

Il rapporto scuola-famiglia come chiave di successo nel percorso scolastico e nella fase di transizione degli studenti con *background* migratorio

The school-family relationship as a key to success in school and in the transition phase of students with a migrant background

Marta Cecalupo
Assegnista di ricerca
Sapienza Università di Roma

Francesca Gabrielli
Dottoranda di ricerca
Università di Roma Tre

Sommario

Il contributo solleva il tema del coinvolgimento dei genitori come chiave di successo formativo per gli studenti. La partecipazione alla vita scolastica diventa fondamentale soprattutto nel momento di transizione alla scuola superiore, proprio perché subentrano dinamiche nella scelta del percorso che spesso non sono in linea con desideri e competenze dei ragazzi. All'interno di un lavoro di ricerca più ampio che si sta svolgendo in alcune scuole secondarie di I e II grado del territorio romano, che ha come focus gli studenti con *background* migratorio e le pratiche di orientamento, sono state svolte alcune interviste approfondite a un gruppo di genitori partecipanti alle attività pomeridiane dell'I.C. Poseidone, una scuola della periferia di Roma che, presentando un alto numero di studenti con *background* migratorio nella popolazione studentesca, ha scelto di investire risorse e tempo, aprendo gli spazi scolastici per organizzare dei corsi formativi rivolti principalmente ai genitori stranieri, diventando in tal modo un punto di riferimento per il quartiere. Le interviste raccolte hanno fatto emergere dei punti di riflessione importanti sul lavoro di inclusione che dovrebbero svolgere le istituzioni scolastiche.

Parole chiave: orientamento, famiglia, inclusione, partecipazione, scuola.

Abstract

The contribution raises the issue of parental involvement as a key to educational success for students. Participation in school life becomes fundamental above all in the moment of transition to high school, precisely because there are dynamics in the choice of the path that are often not in line with the wishes and skills of the children. Within a broader research work that is taking place in some secondary schools of I and II degree in the Roman territory, which focuses on students with migration background and guidance practices, some in-depth interviews were carried out with a group of parents participating in the afternoon activities of the I.C. Poseidone, a school on the outskirts of Rome which, by presenting a high number of students with a migratory background in the student population, has chosen to invest resources and time, opening the school spaces to organize training courses aimed mainly at foreign parents, thus becoming a reference point for the neighborhood. The interviews collected have brought out important points of reflection on the work of inclusion that educational institutions should carry out.

Keywords: orientation, family, inclusion, participation, school.

Introduzione¹

Il rapporto scuola-famiglia è stato al centro di numerose ricerche² e rappresenta, tuttora, un interessante oggetto di studio, soprattutto se si considera l'impatto che la recente pandemia di SARS-CoV-2 (Covid-19) ha avuto su di esso (Castaldi, 2021; Chiusaroli, 2021; Moretti *et al.*, 2021; Moretti e Morini, 2021; Silva e Gigli, 2021).

La famiglia e la scuola rappresentano le due agenzie educative per eccellenza e, come affermano Belotti e Palazzo (cit. in Troisi, 2020, p. 88), il loro rapporto può essere

considerato «una delle cerniere più delicate del processo educativo». Famiglia e scuola sono unite da un comune intento educativo e la loro alleanza ha un enorme potenziale: molte ricerche hanno evidenziato, infatti, che un buon rapporto scuola-famiglia può avere un impatto positivo sui risultati scolastici (Axford *et al.*, 2019; Van Poortviet *et al.*, 2018) e, più in generale, sul benessere degli alunni (Capperucci *et al.*, 2018), rappresentando la chiave del successo formativo. Pertanto, è possibile affermare che «la famiglia e la scuola sono formazioni sociali che si completano a vicenda: insieme creano un *continuum educativo* che, impostato dalla famiglia, trova nella scuola il naturale proseguimento» (Troisi, 2020, p. 89) e viceversa.

Nel sistema scolastico italiano l'alleanza scuola-famiglia è basata sul principio di corresponsabilità educativa, che affonda le sue origini nella Costituzione, in cui «è tracciato un rapporto di integrazione e di continuità tra famiglia e scuola, finalizzato a rispondere in pieno alla domanda di educazione» (Troisi, 2020, p. 89): famiglia e scuola sono infatti trattate nello stesso titolo (*Rapporti etico-sociali*), rispettivamente negli articoli 29-31 e 33-34, e, come sottolinea Troisi (2020), questa loro collocazione intenzionalmente prossima è indice della forte interdipendenza che le caratterizza. Bisogna però aspettare il 2007 per trovare, all'interno della normativa italiana, un primo accenno esplicito al principio di corresponsabilità scuola-famiglia: con il Decreto del Presidente della Repubblica n. 235, infatti, è stato introdotto lo strumento del Patto educativo di corresponsabilità, «finalizzato a definire in maniera dettagliata e condivisa diritti e doveri nel rapporto tra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie» (DPR 235, 2007, art. 3). Il Patto educativo di corresponsabilità, sottoscritto dal dirigente scolastico, dalla famiglia e dallo studente, può essere considerato un «atto bilaterale condiviso, partecipato» (Capperucci *et al.*, 2018, p. 239), che si propone di promuovere la dimensione «attiva e dialogica» (Mori *et al.*, 2022, p. 45) del rapporto scuola-famiglia, al fine di co-costruire un percorso educativo condiviso. Attraverso questo strumento, infatti, è stato reso possibile il passaggio da una programmazione pianificata a una progettazione partecipata tra scuola e famiglia (Mori *et al.*, 2022).

