tra cui: la constatazione delle difficoltà di realizzazione di una completa assimilazione culturale; la necessità, per lo scoppio della seconda guerra mondiale, di ricorrere a motivazioni differenziate per la mobilitazione psicologica dei vari gruppi etnici che trovano i paesi di origine schierati in campi opposti, l'accentuazione di contrasti tra gruppi etnici, in realtà determinati da cause sociali.

Nel secondo dopoguerra, inoltre, come è noto, al contrarsi della emigrazione « di insediamento » delle correnti migratorie transoceaniche, corrisponde lo sviluppo dell'emigrazione mediterranea in Europa, con dei caratteri spesso sostanzialmente diversi dalla prima come: la diffusa connotazione di temporaneità, la prevalenza della componente economica su quella demografica nel richiamo dei paesi di arrivo, il fatto che questi non sono delle società in formazione, ma invece già fortemente strutturate

⁹ Ibidem, p. 89.

¹⁰ Cfr. E. CARANTI, *L'integrazione socio-culturale degli immigranti*, in « Genus », XXIII, nn. 3-4, 1967, p. 32.

con una cultura sedimentata da secoli ¹¹. La difficoltà o la impossibilità, in queste situazioni, di una assimilazione univoca, unidirezionale, passiva da parte degli immigrati, il carattere essenzialmente economico e quindi di « rotazione » anziché di « stabilizzazione », che la nuova emigrazione assume o, comunque, conviene che le si riconosca — anche in quei paesi nei quali essa rappresenta una necessità di tipo strutturale —, fanno sì dunque che il termine di assimilazione sia genericamente sostituito con quello di integrazione.

Tale concetto esprime l'accettazione del pluralismo culturale, e si basa sulla convinzione dell'importanza della differenziazione culturale nell'ambito di una struttura sociale unitaria, e quindi della opportunità di « riconoscere il diritto dei gruppi e degli individui di essere portatori di valori e attitudini differenti, fino a quando tali differenze non si traducano in situazioni conflittuali » ¹².

Il processo di integrazione così inteso « non dovrebbe comportare conformità completa dell'immigrato rispetto ai valori culturali e sociali del paese di accoglimento, ma bensì consistere nell'adozione da parte dell'immigrato stesso di comportamenti culturali e sociali che riducano progressivamente la sua eterogeneità rispetto al nuovo ambiente, tuttavia salvando certi valori che sono propri del paese di origine ed il cui mantenimento non costituisce un ostacolo all'equilibrio socio-culturale del nuovo ambiente » ¹³.

Questo concetto tradizionale di integrazione è stato per lungo tempo condiviso ed è tutt'oggi diffuso. Esso è però irrealisticamente ottimistico e non scientificamente fondato dal punto di vista antropologico, in quanto prevede il cambiamento culturale come il risultato di una serena, non conflittuale selezione tra molteplici opzioni da parte di un soggetto o di un gruppo, prescindendo dal considerare la cultura come un sistema complesso di elementi strutturali ¹⁴.

Inoltre esso risulta impreciso, confuso e per certi aspetti ambiguo. Innanzitutto l'accettazione del pluralismo culturale, fino alle estreme conseguenze di una politica di *laissez-faire*, può giungere proprio al contrario dell'adattamento, cioè all'isolamento e alla segregazione di gruppi etnici minoritari. Inoltre, nel caso in cui la importazione di forza lavoro venga considerata ormai dal paese di immigrazione come necessaria struttural-

¹¹ Cfr. C.S.E.R. (a cura di), *I problemi dell'integrazione socio-culturale e dei valori tradizionali del mondo degli emigrati*, comunicazione alla C.N.E., Roma, 24.2.13 1975, ciclost., pp. 12-14.

¹² W.D. BORRIE, op. cit., pp. 93-94.

¹³ G. BAGLIONI, *Gli orientamenti degli studi sulla integrazione socio-culturale dell'immigrato: aspetti e questioni di ordine generale*, in « Rivista Internazionale di Servizio Sociale », LXX n. 3, 1962, pp. 205-224, ripubblicato in F. ALBERONI e G. BAGLIONI, *L'integrazione dell'immigrato nella società industriale*, Bologna, Il Mulino, 1964, p. 60.

¹⁴ A. SIGNORELLI e al., *Scelte senza potere*, Roma, ed. Officina, 1977, pp. 84-95.

mente, una politica culturale di pluralismo non esclude come fine ultimo quella della assimilazione e conformità degli immigrati al nuovo ambiente culturale, e, come mezzo non esclude l'emarginazione. Il pluralismo potrebbe essere dettato dalla consapevolezza della gradualità di tale processo e delle difficoltà che esso comporta per le prime generazioni. Potrebbe anche essere un mezzo per cercare di attenuare dei contrasti sociali che evidentemente hanno origini diverse e più complesse, proponendosi, in maniera mistificante, come concreta possibilità di espressione e di libertà per i vari gruppi etnici. Nel caso di immigrazione intesa come temporanea, il pluralismo culturale potrebbe essere una conseguenza, ma anche un supporto, per una politica di « rotazione », che intendesse l'emigrazione come fatto meramente economico, per fornire temporaneamente della manodopera di riserva ai Paesi più sviluppati industrialmente (e quindi come importazione di « braccia » e non di uomini).

Una accezione più ampia, meno unilaterale e meno ambigua del concetto di integrazione culturale, che è emersa sempre più chiaramente dalla letteratura sull'emigrazione, è quella che insiste sul carattere di dualità e di reciprocità, intendendo l'integrazione stessa come « un processo dinamico nel quale diversi valori si arricchiscono attraverso la mutua conoscenza, il rispettivo accomodamento e la reciproca comprensione »¹⁵. Una integrazione paritetica, intesa come processo di scambio reciproco, tra locali e immigrati, di valori culturali ed umani, coordinati ed equilibrati si basa sulla valorizzazione e sulla complementarietà delle diversità, impedendo ogni possibile interpretazione della « diversità » come « inferiorità ».

La riflessione su tale modello di integrazione culturale rende comunque quanto mai evidente che la evoluzione ottimale di tale processo implica un contesto di molteplici, complessi fattori, solo nell'ambito del quale quelli puramente culturali e soggettivi acquistano il loro senso.

Appaiono così unilaterali e riduttive le interpretazioni di tipo puramente culturalistico e psicologico del processo di adattamento degli immigrati; esse, in una prospettiva microsociologica, sottolineano fattori socio-culturali e psicologici come le « distanze culturali », la natura, i contenuti, le aspettative a livello soggettivo dei progetti migratori, gli atteggiamenti reciproci tra immigrati e autoctoni¹⁶. L'interpretazione, che considera i « problemi degli emigrati » come problemi di « integrazione » psicologica e/o culturale, risulta chiaramente insoddisfacente in termini conoscitivi e non rende conto delle contraddizioni strutturali tipiche delle migrazioni¹⁷, che costituiscono l'origine prima delle difficoltà di inserimento. Queste sono dipendenti dal carattere essenzialmente economico delle migrazioni

¹⁵ Cfr. W.D. BORRIE, op. cit., p. 96.

¹⁶ Cfr. W.D. BORRIE, op. cit.; S.N. EISENSTADT, *The Absorption of Immigrants*, London, Routledge and Kegan, 1954; J. ZUBRZYCHI, *The Immigration in Britain. Polish Immigrants in Britain*, The Hague, M. Nijhoff, 1956.

¹⁷ Cfr. A. SIGNORELLI e al., op. cit., p. 13.

moderne inter-europee, ridotte ad una semplice funzionalità produttiva. Ciò comporta da parte dei paesi di arrivo la promozione da un lato di un « assorbimento economico provvisorio », ma dall'altro di una « discriminazione culturale, giuridica e politica » dei gruppi immigrati. L'affermazione ideologica del carattere temporaneo degli spostamenti di mano d'opera, nonostante l'evidenza che essi sono diventati, indipendentemente dalla congiuntura economica, una necessità strutturale per i paesi di immigrazione, sostiene tale politica¹⁸. La temporaneità dell'immigrazione è anche una componente fondamentale del progetto migratorio formulato da parte di chi è costretto ad emigrare. Ma l'atteggiamento degli immigrati nei confronti della temporaneità del proprio soggiorno all'estero spesso non esprime, sul piano soggettivo del vissuto, altro che le esigenze di strumentalizzazione economica e di emarginazione sociale perseguite dalle politiche dei paesi importatori ed, inoltre, ne è a sua volta rinforzato¹⁹.

Se la gestione politica delle migrazioni ha fondamentalmente avuto come scopo la pura strumentalizzazione economica dei gruppi di lavoratori immigrati, ne deriva la istituzionalizzazione della marginalità degli immigrati rispetto alla popolazione locale e delle divisioni interne fra lavoratori migranti, per mezzo di differenti status giuridici loro attribuiti. La interpretazione culturalistica del processo di integrazione è persistita a lungo, proprio perché utile strumentalmente alla legittimazione ideologica della esigenza della mobilità di lavoro degli immigrati e quindi delle relative scelte politiche.

Da un'analisi di tipo strutturale del problema del cambiamento culturale previsto dall'integrazione, risulta che tale processo ed il suo esito dipendono direttamente dal contesto entro cui il processo stesso avviene, e cioè dai rapporti economici, sociali, politici. Ne consegue direttamente che l'integrazione sul piano culturale come pluralismo e interazione non può che essere intesa come un aspetto, o il risultato, di una integrazione sul piano istituzionale e strutturale, come parità di diritti degli immigrati rispetto ai nativi, come diritto all'uguaglianza di opportunità nella vita economica e sociale, nell'educazione, nella partecipazione sociale e politica: l'integrazione socio-culturale « interverrà nella misura in cui saranno posti su un piano di rispetto e di pari dignità i protagonisti di questo processo »²⁰.

L'integrazione in questa accezione più ampia e comprensiva può essere definita come « partecipazione »: « libera e attiva partecipazione degli immigrati alla vita della comunità su un piano di parità », come un graduale processo « attraverso il quale l'immigrato diviene attivamente partecipante alla vita economica, sociale e culturale del paese di immigrazione » nel

¹⁸ Cfr. A. BASTENIER, F. DASSETTO, *L'étranger nécessaire. Capitalisme et inégalité*, Louvain-La-Neuve, F.E.R.E.S., 1977, pp. 154-156.

¹⁹ I. BAUCIC, *Migration temporaire ou définitive: le dilemme des migrants et les politiques de migration*, in « Studi Emigrazione », XI, 1974, 33, pp. 121-136.

²⁰ I. MUSILLO, *La Svizzera e la integrazione degli immigrati*, in « Studi Emigrazione », IX, nn. 25-26, 1972, p. 144.

quale, dunque, gli deve essere assicurata una condizione civile nella piena garanzia ed affermazione di tutti i suoi diritti e della sua personalità²¹. E' solo questo tipo di integrazione che permette, o sollecita un adattamento dinamico dell'immigrato, che non sia, quindi « sottomissione passiva ai fini della società, ma una collaborazione a questi fini e sforzi attivi per cambiarli »²². E' una condizione indispensabile perché l'immigrato possa assumere un modello di attivo predominio su un destino originariamente costrittivo e limitante e « trapiantare in modo fecondo le vecchie radici ».

Solo questo processo di integrazione può consentire al migrante la conquista e la conservazione della propria identità, in quanto gli può « permettere di mantenere e di riconquistare in questo mondo di forze tra loro contrastanti, una posizione individuale caratterizzata dai requisiti di centralità, integrità ed iniziativa »²³, che sono gli attributi di ciò che abbiamo chiamato identità.

Si impone quindi il superamento del concetto di integrazione — come riconoscimento di un certo grado di pluralismo culturale che permetta all'immigrato di conservare alcuni aspetti della sua identità etnica, culturale —, verso il concetto di integrazione, come riconoscimento del diritto di partecipazione a tutti i livelli, economico, sociale, culturale, politico, che garantisca al migrante di formare, di mantenere e di sviluppare la propria identità personale.

II. L'« integrazione » nelle attuali politiche immigratorie e scolastiche della Svizzera e della Germania

Le accezioni di significato con cui il termine « integrazione » è assunto dai governi dei paesi di immigrazione sono ancora frequentemente cariche di quelle ambiguità che sono state oramai denunciate nella letteratura psico-sociologica sull'argomento, che pure sovente non è stata altro che la teorizzazione della politica di quegli stessi governi.

La stessa parola « integrazione » indica spesso da parte dei paesi di arrivo delle proposte di adattamento degli immigrati sostanzialmente diverse, evidentemente ispirate ai diversi principi di politica immigratoria e ad interessi, prevalentemente economici. Analogamente, all'interno dello

²¹ G. MAUCO, *L'assimilation des étrangers en France*, in AA.VV., *L'assimilation culturelle des immigrants*, Paris, I.N.E.D., 1950, p. 21; R. ZAVALLONI, *Pedagogia speciale ed emigrazione*, in M. FEDERICI (a cura di), *Un contributo all'unità europea: l'istruzione di base come elemento unificatore*, Atti VI Congr. Nazion. ANFE, Roma, Ediz. ANFE, 1978, p. 98.

²² Cfr. H. HARTMANN, *Psicologia dell'Io e problema dell'adattamento*, (1939), trad. ital., Torino, Boringhieri, 1968, pp. 44-46.

²³ E.M. ERIKSON, *Identità e sradicamento nel nostro tempo*, cit. p. 92.

stesso paese, il significato cambia in funzione dei mutamenti della politica economica e migratoria.

Ciò appare evidente anche per la Svizzera e la Germania, quando si faccia un confronto, anche sommario, delle linee di politica immigratoria di questi due Paesi e della loro evoluzione negli ultimi anni, pur con le diversità di attuazione da parte delle autonomie locali all'interno di ognuno dei due Paesi.

Le linee di politica immigratoria della Svizzera e della Germania, nonostante le differenti impostazioni dichiarate, presentano in relazione alla concezione dell'« adattamento » degli immigrati sostanziali analogie di fondo. Sia nel caso in cui gli stranieri immigrati sono stati considerati « ospiti permanenti » per la « stabilizzazione » da « assicurare », sia in quello in cui sono stati considerati « ospiti temporanei » da « integrare », il problema del loro adattamento (« rotazione ») è stato impostato in termini fondamentalmente culturalistici ed etnocentrici.

Comune è una basilare e profonda discriminazione culturale nei confronti degli stranieri: se ne riconosce la « diversità », e la si interpreta come inferiorità. Se da una parte l'immigrato deve progressivamente divenire « uguale » ai locali, se vuole rimanere nel loro Paese, dall'altra egli deve mantenere la sua cultura di origine perché è destinato a ritornare nel suo Paese. Condivisa è dunque, l'esclusione dell'aspetto dinamico, di dualità dell'adattamento, che garantisce il riconoscimento della diversità, ma in un reciproco apprezzamento del rispettivo contributo culturale.

L'insistenza comune ai due governi, sugli aspetti culturali dell'adattamento, minimizzando o escludendo quelli civili, sociali, politici, ha significato il rifiuto di una politica di egualizzazione dei fondamentali diritti degli stranieri rispetto ai locali. L'emarginazione degli immigrati, in entrambi i Paesi, è stata ormai ampiamente denunciata e verificata²⁴. L'emarginazione economica e professionale relega gli immigrati ai lavori più pesanti e dequalificati e impedisce ogni consistente mobilità professionale. L'emarginazione alloggiativa determina una ghettizzazione dei gruppi nazionali, in zone spesso periferiche, con abitazioni meno che scadenti e favorisce lo sfruttamento degli immigrati da parte del mercato immobiliare. L'emarginazione sociale lascia gli immigrati al margine della vita della collettività locale. L'emarginazione politica li esclude dall'esercizio del voto, lasciando soltanto una ridottissima partecipazione alla vita amministrativa locale.

E' evidente come questa situazione non è risolvibile sul piano degli interventi « culturali », né semplicemente « assistenziali », così come non

²⁴ Cfr. L. FAVERO, G. ROSOLI, *I lavoratori emarginati*, in « Studi Emigrazione », XII, nn. 38-39, 1975, pp. 157-329; K. MANFRASS e al., *Lo status socio-politico dei lavoratori emigranti*, in « Affari sociali internazionali », n. 4, 1974, pp. 41-67; A. NERGINI, *A che punto è l'integrazione?*, in « Studi Emigrazione », X, n. 31, 1973, pp. 355-358.

è il risultato del fallimento di una politica di assimilazione o di integrazione culturale. L'emarginazione dei lavoratori stranieri è, piuttosto, strutturale, dipendente dal modello di sviluppo sia del paese di partenza che di quelli di arrivo e da questi istituzionalizzata. L'insistenza da parte di entrambi sui problemi culturali è un « diversivo », per nascondere il problema essenziale²⁵. Il principio della « integrazione culturale », che per la sua ambiguità, si è prestato a continue strumentalizzazioni da parte dei paesi di arrivo, è alla base anche della politica emigratoria del nostro Paese. La legge italiana 153, del 1971, sulle assistenze e le iniziative scolastiche a favore degli emigrati, è una espressione di tale principio: l'istituzione dei corsi di lingua e cultura italiana ha lo scopo fondamentale di « mantenere un legame spirituale con la terra di origine »; questo faciliterà sia l'« integrazione » « del giovane nella famiglia ove si parla ancora la lingua nazionale », sia « un rapido inserimento nella società italiana in caso di rimpatrio ». Di fronte a disposizioni come questa, sorge ragionevolmente il dubbio che anche da parte italiana si utilizzi, analogamente a quanto è stato fatto dai paesi di immigrazione, il « magico » principio dell'integrazione culturale per « esorcizzare » ancora una volta i gravi problemi non solo psicologici e culturali, ma soprattutto economici, sociali e politici che rendono l'esperienza del soggiorno in un paese straniero, e il rientro nel paese di origine, spesso così drammatici per chi è costretto a subirli.

L'emarginazione economico-professionale degli immigrati, generalmente inseriti a livello di proletariato e di sottoproletariato, ha determinato una mobilità sociale degli strati più bassi dei lavoratori locali. Questa attenuazione del processo di proletarianizzazione della popolazione locale ha fatto rientrare i lavoratori locali, per l'esperienza di successo e di ascesa sociale, nell'« area del consenso » e ha rappresentato un fattore essenziale per la garanzia della stabilità della politica interna²⁶.

Si è contribuito non solo ad allargare l'« area del consenso », ma anche a dividere rigidamente i lavoratori, garantendo necessariamente la « pace sociale » interna. Questo scopo è stato chiaramente perseguito dai due Paesi anche mediante la rigida discriminazione giuridica tra i diversi gruppi dei lavoratori stranieri, mediante la differenziazione dei permessi di soggiorno e dei diritti che essi comportano. L'efficacia di tale politica appare evidente, nelle difficoltà incontrate per lungo tempo dalla organizzazione di una azione politica autonoma dei lavoratori immigranti e dalla posizione spesso assunta dai sindacati locali in appoggio alla politica governativa²⁷. Una

²⁵ Cfr. P. KAMMERER, *Sviluppo del capitale ed emigrazione in Europa: la Germania Federale*, Milano, Mazzotta, 1976; N. NIKOLINAKOS, *Politische Ökonomie der Gastarbeiterfrage. Migration und Kapitalismus*, Reineck bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch, 1973.

²⁶ Cfr. KAMMERER, op. cit., p. 157.

²⁷ Cfr. P. CINANNI, *Emigrazione e imperialismo*, Roma, Ed. Riuniti, 1968; S. PASSIGLI, *Emigrazione e comportamento politico*, Bologna, Il Mulino, 1969; G. BLUMER, *L'emigrazione italiana in Europa*, Milano, Feltrinelli, 1970; P. CINANNI, *Emigrazione*

ulteriore conferma è rappresentata dalla vasta adesione da parte della popolazione locale, nei momenti di tensione, all'iniziativa xenofoba abilmente orchestrata da partiti politici: lo straniero viene additato come causa di quelle contraddizioni, di quei problemi economici, sociali, politici, di cui, invece, la sua stessa presenza nel Paese e la condizione di emarginazione in cui egli vi è costretto a vivere non sono altro che una manifestazione.

Dopo la crisi del 1973, dietro il blocco dell'immigrazione straniera e la tendenza prima alla riduzione del contingente di manodopera e poi alla stabilizzazione di un contingente ritenuto necessario, adottati dalla Svizzera e dalla Germania come dalla maggior parte dei Paesi europei, è possibile individuare una svolta della loro politica immigratoria²⁸. La crisi economica può avere dato loro l'occasione per riflettere sulla linea definita fino a quel momento e per fare un nuovo bilancio sui « costi - benefici » del fenomeno immigratorio: un'immigrazione conflittuale, che poteva essere utilizzata come capro espiatorio, ma che faceva comunque esplodere le contraddizioni, che andava via via maturando la coscienza dei propri diritti, non risultava più così « economica » in rapporto agli interessi politici e sociali. Anche queste considerazioni potrebbero avere suggerito ai governi dei paesi di immigrazione di giungere ad una stagnazione dei flussi migratori, « concentrandosi non tanto sull'espansione quantitativa o sulla rotazione dei migranti, quanto piuttosto in direzione della stabilizzazione ottimale di una quota definitiva di popolazione straniera con uno sforzo anche importante di interventi sociali che attenui il rischio di conflittualità e di destabilizzazione »²⁹.

In questo caso l'alternativa « stabilizzazione-rotazione » sembrerebbe obiettivamente superata: si punterebbe su una immigrazione permanente e si individuerebbe nei figli degli immigrati la riserva di mano d'opera comunque necessaria. La seconda generazione, quindi, acquisterebbe una maggiore importanza, sia dal punto di vista economico che demografico. Diversi elementi fanno supporre che questa sia la tendenza attuale anche della Svizzera e della Germania, pure se la prima non ha eliminato la componente rotatoria dell'immigrazione, riconfermando come principio l'utilizzazione degli stagionali (v. Proposte della nuova legge sugli stranieri del '76) e anche se la seconda continua formalmente a sostenere, come per il passato, il carattere essenzialmente « rotatorio » della sua immigrazione. Tuttavia H. Kühn, incaricato dal governo tedesco per lo studio dei problemi migratori, nel suo recente rapporto (settembre 1979) denuncia l'ambiguità della posizione della Germania, affermando che essa è un paese di immigrazione, con insediamento prolungato quando non definitivo³⁰.

e unità operaia, Milano, Feltrinelli, 1974; S. CASTLES, G. KOSACK, *Emigrazione e struttura di classe nell'Europa occidentale*, Milano, Angeli, 1976.

²⁸ B. KAYSER, *Nouvelles politiques des pays européens d'immigration*, in « Studi Emigrazione », XII, n. 37, 1975, pp. 91-95.

²⁹ DE RITA, op. cit., p. 64.

³⁰ H. KÜHN, *Memorandum sulla situazione e sulle prospettive dell'integrazione*

La Germania con la accettazione a livello governativo dei principi che hanno ispirato le classi nazionali « bilingui » (le quali si sono estese in forme diverse) sembra attuare una politica opposta a quella della Svizzera e contraria alla tendenza generalizzata di una stabilizzazione o adattamento « ottimale » di quanti sono presenti nel proprio territorio³¹. Tale modello di scolarizzazione per i figli degli immigrati viene ufficialmente motivato dai principi della « rotazione » e della « integrazione culturale ». Esso in effetti può essere stato suggerito anche da motivi pratici, come la penuria di insegnanti nella scuola tedesca preparati e capaci di insegnare ad alunni stranieri in classi pluri-nazionali, le carenze strutturali per una loro formazione adeguata e, infine, la considerazione dei rischi che una loro qualifica supplementare poteva comportare con una rimessa in questione delle tradizionali convinzioni pedagogiche. Ma lo stesso modello delle classi « nazionali » può anche rappresentare una scelta particolarmente funzionale ad una politica di stabilizzazione e di inserimento, se per questo si intende un inserimento in aree di marginalità.

« La scuola » « ad hoc » per gli stranieri, che divide d'altra parte gli stranieri stessi per nazionalità, assolve in effetti una funzione fondamentale di « conservazione e riproduzione della subalternità, di coltivazione del diverso, del sottoculturale, del sottoqualificato »: fornisce le fasce più basse della forza lavoro, mantiene ben divisi i lavoratori³². Inoltre sembra, per certi aspetti, ovviare anche ad alcune contraddizioni che le nuove scelte di politiche immigratorie verso la stabilizzazione comportano, come l'aumento progressivo e ineguale, rispetto alla popolazione giovanile locale, di quella straniera e la possibile minore disponibilità della seconda generazione, rispetto alla prima, di svolgere lavori sottoqualificati. Basandosi sul concetto di « integrazione culturale » e sulla teoria psico-pedagogica che la lingua di apprendimento più efficace è la lingua materna, in quanto « *Denksprache* », si può favorire in molti giovani, di fronte alle difficoltà incontrate, la decisione di rientrare al paese di origine. D'altra parte limiti obiettivi e istituzionalizzati della scuola « nazionale », come l'applicazione del

dei lavoratori stranieri e delle loro famiglie nella RFT, Bonn, settembre 1979. Per i problemi scolastici, cfr.: S. NEUFERT, Soziale Auswirkungen der Ausländergesetzgebung, in H. MÜLLER (Hrsg.), Ausländerkinder in deutschen Schulen, Stuttgart, E. Klett Verlag, 1974; G. MAHLER, Zweitsprache Deutsch. Die Schulbindung der kinder ausländischer Arbeitnehmer, Donauwörth, L. Auer Verlag, 1974.

³¹ Cfr. H. REICH, *A propos de l'enseignement des enfants de travailleurs étrangers en Allemagne Fédérale: coopération des maîtres étrangers et allemands*, in Conseil de l'Europe, *L'éducation des enfants des migrants: une pédagogie interculturelle sur le terrain*, Deuxième Séminaire, Donaueschingen, 24-28 septem. 1979, pp. 12-13.

³² A. ACCARDO, *La scuola per bambini emigrati: un problema politico*, in « Scuola e città », XXVIII, 1977, pp. 464-467; IREF (a cura di), *Le iniziative formative per gli emigrati della Svizzera*, vol. III della ricerca « La scuola italiana e i problemi dell'emigrazione verso la Confederazione elvetica », commissionata dal M.P.I., non pubblicata, 1976.

suo modello al solo livello della scuola elementare e primaria e la scarsa efficacia per l'apprendimento della lingua tedesca, rendono estremamente difficile al ragazzo una prosecuzione della carriera scolastica verso una qualifica professionale. Ma la scuola nazionale può essere, inoltre, recepita dai genitori, anche in un periodo di stabilizzazione, come un servizio istituito a loro vantaggio e può essere preferita alla scuola tedesca normale, per le minori difficoltà immediate che presenta ai loro figli e per la funzione di conservazione della cultura di origine. In questa situazione più difficilmente gli insuccessi prima scolastici e poi socio-professionali potranno da loro essere ricondotti direttamente all'istituzione scolastica.

Di fronte a questa politica scolastica di emarginazione « controllata » perdono peso anche quei fattori che sembrerebbero favorire, nell'attuale tendenza alla stabilizzazione, i figli degli emigrati italiani, rispetto a quelli di altra nazionalità, come la maggiore anzianità di emigrazione e un minimo di mobilità professionale ascendente raggiunta. Nella scuola dunque vengono messi in atto tutti quei meccanismi che già nel sistema sociale hanno garantito le discriminazioni e le emarginazioni; la situazione scolastica può diventarne la rigida cinghia di trasmissione.

Il rapporto Khün propone chiaramente l'eliminazione di tutte le iniziative « segreganti » come le classi nazionali; ma denuncia anche la situazione allarmante dei ragazzi stranieri nella scuola locale in generale per le evasioni (24%), il non compimento dell'obbligo (50%), la loro « scarsissima presenza nelle scuole superiori ». È chiaro quindi — si afferma in tale Rapporto — lo scarso effetto prodotto dalla scuola nel senso della integrazione. Le carenze di formazione scolastica si aggravano nella formazione professionale. Di fronte all'attuale restrizione del mercato del lavoro, anche i ragazzi col diploma rimangono senza prospettive. Senza interventi risolutivi la quasi totalità dei ragazzi stranieri verrà emarginata in un « ruolo di paria ». Si richiedono quindi urgenti provvedimenti, in base al superamento della concezione, finora generalizzata in Germania, di « integrazione a tempo determinato », che oramai appare non più realistica e viene continuamente contraddetta dalla realtà. Una « integrazione incondizionata » viene dunque proposta soprattutto per i giovani della seconda generazione: una integrazione sociale che « dovrà, beninteso, essere accompagnata da un trattamento paritario sia sul piano giuridico che su quello pratico »³³.

Motivazioni di carattere economico non sono assenti dal Rapporto, anche se dichiarate in forma meno diretta: la seconda generazione costituirà la mano d'opera di « riserva » per « alcuni settori che continuano ad assorbire manodopera straniera non sostituibile con lavoratori locali »; — determinerà un positivo effetto compensatorio « sul mercato del lavoro che verso la fine degli anni '80 registrerà un notevole calo di giovani in cerca di lavoro, per il fenomeno attuale della diminuzione delle nascite » nella popolazione locale; — per la sua alta percentuale tra gli stranieri avrà un

³³ H. KÜHN, op. cit., p. 5.

effetto estremamente positivo anche riguardo al sistema pensionistico per un rapporto equilibrato fra pensionati e contribuenti»; — potrà essere utilizzata per lo sviluppo di zone depresse.

Questo Rapporto indica, comunque, delle linee di politica immigratoria sostanzialmente nuove e senz'altro più chiare e coerenti, anche se le proposte non hanno finora influenzato la politica governativa.

Non sembra realisticamente fondato un atteggiamento ottimistico che individua semplicemente nell'attuale tendenza alla stabilizzazione una condizione di per sé più favorevole per un miglior inserimento della seconda generazione nei paesi di immigrazione.

Né l'ipotesi che all'attuale generale tendenza alla stabilizzazione debba corrispondere una altrettanto generale tendenza all'assimilazione, peraltro non ancora verificata per la Germania, deve riattualizzare e riproporre nei termini tradizionali l'alternativa « assimilazione culturale e integrazione culturale ». In Svizzera e in Germania, indipendentemente dal fatto che questi Paesi abbiano fatto scelte diverse tra i due principi, si constata una analoga condizione di trattamento verso gli immigrati. Scegliere da parte italiana l'integrazione culturale come principio che garantisca gli immigrati dal pericolo di « perdere la propria identità culturale nazionale », non li garantisce contro il pericolo più grave di essere discriminati ed emarginati nel paese straniero.

Anche sul piano dell'analisi storico-politica, come nell'analisi socio-psicologica, emerge che l'alternativa di fondo tra cui scegliere è quella della « emarginazione o partecipazione ». È nell'ambito di questa alternativa che si recupera anche il corretto concetto di integrazione culturale come processo che garantisce il riconoscimento della diversità, ma in un reciproco e dinamico apprezzamento del rispettivo contributo culturale. L'integrazione così intesa non è che un aspetto, o un risultato, della partecipazione, se questa viene intesa come « essere nelle condizioni di interagire nel contesto sociale e culturale e quindi di dare il proprio personale contributo all'evolversi della cultura locale; — essere nelle condizioni di godere degli stessi diritti e di esercitare gli stessi doveri dei lavoratori/cittadini locali e di dare il proprio contributo al progresso della società civile »³⁴.

Ed è, ripetiamo, la possibilità che si realizzi questo modello di riconoscimento reciproco e di attivo interscambio che l'uomo stabilisce rapporti con l'ambiente socio-culturale e in ambiti sempre più vasti, familiari, scolastici, sociali, nel corso di tutta la sua vita, conquistando il senso della propria identità personale e, poi, mantenendolo attivamente anche in esperienze eccezionali di cambiamento, come quella della immigrazione.

³⁴ F. FOSCHI, *Relazione introduttiva all'Incontro Europeo su « Partecipazione dei lavoratori emigrati alla vita amministrativa, politica e sociale nei paesi di accoglimento »*, promosso dalla Regione Umbra e A.I.C.C.E., Assisi, 8-9 marzo 1980, pp. 2-3.

III. Problemi di integrazione e di identità dei figli degli Immigrati

La seconda generazione di immigrati, rispetto alla prima, sembrerebbe facilitata in questo processo di adattamento e di sviluppo, per essere nata e/o cresciuta nel paese di immigrazione. Ma in effetti su di essa ricadono pesantemente le conseguenze negative dei molteplici condizionamenti subiti dai genitori, delle loro condizioni di vita, delle loro difficoltà soggettive e oggettive. Quindi, sia per analizzare le difficoltà della seconda generazione, che per avanzare proposte operative per risolverle, non è possibile prescindere da quelle della prima generazione, né è corretto limitare i problemi educativi a quelli scolastici³⁵.

Inoltre i figli dei lavoratori immigrati, anche se sono nati nel paese di immigrazione, sono considerati generalmente dal punto di vista giuridico, degli « stranieri ». Il fatto di avere passato tutta la loro infanzia e la loro adolescenza nel paese di immigrazione non conferisce loro, secondo la legislazione di alcuni paesi, come la Svizzera e la Germania, alcun diritto specifico: essi devono sottostare, come tutti gli altri stranieri, alla legislazione vigente per le eventuali richieste di naturalizzazione, di residenza, di soggiorno (in Svizzera), di nazionalità, di soggiorno e di lavoro (in Germania)³⁶. Ed essere stranieri significa anche per i giovani figli degli immigrati « essere privati di una parte (...) di diritti alla libertà di espressione, alla uguaglianza degli autoctoni in materia di insegnamento, di formazione professionale, di partecipazione civile e politica »³⁷.

D'altra parte vivere in queste condizioni di marginalità e trovarsi a fare le proprie scelte di vita tra i modelli di altre culture diverse è sicuramente più difficile per l'adolescente, il quale si pone come compito specifico della sua età di sviluppo la conquista del senso della propria identità.

Tale ricerca dell'identità personale comporta diversi aspetti e problemi, alla soluzione di ognuno dei quali si può riconnettere, come fa Erikson³⁸, una dimensione, una conquista psicologica caratteristica di una fase precedente dello sviluppo. Ma oltre questi fattori psicologici di base, che d'altra parte sono il risultato anche di esperienze interpersonali e sociali sempre più vaste, sono fondamentali nel processo di formazione di identità personale e sociale le condizioni ambientali nel senso più ampio,

³⁵ W. DUMON, *The Situation of Children of Migrants and their Adaptation and Integration in the Host Society, and their Situation in the Country of Origin*, in « International Migration », XVII, n. 1-2, 1969, p. 61.

³⁶ Cfr. CONSEIL DE L'EUROPE, *Rapport sur les migrants de la deuxième génération*, Doc. 4205, Strasbourg, 1978, pp. 11-12, IX, XVI-XVII.

³⁷ Ibidem, p. 22.

³⁸ Cfr. E.H. ERIKSON, *Gioventù e crisi di identità*, (1968), trad. ital., Roma, A. Armando, 1974; Idem, *La formazione dell'identità* (1959), trad. ital. parziale in R. MARTINELLI, *L'identità personale dell'adolescente*, Firenze, La Nuova Italia, 1975, pp. 111-132.

le reali opportunità che la società offre al giovane, la validità dei modelli che gli presenta, il riconoscimento delle sue capacità reali e delle sue scelte.

Integrazione, « fiducia », e dimensione « temporale » dell'identità

Innanzitutto il raggiungimento del senso di identità si fonda sulla acquisizione di un concetto maturo del tempo, cui si accompagna la possibilità di progettarsi realisticamente, di prefigurarsi realizzazioni future, di finalizzare coscientemente la propria azione. Questa problematica inerente alla progettazione di sé in un futuro più o meno immediato è correlata alla prima attitudine di base, il senso di « fiducia » (contro il senso di « sfiducia »), fondata sulla convinzione: « Io sono ciò che mi viene dato », e alla prima dimensione psicologica, la « speranza » (contro la « rassegnazione »)³⁹.

Queste attitudini e queste dimensioni positive o negative, a loro volta, derivano dalla quantità e soprattutto dalla qualità dei rapporti vissuti nella prima infanzia con la figura materna. Essi sono il prototipo di ogni altro successivo rapporto interpersonale e, se risultano positive per il bambino, se rappresentano cioè un incontro di fiducia reciproca e di reciproco riconoscimento, gli infondono la sicurezza emotiva che si può fare affidamento sull'altro e correlativamente su se stesso in qualunque impresa ci si cimenti nel corso della vita.

La condizione stessa di emigrazione può però incidere negativamente sulle modalità dei rapporti madre-bambino. Nel caso in cui la madre lavori si presentano le difficoltà che le madri lavoratrici incontrano generalmente nella maggior parte delle società urbane industriali nella conciliazione dei due ruoli e nella possibilità di affidare il figlio a strutture o figure materne che sostituiscano validamente la madre. Tali difficoltà, comunque, in una situazione di emigrazione si acuiscono: mancano spesso parenti su cui contare per l'affidamento del bambino, l'inserimento nell'asilo nido è problematico per il numero insufficiente di tali istituzioni nelle zone di maggior concentrazione della forza-lavoro estera, per il loro orario che spesso non coincide con l'orario di lavoro dei genitori. Non infrequente è, d'altra parte, il caso del doppio lavoro dei genitori.

I bambini quindi, vengono affidati nella peggiore delle ipotesi, alla sorellina maggiore cui si impedisce talvolta la frequenza della scuola per tale ragione; nella migliore delle ipotesi, alla vicina, connazionale o locale, che, magari a pagamento, « tiene » più bambini insieme.

I dati sulla minore⁴⁰ o maggiore⁴¹ incidenza dell'affidamento da parte

³⁹ E.H. ERIKSON, *Gioventù e crisi di identità*, cit., pp. 122-124.

⁴⁰ M.W. BATTACCHI et al., *Il problema scolastico dei figli dei connazionali emigrati nei paesi di lingua tedesca. Ricerca e proposte*, Bologna, Coop. Libr. Univers., 1976, pp. 117-153.

⁴¹ M. JUNGO, *La situazione scolastica dei bambini in Svizzera e la legge 153*, in

di genitori italiani dei propri bambini in età prescolare, durante il giorno e tutta la settimana lavorativa, a famiglie locali non sono sempre concordi. In Svizzera esistono leggi cantonali che dovrebbero tutelare il bambino indigeno che si trova in questa situazione, sottoponendo la famiglia che accetta il minore ad una severa scelta e controllando regolarmente le condizioni di vita del bambino. Esse però sembrano rimanere « per la stragrande maggioranza dei bambini italiani, sia per la loro grande massa, sia per la loro mobilità, sia per la sfiducia dei genitori, lettera morta »⁴². Certo questo non autorizza a concludere, senza dati precisi, che i bambini italiani vivano sempre in questa condizione esperienze di vita negative; comunque, da un punto di vista psicologico, da più voci si è evidenziato il pericolo, per lo sviluppo affettivo del bambino, rappresentato da una duplicità conflittuale di figure materne e soprattutto da una discordanza di atteggiamenti educativi, pericolo particolarmente evidente nella situazione suddetta.

Non raro è anche il caso estremo in cui l'ultimo nato venga affidato addirittura temporaneamente alle cure di parenti residenti ancora in Italia⁴³, con tutte le gravi conseguenze ipotizzabili per il bambino sul piano dello sviluppo affettivo, cognitivo, sociale, che la psicologia ha chiaramente evidenziato a proposito di precoci, prolungate e ripetute separazioni dalla madre⁴⁴. In alcune indagini specifiche su figli di emigrati che avevano subito tali esperienze di separazione è stata verificata, per una percentuale elevata dei soggetti esaminati, una « mancata o carente formazione di un sistema di sicurezza di tipo diffuso », che comportava quindi « un notevole indebolimento della personalità », riflettentesi in atteggiamenti come la insicurezza, il bisogno di affetto, la timidezza, una minore propensione ai rapporti sociali e alla accettazione della socializzazione di tipo secondario⁴⁵. D'altra parte, la madre che non svolge una attività extradomestica, ha certo la possibilità di un rapporto quantitativo ampio con il bambino, ma se non è inserita, integrata nel nuovo ambiente, vivendo in una condizione di isolamento e di difesa, difficilmente riuscirà a stabilire con il bambino un rapporto affettivo equilibrato e, quindi, qualitativamente positivo; infatti « la madre crea un certo senso di fiducia nei figli con un certo tipo di amministrazione che, nella qualità, combina cure e sensibilità per i bisogni individuali del bambino con un solido senso di fiducia in se stessa, nel quadro dello stile di vita che riscuote fiducia nella sua comunità »⁴⁶.

« Studi Emigrazione » VII, 22, 1971, pp. 192-193.

⁴² Ibidem, p. 193.

⁴³ Cfr. L. FAVERO, G. ROSOLI, *I lavoratori emarginati*, op. cit., p. 218.

⁴⁴ Cfr. AA.VV., *Le carenze delle cure materne*, (1962), trad. ital., Roma, Armando, 1966; M. RUTTER, *Cure materne e sviluppo psicologico del bambino*, (1972), trad. ital., Bologna, Il Mulino, 1973.

⁴⁵ Cfr. D. SECONDULFO, *Socializzazione familiare del figlio dell'emigrato*, in « Affari sociali internazionali », n. 3, 1974, pp. 21-51.

⁴⁶ E.H. ERIKSON, *Sviluppo e crisi della personalità sana*, (1950), trad. ital. in

All'adolescente, nel momento della sua progettazione, se le sue esperienze relazionali e affettive infantili saranno state negative come queste, verrà a mancare il supporto del senso di fiducia, basilare per la acquisizione della convinzione realistica che anche nel futuro i propri bisogni potranno essere soddisfatti, per la formazione quindi di speranze e aspettative favorevoli nei confronti di esperienze nuove e future, per la accettazione della attesa come degna di essere affrontata e vissuta ⁴⁷.

La possibilità di progettarsi realisticamente nel tempo, evidentemente, è resa ancora più difficile dalle condizioni di instabilità e mobilità in cui vive ancora gran parte degli immigrati. Per i giovani immigrati l'insicurezza del soggiorno primariamente dipende dai regolamenti dei Paesi di accoglimento e dalle loro politiche immigratorie. Essa negli ultimi anni di massicci rientri forzati si è fortemente accentuata per una larga fascia di lavoratori stranieri e per i loro figli anche se per il futuro è possibile prevedere una sua minore incidenza, per la tendenza alla stabilizzazione da parte dei paesi di immigrazione.

L'insicurezza della seconda generazione è, comunque, legata anche al vissuto soggettivo dei genitori nei confronti delle situazioni di immigrazione: un vissuto di provvisorietà durevole, qualunque appaiono le reali possibilità di un rientro prossimo, risulta ancora l'atteggiamento più frequente, anche se è possibile individuare disposizioni diverse, non sempre motivate dagli stessi fattori, caratterizzate dalla volontà e dalla propensione ad una sistemazione definitiva e ad una assimilazione completa nel paese di immigrazione ⁴⁸. Sono possibili a questo riguardo delle discordanze o conflitti tra genitori e figli sulle prospettive temporali di un rientro, giudicato positivo più dai genitori che dai figli. La misura secondo cui i figli partecipano alle decisioni familiari può incidere notevolmente sul loro senso di sicurezza.

Integrazione, « iniziativa » e dimensione sociale dell'identità

Un altro aspetto importante della ricerca della propria identità da parte dell'adolescente è quello che concerne la possibilità di identificarsi con il ruolo sessuale che gli è proprio e cioè la sperimentazione e l'assunzione di un ruolo sociale definito, maschile o femminile.

Nel corso dell'età prescolare si verificano, nell'ambito di uno sviluppo normale, le identificazioni primarie del bambino con il genitore dello stesso

S.G. Sapir, A.C. Nitzburg, (a cura di), *Trattato di patologia dell'apprendimento*, Vol. I, Roma, Armando, 1976, p. 76.

⁴⁷ E.H. ERIKSON, *La formazione dell'identità*, cit., pp. 113, 126-127.

⁴⁸ Cfr. M.W. BATTACCHI e al., op. cit., pp. 22-24, 40-43; I. BAUCIC, op. cit.; K. LEY, S. AGUSTONI, *Die politische Integration von ausländischen Arbeitnehmern. Eine Pilotstudie zur Einbürgerungsproblematik in der Schweiz*, Soziologisches Institut der Universität Zuerich, Zuerich, 1976, pp. 82-89.

Sesso attraverso complessi dinamismi affettivi: esse consentono al bambino stesso di riferirsi e di conformarsi ad un modello privilegiato, affettivamente significativo, sviluppando così « i prerequisiti della "iniziativa" maschile e femminile, e cioè dei prerequisiti per la selezione degli scopi sociali e per la perseveranza nel perseguirli »⁴⁹. In questa fase, la bambina e il bambino apprezzano moltissimo « qualsiasi promessa convincente circa il fatto che un qualche giorno saranno bravi come il padre e la madre, se non migliori di loro » e la loro personalità si cristallizza intorno alla dimensione delle « finalità » e alla convinzione: « Io sono quello che posso immaginarmi che sarò », applicando, mediante l'identificazione col genitore, « i sogni della prima infanzia agli scopi non ancora chiari della vita adulta »⁵⁰. Il senso di « colpa » per aver superato i limiti delle proprie possibilità e per essersi posto in competizione con i più grandi rappresenterà l'esito negativo di questa fase, se le identificazioni con le figure parentali non potranno verificarsi.

E' evidente allora quanti problemi e interrogativi possano sorgere quando il figlio, a causa dell'emigrazione paterna che ha preceduto il ricongiungimento del nucleo familiare, ha subito la carenza del padre proprio in un momento così decisivo dello sviluppo della personalità⁵¹. La prevalente interiorizzazione dell'immagine materna, in particolare, potrebbe favorire nel figlio una socializzazione diretta ad un orientamento teso alle gratificazioni immediate, il più possibile date e non conseguite per impegno e iniziative individuali⁵².

Quando, invece, è tutta la famiglia ad emigrare o a vivere insieme l'esperienza dell'emigrazione, all'inizio è possibile che si verifichino, rispetto al passato, una « accelerazione » dei rapporti all'interno della famiglia stessa ed una accentuazione della coesione affettiva, perché tutti i membri inconsapevolmente ricercano una vicendevole protezione contro l'insicurezza, il disorientamento che la nuova situazione determina. In questo caso, nel bambino può essere facilitato lo sviluppo dei processi identificatori con le figure parentali. E' anche possibile però che l'atteggiamento educativo dei genitori, in particolare del padre, risulti particolarmente autoritario⁵³, sia perché legato al modello patriarcale e adulto-centrico della cultura di origine⁵⁴, sia perché tale legame può assumere caratteri di particolare rigidità, allo scopo più o meno consapevole di difesa, di rassicurazione di fronte ad una situazione di discriminazione e conflittualità.

⁴⁹ E.H. ERIKSON, *Sviluppo e crisi della personalità sana*, op. cit., p. 89.

⁵⁰ Ibidem, p. 93.

⁵¹ Cfr. D. SECONDULFO, op. cit.

⁵² Cfr. E.R. DI NALLO, *Immagine e funzione del padre emigrato*, in « Affari sociali internazionali », n. 3, 1974, pp. 7-20.

⁵³ Cfr. D.W. BATTACCHI, op. cit.

⁵⁴ Cfr. E. MARTINI, *Puerocentrismo e adultocentrismo nella socializzazione dei figli degli emigrati*, in « Affari sociali internazionali », n. 3, 1976, pp. 75-99.

In questo caso, le normali dinamiche identificatorie del bambino con le figure parentali potrebbero incontrare difficoltà e subire alterazioni.

Comunque le identificazioni primarie più o meno difficilmente realizzate dal figlio vengono messe alla prova man mano che il figlio stesso esce dall'ambito familiare per inserirsi in ambienti diversi dalla famiglia; è in particolare nell'età adolescenziale che tali identificazioni vengono radicalmente messe in discussione. Le crisi di indipendenza, o meglio l'esigenza di affermazione della propria indipendenza dalla famiglia come matrice delle identificazioni infantili, grazie all'ampliarsi della possibilità di rapporto sociale, è uno degli aspetti fondamentali dell'adolescenza. Essenzialmente l'adolescenza consiste in una riorganizzazione della personalità su una base di indipendenza. Le identificazioni con i modelli primari vengono sottoposte a critica per la ricerca di una identità personale, autonoma. A questo progressivo esame di realtà le figure idealizzate dei genitori lasciano il posto a immagini di uomini comuni, con tutte le loro difficoltà, i loro conflitti, le loro contraddizioni.

La situazione di emigrazione interviene ad enfatizzare e a moltiplicare quelle condizioni che alcuni fenomeni sociali, come l'avvento e l'estendersi della società tecnologica, hanno prodotto e contribuito a determinare: da una parte, l'immagine di un ruolo femminile ambiguo, conflittuale tra tradizione ed emancipazione, dall'altra, lo svuotarsi della « auctoritas » e il restringersi della « potestas » del padre dentro e fuori la famiglia⁵⁵. Il padre emigrato spesso all'esame di realtà del figlio appare non soltanto come un modello che non ha più niente da insegnargli in campo pratico, in un mestiere manuale e artigianale, ma anche spesso come un uomo sopraffatto dai condizionamenti, dalle frustrazioni, dai conflitti, che è costretto a vivere in una condizione di emarginazione e di isolamento rispetto a quella società più ampia di fronte alla quale il giovane si pone. Condizioni obiettive di inferiorità derivate dal mancato riconoscimento di tutti i diritti dell'immigrato, come uomo e come cittadino, da parte del paese di immigrazione, da emarginazione e rifiuto, da parte della popolazione nativa; condizioni soggettive di inferiorità e di conflitto derivate dal modo in cui l'evento emigrazione è stato motivato e vissuto a livello personale, da difficoltà di adattamento a modi di vita profondamente diversi sul piano culturale, dall'impossibilità di comunicare per le difficoltà linguistiche: questi sono soltanto alcuni aspetti di quelle condizioni oggettive e soggettive che « costringono l'immigrato a vivere psicologicamente, culturalmente, socialmente e politicamente ai margini della società, rendono l'adattamento particolarmente complesso sin dalla fase iniziale, e contribuiscono a rafforzare lo stato di insicurezza e frustrazione soprattutto in presenza di tendenze segregatrici e isolazionistiche della comunità di accoglienza »⁵⁶.

⁵⁵ Cfr. A. MITSCHERLICH, *Verso una società senza padre*, (1963), trad. ital., Milano, Feltrinelli, 1970.

⁵⁶ Cfr. A. NEGRINI, *Seconda generazione nella R.F.T.*, in « Dossier Europa-Emi-

Se le identificazioni parentali devono permettere al figlio una « anticipazione di ciò che egli potrebbe diventare » una « prefigurazione di un suo futuro modo sociale definito », è evidente come la constatazione delle frustrazioni e degli insuccessi subiti dai genitori può diventare per i figli degli immigrati la base per un profondo senso di inadeguatezza personale e di estraneità rispetto all'ambiente sociale e ai ruoli che potranno assumervi. La conflittualità, inoltre, socialmente indotta o rafforzata, dei genitori nei confronti della società locale può direttamente trasmettere ai figli un grave senso di « non appartenenza integrale ». L'isolamento e la segregazione appaiono frequenti anche a livello di gruppi di pari ed in particolare nei casi in cui la famiglia si è rifugiata in un atteggiamento di generale chiusura « nell'area culturale italiana »⁵⁷. D'altra parte il figlio stesso fin dalle prime esperienze extrafamiliari, è costretto a subire personalmente, nell'ambiente sociale, esperienze spesso drammatiche di rifiuto, di discriminazione, di emarginazione. Tra queste un peso particolare avrà l'esperienza scolastica.

Integrazione, « industriosità » e dimensione socio-professionale dell'identità

Una scelta altrettanto fondamentale per la definizione della propria identità è quella che riguarda l'attività lavorativa; l'adolescente deve tendere all'acquisizione di una identità occupazionale in rapporto all'emergere di capacità e talenti specifici e alle opportunità, offerte dal contesto socio-economico-culturale.

