

ISSN 0039-2936

STUDI ETUDES EMIGRAZIONE MIGRATIONS



*rivista trimestrale / revue trimestrielle
del / du*

**CENTRO STUDI EMIGRAZIONE
ROMA**

99

Rivista trimestrale del Centro Studi Emigrazione-Roma di ricerca, studio e dibattito sulla problematica migratoria

Il Centro Studi Emigrazione-Roma è un'istituzione con finalità culturali sorta nel 1963 per promuovere «la puntualizzazione e l'approfondimento dei problemi relativi al fenomeno migratorio» e fa parte della Confederazione dei Centri Studi per le migrazioni G.B. Scalabrini

Comitato Scientifico: Achille Ardigò, Ivo Baucic, W.R. Böhning, Giuseppe De Rita, Luigi De Rosa, Nino Falchi, Luigi Favero, Antonio Golini, Hans J. Hoffmann-Nowotny, Bernard Kayser, Massimo Livi Bacci, Allti Majava, Stefano Minelli, Italo Musillo, Sheila Patterson, Maria Beatriz Rocha-Trindade, Nereide Rudas, Gian Battista Sacchetti, Georges Tapinos, Lidio Tomasi, Silvano Tomasi, Rudolph Vecoli, Dietrich von Delhaes Günter, Jonas Widgren

Comitato di Redazione: Claudio Calvaruso, Gianmario Maffioletti, Antonio Perotti, Gianfausto Rosoli, Luigi Taravella, Graziano Tassello, Renato Cavallaro (segretario di redazione)

Direttore: Gianfausto Rosoli

Direzione: Via Dandolo, 58 - 00153 Roma - Tel. 58.09.764

Abbonamento annuo: Italia L. 48.000
Esteri L. 55.000

Utilizzare il C.C.P. 57678005 Roma intestato a:
«Centro Studi Emigrazione» (specificare la causale del versamento)

I riassunti dei saggi della rivista sono pubblicati in «Historical Abstract» ABC-Clio, «Sociological Abstract», «Review of Population Reviews» CI-CRED, «Population Index», «International Migration Review», «Bulletin analytique de documentation politique économique et sociale contemporaine», «International Migration», «PAIS Foreign Language Index», e numerose altre riviste.

I manoscritti, anche se non pubblicati, non si restituiscono
Dopo un anno un fascicolo si considera arretrato e costa il doppio

Autorizzazione del Tribunale di Roma, 26 febbraio 1964, n. 9677

Iscrizione al Registro Nazionale della Stampa, 8 ottobre 1982, n. 00389

Spedizione in abbonamento postale - Gruppo IV/70

Direttore Responsabile: Gianfausto Rosoli

Stampa: Città Nuova della P.A.M.O.M. - Roma - dicembre 1990



Associato all'USPI - Unione Stampa Periodica Italiana

STUDI ETUDES EMIGRAZIONE MIGRATIONS

rivista trimestrale del

revue trimestrelle du

CENTRO STUDI EMIGRAZIONE - ROMA

ANNO XXVII - SETTEMBRE 1990 - N. 99

S O M M A R I O

Le sfide culturali delle migrazioni

- 306 *Ricerche e studi* – La scolarizzazione degli immigrati stranieri in Italia, *Enrico Todisco*
- 349 – Gli studenti stranieri in Italia. Il caso dell'Università di Pavia, *Carla Ge Rondi*
- 381 – La problematica degli studenti stranieri nelle Università italiane, *Antonella Di Renzo*
- 395 – Stereotipi consolidati e stereotipi in formazione: zingari e immigrati a confronto, *Claudio Maria, Pier Paolo Leschiutta*
- 411 – Alcune riflessioni su cultura, lingua italiana, identità. Il caso dell'area francofona, *Francesco Lazzari*
- 437 *Note e proposte* – Gli immigrati e l'assistenza sanitaria in Italia: problemi giuridici, *Franco Bentivogli*
- 444 *Resoconti* – Il simposio su "Papa Giovanni Paolo II e l'emigrazione polacca negli anni 1979-1989" (Lublino, 8-10 maggio 1989), *Andrzej Porebski*
- 447 – Il II Congresso internazionale "Medicina e migrazioni" e l'ipotesi di medicina transculturale, *Franco Pittau*
- 454 *Recensioni*
- 475 *Libri ricevuti*

La scolarizzazione degli immigrati stranieri in Italia *

1 - Premessa

Nell'attuale ricco panorama delle ricerche sugli immigrati sono stati finora privilegiati, per obiettive esigenze conoscitive, gli aspetti quantitativi.¹ Queste finalità hanno animato numerosi convegni e altrettante qualificate pubblicazioni,² che si sono concentrate, oltre che sugli aspetti metodologici della misurazione di un fenomeno assai sfuggente e in buona misura clandestino, sulle caratteristiche strutturali della presenza straniera (per età, sesso, condizione professionale, provenienza geografica) e sul suo problematico inserimento sul mercato del lavoro italiano.³

* Ricerca promossa dal CSER e realizzata con il contributo del C.N.R. (contratto n. 89.01843.CT10). L'Autore, direttore della ricerca, ringrazia Gianfausto Rosoli per i suggerimenti forniti nella redazione del testo. Ringrazia, inoltre, il Ministero della Pubblica Istruzione, i Provveditorati agli Studi, i Presidi e Direttori Didattici, per la collaborazione prestata.

¹ *L'immigrazione straniera in Italia*, Atti della giornata di studio organizzata dal CISP e dall'Istituto di Demografia dell'Università "La Sapienza" di Roma, «Studi Emigrazione», 71, settembre 1983; *La presenza straniera in Italia: nuovi contributi conoscitivi*, «Studi Emigrazione», 82-83, giugno-settembre 1986; *La presenza straniera in Italia*, Atti del convegno indetto dal C.N.R., «Studi Emigrazione», 91-92, settembre-dicembre 1988.

² E. MORETTI, G. VICARELLI, *I lavoratori stranieri nelle Marche*. Bari, Cacucci Editore, 1986; REGIONE PIEMONTE, UNIVERSITÀ DI TORINO, *La presenza straniera in Italia. Aspetti tecnici e metodologici*, Atti del seminario nazionale, Torino, 13-14 marzo 1989. Torino, Levrotto e Bella, 1989; AA.VV., *L'immigrazione in Italia: comunità straniere a confronto*. Ricerca eseguita per conto del Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro dall'Istituto "F. Santi". Roma, CNEL, 1989; A. MONTANARI, A. ANGELI, L. PASQUINI (a cura di), *Gli stranieri residenti in Emilia-Romagna: un profilo demografico-sociale sulla base dei dati delle anagrafi comunali*. Bologna, Regione Emilia-Romagna, Consulta Regionale per l'emigrazione e l'immigrazione, 1987; N. SERGI (a cura di), *L'immigrazione straniera in Italia*. Roma, Edizioni Lavoro, 1987; E. MORETTI (a cura di), *I movimenti migratori in Italia in un quadro di riferimento internazionale*. Ancona, CLUA Ed., 1990; G. ANCONA, *Migrazioni mediterranee e mercato del lavoro*. Bari, Università degli Studi di Bari, Dipartimento per lo Studio delle Società Mediterranee, Quaderni n. 1, Cacucci Ed., 1990.

³ L. DI COMITE, O. PAPA, *Il recente assetto dei fenomeni migratori*. Bari, Università di Bari, 1984; F. CALVANESE, *Gli immigrati stranieri in Campania. Rapporto preliminare di ricerca*. Salerno, Regione Campania, 1983; C. MACCHERONI, A. MAURI, *Le migrazioni dall'Africa Mediterranea verso l'Italia*, Atti del Convegno organizzato dall'Istituto di Metodi Quantitativi dell'Università "L. Bocconi" e dalla Fondazione Finafrica. Milano, Giuffrè, 1989; U. MELOTTI, *Stranieri a*

Sono rimasti a lungo in ombra i problemi culturali e scolastici, che tuttavia ora si pongono con urgenza e asprezza, come prova anche il dibattito sul razzismo in Italia a proposito degli extracomunitari.⁴ Il problema educativo connesso all'immigrazione presenta una grande complessità di aspetti etnologici, sociologici e di programmazione didattica e formativa. Finora sono stati trattati soprattutto i problemi riguardanti la fascia più nota statisticamente, e più rilevante dal punto di vista culturale, degli studenti universitari stranieri. Rimanevano nell'ombra le fasce precedenti, ancorché esigue da un punto di vista quantitativo rispetto a un fenomeno altamente mobile e con ridotto carico familiare.

Partendo da questa situazione di scarsa conoscenza scientifica, il Centro Studi Emigrazione ha deciso, nel 1988, di avviare una ricerca sugli studenti stranieri nelle scuole in Italia. Data la mancanza di una rilevazione sistematica sugli stranieri per i gradi delle scuole materne, delle elementari e delle scuole medie inferiori e superiori (esclusa l'Università), l'approccio della ricerca è stato ancora una volta di natura prevalentemente quantitativa, ma ha inteso congiuntamente sondare, almeno in via preliminare e sommaria, il tipo di risposta istituzionale della scuola italiana rispetto alla nuova domanda della presenza straniera.

Studenti stranieri o alunni (termine più corrente per le fasce di scolarità inferiore) sono stati considerati tutti gli stranieri che hanno frequentato una qualsiasi scuola, pubblica o privata, dalle materne alle superiori incluse. L'utilità della ricerca programmata consisteva, in primo luogo, nel riferirsi a una struttura che di fatto si qualifica, e tempestivamente, come organo di rilevazione stessa (a prescindere dalla irregolarità, o meno, della posizione dei genitori stranieri). In secondo luogo, è nella struttura scolastica, che si presenta come l'agenzia socio-educativa più significativa e responsabile, che vanno avviati, fin dalle prime fasi, i processi di sviluppo culturale della persona, di affermazione della propria identità, anche minoritaria, in modo da permettere l'accettazione della differenza e l'interazione costruttiva tra tutti gli alunni per l'avvio di quel processo multiculturale ormai ritenuto imprescindibile anche nel nostro Paese.

La ricerca ha potuto usufruire dell'appoggio del Ministero della Pubblica Istruzione, senza la cui benevola collaborazione non sarebbe stata possibile la capillare distribuzione del questionario alle scuole italiane. Nel corso dell'indagine, il Ministero stesso si è reso interprete della problematica degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo, attraverso la Circolare ai Provveditori agli

Milano. *Volti di una nuova immigrazione Milano*, Gabriele Mazzotta, 1985; U. MELOTTI (a cura di), *Dal Terzo Mondo in Italia. Studi e ricerche sulle immigrazioni straniere*. Milano, Centro Studi Terzo Mondo, 1988; S. NATALIZIA, *I lavoratori stranieri e il mercato del lavoro nell'area della Provincia di Roma*, indagine condotta con il patrocinio della Provincia di Roma - Assessorato ai Servizi Sociali. Roma, 1987.

⁴ CAMERA DEI DEPUTATI, *La condizione dello straniero in Italia e i problemi della discriminazione razziale*, 178/I e 178/II, X Legislatura - settembre 1988, Dipartimento Istituzioni; CARITAS ITALIANA (a cura di), *Immigrati terzomondiali. Dal rifiuto all'accoglienza*. Bologna, EMI, 1987; F. FERRAROTTI, *Oltre il razzismo. Verso la società multirazziale e multiculturale*. Roma, Armando Editore, 1988; G. BOCCA, *Gli italiani sono razzisti?* Milano, Garzanti Editore, 1988; R. MAZZELLI, *Il razzismo*. Brescia, Editrice La Scuola, 1988.

Studi, n. 801 dell'8 settembre 1989. Il richiamo andava nel senso di garantire anche agli studenti stranieri l'effettivo esercizio del diritto allo studio e la valorizzazione dell'apporto di culture diverse. Mentre si riprendeva il quadro normativo scolastico vigente, che consente ampie possibilità progettuali per predisporre interventi flessibili richiesti dalla presenza di alunni stranieri, si intendeva fornire alcuni primi orientamenti per l'attività didattica. Questi non devono esaurirsi nell'ambito meramente organizzativo, bensì mirare ad accrescere i livelli culturali degli immigrati e la loro partecipazione alla vita scolastica e della comunità, a creare nella scuola un clima interattivo capace di valorizzare le opportunità culturali, ad adottare tutti quegli strumenti di sostegno linguistico prioritario, ma anche altri canali comunicativi efficaci. In sostanza, "la scuola obbligatoria non può non avere come obiettivo educativo una sempre più acuta sensibilità ai significati di una società multiculturale", valorizzando le peculiarità delle diverse etnie.

La sensibilità del Ministero della Pubblica Istruzione si è espressa di nuovo con una ulteriore circolare (205 del 26 luglio 1990) nella quale, dalle indicazioni di principio in precedenza espresse, si è passati a quelle più operative, volte alla attuazione pratica del coinvolgimento della collettività scolastica nel processo di multiculturalismo. L'attivazione di un ampio dibattito sulle strategie educativo-didattiche e sulle problematiche dell'integrazione scolastica viene ritenuta dal Ministero imprescindibile e deve coinvolgere tutti i livelli istituzionali del governo della scuola.

2 - *Il quadro conoscitivo preesistente*

Per quanto riguarda l'aspetto quantitativo, nel settore universitario, sicuramente anche per il rilievo politico e culturale che l'affluenza di studenti stranieri comporta, la raccolta e la diffusione dei dati è da anni "istituzionalizzata" in un sistema integrato che vede coinvolte le Segreterie Universitarie, il Ministero della Pubblica Istruzione, l'Istituto Centrale di Statistica e l'UCSEI.⁵ È invece tutta la fascia scolastica prima dell'Università che è poco conosciuta se non addirittura sconosciuta. Il più importante tentativo, che viene ormai regolarmente effettuato da qualche anno, è quello fatto dall'Ufficio Centrale Studenti Esteri in Italia (UCSEI) che però limita il suo campo di interesse alle scuole superiori e alle Università. La fonte utilizzata da questo organismo è diretta, in quanto le informazioni vengono raccolte presso le Segreterie scolastiche ed Universitarie. Ma se discreta è l'attendibilità dei dati per gli studenti universitari, a motivo della già ricordata ricorrenza ad organizzazioni di raccolta delle notizie, le informazioni relative agli studenti stranieri nelle scuole superiori sono, al contrario, largamente indicative in quanto il tasso di copertura è attorno al 75% delle scuole, con

⁵ Piuttosto recentemente, in Italia è stato creato il Ministero per l'Università e la Ricerca Scientifica, scorporando dal Ministero della Pubblica Istruzione la parte relativa alla organizzazione universitaria. D'altro canto anche l'Istituto Centrale di Statistica ha cambiato da poco struttura e nome, ora modificato in Istituto Nazionale di Statistica.

punte minime anche attorno al 60% per certe tipologie scolastiche. In ogni caso, l'indagine dell'UCSEI esclude tutta la fascia dell'obbligo e della scuola materna.⁶

La letteratura sugli studenti universitari stranieri è piuttosto vasta; sono molti i lavori che hanno trattato il tema soprattutto da un punto di vista locale. Si rimanda a questi studi che trattano anche i problemi più vasti dell'inserimento sociale e dei problemi di rendimento complessivo.⁷

Per quello che concerne le scuole superiori e la scuola dell'obbligo il Ministero della Pubblica Istruzione ha effettuato, per l'anno scolastico 1988-89, un rilevamento molto sommario attraverso i Provveditorati agli Studi.⁸ Le informazioni raccolte sono state quantitativamente e qualitativamente limitate, ma in compenso sono state fornite e raccolte in tempi piuttosto brevi. Il campo di rilevazione è stato distinto in alcuni ambiti particolari e cioè gli zingari, i nomadi, i polacchi, gli extraeuropei. Non sono stati contemplati gli studenti stranieri di origine europea e dall'indagine sono state escluse le scuole materne.

Il contingente dei quasi 11.500 alunni segnalati si riduce a 10.000 se togliamo gli iscritti ai corsi di alfabetizzazione e alle 150 ore;

- di questi 10.000 casi, oltre la metà è costituita da zingari e nomadi, presenti soprattutto nelle scuole elementari;

- circa 4.000 risultano gli studenti extraeuropei, anche questi fortemente presenti nella fascia elementare;

- presi tutti insieme, gli stranieri nella scuola "ordinaria" gravitano per i tre quarti nelle scuole elementari (7.500 casi), contro 1.600 alunni nelle medie e poco meno di 1.000 nelle scuole superiori;

- la quasi totalità degli iscritti ai corsi di alfabetizzazione proviene da paesi extraeuropei, così come per i corsi 150 ore (cfr. Tab. 1).

⁶ In «Amicizia», rivista mensile dell'UCSEI, viene pubblicata, in un numero monografico annuale, la statistica sugli studenti esteri in Italia.

⁷ Per un quadro di carattere generale cfr. A. CAMELLI, *Studiare da stranieri in Italia. Presenze e caratteristiche degli studenti esteri nelle Università italiane. Il quadro internazionale di riferimento (1954-1988)*. Bologna, Università degli Studi di Bologna, Dipartimento di Scienze Statistiche "P. Fortunati", Ed. CLUEB, 1990; G. VALITUTTI, *Analisi quantitativa e qualitativa degli studenti stranieri iscritti alle facoltà universitarie in Italia nel quinquennio 1972-73/1976-77*, relazione presentata al Convegno nazionale "Gli studenti stranieri in Italia: problemi e prospettive", Perugia 24-25 novembre 1978. Per gli aspetti di carattere locale ved. M. REGINATO, *La presenza straniera in Italia. Il caso del Piemonte*, Osservatorio sul Mercato del Lavoro della Regione Piemonte, Lavoro e Politiche Regionali. Milano, Franco Angeli, 1990; O. BARSOTTI (a cura di), *La presenza straniera in Italia. Il caso della Toscana*. Milano, Franco Angeli, 1988; L. BRUNELLI, O. BUSSINI, C. CECCHINI, L. TITTARELLI, *La presenza straniera in Italia. Il caso dell'Umbria*. Milano, Franco Angeli, 1989; E. MORETTI (a cura di), *La presenza straniera in Italia. Il caso delle Marche*. Milano, Franco Angeli, 1990; cfr. anche per gli aspetti organizzativi G. FALSETTI, S. VIOLA, *Studenti italiani e stranieri*. Bologna, Università di Bologna, CLUEB, 1989.

⁸ UFFICIO STUDI E PROGRAMMAZIONE DEL MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, intervento al Seminario su "Il minore straniero in Italia", organizzato a Roma dal C.N.M. il 23-24 febbraio 1989.

Tab. 1 - *Alunni stranieri nelle scuole italiane nell'anno scolastico 1988-89 rilevati dal M.P.I.*

Tipi di scuola	Zingari	Nomadi	Polacchi	Extraeuropei	Totale
Elementare	1.658	2.858	315	2.648	7.479
Media	274	429	120	772	1.595
Secondaria II grado	8	1	18	895	922
alfabetizzazione adulti	96	64	1	975	1.136
150 ore	18	6	2	319	345
Totale	2.054	3.358	456	5.609	11.477

Fonte: Ufficio Studi del Ministero della Pubblica Istruzione

Recentemente i dati del Ministero della Pubblica Istruzione sono stati criticati dall'Opera Nomadi⁹ che in un proprio studio è pervenuta a cifre molto più contenute. Probabilmente la discrasia è dovuta alla presenza fra gli zingari, nei dati ministeriali, anche dei *sinti* e *rom* di nazionalità italiana.

Questa elencazione sommaria mette in evidenza comunque che il quadro conoscitivo sulla utenza straniera nella scuola italiana è ancora modesto; di qui il nostro interesse ad approfondire alcuni aspetti specifici della tematica. L'indagine del Centro Studi Emigrazione Roma ha quindi tentato di effettuare un censimento completo degli alunni stranieri presenti nella scuola italiana. La ricerca ha seguito i seguenti criteri:

- il periodo di riferimento è stato l'anno scolastico 1988-89;
- sono stati presi in considerazione tutti i livelli scolastici, Università esclusa. Sono state perciò comprese, oltre alle scuole dell'obbligo (elementari e medie) anche il livello precedente (materne) e quello seguente (superiori);
- sono state considerate le scuole statali così come quelle "non statali". In quest'ultimo ambito non rientrano soltanto le scuole private (laiche o religiose) ma anche quelle di tipo pubblico gestite da Enti locali. Si pensi alle scuole comunali fortemente presenti a livello delle materne oppure quelle appartenenti alle Regioni autonome;
- sono stati esclusi i corsi professionali e di qualificazione lavorativa in quanto gestiti direttamente dalle Regioni e normalmente esterni ai circuiti scolastici nazionali.

L'indagine ha utilizzato un questionario molto semplice (costituito da due sole facciate), diviso in tre parti:

la *prima sezione*, di tipo *anagrafico per la scuola*, doveva essere compilata da tutti gli organismi scolastici, e ciò indipendentemente dalla presenza o meno di alunni stranieri. Questa parte conteneva i dati sulla tipologia della scuola, il

⁹ OPERA NOMADI, *La scolarizzazione dei bambini zingari in Italia*, dati statistici sintetizzati e commentati a cura di M. AMADEI e F. MICHELI, anno scolastico 1988-89. Sulle considerazioni quantitative cfr. anche il nostro lavoro *Alunni stranieri nelle scuole italiane*, «Dossier Europa Emigrazione», 5, 1990.

tipo di gestione (statale o non statale), la posizione giuridica della scuola non statale (parificata, legalmente riconosciuta, ecc.), il numero complessivo degli alunni iscritti (italiani e stranieri, distinti per sesso).

La seconda sezione, di tipo *anagrafico per gli studenti stranieri*, è stata contenuta in una sola domanda a prospetto nel quale si è data la possibilità di inserire le informazioni relative ai soli alunni stranieri presenti nella scuola come il nome, il sesso, la cittadinanza, l'età, la classe di iscrizione e la provenienza scolastica (stessa scuola, altra scuola italiana, altra scuola estera).

La *terza parte*, sviluppata attraverso più domande, è stata intesa a determinare alcuni elementi di tipo qualitativo relativi all'inserimento scolastico degli studenti stranieri. In particolare si è voluto appurare:

- se i risultati scolastici sono stati difforni rispetto agli alunni italiani;
- se gli studenti stranieri hanno avuto bisogno di aiuti particolari, ed in questo caso di quali;
- se sono stati utilizzati sostegni esterni alla scuola;
- quale è stato il grado di accoglimento da parte dell'ambiente scolastico;
- se nella scuola sono state adottate iniziative per approfondire la conoscenza della cultura dei Paesi di provenienza dei compagni di classe stranieri.

Le tre sezioni rispondono a funzioni specifiche. Infatti:

- la prima ha consentito di determinare il tasso di risposta delle scuole per area geografica, secondo i livelli e le tipologie scolastiche;
- la seconda ha fatto emergere quegli aspetti più propriamente quantitativi della presenza straniera;
- la terza ha messo in evidenza le problematiche relative all'accoglienza e all'inserimento scolastico degli alunni stranieri.

3 - Il tasso di risposta

L'indagine è partita con l'inoltro della Circolare del Ministero della Pubblica Istruzione n. 18832/845 del 14 novembre 1988, inviata a tutti i Provveditori agli Studi. Questa Circolare, presentando l'iniziativa, ha consentito l'inoltro del questionario predisposto dal CSER, attraverso i Provveditorati, a tutte le scuole italiane, di ogni ordine e grado.

Dopo cinque mesi dal primo invio si è provveduto ad un sollecito alle scuole ritardatarie. Con un lungo e paziente lavoro di riscontro è stato fornito a ciascun Provveditorato l'elenco delle scuole inadempienti. Sono stati chiesti anche chiarimenti sui questionari già ricevuti ma per qualche verso carenti. Queste operazioni di preparazione dei solleciti e chiarimenti hanno richiesto oltre un mese (tra maggio e giugno 1989). Alla fine di giugno 1989 sono riprese le risposte che però non hanno raggiunto il livello realizzato in precedenza. Si è deciso di non inserire nella codifica ed elaborazione dei dati i questionari pervenuti oltre il 31 maggio 1990. Successivamente a tale data sono continuati ad arrivare altri questionari. Si è trattato di 346 formulari, alcuni dei quali di scuole con alunni stranieri. Il totale degli studenti stranieri segnalati, ma non inseriti nell'elaborazione, è stato di 277.

Complessivamente abbiamo elaborato oltre 24.000 questionari, relativi sia alle scuole senza sia a quelle con alunni stranieri. È opportuno sottolineare che non vi è stata coincidenza tra numero di questionari e numero di scuole in quanto in moltissimi casi il questionario (unità di rilevazione) era riferito a più scuole (unità statistiche).

Tale è il caso delle Direzioni Didattiche che sottendono molto spesso quattro tipi di livello, ciascuno anche con diverse unità scolastiche: le scuole materne statali, le scuole elementari statali, le scuole materne non statali, le scuole elementari non statali. Rispetto alle sole scuole statali¹⁰ il totale delle unità interpellate è stato di oltre 52.000 scuole. Hanno risposto complessivamente quasi due scuole su tre. Nella seguente tabella sono riportati in dettaglio i tassi di risposta per livello scolastico.

Tab. 2 – Tasso di risposta per livello scolastico (scuole statali)

livello scolastico	Al primo invio	Al sollecito	In totale	aggiuntivo al sollecito
Materne	39,7	11,5	51,2	19,2
Elementari	53,4	13,4	66,8	28,8
Medie	61,8	10,0	71,8	26,1
Superiori	56,4	10,4	66,8	23,8
Totale	51,4	12,0	63,4	24,7

Come si può vedere al primo invio hanno risposto poco più della metà delle scuole (51,4%). Più sensibili sono state le scuole medie (61,8%) e quelle superiori (56,4%). Decisamente al di sotto della media le scuole materne con un rendimento di poco più di un terzo (39,7%).

Dopo il sollecito del giugno 1989 è stato recuperato un altro 12% che ha portato il tasso totale di risposta al 63,4%. Se per le scuole elementari e quelle superiori due scuole su tre hanno risposto, per le scuole medie la resa si è avvicinata a ben tre scuole su quattro. Le risposte da parte delle scuole materne, invece, hanno di poco superato la metà (51,2%) del complesso di unità scolastiche di questo tipo.

Come risulta dal confronto fra la seconda colonna (*al primo invio*) e la quinta (*aggiuntivo al sollecito*), il rendimento del sollecito è stato inferiore alla metà del primo invio. Infatti su 100 questionari inviati alle scuole ne sono tornati indietro compilati 51,4. Su 100 scuole residuali (che non avevano risposto al primo invio) soltanto un quarto (24,7%) ha poi risposto.

Questi dati consentono di fare importanti considerazioni sulla rappresentatività delle statistiche da noi raccolte. Su sei risposte pervenute cinque sono

¹⁰ Per le scuole non statali esistono difficoltà non facilmente superabili per conoscere l'universo di partenza in quanto non esiste un elenco unificato (come per le statali) a livello ministeriale. Sono i singoli Provveditorati, che esercitano una generica vigilanza, a conoscere la situazione locale.

relative al primo invio ed una al sollecito. L'informazione sull'utenza straniera però non rispecchia questa stessa proporzione perché al sollecito hanno risposto essenzialmente quelle scuole che non avevano, tra i propri alunni, rappresentanti di altre nazionalità. Ciò significa che molti Presidi o Direttori Didattici hanno omesso di restituire il questionario perché erroneamente si sono sentiti esonerati a motivo della mancanza di alunni stranieri. In sostanza il numero degli studenti stranieri è stato in buona misura identificato già dalle prime risposte ed il recupero di informazione con il sollecito è stato modesto.

Complessivamente dalla nostra inchiesta sono risultati circa 12.000 studenti stranieri per l'anno 1988-89 per tutti i livelli scolastici e per le diverse gestioni (statali e non statali) delle scuole.

Poiché i 12.000 alunni stranieri si riferiscono ai due terzi del totale delle scuole, con una semplice proporzione si deve escludere che gli alunni stranieri nell'anno scolastico 1988-89 possano essere stati superiori a 18.000 e presumibilmente neppure superiori alle 15.000 unità, per un complesso di fattori. Infatti al sollecito hanno risposto, come appena detto, prevalentemente quelle scuole che non hanno avuto studenti stranieri. Inoltre la presenza di allievi stranieri è un fenomeno concentrato nelle aree urbane e soprattutto in quelle più grandi. Città come Roma, Milano, Torino hanno risposto con tassi superiori al 90% e da sole coprono il 40% degli alunni stranieri presenti sul territorio nazionale. Ciò significa che le scuole che non hanno risposto si trovano soprattutto nelle città minori e poco interessate al fenomeno immigratorio.

4 - *Quanti per livello scolastico*

Nella seguente Tab. 3 abbiamo messo a confronto i dati degli studenti stranieri, ripartiti per livello scolastico, con quelli del totale degli alunni iscritti negli stessi livelli scolastici così come sono stati rilevati dall'Istat.¹¹ Anche se le fonti sono diverse e quindi il rapporto diretto non risulta formalmente corretto, si può tuttavia accettare la "struttura percentuale" delle nostre informazioni.

Su 100 studenti in totale iscritti nelle scuole italiane 57 circa frequentano la scuola dell'obbligo e poco più di un quarto (27,6%) frequentano le superiori. Gli studenti stranieri sono invece più massicciamente presenti nella fascia dell'obbligo (circa 67) e meno di un quinto nelle superiori (19%). La frequenza alle materne non è invece molto difforme fra i due gruppi (14,3% fra gli stranieri, 15,4% fra gli italiani).

Se esaminiamo, poi, la gestione delle scuole, i bambini stranieri nella fascia delle materne preferiscono di più le scuole statali rispetto ai compagni di scuola italiani (la differenza è di 6 punti percentuali). La situazione è paritaria per quello

¹¹ Le cifre raccolte dall'Istat concernono tutti gli alunni iscritti nelle scuole e cioè italiani e stranieri. Per un confronto corretto dovremmo depurare i dati della quota straniera, ma l'Istat non fa distinzione di cittadinanza. D'altro canto non è corretto togliere dalle cifre Istat la quota straniera così come emerge dalla nostra indagine in quanto le nostre statistiche non sono esaustive.

Tab. 3 – Distribuzione degli alunni stranieri e degli alunni in complesso per livello scolastico e per gestione della scuola. Anno scolastico 1988-89

Tipologia scolastica	Scuole statali		Scuole non stat.		Totale	
	stran.	tot. naz.	stran.	tot. naz.	stran.	tot. naz.
Valori assoluti						
Materne	981	804.039	710	746.244	1.691	1.550.283
Elementari	5.071	2.991.943	423	255.651	5.494	3.247.594
Medie	2.198	2.372.047	210	111.590	2.408	2.483.637
Superiori	1.968	2.519.405	289	259.279	2.257	2.778.684
Totale	10.218	8.687.434	1.632	1.372.764	11.850	10.060.198
Composizione percentuale per livello scolastico						
Materne	9,6	9,3	43,5	54,4	14,3	15,4
Elementari	49,6	34,4	25,9	18,6	46,4	32,3
Medie	21,5	27,3	12,9	8,1	20,3	24,7
Superiori	19,3	29,0	17,7	18,9	19,0	27,6
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Composizione percentuale per gestione scolastica						
Materne	58,0	51,9	42,0	48,1	100,0	100,0
Elementari	92,3	92,1	7,7	7,9	100,0	100,0
Medie	91,3	95,5	8,7	4,5	100,0	100,0
Superiori	87,2	90,7	12,8	9,3	100,0	100,0
Totale	86,2	86,4	13,8	13,6	100,0	100,0

Fonte: ISTAT e indagine CSER

che riguarda le scuole elementari; sia gli stranieri che gli italiani confluiscono per oltre il 92% nelle scuole statali; mentre nelle scuole medie e in quelle superiori gli stranieri affluiscono di più nelle scuole non statali rispetto agli studenti italiani. Su 100 studenti stranieri che frequentano la scuola media, l'8,7% utilizza strutture non statali; per gli italiani questa percentuale è circa la metà. Analogamente, per 100 stranieri che frequentano le superiori, quasi il 13% preferisce strutture non statali; su 100 studenti italiani tale percentuale scende al 9,3%.

Per quanto riguarda la struttura per sesso, nella seguente tabella abbiamo riportato il rapporto di mascolinità degli studenti stranieri a seconda dei livelli e a seconda della gestione scolastica.

Nel complesso dell'utenza straniera sono di più i maschi che non le femmine nel rapporto di 114,7 a 100. Questo valore medio complessivo è la risultante di una situazione molto differenziata sia nell'ambito dei diversi livelli scolastici, sia rispetto alla tipologia della gestione (statale o non statale), sia nell'incrocio fra le due variabili. Nei riguardi del livello scolastico (ultima colonna della tabella) se il supero maschile è contenuto nelle scuole medie (104,7) è invece decisamente a favore dei maschi nelle scuole superiori dove i rappresentanti di questo sesso superano di quasi il 33% quello femminile.

Tab. 4 - *Rapporto di mascolinità degli studenti stranieri per livello scolastico e per tipologia gestionale*

Livello scolastico	Scuole statali	Scuole non statali	Totale
Materne	107,3	108,7	107,9
Elementari	116,9	91,2	114,7
Medie	104,4	107,9	104,7
Superiori	146,5	69,6	132,7
Totale	118,1	96,0	114,7

Rispetto alla gestione, nelle scuole statali confluiscono più fortemente i maschi (118,1) mentre nelle scuole non statali è più rilevante la presenza femminile (96).

Il dettaglio delle scuole statali non differisce molto dai dati complessivi (ultima colonna) a motivo del forte peso che hanno le scuole pubbliche (come avevamo visto in precedenza preferite in quasi il 90% dei casi). Risulta evidente la disparità esistente fra i sessi nelle scuole superiori che è decisamente a favore dei maschi (146,5) nelle scuole statali e delle femmine (69,6) nelle scuole non statali. Queste differenze, come abbiamo potuto rilevare dallo spoglio delle risposte, derivano dal fatto che le scuole di tipo professionale (istituti tecnici, nautici, alberghieri, industriali, commerciali) sono più facilmente frequentati dai maschi nell'ambito del settore pubblico. Le femmine invece si orientano in maggior misura verso istituti e scuole magistrali gestite con più frequenza da Enti privati, soprattutto religiosi.

5 - *Quanti sul territorio nazionale*

Gli studenti stranieri sono un fenomeno concentrato nel centro-nord dell'Italia e nelle province più importanti.

Dai dati della Tab. 5 emerge che quasi il 92% dell'utenza straniera è ubicata fra l'Italia settentrionale e quella centrale. Il Mezzogiorno ne accoglie una percentuale modestissima. In realtà questa informazione dovrebbe essere ridimensionata in quanto il "grado di copertura" dei dati del centro-nord è più

Tab. 5 - *Distribuzione per grandi ripartizioni geografiche degli studenti stranieri. Anno scolastico 1988-89*

Ripartizioni geografiche	Valori assoluti	%
Italia Settentrionale	5.952	50,2
Italia Centrale	4.924	41,6
Italia Meridionale	471	4,0
Italia Insulare	503	4,2
Totale Italia	11.850	100,0

elevato che non per il sud e le isole. Infatti nel Mezzogiorno si sono dovuti registrare tassi di risposta più contenuti che non nella parte residuale.¹²

Anche così rivalutando l'informazione, l'entità del fenomeno non sposta il profondo *sbilanciamento* territoriale nella distribuzione dell'utenza straniera. Questo abnorme squilibrio territoriale è esattamente parallelo a quello relativo alla distribuzione di tutti gli stranieri adulti.¹³ Così, secondo i dati del Censimento ISTAT del 1981, nel Centro Nord erano insediati il 76,8% degli stranieri; questa percentuale è salita negli anni seguenti raggiungendo il valore di 82,7 nel 1986, 84,3 nel 1987 e di 84,9 nel 1988.¹⁴

Al primo sbilanciamento fra Nord e Sud, se ne affianca un altro relativo alle grandi aree urbane e le medie e piccole province. La sola provincia di Roma totalizza quasi un quarto dell'intera popolazione studentesca straniera. Le prime quattro province fra le più grandi accolgono quasi la metà degli alunni stranieri.

¹² Il tasso di risposta finale per livello scolastico e per grandi ripartizioni geografiche, riferito alle scuole statali, è stato:

Ripartiz. geograf.	Materne	Elementari	Medie	Superiori
Italia settentrionale	59,5	75,7	78,7	75,2
Italia centrale	59,9	75,7	80,5	76,3
Italia meridionale	43,2	43,4	50,7	49,0
Italia insulare	38,7	61,5	67,3	54,3
TOTALE ITALIA	51,2	66,8	71,8	66,8

¹³ M. SARAZ, *La regolarizzazione e il diritto al soggiorno e al lavoro degli stranieri extracomunitari. Situazione statistica*, in *Da clandestino a cittadino* edito da Itai-Uil in occasione della Conferenza Nazionale dell'Immigrazione, Roma 4-6 giugno 1990.

¹⁴ La presenza della popolazione straniera sul territorio è legata al coinvolgimento, più che integrazione, sul piano economico, istituzionale, culturale. Premesse indispensabili per giustificare una tale ripartizione nel nostro Paese sono le differenze di base evidenziate dall'andamento di alcuni indicatori che definiscono nel loro insieme la complessità sociale di ogni area. Così hanno un peso determinante il forte e diffuso sviluppo industriale del centro-nord, un bilancio demografico paritario o addirittura negativo, un tasso di disoccupazione notevolmente più basso di quello esistente nel Mezzogiorno. Questi preliminari, che possono costituire un motivo incentivante alla immissione di immigrati dall'estero, costituiscono un tessuto molto articolato di un sistema economico-istituzionale variegato e composito sia sul piano sociale che su quello territoriale tanto da suggerire al Censis una aggregazione per aree ad alta, media e bassa complessità sociale e ad alta complessità territoriale (*Migrare ed accogliere*, indagine condotta dal Censis per conto della Presidenza dei Ministri, documento predisposto per la Conferenza Nazionale dell'Immigrazione, Roma 4-6 giugno 1990). Tuttavia *complessità* non significa immediatamente *difficoltà* perché, anzi, sono proprio le aree ad alta complessità, dislocate prevalentemente nel centro-nord, quelle ad aver avuto una maggiore attenzione da parte delle amministrazioni regionali. Ciò ha creato un terreno facilitato o quanto meno con un livello inferiore di aleatorietà che, se è ben lontano dall'ottimale, è comunque migliore di quanto si riscontra nel sud e nelle isole dove gli interventi sul piano legislativo, finanziario e delle attività e bisogni sociali sono approssimati, generici, inattuati o addirittura soltanto progettati (Sardegna) (*Migrare ed accogliere*, *op. cit.*, p. 137 e segg.). Va anche detto che in diversi casi l'immigrazione al sud costituisce una tappa, premessa di uno spostamento ad ondate successive verso il centro-nord alla ricerca di sistemazioni più stabili e remunerative (A. CAMPUS, L. PERRONE, *Senegalesi e marocchini: inserimento nel mercato del lavoro e progetti migratori a confronto*, «Studi Emigrazione», 98, giugno 1990).

Nella seguente tabella abbiamo riportato la graduatoria delle prime 13 province in ordine di importanza in quanto a studenti stranieri. Come si può vedere due studenti stranieri su tre risiedono in queste 13 province. In allegato riportiamo la situazione di dettaglio per livello scolastico, provincia e regione di insediamento.

Tab. 6 – *Graduatoria delle prime 13 province italiane. Studenti stranieri in complesso (tutti i livelli scolastici)*

Posiz.	Provincia	Valori assoluti	Percentuale cumulata
1	Roma	2.788	23,5
2	Milano	1.519	36,3
3	Firenze	707	42,3
4	Torino	399	48,3
5	Modena	352	51,3
6	Bologna	315	54,0
7	Genova	287	56,4
8	Perugia	278	58,7
9	Verona	219	60,5
10	Vicenza	217	62,3
11	Bolzano	197	64,0
12	Reggio Emilia	196	65,7
13	Varese	168	67,1

6 – *Le provenienze geografiche*

Quasi un terzo degli studenti stranieri è di origine europea, per il 44% proveniente da Paesi comunitari e per la restante parte dagli altri Paesi del Vecchio Continente non aderenti alle Comunità Europee.

Dopo l'Europa, il continente che più partecipa al contingente degli alunni stranieri è quello Asiatico con 2.481 casi seguito molto da vicino da quello Africano con 2.409 casi. In termini percentuali, Asia e Africa si attribuiscono un quinto ciascuno.

Su 100 bambini che frequentano le scuole materne quasi un quarto sono africani e quasi un quinto sono asiatici; rilevanti sono comunque le origini europee sia comunitarie (14,3%) che non comunitarie (10,3%). Su 100 bambini che frequentano le scuole elementari, la graduatoria vede ai primi posti, con quote pressochè paritarie, le provenienze dall'Asia e dai paesi europei extracomunitari, con circa il 20%; seguono le origini africane e quelle dell'America Latina. Nelle scuole medie i ragazzi asiatici occupano oltre un quinto dei posti impegnati dagli alunni stranieri. Nelle scuole superiori oltre un quarto è di

Tab. 7 - *Distribuzione degli alunni stranieri nelle scuole secondo la tipologia scolastica e le grandi aree continentali di provenienza: scuole statali. Anno scolastico 1988-89.*

Provenienze geografiche	Materne	Elementari	Medie	Superiori	Totale
Scuole statali - cifre assolute					
Paesi CEE	154	586	265	281	1.286
Altri Europei	111	1.060	372	228	1.771
Africani	229	911	377	586	2.103
America Settent.	113	187	96	118	514
Amer. Centr. Merid.	61	625	245	139	1.070
Asia	181	1.046	505	437	2.169
Oceania	2	34	10	9	55
Doppia cittadinanza	84	349	223	105	761
non indicato	48	257	105	72	482
Totale	983	5.055	2.198	1.975	10.211

Scuole statali - composizione percentuale per provenienza geografica

Paesi Cee	15,7	11,6	12,1	14,2	12,6
Altri Europei	11,3	21,0	16,9	11,5	17,4
Africani	23,3	18,0	17,2	29,7	20,6
America Settent.	11,5	3,7	4,4	6,0	5,0
Amer. Centr. Merid.	6,2	12,4	11,1	7,0	10,5
Asia	18,4	20,7	23,0	22,1	21,2
Oceania	0,2	0,6	0,4	0,5	0,5
Doppia cittadinanza	8,5	6,9	10,1	5,3	7,5
non indicato	4,9	5,1	4,8	3,7	4,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Scuole statali - composizione percentuale per ordine scolastico

Paesi CEE	11,9	45,6	20,6	21,9	100,0
Altri Europei	6,2	60,0	20,9	12,9	100,0
Africani	10,9	43,3	17,9	27,9	100,0
America Settent.	22,0	36,3	18,7	23,0	100,0
Amer. Centr. Merid.	5,7	58,4	22,9	13,0	100,0
Asia	8,4	48,2	23,3	20,1	100,0
Oceania	3,6	61,8	18,2	16,4	100,0
Doppia cittadinanza	11,0	45,9	29,3	13,8	100,0
non indicato	10,0	53,3	21,8	14,9	100,0
Totale	9,6	49,6	21,5	19,3	100,0

Tab. 8 - *Distribuzione degli alunni stranieri nelle scuole secondo la tipologia scolastica e le grandi aree continentali di provenienza: scuole non statali. Anno scolastico 1988-89.*

Provenienze geografiche	Materne	Elementari	Medie	Superiori	Totale
Scuole non statali - cifre assolute					
Paesi CEE	88	59	43	57	247
Altri Europei	63	40	27	42	172
Africani	177	81	23	25	306
America Settent.	82	38	11	24	155
Amer. Centr. Merid.	60	82	29	41	212
Asia	135	76	37	64	312
Oceania	1	2	5	2	10
Doppia cittadinanza	48	33	33	36	150
non indicato	56	12	2	5	75
Totale	710	423	210	296	1.639

Scuole non statali - composizione percentuale per provenienza geografica					
Paesi Cee	12,4	13,9	20,5	19,2	15,1
Altri Europei	8,9	9,5	12,8	14,1	10,5
Africani	24,9	19,1	11,0	8,5	18,7
America Settent.	11,5	9,0	5,2	8,1	9,5
Amer. Centr. Merid.	8,5	19,4	13,8	13,9	12,9
Asia	19,0	18,0	17,6	21,6	19,0
Oceania	0,1	0,5	2,4	0,7	0,6
Doppia cittadinanza	6,8	7,8	15,7	12,2	9,1
non indicato	7,9	2,8	1,0	1,7	4,6
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Scuole non statali - composizione percentuale per ordine scolastico					
Paesi CEE	35,6	23,9	17,4	23,1	100,0
Altri Europei	36,6	23,3	15,7	24,4	100,0
Africani	57,8	26,5	7,5	8,2	100,0
America Settent.	52,9	24,5	7,1	15,5	100,0
Amer. Centr. Merid.	28,3	38,7	13,7	19,3	100,0
Asia	43,3	24,4	11,8	20,5	100,0
Oceania	9,1	18,2	45,5	18,2	100,0
Doppia cittadinanza	32,0	22,0	22,0	24,0	100,0
non indicato	74,6	16,0	2,7	6,7	100,0
Totale	43,3	25,8	12,8	18,1	100,0

Tab. 9 - *Distribuzione degli alunni stranieri nelle scuole secondo la tipologia scolastica e le grandi aree continentali di provenienza: totale scuole statali e non statali. Anno scolastico 1988-89*

Provenienze geografiche	Materne	Elementari	Medie	Superiori	Totale
Scuole statali e non statali - cifre assolute					
Paesi CEE	242	645	308	338	1.533
Altri Europei	174	1.100	399	270	1.943
Africani	406	992	400	611	2.409
America Settent.	195	225	107	142	669
Amer. Centr. Merid.	121	707	274	180	1.282
Asia	316	1.122	542	501	2.481
Oceania	3	36	15	11	65
Doppia cittadinanza	132	382	256	141	911
non indicato	104	269	107	77	557
Totale	1.693	5.478	2.408	2.271	11.850

Scuole statali e non statali - composizione percentuale per provenienza geografica					
Paesi CEE	14,3	11,8	12,8	14,9	12,9
Altri Europei	10,3	20,1	16,6	11,9	16,4
Africani	24,0	18,1	16,6	26,9	20,3
America Settent.	11,5	4,1	4,5	6,2	5,7
Amer. Centr. Merid.	7,1	12,9	11,4	7,9	10,8
Asia	18,7	20,5	22,5	22,1	20,9
Oceania	0,2	0,6	0,6	0,5	0,5
Doppia cittadinanza	7,8	7,0	10,6	6,2	7,7
non indicato	6,1	4,9	4,4	3,4	4,8
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Scuole statali e non statali - composizione percentuale per ordine scolastico					
Paesi CEE	15,8	42,1	20,1	22,0	100,0
Altri Europei	9,0	56,6	20,5	13,9	100,0
Africani	16,8	41,2	16,6	25,4	100,0
America Settent.	29,2	33,6	16,0	21,2	100,0
Amer. Centr. Merid.	9,4	55,1	21,4	14,1	100,0
Asia	12,8	45,2	21,8	20,2	100,0
Oceania	4,6	55,4	23,1	16,9	100,0
Doppia cittadinanza	14,5	41,9	28,1	15,5	100,0
non indicato	18,7	48,3	19,2	13,8	100,0
Totale	14,3	46,3	20,3	19,1	100,0

Tab. 10 - *Graduatoria delle principali provenienze geografiche degli alunni stranieri*

Graduatoria	Paese	Valori assoluti	%	Graduatoria	Paese	Valori assoluti	%
1	Cina	776	6,6	16	Cile	178	1,5
2	Jugoslavia	684	5,8	17	Nigeria	145	1,2
3	Polonia	607	5,1	18	Tunisia	132	1,1
4	USA	577	4,9	19	Somalia	129	1,1
5	Marocco	557	4,7	20	India	122	1,0
6	Germania	553	4,7	21	Turchia	121	1,0
7	Etiopia	460	3,9	22	Filippine	116	1,0
8	Iran	309	2,6	23	Giappone	115	1,0
9	Regno Unito	276	2,3	24	Colombia	102	0,9
10	Francia	272	2,3	25	Belgio	98	0,8
11	Egitto	272	2,3	26	Spagna	95	0,8
12	Vietnam	269	2,3	27	Austria	92	0,8
13	Brasile	256	2,2	28	El Salvador	86	0,7
14	Argentina	198	1,7	29	Ungheria	74	0,6
15	Svizzera	188	1,6	30	Canada	67	0,6

provenienza africana; seguono le origini asiatiche e quelle europee; un po' più debole è la presenza, in questo contesto, dei paesi europei non comunitari.

Nel dettaglio delle provenienze geografiche abbiamo annoverato ben 114 paesi diversi. Nella graduatoria decrescente delle provenienze geografiche (Tab. 10) figura al primo posto la Cina con quasi 800 alunni: il 6,6% del totale. Seguono la Jugoslavia con 684 studenti e la Polonia con 607. Buone posizioni hanno poi gli Stati Uniti (4,9%), il Marocco (4,7%), la Germania (4,7%), l'Etiopia (3,9%) e l'Iran (2,6%). Segue un gruppo di cinque paesi (Regno Unito, Francia, Egitto, Vietnam, Brasile) che hanno ciascuno più di 200 studenti.

Dato che la presenza di studenti stranieri si concentra in poche grandi città, di seguito riportiamo i dati sulle principali origini nelle quattro province che da sole accolgono quasi la metà dei casi.

Roma ha le cifre più significative. Sono stati registrati nel Provveditorato della capitale ben 96 Paesi diversi di provenienza degli alunni stranieri. Il gruppo più consistente è stato quello dei Polacchi con 392 casi. Ciò è dovuto alla particolare funzione, come centro del Cattolicesimo e punto di accoglimento, sosta e smistamento dei profughi politici o comunque dei cittadini dell'est europeo.

Altrettanto consistente è la presenza di alunni jugoslavi, costituiti di fatto dagli zingari e nomadi di origine slava. In terza posizione sono gli etiopi che come collettività sono massicciamente inseriti, oltre che a Roma, anche a Milano. Non particolarmente elevata è la partecipazione dei cinesi (al quarto posto con 82 casi) al contrario di quanto invece si verifica a Milano, Firenze e Torino dove i provenienti da questa Nazione sono le principali collettività.

Tab. 11 - *Graduatoria decrescente del numero di studenti stranieri per provenienza geografica, per le province di Roma, Milano, Firenze, Torino. Scuole statali. Anno scolastico 1988-89*

Pos.	Roma		Milano		Firenze		Torino	
1	Polonia	392	Cina	257	Cina	136	Cina	93
2	Jugoslavia	236	Etiopia	120	USA	38	Jugoslavia	80
3	Etiopia	142	Egitto	110	Germania	24	Marocco	17
4	Cina	82	Francia	57	Regno Unito	20	Brasile	14
5	Capo Verde	77	Jugoslavia	51	Jugoslavia	19	Iran	11
6	Iran	67	USA	31	Francia	14	Regno Unito	11
7	Somalia	53	Regno Unito	27	Svizzera	13	Spagna	11
8	Egitto	43	Polonia	24	Egitto	11	Argentina	10
9	Brasile	39	Brasile	24	Etiopia	11	Francia	9
10	Nigeria	38	Spagna	23	Giordania	11	USA	9
Paesi di provenienza		96		83		63		49

A Milano sono state registrate 83 diverse origini geografiche; dopo i cinesi, le collettività più di rilievo sono costituite dagli etiopi e dagli egiziani.

A Firenze il gruppo più importante è quello dei cinesi, come sopra ricordato, che è tre volte e mezzo più numeroso del gruppo che segue nella classifica: quello statunitense. La particolare vocazione culturale del capoluogo toscano richiama soprattutto cittadini di origine europea e americana. Ai primi posti figurano, insieme agli Stati Uniti, Germania e Regno Unito.

Anche a Torino la palma è detenuta dalla Cina ma con un numero di casi appena di poco superiore al gruppo jugoslavo. Notevolmente più contenuti sono gli altri gruppi etnici con un numero di casi che supera di poco la diecina. Comunque, al terzo posto figura il Marocco (che peraltro non appare fra le prime dieci provenienze per le altre tre città esaminate) e quindi Brasile, Iran, Regno Unito, Spagna.

7 - *La concentrazione del fenomeno per unità scolastica*

Sono state 4.770 le scuole che hanno dichiarato di avere, all'interno della propria popolazione scolastica, alunni stranieri. La situazione di dettaglio, a seconda del numero di studenti stranieri accolti, è riportata nella tabella 12 dove questa volta, anziché gli studenti, sono indicate le scuole, distribuite secondo i diversi livelli (materne, elementari, medie, superiori). Nel complesso oltre un terzo (40,5%) sono "elementari", il 22,3% sono "medie", circa un quinto (19,5%) sono "superiori" ed il restante 18% è costituito dalle "materne".

Già dalla tabella 12, ma ancora meglio nella tabella 13, emerge che gli alunni stranieri sono molto dispersi nella scuola italiana. Infatti, in oltre la metà dei casi le scuole interessate alla presenza di una utenza straniera hanno registrato un

Tab. 12 – Scuole che accolgono studenti stranieri per tipologia scolastica e numero di alunni per scuola

Numero di alunni stranieri per scuola	Materne	Elementari	Medie	Superiori	Totali
1	488	853	607	486	2.434
2	174	476	245	190	1.085
3-5	142	394	140	177	853
6-10	32	138	47	57	274
11-15	8	37	12	13	70
16-20	2	13	5	4	24
21-25	0	12	7	1	20
Oltre 25	0	7	1	2	10
Totale	846	1.930	1.064	930	4.770

Tab. 13 – Scuole per presenza straniera (percentuali cumulate)

Numero di alunni stranieri per scuola	Materne	Elementari	Medie	Superiori	Totali
Fino a 1	57,7	44,2	57,0	52,2	51,0
Fino a 2	78,2	68,9	80,0	72,7	73,8
Fino a 5	95,0	89,3	93,2	91,7	91,6
Fino a 10	98,8	96,4	97,6	97,8	97,4
Fino a 15	99,8	98,3	98,8	99,2	98,8
Fino a 20	100,0	99,0	99,2	99,7	99,4
Fino a 25	100,0	99,6	99,9	99,8	99,8
Oltre 25	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

solo studente. Poco più del 20% delle scuole ha invece dichiarato di avere due presenze straniere. Ciò significa che se cumuliamo le due situazioni, fino a 2 studenti esteri, dobbiamo annoverare i tre quarti circa delle scuole italiane interessate ($51+22,8=73,8\%$).

Prendendo tutte le scuole insieme (ultima colonna della tab. 13), possiamo constatare che se, come già detto, il 51% ha almeno uno studente straniero e il 73,8% ne ha fino a due, la percentuale sale al 91,6% per tutte quelle scuole che accolgono fino a cinque alunni, e al 97,4% per tutte quelle scuole che accolgono fino a dieci alunni. Tutto ciò denota una forte concentrazione verso un numero

basso di casi di utenti stranieri. Ciò vuol dire, in altri termini, che l'impatto della problematica stranieri nei riguardi delle istituzioni scolastiche è molto disperso.

Si richiama l'attenzione sul fatto che qui non vogliamo indicare una "dispersione" geografica, visto che i dati delle tabelle 12 e 13 si riferiscono ad una situazione globale nazionale, quanto invece ad una "diluizione" della presenza straniera nelle singole unità scolastiche.

Quanto abbiamo detto per le scuole in complesso è la risultante delle singole situazioni dei vari livelli scolastici. Le scuole superiori sono in linea con l'andamento medio mentre le altre tipologie scolastiche si discostano, in più o in meno, anche notevolmente. Così nelle scuole materne e medie sono oltre il 57% quelle che hanno un solo alunno non italiano; la percentuale di quelle che hanno fino a due allievi stranieri si avvicina all'80% e supera di 3-4 punti la media complessiva per le scuole che hanno fino a 5 alunni. Nelle scuole elementari, al contrario, sono relativamente più numerosi i casi di organismi con diverse presenze straniere tanto che con un solo allievo estero ci sono "solo" il 44,2% delle scuole; cumulativamente con uno o due alunni stranieri ci sono poco più dei due terzi delle scuole, mentre non toccano il livello del 90% quelle che hanno fino a cinque alunni stranieri.

8 - *I risultati scolastici conseguiti dagli alunni stranieri*

Per un valore compreso tra i due terzi e i quattro quinti degli studenti stranieri (a seconda del livello scolastico e della tipologia gestionale della scuola) il rendimento scolastico è risultato uguale a quello dei compagni di classe italiani.

Nelle scuole non statali della fascia dell'obbligo e delle superiori, i giudizi di normalità sono più "morbidi" che non quelli formulati dai responsabili delle scuole statali. Le scuole private e a gestione locale ritengono che i risultati scolastici degli stranieri siano uguali a quelli degli italiani in oltre i tre quarti dei casi. Nelle scuole statali la parità di resa scolastica scende a due casi su tre.

Di converso, nelle scuole statali almeno un quarto degli alunni ha un rendimento più basso rispetto a quello degli italiani. Questa proporzione è più contenuta invece nelle scuole non statali.

Sono del parere di un rendimento assolutamente inferiore il 7,1% delle scuole superiori statali, quasi il 6% delle scuole medie ed il 4,2% delle elementari.

Le scuole non statali, nell'ambito delle quali grossa parte, almeno per questi citati tre livelli scolastici, è di natura privata, se sono più benevoli nei giudizi di parità e di inferiorità, sono molto più severi con i giudizi di forte negatività: quasi il 7% nelle medie, il 5,2% nelle elementari, il 4,7% nelle superiori.

Il coro unanime delle scuole che hanno risposto è che le difficoltà sono riconducibili ad una incompleta comunicazione a causa di insufficiente competenza nell'uso del codice linguistico. Questa scarsa conoscenza della lingua italiana, spesso appena a livello veicolare, condiziona i rendimenti scolastici. La poca pratica linguistica limita non solo l'apprendimento, ma isola psicologicamente e sul piano dialogico lo studente straniero. Anche sul piano strettamente

Tab. 14 – Risultati scolastici degli studenti stranieri per livello e tipologia gestionale della scuola

Risultati scolastici	Materne	Elementari	Medie	Superiori
Scuole statali				
Superiori	3,1	2,7	3,5	3,9
Uguali	75,3	68,4	62,4	65,0
Inferiori	19,5	24,7	28,2	24,0
Nettamente inferiori	2,1	4,2	5,9	7,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
Scuole non statali				
Superiori	2,3	2,6	1,1	3,2
Uguali	82,4	79,9	73,6	74,8
Inferiori	11,7	12,3	18,4	17,3
Nettamente inferiori	3,6	5,2	6,9	4,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0

linguistico, la pratica corrente in ambito familiare della lingua di origine, non agevola certamente l'acquisizione dell'italiano come lingua seconda.

È interessante notare che sul fronte opposto, contro una percentuale di negatività e di forte negatività, vi è anche una quota parte, più modesta ma pur sempre apprezzabile, di risultati riconosciuti addirittura superiori a quelli conseguiti dagli italiani. Le annotazioni riportate dai compilatori dei questionari a margine della domanda relativa alla comparazione dei risultati scolastici fra stranieri e italiani sono state molto poche. Tuttavia i brevi flash segnalati fanno intendere che, una volta superata la barriera linguistica, i rendimenti superiori sono riconducibili alle caratteristiche qualitative dei singoli soggetti. Ma è anche di rilievo segnalare alcuni casi, invero quantitativamente sporadici, di una migliore predisposizione per i codici matematici e scientifici. Si è trattato di poche segnalazioni riferite peraltro a ragazzi di livelli scolastici diversi e di provenienze geografiche diverse tanto da poter escludere una regolarità di fondo da far emergere.

9 – I sostegni all'interno della scuola

Numerose sono state le risposte alla domanda se gli studenti stranieri che frequentano la scuola hanno bisogno di sostegni particolari. La domanda è stata del tipo misto, con una risposta chiusa "si-no" e una successiva fase "aperta" per segnalare la tipologia dei bisogni nel caso di una preispesa positiva.

Nella seguente Tab. 15 sono riportate le indicazioni segnalate dalle scuole. Fra le risposte valide (al netto dei non indicato) poco più di un terzo ha espresso la necessità di sostegni, contro i due terzi circa che non hanno rilevato esigenze particolari.

Tab. 15 - *Esigenza di sostegni scolastici per gli studenti stranieri*

Gestione della scuola	Materne		Elementari		Medie		Superiori		Totale	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Scuole statali	29,1	70,9	45,8	54,2	48,5	51,5	37,2	62,8	42,8	57,2
Scuole non statali	11,8	88,2	21,0	79,0	39,3	60,7	29,5	70,5	21,8	78,2
Totale	23,0	77,0	43,5	56,5	47,7	52,3	36,0	64,0	39,7	60,3

Questo valore medio presenta, però, notevoli difformità quando si scende nell'analisi per livello scolastico e per tipologia gestionale. A quest'ultimo proposito nelle scuole statali i responsabili scolastici che ritengono opportuna qualche forma di intervento (42,8%) sono solo lievemente di meno di quanti invece non li ritengono necessari (57,2%). Nelle scuole non statali quest'ultima categoria sale alla proporzione di quattro a uno.

Rispetto al livello scolastico, è nella fascia dell'obbligo dove le scuole si esprimono a favore di un aiuto per ben oltre il 40%. Nelle scuole superiori ogni tre risposte, due sono per la non necessità di interventi ed una, invece, per qualche sostegno. Ciò trova una giustificazione nel fatto che, tranne qualche scuola professionale (alberghiera, ceramica, turistica e così via), dove gli studenti stranieri vengono immessi direttamente provenendo da ordinamenti scolastici stranieri, lo studente è inserito nella scuola di secondo grado dopo un iter formativo già realizzato all'interno del sistema scolastico italiano. Il che ha consentito il graduale superamento dei problemi linguistici, come vedremo tra poco, sempre considerati assolutamente vincolanti e propedeutici.

Il basso valore nelle scuole materne dei sostenitori di sostegni risiede nel fatto che si tratta di prime esperienze da parte di bambini in una età nella quale la velocità di apprendimento e di adattamento è superiore alle altre fasce. Inoltre nelle scuole materne la conoscenza linguistica è ad un primo stadio veicolare, di rapporto diretto interpersonale.

Se numerosissime sono state le indicazioni generiche di un sostegno nel settore linguistico, significative sono state quelle che hanno evidenziato anche la modalità secondo cui si dovrebbe attuare l'auspicato sostegno agli alunni stranieri attraverso un insegnamento individualizzato o con insegnanti di sostegno. A titolo esemplificativo riportiamo alcune indicazioni più significative (in parentesi il livello scolastico e la provincia della scuola in questione):

- *Insegnamento individualizzato in orario aggiuntivo, oppure inserimento in piccoli gruppi di livello* (elementare, Pordenone).
- *Linguistico, conversazione e sostegno nella comprensione approfondita della lettura* (media, Ravenna).
- *Individualizzazione per l'approfondimento dello studio della lingua per una maggiore comprensione* (elementare, Padova).
- *Corsi di sostegno per la lingua italiana* (istituto tecnico industriale, Genova).

- *Esercitazioni linguistiche (hanno bisogno di conversare)* (elementare, Novara).
- *Attività individualizzate tendenti ad un rapido apprendimento della lingua italiana* (media, Perugia).
- *Con un corso di sostegno in lingua italiana* (istituto professionale alberghiero, Frosinone).