Il riferimento teorico è al modello ecologico di Bronfenbrenner (1979), secondo il quale l'ambiente di sviluppo individuale è costituito da una serie di sistemi, posti in relazione di concentricità e strettamente interdipendenti tra loro: il micro-, meso-, eso- e macrosistema. Secondo questo modello, famiglia e scuola sono due microsistemi, ossia contesti ambientali di cui il soggetto fa esperienza diretta, e sono posti in relazione all'interno del mesosistema, costituito dai legami tra i diversi microsistemi. Il principio di corresponsabilità educativa pone l'attenzione sul concetto di mesosistema, in cui famiglia e scuola sono interrelati. Secondo il modello ecologico, all'aumentare della correlazione tra più microsistemi, aumenta il potenziale di sviluppo di ciascuno di essi; pertanto, l'alleanza scuola-famiglia ha la capacità di rinforzare il potenziale educativo di ciascuna di esse, favorendo il successo formativo dell'individuo (Capperucci *et al.*, 2018).

Se l'alleanza scuola-famiglia è fondamentale per tutti gli studenti, a prescindere dal luogo di provenienza, essa appare tanto più cruciale per gli alunni provenienti da contesti migratori³, dei quali i percorsi scolastici sono spesso contraddistinti da disparità e disuguaglianze (Santagati, 2019). Secondo gli ultimi dati (MI, 2021a), infatti, le traiettorie scolastiche degli studenti provenienti da contesti migratori sono caratterizzate da ritardi scolastici, abbandoni, differenze nei tassi di scolarità e nelle scelte tra i diversi indirizzi di scuola secondaria di II grado rispetto agli studenti italiani. Ad esempio, nell'a.s. 2019/2020 gli alunni con cittadinanza non italiana (Cni) in ritardo – poiché ripetenti o inseriti in classi precedenti alla loro età – sono il 29,9%, contro l'8,9% degli studenti italiani; dunque, più del triplo. Anche l'abbandono interessa prevalentemente gli studenti Cni: come evidenziato nell'ultimo rapporto del Ministero dell'Istruzione (MI, 2021b), la

percentuale degli studenti Cni che ha abbandonato la scuola secondaria di I grado nell'a.s. 2018/2019 è del 2,35%, contro lo 0,34% degli alunni italiani, e del 9,1%, contro il 2,9%, nella scuola secondaria di II grado. Un ulteriore indicatore da cui si evince la disparità dei percorsi scolastici è quello dei tassi di scolarità che, nell'ultimo biennio della scuola secondaria di II grado, presenta una differenza di 7,9 punti percentuali (MI, 2021a). Infine, le scelte relative alla scuola secondaria di II grado sono caratterizzate da una notevole canalizzazione formativa (Riccardi *et al.*, 2019; Santagati, 2019), con una concentrazione degli studenti Cni negli istituti professionali e tecnici o nei corsi di istruzione e formazione professionale (Lagomarsino e Bartolini, 2019): secondo gli ultimi rilevamenti (MI, 2021a), infatti, nell'a.s. 2020/2021 solo il 36% degli alunni Cni si è iscritto in un liceo (contro il 56,6% degli studenti italiani), mentre il 40,5% ha scelto un istituto tecnico (contro il 30,4%), il 21,6% ha preferito un istituto professionale (contro il 12,6%) e l'1,9% ha deciso per un corso di istruzione e formazione professionale (contro lo 0,4%). Pertanto, senza dubbi il *background* migratorio «rappresenta un fattore di “peso” sui percorsi scolastici degli studenti» (Bonini, 2019, p. 93) che, in un'ottica intersezionale, può amplificare altre variabili di rischio, quali lo status socio-economico o il livello di istruzione familiare.