Molti degli atteggiamenti e delle abitudini che l'individuo sviluppa nell'adolescenza nei confronti del lavoro possono essere fatti risalire alla misura in cui, nel periodo della fanciullezza (età scolare 6-11 anni) è stato incoraggiato in lui un positivo senso di « industriosità » e gli si è permesso di sviluppare, sulla base delle sue potenzialità, le capacità strumentali per svolgere una attività lavorativa, cioè la dimensione della « competenza ». Il fanciullo entra nella scuola con una carica inesauribile di energia diretta all'attività produttiva, con il desiderio di mettere alla prova, nel nuovo contesto del gruppo dei coetanei, le sue abilità, di realizzare la sua competenza nelle attività specifiche che è in grado di affrontare.

Ma le esperienze scolastiche, fin dai primi livelli di scolarità, riservano ai figli degli emigrati inseriti nelle scuole locali ripetuti insuccessi, emarginazioni, pesanti frustrazioni. Il sistema scolastico dei paesi come la Svizzera e la Germania operano una rigida selezione, basata essenzialmente su un concetto biologistico dell'intelligenza. Tale carattere selettivo si manifesta in maniera pesantemente negativa nei confronti degli alunni che provengono da una situazione di « svantaggio » culturale. Tra le maglie della

grazione », n. 1-2, 1979, pp. 20-29.

⁵⁷ D.W. BATTACCHI e al., op. cit., pp. 20-25.

selezione rimangono quindi impigliati soprattutto i ragazzi della classi più modeste e, tra questi, in particolare i figli degli immigrati. Per costoro il peso dello « svantaggio » socio-culturale — vale a dire la non appartenenza alla classe media e quindi l'estraneità delle attitudini, del linguaggio, dei valori richiesti e proposti dalla scuola, modellata su quella sub-cultura —, si aggrava a dismisura e si somma ad esperienze familiari e relazionali spesso conflittuali e traumatiche.

Nell'analisi dei fattori che determinano l'insuccesso scolastico degli alunni italiani nelle scuole locali, una attenzione privilegiata viene rivolta alle difficoltà che essi incontrano nell'apprendere e nel padroneggiare la lingua del paese di immigrazione. A tale proposito va sottolineato che considerare esclusivamente le difficoltà linguistiche ed individuare in esse l'« handicap culturale » proprio degli alunni immigrati e responsabile dei loro insuccessi significa « mascherare i privilegi culturali, le barriere che separano le classi, gli handicap sociali, la disuguaglianza delle opportunità che esistono al di là di una nazionalità »⁵⁸. Questo non esclude certo che le difficoltà linguistiche siano reali, diffuse e gravi per i figli degli immigrati.

Le condizioni linguistiche dei ragazzi stranieri al momento dell'ingresso nella scuola locale variano, evidentemente, a seconda della loro « storia » di emigrazione e degli ambienti in cui sono avvenute le loro precedenti esperienze di socializzazione che, abbiamo notato, possono essere molto diverse. Comunque in pressoché tutti i bambini italiani, viene a determinarsi ad un certo momento più o meno precoce, una sovrapposizione di codici linguistici, che rendono la loro condizione linguistica particolarmente complicata e confusa.

I ragazzi italiani, in misura maggiore quelli che frequentano la scuola locale, si trovano ad essere esposti ad una grave frantumazione della loro lingua d'uso in più forme linguistiche: il dialetto delle regioni di origine dei genitori (il codice espressivo e comunicativo proprio generalmente delle prime acquisizioni infantili), i dialetti tedeschi (poi appresi e utilizzati prevalentemente nei gruppi dei pari), la lingua italiana (con la quale i nati in Italia possono avere avuto contatti, nel paese di origine, limitati al versante ricettivo (es. la televisione) e, poi, insieme a quelli nati nei paesi d'immigrazione, contatti nella istituzione scolastica: istituzioni prescolastiche italiane, classi di inserimento, corsi di lingua e di cultura italiana), infine la lingua tedesca (richiesta nell'insegnamento scolastico).

In particolare la situazione sociolinguistica della Svizzera Tedesca acquisce le difficoltà incontrate dagli alunni stranieri per il fenomeno della « diglossia », « cioè della distribuzione con valori normativi dell'uso dei codici linguistici in dipendenza del contesto comunicativo »⁵⁹. Esso com-

⁵⁸ CONSEIL DE L'EUROPE, op. cit., Doc. 4205, p. 15.

⁵⁹ G. ROVERE, *La situazione sociolinguistica nella Svizzera Tedesca*, in ECAP-CGIL, *La lingua degli emigrati*, (Atti del convegno « Formazione linguistica dei lavo-

porta la coesistenza di due codici linguistici, chiaramente distinti anche dal punto di vista funzionale: da una parte i dialetti (*Schwyzertütsch*), il cui uso è quasi esclusivamente riservato alla comunicazione orale, dall'altra il tedesco (*Schriftesprache*), che viene invece usato nella comunicazione scritta e in certe situazioni formali nei rapporti con una pluralità di persone (parlamento, tribunale, insegnamento, radio, TV, ecc.). Va sottolineato che l'uso del dialetto è appunto in dipendenza della situazione comunicativa e non è invece socialmente marcato; inoltre esso è inteso come manifestazione di un ordine politico democratico e del carattere nazionale.

In situazioni di questo tipo è difficile che la condizione linguistica dei figli degli emigrati italiani possa essere definita genericamente « di bilinguismo ». Innanzitutto si tratta prevalentemente di situazioni di « bi-glottismo » anziché di bilinguismo: la lingua di istruzione è cioè appresa successivamente, anziché simultaneamente, a quella familiare, con tutte le maggiori difficoltà a livello linguistico e psicologico che questo sembra comportare⁶⁰.

Inoltre l'interferire di una pluralità di codici linguistici nel corso dell'apprendimento ha spesso come effetto sul ragazzo italiano un bilinguismo che solo eufemisticamente può essere definito « imperfetto », e che in realtà è la impossibilità di padroneggiare anche una sola lingua.

Le difficoltà che il bambino italiano incontra sul piano linguistico comportano evidentemente numerosi e complessi aspetti extralinguistici. Dal punto di vista socio-psicologico spesso è difficile individuare, anziché un vero bilinguismo, una forma di « inter-linguismo conflittuale »⁶¹. I figli degli immigrati, in particolare quelli inseriti nelle scuole locali, spesso acquistano una maggiore padronanza della lingua straniera rispetto al padre, e, soprattutto, rispetto alla madre, che in famiglia insistono nell'uso della lingua del paese di origine⁶²: in questa situazione possono insorgere profondi conflitti. Innanzitutto l'atteggiamento negativo, largamente diffuso tra i locali nei confronti della lingua « straniera » e « inferiore » degli immigrati, contribuisce a far sì che il bambino viva la sua lingua madre e ciò che ad essa è connesso come problematici⁶³. Egli può quindi essere portato a rifiutarla, sopprimendo così ogni motivazione all'ampliamento e all'approfondimento della conoscenza di tale lingua, o a limitarne l'uso all'ambiente familiare.

ratori emigrati », Müttenz (Basilea), 19-20 aprile 1975), Firenze, Guaraldi, 1977, p. 87.

⁶⁰ E. GELPI, *La formazione linguistica dei lavoratori emigranti e dei loro figli. Una sfida all'educazione permanente*, in ECAP-CGIL, *La lingua degli emigrati*, cit., p. 35.

⁶¹ R. TITONE, *Analisi psico-socio-linguistica della integrazione scolastica*, in M. FEDERICI, op. cit., p. 110.

⁶² Cfr. D.W. BATTACCHI e al., op. cit., pp. 20, 35.

⁶³ Cfr. W. STÖLTING, *Zur Zweisprachigkeit ausländischer Kinder. Probleme und Aufgaben*, in H. MÜLLER, op. cit., p. 149.

Questa forma di « bilinguismo sociale », in cui la seconda lingua viene usata solo con gli appartenenti al gruppo di questa lingua, mentre la lingua madre dei genitori viene usata solo nell'ambiente familiare, comporta per i figli degli immigrati che essi apprendano le due lingue in rapporto a domini diversi, cambiando nei due diversi momenti interlocutori, situazioni in cui si svolge il discorso, temi di conversazione. Si può determinare così un « bilinguismo composto » per cui i bambini in molti settori, più personali e familiari, non riescano ad esprimersi in tedesco, in altri, relativi in particolare all'istruzione, non riescano ad esprimersi in italiano ⁶⁴.

Anche nei casi in cui il bambino ha apparentemente acquisito una buona padronanza della lingua locale, è possibile che siano presenti difficoltà linguistiche di tipo essenzialmente semantico, che una analisi più attenta può diagnosticare: la comprensione del contenuto significativo delle parole tedesche è possibile finché queste si riferiscono ad immagini di vita ed a contenuti di esperienza del bambino; quando esse sono inserite in un contesto significativo diverso da quello abitualmente vissuto la comunicazione si interrompe ed il bambino può supplire a questo vuoto con la fantasia, l'immaginazione. Tali difficoltà dall'ambiente scolastico possono essere erroneamente interpretate come carenze intellettive ⁶⁵.

Proprio per lo stretto rapporto tra lingua ed esperienza è evidente inoltre come l'apprendimento del « tedesco letterario », scolastico, possa essere non motivato da fattori, come la scarsa funzionalità di tale codice per la comunicazione verbale e le esperienze negative, frustranti di discriminazione, che il bambino vive nell'ambiente scolastico stesso.

Anche l'atteggiamento dei genitori nei confronti di tale apprendimento è, spesso, conflittuale: da una parte essi avvertono la necessità che i figli giungano a padroneggiare la lingua locale, perché sia facilitato un loro inserimento nell'ambiente scolastico e sociale, dall'altra, più o meno consapevolmente, temono, come conseguenza, un loro estraniamento dall'ambiente familiare.

Il risultato di complesse dinamiche conflittuali come queste, molte delle quali socialmente indotte, è nel ragazzo italiano, oggettivamente, l'essere immerso in un universo linguisticamente frantumato e quindi la non sufficiente padronanza, a livello espressivo e comunicativo, di nessuna lingua; soggettivamente, la sensazione di sentirsi « analfabeta in due lingue » ⁶⁶, di collocarsi tra due comunità linguistiche senza appartenere a nessuna. Ma le difficoltà linguistiche dei figli degli immigrati non costituiscono un problema a sé; esse non rappresentano, a livello verbale, altro che tutte le difficoltà vissute a livello personale, culturale, sociale: l'infe-

⁶⁴ Ibidem, pp. 153-155.

⁶⁵ Cfr. M. HURST, *Zur Ich-und Identitätsentwicklung des Fremdarbeiterkindes*, Zürich, 1970, pp. 6-10.

⁶⁶ W. STÖLTING, op. cit., p. 149.

riorità per la condizione di immigrato, di straniero, la dicotomizzazione dei due modelli di vita e di esperienza.

Se in questa situazione si conferma con chiarezza l'affermazione ovvia, (ma non inutile) « che lo sviluppo delle capacità linguistiche affonda le sue radici nello sviluppo di tutt'intera la personalità degli esseri umani, dall'età infantile all'età adulta, e cioè nella possibilità di corretta socializzazione, nell'equilibrio dei rapporti affettivi, nell'accendersi e maturarsi d'interessi intellettuali e di partecipazione civile »⁶⁷, enfatizzare l'importanza e l'efficacia dell'educazione linguistica ai fini dell'integrazione, discutendo solo di metodi e di tecniche didattiche, significa, evidentemente, impostare in maniera erronea il problema. I termini probabilmente vanno invertiti; le reali, concrete possibilità d'integrazione del bambino immigrato e della sua famiglia sono le condizioni indispensabili, da una parte, per l'apprendimento della lingua locale, la padronanza della quale faciliterà a sua volta il processo stesso d'integrazione, dall'altra, per il mantenimento e l'ampliamento del possesso della lingua di origine verso una forma di bilinguismo « coordinato » ed effettivo. E' in una situazione di integrazione che il bambino può superare il suo isolamento linguistico, verso la conquista di un linguaggio più ricco e articolato, alla scoperta di nuove forme di attività e di esperienze possibili in una realtà fisica e sociale, in cui il bambino possa esprimere le sue capacità, il suo « saper fare », sia imparare e conquistare abilità che daranno alimento alle sue stesse capacità linguistiche⁶⁸.

In particolare, nell'età scolare la personalità si cristallizza, intorno alla dimensione della « competenza » e alla convinzione: « Io sono ciò che imparo », per cui « il bambino adesso vuole che gli si faccia vedere come può impegnarsi in qualche cosa e come impegnarsi con gli altri »⁶⁹ e diventa « insoddisfatto se non ha il senso di essere utile e di saper fare le cose e di saperle fare bene ». Dal punto di vista sociale questo è uno stadio veramente decisivo: poiché « l'industrialità » implica il fare cose accanto agli altri e con gli altri, in questa fase si sviluppa un primo senso della « divisione del lavoro » e della « eguaglianza di opportunità ». Perché questo senso dell'industrialità possa realizzarsi, e perché esso non sia sostituito dal senso opposto della « inferiorità » individuale, si deve fondare nel fanciullo la sicurezza di potersi « associare » con altri in attività costruttive e la speranza di uguagliare tra tutti coloro che si inoltrano con impegno ed entusiasmo nell'avventura di imparare a conquistare abilità. « Quando un bambino comincia a sentire che il colore della sua pelle, la condizione dei suoi genitori o il costo dei suoi vestiti decideranno in

⁶⁷ T. DE MAURO, *Lingua, dialetti, educazione linguistica*, in ECAP-CGIL, *La lingua degli emigrati*, cit., p. 50.

⁶⁸ Cfr. G. BELGRAND, *Fare e parlare*, in AA.VV., *Il linguaggio del bambino*, Milano, Emme ed., 1973, p. 75.

⁶⁹ E.H. ERIKSON, *Sviluppo e crisi della personalità sana*, cit., p. 92.

luogo del suo desiderio o della sua volontà di apprendere, qual è il suo valore sociale, da ciò può scaturire una durevole minaccia al suo senso di identità »⁷⁰.

E questo rischio appare normale nell'esperienza scolastica per i figli degli immigrati se si tengono presenti i dati, ormai concordi, delle ricerche sulla frequenza ed entità dei fenomeni dell'evasione dell'obbligo scolastico dei bambini stranieri, delle ripetenze, dell'invio in classi speciali, dove i ragazzi finiscono per rimanere per l'intera durata della loro breve carriera scolastica⁷¹.

La discriminazione già a livello della scuola primaria, e obbligatoria, si traduce, evidentemente, in una altrettanto pesante discriminazione nell'accesso alla scolarizzazione successiva e formazione professionale.

La precoce differenziazione degli indirizzi scolastici, pressoché generalizzata in Svizzera e in Germania dopo i primi anni della scolarità elementare, e i criteri di rigida selezione secondo i quali i ragazzi vengono avviati ai diversi tipi di scuola, fanno sì che la maggior parte degli alunni stranieri si veda concentrata nelle scuole di grado inferiore, quelle cioè di semplice avviamento professionale (la *Oberschule* in Svizzera, la *Hauptschule* in Germania), che precludono l'accesso a un'istruzione di grado superiore. Non rari sono i casi in cui i ragazzi immigrati abbandonano la scuola prima di aver compiuto l'obbligo scolastico e, quindi, di aver conseguito la stessa licenza di avviamento professionale; in questo caso è impedita loro anche la possibilità, obbligatoria in Germania per chi invece ha conseguito tale licenza, di seguire dei corsi professionali (*Berufsbildung*) congiuntamente allo svolgimento di un apprendistato in un'azienda, se il mercato del lavoro lo consente. Molti dei ragazzi italiani « non ottengono pertanto la qualificazione, la formazione necessaria per poter essere inseriti nella produzione ad un livello diverso che non sia quello del manovale o dell'operaio generico: (...) essi possono contare sul regolare impiego solamente in momenti di congiuntura favorevole. Sono gli ultimi a trovare un impiego e i primi ad essere licenziati »⁷².

Si può parlare di « determinismo sociale »: essi sembrano ancora destinati a formare, come la prima generazione di immigrati, una riserva passiva di mano d'opera a livello di sottoproletariato.

⁷⁰ Ibidem, pp. 97, 99, 101.

⁷¹ Si possono confrontare, per la Svizzera: S. SCHUH, *I figli degli emigrati nelle classi speciali svizzere. Mancanza di intelligenza o selezione di classe?*, Zurigo, F.C.L.I., 1973; U. KASSER, *Die situation Italienischer Arbeiterkinder in der Volksschule des Kantons Zuerich*, Züri, 1973, pp. 38-43; COMITATO SCUOLA BASILEA (a cura di), *I problemi dei bambini stranieri*, Convegno Basilea, 16-17 nov. 1974; IREF (a cura di), *Le iniziative formative per gli emigranti nella Svizzera*, vol. III, cit., pp. 40-44; per la Germania: H. MÜLLER (Hrsg.), op. cit.; IREF (a cura di), *Le iniziative formative per gli emigranti nella Germania*, vol. III, cit., pp. 13-16.

⁷² A. NIEDERER, *Problemi della seconda generazione di emigrati*, in ECAP-CGIL, *La lingua degli emigrati*, cit.

Ritornando dunque al problema dell'identità, per queste esperienze di ripetuti insuccessi, di emarginazione, il ragazzo emigrato arriva a disperare dei suoi strumenti e delle sue capacità; si instaura in lui anziché il senso positivo di « industriosità » quello negativo di « inferiorità ». Su queste esperienze inoltre si inizierà un processo circolare (dagli insuccessi al senso d'inferiorità e d'incapacità, a nuovi insuccessi), che è necessario interrompere perché non pesi definitivamente su tutto il suo futuro umano e professionale⁷³.

Identità, « ideologia » e « integrità »

La formazione dell'identità si completa nell'adolescenza con l'adesione da parte del giovane ad una « ideologia », nel senso di un insieme coerente di ideali, che gli permettono di inserire il suo atteggiamento di fondo verso la vita in una prospettiva chiara e in qualche modo consapevole dei problemi della collettività oltre che dei propri individuali⁷⁴. Essa permette un orientamento generale coerente, nello spazio e nel tempo, nei mezzi e nei fini ed una chiara gerarchizzazione dei valori. L'« ideologia » contribuisce a caratterizzare l'identità nell'atto stesso di completarla: « ideologia » e identità costituiscono due elementi interdipendenti di quel processo unico che è la maturazione della personalità individuale. L'adolescente si trova di fronte le proposte « ideologiche » della società in cui vive ed il suo compito è quello di offrire la propria lealtà e le proprie energie tanto alla conservazione di ciò che sente vero quanto alla correzione o distruzione di ciò che ha perduto il suo significato rigeneratore⁷⁵. Il compito degli adulti è di offrire « adeguati contenuti alla spontanea lealtà del giovane ed oggetti degni del suo bisogno di rifiuto »⁷⁶. La scelta di un proprio modello di vita che, sia pur basandosi su quelli proposti, ne rappresenta una sintesi libera e personale, porta a compimento la formazione della identità personale, in un rapporto dinamico tra l'autoriconoscimento e il riconoscimento da parte della comunità. Se questo processo può verificarsi si fonderà nel giovane un profondo senso di « integrità » personale, di consapevolezza delle proprie scelte e del proprio modo di vita, di cui sarà pronto a difendere la dignità e la continuità⁷⁷, pur in uno scambio attivo e fecondo con la comunità, in ogni situazione, anche di cambiamento.

⁷³ Cfr. T. POZZI, *La seconda generazione in Europa. Analisi psico-sociale*, in « Dossier Europa-Emigrazione », n. 1-2, 1979, pp. 116-61.

⁷⁴ E.H. ERIKSON, *Gioventù e crisi di identità*, cit., p. 222.

⁷⁵ Ibidem, pp. 155-156; Idem, *La forza dell'uomo e il ciclo delle generazioni*, (1950), in *Introspezione e responsabilità*, cit., p. 129.

⁷⁶ Ibidem, p. 129.

⁷⁷ E.H. ERIKSON, *Gioventù e crisi di identità*, cit., p. 162.

La profonda crisi di valori e di ideali che ha investito la civiltà occidentale e la drammaticità della condizione dei giovani caratterizzano la storia che tutti oggi stiamo vivendo. I giovani immigrati condividono con tutti gli altri giovani le difficoltà di definire e di assumere un chiaro e consapevole orientamento della propria vita, che sia una sintesi coerente e rigeneratrice tra passato e futuro. La loro condizione accentua soltanto queste difficoltà. Essi hanno di fronte una pluralità di modelli di riferimento, spesso in contraddizione tra di loro, tratti dalla cultura del paese di origine, della vita della comunità migrante di cui fanno parte, da quella della comunità locale ⁷⁸.

Gli originari orientamenti di valore e i modelli di comportamento dei genitori italiani, per la loro provenienza da aree rurali, di sottosviluppo, frequentemente meridionali, sono l'espressione di un universo sub-culturale specifico e diverso, da quello delle stesse aree dell'Italia del Nord, urbane, nelle quali si è ormai generalizzato un modello di cultura di tipo universalistico, acquisitivo e individualistico. L'emigrato, socializzato in questa cultura di tipo arcaico, rurale, feudale, familistico, quando, in seguito all'emigrazione, si trova costretto a inserirsi in una società radicalmente diversa, come è quella del paese di arrivo, si viene a trovare in una posizione gravemente conflittuale: « i modelli di comportamento e gli orientamenti di valore che egli ha interiorizzato non sono adeguati alla nuova situazione che egli vive, in quanto gli forniscono visioni e interpretazioni distorte, non omogenee e spesso opposte a quelle del gruppo in cui si deve inserire » ⁷⁹. E di fronte a questa situazione conflittuale l'immigrato non si trova spesso nelle condizioni di poter operare un superamento, una sintesi. Le esperienze vissute prima dell'emigrazione nel paese d'origine sono state sovente caratterizzate da carenza d'istruzione, da pesanti condizionamenti economici, da subordinazione ed emarginazione e hanno determinato una acquisizione dei valori e dei modelli culturali della propria comunità passiva, acritica, rigida, inconsapevole dei sistemi di riferimento su cui essi si basavano.

Le reazioni che possono insorgere sono diverse; si inseriscono in un « continuum » che va dall'integrazione, attraverso una vasta tipologia di situazioni conflittuali, sino ai casi in cui si ha un assoluto irrigidimento verso l'uno o l'altro insieme culturale o una variamente accentuata ed estesa disgregazione degli schemi culturali interiorizzati e quindi della personalità senza che questi vengano sostituiti o integrati con nuovi valori e orientamenti, in situazioni di estrema alienazione individuale » ⁸⁰. Una delle risposte più diffuse e che caratterizza spesso la cultura delle

⁷⁸ Cfr. M. REY, *L'éducation interculturelle et ses conséquences pratiques pour l'enseignement*, in Conseil de l'Europe, *L'éducation des enfants migrants: une pédagogie interculturelle sur le terrain*, cit., p. 7.

⁷⁹ F. SECONDULFO, op. cit., p. 32.

⁸⁰ Ibidem, p. 33.

nostre comunità di emigrati è quella di una giustapposizione, di una frattura tra ruoli espressivo-familiari e ruoli professionali. I primi rimangono collegati agli schemi culturali della società di partenza e questo significa il mantenimento di modelli come quello patriarcale-autoritario della famiglia, quello familistico dei rapporti sociali, e quello adulto-centrico dell'educazione dei figli. I secondi assumono certi modelli dell'ambiente acquisito, come la subordinazione, il profitto, il successo. La motivazione economica dell'emigrazione, l'assorbimento economico come unica possibilità concreta di inserimento nel paese di arrivo, lo sforzo continuo e concentrato sul sostentamento materiale proprio e della propria famiglia, determinano un'accettazione passiva di quelli che sono i valori più esteriori e più concretamente orientati alla soluzione di problemi di tipo immediato e individuale nelle nuove culture.

Questo è dunque, l'insieme di modelli e di valori, per molti aspetti contraddittorio e non armonicamente strutturato, che la seconda generazione può interiorizzare durante il processo di socializzazione primaria nella famiglia e nella comunità di immigrati. Ed esso sembra abbastanza chiaramente riflettersi sugli orientamenti di valore che tra i giovani immigrati sono emersi come i più frequenti da alcune inchieste recenti⁸¹. Prevalenti sono apparsi i valori subito traducibili in termini concreti e verificabili in relazione alla soluzione di problemi di tipo immediato ed individuale (carriera, qualifica professionale, posto di lavoro sicuro, denaro). Essi acquistano spesso una colorazione edonistica, utilitaristica, consumistica abbastanza chiara.

Rimangono affermati i valori familiari (unità della famiglia, rispetto dei genitori), ma in alcuni casi appaiono « asfittici, relegati nel chiuso di una coerenza tribale, non agganciati né proiettati su un orizzonte più ampio della solidarietà primaria ». I valori sessuali-familiari, trasmessi in modo rigido dalla famiglia, subiscono una crisi più evidente. Assolutamente minoritari appaiono i valori sociali e politici; si constata una scarsa adesione all'associazionismo che rivolge proposte di tipo ideale e la prevalenza dell'inserimento in gruppi, spesso di soli connazionali, di tipo ricreativo e sportivo.

In sintesi, dati come questi sembrerebbero almeno indicare che il sistema di valori della seconda generazione, rispetto a quello della prima, si caratterizzerebbe, innanzitutto, per una riduzione dell'atteggiamento del familismo proprio della cultura originaria tradizionale. Questa comunque non corrisponderebbe ad una maggiore apertura all'esterno, verso valori sociali e politici, quanto piuttosto ad una accentuazione di valori indivi-

⁸¹ Cfr. A. NEGRINI, *La seconda generazione in Germania*, in « CEDOM Selezione », n. 14, 1977, pp. 30-65; Missioni Cattoliche Italiane, *Inchiesta sulla seconda generazione in Svizzera Romanda. Rapporto Provvisorio*, ciclost., nov. 1978. Cfr. anche L. FAVERO, G. TASSELLO, *La gioventù italo-inglese. Alcuni risultati di una inchiesta*, in « Studi Emigrazione », XV, n. 51, 1978, pp. 299-324.

dualistici, tra i quali prevalenti quelli di tipo acquisitivo. Il privilegiamento di tali modelli di comportamento, legati alla soddisfazione di una esigenza di sicurezza, è strettamente connesso alle condizioni di insicurezza e di emarginazione sociale in cui i figli degli emigrati, come i genitori, continuano a vivere nelle società di immigrazione. I valori acquisitivi corrispondono alle esigenze reali e concrete; l'individualismo può apparire come la sola possibilità, di riuscire in una società fondata sulle disuguaglianze sociali e caratterizzata da una grave carenza di infrastrutture che possono garantire un minimo di uguaglianza di opportunità. Ma questi modelli comportamentali possono anche essere l'acquisizione passiva dei modi di vita prevalenti in questa società dell'autocrazia, della funzionalità, del consumismo, del successo economico, in cui la qualità della vita è caratterizzata dalla competitività esasperata, dalla ricerca del successo economico, dalla mancanza di solidarietà e di partecipazione, dalla sopravvalutazione del momento del privato, dall'eterodirezione, da un processo di massificazione che mortifica l'espressione dell'individualità.

In alcuni casi dalle ricerche sulla seconda generazione è emersa una apertura verso valori di tipo personalistico (amore, giustizia, libertà) che è stata interpretata come un tentativo di mediazione tra i valori familiari e solidaristici della cultura tradizionale e l'individualismo massificante della nuova cultura.

Di fronte ai risultati di tali inchieste, presi globalmente, bisogna innanzitutto sottolineare che essi evidenziano atteggiamenti e dinamiche, per molti aspetti, analoghi a quelli evidenziati tra i giovani appartenenti allo stesso ceto sociale in Italia ed in particolare tra i giovani della emigrazione interna⁸². Si avverte inoltre l'esigenza non solo che essi vengano ulteriormente verificati, ma che tali verifiche valutino anche l'incidenza di diverse variabili, come la sub-cultura regionale di provenienza, il sesso, la « storia » migratoria, sui tipi di scelte culturali dei giovani della seconda generazione, sulla maggiore o minore trasformazione della cultura originaria da loro operata, sulle diverse modalità di integrazione culturale realizzate.

Infine va valutata l'ipotesi di come l'emergenza di valori « personalistici » possa rappresentare la base per l'elaborazione di una sintesi culturale più ampia, in cui l'aggancio di tali valori ad una visione dinamica e aperta al sociale permetta ai giovani immigrati l'acquisizione di ideali che inseriscano il loro atteggiamento di fondo verso la vita in una prospettiva veramente chiara e veramente consapevole non soltanto dei propri problemi individuali, ma anche di quelli della collettività, acquisizione

⁸² Cfr. C.T. ALTAN, A. MARRADI, *Valori, classi sociali, scelte politiche. Indagine sulla gioventù degli anni settanta*, Milano, Bompiani, 1976, pp. 121-130; P.G. GRASSO, *Personalità giovanile in transizione: dal familismo al personalismo. Ricerca psicosociologica sui giovani emigrati*, Zurigo, PAS Verlag, 1964.

che abbiamo detto indispensabile per il completamento della propria identità personale.

Ancora una volta appare in tutta la sua ambiguità la proposta politica di una integrazione culturale che si ponga come scopo quello di far « mantenere » alla seconda generazione la propria cultura di origine. Questo scopo evidentemente non può risolversi in un puro e semplice recupero dei valori familistici più tradizionali, senza cadere in una forma di sterile « moralismo populistico »⁸³ e senza assumere chiare connotazioni regressive. Né può risolversi nella « somministrazione » di un nuovo bagaglio culturale, quello di una « cultura italiana » astratta e avulsa dalla cultura elaborata nel corso della propria storia di vita dagli immigrati. Il problema piuttosto consiste nella possibilità offerta agli immigrati, prima e dopo l'immigrazione, di « appropriarsi della propria cultura », di comprenderla, di acquistare la consapevolezza dei suoi valori, ma anche delle sue contraddizioni e degli aspetti della sua relatività storica. Questa fiducia di fondo nelle proprie origini dà non solo « il coraggio della propria diversità » ma anche il « coraggio di sapersi distaccare da queste origini », ⁸⁴ verso nuove sintesi culturali più ampie, più comprensive.

Ma questa sintesi dovrà essere il risultato di una integrazione culturale, attiva da parte degli immigrati, dinamica e reciproca tra immigrati e locali, che superi l'alternativa etnica e nazionale. « Quei meccanismi di adattamento che una volta favorivano l'evoluzione psico-sociale come l'integrazione tribale, la coerenza nazionale appaiono incerti in un mondo di identità in via di universale espansione »⁸⁵; si avverte piuttosto l'esigenza allo stato presente della nostra civiltà di una « identità più universale » che derivi non solo dalla consapevolezza e dall'accettazione delle eterogeneità storiche e culturali, ma anche dalla presa di coscienza dei pericoli e delle contraddizioni insite per tutti nella società attuale, verso una scelta comune di nuovi valori.

Emarginazione e identità negativa

Le condizioni di discriminazione e di emarginazione in cui i giovani immigrati sono costretti a vivere nel paese di arrivo possono non aver loro permesso di risolvere positivamente le diverse e successive crisi evolutive che preparano e poi definiscono l'identità personale. Essi cioè possono non avere acquisito quelle « virtù » fondamentali, fiducia, iniziativa, competenza, integrità che sono il risultato congiunto delle potenzialità dell'uomo, così come si esprimono nelle diverse fasi dello sviluppo, e delle opportunità che la comunità offre per la loro realizzazione. L'inca-

⁸³ T. ALTAN, A. MARRADI, op. cit., p. 14.

⁸⁴ Cfr. E.H. ERIKSON, *Gioventù e crisi di identità*, cit., p. 103; Idem, *Identità e radicamento nel nostro tempo*, cit., p. 101.

⁸⁵ E.H. ERIKSON, *Gioventù e crisi di identità*, op. cit., p. 83.

pacità di conservare prospettive e aspettative, un profondo senso di inadeguatezza delle proprie possibilità di inserimento sociale e professionale, l'incapacità di inquadrare la propria vita e le proprie scelte in un sistema coerente e autonomo di valori comportano l'impossibilità che si formi un senso preciso della propria identità personale. Quando questo si verifica il giovane vive un « senso di diffusione della identità »; viene a trovarsi in un continuo stato di dubbio circa le proprie potenzialità personali e il posto che potrà occupare nella comunità sociale; finisce per vivere in una condizione di sradicamento, di incertezza, di precarietà.

Un tentativo che, in una situazione così drammatica, può essere attuato per riconquistare una certa padronanza in una situazione in cui gli elementi sociali di una identità positiva si escludono gli uni con gli altri, è quello della scelta di una « identità negativa ».

« La perdita del senso di identità si esprime spesso in una sprezzante e snobistica ostilità nei confronti dei ruoli presentati come opportuni e desiderabili dalla famiglia o dall'intera comunità »⁸⁶. Manifestazioni diverse di questo stesso tipo di scelta regressiva che individua « vita e vigoria soltanto dove non si è, e decadenza e pericolo dove ci si trova » possono essere individuate in due fenomeni opposti più volte verificati: il radicamento o la fuga, passivi e totali, nei confronti della propria cultura di origine. Il voler « rimanere straniero », rispetto alla comunità locale, attaccandosi rigidamente ai modelli culturali tradizionali familiari o il voler « diventar straniero », rispetto alla comunità di origine, ostentando un « iper-adattamento », un adeguamento totalmente acritico, dipendente, conformistico alla comunità locale, sono due atteggiamenti alla base dei quali è rintracciabile un dinamismo soggettivo comune, di compensazione regressiva alla mancata formazione di una identità personale e una condizione sociale subita, altrettanto comune, di discriminazione e di segregazione⁸⁷.

Ma i conflitti irrisolti nella definizione della propria identità possono anche comportare la scelta di una identità fondata su quelle identificazioni che dalla famiglia e dalla comunità erano state presentate come indesiderabili o pericolose: in questo caso il giovane elabora un sistema di valori alternativi e conflittuali rispetto a quelli « conformistici », tentando una auto-affermazione attraverso una totale negazione. La maggiore incidenza di comportamenti delinquenziali, che sembra essere stata constatata percentualmente tra i giovani immigrati, rispetto ai giovani locali, fenomeno non riscontrato per la generazione precedente, potrebbe essere la manifestazione di questo tipo di scelte.

Certo è, afferma Erikson, che « molti adolescenti (...), malati o disperati, trovandosi di fronte ad un persistente conflitto, preferirebbero essere nessuno, o qualcuno di totalmente cattivo o magari morto, piut-

⁸⁶ Cfr. E.H. ERIKSON, *Gioventù e crisi di identità*, cit., p. 203.

⁸⁷ Cfr. M. HURST, op. cit.

tosto che essere un quasi qualcuno»⁸⁸. Significativo a tale proposito appare un dato ricavato in un'indagine psicodinamica su ragazzi immigrati, cioè l'alta percentuale della soppressione dell'autofigura nel disegno proiettivo della famiglia. E' doveroso precisare che la ricerca citata si riferisce al fenomeno dell'immigrazione interna al nostro Paese; tale precisazione inoltre, ci offre la opportunità di notare come l'esperienza dell'immigrazione riservi analoghe e spesso altrettanto drammatiche esperienze, rispetto all'emigrazione in paesi stranieri, per coloro che sono costretti a subirla.

Conclusione

I problemi di identità della seconda generazione sono fondamentalmente da ricondurre alla mancanza di opportunità fornite, sia dal paese di origine che da quello di arrivo, ai giovani immigrati stessi e ai loro genitori, per realizzare una identità personale, consapevole, autonoma, attiva.

Perché tali opportunità possano essere garantite è innanzitutto indispensabile che vengano eliminate le condizioni di emarginazione e discriminazione in cui gli immigrati sono costretti a vivere nei paesi di arrivo. L'evidenza del carattere strutturale della marginalità degli immigrati, come di altri gruppi minoritari, in tali paesi, relativizza chiaramente l'efficacia di ogni intervento di tipo « assistenziale ». Essa porta anche ad esplicitare il vero senso mistificatorio e regressivo di ogni politica migratoria dei paesi di origine e di arrivo, che proponga come principio un'« integrazione culturale » che significa semplicemente il « mantenimento » da parte degli immigrati della propria lingua e cultura d'origine. L'unica via efficacemente percorribile è quella della rivendicazione di quei diritti fondamentali, sociali e politici degli immigrati, di cui sono privati, e della richiesta di una partecipazione paritaria alla vita della comunità di arrivo. Una integrazione politica che garantisca la partecipazione dei lavoratori migranti all'elaborazione di proposte e iniziative per il loro effettivo inserimento nella vita delle collettività locali appare fondamentale per il superamento della condizione di emarginazione. L'integrazione sociale e politica è la base anche per il superamento delle discriminazioni culturali e, quindi, per una integrazione culturale che implichi un effettivo e reciproco scambio.

Il problema dell'educazione della seconda generazione in direzione di questo tipo d'integrazione culturale va, evidentemente, al di là della seconda generazione stessa e della istituzione scolastica. L'educazione sco-

⁸⁸ F. MEDIOLI CAVARA, *Espressioni proiettive dell'ambiente sociale ed economico nel test della famiglia*, in « Rivista di Psicologia Sociale e del Lavoro », gennaio-marzo 1970, pp. 23-52.

lastica, comunque, può certo assolvere una funzione fondamentale, a patto che la scuola si ponga come fattore di cambiamento anziché di conservazione.

Un modello di educazione « interculturale », in cui sia immigranti che locali siano considerati in termini di « valore » e di « partecipazione » è quello che sembra più coerente ed efficace per la realizzazione di una tale integrazione. Perché comunque questa possa rappresentare non una parola ambigua, ma un superamento verso autentici valori comuni e verso l'acquisizione di un atteggiamento democratico, il processo educativo non potrà non porsi come finalizzazione anche l'educazione globale degli allievi, consistente nell'analisi sistematica e critica dei modelli culturali, dei problemi della convivenza, del potere delle istituzioni al di sopra delle differenze etniche e nazionali.

PAOLA FAINA
Università di Perugia

Summary

The article examines the various theories concerning integration, assimilation and cultural identity as debated recently in the scientific field and which were later adopted by the educational boards of some countries, such as Switzerland and the German Federal Republic.

Special emphasis is placed upon the psycho-social problems of "second generation" migrants. The development and identity process of these adolescent immigrants meet with greater difficulties than others, due to more unfavourable living conditions of the entire migrant family.

Résumé

L'article passe en revue les concepts d'intégration, d'assimilation, et d'identité culturelle, tels qu'ils ont été analysés dans le débat scientifique récent et ont été utilisés ensuite dans la politique scolaire de quelques pays, comme la Suisse et l'Allemagne.

Un relief particulier est pris par la problématique psycho-sociale de la "seconde génération", chez laquelle les processus de développement et d'identification de l'adolescente rencontrent des difficultés plus grandes, en raison des conditions générales de vie plus défavorisées qui sont celles de toute la famille d'émigrés.

La politica dei paesi europei in materia di formazione scolastica dei figli degli emigrati

Premessa

Il problema della formazione scolastica dei figli dei lavoratori emigrati ha raggiunto una dimensione quantitativa tale da richiedere precise scelte di politica scolastica e specifici interventi da parte dei Paesi con alto tasso di immigrazione.

In questo breve saggio si cercherà in primo luogo di esaminare le linee di politica scolastica espresse dalla Comunità Economica Europea e dalla Svizzera negli anni '70. In particolare, verranno prese in esame, da un lato, la direttiva della C.E.E. del 25-7-'77 e le proposte ed i pareri che l'hanno preceduta, dall'altro, le raccomandazioni della Conferenza dei direttori cantonali dell'istruzione pubblica e i processi verbali delle riunioni della Commissione mista italo-svizzera *ad hoc* per i problemi scolastici.

Tra i Paesi appartenenti alla C.E.E. si è ritenuto opportuno prendere in considerazione la R.F.T., dato che è uno dei Paesi a più alta percentuale di bambini stranieri in età dell'obbligo scolastico. L'analisi verterà sulle delibere della Conferenza permanente dei Ministri della pubblica istruzione.

1. C.E.E.

L'inizio di una politica comunitaria a favore della istruzione e della formazione dei figli dei lavoratori emigranti si può far risalire al 1968. L'art. 12 del Regolamento C.E.E. 1612/68 afferma esplicitamente: « I figli del cittadino di uno Stato membro, che sia o sia stato occupato sul territorio di un altro Stato membro, sono ammessi a frequentare i corsi di insegnamento generale, di apprendistato e di formazione professionale alle stesse condizioni previste per i cittadini di tale Stato, se i figli stessi vi risiedono. Gli Stati membri incoraggiano le iniziative intese a permettere a questi giovani di frequentare i predetti corsi nelle migliori condizioni ».

L'art. 12 riconosce il diritto per i figli degli emigrati di utilizzare le

strutture scolastiche del paese di accoglimento ma è estremamente generico e non dà alcuna indicazione operativa per affrontare questo problema che presenta aspetti specifici difficilmente assimilabili ai problemi generali dell'istruzione. Ancora per qualche anno gli organismi comunitari non prendono iniziative in questo campo, forse perché l'attenzione è volta più agli aspetti economici e politici del funzionamento della Comunità che a quelli sociali.

Il vertice di Parigi tenuto nell'ottobre del 1972, denuncia le carenze della normativa C.E.E. per quanto riguarda i provvedimenti di assistenza sociale per i lavoratori emigrati e per le loro famiglie e invita la Commissione ad elaborare un piano di azione sociale incentrato su tre fondamentali articoli:

- 1) il pieno e migliore impiego;
- 2) il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro;
- 3) la partecipazione crescente delle parti sociali alle condizioni economiche della Comunità.

Dopo un lungo iter burocratico, il Consiglio delle Comunità Europee nella seduta del 21 gennaio 1974 approva una risoluzione relativa ad un programma di azione sociale. In tale risoluzione si riconosce che: « un'azione vigorosa nel campo sociale riveste un'importanza pari a quella della unione economica e monetaria »; si coglie anche la problematica della istruzione dei figli degli emigrati e si esprime la volontà politica di adottare tutte le misure necessarie al fine di promuovere una loro autentica formazione. Tra gli obiettivi che il Consiglio indica specificatamente c'è infatti il seguente: « migliorare le condizioni della libera circolazione dei lavoratori negli Stati membri della Comunità, compresa la sicurezza sociale, nonché l'infrastruttura sociale degli Stati membri indispensabile per risolvere i problemi specifici dei lavoratori migranti e dei loro familiari e, in particolare, i problemi di accoglienza, di alloggio, dei servizi sociali, della formazione e dell'istruzione dei figli ». Indicazioni più precise su questo ultimo problema si trovano in documenti successivi quali il *Progetto di risoluzione del Consiglio delle Comunità Europee e della Conferenza dei ministri della pubblica istruzione riuniti in seno al Consiglio sulla cooperazione nel settore dell'istruzione* (6 marzo 1974) e nella *Risoluzione dei Ministri della pubblica istruzione, riuniti in sede di Consiglio sulla cooperazione nel settore della pubblica istruzione* (6 giugno 1974).

Nel primo documento si riconosce la necessità di promuovere la cooperazione in materia di istruzione all'interno della Comunità Europea, e la necessità di istituire un comitato per analizzare le disposizioni vigenti nei singoli Stati membri relativamente al problema dei figli degli emigrati. Il Consiglio delle Comunità Europee e i Ministri della pubblica istruzione « affermano il loro interesse per l'istruzione dei figli dei lavoratori migranti e accolgono con favore l'idea della Commissione di istituire, se necessario, nell'ambito del Comitato consultivo per la libera circolazione dei lavoratori, un gruppo di lavoro incaricato di collaborare all'analisi delle

disposizioni vigenti negli Stati membri e alla preparazione di proposte per ulteriori azioni comunitarie ».

Nel secondo documento si precisa che all'interno della Comunità la cooperazione avrà come campi specifici di azione: « migliori possibilità di formazione culturale e professionale dei cittadini degli altri Stati membri della Comunità e dei Paesi non membri, nonché dei loro figli », il « miglioramento della corrispondenza tra i sistemi di istruzione europea » e la « realizzazione di una eguaglianza di possibilità in vista del completo accesso a tutte le forme di insegnamento ».

Nel *parere del Comitato Economico e Sociale concernente l'istruzione nella Comunità Europea* (24 aprile 1975) tra i vari problemi esaminati, emerge quello dei figli dei lavoratori emigrati. Il Comitato si esprime in questi termini: « C'è poi il problema dei figli dei lavoratori emigrati ai quali il programma scolastico dovrebbe consentire di adattarsi alla lingua e alla cultura del paese ospitante mantenendo nel contempo la cultura e la lingua di origine. Dovrebbero ricevere una formazione tale da consentire loro la scelta tra l'inserimento nel nuovo ambiente in cui vivono i genitori oppure il ritorno nel paese di origine, con un appropriato riconoscimento degli studi compiuti... ».

Fino alla *Proposta di direttiva del Consiglio relativa alla frequenza scolastica dei figli dei lavoratori migranti* (28 luglio 1975), tale problematica è inserita in provvedimenti più ampi riguardanti l'istruzione in generale. In questa proposta invece si riconosce la necessità di impartire ai bambini migranti una istruzione adeguata alla loro situazione specifica e si delineano misure particolari atte a favorire l'inserimento nelle scuole del Paese ospite e a salvaguardare l'identità culturale del bambino migrante.

In primo luogo, si ritiene che per i figli dei lavoratori emigrati è necessaria una istruzione adeguata alla loro situazione specifica; essi, per quanto è possibile, devono essere inseriti nell'ambiente scolastico e sociale del Paese che li ospita, mantenendo allo stesso tempo i legami con la propria lingua e cultura di origine che costituiscono una struttura fondamentale della personalità. Infatti nell'art. 1 viene così affermato: « Gli Stati membri facilitano l'adattamento progressivo dei figli di lavoratori emigrati al sistema scolastico e alla vita sociale del Paese ospitante, garantendo il mantenimento dei legami linguistici e culturali tra i figli dei lavoratori emigrati e il loro Paese di origine ». A tal fine si invitano gli Stati membri (art. 2) ad organizzare « un insegnamento di accoglienza adeguato e gratuito che comporti in particolare l'insegnamento accelerato della lingua (...) del Paese ospitante ». L'art. 3 prevede anche l'inserimento della lingua e cultura del Paese di origine nel normale curriculum scolastico per tutto il periodo dell'obbligo. In questa proposta viene inoltre preso in considerazione il problema della formazione degli insegnanti: « Gli Stati membri adottano tutte le necessarie disposizioni per garantire la formazione degli insegnanti incaricati sia dell'insegnamento accelerato della lingua del Paese ospitante,

sia dell'insegnamento della lingua materna e della cultura del Paese di origine » (art 4).

Il Parlamento europeo e il Comitato economico e sociale vengono invitati dal Consiglio ad emettere il loro parere su questa proposta di direttiva.

Il Parlamento europeo nella Risoluzione (8 dicembre 1975) sulla proposta di direttiva suddetta, deplora che non si prevedano misure concernenti:

- « — lo sviluppo di un servizio di accoglienza
- l'armonizzazione dei progressi scolastici in funzione dei vari ambienti culturali
- l'istituzione di servizi parascolastici
- lo scambio di materiale didattico tra gli Stati membri ».

Inoltre per la prima volta si afferma in termini espliciti la necessità « che le scuole degli Stati membri vengano organizzate in modo tale che i figli dei lavoratori emigrati trovino in tutta la comunità un insegnamento biculturale fondato su basi comunitarie ». La scuola dovrebbe impartire questa formazione fin dall'età prescolare; pertanto si chiede che venga facilitato ai figli dei lavoratori emigrati l'accesso alle scuole materne.

Il Parlamento europeo ritiene che i comitati dei genitori devono partecipare in modo più attivo alle decisioni concernenti la vita scolastica dei loro figli. « Insiste affinché tra le autorità responsabili dei Paesi di origine e quelle del Paese ospitante si instauri una cooperazione efficace per quanto riguarda la raccolta di dati statistici, l'informazione dei lavoratori migranti circa i loro diritti ed i loro doveri per quanto attiene alla frequenza scolastica dei loro figli, la formazione degli insegnanti incaricati della istruzione di questi ultimi, ... ». Riferendosi alla proposta di direttiva si propone che l'art. 3 venga modificato aggiungendo quanto segue: « la decisione di far seguire o meno ad un bambino straniero l'insegnamento della propria lingua e cultura di origine spetta ai genitori ovvero ai tutori ». Viene qui introdotto un elemento discrezionale nel senso che la opportunità-necessità del legame con la propria lingua (esposta nella *Proposta* come essenziale da un punto di vista psico-pedagogico) è rimessa volta per volta al giudizio dei genitori.

Il Comitato economico e sociale si esprime in maniera puntuale nel *Parere in merito ad una proposta di direttiva* (29 gennaio 1976) e analizza i problemi socio-ambientali dei figli degli emigrati. Per la prima volta si dice chiaramente che le cosiddette « scuole per stranieri » finiscono per diventare veri e propri ghetti. Viene anche sollecitata l'opportunità di un inserimento nelle scuole normali, inserimento sorretto magari da corsi intensivi di lingua del Paese ospite. Un tale ottica anche l'insegnamento della lingua e della cultura di origine dovrebbero trovare una collocazione all'interno del normale orario scolastico (aperto anche ai bambini del posto)

non solo per mantenere ma anche per sviluppare un legame con il Paese di origine. « Il Comitato raccomanda vivamente che i figli dei lavoratori migranti possano beneficiare, su un piano di parità rispetto ai bambini del Paese ospitante, delle possibilità ivi esistenti per l'educazione "prescolastica" ed auspica che tali strutture siano potenziate. A giudizio del Comitato nel campo della istruzione la parità di opportunità per i figli di lavoratori migranti dipende da sostanziali investimenti nell'educazione prescolastica ».

Gli stessi temi vengono ribaditi nella *Risoluzione del Consiglio e dei Ministri della Pubblica Istruzione riuniti in sede di Consiglio* (9 febbraio 1976) e ci si impegna a promuovere azioni adeguate intese a migliorare l'inserimento dei figli degli emigrati e a consentire l'adattamento al sistema scolastico e alla vita sociale del Paese ospite. In particolare occorre:

- « — organizzare e sviluppare a scopo di integrazione un insegnamento che includa l'apprendimento accelerato della lingua o delle lingue del Paese ospitante;
- facilitare in modo appropriato ai figli delle persone summenzionate, possibilmente nell'ambito della scuola ed in collaborazione col Paese di origine l'apprendimento della lingua materna e della cultura di origine;
- promuovere l'informazione delle famiglie sulla possibilità di formazione e di insegnamento ».

I pareri e le risoluzioni sopra citate hanno dato origine alla *Direttiva del Consiglio relativa alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti* (25 luglio 1977). Va sottolineato che la direttiva rappresenta soltanto un momento iniziale verso l'inserimento dei figli dei lavoratori migranti nella realtà scolastica dello Stato ospitante, e che l'attuazione della stessa dipende dall'impegno degli Stati membri che dovrà concretizzarsi non solo nel mantenimento dei tempi previsti, ma soprattutto nell'arricchimento di contenuti e di indicazioni operative. Infatti la direttiva impegna tutti gli Stati membri per quanto riguarda i risultati da raggiungere, ma lascia alle istanze nazionali la scelta della forma e dei mezzi.

Tenendo conto delle diversità e delle difficoltà che si possono trovare nei singoli Stati l'art. 2 lascia adito a tutte le possibili soluzioni: « Conformemente alle loro situazioni nazionali ed ai loro ordinamenti giuridici, gli Stati membri prendono le misure appropriate perché sia offerta nel loro territorio, a favore delle persone di cui all'articolo 1, una istruzione di accoglienza gratuita che comporti in particolare l'insegnamento adattato alle esigenze specifiche di queste persone della lingua o di una delle lingue ufficiali dello Stato ospitante ». È da sottolineare comunque il fatto che la direttiva impone l'obbligo di offrire « un'istruzione di accoglienza » e che l'insegnamento della lingua dello Stato ospitante deve essere adattato ai bisogni ed alle esigenze specifiche dei bambini stranieri. È chiaro che l'inserimento di bambini emigrati nelle scuole del Paese di accoglimento deve

essere attuato con misure pedagogiche particolari e facendo riferimento alla loro situazione specifica.