Se queste sono le indicazioni su *quali* sostegni fornire, in campo linguistico, vi sono poi i suggerimenti su *come* attuare o come sono stati attuati tali sostegni:

- *Insegnante che dia il supporto basilare per la conoscenza della lingua italiana* (media, Udine).
- *Un insegnante per integrare l'insegnamento della lingua italiana* (media, Asti).
- *Insegnante di sostegno soprattutto per facilitare l'apprendimento della lingua italiana nella fase iniziale* (elementare, Torino).
- *In un caso, si è attuato il sostegno linguistico* (6° comma, art. 14 L. 270/80) (elementare, Trieste).
- *È stato autorizzato un docente D.O.A. su un progetto di recupero delle abilità linguistiche* (media, Mantova).
- *Insegnante di lingua italiana messa a disposizione dal Comune, considerato che non è stato concesso dal Provveditorato agli Studi un insegnante D.O.A. per la realizzazione del progetto* (materna ed elementare, Ancona).
- *Lezioni per controllare se l'uso della terminologia è stato colto in senso esatto* (istituto magistrale, Genova).
- *Lezioni individuali anche nelle ore pomeridiane per un migliore apprendimento della lingua italiana* (media, Salerno).
- *Laboratorio di lingua italiana come L2* (elementare, Torino).
- *Attività integrative art. 2 L. 517/77* (elementare, Piacenza).
- *Sostegno ortografico. Migliorare la conversazione per acquisire una maggiore consapevolezza dell'uso della lingua* (elementare, Milano).
- *Insegnanti a disposizione (art. 14, Legge 280/82) per sostegno* (media, Roma).
- *Attività integrative e di sostegno ai sensi dell'art. 7 della legge 517/77 più individualizzate* (medie, Milano).
- *Si propone un insegnante di sostegno per una migliore acquisizione della lingua italiana e dei vari linguaggi tecnici* (istituto tecnico agrario, Perugia).
- *Gruppi di recupero* (elementare, Treviso).
- *L'insegnante di classe ed altre disponibili seguono gli apprendimenti in modo individualizzato* (elementare, Ferrara).
- *I sei alunni nomadi usufruiscono di insegnante specializzata* (elementare, Pistoia).

Questa elencazione, ben lungi dall'essere esaustiva, è quanto meno esemplificativa delle indicazioni più frequenti. Come si può vedere, il ricorso ad un insegnante di sostegno è la soluzione auspicata da tutti, indipendentemente dal livello scolastico e dalla dislocazione geografica della scuola. Inoltre è interessante notare come in qualche caso vengono specificamente ricordati gli strumenti legislativi esistenti per consentire il sostegno.

Le indicazioni sopra riportate in qualche caso si riferiscono ad azioni auspicabili e negli altri ad interventi già attuati nella scuola, con una evidente sovrapp-

posizione tra un momento operativo già realizzato ed un momento di mera identificazione della problematica.

Il problema linguistico è comunque sempre un fatto preliminare, in quanto la scarsa conoscenza della lingua locale non consente un rapporto socializzante. E questo avviene per tutte le lingue veicolari praticate localmente e non solo per l'italiano:

- *Per l'apprendimento della lingua italiana ed in particolare di quella francese, obbligatoria in Valle d'Aosta* (elementare, Aosta).
- *Corso di lingua tedesca* (istituto tecnico industriale, Bolzano).
- *Sostegno per la lingua francese* (media, Aosta).

La lingua è il fattore condizionante la socializzazione, sia in ambito scolastico, sia fuori di esso:

- *Per poter essere bene integrati hanno bisogno inizialmente di un lavoro individualizzato che li porti ad una discreta conoscenza della lingua italiana* (elementare, Torino).

- *Integrazione nella società italiana, conoscenza più approfondita della lingua e della cultura italiana con modalità che coinvolgono anche le famiglie* (elementare, Milano).

- *Necessiterebbero soprattutto di inserimento sociale ed ambientale, oltre che linguistico* (istituto tecnico geometri, Milano).

- *Sostegno culturale e sociale* (istituto professionale femminile, Roma).

- *Uso corretto della lingua. Uso corretto dei codici comportamentali. Inserimento sociale* (materna, Reggio Emilia).

- *Aiuto ad ambientarsi fra scolari di lingua e nazioni diverse per accettare la nuova realtà e per essere accettati* (elementare, Piacenza).

- *Attività socializzanti e di integrazione* (elementare, Napoli).

La barriera linguistica in diversi casi viene presentata secondo l'ottica dello studente straniero più che di quella dell'insegnamento stesso. Così molte scuole sentono la necessità di un supporto "di interpretazione" che consenta, almeno in una fase iniziale, di dialogare con l'alunno straniero. Questi traduttori non necessariamente devono essere di madre lingua degli stranieri, ma possono essere persone aggiuntive, abili in una lingua comune (esempio inglese o francese che spesso è conosciuto da molti ragazzi provenienti dall'estero) oppure gli stessi insegnanti con conoscenze di queste lingue straniere di mediazione:

- *Presenza di docenti che abbiano una buona conoscenza della lingua del Paese di provenienza del ragazzo ed agevolino la conoscenza della lingua italiana* (elementare, Modena).

- *Insegnante specializzato in lingua straniera* (elementare, Reggio Emilia).

- *Traduttore di lingua araba particolarmente per i rapporti con la famiglia* (elementare, Vercelli).

- *Con insegnante e conoscenza della lingua originaria* (materna, Bari).

- *Hanno bisogno di sostegno da persone che oltre a parlare l'italiano, parlino la loro lingua madre* (elementare, Milano).

- *Personale specializzato che conosca la lingua polacca per aiutare i docenti nella loro azione didattica* (media, Roma).
- *Traduttore esperto nella lingua di provenienza* (medie, Roma).
- *Docenti in grado di parlare correntemente la loro lingua e almeno la lingua inglese (in genere conosciuta)* (elementare, Bologna).
- *All'inizio è difficile comunicare. È necessario tradurre tutto. È stato facile perché l'insegnante sapeva la lingua inglese* (elementare, Firenze).

Oltre alla necessità di un supporto in termini di insegnamento e di insegnanti, non mancano anche riferimenti a strumenti e sussidi materiali:

- *Laboratorio linguistico* (elementare, Torino).
- *Sussidi didattici, libri, ecc.* (istituto professionale commerciale, Perugia).
- *Fondi per acquisto di materiale didattico specialistico* (media, Roma).
- *Testi propedeutici* (elementare, Vicenza).
- *... materiale didattico aggiuntivo...* (media, Como).

oppure a forme di interventi supplementari:

- *Attività scolastiche integrative* (elementare, Ancona).
- *È necessario fornire in uso libri di testo e una forte collaborazione della classe per un corretto inserimento nel lavoro scolastico* (istituto tecnico industriale, Modena).
- *Recupero abilità di base* (media, Bologna).

È comprensibile che la limitata conoscenza della lingua di comunicazione comporta scarsi rendimenti anche nelle altre discipline. Se questo è giustificabile per materie letterarie dove l'handicap linguistico è più avvertibile, a prima vista sembrerebbe meno condizionante per le materie matematiche e scientifiche in genere. Si tratta di una connessione di dipendenza: la mancanza di padronanza nel linguaggio veicolare non consente di acquisire le nozioni matematiche, ciò porta ad un isolamento che per la disciplina in studio comporta uno scarso rendimento e per l'ambiente scolastico una scarsa socializzazione. Non si tratta però esclusivamente della matematica, ma di un complesso di discipline. Al contrario, nel settore professionale, sia per una maggiore universalità del linguaggio tecnico, che per una minore rigidità della lingua italiana a motivo dell'uso di tipo formale (schemi, formule, abachi, grafici, ecc.), i riscontri negativi sono minori.

- *Soprattutto nel settore linguistico, ma anche nel campo umanistico-storico* (liceo scientifico, Imperia).
- *Conoscenza della lingua e delle materie scientifiche* (istituto tecnico commerciale, Alessandria).
- *Spiegazioni particolareggiate sia per la lingua che per l'aritmetica* (elementare, Udine).
- *Sostegno per la conoscenza della lingua italiana e della storia d'Italia* (media, Teramo).
- *Per approfondire e consolidare una conoscenza della lingua italiana in grado di veicolare tutti gli altri apprendimenti scolastici* (elementare, Grosseto).

- *Corsi di lingua italiana e latina* (liceo scientifico, Perugia).
- *Lingua italiana, letteratura italiana e storia* (istituto tecnico per geometri, Pistoia).

Non solo la cultura familiare di origine e la limitata conoscenza linguistica compromettono l'inserimento nell'ambiente formativo italiano. Quando i ragazzi hanno avuto una precedente esperienza scolastica nel paese di partenza, subentra anche un riscontro sulle differenze dei metodi di studio:

- *Aiuto culturale per l'apprendimento della lingua di base e psicologico per l'acquisizione di un diverso metodo di studio* (liceo scientifico, Treviso).
- *Non sequenzialità tra i due ordinamenti* (istituto tecnico industriale, Venezia).
- *(L'alunna) va seguita maggiormente perché ha seguito diversi metodi di insegnamento* (elementare, Treviso).
- *Per comprensione della lingua e acquisizione del metodo di studio* (media, Milano).
- *Sostegno di tipo linguistico e per riaccordare il programma scolastico svolto nel Paese di origine con il programma italiano* (elementare, Imperia).

Anche le famiglie non sono scevre da responsabilità e sono spesso chiamate in causa dalle scuole, qualche volta per auspicarne un coinvolgimento, altre volte con il richiamo alle condizioni socioeconomiche e culturali modeste, che sono sentite come limitanti per un proficuo inserimento dell'alunno. Inoltre i ragazzi stranieri si trovano ancor più esposti, rispetto ai coetanei italiani, alle tensioni familiari, a motivo del profondo disorientamento conseguente l'insufficiente raccordo con la scuola, che invece potrebbe costituire un positivo punto di riferimento:

- *Psicologo e assistente sociale per motivi familiari* (media, Pordenone).
- *Aiuto economico che aiuti l'alunno a superare lo stato di inferiorità dovuto a condizioni economiche disagiate* (materna, Rieti).
- *Avrebbe bisogno di essere seguito da uno psicologo perché eccessivamente indifferente alle sollecitazioni scolastiche* (media, Rovigo).
- *Di tipo sociale ed economico* (istituto professionale per l'industria, Cremona).
- *Soprattutto economico* (istituto tecnico industriale, Modena).
- *Interventi integrativi individualizzati. Interventi assistenziali* (elementare, Genova).
- *Psicologico e didattico* (elementare, Perugia).
- *Sostegno nell'ambito della lingua italiana e, prima ancora, sostegno psicologico, sociale per l'inserimento nel nuovo ambiente* (media, Pescara).
- *Servizio socio-psico-pedagogico* (elementare, Roma).
- *Culturale, socio-economico, amministrativo* (geometri, Varese).
- *Sostenere economicamente il doposcuola, la mensa e le attività integrative* (elementare, Roma).
- *Sostegno economico alla famiglia* (materna, Bologna).
- *Sostegno per disadattamento socio-ambientale e per problemi psicologici* (elementare, Como).

Le indicazioni sui sostegni a favore degli studenti stranieri che vengono attuati fuori della scuola sono necessariamente più aleatorie rispetto alle misure attuate all'interno dell'istituzione. Ciò dipende ovviamente dalla conoscenza diretta, più o meno precisa, che i responsabili scolastici hanno degli interventi realizzati. Si giustificano così le forti differenze che si rilevano nella Tab. 16. Sono infatti soltanto nella proporzione di uno a nove quelle scuole che indicano sostegni presi al di fuori della struttura educativa. Lo stesso ordine di grandezza si ritrova, poi, a tutti i livelli scolastici e per le varie tipologie gestionali.

Tab. 16 – Sostegni agli studenti stranieri attuati all'esterno della scuola

Gestione della scuola	Materne		Elementari		Medie		Superiori		Totale	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Scuole statali	5,4	94,6	7,2	92,8	11,0	89,0	10,7	89,3	8,6	91,4
Scuole non statali	5,1	94,9	9,9	90,1	14,4	85,6	13,1	86,9	10,3	89,7
Totale	5,3	94,7	7,4	92,6	11,3	88,7	11,1	88,9	9,5	90,5

In merito al tipo di sostegni che vengono forniti all'esterno della scuola troviamo ancora ricorrente la necessità della acquisizione linguistica:

- *Lezioni private di italiano e materie tecniche* (istituto professionale commerciale, Cuneo).
- *Alfabetizzazione all'italiano* (elementare, Palermo).
- *Contatti con persone della stessa nazionalità che conoscono la lingua italiana e conoscono le usanze e la vita degli italiani* (media, Viterbo).
- *Supporti da parte di compagni e dell'ambiente. Lezioni private di esercitazioni linguistiche* (media, Treviso).
- *Assistenza giornaliera personalizzata di lingua italiana* (media non statale, Imperia).

Non è più soltanto la carenza linguistica a caratterizzare la tipologia degli interventi esterni alla scuola. Si riconoscono altri fattori altamente condizionanti, quali quelli economici o più genericamente definiti "sociali". In qualche caso unitamente alla segnalazione del bisogno vengono indicati anche i fornitori di tali sostegni (enti locali o strutture religiose):

- *Sostegno economico da parte della parrocchia* (materna, Roma).
- *Assistenza materiale* (elementare, Milano).
- *Sociale (famiglie vicine)* (elementare, Sondrio).
- *Assistenza sociale* (elementare, Vercelli).
- *Sostegni economici per la sopravvivenza* (corsi di alfabetizzazione per adulti, Modena).
- *Abita in alcune stanze, vicino alla scuola, messe a disposizione dal Comune di Massa* (istituto professionale industriale, Massa).

Gli erogatori di questi sostegni e aiuti esterni possono essere divisi in tre raggruppamenti:

a) quelli forniti da Enti istituzionali:

- *Lettore a casa dell'USL di Bellaria* (elementare, Forlì).
- *Il bambino, affidato ai nonni, usufruisce del sostegno, per 6 ore settimanali, di un educatore messo a disposizione dalla U.S.L.* (elementare, Forlì).
- *Durante i mesi estivi hanno avuto un insegnante messo a disposizione dalla Provincia* (media, Bolzano).
- *Contributi Comune, contributi Caritas* (materna, elementare, Macerata).
- *Corsi di sostegno finanziati dalla Regione per imparare bene la lingua italiana* (istituto professionale industriale, Macerata).
- *Servizio psico-sociale. ULSS n. 4 Feltre* (media, Belluno).
- *Assistenza dell'Opera Nomadi e dell'USL per quanto riguarda l'igiene* (elementare, Genova).
- *Borse di studio Ministero degli Esteri* (istituto professionale industriale, Ancona).
- *Qualche studente usufruisce di borsa di studio del proprio governo* (istituto tecnico industriale, Perugia).
- *Borse di studio enti locali* (istituto tecnico industriale, Perugia).
- *L'Associazione Intercultura provvede al corso di italiano e a viaggi culturali in Italia* (liceo linguistico, Torino).
- *Assistente sociale e giudice del Tribunale dei minori* (materna, Milano).
- *Assistenza centro profughi (protezione civile)* (elementare, Roma).
- *I bambini polacchi hanno il sostegno della scuola polacca* (elementare, Roma).
- *Per alcuni alunni il Comune provvede al pagamento della mensa scolastica* (materna, Perugia).
- *Frequenta lezioni al consolato polacco* (media, Milano).
- *Associazioni di volontari con il contributo del Comune* (elementare, Roma).
- *Diritto allo studio da parte dell'Amministrazione Comunale di Prato* (media, Firenze).
- *Corsi di lingua italiana gestiti dalla Provincia Autonoma di Bolzano* (liceo ginnasio, Bolzano).

b) Quelli forniti da Enti religiosi o legati al volontariato collettivo organizzato:

- *Scuole popolari su base volontaria* (elementare, Novara).
- *Opera Nomadi* (media, Novara).
- *Doposcuola parrocchiale* (media, Reggio Emilia).
- *Caritativo* (materna, Foggia).
- *L'alunno è in Italia per l'iniziativa di iscritti al Rotary Club che seguono l'inserimento* (liceo scientifico, Padova).
- *Ospitalità Villaggio Don Bosco, Tivoli* (istituto professionale industriale, Roma).
- *Seguiti per la parte linguistica da un volontario in parrocchia (solo per la prima parte dell'anno scolastico)* (media, Milano).
- *Assistenza convittuale benefica* (istituto tecnico commerciale, Bologna).

- *Da parte dell'istituto religioso che le ospita* (scuola magistrale religiosa, Bologna).
- *La Caritas organizza la mensa e corsi di recupero* (elementare, Roma).
- *Assistenziali (a cura dell'Associazione per il popolo Samarawi)* (elementare, Livorno).
- *Sono assistiti dal Centro Culturale "A Passo d'Uomo"* (elementare, Mantova).
- *"Scuola popolare" al pomeriggio* (elementare, Bolzano).
- *Doposcuola e attività teatrale da parte di obiettori di coscienza e Comunità S. Egidio* (elementare, Roma).
- *A Reggio Emilia la Comunità Egiziana, col contributo del Comune, Filef e Sindacati, ha organizzato una scuola di arabo. Le lezioni si svolgono sabato e domenica* (elementare, Reggio Emilia).

c) Quelli legati alla collaborazione con la famiglia, con i compagni di scuola o in generale al volontariato individuale:

- *Volontariato nelle zone di Pordenone presso le famiglie ospitanti ed i docenti* (istituto tecnico geometri, Pordenone).
- *Signora xxx per l'assistenza allo studio* (istituto professionale commerciale, Genova).
- *Aiuto e sostegno da parte di una famiglia italiana vicina* (elementare, Bologna).
- *Obiettore di coscienza che aiuta i bambini ad apprendere la lingua italiana presso il nucleo familiare degli alunni* (materna comunale, Bologna).
- *Due nostri alunni sono seguiti con cura dalle famiglie affidatarie* (elementare, Roma).
- *È ospite di un insegnante di lingua inglese* (ginnasio, Viterbo).
- *Gentitori insegnanti* (medie, Firenze).

In qualche caso sono gli stessi insegnanti che forniscono il supporto necessario esterno di natura prevalentemente didattica:

- *Parziale supporto di insegnanti volontari per conversazione e stesura brani scritti* (elementare, Como).
- *Esercitazioni con la stessa insegnante durante il doposcuola* (elementare, Roma).
- *Seguito per due ore settimanali da una maestra su indicazioni del parroco* (media, Milano).
- *Recupero e sostegno gestiti dalla scuola elementare "La Fata" per mezzo di giovani docenti laureati o laureandi che offrono il servizio* (media, Palermo).

Qualche volta, invece, l'aiuto degli insegnanti viene fornito a titolo oneroso:

- *Ripetizioni* (istituto commerciale privato, Firenze).
- *Ripetizioni da parte di un insegnante privato* (istituto professionale commerciale, Genova).
- *Talvolta sono seguiti privatamente da insegnanti a casa* (media, Novara).
- *Doposcuola privato* (elementare, Piacenza).
- *Insegnante privato di Italiano, Scienze, Geografia, Storia marinaresca* (istituto tecnico nautico, Catania).

11 - Le iniziative a favore della conoscenza della cultura di origine degli studenti stranieri

Nella quasi totalità dei casi, la presenza di studenti stranieri viene avvertita nella routine del quotidiano. Alla domanda se vengono attuate iniziative per favorire la conoscenza della cultura dei Paesi di origine degli studenti stranieri, il 90% delle scuole ha risposto di non aver attuato alcuna azione significativa. Presumibilmente le scuole che hanno assunto questo atteggiamento assenteista sono state molte di più della percentuale menzionata, in quanto vi sono oltre 500 casi di mancata risposta.

Tab. 17 - Se sono state attuate nella scuola iniziative per la conoscenza della cultura di origine degli studenti stranieri

Gestione della scuola	Materne		Elementari		Medie		Superiori		Totale	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Scuole statali	6,5	93,5	10,2	89,8	15,1	84,9	7,3	92,7	10,4	89,6
Scuole non statali	8,4	91,6	13,2	86,8	9,5	90,5	7,7	92,3	9,7	90,3
Totale	7,2	92,8	10,4	89,6	14,6	85,4	7,3	92,7	10,3	89,7

Nelle 432 scuole, dove si attuano iniziative per conoscere più da vicino usi, costumi, tradizioni, storia, economia, assetto politico dei Paesi di provenienza dei compagni di classe stranieri, le iniziative sono molteplici:

- Ricerche di gruppo all'interno delle classi (media, Udine).
- Incontri-dibattito. Analisi di testi specifici della cultura dei bambini (elementare, Novara).
- Ricerche di tipo geografico sull'Ungheria attuata nella classe parallelamente allo studio dell'Italia. Confronto di usanze (elementare, Padova).
- Conferenze (ginnasio, Modena).
- Ricerche, proiezioni e relazioni sul Perù (media, Varese).
- Incontri con i familiari e i docenti. Ricerche sulla realtà socio-ambientale di provenienza (materna, Arezzo).
- Confronti fra le civiltà e la storia dell'Italia e quella del Paese di provenienza dell'alunno (media, Vercelli).
- Dibattito in seno al Consiglio di classe in cui sono presenti i due docenti che conoscono la lingua spagnola. I docenti di letteratura, geografia e diritto hanno svolto lezioni specifiche pertinenti (istituto professionale commerciale, Genova).
- Ricerca del ragazzo presentata ai compagni (media, Arezzo).
- Ricerche sulle leggende mitologiche slave (elementare, Torino).
- Solo nelle relative classi (magistrale, Roma).
- Festa scolastica al termine del "Ramadan". Confronti lingue: religioni (materna, Bolzano).
- Ricerche in collaborazione con Istituti o Associazioni culturali (elementare, Torino).
- Si è instaurato un rapporto amichevole tra personale della scuola ed i genitori dell'alunno (materna, Bolzano).

- *In collaborazione con il Comune* (elementare, Torino).
- *Fotografie, conversazione* (materna, Treviso).
- *Colloqui con l'allieva proveniente dall'Iran per conoscere i problemi e le preconoscenze* (istituto tecnico commerciale, Genova).
- *Scambi di conoscenze a livello di alimentazione, giochi, fiabe* (materna, Perugia).
- *Raffronti tra le costituzioni dei due paesi e tra le due culture es. ricerca sulle fiabe popolari* (istituto tecnico commerciale, Cagliari).
- *Ricerche in collaborazione Università Studi di Perugia. Sperimentazione ex art. 3 DPR 419/74* (materna, elementare, Terni).
- *A livello di programmazione classe-interclasse* (elementare, Milano).
- *Corrispondenza. Incontro con scuole straniere* (media, Roma).
- *Soltanto iniziativa personale dell'insegnante di lettere: dialogo e dibattito collettivo sulla cultura del Paese di origine* (liceo scientifico, Torino).
- *Gemellaggio* (elementare, Treviso).
- *Ricerca e dibattito sulla religione islamica* (elementare, Arezzo).
- *Partecipazione di alcuni insegnanti a incontri di carattere cittadino sul tema "La comprensione internazionale"* (elementare, Parma).
- *Prodotti artigianali. Usi, costumi, religione* (media, Cagliari).
- *Contatti con l'istituto italo/cinese. Un seminario con fondi ministeriali sull'inserimento degli alunni cinesi* (elementare, Torino).
- *Ci si è messi in contatto con esponenti della tribù degli Sciavara (Amazzonia)* (elementare, Milano).
- *Conferenza tramite insegnanti Università di Pavia, Consolato cinese* (elementare, Milano).
- *Indagini e testimonianze di esperti* (media, Piacenza).
- *Musiche popolari* (materna, Roma).
- *Ricerca e convegno sulle minoranze etniche nell'ambito del "Progetto Giovani"* (istituto tecnico commerciale, Roma).

Come si evince dalla precedente esemplificazione, sono molteplici le azioni intraprese per conoscere meglio usi, cultura, tradizioni dei Paesi di origine degli alunni stranieri. Quelle più ricorrenti fanno riferimento al settore "ricerche". Vi è, in questo ambito, una varietà di svolgimenti che dipende dall'ambiente scolastico. Nelle scuole superiori le iniziative vengono allargate anche ai temi più di natura politica. Una maggiore maturità connessa all'età degli studenti consente di affrontare argomenti complessi, come quelli elencati, in discussioni di gruppo. Vi è cioè una componente attiva più viva di quanto non accadesse nei livelli scolastici precedenti.

Nelle scuole medie ed in quelle elementari lo studio delle etnie ospitate viene incentrato su aspetti di più immediata presa (ricerche di tipo geografico sull'Ungheria, analisi dei testi specifici della cultura dei bambini, proiezioni sul Perù, leggende mitologiche slave, ricerche geografiche-sociologiche-storiche-folkloristiche).

Una medotica più attiva, al di là di mera analisi su testi, riguarda i contatti diretti con le scuole straniere attraverso gemellaggi e scambi di corrispondenza.

Nelle scuole materne ovviamente la tematica viene messa in risalto attraverso gli aspetti più esteriori della tipizzazione etnica (confronto di tradizioni e canti, festa scolastica al termine del Ramadan, conoscenza religione musulmana,

conoscenza sull'alimentazione, giochi-fiabe, musiche popolari). Nelle scuole materne, poi, sembrerebbe più partecipato l'apporto dei genitori. La presenza degli adulti è un fatto contingente (accompagnamento a scuola di bambini molto piccoli) che facilita però il contatto con gli insegnanti e ulteriori rapporti di collaborazione (incontro con i familiari, rapporto amichevole tra personale della scuola e genitori dell'alunno).

Le ricerche ed il desiderio di conoscere "gli altri" possono essere ripartiti in più livelli. Vi è un primo approccio che fa riferimento agli "attori" dell'intervento. In qualche caso è la classe, per intero o in gruppi, che analizza le caratteristiche etniche e culturali. In qualche altro caso è invece lo studente straniero che funge da relatore.

Un secondo livello potrebbe essere definito *istituzionale* e concerne il coinvolgimento delle strutture interne alla scuola e quelle locali. Così vengono organizzati dibattiti all'interno del Consiglio di Classe o di Istituto, attività in collaborazione con il Comune, assemblee con i genitori. Ancora in questo ambito si può far rientrare l'interesse dell'ambiente scolastico in maniera da inserire più o meno stabilmente la trattazione di certi argomenti (Consiglio di classe nella programmazione delle varie discipline, a livello di programmazione classe-inter-classe).

Un terzo livello riguarda il tema delle culture straniere come *campo di analisi e motivo di aggiornamento* della categoria degli insegnanti. A questo riguardo è interessante anche se limitato, il collegamento con l'Università (Perugia, Pavia, Milano). L'Università non è però l'unico interlocutore nell'attività di informazione dei docenti; vengono in qualche caso organizzati seminari di studio, incontri, corsi come quello sulla "comprensione internazionale" (Parma) o sull'inserimento degli alunni cinesi (Torino), o sull'inserimento degli zingari (Torino).

Infine, il bisogno di conoscenza che qualche scuola più attiva manifesta, si concretizza anche attraverso incontri con Associazioni ed istituzioni straniere in grado di apportare un contributo informativo più diretto, come, ad esempio, il collegamento con l'Istituto italo/cinese e il contatto con la Tribù degli Sciavara (Amazzonia).

12 – *Le aspettative e le richieste delle scuole*

L'ultima domanda del questionario ha riguardato l'indicazione di suggerimenti, sulla base delle esperienze realizzate, da parte della scuola per favorire un miglior inserimento ed un rendimento scolastico più elevato degli studenti stranieri. Le risposte sono state quantitativamente molto numerose rispetto alle altre domande aperte.

Tra queste risposte dobbiamo annotare un congruo numero di indicazioni "neutre" formulate da quelle scuole che hanno dichiarato di non avere avuto problemi per la presenza di studenti stranieri. Si è trattato però di allievi che hanno già da molto tempo superato i problemi di apprendimento linguistico, a motivo di un più lungo iter curricolare in Italia, per un buon inserimento sociale, oppure per la facilitazione costituita dalla presenza in famiglia di un genitore

italiano. Per tali studenti il rendimento non è diverso da quello dei compagni italiani. In tutti gli altri casi, invece, sono state avanzate richieste e proposte che sembra interessante riportare, almeno in larga sintesi.

Va evidenziato che quasi sempre si tratta di richieste da parte degli organismi scolastici che ricalcano quanto già varie altre scuole attuano. Così, per esempio, per il sostegno di un insegnante di supporto che viene da molti auspicato sulla base di una interpretazione della normativa vigente relativa all'uso degli insegnanti D.O.A. per l'apprendimento della lingua italiana.

Le difficoltà sono riconducibili ad un rapporto interno alla scuola oppure ad un livello di responsabilità esterne e complementari:

– *Una migliore conoscenza da parte degli insegnanti della realtà scolastica di provenienza per evitare un impatto traumatico. Adeguamento della scuola italiana a certi standard europei nell'uso di esperti, attrezzature e figure (quali lo psicologo) presenti in altre nazioni (istituto tecnico commerciale, Cagliari).*

– *Formazione del personale docente sulle modalità di scambi interculturali. Aggiornamento docenti su problematiche particolari dei bambini stranieri... (elementare, Novara).*

– *Utilizzare le possibilità offerte dalla Legge 270/82 art. 4 comma 6° (elementare, Padova).*

– *Adoperarsi al massimo perché l'ambiente scolastico sia autenticamente democratico e psicologicamente idoneo ad accogliere i bambini senza discriminazione alcuna (elementare, Genova).*

– *Una proficua collaborazione tra Enti di tutela e le scuole frequentate per una più attenta conoscenza del retroterra culturale dello studente (media, Asti).*

– *Una persona (a livello di Provveditorato) che sia in grado di dare le informazioni necessarie per il corretto inserimento degli alunni stranieri (elementare, Treviso).*

L'alunno straniero viene molto spesso considerato come portatore di linkage familiari e come ponte tra una cultura locale tradizionale e le culture di altri Paesi che costituiscono per la scuola un motivo di novità. La socializzazione dell'alunno è legata, secondo molti insegnanti, anche alla socializzazione della famiglia:

– *Le difficoltà di inserimento dipendono quasi sempre dalle condizioni socio-culturali della famiglia di origine. È quindi importante avviare in ogni città da parte dell'Ente locale funzionali centri di assistenza sociale (media, Milano).*

– *Corsi di lingua e cultura civica in orario serale (18-20) per le famiglie, a ritmo costante, ovviamente gratuiti per gli utenti, organizzati anche dalla scuola (elementare, Roma).*

– *Attività culturali e ricreative a cura di vari enti (elementare, Milano).*

– *... La socializzazione è buona se la famiglia consente i rapporti anche extrascolastici... (media, Roma).*

– *... Consulenza alle famiglie perché diano un supporto psicologico... (elementare, Milano).*

– *Più collaborazione tra scuola e famiglia (elementare, Piacenza).*

– *... Le difficoltà sono spesso di inserimento nella struttura sociale (elementare, Milano).*

– *Potché i maggiori problemi nascono dal disagio economico, dalle famiglie e dal lavoro precario dei genitori, sarebbe necessario dare agli immigrati una migliore*

assistenza al loro arrivo in Italia per impedire una inevitabile emarginazione che si riflette anche sul rendimento scolastico (elementare, Milano).

Da diverse scuole viene segnalata l'opportunità che si crei un ambiente in cui i rapporti degli studenti stranieri con gli altri allievi sia più disteso, non condizionato da frazionamenti etnici, e fondati su una compresenza paritaria.

- *Accoglienza fraterna e serena* (elementare, Modena).
- *Iniziative intese a favorire i rapporti con i coetanei anche all'esterno della scuola* (elementare, Forlì).
- *Trattarli in tutto e per tutto a pari grado dei nostri allievi senza alcuna discriminazione* (istituto tecnico industriale, Varese).
- *Educazione dei bambini italiani all'accoglimento non discriminante dei compagni di colore* (materna, Reggio Emilia).

Le differenze etniche e culturali sono avvertite dalle scuole come problematiche di fondo e di principio. Molti altri rappresentanti scolastici invece si soffermano piuttosto sugli aspetti pragmatici ed operativi, lamentando difficoltà di ordine burocratico:

- *Una maggiore oculatezza nel riconoscimento dei titoli di studio rilasciati dai Paesi di provenienza* (istituto tecnico commerciale, Bologna).
- *Occorre un recapito a cui indirizzare gli interessati per il disbrigo degli adempimenti burocratici (certificati...)* (elementare, Novara).
- *Autorizzare il Provveditore agli Studi a definire la regolarità delle documentazioni richieste per l'inserimento degli stranieri...* (liceo linguistico, Vercelli).
- *Snellire le procedure burocratiche* (media, Roma).
- *Coerenza dell'equipollenza dei titoli di studio* (istituto tecnico nautico, Roma).

Oltre alla disponibilità di strutture, molti Direttori Didattici e Presidi suggeriscono di adeguare l'organizzazione interna nella classe:

- *Una sempre maggiore flessibilità nell'organizzazione scolastica e nell'adozione di metodologie di didattiche e di strategie educative* (elementare e materna, Perugia).
- *Classi poco numerose soprattutto nei primi due o tre anni di inserimento...* (elementare, Arezzo).
- *Lavorare in piccoli gruppi* (elementare, Venezia).
- *L'inserimento in classi a tempo pieno* (elementare, Bari).
- *... Riduzione del numero degli alunni come per le classi con soggetti handicap* (elementare, Latina).

Se questo è il tipo di intervento suggerito sul piano operativo-didattico, vi è poi chi ipotizza una strutturazione diversa dei corsi. Si passa da linee morbide, come:

- *... Piani di studio individualizzati in funzione del tempo di permanenza a scuola...* (istituto professionale per l'industria e l'artigianato, Milano).
- *... Organizzazione didattica modulata secondo i bisogni e le necessità...* (elementare, Milano).

fino a soluzioni più impegnative quali:

– *Disposizioni più chiare da parte del Ministero in merito alla "figura scolastica" dello studente straniero e disposizioni legislative che permettono allo stesso la frequenza senza essere sottoposto ai risultati finali dello "scrutinio" attualmente in vigore per gli allievi di cittadinanza italiana* (liceo scientifico, Torino).

– *Possibilità di cambiare il programma per l'esame degli alunni stranieri* (media, Bergamo).

A proposito di esami, vi sono diversi rappresentanti scolastici che si esprimono per l'introduzione di esami preselettivi, al momento dell'ingresso nella scuola:

– *Un esame di controllo sulle conoscenze e idoneità dell'alunno a frequentare una determinata classe* (media, Parma).

– *Sarebbe utile prevedere un pre-esame in lingua italiana per accertare il livello di conoscenza ed impostare a priori un'attività didattica personalizzata* (istituto tecnico femminile, Cagliari).

Il tema della preselezione ci introduce a quello molto più ampio e complesso del primo inserimento in classe. Gli studenti stranieri che entrano per la prima volta nella struttura scolare italiana presentano quasi tutti problemi linguistici. Mancano, cioè, di quel bagaglio minimale veicolare che consenta di avere rapporti con gli insegnanti e con i compagni. Si tratta di bambini e ragazzi che presentano soprattutto difficoltà nell'uso della lingua italiana (come affermano apertamente alcune scuole), ma che, a parte questo, sono poi del tutto confrontabili con i colleghi autoctoni. Viene perciò sollecitata una rapida acquisizione del vocabolario essenziale che li metta in grado di superare l'isolamento dialettico.

– *Per la nostra esperienza, se gli alunni sono di normale intelligenza, il rendimento migliore si ottiene mediante full immersion* (elementare, Bologna).

– *Dovrebbe essere studiata la possibilità di un insegnamento propedeutico extracurricolare della lingua italiana...* (media, Alessandria).

– *Corsi di alfabetizzazione per l'apprendimento della lingua e corsi di dizione* (elementare, Vercelli).

– *Un corso intensivo di italiano promosso dal Provveditorato agli Studi e attuato nell'Istituto dove l'allievo intende frequentare* (istituto tecnico commerciale, Genova).

Vengono avanzate anche ipotesi di corsi fuori sede e fuori del calendario scolastico:

– *Organizzare corsi estivi di lingua italiana* (liceo linguistico privato, Roma).

– *Istituire corsi speciali di lingua italiana nei Paesi stranieri* (istituto tecnico commerciale, Trapani).

– *Rinforzo nella lingua italiana a cura del Consolato d'origine* (media, Genova).

Le necessità linguistiche a volte vengono viste non più come esigenza propedeutica dello studente straniero, ma addirittura come necessità da parte dell'insegnante e della classe. A questi si richiede uno sforzo per attivare un processo di socializzazione anche attraverso l'organizzazione di nuovi supporti linguistici.

– *Inserimento obbligatorio della lingua inglese* (materna, Roma).

– *Attuazione dello studio di almeno due lingue per gli studenti italiani per favorire la comunicazione e l'inserimento* (media, Roma).

– *Attivare un bilinguismo per il quale tutta la classe affronta gli stessi problemi linguistici e comunicativi* (elementare, Terni).

Una certa indeterminatezza da parte delle scuole è stata evidenziata quando si tratta di stabilire in quali classi gli alunni stranieri devono essere inseriti. Abbiamo visto in precedenza che molti si sono espressi sulla necessità che le classi di accoglienza siano meno numerose delle altre; rimane invece insolta la questione se al momento del primo approccio l'alunno straniero deve essere introdotto in una classe aderente al suo livello scolare oppure se adottare soluzioni diverse. Sulla linea di un inserimento "paritario" vi sono le seguenti posizioni:

– *Favorire l'inserimento dei bambini in classi i cui componenti sono della stessa età del soggetto interessato...* (materna, elementare, Bergamo).

– *Inserimento con alunni della stessa età. Azione di recupero giornaliero per l'apprendimento della lingua italiana* (elementare, Matera).

Su una linea più pessimistica:

– *Frequenza in una classe inferiore...* (elementare, Milano).

– *Non dovrebbe essere loro concesso così facilmente di inserirsi in tipi di scuola con programmi tanto diversi da quelli studiati da loro nei paesi di origine* (liceo scientifico, Roma).

– *Inserirli tendenzialmente in un'unica scuola, opportunamente dotata di adeguate attrezzature e personale di sostegno* (elementare, Cremona).

– *Istituire scuole speciali* (elementare, Reggio Emilia).

Vi sono poi le situazioni intermedie che fanno riferimento più che all'età anagrafica alla maturità scolastica:

– *Iscrizione formale in una classe più aderente alle competenze acquisite dall'alunno. Mobilità di situazioni di apprendimento mediante gruppi di alunni di classi diverse...* (elementare, Palermo).

– *Diversificazione nell'utilizzo del tempo scuola tramite laboratori di lingua ed altro, evitando l'inserimento selvaggio nelle classi. Progetti didattici con inserimento in classi verticali secondo le attività da svolgere* (elementare, Torino).

– *Valutare approfonditamente le capacità strumentali dell'alunno ed il suo grado di maturazione globale, prima di decidere l'inserimento in una classe della scuola; per i ragazzi più grandi dovrebbe esserci la possibilità di frequentare le varie attività in classi diverse, a seconda del livello ad essi più consono* (elementare, Firenze).

Si evince da queste poche enunciazioni che alcuni rimangono ancorati allo schema scolastico tradizionale, dove le classi rappresentano un anno di corso. Altri invece intendono le classi come livello formativo e pertanto ritengono possibile un passaggio flessibile, anche in corso d'anno, da un livello ad uno superiore in funzione della velocità di adeguamento del soggetto straniero. È uno schema di "classi aperte", chiaramente indicato da alcuni:

– *Andrebbe studiato un sistema per "classi aperte" attraverso il quale fosse possibile ottenere "inserimenti" in classi diverse, per tempi definiti e con verifiche periodiche* (elementare, Vicenza).

- *Si ritiene ideale l'organizzazione della scuola per classi aperte* (elementare, Macerata).

Quanto abbiamo riportato si riferisce generalmente a casi singoli (o comunque differenziati per livello formativo tanto da essere considerati casi singoli di insediamento). Vi possono essere invece casi di raggruppamenti di più studenti stranieri dello stesso livello (per conoscenza linguistica, per corso di afferenza) ed eventualmente della medesima provenienza etnica. Anche qui le soluzioni prospettate sono antitetiche: vi è chi auspica un inserimento collettivo, in contrapposizione a chi ritiene invece più opportuna una dispersione dei casi nelle varie classi:

- *Evitare l'inserimento di più di un alunno della stessa nazionalità in un'unica classe per favorire un rapido apprendimento della lingua* (elementare, Roma).

- *Se gli alunni stranieri (per lo più di lingua araba) ignorano del tutto la lingua italiana, sarebbe consigliabile per i primi 5-6 mesi riunirli in apposite classi...* (materna, Mantova).

13 - Conclusioni

È certamente difficile trarre conclusioni, sia pure sommarie, su una problematica tanto vasta e su posizioni espresse dalle scuole intervistate così diversificate quando non addirittura contrapposte tra di loro.

Un primo elemento che si ritiene importante sottolineare è quello strettamente numerico. Gli alunni stranieri sono finora pochi: non hanno raggiunto il 2 per mille della popolazione scolastica italiana per l'anno 1988-89. Ciò però non deve indurci a facili ottimismo in quanto vi sono dietro a questi "pochi" casi, numerosissimi problemi interni ed esterni alla scuola, che coinvolgono ed influenzano anche la formazione scolastica degli alunni italiani chiamati ad aprirsi a temi nuovi, non più di carattere nazionale (una scuola si è espressa in maniera sintomatica: "educazione degli alunni alla mondialità").

Inoltre questi "pochi" casi (ma si tratta pur sempre di circa 12.000 alunni, sia pure diluiti sul territorio e per livello scolastico) sono la risultante di una situazione rilevata in riferimento all'anno scolastico 1988-89. Ma la dinamica in questi ultimi anni è stata molto vivace. Secondo una valutazione fatta dall'Istituto Nazionale di Statistica dall'anno scolastico 1983/84 al 1988/89, gli alunni stranieri nelle scuole materne sono cresciuti del 77%, quelli delle elementari sono più che raddoppiati (+ 137,5%), quelli delle medie sono aumentati dell'80%. Solo nelle scuole superiori vi è stata una certa flessione (-12%). Anche con una estrapolazione meccanicistica sulla base di un tasso annuo di crescita del 15%, la popolazione studentesca straniera raddoppierebbe in meno di cinque anni. Se sovrapponiamo questa rapida espansione della utenza straniera con la tendenza alla diminuzione della popolazione scolastica italiana (per effetto della denatalità) non possiamo non preoccuparci del livello quantitativo che, nel giro di pochi anni, potrebbe diventare più incisivo di quanto non accada oggi.

Un insieme di fattori demografici e sociali assumerà in futuro un peso sempre più determinante. In primo luogo, è da evidenziare l'attuale ridotta scolarizza-

zione che caratterizza la popolazione minorile immigrata. Un semplice raffronto fra le cifre indicate dal Ministero degli Interni sulla base dei permessi di soggiorno degli adulti, relativi ai minori a carico, e quelle emerse dalla nostra indagine mostrano un divario eclatante. Quand'anche si ridimensionasse l'ammontare indicato dalle questure (si nutre il sospetto che nei fogli di soggiorno vengano spesso erroneamente indicati i figli a carico ma residenti nel paese di origine e non già solamente quelli al seguito in Italia), rimarrebbe pur sempre una differenza che dovrebbe imputarsi ad un'ampia disattesa all'obbligo scolastico.

L'analisi dei movimenti immigratori nel nostro paese mette in evidenza che:

- una quota compresa tra il 50 ed il 60% dei regolari e regolarizzati è di stato civile celibe o nubile;
- l'età media degli stranieri in possesso di regolare permesso di soggiorno è di 38 anni, quella dei regolarizzati secondo la recente legge di sanatoria è al di sotto di 30 anni;
- le motivazioni addotte per la richiesta del permesso di soggiorno vedono, per coloro che sono entrati nel nostro Paese in maniera regolare, un quarto dei casi per lavoro subordinato e per un altro quarto abbondante motivi di studio e di turismo. Di rilievo (quasi il 20%) anche i ricongiungimenti familiari. Coloro che sono entrati clandestinamente o che si trovavano in forma irregolare nel periodo utile della legge di sanatoria hanno invece dichiarato fundamentalmente motivi di lavoro; assolutamente trascurabili i ricongiungimenti familiari, i motivi di studio e di turismo;
- ben oltre la metà, sia delle femmine e ancor più dei maschi, è compresa tra i 20 e i 30 anni di età. Nella fascia tra i 20 e i 40 anni ci sono l'80% degli immigrati.

Tutto ciò fa intendere che vi è una parte di immigrati adulti già stabilizzati o in via di stabilizzazione, comunque di età piuttosto giovanile, con famiglie formate da poco o in via di formazione. Ma vi è anche una quota di regolarizzati, costituiti da elementi più giovanili, meno legati da vincoli matrimoniali, che sono in Italia per motivi di lavoro. È da presumere che vasta parte di questi tenderà in futuro a stabilizzarsi sul nostro territorio e a formare famiglia. In conseguenza la quota parte infantile e giovanile dovrà necessariamente crescere per questi fattori di carattere demografico.

Ritornando alle conclusioni a cui si può pervenire con la nostra inchiesta, ancora sul piano strettamente quantitativo emerge una caratteristica ricorrente: quella della concentrazione del fenomeno. Una prima concentrazione concerne la distribuzione a livello provinciale. Solamente quattro province (Roma, Milano, Firenze, Torino) accolgono la metà della popolazione studentesca straniera. Questo comporta una seconda concentrazione territoriale. Oltre il 90% degli alunni stranieri è dislocato nell'Italia Settentrionale e Centrale.

Un terzo tipo di concentrazione riguarda la distribuzione dei casi per unità scolastica. Si tratta di una concentrazione al rovescio: i tre quarti delle scuole che hanno alunni stranieri annoverano ciascuna non più di due studenti alla volta. Vi è quindi una forte concentrazione sulla modalità "fino a due alunni per scuola". Al contrario, le scuole con un numero di casi superiore a 20 sono una assoluta minoranza.

Un quarto tipo di concentrazione è la conseguenza dell'addensamento in sole quattro province della maggioranza dei casi. Nell'ambito del territorio provinciale, vi è una forte polarizzazione verso questi quattro *capoluoghi* di provincia, mentre gli *altri Comuni* sono meno coinvolti, eccetto il caso di comuni satelliti della cerchia urbana, come tali assimilabili in una città metropolitana estesa, oppure sede di campi di accoglienza o di campi profughi.

Se queste sono le connotazioni più specificamente quantitative, certamente più importanti ancora sono quelle che emergono dalla rassegna dei problemi effettuata dalle scuole. Un primo grosso capitolo, di fondo, concerne l'atteggiamento nei confronti dell'accoglienza e dell'integrazione sociale degli alunni stranieri. I responsabili delle unità didattiche si sono espressi unanimemente a favore di un multiculturalismo a doppio senso: non solo gli stranieri devono assimilare le strutture portanti della nostra cultura, ma studenti e insegnanti italiani si devono aprire alle culture ospitate. Questo reciproco riconoscimento è la premessa per una socializzazione che se in prima battuta deve realizzarsi in ambito scolastico, non può non essere a più vasto raggio e coinvolgere tutta la collettività che accoglie gli stranieri.

Sulle modalità di realizzazione di questa integrazione sociale ruotano sollecitazioni rivolte agli organi scolastici centralizzati (Provveditori, Ministero della Pubblica Istruzione) ma anche agli Enti locali (come il Comune, le Unità Socio Sanitarie), alle organizzazioni di rappresentanza (Ambasciate, Consolati, Associazioni etniche). Sul piano più strettamente pratico, il primo passo per tutti è l'acquisizione della lingua italiana. I più fortunati hanno superato questa difficoltà per un insediamento sul territorio più datato o perché agevolati da una struttura familiare predisposta (ad esempio per matrimoni misti o perché la lingua italiana viene praticata usualmente in famiglia). Ma nella grandissima maggioranza dei casi lamentati dalle scuole in cui si presentano problemi linguistici, viene riconosciuta l'esigenza di un particolare sostegno, generalmente temporaneo, per superare questa difficoltà di comunicazione. Da un punto di vista strumentale non mancano le possibilità potenziali ricavabili dalla attuale normativa sui sostegni previsti per gli alunni handicappati. Da un punto di vista pratico, invece, non è facile trovare gli insegnanti di supporto non solo in termini quantitativi (si potrebbe fare ricorso alle eccedenze del corpo insegnante che si manifestano per la continua diminuzione della utenza scolastica) ma soprattutto perché ancora non adeguatamente preparati per una metodologia didattica e pedagogica di tipo nuovo.

Il ruolo della famiglia è ritenuto fondamentale. La scuola non intende assumersi tutto l'obbligo della formazione degli studenti in maniera sganciata dalla realtà, esterna all'edificio scolastico. Tutta la normativa degli organi di rappresentanza nelle scuole, ai diversi livelli (di classe, di istituto) è nata dalla esigenza che il processo educativo dei ragazzi sia volto alla formazione di un individuo nella famiglia e nella società. I genitori devono avere parte attiva in questo processo. Questo riconoscimento è, invece, poco sfruttato dalle famiglie straniere; le scuole lamentano una scarsa partecipazione ed una scarsa presenza delle genitori in parte legata ai motivi che rendono difficoltosa la socializzazione degli stessi alunni (insufficienze linguistiche) ma in parte legati ad una limitata conoscenza del sistema scolastico italiano. Famiglia, istituzioni, enti locali, organi

superiori, sono tutti chiamati ad una sorta di rendiconto da parte di una scuola che si confronta quotidianamente con i problemi economici, del personale, di strutture e di servizi e che finora ha dimostrato di essere sensibile ai nuovi problemi, affrontati e spesso risolti con una notevole dose di buona volontà.

Questo sforzo di adeguamento ai tempi e ai problemi non è stato vano. Sulla base delle esperienze realizzate e della messa a nudo dei problemi, anche quelli più pragmatici, il Ministero ha emesso una circolare (n. 205 del 26 luglio 1990), peraltro formulata con il coinvolgimento di due Direzioni Generali (Istruzione elementare e Istruzione secondaria di I grado) e del Servizio per la Scuola materna, che testimonia un attivo interessamento del vertice della gestione scolastica. Il lungo documento è una più fattiva presenza sul piano politico-programmatico; fornisce indicazioni ed avanza suggerimenti per affrontare la casistica più ricorrente. Un primo aspetto trattato, dopo aver fatto riferimento proprio ai dati di questa nostra indagine, riguarda la puntualizzazione della funzione dei Provveditorati anche nei confronti dei collegamenti con gli Enti locali e con le altre istituzioni interessate (sindacati, associazioni professionali, rappresentanze di comunità straniere) in modo da utilizzare e valorizzare ogni forza presente nel territorio.

Sul piano pratico una attenzione specifica viene data all'ammissione dell'alunno straniero e al riconoscimento dei titoli di studio in modo da consentire "l'elaborazione di un percorso formativo personalizzato" attraverso la promozione della collaborazione della scuola con le famiglie e le comunità interessate. Il Ministero richiama, in particolare, l'attenzione sul pericolo di penalizzare l'alunno qualora l'inserimento avvenga in una classe inferiore solo per una insufficienza linguistica e che "le prove sulla conoscenza della lingua italiana risultano opportune, piuttosto che in funzione selettiva, ai fini della programmazione didattica". L'assegnazione alle classi dovrebbe essere fatta raggruppando alunni dello stesso gruppo linguistico ma in maniera da non superare le cinque unità per ogni classe al fine di favorire la naturale integrazione linguistica.

La Circolare non manca, poi, di ricordare la necessità della valorizzazione della lingua e della cultura di origine in progetti di educazione interculturale validi allo stesso tempo per gli alunni italiani e per gli alunni stranieri. Gli obiettivi per una stretta collaborazione fra la nostra scuola e le culture esterne sono ben rappresentati dal passo della Circolare che identifica lo sforzo che siamo chiamati a fare: "La realtà della presenza di stranieri, rende di particolare attualità una nuova e mirata attenzione della scuola alle tematiche connesse all'educazione interculturale quale condizione strutturale della società multiculturale. Il compito educativo, in questo tipo di società assume il carattere specifico di mediazione fra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni: mediazione non riduttiva degli apporti culturali diversi, bensì animatrice di un continuo, produttivo confronto fra differenti modelli".

ENRICO TODISCO

Università G. D'Annunzio - Teramo

Allegato

Distribuzione degli studenti stranieri per livello scolastico (scuole statali e scuole non statali), per provincia e regione. Anno scolastico 1988-89

Province e regioni	materne	element.	medie	superior.	Totale
Torino	27	227	72	73	399
Vercelli	19	40	19	14	92
Novara	6	68	22	47	143
Cuneo	8	44	18	14	84
Asti	1	15	5	6	27
Alessandria	13	48	16	17	94
Piemonte	74	442	152	171	839
Valle D'Aosta	5	19	5	3	32
Varese	38	71	25	34	168
Como	21	91	7	11	130
Sondrio	-	8	-	3	11
Milano	130	729	423	237	1.519
Bergamo	18	54	20	46	138
Brescia	3	12	1	14	30
Pavia	n.r.	n.r.	n.r.	n.r.	n.r.
Cremona	12	32	22	5	71
Mantova	12	46	17	14	89
Lombardia	234	1.043	515	364	2.156
Bolzano	15	67	49	66	197
Trento	-	-	3	1	4
Trentino-Alto Adige	15	67	52	67	201
Verona	34	83	38	64	219
Vicenza	76	68	38	35	217
Belluno	2	10	4	2	18
Treviso	12	39	20	29	100
Venezia	24	54	28	17	123
Padova	11	43	24	40	118
Rovigo	-	3	6	4	13
Veneto	159	300	158	191	808
Pordenone	35	18	15	3	71
Udine	7	29	9	7	52
Gorizia	3	3	4	26	36
Trieste	5	62	9	31	113
Friuli-Venezia G.	50	118	37	67	272
Imperia	17	47	20	23	107
Savona	5	17	6	5	33
Genova	43	130	41	73	287
La Spezia	7	29	5	8	49
Liguria	72	223	72	109	476

Province e regioni	materne	element.	medie	superior.	Totale
Piacenza	3	28	14	7	52
Parma	3	18	21	40	82
Reggio Emilia	33	106	34	23	196
Modena	49	111	43	149	352
Bologna	50	153	39	73	315
Ferrara	7	30	11	12	60
Ravenna	-	3	5	3	11
Forlì	16	44	12	28	100
Emilia-Romagna	161	493	179	335	1.168
Italia Settentrionale	770	2.705	1.170	1.307	5.952
Massa Carrara	1	21	17	15	54
Lucca	7	26	18	9	60
Pistoia	29	39	22	9	99
Firenze	106	308	125	168	707
Livorno	19	53	17	12	101
Pisa	n.r.	n.r.	n.r.	n.r.	n.r.
Arezzo	34	49	17	38	138
Siena	n.r.	n.r.	n.r.	n.r.	n.r.
Grosseto	10	37	3	3	53
Toscana	206	533	219	254	1.212
Perugia	63	92	49	74	278
Terni	4	28	5	4	41
Umbria	67	120	54	78	319
Pesaro e Urbino	n.r.	n.r.	n.r.	n.r.	n.r.
Ancona	17	46	8	34	105
Macerata	3	31	16	4	54
Ascoli Piceno	1	8	6	28	43
Marche	21	85	30	66	202
Viterbo	1	27	15	10	53
Rieti	3	9	1	4	17
Roma	413	1.409	598	368	2.788
Latina	-	7	-	1	8
Frosinone	23	78	24	11	136
Lazio	440	1.530	638	394	3.002
L'Aquila	9	26	9	6	50
Teramo	7	22	2	-	31
Pescara	4	20	7	7	38
Chieti	9	12	7	11	39
Abruzzi	29	80	25	24	158
Isernia	-	4	-	-	4
Campobasso	3	17	4	3	27
Molise	3	21	4	3	31
Italia Centrale	766	2.369	970	819	4.924

Province e regioni	materne	element.	medie	superior.	Totale
Caserta	-	-	-	1	1
Benevento	6	32	4	-	42
Napoli	11	44	16	19	90
Avellino	3	5	3	7	18
Salerno	1	21	10	4	36
Campania	21	102	33	31	187
Foggia	4	7	1	4	16
Bari	7	32	85	17	141
Taranto	2	12	6	5	25
Brindisi	2	2	2	-	6
Lecce	8	25	5	-	38
Puglia	23	78	99	26	226
Potenza	2	11	21	2	36
Matera	4	3	-	1	8
Basilicata	6	14	21	3	44
Cosenza	n.r.	n.r.	n.r.	n.r.	n.r.
Catanzaro	n.r.	n.r.	n.r.	n.r.	n.r.
Reggio Calabria	4	6	1	3	14
Calabria	4	6	1	3	14
Italia Meridionale	54	200	154	63	471
Trapani	-	-	-	1	1
Palermo	20	63	48	17	148
Messina	8	11	7	9	35
Agrigento	17	30	10	1	58
Caltanissetta	4	6	4	-	14
Enna	-	-	2	2	4
Catania	6	30	13	14	63
Ragusa	-	-	-	-	-
Siracusa	4	14	4	2	24
Sicilia	59	154	88	46	347
Sassari	30	34	5	7	76
Nuoro	2	6	3	3	14
Oristano	-	2	-	-	2
Cagliari	10	24	18	12	64
Sardegna	42	66	26	22	156
Italia Insulare	101	220	114	68	503
TOTALE ITALIA	1.691	5.494	2.408	2.257	11.850

n.r. = non risposto

Summary

The essay presents the results of a census of foreign students present in the year 1988-89 in all Italian schools from kindergarten to higher institutions, except universities, private or public. Two out of three schools have replied to the postal questionnaire. Schools situated in the South or on the Isles have answered in lesser numbers. 11,850 foreign pupils have been counted. Their distribution is highly concentrated in Northern and Central Italy in the provinces and especially the provincial capitals of Rome, Milan, Florence, Turin.

Even if three quarters of the schools have a number of foreign students not superior to two, and this indicates a certain amount of scattering of the phenomenon, nevertheless problems mentioned by the schools surveyed are numerous. The lack of knowledge of the Italian language is the main one. Besides, the socialization of foreign pupils is conditioned by the affective and psychological role families play and the relationship these have with teachers and the school institution.

The expectations and the recommendations proposed by schools authorities have been incorporated in a Circular Letter of the Minister of Public Education. The essay presents a brief summary of its content.

Résumé

La recherche faite a relevé la présence d'élèves étrangers dans les écoles italiennes pour l'année 1988-89. Ont été interpellées toutes les écoles: maternelles, élémentaires, cours moyens et supérieurs, soit d'Etat ou privées, à l'exception des Universités. Deux écoles sur trois ont répondu, avec un pourcentage moindre pour le Sud et les Iles. 11.850 élèves étrangers ont été signalés. La répartition territoriale est très concentrée: dans le Centre-Nord, dans les Provinces de Rome, Milan, Florence, Turin et en particuliers les chefs-lieux de ces Provinces.

D'autre part les 3/4 des écoles n'ont pas plus de 2 élèves étrangers, ce qui indique une certaine "dilution" du phénomène. Toutefois, même si les élèves sont en nombre limité, les problèmes signalés par les écoles concernées sont très nombreux; il est indiqué, en priorité, l'insuffisance de la connaissance de la langue italienne. La socialisation des élèves étrangers est entre autre conditionnée par le rôle affectivo-psychologique venant des familles et du rapport de celles-ci avec les enseignants et l'institution scolaire.

Les attentes et les renseignements données par ces écoles ont été diffusés récemment par une Circulaire spéciale du Ministère de l'Instruction Publique dont l'A. a fait une analyse synthétique.

Gli studenti stranieri in Italia.

Il caso dell' Università di Pavia *

Premessa

In questo lavoro ci si è proposti di descrivere i caratteri evolutivi della popolazione universitaria straniera a Pavia a partire dagli anni Settanta, cioè dagli anni che hanno visto sorgere e consolidarsi il fenomeno dell'immigrazione straniera in Italia.

I motivi che ci hanno indotto ad interessarci di questa particolare componente della presenza straniera sul territorio nazionale, costituita dagli studenti, sono sostanzialmente due: il primo è che si tratta di una componente più delle altre rilevabile con una certa attendibilità in quanto, al contrario dell'immigrato lavoratore, lo studente, volendo frequentare una facoltà universitaria, non può evitare di segnalare alle autorità competenti la propria presenza.¹ Un secondo motivo è che Pavia e la sua università vantano una secolare tradizione nell'accoglienza di studenti stranieri, tradizione le cui origini si fanno risalire addirittura al 1480 quando venne aperto un collegio destinato ad accogliere "gli studenti oltre montani". I dati utilizzati per condurre l'analisi di cui si tratterà nelle pagine

* Ricerca condotta con il contributo (fondi 60%) del Ministero della Pubblica Istruzione.

¹ Si tratta comunque di una "attendibilità" che trova un limite nella identificazione della figura dello studente straniero. L'argomento viene affrontato dal Cammelli in un saggio cui si rimanda anche per l'esauriente quadro della situazione italiana alla luce della normativa in materia di ammissione alle università italiane degli studenti esteri (A. CAMMELLI, *Studiare da stranieri in Italia. Presenze e caratteristiche degli studenti esteri nelle università italiane. Il quadro internazionale di riferimento (1954-1988)*. Bologna, Università degli Studi di Bologna, Dipartimento di Scienze Statistiche "P. Fortunati", 1990). Osserva dunque il Cammelli che nella normativa per l'ammissione alle università italiane non è dato ritrovare nessuna definizione di studente straniero, benché da un esame trasversale della normativa, sia possibile desumere che, fino al 1979, il fondamentale criterio di identificazione dello studente straniero riposa sulla sede di conseguimento del diploma di studi medi (o titolo equipollente) che dà diritto all'accesso all'università. Tale criterio, applicabile quindi anche al cittadino italiano in possesso di un titolo di studio straniero, è stato nel seguito sostituito da quello della cittadinanza (circolare n.86 del 20/1/1979). Alla problematicità della definizione è peraltro connessa quella della rilevazione dell'aggregato in oggetto poiché, non fornendo l'Istat una definizione positiva di studente straniero, la sua individuazione con ogni probabilità resta affidata alle interpretazioni delle segreterie universitarie.

seguenti, sono stati forniti dalla Segreteria studenti e sono quelli riportati nei modelli poi trasmessi all'Istituto Centrale di Statistica e al Ministero della Pubblica Istruzione.

1. *Pavia e la Lombardia*

Nell'anno accademico 1985/86, l'ultimo per il quale si dispone di dati definitivi a livello nazionale, l'università di Pavia accoglieva il 3,4% degli studenti stranieri presenti sul territorio nazionale e circa un quarto di quelli presenti in Lombardia. Gli stranieri che studiano presso l'università di Pavia costituiscono quindi una quota non trascurabile del totale degli stranieri che afferiscono al sistema italiano (soprattutto se si tengono presenti le dimensioni dell'ateneo): presentano, infatti, una incidenza assai più rilevante, cioè doppia, dell'incidenza degli iscritti nell'ateneo pavese sul complesso degli iscritti (1,7%).

Gli studenti stranieri iscritti a Pavia hanno raggiunto la massima consistenza nell'anno accademico 1977/78 (1573 unità, di cui 1326 in corso) quando costituivano il 34% degli stranieri iscritti nel complesso degli atenei lombardi. Da allora il loro numero ha mostrato una costante tendenza a contrarsi in misura sensibilmente superiore a quella verificatasi negli altri atenei regionali (dove, peraltro, una diminuzione apprezzabile si riscontra solo a partire dal 1982/83) così che nel 1985/86 risultava inferiore di oltre due quinti a quello di otto anni prima e pesava solo per un quarto sul totale della popolazione studentesca straniera in Lombardia (Tab. 1).

Va tuttavia precisato che l'università di Pavia si presenta ancora oggi più "aperta" ai cittadini di altre nazionalità di quanto si presentino le altre strutture lombarde: il rapporto fra stranieri e totale degli iscritti, benché sia andato sensibilmente decrescendo nel tempo (dal 10% nei primi anni Settanta all'attuale 4%) rimane, infatti, circa doppio di quello relativo al resto della regione. Tale posizione di preminenza deriva a Pavia dalla differente dinamica delle iscrizioni di stranieri e del totale delle iscrizioni. Occorre infatti sottolineare che, dopo il 1977/78, il calo medio annuo delle iscrizioni di cittadini stranieri verificatosi nel nostro ateneo è stato poco più che triplo di quello che ha interessato il resto del sistema lombardo (6.8% contro 1.7). Al contrario l'incremento medio annuo del totale delle iscrizioni nel nostro ateneo è stato circa un quinto di quello del resto del sistema lombardo (0.7 contro 3.6%).