Per far fronte a queste sensibili disparità, il Ministero ha pubblicato diversi documenti (MI, 2022; MIUR, 2006, 2014, 2015; MPI, 2007), che insistono – tra l'altro – proprio sulla rilevanza del rapporto tra la scuola e le famiglie con *background* migratorio. Ad esempio, nelle linee guida del 2006 (MIUR, 2006), si legge che «è necessaria [...] la stretta collaborazione della famiglia per la definizione del suo [dell'alunno, n.d.r.] percorso formativo» (p. 7) e che «i genitori sono la risorsa fondamentale per il raggiungimento del successo scolastico» (p. 10). Inoltre, nello storico documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (MPI, 2007) si legge che «nella fase iniziale si stabilisce un patto educativo con la famiglia straniera, considerata come partner educativo a tutti gli effetti, e si mettono le basi per una collaborazione positiva tra i due spazi educativi» (p. 12) e che «viene unanimemente riconosciuta come centrale la relazione con le famiglie immigrate, con particolare attenzione [...] alla conoscenza e condivisione del progetto pedagogico, a un'alleanza pedagogica che valorizzi le specificità educative» (p. 14).

Particolare rilievo viene dato all'orientamento delle famiglie con *background* migratorio, «al duplice fine di scongiurare sia il rischio del non proseguimento nel secondo ciclo, sia quello di scelte di percorso e di indirizzo determinate più dalla condizione socio-economica che dalle capacità e dalle vocazioni effettive degli studenti» (MIUR, 2014, p. 7). In tutti i documenti analizzati, è infatti raccomandato il rafforzamento e la riqualificazione dei servizi di orientamento e riorientamento scolastico, attraverso una migliore informazione sulle diverse opzioni e prospettive – anche con l'utilizzo di strumenti plurilingui e il supporto di mediatori linguistico-culturali –, uno specifico accompagnamento dello studente nel percorso di conoscenza di sé e un rapporto con le famiglie caratterizzato da modalità e tempi propri. Infine, viene auspicato il controllo di «eventuali stereotipi di varia natura impliciti nei consigli di orientamento» (MIUR, 2015, p. 3), poiché è alto il rischio che il consiglio orientativo venga formulato dando troppo peso alla variabile del *background* migratorio.

Purtroppo, però, nonostante le diverse sollecitazioni istituzionali, sono ancora molte le criticità del rapporto tra la scuola e le famiglie con *background* migratorio (Colombo e Santagati, 2021). Queste, spesso, sono caratterizzate da fattori di rischio quali insufficiente alfabetizzazione linguistica, scarsità nella conoscenza del sistema scolastico nazionale, basso livello di istruzione e svantaggio socio-economico, che, se non compensati da una stretta alleanza con la scuola, possono portare a una sostanziale

esclusione dal percorso educativo dei propri figli. Pertanto, per sostenere il successo formativo e il benessere degli studenti provenienti da contesti migratori, è fondamentale continuare a lavorare sul rapporto scuola-famiglia, «promuovendo le alleanze capaci di dare vita a quella ‘città educativa’ che è il contesto più adeguato per l’inclusione sociale e l’esercizio per tutti della cittadinanza attiva» (MI, 2022, p. 6).

1. L’esempio di IC Via Poseidone

Appare opportuno mettere in luce le esperienze scolastiche che hanno scelto di investire proprio sul rapporto con le famiglie. Una di queste esperienze è quella avviata nell’a.s. 2021/2022 dall’Istituto Comprensivo di Via Poseidone, che, attraverso i fondi del progetto FAMI (Fondo Asilo Migrazione e Integrazione), è riuscita ad attivare dei corsi pomeridiani gratuiti rivolti in particolar modo ad adulti e alunni con *background* migratorio (L2, informatica, sartoria per adulti, oltre a ceramica, modellazione e stampa 3D, teatrino e ombre cinesi, preparazione all’esami di stato e laboratorio creativo munari per gli studenti). La scuola, che vanta più di 30 culture diverse, fa della sua interculturalità il suo vanto.

L’istituto, di fronte alla presenza numerosa di studenti e genitori con *background* migratorio, molti dei quali ancora non conoscono la lingua e la cultura del Paese, ha deciso di offrire occasioni di partecipazione attiva alla vita della comunità educante, coinvolgendo in tali attività extrascolastiche, spesso organizzate nello stesso orario pomeridiano, sia i docenti, che gli studenti, che le famiglie. Tali corsi sono, infatti, diventati un’occasione di coinvolgimento alla vita scolastica, oltre che esperienza formativa in alcuni ambiti (in particolare il corso sulla lingua italiana e sull’alfabetizzazione informatica), che sono ritenuti fondamentali per permettere ai genitori di seguire le attività scolastiche degli studenti e implementare la partecipazione attiva al percorso formativo dei loro figli.