L'art. 3 prevede l'insegnamento della madre lingua e della cultura di origine coordinato con l'insegnamento « regolare » ed in cooperazione con gli Stati di origine. Sulle modalità di tale coordinamento la legge non dispone nulla. Nella proposta a suo tempo presentata al Consiglio, la Commissione prevedeva l'obbligo per gli Stati ospitanti di offrire l'insegnamento della lingua e cultura del Paese di origine. Tuttavia la Commissione non è riuscita a far condividere il suo punto di vista dal Consiglio, il quale, dopo una lunga discussione, ha adottato una formula meno vincolante. L'art. 3 infatti prevede che: « Gli Stati membri prendono, conformemente alle loro situazioni nazionali ed ai loro ordinamenti giuridici e in cooperazione con gli Stati di origine, le misure appropriate al fine di promuovere, coordinandolo con l'insegnamento normale un insegnamento della madre lingua e della cultura del Paese di origine a favore delle persone di cui all'articolo 1 ».

La direttiva prevede inoltre la formazione di base e l'aggiornamento continuo per gli insegnanti che svolgono il loro lavoro con i bambini emigrati. Va sottolineato che la direttiva contiene affermazioni di principio e disposizioni di carattere generale, ma è riservato alla legislazione degli Stati membri determinare le modalità di pratica ed effettiva attuazione dei principi sanciti. Gli Stati membri dispongono di quattro anni di tempo per attuare le misure necessarie atte a conformarsi ai principi sanciti dalla direttiva; in questo arco di tempo la Commissione della C.E.E. ha predisposto una serie di esperimenti pilota su alcune tematiche: metodi di accoglienza, insegnamento della lingua e cultura di origine, formazione specifica degli insegnanti. La Commissione ha inoltre affidato ad un gruppo di esperti indipendenti un progetto di valutazione che verterà sugli esperimenti pilota più significativi; la relazione di valutazione sarà messa a disposizione degli Stati membri.

2. Svizzera

Può sembrare strano parlare di politica scolastica svizzera a favore dei figli degli emigrati dal momento che in questa materia hanno una larga autonomia i Cantoni e i Comuni. Tuttavia esiste un organo federale: la Conferenza dei Direttori Didattici Cantionali che ha emesso nel 1972, 1974 e 1976 delle raccomandazioni le quali, pur non avendo carattere vincolante, tendono a uniformare la politica scolastica dei vari Cantoni ed esprimono l'orientamento generale delle autorità svizzere su questo specifico problema.

Esiste poi una Commissione mista italo-svizzera *ad hoc* per i problemi

scolastici che ha iniziato i suoi lavori il 26 ottobre 1972¹. Da allora si sono tenuti quattro incontri: 28-30 maggio 1973, 4-6-12 giugno 1974, 24-26 novembre 1975 e 24-26 gennaio 1979. Le conclusioni raggiunte in questa sede hanno risentito e a loro volta, influito sulle delibere della Conferenza dei Direttori Didattici Cantionali.

L'esame di queste e dei verbali delle riunioni della Commissione ci permetterà dunque di avere un quadro della politica scolastica svizzera negli anni '70. D'altra parte la scelta di una determinata politica scolastica deriva da quello che è più in generale l'orientamento della Confederazione verso l'emigrazione nel suo complesso, come fenomeno prima di tutto politico-economico.

A questo riguardo si può brevemente ricordare che fino al 1963 l'accesso degli stranieri in Svizzera era relativamente liberale e regolato solo dall'esigenza del mercato del lavoro. Dal 1963 il Governo Federale ha cercato in vario modo di regolamentare e di restringere l'ammissione di manodopera straniera. Come dice la Castelnuovo Frigessi, « dapprima si applica una politica di contingentamento aziendale dell'effettivo degli operai nelle imprese, indipendentemente dalla nazionalità, poi si passa a ridurre per imprese l'effettivo di manodopera straniera (*double plafonnement*) per arrivare nel '70 al contingentamento globale »². Ciò anche per il sempre più forte peso della destra e la presentazione di iniziative xenofobe contro gli stranieri.

A partire dal 1970 il Governo si impegna sulla via della stabilizzazione che ha come conseguenza la scelta di una politica di integrazione-assimilazione del lavoratore straniero. È chiaro che l'emigrato riuscirà ad integrarsi meglio nella nuova società se questo processo coinvolgerà anche tutta la sua famiglia. Non è un caso quindi che la prima raccomandazione della Conferenza dei Direttori Cantionali dell'Istruzione Pubblica venga emessa il 2 novembre 1972 a otto anni di distanza dall'accordo italo-svizzero per l'emigrazione del 1964 in cui erano stati esaminati anche i problemi scolastici dei figli degli emigrati.

La Conferenza dei Direttori Didattici Cantionali, in linea con le scelte di politica economico-culturale adottate dalla Confederazione invita i Cantoni a prendere misure atte a evitare ai figli dei lavoratori emigrati ogni discriminazione nella scuola svizzera e ad offrire loro le stesse possibilità di istruzione che sono a disposizione dei bambini svizzeri.

« Convaincue que tout doit être entrepris pour que les enfants de travailleurs migrants soient intégrés dans les écoles publiques — sans qu'ils en subissent des préjugés — la Conférence recommande:

¹ L'istituzione della Commissione mista italo-svizzera ad hoc per i problemi scolastici fu decisa nella riunione della Commissione mista italo-svizzera per l'applicazione dell'accordo sull'emigrazione del 1964, riunione tenutasi a Roma il 15-22 giugno 1972.

² D. CASTELNUOVO FRIGESSI, *Elvezia, il tuo governo*, Einaudi, Torino 1977, p. XXVI.

- de promouvoir l'intégration dès l'âge préscolaire;
- de faciliter l'entrée dans les écoles publiques par des mesures appropriées (classes d'accueil, cours de langue, etc.);
- de ne pas trop tenir compte des résultats obtenus dans la langue officielle lors de la promotion;
- de favoriser des études surveillées et des activités extrascolaires ».

Si avverte però la necessità di non sradicare il bambino straniero dalla lingua e dalla cultura del Paese d'origine. Anche se ci si rende conto che misure in questo senso non spettano ai Cantoni, si sollecita ugualmente la loro collaborazione per facilitare il compito degli organizzatori.

« Elle leur recommande notamment:

- de permettre la fixation de deux heures hebdomadaires, au minimum, d'enseignement de langue d'histoire et de civilisation du pays d'origine, dans le programme scolaire ordinaire;

- d'ajouter au certificat de fin d'études une attestation sur la fréquentation de ces cours;

- d'autoriser — durant un certain temps — la fréquentation d'écoles privées étrangères à ceux qui ont l'intention de rentrer dans leur pays d'origine ».

Inoltre: « Afin de supprimer toute tension et tout malentendu il serait d'autre part indiqué de développer les services d'information à l'intention des consulats, des parents et des élèves ».

I principi sopra delineati caratterizzano anche la posizione della delegazione svizzera nella riunione della Commissione mista italo-svizzera *ad hoc* per i problemi scolastici del 28-30 maggio 1973. Anche in questa sede si afferma che l'integrazione è l'unico obiettivo da perseguire. Da qui la necessità di inserire immediatamente il bambino nella scuola locale e di predisporre tipologie di intervento che permettano al bambino straniero di superare in particolar modo gli handicaps linguistici.

Anche il problema della scuola italiana viene visto in questa ottica: « La délégation suisse rappelle les expériences faites dans certains cantons, selon lesquelles on a dû constater qu'un séjour prolongé dans une école italienne entraînait une série de difficultés considérables impliquant presque toujours une grande perte de temps lors du passage dans l'école suisse, de la poursuite d'études ou lors du choix professionnel »³.

Pertanto le due delegazioni concordano sulla necessità di una ristrutturazione delle scuole italiane: esse dovrebbero assumere un ruolo preparatorio al fine sia di inserire il ragazzo italiano nella realtà svizzera, sia di reintegrarlo nel sistema scolastico italiano. Fatto nuovo è che per la prima volta emerge in tutta la sua importanza il problema dell'educazione pre-

³ Procès-verbal de la deuxième réunion de la Commission ad hoc pour les questions scolaires tenue du 28 au 30 mai 1973 à Rome et prévue par le procès-verbal de la Commission mixte italo-suisse signé le 22 juin 1972, p. 7.

scolare che costituisce « un facteur essentiel d'integration sociale des enfants et également un moyen important pour une integration scolaire efficace »⁴.

Questo concetto è stato recepito nella Raccomandazione dei Direttori Didattici Cantionali del 14 novembre 1974 che è una integrazione a quella del 1972. Gli elementi nuovi sono tre.

1) si pone l'accento sulla necessità di favorire l'integrazione del bambino emigrato fin dall'età prescolare con l'istituzione di corsi di lingua e la creazione di una più vasta rete di giardini d'infanzia;

2) viene affermato che occorre preparare adeguatamente il corpo insegnante per gli specifici problemi dei figli degli emigrati: tale preparazione potrà avvenire sia durante la formazione regolare sia in particolari corsi di aggiornamento;

3) si raccomanda che quei bambini stranieri che non riescono a completare il ciclo di istruzione obbligatorio « en raison de difficultés scolaires » possano comunque usufruire dell'orientamento professionale.

La raccomandazione della Conferenza, tenutasi successivamente il 14 maggio 1976, presenta alcuni punti di notevole interesse. In primo luogo, viene riconosciuta in modo molto più accentuato l'importanza che assume, per il processo di integrazione, l'educazione prescolare. Si raccomanda infatti:

- « — de donner à tous les enfants (suisse et étrangers) la possibilité de fréquenter un jardin d'enfants pendant une année ou, si possible, 2 années;
- de favoriser l'intégration dès l'âge préscolaire par l'organisation de cours de dialecte ».

Quando raggiungono l'età dell'obbligo, i figli degli emigrati devono essere inseriti direttamente nelle scuole pubbliche: per essi saranno organizzati corsi di sostegno e di lingua la cui istituzione è da preferire rispetto a quella di classi di inserimento. In tale prospettiva si raccomanda anche lo sviluppo di iniziative di aiuto extrascolastico.

L'inserimento del bambino straniero costringe però a rivedere gli strumenti e i criteri della selezione scolastica. Si raccomanda infatti: « de tenir compte dans une mesure appropriée des difficultés linguistiques lors de décisions intéressant la promotion et la sélection (mise au point de tests non verbaux) ».

Inoltre per la salvaguardia della cultura d'origine si raccomanda ai bambini: « d'aménager au minimum deux heures par semaine pour l'enseignement de la langue et de la civilisation du pays d'origine; à l'école primaire, cet aménagement se fera dans le programme d'enseignement obli-

⁴ Ivi, p. 2.

gatoire; au degré secondaire, il se fera dans le cadre des disciplines facultatives ».

È interessante notare come in questa Raccomandazione per favorire l'integrazione del bambino emigrato, si preferisca richiamare l'attenzione su misure di sostegno (come i corsi di lingua e le attività extrascolastiche), piuttosto che sulla classe d'inserimento, ritenuta pedagogicamente non valida.

Nella riunione della Commissione del 12 giugno 1974, già si avvertiva il timore che le classi di inserimento finissero per diventare un altro tipo di scuola speciale, soprattutto se la presenza del bambino in esse era prolungata nel tempo. La delegazione svizzera aveva dichiarato: « qu'on s'efforcera d'éviter un séjour trop prolongé dans les classes d'accueil par l'adoption d'un système plus flexible qui suppose entre autres un double effort portant et sur la formation du corps enseignant dans la langue italienne et sur la création de classes d'accueil à effectifs réduits et à cycle bref intensif »⁵.

Nella riunione tenutasi il 24-26 novembre 1975, la critica alle classi di inserimento era più precisa. « La delegation suisse... pense qu'une intégration immédiate, là où les conditions le permettent, est préférable à des classes d'accueil qui nécessitent des enfants immigrés un double processus d'intégration »⁶.

La Conferenza dei Direttori Didattici Cantionali del 1976 ha dunque recepito questa istanza. Non si dà invece molto risalto al problema della discriminazione del bambino straniero relegato nelle classi speciali. Questo argomento era stato invece affrontato e dibattuto a lungo negli incontri della Commissione del 4-6-12 giugno 1974 e del 24-26 novembre 1975.

Nella prima la delegazione svizzera denunciava che in molti Cantoni occorreva migliorare la situazione e aggiungeva: « que des notes insuffisantes dans la langue de l'instruction ne doivent pas avoir une valeur déterminante dans la promotion des enfants et qu'il est indiqué de tenir compte des difficultés linguistiques de ces enfants dans l'évaluation de leur travail scolaire en général. S'il est vrai que par le passé des enfants qui avaient dû répéter deux fois pour ce motif ont été ensuite insérés sur cette base dans une classe spéciale et ceci en raison de la législation en vigueur dans certains cantons, actuellement ce risque ne devrait plus exister »⁷.

⁵ Procès-verbal de la troisième réunion de la Commission ad hoc pour les questions scolaires, prévue par le procès-verbal de la Commission mixte italo-suisse signé le 22 juin 1972, tenue à Genève du 4 au 6 juin ainsi que le 12 juin 1974, p. 4.

⁶ Procès-verbal de la quatrième réunion de la Commission ad hoc pour les questions scolaires, prévue par le procès-verbal de la Commission mixte italo-suisse signé le 22 juin 1972, tenue du 24 au 26 novembre 1975 à Rome, p. 5.

⁷ Procès-verbal de la troisième réunion de la Commission ad hoc pour les questions scolaires, prévue par le procès-verbal de la Commission mixte italo-suisse signé le 22 juin 1972, tenue à Genève du 4 au 6 juin ainsi que le 12 juin 1974, p. 5.

Nella riunione del 24-26 novembre 1975 si affermava che la delegazione svizzera: « s'engage à rappeler aux autorités scolaires suisses les recommandations prises par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique au sujet de l'assouplissement de la procédure de sélection pour les enfants ayant des difficultés linguistiques durant une période minimum de deux ans »⁸.

Nel 1979 la Commissione mista italo-svizzera *ad hoc* per i problemi scolastici si è riunita di nuovo a Berna dal 24 al 26 gennaio. Le due delegazioni hanno esaminato i problemi ancora insoluti cercando di trovare le soluzioni più adeguate. Ancora una volta si afferma il principio generale dell'integrazione del bambino italiano nel sistema scolastico e sociale svizzero.

D'altra parte le due delegazioni: « soulignent que cette intégration doit comporter la sauvegarde de l'identité culturelle des enfants italiens, non seulement en vue d'un éventuel retour en Italie, mais aussi comme base du développement de leur personnalité et d'une enrichissement réciproque de la communauté suisse et italienne. Elles sont convaincues que l'application de ce principe permet d'assurer l'égalité des chances des enfants italiens dans le système scolaire et social suisse »⁹.

Anche il problema delle scuole italiane esistenti attualmente in Svizzera deve essere esaminato alla luce di questo principio: « ce qui implique que ces institutions adaptent, si nécessaire, leurs règlements et leur enseignement en fonction des objectifs de l'intégration »¹⁰.

Uno dei fattori più importanti per favorire il processo di integrazione del bambino straniero nella realtà locale è la frequenza di una scuola materna. E giustamente, questo problema ha un risalto e una importanza particolare. « Les deux délégations affirment que la socialisation de l'enfant et son apprentissage de la langue locale doivent figurer parmi les objectifs principaux de l'éducation préscolaire des enfants italiens et qu'il convient par conséquent d'assurer à chaque enfants la possibilité d'accéder à l'éducation préscolaire »¹¹.

Anche il problema dei corsi di lingua e cultura italiana viene visto come un momento importante « en vue de l'intégration culturelle et sociale des enfants italiens »¹². Ci si rende conto che una mancata coscienza della propria identità culturale può generare fenomeni di disadattamento che certo non facilitano l'integrazione nella realtà sociale del Paese ospite.

⁸ Procès-verbal de la quatrième réunion de la Commission ad hoc pour les questions scolaires, prévue par le procès-verbal de la Commission mixte italo-suisse signé le 22 juin 1972, tenue du 24 au 26 novembre 1975 à Rome, p. 5.

⁹ Procès-verbal de la cinquième réunion de la Commission ad hoc pour les questions scolaires prévue par le procès-verbal de la Commission mixte italo-suisse signé le 22 juin 1972, tenue du 24 au 26 janvier 1979 à Berne, p. 1.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ivi, p. 2.

¹² Ivi, p. 3.

Tuttavia, dopo questa enunciazione di principio, la delegazione svizzera afferma che esistono grosse difficoltà a inserire le 4 ore di lingua e cultura italiana nel normale orario scolastico.

Inoltre, pur impegnandosi a raccomandare ai Cantoni di includere il voto ottenuto in tali corsi nella pagella svizzera, avanza le sue riserve sul fatto che si possa tener conto di esso nel processo di selezione e di promozione. Ciò non esclude che ci possa essere una consultazione tra insegnanti svizzeri e italiani. Anche per questo si sottolinea l'importanza di una qualificazione professionale degli insegnanti italiani e la necessità che essi conoscano la lingua locale.

Uguali difficoltà esistono per considerare l'italiano disciplina ad opzione al posto dell'inglese nel 1° ciclo dell'insegnamento secondario. Tutto ciò dimostra la scarsa disponibilità della struttura scolastica svizzera a cambiamenti che consentano ai bambini stranieri di essere messi effettivamente nelle stesse condizioni dei locali.

Ed è proprio per questo che si mantiene alto il numero dei bambini italiani presenti nelle classi speciali. Nel verbale del 1979 si dice testualmente: « Les deux délégations constatent que le nombre d'enfants étrangers fréquentant ces "classes spéciales" est proportionnellement plus grand que celui des enfants suisses. Elles considèrent que, dans la mesure où l'enfant est envoyé dans une de ces classes pour des raisons qui, exclusivement ou en partie, sont liées à une connaissance insuffisante de la langue locale il s'agit d'une discrimination à l'égard des enfants de travailleurs migrants allant à l'encontre du principe d'intégration.

La délégation suisse s'engage à recommander aux autorités cantonales compétentes:

- de s'efforcer d'évaluer les aptitudes de l'enfant migrant indépendamment de sa connaissance de la langue locale;
- d'utiliser, le cas échéant, des tests bien adaptés à cette fin;
- de favoriser l'instauration de procédures informelles de consultation et d'information réciproque entre les autorités scolaires et les organismes italiens concernés avant l'introduction d'une procédure formelle de recours »¹³.

Viene inoltre riconosciuto che si ha discriminazione anche nel passaggio dal ciclo primario al ciclo secondario di 1° grado. « A cet égard et répondant en cela à un vœu de la délégation italienne, la délégation suisse s'engage à recommander aux cantons de prendre des mesures pratiques en faveur des enfants migrants, afin que la note de la langue locale ne puisse compromettre ni la promotion, ni le passage dans le secondaire et que les notes dans leur ensemble soient pondérées par d'autres éléments d'appréciation. Elle recommande également aux cantons d'examiner dans quelles conditions un expert italien pourrait être entendu ou consulté lors de cas

¹³ Ivi, pp. 4-5.

litigieux et comment les instituteurs italiens pourraient être associés à l'évaluation globale de l'enfant dans le cadre de la coopération entre les enseignants italiens et suisses »¹⁴.

Inoltre si avverte la necessità di predisporre adeguati strumenti per informare i genitori italiani sulle varie possibilità scolastiche e professionali che offre il sistema educativo svizzero.

Da quanto detto, si può riassumere affermando che il principale obiettivo della politica scolastica svizzera, in materia di istruzione dei figli degli emigrati, è l'integrazione dei bambini stranieri nel sistema scolastico locale. Ciò porta di conseguenza ad una politica molto restrittiva nei confronti di scuole straniere che hanno programma e struttura conformi a quelli del paese d'origine. L'accesso e la frequenza in tali scuole vengono consentiti solo a quei bambini i cui genitori hanno dichiarato di voler ritornare in patria entro breve tempo. In ogni caso si sollecita una loro ristrutturazione in vista di una formazione bilingue e biculturale.

D'altro canto se il bambino deve essere integrato nella scuola locale, tutti i Cantoni dovranno modificare i propri sistemi scolastici al fine di assicurare adeguate strutture di accoglimento e di sostegno (corsi di lingua, corsi di recupero, attività extrascolastiche). Tali strutture dovrebbero però essere affiancate nel corso della normale attività didattica da strumenti e metodologie idonee a colmare lo svantaggio culturale e linguistico dei bambini stranieri. Ciò permetterebbe di garantire quella « uguaglianza di possibilità » indispensabile per evitare al bambino straniero discriminazione e ghettizzazione in classi speciali.

Un'autentica integrazione richiede anche il riconoscimento e il rispetto dell'identità culturale del bambino emigrato e la salvaguardia dei legami linguistici con la madrepatria. Ciò non è facilmente realizzabile. Anche l'inserimento dei corsi di lingua e cultura italiana nel normale orario scolastico presenta delle difficoltà. Si parla infatti solo di « *amenager* » le ore di italiano nel programma scolastico esprimendo già il termine l'ambiguità del concetto.

La presenza dei bambini stranieri nella scuola dovrebbe stimolare non tanto la istituzione di corsi paralleli, quanto una revisione dei contenuti, dei metodi e degli obiettivi educativi. Difficilmente però la scuola svizzera proprio per il suo carattere rigido e selettivo, funzionale a certe scelte politico-economiche, sarà in grado di mettere in discussione le sue finalità educative.

¹⁴ Ivi, p. 5.

3. Germania

Nella Germania Federale esiste un ordinamento scolastico che è proprio degli stati federali; gli undici Länder sono autonomi in questo campo. Per evitare divaricazioni troppo profonde tra i vari sistemi scolastici, per uniformare la politica scolastica nella R.F.T. e per trattare problemi di interesse comune, è stata istituita nel 1948, la Conferenza permanente dei Ministri della pubblica istruzione. Tale Conferenza ha emanato negli anni 1964, 1971, 1976 tre deliberazioni relative al problema della scolarizzazione dei figli degli emigrati¹⁵.

Nella raccomandazione del 1964, viene sancito il principio dell'obbligo scolastico; per la prima volta il problema della scolarizzazione dei figli degli stranieri viene affrontato in sede federale e non è lasciato alle eventuali iniziative dei singoli Länder. Viene affermato che la formazione e la scolarizzazione dei bambini emigrati deve avvenire all'interno delle istituzioni scolastiche tedesche, pur tenendo conto delle difficoltà che tale inserimento può presentare. Si riconosce l'importanza di mantenere i legami con la lingua e la cultura di origine, ma non vengono fissati criteri per lo svolgimento di corsi specifici.

Nel 1971 i ministri della P.I. riesaminano tale problematica allo scopo di verificare le iniziative assunte dai Länder e di formulare una linea comune di intervento. L'idea basilare della raccomandazione del 1971 è l'equiparazione formale degli alunni stranieri con gli scolari tedeschi. L'obiettivo è il sollecito inserimento nella scuola tedesca. Senza dubbio questa risoluzione segna un notevole passo avanti rispetto a quella del 1964; per la prima volta, in modo articolato e preciso, si definiscono i criteri e le linee di intervento della politica scolastica in favore dei figli degli emigrati. L'inserimento nelle classi tedesche resta il principio fondamentale ma viene data una maggiore considerazione all'insegnamento della lingua materna, anche se si lascia ai Länder l'autonomia di gestire direttamente o meno questa istituzione.

Tale risoluzione si pone come momento di miglioramento e di raccordo delle offerte formative. Tuttavia non vengono presi in considerazione alcuni elementi chiave della politica scolastica; soprattutto non si accenna alla situazione degli asili nido e delle scuole materne e all'importanza che assume l'educazione prescolastica nel favorire una migliore conoscenza della lingua e un più valido inserimento nella realtà locale.

L'8 aprile 1976 è stata emessa una nuova deliberazione che si differenzia notevolmente dalle precedenti. Il carattere di maggiore evidenza di questa risoluzione è quello di porsi come metro di mediazione delle diverse

¹⁵ Il 26 ottobre 1979 la Conferenza permanente dei Ministri della pubblica istruzione ha apportato una integrazione al punto 4 della delibera dell'8 aprile 1976, riguardante gli interventi per l'inserimento nelle scuole medie superiori.

esperienze attuate nei singoli Länder; vengono presi infatti come modelli di riferimento le esperienze delle classi internazionali del Baden Württemberg e le classi modello della Baviera. In seguito alla crescita del numero di bambini stranieri, la scuola tedesca si trova ad affrontare problemi pedagogici particolari che non riesce più a risolvere attraverso la politica quasi naturale di integrazione. Di fronte ai problemi posti dalla presenza di alunni stranieri — che si evidenziano essenzialmente a livello di possibilità di comunicazione, di turbamento della disciplina scolastica, di un abbassamento del livello culturale degli alunni locali — si tenta di creare una situazione più favorevole agli alunni tedeschi e di salvaguardarli in qualche modo. Vengono infatti istituite per gli alunni stranieri classi di apprendimento « particolari », fino a giungere alla teorizzazione prima, alla costruzione poi di classi « parallele » a quelle tedesche in cui avviene l'istruzione e la formazione dei bambini stranieri.

Infatti la delibera del 1976 prevede che il numero (1/5) di studenti stranieri ammessi a frequentare una classe tedesca può essere aumentato nel caso di studenti che non abbiano difficoltà di ordine linguistico. Se però gli studenti stranieri superano notevolmente questa quota è data facoltà di istituire classi specifiche nelle quali l'insegnamento viene impartito in lingua locale e vengono seguiti i programmi della scuola tedesca. La frequenza delle classi di inserimento è estesa fino a un massimo di 2 anni. L'insegnamento può essere impartito nella lingua madre da insegnanti stranieri, mentre gli insegnanti tedeschi sono presenti per l'insegnamento della lingua tedesca.

In zone ad alta concentrazione di emigrati sono previste classi con insegnamento in lingua madre e in lingua tedesca, con programmi particolari. La lingua tedesca deve essere impartita da un insegnante di tedesco, secondo il metodo proprio per l'insegnamento delle lingue straniere. Sono possibili trasferimenti in classi regolari secondo criteri stabiliti dai Länder. Per favorire l'inserimento nella scuola e nella società locale si possono istituire doposcuola, scuole materne, attività ricreative pomeridiane ecc. Si precisano i criteri per l'assegnazione alle scuole speciali. Viene sottolineato che la scarsa conoscenza della lingua tedesca non costituisce un motivo per l'assegnazione alle scuole speciali. L'alunno, prima di sostenere l'esame per l'assegnazione a tale tipo di scuola, deve essere tenuto in osservazione per almeno 10 settimane nella classe normale.

Vengono anche fissate le ore di frequenza ai corsi di lingua e cultura materna, stabilite nel numero di 5, per non sovraccaricare di lavoro gli scolari. Viene consentita ai Länder la possibilità di sperimentare altre forme di scolarizzazione per gli alunni stranieri con la clausola di farne conoscere agli altri Länder l'organizzazione e i risultati. Vengono auspicati contatti opportuni e misure di collaborazione con le rappresentanze diplomatiche e consolari degli Stati interessati al fine di mettere a disposizione, per un adeguato periodo di tempo, insegnanti idonei allo svolgimento dell'attività nella scuola tedesca; di riconoscere nel caso di rientro (per consentire il

passaggio ad una classe superiore nel paese di provenienza) i risultati conseguiti nelle scuole tedesche; di equiparare i diplomi conseguiti nella R.F.T. a quelli dello stesso tipo conseguibili nei paesi di provenienza.

Alcune posizioni espresse nella presente delibera vanno attentamente prese in considerazione; si può dire con certezza che la finalità perseguita non è più l'inserimento immediato del bambino straniero nella scuola tedesca, quanto la creazione di strutture formative apposite. Secondo le autorità scolastiche tedesche, queste classi hanno il duplice scopo di facilitare l'inserimento progressivo nella scuola tedesca e in caso di rientro, un facile reinserimento nella scuola del paese d'origine. La mancata definizione dei criteri che consentono il passaggio dalle classi particolari bilingui alle classi regolari tedesche può fornire il pretesto per la creazione di scuole ghetto che non permettono un inserimento effettivo nella società tedesca. D'altra parte la discrezionalità dei singoli Länder di fissare il numero delle ore di tedesco in tali classi e la possibilità di compiere sperimentazioni per studenti stranieri può favorire la scelta di soluzioni emarginanti.

Per quanto riguarda le classi di inserimento si pensa di trovare un correttivo al loro funzionamento prolungando a due anni la loro frequenza, senza prevedere una loro diversa organizzazione e impostazione pedagogico-didattica. Di fatto le classi di inserimento spesso si trasformano in un canale di scorrimento obbligato e parallelo alla scuola tedesca per cui il bambino straniero giunge al completamento dell'obbligo scolastico senza aver conseguito la pagella di licenza della scuola elementare (*hauptschulabschlusszeugnis*). Nella R.F.T., senza questo tipo di licenza, non è possibile proseguire gli studi né qualificarsi nel campo professionale per cui con molta probabilità la seconda generazione degli emigrati sarà costretta ad accettare lavori non qualificati o a prevedere il rientro nel paese d'origine.

Ci sembra di poter affermare che in Germania, dagli anni 1964 al 1971, si è favorevoli all'integrazione del bambino straniero nella realtà locale; negli anni che seguono, con la crisi economica, con l'aumento dei bambini stranieri presenti nella R.F.T. con il calo delle nascite dei bambini tedeschi, si tentano nuove forme di sperimentazioni che non tendono all'inserimento e all'integrazione nella realtà tedesca, quanto in pratica ad una emarginazione più o meno palese, dei figli degli emigranti.

FLORIANA FALCINELLI DI MATTEO
ANNA MARIA MARCUCCINI
Università di Perugia

Summary

In this paper the authors analyse the trends of the EEC policies concerning the scholarisation of migrant children, with special attention paid to the 1977 Directive.

Notwithstanding the cantonal autonomies, an attempt is also made to estimate the educational policies for the whole of Switzerland as promoted by the federal body of the Conference of the cantonal Directors of studies.

If the analysis applied to Switzerland points out various ambiguities, similar faults may be found in the educational policies pursued by Germany in regard to its foreign child population, notwithstanding the fact that Germany is a EEC member country, and its inspirational education guidelines are different.

Résumé

Dans cette étude, on examine les orientations de la politique communautaire en matière de scolarisation des enfants d'émigrés, spécialement à l'occasion de la directive de 1977.

Même pour la Suisse, en dépit du fractionnement dû à l'autonomie des Cantons, on tente un bilan de politique scolaire générale, telle qu'elle est promue par l'organisme fédéral de la Conférence des directeurs didactique cantonaux.

Ce sont des résultats assez semblables aux ambiguïtés de la Suisse, que présente l'analyse de la politique scolaire à l'égard des étrangers poursuivie par l'Allemagne, malgré son appartenance à la CEE et l'influence de critères d'inspiration différents.

Educazione, cultura, socializzazione degli emigrati.

Attività e proposte del Consiglio d'Europa

1. La conferenza permanente dei Ministri dell'educazione, tenuta a Le Haye (10-13 giugno 1979), ha elaborato una serie di interventi che tende a rinnovare la politica sino ad ora attuata a favore delle donne in genere. Come si afferma esplicitamente nella dichiarazione preliminare, il processo di rinnovamento deve partire necessariamente da un mutato processo educativo capace di assicurare, innanzitutto, a uomini e donne l'eguaglianza « formale » in tutti gli stadi ed in tutti i settori del sistema educativo¹.

Si desidera in altri termini che tutto l'apparato pedagogico realizzi una vasta gamma di opzioni che possono contribuire al pieno sviluppo di ogni singolo soggetto. Le principali misure da adottare sembrano sostanzialmente convergere su:

a) una politica globale capace di assicurare l'eguaglianza delle possibilità a tutti i membri della società. Per realizzare tale punto potrebbe essere formulato un programma anche a livello sperimentale;

b) stimolare la *ricerca scientifica* nell'ambito di una esplorazione in profondità di tipo socio-pedagogico;

c) organizzare *corsi di formazione* per il personale tecnico (insegnanti).

Si potrebbero inoltre sviluppare tematiche particolari che investano il contenuto dei corsi di insegnamento, la formazione degli insegnanti, le famiglie degli emigrati, le strutture infine della società globale.

2. Per quanto concerne l'organizzazione di classi sperimentali realizzate per i figli degli emigrati², il problema principale ruota intorno a temi fondamentali. Innanzitutto emerge il complesso problema dell'*integrazione* dei bambini nel ciclo della scolarità obbligatoria attraverso l'ac-

¹ Cfr., *Conférence permanente des Ministres Européens de l'éducation, Education et égalité des chances des jeunes filles et des femmes*, Strasbourg 1979.

² Si ricorda come le prime proposte di classi « sperimentali » fatte dal Consiglio d'Europa, risalgono agli anni 1972-1973. Nel corso dell'anno scolastico 1978-1979 sono state realizzate otto classi; per gli italiani ne sono state realizzate tre. Una a Losanna con sedici alunni e due a Zurigo rispettivamente con ventidue e ventitre alunni.

quisizione degli strumenti linguistici del paese ospitante. In secondo luogo, tema particolarmente importante è apparso quello relativo al mantenimento della « lingua » e della « cultura » del proprio paese al fine di permettere il duplice processo di *acculturazione* per evitare il rischio di una pericolosa disintegrazione culturale nel caso eventuale, ma non improbabile, di un « rientro » nel proprio paese³. Viene infine proposto di graduare e modellare la sperimentazione attraverso l'attenta considerazione delle motivazioni sociologiche, pedagogiche e psicologiche che si presentano in riferimento alla diversità del gruppo etnico di provenienza⁴.

Molte di queste finalità, viene detto nel rapporto, sono realizzate concretamente con dei corsi di lingua del paese ospitante, corsi sulla lingua e sulla dimensione sociale, culturale e storica del paese di provenienza⁵, corsi di integrazione sulle diverse discipline (storia, geografia, matematica, scienze, ecc.) che successivamente il giovane troverà nelle classi normali.

Tra i meriti del programma viene segnalato quello legato al processo di scolarizzazione e di socializzazione dei ragazzi emigrati. In questo ambito si è riscontrato un notevole miglioramento delle relazioni sociali tra emigrati e popolazione ospitante, per cui in questa direzione sono forniti dei suggerimenti interessanti.

Ad esempio, per quanto riguarda il paese d'origine viene segnalata l'opportunità di coordinare una vasta serie di interventi. Infatti attraverso l'opera delle istituzioni scolastiche o di Enti ed Istituti specializzati, ma sempre con la collaborazione delle autorità che rappresentino i paesi di immigrazione, può essere realizzata una molteplicità di studi miranti a conoscere:

- 1) le *condizioni di vita* nel paese di partenza;
- 2) i principali *metodi pedagogici* predominanti nel paese che ospita;
- 1) i mezzi di *inserimento delle famiglie* degli emigrati in caso di rientro, in maniera da valorizzare quanto è stato acquisito durante la permanenza all'estero;
- 4) intersezione tra le *differenti discipline* di insegnamento;
- 5) formazione di *biblioteche interculturali* e promozione di corrispondenza interscolare.

³ Per l'analisi di alcune tematiche relative a processi ed ai problemi del rientro si rinvia al contributo di A. FRITTELLA, *Emigrazione di ritorno: politica nazionale ed iniziative regionali*, « Dossier Europa-Emigrazione », 9/10, settembre-ottobre 1979, pp. 35-39.

⁴ Il tema della differenziazione dei gruppi « etnici » viene sottolineato più volte nel rapporto e si presterebbe ad una attenta considerazione per una analisi sociologico-culturale capace di cogliere le sfumature più profonde e latenti che si riflettono poi nel comportamento sociale.

⁵ Cfr. M. REY-VON ALLMEN, *Rapport sur l'évaluation des méthodes d'organisation et de réalisation des classes expérimentales du Conseil de l'Europe*, Strasbourg 1970.

3. Particolare significato per un più articolato ampliamento delle tecniche di insegnamento a favore dei figli degli emigrati assume il contributo di Claude Dejardin, incentrato sui problemi della *seconda generazione* di emigrati⁶.

Come è noto, questa fascia di popolazione emigrata presenta delle specifiche peculiarità sociologiche che la rendono ad un tempo più « forte » nel resistere al trauma dello stare all'estero e per alcuni versi più « debole » a causa della progressiva perdita della propria identità culturale.

Il problema centrale per l'autore del rapporto appare connesso alla mancanza di una valida politica familiare adattata ai bisogni dei giovani emigrati, mentre risultano più curati quei settori che più direttamente riguardano gli emigrati adulti. I giovani, infatti, costituiscono a livello europeo un « *phénomène collectif* » che assume toni e sfumature particolari allorché ci si riferisce ai giovani emigrati. Poiché, come si riscontra in moltissimi casi, la disgregazione della famiglia crea dei problemi piuttosto gravi tra gli emigrati, si rende opportuno favorire la formazione di *raggruppamenti familiari* completi. Ciò al fine di evitare, in altri termini, che i giovani restino nel paese di origine educati da parenti anziani, per poi emigrare a loro volta non appena raggiunta l'età lavorativa.

Per sviluppare inoltre una azione che miri concretamente a favorire il trasferimento delle famiglie di emigranti insieme ai loro figli, si rende necessaria una politica differenziata a seconda del paese da cui proviene l'emigrato. Sulla formazione di raggruppamenti familiari deve essere menzionato quanto è stato fatto dal Belgio, dalla Francia e dalla Svizzera.

Il Belgio adotta una politica molto aperta tendente a favorire al massimo i gruppi familiari. Gli interventi adottati vanno da quello finanziario alla facilitazione dei permessi di lavoro per i membri di un medesimo nucleo familiare. La Francia pone al contrario qualche limitazione per frenare l'accesso indiscriminato di stranieri « non desiderabili » (di colore o dall'Africa). Tra le procedure va segnalata quella della concessione del permesso di raggiungere il capo famiglia solo nel caso in cui questi può dimostrare di possedere un lavoro stabile e sicuro ed un alloggio sufficientemente ampio. Nel caso che si verifichino le condizioni richieste dalla legge, vengono messe in atto una serie di procedure legate alla politica degli interventi a favore degli emigrati.

L'analisi dei valori percentuali, relativi al movimento migratorio in Francia, mostra la positività della politica intrapresa. Si passa infatti, per quanto riguarda l'ingresso di nuove famiglie dalle 51.822 unità del 1975 alle 57.371 relative al 1976, con un incremento del +10.7%. Per quanto concerne i bambini l'incremento è stato del +13.0%, passando dai 27.097 del 1975 ai 30.624 del 1976. Mancano invece analisi

⁶ Cfr., C. DEJARDIN, *Rapport sur les migrants de la deuxième génération*, Strasbourg 1978.

che mirino ad indagare le conseguenze « qualitative » del fenomeno ancora in fase di ulteriore espansione⁷.

Per quanto riguarda la Svizzera, le prescrizioni adottate tendono sostanzialmente a distogliere il lavoratore emigrato dal condurre moglie e figli in terra straniera. Le misure restrittive si articolano secondo formule tendenti a limitare anche le « visite » che la moglie ed i figli desiderano fare al proprio congiunto. La Svizzera inoltre considera altre due categorie di lavoratori stranieri che in una certa misura sono usati a seconda della congiuntura economica e per opporre un freno al formarsi di gruppi stabili di « stranieri »: i lavoratori *frontalieri* e quelli *stagionali*.

4. Le misure concretamente adottate per favorire l'insediamento e l'integrazione dei lavoratori, sono molteplici. Anche in questo caso si possono fare delle differenziazioni a seconda delle modalità che contraddistinguono le diverse politiche intraprese. In Belgio, ad esempio, sono state prese delle iniziative tendenti a favorire la coesione sociale e culturale tra gli emigrati, senza per altro perdere di vista i problemi relativi alle condizioni di « emigrato » che deve inserirsi in una società diversa. In questa direzione sono state promosse feste, manifestazioni folkloristiche e culturali, corsi di lingua e così via. In particolare si è cercato di favorire e stimolare con ogni mezzo l'*associazionismo volontario* che si è ramificato in maniera duplice: da un lato sono sorte associazioni *de fait*, cioè gruppi associativi volontari con scopi culturali, sportivi, ricreativi, politici, religiosi e così via⁸, dall'altro si sono formate delle associazioni con vera e propria personalità giuridica. Per queste ultime il governo ha preteso che tra i soci fondatori ve ne siano tra *tre* e *cinque* di nazionalità belga. La maggior parte del fenomeno associativo tra gli emigrati che si manifesta in Belgio è sostanzialmente costituito da associazioni volontarie, molte delle quali a carattere culturale. In ogni caso l'aumento dell'associazionismo in Belgio è effettivamente consistente. Nella provincia di Liegi, ad esempio, su di una popolazione straniera di 141 mila unità vi sono oltre centoventi associazioni.

Per quanto concerne la Svizzera, molti centri hanno preso le misure opportune per promuovere e facilitare l'associazionismo, ma più che altro per facilitare il processo di integrazione. Sono sorte in tal senso « istituzioni » private che tendono a stimolare oppure ad intervenire con tecni-

⁷ Cfr. A. CHALAZETTE, *Etude relative à la deuxième génération d'immigrés dans la région Rhône-Alpes*, Groupe de Sociologie Urbaine, Lyon 1977.

⁸ Sul tema dell'associazionismo come supporto fondamentale di un più ampio processo di socializzazione che vada anche oltre la struttura scolastica, si deve segnalare, ad esempio, la peculiarità di alcune proposte fatte nel volume AA. VV., *La scolarizzazione dei ragazzi migranti in Europa*, « Quaderni di servizio migranti », Roma, UCEI 1979.

che e modalità diverse (si tratta spesso di servizi di consultazione, di assistenza sociale individuale e così via)⁹.

5. Il tema della seconda generazione — dei giovani quindi — investe effettivamente una realtà complessa che è difficilmente riducibile ad unica matrice. Nei colloqui del Consiglio d'Europa tenuti a Liegi nel periodo 9-10 aprile 1979, Anita Gradin, responsabile del Comitato per l'emigrazione di Stoccolma, sottolineava sin dall'inizio: « ... The problem of second generation migrants must be viewed as a facet of the complex reality which cannot be examined from a single point of view only, but which involves the assessment of economic, social, political and cultural factors »¹⁰.

Tale complessità ed intreccio di molteplici variabili investe in particolare il tema dell'*interculturalismo* e della « formazione » del personale docente, come viene evidenziato nell'ampio rapporto-saggio di Louis Porcher¹¹. Il fenomeno migratorio, infatti, non riguarda soltanto i singoli individui che fisicamente si trasferiscono da un luogo ad un altro. L'emigrazione riguarda in certo qual modo le due comunità: quella di partenza e quella di arrivo. È quindi un *processus de rencontre*¹² che mette in giuoco i diversi elementi delle due culture e che trova una dimensione fortemente problematica nel realizzare un processo educativo capace di facilitare l'integrazione senza incorrere in « violenze » sulla personalità dell'emigrato.

Al fine di realizzare un modello di *interculturalismo* funzionale ai bisogni dell'emigrato e delle società dove il fenomeno migratorio si sviluppa è necessaria una cooperazione internazionale che può articolarsi nei seguenti punti:

- 1) *cooperazione* tra le autorità a livello nazionale;
- 2) *informazione* dei docenti in zona di emigrazione e nel paese di origine;
- 3) *formazione* iniziale e formazione continua;
- 4) *educazione linguistica* e adozione di *scienze umane* per quanto concerne la formazione;
- 5) *benefici pedagogici*;
- 6) *rapporti* tra individui e istituzioni.

Per quanto concerne il primo punto, la cooperazione appare come

⁹ Lo stesso discorso, con poche variazioni, può essere fatto per la Germania, i Paesi Bassi e la Svezia.

¹⁰ Cfr., *Colloques sur les problèmes des migrants de la deuxième génération* Strasbourg 1979, p. 1.

¹¹ L. PORCHER, *L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe: l'interculturalisme et la formation des enseignants*, Conseil de la Coopération Culturelle, Strasbourg 1979.

¹² Cfr., la prefazione di M. Rey-von Allmen al rapporto di L. Porcher, in op. cit., p. ii.

la *clef de voute* necessaria per creare una effettiva stabilità di collaborazione che, per altri versi, tende sempre più a diffondersi. La formazione degli insegnanti dovrebbe essere fondata — sottolinea Porcher — su di una informazione reciproca del corpo docente; formazione che risulta invece essere del tutto asimmetrica e spesso non funzionale. Gli insegnanti, infatti, spesso non solo non conoscono i costumi, la cultura, i modelli di comportamento del gruppo di origine dei propri allievi, ma sono anche all'oscuro delle metodologie con cui si è svolta l'educazione scolastica e della realtà linguistica del paese di provenienza dei giovani. Solo la prospettiva interculturalista sembra fornire la possibilità di un mutamento concreto che spezzi anche le barriere dell'*etnocentrismo* sempre presente in fondo, allorché intervengono processi di emarginazione.

Il tema della formazione iniziale e della formazione continua concerne una distinzione classica estremamente importante nell'affermare i principi di una pedagogia interdisciplinare. Si tratta, infatti, di non circoscrivere la formazione culturale ad una fase delimitata nel tempo, bensì di estenderla, di continuarla e di arricchirla. In altri termini, tutti gli insegnanti ed i futuri insegnanti dovrebbero perseguire tale finalità per non disperdere quanto era stato acquisito durante il personale processo di formazione e per potenziare poi quello dei loro allievi.

Il momento linguistico e che comprende anche l'inserimento di « scienze umane » nel processo di formazione, assume, nel contesto del fenomeno migratorio un significato paradigmatico. Dalla lingua dipende, infatti, una serie amplissima di « culturali » che attraverso una specifica azione didattica possono meglio sollecitare il processo stesso dell'interculturalismo. Ovviamente la linguistica non rappresenta un *passaport* che può offrire al giovane emigrato soltanto l'universo della lingua straniera. Si tratta invece di filtrare attraverso l'intersezione del modello didattico e del modello linguistico tutto un universo di significati cognitivi che rappresenta sostanzialmente il mondo « sociale » dove l'emigrato vive ed interagisce. Con questa ottica particolare va vista la presenza di *scienze umane* — sociologia, psicologia, economia — capaci di esprimere la pluralità dell'universo socio-culturale globale cui l'individuo fa riferimento.

I benefici pedagogici sono rappresentati dall'insieme di oggetti e di tecniche che intervengono nella pratica dell'insegnamento, mentre il rapporto individuo e istituzione investe la complessa serie di iniziative che Paese di arrivo e di partenza sviluppino, coordinandole tra loro, a favore degli emigrati.

La seconda parte del lavoro riguarda ciò che sarebbe opportuno intraprendere a favore della proposta interculturalista. Le linee di forza emergenti sembrano condurre ad alcune direttrici fondamentali:

a) raccolta coordinata di tutte le risultanze statistiche a livello europeo, funzionali per una razionalizzazione del problema della scolarizzazione dei giovani emigrati;

b) elaborazione di progetti-pilota precisi e di immediata operatività, funzionali alla realtà dei diversi Paesi;

c) elaborazione di materiali di formazione didattica, libri, opuscoli, documenti, ecc.;

d) organizzare e moltiplicare gli incontri attraverso seminari, gruppi di studio, conferenze con la presenza di studiosi ed esperti qualificati provenienti dai diversi Paesi nei quali si determina il fenomeno migratorio;

e) creazione di una banca di documenti interculturali utilizzabili per la formazione e dai quali trarre occasione per uno scambio di idee e di opinioni.

RENATO CAVALLARO
Università di Roma

Summary

The essay presents various initiatives (recommendations, conventions, direct interventions) undertaken by the Council of Europe regarding the educational problems of migrant children. Special emphasis is given to more detailed and in-depth studies which present a variety of opinions and a debate on the proposals put forward by the experts in this field.

Résumé

On passe ici en revue les diverses initiatives (recommandations, propositions, congrès, interventions directes) dûes au Conseil de l'Europe dans le cadre de la problématique de la scolarisation des enfants d'émigrés.

Quelques études plus détaillées et plus approfondies, qui présentent un éventail d'opinions et un débat sur les propositions formulées par les experts de ce secteur, ont une valeur toute particulière.

Vecchio e nuovo in materia di studi degli emigrati

Le profonde innovazioni apportate al nostro ordinamento scolastico dalla « riforma Gentile » del 1923¹, hanno imposto fra l'altro anche l'emanazione di nuove norme riguardanti gli alunni, gli esami e le tasse per le scuole italiane all'estero².

Erano quelli gli anni in cui il movimento migratorio registrava punte molto alte: dal 1922 al 1925 infatti, si sono contati 1.315.722 espatri e 592.406 rimpatri. Di fronte a dati così imponenti, l'amministrazione scolastica non ha potuto ignorare i problemi di chi, avendo iniziato gli studi all'estero, rientrava in Italia con l'intenzione di completarli. Le sopra citate norme riguardanti gli alunni, gli esami e le tasse prevedono pertanto che³ « i titoli di studio conseguiti nelle scuole medie governative della Repubblica di San Marino, o in scuole italiane all'estero aventi riconoscimento legale, sono validi per l'iscrizione ad istituti governativi, anche se di tipo diverso, previo eventuale esperimento sulle materie o prove che siano indicate dal consiglio di classe in base a una complessiva valutazione dei programmi svolti nella scuola di provenienza.

L'iscrizione è concessa per la classe corrispondente a quella cui il titolo presentato avrebbe dato accesso nella scuola di provenienza, tenuto conto della durata complessiva degli studi e subordinatamente al requisito dell'età che non può essere inferiore a quella di chi abbia seguito normalmente gli studi a partire dai dieci anni.

E del pari consentita, sempre subordinatamente al requisito dell'età, l'iscrizione ad istituti medi d'istruzione di giovani provenienti dall'estero i quali provino, con titoli di studio conseguiti in scuole estere aventi riconoscimento legale, di possedere adeguata preparazione sull'intero programma prescritto per l'ammissione o idoneità alla classe cui aspirano.

Il consiglio di classe delibera, nel caso di cui al comma precedente, sull'accoglimento della domanda e può sottoporre l'aspirante ad un esperimento sulle materie o prove da stabilirsi; tale deliberazione, provvisoria-

¹ R.D. 6 maggio 1923, n. 1054.

² R.D. 4 maggio 1925, n. 653.

³ Art. 14 del R.D. 653 del 1925, già citato.

mente esecutoria, è soggetta alla ratifica della seconda sezione del Consiglio superiore »⁴.

Le norme anzidette sono ancora in vigore e soddisfano sia la legittima aspirazione di chi intende concludere gli studi iniziati all'estero (il caso ora più comune è quello di giovani emigrati insieme con i familiari recatisi fuori dal territorio della Repubblica per motivi di lavoro) e l'altrettanto legittima preoccupazione della scuola di inserire lo studente nella classe ove egli possa trarre profitto dall'insegnamento che vi è impartito. Nel richiamare l'attenzione dei dirigenti scolastici sulle procedure da seguire nell'applicazione dell'articolo 14 del Regio decreto qui considerato, il Ministero della Pubblica Istruzione non ha mancato di sottolineare più volte l'opportunità di dare all'articolo stesso « una applicazione la più estesa possibile, tenendo conto che si può ragionevolmente supporre, nei beneficiari della norma, una considerevole capacità di recupero nello studio, capacità acquisita attraverso una esperienza umana più intensa di quella dei coetanei rimasti in Italia »⁵.