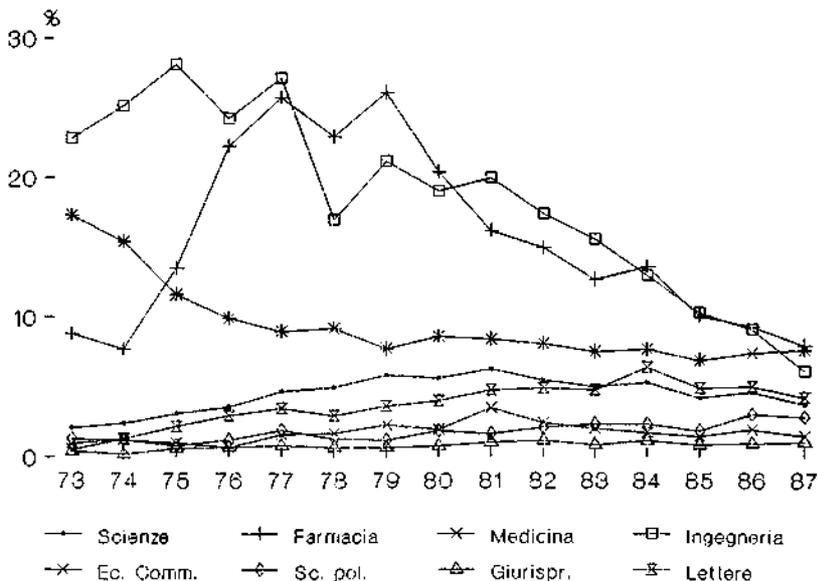
2. *La presenza straniera nelle facoltà*

La diversa frequenza con cui i cittadini stranieri sono rappresentati nelle facoltà dell'ateneo pavese non solo dipende dalla capacità di attrazione esercitata da ogni facoltà, ma è anche funzione sia del numero di immatricolazioni accettate dopo l'introduzione del numero chiuso (a partire dall'anno accademico 1981/82) sia soprattutto della incidenza degli iscritti, in corso e fuori corso, provenienti da immatricolati in anni antecedenti il contingentamento, incidenza

Tab. 1 – Gli studenti stranieri iscritti all'università di Pavia nel quadro del sistema lombardo, per sesso

	Università di Pavia												Università lombarde		Pavia su Lombardia %
	In corso				Fuori corso				Totale				Altre	Totale	
	M	F	MF	F/MF %	M	F	MF	F/MF %	M	F	MF	F/MF %	MF	MF	
1970/71	278	57	335	17,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1971/72	314	87	401	21,7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1972/73	562	88	650	13,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1973/74	1.169	82	1.251	6,6	99	5	104	4,8	1.268	87	1.355	6,4	-	-	-
1974/75	1.139	114	1.253	9,1	133	7	140	5,0	1.272	121	1.393	8,7	-	-	-
1975/76	1.094	210	1.304	16,1	201	23	224	10,3	1.295	233	1.528	15,2	-	-	-
1976/77	1.007	305	1.312	23,2	156	26	182	14,3	1.163	331	1.494	22,2	2.984	4.478	33,4
1977/78	1.004	322	1.326	24,3	208	39	247	15,8	1.212	361	1.573	22,9	3.061	4.634	33,9
1978/79	-	-	1.150	-	-	-	281	-	1.043	388	1.431	27,1	3.090	4.521	31,7
1979/80	837	315	1.152	27,3	251	79	330	23,9	1.088	394	1.482	26,6	3.010	4.492	33,0
1980/81	751	304	1.055	28,8	289	78	367	21,3	1.040	382	1.422	26,9	3.165	4.587	31,0
1981/82	670	280	950	29,5	341	80	421	19,0	1.011	360	1.371	26,3	3.088	4.459	30,7
1982/83	548	262	810	32,3	349	92	441	20,9	897	354	1.251	28,3	2.891	4.142	30,2
1983/84	463	241	704	34,2	319	77	396	19,4	782	318	1.100	28,9	2.765	3.865	28,5
1984/85	485	263	748	35,2	267	82	349	23,5	752	345	1.097	31,4	2.779	3.876	28,3
1985/86	370	182	552	33,0	251	92	343	26,8	621	274	895	30,6	2.666	3.561	25,1
1986/87	440	189	629	30,0	201	89	290	30,7	641	278	919	30,3	-	-	-
1987/88	333	177	510	34,7	215	104	319	32,6	548	281	829	33,9	-	-	-

Fig. 1 – Il peso degli studenti stranieri nelle facoltà universitarie - Rapporto % fra stranieri e iscritti



che può peraltro essere misurata solo disponendo della distribuzione degli iscritti per anno di iscrizione (e non è il nostro caso).

Prendendo comunque in considerazione la Tab. 2 che illustra l'incidenza degli studenti stranieri nelle otto facoltà dell'ateneo, si nota facilmente che, ora come quindici anni fa, sono i corsi di laurea a carattere scientifico (Farmacia, Medicina, Ingegneria) quelli che manifestano una più diffusa presenza di cittadini di altri paesi.

Nella prima metà degli anni Settanta tale presenza era soprattutto rilevante a Ingegneria dove oltre un quarto del complesso degli iscritti era cittadino straniero. Nella seconda metà degli anni Ottanta, Farmacia contende ad Ingegneria il ruolo di facoltà più "cosmopolita" benché, ovviamente, le quote per entrambe si pongano a livelli drasticamente ridotti (al di sotto del 10%) dopo l'introduzione del contingentamento. Ancora si può sottolineare che Farmacia, nel corso degli anni Settanta, ha visto via via aumentare il peso delle iscrizioni di studenti non italiani, peso che alla vigilia dell'introduzione del numero chiuso oscillava tra il 22 e il 25%. A Medicina e Chirurgia l'incidenza degli studenti provenienti dall'estero si era portata al di sotto del 10% già nel 1976/77 per scendere a poco a poco intorno all'8%.

Fra le facoltà umanistiche Lettere è senz'altro la più interessata dalla presenza di stranieri e in misura crescente nel tempo, anche se gli italiani costituiscono non meno del 95% degli iscritti. A Giurisprudenza, infine, i cittadini esteri sono meno rappresentati che altrove e non ci si potrebbe attendere diversamente se si considera che il contenuto disciplinare della facoltà, per il fatto di essere così legato all'esperienza italiana, è ben poco "esportabile".

Fig. 2 - Il peso degli studenti stranieri nelle facoltà scientifiche - Rapporto % fra stranieri e iscritti

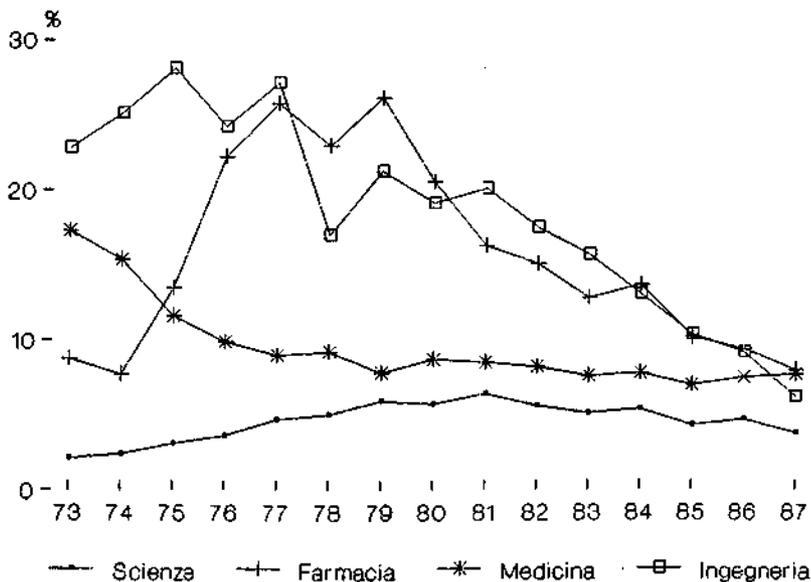
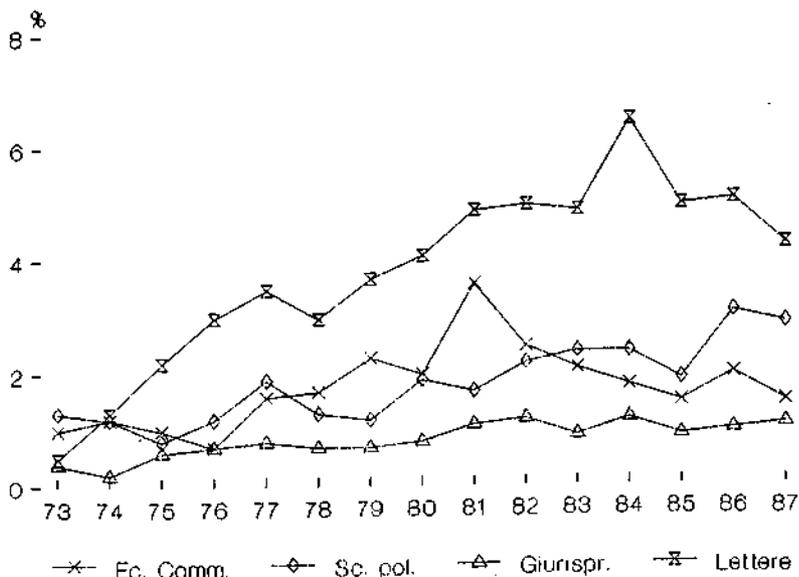


Fig. 3 - Il peso degli studenti stranieri nelle facoltà umanistiche - Rapporto % fra stranieri e iscritti



Tab. 2 - *Rapporto (%) tra iscritti stranieri e totale iscritti, per facoltà e sesso*

	Scienze			Farmacia			Medicina			Ingegneria		
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
1973/74	3,7	0,5	2,1	13,0	3,2	8,8	20,0	6,5	17,3	23,4	0	22,8
1974/75	4,8	0,6	2,4	13,0	2,8	7,7	17,9	6,7	15,4	25,9	2,0	25,1
1975/76	4,6	1,4	3,1	14,1	12,8	13,5	13,2	6,8	11,6	28,0	31,6	28,1
1976/77	5,9	1,7	3,6	26,9	17,7	22,2	10,4	8,6	9,9	24,0	29,0	24,2
1977/78	8,0	2,2	4,7	30,5	21,4	25,7	9,9	6,9	9,0	27,4	19,4	27,1
1978/79	8,5	2,2	5,0	27,1	19,7	22,9	9,7	8,0	9,2	17,3	10,6	17,0
1979/80	11,8	2,2	5,9	31,9	21,6	26,1	8,4	6,6	7,8	21,6	14,3	21,2
1980/81	10,3	2,2	5,7	23,7	18,1	20,5	9,9	6,4	8,7	19,3	13,6	19,1
1981/82	11,1	2,7	6,4	25,4	11,8	16,3	9,7	6,4	8,5	20,2	17,5	20,1
1982/83	9,8	2,4	5,6	19,4	11,9	15,1	9,1	6,5	8,2	18,0	9,5	17,5
1983/84	8,8	2,3	5,1	16,4	10,1	12,8	8,7	5,8	7,6	16,4	6,6	15,7
1984/85	9,1	2,6	5,4	18,3	10,4	13,7	8,8	6,2	7,8	13,5	7,3	13,1
1985/86	7,9	1,6	4,3	13,4	8,1	10,2	8,4	5,1	7,0	10,8	4,8	10,4
1986/87	8,4	1,8	4,7	14,5	5,8	9,4	8,7	5,8	7,5	9,7	3,3	9,2
1987/88	6,2	1,8	3,8	11,9	5,3	8,0	8,4	6,8	7,7	6,7	0,9	6,2

	Econ. e Comm.			Sc. politiche			Giurisprudenza			Lettere			COMPLESSO		
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
1973/74	1,0	1,3	1,0	1,7	0	1,3	0,5	0	0,4	1,8	0,1	0,5	13,4	2,3	10,2
1974/75	1,1	1,6	1,2	1,3	1,0	1,2	0,1	0,4	0,2	2,6	1,0	1,3	13,6	2,7	10,0
1975/76	1,2	0	1,0	0,8	1,0	0,8	0,3	1,2	0,6	3,4	1,7	2,2	11,5	4,6	9,4
1976/77	0,7	0,6	0,7	1,0	1,6	1,2	0,3	1,4	0,7	5,2	2,4	3,0	10,5	5,9	8,9
1977/78	2,0	0,5	1,6	1,7	2,5	1,9	0,5	1,7	0,8	5,4	3,0	3,5	10,8	6,0	9,1
1978/79	2,1	0,7	1,7	1,6	0,5	1,3	0,6	1,0	0,7	4,6	2,5	3,0	9,3	5,8	8,0
1979/80	2,3	2,3	2,3	1,4	0,8	1,2	0,5	0,9	0,7	5,1	3,3	3,7	9,5	5,6	8,0
1980/81	2,5	0,9	2,0	1,7	2,2	1,9	0,9	0,5	0,8	4,9	3,8	4,1	9,4	5,3	7,8
1981/82	4,4	1,5	3,6	2,0	1,1	1,7	1,1	1,1	1,1	8,5	3,7	4,9	9,5	4,9	7,6
1982/83	3,1	1,3	2,5	2,4	1,7	2,2	1,1	1,3	1,2	8,0	3,9	5,0	8,6	4,7	7,0
1983/84	2,4	1,5	2,1	2,6	2,2	2,4	0,9	0,9	0,9	8,3	3,7	4,9	7,8	4,1	6,2
1984/85	2,1	1,1	1,8	2,8	1,8	2,4	1,4	0,9	1,2	13,0	4,6	6,5	7,6	4,4	6,2
1985/86	1,6	1,3	1,5	2,1	1,4	1,9	1,0	0,7	0,9	10,8	3,5	5,0	6,3	3,4	5,0
1986/87	2,5	1,0	2,0	4,0	1,7	3,1	1,2	0,9	1,0	10,4	3,8	5,1	6,5	3,3	5,0
1987/88	2,0	0,5	1,5	3,7	1,7	2,9	1,4	0,8	1,1	8,6	3,3	4,3	5,3	3,2	4,3

Tab. 3 – *Studenti stranieri iscritti (in corso e fuori corso) per facoltà e sesso. Numeri indici. Base: 1977/78=100*

	Scienze			Farmacia			Medicina			Ingegneria		
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
1973/74	55	21	46	37	9	25	159	47	135	73	0	70
1974/75	61	25	51	34	10	23	148	59	129	90	7	88
1975/76	71	58	68	54	46	51	124	80	115	116	129	117
1976/77	74	75	74	79	70	75	105	115	107	98	129	99
1977/78	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
1978/79	112	104	110	87	102	93	96	127	103	65	50	65
1979/80	130	108	124	99	111	104	90	109	94	77	71	77
1980/81	129	100	121	72	93	81	95	112	99	65	64	65
1981/82	139	117	133	57	67	62	86	110	91	63	79	63
1982/83	118	104	114	57	61	59	75	111	83	54	43	54
1983/84	100	96	99	46	48	47	66	98	73	46	36	46
1984/85	106	108	107	49	51	50	61	102	70	37	43	37
1985/86	95	67	88	38	43	40	51	80	58	29	29	29
1986/87	103	79	97	44	31	38	47	84	55	28	21	27
1987/88	85	83	84	37	31	35	40	93	51	19	7	19

	Econ. e Comm.			Sc. politiche			Giurisprudenza			Lettere			COMPLESSO		
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
1973/74	50	100	54	100	0	67	71	0	31	24	3	10	105	24	86
1974/75	42	200	54	70	40	60	14	22	19	33	24	28	105	34	89
1975/76	58	0	54	50	40	47	57	67	63	62	49	53	107	65	97
1976/77	33	100	38	50	80	60	57	89	75	81	70	74	96	92	95
1977/78	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
1978/79	125	200	131	90	20	67	114	78	94	90	89	90	86	107	91
1979/80	142	700	185	80	40	67	86	78	81	110	119	116	90	109	94
1980/81	175	300	185	110	120	113	171	44	100	114	149	136	86	106	90
1981/82	350	600	369	140	60	113	200	100	144	224	154	179	83	100	87
1982/83	267	600	292	180	120	160	186	122	150	214	162	181	74	98	80
1983/84	225	800	269	190	160	180	157	100	125	233	165	190	65	88	70
1984/85	225	700	262	220	160	200	257	111	175	286	200	231	62	96	70
1985/86	217	1.000	277	160	120	147	200	100	144	229	157	183	51	76	57
1986/87	400	900	438	340	180	287	229	122	169	210	173	186	53	77	58
1987/88	408	500	415	360	220	313	286	122	194	181	154	164	45	78	53

L'esame dei mutamenti nella diffusione della presenza di stranieri nelle diverse facoltà, non consente tuttavia di apprezzare quale può essere stata l'evoluzione del numero delle iscrizioni, risultando tali mutamenti dalla dinamica di due componenti: iscritti di cittadinanza straniera e iscritti di cittadinanza italiana. Tale evoluzione può peraltro essere osservata nella Tab. 3 in cui è immediatamente evidente il decremento di presenze straniere nelle facoltà scientifiche contrapposto all'incremento verificatosi nelle economico-umanistiche. In particolare merita sottolineare che, nel corso del decennio 1977-1987 la presenza di studenti stranieri si è ridotta ad un quinto a Ingegneria, ad un terzo a Farmacia, alla metà a Medicina. Si è, viceversa, quadruplicata a Economia e Commercio, triplicata a Scienze politiche, raddoppiata a Giurisprudenza.

3. *Gli stranieri secondo la regolarità degli studi*

Fino ad ora si è preso in considerazione l'andamento delle iscrizioni di cittadini esteri senza tenere conto del fatto che esso è influenzato dalla incidenza variabile della regolarità nella prosecuzione degli studi.

Occorre infatti rilevare che la riduzione delle iscrizioni verificatasi a livello di ateneo è attribuibile a quella degli studenti in corso (nel breve periodo i più colpiti dai provvedimenti di contingentamento) il cui ammontare, tra l'anno accademico 1977/78 e l'anno accademico 1987/88, ha presentato un decremento medio annuo pari al 9%. Al contrario, nello stesso periodo, la consistenza dei fuori corso si è dilatata ad un ritmo medio annuo pari a circa il 3%. Da queste dinamiche contrapposte consegue che se nel 1973/74 meno di un decimo degli studenti stranieri era fuori corso, negli anni a noi più vicini lo erano quasi due quinti.

Se si confronta poi l'incidenza degli stranieri in corso sul corrispondente complesso degli iscritti con quella degli stranieri fuori corso pure sul corrispondente complesso degli iscritti (Tab. 4 e Tab. 5), si rileva come la prima sia stata sempre superiore alla seconda fino al 1977/78, quindi sempre inferiore, così che attualmente gli studenti stranieri sono più rappresentati fra coloro che non presentano un regolare curriculum di studi che fra quelli che lo presentano. La differenza fra le due proporzioni, è risultata significativa ad un livello inferiore all'1%, sia quando la verifica riguardava la media del periodo 1973/77, sia quando riguardava la media del periodo successivo.²

Trattando della distribuzione degli studenti stranieri nelle diverse facoltà si è di sfuggita accennato al ruolo che vi può giocare la presenza più o meno rilevante dei fuori corso. Si può ora meglio precisare che negli anni Ottanta ben oltre la metà degli stranieri iscritti a Ingegneria non è in regola con lo svolgimento degli studi: inoltre, in questa facoltà, all'interno dei fuori corso, è più cospicua che nelle altre la quota dei cittadini non italiani, anche se essa sembra diminuire

² La significatività della differenza è stata verificata mediante il *test* basato sul valore della variabile standardizzata *z* utilizzando il confronto unilaterale ad una coda (Cfr. L. MUTTARINI, *Metodi statistici applicati alle ricerche economiche e sociali*. Milano, Giuffrè, 1974).

apprezzabilmente con il tempo (da quasi il 40%, alla metà degli anni Settanta, all'attuale 15-16%). Alla più forte incidenza dei fuori corso sembra pertanto attribuibile la maggiore presenza di stranieri nei corsi di laurea in Ingegneria se si considera che tale presenza, riferita ai soli iscritti in corso, si riduce a meno dell'7%. Fra le facoltà scientifiche, si trova a Farmacia la più elevata proporzione di stranieri in regola con lo svolgimento degli studi: meno di un quinto degli iscritti risulta infatti fuori corso. Tale proporzione è altresì inferiore a quella mediamente riscontrabile nelle rimanenti facoltà economico-umanistiche, fra le quali Economia e Commercio si qualifica comunque come la meno interessata dal fenomeno e Lettere come quella più interessata. Occorre peraltro sottolineare che Farmacia è altresì la facoltà che accoglie la maggiore quota di stranieri fra i propri iscritti in corso, seguita immediatamente da Medicina.

4. *Gli stranieri laureati*

La mancanza di informazioni in merito alla distribuzione degli iscritti secondo l'anno di corso non consente né di analizzare l'evoluzione dell'*input* né, quindi, di valutare i caratteri strutturali dell'*output* in termini di rendimento. Non pare tuttavia privo di interesse soffermarsi sulla dinamica dei laureati stranieri, cominciando ad osservare che dal 1971 al 1987 hanno conseguito un titolo di studio nel nostro Ateneo 921 cittadini di altri paesi. Di essi, oltre un terzo ha conseguito la laurea in Medicina e Chirurgia, circa il 28% in Ingegneria, il 20% in Farmacia e il 10% in Scienze matematiche, fisiche e naturali. In 44 hanno completato gli studi in Lettere e Filosofia, in 9 in Economia e Commercio e altrettanti in Scienze politiche, in 5 in Giurisprudenza.

Si nota subito guardando la Tab. 6 in cui è riportato, anno per anno e per ogni facoltà, il numero degli studenti stranieri che si sono laureati nella nostra università, che il gettito totale è andato crescendo con il tempo, anche se con andamento assai irregolare, fino al 1982, anno in cui ha raggiunto le 112 unità, per poi cominciare a decrescere fino a toccare, nel 1987, le 67 unità.

Più interessante che esaminare l'andamento del numero dei laureati è confrontare tale andamento con quello delle iscrizioni, così che pur con le opportune cautele e in via di prima approssimazione sia possibile cogliere il grado di rendimento del sistema. Come è noto, un confronto corretto e significativo richiederebbe un'analisi di tipo longitudinale, cioè basata sulla carriera scolastica di generazioni di iscritti, analisi che sarebbe perseguibile solo se il sistema universitario pavese fosse chiuso e soprattutto se si disponesse, per ogni studente, delle informazioni adeguate. La mancanza di tali presupposti ha impedito di procedere in questa direzione. D'altra parte la mancanza di informazioni in merito sia alla distribuzione dei laureati in corso e fuori corso sia a quella degli iscritti secondo l'anno di corso, ha impedito anche di stimare quale "probabilità" abbiano ed abbiano avuto gli stranieri di laurearsi nei termini (attraverso il rapporto tra laureati in corso e iscritti all'ultimo anno di corso), così come ha impedito di stimare, sempre nell'ipotesi di sistema chiuso, quale possa essere stato l'*output* di un certo contingente di matricole (attraverso il rapporto

Tab. 4 – Rapporto (%) tra studenti stranieri in corso e totale in corso per facoltà e sesso

	Scienze			Farmacia			Medicina			Ingegneria		
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
1970/71	0,9	0,3	0,6	1,2	1,9	1,5	8,0	8,5	8,1	2,9	0	2,9
1971/72	1,4	0,2	0,9	3,8	2,4	3,3	7,5	13,6	8,2	2,4	10,0	2,5
1972/73	2,2	0,6	1,4	5,9	2,4	4,4	11,5	6,7	10,6	8,3	5,6	8,3
1973/74	5,0	0,6	2,6	15,1	3,6	9,9	20,8	6,3	17,8	21,5	0	20,9
1974/75	5,8	0,7	2,9	14,5	2,8	8,6	18,5	6,6	15,7	23,7	2,8	23,0
1975/76	5,0	1,5	3,2	14,0	13,1	13,6	13,3	6,6	11,4	25,4	26,0	25,4
1976/77	6,7	1,7	3,8	29,4	18,3	23,4	10,8	8,6	10,2	23,6	23,1	23,6
1977/78	9,0	2,5	5,2	30,0	20,8	24,9	10,3	6,7	9,2	26,6	14,5	26,0
1978/79	-	-	5,2	-	-	23,3	-	-	9,2	-	-	12,6
1979/80	11,7	1,9	5,5	30,8	18,7	23,8	8,1	6,4	7,5	19,0	11,5	18,6
1980/81	8,4	2,6	5,1	22,7	16,3	18,8	10,2	6,1	8,8	16,4	8,8	16,0
1981/82	9,7	2,4	5,6	23,6	10,3	14,1	9,8	6,5	8,5	15,0	11,3	14,8
1982/83	8,3	2,6	5,0	16,9	10,4	13,0	9,3	6,3	8,1	10,3	7,4	10,1
1983/84	7,5	2,5	4,7	14,8	10,7	12,5	8,4	5,6	7,3	8,3	4,3	8,0
1984/85	8,6	2,4	5,1	19,7	10,0	14,0	9,1	6,6	8,0	8,3	4,5	8,0
1985/86	7,0	1,4	3,9	14,1	5,7	9,4	8,6	5,5	7,2	6,8	2,9	6,5
1986/87	8,3	1,7	4,7	15,1	4,8	9,3	9,9	6,2	8,1	7,6	0	6,9
1987/88	5,0	1,7	3,2	12,7	4,3	7,8	8,0	6,6	7,4	3,8	0	3,4

	Econ. e Comm.			Sc. politiche			Giurisprudenza			Lettere			COMPLESSO		
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
1970/71	0,4	0	0,3	0,5	0,8	0,6	0,5	0	0,4	0,5	0,4	0,4	3,8	2,3	3,4
1971/72	0,4	0	0,4	0,3	3,7	0,6	0,2	0	0,1	0	1,1	0,8	4,1	4,0	4,0
1972/73	1,0	1,6	1,1	0,4	2,6	0,9	0,3	1,5	0,5	0,4	1,0	0,9	7,2	2,8	6,0
1973/74	1,8	2,4	1,9	2,2	0	1,7	0,6	0	0,5	2,1	0,1	0,6	14,8	2,4	11,0
1974/75	1,7	4,3	2,0	1,8	1,6	1,7	0,1	0,6	0,3	3,3	1,1	1,6	14,3	3,0	10,6
1975/76	2,0	0	1,6	0,9	0,7	0,8	0,4	1,4	0,7	4,1	1,7	2,3	11,8	4,7	9,4
1976/77	1,1	0,7	1,0	1,1	1,9	1,4	0,3	1,5	0,7	6,0	2,7	3,5	11,2	6,2	9,4
1977/78	2,5	0,6	2,0	2,1	2,5	2,2	0,7	1,6	1,0	6,3	3,6	4,2	11,4	6,1	9,4
1978/79	-	-	2,0	-	-	1,7	-	-	0,9	-	-	3,4	-	-	7,9
1979/80	2,4	2,2	2,3	1,5	1,1	1,3	0,6	0,9	0,7	4,0	3,2	3,4	9,1	5,4	7,7
1980/81	2,2	1,0	1,9	2,0	3,0	2,3	1,2	0,3	0,9	4,7	4,1	4,2	9,1	5,3	7,5
1981/82	5,0	1,6	4,0	1,8	1,0	1,6	1,2	1,2	1,2	9,1	4,2	5,5	8,8	4,9	7,1
1982/83	3,8	0,8	2,8	2,8	2,0	2,5	0,9	1,5	1,2	7,2	4,1	5,0	7,6	4,7	6,3
1983/84	2,2	1,6	2,0	2,7	1,8	2,4	0,9	1,1	1,0	8,8	4,0	5,3	6,6	4,2	5,5
1984/85	2,4	1,2	2,0	2,6	1,8	2,3	1,9	1,1	1,5	14,4	5,3	7,3	7,3	4,6	6,0
1985/86	1,6	1,3	1,5	1,8	1,6	1,7	1,2	0,8	1,0	9,0	3,3	4,5	5,7	3,1	4,5
1986/87	2,7	1,1	2,1	5,0	1,9	3,8	1,2	0,9	1,1	9,1	3,4	4,5	6,5	3,1	4,9
1987/88	2,2	0,6	1,7	4,2	1,6	3,1	1,5	0,9	1,2	7,2	2,9	3,7	4,7	2,8	3,8

Tab. 5 – Rapporto (%) tra studenti stranieri fuori corso e totale fuori corso per facoltà

	Scienze			Farmacia			Medicina			Ingegneria		
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
1973/74	0,4	0	0,2	2,7	0	1,8	11,5	10,2	11,3	38,1	0	38,1
1974/75	0,6	0	0,3	0	2,9	1,8	12,0	10,2	11,8	37,0	0	34,9
1975/76	2,9	1,4	2,3	14,1	10,3	13,0	13,0	10,5	12,7	43,1	71,4	43,9
1976/77	3,3	1,7	2,5	14,5	10,5	13,2	7,8	7,7	7,8	25,5	60,0	26,5
1977/78	4,9	0,6	2,8	33,0	26,8	30,7	7,5	8,8	7,7	30,5	50,0	31,1
1978/79	–	–	3,9	–	–	21,2	–	–	9,3	–	–	29,1
1979/80	12,3	3,7	7,4	37,3	41,3	39,3	10,2	8,5	9,8	29,6	33,3	29,7
1980/81	15,5	1,1	7,7	26,4	27,1	26,7	8,7	8,7	8,7	25,6	44,4	26,0
1981/82	15,5	3,4	8,6	28,7	19,0	23,9	9,5	5,9	8,5	30,3	50,0	30,8
1982/83	14,1	1,7	6,9	25,8	16,7	20,9	8,7	7,3	8,3	31,7	22,2	31,5
1983/84	12,7	2,0	6,2	22,2	8,1	14,0	9,4	6,6	8,5	33,3	28,6	33,2
1984/85	10,6	3,3	6,3	13,5	12,1	12,7	8,3	5,0	7,3	24,6	20,0	24,5
1985/86	10,7	1,9	5,6	9,9	14,7	13,1	8,2	4,3	6,8	19,8	13,3	19,5
1986/87	8,8	2,0	4,7	10,8	9,8	10,2	7,4	5,1	6,5	16,1	23,1	16,4
1987/88	11,4	2,1	6,0	8,1	10,0	9,3	8,7	7,0	8,0	15,3	5,3	14,7

	Econ. e Comm.			Sc. politiche			Giurisprudenza			Lettere			COMPLESSO		
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
1973/74	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6,4	1,2	5,3
1974/75	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9,7	0,9	6,6
1975/76	0	0	0	0,5	1,5	0,8	0	0	0	0	2,0	1,3	10,4	3,9	8,9
1976/77	0	0	0	0,6	0	0,5	0,3	1,1	0,4	1,6	1,0	1,1	7,6	3,6	6,6
1977/78	0,6	0	0,5	0,9	2,6	1,2	0,2	6,7	0,4	2,9	1,0	1,5	8,5	5,1	7,7
1978/79	-	-	0,5	-	-	0	-	-	0,4	-	-	2,0	-	-	8,3
1979/80	1,6	2,4	1,8	1,2	0	0,9	0,3	1,0	0,5	8,4	3,4	4,6	11,4	6,7	9,8
1980/81	3,2	0	2,5	1,0	0	0,7	0,4	0,8	0,6	5,3	3,1	3,7	10,1	5,4	8,5
1981/82	2,3	1,3	2,1	2,4	1,3	2,1	1,0	0,8	0,9	6,6	2,5	3,4	11,3	4,7	8,9
1982/83	1,2	3,1	1,7	1,7	1,0	1,5	1,4	0,8	1,2	10,5	3,2	5,0	10,9	4,8	8,6
1983/84	2,9	1,0	2,3	2,3	3,2	2,6	0,7	0,4	0,6	6,8	2,9	3,9	10,4	3,9	7,9
1984/85	1,4	0,8	1,3	3,4	1,7	2,8	0,5	0,3	0,4	10,1	3,2	4,8	8,3	3,9	6,5
1985/86	1,8	1,3	1,6	2,8	0,8	2,1	0,7	0,6	0,7	14,2	3,9	6,2	7,7	3,9	6,1
1986/87	1,9	0,5	1,5	1,6	0,8	1,3	1,0	0,6	0,8	13,2	4,9	6,7	6,5	3,9	5,4
1987/88	1,4	0	0,9	2,5	2,0	2,4	1,3	0,5	0,9	11,3	4,1	5,7	6,7	4,1	5,6

Tab. 6 – *Studenti stranieri laureati per facoltà e sesso*

	Scienze			Farmacia			Medicina			Ingegneria		
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
1971	2	0	2	1	1	2	2	0	2	0	0	0
1972	5	0	5	1	2	3	6	0	6	1	0	1
1973	2	0	2	0	0	0	6	4	10	3	0	3
1974	1	0	1	0	0	0	5	0	5	4	0	4
1975	0	0	0	2	0	2	4	0	4	18	0	18
1976	0	0	0	2	0	2	3	1	4	6	0	6
1977	1	3	4	5	0	5	11	6	17	13	2	15
1978	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1979	4	2	6	9	9	18	14	4	18	40	2	42
1980	5	3	8	4	9	13	17	5	22	29	1	30
1981	6	1	7	16	27	43	23	12	35	11	1	12
1982	10	2	12	13	16	29	25	12	37	20	2	22
1983	7	4	11	12	13	25	19	12	31	16	2	18
1984	8	1	9	10	7	17	23	8	31	25	0	25
1985	8	4	12	3	5	8	17	13	30	30	1	31
1986	9	4	13	4	7	11	27	5	32	13	0	13
1987	3	0	3	6	4	10	28	6	34	13	0	13

	Econ. e Comm.			Sc. politiche			Giurisprudenza			Lettere			COMPLESSO		
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
1971	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	5	2	7
1972	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	2	15
1973	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	4	15
1974	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	10	2	12
1975	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	24	0	24
1976	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	1	12
1977	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	32	11	43
1978	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1979	1	0	1	1	1	2	0	0	0	1	1	2	70	19	89
1980	1	0	1	1	0	1	0	1	1	2	1	3	59	20	79
1981	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	6	59	44	103
1982	1	0	1	1	0	1	1	0	1	3	6	9	74	38	112
1983	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	2	4	57	33	90
1984	0	2	2	1	1	2	1	1	2	0	1	1	68	21	89
1985	2	0	2	0	0	0	0	0	0	1	4	5	61	27	88
1986	0	0	0	1	0	1	0	0	0	5	1	6	59	17	76
1987	1	0	1	1	0	1	0	0	0	3	2	5	55	12	67

tra laureati in corso e immatricolati un numero di anni precedenti pari alla durata degli studi delle varie facoltà). Pertanto, pur consapevoli di procedere in modo molto approssimato, si è cercato di stimare il tasso di riuscita scolastica degli studenti stranieri sia rapportando il numero dei laureati in un certo anno solare t con quello degli iscritti nel corrispondente anno accademico $t-1/t$, sia rapportando il numero dei laureati in un certo anno solare t con quello degli iscritti nell'anno accademico $t-n/t-n+1$ dove n è il numero di anni corso previsto nelle singole facoltà.

I risultati della prima elaborazione si possono leggere nella Tab. 7 da cui emerge nettamente, se si guarda al complesso dei laureati, una tendenza all'aumento della frequenza del gettito: si passa infatti da 3 laureati ogni cento iscritti (1977) ad oltre 8 laureati (1986). Il rapporto fra laureati e iscritti stranieri è significativamente più basso (ad un livello inferiore all'1%) di quello fra laureati e iscritti di nazionalità italiana fino all'anno 1980; in seguito la differenza tra i due diviene via via sempre meno rilevante. Per il periodo 1981-87 il valore medio del rapporto relativo agli stranieri è pari al 7,8% e quello relativo agli italiani all'8,6%: tale scarto è comunque significativo ancora al livello 1%.³ Sembra quindi di poter ipotizzare per gli stranieri un tasso di riuscita senz'altro inferiore a quello degli italiani, per di più a spese di un percorso scolastico più lungo (si era in precedenza rilevata una significativa sovrarappresentatività degli stranieri fra i fuori corso). Si può d'altra parte rilevare che la proporzione fra laureati e iscritti è assai variabile da una facoltà all'altra (e, per ogni facoltà, assai variabile anche da un anno all'altro) risultando massima, nel complesso, proprio per le facoltà, quelle scientifiche, in cui la presenza straniera è più diffusa, come se la preferenza dimostrata per alcuni contenuti disciplinari si traducesse altresì in un maggiore impegno allo studio. (Al proposito va peraltro precisato che anche per quanto riguarda gli italiani il maggiore gettito è prodotto dalle facoltà scientifiche cui si aggiunge Lettere e Filosofia).

Se si divide il periodo osservato in due sottoperiodi (1974-80 e 1981-87), si nota che il rapporto medio fra stranieri laureati e iscritti è, nel primo settennio, soprattutto elevato a Scienze politiche (7,3%) e a Ingegneria (5,4%): nel secondo settennio l'incidenza del gettito sale al 13,5% a Farmacia, al 10% a Ingegneria e a Scienze, al 6% a Medicina e al 5% a Lettere: si dimezza a Scienze politiche e si riduce a neppure il 2% a Giurisprudenza. Occorre a questo punto per correttezza ricordare che il rapporto istituito tra iscritti e laureati nello stesso anno può fornire una stima non troppo distorta della "produttività" di un sistema universitario a condizione che l'*input* si presenti piuttosto stabile nel tempo. Quando questo non si verifica, come nel caso della popolazione straniera (ma anche di quella di talune facoltà dell'ateneo) la cui consistenza si mostra assai variabile nel tempo, il valore del rapporto risente, evidentemente, in misura più o meno rilevante, dell'andamento delle iscrizioni negli anni precedenti. Appare così meno scorretto ricorrere al calcolo dell'altra serie di rapporti, vale a dire quelli ottenuti dividendo il numero dei laureati in un certo anno solare t per quello

³ Si veda la nota 2.

degli iscritti nell' anno accademico $t-n/t-n+1$ dove n è il numero di anni corso previsto nelle varie facoltà. I valori ottenuti con tale procedimento si sono peraltro rivelati affetti da una spiccata variabilità annuale, variabilità che si è ritenuto opportuno attenuare calcolando nuovi rapporti fra medie mobili triennalistiche dei laureati sia degli iscritti (sempre riferiti ad n anni accademici anteriori).

Se si guarda quindi alla Tab. 8A e ci si sofferma innanzitutto sul gettito complessivo dei laureati, si nota che l' incidenza sugli iscritti è praticamente stazionaria nel periodo e oscilla intorno al 5-6%.

A livello di singole facoltà la proporzione dei laureati appare stazionaria a Scienze mentre tende a decrescere nelle altre facoltà salvo che a Medicina, dove pare mostrare segni di ripresa. Va peraltro rilevato che a Medicina tale proporzione presenta valori sempre inferiori a quelli dell'insieme delle facoltà, a Scienze e a Farmacia sempre più elevati.

Per il complesso delle facoltà e per Medicina il rapporto fra *output* e *input* è risultato significativamente più basso per gli stranieri che per gli italiani (i valori dei rapporti calcolati per gli italiani si possono leggere nella Tab. 8B) in tutti gli anni considerati. Nelle rimanenti facoltà tale differenza è tuttavia riscontrabile, anche se attribuibile al caso. Fanno eccezione per Ingegneria gli anni 1984-87 in cui i tassi relativi alle due collettività di studenti si presentano effettivamente non dissimili.⁴

5. Gli stranieri secondo la provenienza

I tre quarti degli studenti stranieri mediamente presenti nella università di Pavia nel periodo 1976-1987 erano cittadini di uno dei paesi dell'Europa occidentale: il 78% di essi, (pari a quasi il 60% del totale degli studenti stranieri) era cittadino greco e l'8% era svizzero. Dall'Asia mediterranea proveniva il 10% degli iscritti e dal resto dell'Asia un altro 6%; gli africani non raggiungevano il 4%.

Se si ripartisce il dodicennio osservato in due sottoperiodi, si nota (Tab. 9) che tra la seconda metà degli anni Settanta e gli anni Ottanta si sono verificati alcuni interessanti mutamenti nella distribuzione degli iscritti secondo l'area geografica di origine, mutamenti che qui conviene sottolineare.

Innanzitutto la quota di coloro che provenivano dai paesi europei si è ridotta dall'80% a poco più del 70%, grazie soprattutto al drastico calo delle presenze greche passate da una media annua superiore alle 1000 unità ad una media annua inferiore alle 500 unità. Si è per converso accresciuto sia il peso dei cittadini di paesi dell'Africa subsahariana (dall'1% al 5%) sia quello di cittadini di paesi asiatici non mediterranei (dal 3% a quasi il 9%) mentre quello dei cittadini di paesi asiatici mediterranei è rimasto pressoché invariato (10% circa).

⁴ A livello di singole facoltà, onde tenere conto della scarsa numerosità degli iscritti stranieri, la differenza $d = (p_2 - p_1)$, sottoposta alla verifica di significatività e che appare al numeratore del rapporto del test z , è stata corretta sottraendo ad essa il rapporto $(n_1 + n_2) / (2 * n_1 n_2)$ conosciuto come *correzione di Yates* (cfr. W.A. WALLIS, H.V. ROBERTS, *Statistics. A New Approach*. London, Methuen and Co., 1957, pag. 429).

Tab. 7 - Rapporto (%) fra laureati stranieri e iscritti stranieri per facoltà e sesso

Anni di laurea	Scienze			Farmacia			Medicina			Ingegneria		
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
1974	2,8	0	2,4	0	0	0	0,6	0	0,5	1,4	0	1,4
1975	0	0	0	3,8	0	3,1	0,5	0	0,5	5,0	0	5,0
1976	0	0	0	2,3	0	1,4	0,4	0,8	0,5	1,3	0	1,3
1977	2,0	16,7	6,0	4,0	0	2,4	1,9	3,5	2,3	3,3	11,1	3,7
1978	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1979	-	-	5,3	-	-	6,0	-	-	2,2	-	-	10,8
1980	5,8	11,5	7,1	2,6	6,6	4,5	3,5	3,1	3,4	9,5	10,0	9,5
1981	7,1	4,2	6,4	14,0	23,5	18,8	4,5	7,2	5,2	4,2	11,1	4,5
1982	10,9	7,1	10,0	14,4	19,3	16,8	5,4	7,4	5,9	8,0	18,2	8,4
1983	9,0	16,0	10,7	13,3	17,3	15,2	4,7	7,3	5,4	7,4	33,3	8,1
1984	12,1	4,3	10,1	13,7	11,9	12,9	6,5	5,5	6,2	13,7	0	13,3
1985	11,4	15,4	12,5	3,9	7,9	5,7	5,2	8,6	6,2	20,3	16,7	20,1
1986	14,3	25,0	16,5	6,7	13,2	9,7	9,7	4,2	8,1	11,2	0	10,8
1987	4,4	0	3,4	8,7	10,5	9,3	11,1	4,8	9,0	11,8	0	11,5

Anni di laurea	Econ. e Comm.			Sc. politiche			Giurisprudenza			Lettere			COMPLESSO		
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
1974	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20,0	33,3	0,8	2,3	0,9
1975	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,9	0	1,7
1976	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,8	0,4	0,8
1977	0	0	0	20,0	0	11,1	25,0	0	8,3	0	0	0	2,8	3,3	2,9
1978	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1979	-	-	5,6	-	-	20,0	-	-	0	-	-	3,3	-	-	5,2
1980	5,9	0	4,2	12,5	0	10,0	0	14,3	7,7	8,7	2,3	4,5	5,4	5,1	5,3
1981	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12,5	5,5	7,6	5,7	11,5	7,2
1982	2,4	0	2,1	7,1	0	5,9	7,1	0	4,3	6,4	10,5	8,7	7,3	10,6	8,2
1983	3,1	0	2,6	0	0	0	0	0	0	4,4	3,3	3,8	6,4	9,3	7,2
1984	0	25,0	5,7	5,3	12,5	7,4	9,1	11,1	10,0	0	1,6	0,9	8,7	6,6	8,1
1985	7,4	0	5,9	0	0	0	0	0	0	1,7	5,4	3,7	8,1	7,8	8,0
1986	0	0	0	6,3	0	4,5	0	0	0	10,4	1,7	5,7	9,5	6,2	8,5
1987	2,1	0	1,8	2,9	0	2,3	0	0	0	6,8	3,1	4,6	8,6	4,3	7,3

Tab. 8A - *Rapporto (%) tra laureati stranieri nell'anno t e iscritti stranieri nell'anno t-n per facoltà e sesso (su medie mobili triennali)*

Anni di laurea	Scienze			Farmacia			Medicina			Ingegneria			M	F	MF
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF			
1978	6,0	26,3	9,8	9,7	13,4	10,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1979	9,4	15,6	10,9	6,2	12,7	8,8	1,9	5,8	2,2	8,4	15,8	8,6	-	-	-
1980	9,3	10,7	9,6	7,9	17,0	11,7	2,3	7,6	2,9	6,6	10,8	6,7	-	-	-
1981	11,1	9,0	10,5	7,9	15,6	11,3	3,2	7,7	3,9	4,8	8,0	4,9	-	-	-
1982	10,2	9,3	10,0	9,1	14,6	11,6	3,8	8,2	4,6	4,5	12,8	4,8	-	-	-
1983	10,2	9,3	10,0	8,6	9,6	9,1	4,1	6,3	4,6	6,3	12,9	6,5	-	-	-
1984	8,7	11,5	9,4	6,9	7,5	7,2	3,8	6,6	4,5	8,6	11,5	8,7	-	-	-
1985	9,8	11,7	10,2	5,8	7,0	6,3	4,4	5,0	4,6	8,3	3,3	8,2	-	-	-
1986	8,5	10,5	9,0	5,1	7,4	6,2	4,9	4,9	4,9	7,7	3,8	7,6	-	-	-
1987	8,3	8,3	8,3	6,1	8,2	7,1	5,6	3,3	5,1	5,6	0	5,4	-	-	-
	Econ. e Comm.			Sc. politiche			Giurisprudenza			Lettere			COMPLESSO		
1978	7,7	0	7,1	13,3	50,0	17,6	11,1	0	6,7	5,6	5,3	5,4	-	-	-
1979	18,2	0	16,7	20,0	16,7	18,8	0	7,1	4,5	10,0	4,5	6,8	5,1	11,4	5,8
1980	8,7	0	8,0	10,0	9,1	9,7	0	4,3	2,6	11,8	6,2	8,3	4,0	8,1	4,6
1981	6,5	0	5,7	8,3	0	5,9	5,3	4,2	4,7	14,0	10,4	11,8	4,4	13,1	6,2
1982	4,5	0	3,7	3,7	0	2,9	4,8	0	2,3	12,7	9,6	10,7	6,0	10,1	7,0
1983	3,8	16,7	6,2	7,1	11,1	8,1	7,7	5,6	6,8	7,6	6,8	7,1	5,2	8,8	6,1
1984	3,8	12,5	5,2	3,0	9,1	4,5	3,1	5,0	3,8	3,2	4,5	4,0	6,2	5,2	5,9
1985	2,1	13,3	3,6	4,7	6,7	5,2	2,6	4,2	3,2	5,2	3,5	4,2	5,8	7,6	6,3
1986	3,0	0	2,5	3,9	0	2,9	0	0	0	6,4	3,9	5,0	5,7	4,7	5,4
1987	1,7	0	1,4	5,4	0	3,9	0	0	0	8,5	2,5	5,1	6,0	3,6	5,3

Tab. 8B - Rapporto (%) tra laureati italiani nell'anno t e iscritti italiani nell'anno t-n per facoltà e sesso (su medie mobili triennali)

Anni di laurea	Scienze			Farmacia			Medicina			Ingegneria			M	F	MF
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF			
1978	10,1	15,4	12,8	7,8	17,9	12,2	-	-	-	-	-	-			
1979	9,7	14,5	12,3	8,9	14,2	11,4	11,3	12,2	11,5	10,2	17,0	10,4			
1980	9,9	13,7	12,0	9,4	14,2	11,8	10,7	11,1	10,8	9,6	16,7	9,9			
1981	9,9	13,1	11,8	9,3	11,4	10,5	9,6	10,5	9,8	9,1	14,2	9,3			
1982	9,9	12,3	11,4	10,4	12,1	11,4	8,5	9,6	8,8	8,7	13,0	8,8			
1983	8,9	12,6	11,1	9,8	11,3	10,7	8,1	9,7	8,6	8,4	10,7	8,5			
1984	9,5	12,0	11,0	10,5	11,5	11,1	8,0	9,3	8,4	7,9	9,1	8,0			
1985	9,4	12,2	11,0	9,2	10,7	10,2	7,8	9,3	8,3	7,5	12,4	7,7			
1986	10,0	12,3	11,4	8,9	10,7	10,0	7,7	9,2	8,2	7,0	13,9	7,4			
1987	10,2	12,4	11,5	8,9	11,3	10,3	7,9	9,5	8,5	7,1	15,6	7,6			
	Econ. e Comm.			Sc. politiche			Giurisprudenza			Lettere			COMPLESSO		
1978	6,5	4,5	6,2	8,6	7,6	8,3	6,4	6,2	6,4	6,7	13,8	11,9	-	-	-
1979	4,9	5,0	4,9	8,5	4,5	7,4	5,3	5,8	5,5	9,2	12,6	11,7	8,7	12,0	9,8
1980	4,5	6,2	4,9	7,7	6,3	7,3	5,8	8,1	6,4	8,7	11,8	11,1	10,0	11,3	10,4
1981	5,3	6,7	5,6	7,2	7,6	7,3	6,2	9,3	7,2	9,0	11,3	10,7	8,5	11,1	9,4
1982	6,3	8,5	6,9	7,1	9,7	7,8	5,9	8,9	6,9	6,7	10,5	9,6	7,6	10,5	8,6
1983	6,7	9,5	7,5	6,5	8,1	7,0	5,7	7,8	6,5	6,4	10,0	9,1	8,1	9,8	8,7
1984	7,2	9,8	8,0	6,1	6,8	6,3	5,5	7,2	6,2	6,4	9,3	8,5	7,5	10,1	8,5
1985	7,1	8,8	7,6	6,2	7,0	6,4	6,5	6,9	6,7	7,1	9,7	9,0	7,3	8,9	7,9
1986	7,6	9,6	8,2	6,4	7,6	6,8	6,1	6,7	6,4	7,3	10,7	9,8	7,9	9,6	8,6
1987	7,4	10,2	8,3	6,7	8,6	7,4	6,1	6,6	6,3	7,2	11,4	10,3	7,4	10,6	8,8

Volendo confrontare per la prima metà degli anni Ottanta la situazione di Pavia con quella italiana, è immediatamente possibile rilevare che nella nostra università sono molto più rappresentati gli europei i quali costituiscono a livello nazionale meno del 54% del totale. D'altra parte sono meno diffusi a Pavia gli studenti provenienti dal continente asiatico la cui incidenza sul totale, nonostante il non trascurabile incremento di cui si è detto, è ancora ben lontana da quella riscontrabile nella media italiana che sfiora il 30%.

I dati finora considerati si riferivano al numero medio annuo di stranieri iscritti all'università di Pavia, sia in corso sia fuori corso. Se si ferma ora l'attenzione sui soli iscritti in corso, è possibile rendersi conto dei mutamenti che possono essere intervenuti nella intensità con cui le diverse aree geografiche qui considerate hanno alimentato le iscrizioni al nostro ateneo, eliminando il fattore di distorsione costituito dalla difforme incidenza, per area, delle iscrizioni non regolari. Notiamo in proposito che questa incidenza presenta una variabilità crescente nel tempo: lo scarto quadratico medio è risultato infatti pari all'11% del valore medio nel periodo 1976-80 e pari al 26% nel periodo successivo. Negli anni Settanta i fuori corso si trovavano in proporzione maggiore fra gli studenti originari dei paesi africani del Mediterraneo; negli anni Ottanta tale proporzione è massima fra i greci (44%) e minima fra gli africani e gli asiatici non mediterranei (20%). Come emerge chiaramente dall'esame della Tab. 10 che pone in evidenza sia l'evoluzione sia la distribuzione relativa del numero medio annuo delle iscrizioni per area di provenienza, la consistenza media annua degli iscritti in corso provenienti dall'Europa occidentale, pari a oltre 600 unità nella prima metà degli anni Settanta, sfiorava le 1000 unità nella seconda metà degli anni Settanta ma si era ridotta a meno di 500 unità nel periodo 1981-87. Gli studenti greci che costituivano la quasi totalità degli iscritti di origine europea all'inizio del periodo esaminato, hanno visto scendere tale loro importanza all'87% e poi al 58%. Negli anni presi in considerazione si è pertanto via via accresciuta in rilevante misura la presenza degli studenti che provengono dai paesi appartenenti al resto dell'Europa occidentale e si è consolidata la capacità di attrazione esercitata dall'ateneo pavese nei confronti di giovani originari dell'Africa e dell'Asia (la cui presenza incideva rispettivamente per il 3 e per il 21% nel 1970-75, per il 2 e il 13% nel 1976-80 e, infine per il 7 e per il 20% nel 1981-87) tanto che la comunità straniera iscritta all'ateneo pavese sembra avere acquisito una più variegata configurazione etnica. A proposito degli studenti di origine africana e asiatica merita inoltre sottolineare che i primi, prevalentemente mediterranei all'inizio degli anni Settanta, negli anni più recenti sono per circa quattro quinti di origine subsahariana. Analogamente, gli studenti provenienti dai paesi asiatici del bacino mediterraneo, che costituivano il 90% degli asiatici nel periodo 1970-75, negli anni Ottanta non ne raggiungevano la metà.

Passando ora a descrivere brevemente come gli studenti in corso stranieri si distribuiscono nelle diverse facoltà secondo l'area geografica di origine, notiamo che nella prima metà degli anni Settanta il peso relativo degli europei variava da oltre l'80% (Ingegneria, Scienze e Farmacia) al 65% (Medicina e Scienze politiche). A Medicina, un quarto degli iscritti di cittadinanza non italiana proveniva dai paesi mediterranei dell'Asia. A Lettere i greci costituivano solo il 16% del totale

mentre gli svizzeri sfioravano il 40% (è possibile che l'affinità linguistica e culturale abbia giocato un ruolo più rilevante in questa facoltà che nelle altre e per l'adeguato accesso al corso di studi e per l'adeguato uso del titolo).

Nella seconda metà degli anni Settanta la presenza degli europei si accentua in tutte le facoltà con l'unica eccezione di Economia e Commercio: a Farmacia e a Ingegneria l'importanza degli studenti di origine greca sale all'88% e a Lettere gli svizzeri costituiscono oltre la metà degli stranieri iscritti in corso.

Negli anni Ottanta il peso relativo degli europei si è dimezzato a Ingegneria, con la drastica riduzione del numero di studenti greci, ma si è rafforzato sia a Giurisprudenza sia a Lettere. In quest'ultima facoltà, peraltro, è curiosamente calata al di sotto del 5% la presenza svizzera a fronte dell'aumento di quella greca. Ancora merita rilevare che gli studenti originari dell'Asia mediterranea sono soprattutto rappresentati a Ingegneria dove formano circa il 26% degli iscritti in corso stranieri. Coloro che provengono dagli altri paesi asiatici sono più diffusi che altrove ancora a Ingegneria, a Farmacia e a Medicina. Gli africani sono circa un quinto degli stranieri iscritti a Scienze politiche e un ottavo di quelli iscritti a Economia e Commercio e a Scienze.

L'ipotesi di esistenza di una relazione tra facoltà di iscrizione e area geografica da cui gli stranieri provengono, è stata provata calcolando l'indice T di Tschuprow.⁵ I valori ottenuti, relativi alle medie dei periodi 1970-75, 1976-80 e 1981-87, sono risultati piuttosto prossimi allo zero (circa 0,2) così da portare a concludere che la scelta della facoltà è assai debolmente condizionata dal luogo di origine dello studente. Un ultimo aspetto che è apparso interessante prendere in esame riguarda come si comporta il rapporto tra laureati e iscritti secondo l'area di provenienza, allo scopo di verificare se al variare di quest'ultima anche il rendimento tenda in qualche modo a variare.

Al proposito occorre sottolineare che, per procedere ad un confronto non del tutto scorretto, si sarebbero dovuti prendere in considerazione, come si è fatto in precedenza, i laureati e gli iscritti nei diversi anni e nelle singole facoltà, dal momento che l'*output* varia sia da una facoltà all'altra sia in funzione dell'andamento dell'*input* negli anni precedenti. Tuttavia, poiché l'aggregato in esame è di così scarsa numerosità che una ripartizione sia per facoltà sia per anno sia per luogo di origine avrebbe dato luogo a modalità non sufficientemente rappresentate, ci si è limitati al calcolo del tasso di incidenza dei laureati sugli iscritti con riferimento ai periodi 1974/80 e 1981/87.

⁵ L'indice T di Tschuprow che in tabelle quadrate (come quella qui utilizzata, dove le modalità dei due caratteri sono state raggruppate in modo da uguagliare il numero delle righe a quello delle colonne) assume valore massimo 1 quando un carattere è perfettamente determinato dall'altro, si ottiene dalle seguente formula (Cfr. G. PARENTI, *Statistica metodologica*. Firenze, Edizioni CLUSF, 1971):

$$T = \sqrt{\phi^2 / (\phi^2 + 1)}$$

essendo ϕ^2 la contingenza media quadratica di Pearson (rapporto fra chi quadro e numero dei casi).

Tab. 9 - *Stranieri iscritti (in corso e fuori corso) secondo l'area geografica di provenienza. Valori medi annui e percentuali**

	UNIVERSITÀ DI PAVIA												ITALIA			
	1976/80				1981/87				1976/87				1983/85			
	MF		F		MF		F		MF		F		MF		F	
EUROPA OCC.	1.191	79,8	313	85,3	756	70,9	257	81,3	973	76,1	285	83,4	14.546	53,7	4.628	67,5
di cui:																
Grecia	1.029	68,9	249	67,8	487	45,7	140	44,4	758	59,3	194	57,0	11.076	40,9	2.933	42,8
Svizzera	72	4,8	31	8,3	77	7,3	29	9,3	75	5,8	30	8,8	532	2,0	241	3,5
Altri europei	90	6,0	34	9,1	191	18,0	87	27,7	141	11,0	60	17,7	2.938	10,8	1.454	21,2
EUROPA OR.	28	1,9	14	3,7	5	0,5	3	0,9	17	1,3	8	2,4	511	1,9	260	3,8
AFRICA	27	1,8	5	1,4	62	5,8	11	3,3	44	3,5	8	2,3	2.163	8,0	288	4,2
di cui:																
Africa Med.	9	0,6	1	0,1	8	0,8	1	0,2	8	0,6	1	0,2	316	1,2	36	0,5
Altri africani	18	1,2	5	1,2	54	5,1	10	3,2	36	2,8	7	2,1	1.847	6,8	252	3,7
ASIA	196	13,1	21	5,8	199	18,7	30	9,4	198	15,5	25	7,4	8.083	29,8	1.031	15,0
di cui:																
Asia Med.	146	9,8	14	3,9	106	10,0	11	3,6	126	9,9	13	3,7	3.968	14,6	354	5,2
Altri asiatici	50	3,3	7	1,9	93	8,7	18	5,8	72	5,6	13	3,7	4.115	15,2	677	9,9
AMERICA NORD	19	1,3	7	2,0	16	1,5	6	1,9	17	1,4	7	2,0	960	3,5	301	4,4
AMERICA LAT.	31	2,1	7	1,8	26	2,5	10	3,0	29	2,2	8	2,4	769	2,8	317	4,6
OCEANIA	1	0,1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	34	0,1	17	0,2
APOLIDI	1	0	1	0,1	0	0	0	0	0	0	0	0	34	0,1	13	0,2
TOTALE	1.493	100	367	100	1.065	100	316	100	1.279	100	341	100	27.099	100	6.855	100

* Trattandosi di medie e di rapporti, a causa degli arrotondamenti i valori totali possono differire dalla somma dei parziali.

Tab. 10 – *Studenti stranieri in corso secondo l'area geografica di provenienza. Valori medi annui e percentuali**

	1970/75						1976/80						1981/87					
	MF		M		F		MF		M		F		MF		M		F	
EUROPA OCC.	618	71,4	532	70,0	87	81,5	964	79,6	698	77,5	266	85,4	480	68,5	297	62,8	183	80,2
di cui:																		
Grecia	589	68,0	513	67,4	77	72,1	840	69,3	629	69,9	211	67,7	276	39,5	188	39,7	89	39,0
Svizzera	17	2,0	12	1,5	6	5,3	62	5,1	35	3,9	27	8,6	46	6,5	29	6,2	16	7,2
Altri europei	12	1,4	8	1,0	4	4,1	62	5,1	34	3,8	29	9,1	158	22,5	80	17,0	77	34,0
EUROPA OR.	15	1,7	10	1,3	5	4,2	25	2,0	13	1,4	12	3,9	3	0,4	2	0,3	1	0,6
AFRICA	23	2,6	21	2,8	2	1,4	21	1,7	16	1,8	4	1,4	49	7,0	40	8,5	9	3,9
di cui:																		
Africa Med.	12	1,4	12	1,6	0	0,2	6	0,5	6	0,6	1	0,2	6	0,8	5	1,1	1	0,2
Altri africani	11	1,2	9	1,2	1	1,3	14	1,2	11	1,2	4	1,2	43	6,2	35	7,4	8	3,7
ASIA	179	20,6	172	22,6	7	6,7	158	13,0	140	15,5	18	5,7	143	20,4	119	25,2	24	10,4
di cui:																		
Asia Med.	161	18,6	154	20,3	7	6,3	117	9,6	104	11,5	13	4,2	68	9,7	60	12,7	8	3,5
Altri asiatici	18	2,1	18	2,3	1	0,5	41	3,4	36	4	5	1,5	75	10,6	59	12,5	16	6,9
AMERICA NORD	11	1,3	9	1,1	3	2,5	17	1,4	11	1,2	6	1,8	8	1,2	5	1,1	3	1,4
AMERICA LAT.	20	2,3	16	2,1	4	3,6	27	2,2	22	2,5	5	1,6	17	2,4	9	2,0	8	3,4
OCEANIA	1	0,1	1	0,1	0	0	1	0,1	1	0,1	0	0	0	0	0	0	0	0
APOLIDI	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0,2	0	0	0	0	0	0
TOTALE	866	100	760	100	106	100	1.212	100	900	100	312	100	700	100	473	100	228	100

* Trattandosi di medie e di rapporti, a causa degli arrotondamenti i valori totali possono differire dalla somma dei parziali.

Guardando quindi ai risultati riportati nella Tab. 11, si nota innanzitutto che nei quattordici anni considerati si sono laureati presso il nostro ateneo 750 europei, 125 asiatici, 35 africani e 36 americani. I greci costituiscono i due terzi del totale dei laureati stranieri.

Nell'ambito dell'intero arco di tempo i tassi medi di rendimento (stimati, ricordiamo, mediante il rapporto tra laureati e iscritti) si presentano assai poco variabili da un'area geografica all'altra (il coefficiente di variazione è pari al 18%). Se invece si prendono in considerazione separatamente i due settenni, la dispersione intorno alla media generale appare non solo più spiccata ma altresì più accentuata passando dagli anni Settanta agli anni Ottanta (il coefficiente di variazione sale infatti dal 29 al 39%). Nel periodo 1974/80 il rapporto fra laureati e iscritti di origine europea è pari al 3% ed è meno della metà dell'analogo rapporto calcolato per i cittadini dei paesi africani: la differenza fra i due è significativa ad un livello inferiore all'1 per mille. Nel periodo successivo le posizioni si presentano rovesciate: il tasso relativo agli europei raggiunge quasi il 9% superando in misura considerevole, e significativamente, sia quello relativo agli africani sia quello relativo agli asiatici (5%). Ancora è interessante osservare che negli anni Ottanta i greci mostrano un tasso di rendimento doppio rispetto

Tab. 11 - Rapporto (%) tra laureati stranieri e iscritti stranieri secondo l'area geografica di provenienza

Anni di laurea	1974/80		1981/87		1974/87	
Anni di iscrizione	1973/79		1980/86		1973/86	
	L	L per 100 I	L	L per 100 I	L	L per 100 I
EUROPA OCC.	247	3,1	503	8,8	750	5,5
di cui:						
Grecia	227	3,2	409	10,3	636	5,7
Altri europei	20	2,6	94	5,3	114	4,5
EUROPA OR.	11	6,0	4	6,6	15	6,2
AFRICA	15	7,2	20	5,0	35	5,8
di cui:						
Africa Med.	5	5,9	3	5,3	8	5,7
Altri africani	10	8,2	17	5,0	27	5,8
ASIA	51	3,2	74	5,3	125	4,2
di cui:						
Asia Med.	43	3,3	59	7,5	102	4,9
Altri asiatici	8	2,8	15	2,5	23	2,6
AMERICA NORD	7	5,1	10	8,7	17	6,8
AMERICA LAT.	7	3,3	12	6,4	19	4,7
TOTALE	338	3,3	623	7,9	961	5,3

a quello presentato dagli studenti provenienti dagli altri paesi dell'Europa occidentale (10% contro 5%) anche se non è da escludere che esso sia il risultato di una maggiore incidenza di laureati oltre il termine regolare degli studi, provenienti da iscritti nel periodo precedente. L'ipotesi è sostenibile considerando che, dall'uno all'altro periodo,; 1) il numero dei laureati greci è aumentato di circa l'80% a fronte di una diminuzione del numero degli iscritti superiore al 40%; 2) il numero dei laureati originari di altri paesi europei si è quasi quadruplicato ma anche il numero degli iscritti si è quasi raddoppiato; 3) per i greci il peso dei fuori corso sul totale degli iscritti è salito dal 18 al 43% mentre per gli altri europei è rimasto invariato.

6. *La composizione per sesso*

Come si desume chiaramente dalla Tab. 1, la popolazione universitaria pavese di origine straniera tende a femminilizzarsi con il passare del tempo: le studentesse costituivano infatti meno del 10% degli iscritti nella prima metà degli anni Settanta, ne costituiscono ora oltre un terzo. All'ininterrotto calo delle presenze maschili si contrappone, quindi, dapprima (fino al 1980) un costante aumento e poi una assai meno rilevante contrazione delle presenze femminili: basti osservare che mentre il numero degli iscritti di sesso maschile si è più che dimezzato tra il 1977/78 e il 1987/88, quello delle iscritte è diminuito solo del 20% circa. Le femmine, salvo che negli anni più recenti, sono più rappresentate fra gli stranieri in corso (45 femmine ogni 100 maschi) che fra quelli fuori corso (31 femmine ogni 100 maschi), benché l'incremento delle iscrizioni femminili fuori corso sia stato oltre il doppio di quello maschile.

Passando ora ad esaminare brevemente la diffusione degli stranieri di sesso maschile e femminile nella corrispondente popolazione universitaria, osserviamo subito che l'incidenza degli studenti è sempre superiore a quella delle studentesse: su 100 maschi iscritti all'università di Pavia vi erano 13 stranieri nel 1973/74, ve ne erano 10 intorno al 1980, ve ne erano circa 6 negli anni più recenti. Alle stesse date le straniere pesavano sul totale delle studentesse per il 2%, poi per il 6% e infine per il 3%.

La facoltà in cui le femmine di cittadinanza non italiana sono più rappresentate sono le stesse in cui sono più rappresentati anche i loro colleghi di sesso maschile: Farmacia e Ingegneria (Tab. 2). Va peraltro rilevato che a Ingegneria, negli anni più recenti, le straniere si sono drasticamente ridotte di numero e le poche che sono rimaste non sono in regola con lo svolgimento degli studi. Anche a Farmacia, d'altra parte, vi sono più studentesse che studenti fuori corso, anzi, mentre le prime sono oltre un terzo delle iscritte, i secondi sono solo poco più di un decimo.

A proposito infine del tasso di riuscita scolastica (Tab. 8A) si può sottolineare che, per il complesso delle facoltà, quello femminile risulta significativamente superiore a quello maschile in tutti gli anni compresi tra il 1979 e il 1983. In seguito la differenza fra i due diviene irrilevante. Le diversità rilevabili a livello di singole facoltà, ora a favore di un sesso ora a favore dell'altro, sono da

considerarsi casuali, con l'unica eccezione di Medicina dove in alcuni anni (dal 1979 al 1982) le studentesse presentano un rendimento effettivamente più elevato.

Passando infine ad esaminare brevemente da dove provengono, negli anni a noi più vicini (1981-87), gli studenti e le studentesse iscritti in corso (Tab. 10), notiamo che le aree di origine delle seconde sono assai meno diversificate: quattro quinti delle straniere ma solo due terzi degli stranieri sono infatti cittadini di paesi europei; le asiatiche sono circa il 10% contro il 25% degli asiatici; le africane il 4% contro l'8% degli africani. Vale comunque la pena di rilevare che, rispetto alla prima metà degli anni Settanta, a fronte di una diminuzione di quelle maschili, si è accresciuto l'afflusso delle presenze femminili di origine extraeuropea (africana e asiatica) la cui consistenza media annua è più che triplicata.

CARLA GE RONDI

Università di Pavia

BIBLIOGRAFIA

- A. CAMMELLI (1990), *Studiare da stranieri in Italia. Presenze e caratteristiche degli studenti esteri nelle università italiane. Il quadro internazionale di riferimento (1954-1988)*. Bologna, Università degli Studi di Bologna, Dipartimento di Scienze Statistiche "P. Fortunati".
- A. CORTESE (1982), *Gli studenti stranieri in Italia*, «Affari sociali internazionali», 3.
- M. NATALE (1986), *Fonti e metodi di rilevazione della popolazione straniera in Italia. Contributi del dibattito in corso e nuovi elementi conoscitivi*, «Studi Emigrazione», 82-83.
- M. REGINATO, A. CASSINARI (1990), *Gli studenti stranieri dell'università di Torino*, in G. COCHI (a cura di), *Stranieri in Italia*. Bologna, Misure/Materiali di Ricerca dell'Istituto Cattaneo.

Summary

In this essay, the changing features of the foreign university population in Pavia are analysed, starting from the Seventies. The author analyses at first the number of foreigners in the eight faculties of the University of Pavia, paying particular attention to the fact that they regularly pursue their studies. Then an evaluation of the results obtained by foreign students has been tried by means of a comparison between graduates and students enrolled, considering possible differences with Italian students as well. The final part of the essay deals particularly with the school behaviour of foreign students according to their geographic area of origin.

Résumé

Dans cet essai on analyse les traits évolutifs de la population universitaire étrangère à Pavia, à partir des années 70. On analyse tout d'abord la fréquence avec laquelle les étrangers sont représentés dans les huit facultés de l'Université de Pavia, en observant avec particulière attention la régularité avec laquelle ils poursuivent leurs études. On a ensuite essayé d'évaluer la réussite dans leurs études des étudiants étrangers au moyen d'une comparaison entre licenciés et étudiants inscrits, en observant aussi les possibles différences avec les étudiants italiens. La partie finale de l'essai concerne le comportement scolaire des universitaires étrangers selon leur provenance géographique.

La problematica degli studenti stranieri nelle Università italiane

Al crescente flusso immigratorio, che si è verificato in Italia nel corso di questi ultimi anni, ha fatto riscontro un preoccupante calo della presenza universitaria estera, tendenza che non si è registrata negli altri principali paesi europei. A fronte di 720.000 immigrati ufficiali, a seguito della regolarizzazione di 230.000 clandestini con la sanatoria prevista dalla legge n. 39/1990,¹ nel 1988-89 si sono iscritti presso i nostri Atenei solo 19.717 studenti stranieri, contro il picco dei 30.493 universitari registrati nel 1981-82. Sempre in tale anno accademico la popolazione universitaria italiana, in continua crescita, è stata di 1.222.665 iscritti. Da questo raffronto emerge che la percentuale degli studenti stranieri rispetto agli iscritti italiani è del solo 1,6% contro il 3% del 1981-82, percentuali ambedue assai basse rispetto a quelle di altri paesi europei.

Nell'anno accademico 1987-88 in Francia gli studenti stranieri erano 123.978,² pari al 12,5% della popolazione universitaria (991.824); mentre in Gran Bretagna risultavano 67.500 studenti di cui 30.300 provenienti dai paesi del Commonwealth,³ pari al 6,8% degli universitari iscritti (992.000). Un altro dato di confronto disponibile è quello della Germania Federale dove su una popolazione di 1.409.042 studenti universitari ed iscritti a corsi di specializzazione superiori (Hochschulen) nel 1987-88 risultavano 81.203 studenti stranieri, pari al 5,7% della popolazione universitaria, percentuale che nel 1988-89 si è elevata al 5,9% con 86.766 stranieri su 1.470.738 iscritti.⁴

¹ Gli ultimi dati della sanatoria, prevista dalla legge n. 39 dello scorso 28 febbraio 1990, rilevano la regolarizzazione di 230.000 immigrati clandestini, che si vanno ad aggiungere ai 490.000 stranieri residenti in Italia con regolare permesso di soggiorno al dicembre 1989. Secondo le stime riportate dall'Istat in occasione della "Prima Conferenza nazionale sull'immigrazione" (Roma 4-6 giugno), erano presenti in Italia 963.000 immigrati extracomunitari, di cui 360.000 muniti di regolare permesso di soggiorno al 31.12.1989. Di questi 600.000 immigrati clandestini solo 230.000 extracomunitari hanno avanzato richiesta di sanatoria mentre i restanti 370.000 non si sono mostrati interessati alla regolarizzazione in quanto lavoratori stagionali, presenti in Italia per brevi periodi di permanenza per motivi di salute, di studio o di famiglia, oppure in semplice transito.

² "Statistiques sur les étudiants étrangers inscrits dans les établissements universitaires publics de 1987-88", Tableaux Statistiques, n. 5740, novembre 1988.

³ "Statistical Bulletin", Department of Education and Science, n. 11. July 1989.

⁴ *Statistisches Jahrbuch 1989 für die Bundesrepublik Deutschland*, sezione 16, Bildung und Wissenschaft: Studenten an Hochschulen, 1989.

Tab. 1 – *Studenti universitari stranieri nei principali Paesi CEE*

Paese	Studenti universitari	stranieri	Percentuale stranieri
Italia (1988-89)	1.222.665	19.717	1,6%
Francia (1987-88)	991.824	123.978	12,5%
Germania (1988-89)	1.470.738	86.766	5,9%
solo Università	989.805	62.450	6,3%
Gran Bretagna (1987-88)	992.000	67.500	6,8%

Fonti: Annuari Statistici: Francia, Germania e Gran Bretagna.

Le cause endogene di questa progressiva diserzione da parte degli studenti stranieri dei nostri atenei non sono state ancora sufficientemente analizzate, anche se spesso hanno avuto forte influenza su questo esodo le mutate condizioni economiche e politiche dei paesi d'origine di questi giovani.

Per quanto riguarda la loro provenienza geografica, 10.992 studenti sono di origine europea, contro 9.169 di cittadinanza Cee, complessivamente pari a ben il 56,6% degli studenti stranieri. Se a questi universitari europei si aggiungono gli altri 1.022 originari del continente americano, risulta ancora più preoccupante il calo della percentuale degli studenti provenienti dai paesi in via di sviluppo, pari al 38% contro il 39,5% del 1985-86.

Tab. 2 – *Studenti universitari stranieri in Italia dal 1980 al 1989*

Anno accademico	Studenti stranieri	Anno accademico	Studenti stranieri
1975-76	18.921	1982-83	29.413
1976-77	28.390	1983-84	28.068
1977-78	27.136	1984-85	27.548
1978-79	26.648	1985-86	26.268
1979-80	26.015	1986-87	23.259
1980-81	29.195	1987-88	22.781
1981-82	30.493	1988-89	19.717

Dati: Istat, Annuario Statistico dell'istruzione

Cause del calo della presenza universitaria straniera

Dopo il repentino aumento alla fine degli anni '70 degli studenti stranieri, l'Italia introdusse nell'anno accademico 1980-81 il contingentamento delle iscrizioni, adottando negli anni successivi una serie di misure restrittive alla loro immatricolazione.

Il primo elemento di selezione degli studenti stranieri sono sempre state le prove di ammissione di lingua italiana e cultura generale. L'introduzione del numero chiuso anche nelle nostre facoltà di Medicina, Odontoiatria e Veterinaria ha costituito indubbiamente uno dei principali fattori di calo di alcuni gruppi di studenti esteri, come quelli statunitensi, giordani, israeliani e tedeschi che erano iscritti negli anni passati quasi esclusivamente a queste facoltà mediche.

La prova di selezione in queste facoltà a numero chiuso avviene inoltre alla pari con gli studenti italiani, non riservando alcun posto agli stranieri, svantaggiati dalla lingua e dal diverso sistema scolastico dei loro paesi. Stesso metodo di selezione viene applicato per l'ammissione ai corsi di specializzazione di medicina, dove ricoprono particolare importanza, oltre i meriti scolastici, le conoscenze personali acquisite nel corso di laurea.

In questi ultimi anni si è inoltre aperto in molti paesi un acceso dibattito sul riconoscimento della laurea italiana, insorgendo il problema dell'equipollenza dei titoli di studio. Gli studenti statunitensi, dopo aver raggiunto il picco della loro presenza in Italia nel 1976, con 1.668 iscritti, hanno infatti subito un consistente calo (fino a raggiungere le attuali 487 unità), proprio in coincidenza con la discussione sulla validità dei titoli di studio conseguiti all'estero, con particolare riguardo alla Laurea in Medicina ed in Veterinaria, dove nel 1976 risultava iscritto l'84% dei loro studenti.

Per quanto riguarda la normativa di iscrizione degli studenti extracomunitari nelle università italiane dal gennaio 1983 è stato previsto l'obbligo di stipulazione di una polizza assicurativa infortuni e malattia, che copra le spese di ricovero ospedaliero urgente. Il Ministero degli Esteri ha stipulato una convenzione con l'Ina-Assitalia per la sottoscrizione di tale polizze sanitarie, anche se gli studenti stranieri sono liberi di contrarre tale polizza nel loro paese con un gruppo assicurativo riconosciuto in Italia.

A partire dal 1986, il Ministero della Pubblica Istruzione con circolare n. 1143 dell'11 luglio 1986, cominciò inoltre a richiedere alle autorità consolari di fornire garanzia sulle capacità finanziarie dello studente extracomunitario di affrontare le spese di soggiorno e di studio in Italia, in ottemperanza alla Circolare del Ministero dell'Interno n. 559 del 19.5.1985. Con circolare successiva (n. 67820 del 14 aprile 1987) il Ministero della Pubblica Istruzione istituzionalizzò la normativa che prescrive la presentazione di una lettera di credito bancaria utilizzabile in Italia, che assicuri una copertura economica di Lit. 800.000 mensili per l'intero anno accademico. Tale clausola, riconfermata nell'ultima circolare del 2 maggio 1990, indubbiamente rappresenta spesso un ostacolo insormontabile per le ristrette risorse finanziarie della maggioranza delle famiglie degli studenti provenienti dai paesi del Terzo mondo. Secondo Mons. Remigio Musaragno, presidente dell'Ucsei (Ufficio Centrale Studenti esteri in Italia), si potrebbe ovviare a tale clausola, eccessivamente onerosa, attraverso la richiesta di una garanzia bancaria rinnovabile bimensilmente, il cui importo potrebbe essere successivamente integrato da piccoli lavori svolti dallo studente e dalle erogazioni delle borse di studio assegnate dalle singole università. Presso l'Università di Roma, ad esempio nel 1989 sono state erogate a studenti stranieri 1.000 borse di studio da Lit. 1.000.000 l'anno ciascuna.

Sempre con Circolare dell'11 luglio 1986, venne introdotta la normativa che per ottenere il rinnovo del permesso di soggiorno per motivi di studio gli studenti devono dimostrare di aver superato almeno tre esami nei primi due anni di studio universitari, ed almeno tre esami all'anno per i successivi anni accademici. Secondo la legge n. 39/1990 sull'immigrazione, il permesso di soggiorno per motivi di studio non può inoltre essere rinnovato per più di due anni oltre la durata legale del corso di studi a cui lo studente è iscritto.

Fra i fattori esterni del calo della presenza studentesca straniera si possono invece annoverare le mutate condizioni politiche con la caduta dei regimi dittatoriali in diversi paesi (Grecia ed Iran) dove era maggiore la presenza studentesca estera in Italia. Un altro elemento positivo sulla diminuzione studentesca straniera, nel corso di questo ultimo decennio, è imputabile alla costituzione in diversi paesi in via di sviluppo di proprie Università nazionali e quindi ad una minore esigenza di inviare i propri studenti all'estero.

Negativamente invece hanno influito le gravi crisi economiche che hanno colpito diversi paesi petroliferi del Terzo mondo, come la Nigeria. Le ridotte disponibilità finanziarie e valutarie si sono infatti immediatamente ripercosse sul numero degli studenti inviati all'estero.

Una legislazione fuorviante

La forte discrepanza tra i dati statistici del Ministero dell'Interno (in cui risultano rilasciati per il 1988 ben 113.331 permessi di soggiorno per motivi di studio contro i 67.428 del 1989) e quelli reali rilevati dalle Università, deriva dal fatto che solo una minoranza degli immigrati entrati con un permesso di studio intraprende concretamente un corso di studi, spesso dirottandosi sulla ricerca di un lavoro remunerativo, a seguito delle difficoltà economiche e logistiche incontrate nel nostro paese. Questo impiego improprio del permesso di soggiorno rilasciato per motivi di studio è tuttavia legalmente consentito dall'art. 4 (comma 5) della nuova legge n. 39 del 28 febbraio 1990, riguardante la regolamentazione dell'immigrazione extracomunitaria: "Il permesso di soggiorno può essere validamente utilizzato anche per motivi differenti da quelli per cui è stato inizialmente concesso, qualora sia stato concesso per motivi di lavoro subordinato, autonomo, studio o famiglia".

"Questa possibilità offerta dalla legge di accesso degli studenti al mondo lavorativo – sostiene Mons. Musaragno dell'Ucsei – costituisce un'incentivazione alla diserzione degli studi universitari, di fronte alle difficoltà economiche e didattiche. Lo studente extracomunitario così spesso si trasforma in un lavoratore clandestino, perdendo anche il diritto al rinnovo del permesso di soggiorno per motivi di studio, a seguito del mancato superamento del minimo degli esami richiesti".

Se fra le clausole di ammissione alle Università italiane fino al 1986 vi era la dichiarazione di impegno per gli extracomunitari a non intraprendere alcuna attività retribuita durante il periodo di studi, già nell'art. 6 (comma 3) della precedente legge n. 943 del 30 dicembre 1986, si prevedeva un parziale impegno

lavorativo, consentendo agli studenti, di ogni ordine e grado, di richiedere l'autorizzazione a prestare attività lavorativa, per un tempo non superiore alle 500 ore annuali, vale a dire 10 ore settimanali.

Se tale normativa da un lato rappresenta una forma di liberalizzazione ed equiparazione degli studenti extracomunitari a quelli Cee, a cui non è mai stato posto il divieto lavorativo, dall'altro costituisce una forte incentivazione all'abbandono degli studi, consentendo agli extracomunitari venuti in Italia con un permesso di studio di svolgere attività lavorative a tempo pieno, e non semplici lavori saltuari di integrazione e sostentamento ai loro studi.

Principali flussi universitari

Gli indirizzi di studio prescelti

Secondo le statistiche redatte dall'Ucsei, su 23.181 studenti universitari presenti in Italia nel 1987-88, 7.488 erano iscritti alla Facoltà di Medicina e Chirurgia, più altri 604 presso le scuole di specializzazione.¹ Seconda per numero di iscritti stranieri è la Facoltà di Architettura con 2.566 stranieri, seguita dalla Facoltà di Ingegneria con 1.929 iscritti, da quella di Lettere e Filosofia (1.842), da Farmacia (1.692) e da Scienze matematiche (1.484).

Si può dunque rilevare come le facoltà medico-scientifiche rivestano il maggiore interesse rispetto a quelle giuridiche, politico-economiche, sociali ed umanistiche, più legate al contesto storico-culturale italiano e quindi con conoscenze più difficilmente esportabili ed applicabili in altri contesti socio-politici. Particolarmente bassa risulta la presenza straniera negli studi economici, con soli 945 iscritti alla Facoltà di Economia e Commercio, prediligendo gli studenti esteri specializzarsi negli Atenei di altri paesi europei.

Dei 7.488 iscritti alla Facoltà di Medicina e Chirurgia: 3.975 sono europei, di cui 2.739 greci e 798 tedeschi occidentali; 2.566 asiatici di cui 1.005 iraniani e 633 israeliani; 477 africani, 129 latino-americani e 316 nord americani.

Per quanto riguarda i 2.566 iscritti alla Facoltà di Architettura, vi è una prevalenza degli studenti asiatici (2.566) rispetto a quelli europei (814), seguiti da 321 africani. Nella facoltà di Ingegneria su 1.929 iscritti 834 sono europei, di cui 627 greci; 667 asiatici e 337 africani. Infine per quanto riguarda la Facoltà di Lettere e Filosofia si ha una quasi esclusiva prevalenza degli studenti europei con 1.548 studenti su 1.842 iscritti, di cui 772 greci.

Il decentramento delle sedi

Nella seconda metà degli anni '80 circa il 70% degli studenti esteri era concentrato nelle nove principali sedi universitarie italiane, aggravando il forte

¹ "Amicizia", Rivista mensile dell'Ucsei, n. 9-10, settembre-ottobre 1989.

congestionamento dei grossi centri universitari. A partire dal 1980 è stato effettuato un tentativo di ridistribuire la popolazione universitaria straniera nelle sedi universitarie più piccole e periferiche, che offrono agli studenti esteri, oltre ad un maggiore contatto con gli insegnanti, un più facile inserimento sociale e logistico.

Nell'anno accademico 1988-89 risultano 11 sedi universitarie con più di 500 studenti stranieri, di cui solo 6 con più di 1.000 iscritti. Se si raffrontano questi nuovi dati Istat con le statistiche del del 1976-77, dove si riscontravano 9 atenei con più di 1.000 iscritti, si registra un considerevole calo di questo processo di accentramento, che attesta una parziale riuscita della politica di decentramento intrapresa alla metà degli anni '80. La presenza universitaria straniera, nelle nove principali sedi universitarie, era infatti nell'anno accademico 1988-89 del 59% contro il 70% del 1985.

Per quanto riguarda la ripartizione regionale, secondo gli ultimi dati dell'Ucsei, il 20,25% degli studenti stranieri risulta concentrata nel Lazio, il 18,48% in Umbria, l'11,40% in Toscana, contro il 9,91% in Lombardia ed il 7,91% in Piemonte.⁶

Tab. 3 - *Atenei italiani con più di 500 iscritti stranieri*

Sede	Anno accademico		
	1988-89	1983-84	1976-77
Roma La Sapienza	2.834	4.084	2.765
Milano Università	1.029	2.705	2.973
Bocconi	662		
Bologna	1.541	2.583	4.891
Padova	1.085	1.709	1.528
Napoli	1.059	1.680	2.267
Perugia	1.054	1.173	-
Torino Università	522	1.398	1.104
Politecnico	298		
Firenze	826	1.295	2.561
Pavia	792	1.106	1.484
Sub totale 9 maggiori università	(11.702 pari al 59% iscritti stranieri)		
Trieste	633	-	-
Bari	670	-	-

Fonti: Istat ed elaborazioni Andrea Cammelli⁷

⁶ "Amicizia", Rivista mensile dell'Ucsei, n. 7-8, luglio-agosto 1990.

⁷ ANDREA CAMMELLI, *Studiare da stranieri in Italia. Presenza e caratteristiche degli studenti esteri nelle Università italiane. Il quadro internazionale di riferimento (1954-1988)*. Bologna, Editrice Clueb, 1990.

Passando ad esaminare più in dettaglio la provenienza geografica e le cause storiche dei maggiori flussi di studenti stranieri, riportiamo i dati dell'approfondito studio svolto dal Prof. Andrea Cammelli (dell'Università di Bologna-Dipartimento Scienze Statistiche), pubblicato nel suo libro "Studiare da Stranieri in Italia".⁷ Nell'indagine viene analizzata la presenza degli studenti stranieri nelle università italiane dal 1954 al 1988, enucleando le spinte storico-economiche internazionali che hanno determinato questi flussi verso l'Italia.

Gli studenti greci sono presenti negli atenei italiani in numero consistente fin dai primi anni del secondo dopoguerra, a seguito delle strutture universitarie inadeguate nel loro paese e dell'introduzione del numero chiuso.

La caduta della democrazia ed il periodo della dittatura militare provocano una vera e propria fuga dei giovani verso gli atenei di tutto il mondo. In Italia gli studenti greco nel 1974 raggiungono i 10.418 iscritti, per raggiungere nel 1976, dopo la caduta del regime militare, il picco di 16.593 iscritti, contro gli attuali 7.010 del 1989.

Per quanto riguarda la presenza degli studenti iraniani, secondi per consistenza numerica con 2.246 iscritti, si registra una forte impennata del loro afflusso dopo la caduta dello Scià e la presa del potere da parte di Khomeini nel 1979, in particolare dopo la chiusura di tutte le Università tra il 1980 ed il 1983. Tuttavia la questione iraniana è più complessa rispetto alla semplice caduta dello Scià, come sottolinea il Prof. Cammelli nel suo studio: "L'Iran è stato a livello mondiale il più grande 'esportatore di studenti', una quota consistente dei quali si orientava verso gli atenei nord-americani". Nel 1989 si registravano infatti 51.310 studenti iraniani iscritti nelle università statunitensi contro i 2.408 in Italia. La rottura dei rapporti con gli Stati Uniti nel novembre 1979, a seguito della presa dei 63 ostaggi dall'ambasciata statunitense, ed il lungo conflitto con l'Iraq, se da un lato contraggono la presenza studentesca iraniana all'estero, dall'altro fanno affluire nell'Europa occidentale tutti quegli studenti che trovano sbarrata l'iscrizione presso le università americane e britanniche, che adottano una simile politica. Gli studenti iraniani così nel 1981 fanno registrare un drastico calo nel 1985 negli Stati Uniti con una presenza di 12.198 studenti contro il picco dei 3.679 iscritti registrati in Italia nel 1981.

Per quanto riguarda la scelta delle facoltà, fino alla vigilia della rivoluzione khomeinista, a differenza degli studenti tedeschi e statunitensi concentrati nelle facoltà mediche, la facoltà di Architettura (35%) e di Ingegneria (29%) rivestivano il maggiore interesse. Nel 1978-79 le proporzioni cambiano, con un effetto di redistribuzione nella facoltà di medicina, che nel 1988 ricopre il 38,7% degli iscritti iraniani, contro il 7,8% della facoltà di ingegneria ed il 17,5% di quella di architettura.

Terzi per consistenza numerica nei nostri atenei, gli studenti della Germania Federale, che sono tuttavia calati dai 1.902 del 1985 a 1.400 nel 1989. Di questi 1.400 ben 814 sono iscritti alla facoltà di medicina e di veterinaria. L'esplosione delle iscrizioni degli studenti tedeschi nelle nostre università si verificò tra il 1980

ed il 1984, periodo che coincide con l'introduzione del numero chiuso nelle facoltà di medicina tedesche.

L'afflusso degli studenti giordani, quarti per numero di iscritti, segue anche esso le tormentate vicende del conflitto arabo-israeliano. Fino alla prima metà degli anni '60 la presenza giordana in Italia risulta irrilevante, raggiungendo un primo picco con 1.288 iscritti nel 1972, per poi ridiscendere a 591 studenti nel 1975 fino a raggiungere i 1.512 iscritti nel 1984. A cavallo degli anni '70 la facoltà medica monopolizza la maggioranza degli studenti giordani con l'83,8% degli iscritti nel 1972-73, percentuale discesa al 25,5% nel 1987-88, con l'iscrizione ad altre facoltà: architettura, ingegneria e farmacia.

Parallelamente all'arrivo degli studenti giordani, si registra nella seconda metà degli anni '60 un consistente afflusso di studenti israeliani, che raggiungono il loro picco storico nel 1972-73 con 1.645 iscritti contro gli attuali 997. Fra tutti i paesi di accoglienza degli studenti israeliani l'Italia ha rappresentato, dopo gli Stati Uniti, il paese di maggiore attrazione nel corso dell'ultimo ventennio, superando di gran lunga nel corso di tutti questi anni gli iscritti in Germania nel 1985 pari a 662, in Gran Bretagna (213) ed in Francia (217). Come per gli studenti giordani e tedeschi la facoltà prescelta è quella di medicina con l'80,7% degli iscritti contro l'attuale 66,1%.

Infine il crescente afflusso di studenti nigeriani nelle nostre Università, a partire dagli inizi degli anni '80, è imputabile al rapidissimo incremento demografico del paese ed alle cospicue risorse finanziarie di questo paese petrolifero che ha permesso di inviare all'estero numerosi studenti. A partire dal 1985 si è registrato invece un progressivo calo della presenza studentesca nigeriana sia in Italia che negli altri paesi, a seguito della grave crisi economica in cui versa il paese dopo la flessione del prezzo del greggio. Si evidenzia così come la situazione politica ed economica dei paesi del Terzo mondo abbia diretti riflessi sul numero degli studenti inviati a studiare all'estero.

Laureati e diplomati esteri nelle università italiane

La capacità attrattiva fortemente europea delle nostre università, enfatizzata dalla componente ellenica, è confermata dai dati disaggregati per continente dei laureati, di cui solo un quarto proveniente dai paesi in via di sviluppo.

Secondo lo studio comparativo dei dati Istat, elaborato sempre dal Prof. Andrea Cammelli, ben il 49% del complesso dei 35.346 studenti esteri, laureatisi nei nostri atenei dal 1954 al 1987, appartiene a paesi comunitari, mentre un altro 6% ad altri paesi europei. I laureati asiatici ricoprono il 17%, i nord americani il 9,2%, contro il 6,3% degli africani ed un altro 5% dei sud-americani. Su 47 laureati su 100 sono greci, 9,6 statunitensi, 4,4 iraniani, 4,3 israeliani, 3,4 giordani, 1,8 tedeschi. Dalla tabella statistica risulta inoltre che in undici paesi si concentra quasi l'80% dei laureati in Italia.

Tab. 4 - *Laureati e diplomati nelle Università italiane dal 1954 al 1987*

Paese	numero studenti	% laureati
Grecia	15.285	46,5
Stati Uniti	3.142	9,6
Iran	1.460	4,4
Israele	1.400	4,3
Giordania	1.116	3,4
Germania Federale	581	1,8
Venezuela	555	1,7
Svizzera	545	1,7
Siria	540	1,6
Francia	472	1,4
Somalia	449	1,4

Fonte: Studio Andrea Cammelli

Borse di studio

a) *Cooperazione allo sviluppo ed universitaria: un bilancio di 101 miliardi*

La richiesta di borse di studio avviene da parte delle autorità locali presso le nostre ambasciate.

L'importo delle borse di studio erogate dalla Cooperazione allo Sviluppo è di Lit. 800.000 mensili, versate in rate mensili anticipate, per i corsi universitari e di specializzazione, mentre per le borse di formazione professionale, varianti da un periodo di 1-6 mesi, fino ad un massimo di 12 mesi, l'importo è più elevato, pari a Lit. 1.000.000. Le Borse di studio includono inoltre un biglietto aereo di andata e ritorno e gli studenti che usufruiscono della Borsa si possono allontanare dall'Italia solo con il permesso del Ministero degli Esteri. I borsisti godono inoltre del semiesonero dal pagamento delle tasse universitarie, pagando solo il 50% della retta.

La Borsa inoltre prevede la sottoscrizione di una polizza malattia ed infortuni, stipulata per concenzione con l'Assitalia per un costo di Lit. 60.000 da 1-3 mesi; Lit. 120.000 da 3 a 6 mesi; Lit. 180.000 da 6 a 9 mesi e Lit. 236.000 annuale. Questa polizza copre il ricovero ospedaliero e le visite specialistiche in assistenza indiretta.

Il Ministero nell'erogazione delle Borse applica la massima tolleranza nel primo anno, in considerazione delle iniziali difficoltà linguistiche, mentre a partire dal secondo anno sono richiesti almeno 3 esami. Per il 95% i borsisti raggiungono la laurea, anche se diversi anni di ritardo rispetto alla durata del corso. Il biglietto aperto di rientro in patria, con validità di un anno, è concesso dietro presentazione del Diploma di Laurea.

Nel 1989 l'impegno finanziario complessivo a carico della Cooperazione per le borse di studio è stato complessivamente di Lit. 51,5 miliardi così ripartiti: Lit. 11,5 miliardi per corsi universitari e Lit. 40 miliardi per 87 corsi di formazione professionale. A questi fondi va aggiunta l'erogazione di altri 50 miliardi l'anno da parte della Cooperazione universitaria, che organizza corsi di formazione per ricercatori e docenti stranieri presso le università dei loro paesi. Il flusso finanziario da parte della Cooperazione universitaria si è mantenuto costante nel corso di questi ultimi anni, articolandosi nel 1989 in 34 programmi di sviluppo a favore di 22 paesi. Gli interventi di formazione hanno accordato la priorità al settore agricolo, sanitario, alla protezione ambientale e allo sviluppo delle infrastrutture.

Borse per corsi universitari 1989

544 annualità:	erogate e gestite direttamente dalla Cooperazione, per un importo da Lit. 800.000 a Lit. 1.000.000.
1.231 annualità:	gestite tramite la Direzione Generale delle Relazioni Culturali per importo fisso di Lit. 800.000.
1.775 annualità totali	

Queste 1.775 borse sono state così ripartite per area geografica. il 39% a studenti dell'Africa sub-sahariana, il 36% del Bacino del Mediterraneo, il 19% dell'America Latina ed il restante 6% dei paesi asiatici. (Fonte: Ministero degli Affari Esteri, Direzione Generale per la Cooperazione allo sviluppo).

Borse per corsi di formazione professionale in Italia

Nel 1989 sono state erogate 1.893 borse di studio, di durata media semestrale per 73 corsi di formazione professionale ed altre 255 borse per 14 corsi effettuati su esplicita richiesta dei paesi in via di sviluppo, in speciali settori economici di loro interesse (energia, agricoltura, ecc.). Per la partecipazione a questi corsi è richiesto solo un diploma di scuola secondaria. L'importo complessivo di questa tipologia di borse di studio erogate nel 1989, incluso il costo per l'organizzazione dei corsi di formazione, è stato pari a 40 miliardi.

Esistono inoltre altre Borse di formazione professionale che non rientrano in questo bilancio, in quanto a carico del progetto tecnico stesso. Nel 1989-90 sono state inoltre assegnate dalla Cooperazione 1.200 borse di studio universitarie straordinarie, di cui 600 devolute a studenti stranieri già immatricolati in Italia (500 universitari e 100 per corsi di specializzazione). Altre 600 invece devono ancora essere assegnate a nuovi studenti da immatricolare.

b) Gli accordi bilaterali delle Relazioni culturali

Le Relazioni culturali del Ministero degli Esteri, oltre a gestire le 1.231 annualità per corsi universitari erogate dalla Cooperazione allo sviluppo, assegna delle proprie borse di studio sulla base di accordi culturali bilaterali, ratificati in

maggioranza con paesi occidentali, dell'Europa dell'Est ed altri Stati extraeuropei industrializzati.

La Direzione generale delle Relazioni culturali eroga borse di studio a favore di studenti provenienti dai Paesi in via di sviluppo solo in specifici settori, prettamente culturali, in cui non opera la cooperazione: arte, musica, danza, teatro, cinema, corsi di restauro.

La durata delle Borse varia da 1 a 8 mesi, raggiungendo in alcuni casi i 10 mesi. Le Borse di studio non vengono quindi assegnate per la frequenza a corsi di laurea, ma sono a favore di studenti già laureati e spesso specializzati, per la loro partecipazione a corsi di perfezionamento negli specifici settori di loro competenza. Esistono alcune rare eccezioni, come l'accordo con l'Algeria, che prevede l'assegnazione di borse di studio anche per la frequenza di corsi di laurea, finanziati tuttavia dalla Cooperazione. Usualmente sono i Governi locali a scegliere i propri borsisti, mentre altre volte si costituisce una commissione mista con un rappresentante della nostra ambasciata, per la designazione dei candidati.

I borsisti non sono tenuti a sostenere alcun esame; alla fine del breve corso viene rilasciato loro un attestato di frequenza od un diploma. Per questa frequenza di breve durata, usualmente le Università non richiedono una regolare iscrizione e questi borsisti non vengono quindi computati nelle statistiche degli studenti stranieri redatte dal Ministero dell'Università. L'importo mensile di queste borse di studio è stato fino al 1989 di Lit. 600.000 mensili, inferiore quindi a quelle erogate dalla Cooperazione. L'impegno finanziario complessivo a carico delle Relazioni Culturali, a fronte delle 5.879 mensilità assegnate nel 1989, è stato di 6 miliardi, così ripartiti sulla base della legge n. 87 del 12 marzo 1977: 1 miliardo a favore di italiani residenti all'estero che vengono a studiare in Italia; 900 milioni ad Enti ed organizzazioni internazionali (Ispi, Istituto Universitario Europeo, Collegio d'Europa di Bruges); i restanti 4,1 miliardi a favore di borse di studio, essendo incluso nell'importo il costo dei viaggi e l'assicurazione malattia ed infortuni.

Borse di studio relazioni culturali

Impegno finanziario		mensilità		numero borsisti	
1988	1989	1988	1989	1988	1989
milioni					
5.970	6.000	7.363	5.879	1.605	1.318
di cui assegnate a borsisti		1.579	1.780	318	247
di origine italiana					

Di fronte ad un impegno finanziario costante da parte delle Relazioni Culturali, si è assistito nel 1989 ad una diminuzione delle mensilità assegnate e del numero dei borsisti, imputabile all'aumento delle mensilità delle borse di studio assegnate agli studenti dei Pvs, al fine di adeguarle all'importo di quelle erogate dalla Cooperazione allo Sviluppo.

Per il 1990 è previsto uno stanziamento di 6,7 miliardi, anche se si registrerà un ulteriore calo del numero dei borsisti, intendendo elevare a tutti gli studenti l'importo delle borse di studio dalle attuali Lit. 600.000 a Lit. 800.000, considerate il minimo vitale per le esigenze di uno studente. Si procederà inoltre al taglio di tutte le borse di studio non erogate in base a specifici accordi culturali.

Il problema logistico dei borsisti

La Borsa di studio producendo reddito fa scendere studenti nella graduatoria per il reperimento dell'alloggio. Il problema logistico invece non sussiste per i corsi di formazione, che in gran parte offrono inclusa la residenzialità (alloggio e mensa), o nei casi in cui la residenza non viene fornita dall'organizzazione del corso stesso, è sempre fornita un'indicazione logistica idonea.

Il problema logistico si acuisce quando gli studenti stranieri, soprattutto per i corsi di specializzazione, vengono in Italia portando l'intera famiglia.

Fra le migliori soluzioni adottate per superare questa difficoltà, è quella attuata dall'Università di Perugia, con l'erogazione di 110 borse di studio di 1 e 2 livello che prevedono un assegno di studio di Lit. 500.000 o 400.000, a secondo del livello, offrendo l'alloggio universitario gratuito od un contributo abitativo ad hoc di Lit. 300.000. Il servizio di ristorazione è offerto anche esso gratuitamente, oltre ad un contributo libri. Lo studente straniero, sollevato da ogni preoccupazione economica e logistica, può così proficuamente concentrare tutte le sue energie nello studio.

Nell'erogazione delle borse di studio l'indirizzo del Ministero è verso l'assegnazione delle sedi universitarie ubicate in piccoli centri, dove è più facile il problema logistico e l'integrazione sociale. La maggioranza studenti stranieri invece preferisce i grandi centri ed inoltra ogni anno centinaia di domande per il proprio trasferimento di sede presso grosse metropoli (trasferimenti in maggioranza accordati), annullando così gli sforzi di integrazione.

L'oblio dopo il rientro

Secondo Mons. Remigio Musaragno, presidente dell'Ucsei, non esiste una politica di accoglienza degli studenti stranieri in Italia, che si trovano a dover affrontare da soli enormi difficoltà, dai più elementari problemi di sussistenza (alloggio e mensa), alla mancanza di centri di documentazione, luoghi di studio e di scambio culturale. Questi problemi, anche se in maniera meno drammatica, sussistono anche per i beneficiari di borse di studio, in quanto il Ministero degli Esteri non si interessa adeguatamente delle problematiche di inserimento di questi studenti nella realtà sociale ed universitaria italiana. "Dopo l'assegnazione delle Borse di studio non viene mantenuto alcun contatto con questi studenti - osserva Mons. Musaragno. Il Ministero infatti non organizza alcun convegno o manifestazione di incontro fra questi borsisti dislocati nelle diverse Università

italiane, per un confronto diretto con le loro esigenze ed illustrare loro le altre forme di cooperazione attivate dall'Italia a favore dei loro paesi di origine".

Al rientro in patria di questi studenti stranieri, l'Italia inoltre perde ogni contatto con questi quadri formati nel nostro paese, non avendo in fondo mai stretto con gli stessi borsisti alcun dialogo diretto nel corso del loro soggiorno in Italia. Gli studenti stranieri in Italia sono inoltre spesso mal visti e tenuti in scarsa considerazione anche dalle proprie ambasciate, che non offrono loro alcuna assistenza.

Non esiste infatti un'organizzazione nazionale di assistenza universitaria per i borsisti. I contatti con gli studenti stranieri sono presi tramite le ambasciate e gli uffici culturali per l'assegnazione delle borse di studio.

Questa esigenza di un maggiore contatto con i borsisti stranieri viene condivisa anche dal Ministero degli Esteri, che si propone di attivare una migliore rete di accoglienza a favore degli studenti stranieri, nonostante le difficoltà economiche dei ristretti bilanci e la dispersiva dislocazione geografica degli studenti. Per quanto riguarda il mantenimento di scambi culturali ed economici, di aggiornamento scientifico e culturale, alcune ambasciate italiane hanno costituito delle associazioni di ex-borsisti; tuttavia non tutte le ambasciate dispongono dei mezzi finanziari sufficienti per poter mantenere contatti adeguati con questi quadri di formazione italiana.

ANTONELLA DI RENZO

Summary

Contrary to the growing in-flow of foreign workers which has happened in Italy in recent years, there has been a considerable drop of foreign students in the Italian universities. This tendency has not taken place in the other main European countries. In the school year 1988-1989, only 19,717 foreign students have registered in the Italian universities, compared to the peak of 30,493 foreign students enrolled in the school year 1981-82.

After the sudden growth of the foreign population in our universities at the end of the 70's, Italy introduced the quota system in 1980, adopting in later years further restrictive measures for foreign students, such as the policy of a limited enrollment of new students in the Faculty of Medicine and the evidence of a monthly income of Lit. 800,000.

Among the external factors explaining this variation, we find the changes in the political situation of some countries with a weighty presence of foreign students in Italy, such as Greece and Iran. One must also mention the prevailing presence of European students in our universities. Foreign students coming from Third World countries make up only 38% of the entire foreign population of the Italian universities.

Résumé

Parallèlement aux flux migratoires en augmentation toujours constante ces dernières années en Italie, il s'est vérifié en même temps, une diminution préoccupante de la présence d'étudiants universitaires étrangers qui ne s'est pas effectuée dans les autres pays européens. A cours de l'année académique 1988-1989 se sont inscrits auprès des universités italiennes 19.717 étudiants étrangers seulement par rapport à la pointe de 30.493 universitaires étrangers de 1981-1982.

Suite à l'augmentation rapide de la présence étrangère dans nos universités à la fin des années 1970, l'Italie introduisit en 1980 la limitation des inscriptions en adoptant dans les années suivantes une série de mesures restrictives à l'immatriculation des étrangers, par exemple, le nombre "clausus" à la Faculté de Médecine et l'obligation d'une caution financière de 800.000 liras par mois.

Parmi les facteurs extérieurs qui ont produit cette diminution, on peut compter les changements de situation politique de certains pays qui ont une forte présence d'étudiants en Italie, tels que la Grèce et l'Iran. Il faut toutefois remarquer la majorité d'étudiants universitaires européens dans nos athénées et un pourcentage de 38% seulement d'étudiants qui proviennent des pays en voie de développement.

Stereotipi consolidati e stereotipi in formazione: zingari e immigrati a confronto*

"To understand race conflict
we need fundamentally to
understand *conflict* and
not *race*."
(R. Benedict, *Race and Racism*, 1942)

1) "Noi" e l'"altro" immaginato

Lo spazio e le modalità della possibile interazione tra noi e uno sconosciuto, quando non si abbiano a disposizione altri elementi di giudizio, sono determinati, in larga parte, dalle immagini complessive del gruppo cui riteniamo faccia parte questo individuo e dalla valutazione che a tale gruppo attribuiamo.

È questa immagine, a nostro avviso, a predisporre e a condizionare molti degli atteggiamenti e dei comportamenti che si hanno nei confronti di chi emigra nel nostro Paese. Quando, ad esempio, incontriamo per strada, in un negozio o in un ufficio, una persona che parla una lingua diversa, che ha un colore della pelle diverso dal nostro, tendiamo immediatamente a classificarla come "immigrato". L'atteggiamento "aperto" o "difensivo" e le aspettative che manifesteremo nei suoi confronti dipenderanno, in prima istanza, da ciò che pensiamo in generale degli immigrati e, solo successivamente, dalle caratteristiche individuali di questa persona.

Questa riflessione ci ha stimolato a verificare quale sia l'immagine dell'immigrato che si ha oggi in Italia, quali gli elementi che la compongono, e quale il loro segno. Ma la categoria "immigrato" ha già raggiunto nel nostro immaginario una sua autonomia? Ha già una sua storia, così come avviene per specifici gruppi etnici quali gli zingari o la stereotipizzazione dell'immagine dell'immigrato è ancora in divenire? E in questo caso, su quali elementi si sta formando? Da dove attinge le sue caratterizzazioni?

* La stesura dei capitoli 1 e 3 va attribuita a Pier Paolo Leschiutta, quella dei capitoli 2 e 4 a Claudio Marta.

In un paese come l'Italia, dove il fenomeno dell'emigrazione è ben presente come ricordo e, per il Sud, ancora attuale, può una categoria come quella di "immigrato" essere utilizzata ai fini di una discriminazione razzista come sembrerebbe essere per la Francia o la Gran Bretagna? Il ricordo delle discriminazioni subite dai nostri emigrati non la rende, forse, difficilmente utilizzabile? Se il termine "immigrato" non delimita una categoria entro cui instaurare una tipologia razzista, dove attinge l'immaginario per le sue costruzioni tipologiche del "diverso" etnicamente e culturalmente?

L'immagine evocata dal termine "immigrato" è profondamente cambiata in Italia negli ultimi venti anni. Ancora alla fine degli anni '60 non era possibile pensare ad un immigrato senza che alla mente affiorassero le immagini del contadino che, lasciato il proprio paese del Sud d'Italia, si avventurava per le strade ostili di una delle città del triangolo industriale; il volto bruciato dal sole, le valigie di cartone legate con lo spago, le ceste d'arance, le storie di degrado e di disperazione dei personaggi del film di Visconti *Rocco e i suoi fratelli*.

Oggi ci si presentano altre immagini, altri volti, altre storie. L'immigrato è innanzitutto un individuo di colore, non italiano, maschio, adulto e spesso istruito, ma estraneo alla nostra cultura come lo era Rocco a quella industriale di Milano. Ma a differenza di Rocco, per il quale si prospettava un futuro di omologazione culturale all'interno di un processo di modernizzazione che doveva coinvolgere tutti gli strati sociali, per l'immigrato extracomunitario la nostra immaginazione non riesce a prevedere l'integrazione culturale, ma solo condizioni di vita meno avvilenti. D'altronde, la sua permanenza in Italia è vista solo come un momento transitorio della sua vita, una stagione o, al più, qualche anno, cui seguirà il ritorno al proprio Paese.

L'immaginario rimuove la possibilità di un suo definitivo trasferimento in Italia, preferisce ribadire il cliché del venditore sulle spiagge o del raccoglitore di pomodoro, uniche forme di lavoro pensate per gli immigrati, trascurando il fatto che, già oggi, una parte non trascurabile della mano d'opera extracomunitaria è occupata nel settore industriale e manifatturiero, e che la richiesta in questi settori è tendenzialmente in aumento. Pensare all'immigrato solo come "di passaggio", elimina il problema di dover destinare risorse alle sue specifiche esigenze. Prevedere, ad esempio, scuole pubbliche dove l'insegnamento avvenga in una lingua diversa dall'italiano, l'edificazione di luoghi di culto, mense aziendali e scolastiche dove si servano cibi conformi a tradizioni culturali e religiose diverse da quella italiana, il rispetto di festività religiose non cattoliche, e non ultimo, il pagamento delle pensioni di lavoro.

È da far risaltare, però, che al di fuori di alcune e sporadiche generalizzazioni, l'immagine dell'immigrato non sembra ancora sottoposta, in Italia, a quel processo di semplificazione e impoverimento che è la creazione dello stereotipo. Solo alcuni elementi hanno cominciato a dar corpo ad uno stereotipo generalizzabile a tutti gli immigrati. Si pensi al tentativo di attribuire a tutti gli extracomunitari la qualifica, rilevante sul piano del comportamento nei loro confronti, e vera solo per una parte di loro, di illegale, di clandestino. È ciò che avviene anche, quando si vuole affermare che il loro numero è insopportabile per delle strutture

fatiscenti come quelle italiane, dimenticando che il problema è nella faticenza delle strutture e non nel numero eccessivo degli immigrati.

La variabilità dei loro aspetti individuali, la mobilità sul territorio, la dispersione all'interno delle grandi città, il loro rendersi visibili solo nella parte del giorno in cui sono impegnati in una qualche forma di lavoro, l'essere ancora sostanzialmente una esigua minoranza numerica, rende l'immagine dell'immigrato ancora fluida, impedisce la sua trasformazione in stereotipo rigido e monolitico.

Quello nei confronti dell'immigrato è, quindi, uno stereotipo in divenire, in formazione, non ancora definito come non lo è la sua immagine, ancora tipizzata solo per le condizioni materiali d'esistenza, non per tratti del suo comportamento. L'"iconografia" dello stereotipo potrebbe attingere a quell'immaginario ricco e articolato che negli ultimi secoli l'Occidente è andato costruendo sull'Africa o sul mondo arabo, ma tutto questo patrimonio sembra ancora non essere utilizzato per gli immigrati.¹ Sporadiche, del resto, appaiono quelle manifestazioni larvate del pregiudizio che consistono nell'utilizzazione di denominazioni o appellativi dispregiativi quali: "marocchini" e "vu' cumprà".

Ma non per tutti gli stereotipi etnici è possibile fare un discorso come quello che abbiamo appena fatto per gli immigrati: stereotipi diversi, si presentano in momenti diversi della loro evoluzione, della loro storia. Mentre alcuni stereotipi, che in passato hanno fortemente connotato gruppi e persone, crediamo siano in un lento ma inesorabile esaurimento, e le immagini che evocano fanno sorridere (vedi nero=cannibale) o vengono utilizzati solo con il dichiarato intento di voler offendere (sudista=sudicio), altri mantengono ancora una notevole forza connotativa: l'esempio più eclatante ci pare lo stereotipo che fa dello zingaro, indistintamente, un "ladro" o un "vagabondo".

In un certo senso, lo zingaro costituisce il "diverso", l'"altro" per eccellenza. È contro di lui – come viene confermato dai sondaggi più recenti² – che gli atteggiamenti xenofobi degli italiani sembrano convergere maggiormente.

Gli zingari non costituiscono propriamente un gruppo di immigrati. Con il termine zingaro (etnonimo arbitrario, coniato da noi europei, per designare gruppi etnici con autonomi diversi: *Rom*, *Sinti* ecc.) vengono classificati sia i gruppi di recente immigrazione, soprattutto dal Sud della Jugoslavia, sia i gruppi nomadi o stanziali presenti nel nostro Paese, in alcuni casi, anche da più secoli.

È indubbio, tuttavia, che gli zingari (che, per rendere più semplice l'esposizione, continueremo a chiamare così) pur se sempre più diversificati per caratteristiche economiche e socio-culturali e anche per posizione anagrafica (molti sono cittadini italiani), continuano ad essere da noi pensati come categoria unica

¹ Sulla presenza di stereotipi relativi all'Africa e al mondo arabo, nel nostro immaginario, cfr. C. GALLINI (1989b).

² Si vedano, a titolo d'esempio, l'indagine condotta nel giugno 1986 dal Centro di Documentazione Ebraica Contemporanea e quella effettuata nell'aprile del 1988 dalla Demoskopoea, su cui riferisce: D. FRIGESSI (1989). Tra i lavori più recenti sullo stereotipo dello zingaro, si vedano: A. CAMPIGOTTO, L. PIASERE (1990); B. GEREKMEK (1982); J. HANCOCK (1987); J.-P. LIEGEOIS (1987).

e indistinta e rappresentati nel nostro immaginario da una stereotipia ricca e articolata, capace spesso di tradursi in comportamenti di intolleranza e rifiuto.³

Accanto ad uno stereotipo che si incentra sulle caratteristiche criminali del comportamento degli zingari (zingaro=ladro), convive uno stereotipo romanticheggiante che esalta il sistema di vita di questo gruppo etnico, dipingendolo come "libero", "autentico", "non alienato". Il primo di questi due stereotipi ha dato corpo ad un atteggiamento di demonizzazione, discriminazione e persecuzioni, culminate nello sterminio nazista, e ha costituito una costante nella storia del rapporto tra "noi" e gli zingari. Il secondo, cui spesso nel corso dei secoli ha attinto la musa letteraria, lo si ritrova spesso alla base di certe iniziative politiche e culturali a favore degli zingari. In un momento come quello attuale, in cui da molte parti si ritiene che il pericolo principale che sovrasti la nostra società sia la massificazione e l'omologazione culturale, il "mito del buon selvaggio" riaffiora e sembra, per così dire, reincarnarsi negli zingari. Sarebbero gli zingari l'unico, o uno dei pochi gruppi umani che ha saputo resistere, nel corso della storia, all'assimilazione da parte delle società dominanti.

Immagini diverse, quindi, di vari tipi di diversità. Alcune, che hanno cominciato da poco a presentarsi con una certa insistenza al nostro sguardo, appaiono ancora sensibili all'apporto di interventi critici; altre, ormai stabilizzatesi in stereotipi, sembrano impermeabili agli elementi di novità che provengono dalla società in cambiamento. Stereotipi diversi, che agiscono su piani diversi e che connotano gruppi diversi non soltanto per le proprie caratteristiche culturali ma anche per il tipo di rapporti che, nel corso della storia, abbiamo instaurato con loro.

Balibar, in un recente scritto,⁴ nel termine "immigrato" individua "una categoria di amalgama che combina criteri etnici e di classe, e nella quale vengono riversati alla rinfusa molti stranieri, ma non *tutti* né *soltanto* degli stranieri. Il termine *immigrato* - continua il filosofo - costituisce la principale caratteristica che permette di disporre degli individui entro una tipologia razzista". Stando a questa definizione il termine "immigrato" viene ad assumere, nella Francia d'oggi, un nuovo e più ampio campo di definizione. Non individua più e soltanto la condizione oggettiva di chi, alla ricerca di lavoro, lascia il proprio Paese per stabilirsi in un Paese ospite, ma individua una categoria generale e totalizzante, attribuisce uno status e definisce un ruolo nella visione semplificata della realtà tipica dello stereotipo. Come categoria generale, prescinde dalle peculiarità dei soggetti che ne fanno parte. Elementi quali il Paese di provenienza, il livello d'istruzione, la qualifica professionale, ecc., che rendono ogni

³ Ci riferiamo, soprattutto, alle manifestazioni di protesta, organizzate dagli abitanti di alcune borgate romane, che bloccarono ripetutamente nei mesi di novembre e dicembre 1987 la via Nomentana, la via Tiburtina e la via Casilina. Le proteste erano rivolte contro il progetto, poi accantonato, del Comune di Roma di istituire nelle zone in questione campi sosta attrezzati per gli zingari nomadi della capitale, in applicazione ad una apposita legge della Regione Lazio del 1985. Per l'analisi di queste manifestazioni di intolleranza, cfr. C. MARTA (1989).

⁴ Cfr. E. BALIBAR (1989: 17). L'argomento era stato già trattato dall'autore in un precedente saggio: E. BALIBAR, I. WALLERSTEIN (1988).

immigrato un soggetto singolo e dotato di "storia", scompaiono, fagocitati, all'interno dello stereotipo evocato dal termine "immigrato". Le specificità del singolo individuo immigrato divengono marginali all'interno del quadro evocato dal termine che lo definisce. Le caratteristiche attribuite all'intero gruppo sono sufficienti per descriverlo e per definirne la "natura" e il comportamento. Lo stereotipo unifica le differenze e ne prescinde ma, nello stesso tempo, opera una discriminazione nei confronti dell'intero gruppo, facendo apparire gli immigrati come "altri" rispetto ai vari "noi" accettati.

Uno dei "luoghi comuni" nelle interpretazioni delle cause dell'insorgere di fenomeni di razzismo in Italia è che ciò sia da imputare all'arrivo da noi di masse sempre più consistenti di immigrati dal terzo mondo. Si continua, in sostanza, secondo una logica tipica del pregiudizio, ad individuare al di fuori di "noi", a indicare negli "altri" l'origine dei nostri mali. Indirizzare il dibattito in questa direzione ci sembra possa stravolgere gli intenti, pur lodevoli, di tante analisi del razzismo in Italia. Indicando in una "soglia critica" da non superare il punto cardine per il mantenimento di una corretta convivenza civile tra noi e gli immigrati, si fa dell'intolleranza etnica un elemento imprescindibile, connaturato all'uomo stesso, e si induce a ritenere che gli episodi di razzismo possano essere impediti solo contenendo il numero degli arrivi.

La ricerca sociale si è così trovata costretta ad impegnarsi più nell'analisi delle "reali" dimensioni del fenomeno dell'immigrazione, che non delle forme e del significato con cui il razzismo si presenta oggi nel nostro Paese. Non appare ancora sufficientemente studiato come gli stereotipi condizionino le relazioni interetiche, e l'analisi della dimensione cognitiva del pregiudizio risulta, per lo più, tralasciata.⁵

È questa la direzione che abbiamo voluto privilegiare in una ricerca condotta tra i ragazzi di scuola media del napoletano. Si è voluto, innanzitutto, verificare se nei ragazzi esista una sola o più immagini dell'immigrato, se questa immagine sia unitaria o eventualmente articolata al suo interno, se sia frutto e riproposizione soltanto di vecchi stereotipi sedimentati nel nostro immaginario o di nuove e recenti costruzioni. Successivamente, abbiamo voluto individuare quale o quali fossero i gruppi di immigrati che, per i nostri intervistati, contribuivano maggiormente alla definizione dell'immagine globale, quali fossero percepiti come più lontani o più vicini in una scala di distanza sociale. Quali, a loro avviso, le ragioni che spingono gli immigrati a lasciare il proprio paese per venire in Italia e se e quanto la loro presenza fosse, eventualmente, percepita come fastidiosa e per quale ragione. Una intera parte della ricerca, infine, ha riguardato un particolare gruppo di immigrati – gli Zingari – riverificandone lo stereotipo tradizionale e i suoi eventuali aggiornamenti.

La ricerca è stata condotta tra l'aprile e il novembre 1989 in scuole medie statali di quattro distretti scolastici, tre di Napoli e uno dell'hinterland (Frattagliore). Abbiamo ritenuto particolarmente significativo svolgere l'indagine fra

⁵ Tra i pochi lavori che in Italia sono stati dedicati a questa tematica, si vedano: C. GALLINI (1989a,b); ITALIA-RAZZISMO (a cura di) (1990); P.P. LESCHIUTTA (1989).

adolescenti, in una età in cui riteniamo si sia già formata l'immagine sia dello zingaro che dell'immigrato, anche se quest'ultima non completamente definita e univoca, per cui se ne possano individuare le articolazioni interne, ottenere nelle risposte espressioni e valutazioni anche fortemente connotate e, non ultimo, una età in cui l'intervento formativo della scuola potrebbe, eventualmente, agire in modo positivo.

Sono state scelte scuole frequentate da studenti provenienti da famiglie di condizioni socio-economiche molto differenziate, dai figli dei professionisti e della classe media agiata di una scuola del Vomero, ad una di un quartiere abitato in prevalenza da famiglie della piccola e media borghesia. La terza scuola è situata al centro di una delle zone di maggior degrado sociale e ambientale di Napoli dove, per fare un esempio del clima, durante le ore di lezione, un insegnante a turno resta accanto alla finestra a sorvegliare le auto parcheggiate che, nonostante questa sorveglianza, vengono periodicamente "rapite", e restituite solo dopo il pagamento di un "riscatto". Le scuole del distretto di Frattamaggiore sono state inserite nel campione per permetterci di verificare se esistesse una differenza tra l'immagine dell'immigrato che hanno i ragazzi della città e quella dei ragazzi che hanno contatti con immigrati occupati in lavori agricoli.

In queste scuole medie sono stati distribuiti dagli insegnanti, durante le normali ore di lezione, questionari, tracce di temi da svolgere, disegni da elaborare coinvolgendo in totale 1427 studenti, ognuno attraverso uno solo degli strumenti adottati. I questionari restituiti compilati correttamente sono stati in tutto 740, i temi svolti 431, i disegni di cui siamo venuti in possesso sono 256. Pubblicheremo in altra sede un resoconto dettagliato dell'intera ricerca; qui ci limiteremo a trarre spunto da alcuni dei risultati cui siamo pervenuti per proporre qualche considerazione sulle relazioni che intercorrono tra immagini dell'"altro" e stereotipi etnici e, ancora, tra stereotipi e pregiudizio etnico.

2) *Lo stereotipo consolidato: gli zingari*

I risultati emersi dalla nostra ricerca confermano, in primo luogo, che gli zingari occupano un posto rilevante nell'immaginario dei ragazzi delle scuole medie del napoletano. Lo zingaro è ancora e soprattutto "sporco", "povero" e "ladro". Molti degli aggettivi utilizzati per definire lo zingaro, gli attribuiscono caratteristiche criminali: è indicato come "ladro" e "spacciatore", "violento" e "assassino", "terrorista" e "rapitore".

La presenza di quest'ultimo stereotipo (zingaro=criminale) è confermata dalla sicurezza con cui oltre l'80% dei ragazzi asserisce che gli zingari, "qualche volta" o, addirittura, "spesso e volentieri" rapiscono i bambini. Conseguenza di questo stereotipo è il non invidiabile primo posto conquistato dagli zingari nella classifica dei gruppi con cui i ragazzi ritengono sia più difficile stringere amicizia.

Ma come si deve intervenire nei confronti di quei gruppi nomadi che gravitano intorno alle nostre città? La grande maggioranza degli studenti risponde "aiutandoli", inserendoli nella vita "normale" o, se questo è troppo difficile o non

accettato, permettendogli, almeno, di sostare in posti attrezzati con luce, acqua, fogne.

Poche le risposte improntate a soluzioni restrittive o addirittura repressive. Quasi mai i ragazzi sembrano condividere quelle vere e proprie "battute di caccia" che le forze di polizia, spesso, intraprendono nei confronti di gruppi nomadi in sosta ai margini delle grandi città.

I nostri ragazzi sembrano mostrare, piuttosto, una certa propensione verso interventi a favore degli zingari, almeno per ciò che concerne la soluzione del problema abitativo. Si ha l'impressione che, ad una richiesta sul come ci si debba comportare nei loro confronti, lo stereotipo cessi di agire, non porti alle conseguenze che ci si aspetterebbe se l'agire seguisse coerentemente l'immagine. Quando dall'immagine degli zingari come gruppo etnico, sintetizzato dallo stereotipo, si passa alle reali condizioni di vita, dal gruppo all'individuo, dallo stereotipo alla realtà, i ragazzi cambiano atteggiamento.

Questo zingaro "povero", "sporco" e "ladro" (anche di bambini) sarebbe capace di guadagnarsi da vivere onestamente? Qui gli adolescenti napoletani appaiono non condividere un altro dei pregiudizi più ricorrenti sugli zingari. Pochi escludono che lo zingaro possa fare un lavoro onesto e il loro numero diminuisce all'aumentare dell'età. La maggioranza, quando pensa ad uno zingaro che lavora, non lo immagina necessariamente intento a svolgere le attività economiche marginali o, addirittura, illegali cui ora è costretto. Quest'attività e furto sono indicati soltanto da pochissimi bambini, in qualche caso, anzi, si fa esplicito riferimento ad una delle attività economiche che hanno storicamente caratterizzato i Sinti italiani: lo spettacolo viaggiante e i mestieri ad esso collegati: acrobata, prestigiatore, giostraio.