Le norme in parola riguardano soltanto i giovani provenienti dall'estero, aspiranti alla prosecuzione degli studi nei nostri istituti d'istruzione a livello secondario; né esse, infatti, né altre contemplano il caso di chi deve proseguire gli studi a livello elementare iniziati all'estero: in tal caso, pertanto, si è instaurata una prassi secondo la quale il fanciullo è accettato nella scuola e, dopo un breve periodo di osservazione, è inserito nella classe che può utilmente frequentare. Non è raro il caso di fanciulli i quali, declassati rispetto all'età e al livello raggiunto nelle scuole straniere a causa della insufficiente conoscenza della lingua italiana, vengono dai direttori didattici « promossi » alla classe superiore nel corso dell'anno scolastico se conseguono positivi risultati nell'espressione orale e scritta, colmando le lacune causa del declassamento. Per tali ragazzi, tuttavia, oltre che quanto accennato a proposito dell'inserimento dei giovani a livello di istituti d'istruzione secondaria, vale in particolare una direttiva del Comitato interministeriale per l'emigrazione⁶, diramata dal Ministero della Pubblica Istruzione⁷, con la quale è stata posta in evidenza l'opportunità che in tutte le scuole dell'obbligo venga agevolato ai fanciulli in parola « l'inserimento in scuole o classi a tempo pieno, anche in deroga al principio della territorialità, per consentire, nell'ambito della attività integrativa, l'adozione di quelle iniziative che il collegio dei docenti e i consigli di classe program-

⁴ Il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, Sezioni seconda e terza, è stato soppresso e sostituito dal Consiglio nazionale della pubblica istruzione (D.P.R. 31 maggio 1974, n. 416, art. 16).

⁵ Circolare n. 57 del Ministero della Pubblica Istruzione, Gabinetto, in data 31 gennaio 1967. Vedasi inoltre la Circolare del Ministero della Pubblica Istruzione, Gabinetto, n. 42 in data 19 febbraio 1974.

⁶ Istituito con legge 18 marzo 1976, n. 74.

⁷ Circolare n. 163, in data 28 giugno 1978, Ministero della Pubblica Istruzione, Ufficio studi e programmazione.

meranno, non solo in vista del superamento delle difficoltà di reinserimento, ma anche per il recupero e la valorizzazione della particolare esperienza culturale di cui i rimpatriati sono portatori, con particolare riguardo alla attivazione di gruppi di interclasse per corsi integrativi di lingua italiana e, se possibile, di lingua e cultura straniera; in carenza di classi a tempo pieno, andranno adottate le opportune iniziative di sostegno»⁸.

Le norme qui considerate non hanno previsto il riconoscimento dei titoli di studio conseguiti all'estero in scuole straniere aventi pieno riconoscimento legale, e ciò per rispettare il principio secondo il quale spettava alla scuola statale italiana e ad essa sola rilasciare un titolo avente valore legale nel nostro Paese. Per ottenere tale titolo il giovane rimpatriato, anche se provvisto di un titolo finale straniero, doveva pertanto sostenere tutte le prove di esame previste per quel determinato tipo di scuola. Unica agevolazione concessa, rispetto al privatista, era la dispensa dall'obbligo di presentare titoli di studio inferiori, purché l'interessato avesse l'età corrispondente a quella di chi in Italia aveva seguito il corso normale degli studi, a partire dai dieci anni di età⁹.

Il principio cui si è fatto sopra cenno, secondo il quale compete alla scuola statale italiana rilasciare titoli di studio validi nel territorio della Repubblica, ha subito una prima incrinatura allorquando, da parte italiana, è stata riconosciuta piena validità ai titoli rilasciati ai nostri concittadini dal Liceo francese «Chateaubriand» di Roma (e, per reciprocità, è stata riconosciuta piena validità in Francia ai titoli di studio rilasciati a cittadini francesi dal Liceo italiano «Leonardo da Vinci» di Parigi)¹⁰. I riconoscimenti in parola sono tuttavia operanti solo a ben determinate e strettamente vincolanti condizioni.

La rinuncia quasi completa al principio in questione si è invece avuta con l'entrata in vigore della legge 3 marzo 1971, n. 153¹¹ la quale ha stabilito con l'articolo 5 che i lavoratori italiani e loro congiunti emigrati che abbiano conseguito all'estero un titolo di studio nelle scuole straniere corrispondenti alle scuole italiane elementare e media possono ottenerne l'equipollenza a tutti gli effetti di legge con i titoli di studio italiani, a condizione che sostengano una prova integrativa di lingua e cultura generale italiana¹². Dalla prova integrativa sono esentati coloro che producano

⁸ Per le scuole a tempo pieno e le iniziative di sostegno si vedano: l'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820 e gli artt. 2 e 7 della legge 4 agosto 1977, n. 517. Competenti in materia di redazione di piani per l'attuazione delle attività in parola sono gli organi collegiali.

⁹ Art. 49 del R.D. 653 del 1925, già citato.

¹⁰ Annesso I, del 14 febbraio 1956, all'Accordo culturale fra l'Italia e la Francia concluso a Parigi il 4 novembre 1949.

¹¹ Vedasi al riguardo: G. FLORIANI, *Cento anni di scuole italiane all'estero*, A. Armando Editore, Roma, p. 96 e segg.; p. 189 e segg.

¹² I programmi e le modalità di svolgimento delle prove sono stati approvati con decreto del Ministro per la Pubblica Istruzione 20 giugno 1973: «Approvazione dei

l'attestato di frequenza con profitto delle classi funzionanti di norma presso le scuole pubbliche straniere, classi bilingue, dette « di inserimento », intese appunto a favorire l'inserimento dei nostri ragazzi nelle scuole pubbliche del Paese di immigrazione, oppure che abbiano frequentato con profitto i « corsi integrativi di lingua e cultura generale italiana » organizzati per i congiunti dei lavoratori emigrati che frequentano le scuole del Paese di accoglimento corrispondenti alle scuole elementari e medie italiane¹³. Dalla prova integrativa sono altresì esentati coloro i quali siano in possesso di un titolo di studio straniero che comprenda la lingua italiana tra le materie classificate.

Il documento comprovante l'equipollenza fra il titolo di studio italiano a livello elementare o medio è rilasciato dal Provveditore agli studi competente per territorio, sulla base di tabelle di equipollenza che sono state stabilite dal Ministro per la Pubblica Istruzione, di concerto con quello per gli Esteri¹⁴.

Si può quindi concludere che il lavoratore italiano ed i congiunti emigrati possono ottenere il riconoscimento del titolo di studio conseguito all'estero, equiparabile a quello italiano elementare e medio di primo grado, a condizione che dimostrino di avere conoscenza della nostra lingua.

Sempre in deroga al principio secondo il quale spetta alla scuola statale italiana rilasciare titoli di studio aventi pieno riconoscimento legale in Italia, è ora possibile ottenere l'equipollenza a tutti gli effetti di legge dei titoli di studio stranieri con quelli italiani rilasciati dagli istituti di istruzione secondaria di secondo grado o di istruzione professionale¹⁵. La dichiarazione di equipollenza è senz'altro rilasciata dal Provveditore agli studi il quale, dalla documentazione presentatagli dall'interessato, abbia verificato l'esistenza dei prescritti requisiti (condizione di lavoratore emigrato o suo congiunto; possesso della cittadinanza italiana; possesso del titolo finale di studio straniero a livello secondario di secondo grado o professionale); abbia accertata la sostanziale corrispondenza nei programmi, nei contenuti e nella durata fra il corso di studio compiuto all'estero e quello relativo al titolo finale italiano rispetto al quale è stata richiesta l'equipollenza;

programmi della prova integrativa di lingua e cultura generale italiana riservata ai lavoratori e loro congiunti emigrati ». Disposizioni concernenti l'equipollenza dei titoli di studio rilasciati da scuole straniere a livello elementare e medio di primo grado con i corrispondenti titoli di studio italiani sono state impartite dal Ministero della Pubblica Istruzione, Gabinetto, con Circolare 165, in data 20 giugno 1973.

¹³ I programmi dei corsi a livello di scuola elementare sono stati approvati con decreto dei Ministri degli Esteri e della Pubblica Istruzione in data 23 maggio 1973; i programmi dei corsi a livello di scuola media sono stati approvati con decreto dei Ministri stessi in data 13 settembre 1972.

¹⁴ Decreto interministeriale 20 febbraio 1973, concernente: « Tabelle di equipollenza dei titoli di studio rilasciati dalle scuole straniere a livelli elementare e medio di primo grado con i corrispondenti titoli di studio italiani ».

¹⁵ Art. 5, commi 4, 5, 6 e 7 della legge 153 del 1971.

abbia infine riscontrata dagli atti un'adeguata conoscenza della lingua italiana (che può risultare da attestazione di frequenza di corsi con insegnamento in lingua italiana o di corsi di lingua italiana, oppure da partecipazione ad attività culturali italiane, oppure da prestazioni lavorative presso istituzioni o ditte o aziende italiane, ecc.)¹⁶.

Il Provveditore agli studi, sentiti eventualmente i Capi di istituto o insegnanti in istituti di istruzione secondaria di secondo grado per le materie di pertinenza del titolo in esame, oppure organizzazioni professionali di categoria, di camere di commercio, industria, agricoltura ed artigianato, oppure, infine, autorità diplomatiche o consolari può anche far sostenere all'interessato la prova o le prove integrative ritenute necessarie ai fini dell'equipollenza. In caso di esito positivo della o delle prove anzidette, il Provveditore agli studi rilascia il documento comprovante l'equipollenza¹⁷.

La più volte citata legge 3 marzo 1971, n. 153, prevede anche la possibilità per il Ministero degli Affari Esteri di istituire o di sussidiare all'estero corsi speciali annuali per la preparazione dei lavoratori italiani e dei loro congiunti emigrati agli esami di idoneità e di licenza di scuola media. Numerosi enti, associazioni, comitati organizzano quindi i corsi in parola, assiduamente frequentati da quei connazionali che non hanno avuto la possibilità di completare in Italia l'istruzione dell'obbligo¹⁸. Al termine dell'anno scolastico, gli allievi dei corsi in parola sostengono gli esami di fronte ad una commissione nominata dal Ministero degli Esteri e agli idonei viene rilasciata una certificazione legalmente valida nel nostro Paese.

Per completare la presente succinta esposizione sulla possibilità offerta ai connazionali emigrati per motivi di lavoro di ottenere il riconoscimento dei titoli di studio stranieri o di proseguire in Italia gli studi iniziati all'estero, occorre accennare all'istruzione universitaria.

Le nostre Università accolgono le iscrizioni dei connazionali che sono in possesso di titoli di studio stranieri se i titoli stessi consentono l'accesso alle Università dei Paesi nei quali sono stati rilasciati.

¹⁶ Decreto del Ministro per la Pubblica Istruzione, 1° febbraio 1975: « Equipollenza di titoli di studio finali conseguiti da lavoratori italiani o loro congiunti emigrati nelle scuole straniere, corrispondenti agli istituti italiani di istruzione secondaria di 2° grado o di istruzione professionale », artt. 1/8.

Vedasi anche la Circolare del Ministero della Pubblica Istruzione, D.G. Scambi Culturali, n. 94 del 9 aprile 1975.

¹⁷ Per le prove eventualmente richieste e le modalità di svolgimento, si veda il già citato D.M. 1° febbraio 1975.

¹⁸ I programmi d'insegnamento dei « Corsi speciali annuali per la preparazione dei lavoratori italiani e dei loro congiunti agli esami di idoneità e di licenza di scuola media italiana » sono stati approvati con Decreto del Ministro degli Esteri, d'intesa con quello della Pubblica Istruzione, in data 7 aprile 1973.

Gli allievi dei corsi in parola sono stati 6.834 nell'anno scolastico 1977-78 (M.A.E., D.G. Emigrazione e Affari Sociali, *Aspetti e problemi dell'emigrazione italiana all'estero nel 1977*).

I cittadini italiani in possesso di un titolo accademico conseguito presso Università o Istituti universitari stranieri, possono chiederne il riconoscimento in Italia. Sulla richiesta deliberano le competenti autorità accademiche, caso per caso, tenuto conto degli studi compiuti, degli esami sostenuti e delle votazioni assegnate. Le autorità accademiche possono dichiarare che il titolo di studio straniero, specie se conseguito in una Università che gode di notevole prestigio, ha lo stesso valore di quello corrispondente conseguito nelle Università italiane, oppure ammettere l'interessato a sostenere l'esame di laurea o diploma con dispensa totale o parziale dagli esami di profitto prescritti dallo statuto dell'Università per il corrispondente corso di studio. Il titolo riconosciuto, sempre che l'interessato sia cittadino italiano, è valido, alle condizioni prescritte per l'analogo titolo rilasciato dalle Università italiane, ai fini dell'iscrizione ad un Albo professionale per l'esercizio della professione¹⁹.

Ci sembra di poter concludere che la legislazione vigente in materia di equipollenza dei titoli di studio conseguiti all'estero dai connazionali emigrati e dai loro congiunti, come pure la legislazione che riguarda la prosecuzione in Italia degli studi iniziati all'estero, abbiano recepito le legittime aspettative degli interessati che vedono riconosciuti gli sforzi da loro compiuti nelle scuole straniere per raggiungere il livello di istruzione che le aspirazioni e le capacità individuali hanno consentito.

La legislazione in parola tutela altresì l'allievo proveniente dall'estero da declassamenti ingiustificati o da inserimenti in classi troppo elevate per la preparazione di cui è in possesso, evitando così frustrazioni che potrebbero compromettere in modo irrimediabile il successo scolastico.

Ci sembra tuttavia che sarebbe necessario intensificare gli sforzi, soprattutto mediante attività di recupero e di sostegno, per agevolare l'inserimento nella scuola italiana di chi proviene dall'estero, sforzi che è possibile compiere solo se gli organi collegiali a livello di istituto — competenti in materia di programmazione delle attività in parola — sono adeguatamente

¹⁹ Si veda al riguardo: M.A.E., D.G. per la Cooperazione Culturale, Scientifica e Tecnica, *Accademie, Università e Politecnici. Guida per lo studente*.

Gli studenti italiani provenienti dall'estero e forniti di titoli di studio stranieri, iscritti nelle Università italiane nel 1978 erano:

— 400 provenienti dall'America Latina (con la punta massima di 162 provenienti dal Venezuela);

— 529 provenienti dai Paesi europei (con la punta massima di 163 provenienti dalla Francia, ai quali seguono i 97 provenienti dalla R.F. di Germania);

— 95 provenienti dall'America del Nord e Oceania (con la punta massima di 51 provenienti dagli U.S.A.).

(Vedasi: M.A.E., D.G. Cooperazione Culturale, Scientifica e Tecnica, *Relazione annuale 1978*).

informati sulle necessità degli interessati e sul dovere della scuola italiana di valorizzare e non mortificare le esperienze maturate con l'espatrio ²⁰.

Ci sembra infine necessario cercare di accelerare l'iter amministrativo che consente il perfezionamento delle iscrizioni a livello secondario dei giovani provenienti dall'estero ²¹. A tale fine, ci sembra opportuno suggerire che dall'iter anzidetto potrebbe essere eliminata la ratifica del Consiglio nazionale della pubblica istruzione, mediante una modifica del più volte citato art. 14 del R.D. 653 del 1925, essendo tale ratifica un atto puramente formale che non può modificare le decisioni adottate al riguardo dai Capi di istituto.

GIORGIO FLORIANI
*Ispettore tecnico
Ministero della Pubblica
Istruzione*

²⁰ Particolarmente attiva in tale campo è la Regione Umbria. Vedasi a tale riguardo: Regione Umbria, Progetto integrato M.A.E. - Enti vari, *Intervento a favore dei figli dei lavoratori emigrati, Rapporto preliminare*, Perugia, giugno 1979.

²¹ Il Ministero della Pubblica Istruzione (Gabinetto, Circolare n. 42 del 19 febbraio 1974) ha avuto occasione di rilevare la lentezza del perfezionamento delle pratiche in parola ed ha raccomandato ai Capi di istituto particolare cura e sollecitudine nell'istruzione delle pratiche, ed in particolare di quelle relative agli alunni ai quali sia stata concessa l'iscrizione ad anno scolastico iniziato (art. 131 del R.D. 653 del 1925, più volte citato).

Anche il Ministero degli Affari Esteri ha più volte avuto occasione di raccomandare alle nostre Rappresentanze diplomatiche di portare a conoscenza delle collettività italiane della necessità per i connazionali di preparare prima del rimpatrio tutta la documentazione necessaria ai fini del proseguimento degli studi o della sistemazione nel campo del lavoro.

Summary

The article underlines the evolution of Italian norms for Italian citizens returning home, educated abroad and now enrolled in the Italian educational system.

The present norms regarding equivalency of the degrees achieved abroad in the primary, secondary and tertiary levels have been substantially met with the lawful expectations of the holders as far as the recognition of the degrees and protection against unjustified down-grading of those pupils returned home.

Résumé

L'article souligne l'évolution des normes italiennes pour l'admission des citoyens en provenance de l'extérieur, et qui y ont été scolarisés, dans le système scolaire italien.

La législation en vigueur en matière d'équivalence des titres obtenus à l'extérieur pour les divers degrés élémentaire, moyen et supérieur, a satisfait substantiellement les attentes légitimes des intéressés de voir la valeur de leurs titres reconnue et de se voir protégés contre des déclassements injustes.

Indicazioni per un'educazione dei figli dei migranti permanenti, con particolare riferimento alle lingue

1. Analisi del problema

Le considerazioni che seguono si riferiscono specificamente alle esigenze scolastiche — ed in generale educative — dei ragazzi al disotto dei 15 anni le cui famiglie hanno lasciato il Paese d'origine con l'intenzione, almeno in principio, di non ritornarvi.

La sociologia delle migrazioni ci insegna peraltro che l'« animus migrandi » è sottoposto a condizionamenti e mutazioni imprevedibili e frequenti. Più della metà dei migranti divenuti permanenti avevano lasciato il proprio Paese come candidati ad un'emigrazione del tutto temporanea. Molti altri, al contrario, che consideravano il proprio espatrio come « definitivo » sono rientrati dopo qualche anno di assenza.

La sempre crescente mobilità del lavoro, conseguenza soprattutto dello sviluppo delle comunicazioni e della elevazione dei redditi salariali, ha inoltre finito per creare una categoria di migranti « in permanenza temporanei »: lavoratori cioè che rientrano al paese di origine per riespiariare, ad intervalli più o meno brevi, verso il Paese di precedente impiego o comunque verso un altro Paese di immigrazione. È dunque solo in fine di ciclo che potrà valutarsi se un movimento sarà stato permanente o temporaneo.

Queste condizioni non facilitano certo i tentativi di definire le grandi linee di una politica educativa destinata a ragazzi la cui emigrazione non può essere giudicata « permanente » che in via di ipotesi. Occorrerà pertanto nell'analisi di concetti, esigenze e metodi cui dovrebbe rispondere tale politica evitare di essere tassativi, ed ispirarsi ad un elastico pragmatismo; tanto più che le fattispecie risultano piuttosto eterogenee anche nel contesto di flussi migratori che dovrebbero considerarsi « permanenti ».

I ragazzi migranti possono ripartirsi in tre grandi gruppi:

- a) quelli nati nel Paese di accoglimento o che vi sono arrivati in età prescolare;
- b) quelli nati nel Paese di origine ed emigrati in età scolare;
- c) quelli che, nati nell'uno o nell'altro Paese, hanno vissuto,

prima di approdare alla scuola del Paese di immigrazione, una sorta di pendolarismo ambientale e culturale.

Questi tre gruppi, assieme ad esperienze ed esigenze comuni (cioè connaturate alla condizione dell'emigrato), accusano fattori specifici collegati alle situazioni particolari in cui hanno vissuto l'emigrazione.

I bambini che nascono (o giungono, più o meno in fasce) nel Paese di immigrazione provocano nel gruppo familiare tutta una serie di problemi che incidono sul rapporto coi genitori ed, in particolare, sulla relazione madre-bambino. Dato il crescente numero di madri-emigrate che lavorano, si dovrà trovare (anche per altre ragioni: linguistiche, educative, ecc.) una sistemazione per il bambino. La soluzione migliore sarebbe l'accoglimento, per un adeguato periodo giornaliero, in un asilnido. Ma questi servizi, in quasi tutti i Paesi di immigrazione, risultano ancora inadeguati sia perché quantitativamente insufficienti sia, ed ancor più, perché poco rispondenti alle specifiche esigenze della famiglia migrante. Essi risultano quasi sempre assai costosi e raramente ricoprono l'intero orario di lavoro dei genitori. Non di rado il bambino deve essere quindi affidato ad altra famiglia o della stessa nazionalità (quando si trovi) od autoctona.

L'affidamento può provocare situazioni di conflittualità affettiva, far sorgere stati di confusione nelle strutture familiari di riferimento. Una volta acquisito un linguaggio, questi bambini son portati ad ibridarlo, a mischiare i codici; talvolta non realizzano neppure un linguaggio organico ovvero — intuendone le carenze e le ibridazioni — si chiudono in atonie e mutismi, particolarmente nocivi, e non solo sul piano linguistico, per la loro carriera scolastica.

I bambini che arrivano nel Paese di immigrazione fra i 3 ed i 14 anni soffrono, oltre che di molti tra i mali già richiamati, soprattutto di quella che può definirsi « crisi di sradicamento » tanto da un ambiente naturale-climatico quanto da un ambiente socio-culturale ed affettivo. C'è allora il rischio di disintegrarsi, nel bambino, di sia pur embrionali sistemi di relazione e di riferimento, di modelli di comportamento riferiti sia all'ambiente fisico che a quello umano e sociale. Aggiunti all'improvviso insorgere di barriere o fratture nelle comunicazioni linguistiche questi fattori — se non immediatamente corretti da adeguati condizionamenti socio-educativi — conducono a pericolose situazioni di incomunicabilità, di astenia psico-mentale.

Ci sono infine i ragazzi lasciati o riportati periodicamente nel Paese di origine (spesso con la madre o con i nonni od in istituzioni) che arrivano, o ritornano, nel Paese di accoglimento. Essi assommano, nella loro esperienza di vita e nella problematica delle loro esigenze educative, tutte le difficoltà sopra richiamate. Sono « pendolari » e non solo per gli spostamenti più o meno ritmici da ambiente ad ambiente, da paese a paese. Il pendolarismo dissolve le consistenze di ordine affettivo e culturale: porta ad un sentimento, di « estraneità » generalizzata. Anche i

ragazzi che superano in modo positivo questa odissea sentono la diversità della loro esperienza di vita ed hanno bisogno di particolari contesti scolastici e psicologici per riportare il baricentro dell'io dall'« estraneità » alla partecipazione. †

Oltre alle ipotesi sin qui richiamate, e messa a parte la differenza (basilare ma tutt'altro che facile a definire ed individuare a priori) fra emigrazione permanente e temporanea, molti altri parametri differenziali hanno la loro influenza sulle scelte secondo cui affrontare i problemi dell'educazione dei figli dei migranti, del loro orientamento e dell'insegnamento delle lingue.

Basti pensare alle profonde differenze che sussistono da un lato tra migrazioni fra Paesi abbastanza omogenei come contenuti delle loro culture e come radici linguistiche (es. lingue dello stesso ceppo latino) e, dall'altro, fra migrazioni verso Paesi completamente diversi come mentalità, tradizioni, strutture culturali ed idiomatiche. Basti riflettere alle differenze che, sul piano pedagogico, creano non solo le disparità soggettive fra ragazzo e ragazzo (quoziente di intelligenza, capacità di impegno, ecc.) ma, ad es., il grado di effettiva padronanza della propria lingua d'origine (in confronto al dialetto) ed il livello culturale del nucleo familiare.

Tutto questo induce ad una conclusione di grande cautela. I problemi dell'educazione dei figli dei migranti hanno tante faccettature e condizionamenti che, per affrontarli con successo, occorre evitare qualsiasi ricetta rigida e generalizzata. Occorre invece avvicinarsi ad essi con strutture, e soprattutto con operatori, dotati della massima sensibilità ed elasticità: capaci di individuare ogni casistica e le sue motivazioni e proiezioni, non avendo paura di differenziare le soluzioni secondo i postulati di ogni fattispecie.

2. La doppia appartenenza socio-culturale: inconvenienti e limiti

È normale che i ragazzi imparino a scuola le stesse cose che a casa; che l'insegnante appoggi e confermi ciò che « è nell'atmosfera », che si pensa a casa. L'influenza degli adulti sui primi orientamenti del bimbo è abbastanza univoca: sia che si tratti di insegnanti o di genitori.

Ma, per i figli degli emigrati, la normalità è rovesciata: l'angolo concettuale e le motivazioni che prevalgono a scuola sono spessissimo in divergenza — se non in conflitto — con quelle tradizionali a casa. La sintesi è certo desiderabile, quando sia possibile; ma quasi sempre non lo è, se non in tempi assai lunghi.

Dietro al ragazzo emigrato c'è sempre un universo familiare che riflette le difficoltà che i genitori hanno dovuto — e devono — superare: fratture affettive, culturali, esperienze traumatiche di ambientamento e di lavoro, difficoltà di comunicazione linguistica, frustrazione

per discriminazioni, a volte immaginarie, spesso reali. Raramente la famiglia, da poco emigrata, riesce a dominare tutto questo: il gruppo familiare vive immerso in apprensioni, sconcertamenti e tensioni verso l'esterno che però si ripercuotono anche al proprio interno.

Il ragazzo risente profondamente di questa latente conflittualità, di questa insicurezza. Nel suo processo di maturazione, di naturale spinta verso la società dei suoi pari, il ragazzo immigrato soffre la barriera di questi contrasti. Il suo naturale autodeterminarsi può risultare penoso, può anche condurre all'atonìa psichica, alla non reattività intellettuale perché deve fronteggiare non solo problemi reali, che ogni processo di crescita pone, ma anche l'immagine — sopravvalutata o sottovalutata — della realtà che lo circonda quale viene trasmessa da quel prisma, a volte sfasato, che è costituito dal nucleo familiare.

Tutto ciò è aggravato dal fatto che, nella maggioranza dei casi, i genitori restano assenti quasi tutta la giornata e quando tornano (con una sola sensazione precisa, quella della stanchezza) non sono in grado di vivere, con qualche profondità, un rapporto con i figli.

Travagliato fra il naturale impulso a vivere la vita della sua società — che è quella dei suoi coetanei — e la solidarietà al mondo cui il nucleo familiare si aggrappa dietro le finestre, il ragazzo migrante rischia frustrazioni che corrodono, se non paralizzano, il suo io in divenire.

3. L'esperienza recente - Revisioni opportune

Su questi problemi di immenso rilievo umano e sociale, i dibattiti non son certo mancati. Politici, pedagoghi, grandi organismi multilaterali sono a poco a poco addivenuti — essenzialmente sotto la spinta dei Paesi di emigrazione — a teorizzare la « doppia appartenenza socio-culturale » come una sorta di stato di grazia da preservare « nell'interesse » (ma spesso sarebbe meglio dire a spese) del bambino.

Intendiamoci: i principi sono ottimi. Non è su di essi, ma sulle modalità e tempi della loro attuazione che una certa revisione critica sembra ormai giustificarsi.

Cerchiamo anzitutto di riassumere le linee essenziali delle « filosofie » prevalenti in materia di educazione dei figli dei migranti e di apprendimento delle lingue.

Si pone in risalto il grande arricchimento prodotto da una doppia cultura e da una doppia lingua. Il ragazzo dovrebbe quindi entrare nella nuova cultura ed apprendere la nuova lingua pur conservando (spesso sarebbe più appropriato dire: acquistando) la cultura e la lingua d'origine. Slogans assai diffusi sottolineano questi concetti, ad es. « si nous voulons qu'ils (les migrants) preuvent notre culture, il faut qu'il gardent la leur ».

Certo la difesa del « cultural heritage » è un'esigenza sacrosanta:

fa sostanzialmente parte dei diritti dell'uomo. Ed è senz'altro vero che la valorizzazione ed assimilazione del patrimonio culturale che i flussi migratori introducono (sia pure ad uno stato grezzo-latente) nel Paese ricevente rappresenta per quest'ultimo un arricchimento sostanziale. Basta riflettere, ad es., sui risultati dell'illuminato pluriculturalismo canadese.

Ma, sul terreno dell'educazione, orientamento ed apprendimento delle lingue per i figli dei migranti, si è forse rimasti troppo abbacinati dai grandi principi e si son perse un po' di vista le necessità e possibilità pratiche dei ragazzi stessi.

Sembra, così, esorbitante che alcuni Paesi di emigrazione, anche sostenuti da prestigiosi organismi multilaterali od intergovernativi, si preoccupino di ottenere dai Paesi di accoglimento sforzi e contributi per l'insegnamento della cultura e della lingua del Paese d'origine prima ancora di aver ottenuto la soddisfazione dei *pressantissimi e prioritari* bisogni delle famiglie emigrate per quanto riguarda *l'insegnamento — con tutte le forme di assistenza specifica necessaria — della lingua locale, l'inserimento senza declassamenti né traumi nell'ordine scolastico locale e soprattutto la disponibilità di istituzioni quantitativamente e qualitativamente adeguate per quell'educazione prescolare* che rappresenta il canale più naturale ed efficace per l'inserimento del ragazzo-migrante non solo nel sistema scolastico ma nel sistema sociale del suo nuovo ambiente.

Egualmente perplessi lasciano pur importanti atti internazionali che pongono sullo stesso piano l'esigenza — secondo noi assolutamente prioritaria — della formazione linguistica e scolastica locale e l'esigenza del « conservare » la cultura e la lingua d'origine.

Anche qui occorre intendersi: *l'equilibrio fra le due esigenze è desiderabile e possibile sul lungo termine*. Ma non sembra accettabile (e ne vedremo le molteplici ragioni) imporre al ragazzo — nella delicatissima fase del primo insediamento — un doppio sforzo intellettuale e psichico per il *contemporaneo* perseguimento di due obiettivi (acquisizione di lingua e cultura locali; « conservazione » di cultura e lingua di origine). Fra questi due traguardi, mentre è possibile ed altamente desiderabile la coesistenza a lungo raggio, le priorità iniziali devono venir meglio graduate.

Piuttosto affrettate se non arrischiate appaiono pertanto dichiarazioni pur solenni, quale quella della Risoluzione n° 2 (C.E. novembre 1972) della « Conferenza ad hoc sull'Educazione dei Migranti », che cumulano gli obiettivi di « offrire ai migranti ed ai loro figli la possibilità di acquisire una *conoscenza sufficiente* della lingua e cultura del Paese di accoglimento così come di quella del Paese di origine in vista dello sviluppo della loro personalità ».

Per i ragazzi emigrati non si tratta affatto di acquisire una « conoscenza sufficiente » della lingua e cultura del Paese di accoglimento. Occorre invece assicurarne loro, dal primo momento e nel tempo più breve, una *conoscenza perfetta*: *conditio sine qua non* del loro successo

altrettanto nell'inserimento, e nella carriera, scolastici quanto nell'integrazione sociale. Ed indispensabile pregiudiziale, altresì, per superare frustrazioni e rassegnazioni sempre in agguato nei primi contatti con le diverse realtà scolastiche e sociali del Paese di accoglimento. Occorre sempre distinguere fra misure adatte per gli adulti e necessità specifiche dei ragazzi.

Non potendosi far tutto allo stesso tempo (e troppe esperienze negative lo provano) appare necessario graduare l'indispensabile ed il desiderabile secondo una rigorosa scala di priorità. Per il ragazzo che l'emigrazione familiare ha risospinto verso un altro Paese occorre anzitutto concentrare gli sforzi (in maniera così rigorosa che solo può esser esclusiva) sul perfetto apprendimento della lingua e sull'orientamento scolastico locale.

In questa fase iniziale la misura di insegnamenti plurilinguistici e pluriculturali conduce soltanto al sovraccarico intellettuale, alla confusione, al panico ed all'astenia: ciò tanto più che solo una frazione dei figli degli emigranti conoscono adeguatamente, dall'infanzia, la propria lingua (la lingua e la grammatica, non il dialetto).

Non si dovrà passare all'insegnamento ambivalente (inclusione della lingua e di elementi culturali anche del Paese di origine) che quando sarà stata completata la prima fase: consistente nell'assimilazione perfetta della lingua e della cultura locali secondo i programmi scolastici locali che l'allievo figlio di migranti deve esser concretamente aiutato ad assimilare col massimo profitto anziché incoraggiato ad evadere attraverso le « ore riservate » per lingua e « cultura » di origine.

Un *cumulo iniziale* di doppi insegnamenti e di pretese doppie culture conduce quasi sempre alla formazione di « analfabeti in due lingue » o, se si preferisce un'espressione anglosassone, nel *semilingualism*, nella frustrazione scolastica (sia per i risultati che per la « partecipazione »), in sostanza nell'affievolimento delle chances per i ragazzi migranti sia per quanto concerne la loro ulteriore carriera scolastica sia soprattutto (e ciò è gravissimo) per quanto riguarda il loro accesso al miglior insegnamento superiore e professionale.

In questo contesto i Paesi di emigrazione si preoccupano legittimamente dei seri handicap che i giovani migranti subiscono (almeno di fatto) nelle selezioni per l'accesso ai più alti livelli dell'istruzione e, pertanto, ai conseguenti livelli superiori nelle attività professionali; e giustamente protestano contro i rischi (o le intenzioni) di alimentare, con la seconda generazione degli emigrati, un « proletariato di riserva ». Ma i Governi di emigrazione non sembrano rendersi conto che questi handicap scaturiscono (oltre che da altre concause) dall'insistenza con la quale essi stessi reclamano l'insegnamento della lingua e cultura di origine all'atto stesso dell'arrivo del ragazzo nel Paese di accoglimento.

Il correlato aumento del carico scolastico nel momento meno opportuno (cioè nella prima fase di ambientamento con le specifiche diffi-

coltà di sormontare gli ostacoli linguistici, psicologici e culturali propri del contatto iniziale con la nuova scuola), aggravato da uno sdoppiamento della concentrazione, influisce sui risultati conseguibili dall'allievo-migrante, determinando spesso impatti negativi su tutta la sua ulteriore carriera scolastica e professionale.

L'insistenza, inoltre, a voler attingere immediatamente l'obiettivo — rispettabilissimo in sé, ma secondo in una gradazione di priorità — dell'insegnamento della lingua e cultura di origine crea una sorta di alibi per i Paesi di accoglimento qualora non intendessero mettere in opera tutto quanto sarebbe di loro competenza per portare l'allievo-migrante, in un tempo minimo ed *attraverso misure specifiche*, ad una completa eguaglianza di possibilità coi suoi coetanei autoctoni.

Per fare un esempio concreto, un Paese di accoglimento potrà trovare vantaggioso dar seguito alla richiesta di un Paese di emigrazione di esonerare gli allievi-migranti da determinati insegnamenti rimpiazzandoli con « ore di lingua e cultura di origine », piuttosto che creare quei meccanismi abbastanza complicati e costosi (classi d'inserimento; insegnamenti d'appoggio; adeguata rete di strutture e di equipaggiamenti prescolari; ausili audiovisivi specifici per allievi-migranti, ecc.), che garantirebbero, nei termini più brevi, l'integrazione scolastica e sociale dei figli degli emigranti e quindi la loro piena competitività nei gradi superiori dell'istruzione e sul mercato di lavoro.

4. Conclusioni e raccomandazioni

A. Apprendimento della lingua ed assimilazione della cultura del Paese di accoglimento

Il fulcro dell'educazione, dell'orientamento e dell'insegnamento linguistico per i figli degli immigrati, in ipotesi permanenti, dovrebbe dunque consistere nel porre questi ragazzi nelle condizioni di assimilare, al più presto e senza residui, la lingua ed i programmi della scuola di accoglimento.

È per questo indispensabile che si instauri la collaborazione più stretta — un'autentica corresponsabilità e cogestione — fra Paese di origine e Paese di accoglimento per tutto quanto attiene al finanziamento, alla selezione e formazione degli insegnanti.

Sussistono evidentemente responsabilità specifiche per ciascuno dei due Paesi, e vi si ritornerà. Ma le misure principali richiedono uno sforzo bilaterale, spesso addirittura multilaterale attraverso concreti interventi dei grandi organismi internazionali.

Nel Paese di origine si dovrebbe, molto più che non lo si faccia attualmente, assicurare l'insegnamento, già al livello della scuola elementare, di almeno una delle lingue essenziali di emigrazione, soprattutto in

quelle regioni ove il tasso di espatri è più alto. Si dovrebbe anche considerare che le regioni da cui scaturiscono flussi migratori importanti sono anche, in generale, regioni in cui le attività turistiche hanno cospicuo rilievo. Le lingue estere vi rappresentano dunque, per buona parte delle popolazioni locali, un capitale professionale essenziale: dovrebbe conseguirne la realizzazione di programmi d'insegnamento delle lingue assai più vasti (nel quadro od a lato dei programmi ufficiali delle scuole elementari) per la popolazione infantile di cui è prevedibile che, crescendo, un'ampia frazione dovrà far fronte ai problemi dell'emigrazione od alle esigenze dell'impiego nei mestieri del turismo.

Disposizioni ad hoc per l'apprendimento, prima dell'espatrio, della lingua del Paese di destinazione, dovrebbero essere adottate per i ragazzi la cui famiglia ha già preso la decisione di emigrare (il caso più frequente è quello della partenza del padre-lavoratore che precede e prepara il movimento della famiglia). Corsi speciali — meglio ancora un insegnamento individualizzato — dovrebbero esser sempre disponibili per i ragazzi che venissero a trovarsi in simile situazione.

I Paesi di emigrazione dovrebbero sempre assicurare, col minimo di riscontri e carteggi, la piena, immediata, equivalenza dei diplomi conseguiti all'estero. Sovente è infatti la paura di complicazioni e tortuose trafale in materia di riconoscimento delle equipollenze che spinge i genitori a ricercare o reclamare, nel Paese di impiego, la « scuoletta nazionale » perché il diploma che essa rilascia (anche se ha poco corso sul luogo) è direttamente utilizzabile nell'eventualità — pur marginale nell'ipotesi di « migranti permanenti » — di un rientro.

Se veramente si vuole che il Paese di origine e quello di accoglimento coordinino — e possibilmente fondino i loro sforzi — occorre depurare le politiche scolastiche in favore dei figli degli emigrati dalle « doppie anime » e da obiettivi giustapposti. In questa delicatissima materia solo devono contare l'interesse e le esigenze del ragazzo migrante, del suo inserimento nel sistema scolastico, sociale ed economico-professionale del Paese di accoglimento che sarà quasi certamente il Paese della sua esistenza.

Sotto questo profilo appaiono, in termini generali, inutili — se non controproducenti — scuole primarie « nazionali », parallele ma non correlate con le istituzioni scolastiche del Paese di accoglimento, ove il figlio degli immigrati (in ipotesi permanenti) trova sovente più remore che supporti all'obiettivo primario, rappresentato dall'indispensabile processo integrativo. L'esistenza di tali « scuole nazionali » (d'origine) potrebbe, forse e solo, giustificarsi ove esse: a) fossero *limitate ad aree in cui sussistesse una intensa e comprovata rotazione di una massa adeguata di emigrati temporanei*; b) funzionassero quali autentiche « scuole a due uscite » perfettamente integrate nel locale sistema scolastico di cui dovrebbero costituire un'antenna psicologica, pedagogica e sperimentale perché questo ordinamento venga sempre più efficacemente incontro alle

esigenze specifiche della preparazione scolastico-professionale dei figli degli immigrati.

Se l'accento va posto sullo sforzo più rapido ed intensivo (quindi, in una prima fase, esclusivo) per fornire ai figli degli immigrati ogni concreta possibilità di pieno inserimento nell'ambiente socio-scolastico locale, è evidente che una serie di strutture ed iniziative ad hoc va realizzata nel Paese di accogliimento: sempre però in stretta cooperazione col — e con la partecipazione del — Paese di origine.

Una fra le esigenze fondamentali appare quella di assicurare che i ragazzi-migranti in età prescolare possano essere accolti in istituzioni (crèches, scuole materne, ecc.) i cui orari e strutture garantiscano la permanenza per tutta la durata degli impegni di lavoro dei genitori e l'apprendimento naturale della lingua locale. Per questo, ove occorra e soprattutto nella fase iniziale, potrà utilizzarsi la lingua d'origine come strumento veicolare ricorrendo a personale misto: soprattutto maestre di giardini d'infanzia ed altri insegnanti specializzati i cui ascendenti erano originari degli stessi Paesi da cui provengono i ragazzi.

La scuola materna costituisce la via maestra per assicurare al bambino immigrato, allo stesso tempo, l'apprendimento senza sforzo dell'idioma locale e l'assimilazione spontanea di tutti gli elementi psicologici e mentali che gli renderanno altrettanto facile e scorrevole l'integrazione socio-professionale.

L'assistenza educativa pre-scolare, purché realizzata in forme adeguate, è, per i bambini-migranti e per le loro famiglie, indispensabile quanto l'ossigeno. A questa esigenza umana si aggiunge, tanto per il Paese di accogliimento che per il Paese di origine, l'interesse-dovere pedagogico e sociologico di aver domani dei buoni allievi e dopodomani dei buoni cittadini.

Come lo diceva, qualche tempo addietro, il Commissario agli Affari Sociali della Comunità Europea: « se si vuole evitare la formazione in Europa di un sottoproletariato semi-analfabeta occorre che gli sforzi (di prescolarizzazione e di iniziazione scolastica dei figli degli immigrati) siano proseguiti e sviluppati. Senza contare tutti gli aspetti umani e sociali, una buona scolarizzazione di base costituisce la condizione indispensabile per una buona formazione professionale ».

Il primo grande obiettivo verso il quale dovrebbero coordinatamente convergere gli sforzi del Paese di accogliimento (in primo luogo), del Paese di origine e degli Organismi internazionali interessati dovrebbe essere dunque costituito dalla messa in opera di una rete di strutture e di istituzioni per l'accogliimento e l'assistenza educativa prescolare che possa assicurare questo essenzialissimo servizio a tutti i figli di migranti, di rifugiati, di clandestini.

Venendo ora ai problemi dei ragazzi che entrano nel Paese di accogliimento già in età scolare o di quelli (auspicabilmente sempre meno) che non son passati per il canale prescolare, occorre soprattutto evitare che

siano scaraventati nelle classi normali senza un'adeguata conoscenza della lingua di insegnamento. A prescindere dai gravi fattori di disturbo che essi necessariamente introdurrebbero per tutta la scolaresca, il contraccollo psicologico della loro obiettiva incapacità a seguire i corsi potrebbe farne dei disadattati non solo — momentaneamente — verso la scuola ma soprattutto — e permanentemente — verso la società.

In proposito almeno qualche linea va dedicata al nefasto metodo di « misurare » attitudini ed intelligenza dei ragazzi attraverso semplicistici « tests » che presupporrebbero perfetta padronanza di ogni sfumatura della lingua locale. In termini generali, l'uso dei tests ha sempre suscitato perplessità e polemiche che ne han fatto risaltare il potere discriminante se non, al limite, persecutorio. Comunque, giustizia elementare vorrebbe che nessun test sia applicato sinché la conoscenza della lingua locale, da parte del ragazzo migrante, non risulti completa. Inoltre le Commissioni che applicano i tests dovrebbero sempre includere (ma sinora ciò è raramente avvenuto) pedagoghi od esperti del Paese di origine dei ragazzi.

Nei mesi iniziali della scuola primaria i ragazzi-migranti dovrebbero disporre di intensivi e razionali « corsi di iniziazione » per perfezionare, in parallelo agli insegnamenti normali ed a ritmi accelerati, la loro conoscenza della lingua. Delle « classes d'accueil » potrebbero essere previste, previa intesa fra i due Paesi interessati e sempreché i loro programmi ed i periodi di permanenza garantiscano contro il pericolo che esse si trasformino in binari morti sui quali sarebbero lasciati più o meno a vegetare i ragazzi-migranti.

Collaterali, ma *indispensabili* iniziative di supporto dovrebbero essere: a) la possibilità per i ragazzi-migranti di usufruire a casa, od in specializzati doposcuola, di assistenza e guida nell'espletamento di compiti e ripassi; b) la realizzazione di brevi ed intensivi stages linguistici utilizzando le festività durante l'anno scolastico; c) brevi soggiorni con idonei programmi linguistici in Case di vacanze, ecc.

Il compito di dare ai ragazzi-migranti la completa padronanza della lingua locale nel tempo più breve, sovrasta — lo si è già detto più volte — qualsiasi altro impegno didattico. Ad esso dovrebbe contribuire, con sforzo prioritario, anche il Paese d'origine (fornimento di insegnanti veramente bilingui, di ausili didattici adatti alle attitudini e caratteristiche psicomentali del ragazzo, ecc.). In questa maniera il Paese di origine sarà maggiormente legittimato a premere per l'assoluto adempimento di questo impegno da parte dei Paesi di accoglimento e/o degli Organismi internazionali responsabili.

Ancora una volta, anche sotto questo profilo, si pone il problema della giustapposizione dell'insegnamento della cultura e della lingua di origine e di quello della lingua e della cultura (scolastica) del Paese di accoglimento. Una tale giustapposizione (va ribadito, e si cercherà di dimostrarlo più avanti) può opportunamente risolversi in un obiettivo integrato, una volta però superata la fase critica del primo inserimento. In questa

prima fase il ragazzo (soprattutto nell'ipotesi di migrazioni in principio non temporanee) deve esser *aiutato, con mezzi speciali ed esclusivi*, ad acquisire il pieno possesso della lingua locale, e pertanto il dominio del curriculum scolastico, in parità perfetta coi condiscipoli autoctoni.

B. « *L'incontro delle due culture* »

L'« incontro delle due culture » (del Paese di origine e di quello di accoglimento) può non essere soltanto, sul piano delle migrazioni, un generico anche se simpatico slogan purché le iniziative che possono realizzarlo siano impostate ed attuate con la necessaria sobrietà, concretezza e gradualità. Sforzi realistici in questo contesto tornano a vantaggio dei migranti e dei due Paesi interessati rendendo operante quella funzione essenziale dell'emigrazione che consiste nel promuovere la comprensione e le interrelazioni fra i popoli.

Ma, partendo da queste constatazioni obiettive e valide, si estrapola forse un po' arbitrariamente quando si arriva a sostenere che l'acquisizione della lingua e cultura locali dovrebbero essere sottoposti alla « condizione che il nuovo non scacci l'antico, ma lo completi e l'arricchisca ». Almeno per quanto riguarda i ragazzi delle categorie migratorie non obiettivamente temporanee, ciò che massimamente necessita *nella prima fase dell'inserimento*, sembra proprio il contrario: vale a dire che l'antico (se e quand'anche avesse effettiva consistenza) non ostacoli o deformi la più completa e rapida assimilazione del nuovo.

Un ulteriore argomento viene addotto dai sostenitori del biculturalismo e bilinguismo « sempre e dovunque »: quello delle esigenze delle famiglie emigrate. Secondo queste tesi (non erranee in sé, ma distorte da eccessive forzature) occorrerebbe, nella scuola locale, « salvaguardare il patrimonio linguistico e culturale del Paese di origine per permettere ai ragazzi di comunicare coi propri genitori ». Ed i ragazzi dovrebbero « essere gli interpreti dei loro genitori ». Sembra che dietro a queste tesi si profili una filosofia che suscita non poche perplessità, soprattutto in materia di migrazioni permanenti. Quella che assumerebbe fra i propri postulati il principio che i genitori non collaborino allo sforzo di integrazione scolastica e sociale dei loro figli, ma vogliano chiudersi nel ghetto della sola conoscenza della propria lingua (ed, eventualmente, di una « cultura ») di origine.

L'esperienza ci prova al contrario che le strutture scolastiche e gli sforzi degli educatori perdono molto della loro efficacia se non riescono a suscitare la partecipazione dei genitori al loro funzionamento ed alla loro azione. Lungi dal trincerarsi nell'idea che i ragazzi devono conoscere « ciò che occorre » della lingua di origine per potersi comprendere in famiglia e « ciò che occorre » della lingua di accoglimento per fungere da interpreti ai genitori, appare invece indispensabile suscitare una strettissima collabo-

razione fra i genitori immigrati e la scuola dei loro ragazzi perché solo così si può promuovere una reale integrazione e dei figli e degli adulti.

Occorre pertanto che la scuola estenda le proprie responsabilità sino ad aiutare i genitori a comprendere ed a seguire i problemi scolastici e sociali dei loro ragazzi. Si tratta di compito né breve né facile: ma di un compito necessario, e ben proficuo sul lungo periodo. Condurre la scuola di accoglimento ad appoggiarsi su una struttura triangolare insegnanti-allievi-genitori significa promuovere il successo globale dell'integrazione e l'applicazione concreta, nel campo delle migrazioni, dell'art. 16 della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo: « la famiglia è l'elemento naturale e fondamentale della società ed ha diritto alla protezione della Società e dello Stato »: dei due Stati, si dovrebbe aggiungere, quando si tratta di migranti.

In materia di insegnamento un principio-chiave dovrebbe esser fissato ed attuato: quello di *aiutare i genitori, e la madre soprattutto*, a poter comunicare con i figli nella lingua di accoglimento. Se un tale principio non viene rispettato, il fossato e l'incomprensione generazionale fra gli emigrati rischia di divenire incolmabile.

Se la collaborazione scuola-genitori-figli è altrettanto importante di quella Paese d'origine-Paese d'accoglimento-Organismi internazionali responsabili, un'altra pregiudiziale indispensabile al successo è rappresentata dalla formazione degli insegnanti. Il primo obiettivo dovrebbe consistere nella creazione di un corpo di insegnanti specializzati che conoscano le strutture scolastiche e la cultura del Paese di origine e ne parlino la lingua.

Un altro principio essenziale consiste nella abolizione di ogni discriminazione — *di diritto e di fatto* — fra il ragazzo-migrante ed i suoi condiscepoli locali in materia di borse di studio ed altri aiuti comparabili, includendo supporti specifici suscettibili di far superare ai ragazzi-migranti le discriminazioni di fatto. Occorrerebbe infatti tener conto degli handicap finanziari e sociologici della famiglia emigrata e della tentazione cui, più che le altre, essa è esposta di fare interrompere gli studi ai figli per avviarli ad un lavoro più o meno regolare.

Gli sforzi specifici e coordinati con cui i Paesi di accoglimento e quelli di origine devono venir incontro alle esigenze scolastiche dei ragazzi-migranti dovrebbero esser completati da *interscambi sistematici* fra i due Paesi in materia di: scambi di formatori dei monitori, scambi di dati e materiale didattici, attuazione di ricerche e di programmi-pilota per definire i più idonei metodi d'insegnamento. Si tratta, in sostanza, di migliorare la conoscenza reciproca che hanno i due Paesi dei rispettivi sistemi d'insegnamento e di assicurare un confronto permanente delle esperienze e delle idee onde pervenire ad una convergenza realistica e progressiva dei programmi e dei metodi.

Dato l'enorme fabbisogno di insegnanti specializzati e bilingui, misure speciali dovrebbero esser poste in atto per reclutare un numero adeguato di maestri, assistenti di scuole materne e monitori originari, almeno

per ascendenza, dei Paesi di provenienza dei ragazzi e — all'occorrenza — anche di studenti del livello superiore i quali, cittadini di quegli stessi Paesi, risiedano nei Paesi di accoglimento per completarvi i loro studi.

C. La preservazione della lingua e della cultura del Paese d'origine

Anche se il filo conduttore di questa relazione consiste nella necessità di assicurare una larga priorità alla più rapida e completa acquisizione della lingua e cultura del luogo da parte del ragazzo-migrante, non va trascurato il simmetrico problema del come si può assicurare la conservazione (ovvero l'acquisizione o l'approfondimento) della lingua e della cultura di origine.

Piuttosto che mediante l'accavallamento o la giustapposizione dei programmi scolastici (da cui può scaturire sovraccarico e disorientamento intellettuale spesso assai negativo) un tale obiettivo potrebbe esser perseguito mediante iniziative meno legate alla scuola: salvo, naturalmente, il caso in cui l'insegnamento della lingua e cultura d'origine può entrare nei programmi della scuola locale, od affiancarvisi, perché destinato ad allievimigranti già *perfettamente padroni della lingua locale*. Le iniziative seguenti potrebbero, a titolo esemplificativo, venir ricordate: colonie di vacanze sul posto animate da istruttori nella lingua materna; soggiorni linguistico-sportivi nel Paese di origine; borse di studio e premi-concorsi per l'approfondimento della lingua e cultura di origine; realizzazione, nei Paesi di accoglimento, da parte degli Istituti di Cultura del Paese di origine di programmi specifici quando si trattasse di gruppi od individui che si preparassero al ritorno nel Paese di origine. In questi casi la soluzione più ragionevole (e, malgrado le apparenze, verosimilmente anche la meno costosa) consisterebbe nell'organizzare brevi ma intensi corsi residenziali di richiamo linguistico-culturale a ridosso delle date di rientro o (meglio ancora, ogni qualvolta possibile) appena i ragazzi siano rientrati al Paese di origine.

La miglior preparazione al reinserimento nel caso (un po' tangenziale rispetto all'ipotesi delle migrazioni permanenti) di rientro nel Paese di origine sarebbe tuttavia quella di orientare, nel Paese di accoglimento, i ragazzi-migranti verso degli studi, od una formazione professionale, che presentino un interesse sicuro per il Paese di origine. Anche su questo fecondo terreno s'impone la più stretta collaborazione fra Paese di accoglimento e Paese d'origine.

GIOVANNI FALCHI
*Capo della Delegazione
italiana al BIT*

Summary

This essay proposes (in the case of permanent emigration) a policy of immediate integration of migrant children in the local school system, as a preliminary step towards further interventions. The accurate learning of the local language takes on a fundamental role.

The problem of preservation or learning of the mother language and culture are also examined.

Résumé

La présente étude entend constituer — pour le cas de l'émigration permanente — une proposition pour une ligne d'intégration immédiate de l'enfant émigré dans le système scolaire local, à titre de premier pas pour des interventions ultérieures. L'apprentissage correct de la langue du pays a une place fondamentale.

On examine aussi les problèmes de la conservation ou de l'apprentissage de la langue et de la culture du pays d'origine.

Domanda culturale e interventi scolastici per gli italiani in Francia

1. Consistenza della popolazione scolastica italiana in Francia

All'inizio del 1975, il censimento francese registrava la presenza di 97.025 italiani al di sotto dei 17 anni. Alla stessa data, le stime del Ministero dell'Interno valutavano invece la popolazione italiana al di sotto di 17 anni intorno ai 127.000. È tra questi due ordini di grandezza che va collocata la consistenza numerica degli italiani residenti in Francia nel 1975, con età inferiore ai 17 anni.

Dalla ripartizione dei figli degli italiani al di sotto dei 17 anni, risulta evidente la loro concentrazione in 10 dipartimenti: Mosella, Nord, Isère, Alto Reno, Rodano, Alpi Marittime, Seine et St. Denis, Meurthe et Moselle, Alta Savoia e Loira.

Il numero degli alunni italiani nelle scuole elementari è sensibilmente diminuito tra i due censimenti del 1968 e del 1975 in quasi tutti i dipartimenti. Gli effettivi scolastici sono calati negli ultimi quattro anni del 15,2%.

anni	numero alunni italiani	% degli italiani sul totale degli alunni stranieri
1974/1975	78.572	11,25
1975/1976	80.031	10,45
1976/1977	70.405	9,23
1977/1978	66.648	8,15

Il 50% degli alunni italiani nelle scuole di primo grado (elementari e medie) nell'anno scolastico 1977/1978 era concentrato, secondo le statistiche fornite dal Ministero dell'Educazione Nazionale francese, in soli cinque dipartimenti: Mosella, Isère, Nord, Rodano e Alto Reno: 14.000 su 28.000.

A causa delle caratteristiche demografiche della popolazione italiana residente in Francia gli italiani, in rapporto alle altre nazionalità, sono più numerosi nell'insegnamento secondario (nel 1978 si stimava che su 67.000 ragazzi italiani da 0 a 16 anni, il 26% era nelle scuole materne — in diminuzione —, 33% nelle scuole primarie, 22,8% nel secondo ciclo corto e l'11% nel secondo ciclo lungo. Tenendo conto esclusivamente della popolazione in età scolastica, gli italiani erano ripartiti per il 55,9% nel primo grado (scuole materne, elementari e classi speciali) e il 44,1% nel secondo grado (primo ciclo, CPPN: Classe préprofessionnelle de niveau, CPA: Classe préparatoire à l'apprentissage, secondo ciclo lungo e corto).

Ecco, in sintesi, la distribuzione degli alunni italiani per grado di scuola nell'insegnamento pubblico di primo e secondo grado nella Francia metropolitana durante l'anno scolastico 1977/1978.

Insegnamento di 1° grado

	effettivi		% sugli alunni stranieri	
	ins. pubbl.	ins. priv.	ins. pubbl.	ins. priv.
Scuole materne	9.803	568	4,8%	5,5%
Scuole elementari	26.873	86	7,2%	6,7%
Scuole speciali	1.031	21	6,0%	6,0%
<i>Totale</i>	<i>37.707</i>	<i>1.675</i>		

Sui 39.382 ragazzi italiani che frequentavano le scuole di primo grado (sia pubbliche che private) la concentrazione maggiore risultava nelle accademie di Nancy-Metz (6.757), Grenoble (5.653), e Lyon (4.563).

Insegnamento di 2° grado

	effettivi		% sugli alunni stranieri	
	ins. pubbl.	ins. priv.	ins. pubbl.	ins. priv.
1° ciclo	17.298	828	12,6%	10,5%
CPPN - CPA	1.724	78	9,2%	10,8%
Secondo ciclo lungo	3.330	227	15,2%	5,5%
Secondo ciclo corto	6.589	1.033	13,8%	14,6%
<i>Totale</i>	<i>28.941</i>	<i>2.166</i>		

Un ultimo dato, infine, significativo nello studio del rapporto tra « il curriculum scolastico » dei ragazzi italiani e la posizione socio-professionale dei loro genitori residenti in Francia è lo sfasamento esistente tra la posi-

zione socio-professionale degli italiani e la ripartizione degli alunni italiani nelle scuole medio-superiori. Questa ripartizione nel 1978 manifestava, infatti, la permanenza di alcuni condizionamenti tipici di ogni popolazione operaia immigrata in Francia. L'esistenza, ad esempio, di strozzature nel curriculum scolastico era rilevata dalla bassa percentuale di alunni italiani frequentanti il secondo ciclo lungo (solo l'11%) e dalla notevole presenza, in percentuale, di alunni italiani nel secondo ciclo corto (orientamento professionale): circa il 23%.

2. Situazione linguistica della popolazione italiana in Francia

Tra i dati di fondo di cui l'insegnante di lingua italiana nelle classi elementari in Francia deve prendere coscienza è una realtà linguistica di prima evidenza: la *non coincidenza* tra la lingua italiana parlata e scritta oggi in Italia e la « lingua materna » (o lingua di origine o del « paese d'origine ») veicolate oralmente dall'ambiente familiare dei ragazzi che seguono i corsi di italiano.

Contrariamente a tutte le altre comunità immigrate italiane in Europa, gli italiani in Francia hanno raggiunto la loro massima consistenza numerica nel periodo tra le due guerre mondiali (1920-1935), toccando il tetto di 800.000 al censimento del 1931: da tale data gli emigrati italiani, nonostante un nuovo consistente flusso immigratorio nel secondo dopoguerra che ha avuto il suo culmine nel 1957, si sono pressoché dimezzati al censimento del 1975, data in cui ammontavano a 462.000. Da oltre 22 anni l'immigrazione italiana in Francia registra un costante declino: da dieci anni (1968) i rimpatri in Italia superano gli espatri verso la Francia (negli ultimi anni di circa 5.000 unità annue).

Questa caratteristica di « anzianità » dell'immigrazione italiana in Francia (un secolo fa, nel 1881, la popolazione italiana in Francia si aggirava già sulle 250.000 persone) influisce in un certo grado sulla sua situazione linguistica.

A prescindere infatti dal fatto che ad emigrare in Francia, come in altri Paesi d'Europa o d'Oltreoceano, sono state le popolazioni agricole e della montagna per le quali la lingua italiana scritta ed orale era raramente un mezzo di comunicazione, è necessario sottolineare che il « grosso » dell'immigrazione in Francia non ha poi beneficiato della rapida evoluzione che si è verificata nella situazione linguistica in Italia sotto la spinta delle massicce emigrazioni interne, della scolarizzazione, dei mezzi di comunicazioni di massa, negli ultimi vent'anni.

Il ruolo del dialetto, come madrelingua, tra la popolazione emigrata in Francia ha quindi assunto una importanza che è certamente superiore a quello svolto in emigrazioni italiane più recenti (come quella in Germania posteriore al 1960) o a rotazione più intensa (quale quella

in Svizzera). Se all'interno dell'Italia degli anni '60 lo spostamento di milioni di persone dalle regioni centro-meridionali verso i centri industriali del Nord ha accelerato la diffusione dell'italiano scritto e orale (necessità di servirsi dell'italiano comune per farsi intendere nel posto di lavoro), in Francia il ruolo di lingua franca — che serve per la comunicazione pratica tra gruppi linguistici diversi che ne abbiano bisogno per frequenti occasioni di scambio —, è stato il francese.

Gli adulti emigrati non solo non sono stati toccati dal recente processo di standardizzazione della lingua italiana, soprattutto legata alla lingua scritta (= all'istruzione), ma hanno inoltre subito un limitato processo di apprendimento del francese come lingua standard, anch'esso svincolato dalla lingua scritta, ossia dalla scuola. La famiglia offre quindi per i ragazzi della seconda o terza generazione, nella gran parte dei casi, una situazione di « bilinguismo selvaggio » (italiano e francese), con molte lacune strutturali, lessicali e grammaticali, e *pre-dominante uso del dialetto come madrelingua*.

Questa nota predominante della persistenza del dialetto come madrelingua è ancora più accentuata in Francia dal fatto che gli immigrati italiani sono prevalentemente originari da regioni a lingue e culture differenti dalla lingua e cultura nazionali (regioni autonome a statuto speciale) oppure provenienti da regioni (come il Veneto) dove la vitalità del dialetto è tuttora fuori discussione, presso ogni classe sociale, conservando, quindi, il suo prestigio (fenomeno che, per i motivi descritti più sopra, si riscontra rafforzato all'estero). Nel 1974 le statistiche del Ministero degli Esteri Italiano indicavano tra gli emigrati italiani in Francia: 52.000 friulani (etnia ladina), 65.000 sardi (regione con lingua e cultura proprie), 9.000 valdostani (a lingua e cultura provenzali), 143.000 siciliani (regione che conserva un particolarismo regionale molto marcato) e 63.000 veneti.

La conservazione dell'uso del dialetto tra le famiglie emigrate italiane è stata agevolata in Francia dal sovrapporsi nel tempo e negli stessi luoghi di flussi migratori provenienti dai medesimi paesi di origine. Frequentissime sono in Francia le località che hanno costituito per 50-80 anni poli di attrazione permanente per parenti e conoscenti: a Lione per gli originari dell'Isola del Liri (Lazio), a Grenoble per gli originari di Corato (Puglie) o di Sommatino (Sicilia), a Parigi (banlieue sud-est) per gli originari della Val Nure o della Val di Taro (Parma e Piacenza), nelle campagne del sud-ovest della Francia per gli originari delle valli del Bergamasco o del Trentino ecc. La sovrapposizione dei flussi emigratori del secondo dopoguerra (1946-1957), provenienti dagli stessi paesi d'origine, nelle comunità di compaesani emigrati alla fine del secolo scorso o nel decennio successivo al primo conflitto mondiale, ha indubbiamente facilitato la persistenza dell'uso dei dialetti.

Da un sondaggio condotto dalla Fondation Nationale des Sciences Politiques di Parigi risulterebbe che gli italiani — in confronto ad altri

gruppi etnici immigrati in Francia (Spagnoli, Portoghesi, Algerini, Marocchini, Tunisini, Jugoslavi e Turchi) — possederebbero meglio, a livello orale e scritto, la loro lingua d'origine e la lingua francese. Sul totale degli italiani interpellati 93% hanno dichiarato di saper leggere e scrivere nella loro lingua (contro la media del 74% delle altre nazionalità) e 67% di saper leggere e scrivere in francese, contro il 46% della media delle altre nazionalità¹. Queste percentuali vanno indubbiamente ridimensionate, soprattutto per quanto concerne lo scritto e l'uso del parlato. Partire dall'ipotesi di una situazione linguistica degli adulti italiani in Francia, suggerita dal sondaggio della FNSP, per impostare l'insegnamento dell'italiano ad alunni di origine italiana, equivarrebbe a fondare i corsi su basi falsate. Ciò che esprime una situazione linguistica è l'uso, non il « saper » scrivere o il « saper » parlare. Nonostante le dichiarazioni fatte dal 93% degli italiani interpellati dal sondaggio, rimane il fatto che la lingua italiana per i figli degli emigrati italiani in Francia è, nella stessa realtà familiare, una lingua *straniera*.

Partendo dalla situazione generale descritta, si può facilmente comprendere di quali supporti linguistici deve tenere conto l'insegnamento della lingua italiana in Francia. L'imitazione pedissequa dei testi e dei metodi di apprendimento linguistico usati dalla scuola francese (in riferimento, ad esempio, al francese standard o al francese fondamentale) può cozzare pesantemente contro alcuni dati di fatto della situazione linguistica in cui si trovano i ragazzi italiani, dato che l'insegnamento della lingua francese risente in modo marcato del processo di imperialismo linguistico introdotto soprattutto nell'ultimo secolo.

3. Situazione socio-linguistica della popolazione italiana

La conoscenza della situazione socio-linguistica degli adulti immigrati non è importante solo per insegnare meglio la lingua italiana a dei ragazzi ai quali si suppone che essa sia stata trasmessa dai genitori, ma anche per il principio che serve di base giustificativa: il rapporto tra le attività scolastiche concernenti i ragazzi e l'assistenza in favore dei lavoratori italiani emigrati. L'insegnamento della lingua e della cultura viene, infatti, assicurato nel quadro della legge del 3 marzo 1971 ai ragazzi, in quanto figli di lavoratori emigrati italiani.

Sorgono dei problemi, tuttavia, allorché si tenta di analizzare il contenuto sottinteso alla nozione « emigrato italiano ». Come è possibile, ad esempio, considerare alla medesima stregua — dal punto di vista degli obiettivi psicologici, culturali o istituzionali (inserimento o meno

¹ FNSP, *Immigration et balance des paiements. Etude par sondage de transfert de fonds de la population immigrée*, Paris 1976.

nell'istituzione scolastica locale) — l'insegnamento della lingua italiana ai figli di lavoratori temporanei italiani in Svizzera o in Germania (obiettivo in vista di un rientro in patria) e l'insegnamento della lingua italiana in Francia?

Le motivazioni dell'insegnamento della lingua italiana nelle classi elementari devono tener conto in Francia del processo di avanzato inserimento nella società locale delle famiglie immigrate italiane e del fatto che, non essendo più alimentata da nuovi flussi immigratori, la comunità italiana va rapidamente invecchiando.

Ecco in sintesi i dati più significativi:

— In costante diminuzione dopo il 1961, la popolazione italiana in Francia contava, al censimento del 1975, 462.940 persone.

— L'arresto del flusso immigratorio italiano in Francia risulta evidente dal movimento emigratorio italiano per e dalla Francia e dagli arrivi annui di lavoratori italiani in Francia, permanenti, familiari e stagionali.

— Dal 1974 al 1978 gli effettivi scolastici italiani nelle classi elementari in Francia sono diminuiti del 15,2% (da 78.000 a 66.000)².

— I matrimoni misti franco-italiani risultano numerosi. Nel 1975 il censimento registrava 95.670 donne italiane, o di origine italiana, maritate ad un francese (28% del totale dei matrimoni misti tra un francese ed una straniera), e 141.772 italiani, o di origine italiana, sposati ad una francese (34% sul totale dei matrimoni misti tra stranieri e donne francesi).

— Tra il 1948 e il 1978, 363.000 cittadini italiani si sono naturalizzati in Francia: il fenomeno registra da diversi anni una stabilità considerevole: circa 9-10.000 naturalizzazioni all'anno, di cui un terzo concerne le acquisizioni della nazionalità in favore di ragazzi al di sotto dei 17 anni, in vista dell'opzione definitiva.¹

— Secondo il censimento del 1975, gli italiani costituivano, in assoluto, il gruppo straniero con il maggior numero di persone che avevano superato i 65 anni di età: 82.000. Il processo di invecchiamento della popolazione italiana è soprattutto accentuato nella regione Midi-Pirénées, dove il 45% degli italiani ha superato i 65 anni. In Corsica e nelle Alpi Marittime solo il 14% e l'8% della popolazione italiana è al di sotto dei 16 anni di età.

— L'invecchiamento della popolazione italiana risulta anche dalla progressiva diminuzione percentuale della popolazione italiana attiva sul totale della popolazione attiva straniera (12,6% nel 1975 e 10,9% nel 1978). Nel 1975, la popolazione italiana (attiva e non attiva) costituiva

² È bene ricordare che le statistiche fornite dal Ministero dell'Educazione Nazionale non comprendono i ragazzi italiani per i quali i genitori hanno fatto domanda di acquisizione della nazionalità francese in vista dell'opzione a 17 anni.

il 13,4% della popolazione straniera. Nel 1978 la popolazione attiva italiana era, sia in assoluto che in percentuale, al quinto posto tra i gruppi stranieri in Francia, dopo i portoghesi, gli algerini, gli spagnoli e i marocchini, mentre il gruppo italiano veniva al terzo posto come consistenza numerica.

— Sul piano socio-professionale, a motivo soprattutto del suo grado di inserimento e di insediamento, la comunità italiana registra le migliori posizioni rispetto agli altri gruppi etnici. Nel 1971, pur costituendo solo il 12% degli operai stranieri, essi costituivano però il 21% degli operai qualificati e il 32,8% degli « agents de maîtrise » nell'insieme delle attività economiche. La loro posizione era particolarmente favorevole nel settore dell'edilizia e dei lavori pubblici (settore nel quale era concentrato il 29,6% della manodopera italiana in Francia): essi costituivano il 56% degli « agents de maîtrise » e dei tecnici e il 46,5% degli ingegneri e quadri stranieri.

A questi dati di carattere demografico e socio-professionale riteniamo si debbano aggiungere altri elementi, indici supplementari di inserimento socio-economico di un gruppo immigrato. Dal sondaggio della FNSP del 1976, già citato, risulta, infatti, che gli italiani presentano caratteristiche nettamente differenti dagli altri gruppi stranieri.

In particolare segnaliamo i seguenti dati:

— gli italiani risultano avere la durata di soggiorno in Francia più lunga: 58% degli italiani intervistati erano in Francia da oltre 13 anni in confronto al 26% in media degli altri immigrati;

— essi possiedono, in grado molto maggiore degli altri, un progetto di insediamento definitivo in Francia (54% dei casi in confronto alla media del 23% degli altri gruppi); solamente 19,8% degli italiani intervistati hanno dichiarato di voler ritornare in Italia (contro il 56,6% in media degli altri gruppi immigrati). Lo scarto era il ritorno in patria e l'insediamento in Francia a livello di intenzione risulta presso gli italiani ancora più marcato dall'inchiesta svolta da J.P. Boutard nel 1972-1973: solo il 14% degli intervistati ha dichiarato di avere un progetto di ritorno; il 65% intendeva restare e 21% era indeciso se rientrare o no³;

— gli italiani costituivano il gruppo con la più forte proporzione di uomini sposati che vivevano con la propria moglie in Francia (73% contro il 50% degli altri gruppi);

— essi costituivano inoltre il gruppo immigrato che trasferiva meno rimesse di denaro al paese di origine: circa il 35% non inviava nulla al proprio paese, contro una media del 23% per le altre nazionalità e il 50% degli intervistati italiani inviava meno di 200 franchi mensili in patria.

³ Cfr.: CATHERINE WITTHOL DE WENDEN, *Les Italiens en France: une vague migratoire ancienne ou la fin d'une vague migratoire?*, « Studi Emigrazione / Etudes Migrations », XVI, 53 (1979), pp. 73-91.

Il mantenimento del risparmio in Francia risultava confermato da un comportamento di consumo tendente a investire tutto il risparmio in Francia: il 64% degli intervistati ha dichiarato di spendere in Francia tutto quello che guadagnavano.

Tutti questi elementi, oltre alla debole mobilità orizzontale nel lavoro (debole ritmo di cambiamento di impresa) congiunta ad una sensibile mobilità verticale (promozione professionale nello stesso settore, miglioramento delle qualificazioni e più grande attenzione per un miglioramento dei livelli salariali piuttosto che per gli straordinari), mostrano il volto di una immigrazione « vecchia » la cui stratificazione sociale tende ad assomigliarsi, sotto diversi aspetti, a quella della popolazione operaia francese.

Le profonde trasformazioni strutturali, demografiche e socio-professionali verificatesi nella popolazione italiana in Francia non legittimano tuttavia nessuna conclusione affrettata come se gli italiani in Francia non costituissero più una comunità straniera con una propria situazione socio-culturale e una propria ricerca di identità collettiva.

Dire che gli italiani sono « immigrati » diversi rispetto a cinquanta o vent'anni fa non significa dire che essi non esistono più o stanno scomparendo: si afferma semplicemente che essi sono cambiati e che pongono esigenze specifiche diverse. Esigenze che occorre conoscere e analizzare in rapporto alle modificazioni che esse possono suggerire o imporre sul piano pedagogico e sul piano istituzionale negli obiettivi che l'insegnamento della lingua italiana ad alunni di origine italiana dovrebbe proporsi in Francia.

Dare meno importanza alle iniziative scolastiche in favore dei congiunti dei lavoratori italiani in Francia, in confronto agli altri Paesi, a causa del loro grado di inserimento nella società locale, significherebbe, a nostro parere, rimanere prigionieri dell'idea che tali iniziative hanno un senso solo se inserite nel processo di una « catena migratoria » o di un « ciclo migratorio » che includa necessariamente il ritorno in patria degli emigrati. Ancora peggio, significa lasciar perdere proprio coloro che si trovano maggiormente inseriti, in grado di introdurre, attraverso l'apertura della scuola locale alla realtà pluriculturale degli alunni, una nuova strategia pedagogica per una società più rispettosa delle « differenze ». Accettare nella propria istituzione scolastica, a livello elementare, che gli alunni di origine italiana possano apprendere, durante l'orario scolastico normale, la lingua e cultura del proprio ambiente d'origine significa per l'istituzione scolastica francese un dialogo, non provvisorio o temporaneo, ma un confronto permanente con una popolazione insediata nella società locale.

Trovare un significato all'apprendimento di una lingua e cultura di origine solo nella fase in cui l'immigrato vive una prima esperienza di « rigetto » o di « ghetto », o una seconda esperienza di « mimetizzazione », può risultare molto ambiguo. Sia per il paese di partenza che di

arrivo, si potrebbe favorire un discorso ideologico giustificativo dei corsi di lingua e di cultura d'origine non in funzione del bene delle persone interessate (per reinterpretare criticamente il vissuto « qui » e « oggi » con quanto vissuto « laggiù » o « ieri »), ma in funzione di particolari politiche migratorie impostate sul « ritorno » degli emigrati o sul carattere provvisorio (immigrazione = *plaque tournante*) del fenomeno (invio in patria di rimesse da una parte e adattamento dell'immigrazione alla congiuntura economica dall'altra).

A motivo del carattere permanente della comunità italiana in Francia, gli italiani si trovano in condizione privilegiata per fare un discorso più « globale » — tendente ad obiettivi istituzionali più evidenti (trasformazione della istituzione scolastica francese in un senso pluralista) —, invece che un discorso contingente e specifico (insegnamento in vista del ritorno).

Proporsi il fine istituzionale e ricercare i mezzi per raggiungerlo significa, ad esempio, che si tenga conto che i ragazzi italiani vivono in Francia (a differenza da quanto è vissuto delle scuole elementari italiane) in un ambiente scolastico profondamente marcato dal pluralismo linguistico e culturale degli alunni. Per avere un'idea dei complessi problemi che la scuola francese deve affrontare, soprattutto a livello della scuola d'obbligo, è sufficiente dare un'occhiata alla tabella che indica la ripartizione degli alunni per nazionalità, nell'anno scolastico 1977/1978 (insegnamento pubblico: prescolastico, elementare e secondario):

Nazionalità	V.A.	%
Maghrebini	351.226	42,95%
Portoghesi	217.434	26,59%
Spagnoli	88.982	10,88%
Italiani	66.648	8,15%
Jugoslavi	13.886	1,70%
Africani	15.450	1,89%
Altri Paesi	64.162	7,84%
<i>Totale</i>	<i>817.788</i>	<i>100,0%</i>

Il problema prende proporzioni ancora più vaste, qualora si tenga presente che queste cifre non ci danno la reale consistenza della popolazione scolastica straniera. Infatti queste statistiche, se confrontate con altri dati disponibili, sembrano sottostimare il numero dei bambini stranieri. Inoltre le statistiche ufficiali non prendono in considerazione i ragazzi di nazionalità francese, che sono però di origine e di cultura straniera, come ad esempio i ragazzi di origine algerina musulmana (50.000), vietnamita (50.000), originari dei D.O.M. (Dipartimenti d'Oltre Mare, circa 60.000), e quelli i cui genitori si sono recentemente naturalizzati: fra questi ulti-

mi molti italiani. Tenendo presenti questi dati ed altri relativi alla popolazione scolastica straniera nell'insegnamento privato (calcolata nel 1977-1978 a 46.000 alunni) si arriva, nel 1978, ad una cifra tonda globale di 1.036.000 alunni stranieri o di cultura straniera nell'insieme della popolazione scolastica in Francia.

L'insegnamento dell'italiano nelle scuole primarie non può ignorare i problemi didattici e pedagogici posti dall'importante presenza di lingue e culture « veicolate » all'interno delle classi dagli altri alunni stranieri. C'è chi di fronte a questa realtà, si pone il problema se i corsi di lingua e cultura d'origine non debbano essere ripensati in termini di interculturalismo, intervenendo in tal modo a livello di istituzione scolastica. Nel corso degli ultimi anni, a livello almeno della ricerca, si è passati in Francia dall'idea di un insegnamento specifico in vista dell'adattamento linguistico (spesso compreso come assimilazione) all'idea di una « pedagogia globale » mirante a valorizzare le differenze e a trar profitto delle situazioni di bilinguismo o, più generalmente, della esperienza particolare dei figli di immigrati.

Il problema, nella realtà, è quello di sapere se l'idea di una tale pedagogia globale, e l'obiettivo « interculturale » che essa suppone, possano essere perseguiti dalla istituzione scolastica francese:

- in un quadro generale di politica immigratoria quale è quello che pratica l'attuale governo — politica a breve e a medio termine tendente a preoccuparsi pressoché esclusivamente dei problemi economici posti dalla presenza degli immigrati —, evitando di affrontare i gravi problemi culturali posti alla società francese;

- in un orientamento politico, quale è quello apertamente perseguito oggi in Francia, tendente a mantenere provvisoria o a ricondurre alla provvisorietà una parte notevole della popolazione straniera (rinnovo temporaneo non automatico dei titoli di soggiorno e di lavoro);

- nelle condizioni attuali di centralizzazione e gerarchizzazione del sistema educativo e dei programmi scolastici, nelle condizioni di formazione del personale docente a livello elementare e medio e nelle attuali condizioni di gestione pedagogica delle scuole.

In verità, i problemi non esistono solo da parte dell'istituzione francese. La stessa organizzazione dei corsi « paralleli », frequenti in alcuni Circoli didattici della rete di assistenza scolastica italiana, dovrebbe essere seriamente esaminata in rapporto a questi fini istituzionali, sia a motivo della situazione in cui si trova la popolazione italiana immigrata, sia in ragione delle particolari offerte istituzionali del sistema scolastico francese. Si tende infatti — almeno nei numerosi e recenti testi ufficiali — a favorire l'integrazione dei corsi di lingua d'origine nelle classi elementari e medie, a svilupparne l'estensione nel primo ciclo delle scuole superiori (misure intese a rendere possibile la scelta della propria lingua d'ori-

gine come lingua obbligatoria nelle classi secondarie) e a favorire la concertazione tra il personale insegnante francese e quello straniero⁴.

La particolare situazione della popolazione italiana immigrata in Francia e la concentrazione degli allievi italiani nelle scuole secondarie, più sopra delineate, suggeriscono la grande utilità (soprattutto sul piano delle motivazioni per l'apprendimento della lingua italiana nelle classi elementari) a porre uno stretto legame tra i corsi di lingua d'origine nell'insegnamento primario e l'insegnamento dell'italiano come lingua vivente nelle scuole di secondo grado. (E' da ricordare che oltre il 60% degli alunni italiani nell'insegnamento di secondo grado è concentrato in sole cinque accademie: Nancy-Metz, Grenoble, Lyon, Créteil e Lille). Tutto questo esige un progetto educativo « globale » che possa giustificare l'investimento che si sta compiendo, o si ha in progetto di compiere, nelle scuole elementari e medie.

4. Ruolo degli insegnanti di lingua e cultura italiane nelle classi elementari in Francia

Alla fine dicembre 1978 circa 15.000 alunni erano iscritti in Francia a corsi di lingua e cultura italiane (integrati o paralleli) nelle classi elementari delle scuole francesi, impartiti da 104 insegnanti, di cui 89 dipendenti dalla rete consolare e 15 dall'« Association Educatrice Franco-Italienne » (AEFI)⁵. A tale data, secondo le statistiche fornite dal Ministero dell'Educazione Nazionale, gli alunni italiani che frequentavano le classi elementari nei dipartimenti coperti dalla rete di attività scolastiche italiane (consolari e AEFI) ammontavano a 28.481 allievi⁶.

⁴ Si vedano, in particolare, le circolari: n. 77-65 del 14 febbraio 1977, n. 77-345 del 28 settembre 1977, n. 78-238 del 25 luglio 1978 e la recente circolare n. 79-158 del 16 maggio 1979.

⁵ L'AEFI, filiale francese della Associazione Educatrice Italiana con sede a Roma, è stata fondata a Parigi il 22 marzo 1946. Fin dal 1947, l'AEFI ha iniziato la sua attività con l'istituzione di corsi di lingua e cultura italiana a favore dei figli degli emigrati italiani. Nel 1950, l'AEFI venne autorizzata dal governo francese ad istituire, presso le scuole pubbliche francesi, numerosi corsi di lingua e letteratura italiana — all'occorrenza anche francese — a favore degli emigrati italiani e loro discendenti.

⁶ Le statistiche scolastiche francesi concernenti la nazionalità degli alunni sono certamente inferiori alla realtà (particolarmente per quanto concerne gli italiani).

D'altra parte, le statistiche italiane concernenti gli alunni frequentanti i corsi comprendono anche allievi di origine italiana che hanno acquisito la nazionalità francese. Risulta quindi difficile stabilire delle percentuali sulla frequenza dei corsi di lingua italiana in rapporto alla popolazione scolastica italiana effettiva nelle classi elementari e medie francesi.

Per quanto riguarda il personale italiano insegnante all'estero, mentre il quadro istituzionale di riferimento risulta identico⁷, ben diverso si presenta il quadro di riferimento di arrivo. Basti pensare, per limitarci all'Europa, alle notevoli differenze sul piano didattico e pedagogico di cui le attività scolastiche italiane devono tenere conto in nazioni a regime plurilinguistico e pluriculturale, come il Belgio, il Lussemburgo o la Svizzera, o in ambienti dove la popolazione italiana immigrata ha caratteristiche profondamente differenti rispetto alla Francia (ad esempio la Germania o l'Inghilterra).

All'interno di un regime scolastico bilinguistico o multilingue come quello belga, svizzero o lussemburghese, la collocazione della lingua italiana può variare sensibilmente da quello monolingue francese, tedesco o inglese. Sia dal punto di vista psicologico (motivazionale), sociale (stima o scala sociale) e soprattutto dei bisogni di comunicazione, la posizione della lingua italiana può essere sensibilmente rafforzata o indebolita. Si pensi, ad esempio, al rapporto di forza della lingua italiana nei confronti della lingua lussemburghese o fiamminga (lingue di uso molto circoscritto) e al rapporto inverso esistente in Svizzera dove di fronte al tedesco e al francese, la lingua italiana si colloca evidentemente al terzo posto, soprattutto se considerata in funzione dell'avvenire socio-professionale degli alunni nella società locale.

Per un figlio di operai immigrati, l'apprendimento a scuola di una terza lingua esige condizioni e motivazioni particolari che generalmente mancano nella realtà, senza parlare delle esigenze didattiche specifiche che un tale apprendimento comporta.

D'altra parte la situazione socio-linguistica degli alunni italiani o di origine italiana in Germania è molto differente da quella esistente in Francia, per le epoche e i modi in cui il processo migratorio si è sviluppato, e per il contesto istituzionale e socio-culturale del Paese di immigrazione. È quindi essenziale che l'insegnante in Francia si ponga il problema di *a chi insegna, che cosa insegna, e all'interno di quale istituzione insegna*. Il problema del *come insegnare*, è una questione tecnica che deve porsi successivamente alla risposta ai problemi pedagogici di fondo. Se questi rimangono insoluti, nessuna tecnica didattica sarà in grado di assicurare il successo di un buon insegnamento.

Schematicamente, si può dire che l'insegnante, se vuole situarsi correttamente, deve tenere conto che egli insegna nella scuola locale francese una lingua:

— al di fuori del suo quadro istituzionale nazionale;

⁷ Quadro istituzionale della legge italiana n. 153 del 3 marzo 1971 che istituisce «corsi integrativi di lingua e cultura generale italiana, per i congiunti di lavoratori italiani che frequentino, nei Paesi di immigrazione, le scuole locali corrispondenti alle scuole italiane elementari e medie» e quadro regolamentare della legge n. 327 del 26 maggio 1975.

— al di fuori del suo universo culturale;

— il cui insegnamento si propone degli scopi diversi (sul piano linguistico, psicologico e sociale) da quelli che persegue l'insegnamento nel contesto d'origine;

— nel quadro di un insegnamento di materia non obbligatoria, quindi scarsamente motivato;

— in un sistema scolastico, che prevede nel ciclo post-elementare e nelle classi di secondo grado, l'apprendimento obbligatorio di una prima e di una seconda lingua vivente, dove la lingua italiana figura tra le quattro lingue a opzione maggiormente scelte dopo l'inglese, il tedesco e lo spagnolo. Poco meno di 111.000 alunni imparavano la lingua italiana, nel corso dell'anno 1978-1979, nelle classi di secondo grado;

— in un Paese, la cui storia linguistico-politica è marcatamente differente da quella italiana (l'unificazione della lingua italiana segue con più di tre secoli di ritardo il processo di imperialismo linguistico realizzato in Francia dal 1539, editto di Villers-Cotterêts);

— in condizioni tecniche (orari di insegnamento e supporti didattici) apertamente insufficienti per il raggiungimento in particolare degli obiettivi linguistici;

— a ragazzi ai quali la lingua italiana è stata mediata attraverso i genitori emigrati che in genere non hanno saputo trasmettergliela che a frammenti;

— a dei ragazzi che all'infuori della scuola, in genere, non la ascoltano e non la parlano (ritenuti quindi falsamente in reale situazione di bilinguismo);

— a ragazzi che più o meno risentono della condizione di immigrati.

Si tratta, quindi, di un insegnamento di una lingua *straniera* che suppone da parte dell'insegnante:

— sul piano *didattico*, non solo un vero bilinguismo (conoscenza della lingua italiana e della lingua francese, quest'ultima costituendo il mezzo indispensabile di comunicazione tra l'insegnante e l'alunno, e la condizione per una concertazione con l'istituzione scolastica locale), ma anche la conoscenza dell'influsso preponderante delle lingue regionali o dialetti, mezzi di comunicazione ordinaria delle famiglie immigrate in Francia;

— sul piano *psicologico e sociale*, la conoscenza obiettiva della situazione dell'immigrazione in Francia (in genere e quella italiana in particolare);

— sul piano *pedagogico*, la conoscenza delle motivazioni e degli obiettivi che l'istituzione scolastica sia d'origine che di arrivo perseguono con la diffusione dell'insegnamento delle lingue di origine nelle classi elementari. Sul piano pedagogico, allo scopo di dare coerenza al proprio ruolo e di evitare le ambiguità negli obiettivi, è inoltre indispensabile che l'insegnante conosca gli orientamenti delle politiche scolastiche perseguite

dagli altri Paesi che hanno in Francia consistenti comunità immigrate, nonché gli orientamenti e direttive della Commissione delle Comunità Europee;

— sul piano *tecnico-professionale*, occorre una conoscenza concreta della istituzione scolastica francese: le offerte istituzionali che essa offre nel settore dell'insegnamento delle lingue d'origine sia a livello di scuole primarie che secondarie; il discorso ideologico che essa fa su tale insegnamento; i testi ufficiali che lo regolamentano; le condizioni tecniche esistenti e i mezzi disponibili per realizzarlo; le caratteristiche del processo di socializzazione che essa opera nei confronti degli alunni; il suo criterio selettivo; il suo carattere centralizzatore e gerarchico; il suo etnocentrismo culturale accentuato.

L'insegnante italiano, che si limiti ad un ruolo puramente didattico, chiuso nell'interno del quadro istituzionale d'origine (leggi 153 e 327), senza affrontare globalmente questi problemi, rischia di fallire nella sua stessa didattica, o di attribuire alla propria incapacità degli insuccessi che sono invece da attribuire alla mancanza di un corretto approccio globale al problema nei suoi diversi aspetti.

5. Appunti didattici in margine ai corsi dell'AEFI

Riteniamo utile far seguire alcune considerazioni d'ordine pratico, in merito ad attività didattiche e che possono integrare le impostazioni finora elaborate.

Nell'anno scolastico 1977-78, l'AEFI ha svolto una intensa opera d'assistenza scolastica con corsi di lingua italiana per 3.800 alunni circa. Ai corsi di lingua italiana dell'AEFI hanno partecipato tanto gli alunni di nazionalità italiana, quanto quelli di nazionalità francese con ascendenti italiani. Ciò ha permesso di avere gruppi abbastanza omogenei per una predisposizione allo studio dell'italiano.

Per la maggior parte i corsi sono per pluriclassi, che possono comprendere allievi d'età dai 6 ai 15 anni. Questa differenza d'età è più marcata nella regione parigina e nella zona di Tolosa. Nelle altre località il nucleo principale è dato da allievi compresi tra gli 8 e i 12 anni. La conoscenza dell'ortografia della lingua italiana da parte dei principianti è pressoché nulla. La cultura italiana risente dell'ambiente familiare con sovrastrutture francesi.

I corsi hanno luogo la sera, dopo l'orario scolastico francese, al sabato pomeriggio e al mercoledì tutta la giornata. Dopo una giornata di studio nella scuola francese, la partecipazione attiva degli alunni tende a rilassarsi per cui si devono usare tecniche idonee a ravvivarla. Si riscontra migliore il mercoledì e il sabato pomeriggio, mentre durante questi due giorni le

assenze sono più frequenti, anche se per lo più indipendenti dalla volontà degli alunni.

Lo stato d'animo dei partecipanti ai corsi è sereno, senza complessi e ben disposto. Le condizioni psicofisiche in generale soddisfacenti. L'affaticamento scolastico abbassa, talvolta, il rendimento. Le lezioni vengono, di volta in volta, annotate in un registro di classe, nel quale sono indicate le assenze e il profitto degli allievi. Sono svolte sulla base di un programma steso all'inizio dell'anno scolastico. Gli argomenti vengono scelti tra quelli che più possono interessare gli alunni. La storia d'Italia è trattata tramite lo studio di personaggi illustri italiani e la geografia sotto forma di viaggi attraverso le regioni per raggiungere i paesi d'origine degli alunni.

Il metodo è quello diretto. Il codice linguistico di riferimento per gli alunni è quello parlato dal maestro, che è, prima di tutto, colui che fa sentire costantemente la lingua italiana foneticamente esatta in tutta la sua estensione grammaticale e sintattica.

In ogni lezione viene svolta con particolare riguardo una parte dedicata alla grammatica e alla sintassi, non con lo studio specifico di regole, ma con esercitazioni atte a far imparare le strutture linguistiche riferentisi alle parti grammaticali o sintattiche in oggetto.

Senza cadere in eccessi, è curata pure la concatenazione delle lezioni, in modo che ogni volta l'alunno possa acquisire una padronanza linguistica che gli faccia da supporto per altre conoscenze. Così inteso ed applicato, lo studio strutturale dell'italiano, da qualsiasi parte la riflessione grammaticale si inizi, diventa per l'alunno perfettamente uguale, perché è sempre la lingua italiana nella sua completa estensione. C'è ad ogni lezione un'intensità maggiore di esercitazioni pratiche, voluta dal maestro su determinati punti grammaticali. E così, anche per una certa stabilità degli alunni nella stessa scuola, il programma è previsto per una durata pluriennale, in modo da evitare la ripetizione continua delle stesse cose ogni anno.

Dato il particolare stato di fatica degli alunni che frequentano questi corsi, si cerca di adottare tecniche particolari per attuare una scuola attraente. La loro applicazione varia secondo la personalità dell'insegnante. Viene posta, tuttavia, particolare attenzione affinché tali tecniche non diventino fini a se stesse, perché allora perderebbero gran parte del loro valore educativo. Così canto, drammatizzazione, disegno, interpretazione mimica, registrazioni al magnetofono ecc. sono un mezzo ben gradito per arrivare all'uso corretto, orale e scritto, della lingua italiana.

La difficoltà maggiore nei corsi dell'AEFI è quella rappresentata dal diverso grado di conoscenza della lingua italiana da parte degli alunni. Alcuni insegnanti lavorano per gruppi distinti, altri tengono lezione a tutta la classe in maniera che ognuno, secondo la propria preparazione, colga ciò che è in grado di cogliere per approfondire in seguito. Particolare cura viene data all'ortografia, premesso che la plasticità dell'attitudine linguistica appare massima verso i 9-10 anni per decrescere, poi, col progredire dell'età. Gli insegnanti preparano personalmente molto materiale didattico

tipo schedine, che nelle pluriclassi si prestano bene per i lavori di gruppo e individuali.

Bisogna aggiungere che alle difficoltà date da una pluriclasse, dalla fatica degli alunni, dal disagio di dover lavorare in un'aula a prestito, anche se gentilmente concessa, si aggiunge, e non come minore, quella del poco tempo a disposizione per l'insegnamento. L'ora e mezza o le due ore settimanali di lezione per corso non permettono di poter progredire al ritmo desiderato. Gli insegnanti esordienti qualche volta restano perplessi, perché sembra loro che i risultati siano insufficienti. Non sanno ancora che il loro lavoro è un'opera di pazienza e di largo respiro che darà i suoi frutti col tempo. Le maggiori difficoltà incontrate nell'insegnamento sono oggetto di studio costante da parte dell'insieme di insegnanti, che in occasione delle riunioni di gruppo portano a conoscenza dei colleghi le proprie esperienze fatte per superare gli ostacoli sorti nell'ambito scolastico.

ANTONIO PEROTTI
CIEMM, Parigi

Summary

This study presents a detailed analysis of the structural and linguistic components of the Italian community residing in France. This population is characterised by a high level of integration in the host country. The various school initiatives reach just under half of the Italian population of school age.

A particular role is played by the teacher in charge of such courses, as he knows the specific problems of the Italian children as well as the French school system within which he operates.

Résumé

Cet article présente une analyse détaillée des composantes structurales et linguistiques de la communauté italienne en France, caractérisée par un degré élevé d'intégration dans la société locale. Les diverses initiatives scolaires atteignent un peu moins de la moitié de la population italienne d'âge scolaire.

Le rôle de l'enseignant chargé de ces cours, en raison de sa connaissance des problèmes spécifiques des enfants italiens et du système scolaire français dans lequel il doit travailler, a une signification particulière.

L'educazione linguistica dei figli degli emigranti salentini

Premessa

Il presente lavoro, frutto di un'ampia ricerca sui problemi sociolinguistici dell'emigrazione salentina, vuole essere un contributo allo studio dei vari momenti linguistico-culturali vissuti dai ragazzi (soprattutto in età scolare) essi stessi emigrati o figli di emigrati, confrontati con i processi sociolinguistici dei ragazzi compaesani vissuti sempre nel paese di origine.

L'indagine si è articolata in varie direzioni.

Sulla base degli studi già precedentemente svolti¹ si sono qui analizzate le linee di sviluppo linguistico dei ragazzi emigrati e non da una parte, dall'altra i vari stimoli che l'emigrante rientrato può apportare alla realtà culturale della comunità di partenza e che determinano in lui atteggiamenti innovativi nei riguardi dell'educazione linguistica dei propri figli².

La ricerca è nata dall'attenta osservazione e dalla personale partecipazione ad una realtà socio-economica e politico-culturale del Salento, in particolare di due centri: Miggiano e Montesano, ritenuti rappresentativi dell'intera zona³.

In questi centri l'emigrazione, specialmente di tipo stagionale, verso zone più industrializzate che offrono maggiori possibilità di lavoro continua a ripetersi ogni anno⁴ offrendo un quadro che, a partire dagli anni '70-'75, è divenuto sempre più complesso a causa dell'intreccio che si è venuto creando tra i fenomeni di ritorno dovuti a vari motivi, come la crisi eco-

¹ Per questa tematica cfr. I. TEMPESTA, *Lingua ed emigrazione*, Lecce 1978; I. TEMPESTA, *Comportamento sociolinguistico degli emigranti salentini: indagine a Montesano e a Miggiano*, in «Puglia ed emigrazione di ritorno», Galatina 1977, pp. 95-103.

² Su questa realtà sono emerse ipotesi molto interessanti in I. TEMPESTA, *Lingua...* cit., pp. 67-87.

³ Alcuni dati sono stati raccolti nei comuni vicini di Specchia e di Tricase.

⁴ I dati completi del movimento migratorio fino al 1975 sono in: I. TEMPESTA, *Lingua...* cit., pp. 9-21.

nomica e la limitazione imposta al flusso migratorio da parte dei paesi ospiti⁵ e i fenomeni di partenza che hanno continuato a causa delle persistenti condizioni di miseria e di disoccupazione di alcune zone italiane (politica-mente dette del sottosviluppo) tra le quali si pone il Salento.

I due movimenti si sono spesso confusi tra loro perché molte famiglie rientrate sono poi ripartite per l'impossibilità di trovare in loco un posto di lavoro sicuro⁶.

Questa situazione socio-economica così precaria, con tutte le implicazioni culturali che essa presenta, ha riguardato anche quella che Niederer⁷ ha chiamato *l'infanzia vagante*.

Il presente lavoro si sofferma sui problemi di apprendimento, di sviluppo e di produzione linguistica di questa fascia di età oltre che studiare i problemi che gli emigranti, ritornati al proprio comune, presentano nell'*atteggiamento* e nel *comportamento* sociolinguistico verso i propri figli.

Per l'inizio della ricerca si è partiti da ipotesi generali elaborate sulla base della letteratura esistente, stabilendo in seguito un continuo contatto con la gente del luogo che emigra ogni anno per lavoro, con parenti ed amici emigranti, con un vasto campione di ragazzi interessati dall'emigrazione o locali.

Dopo l'iniziale raccolta di osservazioni e di riflessioni generali, l'inchiesta ha compreso l'elaborazione e la somministrazione di un prequestionario, di un questionario per adulti, di un questionario per ragazzi, di 4 interviste libere, di 17 interviste dirette a soggetti in età superiore ai 20 anni, 2 interviste guidate a ragazzi di scuola media vissuti all'estero, e, infine, 2 interviste a ragazzi locali⁸.

Il prequestionario, di 25 domande⁹ è stato somministrato a 44 lavo-

⁵ Si danno qui alcuni dati significativi degli espatri e dei rimpatri avvenuti in provincia di Lecce dopo il 1971 tratti da ISTAT, *Popolazione e movimento anagrafico*, vol. XIX, Roma 1975:

- per il 1972 espatri 3408 rimpatri 3156
- per il 1973 espatri 1783 rimpatri 3525
- per il 1974 espatri 1651 rimpatri 3783

È interessante notare che in una ricerca condotta da FORMEZ - Assessorato del lavoro della Regione Puglia su « L'Emigrazione di ritorno in Puglia » risulta che nel periodo 1974-77 sono rientrati in Puglia 8235 emigranti di cui 23 appartenenti alla classe d'età 0-20 anni.

⁶ Non esistono su questi fenomeni di riespatrio dati ufficiali: la nostra ricerca ha interessato 5 famiglie di emigranti miggianesi e 4 di emigranti montesanesi che erano rimpatriate nel 1974-75 dall'estero: 6 di esse sono emigrate di nuovo all'estero, nelle altre 3 è emigrato solo il capofamiglia.

⁷ V. A. NIEDERER, *Problemi della seconda generazione di emigrati*, in AA.VV., *La formazione linguistica dei lavoratori emigrati*, V Convegno ECAP-CGIL, COOP-Zentrum, Muttrenz (Basel), 19-20 aprile 1975, art. 9.

⁸ Per il prequestionario, questionario, interviste dirette ed interviste libere v. in appendice.

⁹ Cfr. anche I. TEMPESTA, *Lingua...* cit., pp. 89-95.

ratori emigranti di Miggiano e Montesano: i risultati in sintesi sono serviti per formulare le domande delle interviste e confrontare i risultati delle stesse. Il prequestionario è stato affiancato dalle interviste libere, raccolte tra emigranti adulti ed emigranti in età giovanile, non registrate ma trascritte subito dopo essere state ascoltate. Per controllare la veridicità delle ipotesi di partenza sono stati poi intervistati direttamente 17 emigranti, seguendo il criterio metodologico, nuovo in queste ricerche, della scelta *semilibera* per cui partendo dalla verifica delle ipotesi iniziali, costruite sulla base delle indagini precedentemente condotte, si è stimolato l'ampiamiento delle risposte secondo l'ottica particolare in cui l'emigrante vedeva ed affrontava il problema di fronte al quale era posto.

Poiché il lavoro prevedeva un confronto tra gli atteggiamenti linguistici di coloro che emigrano e coloro che vivono sempre al paese, si sono realizzati dei ristretti sondaggi di opinione tra montesanesi e miggianesi sui vari argomenti trattati e si è condotta una piccola inchiesta sulla *lingua* e sull'*educazione linguistica* dei figli degli emigranti rispetto ai bambini estranei alle vicende dell'emigrazione.

I soggetti, in tutti i casi, sono stati scelti tenendo conto dell'età, della scolarità, del sesso e soprattutto della classe sociale. Per tutte queste variabili si è cercato di scegliere i valori medi: in particolare non ci si è interessati dei due estremi della scala sociale (cioè l'alta borghesia e le frange del sottoproletariato), anche se bisogna riconoscere che gli informatori provengono spesso da un ambiente rurale disagiato, caratterizzato da elementi di ritardo culturale e di disoccupazione o sottoccupazione.

I questionari sottoposti ai ragazzi hanno metodologicamente rappresentato: 1) la verifica delle interviste ai genitori; 2) il giudizio stesso degli interessati sui problemi sociolinguistici da loro vissuti.

In tutta la ricerca è emerso che l'emigrazione, secondo quanto affermato dal campione, riduce primariamente le distanze tra le classi socio-economiche superiori e quelle inferiori, soprattutto sul piano dell'*atteggiamento* degli adulti, stimola il lavoratore emigrato ad avanzare comunque verso un grado di vita da lui ritenuto più elevato culturalmente; determina invece nei bambini gravi situazioni di dispersione sociolinguistica nel processo di crescita con un accumulo di *aspirazioni* sociolinguistiche orientate verso la lingua standard e di *condizioni* sociolinguistiche *reali*, familiari, caratterizzate al contrario da una profonda e radicata dialettofonia.