Qualcuno ha anche provato a cercare un tipo di lavoro che sia coerente con il nomadismo. Così indica l'ambulante, il camionista o, magari, l'impiegato in una agenzia di viaggi e, più genericamente, il "viaggiatore". Per il resto lo zingaro è presente in quasi tutti i settori della produzione: l'agricoltura, l'industria e l'artigianato, il commercio e i servizi, anche se la sua attività è vista, il più delle volte, di livello inferiore. Lo immaginano vendere di tutto: giornali, automobili, vestiti, sigarette di contrabbando, fiori e anche "spighe", le pannocchie di granoturco bollite che, a volte, ancora oggi si possono acquistare nei vicoli napoletani. Oppure in lavori che hanno a che fare con l'azione del pulire, lavori nei quali si è più a contatto con lo "sporco": spazzacamino, lavapiatti, pulitore di scale, di bagni e, addirittura, "spurgafogne": lo zingaro è "sporco" e non può che trovarsi a suo agio tra la sporcizia.

Si potrebbe obiettare che chi è "sporco per natura" non è in grado di garantire che la pulizia sia effettuata nel migliore dei modi. Forse l'impiego in tale settore dei servizi costituisce proprio una di quelle prove di buona volontà richieste allo zingaro perché dimostri di essere realmente intenzionato a "redimersi" e diventare "come noi". Evidentemente, in questi casi lo stereotipo prende il sopravvento sulla dichiarata buona disponibilità e finisce per orientare le risposte.

Quello che appare completamente scomparso è lo stereotipo romantico dello zingaro figlio del vento, libero e senza costrizioni nei confronti della società urbana contemporanea, al cui interno vivrebbe secondo costumi e usi tribali.

Questo stereotipo, che non traspare né dai temi né dai questionari, torna prepotentemente alla ribalta nei disegni. Qui i ragazzi che hanno voluto rappresentare una scena della vita quotidiana di un gruppo *rom*, hanno disegnato quasi sempre, al centro dello spazio delimitato dalle roulotte, un fuoco intorno al quale figure femminili danzano, mentre altre cucinano alla fiamma o, meno romanticamente, lavano il bucato in un secchio.

La nostra ricerca, quindi, conferma che nei nostri ragazzi, esiste un certo scompenso tra stereotipo dello zingaro e atteggiamento nei suoi confronti. Nonostante sia ben evidente la presenza dello stereotipo dello zingaro-criminale e, almeno nei disegni, anche quello di tipo romantico, tuttavia lo stereotipo non si è ancora trasformato in tendenza alla discriminazione contro lo zingaro. Semmai spinge a mantenere una certa distanza nei suoi confronti. La sua diversità culturale è percepita come ostacolo ad una possibile amicizia con lui.

3) *Lo stereotipo in formazione: gli immigrati*

Attraverso alcuni item del questionario, si è voluto ricostruire quale fosse l'immagine predominante evocata dal termine "immigrato". Dalle risposte ottenute emerge che l'immagine dominante dell'immigrato è quella di un individuo di colore, vestito normalmente, forse un po' più trasandato dei coetanei napoletani, ma sostanzialmente simile. Di aspetto "pulito", le sue condizioni economiche sono ritenute sostanzialmente soddisfacenti: oltre il 60% ritiene non sia "né ricco né povero".

È immaginato in condizione lavorativa solo da poco più di un terzo di loro, gli altri lo ritengono "disoccupato". L'essere disoccupato e in condizioni economiche "soddisfacenti", potrebbe apparire una contraddizione, ma bisogna tener presente che questa è una valutazione di bambini di Napoli, di una città dove la condizione di occupato e di disoccupato tendono a sfumare e dove la precarietà del lavoro è una costante. In queste condizioni non è paradossale essere ritenuti disoccupati e contemporaneamente in condizioni economiche "soddisfacenti".

Nell'insieme questo immigrato - immaginato di colore, non povero, disoccupato o che lavora in modo precario, che si veste normalmente e cura la pulizia del proprio abbigliamento, di aspetto "triste" - è sostanzialmente visto come "amico" da oltre il 90 % dei ragazzi. L'immigrato non appare percepito come un membro estraneo alla collettività, è "uno come noi" scrivono spesso nei temi, e gli si vorrebbe offrire una condizione di vita e di lavoro migliori.

Nei temi l'immagine appare più articolata di quanto non possa risultare dalle rigide risposte che si debbono dare alle domande di un questionario. Scrivendo i ragazzi riescono a cogliere e a descrivere, in forme non banali, le condizioni oggettive di vita in Italia degli immigrati, oltre ad esprimere rispetto nei loro confronti. Sono anche descritte, spesso, scene di ordinaria violenza, dove può essere casuale che l'oggetto delle prepotenze sia un immigrato, ma l'immigrato è anche il meno difeso e, Villa Literno insegna, è più facile e meno rischioso attaccare un immigrato che non un locale.

Le condizioni di lavoro degli immigrati extracomunitari in Italia appaiono non distorte da pregiudizi: nella maggior parte dei temi è percepito e stigmatizzato lo sfruttamento di cui sono oggetto e la loro impossibilità di sottrarsene. Più che una immagine dell'immigrato si ricava una immagine, non proprio edificante, del lavoro nero in Italia.

Vediamo ora come reagiscono i ragazzi del nostro campione alla nuova ed eterogenea presenza degli immigrati. La maggioranza dichiara di non esserne infastidita (61,9%), mentre il 35,2% lo è qualche volta. Solo il 2,9% è infastidito spesso o sempre; le cause di questo fastidio sono individuate nella paura per una possibile attività criminale di questi immigrati. Lo spaccio della droga essenzialmente, anche se alcuni hanno indicato, come motivo di fastidio, "la loro sporcizia" e il loro "numero eccessivo".

Sembra dunque che questa immagine che i ragazzi stanno costruendo dell'immigrato trovi il referente principale nella attività economica, percepita, talora, ai margini della legalità. L'impressione che si ricava, leggendo i loro temi, è che solo questa ultima crei distanza e rifiuto, altrimenti l'immigrato appare accettato e "generosamente" lasciato operare negli interstizi che la società ancora lascia aperti. Una immagine sostanzialmente non conflittuale, di accettazione, anche se non ancora ben definita, e nei limiti che fino ad oggi gli immigrati si sono autoimposti.

4) *Stereotipo e pregiudizio etnico: quale futuro?*

L'immigrato e lo zingaro costituiscono due espressioni della diversità con cui siamo chiamati a confrontarci, ma sono anche due momenti diversi di possibile interazione. L'immigrato è ancora fondamentalmente uno sconosciuto, è arrivato da poco, di lui si immaginano più le condizioni oggettive di vita nel nostro Paese – sempre misere – che non la concreta possibilità, almeno per ora, di un diretto contatto. Lo zingaro è stato sempre lì, dove è ora, vicino eppure così lontano, con il suo modo di essere e di comportarsi che rende difficile, e forse addirittura inimmaginabile, una qualche forma di rapporto, almeno fino a quando rimarrà "zingaro".

Si riscontra, dunque, la presenza di differenti tipi di stereotipi, alcuni vecchi, altri di recente formazione. Così lo stereotipo dell'immigrato è recentissimo, mentre quello che si riferisce agli zingari è antico e sostanzialmente immutato nel tempo. Il dato più saliente che emerge dalla nostra indagine, non è tanto la presenza di una stratificazione di stereotipi di grado e intensità diversi, quanto piuttosto il fatto che questi stereotipi non appaiono ancora ridotti a una categoria di interpretazione nei confronti di qualunque individuo presenti caratteristiche di diversità. Così gli adolescenti napoletani mostrano, per esempio, di percepire lo sfruttamento operato ai danni degli immigrati e non sembrano condividere le politiche discriminatorie nei confronti degli zingari.

Quali indicazioni possono fornire i risultati della nostra ricerca circa il grado e l'estensione che nei prossimi anni assumeranno in Italia i conflitti etnici? Siamo ben consci che la nostra indagine, se fosse stata condotta su un campione diverso

di popolazione e in una città diversa, avrebbe forse dato altre indicazioni. Ma il fenomeno dell'immigrazione è per l'Italia del tutto nuovo e le risposte a questa situazione non possono essere univoche.

Una recente indagine su scala nazionale, promossa dall'Associazione Italia-Razzismo,⁶ dimostra la presenza di una situazione molto fluida e variegata. Le immagini dell'immigrazione che emergono da questa indagine risultano diversificate secondo la variabile metropoli-piccolo centro e secondo il grado di conflittualità venutasi a creare tra "locali" e immigrati, soprattutto per quanto attiene all'inserimento nel mercato del lavoro e alla sistemazione abitativa.

Se è vero che nei confronti degli immigrati stabilmente inseriti con mansioni di basso livello e non concorrenziali prevale un atteggiamento di benevolenza, gli "sbandati" (ambulanti, senza fissa dimora, ecc.) incutono, in genere, timore e provocano intolleranza. L'atteggiamento che gli italiani assumono verso gli immigrati sembrerebbe, dunque, contrastante: un miscuglio di sorpresa, pietà e rifiuto. È proprio a partire da questo elemento che crediamo sia possibile trarre qualche considerazione di carattere generale e azzardare qualche previsione sull'esito che potrebbe avere in futuro, nel nostro Paese, l'attuale fase del "confronto etnico".

Come è stato abbondantemente dimostrato anche dalla nostra ricerca, in Italia l'immagine dell'immigrato è ancora in formazione. Il colore della pelle non appare teorizzato come sufficiente motivo di discriminazione. È piuttosto sulla posizione che l'immigrato ha nel lavoro e, più in generale, nella società, che sembra misurarsi l'atteggiamento che, nei suoi confronti, assume colui che lo "ospita".

Fame, povertà, ricerca di un lavoro qualunque pur di sopravvivere: è su questi elementi che l'immagine dell'immigrato rischia di essere appiattita. Gli spazi per ulteriori elementi di conoscenza (la storia, le radici culturali, le reali aspirazioni) si riducono. È questo il terreno ideale di "coltura" dello stereotipo. La presenza dello stereotipo rassicura di fronte al pericolo di essere coinvolti in un rapporto con l'"altro" che chiami in causa le sue specificità individuali ed etniche, la sua "diversità".

Non può, tuttavia, essere la categoria di "diverso", genericamente intesa, ad essere assunta come referente per "misurare" il grado di pregiudizio etnico. Alludiamo a quell'interpretazione psicologica secondo cui qualunque forma di razzismo può essere ricondotta all'avversione per il "diverso da sé" insita nella natura umana. Una interpretazione che non accenna al minimo interesse per la definizione di ciò che per "diverso" si debba intendere. In questo modo la categoria di "diverso" finisce per estendersi indefinitamente (comprendendo con uno stesso termine differenze fisiche, etniche, culturali, sessuali sia ascritte che acquisite) e il razzismo, di conseguenza, perde specificità storica.

È innegabile che una certa attitudine all'etnocentrismo sia presente in tutte le società, ma ciò non spiega perché in certe, piuttosto che in altre, questa attitudine sia capace di trasformarsi in antagonismo violento e persecutorio nei

* Cfr. ITALIA-RAZZISMO, *op. cit.*

confronti di un determinato gruppo.⁷ Il fatto che le manifestazioni di pregiudizio siano ricorrenti nella storia dell'umanità, ha portato molti scienziati sociali a ritenere il pregiudizio fenomeno universale e, in un certo senso, inevitabile.

Questa tesi, derivata direttamente dalla teoria di Sumner sull'etnocentrismo,⁸ è stata fatta propria anche da molti antropologi, soprattutto da quelli che si sono ostinati a vedere questo fenomeno in una prospettiva esclusivamente socio-psicologica o culturologica. È il caso, per esempio, di Ruth Benedict che, dopo aver criticato la fallacia dei dogmi del razzismo moderno, finisce per ricollegarli, in un certo senso, a ciò che ella definisce "una antica ossessione dell'uomo", attribuire cioè al proprio gruppo superiorità nei confronti degli "altri".⁹

È singolare che siano proprio gli antropologi culturali, che nel concetto di cultura hanno creduto di individuare lo strumento più adatto per dimostrare l'infondatezza delle teorie del determinismo razziale, a riconoscere nella cultura la responsabile principale della produzione del pregiudizio. Il grado e l'estensione con cui si manifesta il pregiudizio etnico varia in modo considerevole da società a società e da momento storico a momento storico, ciò significa che non può avere fondamento alcuno spiegarlo in termini di universalità della natura umana.

Nel momento in cui si cerca di analizzare le cause dei fenomeni di intolleranza razziale contro determinati gruppi – e ha poca importanza se soltanto di presunti gruppi razziali si tratti – che si verificano nella nostra società, che senso ha istituire una qualunque forma di diretta associazione tra questi fenomeni e quella generica attitudine etnocentrica constatata da molti antropologi nelle società da loro studiate? Come ha giustamente fatto rilevare Leiris,¹⁰ non è certo dall'"orgoglio di gruppo" che si può far discendere il comportamento "razzista", bisogna piuttosto analizzare quali siano le ragioni storiche che lo rendono operante. E la stessa Benedict, del resto, in un libro scritto nel lontano 1942, sostiene con forza che se si vuole realmente capire il fenomeno del razzismo è necessario studiare l'origine dei conflitti tra gruppi. Non è il razzismo a generare i conflitti, sono i conflitti a generare il razzismo; riducendo i conflitti si ridurrà anche il razzismo.¹¹

Tornando agli stereotipi, questi, come abbiamo già sottolineato, si modificano nel tempo, possono variare di intensità e direzione, e privilegiare alcuni contenuti rispetto ad altri, a seconda degli obiettivi che il pregiudizio si prefigge. Protagonisti della stessa barzelletta etnica possono essere i Polacchi negli Stati Uniti, i Norvegesi in Svezia o, magari, i Belgi in Francia.

Il caso più citato dalla letteratura sul pregiudizio etnico è, forse, quello che si riferisce ad uno studio, condotto negli Stati Uniti, sugli stereotipi nei confronti di Tedeschi, Giapponesi e Russi in due momenti storici diversi: il 1942 e il 1966. Mentre per i primi due gruppi nazionali si era registrato un sostanziale aumento

⁷ Cfr. V. LANTERNARI (1983: 13-164).

⁸ Cfr. W.G. SUMNER (1962: 17-19).

⁹ Cfr. R. BENEDICT (1983: 141).

¹⁰ Cfr. M. LEIRIS (1979) in: AA.VV. (1979: 75).

¹¹ Cfr. R. BENEDICT (1983: 151-152).

dell'attribuzione di qualità positive con il trascorrere degli anni, lo stereotipo nei confronti dei Russi aveva avuto una evoluzione opposta. Erano, evidentemente, le vicende della politica internazionale e, in particolare, quelle del secondo conflitto mondiale, a condizionare l'immagine di questi tre gruppi nazionali presente negli americani.¹²

Per comprendere appieno la natura di uno stereotipo è necessario far riferimento al contesto sociale in cui esso si forma ed opera. In determinati contesti lo stereotipo, per essere operante, ha bisogno di attualizzarsi e presentarsi sotto nuove forme. E così, per tornare all'oggetto della nostra ricerca, l'immigrato non sarà più (e in Italia non lo è mai stato) il "negro", proveniente da un paese che gli Europei hanno cercato di civilizzare con la colonizzazione, sostanzialmente fermo ad un grado inferiore di civiltà. È, piuttosto, il "povero" costretto per fame a trovare rifugio presso di noi; le condizioni dei suoi luoghi d'origine sono talmente disperate, che non può che essere riconoscente anche per quel minimo che riceve da noi, ma sappia che non può pretendere di "elevarsi" a tal punto da divenire nostro diretto concorrente. Potrebbe, magari, diventare "lo zingaro", prendendo dall'immagine di questo gli stereotipi più negativi, di "ladro", "sporco", "criminale". Come in un gioco di specchi, l'immigrato si riflette nello zingaro e lo zingaro nell'immigrato, aggiungendo ad ogni passaggio una caratteristica negativa presa ora da uno, ora dall'altro, rinforzando così la negatività dello stereotipo.

La nostra ricerca sembra confermare la presenza, da noi, di uno stereotipo dell'immigrato ancora in formazione. In Italia, a differenza di quanto accade in Francia, la categoria di immigrato non appare ancora capace di sussumere in sé tutti i pregiudizi discriminatori a tal punto che, al suo interno, possano venire iscritte, in una tipologia razzista, le diversità etniche e di classe presenti all'interno della società. Il modello interpretativo di Balibar sulle nuove forme di razzismo non appare, dunque, estendibile "in toto" – almeno per ora – alla situazione italiana.

Ciò va, forse, attribuito al fatto che nel nostro Paese l'immigrazione è un fatto ancora talmente recente da non aver prodotto una vera questione etnica. Gli immigrati si presentano a noi più come massa indifferenziata in cerca di lavoro che come rappresentanti di gruppi minoritari. Da parte loro non sembra ancora venga espressa la richiesta di salvaguardia della propria identità, tipica delle minoranze etniche. È questo, forse, il motivo per cui in Italia non si avvertono che poche avvisaglie di quella nuova forma di razzismo, definito "razzismo differenzialista", che fa del richiamo alle "differenze culturali" il fulcro del proprio discorso e della propria azione. È un'insidia questa, già intravista dagli studiosi dell'UNESCO nel 1967 e che, da qualche anno, è al centro delle analisi di Taguieff.¹³ La gerarchizzazione e l'esclusione di un gruppo umano può non

¹² Cfr. H.J. EHRlich (1973: 29-31).

¹³ Nell'art. 6 della *Dichiarazione sulla razza e il pregiudizio razziale* del 1967 dell'UNESCO, si legge: "(il razzismo) quando non riesce a dimostrare l'origine biologica delle differenze tra i gruppi, si attacca in qualche modo a giustificazioni pretestuose: volontà divina, differenze culturali, disparità dei livelli d'istruzione o elementi di altra natura che dovrebbero servire a

passare più, come era nel vecchio razzismo, attraverso l'affermazione della sua inferiorità biologica e basarsi, proprio, sul riconoscimento della sua "diversità culturale". L'assolutizzazione di questa diversità e quindi l'inconciliabilità delle culture, diventano il paravento ideologico dietro cui si celano "razzismi alla rovescia" e politiche volte ad impedire ogni possibile integrazione di determinati gruppi.

Temiamo che questo si presenterà puntualmente anche in Italia quando tutti gli immigrati, o alcuni gruppi in particolare, verranno percepiti come minoranze portatrici di una specificità etnica e culturale, non più mimetizzata ma ostentata e rivendicata. Non è un caso che se ne sia avvertita traccia in alcuni commenti sugli episodi di intolleranza contro gli zingari, verificatisi a Roma negli ultimi tempi. Il nuovo razzismo ("non sono razzista ... ma gli zingari sono così diversi!") prende le distanze dal vecchio per riproporre, di fatto, la stessa esclusione.

Di fronte a questa nuova realtà, anche lo stereotipo sarà costretto a rifunzionalizzarsi. Verranno privilegiati gli elementi che fanno riferimento non tanto a singoli comportamenti dell'immigrato, poi generalizzati a tutti (extracomunitario = "vu' cumprà"), ma al gruppo nel suo insieme, percepito in quanto tale come minaccia per la nostra identità. E questo potrà assumere una valenza particolare in una Italia dove la riaffermazione delle identità, anche quelle più "localistiche", sembra coinvolgere strati sempre maggiori della nostra popolazione. Potrebbe, allora, tornare operante lo stereotipo dell'"Arabo", non quello da "Mille e una notte", e forse neanche quello del "palestinese =terrorista". Tunisini, Marocchini e, per estensione, altri gruppi, saranno percepiti come emissari di quell'"Islam" che da sempre cospira per sopraffare la nostra civiltà ed imporre i propri valori.

PIERPAOLO LESCHIUTTA

CLAUDIO MARTA

Università di Napoli

mascherare la permanenza di un credo razzista". Cfr. AA.VV. (1979: 277). Di Taguieff si veda, a titolo d'esempio, P.A. TAGUIEFF (1988).

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (1979), *Razza, scienza e società*. Roma, Newton Compton (ed. orig. *Le racisme devant la science*. UNESCO 1960; 1973).
- E. BALIBAR (1989), *Lo stesso o l'altro? Per un'analisi del razzismo contemporaneo*, «La Critica Sociologica», 89, pp. 5-38.
- E. BALIBAR, I. WALLERSTEIN (1988), *Race nation classe. Les identités ambiguës*. Paris, La Decouverte.
- R. BENEDICT (1983), *Race and racism*. London, Routledge & Kegan Paul (1ª ed. 1942).
- A. CAMPIGOTTO, L. PIASERE (1990), *From Margutte to Cingar: the Archeology of an Image*, in M.T. SALO (ed.), *100 Years of Gypsy Studies*. The Gypsy Lore Society, Publication n. 5, pp. 15-29.
- H.J. EHRlich (1973), *The social psychology of prejudice*. New York, John Wiley and Sons.
- D. FRIGESSI (1989), *Alcuni stereotipi nell'Italia di oggi*, «La Critica Sociologica», 89, pp. 86-93.
- C. GALLINI (1989a), *Arabesque. Immagini di un mito*, «La Critica Sociologica», 89, pp. 98-104.
- (1989b), *Le radici dell'immaginario esotico*, «Democrazia e Diritto», 6, pp. 267-279.
- B. GEREMEK (1982), *L'arrivée des Tsiganes en Italie de l'assistance a la repression*, in G. POLITI, M. ROSA, F. DELLA PERUTA (a cura di), *Timore e carità. I poteri nell'Italia moderna*. Atti del Convegno "Pauperismo e assistenza negli antichi stati italiani" (Cremona 28-30 marzo 1980). Cremona. pp. 27-44.
- I. HANCOCK (1987), *The pariah syndrome. An account of Gypsy slavery and persecution*. Ann Arbor, Karoma Publ.
- ITALIA-RAZZISMO (a cura di) (1990), *Gli italiani e l'immagine dell'immigrato*. Roma.
- D. KENRICK, G. PUXON (1975), *Il destino degli Zingari*. Milano, Rizzoli (ed. orig. *The destiny of Europe Gypsies*. London, 1972).
- V. LANTERNARI (1983), *L'incivilimento dei barbari*. Bari, Dedalo.
- P.P. LESCHIUTTA (1989), *Il pregiudizio sornione*, «La Critica Sociologica», 89, pp. 105-111.
- M. LEIRIS (1979), *Razza e cultura* (ed. orig. *Race et civilization*, UNESCO, 1951), in AA.VV. (1979): 42-78).
- J-P. LIEGEOIS (1987), *Zingari e viaggianti*. Roma, Ed. Lacio Drom (ed. orig. *Tsiganes et voyageurs*. Strashourg, 1985).
- C. MARTA (1989), *Gli Zingari a Roma tra emarginazione e razzismo*, «La Critica Sociologica», 89, pp. 117-123.
- E. SAID (1978), *Orientalism*. London, Routledge & Kegan Paul.
- W.G. SUMNER (1962), *Costumi di gruppo*. Milano, Comunità (ed. orig. *Folk Ways*. New Haven, 1906).
- P.A. TAGUIEFF (1988), *La force du prejuge. Essai sur le racism et ses doubles*. Paris, La Decouverte.
- T.A. VAN DIJK (1984), *Prejudice in discourse*. Amsterdam, John Benjamin Publishing Comp.
- (1989), *La riproduzione del pregiudizio*, «Democrazia e Diritto», 6, pp. 127-150.

Summary

The authors hold that the recent phenomenon of immigration of non EEC workers into Italy has produced remarkable changes in the representation people have when they think of "migrants". From a survey conducted among high school pupils in the Neapolitan area, the presence of stereotypes varies according to groups studied.

The mental representation school children have of gypsies and non EEC immigrants is analyzed. While stereotypes concerning the first category seem consistent and full of negative elements, the formation of stereotypes applied to foreign immigrants is still an un-going process.

In the essay the authors point out the danger of a future application of ethnic stereotypes to support discriminatory practices, when immigrants will no longer be perceived as an amorphous mass of people searching for a job, but will be considered as minority groups asking for the respect of their own identity.

Résumé

Les auteurs estiment que le phénomène récent de l'immigration extracommunautaire en Italie a produit des changements notables dans l'image évoquée par le terme "immigré". Selon une recherche menée parmi les enfants d'une école secondaire dans la région de Naples il semble que soit mis en lumière une coprésence de divers stéréotypes à l'égard de divers groupes.

En particulier, sont analysées les images que les enfants se font des nomades et des immigrés extracommunautaires. Tandis que pour le nomade le stéréotype apparaît bien consolidé et riche d'éléments négatifs – même s'il est incapable de se traduire dans une complète fermeture – la stéréotypisation de l'image de l'immigré est encore en formation.

Dans cet article les auteurs soulignent le danger d'une utilisation future des stéréotypes ethniques en soutien aux pratiques discriminatoires, quand les immigrés ne seront plus perçus comme une masse indifférenciée d'individus en recherche de travail, mais comme représentants de groupes minoritaires tendus à révéndiquer le respect de leur propre identité ethnique.

INTERMARRIAGE IN INTERNATIONAL CONTEXTS

A Study of Filipino Women Married to Australian, Japanese and Swiss Men

by **Desmond Cahill**

Intermarriage of Filipino women with foreign men hit the spotlight a few years ago when the press reported on the so-called "mail-order brides". This study, the first on such scale, broadens the perspective and penetrates the realm of family problems and marital satisfaction to shed new light on marriage across races, cultures and religions. Initiated three years ago, the research project led international teams to interview Filipina women and their husbands in Australia, Switzerland and Japan. A comparison group of intermarried Filipino couples in Australia was also interviewed.

The results show that the modalities of first encounter and the success of marriage are far too complex and diversified to reduce them to stereotypes. In particular, this study dispels some myths: the myth that Filipinas who intermarry are mostly mailorder brides; the myth that they are mainly prostitutes and bar girls; the myth that they are poorly educated from poverty-stricken areas of the Philippines; the myth that they are now mostly living in remote rural areas.

The study examines in detail the support system that proved to be most effective for intermarried Filipinas and indicates guidelines for policy initiatives by the governments to regulate the activities of marriage introduction agencies and to avoid fraud, deception and the portrayal of women as a marketable commodity.

Cahill, Desmond, *Intermarriages in International Contexts*. Quezon City, Scalabrini Migration Center, 1990. 170 p. Cloth: US\$ 17.00; Paper: US\$ 15.00. Please include \$ 2.00 for postage and handling. Prepayment is required.

To order, write to: Scalabrini Migration Center
P.O. Box 10541 - Broadway Centrum, Aurora Blvd.
1113 Quezon City - Philippines

Alcune riflessioni su cultura, lingua italiana e identità. Il caso dell'area francofona

“La cultura è l'anima dei popoli” si ripete da più parti; “la cultura è il motore e il regolatore della crescita umana”, “non vi è sviluppo autentico senza cultura” fanno eco altri.¹ La cultura diviene cioè la variabile strategica di qualsiasi equilibrato processo di crescita. Senza un'attenzione autentica alla cultura, qualsiasi tentativo di sviluppo sembra destinato al fallimento: e così è stato nel passato, anche più recente.

Tutti ne convengono e proprio dalla constatazione che i tre *Decenni delle Nazioni Unite per lo sviluppo*, lanciati dall'ONU fin dal 1960 non avevano dato i risultati sperati al fine di realizzare un nuovo ordine economico internazionale, l'Assemblea delle Nazioni Unite, su sollecitazione dell'UNESCO, ha proclamato il decennio 1988-1997 il *Decennio dello sviluppo culturale*.²

Suo obiettivo principale è appunto quello di attribuire alla cultura un'importanza centrale, riconoscendo ai fattori umani e agli aspetti qualitativi dello sviluppo una loro preminenza sociale cercando di pervenire al superamento dell'antinomia che oppone la cultura alla tecnica, la cultura alla scienza, la qualità alla quantità, l'uomo alla macchina. Si insiste sul diritto di ogni persona e comunità a preservare, difendere e arricchire la propria identità culturale proprio perché è quest'ultima che gioca per ogni individuo il ruolo di equazione fondamentale che determina, positivamente o negativamente, la sua relazione con il Sé, il mondo e la società.³

Secondo quanto sostiene la moderna antropologia è infatti attraverso questa nozione di identità culturale – che si rifà ad un concetto di cultura intesa come “sistema organico condiviso che funziona da orizzonte di riferimento iniziale e

¹ A.B. MISKÉ, *Lettre ouverte aux élites du Tiers Monde*. Parigi, Sycomore, 1981, p. 44; E. PISANI, *La main et l'outil. Le développement du Tiers Monde et l'Europe*. Parigi, Laffont, 1984; T. VERHELST, *Des racines pour vivre. Sud-Nord: identités culturelles et développement*. Parigi, Duculot, 1987.

² Con la Risoluzione 41/187 dell'8/XII/1986 l'Assemblea generale dell'Onu proclamava il periodo 1988/1997 il *Decennio mondiale dello sviluppo culturale* che, posto sotto gli auspici dell'Onu e dell'Unesco, sottolineava senza ombra di dubbio l'importanza strategica che le Nazioni Unite attribuiscono alla cultura nella configurazione dello sviluppo.

³ UNESCO, *Guide pratique de la décennie mondiale du développement culturel 1988-1997*. Parigi 1987.

imprescindibile per l'individuo" – che la persona può, partendo dal complesso di elementi propri e distintivi di ciascuna sociocultura, giungere alla costituzione dell'identità personale quale risultato di processi educativi consci e inconsci.⁴

In altre parole, per cultura si intende una nozione capace di considerare "tutti gli aspetti di vita dell'uomo e della comunità: il saper fare, le conoscenze tecniche, i costumi alimentari, l'abbigliamento, la religione, la mentalità e i valori, la lingua, i simboli, i comportamenti socio-politici ed economici, i modi autoctoni di presa di decisione e di esercizio del potere, le attività produttive e le relazioni economiche, ecc."⁵

Un simile concetto di cultura fa propria la visione elaborata dall'UNESCO nel corso di questi ultimi decenni dove per cultura si intende "l'insieme dei tratti distintivi, spirituali e materiali, intellettuali ed affettivi, che caratterizzano una società o un gruppo sociale, che ricomprende, oltre alle arti e alle lettere, i sistemi di vita, i diritti fondamentali della persona umana, i sistemi di valori, le tradizioni e le credenze".⁶

È questa una visione globale e integrata di cultura che non deve però indurre a sottostimare i conflitti e le tensioni che possono generarsi qualora una sociocultura ne incontri un'altra, magari in situazione di squilibrio quale può registrarsi in un contesto migratorio tra il gruppo autoctono dominante e il gruppo immigrato subalterno o periferico. Solo un'opportuna, approfondita, autentica conoscenza e reinterpretazione delle rispettive posizioni culturali, nell'ambito di un contesto di salvaguardia del diritto di ciascuno alla propria identità culturale e personale, potrà permettere l'accettazione della differenza di cui l'altro è portatore in una prospettiva di interazione costruttiva.⁷

Quanto si è detto chiama naturalmente in causa l'istituzione scolastica che, nonostante tutto, conserva ancora il ruolo e la responsabilità di essere la più significativa tra le agenzie socio-educative. È in essa infatti, ma pure in ogni altro ambito di socializzazione secondaria, che il bambino emigrato si scontra – o si

⁴ M. TERESA MOSCATO, *Verso una pedagogia interculturale*, «Dirigenti e Scuola», 3, 1989, p. 8.

⁵ T. VERHILST, *op. cit.*, p. 301.

⁶ Ci si riferisce alla Raccomandazione n. 27 della *Conferenza mondiale sulle politiche culturali*, tenutasi in Messico nel luglio-agosto 1982. Detta conferenza ha segnato una tappa storica nel processo di riflessione avviato con la *I Conferenza intergovernativa sugli aspetti istituzionali, amministrativi e finanziari delle politiche culturali* che si era tenuta a Venezia nel 1970. Da allora il dibattito, sotto l'impulso dell'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura, si sviluppò a livello regionale con la promozione di tutta una serie di conferenze intergovernative – Helsinki, Yaggakarta, Accra e Bogotà – sul ruolo, l'importanza e lo spazio riservati alla problematica culturale. Fu così che una riflessione sempre più convergente sullo sviluppo e le sue finalità ha trovato attenzione e importanza giungendo, dopo 12 anni di esperienze nell'ambito dello sviluppo culturale, a trarre degli insegnamenti accettabili da tutti e ben puntualizzati nella qui citata Raccomandazione n. 27 del 1982 (cfr. UNESCO, *Conférence mondiale sur les politiques culturelles*, Messico, 26 luglio-6 agosto 1982, in "Problèmes et Perspectives", Doc. CLT-82/Mondiaicult/3).

⁷ Per un ampliamento della riflessione si confrontino i documenti del Seminario internazionale tenutosi a Napoli dal 2 al 3 giugno 1988 su "La problematica della tolleranza nell'insegnamento della filosofia", «Bollettino della Commissione Italiana per l'Unesco», 1-2, 1988.

incontra – con l'*altro*, con l'autoctono, portatore di un diverso universo culturale e valoriale. Lui dovrà individuare sintesi coerenti, capaci di organizzare e gerarchizzare antichi e nuovi punti di riferimento significativi, espressi dai due modelli culturali (quello del paese di origine e quello del paese di accoglimento). Un'impresa comunque ardua, che può diventare impossibile, se le distanze tra i due modelli culturali sono incolmabili e se i loro rispettivi "punti di riferimento socioculturali" sono incoerenti. Non solo. Ma, come sostiene Cancrini, proprio per il fatto di vivere determinate relazioni sociali, l'itinerario di sviluppo personale di ogni individuo risulterà fortemente condizionato dal clima sociale in cui è inserito e la sua personalità sarà il risultato di ciò che gli altri, in modo diretto o indiretto, formale o informale, comunicano, confermano, negano o, addirittura, *disconfermano* attraverso "modalità comunicative" che ignorano l'*altro* proprio in quanto interlocutore.

In un contesto migratorio – e comunque in ogni situazione di confronto tra gruppi dominanti e periferici – la "modalità comunicativa" della *disconferma* sembra essere frequente: non vi sono né positivi rinforzi né negazioni decise di certi comportamenti bensì – come rileva Mengon – contesti sociali caratterizzati da uno "spazio psicologicamente desolante in quanto privo di punti di riferimento" in cui vengono incoraggiati l'isolamento, l'assenza di interazioni attive con la nuova società e di promozioni evolutive future.⁸

Si avranno allora difficoltà di identificazione culturale e di costruzione del Sé che potranno divenire gravi e inappellabili ostacoli allo sviluppo armonico della personalità.

Si consideri inoltre, sulla base dei più recenti studi di sociolinguistica, l'importanza che riveste la relazione cultura-linguaggio ai fini di un equilibrato processo formativo dell'individuo. Nel linguaggio si ravvisa infatti "il più potente mediatore di orientamenti di pensiero culturalmente condivisi".⁹ Esso è il veicolo principale per la trasmissione della cultura, essendo "creatore e organizzatore dell'esperienza" e "sistema di comunicazione che usa suoni o simboli con significati arbitrari ma strutturati".¹⁰

Una conferma di ciò che si trova negli studi di Bernstein e nella tesi di Sapir-Whorf. Secondo quest'ultima, infatti, la natura della lingua influenza la visione del mondo e di conseguenza ogni attività mentale. Questa posizione teorica è stata ampiamente sostenuta dagli studi di Bernstein riguardanti la relazione individuabile tra codici linguistici e diversi ceti sociali, tra socializzazione e sviluppo cognitivo, tra linguaggio e strutturazione del pensiero.¹¹

Il linguaggio è insomma uno strumento del pensiero, un organizzatore cognitivo dei dati dell'esperienza, un mezzo per stabilire rapporti sociali, un

⁸ G. MENGON (a cura di), *Emigrazione e lingua*. Padova, Liviana, 1980, p. 12. Si veda pure, per la situazione belga, F. LAZZARI, *Appartenenza culturale degli immigrati*, «Dossier Europa Emigrazione», 4, 1986.

⁹ M.T. MOSCATO, *op. cit.*, p. 8.

¹⁰ N.J. SMELSER, *Manuale di sociologia*. Bologna, Il Mulino, 1987, pp. 217-218.

¹¹ *Ibid.*

veicolo di esperienze razionali ed affettive, di sentimenti, pensieri, emozioni, ecc.¹²

D'altra parte è pur vero che solo dopo un'acquisizione della L1 corretta e completa (lingua degli affetti e della *privacy* perché identificantesi con la lingua dei genitori) e un sereno adattamento al proprio ambiente di socializzazione primaria, diventa più facilmente praticabile l'apprendimento della L2 (lingua formale e pubblica, utilizzata nel paese di accogliimento).

Laddove non si concretizzano queste condizioni si può avere la frantumazione linguistica dell'emigrato, un doppio analfabetismo o semi-linguismo familiare che disarticola la prospettiva di identificazione personale (e culturale) del giovane di seconda (o successiva) generazione, creando soggetti frammentati culturalmente che possono esprimere dualità comportamentali.

Diverso risultato attende invece, nell'apprendimento della L2, un soggetto ben piantato nella sua identità culturale e personale, che padroneggia la lingua dei genitori e che vive in un contesto in cui vi è accettazione sia della sua L1 che del suo gruppo linguistico-culturale di appartenenza. Si rileva cioè un rapporto direttamente proporzionale tra "stima" sociale, padronanza di L1 e riuscita nell'apprendimento della L2.

Da quanto detto sembra quindi discendere la necessità, nell'apprendimento-insegnamento linguistico dell'emigrante, di dare peso ad una cultura centrata sul soggetto, sui suoi valori profondi, quotidiani, sullo specifico "peso della storia" vissuta dal gruppo etnico-culturale a cui appartiene. Si dovrà cioè far leva sulla motivazione, su un insegnamento situazionalizzato basato sull'esperienza del bambino, il gioco, la drammatizzazione, ecc.

In ultima analisi, proprio per il contesto emigratorio in cui ci si trova ad operare, caratterizzato oramai anche in Europa – e in particolare in Francia – come nel Nord e Sud America, da emigrati di seconda o terza e successive generazioni, "l'insegnamento della lingua appare come conseguente e dipendente dall'insegnamento culturale": si dovrà cioè partire dalla cultura per giungere alla lingua attraverso un apprendimento rigoroso e basato su metodologie ben appropriate.¹³

Interventi dello stato italiano per la diffusione e il sostegno della lingua e cultura italiana all'estero

Sulla base di quanto premesso circa la stretta relazione esistente tra la costruzione della identità personale e culturale dell'individuo migrante, la cultura e il linguaggio espressi sia dalla società autoctona che dalla società di partenza,

¹² Si confrontino i *Nuovi programmi didattici per la scuola elementare*, D.P.R. n. 104 del 2 febbraio 1985.

¹³ Interessante risulta a questo proposito l'indagine condotta dall'Istituto dell'Enciclopedia Italiana (IEI) in vista della costituzione di un sistema didattico di lingua e cultura italiana diretto ai figli dei lavoratori migranti di origine italiana in area francofona (cfr. IEI, Contratto n. 1019 80 10 EDU I, Roma, 1981, p. 76).

ci pare sia ora il caso di considerare attentamente ciò che lo stato italiano ha predisposto per attuare l'art. 35, par. 3, della Costituzione che prevede la tutela del lavoro italiano all'estero nel quadro di garanzia e riconoscimento della libertà di emigrazione.

La prima fonte legislativa relativa all'azione scolastica e culturale italiana all'estero risale al T.U. del 12 febbraio 1940, n. 740 che, pur con qualche integrazione e modifica, è sostanzialmente rimasto invariato fino ad oggi. Con esso si concepisce la presenza culturale italiana all'estero attraverso le scuole – intese, qui, come strumenti destinati alle relazioni intellettuali dell'Italia con i paesi esteri (art. 1) – e gli istituti italiani di cultura all'estero (art. 12). Di fatto non si prevedono iniziative specificamente rivolte agli emigrati.

È la legge n. 153 del 3 marzo 1971 che, ad integrazione dell'art. 1 del T.U. 740/1940, è intervenuta a prevedere e a predisporre iniziative educative e di assistenza scolastica nonché di formazione e perfezionamento professionale a favore esclusivo dei lavoratori e dei loro congiunti all'estero, ferma restando però una netta separazione tra queste iniziative e le scuole e gli istituti di cultura regolati dal citato T.U. del 1940.¹⁴

La legge 153/1971 prevede in particolare:

a) l'istituzione di corsi per i congiunti dei lavoratori italiani – al fine di facilitare il loro inserimento nella scuola del paese ospitante – e di corsi integrativi di lingua e cultura italiana miranti a mantenere viva l'origine linguistico-culturale;

b) l'avvio di corsi di scuola popolare per i lavoratori italiani e di corsi speciali annuali per la preparazione dei lavoratori e dei loro congiunti agli esami di idoneità e di licenza di scuola elementare e media;

c) l'istituzione di corsi di formazione e perfezionamento professionale per favorire l'accesso all'ambiente di lavoro locale dei lavoratori italiani e dei loro congiunti;

d) il riconoscimento dell'equipollenza dei titoli di studio conseguiti nelle scuole straniere corrispondenti alle scuole elementari e medie, previo superamento di una prova integrativa di lingua e cultura italiana o senza nessun'altra formalità qualora vi sia stata la frequenza dei corsi di cui al punto a).

La prevista istituzione di scuole materne e di nidi d'infanzia è rimasta pressoché inattuata, salvo rare eccezioni riguardanti le prime.

L'applicazione della legge 153/1971, pur nella positività di alcuni aspetti, ha evidenziato nel corso degli anni tutta una serie di gravi limiti, già peraltro presenti

¹⁴ Per inciso va detto che il citato T.U. 740/1940 oltre alle scuole e agli istituti di cultura prevede l'istituzione di lettori presso università e scuole superiori straniere.

Per quanto riguarda le scuole italiane all'estero vanno distinte nell'anno 1988 ben 211 scuole nel mondo tra statali, legalmente riconosciute, con "presa d'atto" o private. Vanno inoltre ricordate le scuole di cantiere legate alla più recente emigrazione tecnica (l'Italia nel 1984 è stato il terzo paese, dopo gli Stati Uniti e il Giappone, con l'8% di commesse e 58 imprese all'estero), le scuole europee istituite nel 1953 in funzione dei figli dei funzionari della CE (sono 6 le scuole regolate dall'art. 29 D.P.R. 23 gennaio 1967, n. 215 e dall'art. 7 legge 25 agosto 1982, n. 604) e le scuole internazionali con sezioni italiane. Per una panoramica più esaustiva si consulti l'agile volumetto di C. CIRVILLERI, *Le istituzioni scolastiche educative e culturali all'estero*. Firenze, Le Monnier, 1988.

al momento della sua approvazione. Valitutti infatti – presidente della Commissione per la riforma della legge 153/1971 – sostiene che la predetta legge nacque assai più con i lineamenti di una legge ritardataria che con quelli di una legge anticipatrice, per il fatto che si fondava su una visione di un flusso emigratorio in continua crescita, esplosivamente manifestatosi negli anni Cinquanta e Sessanta, in provenienza soprattutto dall'Italia del Sud, gracile culturalmente e sprovvisto di formazione professionale. In realtà, già dai primi anni Settanta, le cose erano cambiate ed oggi tale visione è decisamente anacronistica, essendoci un saldo vicino a zero tra rimpatri ed espatri e un'emigrazione che per il 50% non dura più di un anno oltre che essere soprattutto un'emigrazione tecnica e specializzata fatta di cervelli e funzionari, di scienziati, tecnologi e studenti, ecc.¹⁵ Prima si parlava di "un'emigrazione di necessità" oggi invece si tratta di un'emigrazione che è capace di offrire un'immagine dell'Italia quinta potenza mondiale sia a livello culturale, economico che sociale.

Non è inutile dire che alcuni "difetti congeniti" della legge 153/1971 hanno pesato fortemente sulla sua applicazione. Ci si riferisce alla totale separazione tra gli strumenti da essa creati e quelli predisposti dal R.D. del 12 febbraio 1940, n. 740, all'eccessiva uniformità e rigidità degli interventi che non tenevano conto delle specificità socio-storiche ed economiche della nostra emigrazione nel mondo, alla sproporzione tra i problemi da affrontare e i mezzi disponibili, all'incertezza sui fini stessi da perseguire (inserimento nel paese d'accoglimento nella prospettiva di una valorizzazione della cultura di origine o di quella del paese di arrivo? Stabilizzazione? Rientro in patria? ecc.), alle norme sommarie inerenti la scelta del personale insegnante, all'omissione di un'azione diretta del Ministero degli Affari esteri italiano (MAE) e di una scarsa selezione degli enti gestori, ecc.¹⁶

Tuttavia la legge 153/1971, nel suo orientamento prevalentemente indirizzato al sostegno degli italiani emigrati e al mantenimento dei loro legami con la madrepatria tramite iniziative assistenziali e scolastico-educative, trova un superamento nella Direttiva della Comunità europea (CE) del 25 luglio 1977, n. 486. Essa prevede un'istruzione obbligatoria, biculturale e bilingue per i figli degli emigrati che devono sì integrarsi nella cultura e lingua del paese di arrivo, ma senza cessare di identificarsi nella lingua e cultura del paese di origine.

Con essa si fa un salto di qualità in quanto si prevede:

a) l'inserimento gratuito nel sistema formativo dello stato ospitante dei figli dei lavoratori migranti originari di uno degli stati membri della Comunità, tramite

¹⁵ G. LUCREZIO MONTICELLI, *In ulteriore contrazione il movimento migratorio italiano*, «Dossier Europa Emigrazione», 6, 1989.

¹⁶ Ci si riferisce al lucido ed ancora attuale intervento dell'ex ministro S. VALITUTTI, *Relazione sull'eventuale riforma della legge 3 marzo 1971, n. 153*, in MINISTERO AFFARI ESTERI, *Atti del convegno "La riforma della normativa italiana in materia di scolarizzazione dei figli degli emigranti e suo raccordo con le strutture della scuola e della cultura italiana all'estero"*. Urbino 1983. Si confronti pure la limpida relazione dello schema di disegno di legge "Iniziativa scolastiche ed interventi educativi in favore delle comunità italiane all'estero" approvato a suo tempo dal Consiglio dei Ministri ed in attesa di essere esaminato dal Parlamento quale riforma della citata legge n. 153/1971.

l'insegnamento della lingua ufficiale e di ogni altro sostegno necessario per il soddisfacimento dell'obbligo scolastico;

b) la formazione iniziale e continua degli insegnanti chiamati ad impartire questo insegnamento;

c) la promozione da parte dello stato ospitante, in cooperazione con lo stato di origine dell'emigrante, dell'insegnamento della madrelingua e della cultura del paese di origine.

Si tratta sicuramente di un messaggio morale, culturale e politico di grande valore e valido per qualsiasi emigrante (anche extracomunitario). L'emigrante – nella prospettiva di una stretta collaborazione tra stato ospitante e stato di origine per la messa in opera di ogni intervento capace di valorizzare sia la cultura locale che quella straniera – è destinato così ad uscire dalla sua emarginazione e *periferia educativa* per diventare soggetto a pieno titolo di un'educazione bilinguistica e biculturale capace di vera umanizzazione e integrazione.

Per quanto concerne l'approccio educativo interculturale va detto che esiste oramai una grande messe di studi teorici e di azioni concrete grazie all'impegno dell'UNESCO – che a partire dal 1972 con la Risoluzione n. 1142 dedica un Programma agli emigrati e approva una Raccomandazione agli stati membri perché si adoperino per la creazione di una *Carta dell'emigrante a garanzia dei suoi diritti di uomo e di cittadino* –, del Consiglio d'Europa – si ricordi tra l'altro l'approvazione della *Carta sociale europea* del 1961, la Risoluzione n. 35/1970 e l'ampia azione di cooperazione culturale tra cui si possono ricordare i diversi contributi offerti con i progetti condotti dal *Conseil de la coopération culturelle*¹⁷ –, dell'OCDE, della CE, ecc.

Con ciò non si vuol evidentemente dire che mancano le difficoltà. Non va sottaciuta, ad esempio, la resistenza di alcuni stati membri della CE ad applicare la Direttiva. Si pensi alla situazione inglese, lussemburghese, belga o tedesco-

¹⁷ Circa l'ampia azione condotta dal *Conseil de la coopération culturelle* del Consiglio d'Europa si consideri tra gli altri: *L'éducation interculturelle. Concept, contexte et programme*. Strasburgo 1989; *L'interculturalisme: de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*. Strasburgo 1986; *L'interculturalisme: théorie et pratique*. Strasburgo 1987; *L'interculturalisme et l'éducation*. Strasburgo 1987; *Identité culturelle des immigrants et travailleurs étrangers dans cinq villes européennes*. Strasburgo 1981; *Pistes pour activités pédagogiques interculturelles*. Strasburgo 1989 (volumetto particolarmente utile ad insegnanti ed educatori); *Interculturalité et éducation*. Strasburgo 1987; *La culture immigré dans une société en mutation. L'Europe multiculturelle en l'an 2000*. Strasburgo 1983.

Per una panoramica ampia ed accurata sulle migrazioni, in particolare per quelle riguardanti i paesi in via di sviluppo, si vedano anche i lavori pubblicati dall'Unesco: R. APPELYARD (ed.), *International Migration Today*. Vol. I: *Trends and Prospects*. Parigi, Unesco, 1988; C. STAHL, *International Migration Today*. Vol. II: *Emerging Issues*. Parigi, Unesco, 1988; AA.VV., *Vivre dans deux cultures*. Parigi, Unesco, 1983. Si aggiunga pure: AA.VV., *Psychopédagogie interculturelle*. Friburgo, Delval, 1987; F. LAZZARI, *Emigrazione ed immigrazione in Italia: due aspetti di uno stesso problema*, «Bollettino della Commissione Italiana per l'Unesco», 2, 1986; F. LAZZARI, *L'Unesco, i giovani e l'educazione*, *Ibid.*, 1, 1987; OMEP, *Enfance et identité culturelle*. Bruxelles 1984; COMMISSIONE NAZIONALE SVIZZERA PER L'UNESCO, *Une pédagogie interculturelle*. Berna 1984; F. LAZZARI, *Lavoro nero e integrazione socio-culturale dell'immigrato*, «Dossier Europa Emigrazione», 5, 1986.

occidentale dove non è assolutamente facile avere la reale disponibilità delle autorità locali per l'attuazione di corsi integrati di lingua e cultura italiana nelle scuole di loro competenza, per non dire della non ancora superata difficoltà, per tanti figli di nostri emigrati, di raggiungere i più alti gradi dell'istruzione e quindi della realizzazione socio-professionale (si pensi soprattutto alla situazione scolastica svizzera e a quella tedesco-occidentale in cui la percentuale di insuccesso scolastico italiano raggiunge livelli elevatissimi).

È tuttavia certo che la legge 153/1971 non può più rispondere, con gli strumenti e la filosofia di cui è dotata, alle esigenze della nostra emigrazione sia europea che nord o sud americana, australiana, ecc. Una riforma è auspicata da più parti: dal già citato convegno di Urbino del 1983, dalla seconda *Conferenza nazionale dell'emigrazione* del 1988 (CNE), dalle diverse amministrazioni dello stato e figure professionali che operano in emigrazione, dagli emigrati e, sempre più spesso, dagli stessi stati interessati alla emigrazione italiana che si aspettano interventi scolastici, culturali e linguistici, coordinati, coerenti e capaci di rispondere alle aspettative culturali e linguistiche di tanti loro cittadini di origine italiana.

In questo contesto, particolare significato assume quindi il disegno di legge sulla riforma della legge 153/1971 approvato dal Consiglio dei Ministri ed in attesa di essere esaminato dal Parlamento italiano. Non è comunque inutile sottolineare che paesi come il Canada, l'Australia, l'Argentina hanno inserito nei loro ordinamenti scolastici l'insegnamento della lingua e cultura italiana in un contesto di positiva valorizzazione dell'interculturale e del multi-etnico.¹⁸

Tuttavia, prima di ipotizzare possibili itinerari di risposta a questa problematica ci pare opportuno tentare di passare in rapida rassegna le diverse situazioni inerenti l'insegnamento della lingua e cultura italiana esistenti nei paesi europei francofoni.¹⁹ Pur nella specificità che caratterizza ogni singolo paese, va comunque precisato che alcune problematiche, che saranno più sotto illustrate, appartengono a tutti i paesi europei e non solo a quelli francofoni. Pare inoltre il caso di attirare l'attenzione sul fatto che vi possono essere notevoli differenze – per quanto riguarda lo *status goduto* dalla lingua e cultura italiana – tra nazioni a regime plurilinguistico e pluriculturale come il Belgio, il Lussemburgo o la Svizzera e paesi a prevalenza monolinguisco-culturale come la Francia.

¹⁸ Per una visione globale e articolata dell'emigrazione italiana nel mondo, con particolare riferimento alle sue dimensioni e aspetti socio-economici, demografici, educativi ed amministrativi si veda: COMMISSIONE NAZIONALE ITALIANA PER L'UNESCO, *Etude sur les attentes et les aspirations des travailleurs migrants en matière d'éducation et de formation*. Parigi, Unesco, UD-78/Conf. 630/5, 1978; G. ROSOLI (a cura di), *Un secolo di emigrazione italiana 1876-1976*. Roma, CSER, 1978.

¹⁹ La scelta di limitare la trattazione ai soli paesi francofoni è motivata dalla volontà dell'estensore di concentrare la sua riflessione sulle situazioni estere conosciute direttamente in qualità di borsista universitario o di operatore scolastico. Per ogni singolo paese non si ha certamente la pretesa di esaminare tutte le problematiche riguardanti la comunità italiana ivi residente; pur nella convinzione che la problematica linguistico-culturale è sempre strettamente legata ad altre importanti variabili (sociali, economiche, professionali, politiche, ecc.), ci si limiterà a considerare preminentemente la condizione scolastica dei figli degli emigrati.

La lingua italiana può cioè risultare rafforzata – si pensi al rapporto di forza esistente nei confronti delle lingue a predominanza locale e circoscritta come il fiammingo o il lussemburghese – o indebolita: è il caso della Svizzera in cui l'italiano pur essendo lingua ufficiale occupa solo il 3° posto dopo il francese e il tedesco. Ma d'altra parte, la posizione della lingua italiana in Svizzera gode di maggior prestigio rispetto alla posizione occupata in Francia, paese monolingue e in cui sempre più forte è la penetrazione linguistica inglese, tedesca e spagnola.²⁰

Nella Svizzera romanda

La Svizzera, paese non comunitario in cui non è quindi applicata la Direttiva della CE, presenta, per quanto riguarda l'andamento dei corsi ELCO (*enseignement de langue et culture d'origine*), una situazione specifica che è accentuata anche dal fatto che si tratta di un paese federale con autonomie cantonali e locali molto marcate.²¹

L'emigrazione italiana in Svizzera è ormai giunta alla terza-quarta generazione presentando quindi bambini che non parlano la lingua italiana standard, bambini che parlano l'italiano regionale o una lingua ricca di interferenze che dà luogo ad un ibrido linguistico spesso inintelligibile al di fuori del gruppo di appartenenza. Sono comunque ancora presenti in buona percentuale – e forse più che in Francia e in Belgio, per esempio – bambini che parlano un buon italiano standard grazie agli ancora stretti legami linguistico-culturali esistenti con l'Italia.

D'altro canto il fatto che l'italiano sia – anche se modestamente parlata – una delle tre lingue ufficiali parlate in Svizzera incide sul riconoscimento positivo della nostra lingua. Tuttavia va rilevato che solo il 45% dell'utenza potenziale segue i corsi integrativi ELCO e che essa è comunque in costante e sensibile calo. Va detto che questi corsi sono generalmente ben strutturati sia in termini di composizione del gruppo che di tempo-scuola. Non sono troppo dispersi nel territorio (si pensi appunto a Ginevra, Neuchâtel, ecc.) e riescono ad avere un rapporto sufficientemente strutturato con la locale scuola svizzera. In questo senso è significativo il fatto che nel "livret scolaire" l'alunno trovi riportato anche il voto, attribuitogli dall'insegnante di italiano, di lingua e cultura italiana. Per quanto riguarda in particolare la Svizzera francofona, Ginevra per esempio, con la sua peculiarità di città internazionale, permette soprattutto l'attuazione di corsi ELCO inseriti o differiti (a volte ospitati anche in locali non scolastici), ma non

²⁰ A. PEROTTI, *Domanda culturale e interventi scolastici per gli italiani in Francia*, «Studi Emigrazione», 57, 1980.

²¹ Organo federale della politica scolastica svizzera è la *Conferenza dei direttori didattici cantonali* che, a partire dal 1972, emette raccomandazioni che pur non essendo vincolanti mirano a uniformare l'orientamento dei diversi cantoni sulle questioni scolastico-educative. Interessante ai fini di una migliore integrazione dell'alunno straniero è la decisione presa nella seduta del 24 ottobre 1985, mirante a limitare l'inserimento dei figli degli emigranti nelle *classes d'accueil* o classi speciali.

integrati nel sistema scolastico svizzero. Va tuttavia rilevato che nell'ultimo *Protocollo d'intesa italo-svizzero* è stata prevista l'attivazione di corsi di lingua e cultura italiana integrati nei curricula scolastici svizzeri con la contestuale apertura a cittadini svizzeri o stranieri interessati a tale apprendimento.²²

Inoltre si è previsto, su sollecitazione italiana, di aumentare gli "interventi di sostegno" a favore degli alunni deprivati o in difficoltà per arrivare alla eliminazione delle classi di sostegno o recupero che stigmatizzano per tutta la vita, prefigurandone il futuro socio-professionale, l'alunno italiano.²³

In questo senso va rilevato come particolarmente significativo il fatto che in certe direzioni didattiche esista la figura dello psicologo, operatore italiano di sostegno psicopedagogico alle famiglie e agli alunni, facilitatore e mediatore di molti "passaggi critici" tra scuola svizzera e corsi d'italiano. Non privo di importanza è il *Centro pedagogico-didattico* di Berna che svolge una significativa attività nell'ambito della promozione dell'aggiornamento degli insegnanti di italiano, della creazione di strumenti di lavoro, di studi e analisi in stretto contatto la realtà svizzera.

Crescente importanza vanno assumendo gli interventi a livello di scuola materna proprio perché da entrambe le parti si stimano importanti, ai fini di un'integrazione serena e capace di mantenere le originarie radici culturali, interventi prescolastici bilingui, integrati e coordinati a livello italo-svizzero. È convinzione fondata infatti che un intervento a questo livello di scuola permetta di ottenere dei risultati di grande significato a livello di integrazione socio-linguistica e quindi di eliminazione dell'*échec scolaire* degli alunni italiani in Svizzera che resta ancora, nonostante tutto, così accentuato.

Come sostiene infatti Schuh e numerosi altri studiosi, l'insuccesso scolastico dei figli degli emigrati italiani in Svizzera, ma pure in RFT o in Belgio, resta decisamente marcato: ripetenze, evasione dell'obbligo scolastico, inserimento nelle classi speciali, disadattamento psico-sociale, ecc. sono caratteristiche ancora troppo marcate della scolarizzazione italiana.

Quanto riscontrato sembra essere ulteriormente accentuato dalla rigida selezione e dalla precoce differenziazione degli indirizzi scolastici svizzeri che obbligano spesso la popolazione scolastica italiana ad andare ad ingrossare le fila dei gradi più bassi dell'istruzione e della formazione professionale, predestinandola così a un ruolo socio-professionale marginale.²⁴

²² La *Commissione mista italo-svizzera* creata *ad hoc* per i problemi scolastici dei figli degli emigrati italiani in Svizzera ha iniziato i suoi lavori nel 1972 in applicazione dell'*Accordo italo-svizzero sull'emigrazione* del 1964.

²³ F.F. DI MATTEO, A.M. MARCUCCINI, *La politica dei paesi europei in materia di formazione scolastica dei figli degli emigranti*, «Studi Emigrazione», 57, 1980.

²⁴ Ciò appare comunque confermato dall'esperienza diretta di chi scrive oltre che da ricerche e studi condotti sull'argomento, tra i quali si possono citare senza pretese di esaustività: S. SCHUH, *I figli degli emigrati nelle classi svizzere. Mancanza dell'intelligenza o selezione di classe?* Zurigo, FCL, 1973; AA.VV., *Etre migrants*. Berna, Peter Lang, 1981; P. FAINA, *Identità della seconda generazione degli emigrati e problemi di integrazione*, «Studi Emigrazione», 57, 1980; E. COMPAGNONI, S. DI CARLO, *Emigrazione e scuola. Il caso Svizzera*. Roma, Armando, 1980.

Per i 38.000 bambini italiani frequentanti la scuola francese e inseriti nella società d'oltralpe, la lingua italiana non è più la loro lingua materna né, spesso, la loro L2; per loro l'italiano si pone come L3 o L4 dopo il francese, l'italiano regionale, l'inglese e/o il tedesco. Su una popolazione scolastica dei corsi ELCO di 14.414 alunni solo 895 frequentano corsi non inseriti nell'orario scolastico francese.

La stragrande maggioranza degli allievi frequenta appunto corsi inseriti o integrati nell'ordinamento scolastico francese. Tale inserimento va generalmente visto soprattutto in termini organizzativi e di orario e non in termini di curricula comuni o di programmazioni concordate. Anche se quest'ultima vorrebbe essere la strada da intraprendere sia da parte italiana che da parte francese, a tutt'oggi resta ancora difficile attivare una stretta collaborazione a questo livello per una serie di ragioni che dipendono dalla organizzazione della scuola francese e dei corsi previsti dalla legge 153/1971, oltre che dal tipo di accordi bilaterali esistenti tra i due paesi.²⁵

Tuttavia va riconosciuta la situazione particolare che gode la comunità italiana in Francia: comunità che vive il passaggio da una esperienza migratoria a un contesto di promozione socio-economico-culturale in cui l'italiano più che lingua dell'emigrato è lingua di cultura e di un'Italia secondo partner commerciale della Francia e quinta potenza mondiale.²⁶

Ma, contestualmente, non vanno taciuti alcuni elementi che fanno dell'italiano in Francia una lingua sempre più "rara". In Francia, paese che ha sempre manifestato grandi capacità di assimilazione della sua immigrazione straniera,²⁷

²⁵ Ciò è stato ribadito più volte nelle riunioni periodiche del Gruppo misto italo-francese competente per i problemi di scolarizzazione dei figli degli italiani in Francia. Per un più ampio quadro dei bisogni sociali ed educativi della numerosa comunità italiana in Francia si confronti anche AMBASCIATA D'ITALIA, *I bisogni socioeducativi dell'emigrazione italiana in Francia. Materiali per una ricerca*. Parigi, CIEFI, 1979. I dati si riferiscono all'anno scolastico 1978-79.

²⁶ Quanto questo sia vero lo si può desumere da qualsiasi, anche superficiale, contatto con la nostra emigrazione in Francia oltre che, evidentemente, dalle statistiche demografiche e dall'import-export italo-francese.

²⁷ Per inciso va detto che sono sempre più numerosi gli studiosi che negano l'esistenza di un'integrazione compiuta e serena della comunità italiana in Francia. Per una lettura che consideri contributi di diversa impostazione si veda almeno: D. SCHNAPPER, *La représentation de l'espace urbain pour les Italiens émigrés*. Parigi, Centre de Recherches Historiques, 1974; D. SCHNAPPER, *Tradition culturelle et appartenance sociale: émigrés italiens et migrants Français dans la région parisienne*, «Revue Française de Sociologie», XVIII, 1976; FONDATION EUROPÉENNE DE LA SCIENCE, *Identité et culture: hypothèses théoriques et perspectives interdisciplinaires dans l'étude des communautés italiennes en France avec particulière attention aux jeunes*. Strasburgo 1983; *Culture immigrée, intégration ou résistance*, «Autrement», novembre, 1978. Attualmente gli stranieri in Francia rappresentano circa il 7% della popolazione totale, e di questi gli italiani sono il 9,1%. Fino agli anni '70 la comunità italiana occupava il primo posto in termini quantitativi, ma dal censimento del 1982 essa è declassata al quarto posto dopo algerini, portoghesi e marocchini (cfr. AA.VV., *La présence italienne en France aujourd'hui*, «Dossier Migrations», 34, 1986).

la comunità italiana "non fa problema" e lo statuto attribuito alla lingua parlata dai circa 333.740 italiani non "permette" di collocarla tra le "lingue internazionali" come lo sono invece l'inglese, il tedesco, lo spagnolo e... il portoghese.