La ricerca condotta, pur nelle difficoltà di una minuta delimitazione dei vari centri di interesse affrontati, ha dato una chiara visione dei problemi sociolinguistici principali correlati con l'emigrazione giovanile sui quali si è particolarmente soffermata.

Aspetti generali dell'emigrazione salentina, in particolare di quella giovanile

Il fenomeno migratorio verso l'estero presente nel Salento, ha alcune caratteristiche costanti che sono state confermate, oltre che dalle indagini svolte nei due centri salentini, Montesano e Miggiano, anche in quelle condotte in più paesi del Capo¹⁰ (Specchia, Nociglia, Andrano, Tricase) riguardanti la dinamica sociolinguistica ivi operante.

Dai dati ISTAT di questi comuni, relativi al movimento demografico e migratorio, il momento di maggiore esodo da questi piccoli centri agricoli risulta quello degli anni successivi al 1960, gli anni del « miracolo economico » nel triangolo industriale, dei facili contratti di lavoro nei settori pubblici o privati più subalterni che i lavoratori meridionali, discriminati da una politica diseguale ed emarginante, chiedevano ed ottenevano da industrie e da enti dell'Italia settentrionale o di Paesi stranieri, principalmente dalla Svizzera¹¹. Cresceva così nel Salento il numero degli emigranti diretti all'estero, da soli o con la famiglia, per breve periodo se stagionali, per sempre se definitivi.

Fin da quegli anni si può notare che *l'emigrazione qui studiata riguarda soprattutto gli uomini* e determina, nelle zone di partenza, fenomeni caratteristici come la femminilizzazione della popolazione¹², con la presenza delle cosiddette « vedove bianche », donne sole che allevano i propri figli seguendo il costume meridionale, e allontanandoli dalla figura del padre lontano.

Tale configurazione cambia però se si consideri l'emigrazione definitiva all'estero (nei casi in cui cioè l'emigrante viene cancellato dalle liste di residenza del comune di partenza) o l'emigrazione continua per un lungo periodo di tempo riguardando interi nuclei familiari¹³: in questi casi anche la donna emigra, coinvolgendo nel trasferimento all'estero i figli, soprattutto se piccoli. Questo fenomeno è interessante dal punto di vista culturale perché le famiglie emigrate costituiscono, al ritorno, dei veri e propri fattori anomali rispetto al sistema culturale di partenza¹⁴.

¹⁰ Il Capo, nella terminologia locale, indica la zona ionica a sud di Lecce.

¹¹ A. FONTANI, *Il rovescio del miracolo: l'emigrazione meridionale*, in « Cronache Meridionali », anno VIII, n. IV, ottobre 1961, pp. 3-13.

¹² Per il 1972 nel comune di Montesano, su 271 emigranti, solo 40 erano di sesso femminile. Lo stesso anno a Miggiano su 26 emigranti, solo 2 erano donne.

¹³ Dai dati ISTAT del 1972 di *Popolazione...* cit. risulta che nella provincia di Lecce i cancellati per l'estero sono stati 2451, di cui: 1927 maschi e 1524 femmine (1782 hanno un'età inferiore ai 9 anni).

¹⁴ Con « fattore anomalo » si indica qui la presenza, accanto alle strutture culturali esistenti, di margini di effetti contraddittori dovuti all'azione esercitata da elementi estranei.

I fattori anomali fanno parte della patologia di una struttura culturale soprattutto quando non si inseriscono in alcun modo nel sistema esistente; si può diagno-

Un'altra caratteristica fondamentale dell'emigrazione è che essa *interessa specialmente le classi giovanili*, il che è molto importante dal punto di vista linguistico perché le generazioni più giovani presentano spesso dei processi innovativi più rapidi rispetto alle classi più anziane¹⁵.

Cronologicamente nella maggior parte dei casi, come già detto, le emigrazioni salentine sono state e sono a *carattere stagionale*, con un'alta percentuale di espatri e rimpatri che, se vengono accettati o subiti passivamente dall'emigrante, possono provocare una grave dispersione dell'identità culturale della persona umana, sradicando i valori ideologico-culturali di partenza senza crearne dei nuovi sufficientemente motivati e assimilati: questo vuoto unito all'indisponibilità dell'ambiente d'origine ad accettare positivamente il ritorno amaro di questi stranieri all'estero, che ora si sentono stranieri anche in patria, sono i motivi più frequenti di rammarico dell'emigrante rientrato e fissano in lui la convinzione che ad evitare gli stessi possibili drammi ai propri figli contribuisca enormemente l'avanzamento della propria collocazione in ambiti sociali più elevati ai quali è possibile accedere eliminando in primo luogo la dialettologia tipica delle fasce sociali più basse e cercando di italianizzare i messaggi linguistici destinati alla comunicazione con i propri figli affinché essi possano partecipare di quel potere al quale l'emigrante ha dovuto invece sottostare.

Su questo sfondo e verso l'analisi di questi fatti si muove il presente lavoro.

L'atteggiamento degli emigranti salentini verso il processo di formazione linguistica dei propri figli

La dinamica sociolinguistica e culturale tesa nello sforzo di eliminare le condizioni di emarginazione e di isolamento in cui l'emigrato vive sia all'estero che in patria è molto chiara nell'*atteggiamento* degli emigrati salentini presente soprattutto nei rapporti linguistici con i propri figli ai quali il lavoratore meridionale, dopo l'esperienza emigratoria, sceglie, criticamente o meno, di far apprendere *l'italiano*, evitando di parlare con loro il dialetto d'origine.

Su questa decisione grava tutta la problematica socio-economica e politico-culturale del rapporto non paritario tra dialetto-lingua con il con-

sticare allora un vero e proprio inizio di disgregazione della struttura stessa, crescente man mano che cresce l'accumulo dei fattori anomali.

D'ARCO S. AVALLE, *Dinamica dei fattori anomali*, in « Strumenti critici », 1960, pp. 343-360; WEINREICH, *Language in contact. Findings and problems*, New York, 1953 (The Hague-Paris, 1968), p. 5.

¹⁵ A. SOBRERO, *L'integrazione linguistica in giovani immigrati a Torino*, in « Parole e metodi », vol. II, n. 4, 1973, p. 15.

seguito fenomeno di una crescente interferenza della lingua unitaria sulle lingue locali: gli adulti e i ragazzi emigranti intervistati hanno chiarito bene queste motivazioni (A3, A4) ed hanno sottolineato una forte differenza di consapevolezza critica dei temi linguistici tra chi è interessato dall'emigrazione e chi invece nasce e cresce nei due centri salentini con i genitori che lavorano in loco senza avere la necessità di andare all'estero. Questa realtà emerge evidente soprattutto dalle interviste ai due ragazzi di scuola media (cfr. Appendice), nelle quali gli intervistati hanno riconosciuto la gravità dei problemi linguistici, educativi, culturali e sociali che toccano i bambini emigrati fin dall'infanzia. In particolare R.F. ha detto: « Sono stato 12 anni continui in Svizzera, ho frequentato con grande difficoltà le scuole tedesche, ma mi ci trovavo bene, avevo gli amici, parlavo bene il tedesco, conoscevo alcune frasi dialettali del mio paese perché in famiglia, soprattutto mia madre parlava il dialetto. Ogni anno siamo ritornati per le vacanze natalizie. Anche qui avevo degli amici ma non di quelli veri. Quando venivo qui parlavo un dialetto strano che faceva ridere i miei amici anche se loro stessi poi mi chiedevano di tradurre in tedesco molte parole dialettali. L'italiano lo conosco attraverso la scuola perché alcune ore erano destinate allo studio dell'italiano. Poi nel 1976 mio padre, senza nessun motivo, ha deciso di tornare al paese; io sarei rimasto solo lì anziché venire qui. Mio padre mi ha costretto a seguirlo. Siamo tornati e mi sono iscritto alle scuole medie ma non mi trovo molto bene. L'anno scorso ho ripetuto. Quest'anno mi promuoveranno perché sono andato ogni giorno a scuola con molta buona volontà. Le maggiori difficoltà le incontro nei compiti scritti d'italiano (e chi lo sa parlare l'italiano?), in francese, un po' in storia »¹⁶.

Il quadro che si deduce è quello di una grande confusione, di uno stato di plurilinguismo caotico in cui è difficile isolare una linea precisa del processo di formazione linguistica del bambino.

Da parte sua l'emigrante salentino, come diagnosticano le interviste, si rende chiaramente conto di questo stato di cose, ma riconosce di essere incapace a giungere da solo ad una soluzione: egli registra soltanto, come suo personale contributo, un cambiamento di atteggiamento e una certa evoluzione nel comportamento verso la lingua e l'educazione scolastica dei propri figli, nella prospettiva di dare ad essi gli strumenti necessari per un'integrazione sociolinguistica migliore della propria: a tale proposito A3 ha sostenuto di voler continuare a parlare l'italiano con i figli « perché conoscendo la lingua saranno facilitati nello studio e se un giorno dovessero emigrare fuori dal paese, per qualsiasi motivo, non troveranno le difficoltà che ho incontrato io ».

L'esperienza emigratoria, mettendo il lavoratore a contatto di uomini con competenza linguistica diversa e costringendolo a subire l'impatto con

¹⁶ L'intervista è stata italianizzata perché linguisticamente risultava prodotta in dialetto salentino miscelato con elementi lessicali incomprensibili.

una società straniera che rende qualificante il possesso di una cultura e di una lingua d'élite, fa sorgere, come razionale spirito di compensazione, la certezza che ad evitare il ripetersi di queste circostanze negative nella nuova generazione concorra principalmente l'apprendimento di una lingua diversa dal dialetto di origine tanto deprezzato e rifiutato dai pregiudizi sociali che lo hanno fatto classificare come un *idioma* tramontato, appartenente ai poveri e al passato (A4).

D'altra parte, sul piano reale, il bambino, figlio di emigranti, se da un lato riceve e subisce gli stimoli familiari di miglioramento linguistico, dall'altro si inserisce presto in un gruppo amicale dialettofono che lo spinge all'uso dell'*idioma* locale.

Teoricamente l'apprendimento contemporaneo delle due lingue sarebbe positivo, come ha sostenuto A3, se non fosse accompagnato da elementi discriminatori di una cultura rispetto ad un'altra che trasformano una situazione di *potenziale bilinguismo* in una di *reale diglossia*.

Su questo problema, per confrontare l'atteggiamento degli emigranti con quello degli abitanti vissuti sempre nei due centri e dei loro figli, si è svolta una piccola inchiesta, utilizzando un questionario di quattro domande e sottoponendo un questionario sociolinguistico a 20 ragazzi tra i 13 e i 15 anni di Miggianno e Montesano.

Le domande proposte nell'inchiesta sono state:

- 1) Secondo te quale lingua è migliore da insegnare ai bambini?
- 2) Perché?
- 3) Quale lingua parli con i tuoi bambini?
- 4) I tuoi bambini parlano italiano o dialetto?

L'indagine è stata condotta su 18 soggetti ed ha dato i seguenti risultati:

- 1) 4 montesanesi hanno risposto italiano, 5 dialetto; 4 miggianesi hanno risposto italiano, 5 dialetto.
- 2) La preferenza dell'italiano è spiegata con un vantaggio futuro del bambino sia a scuola sia in ogni altra occasione che richieda l'uso dell'italiano. La preferenza del dialetto è dovuta invece in tutti i casi o ad indifferenza verso il problema linguistico o al fatto che il dialetto è la lingua parlata quotidianamente con tutti nel paese, quindi anche con i figli.
- 3) 2 informatori di Montesano parlano dialetto, 3 italiano, 4 italiano-dialetto con i propri figli; a Miggianno 6 informatori usano il dialetto, 1 l'italiano, 2 italiano-dialetto verso i propri bambini.
- 4) I figli usano il dialetto nei casi in cui i genitori parlano il dialetto, talvolta il dialetto, talvolta l'italiano nei casi in cui i genitori parlano italiano-dialetto o italiano nei loro riguardi.

Questi risultati sono stati confermati dalle risposte dei ragazzi campionati al questionario che prevedeva le seguenti domande:

- 1) Quale lingua usi di solito?
- 2) Quale lingua usi in famiglia?
- 3) Hai usato qualche volta una lingua diversa? Quale? Quando? Dove?
- 4) Quale lingua ti piacerebbe parlare più spesso: l'italiano o il dialetto? Perché?

Le risposte sono state unidirezionali e hanno dimostrato uno scarso interesse al tema proposto sebbene esse fossero state precedute sempre da una conversazione introduttiva di tipo sociolinguistico con il giovane interlocutore¹⁷.

Tutti gli intervistati hanno risposto alla prima e alla seconda domanda sostenendo di parlare il dialetto locale. Quindici intervistati (6 di Montesano e 9 di Miggiano) hanno affermato di usare l'italiano a scuola (5 di essi hanno precisato di farlo solo con i docenti), o quando devono rivolgersi ad estranei che parlano italiano. Gli altri cinque intervistati hanno risposto negativamente alla terza domanda. Nelle risposte alla quarta domanda proposta, 11 hanno detto di non avere problemi a continuare a parlare il dialetto, altri 3 vorrebbero saper parlare anche l'italiano oltre al dialetto, i rimanenti 6 hanno scelto solo l'italiano come lingua dei propri desideri motivando la preferenza soprattutto col vantaggio scolastico che ne deriverebbe.

Dai risultati si ricava che chi non è stato emigrante rimane indifferente, spesso, ai problemi che interessano lo sviluppo linguistico dei bambini: per costui il dialetto è una lingua scontata in partenza, il ragazzo impara già da piccolo, o in famiglia o fuori, *lu misanisu* o *lu muntesanisu*.

Tale condizione di dialettofonia persiste nel tempo anche quando il bambino comincia a frequentare la scuola e ad inserirsi nella comunità dove finisce col diventare un *dialettofono portatore di una cultura da tutti considerata subcultura*.

Se si tiene presente questo fatto si spiega il desiderio di un'evoluzione linguistica espresso dagli emigranti per i propri figli che li differenzia dalla classe sociale salentina da cui gli emigranti stessi provengono ma dalla quale cercano in ogni modo di staccarsi¹⁸.

Questi fenomeni di miglioramento linguistico dei gruppi emigrati hanno presentato, nel corso della ricerca, dei punti di tangenza con quelli di alcuni nuclei familiari locali in cui si ha la tendenza dei genitori ad inse-

¹⁷ I lunghi dialoghi registrati non sono qui riportati per motivi di spazio.

¹⁸ S. CASTLES, G. KOSACK, *Immigrazione e struttura di classe in Europa occidentale*, Milano 1976, p. 51. Gli AA. prospettano i vantaggi di una emigrazione liberata dal carattere attuale di costrizione e vista come possibilità lavorativa aperta: diventerebbe allora un'occasione di contatto e di scambio tra più popoli con un notevole arricchimento culturale degli individui che ne sono interessati e delle loro famiglie.

gnare al bambino l'italiano evitandogli in ogni modo l'apprendimento del dialetto.

L'indagine ha mostrato che nei due paesi campione il dialetto lascia il posto all'italiano o all'italiano dialettizzato, nel rapporto linguistico con i propri figli, quando il gruppo familiare è formato da giovani di una cultura media o elevata, appartenenti alla borghesia locale.

In questo caso i nativi giungono spesso, come gli emigrati, ad un uso alternativo di italiano-dialetto a seconda delle circostanze, della figura del destinatario, delle finalità dell'atto locutivo stesso.

Questi casi presentano molti punti comuni con i momenti e le fasi delle vicende linguistiche degli emigranti sebbene sia diverso il bagaglio culturale di partenza tra le due classi essendoci, da una parte, rappresentanti del proletariato, dall'altra soggetti della media e dell'alta borghesia.

L'indagine infatti ha mostrato che in effetti la lingua di cui ci si serve verso i propri bambini rappresenta negli emigranti, per lo più proletari di provenienza, il tentativo di inserirsi, di farsi accettare, al ritorno, proprio nella classe di questa borghesia dalla quale si recepisce, specie nel periodo dell'espatrio, tutto un insieme di ideali di vita, sperando di poterne così condividere anche il benessere economico. Soprattutto l'emigrante montesane o miggianese è stimolato proprio dall'emigrazione ad aprire al proprio ragazzo la strada verso un tenore di vita che lui ha conosciuto solo di sfuggita, ma che gli appare la migliore tra le varie possibilità esistenti.

La concezione linguistica esposta fin qui risulta valida però solo fino a quando i genitori hanno modo di dominare la personalità del ragazzo ancora in via di formazione, finché il bambino vive esclusivamente in famiglia e lo si può educare secondo i propri principi personali. La situazione cambia, sia all'estero che al ritorno, quando il bambino comincia ad avere anche una vita sociale fatta di amicizie, di scambi di esperienze, di giochi con altri coetanei, quando egli entra nel giro di altri bambini, primariamente del vicinato, che appartengono sempre al suo stesso mondo sociale ed economico.

In teoria, come sostengono molti psicologi¹⁹, verso i quattro anni il bagaglio linguistico di un ragazzo è già stato completato, in pratica però esso si arricchisce continuamente di nuovi contenuti, di nuovi elementi derivati dalle varie esperienze di vita.

Si può dire con certezza che questo processo di dilatazione linguistica inizia con la nascita di un individuo e non ha fine per tutta la vita. Dalle interviste raccolte tra gli emigranti di età adolescenziale ed adulta si trae una configurazione-tipo delle esperienze sociolinguistiche vissute dai bambini emigrati quando cominciano a costruire dei rapporti extra-familiari con l'esterno.

All'estero il bambino frequenta molto presto l'asilo d'infanzia perché

¹⁹ A. CLAUSSE, *Avviamento alle scienze dell'educazione*, Firenze, 1966, p. 46.

i genitori lavorano e non sanno a chi affidarlo in loro assenza. Lontano dai suoi, immerso in un ambiente linguisticamente straniero, egli apprende ed incomincia a parlare la lingua straniera (A1, A3, in Appendice).

In famiglia riprende la lingua dei propri genitori che nei suoi riguardi usano quasi sempre l'italiano.

Se il bambino rimane con la propria madre più frequentemente (o perché la madre non lavora o perché lavora a domicilio), egli parla maggiormente l'italiano ma può imparare a parlare una lingua diversa tramite la conoscenza di amici stranieri. Al ritorno al proprio paese, in modo temporaneo o definitivo, il ragazzo inevitabilmente finisce col conoscere l'esistenza del dialetto, se non l'ha già fatto all'estero all'interno della propria famiglia, nei dialoghi dei propri genitori e/o nelle conversazioni di amici emigrati. Nel rientro il padre o la madre o entrambi, anche se nei suoi riguardi continuano a parlare l'italiano, usano il dialetto locale con tutti gli altri, parenti, amici, conoscenti, con i nonni, la cui presenza risulta talvolta determinante per l'educazione linguistica dei ragazzi. Sebbene spesso i genitori cerchino di italianizzare il proprio parlato (A2, in Appendice) ricorrono sempre a termini essenzialmente dialettali. Il codice linguistico del ragazzo viene intaccato da fattori in parte o completamente estranei che ne mettono in crisi l'unità e perfino la chiarezza.

Se il rientro è breve ma ripetuto ogni anno, come nel caso di 4 emigrati intervistati, il processo di osmosi tra l'italiano e il dialetto è anch'esso limitato, sebbene abbia modo di continuarsi per mezzo del ripetersi di questa dinamica ogni anno; se il rientro è definitivo, nonostante la buona volontà dei genitori di difendere ad ogni costo la lingua che loro hanno insegnato ai propri figli, (A4, in Appendice) il dialetto, dapprima sporadicamente usato, finisce col prevalere sull'italiano, che, peraltro rimane come lingua cui ricorrere in particolari momenti (A2, A3)²⁰.

Il quadro si presenta molto diverso quando i bambini non sono interessati direttamente dall'emigrazione o perché solo il padre emigra, o emigrano entrambi i genitori ed i piccoli vengono affidati alle cure dei nonni, caso molto frequente nell'emigrazione salentina.

L'esperienza linguistica dei genitori allora ha poco peso nei riguardi della formazione linguistica dei bambini perché, sia nel primo che nel secondo caso, la lingua che il ragazzo impara è quella di chi è stato sempre al paese; lo stesso emigrante, rimpatriando, riprende la sua lingua d'origine senza determinare conseguenze linguistiche sensibili nel ragazzo.

L'inverso del problema che si è esaminato nel prequestionario, riguarda l'esistenza di un qualche pur minimo legame tra il numero dei figli o tra la loro età e l'apprendimento dell'italiano o della lingua straniera da parte dei genitori. La presenza dei figli è risultata importante solo quando anche questi emigrano, in tal caso si possono avere due possibilità:

- 1) Se il ragazzo è ancora in fase di completamento del proprio patri-

²⁰ I. TEMPESTA, *Lingua ed emigr.*, cit., p. 67.

monio linguistico-discorsivo è molto probabile, come s'è detto prima, che egli impari perfettamente la lingua italiana o straniera con cui viene a contatto all'estero (A3, in Appendice ed interviste), dimenticando o non conoscendo affatto il dialetto natio. A questo processo contribuiscono molto i genitori. Infatti, se essi conservano anche all'estero, in famiglia, il loro dialetto, il bambino conserverà anch'egli una più o meno vaga reminiscenza del dialetto legata all'ambito familiare, mentre alle sue esigenze comunicative fuori della famiglia risponde quasi sempre avvalendosi di una lingua diversa; se i genitori abbandonano invece, anche parzialmente, il dialetto di provenienza, nel bambino il processo di regressione diventa totale; egli può al massimo capire il dialetto salentino, data la sua permanenza annuale di uno o più mesi nel paese, ma non parlarlo.

2) Se il ragazzo ha un'età non più infantile ma adolescenziale o giovanile è molto difficile, in ogni caso, che al momento dell'emigrazione egli abbandoni completamente il dialetto di origine. Infatti anche se non trovasse mai il modo di usarlo all'estero (cosa peraltro possibile perché le risposte ottenute nelle interviste dimostrano che il dialetto sostituisce qualsiasi altro idioma quando il suo uso non ostacola la comunicazione e non crea complessi di inferiorità), il ragazzo troverebbe sempre la possibilità di riprenderlo e rivificarlo nei mesi di vacanza al proprio paese. Esiste cioè un filo continuo tra gli anni precedenti l'emigrazione — che contribuiscono a definire il vocabolario dialettale del giovane e a radicarlo nelle esperienze esistenziali dello stesso —, e i successivi anche se brevi soggiorni nel Salento che permettono di mantenere il dialetto in vita.

Se al contrario i figli non sono interessati in prima persona dall'emigrazione, come si è già detto, bisogna prendere in esame il rapporto tra i genitori emigranti e i figli che restano e quindi l'eventuale incidenza della lingua di chi va via e altera il proprio strumento linguistico originario sulla lingua di chi invece resta al paese, tenendo presente tutto il quadro familiare. A lunga scadenza ciò determina effettivamente qualche sensibile conseguenza nella lingua dei figli, ma allo stato attuale risulta che questi fenomeni sono minimi e vengono avvertiti da molti emigranti come aspirazioni future ad un miglioramento sociolinguistico più che come realtà concrete operanti nella comunità salentina di oggi.

Dalle testimonianze raccolte nel corso della ricerca infatti si deduce che l'emigrante al ritorno dall'estero riprende il dialetto; tale rivitalizzazione è determinata da numerosi fattori (di cui alcuni involontari) e si oppone spesso alla tensione ideale verso una lingua diversa, italiana, per sentirsi e farsi giudicare « migliore »²¹. Questa contrapposizione tra dialetto e lingua si ripete, nelle interviste, anche nell'atteggiamento linguistico particolare che gli emigranti assumono verso i propri figli.

L'emigrante rimane sempre, nonostante le sue aspirazioni ad una vita più agiata, un uomo del proprio paese e di una certa classe sociale e la ri-

²¹ I. TEMPESTA, *Lingua...*, pp. 67-84.

presa della lingua locale è uno strumento per rinsaldare questo vincolo che è stato spezzato dall'emigrazione. Il lavoratore che rientra perciò, appena varcata la frontiera, ritorna linguisticamente al proprio dialetto. Cosa avviene invece nella lingua dei suoi bambini? Un comportamento tipico nella lingua dei genitori emigranti è quello di tipo familiare. All'estero in famiglia, eccetto nella conversazione tra paesani o tra gli stessi genitori, la comunicazione linguistica avviene spesso o in italiano o in una lingua straniera, quando c'è la presenza di bambini. A1 e A2 all'estero usano l'italiano anche dialogando tra loro per evitare che il figlio apprenda il dialetto.

Al ritorno invece l'uso linguistico prevalente dell'emigrante in famiglia è quello del dialetto²². Il lavoratore conserva la lingua italiana solo nei dialoghi col figlio cercando di mantenere così la lingua insegnata al ragazzo lontana da ogni interferenza locale, affinché egli continui ad usare la lingua standard.

Tra le motivazioni addotte dagli interessati per spiegare la persistenza dell'italofonia nel modello educativo da essi propugnato ci sono:

1) *la scuola*: 6 soggetti su 17 interrogati fanno riferimento al rendimento scolastico del bambino. Per loro la scuola è ancora scuola d'élite dove la cultura individuale di partenza ha poco peso per la valutazione generale dell'alunno; importa invece che il bambino si adatti, accetti i principi anche linguistici della classe dirigente²³;

2) il desiderio di preparare il bambino ad un suo possibile *trasferimento* fuori da Montesano o Miggianno²⁴;

3) *la discriminazione sociale* del dialettologo: l'italiano, a detta degli intervistati, viene considerato come una lingua che induce a valutare positivamente il ragazzo²⁵;

4) l'adeguamento alla *standardizzazione* della lingua italiana in atto nella cultura locale; in essa la tendenza ad uniformarsi, italianizzandosi, è testimoniata dal fatto che elementi ancora in uso o soltanto conosciuti dagli anziani sono completamente assenti nel lessico dei più giovani.

A questi motivi che favoriscono, nello sviluppo linguistico del bambino emigrante, *la lingua unitaria* rispetto agli *idiomi periferici* se ne oppongono altri che permettono al dialetto, non solo di sopravvivere ma anche di dominare negli usi linguistici dell'infanzia e dell'adolescenza.

In alcune interviste l'informatore alla domanda « Quale lingua vorresti

²² Nell'intervista A1, che ha sempre usato l'italiano verso i propri figli, riconosce l'impossibilità di continuarne l'uso esclusivo al ritorno.

²³ Sul problema molto vasto della lingua a scuola cfr. AA.VV., *Bilinguismo e diglossia in Italia*, Pisa 1973; L. LOMBARDI SATRIANI, *Antropologia culturale e analisi della cultura subalterna*, Firenze 1974. Sul rifiuto del dialetto a scuola, A. SOBRERO, *L'integrazione...* cit., p. 31, scrive: « Bisogna non ostacolare il naturale insorgere del bilinguismo soprattutto a livello scolastico. Purtroppo è proprio nella scuola che troviamo il più serio ostacolo ad una evoluzione linguistica di questo tipo ».

²⁴ Si vedano le interviste di A1 e A2 in Appendice.

²⁵ Cfr. I. TEMPESTA, *Lingua...* cit., p. 74, § 5.7: *Lingua e stima*.

insegnare ai tuoi figli: italiano o dialetto? » non ha risposto con una scelta tra le due possibilità proposte, ma con l'accettazione di entrambe su un piano comunicativo paritario²⁶ riconoscendo che per eliminare in parte il rischio che i bambini di oggi diventino in futuro dei disadattati come i loro padri essi dovrebbero ricevere una formazione tale che, non solo elimini il pericolo di una deculturazione o di un plurilinguismo imperfetto nel paese d'espatrio, ma tale che, in caso di ritorno al paese, non sia necessario un nuovo processo di riadattamento. Ciò è possibile, a giudizio di molti intervistati, solo quando i figli degli emigranti sono messi in condizione, soprattutto per mezzo di un'educazione familiare e scolastica nuova, di parlare bene una lingua, quando cioè esistono le premesse necessarie per la realizzazione di un *bilinguismo consapevole*.

In questo caso (che è quello più positivo rispetto a quello di una scelta pregiudiziale dell'italiano o del dialetto) l'apprendimento di due lingue è simultaneo e criticamente democratico e ciò permette un'uguale padronanza dei due codici ognuno dei quali ha un campo di funzionalità ben preciso eliminando ogni interferenza tra essi.

La presenza di questi atteggiamenti che mancano totalmente tra le interviste dei locali, differenzia coloro che hanno vissuto all'estero da chi invece non ha dovuto affrontare problemi sociolinguistici estranei alla comunità d'origine e d'appartenenza.

D'altronde a quest'apertura teorica non corrisponde una modifica in positivo delle vere condizioni linguistiche del figlio dell'emigrante: il lavoro massacrante dei genitori, la vita familiare discontinua, le partenze, i rientri mettono il ragazzo, ancora piccolo, a contatto con più esperienze culturali centrifughe, che ritardano l'avvio e lo sviluppo dei processi di coordinazione, di strutturazione e di astrazione linguistica²⁷.

Definire poliglotta l'infanzia migrante sembra anche facile ma non è così. In effetti il bambino finisce col non avere nessuna precisa competenza linguistica: impara la lingua straniera all'estero, nel periodo in cui

²⁶ Sul problema del bilinguismo cfr. R. KIOLSETH, *Bilingualism Education Programs in the United States: For Assimilation of Pluralism*, in « Kolner Zeitschrift für Soziologie », 1971, Sonderheft 15, pp. 250-275; A. GAARDER, *Organization of the bilingual School*, « Journal of Social Issues », vol. 23, n. 2, 1967, pp. 110-120; J. SEGERS-J. VAN DEN BROEK, *Bilingual education programs for the children of workers in the belgian province*, in « Atti dell'AILA », Copenaghen, 1972; J. FISHMANN, *Bilingualism with and without diglossia, diglossia with and without bilingualism*, « Journal of Social Issues », XXIII 1967, n. 2, pp. 28-38; A. VERDOT, *Les problèmes linguistiques des travailleurs migrants adultes et les problèmes sociolinguistiques des enfants des travailleurs migrants scolarisés dans les pays d'accueil*, Louvain, 1972.

²⁷ Sulla strutturazione e sull'apprendimento del linguaggio infantile cfr. D. PARISI, *Sviluppo del linguaggio e ambiente sociale*, Firenze 1977; G. FRANCESCATO, *Il linguaggio infantile*, Torino 1970; D. PARISI, *Il linguaggio come processo cognitivo*, Torino 1972; su tali problemi si è condotta una ricerca in corso di stampa in I. TEMPESTA, *Scuola e didattica del linguaggio per i ragazzi "diversi"*.

frequenta l'asilo e vive in ambiente straniero, quindi approda all'italiano quando, in età scolare, la famiglia preferisce iscriverlo nelle scuole italiane presenti in loco, oppure lo rimanda presso parenti pugliesi nel Salento perché possa frequentare la scuola italiana. In tal modo avvengono i suoi primi approcci col dialetto locale che, d'altra parte, molto facilmente avrà già sentito usare in famiglia all'estero (A1, A2).

In questa movimentata situazione non esiste una lingua primaria o una secondaria, il grado di *funzionalità* della lingua *varia* con i diversi periodi della vita del bambino. Il bambino può giungere alla acquisizione definitiva di un idioma solo quando la famiglia rimpatria definitivamente: il ragazzo apprenderà presto a parlare il salentino, se la famiglia ritorna nel Salento. Se la famiglia si stabilisce in una città del Nord il ragazzo userà l'italiano; se il paese prescelto è l'estero la lingua del ragazzo sarà quella straniera.

L'emigrazione, quindi, evidenzia, aggravandoli, i problemi linguistici della seconda generazione, anche agli occhi degli adulti il cui atteggiamento però (condizionato da aspirazioni di miglioramento sociale) contribuisce a peggiorare la situazione perché non offre un punto di riferimento linguistico univoco e preciso ma piuttosto si pone come apporto negativo, come pregiudiziale rifiuto del proprio dialetto di provenienza²⁸.

A questo punto, per un più approfondito esame della situazione prescolastica e scolastica dei giovani emigranti salentini, la ricerca prevedeva, all'interno dell'analisi degli altri problemi correlati con l'emigrazione, lo studio dell'educazione scolastica della seconda generazione di emigranti. Nessuna delle interviste raccolte tocca isolatamente questo problema poiché esso è stato sempre affrontato dagli intervistati tenendo presente i problemi sociolinguistici apparentemente esterni alla scuola ma in realtà strettamente correlati ad essa, come gli amici, il vicinato, i giochi. Ciò, se ha permesso di ottenere dei giudizi d'insieme sulla vita del ragazzo, ha però offerto solo delle impressioni generali sul tema specifico che ci si era proposto; in particolare si è ottenuto in tutte le interviste un facile confronto tra le strutture e i metodi della scuola straniera e quelli della scuola italiana²⁹.

Una prima ipotesi di comportamento, emersa anche dal quotidiano contatto con emigranti salentini, è che il lavoratore meridionale difficilmente sceglie di sua spontanea volontà di iscrivere il proprio figlio in una scuola svizzera o tedesca o francese a meno che non sia costretto a farlo. Preferisce in genere una scuola cattolica italiana o una scuola italiana privata — realizzate con programmi italiani e riconosciute dallo Stato ita-

²⁸ Cfr. F. SABATINI, *Per un'educazione linguistica della seconda generazione degli emigranti*, in *La formazione...* cit., art. 12.

²⁹ La mancanza di dati precisi sulla situazione della scuola italiana nei paesi di immigrazione è riconosciuta anche da: F. SABATINI, L.M. LOMBARDI, R. SIMONE, *Emigrazione italiana, lingua e processi di acculturazione in Europa*, in « *Italiano d'oggi. Lingua non letteraria e lingue speciali* », Centro per lo studio dell'insegnamento all'estero dell'italiano, Trieste 1974, p. 132.

liano — o addirittura decide di mandare i propri figli in Puglia, spesso dai nonni, facendo loro frequentare le scuole italiane.

Nonostante i rischi di dispersione culturale presentati dal passaggio da un'educazione scolastica straniera ad una italiana³⁰, il lavoratore meridionale, quando viene a contatto con ambienti educativi dell'estero, coglie in essi soprattutto gli aspetti positivi.

1) Una convinzione diffusa tra gli informatori è quella che la scuola straniera sia molto più formativa di quella italiana perché più « rigida », più controllata, più organizzata: nelle interviste viene definita *più controllata e con più ore di studio* rispetto alla scuola italiana.

2) L'emigrante vaglia la validità della scuola svizzera o italiana solo in rapporto al rendimento scolastico del ragazzo, senza considerare invece i problemi che il ragazzo stesso deve risolvere e superare in un ambiente culturale estraneo.

3) L'apprendimento dell'italiano, secondo l'emigrante, è soddisfacentemente ottenuto nella scuola straniera tramite l'insegnamento di questa lingua in determinate ore, mentre la conoscenza della lingua straniera favorisce e rende più rapido l'inserimento del ragazzo nella società ospite.

4) La scuola a tempo pieno (realizzata in molte zone) e il numero limitato dei componenti la classe sono altri elementi che rendono ancora più soddisfacente, agli occhi degli emigrati, la scuola estera rispetto a quella italiana, anche perché, rimanendo il bambino a scuola tutto il giorno, i genitori possono seguire un normale orario di lavoro senza avere il problema dell'affidamento e della cura dei propri bambini³¹.

È sotteso in questi giudizi, espressi e ripetuti dagli intervistati, una critica presa di coscienza che dà al lavoratore salentino, dopo aver conosciuto realtà linguistiche-scolastiche diverse da quelle di provenienza, la consapevolezza delle carenze strutturali della scuola italiana in cui molte situazioni, riconosciute negative dagli stessi responsabili dell'istruzione, persistono, senza essere risolte.

Gli emigranti, tra l'altro, si sono sempre dimostrati in grado di circo-

³⁰ Cfr. R. KJOLSETH, *Bilingual...* cit., pp. 251-275. L'A. distingue due tipi di modelli nel comportamento degli Stati Uniti verso la lingua degli emigranti: il modello assimilatore che è caratterizzato da un rapido abbandono della lingua minoritaria, sebbene essa venga insegnata; il modello pluralista che consente la conservazione e lo sviluppo della lingua degli emigranti. In questo caso perché l'insegnamento linguistico sia efficace gli insegnanti stessi devono essere per gli allievi modelli di bilinguismo effettivo e di biculturalismo vissuto e l'insegnamento deve cominciare con lo studio dei principali dialetti degli emigranti e della popolazione locale per poi introdurre le lingue ufficiali senza però relegare mai i dialetti fuori della classe. Questo tipo di insegnamento, più che la linguistica astratta, privilegia soprattutto la sociologia del linguaggio.

³¹ Cfr. GARAVAGLIA CORVINI, *La scuola materna come servizio a favore della famiglia dell'immigrato*, in « Amministrazione Provinciale di Milano » cit., pp. 294-300.

scrivere e di analizzare i problemi scolastici dei propri bambini, come quando hanno riconosciuto la necessità di eliminare il sovraffollamento delle classi, per garantire una maggiore collaborazione tra docente e discente e per creare le condizioni atte a far rispettare ed apprezzare gli elementi positivi della personalità innata e irripetibile di ogni allievo senza che essa si confonda nella massa.

Questo dimostra che molti emigranti all'estero prendono coscienza delle nuove conquiste pedagogiche e dei loro vantaggi più rapidamente e più frequentemente di coloro che non sono mai stati emigranti, perché talvolta i programmi che nella scuola italiana sono ancora in fase di preparazione o di dibattito — come la scuola a tempo pieno e la limitazione numerica della scolaresca —, all'estero risultano invece spesso una realtà concreta e operante.

D'altra parte, l'emigrante ha riconosciuto che la frequenza continua di una scuola estera provoca spesso comportamenti negativi e ambigui nei figli degli emigranti: uno di questi, testimoniato nelle conversazioni raccolte nel corso della ricerca, è la propagazione che si potrebbe definire « contagiosa » del razzismo straniero.

Questo fenomeno risulta molto chiaro dall'intervista libera di I.R.: « ... in casa con i miei genitori parlavo dialetto, i miei nipotini parlano invece tedesco e per fortuna — un po' per fortuna —, perché poi parlano tedesco, hanno amici tedeschi, frequentano la scuola tedesca e si può dire che non si sentono assolutamente italiani. Senti cosa mi è capitato: giù da noi abitava un bambino italiano di 8 anni che aveva frequentato un asilo tedesco e la madre era un po' fissata che voleva fargli imparare quella lingua perché diceva che lei si era trovata male proprio per questo, perché con l'italiano non si era accettati e via dicendo. Ebbene anche a scuola quel bambino, che poi è Franco, stava con i bambini tedeschi. Un bel giorno se ne viene da noi e in tedesco mi fa: "Gli italiani sono una merda". Io mi sono messo a ridere perché anche lui era un italiano ma aveva assimilato perfettamente, a furia di stare con i tedeschi e a causa della presenza costante in quegli ambienti di stereotipi sociali e culturali degradanti per gli italiani, la loro mentalità e quindi ci deprezzava. Io personalmente sono sempre fiero di parlare e di essere italiano ma molti preferiscono la pagnotta alla propria lingua ».

L'uso discriminatorio di una lingua straniera come strumento di colonizzazione da parte dei nativi³² si evidenzia quindi nel comportamento linguistico dei bambini che vivendo in quella società ne assorbono i pregiudizi³³. La scuola che istituzionalizza al suo interno i principi politici,

³² Cfr. I. TEMPESTA, *Lingua... cit.*, pp. 51-63.

³³ Cfr. H. KLOSS, *Language rights and immigrant groups*, « International Migration Review », V, 1971, n. 2, pp. 250-268. L'A. sostiene che nella fase di contatto tra ospite ed emigrante la relazione di potere è percepita da diversi gruppi in termini di legittimità e di illegittimità. Questa percezione si cristallizza in una serie di argomenti

economici e culturali della società a cui appartiene, contribuisce a radicare nell'allievo determinati criteri di selezione sociale perché essa stessa si fonda su una rigida quanto antistorica classificazione degli alunni in fasce socialmente superiori e inferiori.

Chiaramente il bambino, non ancora dotato di una autonoma capacità di giudizio, assorbe il giudizio e l'ideale espressi da un'autorità, in questo caso la scuola, e finisce col crearsi dei preconcetti che diventeranno traumatizzanti al momento della formazione del giovane.

A questo punto sembra chiaro che il discorso sulla lingua degli emigranti e dei loro figli si allarghi ai programmi sociolinguistici e politici della scuola straniera da una parte, di quella italiana dall'altra in entrambe le quali, pur con grandi differenze, si può dire che ancora oggi manchi qualsiasi relazione con quello che De Mauro ha definito il testo base per una educazione linguistica democratica, le dieci tesi per un'educazione linguistica nuova e democratica³⁴.

In questa prospettiva culturale la formazione linguistica dei figli degli emigranti dovrebbe dirigersi verso una libera valorizzazione delle capacità e delle esperienze possedute dal ragazzo nel pieno rispetto dell'identità culturale della persona umana e dovrebbe dare gli strumenti atti a rendere l'individuo partecipe della vita civile di uno Stato: la lingua, lo si è già visto, è uno strumento del potere; perché l'educazione sia democratica, tutti devono partecipare di questo potere, con la lingua in primo grado.

Conclusione

Rianalizzando, con uno sguardo critico d'insieme, la ricerca e i risultati che essa ha dato, ci si accorge che molti problemi definitisi via via nel corso del lavoro, sono rimasti aperti e si presentano da approfondire.

L'idea base che emerge evidente da queste pagine è che l'emigrazione occupa un posto molto importante nella determinazione del comportamento linguistico del lavoratore salentino e della sua famiglia e contribuisce alla strutturazione linguistica della comunità di partenza.

L'esperienza emigratoria rappresenta cioè un mezzo di apertura per il bagaglio culturale del lavoratore salentino: dal punto di vista linguistico lo avvicina e lo prepara alla conoscenza di problemi più vasti di quelli che possono riguardare chi è vissuto sempre nel proprio paese.

di cui uno, il terzo, è quello dell'unità nazionale: secondo il modo di pensare del paese ospite gli emigranti non devono avere una loro lingua perché essa si può trasformare in una forza politica separatista. Quest'atteggiamento di rifiuto di una lingua diversa da quella nazionale per eliminare possibili focolai di un autonomismo politico lo si ritrova documentato anche in G. CASTLES - G. KOSACK, *Immigrazione e struttura*, cit., p. 190.

³⁴ Per il testo delle dieci tesi per l'educazione linguistica democratica si veda T. DE MAURO, *Lingua, dialetti, educazione linguistica*, in *La formazione...* cit., art. 4.

Al ritorno l'emigrato è uno che ne sa o pretende di saperne « qualcosa in più » e rappresenta spesso un elemento innovativo nella comunità d'origine.

Nel lavoro e nel frequente contatto con molti lavoratori dei due centri in cui si è svolta la ricerca si è andato sempre più delineando il quadro di una comunità emigrata che proprio perché ha dovuto e deve trascorrere lunghi periodi lontana dal Salento si scontra spesso all'estero con strutture socio-culturali diverse da quelle di partenza. Pur con tutti i problemi che questo impatto ancora oggi comporta, l'emigrante ha sempre modo di « aprirsi », di vivere, durante il periodo dell'espatrio, esperienze forse anche negative ma che gli danno la critica consapevolezza dei vuoti socio-economici e culturali che si è portato dietro fin dalla nascita e che il proprio paese non ha mai cercato di colmare.

Nascono in tal modo, proprio tramite l'esperienza di lavoro in terra straniera, delle rivendicazioni inizialmente (e attualmente) solo ideologiche più giuste per sé e per i propri figli che portano gli emigrati salentini, da sempre deprezzati, ad alterare al ritorno il sistema dei valori sociali radicati nella comunità meridionale, essenzialmente apportandovi principi e aspirazioni di miglioramento socio-economico e politico-culturale.

APPENDICE

1. Interviste condotte con quattro emigranti adulti³⁵

Intervistati A1 A2³⁶

- D. Da quanti anni siete all'estero?
R. Io 20 anni, lei 10, dopo sposata.
D. Che lavoro svolgete?
R. Io il sarto e lei la stiratrice nella stessa sartoria.
D. Che scuola avete frequentato?
R. La quinta elementare.
D. Prima di andare all'estero che lingua usavate?
R. Il dialetto sempre (la moglie - sì, dialetto). Io qualche volta parlavo l'italiano, quello che sapevo io, poiché mio padre aveva il negozio e quando venivano i grossisti a scaricare la roba da Bari, da Napoli usavo l'italiano. Anche con alcuni clienti bisognava usare l'italiano; me l'aveva insegnato mio padre.
D. Quando ritornate qui come parlate di solito?
R. Come quando stiamo in Svizzera un po' l'italiano e un po' il dialetto, dipende. Tra noi usiamo il dialetto (la moglie — ma non molto perché quando c'è il ragazzo usiamo l'italiano). Con gli amici usiamo il dialetto paesano anche se qualche volta usiamo delle parole in italiano.

³⁵ Le interviste, riportate qui di seguito, sono state realizzate seguendo due criteri metodologici principali:

1. *Si sono svolte sempre in dialetto salentino* anche se l'analisi delle schede raccolte ha mostrato la presenza di molte interferenze lingua-dialetto diversamente motivate come si è visto nel corso di questo lavoro.

2. *Sono semilibere* poiché seguono uno schema di domande di tipo socio-linguistico poste senza alcun ordine cronologico ma originatesi sempre all'interno di un contesto linguistico che è nato come libera conversazione con l'emigrante.

Per motivi di spazio si riportano solo alcune delle interviste raccolte e di queste solo le parti che riguardano i problemi qui trattati.

³⁶ A1 di 38 anni, coniugato con A2, ha un bambino di 18 anni. Proviene da una famiglia molto numerosa di 8 figli, ora tutti emigrati eccetto una sorella. Possiede la licenza elementare. Sia a Montesano sia all'estero ha lavorato e lavora come sarto. È espatriato nel 1958 come annuale e da allora è ritornato a Montesano solo per le ferie estive e per un periodo più lungo quando si è sposato. All'estero ha avuto ed ha

- D. Perché col bambino parlate l'italiano?
- R. Perché il dialetto non è una lingua completa, per esempio molti verbi che esistono in italiano mancano in dialetto e allora devi per forza usare l'italiano. Il dialetto è anche difficile da capire e all'estero non lo possiamo parlare.
- D. Il bambino quale lingua parla di solito?
- R. Con noi l'italiano, con i suoi amici stranieri il tedesco se sono tedeschi, l'italiano se sono italiani.
- D. Insomma è bilingue questo ragazzo, e il dialetto?
- R. No, il dialetto non lo parla mai, solo qui con i nonni. Certo è difficile per lui: talvolta apprende rapidamente delle parole dialettali quando inavvertitamente io e mia moglie parliamo in dialetto. Per esempio da quando ha sentito dire *stuta* (spegni) ha subito cominciato a dirlo anche lui.
- D. Quale lingua vorreste che continuasse a parlare vostro figlio?
- R. L'italiano anche se, tornando qua, imparerà senz'altro il dialetto prima o poi.
- D. Avete intenzione di ritornare in Italia definitivamente?
- R. Solo se saremo costretti a farlo.

*Intervistato A3*³⁷

- D. Quanti anni sei vissuto all'estero?
- R. Dal 1965 al 1975, ora sono rientrato definitivamente.
- D. Dove lavoravi?
- R. A Lugano in una fabbrica di piastrelle.

frequenti contatti con i fratelli e le sorelle che lavorano in alcune fabbriche vicine al suo posto di lavoro. Le varie famiglie sono solite ritrovarsi soprattutto nei giorni di vacanza o di festa. In queste occasioni A1 ricorre talvolta all'uso del dialetto nativo rivolgendosi alle sorelle sebbene continui a parlare l'italiano quando parla col figlio col quale non parla mai il dialetto.

A1 ha seguito le domande dell'intervista con interesse dimostrando una chiara consapevolezza dei problemi sociolinguistici che coinvolgono gli emigranti insieme ai propri figli.

A2, di 34 anni, coniugata con A1, nata a Torre Paduli (a 7 km. da Montesano) è una casalinga ed ha frequentato le scuole elementari. È in Svizzera da 10 anni; infatti è partita solo dopo il suo matrimonio. Come A1 lavora anche lei in una sartoria; il bambino è stato condotto fin da piccolo prima in un asilo-nido tedesco, e a tre anni in una scuola materna italiana. A 6 anni ha cominciato a frequentare una scuola cattolica italiana conseguendo risultati mediocri. Il ragazzo parla bene il tedesco e l'italiano, comprende il dialetto d'origine dei propri genitori che parla però stentatamente oltre che raramente.

³⁷ A3 di 34 anni, è coniugato con due figli di 8 e di 4 anni. Possiede la licenza elementare come la moglie anche lei di Montesano. È emigrato nel 1965 a Lugano, nel Canton Ticino, prima solo, dopo il matrimonio con la moglie. All'estero A3 frequentava molti amici leccesi con i quali parlava sempre dialetto. È rientrato definitivamente.

- D. Ti trovavi bene all'estero?
- R. Sì, il lavoro andava bene, la lingua no perché non riuscivo ad usare l'italiano che conoscevo solo vagamente.
- D. L'italiano era la lingua ufficiale?
- R. Come?
- D. Dove lavoravi tu si parlava e si scriveva in italiano?
- R. Sì, con noi gli stranieri parlavano italiano ma tra di loro usavano il dialetto ticinese che è molto difficile.
- D. I bambini sono cresciuti all'estero?
- R. Sì, mia moglie ha accudito a loro senza andare a lavorare.
- D. Quale lingua usano i bambini?
- R. Sempre l'italiano per adesso. Vorrei che continuassero a farlo per evitare loro i problemi che ho dovuto affrontare io a causa della lingua.
- D. All'estero hai mai usato il dialetto?
- R. Sì, sempre con mia moglie e con gli amici. Però ho abbandonato le parole *rustiche* che si usavano tanto tempo fa.
- D. Secondo te ai bambini è preferibile insegnare italiano o dialetto e perché?
- R. Io parlo dialetto con mia moglie e italiano con mio figlio perché conoscendo la lingua sarà facilitato nello studio e se un giorno dovesse fare l'emigrante fuori dal paese per qualsiasi motivo, non troverà le difficoltà che ho incontrato io: all'estero quando ci sentivano parlare dialetto ci guardavano come se fossimo dei poveri disgraziati.

Intervistato A4³⁸

- D. Da quanti anni sei in Svizzera?
- R. 10 anni, a Lugano, nel Canton Ticino, lavoravo come piastrellista.
- D. Sei emigrato con la famiglia?
- R. Sì, prima da solo, dopo sposato con la moglie e le due bambine che sono nate là ed ora hanno 5 e 3 anni.

mente nel 1975, attualmente lavora in proprio come marmista. I due bambini sono nati entrambi all'estero e parlano molto bene l'italiano con gli estranei. Conoscono anche il dialetto che cominciano ad usare sempre più frequentemente con i piccoli amici. L'intervistato ha avvertito molto chiaramente il ruolo svolto dall'emigrazione per la sua evoluzione linguistica e quella dei figli.

³⁸ A4 di anni 34, coniugato ha due figlie di 9 e di 7 anni. Possiede la licenza elementare e fa il piastrellista, lavoro che svolgeva anche in Svizzera. È emigrato a Lugano per 10 anni ma ora è rientrato definitivamente in Italia. La moglie è stata con lui all'estero ma ha lavorato poco perché dopo la nascita delle bambine si è presa cura di loro. A4 si è mostrato molto interessato all'educazione linguistica delle figlie cogliendo alcuni punti essenziali per un buon insegnamento delle lingue nelle scuole primarie.