Per le ragioni appena enunciate l'italiano in Francia rischia quindi di diventare una lingua esotica e la nostra cultura un'espressione riservata a ristrette élites. Ciò è quanto mai sorprendente se si considera che su una popolazione di origine italiana di almeno 3 milioni di persone vi sono appena 175.000 studenti di italiano, mentre se ne contano 1.230.000 di spagnolo, 1.300.000 di tedesco, senza dire dei 4.900.000 di inglese.²⁴

Questa tendenza sembra oggi ulteriormente aggravata dalla nuova circolare del ministro socialista dell'educazione nazionale Jospin²⁵ che introduce l'insegnamento precoce di una lingua straniera nella scuola primaria; detta lingua dev'essere però già insegnata nel *collège* competente per territorio a cui gli allievi, terminate le elementari, dovranno iscriversi. Si dà il caso che la lingua italiana sia poco insegnata nei *collèges* – nei quali anzi si è registrato in questi ultimi anni una forte contrazione delle cattedre di italiano degli insegnanti francesi – per cui, di fatto, si potrà assistere ad un'ulteriore espulsione dell'insegnamento dell'italiano dalla scuola francese, aggravata dal fatto che la circolare Jospin implicitamente obbligherà l'insegnamento della lingua italiana come ELCO a passare da inserito a differito e quindi ad essere verosimilmente e, forse, definitivamente espulso dal sistema scolastico francese, almeno ai livelli e con le modalità di inserimento conosciuti attualmente.

²⁴ Da un'indagine condotta nella regione parigina dall'*Unione Latina* presso gli studenti iscritti al primo anno delle secondarie, la scelta della lingua straniera risulta essere così ripartita: 86% inglese, 11,8% tedesco, 1,02% spagnolo, 0,25% portoghese, 0,09% italiano; si viene cioè evidenziando, a livello tendenziale, un costante aumento dell'inglese e una stabilizzata diminuzione del tedesco, mentre le altre lingue sembrano destinate a sparire. A tutt'oggi solo l'1% delle scuole della regione parigina offre l'insegnamento dello spagnolo e dell'italiano; la percentuale restante è riempita dalle lingue inglese e tedesco (Per ulteriori approfondimenti si rimanda alla consultazione della ricerca citata disponibile presso la sede dell'Unione Latina stessa).

²⁵ Si confronti la circolare del ministro dell'educazione nazionale francese n. 89-065 del 6 marzo 1989 su "*Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire (écoles publiques et écoles privées sous contrat)*", «Bulletin Officiel», 11, 16 marzo, 1989. Sempre sullo stesso argomento si confronti la circolare n. 89-141 del 14 giugno 1989 inerente il "programma indicativo" della sperimentazione in parola. Si veda inoltre: QUADRANTEUROPA, *Dalla Francia per capire (e non per copiare)*, «Scuola Italiana Moderna», 18, 1990; QUADRANTEUROPA, *Gli obiettivi della scuola francese per il periodo 1989-1994*, *Ibid.*

Circa la riflessione che il Governo francese sta compiendo sui corsi ELCO si confronti, almeno per un primo approccio: P. BERNARD, *M. Jospin insiste sur la réduction des inégalités pour tous les enfants*, «Le Monde», 1 febbraio 1990, in cui si ipotizza l'eliminazione dei corsi ELCO dalla scuola francese, così come sono organizzati attualmente, in favore di una generalizzazione dell'insegnamento delle lingue più parlate (inglese, tedesco, spagnolo, ecc.); pure interessante a tal proposito è la pagina speciale dedicata dal numero de «Le Monde» del 7 marzo 1990.

Per un approfondimento si consultino tra gli altri: M.C. MECHTA, *L'école française et la culture d'origine des enfants travailleurs migrants*, Thèse de 3^e cycle, Università di Scienze sociali di Grenoble, 1977; P. GRANGE, *Sauvegarder l'égalité et la différence: l'enseignement des langues nationales dans le système scolaire français*, «Hommes et Migrations», 33, 1027, 1982.

In Francia, cioè, l'esperienza scolastico-culturale italiana pare sia giunta ormai ad una fase critica che esige nuovi approcci per nuovi obiettivi proprio al fine di evitare la sua definitiva scomparsa. La situazione andrebbe pertanto seguita con attenzione costante, contrattazioni oculate, iniziative di qualificazione e interventi appropriati, soprattutto ai livelli governativi e decisionali più alti. Ciò potrebbe permettere, con ogni probabilità, la messa a frutto delle consistenti potenzialità comunque presenti in Francia per la lingua e cultura italiana.³⁰

Proprio nella fase attuale in cui la scuola francese si interroga sulla sua funzione, sui suoi programmi e contenuti, sulla sua organizzazione, ecc. rispetto ad obiettivi che la scuola italiana da diversi anni ha già realizzato, si potrebbe inserire un interessante e valido contributo italiano (si pensi ai programmi della scuola elementare del 1985, alla legge 820/1971, ai decreti delegati del 1974, alla C.M. 143/1988 e alla legge 148/1990, ecc. con i quali, tra gli altri, si sono realizzati nella scuola italiana la programmazione, la valutazione formativa, la collegialità, la flessibilità e la continuità tra scuola ed extrascuola in una visione di educazione continua ed integrale capace di valorizzare e sviluppare le singole capacità, anche degli alunni con maggiori difficoltà). Quella francese è una situazione di passaggio, e quindi critica, la cui evoluzione dipenderà sicuramente da come si riuscirà a gestire una più puntuale applicazione della Direttiva CE 486/1977,³¹ la necessaria riforma della legge 153/1971 e più alti ed avanzati accordi bilaterali capaci di far valere realmente una filosofia di reciprocità in cui lo sviluppo della lingua italiana in Francia sia legato allo sviluppo della lingua francese in Italia.³²

Certamente importante per l'espansione linguistico-culturale italiana in Francia potrà risultare il ricorso a tutti i mezzi di informazione e comunicazione offerti dalle più recenti e avanzate tecnologie: da una più incisiva e qualificata presenza dei programmi RAI alla disseminazione di radio locali in lingua italiana (che mancano completamente), dai viaggi interculturali agli scambi tra associazioni, scuole e gruppi, dalla riforma degli istituti italiani di cultura ad un'azione raccordata tra questi e le iniziative educative e scolastiche. Urge insomma un progetto culturale complessivo, capace di porre la cultura e la lingua italiana

³⁰ Potenzialità che sono riscontrabili quotidianamente a livello universitario, commerciale, tecnico, imprenditoriale e di scuole superiori, nonostante i frequenti tentativi di scoraggiamento attivati dall'apparato burocratico francese e le assenze italiane.

³¹ La Direttiva n. 486/1977 della CE, soprattutto per quanto riguarda l'art. 3, trova stentata applicazione in Francia.

³² Accordi che già esistono, per esempio, tra la Francia e il Portogallo. Si confronti, comunque, per un'informazione più ampia: CIEMI, *Problemi scolastici ed educativi della collettività italiana in Francia: bisogni e prospettive*, Seminario di Lione, 3-4 marzo 1983. Parigi 1983; G. NOIRIEL, *Les immigrés italiens en Lorraine pendant l'entre-deux-guerres: du rejet xénophobe aux stratégies d'intégration*, in P. MILZA (a cura di), *Les Italiens en France de 1914 à 1940*. Roma, Ecole Française de Rome, 1986; AA.VV., *La présence italienne...*, cit.; A. PEROTTI, *La scolarisation des enfants des travailleurs immigrés: les diverses approches pédagogiques: 1979-1983*, «Dossier Migrations», 16, 1983 (qui Perotti, consulente del Consiglio d'Europa per le problematiche migratorie, sintetizza in modo rigoroso ed esaustivo i diversi approcci che la scuola francese ha espresso nei confronti degli alunni, figli di immigrati: dalla tolleranza assimilatrice degli anni precedenti il 1970 alla prospettiva di un'idea di intercultura e di una scuola intesa come "comunità educativa allargata" degli anni Ottanta).

nella posizione di prestigio che compete loro e che – pur tra limitazioni e contraddizioni – è in definitiva riconosciuta anche da parte francese.

Ciò sembra tanto più opportuno – e necessario – se si considera che la comunità italiana in Francia – proprio perché espressione di peculiarità regionali – ha un patrimonio storico, artistico, linguistico e culturale poliedrico e ricco di varietà creative che mal si concilia con interventi generalizzati – o generici – di una lingua e cultura italiana standard. Come rileva Perotti, infatti, è proprio con la loro marcata caratterizzazione regionale che gli italiani in Francia hanno costruito la loro e l'altrui storia; e ciò appare particolarmente valido per quanto riguarda l'aspetto linguistico.³³

Non è infatti privo di significato il fatto che la maggior parte degli immigrati di prima generazione in Francia non fosse stata interessata dal processo di standardizzazione della lingua italiana; caratteristica questa presente ancora oggi tra la comunità italiana in Francia, anche se in misura meno significativa rispetto a qualche decennio fa. Certamente il dialetto come lingua materna ha giocato un ruolo importante nell'identificazione col proprio gruppo etnico, ma è pure altrettanto vero che esso ha costituito una non indifferente fonte di difficoltà per un apprendimento linguistico standard capace di facilitare l'inserimento nella società d'accoglimento.³⁴

Un discorso a parte meriterebbe la scuola italiana in Francia che comunque va decisamente migliorata sia nelle strutture logistiche che educativo-culturali; rinvigorita e qualificata andrebbe anche la presenza italiana nelle scuole internazionali.

A questo proposito va comunque detto che in questi ultimi anni tale presenza, pure su incoraggiamento francese, si è ulteriormente rafforzata (in Francia si contano scuole internazionali a Strasburgo, Grenoble, Parigi, Lilla) anche se mentre si scrive, periodo di grandi cambiamenti nella politica scolastica francese, sembra che le intenzioni del Governo francese si stiano spostando verso una riconsiderazione restrittiva delle scuole internazionali che comunque, proprio per la loro specifica organizzazione, sono impropriamente dette "internazionali".³⁵

Si è tuttavia convinti che attraverso un più articolato e corposo sviluppo della scuola italiana e delle sezioni italiane nelle scuole internazionali in Francia, vi sarebbe un'effettiva possibilità di meglio rispondere alla nuova presenza italiana fatta di tecnici e di imprese, di funzionari e imprenditori e di una classe media di

³³ A. PEROTTI, *Les Italiens en France. Un archipel à découvrir*, «Migrants-Formation», 67, 1986; T. DE MAURO, *L'Italia delle Italie*. Firenze, Guarraldi, 1979; ID., *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari 1963.

³⁴ A. PEROTTI, *Excursus sur l'immigration italienne en France*. Parigi, CIEMI, 1983 (dattiloscritto).

³⁵ Le scuole internazionali in Francia rispondono, sia a livello organizzativo che educativo, alla normativa scolastica francese. I programmi attuati sono pertanto rigorosamente francesi e la lingua francese è la principale lingua di insegnamento. La lingua straniera viene utilizzata nell'insegnamento (perlopiù di lingua, cultura, storia e/o geografia) riservato ad ogni sezione nazionale per un totale di circa 6 ore settimanali.

origine italiana (desiderosa di promozione socio-culturale) che certamente non chiedono *assistenzialismo* – sullo stile della legge 153/1971 –, ma servizi realmente in sintonia con gli standard europei.³⁶

Nel Belgio francofono

Anche in Belgio, come in Lussemburgo, Gran Bretagna o RFT la Direttiva della CE è applicata in misura estremamente ridotta, soprattutto nella regione francofona.³⁷

Le differenze linguistico-etniche e socio-economiche, che hanno portato dopo aspre battaglie interne alla recente federalizzazione del Belgio, vanno in via preliminare attentamente considerate proprio perché esse rappresentano la *conditio sine qua non* per tentare di situare alcune difficoltà che la penetrazione della cultura e lingua italiana incontra in Belgio. Considerando questi aspetti si può, forse, comprendere perché l'adesione delle autorità belghe ai problemi italiani sia sovente più formale che sostanziale e perché in un contesto migratorio italiano di terza e quarta generazione con una realtà interna multilingue in cui l'inglese è la lingua straniera più studiata, l'inserimento di altre lingue possa rappresentare un elemento destabilizzante.

Nella grande maggioranza dei casi infatti i corsi previsti dalla legge 153/1971 non sono inseriti nell'orario scolastico belga per cui essi si possono tenere solo in orario extrascolastico coincidente con i giorni liberi dagli impegni della scuola belga; ciò comporta un aggravio di impegno per i 13.600 alunni italiani dei circa mille corsi *ex lege* 153/71 che già devono seguire un'organizzazione scolastica abbastanza appesantita.

È soprattutto il Belgio francofono a disattendere la normativa nazionale ed europea nei confronti dei corsi ELCO, mentre nella regione neerlandofona, soprattutto nel Limburgo, l'80% dei corsi sono inseriti e integrati nell'orario scolastico belga e a Laeken, Anderlecht (Bruxelles) e nel Limburgo sono in atto interessanti esperienze scolastiche bilingui e biculturali.

Certamente un collegamento più stretto con le autorità locali, tramite incontri sistematici e periodici del tipo "Commissione mista" (che non esiste in Belgio), potrebbero giovare in senso positivo alla diffusione linguistico-culturale italiana

* Tale auspicio nasce dalla constatazione quotidiana di chi opera sul terreno. Si confrontino comunque i dati statistici riguardanti l'emigrazione italiana all'estero con particolare riferimento alla Francia: INSEE, *Recensement général de la population*. Parigi 1982; L. TARAVELLA, *L'immigration italienne en France*, «Dossier Migrations», 31, 1986; A. PEROTTI, *Les Italiens...*, cit.; G. ROSOLI (a cura di), *Un secolo di...*, cit.

³⁷ Il Belgio dal 1989 è istituzionalmente un paese federato composto da tre comunità. La comunità neerlandofona che rappresenta circa il 57% dei 10 milioni di belgi e le comunità francofona e germanofona che ne rappresentano insieme circa il 43%. Da un punto di vista linguistico vanno distinte quattro regioni: la Vallonia francese, le Fiandre neerlandesi, i cantoni di Eupen e Malmédy tedeschi e Bruxelles, la capitale, bilingue francese-neerlandese.

auspicata, non solo dagli emigrati, ma con sempre maggior insistenza da fasce sempre più ampie e interessate della popolazione belga.³⁸

Va tuttavia rilevato che la comunità italiana in Belgio, simile per anzianità di emigrazione e per livello di inserimento a quella di molte altre comunità italiane in Europa, vive oggi pienamente la crisi occupazionale presente in questo paese da diversi anni a seguito della chiusura delle miniere e degli insediamenti siderurgici nella regione Vallone. Ciò sembra ulteriormente aggravato, ai fini dell'individuazione di sbocchi professionali specializzati, dal consistente insuccesso scolastico che la comunità italiana (300.000 persone pari al 34% della popolazione) registra, spesso con percentuali superiori a quelle delle comunità spagnola e araba di più recente arrivo in Belgio.³⁹

Nel Lussemburgo

Nel piccolo Lussemburgo, che conta 360.000 abitanti, ben il 26,3% della popolazione è straniera. Per capire la condizione dell'italiano in Lussemburgo va innanzi tutto considerata la peculiarità linguistica di questo paese caratterizzato da plurilinguismo e pluricultura.

La lingua degli autoctoni è il lussemburghese, un dialetto vicino al tedesco, che dal 1984 è stato decretato lingua ufficiale, ma l'alfabetizzazione del bambino viene fatta in tedesco e, a partire dal secondo anno della scuola elementare, al tedesco vi si aggiunge l'insegnamento della lingua francese: entrambe le lingue acquistano una importante valenza ai fini della riuscita scolastica e dell'accesso ai gradi di istruzione superiore.

³⁸ Significativa è stata a questo proposito la protesta di molti belgi unitisi ai nostri connazionali per impedire l'interruzione delle trasmissioni RAI in Belgio. Azione questa che bene sottolinea l'importanza che i mass-media possono avere nel mantenimento delle radici linguistiche e nella promozione e diffusione di interscambi culturali e linguistici. Tale variabile andrebbe maggiormente considerata dalle autorità italiane nell'ambito degli accordi culturali dell'Italia con gli altri paesi.

³⁹ Interessanti sono a questo proposito gli studi condotti nell'ambito dell'Università cattolica belga di Lovanio sull'emigrazione italiana in Belgio. Si considerino in particolare le ricerche e gli studi di J. LEMAN, F. DASSETTO, A. BASTENIER, A. SEMPoux, R. AUBERT, ecc. Si consulti quindi, tra i numerosi studi, la miscellanea di R. AUBERT, *L'immigration italienne en Belgique. Histoire, langue, identité*. Bruxelles, Istituto italiano di cultura-Università Cattolica di Lovanio, 1985.

È comunque certamente vero che gli italiani in Belgio conoscono un successo scolastico molto modesto, simile per tanti versi a quello registrato in Svizzera e in RFT; ciò risulta di difficile analisi perché, mentre sono riconosciute in Svizzera e in Germania alcune difficoltà di inserimento della comunità italiana, in Belgio pare invece di registrare un buon livello di integrazione socio-culturale che mal giustifica un simile insuccesso scolastico. Tuttavia, grazie a studi e indagini specifiche, gli Autori più sopra indicati hanno tentato di avanzare alcune ipotesi individuando alcune probabili cause di tante difficoltà nella rigida e selettiva organizzazione della scuola francese, nell'appartenenza della nostra emigrazione alle classi sociali più disagiate, negli scarsi strumenti culturali di base posseduti dalle famiglie italiane emigrate in Belgio, ecc. A tal proposito si veda anche F. LAZZARI, *Emigrazione veneta in Belgio*, «Dossier Europa Emigrazione», 5, 1986.

È fuor di dubbio, comunque, che questo contesto plurilinguistico non è privo di difficoltà per il piccolo emigrante al quale vengono richieste diverse e approfondite competenze linguistiche, alle quali dovrebbe aggiungersi – almeno per gli alunni dei corsi ELCO – l'apprendimento della lingua e cultura del paese di origine.⁴⁰ In Lussemburgo nell'anno scolastico 1988/89 vi erano 32 corsi di lingua e cultura italiana (23 inseriti nell'orario scolastico e 9 differiti o non inseriti) che utilizzavano 4 insegnanti per una popolazione italiana di 22.257 individui. Nell'anno scolastico 1989/90 gli insegnanti impegnati si erano ridotti a 3, indice questo di una costante contrazione anche in Lussemburgo dei corsi ELCO.

Un discorso a parte meriterebbe la scuola europea nella quale la sezione italiana sembra, sia per l'organizzazione logistica che per i contenuti didattico-educativi, bisogosa di profondi aggiornamenti.⁴¹

Certamente l'andamento dei corsi ELCO risente della scarsa applicazione della Direttiva della CE 486/1977 da parte delle autorità lussemburghesi che comunque di fatto, lasciando ampia autonomia scolastica ai comuni, poco incidono nella politica scolastica globale. Infatti il Governo, pur mosso da buone intenzioni come si può leggere nel suo recente programma che unisce il Partito sociale e il Partito operaio socialista, sembra comunque voler dare preminenza alle tre lingue ufficiali, lasciando poco spazio all'insegnamento delle lingue non ufficiali delle due comunità straniere più numerose: l'italiano e il portoghese.⁴²

Questa politica educativo-culturale andrebbe dunque esaminata con particolare attenzione da opportuni incontri bilaterali, proprio in virtù del fatto che sembrano essere queste le difficoltà che si frappongono ad un discreto successo scolastico e quindi professionale di tanti figli di emigrati italiani in Lussemburgo.

Qualche riflessione conclusiva

Le considerazioni fin qui espresse sono certamente sufficienti per focalizzare la riflessione su alcuni aspetti riguardanti la presenza italiana all'estero, e in particolare quella nei paesi di lingua francese. Innanzi tutto è apparso come fuor di ogni dubbio l'importanza strategica che l'apprendimento della lingua e cultura d'origine assume per il giovane emigrato, ai fini appunto di un'equilibrata costruzione della sua personalità, del suo senso di appartenenza socio-culturale e dell'apprendimento della lingua del paese d'accoglimento.

Indubbiamente l'esperienza emigratoria problematizza nel giovane il processo di *costruzione del Sé e di identificazione culturale*, ma se questo contesto

⁴⁰ S. KOLLWELTER, *L'immigration italienne en Luxembourg*, «Dossier Migrations», 30, 1986.

⁴¹ Si pensa infatti che la presenza italiana nelle scuole europee andrebbe rafforzata, qualificata e valorizzata attraverso anche una migliore e più puntuale presenza italiana a livello organizzativo-gestionale e direttivo, un rinnovamento dei programmi didattici, una più sollecita e qualificata gestione del personale, ecc.

⁴² N.G., *La situazione scolastica dei bambini stranieri in Lussemburgo*, «Nuovi Orizzonti», 147, 1990.

è ben strutturato ed equilibrato esso può proporsi sicuramente come ulteriore elemento di arricchimento umano, più articolato e consapevole.

Risulta quindi evidente che tutto dev'essere tentato e predisposto affinché l'esperienza particolare dell'emigrazione possa trasformarsi in un'opportunità positiva per chi la vive in prima persona, per la società d'accogliimento e per quella di origine.

In questo senso sembrano orientarsi le spinte che provengono: dall'applicazione della Direttiva della CE che, nonostante le sue difficoltà attuative, resta un obiettivo interculturale e plurilinguistico da perseguire con tenacia; dalla II CNE con la sua insistente richiesta di un puntuale programma di iniziative legislative, di azione politica e di efficaci interventi amministrativi da parte del Parlamento, Governo e Regioni; dalla nuova sensibilità pedagogica che permette finalmente di superare concetti legati ad una scuola dell'emigrante intesa come periferia pedagogica per orientarsi con decisione e speranza verso una *pedagogia del cittadino* e un' *educazione interculturale*.⁴³

Significativi in questo senso diventano quindi i *programmi della scuola elementare italiana* del 1985 (ai quali, e soprattutto alla loro *Premessa*, ci si dovrebbe riferire anche all'estero), la *Raccomandazione UNESCO sull'educazione a vocazione internazionale* del 1974, il *Rapporto UNESCO-Faure* del 1970 e ovviamente la *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* del 1948 e la *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia* del 1989.⁴⁴

La scuola dell'emigrante e per l'emigrante, la scuola parallela che non è inserita nella scuola autoctona (inserimento, evidentemente non solo orario ma anche, e soprattutto, curricolare ed educativo) hanno finora dimostrato tutti i loro limiti pedagogici soprattutto in quei paesi – come la Francia, la Svizzera e la RFT, ecc. – in cui più forti sono state (o lo sono tuttora) le resistenze ad un'apertura interculturale. Diversa è stata invece l'esperienza di quei paesi in cui il multietnico e il multiculturale è stato valorizzato nell'interculturale e nel confronto equilibrato e dignitoso delle differenze in un'ottica di crescita comune e di superamento dell'etnocentrismo latente o manifesto presente in ognuno. Si pensi appunto all'Australia, alla Svezia, al Canada, ecc. La pedagogia interculturale nel prendere avvio dalle differenze e dalle difficoltà che la convivenza sociale tra

⁴³ R. NEGRIOLI, *La politica della Comunità Europea per gli allievi migranti*, «Dirigenti e Scuola», 3, 1989; *Gli italiani che vivono il mondo*, «Dossier Europa Emigrazione», 11-12, 1988 (numero unico). Sempre nello stesso numero unico si consideri in particolare il *Documento finale della II CNE*, p. 48; A. PEROTTI, *Gli italiani in Francia. Evoluzione e caratteristiche*, *Ibid.*, 7-8, 1987; G. MAFFIOLETTI, *L'Europa degli immigrati*, *Ibid.*, 3, 1990.

⁴⁴ Non vanno ovviamente sottaciuti il *Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali* del 1966, il *Patto internazionale sui diritti civili e politici* sempre del 1966, la *Dichiarazione delle Nazioni Unite sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione razziale* del 1963 e la *Dichiarazione sulla razza e i pregiudizi razziali* dell'Unesco del 1978.

Per un'interessante e completa rassegna dell'azione delle Nazioni Unite e delle sue agenzie specializzate in tema di diritti della persona si confronti, tra gli altri: CENTRO DI INFORMAZIONE DELL'ONU PER L'ITALIA E MALTA (a cura di), *Una vocazione delle Nazioni Unite: la causa dei diritti dell'uomo*. Roma, Palombi Ed., 1989.

culture può generare, agisce attraverso il perseguimento della comprensione dell'origine culturale altrui, sia esso straniero o autoctono.

«In quest'ottica l'educazione interculturale coinvolge tutti gli alunni: quelli «stranieri» quanto quelli «nativi». Essi dovranno ricevere numerosi stimoli attraverso un confronto produttivo dei contenuti culturali dei diversi paesi di provenienza, nuove forme di presenza e processi di apprendimento sociale che implicano attenzione reciproca, tolleranza, e rassicurazione nelle situazioni conflittuali». Deve cioè porre «il bambino come proprio punto di partenza, considerandone le speranze, i desideri e i timori all'interno dell'attività didattica».⁴⁵

In altre parole si tratta di educare il bambino a vivere la differenza senza temerla, a tollerare i conflitti e le ambiguità, a sviluppare capacità di analisi critica e di presa di coscienza, di liberazione del Sé, di trasformazione di se stesso in quanto soggetto che si crea e si realizza attraverso la sua cultura e la sua storia. Solo allora l'educazione interculturale, attraverso contenuti, programmi e metodi opportuni, potrà permettere «all'uomo di trasformarsi in soggetto, di costituirsi come persona, di cambiare il mondo, di stabilire con gli altri uomini relazioni di reciprocità, di fare la cultura e la storia».⁴⁶

Una cultura ed una storia che trovano le loro radici nell'*universo della differenza*, senza per questo temerla, che utilizza il cambiamento per educarsi all'accettazione dell'altro e del diverso, che sa abitare e far fruttare il cambiamento ai fini di una crescita personale e sociale, che sa innescare un processo permanente di auto-educazione e di promozione della propria specifica umanità.⁴⁷

Pertanto, per sviluppare un'educazione al cambiamento e all'interculturale l'insegnante dovrà, operativamente, considerare alcuni aspetti di fondamentale importanza quali: a) la confutazione del pregiudizio attraverso informazioni opportunamente fornite al bambino; b) la «conoscenza di particolari processi di apprendimenti cognitivi differenziati» e capaci di facilitare il raggiungimento di un giudizio critico; c) l'individuazione di interventi appropriati all'età degli alunni, al contesto sociale e scolastico; d) l'insistenza tanto sulle specifiche differenze quanto sulla comunanza che caratterizzano tutti gli uomini e tutte le società; e) l'apprendimento di atteggiamenti, sentimenti e opinioni che passano sì sul piano cognitivo ma soprattutto attraverso il non intenzionale e l'inconscio, l'affettività e l'emotività; f) la presentazione al bambino di modelli adulti e sociali di riferimento capaci di effetti profondi e duraturi; g) la valorizzazione dello «sperimentato» e del vissuto emigratorio del bambino attraverso forme di auto-coscienza e metodologie che abitano al confronto, alla riflessione, all'analisi,

⁴⁵ N. BOTERAM, *Pedagogia interculturale: aspetti sociali e psicopedagogici*, «Dirigenti e Scuola», 3, 1989, p. 16. Del CONSEIL DE L'EUROPE, *Education des enfants migrants. Dossiers pour une formation interculturelle des maîtres*, si consultino in particolare i dossier inerenti i Pays-Bas, RFA, Espagne, Suède. Strasburgo 1981-1982.

⁴⁶ P. FREIRE, *Teoria e pratica della liberazione*. Roma, AVE, 1974, p. 57.

⁴⁷ Per un ulteriore sviluppo di questi concetti si consideri tra gli altri l'interessante contributo di F. ANTINORI, *Dalla pedagogia degli emigrati alla pedagogia dei diritti umani*, Introduzione a L. GRECO, *Abitare il cambiamento*. Milano, Angeli, 1983.

alla collaborazione, ecc. (drammatizzazioni, giochi di interazione e di ruolo, osservazioni, feed-back, lavori di gruppo, ecc.); h) la trattazione di contenuti e di modi di vita comuni ai bambini e agli adulti stranieri e nativi vissuti ai livelli emotivi, cognitivi, affettivi, sociali, religiosi, culturali, folkloristici, culinari, ecc. evitando soprattutto di prestare il fianco a interpretazioni di disprezzo o di uniformizzazione di una certa origine culturale; i) la stimolazione della partecipazione e del processo di integrazione dei genitori e degli insegnanti locali e stranieri nell'ottica di pervenire a interventi integrati rivolti al bambino, sia rispetto alla sua condizione linguistica che ai contenuti delle diverse materie che si riferiscono alle due culture, ai due popoli, ecc.⁴⁸

Si tratta cioè – come sostiene Mathieu – di “amare *il diverso come diverso* e non solo tollerare, ma desiderare che esista”. Ma per passare dalla semplice sopportazione del diverso al suo apprezzamento e valorizzazione “non basta combattere l'esclusivismo, ma occorre respingere sia l'indifferenza al valore (anche nella forma del relativismo), sia la tendenza all'uniformità che cancella il diverso stesso. Alla pura e semplice coesistenza o fusione delle diversità occorre sostituire una *collaborazione* che le conservi e le renda sinergiche” anche in presenza, se necessario, di una certa conflittualità non distruttiva.⁴⁹

Quanto fin qui detto sulla pedagogia e la didattica interculturale presuppone alcuni principi educativi di fondamentale importanza e che diventano indispensabili se si vuole attuare quanto evidenziato. A nostro avviso infatti l'azione educativa interculturale dev'essere mossa dai seguenti principi educativi generali di base:

a) l'accettazione empatica del diverso; b) la “priorità accordata all'obiettivo didattico piuttosto che al contenuto”, al *saper Essere* e al *Saper fare* piuttosto che al *Sapere*; c) la maturazione di *abilità* complesse di tipo cognitivo, sociale, affettivo e morale piuttosto che di contenuti disciplinari sganciati dal contesto esperienziale e culturale del bambino emigrante, ecc.⁵⁰

Impostando l'azione didattico-educativa sui binari-guida che più sopra si sono indicati si dovrebbe finalmente pervenire all'individuazione di un'educazione europea (comunque regionale) – proprio perché interculturale e orientata alle abilità – ma soprattutto internazionale. Un'educazione che sa appunto

⁴⁸ N. BOTTERAM, *Verso un'educazione internazionale. Problemi operativi*, «Dirigenti e Scuola», 3, 1989; CONSEIL DE L'EUROPE, *Pistes pour activités pédagogiques interculturelles*. Strasburgo 1989; ID, *Séminaire européen d'enseignants sur «l'éducation interculturelle»*. Rapport. Strasburgo 1989.

⁴⁹ V. MATHIEU, *La problematica della tolleranza*, «Bollettino della Commissione nazionale italiana per l'Unesco», 1-2, 1988, pp. 96-98-99. Di pari interesse, ai fini del nostro discorso, ci sembrano tutti gli altri interventi condotti in occasione del Seminario internazionale tenutosi a Napoli dal 2 al 3 giugno 1988 su “La problematica della tolleranza nell'insegnamento della filosofia” e riportati nello stesso numero del già citato Bollettino.

Per un ampliamento e una riflessione pratica si confronti CONSEIL DE L'EUROPE, *Contre les stéréotypes et les préjugés: les travaux du Conseil de l'Europe sur l'enseignement de l'Histoire et les manuels d'Histoire*. Strasburgo 1988.

⁵⁰ G. TIMPANARO, A. SCUDERI, S. GALEANO, *Prospettive di intervento metodologico nella scuola*, «Dirigenti e Scuola», 3, 1989, pp. 26-27.

proporre il «sapere» come «bene comune» e come capacità di avvicinare e integrare culturalmente. Un'educazione che sa prevedere un educatore «capace di «gratuità del rapporto educativo» inteso come «pienezza di essere» intenzionalmente motivato ma praticamente disinteressato».⁵¹

E come molto opportunamente sostiene Antinori, ci pare di poter dire che non «è possibile parlare di «pedagogia interculturale» senza presupporre ed esigere «una pedagogia dei diritti umani» quale sua ultima fondazione». Ciò presuppone evidentemente la concretizzazione per ogni uomo dei principi sanciti dalla *Carta delle Nazioni Unite* e dalla *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*; principi ribaditi anche dalla *Dichiarazione dei diritti del bambino* e dalla più recente *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia* oltre che dalla *Carta sociale europea* del 1961. Senza dire ovviamente di quanto prodotto dal Consiglio d'Europa, dalla CE stessa e, in particolare, dall'UNESCO in termini di riflessioni teoriche, di esperienze pilota, di programmi d'azione educativi e linguistico-professionali, ecc.⁵² Secondo l'approccio delineato, infatti, «*les droits de l'homme tels qu'ils sont définis dans la Déclaration universelle de 1948, constituant la seule référence à partir de laquelle puisse se construire une éthique commune, une règle du vivre et du vouloir, non pas imposée de l'extérieur mais recréée en conscience, un code de convivialité qui permette aux hommes d'aujourd'hui d'agir ensemble et de former une communauté de libre adhésion*».⁵³

Degna quindi di particolare attenzione per l'attuazione di un'educazione interculturale che vada nel senso indicato ci sembra la proposta dell'UNESCO contenuta nella *Raccomandazione* del 1974 sull'educazione a vocazione internazionale⁵⁴ in cui l'educazione è individuata come un processo globale, che va oltre le azioni specifiche, e attraverso il quale la persona e i gruppi sociali apprendono ad assicurare coscientemente, all'interno della comunità nazionale ed internazionale e a suo beneficio, lo sviluppo integrale dell'individuo comprensivo di atteggiamenti, capacità, attitudini, conoscenze, affetti, emozioni, ecc.⁵⁵

Attraverso approcci interdisciplinari si mira cioè «allo sviluppo completo della persona – nelle sue dimensioni cognitive, etiche, affettive ed estetiche –

⁵¹ *Ibid.*, p. 28.

⁵² F. ANTINORI, *op. cit.*, p. 21. Per un ampliamento della riflessione si veda pure F. LAZZARI, *Educazione allo sviluppo e scuola italiana*, «Dimensioni dello Sviluppo», 4, 1988; CENTRO DI INFORMAZIONE DELL'ONU PER L'ITALIA E MALTA (a cura di), *op. cit.*; F. LAZZARI, *L'identità degli studi sociali*, «Scuola Italiana Moderna», 5, 1990.

⁵³ COMMISSION FRANÇAISE POUR L'UNESCO, *Education pour le respect et la promotion des droits de l'homme. Rapport final*. Parigi 1983, p. 2. Si consulti pure CONSEIL DE L'EUROPE, *40 séminaire du Conseil de l'Europe pour enseignants sur «l'éducation aux droits de l'homme» dans les écoles pré-élémentaire. Rapport*. Strasburgo 1989.

⁵⁴ Ci si riferisce appunto alla *Raccomandazione sull'educazione per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionali e l'educazione ai diritti dell'uomo e alle libertà fondamentali*, spesso succintamente indicata con *educazione a vocazione internazionale*, adottata dalla XVIII Conferenza generale dell'Unesco tenutasi a Parigi il 19 novembre 1974.

⁵⁵ *Ibid.*, paragrafo 1°.

⁵⁶ *Ibid.* Si veda pure F. LAZZARI, *Educare allo sviluppo...*, cit.

inserita nella sua comunità locale, nazionale ed internazionale".⁵⁶ E coniugando l'informazione, l'apprendimento, la formazione e l'azione, l'educazione a vocazione internazionale, nel mentre favorisce lo sviluppo cognitivo ed affettivo, può aiutare il bambino a sviluppare qualità, capacità e competenze che gli permettono di giungere ad una conoscenza critica dei problemi locali, nazionali e internazionali, di enunciare e comprendere fatti, opinioni, idee nonché di lavorare in gruppo, di accettare e di partecipare al confronto, di osservare le regole elementari del vivere quotidiano e di fondare i propri giudizi di valore e le decisioni sull'analisi razionale di fatti e variabili pertinenti.⁵⁷

Essa può permettere inoltre di sviluppare la capacità di "analisi critica dei fattori" che sono alla base delle contraddizioni e tensioni tra paesi, individui, culture, etnie in un approccio interdisciplinare e centrato sui problemi concreti⁵⁸ al fine di perseguire la piena umanizzazione di ciascuno e "favorire la comprensione, la tolleranza, l'amicizia" e la *convivialità* tra gruppi razziali, religiosi e nazionali diversi.⁵⁹

Per perseguire quanto fin qui illustrato ogni politica educativa – e soprattutto ogni politica culturale in favore dell'emigrato e dell'intercultura – dovrebbe aver presenti i sottoindicati obiettivi:

- a) prospettiva mondiale e dimensione internazionale a tutti i livelli e forme educative;
- b) comprensione e rispetto di tutti i popoli, etnie, gruppi, civiltà, valori, modi di vita, culture, ecc.;
- c) coscienza della crescente interdipendenza mondiale tra popoli, nazioni, culture, problematiche, ecc.;
- d) capacità di *comunicare con l'altro*;
- e) consapevolezza dei diritti e doveri reciproci che l'uomo, i gruppi e le nazioni hanno gli uni rispetto agli altri;
- f) necessità di solidarietà e cooperazione internazionali in un mondo divenuto, come sostiene McLuhan, un villaggio globale;
- g) convinzione e volontà per ogni persona di contribuire a risolvere i problemi della propria comunità locale, nazionale e mondiale.⁶⁰

Non va tuttavia dimenticato, come sostiene Zavalloni, che "l'educazione ai diritti dell'uomo (...) si attuerà soprattutto attraverso l'applicazione pratica, cioè mediante l'esperienza personale, senza prescindere, come si è detto, da una indispensabile base teorica che serva ad illuminare la coscienza (...) Non basta conoscere, vedere, osservare; bisogna agire. Perciò è soprattutto l'atmosfera che

⁵⁶ *Raccomandazione sull'educazione a vocazione internazionale*, cap. 3°.

⁵⁷ *Ibid.*, paragrafo 14°.

⁵⁸ *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, art. 6. Si confronti pure, per un esempio di applicazione pratica CONSEIL DE L'EUROPE, 41^e séminaire du Conseil de l'Europe pour enseignants. *L'éducation contre la violence: le potentiel du "fair play" dans le sport. Rapport*. Strasburgo 1989; *Id.*, *Mustique sans frontière*. Strasburgo 1988.

⁵⁹ *Raccomandazione sull'educazione a vocazione internazionale*, cap. 3°.

interessa ai fini educativi; ma questa atmosfera non potrà realizzarsi se non per l'interessamento di tutti gli educatori e per il senso di responsabilità di tutti i cittadini".⁶¹

Con la Raccomandazione dell'UNESCO viene cioè proposto un processo educativo capace di liberare l'umanità che è in ogni individuo, di promuovere lo sviluppo pieno e integrale di ogni personalità affinché risulti possibile a ciascuno "abitare" situazioni di conflitto e di cambiamento in modo creativo e autonomo e rispettoso della *piena espansione dell'Uomo*.

Questo approccio educativo sembra essere particolarmente appropriato per "gli italiani che vivono il mondo" perché a loro – come ad ogni emigrante – viene così reso effettivamente possibile l'esercizio della loro umanità e l'inserimento in un contesto sociale che, riconoscendo le differenze, ne rende possibile la loro convivialità. Questa ci è sembrata, in definitiva, la sola strada percorribile nonostante le difficoltà e le contraddizioni frapposte all'emigrante sia dalla società d'accoglimento che da quella di partenza.

Pertanto, gli obiettivi teorici delineati e lo stato di realtà rilevato in alcuni paesi europei francofoni, potrebbero già indicare il cammino che qui si vorrebbe suggerire di intraprendere per un miglioramento della presenza italiana all'estero, senza comunque nascondersi le difficoltà che si potrebbero incontrare.

Tuttavia, per ogni realizzazione futura sembra innanzi tutto necessaria l'approvazione da parte del Parlamento dei disegni di legge sulle "iniziative scolastiche e interventi educativi" (riguardante appunto la riforma della legge 153/1971), sull'"insegnamento della lingua italiana" e sulla "riforma degli istituti di cultura"; una migliore applicazione della Direttiva della CE 486/1977; un'integrazione accelerata dei sistemi scolastici nazionali in ambito CE e un automatico e completo riconoscimento dei titoli di studio e delle qualifiche professionali dei paesi della Comunità.⁶²

Inoltre, una diversa e più incisiva presenza dell'informazione radiotelevisiva, audiovisiva e della carta stampata, dell'associazionismo, dei diversi organi dello stato e della società civile, potrebbe garantire da una parte accordi bilaterali sempre più rispondenti alle esigenze degli "italiani nel mondo" e dall'altra un doppio continuo flusso di comunicazione tra italiani in Italia e italiani all'estero.

Per quanto riguarda in particolare la scuola, ogni azione va approntata ai livelli politici e governativi più elevati con un approccio di intervento culturale globale, capace di valorizzare quanto di positivo la normativa in vigore ha fin qui permesso di realizzare, nell'ottica di adottare cambiamenti – necessari – capaci di apportare effettivi miglioramenti nella presenza della cultura e lingua italiana all'estero. Interventi che devono avere come obiettivo prioritario – e progressivamente unico – un'educazione interculturale dell'individuo mirante alla sua piena e completa umanizzazione in un processo educativo che va oltre la scuola e che dura per tutta la vita.

⁶¹ R. ZAVALLONI, *Criteri operativi per l'educazione ai diritti umani*, «Pedagogia e Vita», 1, 1985/86, p. 10.

⁶² Richieste energicamente ribadite dalla II CNE tenutasi a Roma dal 28 novembre al 3 dicembre 1988.

Ciò presuppone evidentemente un personale educativo all'altezza del compito, capace di agire soprattutto come mediatore culturale tra due o più culture, esperto di pedagogia interculturale, di didattica e linguistica, conoscitore della lingua italiana e del suo insegnamento come lingua straniera oltre che possedere pienamente la lingua locale.⁶³

Il problema della selezione e formazione pre e in servizio del personale educativo e culturale italiano operante all'estero stenta a trovare una soluzione effettivamente rispondente alle esigenze delineate e restano ancora perfettamente attuali le riserve espresse da Valitutti al convegno di Urbino del 1983 sulla legge 604/82, Tit. II; legge che a suo parere risolveva solo il problema del personale precario all'estero, lasciando completamente insoluta la questione di un reale miglioramento qualitativo delle istituzioni educative e culturali italiane all'estero.⁶⁴

A onor del vero va comunque detto che un riuscito approccio a queste problematiche non può dipendere unicamente dalla qualità degli operatori educativi e culturali chiamati in causa. Molto dipende anche dalla sensibilità della società d'accogliimento, dall'interesse motivazionale presente nei potenziali utenti per la cultura delle loro origini e – non da ultimo – dal tipo di politica e di organizzazione che i Ministeri italiani competenti (MAE e MPI) e i loro uffici centrali e periferici sanno esprimere.

Maggiore attenzione andrebbe per esempio riservata alla tanto attesa riforma del MAE, alla ristrutturazione della rete consolare italiana, all'opportunità di

⁶³ Significativo e ricco di promesse è il profilo di insegnante delineato da Perotti in uno dei suoi scritti citato criticamente dall'IEI nella sua *Relazione di sintesi per la costruzione di un sistema didattico...*, cit. (vedi nota n. 13). Ma questa figura di operatore scolastico non sembra trovare pieno riscontro nella maggior parte degli insegnanti immessi in ruolo *ope legis* in virtù della legge n. 604/1982, Tit. II.

Confronta anche F. LAZZARI, *La formazione degli insegnanti che operano in zone di emigrazione in Italia e in Gran Bretagna*, «Studi Emigrazione», 86, 1987.

⁶⁴ Questi aspetti meriterebbero un'approfondita ed articolata riflessione proprio in considerazione del fatto che qualsiasi politica educativo-culturale dell'Italia per "gli italiani che vivono nel mondo" – una volta, ovviamente, che questa politica sia stata chiaramente individuata – giocherà la sua riuscita o il suo fallimento in funzione del personale che è stato chiamato a realizzarla. Né si crede che il perfezionamento di detto personale sia unicamente possibile tramite una sua formazione in servizio.

Altre modalità e criteri dovranno essere individuati pensando soprattutto a quale tipo di formazione accademica esigere, a quali criteri di selezione ricorrere e a quale status socio-economico offrire. Non privi di significato sono a questo proposito i disegni di legge in attesa di essere esaminati dal parlamento, inerenti al riordino degli istituti e delle attività culturali all'estero.

Non sembra comunque che a tutt'oggi vi siano realmente le volontà di percorrere fino in fondo la strada della qualificazione delle nostre istituzioni educative e culturali all'estero. A sostegno di questo basti leggere l'ultimo accordo sulla contrattazione relativa al personale della scuola all'estero riferito al triennio 1988/90 in cui vengono riproposti gli stessi "impegni programmatici" che già comparivano nel precedente contratto ma che non vi avevano trovato soddisfazione e che comunque continuano ad essere disattesi. Si veda per un approfondimento: C. CIRVILLERI, *Sul contratto scuola del personale all'estero*, «Scuola Italiana Moderna», 16, 1990.

rivedere il DPR 5 gennaio 1967, n. 200 sui poteri consolari in materia educativa e scolastica (art. 54) e alla necessità di una più incisiva e qualificata presenza tecnica del Ministero della PI in ogni intervento educativo-culturale riguardante l'estero.⁶⁵

FRANCESCO LAZZARI

⁶⁵ In questo senso va letta la difficoltà ad adeguare gli ordinamenti delle istituzioni scolastiche e culturali italiane all'estero che, riferendosi a normative obsolete (740/1940, 215/1967, 153/1971, 604/1982), mal rispondono all'evoluzione socio-storica della nostra emigrazione e all'appuntamento con l'Europa del 1992. Una qualificazione delle nostre istituzioni educativo-culturali, oltre che da una riforma della normativa richiamata, dipende da un rinnovamento dei programmi della scuola elementare e media che risalgono rispettivamente al 1973 (D.M. 23 maggio 1973) e al 1972 (D.M. 13 settembre 1972), dalla riforma della normativa che regola le scuole europee (legge 215/1967 e legge 604/1982), dall'applicazione della legge 312/1980 sull'unicità della funzione direttiva sia in Italia che all'estero, dalla eliminazione dell'assurda e incomprensibile sperequazione esistente tra personale del MAE e personale della scuola in servizio all'estero (per quest'ultimo essa si rifà appunto al superato DPR n. 215 del 23 gennaio 1967) che fa sì che un dirigente scolastico percepisca lo stesso assegno di sede di un commesso o bidello, che un coordinatore amministrativo sia equiparato ad un coadiutore, un ispettore tecnico ad un cancelliere, ecc. Si veda a questo proposito L. PAOLOZZI, *Sul trattamento economico del personale della scuola all'estero*, «Scuola Italiana Moderna», 2, 1988.

In definitiva, una qualificazione di dette istituzioni dipende anche dal superamento delle difficoltà di coordinamento esistenti ancora tra il MAE e il MPI con il riconoscimento chiaro che i «temi tecnici e professionali devono essere svolti dall'Amministrazione scolastica in termini di assoluta autonomia. Non è possibile che l'attuazione dei fini pedagogici delle istituzioni e degli adempimenti amministrativi del personale debbano dipendere dalle autorità diplomatiche che svolgono funzioni necessarie ed essenziali in territorio straniero, ma certamente di natura diversa da quelle scolastiche» (C. CIRVILLERI, *Le istituzioni scolastiche, educative e culturali all'estero*. Firenze, Le Monnier, 1988, p. 17).

Summary

The article considers the role that culture and language play in the identification and formation process of the migratory experience.

The author reviews the Italian legislation affecting Italian migrant children living abroad (Bill 153 passed in 1971). This Bill needs a radical change after a normative has been passed by the EEC in 1977 on the education of migrant children. A new law is under way in the Italian Parliament.

Considering the French speaking European countries (France, French speaking Belgium, French speaking Switzerland and Luxembourg), models pursued by them are analyzed and gaps and deficiencies are pointed out.

Referring to the UNESCO programmes and the directives handed down by international organizations, the essay indicates the importance of the intercultural education and the acceptance of cultural differences during the formative years.

Résumé

Cet essai étudie le rôle joué par la culture et par la langue au cours des processus d'identification et dans un développement équilibré et éducatif à l'intérieur de l'expérience migratoire.

Il énumère les interventions scolaires prévues par l'Etat Italien pour les enfants d'émigrés à l'étranger selon la Loi 153 de 1971. Cette réglementation, devenue inadéquate depuis la Directive Communautaire sur la scolarisation des émigrés de 1977, va être révisée totalement et une nouvelle loi est en train d'être approuvée par le Parlement Italien.

En prenant en considération les pays européens francophones (France, Belgique francophone, Suisse romande et Luxembourg), l'essai illustre les initiatives en cours et les lacunes le plus souvent déplorées.

Ensuite, en se référant aux programmes de l'UNESCO et aux indications des Organismes Internationaux, l'essai évoque l'importance de l'éducation interculturelle et de l'acceptation et de la valorisation de la différence dans les processus éducatifs.

Gli immigrati e l'assistenza sanitaria in Italia: problemi giuridici

L'obiettivo di pervenire ad una soddisfacente copertura sanitaria degli immigrati in Italia rende necessari approfondimenti di due tipi.

Da una parte devono essere approfonditi i problemi tipicamente di ordine medico, relativi cioè alla impostazione di un modello di medicina transculturale che risulti basato sulla mediazione delle differenti culture del medico e di questi nuovi pazienti e garantisca così la necessaria efficacia sul piano della diagnosi e cura.

D'altra parte vi sono problemi più squisitamente giuridici. Si tratta, cioè, di vedere come il sistema normativo italiano inquadri i cittadini stranieri ai fini della loro tutela sanitaria.

Quando un lavoratore immigrato svolge una regolare attività lavorativa trova luogo una piena equiparazione rispetto agli italiani e non si pongono particolari problemi di iscrizione al servizio sanitario nazionale. Problemi, invece, si pongono quando gli immigrati si trovano in situazione di disoccupazione, come anche quando intendono fruire di determinate agevolazioni quali sono ad esempio, l'esenzione dal ticket o la copertura dei familiari residenti.

Di questi aspetti giuridici la CISL si fa carico tramite il patronato INAS - Istituto nazionale di assistenza sociale. Il patronato è una struttura di tutela competente per legge a far ottenere a tutti i lavoratori e a tutti i cittadini, ivi compresi anche gli immigrati, i benefici di ordine previdenziale e assistenziale, all'occorrenza instaurando i ricorsi amministrativi e giuridici.

A sua volta la CISL, tenendo conto delle indicazioni provenienti da questa esperienza di tutela, si adopera per sollecitare gli interventi politici chiarificatori e quando necessario anche cambiamenti legislativi. Fare il punto sulla situazione giuridico-sanitaria degli immigrati in Italia significa riferire su questi due impegni di tutela, strettamente connessi.

Come risulta ampiamente esposto in un nostro manuale intitolato *Il diritto alla salute*, il servizio sanitario italiano, istituito con la legge 833/1978, è caratterizzato da una previsione generalizzata di tutela anche nei confronti degli italiani che si recano per lavoro all'estero e degli immigrati che vengono in Italia.

Godono della piena equiparazione agli italiani gli immigrati che svolgono un'attività lavorativa dipendente o autonoma: la loro copertura sanitaria è

obbligatoria e, a seconda di queste diverse posizioni professionali, trovano applicazione diverse modalità per la determinazione e per il pagamento dei contributi.

L'assicurazione dei capi-famiglia si estende anche ai familiari a carico, cioè a moglie, figli e in determinati casi anche ad altri familiari che si trovano nelle condizioni per essere messi a carico (condizioni di reddito e in alcuni casi anche di età o sanitarie).

Più problematica è invece la posizione degli immigrati che non sono lavoratori dipendenti o autonomi. Per loro il legislatore ha previsto la facoltà di ottenere l'iscrizione al servizio sanitario su base facoltativa (art. 5, legge 33/1980), mentre ha demandato a successivi decreti interministeriali le misure e le modalità di partecipazione alla spesa sanitaria.

Le disposizioni ministeriali hanno variato notevolmente di anno in anno salvo che per le necessità di una domanda di iscrizione, in quanto l'obbligatorietà della iscrizione sanitaria riguarda solo i cittadini italiani residenti. L'ultimo decreto interministeriale è stato adottato il 13 maggio 1986.

Vengono distinte tre categorie di cittadini stranieri. Per gli studenti e le persone alla pari sono state fissate delle quote agevolate, pari rispettivamente a lire 302.000 e 442.000 nel 1987, che però non valgono per la copertura dei familiari a carico i quali, pertanto, rientrano usualmente nella categoria di semplici stranieri residenti.

La terza categoria è composta dagli altri stranieri residenti in Italia, per motivi lavorativi o per altri motivi. Essi devono pagare un contributo in percentuale sui redditi dichiarati in Italia e eventualmente percepiti all'estero e autocertificati dagli interessati. Il contributo è del 7,50% per la quota di reddito fino ai 40 milioni e del 4% per la quota di reddito tra i 40 e i 100 milioni. Tuttavia anche chi è sprovvisto di reddito deve pagare un minimale di 750 mila annue. Tale contributo, in questo caso, vale anche per la copertura dei familiari a carico. Studenti, persone alla pari e cittadini stranieri residenti devono pagare anticipatamente le quote dovute, senza diritto ad alcun rimborso se l'assistenza viene richiesta non per l'intero anno ma solo per una parte. Tutte e tre le categorie devono essere in regola con le norme sul permesso di soggiorno ed essere titolari di regolare permesso.

Invece i cittadini stranieri solo momentaneamente presenti sul territorio nazionale come turisti o ad altro titolo, non possono ottenere l'iscrizione al servizio sanitario nazionale e pertanto, per le visite mediche e per le prestazioni diagnostiche e strumentali devono pagare le normali tariffe professionali e in caso di degenza ospedaliera devono pagare rette giornaliere, differenziate a seconda delle strutture di ricovero, ma comunque sempre molto costose.

Queste norme hanno da tempo rivelato le loro carenze. Per quanto riguarda gli studenti e le persone alla pari desta perplessità che, rispetto a quanto avveniva nel passato, la quota prevista non valga a copertura delle persone a carico.

Ad esempio una studentessa straniera che venga in Italia con un figlio piccolo non avrà più il vantaggio di pagare la speciale quota di 302.000 per studenti, perché comunque suo figlio potrebbe essere assicurato solo come straniero residente con la quota di 750.000 annue. Tanto vale allora, che sia la

madre a pagare la quota di 750.000 lire che vale anche per la copertura del figlio senza alcun altro onere. Lo stesso vale anche nel caso che si tratti di studente straniero che venga con la moglie.

Un'altra rigidità che desta perplessità è la previsione di importi fissi anche se la permanenza in Italia si limita a metà anno o ad un solo trimestre, senza che per giunta lo studente, che abbia lavorato per un certo numero di ore, possa detrarre i contributi versati al servizio sanitario nazionale come lavoratore dipendente.

Non bisogna dimenticare che è in continua diminuzione il numero degli studenti provenienti dai paesi del Terzo Mondo proprio a causa delle loro ridotte possibilità finanziarie. Le vigenti disposizioni ministeriali subordinano, infatti, il rilascio del permesso di soggiorno per motivi di studio alla disponibilità di reddito mensile di 800.000 lire e alla titolarità di una polizza sanitaria (con il servizio sanitario nazionale o anche con assicurazioni private). A non avere problemi sono solo gli studenti stranieri appartenenti a famiglie agiate, e quelli che godono di borse di studio a carico del nostro paese o di quelli di appartenenza.

Ad essere realisti, se si vuole promuovere l'accesso dei terzomondiali alle nostre università, si devono prevedere norme più incentivanti, anche in merito alla copertura sanitaria.

Non minori perplessità destano le disposizioni che regolano la copertura degli altri stranieri residenti. Questa dizione generica inquadra tanto un ricco uomo d'affari, che ha scelto di risiedere in Italia, che chi è alla disperata ricerca di un lavoro, senza trovarlo in molti casi se non in forma assolutamente marginale e non rilevante ai fini assicurativi.

Nei confronti degli immigrati la normativa italiana, composta dai diversi strati succedutisi nel tempo, non presenta né l'organicità né l'efficacia necessarie e neppure è in linea con l'articolo 1 della legge 943/1986 dedicato alla tutela sociale degli extracomunitari. A questi, purché legalmente residenti, deve essere garantita parità di trattamento e piena uguaglianza di diritti rispetto ai lavoratori italiani.

Questa uguaglianza è venuta meno in fase di applicazione sia per quanto riguarda il pagamento dei contributi che l'erogazione delle prestazioni. A livello contributivo, l'aliquota del 7,5% sul reddito imponibile, che era comprensibile, quando uguale aliquota veniva richiesta dagli italiani ai sensi dell'articolo 81 della legge 41/1986, è diventata discriminatoria dopo che per gli italiani è scesa dal 1989 al 5% per effetto dell'articolo 10 della legge 67/1988.

Inoltre mentre il disoccupato italiano, se non è titolare di redditi, non paga alcun minimale per la copertura sanitaria, il minimale di 750.000 lire continua ad essere richiesto nei confronti degli immigrati rimasti disoccupati.

Questa prassi è continuata anche se la Corte costituzionale, con sentenza 431/1987, ha precisato che dai lavoratori autonomi e dai liberi professionisti, per i quali la legge impone un minimale, non si può pretendere tale pagamento se ad esso non corrisponde la titolarità di un reddito.

È significativo rilevare che il decreto del Ministero della Sanità 8 ottobre 1986, che da ultimo ha innovato le disposizioni sulla contribuzione dovuta dagli stranieri, ha introdotto il minimale contributivo per equiparare nella misura del possibile gli stranieri ai cittadini italiani assicurati obbligatoriamente.

A ciò si aggiunge che la parità di trattamento in materia sociale e di lavoro è contemplata, oltre che dalla legge 943/1986 da accordi bilaterali, internazionali e comunitari: in particolare bisogna far riferimento alla convenzione di Lomè tra la Comunità europea e i paesi dell'Africa, dei Caraibi e del Pacifico e alla convenzione 143/1975 dell'OIL.

In qualche misura sono stati avvertiti a livello governativo questi forti motivi di perplessità. Dopo quello del 1986 il Ministro della Sanità non ha adottato alcun altro decreto e l'INPS, che riscuote i contributi per conto del servizio sanitario, si è limitato a chiedere il pagamento del minimale senza pretendere quello in percentuale.

Al minimale si è derogato espressamente per un breve periodo temporale (4 mesi) per effetto dei decreti legge 242/1987 e 353/1987 che, oltre a prolungare i termini della prima sanatoria, hanno precisato che la partecipazione sanitaria degli immigrati è uguale a quella degli italiani disoccupati, perché l'equiparazione agli italiani non deve valere solo quando si è lavoratori in attività.

Si muoveva in tal senso l'articolo 3 della legge 1 febbraio 1989, n. 37, che, seppure per breve tempo (essendo poi entrata in vigore una nuova normativa sulle esenzioni a partire dal decreto legge 25 marzo 1989, n. 111), esentava dal ticket i disoccupati regolarmente iscritti all'ufficio di collocamento, tra i quali dovevano ritenersi inclusi anche gli immigrati disoccupati.

L'equiparazione deve valere non solo al momento dell'iscrizione al servizio sanitario, ma anche quando se ne richiedono le prestazioni. Al riguardo non sono mancate le incertezze legislative ed applicative.

Ad esempio, per quanto riguarda le esenzioni dal ticket per motivi reddituali l'unico riferimento esplicito si trova nel decreto-legge 25 settembre 1989, n. 329 (art. 2, comma 2°) che così ha precisato: "L'esenzione dal pagamento delle quote di partecipazione alla spesa sanitaria spetta, quando ricorrano le condizioni... anche agli stranieri iscritti al servizio sanitario nazionale". Questa precisazione non ricorre più nel testo del successivo decreto convertito con legge 8/1990, ma non c'è motivo da dubitare che debba essere così per garantire l'uguaglianza con i lavoratori italiani e i diritti relativi all'uso dei servizi sociali e sanitari (art. 1, legge 943/1986).

Ancora a livello di fruizione delle prestazioni si deve lamentare il perdurare di una certa confusione tra prestazioni economiche assistenziali e i servizi socio-sanitari.

Le prestazioni economiche assistenziali vengono erogate dal Ministero dell'Interno (agli invalidi civili, ai ciechi e ai sordomuti) e dall'INPS (ai pensionati sociali) solo ai cittadini italiani residenti, salvo le deroghe previste dal diritto internazionale per i cittadini comunitari, i rifugiati e i sanmarinesi. Si dovrà stabilire nei prossimi anni se quest'esclusione dovrà essere mantenuta anche dopo che l'Italia si sarà trasformata in un paese di stabile immigrazione.

Invece già fin d'ora si può dire che per l'accesso ai servizi socio-sanitari la frapposizione di ostacoli andrebbe contro il principio di uguaglianza sancito dalla legge 943/1986. A differenza di quanto avviene per le prestazioni economiche, anche gli immigrati ed i loro familiari possono farsi riconoscere dalle USL come invalidi civili, ciechi e sordomuti ai soli fini dell'esenzione dal ticket.

L'esenzione spetta anche quando gli immigrati hanno riportato esiti da infortunio o malattie professionali, sono affetti da particolari forme morbose o abbisognano di prestazioni per la tutela della maternità.

Pur in assenza di chiare disposizioni applicative, le Regioni hanno per lo più fatto proprio questo orientamento aperto e, in caso di necessità e urgenza, agli immigrati assicurano la funzione dei servizi socio-sanitari anche in comuni diversi da quelli di loro residenza, derogando all'occorrenza al criterio di reciprocità a favore di quelli che sono temporaneamente presenti.

Comunque è ricca di molteplici insegnamenti la tortuosa esperienza fatta in questi dieci anni sul rapporto tra gli immigrati e il servizio sanitario nazionale. È quanto mai opportuno esplicitare tali insegnamenti affinché il legislatore ne tenga conto nel modo dovuto, visto che l'attuale situazione normativa è a detta di tutti insoddisfacente.

L'immigrato deve essere adeguatamente tutelato nel bene fondamentale della salute, anche quando versa in stato di disoccupazione. Una volta riconosciuto il diritto al soggiorno (che è subordinato alla presenza di determinate condizioni), la tutela sanitaria deve essere considerata una concreta e fondamentale forma di accoglienza da agevolare il massimo possibile.

Pur aperto per altri aspetti, il nostro sistema è stato difettoso in questo specifico settore demandando questi oneri propri della collettività ad organizzazioni di volontariato: la Caritas di Roma, ad esempio, ha operato per lunghi anni nella capitale come USL dei senza diritto. Se prima potevano esserci incertezze per la carenza del quadro giuridico, queste devono cadere definitivamente. Chi sta in Italia dopo la recente sanatoria e chi verrà in seguito in base alle nuove disposizioni sul collocamento è un soggetto che non deve soffrire carenze nella tutela sanitaria.

Alla chiarezza della regolamentazione deve equivalere certezza dei diritti, senza periodi di frattura nella tutela sanitaria finché perdura il diritto al soggiorno. L'immigrato, insomma, non deve essere un'occasione di risparmio previdenziale a costo della sua salute, come nel mercato del lavoro non deve essere considerato una semplice valvola congiunturale.

Il servizio sanitario nazionale nei confronti degli immigrati, non solo è stato carente nei suoi aspetti normativi ma anche in quelli applicativi. Varie disposizioni si sono rivelate estremamente farraginose e disfunzionali e perciò da modificare. Vi è stato un riferimento interpretativo molto frammentato, facendo capo all'INPS gli aspetti contributivi e quelli sanitari al Ministero della Sanità, agli Assessorati alla Sanità e alle USL.

Il Ministero della Sanità, come si è visto anche in occasione dell'ultima sanatoria, è stato avaro di disposizioni e così Assessorati e singole USL si sono esercitati in un'opera interpretativa di supplenza, che spesso ha portato a risultati contrastanti nei diversi contesti territoriali. Grande è stato il disorientamento che ne è derivato e che ha indotto a ritenere che neppure a livello governativo vi fosse chiarezza sulla portata delle disposizioni approvate.

Nel futuro è indispensabile ricomporre unitariamente il quadro, tenendo presente che le leggi nazionali devono trovare disposizioni applicative uniformi. Ministeri, Assessorati e USL dovrebbero prendere la doverosa abitudine di dare

la massima pubblicizzazione alle disposizioni adottate. Alla Conferenza nazionale dell'immigrazione le organizzazioni sociali hanno richiamato a più riprese l'attenzione su questo obbligo di informazione.

In questo contesto si inserisce, per i particolari compiti che gli sono stati affidati dal legislatore, l'Istituto di patronato che si fa gratuitamente carico di assistere le pratiche e favorisce l'integrazione giuridica degli immigrati. Altrimenti questi possono rischiare una vera e propria angoscia amministrativa posti come sono a contatto con leggi, strutture, disposizioni che non conoscono bene, senza che da soli possano farsi carico nella maniera dovuta degli adempimenti previsti.

Per evitare queste delicate implicazioni è indispensabile un nuovo atteggiamento delle strutture pubbliche nei confronti delle organizzazioni sociali e, all'interno di queste, è indispensabile assicurare il maggior ricorso ai patronati per le questioni socio-previdenziali.

Tra l'altro deve essere svolta una capillare opera di informazione tra gli immigrati perché gli stessi possano orientarsi all'interno del servizio sanitario (scelta del medico, richiesta di prestazioni, rimborsi, ecc.). Il servizio sanitario nazionale deve perfezionare la sua capacità di accoglienza degli immigrati anche a livello medico. Le poche esperienze finora condotte sono da addebitarsi al volontariato.

Le strutture pubbliche devono valorizzare al massimo questo patrimonio di conoscenze e, attraverso un'accorta politica di convenzioni, promuovere programmi di ricerca, formazione e informazione che coinvolgano i medici, gli operatori sanitari e gli stessi immigrati. Si potranno così saldare proficuamente in un unico circuito strutture pubbliche e strutture volontaristiche, assicurando maggiore efficacia. La politica sanitaria nei confronti degli immigrati per non essere inefficace, comporta una sua specificità dovuta all'incontro tra differenti culture.

I costi di questa nuova politica sanitaria non devono essere enfatizzati oltre il dovuto, suscitando tra l'altro reazioni negative nella popolazione locale quasi che l'assistenza sanitaria agli immigrati comporti il definitivo tracollo di un servizio sanitario già in grande crisi finanziaria. In realtà i costi che incidono di più sono quelli fissi, che vengono scarsamente influenzati dall'estensione dell'assistenza agli immigrati. I costi aggiuntivi che si determinano saranno più contenuti se si instaurerà un organico collegamento tra legislazione nazionale e leggi regionali, che già sono intervenute per supplire le carenze fino ad ora manifestatesi.

Si potranno inoltre evitare sprechi e spese inutili finalizzando sempre più la medicina delle immigrazioni e valorizzando a tal fine anche l'apporto delle organizzazioni sociali. In questo quadro è indispensabile considerare con accortezza, ma anche con maggiore serenità e realismo, l'inserimento nelle USL di infermieri stranieri, che possono essere figure importanti per portare avanti una vera medicina transculturale.

In conclusione, la logica alla quale è ispirata la legge 39/1990 è quella della trasparenza dei meccanismi e della certezza dei diritti. Purtroppo, rispetto agli immensi bisogni occupazionali dei paesi del Terzo Mondo, l'Italia non può offrire un'accoglienza senza limiti. I limiti previsti dalla legge devono però equivalere

ad un forte impegno promozionale a beneficio di quegli immigrati che vengono accolti.

La salute è un aspetto fondamentale da affrontare per riuscire a diventare una società multiculturale. Un paese come l'Italia, nel trattare i nuovi immigrati, non deve dimenticare le sofferenze conosciute in un secolo di emigrazione e deve adoperarsi perché anche la politica migratoria nella Comunità europea venga improntata, seppure con le dovute cautele, a questo orientamento aperto.

FRANCO BENTIVOGLI

Segretario Confederale CISL

Il simposio su "Papa Giovanni Paolo II e l'emigrazione polacca negli anni 1979-1989"

(Lublino, 8-10 maggio 1989)

L'Istituto di Ricerca sull'Emigrazione e la Pastorale dei Migranti dell'Università Cattolica di Lublino ha organizzato, nei giorni 8-10 maggio 1989, un simposio sul tema: "Giovanni Paolo II e l'emigrazione polacca negli anni 1979-1989". L'iniziativa è stata presa cogliendo l'occasione del decennio del pontificato del Santo Padre, periodo di grande significato anche per i molti viaggi pastorali del Capo della Chiesa Cattolica, durante i quali egli ha spesso incontrato i polacchi residenti nei vari Paesi del mondo. L'apertura del simposio è stata fatta da mons. Boleslaw Pylak e dal prof. Jan Czerkawski, Pro-Rettore dell'Università Cattolica. I lavori sono stati introdotti dal direttore dell'Istituto di Ricerca sull'Emigrazione e sulla Pastorale dei Polacchi all'Estero, don Stanislaw Kowalczyk.

Nella prima sezione è stato illustrato da don Adam Szafranski il tema "I principi storico-nazionali e teologici della missione pastorale di Giovanni Paolo II tra i polacchi all'estero". Il relatore ha presentato Giovanni Paolo II in continuità con il pensiero nazionale polacco, la cui origine dev'essere ricercata negli scritti di don Piotr Skarga e Cyprian Kamil Norwid. Il card. Stefan Wyszyński, primate della Polonia, è considerato come uno dei fondatori della "teologia della nazione polacca". La ragione principale per cui la nazione è considerata come categoria ecclesiologica, è perché essa è percepita come luogo di incontro della storia profana e sacra, luogo d'incarnazione nella Chiesa universale. In effetti la Polonia nasce come nazione nell'arena politica dell'Europa con il battesimo del Principe Mieszko I. La storia della nazione polacca, fin dal principio, è segnata dai suoi legami con la storia della Chiesa. Le conseguenze riguardanti anche il caso dell'emigrazione sono di grande portata e tutti i relatori, in buona misura, lo hanno confermato.

Nella seconda sezione hanno avuto luogo tre relazioni. P. Jozef Bakalarz ha presentato i discorsi di Giovanni Paolo II sull'emigrazione polacca, che si trovano nei documenti della Chiesa. Negli ultimi tempi il numero di documenti di questo genere è cresciuto considerevolmente e tra essi ci sono discorsi di grande valore pastorale. Dal 1985, ogni anno viene pubblicato il messaggio del Papa in occasione della "Giornata Mondiale del Migrante". Il secondo intervento, riguardante le indicazioni pastorali contenute nei discorsi di Giovanni Paolo II agli emigrati polacchi, tenuto da P. Edward Szymanek SC (Poznan), ha articolato le considerazioni in cinque punti: conservazione della fede, identità, lingua, legami con la madre patria e mantenimento della cultura cristiana polacca. Il prof.

Andrzej Brozek (UJ) ha tenuto la terza relazione sull'immagine e patrimonio dell'emigrazione polacca nei discorsi di Giovanni Paolo II. Il relatore ha sottolineato la conoscenza selettiva del Santo Padre sull'emigrazione polacca, la probabile mancanza di visione globale di essa, nonché l'esagerazione circa il contributo dell'emigrazione alla vita dei paesi di accoglienza, il passar sotto silenzio alcuni fatti negativi della realtà dell'emigrazione polacca. Queste constatazioni sono state motivo di accese discussioni da parte dei partecipanti. Alcuni hanno confermato la tesi del relatore, portando esempi di sacerdoti favorevoli all'assimilazione in emigrazione e la loro mancanza di criteri in questioni di nazionalità polacca. Ma molti hanno confuso le intenzioni pastorali del Papa con l'obiettività di valutazioni scientifiche usate nei suoi messaggi agli emigrati. Sembra che in questo tipo di analisi sia necessario separare chiaramente le due diverse prospettive.

Nella terza sezione don Andrzej Porebski ha svolto la relazione sulla concezione dell'emigrazione polacca nei discorsi di Giovanni Paolo II. Il relatore ha sottolineato che l'emigrazione polacca nei Paesi di accoglienza esercita due funzioni, socio-economica e funzione evangelizzatrice. La seconda relazione di don Mieczyslaw Malinski di Cracovia è stata insolitamente suggestiva, sottolineando ciò che più importa negli incontri del Papa con gli emigrati polacchi. Quando la folla crescente di emigrati si trova in situazioni di disprezzo e di avvillimento nei Paesi di accoglienza, il Santo Padre, secondo don Malinski, difende la dignità di questa gente, richiamando la loro origine e le loro radici. I paesi occidentali, in alcuni casi, sono contrari all'apprezzamento dei "gastarbeiter". In Germania e in Austria il Papa ha avuto anche difficoltà d'incontrarsi con i polacchi emigrati. Don Malinski ha parlato inoltre della grande importanza che ha la presentazione che il Papa fa di se stesso, dichiarando la sua provenienza. L'ultimo relatore della terza sessione è stato don Michal Jagosz, proveniente da Roma. Il suo intervento, sulle istituzioni polacche create durante il pontificato di Giovanni Paolo II, ha delineato lo sviluppo delle scuole polacche ed ha presentato dettagliatamente l'attività della Fondazione Giovanni Paolo II, del Centro di Documentazione del Pontificato, della Casa Polacca e dell'Istituto Polacco della Cultura Cristiana in Roma. Il Centro di Documentazione raccoglie la bibliografia mondiale dei lavori del Papa Giovanni Paolo II e anche la documentazione sonora e filatelica.

Come era da prevedere, i partecipanti, durante la discussione, hanno ripreso spesso i problemi sottolineati da don Malinski, mettendo in dubbio alcune sue valutazioni, come nel caso della nuova emigrazione polacca destinata ai lavori più umili e di più basso prestigio. Anche in queste circostanze, secondo il relatore, si può parlare di dignità.

La quarta sezione si riferiva all'influsso di questo pontificato sulle comunità polacche all'estero. P. Konrad Hejmo, proveniente da Roma, ha rilevato l'afflusso di pellegrini e di migranti alla Città Eterna nell'ultimo decennio. Il maggior numero è venuto dagli Stati Uniti (7.800 persone), poi dalla Germania (3.200 persone) e dall'Inghilterra (1.182 persone). P. Benedyky Grzymkoski SC, rettore della Missione Cattolica Polacca in Brasile ha svolto il tema dell'influsso del pontificato di Giovanni Paolo II sulle comunità polacche in Brasile. Il relatore ha

spiegato che nonostante la distanza nel tempo e nello spazio (in Brasile da tempo non arrivano più nuovi emigrati polacchi), l'influsso del Santo Padre sulla comunità polacca è ancora notevole. Dal 1978 in poi il numero dei partecipanti alle cerimonie liturgiche nelle parrocchie polacche è in sensibile crescita e si osserva uno sviluppo dei contatti con la Polonia: negli ultimi tempi sono state organizzate tre gite turistiche dal Brasile verso la Polonia.

L'ultimo intervento della quarta sezione è stato svolto da Jan Szponder dalla Germania. Nella sua interessante relazione ha fatto presente la situazione dell'emigrazione polacca in Germania e soprattutto ha sottolineato i problemi della nuova emigrazione, che mostra la tendenza verso una veloce assimilazione. Anche tra l'antica emigrazione la conoscenza degli insegnamenti del Santo Padre non è soddisfacente. In assenza del P. Roman Dzwonkowski, è stato letto il suo intervento sui problemi d'integrazione degli emigrati polacchi nei paesi di accoglienza attraverso i discorsi del Santo Padre. Jan Gruszynski ha espresso le proprie impressioni durante i suoi viaggi con il Santo Padre.

Molto interessante è stato l'intervento di Marian M. Drozdowski di Varsavia sul tema: "Papa Giovanni Paolo II e l'emigrazione dalla Polonia negli anni Ottanta". Secondo alcune valutazioni, nel decennio del pontificato di Giovanni Paolo II sono emigrati dalla Polonia 550-600 mila persone, 12% delle quali in possesso di titolo universitario. Le spese per la loro educazione sono state di circa 13 miliardi di dollari. Perciò tra quelli che sono emigrati in questi ultimi tempi esiste un numero maggiore di persone culturalmente preparate rispetto a prima. Secondo M. Drozdowski, Papa Giovanni Paolo II considera le varie cause che giustificano il movimento migratorio (la lunga crisi, la differenza del livello di vita), ma vede anche gli effetti negativi, come lo sfascio delle famiglie, l'adesione al materialismo ed altri. Infine M. Drozdowski ha fatto una valutazione sull'influsso dei nuovi avvenimenti politici ed economici nel processo di emigrazione, concludendo che è difficile prevedere quali saranno gli sviluppi futuri dell'emigrazione polacca.

Per ultimo P. Roman Nir ha presentato la documentazione bibliografica del pontificato di Giovanni Paolo II, descrivendo l'attività del centro Giovanni Paolo II in Orchard Lake, che dal 1978 colleziona tutta la documentazione sull'attività di Giovanni Paolo II.

È difficile fare una valutazione adeguata circa l'influsso di questo pontificato sull'emigrazione, che potrà diventare più esplicito nei prossimi anni. Bisogna tener presenti le voci che raccomandano di non creare dei miti riguardo all'emigrazione polacca anche circa il suo carattere di cattolicità, soprattutto se si considerano gli ultimi anni. In ogni caso il simposio di Lublino ha fornito molto materiale per un'analisi su questi problemi. Gli Atti del Convegno verranno presto pubblicati a cura dell'Università Cattolica di Lublino.

ANDRZEJ POREBSKI
Iagiellonian University, Cracow

(da «Przeгляд Polonijny», XVI, 2, 1990)

Il secondo Congresso Internazionale "Medicina e Migrazioni" e l'ipotesi di medicina transculturale

(Roma, 11-13 luglio 1990)

Nei giorni 11, 12, 13 luglio 1990 si è tenuto a Roma (Centro Congressi Università "La Sapienza", via Salaria 113) il II Congresso Internazionale "Medicina e Migrazioni" sotto l'Alto Patrocinio della presidenza della Repubblica e della Comunità europea.

I temi trattati, molto sentiti dall'opinione pubblica, sono stati incentrati sulle problematiche legate alla salute delle popolazioni immigrate nei Paesi occidentali con tutta la serie di implicazioni antropologiche, culturali, sociali e legislative che ne conseguono.

"Non è tanto per condannare posizioni allarmistiche nei confronti degli immigrati, come focolai di infezioni, quanto per promuovere e costruire una vera medicina delle migrazioni con l'apporto degli studiosi di tutto il mondo", ha commentato alla presentazione del Congresso mons. Luigi di Liegro, direttore della Caritas Diocesana di Roma, che insieme alle Università "La Sapienza" (Cattedra di igiene mentale) e Harvard di Boston (Dipartimento politiche sanitarie) e all'Associazione di volontariato sanitario "Fernando Rielo" ha sponsorizzato la manifestazione.

L'interesse alla dimensione operativa è stato, tra l'altro, evidenziato da una specifica iniziativa editoriale lanciata in occasione del Congresso. È stato predisposto in tre lingue (italiano, inglese e francese) un *dépliant* su "Gli immigrati e il Servizio sanitario nazionale". L'iniziativa è stata promossa insieme dalla Caritas e dall'INAS-CISL, nella convinzione che per una efficace tutela sanitaria è necessario conoscere i propri diritti e farsi assistere per poterli conseguire. Nel *dépliant* si illustrano sinteticamente le principali prestazioni, che il Servizio sanitario può offrire, e gli adempimenti da svolgere. Si riportano, infine, gli indirizzi delle strutture sanitarie della Caritas di Roma e degli uffici dell'INAS nella Capitale e nel Lazio, dove gli immigrati possono ritirare il *dépliant* e farsi assistere.

Roma è stata la città maggiormente toccata dalle nuove immigrazioni. Si tratta di più di 150.000 venuti dai Paesi più diversi e dalle aree geografiche più lontane per trovare lavoro o cercare asilo politico. La comunità cristiana si è mostrata cosciente che quando si sta meglio si ha il dovere di condividere con quanti sono meno fortunati, all'interno della nostra nazione e anche fuori.

È nato così l'impegno tra e per gli immigrati, che ha coinvolto le strutture della Caritas diocesana, le parrocchie, gli istituti e le congregazioni religiose, i

movimenti e le associazioni, tra le quali quella di volontariato sanitario "Fernando Rielo". Grande è stata la sensibilità anche nell'ambiente laico: tutti insieme si è operato collegandosi in uno speciale Comitato cittadino. In particolare la Caritas di Roma ha allestito fin dal 1983 apposite strutture sanitarie dove sono stati assistiti gratuitamente 15.000 stranieri per un totale di 45.000 visite.

Ciò nonostante, disponendo di mezzi limitati, finora si è fatto poco per la salute degli immigrati, tra i quali quelli che non avevano una posizione regolare erano tagliati fuori dall'assistenza pubblica. L'accoglienza, se non vuole rimanere un concetto vuoto, deve essere imperniata sulla salvaguardia e sulla promozione dei beni più fondamentali, a partire dal bene della salute, sul quale si è soffermato il Congresso Internazionale.

I Giornata del Congresso

Le relazioni introduttive sono state curate dalla Caritas di Roma sulla necessità di una medicina transculturale (Colasanti) e dal Prof. Westemeyer (Minneapolis) sulla maggiore incidenza tra i rifugiati e i migranti delle malattie mentali fino ad un rapporto di cinque a uno. Altre relazioni hanno riguardato la situazione sanitaria dei migranti in Gran Bretagna (Lipsedge, Londra), i traumi del processo di adattamento (Blendon, Boston) e i problemi psichiatrici dei migranti africani (Asuni, Lagos).

I lavori della mattinata di mercoledì hanno avuto il loro culmine con una tavola rotonda. Dei 15 milioni di rifugiati sparsi nel mondo, appena 12.000 sono in Italia (De Gerolamo, Ginevra). Il processo di inserimento in terra straniera richiede delle accortezze, che non sempre vengono dispiegate (Brody, Baltimora). Quale è il bilancio che si può tracciare nei vari Paesi? Gli USA su questi problemi sono caratterizzati da una forte disattenzione dei politici, che con fatica si riesce a scalfire (Mollica, Boston). In Italia le cose vanno meglio dopo la recente legge, che però bisogna riuscire ad applicare in maniera uniforme, senza esagerare i costi e i rischi della presenza degli stranieri, recependo nel circuito pubblico le esperienze fatte dal volontariato e assicurando agli interessati la dovuta tutela (Bentivogli, Roma). Sia a livello italiano che a livello europeo bisogna superare l'indifferenza, avvertire che da tempo già si vive insieme e convincersi che gli immigrati non minano la nostra salute ma spesso sono loro a correre i rischi (Foschi, Roma). Anche a livello intergovernativo le linee attuali non sono più sufficienti: l'occidente non deve far finta di credere che le migrazioni dal Terzo Mondo si dirigeranno altrove e più realisticamente deve predisporre ad un'accoglienza, che risulti un investimento produttivo anche per i propri Paesi (Siem, Ginevra).

Rilevanti sono state le precisazioni di natura giuridica sulle difficoltà di accesso degli immigrati alle strutture sanitarie pubbliche (Bentivogli). Per gli studenti è prevista una quota agevolata di iscrizione (302.000 all'anno), che però non vale per la copertura dei familiari a carico. Per i lavoratori le cose vanno bene quando sono in attività. Invece in caso di disoccupazione gli immigrati devono pagare il 7,5% degli eventuali redditi o quanto meno la somma di 750.000

lire, minimale che per gli italiani è stato dichiarato incostituzionale. Per questo gli immigrati sprovvisti di mezzi sono ricorsi ad organismi di volontariato e a Roma la Caritas ha funzionato come la USL degli stranieri.

La legge 39/1990 ha risolto temporaneamente il problema per i regolarizzati assicurando gratuitamente l'assistenza per un anno. Bisogna ora riuscire a proporre una vera e propria politica sanitaria, evitando tra l'altro di considerare gli immigrati un pericolo di infezione anziché soggetti da tutelare.

Alcune delle attuali disposizioni sono inadeguate e per giunta applicate in modo non omogeneo. Le strutture pubbliche competenti sono non di rado in disaccordo tra loro e sono sempre avare di notizie nei confronti delle organizzazioni sociali. Non mancano neppure le restrizioni, i ritardi, i rifiuti contro i quali il patronato offre un'assistenza gratuita: proprio per questo un dépliant trilingue sul servizio sanitario nazionale è stato lanciato, in occasione del convegno internazionale, dall'INAS-CISL insieme alla Caritas di Roma.

Non bisogna poi suscitare reazioni negative della popolazione esagerando il peso di questa politica sanitaria, quando è risaputo che i costi più alti sono quelli fissi, scarsamente influenzati dall'apertura del servizio agli immigrati. Si potrà, invece, razionalizzare la spesa, che avviene attualmente attraverso molti rivoli non sempre adeguatamente collegati.

L'intreccio tra sanità e politica, tra i Paesi ricchi e il Terzo Mondo, tra carenze attuali e prospettive future ha avuto così un avvio molto forte, con la presentazione ufficiale del convegno avvenuta la sera di mercoledì. Il Prof. Luigi Frighi, responsabile della cattedra di igiene mentale dell'Università "La Sapienza" e Presidente del Congresso, ha sottolineato l'importanza preminente della salute e, ribadito ancora una volta che i pretesi focolai patologici rasentano la leggenda, ha ipotizzato una fase di operatività chiedendo che in Italia si integrino circuito pubblico e rete di volontariato e a livello internazionale si instaurino più collegamenti.

Mons. Martino, nunzio apostolico della S. Sede presso l'ONU, ha riferito sull'azione svolta da questa organizzazione per i rifugiati, stigmatizzando che le politiche governative trascurino i soggetti malati e additando come segnale positivo l'imminente approvazione da parte dell'ONU della convenzione sui lavoratori migranti.

Il Presidente del CNEL De Rita ha smontato la credenza che il male venga dall'esterno portato dagli stranieri e ha richiamato l'attenzione sulla nocività, per noi e per gli immigrati, del nostro sistema di vita. Pertanto la salute dei nuovi arrivati è un obiettivo da inserire nella usuale politica sanitaria, convincendoci che la multirazzialità comincia dalla salute.

Per la rappresentanza in Italia dell'Alto Commissariato per i rifugiati delle Nazioni Unite la dr.a Prandi ha lamentato che di fronte ai milioni di destinatari spicca la scarsità delle risorse, mentre ben di più potrebbe essere fatto se i Governi assicurassero maggiori disponibilità. Intanto sta per prendere il via a Roma una ricerca medica che l'ACNUR svolgerà in collaborazione con l'Ospedale S. Maria della Pietà.

Mons. Di Liegro, direttore della Caritas diocesana, ha chiuso la serie degli interventi ufficiali e, fatto riferimento alla recente cronaca cittadina, ha lamentato

la violenza contro la diversità. Invece la diversità è positiva perché ci costringe a confrontarci con culture e religioni differenti, mentre sono superabili le difficoltà organizzative che si incontrano.

Il Giornata del Congresso

Il duplice aspetto, fisico e psicologico, della problematica legata alle popolazioni migranti è stato il tema centrale anche della seconda giornata giovedì 12 luglio. Le prime due tavole rotonde della mattinata hanno trattato sia della "malattia" in senso stretto di cui è vittima l'immigrato, sia del disagio psicologico che spesso è la causa principale del disturbo fisico. La lebbra potrebbe diventare la nuova infezione destinata a ricomparire in Italia con l'arrivo dei cittadini extracomunitari (Nunzi, Genova), per cui è necessaria più una politica di alfabetizzazione dei medici nei punti di lavoro già esistenti che la creazione di nuove strutture specializzate. Nel contempo moltissimi altri tipi di malattie, di portata non meno grave, colpiscono gli immigrati già arrivati nel nostro Paese, considerate soprattutto le condizioni di grave disagio in cui vivono (Leigheb, Novara).

Principali vittime dei disagi psicologici sono i bambini e gli adolescenti che seguono le famiglie nel Paese di migrazione. I figli degli immigrati si vengono a trovare, infatti, in una situazione doppiamente traumatica (Antoni, Marsiglia). Al trauma, già pesante della crescita, sono costretti ad aggiungere quello dell'improvviso sradicamento dall'"humus" geografico e culturale. Il disagio dei bambini e degli adolescenti stranieri non si differenzia da Paese a Paese e spesso porta con il tempo a serie cause di devianza sociale. In difficoltà sono i giovani immigrati in Germania (Korporal, Berlino), come i piccoli protagonisti algerini analizzati dall'intervento del prof. Boucebci (Algeria). Negli USA più penalizzati risultano gli appartenenti a popolazioni di lingua spagnola (i più numerosi sono i messicani e portoricani, Fitzpatrick).

Le altre due tavole rotonde hanno trattato invece del tema della tortura, con testimonianze riguardanti persone provenienti da Paesi più colpiti da questo fenomeno (come la Cambogia o la Somalia), come anche i flussi migratori per motivi economici. Uno Stato accentratore della ricchezza è la causa principale della povertà dei propri cittadini. Un esempio significativo in questo senso è la Somalia, dove la migrazione è facilitata anche dalla penalizzazione da parte dello Stato del commercio interno (Caputo, Roma).

Nel tardo pomeriggio di giovedì 12 luglio il congresso internazionale "Medicina e migrazioni" si è diviso in tre gruppi. Il tema *Aids e migrazioni dal Terzo Mondo* non ha deluso le attese dei numerosi partecipanti. È una correlazione che appartiene più al mito che alla realtà. A dirlo sono stati esperti svizzeri (Fleury), olandesi (Duifhuizen), tedeschi (Blaschke), a contatto con grosse comunità straniere (in Germania circa 5 milioni). Non è fondato ritenere che l'Aids in Africa derivi dai comportamenti sessuali di quelle popolazioni: semmai, ad essere chiamata in causa, è la bassa qualità dei servizi sociali e sanitari. Molto positivamente vari Paesi europei dedicano la loro attenzione ai programmi di preven-

zione, adattandoli alle particolari esigenze degli immigrati: a tal fine in Svezia si spendono circa 60 miliardi di lire.

Notevole è stato anche l'apporto degli studiosi italiani: Rizza (Istituto superiore della sanità), Perucci (Osservatorio epidemiologico della Regione Lazio) e Zurlo (Caritas). I primi 10 casi di Aids registrati nel nostro Paese hanno all'origine dei viaggi all'estero ma, per ironia della sorte, in Paesi industrializzati e non in Africa. A giugno 1990 tra i 6.700 casi complessivi solo 170 sono risultati gli stranieri. Anche le precedenti ricerche della Caritas di Roma hanno portato a risultati simili: nel 1985 nessun straniero sieropositivo su 500 esaminati, nel 1986-87 8 sieropositivi su 1.000 immigrati sottoposti ad accertamenti.

In conclusione, bisogna operare per la prevenzione e l'educazione sanitaria anziché vagheggiare ermetiche ed impossibili chiusure delle frontiere o severi controlli di massa, che poi servono a ben poco, considerato il tempo intercorrente tra infezione e positività. Bisogna poi convincersi che gli africani si trovano in condizione di rischio non per predisposizione interna ma per le condizioni in cui sono costretti a vivere da noi: il rapporto, quindi, è rovesciato.

Altri interessanti aspetti sulla salute degli immigrati sono emersi nel gruppo di lavoro dedicato alle *comunicazioni sulle varie esperienze italiane ed estere*. Si è parlato di malattie mentali, di problemi ginecologici, di disturbi di vario genere. La Caritas di Roma (Adani) ha riferito sulla salute degli immigrati ricoverati per brevi periodi nell'Ostello di via Marsala, vicino alla Stazione Termini, che accoglie le persone senza fissa dimora nei 100 posti letto disponibili con una équipe psico-medico-pedagogica.

Il terzo gruppo di lavoro si è soffermato sulle *esigenze spirituali degli immigrati ricoverati in ospedale*, con relazioni introduttive di Urrachua, Acetella, Napoli, Sgreccia e Zaragoza. Queste persone sono colpite da stress da ricovero, fatto di ansie e di paure. Per molti quello con il medico è spesso il primo rapporto non ostile. Anche gli immigrati di altre religioni, incontrando il Cappellano cattolico in ospedale, ne apprezzano la disponibilità umana. Tutto ciò va a supporto dell'accorato messaggio, inviato da New York al congresso da Fernando Rielo, fondatore dell'Associazione di volontariato sanitario che insieme alla Caritas e all'Università di Roma ha organizzato il congresso: le esigenze spirituali della gente restano, in fondo, sempre prioritarie perché più profonde.

III Giornata del Congresso

Il disagio delle popolazioni migranti si differenzia e si acuisce a seconda delle fasce di età e del sesso. La riflessione nelle realtà particolari della situazione generale di vita degli immigrati nei vari Paesi di arrivo è stato il tema portante della terza ed ultima giornata del convegno, venerdì 13 luglio.

L'importanza e la gravità dei fatti cambogiani ha portato i relatori degli interventi della mattinata a soffermarsi ancora sull'argomento. Il trauma, che si differenzia a seconda dei diversi tipi di tortura subiti, è il principale punto da affrontare e causa della chiusura iniziale e prolungata di questi profughi asiatici

che devono essere aiutati da operatori multiculturali perché l'intervento possa portare a risultati positivi (Silove, Australia).

Sono le donne a subire però ancora più pesantemente la loro condizione di "straniere", sia che siano esse rifugiate politiche o costrette ad emigrare per motivi economici o semplicemente per seguire i loro mariti. Le difficoltà delle donne immigrate è evidenziata dal più alto numero di interruzioni volontarie della gravidanza, che giunge ad essere il doppio di quello riguardante le donne indigene. Così anche è enormemente più alto il numero dei bambini morti nel periodo prenatale o subito dopo il parto a causa anche della mancanza di controllo medico durante il periodo della gestazione (Di Lallo, Roma). I medici devono essere sensibilizzati a questa nuova realtà, devono essere a conoscenza e devono tenere conto dei diversi tipi di sessualità e della diversa cultura della coppia nelle varie parti del mondo. La donna immigrata è poi vittima anche di un altro dramma, quello della prostituzione che la inserisce in un vero e proprio "sottoproletariato dell'amore mercenario" (Fabris, Genova), e la costringe ad essere trasmittitrice di malattie. In Germania la situazione è migliorata con la legge restrittiva del Governo, ma rimane ancora tragico il numero di incidenti e di mortalità di cui sono vittime i bambini figli di stranieri (Korporal, Berlino).

Il congresso internazionale "Medicina e migrazioni", chiuso la sera di venerdì 13 luglio dai quattro sponsor della manifestazione, ha offerto alcune annotazioni sulle dimensioni internazionali del problema, ma non ha mancato di toccare le recenti vicende della cronaca cittadina.

Il Prof. Frighi, ordinario della cattedra di igiene mentale dell'Università "La Sapienza" di Roma, ha riferito sulle ben 450 presenze al congresso (ben 40 da 15 Paesi esteri), 92 relazioni e 95 comunicazioni presentate, che hanno consentito una visione più allargata della problematica in sede internazionale. Il Prof. Blendon, dell'università di Harvard, è voluto ritornare su uno dei temi più ricorrenti, quello relativo all'influenza epidemiologica degli immigrati: i dati delle varie ricerche ridimensionano paure immotivate. P. Urrechua, vice Presidente dell'Associazione di volontariato sanitario "Fernando Rielo" presente in 20 Paesi, constatata l'originalità dei temi trattati sotto vari aspetti scientifici e umani, ha lanciato l'invito per un prossimo appuntamento internazionale. Infine mons. Di Liegro, direttore della Caritas diocesana, ha attualizzato le esigenze di una maggiore tutela sanitaria riferendosi alla cronaca sull'ex pastificio Pantanella, dove circa 2.000 immigrati vivono in condizioni di abbandono, mentre "ogni uomo ha diritto di cittadinanza anche se spesso le leggi positive contrastano con il diritto naturale".

L'ipotesi di una medicina transculturale

L'ipotesi di medicina transculturale, che ha animato la preparazione di questo secondo congresso internazionale, è risultata alla fine dei lavori notevolmente corroborata su un piano generale e anche con specifico riferimento al caso italiano. Non è sufficiente che la legge 39/1990 abbia reso possibile l'iscrizione dei regolarizzati al Servizio Sanitario Nazionale. È ora anche necessario che gli

immigrati possano effettivamente godere delle prestazioni mediche in rispondenza alle loro esigenze.

La specificità della medicina delle migrazioni si colloca nel vissuto particolare di queste persone. Si tratta di persone che hanno trascorso la loro vita in condizioni di estrema precarietà nel Paese di origine, quando addirittura non sono stati colpiti dalla guerra e dalla tortura. Essi trovano nel Paese di arrivo un processo di inserimento caratterizzato da stress, ansie, disadattamento, povertà, cui si aggiungono la differenza e spesso anche lo sfruttamento da parte della popolazione locale.

Gli immigrati vivono queste condizioni patologiche attraverso la diversità della loro cultura, che li porta ad esprimere diversamente il dolore e la sofferenza. È essenziale che lo Stato curi gli immigrati come curebbe cittadini di cultura autoctona; anzi con una maggior attenzione data la situazione sanitaria più debole degli immigrati.

Bisogna perciò sfatare il mito che la medicina da noi praticata sia un modello oggettivo da imporre a tutti i costi. È necessario invece che il medico superi il proprio spazio linguistico e culturale per poter acquisire un modello mentale, che gli consenta di entrare in sintonia con il paziente eteroculturale. Solo così potrà instaurarsi un rapporto corretto tra medico e paziente.

I flussi migratori di massa mettono a contatto uomini di culture differenti e comportano che tra le nuove culture e quella di accoglienza si stabilisca una base di reciproca comprensione.

A livello sanitario questa scelta strategica si traduce nel considerare esaurita la fase in cui le strutture sanitarie della Caritas hanno operato come USL degli immigrati senza assistenza. Senz'altro a livello pubblico si dovrà accertare l'interesse, come si è fatto in altri settori con opportune convenzioni, se non sia opportuno valorizzare le strutture nate nell'ambito del volontariato, che per la medicina delle migrazioni si propongono come pilota, in quanto si sono formate ed intendono sempre più operare come unità di medicina transculturale.

Una collaborazione simile potrà risultare quanto mai utile a livello di prestazioni, di ricerche, di convegni, di formazione. In particolare un ampio programma di educazione sanitaria è necessario sia nei confronti degli immigrati, per istradarli ai nostri servizi sanitari, sia nei confronti degli operatori sanitari, per aiutarli a mediare il loro intervento con l'accostamento di culture differenti.

Potrà così essere realizzato l'auspicio, espresso alla Conferenza Nazionale dell'Immigrazione e ribadito dal "Congresso internazionale "Medicina e migrazioni", di coinvolgere settore pubblico, associazionismo e volontariato nel promuovere una adeguata politica di accoglienza, che recuperi i ritardi e ponga le basi per una fruttuosa società multiculturale: a tal fine la sanità non è, certamente, un aspetto secondario.

FRANCO PITTAU
INAS

recensioni

MADDALENA TIRABASSI, *Il faro di Beacon Street. Social workers e immigrate negli Stati Uniti (1910-39)*. Milano, Franco Angeli, 1990, 230 p.

"*Immigrants All, Americans All*" era il motto con cui gli Stati Uniti affrontarono la questione dell'immigrazione durante la grande crisi del '29 e il New Deal. Da un lato, cioè, si abolivano formalmente le discriminazioni verso gli immigrati, dall'altro passava in secondo piano il problema del loro inserimento nella società urbana americana.

In effetti, il volume della Tirabassi si inserisce come un primo tassello nel vuoto storiografico sull'immigrazione americana degli anni '20 e '30. Si ripercorrono le fasi salienti della storia dell'assistenza americana dalla fondazione degli istituti di assistenza, in particolare l'International Institute di Boston (1924), fino al 1939, quando lo scoppio del conflitto mondiale porta all'emersione di nuovi problemi tra i gruppi etnici presenti negli Stati Uniti e al mutamento del contesto sociale in cui l'assistenza si inserisce.

L'orientamento di ricerca seguito dall'A. è quello della "nuova storia sociale" negli Stati Uniti di Chambers, il quale per primo ha evidenziato l'esigenza di una trattazione storica che tenesse conto degli esclusi e che lasciasse la parola agli esclusi stessi. Sono le donne, gli immigrati, le famiglie operaie. Una storia, dunque, non solo dell'assistenza e del contesto sociale e istituzionale, ma degli assistiti. In questa prospettiva acquista rilievo l'impegno delle social workers, tutte donne di ceto medio, con una buona preparazione culturale, che si impegnavano nell'assistenza agli immigrati e agli analfabeti. La storia dell'emigrazione e del social work si intreccia, qui, con la storia delle donne nella società americana. L'International Institute di Boston, fondato nel 1924, era interamente amministrato da donne e si impegnava per un autentico rispetto per le differenze etniche, sottolineando l'importanza della cultura di provenienza degli immigrati per l'arricchimento della società americana. Si metteva a punto, così, una verifica delle teorie sull'americanizzazione e sull'integrazione degli immigrati nell'impatto con la società statunitense.

Questa dinamicità dell'assistenzialismo americano, di derivazione protestante, non è, tuttavia, esente da contraddizioni. Da un lato, si creano programmi individualistici proiettati allo sviluppo della personalità d'origine dell'immigrato; dall'altro, si tenta di attenuare questa cultura d'origine, perché costituisce un peso per l'adattamento alla società americana. Il tentativo delle social workers è anche quello di mantenere l'integrità della famiglia immigrata, scoprendo la sostanziale dipendenza del benessere sociale e mentale della persona dalla sua posizione all'interno del gruppo parentale. In questa varietà di problemi e contraddizioni, le social workers appaiono mosse da un sincero sentimento di compassione che le porta a superare il loro perbenismo d'origine per

mischiarsi in un mondo di povertà ed in una solidarietà femminile che trascende la classe o l'etnicità.

Le storie di vita raccolte dall'Institute di Boston portano alla luce speranze e delusioni di molte donne nei confronti del "mito" americano, ma anche la lotta faticosa per affrancarsi dai vincoli di una cultura di provenienza troppo costrittiva, quale quella italiana, specie del Sud, degli anni '20 e '30, che non ammetteva uno sviluppo autonomo dal proprio ambito familiare e dal proprio gruppo etnico.

Le fonti utilizzate da Maddalena Tirabassi sono inedite e costituiscono un materiale prezioso, specie se si tiene conto dell'orientamento nuovo ed originale che ella ha seguito nel corso della ricerca. Gli archivi dell'International Institute di Boston, l'Y. W. C. A. di New York, la Columbia University e la New York Public Library hanno messo a disposizione una quantità notevole di materiale inedito, che è stato messo a frutto dal lavoro paziente dell'A. e rielaborato secondo la nuova sensibilità di Chambers. Anche il contributo del Centro Studi Emigrazione di Roma, nel fornire materiale fotografico d'archivio, ripropone la stessa fotografia come utile fonte storiografica.

PAOLO BORRUSO

BRUCE S. ELLIOT, *Irish migrants in the Canadas. A new approach*. Montreal, 1988, 371 p.

Los irlandeses cuentan, dentro del campo historiográfico de la inmigración a América del Norte, con una de las literaturas más vastas y que mejor se asocia a la renovación de los estudios sobre grupos inmigratorios urbanos de comienzos de la década del setenta. La entonces naciente *urban history* estadounidense muestra no pocas veces como el caso de los irlandeses se prestaba para ejemplificar la limitada movilidad social que acompañara el proceso de industrialización en los centros urbanos de América del Norte. Tal como lo subrayaban los trabajos de Thernstrom, etnicidad, religión, status ocupacional, calificación laboral y educación adscribían, con diversos matices según esas variables, las posibilidades del ascenso en las urbes estadounidenses de la segunda mitad del siglo pasado. Posteriormente la historiografía referida a irlandeses en los Estados Unidos amplió notablemente su marco de indagación a otros aspectos del conjunto inmigratorio, en particular al rol de los irlandeses dentro del mercado laboral estadounidense, a las relaciones interétnicas o a las tensiones generadas entre la sociedad de recepción y un grupo anglofono mayoritariamente católico. No obstante ello y a excepción del debatido estudio de Kerby Miller, *Emigrants and Exiles* (1987), son aún escasos los trabajos que complementando los ya numerosos análisis sobre la experiencia de los irlandeses en el Nuevo Mundo se hayan detenido a considerar la incidencia del contexto social y de las tradiciones culturales preemigratorias.

En los últimos diez años, el análisis sobre la inmigración de irlandeses a Canadá ha revisado buena parte de los conceptos que hasta entonces habían subrayado más las semejanzas entre la experiencia canadiense y la estadounidense de dicho grupo que las menos obvias diferencias encubiertas dentro de un conjunto regional urbano aparen-

temente homogéneo. Baste señalar aquí, que la inmigración irlandesa a Canadá – a la sazón la más numerosa que recibiera dicho país durante el siglo XIX – fue mayoritariamente protestante y que lejos de contar con un único patrón de asentamiento, se ubicó tanto en los distritos rurales de Ontario y del sur de Quebec, como en los centros urbanos de las provincias mencionadas.

Irish migrants in the Canadas constituye, como lo propone su autor, un nuevo enfoque dentro del conjunto historiográfico relacionado con el caso irlandés en Canadá. La novedad de este aporte no reside tan solo en recurrir a la historia de familias para explicar procesos sociales complejos tales como los movimientos inmigratorios – en este caso referido a los irlandeses – sino también en intentar superar antiguas dicotomías conceptuales, tales como las que separaban quizás demasiado artificialmente a la inmigración irlandesa católica de la protestante. La obra de Elliot es, en definitiva, un intento por mostrar como, la creciente subdivisión de la pequeña propiedad rural y la presión demográfica que acompañara las décadas previas del hambre de la papa justifican a la emigración en familias como estrategia utilizada tanto por los sectores de pequeños propietarios protestantes como por los trabajadores agrícolas y arrendatarios rurales católicos.

Centrando su análisis en el menos conocido caso de la emigración protestante, el estudio ha seguido la secuencia migratoria desde Irlanda hasta Canadá de 755 familias de dicho origen religioso provenientes de los distritos rurales del norte del condado de Tipperary, un área de agricultura comercial cuya estructura de propiedad estaba basada en los pequeños dominios de una numerosa pero económicamente precaria *gentry*. Los primeros tres capítulos de la obra están dedicados, precisamente, a dar cuenta de los condicionamientos socio-económicos y demográficos que alimentaron la emigración más numerosa de la región septentrional de Tipperary desde fines de la segunda década del siglo XIX hasta mediados del mismo. Mejor aún, podría decirse que la primera parte del libro constituye en sí un trabajo en el que historia local e historia agraria se combinan felizmente para dar cuenta de la crisis de la pequeña propiedad agrícola en el sur de Irlanda a comienzos del siglo XIX y de los orígenes sociales de la emigración protestante de Tipperary, una emigración reclutada entre los rangos de los artesanos rurales y de los pequeños propietarios.

En los restantes 4 capítulos de *Irish migrants in the Canadas*, Elliot pasa revista al proceso emigratorio del norte de Tipperary en sí mismo, el cual describió una serie de mecanismos migratorios a lo largo del período considerado partiendo de una inicial inmigración asistida y grupal a una inmigración en cadena. En cuanto a la primera, se trató de una migración pionera en la que un conjunto de familias protestantes de Tipperary emigró a Canadá una vez finalizadas las guerras napoleónicas incentivadas por los planes de colonización y de inmigración organizada provistos por el gobierno inglés en Canadá a fin de atraer una población políticamente leal a la Corona. El abandono de la asistencia financiera estatal no parece haber detenido, sin embargo, el constante flujo de irlandeses de Tipperary el cual, siguiendo un esquema de migración de familias en cadena, se asentó en el Alto Canadá.

Si bien las definiciones terminológicas provistas resultan por momentos ambiguas (en ningún momento Elliot cita inspiraciones teóricas acerca de un concepto tan crucial como el de cadena migratoria) y parecen restringirse a los aspectos informativos del mecanismo en cadena (p. 4), el autor provee un enfoque de interés para el conocimiento del rol de las redes sociales y parentales en la determinación de los patrones migratorios tanto de quienes emigraban desde Irlanda como de las formas adoptadas en su asentamiento en Canadá. En cuanto a los primeros, la emigración del norte de Tipperary parece haber involucrado inicialmente a un conjunto de familias vinculadas por lazos de parentesco y vecindad provenientes de un espacio social que no superaba su área de acción más allá de las 6 o 7 millas de radio. El asentamiento en las áreas rurales de Canadá, por otro lado, fue también un proceso incentivado por redes sociales basadas en relaciones primarias, las que influyeron en la elección de un patrón concentrado en los valles del Ottawa, del Rideau y en el condado de Londres (Ont.) en donde los irlandeses llegaron a constituir hacia 1870 casi el 80% de la población. Mas aún, sucesivas migraciones internas hacia el oeste canadiense parecen confirmar la persistencia de formas de vida rural y de una estrategia orientada a asegurar el acceso a la propiedad agrícola dentro de la estructura familiar.

La obra de Elliot eleva no pocos interrogantes acerca del futuro atendible por la historia de familias dentro de los estudios migratorios. Por ahora cabe señalar que si bien aquella puede iluminar ciertos aspectos descriptivos inherentes a la naturaleza de los movimientos migratorios, resulta más difícil su proyección en la comprensión de las características del ajuste a la nueva sociedad de recepción o en cuanto al tipo de relaciones establecidas dentro del mismo grupo étnico en el nuevo entorno. Seguramente, el uso de fuentes cualitativas que complementasen los excelentes recursos heurísticos públicos y privados utilizados en el trabajo, así como la provisión de una bibliografía exhaustiva sobre el tema y una mayor precisión conceptual hubiesen respondido mejor a las demandas teóricas y conceptuales que un trabajo de esta naturaleza requiere.

De todos modos y en un balance final, *Irish migrants in the Canadas* es más que un nuevo enfoque dentro del conjunto historiográfico dedicado al estudio de los irlandeses en Canadá. Es también una obra que ha dado profundidad a la relación entre estructura social preemigratoria, status religioso y familia, ofreciendo no pocas sugerencias comparativas con otros grupos étnicos dentro del aún poco explorado campo de la presencia de cadenas migratorias en los ámbitos rurales.

CARINA FRID DE SILBERSTEIN

CASIMIRA GRANDI (a cura di), *Emigrazione. Memorie e realtà*. Trento, Provincia Autonoma di Trento, 1990, 493 p.

Il volume rappresenta indubbiamente un contributo originale e inedito alla storiografia sull'emigrazione italiana. Non a caso esso si apre con cinque saggi sull'analisi storiografica e metodologica del fenomeno

migratorio nelle varie fasi della storia contemporanea italiana ed europea. E. Franzina sottolinea nella sua rassegna storiografica aspetti positivi come l'abbandono delle ormai consuete discussioni sulle cause del push-pull, l'apertura a contributi esterni ed una ricollocazione del fenomeno nel giusto contesto dei processi di modernizzazione economica innescati dalla rivoluzione capitalistica di metà Ottocento. Mc Donald, d'altro lato, individua la formazione di un'emigrazione a catena come canale autonomo, secondo un'interazione del contesto amministrativo del paese d'immigrazione con la struttura sociale della comunità d'origine e la creazione di un "reclutamento non-personale" come componente importante delle prime tappe dei flussi di emigrazione. L'analisi si inoltra nel rapporto tra sviluppo demografico, denatalità ed emigrazione, specie in riferimento allo spopolamento delle province di Trento e Bolzano ed alla comunità valdese.

La seconda parte, che riguarda il rapporto dell'emigrazione con le strutture economiche, affronta l'evolversi del fenomeno in alcuni casi regionali come il Bellunese, il Trentino, il Friuli, la Bosnia e l'Erzegovina. La spinta migratoria dal Bellunese verso l'America del Sud viene attribuita alla crisi dell'economia agricolo-pastorale in età moderna con l'impoverimento del patrimonio boschivo, le epidemie di peste, il peggioramento del clima. Ma anche, tra i fattori di emigrazione vengono individuati la pressione della città sulla montagna con l'aggravamento dei patti colonici e delle *corvées*, e l'aumento demografico dal '600 in poi.

Con un'analisi accurata Grosselli rileva l'incidenza che il mito americano ebbe nel Trentino austriaco nel decennio 1860-70, quando "al di là della crisi economica, che pure era presente in modo grave, l'America fu vista come possibilità di cambiamento radicale della vita stentata di tutti i giorni". In effetti, i patti colonici avevano ridotto la proprietà della terra da parte dei contadini, che si trovarono non più solo senza terra e senza lavoro, ma "costretti ad abituare vecchi valori e ad imparare a vivere in modo affatto diverso", mentre in America meridionale era reale la possibilità di tanta terra libera. In secondo luogo il militarismo asburgico e le frequenti guerre, che allontanavano gli uomini dalla loro famiglia e dalla loro terra, contribuirono a fare dell'America quel mito di terra di lavoro, in cui le donne non avrebbero lavorato in fabbrica e gli uomini non sarebbero partiti per il servizio militare.

Di conseguenza, la religiosità tradizionale intesa come pratica quotidiana nella società contadina subiva una perdita di vigore: e qui nuovamente riemergeva il mito americano della terra in cui le comunità contadine potessero rimanere isolate dal contagio del mondo borghese e capitalistico, garantendo la continuità della società tradizionale. Anche la vicenda dell'emigrazione in Val di Fassa si unisce a quella del Trentino austriaco, come descritto da Ghetta.

Di particolare interesse è il saggio di Raffaelli sull'emigrazione organizzata nella Bosnia e nell'Erzegovina, regioni alquanto inconsuete quando si parla di storia dell'emigrazione italiana. Il quadro storico, in cui si inserisce il fenomeno migratorio, è quello della campagna di guerra del 1878 per l'occupazione della Bosnia e dell'Erzegovina da parte dell'esercito austriaco. Più che sull'emigrazione in sé, che fu tutt'altro che rilevante, l'interesse è suscitato dall'inserimento degli italiani nei contrasti nazionalistici e sociali tra le varie etnie presenti in quelle regioni. Si

calcola, infatti, un'immigrazione di circa 1.000 italiani in Bosnia per la costruzione di ferrovie, mentre nell'Erzegovina molti furono costretti al rimpatrio per il clima troppo rigido, la diffusione di malattie, la fame. Il saggio è arricchito dalla presentazione di vario materiale d'archivio sulla colonizzazione della Bosnia e dell'Erzegovina. Nel caso dell'emigrazione friulana Valussi e Micelli rilevano il rapporto stretto tra incremento demografico e crescita emigratoria, mentre questa seconda parte si conclude con una ricca ed accurata sintesi bibliografica sull'emigrazione regionale.

La terza parte affronta il rapporto dell'emigrazione con le istituzioni. Si nota un certo flusso migratorio, dovuto non solo a motivi patriottici, ma anche all'impossibilità italiana di rispondere alle esigenze scientifiche e occupazionali dei ceti legati alla cultura e all'economia. In questo contesto un particolare ruolo di aggregazione viene assunto da organizzazioni assistenziali, come il Circolo Trentino di Milano, e dalla cooperazione cattolica in Trentino. E qui Livio Sparapani descrive l'evolversi del rapporto tra emigrazione e gerarchia ecclesiastica con la creazione di comitati diocesani sotto la spinta sociale di Leone XIII, il ruolo assunto dal Patronato di Scalabrini e la ricerca di vie alternative all'emigrazione. Una ricca analisi delle fonti per la storia dell'emigrazione orali, consolari e giornalistiche, è affrontata attraverso vari saggi sull'emigrazione veneta in Sud-America e quella lombarda in Brasile alla fine dell'800.

Infine Gianfausto Rosoli traccia un complesso bilancio dell'emigrazione nel secondo dopoguerra, tentandone una periodizzazione secondo criteri statistici e congiunture economiche tra il 1946 e il 1976 e rilevando poi una radicale transizione dall'emigrazione "tradizionale" alla "nuova emigrazione". E qui ripercorre le tappe salienti del secondo dopoguerra, la Chiesa di Pio XII e i documenti del suo magistero, l'esperienza dei governi centristi fino a giungere alla Prima Conferenza Nazionale dell'Emigrazione del 1975.

Da contributi sulle singole storie regionali il volume si apre, dunque, ad una prospettiva storica più ampia, di livello nazionale ed europeo, e pone in luce l'intreccio della vicenda migratoria regionale con le crisi sociali ed economiche e con i fermenti religiosi di fine '800. Dal volume appare chiaro come la storia regionale sia tutt'altro che riduttiva o frammentaria, ma una premessa necessaria alla ricostruzione della complessa e contraddittoria vicenda migratoria italiana negli ultimi cento anni.

PAOLO BORRUSO

MARCELLA FILIPPA, *Avrei capovolto le montagne. Giorgina Levi in Bolivia 1939-1946*. Firenze, Giunti, 1990, 251 p.

I suoi sette anni di esilio passati in Bolivia, per sfuggire alle persecuzioni razziali fasciste, sono rievocati in questo libro da Giorgina Levi grazie all'incontro con Marcella Filippa e alla affettuosa ragnatela di interrogativi che quest'ultima le tesse intorno per sollecitare e indirizzare il flusso dei ricordi. Il libro non ha infatti perduto le caratteristiche della sua genesi di resoconto di un lungo lavoro comune fra intervistata e intervistatrice per scavare insieme nei meccanismi della memoria.

E lo sforzo di quest'ultima è teso ad evidenziare la soggettività dell'intervistata "che si presenta forte, autonoma e positiva, testarda e combattiva": per questo nella sua introduzione essa ribadisce che "ciò che viene narrato nel libro, infatti, non è tanto la realtà di quegli anni in Bolivia, ma la rappresentazione che di essi è stata fatta dall'autrice, con tutte le strategie, più o meno cosce, di dissimulazione, di compiacimento e di complicità intercorse tra chi racconta e chi intervista".

Anche se quella narrata è in qualche modo una esperienza anomala di emigrazione, all'autrice è anche possibile far emergere, attraverso il racconto della Levi, elementi per definire tanto la costruzione dell'identità femminile quanto il ruolo della donna nell'emigrazione, nella difesa delle piccole tradizioni domestiche e quotidiane, nel mantenimento dei rapporti con la comunità di origine, nel tessere solidarietà etniche e religiose attraverso i percorsi dell'esilio.

Questo inizia subito dopo il matrimonio con Enzo Arian, giovane psichiatra tedesco, già esule dalla Germania, ed è festeggiato da amici e parenti, in una atmosfera pesante di preoccupazione per il futuro, con regali di congedo, più che nozze. Il dolore della partenza è accentuato da alcuni episodi amari: fra questi lo scoprire che anche il professore di storia di Giorgina vedeva come il suo principale maestro non sfugge ai luoghi comuni dell'antisemitismo. Il viaggio è rievocato, così come molti momenti dell'esperienza boliviana, con il ricorso alle lettere inviate ai genitori, che riportano con l'immediatezza del presente le descrizioni degli altri viaggiatori, tutti ebrei profughi dalla Germania e dalla Polonia, l'arrivo a La Paz e le prime impressioni suscitate da questa città e dai suoi abitanti. Le lettere fanno rivivere anche le traversie iniziali e le successive sconfitte e disillusioni nel passaggio dalla capitale a Zunadez, di qui a Sucre, e poi a Oruro e infine a Villa Apacheta e di nuovo a La Paz. Fra le disillusioni è la scoperta delle invidie e delle gerarchie che allignano nella comunità degli esuli ebrei: "gli ebrei ortodossi odiano i battezzati... i medici sono gelosi degli altri medici, i tedeschi disprezzano i polacchi". Le gerarchie sono stabilite dai tedeschi in base alla nazionalità e al titolo di studio, per cui primi vengono i laureati, purché non polacchi, poi i commercianti, quindi gli operai e i contadini, e per ultimi i venditori ambulanti.

Ma è infine rispetto alla miniera di Villa Apacheta, dove rimane due anni, che si addensano più vivi i ricordi della Bolivia. Mentre Enzo Arian lavora come medico per la comunità mineraria, Giorgina insegna ai figli dei minatori e avvicina con interesse e affetto il mondo degli indios, ma anche con coscienza della propria difficoltà ad accettare la loro diversità. Ma sono anche anni di studio, di preparazione politica e di impegno ideale da cui scaturiscono i primi interventi pubblici, gli articoli - sottoposti all'esame preventivo dello zio Mario Montagnana, riparato in Messico - le conferenze, l'attività organizzativa.

L'accento sul lato pubblico della sua vita fa rivivere con distacco anche momenti drammatici come il parto in condizioni precarissime e la morte della figlia neonata: "Erano i giorni in cui Stalin aveva sciolto il Comintern - racconta Giorgina - e ricordo che prima di partorire, con l'amica cecoslovacca... discutevamo delle conseguenze dello scioglimento del Comintern. Una cosa ridicola no?... in fondo capivo che avere un figlio lì sarebbe stato problematico. Mi dispiaceva essere stata scon-

fitta dalla realtà". Emerge da questa affermazione l'ansietà maggiore che percorre tutto il libro, quella di misurarsi con la realtà dell'esilio e dell'esclusione, di superare la lontananza e di partecipare alla lotta antifascista, con una tensione tanto più avvertita a partire dal '43.

È da questa volontà e da questo sforzo continuamente ribadito nel rievocare gli ultimi anni boliviani che nasce la frase "avrei capovolto le montagne" che dà il titolo al libro. Il concetto è riaffermato con insistenza, come l'eredità principale di una esperienza che la Levi ritiene fondamentale nel proprio percorso biografico: "metà dell'anima mia è boliviana, lì mi sono formata negli aspetti più importanti della vita, come comunista, come donna, in un certo senso anche come insegnante". In effetti è in quegli anni che sperimenta per la prima volta, assieme all'esordio nella vita politica attiva, il conflitto fra il suo essere donna e la militanza, ma apprende pure, attraverso l'esperienza della fuga e della sventura comune, il significato della sua identità ebraica.

È da quest'ultima componente che deriva, fra gli altri aspetti, il senso di accettazione della realtà, emblematicamente espresso in apertura del libro con la bella citazione di Milena Jesenská: "Ci sono due modi per vivere. O assumere su di noi il proprio destino, accettarlo con i suoi vantaggi e i suoi svantaggi, con le sue felicità e le sue infelicità, e farlo con onestà e coraggio, senza mercanteggiare. L'altro modo è cercare il nostro destino. Ma nella ricerca perdiamo non solo tempo ed energie, illusioni ed ingenuità, il sicuro istinto per le cose, perdiamo anche il nostro valore".

PATRIZIA AUDENINO

C.E.D.E.I., *Luigi Campolonghi, une vie d'exil (1876-1944)*. Paris, 1989, 98 p.

È una sintesi biografica originale che guarda al fuoruscitismo italiano in Francia attraverso la forte ed impegnata personalità di Luigi Campolonghi. Questo contributo di studiosi francesi parte dall'esilio marsigliese del Campolonghi e dal suo inserimento nella realtà sociale e politica della città. Il suo attivismo si distingueva già dal primo esilio del 1898-1901 con la fondazione dell'Unione socialista italiana in Francia e del giornale "L'Emigrato", divenuto poi "L'Emigrato Socialista" quando si definì in maniera più precisa l'orientamento del suo impegno. Questa prima esperienza di esilio e di attivismo fuori d'Italia fu interrotta dall'espulsione da parte del Ministero dell'Interno che lo accusò di complotto anti-governativo.

Questi furono anche gli anni in cui si intrecciavano i rapporti con Alceste De Ambris, anche lui nato a Pontremoli e suo coetaneo, con il quale fondò il periodico "La Terra" nel 1896. E mentre De Ambris fuggiva in Brasile, dove fondò "L'Avanti", per tornare nel 1903 in Italia, il Campolonghi lottava a fianco dei braccianti emiliani, ai quali dedicò il suo romanzo "La nuova Israele".

L'impegno più incisivo del Campolonghi è legato indubbiamente al periodo fascista, che egli trascorse quasi interamente in Francia. La fondazione della L.I.D.U. (Lega Italiana per i Diritti Umani) nel '27, i rapporti con la "Concentrazione" antifascista, l'intensa attività per il

Comitato internazionale per la difesa del popolo etiopico e della pace nel '35, l'incalzante propaganda della stampa, fecero di lui un "attore dell'antifascismo della prima ora", come è stato recentemente definito da Simonetta Tombaccini nel suo volume *Storia dei fuorusciti italiani in Francia* (Milano 1988). Con la guerra d'Etiopia, per la prima volta dall'avvento del fascismo, l'emigrazione politica italiana assumeva una posizione pubblica e rilanciava "l'unione delle Sinistre" dopo la scissione di Livorno del '21 e la crisi Matteotti.

La vicenda della L.I.D.U. rappresenta indubbiamente l'iniziativa più dinamica di fronte all'apparire dell'emigrazione italiana in Francia. Il contesto internazionale, all'inizio degli anni '20, assisteva all'immigrazione in Francia di migliaia di esuli provenienti dalla Russia sovietica, dall'Ungheria, dalla Polonia, dalla Spagna, nella speranza di poter ottenere asilo in una terra che godeva di una lunga tradizione di ospitalità e di libertà. Dall'epoca dell'affare Dreyfus la Lega dei diritti dell'Uomo aveva agito in favore degli esuli politici in Francia, tanto che, col crescere dell'immigrazione, aveva delegato ad alcune organizzazioni sorelle il compito di occuparsi dei rispettivi connazionali. Erano nate così, nel 1922, la Lega tedesca, bulgara, spagnola, portoghese, cinese. In questo contesto il binomio De Ambris-Campolonghi avvertì l'esigenza di rispondere con immediatezza alla crescente affluenza di emigrati ed esuli italiani. È così che si giunse alla fondazione della L.I.D.U., il cui orientamento subì decisamente l'influenza di entrambe le personalità: De Ambris portava nella Lega l'esperienza e la passione di anni di lotte e la fede negli ideali di democrazia e solidarietà umana; Campolonghi, attraverso i suoi stretti contatti con Edouard Herriot, Victor Basch, Leon Blum, garantiva un forte appoggio dall'esterno dell'ambiente italiano.

L'impegno della L.I.D.U. per la difesa dei diritti dell'uomo, la libertà e la democrazia, raccolse immediato consenso e costituì un saldo punto di riferimento per l'antifascismo italiano in Francia. La stessa impostazione apartitica, che offriva possibilità di adesione ad esuli di qualunque estrazione ideologica e politica, ad eccezione di chi si dichiarava a favore della dittatura (fascista o del proletariato), rappresentò il tratto originale dell'organizzazione, che favorì quella coesione antifascista tanto auspicata dal Campolonghi.

Il binomio De Ambris-Campolonghi svolse indubbiamente la funzione di *trait d'union* tra l'antifascismo agitato della prima ora e quello più ragionato e maturo posteriore al '26. L'attività del Campolonghi ebbe sulla politica fascista notevoli ripercussioni, in quanto il suo scopo era anche quello di far conoscere agli emigrati il vero volto del fascismo e di orientarli in senso antifascista. Mussolini stesso, di fronte alla propaganda della L.I.D.U., si vide costretto a predisporre nelle zone di emigrazione varie misure atte a mantenere gli italiani nell'ombra fascista.

Il volume, in definitiva, pur partendo da una ricostruzione biografica documentata, va ad ampliare l'orizzonte storiografico sull'antifascismo e sul fuoruscitismo italiano, su cui peraltro si aprono prospettive di ricerca in relazione al più vasto fenomeno dell'emigrazione italiana ed all'attività politica degli italiani all'estero nel periodo fascista.

PAOLO BORRUSO

Il lavoro qui preso in esame prosegue la sintesi di storia statunitense dallo stesso autore in *The Ethnic Dimension in American History* (New York, 1979). Olson ritiene infatti che le linee di forza di tale storia siano costituite da "frontier, material plenty, democratic egalitarianism, geographic isolation, and ethnic pluralism". Per studiare bene quest'ultimo bisogna comprenderne i tre aspetti portanti: "skin colour, nationality and religion". In questo studio l'analisi dei primi due aspetti si combina con quello della chiesa cattolica, perché questa sin dagli inizi del Novecento costituisce la denominazione religiosa più diffusa negli Stati Uniti, grazie all'apporto numerico degli emigranti.

Olson ricorda che nel Sei-Settecento la chiesa cattolica era largamente minoritaria. Era infatti presente soltanto in Virginia, Maryland e New York ed era vista con sospetto dalla maggioranza della popolazione. Nel 1790 Roma nominò John Carroll primo vescovo americano e questi cercò di formare una chiesa simile a quella inglese, ricorrendo ad alcuni prelati francesi per ricoprire le cariche di maggiore responsabilità. Sotto la guida di Carroll la chiesa si preoccupò soprattutto di non offendere la suscettibilità protestante, ma questo divenne sempre più difficile con l'arrivo di numerosi immigrati. Nella prima metà del XIX secolo l'acquisto della Louisiana e l'occupazione di territori messicani fecero entrare a far parte degli Stati Uniti insediamenti franco-canadesi, acadiani, spagnoli e messicani che attraversarono in poco tempo una consistente migrazione dai loro paesi d'origine. In quei decenni si attivò anche una forte corrente migratoria dagli stati tedeschi e dall'Irlanda, cui tenne dietro nella seconda metà del secolo una nuova ondata proveniente dal Mediterraneo e dall'Europa centro-orientale.