- D. Le bambine frequentavano l'asilo?
- R. Sì, oppure rimanevano con mia moglie.
- D. Che lingua usano le bambine?
- R. Sempre italiano, solo che purtroppo ora che siamo tornati frequentando i ragazzi di qui che parlano il dialetto stanno imparando il dialetto.
- D. Voi quale lingua parlavate prima di emigrare? Quale lingua usate ora?
- R. Prima il dialetto sempre, anche all'estero parlavo il dialetto con mia moglie e con gli amici, anche ora parliamo il dialetto ma con le bambine parlo italiano, almeno finora. Io desidero che continuino a parlare italiano perché ci sono tanti vantaggi nella vita, nelle scuole, nel lavoro.
- D. I bambini conoscono il dialetto ticinese?
- R. Un poco perché a Lugano i bambini parlano l'italiano: solo gli adulti parlano il dialetto. I bambini non lo parlano ma lo capiscono perché lo sentono parlare dagli adulti.
- D. Secondo te la lingua del tuo paese è cambiata durante la tua assenza?
- R. Sì, ma dobbiamo ancora migliorare se vogliamo parlare una lingua che non sia il dialetto, il dialetto rustico di una volta. Certamente i giovani non usano più le parole degli anziani ma c'è una strana mentalità qui perché succede che se qualcuno tenta di parlare l'italiano gli altri o lo deridono o lo escludono perché si dà delle arie e pensa di essere chissà chi. In Svizzera invece nessuno ti dice niente, anzi sei costretto a parlare l'italiano.
- D. Le tue bambine sono state a scuola a Lugano? Cosa ne pensi della scuola straniera?
- R. Sì, sono state alla scuola materna e la grande ha preparato privatamente la I elementare. Devo dire che sono rimasto molto contento di come vengono trattati i bambini: molte cose sono diverse da qui, per esempio le bambine rimanevano a scuola tutto il giorno e disponevano di un'alimentazione molto varia e abbondante. La mattina quando i genitori accompagnavano i figli sceglievano il menù della giornata e quindi si andava a lavorare. Le classi contenevano solo 10 alunni e le maestre oltre a far giocare i bambini facevano fare molto sport, preparavano delle gite o delle lunghe passeggiate, c'era il riposo e lo studio per i più grandi e soprattutto c'era una grande disciplina ed una grande severità nell'educazione: i genitori sono messi al corrente mensilmente di tutta la vita scolastica del figlio.
- D. Secondo te, è possibile ottenere tutto questo anche qui?
- R. E perché no? Per me sarebbe una cosa giusta per i genitori ed anche per i bambini. Solo che noi italiani siamo molto bravi a complicare

le cose anche per i bambini. Quando ho iscritto mia figlia alla scuola di qui ho saputo che starà in una classe di 29 bambini e tutti quelli che conosco parlano soltanto il dialetto. Immagina un po'!

2. Due interviste guidate a ragazzi emigranti

Intervista a R.F.

Ho 15 anni, frequento la III^a media. A scuola i miei genitori mi ci hanno mandato con qualche anno di ritardo perché erano indecisi se tenermi all'estero con loro o mandarmi dalla nonna a Miggiano. Mio padre ha sempre lavorato all'estero: faceva il camionista in una fabbrica. Stavamo a Basilea. In un primo momento i miei genitori mi hanno iscritto in Italia ed ho frequentato per alcuni mesi le scuole qui, poi sono nati litigi tra mio padre e la nostra nonna e mi hanno portato in Svizzera con loro. Sono stato 12 anni continui in Svizzera, ho frequentato con grande difficoltà le scuole tedesche, ma mi ci trovavo bene, avevo gli amici, parlavo bene il tedesco, conoscevo alcune frasi dialettali del mio paese perché in famiglia, soprattutto mia madre, parlava il dialetto. Ogni anno siamo tornati per le vacanze natalizie. Anche qui avevo degli amici ma non di quelli veri. Quando venivo qui parlavo un dialetto strano che faceva ridere i miei amici, anche se loro stessi poi mi chiedevano di tradurre in tedesco molte parole dialettali. L'italiano lo conosco attraverso la scuola perché alcune ore erano destinate allo studio dell'italiano. Poi nel 1976 mio padre, senza nessun motivo, ha deciso di tornare al paese; io sarei rimasto solo lì anziché venire qui. Mio padre mi ha costretto a seguirlo. Siamo tornati e mi sono iscritto alle scuole medie ma non mi trovo molto bene. L'anno scorso ho ripetuto. Quest'anno mi promuoveranno perché sono andato ogni giorno a scuola con molta buona volontà. Le maggiori difficoltà le incontro nei compiti scritti d'italiano (e chi lo sa parlare l'italiano?), in francese, un po' in storia.

Intervista a L. T.

Ho 13 anni, frequento la 1^a media. Mio padre fa il muratore, mia madre è casalinga. Siamo stati all'estero 4 anni, fino al 1977. Insieme a mio fratello andavamo a scuola dalle suore, infatti abbiamo finito lì le scuole elementari, poi ce ne siamo venuti. A me non piace andare a scuola, voglio fare il marinaio da grande, però le scuole svizzere mi piacevano: avevo molti amici, giocavamo nel parco e quando nevicava c'era un maestro che ci portava a sciare. Anche qui mi trovo bene, non ho mai ripetuto nessuna classe, solo che ho perduto un anno, perché ce ne dovevamo venire e allora la mamma non mi ha più mandato lì. Quando stavo a scuola parlavo italiano con tutti, a casa parlavo invece il dialetto, qui

parlo sempre il dialetto ma qualche volta uso anche l'italiano. Conosco poco il tedesco perché gli amici anche lì erano tutti italiani, solo quando uscivamo a fare la spesa, o da qualche altra parte sentivo parlare tedesco e certe cose le capivo. Adesso ormai non ci voglio più tornare ma mi è dispiaciuto lasciare tanti amici lì.

3. Due interviste guidate a ragazzi del luogo

Intervista a M. C.

Io ho 14 anni, frequento la III^a media. Mio padre ha 52 anni, mia madre ne ha 46. Mio padre fa il commerciante e mia madre la casalinga: hanno frequentato la III^a elementare e sono sempre vissuti a Miggiانو. Ho anche una sorella ed un fratello. Ho molti amici ma mi piace stare in casa con mia madre. In famiglia parliamo il dialetto, i miei genitori lo usano sempre, io invece a scuola parlo l'italiano. Io penso che italiano o dialetto fa sempre lo stesso, basta che uno lo capisca ma a scuola i professori non vogliono e dobbiamo parlare diverso ma poi quanti sbagli facciamo. Ma a me che importa dell'italiano: devo fare il commerciante non il professore!

Intervista a T. M. T.

Ho 13 anni, frequento la III^a media: mio padre ha 49 anni, possiede la licenza elementare e fa il contadino, mia madre ha 38 anni, fa la casalinga ed ha frequentato la V^a elementare.

Vado volentieri a scuola, alla fine di quest'anno mi iscriverò alla scuola per insegnanti d'asilo. A casa parlo sempre il dialetto perché i miei parlano sempre dialetto, a scuola uso l'italiano con i professori e il dialetto con gli amici. L'italiano mi piace ma non riesco a parlarlo molto bene perché molte parole sono difficili specialmente quando si devono scrivere.

4. Intervista libera a S.T. emigrante³⁹

La vita là, c'è solo da dire basta! Se non ci fossi costretto me ne sarei venuto già cento volte. Ma come si fa? Qui non c'è lavoro, là bene o male si lavora e ti pagano, poi il resto si sopporta. Per fortuna abbiamo gli amici italiani: alcuni sono traditori, dei lacchè dei padroni, ci lasciano parlare male degli Svizzeri e poi vanno a spiattellarlo ai padroni e perciò ci chiamano tutti spioni. Il tedesco, poiché siamo in un Cantone

tedesco io lo capisco e lo parlo anche, ma malvolentieri, quando ci sono costretto e poi non so costruire un discorso in tedesco, solo frasi spezzettate e talvolta ci infilo qualche parola italiana, ma me la cavo. Una volta ho litigato con un tedesco proprio in tedesco perché le parole di ingiuria le ho imparate subito, quelli non fanno altro che ripetercele da mattina a sera. In casa uso il dialetto con mia moglie e l'italiano con i miei figli. Generalmente parlo italiano con i miei amici, anche quelli di qui che sono emigrati perché se parliamo dialetto ci chiamano cafoni ed ignoranti e anche perché il dialetto se lo capisce uno non lo capiscono gli altri della comitiva.

IMMACOLATA TEMPESTA
Università di Lecce

³⁹ S.T. ha 25 anni, è sposato ed ha due figli di 4 e di 2 anni. È emigrato in Germania nel 1965 con i genitori e i fratelli; divenuto maggiorenne vi è rimasto lavorando in una valigeria. Dopo il matrimonio è rientrato a Montesano svolgendo dei lavori saltuari insieme alla moglie anche lei del luogo. Con la nascita dei bambini S.T., non riuscendo a trovare un buon lavoro in paese, ha deciso di riespatriare in Germania dove si trova tuttora.

Summary

The author presents the results of a survey conducted on emigrants of two municipalities of Salento (Miggiano and Montesano - Puglie) and a restricted sample of a population which has never emigrated. The problems of the learning, development and linguistic production of the children of the emigrant workers are examined.

The survey points out that the migratory experience may be the means for opening up of the migrant's cultural background and increasing his cultural stock. The Salentino migrant will, in turn, bring about deep changes in the linguistic behaviour of his children and the entire family, as well as the community of departure.

Résumé

Grâce aux résultats d'une enquête conduite auprès des émigrants de deux communes du Salento, Miggiano et Montesano, ainsi que d'un échantillonnage restreint de population qui a toujours vécu au pays, on cherche ici à approfondir les problèmes de l'apprentissage, du développement et de la production linguistique des enfants des travailleurs émigrés.

De cette enquête, il résulte que l'expérience migratoire peut être le moyen d'une ouverture du bagage culturel de l'émigrant salentin, et qu'elle est en mesure d'apporter de profondes modifications dans le comportement linguistique de l'enfant, de la famille entière, ainsi que de la communauté d'origine.

Situazione scolastica dei figli dei lavoratori rimpatriati. Risultati di una ricerca

Premessa

A proposito dei flussi migratori il Rapporto SOPEMI 1979 fa notare il carattere fortemente riduttivo delle statistiche ufficiali che, essendo basate sulla possibilità di rilevare i migranti quasi solamente attraverso il controllo amministrativo o assistenziale, non permettono di cogliere una gran parte del movimento, che si svolge in regime di libera circolazione o al di fuori di controlli¹. La progressiva semplificazione delle procedure burocratiche ha ridotto la possibilità di registrare e, perciò, di rappresentare puntualmente il fenomeno migratorio.

Questa considerazione è necessaria dovendo trattare dati riguardanti l'emigrazione italiana, specialmente sotto il profilo dei *rientri*. Trasferibilità dall'estero di pensioni e di sussidi vari di sicurezza sociale, possibilità di accedere a fondi di assistenza e ad altri incentivi messi a disposizione dalle Regioni per il rientro offrono l'occasione di misurare lo spessore dei rientri più o meno *assistiti*. Ma possono creare anche situazioni di *irregolarità*: basti pensare ai sussidi concessi a titolo di *rientro definitivo* o a quelli di disoccupazione, che ampliano l'area dei movimenti non controllabili e non registrati.

In particolare, queste considerazioni vanno tenute presenti anche nell'interpretazione dei *rientri in età scolare* (età 6-15 anni). I dati statistici ufficiali vanno guardati più come indicatori di tendenza che come misura del volume del fenomeno. Una conclusione appare però ovvia: la messa in opera di strumenti di raccordo e di integrazione tra formazione scolastica avuta all'estero e scuola sul posto di rientro pone problemi di ordine didattico ma anche politico, economico e sociale, che esigono un approccio particolarmente circostanziato al fenomeno stesso. La contrazione dei flussi di rimpatrio, che si è avuta in questi ultimi anni, dovrebbe facilitare una loro miglior conoscenza.

¹ OCDE, Système d'Observation Permanente des Migrations (SOPEMI), *Septième rapport annuel*, 1979, Paris, p. 51.

Alcuni dati generali di riferimento

I familiari a seguito dei lavoratori rappresentavano il 34,5% del flusso totale di espatrio nel 1977 e il 34% nel 1978. Nel movimento diretto verso l'Europa hanno costituito, in questi due anni, poco meno di un terzo (31%). Da notare che la componente familiare di destinazione europea ha avuto un incremento dal 5% nel 1960 al 10% nel 1964 al 23% nel 1970. Le politiche messe in atto dai Paesi europei negli ultimi anni hanno riguardato, in larga misura, proprio la componente *familiare* dei flussi migratori, con particolare riferimento alle iniziative in campo scolastico e professionale. Si potrebbe anzi dire che lo *stop* generalizzato alle correnti migratorie, agli inizi degli anni '70, ha obbligato per primi i paesi importatori di manodopera ad affinare le politiche di integrazione e di selezione dei contingenti immigrati. L'impatto di questi provvedimenti, anzitutto sul piano politico ed economico ma anche su quello della sicurezza sociale e dell'istruzione, ha provocato flussi di rimpatrio molto più *pilotati* che per il passato, anche se di proporzioni sempre più ridotte.

Conseguentemente all'azione dei paesi di immigrazione si è messo in moto anche nei paesi esportatori di manodopera l'intervento pubblico per il ritorno. L'accresciuta coscienza delle interdipendenze economiche e dei mercati del lavoro sul piano europeo fa vedere sempre più necessario il coordinamento di tali politiche. Lo specifico settore dell'istruzione rientra in questo ambito; possiamo ritenere significativa di questa tendenza la Direttiva CEE del 25 luglio 1977 sulla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti. Nella premessa alla Direttiva sono esplicitamente richiamate le sue due finalità: — consentire l'inserimento dei figli di questi lavoratori nell'ambiente scolastico o nel sistema di formazione dello Stato ospitante, — facilitare il loro eventuale reinserimento nello Stato membro d'origine.

L'apparente paradosso, riduzione dei flussi e affinamento delle politiche di intervento, e la specularità tra ambiti di intervento, all'estero e nel paese di emigrazione, trovano esatto riscontro anche in Italia per quanto riguarda il settore della formazione scolastica. Solo in questi ultimi anni, praticamente a partire dal 1977, data della Direttiva CEE, la scuola dell'obbligo ha avvertito la necessità di approfondire le problematiche dell'inserimento nella propria struttura del ragazzo rientrato, e perciò di conoscere meglio le offerte formative (anche italiane) all'estero. A livello di amministrazione centrale i documenti di questo indirizzo si ritrovano nella Direttiva del Comitato Interministeriale per l'Emigrazione (CIEM) del 1977 e nella circolare n. 163, del 28 giugno 1978, del Ministero della Pubblica Istruzione. In questi documenti si sottolinea l'opportunità di avviare indagini per conoscere l'ammontare e le caratteristiche del fenomeno *reinserimento scolastico*, cioè si riconosce di essere ancora nella fase di premessa ad ogni intervento.

Nello stesso periodo si avviano ricerche su aspetti particolari dei rien-

tri da parte di istituti universitari² o di Regioni che, con l'entrata in vigore del D.P.R. 616, 1977, attuativo della Legge delega n. 382, hanno vista allargata la loro competenza in materia di assistenza, anche scolastica, e di formazione professionale, e ampliati i poteri di iniziativa. Tra questi ultimi è la possibilità di concertare, all'interno dei programmi

Tab. 1: *Movimento migratorio italiano generale dal 1958 al 1978.*

Anni	Espatri		Rimpatri		Saldo migratorio	Rimpatri Espatri × 100
	V. assoluti	N. indici	V. assoluti	N. indici		
1958	255.459	100	139.038	100	— 116.421	54
1959	268.490	105	156.121	112	— 112.369	58
1960	383.908	150	192.235	138	— 201.673	50
1961	387.123	151	210.196	151	— 176.927	54
1962	365.611	143	229.088	164	— 136.523	62
1963	277.611	108	221.150	159	— 56.461	79
1964	258.482	101	190.168	136	— 68.314	73
1965	282.643	110	196.376	141	— 86.258	69
1966	296.494	116	206.486	148	— 90.008	69
1967	229.264	89	169.328	121	— 59.938	74
1968	215.713	84	150.027	107	— 65.686	69
1969	182.199	71	153.298	110	— 28.901	84
1970	151.854	59	142.503	102	— 9.351	94
1971	167.721	65	128.572	92	— 39.149	76
1972	141.852	55	138.246	99	— 3.606	97
1973	123.802	48	125.168	90	+ 1.366	101
1974	112.020	43	116.708	84	+ 4.688	104
1975	92.666	36	122.774	88	+ 30.108	132
1976	97.247	38	115.997	83	+ 18.750	119
1977	87.655	34	101.985	73	+ 14.330	116
1978	85.550	33	89.897	64	+ 4.347	105

Fonte: dati ISTAT e ns. elaborazioni.

regionali di sviluppo, iniziative finalizzate, con il sostegno del Fondo Sociale Europeo, per il rientro dei lavoratori emigrati: formazione professionale, insegnamento linguistico e culturale, formazione di formatori, ecc.³.

Facendo uguale a 100 il flusso di rimpatrio del 1958 (139.038 unità), si ha la quota massima (164, pari a 229.088 unità) nel 1962, anno di punta dei rientri per l'intero arco dal secondo dopoguerra ad oggi (cfr.

² FORMEZ, *Ricerca sull'emigrazione meridionale nelle zone di esodo*, a cura di G.F. Rosoli, 1977. RS19; ISVI, *Emigrazione di ritorno e professionalità. Un'indagine sulla Sicilia Orientale*, coordinata da E. Reyneri, Catania, 1979.

³ Iniziative specifiche in questo campo sono state avviate da regioni come il

Tab. 1). La serie di numeri indici scende sotto 100 con il 1971 e subisce una progressiva contrazione dal 1973 (anno in cui inizia il saldo migratorio positivo) fino ad oggi. Gli ultimi dati ISTAT sui rientri, relativi al 1978, danno una cifra di 89.897 unità (più di un terzo in meno rispetto a vent'anni prima) con un saldo positivo di 4.347 unità. Il più alto saldo

Tab. 2: *Incidenza percentuale della classe di età 0-14 anni nei flussi di rimpatrio.*

anni	flusso globale	flusso europeo	flusso extra-europeo
1958	3,5		
1959	3,5		
1960	3,0		
1961	3,0		
1962	3,0		
1963	2,5		
1964	3,5	2,0	18,0
1965	4,5	3,7	18,5
1966	5,0	4,1	14,5
1967	7,5	7,5	16,5
1968	9,5	9,0	14,0
1969	11,5	10,5	15,5
1970	14,0	12,0	21,0
1971	14,0	12,5	20,0
1972	15,0	13,5	21,0
1973	15,0	14,0	21,5
1974	15,5	15,0	18,5
1975	18,5	18,0	19,0
1976	18,5	18,5	18,5
1977	17,5	17,5	17,5
1978	16,5	16,5	16,5

Fonte: ns. elaborazioni su dati ISTAT.

positivo: 30.108 unità nel 1975, si era già più che dimezzato nel 1977: 14.330 unità. Nell'insieme i dati ufficiali, anche se sottostimano il fenomeno dei rientri, per la serie di motivi sopra indicati, confermano la sua progressiva riduzione.

Friuli-Venezia Giulia, l'Umbria e il Lazio. Il progetto pilota della Regione Umbria per il reinserimento nella scuola dell'obbligo dei figli dei lavoratori migranti rientrati è stato illustrato in un apposito convegno tenuto a Trevi il 27-28 febbraio 1979.

Pure in un convegno a Terracina (22 settembre 1979) la Regione Lazio presentò i risultati di una *Preindagine sull'inserimento nella scuola dei figli degli emigrati rientrati in Italia*. Essa era premessa all'avvio di un progetto operativo, con il contributo

Passando dalla cifra aggregata dei rientri alla sua composizione per classi di età, dobbiamo far riferimento a un dato che, così com'è calcolato dall'ISTAT, non si presta ad una esatta comprensione della scolarità d'obbligo perché abbraccia l'arco da 0 a 14 anni non compiuti. La Tab. 2 presenta, dal 1958, le percentuali di queste classi di età sul totale dei rientranti e secondo la provenienza europea o extra-europea.

L'incidenza è sempre stata elevata nei rientri dai paesi extra-europei (attorno a un quarto dei rimpatri annui) ma solo con gli anni '70 ha preso consistenza anche nei rimpatri dall'Europa. A prima vista il fenomeno si potrebbe interpretare come indicativo del rientro di nuclei familiari che hanno completato all'estero una certa anzianità migratoria. Ma l'esame dell'andamento a livello regionale (cfr. Tab. 3) denota una maggiore differenziazione: infatti regioni con una anzianità migratoria generalmente elevata, come il Trentino e il Friuli, vedono una minor incidenza percentuale della classe 0-14 anni, a differenza di regioni di più recente emigrazione come la Puglia. Il fenomeno è probabilmente connesso a modelli migratori legati alle catene di richiamo e alla maggiore o minor flessibilità e solidarietà della famiglia estesa. Sono tutti elementi che non si possono ridurre in modo immediato entro confini regionali, anche per l'ovvio motivo che le regioni di destinazione dei flussi di rientro non coincidono necessariamente con le regioni da cui i flussi sono partiti.

La Tab. 3 evidenzia, tuttavia, che le Regioni a più alto tasso di rimpatrio, come il Molise e la Basilicata, vedono anche una minor incidenza dei bambini e ragazzi nei flussi di rientro. Nel quinquennio 1974-1978 le percentuali più elevate di rientri in età 0-14 anni (fino a un quarto del flusso regionale di rimpatrio) si hanno al Nord nel Piemonte, al Centro nell'Umbria e nel Lazio, e in Sicilia e Sardegna.

del Fondo Sociale Europeo, analogo a quello dell'Umbria.

Indagini sulla consistenza dei rientri in età scolare e iniziative al riguardo sono state attuate, nel corso del 1979, anche dalle ACLI-ENAI di Foggia nell'ambito della provincia, attraverso la costituzione di un apposito organismo, il C.I.O.L.E. (Centro di Informazione e di Orientamento per Lavoratori Emigranti).

Interventi di formazione per gli insegnanti sui problemi del rientro sono contemplati anche in un progetto FORMEZ-ERSS, avviato in Calabria nella Comunità montana silana nel corso del 1979: «Intervento formativo sperimentale per quadri amministrativi ed operatori dell'educazione in Calabria». Su questo progetto si innesterà, nel corso del 1980, una iniziativa specifica nel campo dell'educazione linguistica, che sarà coordinata dal CSER, e si avvale del contributo del Ministero Affari Esteri e della Regione Calabria.

Tab. 3: Consistenza assoluta e percentuale, sui rientri regionali dal 1974 al 1978, dei rientri in età 0-14 anni e tassi di rimpatrio per 1000 residenti.

REGIONI	1974			1975			1976			1977			1978		
	VA	%	TR	VA	%	TR	VA	%	TR	VA	%	TR	VA	%	TR
Piemonte	687	21.0	0.7	620	19.5	0.7	618	19.0	0.7	708	21.5	0.7	617	20.0	0.7
Valle d'Aosta	12	4.0	2.5	20	8.0	2.2	23	8.5	2.4	15	5.5	2.3	17	6.5	2.3
Lombardia	1.075	12.5	1.0	1.265	15.0	0.9	1.218	14.5	0.9	963	13.5	0.8	960	13.0	0.8
Trentino	186	12.5	1.7	190	12.5	1.8	188	13.5	1.6	185	14.0	1.5	148	12.0	1.4
Veneto	2.227	17.0	3.1	2.199	16.0	3.2	2.361	18.0	3.1	142	17.5	2.8	1.834	16.0	2.7
Friuli	789	16.0	4.0	852	18.0	3.9	770	18.0	3.5	743	18.0	3.2	577	16.0	2.9
Liguria	265	18.5	0.8	305	19.5	0.8	219	19.0	0.6	230	20.5	0.6	168	16.0	0.5
Emilia	554	19.5	0.7	617	20.5	0.8	611	20.0	0.8	504	18.5	0.7	401	15.0	0.6
Toscana	381	16.0	0.7	510	19.5	0.7	490	21.5	0.6	405	19.0	0.6	321	16.5	0.5
Umbria	377	26.0	1.8	302	20.0	1.9	308	21.5	1.8	275	26.5	1.3	164	21.0	0.9
Marche	533	16.5	2.3	615	20.0	2.2	566	19.5	2.1	470	18.0	1.8	349	16.0	1.5
Lazio	633	21.5	0.6	1.061	27.5	0.8	962	23.0	0.8	931	21.5	0.8	970	21.0	0.9
Abruzzo	760	14.5	4.4	956	17.0	4.6	1.035	20.5	4.2	800	19.0	3.4	629	18.0	2.8
Molise	240	8.5	8.5	310	10.5	9.1	314	12.0	7.8	241	11.5	6.3	182	11.0	5.0
Campania	1.724	12.0	2.7	2.311	17.0	2.5	1.991	16.5	2.3	1.762	15.0	2.1	1.444	16.0	1.7
Puglia	3.066	18.0	4.5	3.946	21.5	4.9	3.701	23.0	4.3	2.674	21.0	3.3	1.934	18.5	2.7
Basilicata	455	9.5	7.7	570	13.5	6.9	522	12.0	7.1	428	12.0	5.7	279	9.5	4.6
Calabria	906	8.0	5.6	1.305	11.0	5.8	1.439	12.5	5.6	1.121	11.0	5.0	953	11.0	4.1
Sicilia	2.974	22.0	2.8	3.858	24.0	3.3	3.719	23.5	3.2	2.988	22.5	2.6	2.479	21.5	2.3
Sardegna	461	22.0	1.4	653	25.0	1.7	593	26.0	1.4	453	26.5	1.0	375	24.0	0.9
ITALIA	18.305	15.5	2.1	22.465	18.5	2.2	21.648	18.5	2.1	18.038	17.5	1.8	14.801	16.5	1.6

Fonte: ns. elaborazioni su dati ISTAT.

TR = tassi di rimpatrio per 1000 residenti.

VA = valori assoluti.

Il Seminario di Assisi e la ricerca sui ragazzi rientrati

Una iniziativa, concertata tra i Ministeri direttamente interessati al problema dei rientri in età scolare, fu il *Seminario di studio per il reinserimento scolastico dei figli degli emigrati rimpatriati*, che si tenne ad Assisi in due stages, dal 4 al 7 aprile e dal 29 al 31 ottobre dello scorso anno. L'iniziativa, stimolata dal CIEM, fu praticamente attuata in collaborazione tra la Direzione Generale dell'Emigrazione e degli Affari Sociali del Ministero Affari Esteri e l'Ufficio Studi e Programmazione del Ministero della Pubblica Istruzione. Il Seminario — cui hanno prestato valida collaborazione l'Istituto di Pedagogia di Perugia e il CSER — era diretto agli operatori e responsabili scolastici (direttori didattici, presidi, ispettori tecnici) delle aree maggiormente interessate ai rientri.

Al primo stage, prevalentemente di carattere informativo sui problemi migratori e sull'articolazione delle iniziative scolastiche italiane all'estero (T.U. n. 740, del 12-2-1940 e Legge n. 153 del 3-3-1971), seguì un secondo, più tecnico, mirante a puntualizzare gli strumenti di intervento sul piano pedagogico e didattico. Nell'intervallo tra il primo e il secondo tempo, i partecipanti al Seminario effettuarono, nell'ambito di competenza del proprio Provveditorato, una indagine conoscitiva, che aveva il duplice scopo di fornire una conoscenza più sistematica ed estensiva dell'ammontare dei ragazzi rientrati e frequentanti l'anno scolastico in corso, e di censire le principali difficoltà incontrate e le iniziative intraprese per il reinserimento dei ragazzi nella struttura scolastica.

La presente nota intende illustrare i risultati più interessanti di questa indagine, la cui elaborazione è stata affidata e completata dal CSER. Il Ministero della Pubblica Istruzione ha avviato, nel frattempo (circolare n. 232 del 14-9-1979), una rilevazione statistica più generale sul numero degli alunni rientrati dall'estero e presenti nel corrente anno scolastico 1979-80 in tutte le scuole elementari e secondarie del territorio nazionale. Oltre alla consistenza di questa particolare categoria di rientrati, si dovrebbero ottenere più dettagliate informazioni sulla frequenza scolastica all'estero e sulle modalità del rientro. Nei confronti di questa ultima rilevazione, l'indagine di Assisi non ha valore campionario perché le modalità secondo cui è stata condotta esulano dai canoni di questo tipo di ricerca. La sua importanza è invece nella serie di problemi e di indicazioni che da essa emergono, e che postulano un approfondimento e una verifica sistematici.

Le principali indicazioni della ricerca

1. È necessario premettere ai dati che si verranno illustrando una avvertenza generale. L'indagine riguardava una trentina, circa, di province all'interno delle quali i partecipanti al Seminario avevano il compito di raccogliere i dati e di farne una sintesi a livello provinciale. Le modalità seguite nella raccolta dei dati non furono uniformi: non è dato sapere il numero esatto di direzioni didattiche e di scuole inchieste. In alcuni rapporti è precisato il numero delle risposte in rapporto al numero dei ragazzi rientrati o alla non registrazione del fenomeno. Una cosa risulta evidente: la vasta impreparazione della scuola italiana, e spesso anche l'insensibilità a percepire il problema del rientro dei figli degli emigrati. Abulia o disattenzione nel compilare i dati, ignoranza sul funzionamento dell'offerta scolastica italiana all'estero e sui meccanismi di legge previsti per il reinserimento del ragazzo in Italia, esiguità delle misure adottate per facilitare questo reinserimento, sono alcune delle lacune maggiormente rilevabili.

2. I dati raccolti, anche se molto incompleti, dimostrano anzitutto l'estrema diversificazione assunta dal fenomeno dei rientri in età scolare. Questa diversificazione si articola secondo tre principali componenti:

- le aree linguistico-geografiche di provenienza;
- i diversi livelli di scolarizzazione;
- la distribuzione sul territorio.

La Tab. 4 offre la distribuzione percentuale, per nazioni di provenienza, dei ragazzi rilevati nelle diverse province.

Il 68% dei rientri proviene dalla Svizzera e Germania, un altro quarto da altri Paesi. Se confrontiamo la distribuzione percentuale complessiva della Tab. 4 con la distribuzione percentuale dei rimpatri nel periodo 1971-1978 per paesi di provenienza, troviamo una buona approssimazione: l'ammontare dei rimpatriati, in questo periodo, proviene per il 38,3% dalla Svizzera (41% dei ragazzi), per il 25,6% dalla Germania (27% dei ragazzi), il 6% dalla Francia (5% dei ragazzi), il 2,4% dalla Gran Bretagna (2,5% dei ragazzi). Il confronto tra province contigue fa risaltare spesso forti differenze, su cui incidono maggiormente gli errori dovuti a imperfette rilevazioni locali: è noto, infatti, il carattere fortemente polarizzato, rispetto a determinate destinazioni, delle diverse aree di esodo. I rientri dai paesi d'oltreoceano (in particolare Canada e Australia) sono comunque visibili nelle consistenti percentuali di ragazzi rimpatriati da « altri paesi » in province come Siracusa, Palermo, Napoli, L'Aquila e Roma. Per alcune province si ha una massiccia concentrazione di provenienti da una nazione particolare: Lecce (65,8% di rientrati dalla Svizzera), Teramo (52% di rientrati dalla stessa nazione), Catania e Matera (rispettivamente 53,5% e 51,6% di rientri dalla Germania). Queste concentrazioni dovrebbero facilitare la messa in opera di iniziative per

Tab. 4: *Ragazzi in età d'obbligo rientrati in provincia e frequentanti l'anno scolastico 1978-1979: composizione percentuale per provincia, secondo le nazioni di provenienza.*

Provincia di reinserimento	Paesi esteri di provenienza								VA
	F	B	L	NL	GB	CH	D	Altri	
Belluno	2.3	1.6	—	0.3	—	49.3	5.3	41.0	302
Treviso	5.2	3.4	—	—	0.5	44.2	5.2	41.4	174
Macerata	10.2	3.7	3.7	—	0.9	44.4	14.8	22.2	108
Roma	11.5	2.0	1.0	—	6.5	10.5	8.5	60.0	281
Chieti	7.0	5.0	0.7	—	3.3	29.8	24.0	30.0	299
L'Aquila	12.3	—	0.6	1.1	1.7	6.2	14.0	64.0	178
Teramo	1.6	7.5	0.9	0.4	1.8	52.2	8.7	26.9	506
Campobasso	5.8	4.4	0.3	—	8.4	19.2	30.2	31.7	344
Avellino	2.4	3.1	—	0.2	7.9	41.8	20.3	24.2	538
Napoli	10.7	4.5	—	—	11.2	13.1	24.6	35.8	374
Foggia	13.0	6.2	—	0.2	2.2	7.3	60.3	10.6	368
Bari	6.9	4.6	4.9	0.2	0.8	21.5	9.8	51.4	1542
Lecce	3.4	3.3	—	—	1.1	65.8	24.9	1.3	4554
Matera	4.9	—	0.8	—	0.8	28.7	51.6	13.1	122
Potenza	6.6	1.8	0.3	—	1.1	47.6	29.6	13.0	561
Palermo	6.7	3.2	—	0.6	4.7	9.7	45.2	29.9	341
Trapani	2.9	3.4	—	0.9	—	40.2	34.3	18.1	204
Agrigento	6.8	17.3	0.4	0.6	12.0	9.6	47.7	5.6	532
Caltanissetta	10.5	9.2	0.4	—	3.8	14.3	45.8	15.9	238
Catania	3.5	1.3	—	—	0.2	31.0	53.5	10.2	952
Siracusa	6.7	0.9	—	0.9	—	3.8	35.5	51.9	104
TOTALI	5.0	4.0	1.0	—	2.5	41.0	27.0	19.5	12622

Nota: per la provincia di Roma sono stati raccolti solo i dati relativi agli iscritti alla scuola media; per la provincia di Bari un errore di interpretazione del prospetto da compilare ha fatto computare come provenienti da « altri paesi » molti provenienti dalla Germania Federale.

il reinserimento, dal momento che l'area linguistica di provenienza è omogenea (anche se la preponderanza dell'area tedesca può creare non facili problemi data la scarsa diffusione nella scuola italiana dell'insegnamento del tedesco). Più difficile diventa la situazione delle province in cui i rientri provengono da aree molto diverse: è il caso, ad esempio, di Napoli con un 10,7% di ragazzi rientrati dalla Francia, l'11% dalla Gran Bretagna, il 13% dalla Svizzera, il 24,5% dalla Germania e il 35,8% da altri paesi. In situazioni analoghe si trovano le province di Macerata, di Agrigento e di Caltanissetta.

L'analisi della distribuzione dei rientrati nelle scuole all'interno delle province mette ancor più in risalto questi problemi: si dà spesso il caso della presenza nella classi elementari o medie, di ragazzi prove-

nienti dall'Argentina, dal Canada, dal Belgio e dalla Germania. Le difficoltà per il reinserimento di alunni con codici linguistici ed esperienze così diverse diventano enormi soprattutto per le scuole più decentrate, in cui rischiano di sovrapporsi alla maggior precarietà di strutture e di personale docente i più gravi problemi di rientro. Si può capire, in tale contesto, la proposta avanzata da alcuni al Seminario di Assisi, di concentrare le iniziative nei centri maggiormente attrezzati e qui trasportare, magari in scuole a tempo pieno, i ragazzi rientrati.

Dai dati dell'indagine, risulta che due terzi degli alunni rientrati *parlano* una lingua straniera. L'indicazione va presa in senso lato perché non erano previsti strumenti di misura della capacità di esprimersi nella lingua straniera. Comunque la lingua più parlata risulta il tedesco (42,5 per cento), coerentemente con la zona di maggior provenienza dei rientri, seguita dal francese (28%) e dall'inglese (21%). Rimane un 8,5% di ragazzi che parlano un'altra lingua, di solito lo spagnolo.

Una diversificazione notevole si ha anche nelle modalità di rientro con l'intera famiglia oppure senza. La percentuale più elevata di rientri senza famiglia si ha nella provincia di Catania (32%) seguita da Palermo (28%), Caltanissetta (26%), Potenza, Napoli e Chieti (cfr. Tab. 6). Teramo invece ha la percentuale minima: 1%.

La tab. 5 mostra la distribuzione degli alunni rimpatriati secondo l'ordinamento scolastico nell'anno 1978-1979. Il rapporto tra alunni delle elementari e alunni delle medie è quasi di due a uno: 68% contro il 32%. Tale rapporto varia però, notevolmente, tra provincia e provincia. In alcune (come Matera, Teramo e Foggia) gli alunni delle elementari sono i 4/5 mentre in altre (Catania, Campobasso) sono sul 56%. All'interno delle elementari vi è una leggera preponderanza (59%) dei ragazzi che frequentano il secondo ciclo. Anche qui però la situazione va esaminata provincia per provincia: Palermo e Chieti hanno addirittura una maggioranza di alunni nel primo ciclo; Macerata, Trapani e Agrigento hanno una distribuzione egualmente ripartita nei due cicli.

Nel complesso le indicazioni, anche se sommarie e imprecise, mostrano la notevole articolazione che il fenomeno dei rientri in età d'obbligo assume nel territorio. Una sua esatta conoscenza è premessa indispensabile alla taratura degli interventi in rapporto alle situazioni e alle esigenze.

3. Un elemento che emerge dall'indagine in modo evidentissimo è la pressoché totale ignoranza sull'ordinamento della scuola straniera di provenienza dell'alunno e sulla stessa articolazione dell'offerta scolastica italiana all'estero. Due sole citazioni dai rapporti dei coordinatori dell'inchiesta a livello provinciale bastano al riguardo: « Si ha l'impressione che i questionari di cui trattasi siano stati redatti da persone che non conoscono né la legge 3-3-1971, n. 153 (ed in particolare il significato di *classi di inserimento* e di *corsi integrativi di lingua e cultura generale italiana*) ».

Tab. 5: *Distribuzione degli alunni rientrati secondo l'ordine di scuola frequentato nell'anno scolastico 1978-1979 (scuola dell'obbligo).*

PROVINCE	scuole elementari		Totale	scuola media	TOTALE
	I ciclo	II ciclo			
Belluno	38.0	62.0	69.0	31.0	100.0
Treviso	37.0	63.0	58.5	41.5	100.0
Macerata	49.0	51.0	60.0	40.0	100.0
Chieti	60.5	39.5	66.0	34.0	100.0
L'Aquila	41.0	59.0	69.5	30.5	100.0
Teramo	38.0	62.0	78.5	21.5	100.0
Campobasso	44.5	55.5	56.5	43.5	100.0
Benevento			58.0 (436)	42.0 (316)	100.0 (752)
Avellino	36.5	63.5	63.0	37.0	100.0
Napoli	46.0	54.0	72.0	28.0	100.0
Foggia	41.0	59.0	79.5	20.5	100.0
Bari			73.5	26.5	100.0
Brindisi			76.0 (268)	24.0 (84)	100.0 (352)
Lecce	39.0	61.0	70.0	30.0	100.0
Matera	43.0	57.0	84.5	15.5	100.0
Potenza	41.0	59.0	58.0	42.0	100.0
Palermo	55.0	45.0	71.5	28.5	100.0
Trapani	48.0	52.0	67.5	32.5	100.0
Agrigento	48.0	52.0	75.5	24.5	100.0
Caltanissetta	38.0	62.0	59.5	40.5	100.0
Catania	35.5	64.5	56.5	43.5	100.0
Siracusa	38.0	62.0	65.5	34.5	100.0
TOTALI ASS.	(3014)	(4326)	8987	4199	13186
%	41.0	59.0	68.0	32.0	

Nota: in questa tabella appaiono delle province (Benevento, Brindisi) che non sono riportate nella tab. 4 e non c'è invece Roma (i cui dati si riferiscono solo agli alunni della scuola media). Benevento e Brindisi non hanno compilato i dati relativi alla tab. 4.

Le percentuali sono calcolate su due basi: il totale delle elementari per la distribuzione nel I e II ciclo, il totale generale per la distribuzione tra elementari e medie.

né la circolare ministeriale n. 13 del 14-1-1977 concernente il libretto scolastico e sanitario istituito per iniziativa del Consiglio d'Europa». « Il quadro del questionario attinente, infine, la frequenza della scuola all'estero non si è saputo interpretare da parte dei Direttori Didattici e dei Presidi di scuola media, evidentemente per difetto di informazioni circa le istituzioni scolastiche in esso rappresentate (scuole straniere, classi di inserimento, scuola italiana, corsi di lingua e cultura italiana) ». All'ignoranza si aggiunge, spesso, la mancanza di documentazione della scolarizzazione avuta all'estero dall'alunno rientrato: « ... raramente gli stes-

si (presidi e direttori didattici) disponevano negli uffici dei documenti circa la scuola frequentata all'estero, né del libretto europeo non ancora consegnato ».

Queste affermazioni significano qualcosa di più della incompletezza statistica dei dati e quindi della non attendibilità delle informazioni sulle scuole o i corsi frequentati all'estero dai ragazzi rimpatriati. Esse dicono che vi è una frattura molto grave tra iniziative scolastiche italiane all'estero e scuola dell'obbligo in Italia, quasi si trattasse di istituzioni scolastiche straniere. Si pone perciò un serio interrogativo sul criterio adottato dalle autorità scolastiche in Italia per valutare le pagelle e i libretti scolastici portati dall'estero (anche se corredati di traduzione dell'autorità consolare) e, di conseguenza, sui criteri di inserimento nelle opportune classi elementari o medie. La pratica, che l'indagine mostra essere più largamente diffusa, è quella di aggiustamenti successivi dell'alunno rimpatriato, attraverso una specie di rotazione in classi diverse, fino a trovarne la collocazione definitiva. La base della valutazione sembra essere, in ultima analisi, l'età anagrafica del ragazzo più che i documenti scolastici.

Una prova della non conoscenza delle leggi scolastiche o di una loro interpretazione molto difforme da zona a zona si può trovare nel riscontro dei ragazzi sottoposti, al rientro, alla prova integrativa prevista dall'art. 5 della Legge n. 153⁴. Da notare che tale articolo, per quanto riguarda la scuola dell'obbligo, si riferisce solo alle procedure cui attenersi per avere l'equipollenza di titoli di studio conseguiti all'estero nelle scuole straniere corrispondenti alla scuola italiana elementare e media. Il titolo straniero è automaticamente convalidato se ad esso è allegato l'attestato di frequenza, con profitto, al corso integrativo di lingua e cultura generale italiana oppure se esso comprende la lingua italiana tra le materie classificate. Nulla è previsto, invece, per i casi (e sono,

⁴ L'art. 5 della legge 3 marzo 1971, n. 153 (*Iniziativa scolastiche, di assistenza scolastica e di formazione e perfezionamento professionali da attuare all'estero a favore dei lavoratori italiani e loro congiunti*) afferma, per la parte che interessa la scuola dell'obbligo: « I lavoratori italiani e loro congiunti emigrati che abbiano conseguito all'estero un titolo di studio nelle scuole straniere corrispondenti alle scuole italiane elementare e media possono ottenerne l'equipollenza a tutti gli effetti di legge con i titoli di studio italiani a condizione che sostengano una prova integrativa di lingua e cultura generale italiana secondo le norme e i programmi stabiliti con provvedimento del Ministro per la Pubblica Istruzione d'intesa con il Ministro per gli Affari Esteri.

Dalla prova integrativa sono esentati coloro che producono l'attestato di frequenza con profitto delle classi o corsi di cui alle lettere *d* e *b* del precedente articolo 2, ovvero siano in possesso di un titolo di studio straniero che comprenda la lingua italiana tra le materie classificate ». Le lettere *d* e *b* dell'art. 2 sono quelle che istituiscono i corsi di scuola popolare per lavoratori italiani e i corsi integrativi di lingua e cultura generale italiana.

di fatto, i più comuni) delle classi intermedie. Vi è una proposta di legge a tal riguardo ma nel frattempo, per questo caso come per gli altri, le disparità di comportamento all'interno della scuola italiana sono rilevanti, come si può notare dall'esame della tab. 6. I ragazzi sottoposti alla prova integrativa non sono molti, nel complesso: un 5% circa per le elementari e per le medie. La percentuale per le elementari sale di molto a Palermo (17%), Caltanissetta e Napoli (14%). Per la scuola media si arriva al 29,5% a Napoli e al 26,5% a Teramo.

Tab. 6: *Distribuzione percentuale per provincia, sul totale dei rientri in età di scuola d'obbligo, degli alunni rientrati senza famiglia o sottoposti a prova integrativa.*

PROVINCE	% rientri senza famiglia	% sottoposti a esame integrativo	
		ammiss. element.	ammiss. medie
Treviso	6.0	—	
Macerata	10.0	—	4 (43)
Chieti	24.5	5.0	2.0
L'Aquila	5.5	3.0	3 (54)
Teramo	1.0	11.0	26.5
Campobasso	11.5	2.0	3.5
Avellino	19.0	9.0	11.0
Napoli	23.0	14.5	29.5
Foggia	18.5	—	7 (76)
Bari	15.5	4.5	2.5
Lecce	18.5	3.0	1.5
Matera	21.5	3.0	3 (19)
Potenza	25.5	2.0	3.5
Palermo	28.0	17.0	5 (97)
Trapani	16.0	8.5	5 (66)
Agrigento	19.0	3.0	3.0
Caltanissetta	26.0	14.0	1 (96)
Catania	32.0	0.5	2.5
Siracusa	12.5	1.0	2 (36)
TOTALI	19.0	5.0	5.0

Nota: nella terza colonna sono riportate le frequenze assolute, in luogo delle percentuali, quando esse non raggiungono il valore di 100 unità.

4. I dati sulla frequenza scolastica all'estero dei ragazzi rimpatriati non sono attendibili per i motivi appena visti. Dall'indagine, tuttavia, risulterebbe che solo il 55,5% degli alunni avrebbe frequentato la scuola all'estero. I corsi di lingua e cultura italiana sarebbero stati seguiti da appena il 28% di coloro che hanno frequentato una scuola straniera. Pur non ritenendo probanti i dati sulla drammatica evasione risultante da questa indagine, occorre far notare che dalle stesse stime consolari risulta

rilevantissima per la Germania — nell'ordine dei 2/5 — la diserzione dei ragazzi in età d'obbligo: 44.355 ragazzi frequentanti su 76.518 in età 6-14 anni, con un'evasione del 42%!⁵. L'improbabilità dei dati sembra comprovata dal fatto che sia la preparazione generale che quella linguistica (orale e scritta) degli alunni rientrati sono giudicate generalmente accettabili (cfr. Tab. 7 e 8). La valutazione *scarso* per quanto riguarda la preparazione generale sale dal 14% per il primo ciclo elementare al 20% per la scuola media. La stessa valutazione, per quanto

Tab. 7: *Valutazione sulla « preparazione generale » degli alunni rimpatriati, nei vari livelli della scuola dell'obbligo.*

Valutazione	scuola elementare		scuola media
	I ciclo	II ciclo	
Buono	44.5	41.5	21.0
Sufficiente	41.5	41.5	59.0
Scarso	14.0	17.0	20.0
TOTALE	100.0	100.0	100.0

Tab.8: *Valutazione sul grado di conoscenza della lingua italiana.*

SCUOLA	lingua ital.	Buono	Sufficiente	Scarso	TOTALI
Elementare	Orale	41.0	42.0	17.0	100.0
	Scritto	37.0	42.0	21.0	100.0
Media	Orale	20.0	57.5	22.5	100.0
	Scritto	18.5	54.5	27.0	100.0

riguarda la conoscenza della lingua italiana, oscilla tra il 17 e il 27% e le carenze maggiori sono rilevate, naturalmente, a proposito della lingua scritta.

Le difficoltà specifiche per il reinserimento scolastico vengono, comunque, approfondite dagli estensori dei rapporti, e abbracciano sia il campo pedagogico-didattico che il più vasto contesto della socializ-

⁵ MAE, DGEAS, *Aspetti e problemi dell'emigrazione italiana all'estero nel 1977*, Roma, 1978, pp. 96-97 e 290-291. Le percentuali di scolarizzazione sul totale delle classi di età sono solo indicative, perché non sempre l'ampiezza della classe coincide con i limiti di età dei diversi gradi di scuola.

Per il 1978, vedi *L'emigrazione italiana nel 1978*, « Dossier Europa-Emigrazione », 1 (1980), p. 13.

zazione del ragazzo e della problematica economica e psicologica della famiglia emigrata. È interessante notare come, nonostante l'accentuazione dei problemi, venga evitata la descrizione del ragazzo rientrato come di un disadattato o un portatore di handicap sociale. Viene distinta la situazione dell'alunno rientrato da solo (e per il quale si ha il problema, sovente, di assenza di modelli validi in sostituzione dei genitori) da quella del rientro dell'intera famiglia. Anche in questo secondo caso vi possono essere situazioni poco serene (lavoro saltuario, disoccupazione) in cui i disagi dei genitori, la loro ansia e incertezza si riflettono, anche se inconsciamente, nei ragazzi, che rispondono alle difficoltà con comportamenti aggressivi o con assenze sistematiche dalla scuola. Una spiegazione delle assenze viene indicata anche nei continui ritorni all'estero di parecchie famiglie, che dimostrano scarsa fiducia e poco interesse per la scuola. Vi è però chi denuncia la scarsa aderenza della scuola ai problemi reali del ragazzo e al suo inserimento sociale.

Entrando nel campo dell'inserimento scolastico, la nota che emerge è l'accentuazione del problema della *socializzazione*, strettamente connesso a quello della *comunicazione*. Alcune annotazioni dei rapporti sono illuminanti a questo proposito: « Scarsa familiarità con la lingua italiana che, invero, condiziona anche lo sviluppo sociale, in quanto gli alunni, per l'incapacità di comunicare con gli altri, tendono ad isolarsi ». « Le difficoltà più appariscenti sono state quelle di natura linguistica ma, a ben scavare, l'indagine ha evidenziato che spesso l'impatto con la nuova realtà di vita e di lavoro ha costituito per il piccolo rimpatriato un notevole impedimento all'inserimento nella comunità-classe ». « Le loro non soddisfacenti capacità espressive, soprattutto nello scritto, una differente cultura di base, ovvie difficoltà nella lettura e nella conversazione, generano ulteriori interferenze nei processi di comunicazione e di relazione coi compagni ».

Le difficoltà non vengono però viste, esclusivamente, da parte del ragazzo che rientra ma, molto opportunamente, alcune relazioni mettono in luce l'atteggiamento di preclusione degli altri alunni nei confronti del *diverso*. « Difficoltà (sono) determinate dal rifiuto da parte della scolaresca di accettare coloro che provengono da culture e lingue diverse e hanno un codice lessicale diverso ». Onestamente vengono indicate le carenze di strutture e di personale della scuola stessa: « E non si trascuri di considerare che gli alunni, provenendo talvolta da ambienti più evoluti, dove disponevano di strutture scolastiche migliori, hanno subito un trauma, e non solo sul piano scolastico ». « Molte difficoltà provengono dalla scarsa comunicazione con gli insegnanti, che ignorano la lingua straniera di provenienza o vengono messi a disagio dalla maggior padronanza che di questa lingua ha l'alunno rientrato ».

L'ampiezza dell'analisi riscatta, in definitiva, gli operatori della scuola dalle molteplici ignoranze sul funzionamento delle strutture dell'istruzione all'estero e mostra come l'impatto con il problema dei rientri in età

scolare abbia stimolato in essi un approfondito esame, che potrebbe tradursi, con l'ausilio di migliori e più coordinate informazioni e strumenti, in iniziative concrete.

5. Esaminati, anche se sommariamente, i principali elementi descrittivi emergenti dall'indagine, rimangono da considerare ancora due dati: le iniziative intraprese sia dagli enti locali che dalla scuola per l'inserimento scolastico dei ragazzi rimpiatriati, e le proposte avanzate al riguardo dagli operatori della scuola.