L'immigrazione rafforzò consistentemente la chiesa cattolica, ma ne trasformò gli equilibri interni e di conseguenza la posizione nella e rispetto alla società americana. Nel corso dell'Ottocento gli irlandesi scalarono i vertici della gerarchia ecclesiastica, scalzando gli anglo-americani e provocando la reazione nativista della società ospitante. Il clero irlandese, forgiato dalle lotte sostenute nei secoli precedenti, non aveva infatti alcuna intenzione di adattarsi tranquillamente alle tradizioni protestanti. Di qui, per esempio, il suo strenuo impegno per scuole cattoliche rigidamente separate. In questo campo gli irlandesi non erano, però, disposti a venire incontro ai tedeschi, ai franco-canadesi, ai polacchi e agli italiani che chiedevano parrocchie e scuole dove si usassero le loro madrelingue.

In breve la lotta divampò dentro e fuori la Chiesa e ciascun gruppo fece pressione affinché fossero rispettate le sue tradizioni. La lotta per la questione linguistica si protrasse sino alla seconda guerra mondiale e cessò soltanto perché i limiti imposti all'immigrazione portarono al sopravvento di seconde e terze generazioni etniche ormai in gran parte americanizzate. Nel frattempo la Chiesa da un lato assorbì gli emigranti e permise loro di non spezzare i legami con il Vecchio Mondo, dall'altro li tenne separati dalla società americana sin quando non furono in grado di assimilarsi senza scatenare conflitti etnici su larga scala. Essa svolse così una funzione di acculturazione e di protezione promuovendo un "melting pot", dal quale sono restati esclusi soltanto gli emigrati di lingua spagnola arrivati dopo la seconda guerra mondiale.

Questa traiettoria storica è ricostruita da Olson attraverso un capitolo generale sul Sei-Settecento, due capitoli sugli irlandesi, due sulla questione linguistica e le parrocchie nazionali con particolare attenzione agli scontri tra irlandesi, tedeschi e franco-canadesi, due sulle aree di partenze e i primi comportamenti in America degli emigrati mediterranei e di quelli dell'Europa orientale, uno sulla chiesa tra le due guerre e un altro sull'arrivo degli ispanici, quattro infine sul processo di acculturazione, assimilazione e modernizzazione. L'ordine dei capitoli è grosso modo cronologico, ma è spezzato dalla ricostruzione, all'interno di ognuno, delle tradizioni che ogni gruppo ha portato con sé.

Ora, a parte il rallentamento che tali flash-back impongono alla narrazione, tale ricostruzione è severamente limitata dalla scarsa conoscenza della storia europea mostrata da Olson. Egli infatti ricorre a banalità divulgative per spiegare la storia degli stati europei e soprattutto sembra ignorare le tappe più importanti della storia religiosa europea. È evidente che per lui il cattolicesimo europeo è una religione contadina nutrita di superstizioni, in genere riscattate soltanto quando e dove entrano in contatto con il pensiero giansenista – da lui rintracciato in aree nelle quali non ha mai attecchito – o con quello protestante. Inoltre batte sempre sulla "pietà tridentina" come collante di una chiesa che altrimenti si sarebbe scissa innumerevoli volte a causa delle differenti tradizioni nazionali. Non sono questi comunque i soli errori di un testo che avrebbe avuto bisogno di un'accurata revisione. Olson utilizza spesso parole per lui straniere e mette desinenze spagnole a termini italiani. Inoltre è incerto sulle differenze tra gruppi etnici interni a una determinata area geografica: il massimo della confusione è raggiunto descrivendo la penisola iberica. Olson considera sinonimi gli aggettivi "francese" e "franco-canadese" (vedi per esempio le tabelle alle pagine 122-123) e si trova quindi nei guai quando deve parlare di francesi di Francia. Nelle tabelle succitate si contraddice anche a proposito dei belgi, ai quali attribuisce per l'anno 1940 prima 7 e poi 5 parrocchie etniche. Infine, illustrando l'evoluzione del termine "melting pot", ricorda più volte un tale Zangwell (pp. 170-71 e 216) che è evidentemente Israel Zangwill.

La scarsa conoscenza della storia europea e la mancata revisione del testo inficiano uno studio che avrebbe potuto essere utile, pur in una prospettiva tutto sommato divulgativa. Non tutto il volume è da buttar via: sono abbastanza valide le pagine sulle vicende americane nel nostro secolo. È comunque troppo poco, perché il lavoro di Olson possa meritarsi un posto dignitoso nella storiografia sulla chiesa cattolica degli Stati Uniti.

MATTEO SANFILIPPO

FRANCESCO CORDASCO (ed.), *Dictionary of American immigration history*. Metuchen, N.J., & London, The Scarecrow Press, 1990, 784 p.

Francesco Cordasco ha curato un dizionario di storia dell'immigrazione negli Stati Uniti che raggruppa poco meno di 2.500 voci, scritte da 98 collaboratori. Le voci sono divise sulla base dei luoghi geografici, dei gruppi etnici, dei personaggi illustri della politica etnica e della storiografia relativa, delle opere scritte sui principali gruppi etnici. Non man-

cano inoltre voci generali quali, per esempio, quelle che vanno da "Immigrant autobiographies" a "Immigrants, supply of immigrants to the United States" (pp. 318-71). Ogni voce è corredata da una sua bibliografia ed è legata ad altre grazie ad un accurato, anche se talvolta eccessivo, sistema di rimandi. Infine il volume offre anche una bibliografia scelta di opere bibliografiche e di riferimento.

Da una serie di assaggi casuali la qualità delle singole voci appare buona. Talvolta, tuttavia, non è chiaro perché la storia di un gruppo etnico sia suddivisa in più voci e corredata da rimandi non sempre chiarificatori. Per fare un esempio la voce "Haitians" (pp. 270-75), è preceduta da: "Haitian Community Center", "Haitian Immigrants, oral histories", "Haitian Migrants, and background imperialism", "Haitian Refugees Center", "Haitian Refugees, in South Florida", "Haitian Refugees, plight of" (pp. 268-70). È inoltre seguita da: "Haitians, emigration in the early century", "Haitians, language and identity", "Haitians, migration of", "Haitians, in New York City", "Haitians, in Philadelphia" (pp. 276-77).

In certi casi la scelta di una voce supplementare sembrerebbe legata a un'opera giudicata di particolare importanza. Perciò la voce "French (Canadians)" (a proposito perché non "French Canadians"? e perché non vi è una voce sull'emigrazione dalla Francia negli Stati Uniti?) è preceduta da "French, The Sentinelle Affair, 1924-1929", che riguarda un aspetto della questione franco-americana, enucleato da una tesi di dottorato che dà il titolo alla voce. Per lo stesso motivo la voce "Mennonites" è seguita da "Mennonites, in Kansas, 1870-1940". Altre volte non vi sono rimandi tra voci correlate: è il caso dei due gruppi di voci legati al sostantivo "Hispanics" e all'aggettivo "Spanish", che per altro è preceduto ovviamente da "Spaniards", mentre "Chicanos" rimanda soltanto a "Mexicans" e al gruppo relativo di voci. Per contrasto esiste una voce "Haldimand, Frédéric" che rinvia a "Swiss", dove si dice solamente che Haldimand era un alto ufficiale britannico. Il che è poco per chi volesse saperne di più su Haldimand, personaggio particolarmente importante per la storia del Canada, ma anche inutile per chi sia interessato alla sola storia dell'emigrazione svizzera.

È evidente che è abbastanza facile criticare le singole voci di un dizionario, specialmente quando questo sia di dimensioni ridotte. Resta invece il fatto che, al di là della disorganizzazione in alcune parti del volume, quest'ultimo costituisce un utile e tutto sommato maneggevole strumento per una rapida ricerca di parole chiave e di bibliografie basilari.

MATTEO SANFILIPPO

CONSEIL DE L'EUROPE, *L'éducation interculturelle. Concept, contexte et programme*. Strasbourg, 1989, 217 p.

Nell'ambito del progetto n. 7 "L'educazione e lo sviluppo culturale dei migranti" approntato dal Consiglio della cooperazione culturale, il Consiglio d'Europa, sotto la direzione di Crispin Jones e Keith Kimberley, ha dato alle stampe gli atti della *Deuxième conférence internationale sur un programme interculturel*.

Organizzata sotto gli auspici del Consiglio d'Europa, della Commission for Racial Equality dell'Inner London Education Authority of London, della Stichting Opleiding Levaren d'Utrecht, della Stichting voor de Leerplanontwikkeling d'Enschede, dell'Institut für Interkulturelle Erziehung und Bildung dell'università libera di Berlino, del Consiglio svedese delle università di Stoccolma, la conferenza ha cercato di mettere in rilievo i consistenti problemi legati alla realizzazione di programmi educativi e formativi interculturali basati su una reale comprensione internazionale e interculturale.

Vero è che nonostante i diversi sforzi profusi in questi ultimi vent'anni risulta ancora difficile rilevare dei reali progressi nell'insegnamento europeo secondo l'ottica di un'apertura sempre più internazionale e intranazionale. In numerosi paesi europei si constatano anzi dei sistemi educativi particolarmente marcati da impostazioni "nazionalistiche, etnocentriche ed eurocentriche". Attraverso questo dibattito promosso appunto dal Consiglio d'Europa, che ha visto confluire l'impegno di esperti di pedagogia ma soprattutto di didattica, si è voluto dare un contributo concreto alla pratica educativo-scolastica interculturale a tutti i livelli e gradi dell'istruzione europea.

Per far questo la conferenza è stata suddivisa in quattro sezioni. Nella prima parte Maura Rolandi Ricci considera il concetto di educazione interculturale nel tentativo di fornire alcuni concetti-chiave capaci di tracciare la strada da seguire per una pratica quotidiana dell'educazione interculturale in società europee che - grazie ai movimenti migratori - sono di fatto multiculturali e nelle quali i fattori economici, sociali e culturali vanno considerati in interazione strettissima.

La presenza di 15 milioni di immigrati in Europa obbliga infatti a convincersi che "la scoperta dell'alterità deve implicare la scoperta di un rapporto e non di una barriera" (p. 7) tra individui diversi; e in questo senso grandi responsabilità spettano alla scuola e alla formazione di insegnanti secondo l'ottica dell'educazione interculturale e dei diritti dell'uomo. Da ciò discende la necessità per tutti i sistemi educativi europei di aprirsi agli altri, di stabilire sempre più approfondite relazioni transnazionali comparate, a livello di ricerca, di formazione dei docenti, di pratica e teoria educativa, di documentazione, ecc.

Per far questo appare di fondamentale importanza capire in quale contesto storico, sociale, economico, culturale, ecc. collocare la pratica educativa in Europa. Pertanto James Lynch affronta nella seconda parte della conferenza l'analisi socio-storica dell'interculturalismo e del multiculturalismo europeo nel suo contesto pedagogico riferito in particolare ai consistenti flussi migratori che hanno interessato l'Europa tra la fine del 1800 e la seconda metà del 1900.

L'autore, dopo aver passato in rassegna alcuni tentativi di risposta forniti alla questione da paesi di tradizionale immigrazione quali la Francia, la RFT, la Svizzera, l'Olanda, la Svezia, ecc., si sofferma a considerare le deliberazioni espresse da organismi internazionali quali il Consiglio d'Europa, l'OCSE, la CEE, l'UNESCO, ecc., oltre che i metodi pedagogici applicati, i progetti pilota avviati, gli studi e le verifiche approntate, ecc. Purtroppo, però, questi approcci segnano tutti i loro limiti per il fatto che quasi sempre tali problematiche sono affrontate dai politici come questioni riguardanti quasi unicamente l'immigrazione

straniera e non come invece situazioni interessanti tutta la società nazionale nel suo complesso, "pluralista e umana", in cui ogni sua diversa componente può coesistere con l'altra in uno spirito di creativo arricchimento reciproco (p. 38).

L'educazione interculturale incontra quindi degli ostacoli alla sua pratica: da una parte perché i politici sembrano spesso essere più orientati ad assimilare, socializzare o piegare gli immigrati alla cultura dominante, dall'altra perché persistono ancora nei programmi scolastici e nei libri di testo vecchi approcci epistemologici, superati, obsoleti e certamente non funzionali ad una pratica educativa interculturale (pp. 39-40).

Un programma interculturale dovrebbe infatti mirare, puntualizzano diversi autori nella terza parte del documento, a far apprendere agli studenti come interpretare le società e il mondo in cui vivono secondo un concetto di *cultura* ampio e onnicomprensivo, dei programmi scolastici flessibili ed adattabili alle singole situazioni e comunque "frutto di un dialogo con gli interessati", dei libri di testo *critici e aperti* a tutte le culture, delle iniziative educative capaci di promuovere aperture di spirito, analisi interne delle strutture di conoscenza, dialogo, uguaglianza, solidarietà, ecc. tanto nei rapporti interpersonali che di intergruppo.

In questo senso quindi si può parlare di "droit à la différence linguistique" intesa appunto come possibilità di conservare la lingua di origine o la lingua familiare apprendendo quella del paese di accoglienza o comunitaria, come chiaramente viene sostenuto dal *manifeste du droit à la différence linguistique* (p. 92). Il documento del Consiglio d'Europa dà quindi spazio ad alcune interessanti esemplificazioni di attuazione concreta dei *principi* dell'educazione interculturale (e delle sue difficoltà attuative) messe in atto in alcuni paesi (Svezia, Gran Bretagna, Olanda, ecc.) nei settori più diversi, quali appunto la lingua, la letteratura, la geografia, la politica, il teatro, la storia, le scienze sociali ed esatte, la tecnologia, ecc.

Dal confronto interattivo tra questi settori e dall'uso di un approccio empatico e solidale, basato sul rispetto intellettuale e sulla lotta al nazionalismo e provincialismo, si pensa possa quindi scaturire una formazione capace di offrire "un'educazione critica centrata sull'essere umano" (p. 136) e orientata alla sua piena e integrale valorizzazione, indipendentemente dal fatto di essere membro di un gruppo sociale periferico o dominante, immigrato o autoctono.

FRANCESCO LAZZARI

CLIFFORD J. JANSEN, *Italians in a Multicultural Canada*. Lewistown, N.Y., The Edwin Mellen Press, 1988, 235 p.

Il volume di Jansen, apparso in un anno particolarmente favorevole agli studi sugli italo-canadesi, viene a integrare, e non a duplicare, quanto validamente scritto, particolarmente sotto il profilo storico, dai vari F. Sturino, R. Perin, B. Ramirez, J. Potestio, A. Pucci (per un'ampia rassegna storiografica, cfr. il contributo di M. Sanfilippo, *Ethnicity in an elusive concept. Nuovi studi sulle comunità italiane in Canada*, «Studi Emigrazione», 95, settembre 1989, pp. 417-425).

Il lavoro, risultato di anni di ricerca e di insegnamento, conserva struttura e taglio del corso universitario, con numerosi riferimenti utili per gli studenti. Del resto l'A. è stato tra i primi studiosi ad occuparsi dell'emigrazione italiana in Canada, fornendo, oltre ad alcuni saggi, un utilissimo strumento di lavoro nel 1981: *Fact-book on Italians in Canada*, Toronto, York University (con L. LaCavera, e aggiornato da Jansen nel 1987).

Pur non mancando una valida sintesi storica dell'esperienza migratoria italiana in Canada e una cronologia dei fatti più importanti, il volume è prevalentemente dedicato all'approfondimento della problematica sociologica e antropologica. Il filo conduttore che lega insieme i vari aspetti è la prospettiva multiculturale; e non poteva essere diversamente, trattandosi del Canada che si ispira ufficialmente, dal 1971, a questa politica assai costruttiva (anche se ora profondamente scossa dal dibattito costituzionale sulla "distinct society" e sul trattamento da accordare al gruppo francese). Del resto il multiculturalismo non è mai stato inteso in sostanza per i due "charter groups" inglese e francese (che rappresentano circa il 43% e il 29% del totale della popolazione, rispettivamente) e per i "natives": sono essi infatti a definire l'ambito dei riconoscimenti concessi agli "altri" gruppi etnici, oltre una settantina, secondo le statistiche del Canada.

Il gruppo italiano in Canada gode di una posizione particolare, perché occupa il quarto posto per consistenza, oltre i due gruppi costituzionali e il gruppo tedesco; è quindi il primo dei gruppi etnici "giovani", formati e si presenta inoltre come il più urbanizzato.

La comunità italiana in Canada è il risultato di circa mezzo milione di italiani entrati in questo secondo dopoguerra; già negli anni '70 i nuovi flussi in arrivo dall'Italia hanno incominciato ad esaurirsi, mentre la comunità nel complesso ha conosciuto la massima espansione per l'apporto della seconda generazione (triplicandosi nel complesso tra il 1951 e il 1961). Nel 1981 le persone di origine "solo italiana" erano calcolate al censimento in 749.970 e quelle di origine "multipla" in 871.715. La comunità italiana nel suo complesso ha superato il milione di individui nel 1986, soprattutto per l'accrescimento della componente plurima. L'italiano è la terza lingua parlata nel paese ed è la prima delle lingue non ufficiali, anche se si nota una marcata flessione negli ultimi anni dell'italiano parlato, soprattutto in famiglia (nel 1971 l'italiano era parlato in casa dal 58% della comunità, mentre nel 1986 solo un terzo lo usa in famiglia).

Jansen ha opportunamente centrato la sua analisi sulla comunità italiana nel secondo dopoguerra, studiandone le evoluzioni e, parallelamente, osservando le trasformazioni che avvenivano in Italia in quegli anni. In effetti l'emigrazione ha coinciso con il periodo delle maggiori trasformazioni della società italiana, e anzi ne è stata forse il fenomeno più rivelatore. Forse la società italiana ha cambiato più rapidamente (anche nel sistema dei valori) di quanto non potessero fare gli emigranti, sottoposti ai naturali processi di mantenimento per difendersi dall'opprimente e totalizzante sistema locale.

Corrono parallelamente, nel libro, l'individuazione delle caratteristiche residenziali e socio-culturali della comunità italiana in Canada, da una parte, e l'analisi del background dell'Italia degli anni '70 (risultante

attraverso le ricerche), dall'altra parte, anche se non è sempre dato conoscere le interrelazioni e dinamiche reciproche. Ma è innegabile che buona parte dei tipici valori di attaccamento alla casa e alla famiglia, l'atteggiamento verso i figli, la forte concentrazione paesana e le persistenti differenze regionali, tutti aspetti portati con sé dagli emigranti, hanno contraddistinto profondamente e a lungo l'esperienza degli italo-canadesi.

L'organizzazione comunitaria, che si esprime nella proliferazione delle associazioni regionali e paesane, si arricchisce qui di articolazioni nuove e soprattutto della costituzione di un organismo di rappresentanza politica della comunità, operante a livello nazionale. I dissensi linguistici ed etnici nel Quebec, alla fine degli anni '60, e il cambio delle politiche culturali in Canada, agli inizi degli anni '70, spiegano la nascita, nel 1974, del Congresso Nazionale degli italo-canadesi, con compito non solo di collegamento istituzionale centrale ma anche di vero *spokesman* della comunità.

Uno degli aspetti di grande utilità pratica del volume è la presentazione in dettaglio delle regioni, dei capoluoghi e dei comuni più importanti di provenienza degli emigrati. In tutto il periodo si ha una forte caratterizzazione meridionale, dopo un primo apporto dell'emigrazione dal Veneto e dal Friuli. Tra il 1955-1980 ben il 68% delle provenienze era dall'Italia meridionale e insulare (il primato spetta alla Calabria con il 17,7% del totale del flusso, seguita a distanza dalla Sicilia, 13%); il 19% veniva dalle regioni settentrionali e il 13% da quelle centrali.

Questa emigrazione massiccia si caratterizza per la sua stabilità, in contrapposizione alla accentuata temporaneità dell'emigrazione verso l'Europa. A tutt'oggi la maggior parte della comunità vivente in Canada ha sperimentato in prima persona l'emigrazione. La prima generazione è partita da livelli socio-professionali molto bassi, mentre la seconda generazione sta recuperando nettamente il gap professionale.

Per comprendere la dinamica della comunità italiana è indispensabile l'approfondimento delle caratteristiche residenziali, culturali e sociali. Per quanto riguarda l'aspetto della distribuzione territoriale, le maggiori province di insediamento degli italiani sono sempre state l'Ontario, il Quebec e il British Columbia, che accolgono, rispettivamente, il 63%, il 23% e il 7% dell'intera comunità.

La propensione urbana è fortemente marcata: infatti il 10% della popolazione totale di Toronto è italiana, con interi quartieri ad impronta italiana, mentre a Montreal lo è l'8% della popolazione. In questa città si concentra il 96% degli italiani che vivono nel Quebec, il 61% degli italiani dell'Ontario vivono a Toronto. Questa riaggregazione residenziale non sarebbe stata possibile senza le forti catene familiari e paesane.

La coesione comunitaria è ancora abbastanza marcata in questa collettività, più giovane, nel complesso, e più attiva rispetto alla popolazione locale. La proporzione degli sposati/e con connazionali è assai elevata nella prima generazione, ma tra i nati in Canada la propensione dell'*out-marriage* è sorprendentemente alta. Segno indubbio di una più facile integrazione, anche se persistono alcuni pregiudizi e stereotipi nei confronti degli italiani, non maggiori in sostanza di quelli riferiti ad altri gruppi etnici più recenti. L'italo-canadese, sul piano della partecipazione politica, risente ancora di una certa alienazione rispetto ai due "charter

groups". Tuttavia un numero sempre maggiore di italo-canadesi sta assumendo un ruolo attivo nella politica, anche se la proporzione degli eletti a livello nazionale rimane un po' sotto la percentuale della collettività italiana in Canada.

In un quadro minutamente descrittivo, legato alle rilevazioni dei censimenti, non poteva mancare la sottolineatura di alcune aree problematiche, che caratterizzano tuttora l'esperienza degli italo-canadesi. Tali aspetti si riferiscono ad alcune ambiguità identitarie, ad un non chiaro senso di "Canadian identity", ad una fedeltà ai valori della cultura italiana e della madrepatria, una "loyalty" che mal tollera, tuttavia, gli interventi diretti del governo italiano. Lo stereotipo dell'italiano, lavoratore manuale, specie nel settore delle costruzioni, sta diminuendo e sta emergendo l'immagine dell'italiano "middle class", capace di successo su vari fronti. La dinamica generazionale si presenta assai complessa, per via dei reciproci condizionamenti: i figli sono protagonisti dell'integrazione e del rapporto con la società locale e quindi di "potere" nei confronti dei genitori, che a loro volta sono portati ad esercitare un forte controllo sociale sui figli. Anche la divisione dei ruoli sessuali è assai forte, con un ruolo pesante attribuito alla donna, spesso lavoratrice fuori casa, madre e casalinga. Nonostante si tenda alla riduzione delle disparità, la condizione delle figlie è ancora contrassegnata da forti condizionamenti, tanto da presentarsi a volte come una "double-minority".

La questione di fondo rimane se e in che misura la politica canadese del pluralismo culturale, o multiculturalismo, adottata dal Canada, sia stata funzionale per il gruppo italiano. Circa la bontà del sistema l'A. non ha dubbi, come provano anche i lusinghieri risultati raggiunti dal gruppo italiano e il loro grado di soddisfazione: in caso di una troppo rapida e rigida assimilazione non sarebbe stato possibile il mantenimento dei valori di gruppo, con il minimo di rottura dell'identità collettiva. Tuttavia molte potenzialità rimangono puramente teoriche; e non solo perché la politica del multiculturalismo è poco dinamica verso i nuovi gruppi etnici, ma soprattutto per gli svantaggi iniziali della collettività italiana che hanno ritardato la sua possibile leadership tra i "non-charter groups". Basti pensare ai livelli educativi che rimangono tuttora bassi: ancora nel 1981 gli italiani di 15 anni e oltre con meno del grade 9 (diploma di scuola media) erano il doppio della media nazionale; e anche il successo economico appare come obiettivo primario e condizionante lo stesso curriculum degli studi superiori. Una strategia di portata nazionale, o comunque più ampia dell'orizzonte "quotidiano", stenta ad emergere nel gruppo italiano.

Nel complesso, il volume di Jansen rappresenta un contributo assai prezioso, oltre che per una visione d'insieme della comunità italiana, per le domande che pone e le prospettive di indagine che sollecita. Sono infatti molti gli aspetti non ancora studiati adeguatamente, specie sotto il profilo antropologico e culturale, e che permetterebbero una integrazione dell'ottica strettamente quantitativa.

In particolare, le dinamiche interne della comunità e l'interazione con gli altri gruppi etnici, specie i più affini, andrebbero analizzate meglio ed approfondite: così se il gruppo è strumento di ascesa sociale degli individui, la formazione della leadership comunitaria, le veloci trasformazioni interne, anche sotto il profilo economico, la diffusione di im-

prenditorialità tipiche. L'augurio è che una nuova stagione di studi sulla comunità italo-canadese si indirizzi verso ulteriori campi di indagine per i non molti anni ancora in cui il gruppo si presenterà con connotati definiti e una chiara identità collettiva.

G. R.

LUIGI BRUTI LIBERATI (a cura di), *Il Canada e la guerra dei trent'anni. L'esperienza bellica di un popolo multietnico*. Milano, Guerini Studio, 1989, 333 p.

Il ruolo del Canada nelle due guerre mondiali è il tema generale di questo libro che raccoglie gli interventi presentati a un convegno del 1988 organizzato dal Centro Interuniversitario di Studi Canadesi delle Università di Pisa e Milano. Molti saggi, infatti, costituiscono delle analisi di storia militare che rivalutano l'importanza della partecipazione delle truppe canadesi nelle due guerre. Altri contributi invece prendono in considerazione la caratteristica multietnica del Canada. Quest'ultimo, già all'inizio del periodo studiato, è un paese che, su una realtà bipolarizzata dalle componenti anglofona e francofona, ha ricevuto cospicue ondate migratorie e ha preso caratteristiche composite da un punto di vista etnico e religioso. Come viene illustrato da alcuni saggi del volume, ne conseguono specifici problemi interni all'organizzazione dell'esercito e diverse posizioni pacifiste o belliciste nella società. N. Serio, per esempio, ha studiato la partecipazione degli emigrati italiani al contingente di spedizione canadese durante la prima guerra mondiale.

A un ulteriore e più specifico livello è possibile collocare i contributi incentrati sul tema dei rapporti tra Canada, Italia e comunità italo-canadese che si collegano in vario modo ai due periodi bellici e agli anni intermedi. Durante il ventennio fascista e la seconda mondiale, le due nazioni si trovarono su posizioni contrapposte. T. Gianna ha compiuto dei rilevamenti archivistici nel Casellario politico centrale di Roma dove si raccoglievano dati sugli emigrati che facevano attività politica antifascista. All'interno delle comunità italiane canadesi le pressioni propagandistiche del regime attraverso i consolati e l'élite dei prominenti furono molto forti e l'antifascismo non riuscì mai a costituire un'organizzazione vera e propria.

Durante la guerra gli italiani emigrati in Canada, in quanto "stranieri nemici", subirono gli internamenti. Questo provvedimento fu messo in pratica non senza incertezze e contraddizioni, come rileva R.F. Dreizinger, e comunque con una durezza inferiore rispetto ad altre comunità come quella giapponese. Su questo concorda anche L. Bruti Liberati che, sulla base di ricerche di prima mano, mostra anche come la polizia canadese riuscì a distinguere in modo abbastanza corretto la componente fascista, peraltro minoritaria, dal resto della comunità italo-canadese. A suo parere non vi fu una repressione cieca sulla base di presupposti xenofobi, cosicché nel dopoguerra la comunità italiana poté restare nel Canada e accogliere la nuova ondata migratoria senza grossi traumi.

GIOVANNI PIZZORUSSO

Nel 1877 Charles Lindsey, un canadese anglofono e protestante, scrisse un libro, *Rome in Canada*, nel quale dimostrava come in questa nazione fosse in atto una decisa azione politica della Chiesa di Roma in senso anti-protestante e anti-liberale. Tale strategia era realizzata attraverso il clero francofono del Québec, cuore del cattolicesimo canadese, dominato da tendenze ultramontane. Questo quadro venne smentito nei decenni successivi quando si vide invece un'evoluzione politica favorevole ai liberali e la sconfitta di quella parte della chiesa del Québec legata al partito conservatore. Secondo Perin, questo orientamento dei rapporti politici tra chiesa e stato fu dovuto soprattutto alla politica vaticana durante il pontificato di Leone XIII che portò all'invio di alcuni delegati apostolici provvisori e all'istituzione, alla fine del secolo, di una rappresentanza permanente. Lindsey non aveva dunque torto a mettere in evidenza l'importanza del ruolo del Vaticano in Canada, anche se sbagliava nell'individuare la direzione politica. Per di più, a causa dei legami che univano prelati e politici, nella chiesa del Québec si sviluppò una corrente filo-liberale che costituì un'influente lobby a Roma.

Secondo Perin, l'interpretazione di questa evoluzione della politica vaticana verso il Canada richiama l'importanza del fattore etnico e il suo intreccio con la religione. Agli occhi di Roma il cattolicesimo quebecchese, anche se costituiva la componente maggioritaria, non rappresentava tutta la chiesa canadese. Nelle Province Marittime tre etnie separate condividevano la religione cattolica: irlandesi, scozzesi e acadiani, questi ultimi non rappresentati nell'episcopato. Nell'Ontario una netta maggioranza irlandese dominava sui franco-canadesi. Inoltre l'incipiente emigrazione dall'Europa sudorientale verso i territori dell'Ovest arricchiva il quadro con la presenza di nuovi gruppi etnici. Questa pluralità interna della chiesa canadese significava diversità di tradizioni e anche di legislazione ecclesiastica con grandi differenze nell'atteggiamento del clero e dei vescovi riguardo alle tematiche sociali e politiche.

Di fronte a questa situazione il Vaticano scelse una politica che, nonostante alcune oscillazioni, Perin considera un continuum per tutto il periodo studiato. Per Roma il Canada doveva essere considerato come una realtà unitaria nella quale si doveva puntare a smussare le differenze al fine di ottenere una chiesa nazionale. In una visione complessiva, politica e diplomatica, che vedeva il Nordamerica come un contesto fondamentalmente britannico, il Canada doveva essere considerato, almeno in prospettiva, un paese di tradizioni e lingua inglese. Le differenziazioni interne erano foriere di divisioni politiche, di legami con i partiti, di debolezze verso i protestanti.

L'attuazione di questa idea di fondo, che presiedette all'invio dei vari delegati, si scontrò con grandi difficoltà. Anzitutto, la quota demografica dei cattolici canadesi era mantenuta dalla alta fertilità dei quebecchesi che vedevano aumentare la loro consistenza relativa. I delegati apostolici erano provvisori e spesso la loro azione risultava inefficace; ognuno di loro poi aveva una visione personale dei problemi. Inoltre, come è ovvio, all'interno dell'episcopato quebecchese emersero delle posizioni fortemente contrarie al delegato. Molto importante fu il soste-

gno interessato che il governo liberale dette alla politica vaticana, che tuttavia provocò spaccature violente nell'episcopato.

Sullo sfondo di questo quadro Perin segue il destino dei vari delegati attraverso alcuni grossi problemi che essi dovettero affrontare e che è impossibile ricostruire in questa sede: le intromissioni del clero nella politica, la questione delle scuole cattoliche nell'Ovest e l'arrivo in Canada di immigrati italiani e ucraini cattolici di rito uniate (ruteni). In essi la questione etnica emerge sempre per la sua centralità. Sul problema dell'immigrazione, che complicò ancor più il quadro plurietnico canadese, Perin analizza le difficoltà incontrate dalla chiesa nell'affrontare la questione. Per quanto riguarda gli italiani egli riconduce il caso canadese a quello nordamericano in generale. Un forte contrasto si manifestò tra la politica assimilazionista dei vescovi americani, che avevano una pessima opinione degli italiani, soprattutto del Sud, come cattolici, e l'iniziativa di Roma, che si mosse nel 1887 sulla base del rapporto di Giovan Battista Scalabrini a Propaganda Fide, mirante a conservare gli emigrati nella religione cattolica mediante il mantenimento dell'identità nazionale e la creazione di parrocchie nazionali con preti italiani. Presso l'episcopato canadese tuttavia l'interesse per il problema italiano fu molto tiepido: solo due arcivescovi inviarono a Roma dei dati, molto inferiori alla realtà, sulla presenza italiana che peraltro era difficilmente calcolabile per i continui spostamenti degli emigranti in varie parti del paese. L'assistenza spirituale pertanto fu occasionale, anche per mancanza di fondi, e la presenza del delegato non portò nessun grosso cambiamento nella situazione fino al 1908, quando a Toronto fu creata la prima parrocchia italiana.

Per i ruteni, che in Canada costituirono alla fine del secolo una comunità compatta nell'Ovest, si pose immediatamente il problema della mancanza di sacerdoti di rito orientale, complicato dal fatto che essi erano quasi tutti sposati. Nel 1894 Roma, questa volta in accordo con i vescovi americani, decise che solo i preti celibi potevano andare in America dove sarebbero stati sottoposti al vescovo di rito latino. Questo significava impedire di fatto l'arrivo di preti uniate. Solo all'inizio del secolo, a causa delle pressioni del governo austriaco, Roma iniziò a esaminare proposte di inviare dei visitatori apostolici. Questo scatenò un'opposizione risoluta da parte dei vescovi sia in Canada che negli Stati Uniti. Per risolvere il problema il delegato a Ottawa, Diomede Falconio, cercò delle formule di compromesso che tuttavia erano difficilmente attuabili per mancanza di fondi. Come tutti i vescovi americani, tuttavia, anch'egli riteneva che bisognasse perseguire come obiettivo finale un graduale inserimento dei ruteni nel rito latino. Perin ricostruisce i vari tentativi che furono compiuti ma che restarono senza esito. Il problema passò infatti in eredità ai successori di Falconio mentre, per la grande crescita demografica, la consistenza numerica dei ruteni aumentò considerevolmente. Alla fine, nel 1907 la Santa Sede creò un vescovo uniate per gli Stati Uniti e nel 1912 uno per il Canada.

Le fonti utilizzate costituiscono un aspetto importante del libro che è frutto di anni di ricerche da parte dell'autore negli archivi romani: Archivio Segreto Vaticano (fondi della Delegazione Apostolica a Ottawa e della Congregazione degli Affari Ecclesiastici Straordinari) e Archivio di Propaganda Fide. La quantità di documentazione esaminata è notevole.

lissima. Essa consente anche di dar conto di situazioni particolari come nel capitolo che studia l'azione arbitrare del delegato nei confronti dei ricorsi dei sacerdoti o dei parrochiani, dove emerge un quadro vivace dei rapporti tra gerarchia ecclesiastica e figure "minori" del cattolicesimo canadese.

GIOVANNI PIZZORUSSO

KENNETH BAGNELL, *Canadese. A Portrait of the Italian Canadians*. Toronto, MacMillan of Canada, 1989, 287 p.

Bagnell, giornalista free-lance, ha costruito con commerciale sapienza una storia divulgativa e romanzata dell'immigrazione italiana in Canada nel Novecento. Il volume inizia con i lavori della Commissione regia incaricata nel 1904 di indagare su Antonio Cordasco, il "re" dei lavoratori italiani di Montreal e si conclude con alcune interviste a italo-canadesi oggi indecisi se tornare in patria o restare in Canada. Tra questi due poli viene narrata la storia di una lunga catena di successi spezzata momentaneamente dalla seconda guerra mondiale, quando l'accusa di simpatie fasciste portò all'internamento di molti membri della comunità.

Il volume di Bagnell non rende giustizia ai fatti storici. Face la dimensione sociale dell'emigrazione. Passa sotto silenzio lo sviluppo politico della comunità italiana. È partigiana nel suo conservatorismo politico, nella sua condanna delle attività sindacali e delle aspirazioni del Québec francofono. La sua prevenzione politica è tale che non si dice mai che l'ascesa sociale degli italo-canadesi è legata al patto stretto negli anni '60 con il partito liberale. Ma queste critiche sono inutili perché il fulcro del libro è il continuo elenco di nomi e di luoghi della storia italo-canadese. Bagnell mira infatti ad attirare gli emigranti di prima e seconda generazione parlando di persone e di luoghi (fabbriche, bar, quartieri) che questi hanno conosciuto, almeno per sentito dire. Si tratta di un'operazione che vuol scatenare e che di fatto ha scatenato un riconoscimento nostalgico che prescinde da ogni reale verifica storica.

A questo punto è ovvio che non si può dare un giudizio storiografico del libro, al massimo ci si può togliere la soddisfazione di ricordare che è scritto male ed è noioso da leggere. Tuttavia questo libro pone un problema per gli storici dell'emigrazione. Molti studiosi chiedono opere di sintesi che facciano il punto delle ricerche specialistiche dell'ultimo decennio, ma nessuno ha chiesto che si scrivano libri accessibili agli emigrati stessi. Di conseguenza la divulgazione, ma anche le forme più elementari di didassi sono lasciate in mano ad apprendisti stregoni che non sanno maneggiare correttamente i dati delle ricerche storiche: a tal proposito consiglio una lettura spassionata delle note di Bagnell. Non sarebbe quindi il caso di meditare sulla possibilità di intervenire anche in questo campo e di elaborare strumenti storiografici che siano veramente a disposizione di tutti?

MATTEO SANFILIPPO

LIBRI RICEVUTI

- AA. VV., *Altwerden in der Fremde. Probleme der älteren Ausländergeneration.* Hannover, Die Ausländerbeauftragte des Landes Niedersachsen, 1989. 226 p.
- AA. VV., *L'Emigrazione italiana nelle Americhe. I - Fonti archivistiche a Roma - Gli italiani nell'America del Nord*, «il Veltro», numero speciale, 1-2, gennaio-aprile 1990. 224 p.
- AA. VV., *Provincia di Roma: Sinti e Rom sul territorio*, «Lacio Drom», numero speciale, 3-4, maggio-agosto 1990. 144 p.
- AA. VV., *La via delle Americhe. L'emigrazione ligure tra evento e racconto. Catalogo della mostra. Genova, settembre-dicembre 1989.* Genova, SAGEP Editrice, 1989. 178 p.
- ACQUARONE, ALBERTO, *Dopo Adua: politica e amministrazione coloniale.* A cura e con saggio introduttivo di LUDOVICA DE COURTEN. Roma, Ministero per i Beni Culturali e Ambientali, 1989. 422 p.
- ALBONICO, ALDO, *Il cardinal Federico "Americanista".* Roma, Bulzoni Editore, 1990. 122 p.
- ALBONICO, ALDO, *Il mondo americano di Giovanni Botero. Con una selezione dalle Epistolae e dalle Relazioni Universali.* Roma, Bulzoni Editore, 1990. 309 p.
- ALS, GEORGES, *Population et économie du Luxembourg 1839-1989.* Luxembourg, Banque Générale du Luxembourg, 1989. 76 p.
- ALTO COMMISSARIATO DELLE NAZIONI UNITE PER I RIFUGIATI, *Aspettando la pace. Rifugiati in America Latina. Esperando la paz. Refugiados en América Latina.* s.l., s.d. 95 p.
- ASSOCIAZIONE TREVISANI NEL MONDO - ASSOCIAZIONE BELLUNESI NEL MONDO, *Convegno internazionale "Le nuove generazioni e la terra d'origine". Pian del Cansiglio 22 luglio 1990.* S. Lucia di Piave (VI), Cooperativa Servizi Culturali, 1990. 53 p.
- BACCHETTA, PAOLA; DI RENZO, VINCENZO (a cura di), *Europa, immigrazione, Terzo Mondo.* Roma, Centro Italiano di Formazione Europea, 1990. 104 p.
- BAGNELL, KENNETH, *Canadese. A portrait of the Italian Canadians.* Toronto, MacMillan, 1989. 287 p.
- BARAZZEITI, DONATELLA, *L'ombra del paese. Laviano, il terremoto e il ritorno degli emigrati.* Roma, Gangemi Editore, 1990. 163 p.
- BETTINELLI, GILBERTO; FAVARO, GRAZIELLA, *L'italiano per... incontrarsi, lavorare, vivere.* Milano, Edizioni Angelo Guerini e Associati, 1990. 169 p.
- BETTONI, CAMILLA; LO BIANCO, JOSEPH, *Understanding Italy. Language, culture, commerce. An Australian perspective.* University of Sydney, Frederick May Foundation for Italian Studies, 1989. xii, 243 p.
- BÖHNING, W.R.; WERQUIN, J., *Some economic, social and human rights. Considerations concerning the future status of third-country nationals in the single European market.* Geneva, ILO, 1990. 64 p.
- BORZOMATI, PIETRO, *Esperienze meridionali di santità tra '800 e '900.* Reggio Calabria, Laruffa Editore, 1990. 242 p.
- BRUTI LIBERATI, LUIGI (a cura di), *Il Canada e la guerra dei trent'anni. L'esperienza bellica di un popolo multietnico.* Milano, Angelo Guerini e Associati, 1989. 333 p.
- BUCCIANTI, GINZIA, *Fonti per lo studio della popolazione: l'anagrafe comunale.* Siena, Nuova Immagine Editrice, 1990. 183 p.
- BURNET, JEAN B.; PALMER, HOWARD, *"Coming Canadians". An introduction to a history of Canada's peoples.* Toronto, McClelland and Stewart, 1988. viii, 253 p.
- BYRAM, MICHAEL; LEMAN, JOHAN (eds.), *Bicultural and trilingual education: the Foyer model in Brussels.* Clevedon, Multilingual Matters, 1990. x, 158 p.
- CALVARUSO, CLAUDIO (a cura di), *Regioni e politiche socio-assistenziali. Secondo rapporto. Indagine promossa dal CNEL.* Roma, Tipografia Editrice Romana, 1989. 315 p.

- CARITAS DIOCESANA - UFFICI E CENTRI MISSIONARI PASTORALE SOCIALE E DEL LAVORO - MIGRANTES DEL TRIVENETO, *Immigrati stranieri e noi: che fare?. Convegno di studi e proposte sull'immigrazione. Aspetti normativi e pastorali*. Vicenza, 7 e 28 ottobre 1989. Trento, Delegazione Regionale CARITAS del Triveneto, 1989. 124 p.
- CENSIS, *Dossier emigrazione: la nuova emergenza*, «Censis, note e commenti», 6, giugno 1989. 94 p.
- CEREA, GIANFRANCO; PARMENTOLA, NICOLA (a cura di), *Conti regionali di finanza pubblica: una guida metodologica*. Napoli, FORMEZ, 1989. xi, 215 p.
- CHOJNACKI, WOJCIECH, *Polonia. Bibliografia publikacji wydanych w kraju w roku 1987 wraz z uzupelnieniami za rok 1986*. Krakow, Uniwersytet Jagiellonski, 1989. 75 p.
- CIDI (CENTRO DI INIZIATIVA DEMOCRATICA DEGLI INSEGNANTI), *Viaggio nel caleidoscopio. Schede per gli studenti. Progetto caleidoscopio, diversi ma uguali nella scuola di tutti*. Roma, CIDI, 1989. p.v.
- CINANNI, PAOLO, *Il partito dei lavoratori*. Vibo Valentia (Cz), Qualecultura Soc. coop. r.l.-Milano, Jaka Book, 1989. 139 p.
- CIPOLLA COSTANTINO (a cura di), *Senza solidarietà sociale. Analisi della condizione giovanile in Emilia Romagna*. Brescia, Morcelliana, 1989. 397 p.
- COLUSSI ARTHUR, GABRIELLA; CECCHETTO, VITTORINA; DANESI, MARCEL, *Current issues in second language research and methodology: applications to Italian as a second language. Proceedings of a conference held on October 11-15, 1988*. Ottawa, Canadian Society for Italian Studies, 1989. 233 p.
- COMINOLLI, RITA, *Smokestacks Allegro. The story of Solvay, a remarkable industrial/immigrant village (1880-1920)*. Staten Island, N.Y., CMS, 1990. 212 p.
- COMITÉ CATHOLIQUE POUR LES MIGRATIONS INTRA-EUROPEENNES, 1992: *Une Europe pour l'homme. "Le courage de vivre ensemble". 49ème réunion, 17-21 avril 1989*. D. Genève, CICM, 1989. p.v.
- COMMISSIONI DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Il dialogo Europa-Sud nei fatti*. Lussemburgo, Ufficio delle Pubblicazioni Ufficiali delle Comunità Europee, 1989. 120 p.
- COMPAGNONI, EZIO (a cura di), *Insegnando la lingua italiana. Esperienze comparate di programmazione secondo gli approcci grammaticale, strutturale e comunicativo*. Bologna, Cappelli Editore, 1987. 103 p.
- CORIT, VITTORIA, *Storie di giovani artisti*. Piombino, Tracce Edizioni, 1989. 123 p.
- DAL POZZO, GIUSEPPE, *Costantino Babini (1891-1968). Per una bibliografia*. Faenza, Seminario Vescovile Pio XII, 1988. 253 p.
- DANESI, MARCEL, *Studies in heritage language, learning and teaching*. Toronto, Centro Canadese Scuola e Cultura Italiana, 1988. 96 p.
- ELSNER, LOTHAR; LEHMANN, JOACHIM, *Ausländische Arbeiter unter dem deutschen Imperialismus 1900 bis 1985*. Berlin, Dietz Verlag, 1988. 411 p.
- FEDERAZIONE DELLE CHIESE EVANGELICHE IN ITALIA - SERVIZIO MIGRANTI (a cura di), *Diverso come me. Capo Verde, Eritrea, Filippine, Perù, zingari. Schede didattiche per l'educazione multiculturale nella scuola materna ed elementare*. Roma, Cooperativa Editrice Com Nuovi Templi, 1989. p.v.
- FEDERAZIONE DELLE CHIESE EVANGELICHE IN ITALIA, *Casa o fortezza?. L'Italia, l'Europa del 1992 e l'immigrazione: quali scelte politiche*. Torino, Claudiana, 1989. 110 p.
- FERRARI, GIOVANNI; GESULFO, ANTONELLA (a cura di), *Rifugiati in Italia. Legislazione, regolamenti e strumenti internazionali in vigore in Italia*. Roma, ACNUR, 1989. xx, 188 p.
- FERRO, GAETANO, *L'emigrazione delle Americhe dalla provincia di Genova. vol. 1. Questioni generali e introduttive*. Bologna, Páatron Editore, 1990. 210 p.
- FERRO, GAETANO, *L'emigrazione nelle Americhe dalla provincia di Genova. vol. 2. La parte occidentale della provincia e capoluogo*. Bologna, Páatron Editore, 1990. 294 p.
- FONDAZIONE SELIA, *Identità e integrazione. Famiglie, paesi, percorsi e immagini di sé nell'emigrazione biellese, IV. Biellesi nel mondo*. Studi a cura di Valerio Castronovo. Milano, Electa, 1990. 379 p.

- FRIGO, MANLIO; MARTINELLO, PAOLO, *La cooperazione allo sviluppo tra Italia e Paesi africani. Quadro legislativo accordi, accordi bilaterali, integrazione regionale*. Roma, Edizioni Lavoro, 1990. 321 p.
- GESANO, GIUSEPPE, *Dieci anni di evoluzione nel mercato del lavoro italiano: 1978-87. Un'analisi per generazioni nel Nord-Centro e nel Mezzogiorno*. Roma, CNR, 1990. 107 p.
- GESULFO PRANDI, ANTONELLA; PAOLINI, MARGHERITA (a cura di), *Africa. Il continente dei rifugiati. La partecipazione italiana ai programmi dell'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati*. Roma, ACNUR, 1988. 80 p.
- GOLINI, A.; DE SIMONI, A.; HEINS, F. (a cura di), *Tre scenari per il possibile sviluppo della popolazione delle regioni italiane al 2038 (base 88)*. Roma, Consiglio Nazionale delle Ricerche, 1989. 421 p.
- GRANDI, CASIMIRA; TOMMASI, RENZO, *Emigrazione dalla Valsugana. Per una migliore comprensione del presente. Per una migliore preparazione dell'avvenire*. Pergine, Edizioni Associazione "Amici della storia", 1990. 206 p.
- ITALIA-RAZZISMO, *Studenti e stranieri*. Roma, 1989. 48 p.
- KÖNIG, PETER, *Cohabitation of Germans and foreigners in districts of Düsseldorf*. Geneva, ILO, 1990. 62 p.
- KLEIN, HERBERT S., *The integration of Italian immigrants in Brazil, Argentina and United States*. São Paulo, 1989. 53 p.
- KURMANN, WALTER; POGLIA, EDO (a cura di), *Interkultureller Unterricht. L'enseignement interculturel. L'enseignement interculturel. Dalla teoria alla pratica*. Berna, Centro Pedagogico Didattico per la Svizzera, 1987. 165 p.
- LEE SUNG, BETTY, *Chinese American intermarriage*. Staten Island, N.Y., CMS, 1990. 140 p.
- LINKE, WILFRIED M. (dir.), *La structure des ménages en Europe. Rapport du Comité restreint d'experts sur la structure des ménages*. Strasbourg, Council of Europe, 1990. 124 p.
- LOMBARDI, GUIDO, *Americhe e ritorni. Storie e ricordi di emigranti*. Genova, Marietti, 1989. 100 p.
- MARCHELLO, EZIO, *A directory of Italian American Association in tr-state area: Connecticut, Eastern New Jersey and New York*. New York, Center for Migration Studies, 1989. vii, 175 p.
- MAGLIONE, CONNIE A.; FIORE, CARMEN ANTHONY, *Voices of the daughters*. Princeton, N.J., Townhouse Publishing, 1989. xxi, 315 p.
- MCINTOSH, PETER C., *L'éducation contre la violence: le potentiel du fair-play dans le sport. Donaueschingen, République Fédérale d'Allemagne 10-15 octobre 1988*. Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle, 1989. 36 p.
- MEIHY, JOSÉ CARLOS SEBE; BERTOLLI FILHO, CLÁUDIO, *História social da saúde: opinião pública versus poder, a Campanha da Vacina 1904*. São Paulo, Centro de Estudos de Demografia-Universidade de São Paulo, 1990. 91 p.
- MIDALI, MARIO (a cura di), *Don Bosco nella storia. Atti del 1° Congresso Internazionale di studi su Don Bosco. (Università Pontificia Salesiana - Roma, 16-20 gennaio 1989)*. Roma, Libreria Ateneo Salesiano, 1990. 572 p.
- MIGOT, ALDO FRANCISCO, *Historia de Carlos Barbosa*. Caxias do Sul, EDUCS, 1989. 671 p.
- MILLER, RANDALL M.; POZZETTA, GEORGE E. (eds.), *Shades of the sunbelt. Essays on ethnicity, race, and the urban South*. Gainesville, FL, Board of Regents of the State of Florida, 1989. xvii, 229 p.
- MINISTERO DI GRAZIA E GIUSTIZIA, *I detenuti stranieri in Italia alla luce della normativa internazionale*. Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1987. ix, 265 p.
- MORETTI, EROS (a cura di), *I movimenti migratori in Italia in un quadro di riferimento internazionale*. Volume Primo. *Le migrazioni Sud-Nord e il ruolo dell'Italia*. Atti del convegno organizzato dall'Istituto di Matematica e Statistica dell'Università di Ancona. Ancona, 20-21 novembre 1989. Ancona, CLUA edizioni, 1990. 162 p.

- MISSORI, MARIO, *Governi, alte cariche dello Stato, alti magistrati e prefetti del Regno d'Italia*. Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali, 1989. 777 p.
- NESE, MARCO; NICOTRA, FRANCESCO, *Antonio Meucci*. Roma, Italy Italy Editrice, 1989. x, 173 p.
- OPERA NOMADI - ASSESSORATO ISTRUZIONE CITTÀ DI TORINO - UNICEF COMITATO REGIONE PIEMONTE, *Incontri di formazione in servizio 87/88. Un'iniziativa di aggiornamento per insegnanti impegnati nell'integrazione scolastica degli alunni zingari*. Torino, Centro Grafica & Stampa, 1989. 287 p.
- ORGANISATION INTERNATIONALE POUR LES MIGRATIONS, *L'OIM en bref*. Genève, 1990. 12 p.
- PAPARAZZO, AMELIA, *Italiani del Sud in America. Vita quotidiana, occupazione, lotte sindacali degli immigrati meridionali negli Stati Uniti (1880-1917)*. Milano, Franco Angeli, 1990. 156 p.
- PERIN, ROBERTO, *Rome in Canada. The Vatican and Canadian affairs in the late Victorian age*. Toronto, University of Toronto Press, 1990. viii, 299 p.
- PICOTTI, ALBERTO, *Emigrazione. Significato di un ricordo*. Udine, Comune di Pavia di Udine, 1985. 253 p.
- PITTAU, FRANCO; SERGI, NINO (a cura di), *Emigrazioni e immigrazioni: nuove solidarietà*. Roma, ISCOS, 1989. 209 p.
- POTESTIO, JOHN; PUCCI, ANTONIO (eds.), *The Italian immigrant experience*. Thunder Bay, Canadian Italian Historical Association, 1988. 156 p.
- PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO - UFFICIO EMIGRAZIONE, *Guida pratica per i trentini all'estero*. Trento, 1989. 174 p.
- PUSKÁS, JULIANA, *Overseas migration from East-Central and Southeastern Europe 1880-1940*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1990. 246 p.
- RAMIREZ, BRUNO, *The Italians in Canada*. Ottawa, Canada's Ethnic Groups, 1989. 27 p.
- RAPONI, VINCENZO, *Dall'Italia al Canada, passando per il Brasile. Memorie di un emigrato ciociaro*. Roma, 1988. 264 p.
- REGINATO, MAURO, *La presenza straniera in Italia. Il caso del Piemonte*. Milano, Franco Angeli, 1990. 160 p.
- REGIONE LAZIO - ASSESSORATO PERSONALE-PROBLEMI DEL LAVORO UFFICIO IMMIGRAZIONE, *La settimana dei popoli. Mostra d'arte. Chiostro Fatebenefratelli 29 giugno 4 luglio*. Isola Tiberina, 1989. 75 p.
- REGIONE PIEMONTE - ASSESSORATO LAVORO INDUSTRIA, *Il lavoro per gli stranieri. Norme per il collocamento al lavoro dipendente dei lavoratori extracomunitari. Testi in: italiano, arabo, inglese, francese e spagnolo*. Torino, Centro Stampa della Giunta Regionale, 1989. 83 p.
- REGIONE SICILIANA - ASSESSORATO REGIONALE DEL LAVORO, DELLA PREVIDENZA SOCIALE, DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE E DELL'EMIGRAZIONE, *Guida delle norme in materia di sicurezza sociale*. Palermo, Commissione Permanente sulla Sicurezza Sociale dei Lavoratori Emigrati Siciliani, 1990. 110 p.
- REGIONE TOSCANA - GIUNTA REGIONALE, *Guida 1987 per gli immigrati stranieri*. Firenze, Tipografia Giuntina, 1987. 102 p.
- RIZZARDO, REDOVINO, *Raizes de um povo. Missionarios escalabrinianos e imigrantes italianos no Brasil (1888/1938)*. Porto Alegre, Congregaçao dos Missionarios de São Carlo, 1990. 344 p.
- ROCHA-TRINDADE, MARIA BEATRIZ (et. al.), *População escolar directa e indirectamente ligada a emigração*. Lisboa, Universidade Aberta-Instituto de Apoio a Emigração e as Comunidades Portuguesas, 1988. 468 p.
- ROUCH, MONIQUE; BRISOU, CATHERINE; MALTONI, CARMELA, "Comprar un prêt". *Des paysans italiens disent l'emigration (1920-1960)*. s.l., Maison des Sciences de l'Homme d'Acquitaine, 1989. 348 p.
- RUNBLUM, HARALD; BLANCK, DAG (eds.), *Scandinavia overseas. Patterns of cultural transformation in North America and Australia*. Uppsala, Centre for Multiethnic Research, 1990. 119 p.

- SAVIOLI, ANTONIO; MINARDI, EVERARDO (a cura di), *Mons. Costantino Babini. Un missionario tra gli emigrati in Europa*. Faenza, BIBLIOCOP, 1989. 158 p.
- SEGNETTO, ABRAMO, *Paolo VI e la migrazione*. Casalvelino Scalo, La Piroga Editrice, 1990. 183 p.
- SEMERARO, COSIMO (a cura di), *Don Bosco e Brasilia. Profezia, realtà sociale e diritto*. Padova, CEDAM, 1990. 281 p.
- SOFIA, GIOVANNI B., *Villa Scalabrini per gli anziani emigrati. Northlake (U.S.A.)*. Roma, Padri Scalabriniani, 1989. 113 p.
- La stella degli emigranti, anno 1904*. «La Regione Calabria Emigrazione», 11-12, novembre-dicembre 1989. 238 p.
- SYSTÈME D'OBSERVATION PERMANENTE DES MIGRATIONS, *SOPEMI 1989*. Paris, OCDE, 1990. iv, 232 p.
- TABAH, LÉON, *L'évolution démographique mondiale et ses conséquences pour l'Europe*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1990. 52 p.
- TITONE, RENZO, *Theoretical models and research methods in the study of second-language acquisition*. Toronto, Centro Canadese Scuola e Cultura Italiana, 1988. 150 p.
- TOMASI, LYDIO F. (ed.), *In defense of the alien. vol. XII. Impacts and consequences of IRCA; legalization, social services and health; IRCA's employer sanctions provisions; Legal immigration reform; refugee's policy issues. Proceedings of the 1989 Annual National Legal Conference on Immigration and Refugee Policy*. New York, Center for Migration Studies, 1990. xi, 199 p.
- TOSI, LUCIANO (a cura di), *La terra delle promesse. Immagini e documenti dell'emigrazione umbra all'estero. Ottobre 1989 - Dicembre 1992. Mostra internazionale*. Milano, Electa/Editori Umbri, 1989. 163 p.
- TROIANI, AUGUSTO (ed.), *Early Italians of San Francisco*. San Francisco, Cal., Società Italiana di Mutua Beneficenza, 1989. 77 p.
- UDEP (UFFICIO DOCUMENTAZIONE E PASTORALE DELLE MISSIONI CATTOLICHE ITALIANE IN GERMANIA E SCANDINAVIA), *Corso di formazione cristiana per laici delle missioni cattoliche in Germania. Dizionario catechistico di base. Vocaboli teologici, biblici, liturgici fondamentali*. Frankfurt, UDEP, 1988. 98 p.
- VALLOTTO, GIULIANO, *Straniero a nessuna terra*. Roma, Edizioni Lavoro, 1989. 98 p.
- VENTURINI, NADIA, *Neri e italiani ad Harlem. Gli anni trenta e la guerra d'Etiopia*. Roma, Edizioni Lavoro, 1990. x, 287 p.
- VEIHAEREN, RAPHAËL-EMANUEL, *Partir? Une théorie économique des migrations internationales*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1990. 316 p.
- VOLPI, ROBERTO, *Storia della popolazione italiana dall'unità a oggi*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia Editrice, 1989. vii, 245 p.
- ZINCONE, GIOVANNA, *L'immigrazione straniera in Italia: esame, interpretazione e valutazione comparati di significative esperienze europee. Un freno all'accesso, un'accelerata alla cittadinanza*. Relazione preparata per l'indagine condotta dall'Università Bocconi per conto della Presidenza del Consiglio dei Ministri. Milano, settembre 1990. 76 p.
- ZIZZAMIA, ALBA, *A vision unfolding. The Scalabrinians in North America (1888-1988)*. New York, Center for Migration Studies, 1989. xi, 150 p.
- ZOPPI, SERGIO, *Mafia, stato e società*. Roma, FORMEZ, 1990. 34 p.
- ZUNIGA, GERARDO (a cura di), *La migración forzada y el retorno. Los desafíos de la tradición. Ponencias presentadas en el Seminario Nacional realizado los días 20-21-22 de septiembre de 1989 en Santiago de Chile*. Santiago, Instituto Católico Chileno de Migración, 1989. 200 p.

Finito di stampare nel mese di novembre 1990

CENTRO STUDI EMIGRAZIONE - ROMA

ABBONAMENTI 1991

Rivista	Studi Emigrazione Etudes Migrations	Dossier Europa Emigrazione
ISSN	0039-2936	0391-3457
Volume	XXVIII (101-104)	XV
Periodicità	Marzo Giugno Settembre Dicembre	Mensile
Numeri pubblicati	4	10
Indice generale	Si (Dicembre)	No
Numeri arretrati	Disponibili	Disponibili
Abbonamento 1991:		
- Italia	48.000 Lire it.	30.000 Lire it.
- Estero	55.000 Lire it.	35.000 Lire it.
Posta aerea: aggiungere alla quota annuale le somme sotto specificate:		
- Europa	7.000	8.000
- Oceania	28.000	24.000
- Asia	20.000	17.000
- Nord e Sud America	20.000	17.000
- Africa	17.000	13.000
Pagamenti:	- In Europa si prega usare il C.C.P. 57678005 (International Postal Money Order or Post Office Current Account) intestato a CENTRO STUDI EMIGRAZIONE.	
	- Per i versamenti in assegni bancari esteri, aggiungere l'equivalente di L. 5.000 per spese bancarie.	
	- Numeri singoli: prezzo di copertina. Dopo un anno il prezzo di ogni numero raddoppia.	
Indirizzo:	Ordinativi, sottoscrizioni e versamenti sono da indirizzare a: CENTRO STUDI EMIGRAZIONE Via Dandolo 58, 00153 ROMA Tel. (06) 58.09.764 - Fax (06) 58.90.651	

Il CENTRO STUDI EMIGRAZIONE - ROMA (CSER) è un ente culturale fondato nel 1963 allo scopo di studiare gli aspetti sociologici, demografici, storici, economici, legislativi e pastorali del fenomeno migratorio. Oltre a volumi monografici, il Centro Studi Emigrazione pubblica le riviste:

- **STUDI EMIGRAZIONE/ETUDES MIGRATIONS**: periodico scientifico trimestrale, fondato nel 1964. Gli articoli sono pubblicati nella lingua degli autori, con riassunti in francese e inglese.

- **DOSSIER EUROPA EMIGRAZIONE**: periodico mensile, fondato nel 1976, per informare e dibattere i temi sociali e pastorali delle migrazioni, specie in ambito europeo.



**INTERNATIONAL
MIGRATION
REVIEW**

A quarterly studying sociological, demographic, economic, historical
and legislative aspects of human migration and refugees.

VOLUME XXIV

NUMBER 3

FALL 1990

Problems of Korean Immigrant Entrepreneurs
PYONG GAP MIN
Queens College, CUNY

Adaptation Stages and Mental Health of Korean Male Immigrants in the U.S.
WHO MOO HURH, KWANG CHUNG KIM
Western Illinois University

The Distribution of the Overseas Chinese in the Contemporary World
DUDLEY L. POSTON
Cornell University
MEI-YU YU
University of Michigan at Ann Arbor

Population Movement in Zhejiang Province, China:
The Impact of Government Policies
XIUSHI YANG, SIDNEY GOLDSTEIN
Brown University

Urban Ties of Rural Thais
THEODORE D. FULLER
Virginia Polytechnic Institute and State University
PEERASIT KAMNUANSILPA
National Institute of Development Administration, Bangkok
PAUL LIGHTFOOT
Bank for Agriculture and Agricultural Cooperatives, Bangkok

The Problem Posed by Immigrants Married Abroad on Intermarriage Research:
The Case of Asian Americans
SEAN-SHONG HWANG
University of Alabama at Birmingham
ROGELIO SAENZ
Texas A&M University

RESEARCH NOTE

Collective vs. Mass Behavior: A Conceptual Framework for Temporary
and Permanent Migration in Western Europe and the United States
LYNNE L. SNOWDEN
University of Delaware

CENTER FOR MIGRATION STUDIES
209 Flagg Place, Staten Island, New York 10304-1199
Tel.: (718) 351-880 Telefax: (718) 667-4598

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. 18.000

Spedizione in abbonamento postale - Gruppo IV-70%