Risalta, anzitutto, l'inerzia quasi totale degli enti locali nei confronti del problema « reinserimento scolastico ». Bisogna, naturalmente, tener presente che questa indicazione viene dal mondo della scuola, il cui contenzioso con gli enti locali risulta, sovente, assai elevato. Ma si tratta di una indicazione troppo massiccia per poter essere ignorata. Solo in tre risposte si accenna ad iniziative intraprese dai comuni: si tratta, quasi sempre, di attività di doposcuola. Pesanti i giudizi che vengono formulati: si va dall'accusa di scarsa collaborazione: « Generalmente gli enti locali non hanno offerto alcuna collaborazione né si sono posti il problema, neppure da un punto di vista meramente assistenziale », a quella di ignoranza: « Gli enti locali sono completamente assenti, forse ignorano il problema. Evidentemente i rientrati sono stati assorbiti dalle sacche di miseria già esistenti nel loro paese: quindi non emergono e non fanno problema ».

L'accusa potrebbe però, in molti casi, essere rovesciata perché l'analisi delle iniziative intraprese dalla scuola mostra che esse si muovono, troppo spesso, solo all'interno dell'istituzione, senza un progetto coordinato e senza confronti e agganci con enti e strutture esterne alla scuola. Quest'ottica e spazio ristretti riducono l'efficacia dei tentativi delle singole unità scolastiche di risolvere almeno i principali problemi di socializzazione e di apprendimento. Si rimane sul piano, lodevole ma riduttivo, della buona volontà, disponibilità e buon senso dei docenti, su cui si scarica, in definitiva, il problema del reinserimento. L'asse centrale degli interventi finora attuati dalla scuola si regge, infatti, quasi sempre sull'*insegnamento individualizzato* (sembra una costante specie nella scuola media), e sulla possibilità di trovare « gli insegnanti più disposti e più capaci ». Nei casi più fortunati, ma sono pochi, si è potuto ricorrere all'*insegnante di sostegno*, previsto dalla Legge n. 517, o a scuole (o sezioni di scuola) a *tempo pieno*, con la possibilità di inserimento in *attività integrative* (Legge n. 820). Si rimane, dunque, sul terreno di una sperimentazione scoordinata, quando non dell'improvvisazione, in cui ampio margine di rischio viene lasciato al giudizio soggettivo del docente. Molte risposte sono illuminanti al riguardo: « Le iniziative intraprese dalla scuola sono occasionali e riconducibili alla buona volontà, al buon senso e alla sensibilità dell'insegnante, per mancanza di strutture idonee ». « Gli alunni oggetto dell'indagine sono stati inseriti, là dove è stato possi-

bile, in classi poco numerose, proprio perché così è stato più facile rivolgere ad essi un insegnamento individualizzato e comunque più specifico. È stata cura dei dirigenti scolastici affidare questi bambini a docenti più disposti ad affrontare la paziente opera di recupero sia sul piano linguistico sia su quello della socializzazione ».

La conseguenza dei tentativi non coordinati e soggettivi è una specie di parcheggio a rotazione del ragazzo rimpatriato in classi diverse, di modo che abbia la possibilità di decantare il passato e di acquisire una sufficiente struttura comunicativa. La spina nel fianco dei docenti è, infatti, la *competenza linguistica* di questi ragazzi, che possiedono quasi sempre codici imperfetti e precari sia dell'italiano che della lingua straniera. La preoccupazione per la *forma corretta* nello scrivere e nel parlare è ancora ai primi posti nella lista degli obiettivi da raggiungere al più presto dalla scuola ed è la più ricorrente nelle risposte dei docenti.

Evidentemente la pratica della *rotazione scolastica*, anche se molto diffusa, mal si accorda con gli obiettivi di socializzazione e, soprattutto, di assicurazione dell'alunno, riconoscendogli competenze e collocazione sue proprie. Ecco la descrizione di come viene effettuata la rotazione: « Frequenza graduale di più classi successive nel corso dello stesso anno scolastico, con permanenza in ciascuna classe per circa un trimestre, sino all'acquisizione di un accettabile grado di conoscenza della lingua italiana, e conclusivo inserimento nella classe di appartenenza giuridica ». « Si è consentita, talvolta, la presenza degli alunni in classi diverse per periodi limitati e sino al superamento delle carenze riscontrate ». « Qualche scuola ha usato il criterio della classi aperte, spostando i ragazzi rientrati da una classe all'altra. Altre hanno fatto ripercorrere nell'arco nel primo trimestre l'iter scolastico dalla prima alla classe in cui i rientrati sono stati ufficialmente iscritti. Altre ancora hanno fatto frequentare durante il primo trimestre la classe precedente. Altre, infine, li hanno tenuti per l'intero anno come uditori e poi li hanno sottoposti ad un esame di idoneità ».

Conclusione

Davanti a questo frastagliamento di tentativi e di sperimentazioni si impone una ovvia riflessione: lo scotto di tutto ciò è pagato da ragazzi e famiglie, che già hanno dovuto farsi carico all'estero del prezzo pesante dello sradicamento e della emarginazione. Tale realtà è avvertita dagli estensori dei rapporti di sintesi delle varie province, assieme all'urgenza di interventi di coordinamento: « Dalle proposte fatte dalle scuole emerge la chiara necessità di una programmazione coordinata per tutti gli interventi che si possono attuare in ordine al problema dei figli degli emigrati rimpatriati. Coordinamento che non deve riguardare solo questo problema specifico ma deve inserirsi nel contesto di tutta l'innovazione

educativa prevista dalla legge 517... È necessario, perciò, approntare nuove strutture e una corretta utilizzazione di quelle già esistenti: tempo pieno, attività integrative, corsi di sostegno, impianti sportivi, laboratori linguistici, servizi socio-psico-pedagogici e sanitari. Il tutto richiede la piena partecipazione degli enti territoriali, l'aggiornamento specifico degli insegnanti, coordinamento adeguato a livello di scuole, provinciale, regionale, nazionale e internazionale ».

La coscienza di una risposta globale che la scuola deve dare, in termini di formazione e di istruzione, ai bisogni emergenti nel territorio, senza isolare problemi e creare strutture marginali di intervento, è già una premessa per la corretta impostazione delle iniziative di reinserimento dei ragazzi rimpatriati. Questa coscienza del ruolo specifico della scuola si unisce al riconoscimento, visto più sopra, che è necessario « valorizzare in tutti i modi le esperienze di vita e di scuola di cui sono portatori questi piccoli rimpatriati, i quali, una volta inseriti, proprio in virtù delle esperienze vissute e sofferte diventano non di rado anche animatori del gruppo classe ». Non si tratta di riciclare a tutti i costi buone volontà e buone intenzioni per coprire le gravi lacune che l'indagine ha messo in luce, ma solo di sottolineare che esistono già, nel mondo della scuola, le premesse di valore, le indicazioni di fondo e le persone per un adeguato intervento nel settore dei rientri in età scolare.

In ultima analisi è un grosso servizio che i ragazzi rientrati rendono all'intera società, l'aver fatto sì che la scuola italiana, interrogandosi sui loro problemi e sul modo come li accetta, riscopra la necessità di meglio confrontarsi con le istituzioni scolastiche delle altre nazioni, specie europee, di non sentire come un troncone estraneo il settore degli interventi scolastici italiani all'estero, e di aprirsi ad una pedagogia collegiale, che coinvolga con la scuola le famiglie, gli enti locali e le forze sociali. Tutto questo, però, rischierà di diventare cattiva coscienza se non si tradurrà, a corto termine, nella predisposizione degli strumenti per una adeguata informazione sui sistemi scolastici, una migliore documentazione sulla situazione personale del ragazzo rimpatriato (attraverso, ad esempio, l'effettivo uso del libretto scolastico proposto dal Consiglio d'Europa), e in una normativa che risponda alle differenti tipologie dei rientri.

LUIGI FAVERO

Summary

In 1979 the Italian Ministry of Education took a survey on the re-integration of the migrant children returned home. The survey, elaborated by CSER, presents very interesting aspects regarding the scholastic and cultural conditions of these returnees, the type and level of schooling, the knowledge of the Italian language, the size of this special population in the various regions, etc.

The survey points out the inadequacies and lack of preparation of the Italian school system to meet the new exigencies of these pupils who run the risk of being alienated during their formative years, as was also the case while they were living abroad.

Résumé

La recherche sur la réinsertion scolaire des enfants des émigrés rapatriés, promue par le Ministère de l'Instruction Publique en 1979, et conduite par le CSER, présente des aspects très intéressants sur la condition scolaire et culturelle de ces enfants rapatriés, sur le type et le degré de l'école fréquentée, sur la connaissance de la langue italienne, sur la différente distribution par Régions, etc.

On voit également apparaître l'inadaptation et l'impréparation de l'école italienne pour faire face aux nouvelles exigences de cette catégorie d'élèves, qui risquent de se sentir étrangers dans le processus de formation, comme cela leur était déjà arrivé dans les pays étrangers.

recensioni

a cura di Renato Cavallaro

AA.VV., *The Italian Immigrant Woman in North America*, edited by B. Boyd Caroli, Robert F. Harney, Lydio F. Tomasi, The Multicultural History Society of Ontario, Toronto, 1978. 386 p.

Il volume edito dall'associazione canadese « Multicultural History Society of Ontario » fornisce, a nostro avviso, un contributo ampio ed articolato sulla letteratura riguardante il problema particolare della « donna » emigrata. Il vasto diagramma storico-critico tracciato dagli studiosi che hanno fornito i materiali di studio per ricostruire alcuni itinerari dell'emigrazione femminile, si apre con i brevi interventi di E.P. Noether sulle contadine del sud Italia prima della grande guerra e di Judith J. Howard sul codice civile del 1865 e le origini del movimento femminista in Italia. Di particolare interesse è anche l'ampio saggio di Nancy G. Eschelman sul movimento delle donne socialiste ed, in particolare, sulla figura di Angela Balabanoff (cfr. *Forging a Socialist Women's Movement: Angelica Balabanoff in Switzerland*, pp. 44-75). In questo contributo emerge l'importanza della rivoluzionaria nata a Chernicov nel 1878 e le cui idee servirono da stimolo al Partito socialista italiano « emigrato » in Svizzera agli inizi del secolo per motivi di carattere politico. I contatti tra la Balabanoff ed i socialisti italiani, le donne in particolare, servirono a diffondere le idee di libertà e di progresso tra gli strati più emarginati delle donne socialiste ed, in particolare, sulla figura di Angela Balabanoff divenuta in seguito una dirigente socialista, si inserì anche nel più ampio dibattito dei socialisti italiani agli inizi di un discorso concreto sulla vera emancipazione delle donne.

Il contributo di Robert F. Harney (*Men Without Women: Italian Migrants in Canada, 1885-1930*, pp. 79-101) tende a mostrare alcuni dei problemi degli emigrati italiani in Canada. Problemi spesso legati ad un « disordine morale » (per « mancanza di donne »), per cui, ad esempio, « ... they would spend in bordellos money earned for a sister's dowry or saved for a few tomoli of land » (p. 87). Ma l'emigrante italiano, se da un lato tende a disgregarsi nel nuovo tessuto sociale, qualche volta prova a reagire. È il caso, ad esempio, dei *settlement house* che iniziarono a formarsi a Londra nel 1884 per diffondersi negli Stati Uniti (a New York in particolare) nel 1886 con il nome di *neighborhood guild* (gruppo di vicinato) e, successivamente, con la creazione di altri raggruppamenti simili in nuove zone urbane come Philadelphia. Rispetto ai raggruppamenti di vicinato formati da ebrei, russi, cinesi, neri e così via, quelli italiani si fondavano soprattutto sulla compattezza dei valori familiari che,

insieme ai valori religiosi, emergevano con maggiore forza in terra straniera (cfr. R.N. JULIANI, *The Settlement House and the Italian Family*, pp. 103-123).

Particolarmente significativo l'ampio contributo di Luigi Pautasso sulla donna italiana nel periodo fascista. Dopo una rapida disamina sulla diffusione del fascismo in Canada tra gli anni 1934-35, l'A. prende in esame, oltre ad alcuni aspetti della propaganda consolare sulla donna fascista, anche lo sviluppo di forme associative esclusivamente femminili. A Toronto, area della ricerca svolta da Pautasso, ne emergono in particolare cinque « laiche », tre cattoliche e due protestanti. Interessante la diffusione di *Loggie* femminili attraverso le quali si cercava di frenare l'espandersi di organizzazioni fasciste.

Altri contributi che meritano in particolare di essere segnalati sono il lavoro di A. Perry (*The Metonymic Definition of the Female and the Concept of Honour Among Italian Immigrant Families in Toronto*, pp. 222-244) incentrato sulle pratiche della vita quotidiana attraverso le quali si interiorizzano quei valori che fanno parte della cultura « femminile » e che risultano poi ampiamente legati al concetto di *onore*, ed il breve saggio di Corinne Azen Krause *Oral History in Pittsburg-Women, Ethnicity, and Mental Health: Rationale, Procedure, and Methodology* (pp. 260-268). Segnaliamo questo lavoro in quanto esso ci mostra ancora una volta la significatività metodologica della *storia orale* per una ricognizione qui incentrata sul rapporto tra « donne », « raggruppamento etnico » e « salute mentale ». Queste tematiche, affrontate in una ricerca coordinata dal « National Institute of Mental Health », sono state organizzate sostanzialmente con la raccolta di storie di vita, precedute dalla distribuzione di un questionario preliminare e da interviste libere effettuate con l'uso del registratore. L'indagine mostra come la salute mentale sia sostanzialmente rapportabile, oltre che alla classe di età, al sesso, al livello di istruzione e così via, anche al « ruolo » femminile vissuto dalle donne prese in esame.

Il volume è completato infine da una parte nella quale sono raccolti una serie di interventi sulla figura della donna emigrata nelle « arti »: cinema, teatro, letteratura, e così via. Tra i contributi di tipo letterario segnaliamo qualche immagine tratta dalla poesia di Mary Di Michele dal titolo « Across the Atlantic »: Tucked inside the fob / pocket of hills, / stop watch of human / memory, / Immersed in pine woods, as into deep green / water, / a village like any other. / Tutto il mondo è paese /...

EMILIO FRANZINA, *Merica! Merica! - Emigrazione e colonizzazione nelle lettere dei contadini veneti in America Latina 1876-1902*, Feltrinelli, Milano, 1979. 230 p.

Lo studio delle *Elementarerlebnisse* (le esperienze vissute), secondo l'espressione di Carnap (*Die Logische Aufbau der Welt*, Hamburg 1962) si presenta oggi come metodo di esplorazione del « reale » che nuovamente riaffiora nell'ambito della storiografia o di scienze sociali come la sociologia e l'antropologia culturale. Lo studio dei « processi sociali » e « culturali » attraverso l'analisi di specifiche

fonti documentarie (le « lettere degli emigrati veneti » nel caso del volume di Franzina) o di particolari tecniche di rilevazione empirica (in sociologia è noto l'uso delle testimonianze orali o *life histories*) è un metodo che oggi sta trovando un nuovo vigore. Esso metodo tende, piuttosto che ad una analisi di dati statistici oppure ad una rilevazione con il « tradizionale » questionario, a fare emergere maggiormente il fattore « umano ». E non come fatto meramente esistenziale imbevuto di scorie psicologiche; quanto come fattore complesso, prodotto da una più vasta interazione del singolo con la coscienza collettiva del gruppo del quale egli è parte integrante. In particolare, possiamo aggiungere, lo studio dei fatti sociali attraverso l'interpretazione del dato autobiografico è strumento complesso, non ancora ben indagato sotto il profilo di una metodologia rigorosa capace di ricostruire l'universale-singolare (cfr. E. CAMPELLI, *L'uso dei documenti e delle storie di vita nella ricerca sociologica*, Roma, 1977). Si tratta in altri termini di penetrare la realtà di avvenimenti che, partendo dall'azione sociale del singolo, siano letti dallo studioso in una dimensione interpretativa che vada al di là di un processo di semplice identificazione relativo a quel particolare accadimento. A nostro avviso, si tratta di creare, attraverso una maggiore compenetrazione del piano storico con quello sociologico, un processo di strutturazione maggiore del fatto sociale esaminato con i più vasti processi da cui il fenomeno stesso è scaturito.

Il volume di Franzina si compone sostanzialmente di due parti. La prima consiste in una premessa teorica in cui l'A., nel sottolineare l'importanza di costruire una storia sociale « dal basso » o storia delle classi subalterne, definisce i contorni metodologici di un modello di costruzione storiografica degli avvenimenti esaminati che si rivolga al documento popolare scritto. Citando in tal senso le esperienze fatte in campo italiano da studiosi come Gianni Bosio, Danilo Montaldi e, più recentemente, da Sandro Portelli, che si collegano tutte ed in una certa misura alle suggestioni di un De Martino oppure ad alcune riflessioni di Gramsci, Franzina coglie l'importanza di un patrimonio documentario tipico di una « storia » spesso trascurata. In Italia, in particolar modo, l'immagine storiografica è rimasta circoscritta allo studio delle istituzioni politiche per ricostruire, attraverso i documenti più rilevanti, l'affannoso itinerario della perpetua lotta per la conquista del « potere ». Differente appare invece il modello analitico che prevede l'esame di un documento sostanzialmente orientato alla ricostruzione storica dei mutamenti sociali e culturali che investono soprattutto le classi sociali subalterne e che intervengono e penetrano poi in una determinata struttura sociale per effetto di processi come l'industrializzazione, l'urbanizzazione, l'emigrazione e così via.

Franzina cita in proposito la fondamentale ricerca sociologica condotta da W. I. Thomas e F. Znaniecki (*The Polish Peasant in Europe and America*, Chicago, 1918-20; tr. it., Milano, 1968), sui problemi della emigrazione polacca negli Stati Uniti agli inizi del secolo. La principale fonte di informazione venne dalla raccolta di lettere personali di emigrati, integrate da altre fonti (articoli, gior-

nali della comunità polacca, albums di parrocchie, ecc.) che permisero di ricostruire le motivazioni delle diverse forme di disorganizzazione sociale e culturale degli emigrati polacchi costretti alla perdita della propria identità per effetto del fenomeno migratorio che causava una forzata inurbazione cui si aggiungeva il forte conflitto di valori, il contatto con gruppi etnici fortemente diversificati sotto il profilo culturale.

Il gruppo delle quaranta lettere di contadini veneti, esaminate da Franzina, costituisce la seconda e sostanzialmente la più affascinante parte del volume. Le lettere degli emigrati, chiosate dall'A. con notazioni amplissime e numerose chiarificazioni sui singoli corrispondenti con un gusto che a volte appesantisce la lettura, costituisce il momento centrale per l'interesse dello storico e del sociologo.

Le condizioni dell'estremo disagio vissuto dai lavoratori veneti che emigrarono in Sud America tra il 1876 ed il 1902, si definisce già durante il viaggio stesso, spesso anche prima. La lettera di F. Sartori (p. 86), documenta l'imbroglione cui erano soggetti i lavoratori che pagando il biglietto per una traversata su una « nave a vapore », si vedevano imbarcare su di un bastimento a vela, con il conseguente aumento della durata del viaggio e creando notevoli difficoltà per la sopravvivenza stessa. L'emigrazione, come emerge dolorosamente dalle lettere è sovente la « fine » di quel mito ventilato da un potere politico imbevuto dello spocchioso folklore dell'arricchimento dell'emigrato:

« ... dopo il lungo e borascoso mare trascorso, arriviamo all'America dove si credeva trovare le delizie della terra cioè lavorare poco e guadagnare molto, ma invece non è così, al contrario si lavora molto e si guadagna poco e si magna anche male perchè di cibi non ano sostanze... » (cfr. la lettera di Sante Paparoto, p. 154).

L'emigrazione è, infatti, uno sradicamento profondo che gli individui vivono, nella maggior parte dei casi in maniera traumatica. Le lettere si rivolgono sempre ai familiari e cercano di riportare in essi tranquillità e serenità intorno all'avventura migratoria i cui temi fondamentali sembrano essere il « buon lavoro », la « buona salute », il « ritorno ». L'emigrazione fa saltare il sistema degli affetti, intacca la compattezza del gruppo familiare, sconvolge i ritmi dello spazio e del tempo, distorce i riferimenti culturali degli individui:

« Mi asardo di chiederti diverse cose, perchè tu mi hai impresso di corrispondere con me insino che io corrispondo con te, fin che vedrò tue notizie e io sono molto contento di udire le novità di mia cara patria, e come ti dissi sopra, nel futuro desidero di tornare ancora » (lettera di Donato Zambon, p. 168).

E l'emigrazione non coincide spesso con il processo di « arricchimento »; essa è, spesso, l'inizio di una ulteriore emarginazione. L'angoscia della lontananza, l'abbandono totale, il disinteresse delle autorità non appena l'emigrato è giunto in terra straniera, provocano più forte il desiderio del rientro:

« Carissimi fratelli avengno concuete poche righe di precarvi di andare in cccone di pregarne il sacretario di pregarlo che mefese le carte per venire in nitaglia » (lettera di Antonio Basso, p. 188).

Come può essere notato il quadro dell'emigrazione veneta che si ricava dal volume di Franzina è collegato ad un esodo non di maniera, ma vissuto drammaticamente come esperienza collettiva di gruppi sociali completamente emarginati. Ci sembra importante sottolineare come l'uso delle lettere degli emigrati per ricostruire alcuni aspetti del fenomeno penetri nell'orizzonte interpretativo dello storico, sovente rinchiuso in Italia in una torre d'avorio dalla quale non si contempla la realtà subalterna. A nostro avviso, è oggi auspicabile una interpretazione che partendo dalla « storia », dal dato personale, tenda poi ad esplorare secondo le categorie dell'indagine sociologica la complessa realtà migratoria. È questa in fondo la tensione conoscitiva di Thomas e di Znaniecki i quali attraverso lo studio di una realtà sociale composta da emigrati cercarono di costruire una teoria integrata dell'azione sociale al fine di superare la restrittiva concezione « psicologica » degli atteggiamenti, per cogliere invece le modalità del processo di « inculturazione » e di « acculturazione » tra individuo e gruppo sociale. Lo studio di Franzina — a nostro avviso — risente in parte di una certa fretolosità che tende ad offuscare la comprensione storica dell'emigrazione veneta. La stessa carenza di una sensibilità « sociologica » risulta poi funzionale a ridurre quel processo di conoscenza sull'oggetto di studio che i documenti, al contrario, tenderebbero ad evidenziare.

Ci sembra infatti importante sottolineare come la perspicuità sociologica dei *personal documents* sia da ricercare anche nella « ... Just conception of what is going » (cfr. C.H. COOLEY, *Sociological Theory and Social Research*, New York, 1930), per scoprire in che modo la vita del singolo si colleghi con le strutture socio-economiche esterne, in che modo i vecchi valori del gruppo tendono poi a disgregarsi per effetto del « contatto » culturale, con quali modalità e con quali significati strutture tendenzialmente monolitiche come la « famiglia » tendono poi a mutare silenziosamente. In questa direzione lo studio di Franzina si apre come uno scenario (la storia) sul quale però vanno disposti, per arricchirlo, i personaggi e gli eventi, i gruppi sociali e le strutture ideologiche che con una indagine empirica « orientata » è possibile tentare di scoprire.

ANTONIO MARGARITI, *America! America!*, Galzerano Editore, Casalvelino Scalo (Salerno), 1979. 130 p.

Bisogna ringraziare l'editore Galzerano per la pubblicazione della lunga *storia di vita* di Antonio Margariti, calabrese di « Ferruzzano » dove è nato nel 1891 ed ancora oggi vivente a Willow Grove, negli Stati Uniti.

Ancora una volta ci troviamo di fronte ad un documento particolare, ad una autentica *storia di vita* che ci permette di ricostruire la dimensione « storica » nella quale apparentemente si è mosso un singolo soggetto il cui vissuto personale è espressione sintetica di una più ampia interazione con la società, con i gruppi, con le situazioni che ne hanno determinato o modificato il corso. La storia

personale di Antonio Margariti è storia dell'emigrazione italiana all'estero. È storia, quindi, di emarginazione culturale e sociale che fa meditare il lettore sul problema dell'emigrazione stessa i cui significati complessi vivono all'interno di una dimensione sociologica della quale il racconto di Antonio è, sovente, tristemente imbevuto. La biografia è, innanzitutto, il racconto di un « sopravvissuto ». Infatti il rischio iniziale nella vita del contadino meridionale emarginato è quello di non crescere, di morire cioè:

« ...dopo la scomparsa del nostro padri sembra dinon poterci credere io con i miei fratelli e la mamma abbiamo passato intere giornate senza neppure un tozzo di pani nero la mamma non sapeva che cosa fare per noi lavede adesso la povera mamma che le lacremi si scindevano giù per il viso perché nienete aveva per sparmarsi mandava il piccolo fratellino dalla gnura commare se ci presta un pane che poi quando lo faremo silo rendiamo » (p. 85).

La realtà che emerge dalla storia di Antonio non deve essere considerata realtà del semplice rispecchiamento, di una « registrazione » che, pur sociologicamente importante, esprima un qualcosa da contemplare con umanesimo lacrimante ed in certo qual modo « rassicurante ». Nelle sue ottanta pagine la storia di Antonio Margariti emerge aggressiva, tagliente nella dura asprezza del suo lessico, nella frantumata sintassi dialettale. Lo stesso periodare privo di punteggiatura contribuisce al crescere di una tensione emotiva che mozza il fiato e che si addiziona alla crudezza dei fatti narrati. La corsa nella lettura diviene progressivamente più veloce e la disgregazione linguistica aiuta concretamente a comprendere il processo di sgretolamento culturale di un individuo la cui storia personale è esperienza non solo del singolo, ma comune a molti gruppi e strati sociali subalterni.

La storia di Margariti ci fa venire in mente — per contrapposizione — il volume di Vincenzo Bonazza (*L'emigrante*, Dedalo, Bari 1976), giovane scrittore anche lui calabrese ed ex emigrato. In questo poema di Bonazza, scritto miscelando i linguaggi dialettali italiani con le parole più o meno storpiate di lingue straniere, emerge la figura di un operaio emigrato, ridotto a forza-lavoro, nel fango e nella neve, giorno e notte, ma che si riscatta per l'impulso irrefrenabile del desiderio. Il racconto di Antonio, più anziano di due generazioni rispetto a Bonazza, è più cupo, per una sorta di tensione che annulla il desiderio poiché la lotta per la vita tende a distruggerlo.

La vicenda biografica di Antonio si aggruma filtrata dall'elemento memoriale — ed è una memoria individuale e storica insieme — attorno a nuclei tematici centrali che scandiscono le sequenze di un vissuto intenso e drammatico. Ed, anche se sfilacciato, il discorso permette di penetrare gli universi che man mano si spalancano nella esperienza di Antonio: il « lavoro nei campi » (« il giorno in campagna e la sera in paese non ciavevamoniente e non penzavamo a niente anche sessimancava il necessario non si conosceva di meglio e si era contento ... », p. 99; il « servizio militare » (« ...servire la madre patria per me estata una matrigna patria e non una madre ... » p. 101), durante il quale Antonio, che è socialista, sente fiorire sulla bocca di Bianca la parola « anarchia » (il

fidanzato di Bianca era disertore in Francia). Ed ancora il *matrimonio* con una « donna religiosissima », ma celebrato in Municipio, l'*espatrio* verso l'America, la terra promessa, dove arrivò il 5 maggio 1911.

L'impatto con la nuova società e le sue innovazioni tecnologiche è drammatico. Sta infatti per morire quando la prima sera, coricandosi, smorza il lume soffiandogli sopra, non sapendo che il lume era a « gas » e non a petrolio e che bisognava girare la chiavetta di erogazione. E poi ancora le prime esperienze anarchiche legate alle battaglie per la liberazione di Sacco e Vanzetti, l'antifascismo militante che lo mette in cattiva luce con le autorità italiane:

« ... lo stesso anno 1948 la seconda Guerra Mondiale si era fermata e il fascismo sembrava morto e sepolto e allora mi sono deciso andare in Italia e abbracciare la mia vecchia Madre se il fascismo non avrebbe caduto io non potevo più ritornare all'Italia il fascismo ha cercato perseguitarmi anche qui in America mi hanno fatto chiamari dal console fascista di Philadelphia per mettermi paura » (p. 123).

Quando rientra nel '48 in Italia, Antonio è già un individuo culturalmente sradicato. Se qualcuno lo interroga con curiosità per sapere chi è, risponde: « ... io sono nato in questo paese in America mi chiamano Italiano qui mi chiamano Americano ho vissuto 20 anni qui e il resto in America ... » (p. 125). La « morte » si inserisce nella vita di Antonio: gli muoiono alcuni figli piccoli ed una figlia adulta di cancro, poi anche il genero. Ma essa gli serve come elemento per rafforzare la sua voglia di vivere lottando, lo stimola alla ricerca, sulla terra, di un *better world*, di un mondo rinnovato, forse inesistente, ma all'insegna della libertà, della giustizia, dell'onestà.

ERNESTO UGO SAVONA, *Diritto e discriminazione razziale*, Franco Angeli, Milano, 1980. 360 p.

L'ampio ed articolato saggio di Savona tende a prendere per linee generali in esame i rapporti tra sistema sociale e sistema giuridico. In particolare, l'attenzione dell'Autore si concentra sulla situazione della giurisprudenza inglese nel confronto della problematica razziale attraverso la quale in Gran Bretagna si sono controllati gli afflussi di emigrati a seconda dei bisogni economici.

La ricerca prende in esame tre leggi, il *Race Relations Act* elaborato nel 1965, nel 1968 ed infine nel 1976. Attraverso queste leggi che soandiscono venti anni di politica migratoria inglese, da un lato si tendeva a facilitare, come prima abbiamo rilevato, il « controllo » della immigrazione secondo le esigenze economiche di quel momento, dall'altro si cercava di favorire gli interessi di ampi strati dell'elettorato inglese favorevole a mantenere molto elevati i livelli di discriminazione razziale. Oppure si cercava di soddisfare una domanda di uguaglianza che alcuni gruppi di tendenza liberal-democratica sollecitavano a prendere.

Il *Race Relations Act* considera sostanzialmente come atteggiamento illegale la discriminazione razziale che avveniva nei locali

pubblici; una ricerca empirica condotta dal P.E.P. (*Political and Economical Planning*) e dal *Research Services Ltd.* cercò di esplorare la concreta realtà della discriminazione. Le modalità con cui essa si svolse furono « divertenti ». Infatti tre « attori », uno di colore, uno ungherese ed uno inglese, i quali imitavano rispettivamente un emigrato « negro », un emigrato di origine ungherese ed un inglese bianco, si presentavano per chiedere ciò che, attraverso gli annunci, era offerto senza problemi a tutti. La ricerca mostrò invece le modalità e la direzione della discriminazione stessa. Il lavoro, la ricerca di una abitazione e così via, divenivano occasioni particolari in cui si sviluppava liberamente l'attività discriminatoria. A tal proposito l'A. riporta anche alcune tesi sul pregiudizio e sulla sua diffusione in Gran Bretagna, legate ad autori come Allport (*The Nature of Prejudice*, Cambridge, 1954), Banton (*White and Coloured: the Behaviour of British People Towards*, London, 1959), D. Lawrence, e così via.

Il nuovo *Race Relations Act* del 1968 tende a qualificarsi come il processo terminale di un lungo iter legislativo che sottolinea l'impegno politico della classe al potere per adeguarsi al mutare delle esigenze economiche. Va infatti notato come il *Race Relations Act* del 1968 sia durato poi sino al 1977. È poi attraverso l'analisi delle denunce presentate che l'A. tende ad individuare le « aree di discriminazione ». Tra queste quella del lavoro è significativa: 1) aumento delle denunce degli africani; 2) aumento delle denunce dei pakistani; 3) « diminuzione » delle denunce da parte degli immigrati delle Indie Occidentali.

La ricerca di Savona — anche se forse poteva essere sistematizzata secondo schemi analitici più immediati ed in qualche punto più sintetici, permettendo quindi una lettura più agevole di un materiale giurisprudenziale di per sé abbastanza arido — ci sembra particolarmente importante per esplorare quel particolare settore della cultura quale è il « diritto ». Il sistema giuridico, infatti, collega a differenti livelli fenomeni macrosociologici e microsociologici. Da un punto di vista socio-culturale, l'analisi delle forme con cui il diritto si manifesta e si evolve all'interno di una struttura sociale determinata, è legato a fenomeni complessi tra cui il rapporto tra sistemi di diritto e gruppi di riferimento così come sono percepiti dal legislatore (il riferimento in questo caso al volume di Savona è immediato), oppure al rapporto tra diritto e struttura delle classi sociali, e così via. In particolare va segnalata l'opportunità di più numerose indagini di sociologia giuridica (in verità poco diffuse nel nostro Paese) al fine di esplorare quei settori della vita sociale dove la norma giuridica si è spesso « insidiosamente » insinuata, frammentando ed oscurando la comprensione a tal punto da fraporsi come ostacolo piuttosto che divenire, essa norma, momento di progresso e di mutamento in una società democratica.

- ASCOLI, U. - *Movimenti migratori in Italia*. Bologna, Il Mulino, 1979. 186 p.
- AA. VV. - *Italia e USA: giudizi incrociati. Convegno di Firenze, maggio 1978*. Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 1979. 383 p.
- AA. VV. - *El Caribe: un mar entre dos mundos*. Caracas, Equinoccio, 1978. 297 p.
- BASTENIER, A.; DASSETTO, F. - *Immigrés et santé. 2. Les immigrés et l'hôpital: Consommation des soins et modalités d'utilisation de l'institution hospitalière*. Louvain-la-Neuve, FERES, 1980. 268 p.
- BOCK, C.; TIEDT, F. - *Survey of Yugoslav households in the Federal Republic of Germany*. Geneva, ILO, 1979. 109 p.
- BÖHNING, W.R. - *Migration, the idea of compensation, and the international economic order*. Geneva, ILO, 1979. 55 p.
- BROGINI, R. - *I rifugiati italiani in Svizzera e il foglio "Libertà"*. Antologia di scritti 1944-1945. Roma, Edizioni Cinque Lune, 1979. 575 p.
- CANNISTRARO, P.V.; ROSOLI, G. - *Emigrazione, Chiesa e Fascismo. Lo scioglimento dell'Opera Bonomelli (1922-1928)*. Roma, Edizioni Studium, 1979. 260 p.
- CARNIELLI, A. - *L'emigrazione italiana nel quartiere londinese di Clerkenwell*. Tesi di laurea in Geografia, aa. 1978-1979. Udine, Università degli Studi, 1979. 130 p.
- CAVALLARO, R.; BUCCI, G. - *Processo tecnico e valori tradizionali: la FIAT nel Basso Molise*. Roma, Editrice Iauua, 1979. 134 p.
- CETINSOY, M. - *Les Turcs à Stuttgart; évolution et adaptation d'une communauté étrangère dans une grande agglomération Allemande*. Aix-en-Provence, Centre National de la Recherche Scientifique, 1979. 28 p.
- CHEDA, G. - *L'emigrazione ticinese in Australia*. Vol. I: *Storia dell'emigrazione. Elenco degli emigrati*. Vol. II: *Epistolario*. Locarno, Armando Dadd Editore, 1979. II ed. Vol. I 532 p.; Vol. II 460 p.
- CIEMM - *Les projets de loi Bonnet et Stoleru dans la presse*. Paris, 1979. 103 p.
- CIEMM - *Les raisons de notre refus. Plaidoyer pour l'homme. Position du groupe oecumenique sur le projet de loi Stoleru*. Paris, 1979. 39 p.
- COLBURN, D.R.; POZZETTA, G.E. (eds.) - *America and the new ethnicity*. Port Washington, Kennikat Press, 1979. 243 p.
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES - *Etude comparative des conditions et procédures d'introduction et d'accès à l'emploi de travailleurs de pays tiers dans les états membres de la communauté européenne*. Bruxelles, 1979. 91 p.
- CONSEIL DE L'EUROPE - *Les grandes priorités de l'éducation préscolaire*. Strasbourg, 1979. 238 p.
- CRESCIANI, G. - *Fascismo, antifascismo e gli italiani in Australia 1922-1945*. Roma, Bonacci Editore, 1979. 279 p.
- CRUPI, P. - *Letteratura ed emigrazione*. Reggio Calabria, Casa del Libro Editrice, 1979. 198 p.
- DINOTA, G.; MÜLTHAUP, H. - *...Das IHR uns Erkennt. Ausländerkinder in unserer Gemeinde*. Paderborn, Steyler Verlag, s.d. 33 p.
- DRAIN, M.; KOLODNY, E. - *L'exil pour métier. Bilan de l'émigration de la province de Séville vers l'étranger de 1960 à 1976*. Aix-en-Provence, Centre National de la Recherche Scientifique, 1980. 34 p.
- ESMAN, M.J. (ed.) - *Ethnic conflict in the Western World*. London, Cornell University Press, 1979. 399 p.

- FILANGIERI, A. - *Territorio e popolazione nell'Italia Meridionale. Evoluzione storica.* Milano, F. Angeli Editore, 1980. 389 p.
- FRANZINA, E. - *Merica! Merica! Emigrazione e colonizzazione nelle lettere dei contadini veneti in America Latina 1876-1902.* Milano, Feltrinelli, 1979. 230 p.
- GUADAGNO, G. (a cura di) - *Aspetti del movimento migratorio di Troia (1946-1973).* Foggia, Litotipografia E. Cappelletta, 1978. 250 p.
- GENTILESCHI, M.L. - *Internal movements.* XXIVth International Geographical Congress, Tokyo 1980. Cagliari, Istituto di Geografia delle Facoltà di Lettere e di Magistero, 1979. 10 p.
- HABERL, O.N. - *Bibliografija ekonomskih migracija iz Jugoslavije u Evropske zemlje (Bibliography of economic migrations from Yugoslavia to European countries).* Zagreb, Centar za Istraživanje Migracija Zagreb, 1979. 162 p.
- ISTITUTO NAZIONALE PER LA STORIA DEL MOVIMENTO DI LIBERAZIONE IN ITALIA - *Catologo della stampa periodica delle Biblioteche dell'Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia e degli Istituti Associati 1900-1975.* Milano, 1977. 374 p.
- ISTITUTO PER LA ISTRUZIONE PROFESSIONALE DEI LAVORATORI E L'ASSISTENZA DEGLI EMIGRATI - *La discriminazione a danno dei lavoratori migranti nei Paesi della Comunità Economica Europea.* Bruxelles, 1979. 104 p.
- *Italienische Familien mit Kindern im Stadtverband Saarbrücken. Arbeitskammer des Saarlandes,* 1979. 52 p.
- ITALIENISCHE KATHOLISCHE MISSION SAARBRÜCKEN - *10 Jahre doposcuola 1969-1976. Entwicklung Einer Idee.* 52 p.
- KOLODNY, E. - *Neokaisaria (Piérie): exemple d'émigration massive récente à partir d'un village de Macédoine Occidentale vers l'Allemagne Fédérale.* Aix-en-Provence, Centre National de la Recherche Scientifique, 1979. 27 p.
- LEMAN, J. - *La deuxième génération des travailleurs migrants: fragmentés et non structurés.* Extrait de « Recherches Sociologiques », n. 2, 1979, pp. 247-270.
- LEONE, A.; LOI, A.; GENTILESCHI, M.L. - *Sardi a Stoccarda. Inchiesta su un gruppo di emigrati in una grande città industriale.* Cagliari, Georicerche S.r.l., 1979. 289 p.
- LOZA, S.F. (ed.) - *Egyptian population studies: annotated bibliography.* Research Department. Population and Family Planning Board, 1979. 278 p.
- MATHEWS, G. - *L'impact de l'immigration sur le marché du logement dans la région métropolitaine de Montréal de 1961 à 1981.* Gouvernement du Québec - Ministère de l'Immigration, 1978. 24 p.
- MARGARITI, A. - *America! America!* Casalvelino Scalo, Galzerano Editore, 1979. 130 p.
- MAUVIEL, M. - *Bilinguisme et apprentissages culturels. Intervention à la table ronde de Turin sur l'éducation bilingue (16-18 avril 1979).* Centre mondial d'information sur l'éducation bilingue, Paris, 1979. 19 p.
- MINISTERO DEGLI AFFARI ESTERI - DIREZIONE GENERALE EMIGRAZIONE E AFFARI SOCIALI - *Aspetti e problemi dell'emigrazione italiana all'estero nel 1978.* Roma, 1979. 356 p.
- MOLAPI SEBATANE, E. - *An empirical study of the attitudes and perceptions of migrant workers: the case of Lesotho.* Genova, ILO, 1979. 112 p.
- NATIONAL CENTRE OF SOCIAL RESEARCH - *Migration: a revised listing of the items on migration in the library of the National Centre of Social Research.* Athens, 1979. 62 p.
- OFFICE MUNICIPAL DES MIGRANTS DE CRÉTEIL - *Le rôle économique des travailleurs immigrés et leurs revendications. In extenso de la conférence-débat réalisée le 4 mai 1979 au Club de Créteil dans le cadre de la Quinzaine des Migrants.*

- Créteil, Office Municipal des Migrants de Créteil, 1979. 173 p.
- PACZYNSKIEJ, I.; PILCHA, A. - *Materiały do bibliografii dziejów emigracji oraz skupisk Polonijnych w Ameryce Północnej i Południowej w XIX i XX wieku*. Kraków, Nakładem Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1979. 524 p.
- PADIGLIONE, V. - *Al di là del folklore*. Bergamo, Minerva Italica, 1978. 159 p.
- PILOTTO, F. - *L'emigrazione vicentina: problemi socio-culturali e ruolo dell'associazionismo*. Tesi di diploma, aa. 1978-79. Vicenza, Istituto di Scienze della Comunicazione Sociale, 1979. 97 p.
- POINARD, M. - *Le retour des travailleurs Portugais*. Paris, La Documentation Française, 1979. 141 p.
- POLESE, M.; BEDARD, D. - *Caractéristiques des immigrants au Québec à l'admission et potentiel d'intégration, 1968-1974*. Gouvernement du Québec - Ministère de l'Immigration, 1978. 23 p.
- POLESE, M.; LE MIHN, A. - *L'impact à court terme de l'immigration internationale sur la production et l'emploi au Québec, 1968-1975*. Gouvernement du Québec - Ministère de l'Immigration, 1978. 105 p.
- PORCHER, M.L. - *Rapport sur le Séminaire pour enseignants européens organisé à Donaueschingen, Baden Württemberg, sur le thème "L'éducation des enfants de migrants: une pédagogie interculturelle sur le terrain"*, 24-28 septembre 1979. Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle, 1979. 40 p.
- RE, V. - *History of the first Italian Presbyterian Church of Detroit*. Detroit, Ethnic Studies Division, 1979. 37 p.
- REGIONE LIGURIA. ASSESSORATO AL LAVORO, ALL'ISTRUZIONE PROFESSIONALE ED ALLA EMIGRAZIONE - *Il frontaliero in Liguria. Analisi delle problematiche sociali e territoriali nel comprensorio ventimigliese*. Genova, Istituto Fernando Santi, s.d. 448 p.
- REYNERI, E.; SCUDERI, M.; SINERI, G. - *Emigrazione di ritorno e professionalità. Un'indagine sulla Sicilia Centrale*. Catania, ISVI, 1979. p.v.
- REYNERI, E. - *La catena migratoria. Il ruolo dell'emigrazione nel mercato del lavoro di arrivo e di esodo*. Bologna, Il Mulino, 1979. 355 p.
- RIZZARDO, R. - *A serviço dos migrantes. Coletânea de escritos da Igreja sobre o fenómeno e a pastoral das migrações*. São Paulo, Edições Paulinas, 1980. 47 p.
- RONZANI, S. - *Migration als individuelle und als gesellschaftliche Problemlösungsstrategie. Eine Problemstrukturanalyse zum Widerspruch zwischen individueller und gesellschaftlicher Problemlösung durch Arbeitsmigration*. Dissertation der Hochschule St. Gallen, n. 728, 1979, CDM, Roma, 1979. 309 p.
- SAVONA, E.U. - *Diritto e discriminazione razziale. La legislazione inglese come fattore di mutamento sociale tra gli anni sessanta e gli anni ottanta*. Milano, F. Angeli, 1980. 362 p.
- SECRETARIAT OF THE ECONOMIC COMMISSION FOR EUROPE-GENEVA - *Labour supply and migration in Europe: demographic dimensions 1950-1975 and prospects*. New York, United Nations, 1979. 332 p.
- SIEPMANN, K. - *Das Recht auf Arbeitserlaubnis für Ausländische Arbeitnehmer*. Altensteig, s.d. 84 p.
- SOPEMI - *Continuous reporting system on migration: 1979*. Paris, OCDE, 1980. 60 p.
- STAHL, C.W. - *Southern African migrant labour supplies in the past, the present and the future, with special reference to the gold-mining industry*. Geneva, ILO, 1979. 43 p.
- SWEDISH MINISTRY OF LABOUR - *Aliens Act (1954:193). With amendments and Aliens Decree (1969:136). With amendments*. Stockholm, 1979. 77 p.

- TERMOTÉ, M.; MATHEWS, G. - *L'impact de l'immigration internationale sur la croissance économique à long terme du Québec, 1951-1974*. Gouvernement du Québec - Ministère de l'Immigration, 1978. 60 p.
- THE INSTITUTE OF RACE RELATIONS - *Police against black people. Evidence submitted to the Royal Commission on Criminal Procedure*. London, 1979. 68 p.
- UCEI - *La scolarizzazione dei ragazzi migranti in Europa*. Roma, 1979. 155 p.
- UNIVERSITÉ DE PARIS I - PANTHEON - SORBONNE - CENTRE DE RECHERCHES D'HISTOIRE DES MOUVEMENTS SOCIAUX ET DU SYNDICALISME (CRHMSS) - *Bulletin du Centre de Recherches d'Histoire des Mouvements Sociaux et du Syndicalisme*, n. 3, Année Universitaire 1978-1979. Paris, CRHMSS, 1979. 250 p.

COLLANA DI STORIA DELL'ED. « LA GOLIARDICA »

diretta da Pietro Borzomati

- BORZOMATI, P. - *Il movimento cattolico nell'Italia centrale*. Roma, La Goliardica Ed., 1976. 200 p.
- MIOZZI, U.M. - *Storici italiani tra '800 e '900. Appunti e note*. Roma, La Goliardica Ed., 1976. 263 p.
- BIAGIONI GAZZOLI, L. - *I quadri intermedi e l'organizzazione di un partito di massa*. Roma, La Goliardica Ed., 1977. 164 p.
- TRAMONTIN, S. - *Società, religiosità e movimento cattolico in Italia meridionale*. Roma, La Goliardica Ed., 1977. 411 p.
- BARRA, P. - *Chiesa e società in Irpinia dall'Unità al fascismo*. Roma, La Goliardica Ed., 1978. 263 p.
- MIOZZI, U.M. - *La mobilitazione industriale italiana (1915-1918)*. Roma, La Goliardica Ed., 1980. 216 p.

IMR INTERNATIONAL MIGRATION REVIEW

In addition to special topically oriented issues, each publication of IMR contains original articles, documentation, legislative reports, extensive bibliographic services through book review, review of reviews, listing of new books and the International Newsletter on Migration (Research Committee on Migration, International Sociological Association).

VOLUME XIV

NUMBER 1

SPRING 1980

ARTICLES

Step-Wise Migration: Toward a Clarification of the Mechanism
Dennis Conway, Indiana University

**Chinese in the United States:
A Century of Occupational Transition**
*Haitung King, National Cancer Institute and
Frances B. Locke, Georgetown University*

Three Generations of Greek Americans: A Study in Ethnicity
Alice Scourby, C.W. Post College of Arts and Sciences

Migration and Employment of Educated Youth in Ghana
Richard Rhoda, University of Iowa

The Portuguese Female Immigrant: The 'Marginal Man'
M. Estellie Smith, S.U.N.Y.

DOCUMENTATION

Immigration Research in Sweden
*Tomas Hammar, Swedish Commission on
Immigration Research*

LEGISLATION AND JUDICIAL DEVELOPMENTS

**The Immigration and Nationality Act — Part 1
International Personnel**
Austin T. Fragomen, Jr.

Subscription rates: U.S. Institutions/1 year, \$22.50/2 years, \$44.00/3 years, \$65.50. Individuals: 1 year, \$17.50/2 years, \$34.00/3 years, \$50.50. All other countries add \$3.00 for each subscription. Single copy rates, \$6.50.

CUMULATIVE INDEX VOLUMES: 1-10 (1964-1976), \$5.00. Annual Indices of published volumes and sample copies available upon request.

Order from: CENTER FOR MIGRATION STUDIES/209 Flagg Place, Staten Island, N.Y. 10304.

HUMANITAS 1980

NUOVA SERIE

RIVISTA MENSILE DI CULTURA FONDATA NEL 1946

Dir.: STEFANO MINELLI

Brescia - Via G. Rosa, 71 - Tel. 46451

Comitato di Redazione: **Giulio Cittadini - Giulio Colombi - Paolo De Benedetti - Tullo Goffi - Giusto Marchese - Stefano Minelli - Felice Montagnini - Giancarlo Penati - Guido Stella.**

Articoli, note e rassegne per una informazione moderna. Arte, filosofia, narrativa, politica, religione, sociologia, storia.

ABBONAMENTO 1980

Ordinario L. 12.000, Semestrale L. 7.000

Estero L. 15.000 (oppure 20 dollari U.S.A.)

Sostenitore L. 20.000

Un numero L. 1.600

Per l'estero ogni fascicolo costa il doppio.

Usare nei versamenti il C.C.P. 17/15166.

MORCELLIANA - 25100 BRESCIA

DI PROSSIMA PUBBLICAZIONE

MIGRAZIONI - Catalogo della biblioteca del Centro Studi
Emigrazione Roma

edizione aggiornata del catalogo CSER

PUBBLICAZIONI CSER

Antonio Perotti, *La società Italiana di fronte alle prime migrazioni di massa*, 1968, pp. 511, L. 7.000.

Migrazioni-Migrations. Catalogo della biblioteca CSER - Catalogue of the CSER Library, 1972, pp. 806, L. 9.500.

Claudio Calvaruso, *Emigrazione e sindacati*, pp. 160, 1973 L. 1.500.

Nereide Rudas *L'emigrazione sarda*, 1974, pp. 127, L. 1.500.

AA.VV., *L'emigrazione italiana negli anni '70. Antologia di studi sull'emigrazione*, Prefazione di Giuseppe De Rita, 1975, pp. 270, L. 5.000.

Umberto Marin, *Italiani in Gran Bretagna*, Roma 1975 pp. 205 L. 5.000.

Giovanni Rovere, *Testi di italiano popolare. Autobiografie di lavoratori e figli di lavoratori emigrati*. Prefazione di Tullio De Mauro, Roma, 1977, pp. 366, L. 7.000.

per ordinazioni rivolgersi al Centro Studi Emigrazione, Via Calandrelli, 11
0153 Roma.

PHILIP V. CANNISTRARO

GIANFAUSTO ROSOLI

EMIGRAZIONE, CHIESA E FASCISMO

Lo scioglimento dell'Opera Bonomelli

(1922-1928)

Prefazione di Renzo De Felice

Ed. Studium - Roma

Edizioni Studium

Via Crescenzo, 63 - 00193 Roma

La rivista trimestrale

STUDI EMIGRAZIONE

pubblica

- articoli di studiosi italiani e stranieri
sugli aspetti storici, sociologici,
demografici, economici e legislativi
dell'emigrazione
- note e discussioni sui temi di
politica migratoria
- documentazioni storiche
e di attualità politica
- segnalazioni di articoli di riviste
italiane ed estere
- recensioni

a cura del



Centro Studi Emigrazione - Roma
per lo studio dei problemi migratori

L. 5.000

Spedizione in abbon. postale - Gruppo IV