All’interno di un lavoro di ricerca più ampio, oggetto di un assegno di ricerca del Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione della Sapienza di Roma, che coinvolge diverse scuole secondarie di I e II grado del territorio romano e che ha come focus gli studenti stranieri e le pratiche di orientamento delle scuole, sono state svolte alcune interviste approfondite proprio al gruppo di genitori partecipanti alle attività pomeridiane dell’IC Poseidone, con lo scopo di definire uno strumento da utilizzare in futuro su un vasto campione.

2. La metodologia della ricerca

Uno degli obiettivi dello studio era quello di comprendere le opinioni dei genitori stranieri riguardo a questioni di vita scolastica, con particolare riferimento al tema dell’orientamento. Per indagare tali tematiche si è scelto come strumento l’intervista, «al fine di permettere una conoscenza approfondita e qualitativamente ricca dei fenomeni, attivando un processo dialogico e un’interazione conoscitiva» (Benvenuto, 2015, p. 220).

Le interviste, che sono state svolte al termine dei corsi (maggio 2022), hanno coinvolto 15 genitori di studenti della scuola secondaria di I grado e hanno riguardato tematiche relative alla loro esperienza con la scuola, l’esperienza scolastica dei loro figli e il ruolo della scuola come facilitatore nell’orientamento della scelta scolastica degli studenti (De Feo e Pitzalis, 2018; Ricucci, 2012; Romito, 2016). Le interviste, che sono state svolte durante l’ultimo giorno dei corsi, a chiusura delle attività extrascolastiche, sono state tutte registrate, a seguito del consenso dei genitori che hanno scelto volontariamente di partecipare.

Per la costruzione dell'intervista si è preferita la modalità semistrutturata, che per la sua flessibilità ha permesso di adattare le domande alle esigenze linguistiche degli intervistati. Tale modalità ha permesso di far emergere i vissuti delle famiglie, oltre che rispondere alle domande riguardanti la vita scolastica dei loro figli (vedi Tab. 1: Domande dell'intervista semistrutturata).

AREA TEMATICA	DOMANDE
BACKGROUND FAMILIARE	Qual è il suo Paese di origine?
	Qual è il Paese di origine di suo marito/sua moglie?
	Quanti anni fa è venuta/o in Italia? E Per quale motivo?
	Qual è il titolo di studio più alto che possiede?
	Che lavoro fa suo marito/sua moglie?
	Qual è il titolo di studio più alto che possiede suo marito/sua moglie?
	Quanti siete in famiglia?
	Che lingua parlate a casa? Che livello di italiano ha suo/sua figlio/figlia? Se basso, è un ostacolo per l'apprendimento? Segue qualche corso di L2, magari offerto dalla scuola?
VITA SCOLASTICA	Come va suo figlio a scuola? Che media ha?
	Chi lo aiuta a fare i compiti?
	Lei partecipa alle riunioni e ai colloqui con gli insegnanti? E suo marito/moglie?
	Come si trova con compagni e insegnanti?
	Come trascorre suo/sua figlio/figlia il tempo libero (sport/attività extracurricolari/lettura/cinema/musei/ecc.)?
	Come trascorrete il tempo libero in famiglia?
SCELTA PERCORSO SCOLASTICO	In che scuola si è iscritto suo figlio/sua figlia?
	Voi genitori eravate d'accordo con questa scelta?
	Eravate indecisi sulla scelta della scuola?
	Prima di scegliere la scuola superiore, conosceva i diversi indirizzi (Licei, tecnici, professionali..)?
	Come è venuta a conoscenza di questi indirizzi scolastici?
	Nella scelta della scuola superiore quanto hanno contato questi aspetti? 1.La vicinanza da casa (comodità) 2.Il fatto che sia già stata frequentata da qualcuno che loro conoscono 3.Il consiglio orientativo degli insegnanti 4.Il desiderio del figlio
	Cosa hanno consigliato gli insegnanti?
	Voi eravate d'accordo con il loro consiglio orientativo?
	Pensa che suo figlio finirà la scuola superiore e che andrà anche all'Università?

Tab.1: Domande dell'intervista semistrutturata.

Sulle 15 interviste sono state condotte delle analisi tematiche (Braun e Clark, 2006) carta-matita seguendo l'approccio del *framework method* (Gale et al., 2013) basato su una lettura delle trascrizioni, che ha portato a un modello categoriale condiviso dalle due ricercatrici. A seguito dell'individuazione dei nuclei tematici, si è passati all'inserimento delle risposte all'interno del modello. In ultimo, dopo aver ottenuto la struttura del

modello si è passati al calcolo delle occorrenze e all’elaborazione delle considerazioni finali.

3. I risultati delle interviste⁴

Il primo punto su cui riflettere è rappresentato proprio dall’importanza di comprendere la cultura di appartenenza e le dinamiche che ruotano intorno alla famiglia di origine dello studente (Favaro, 2000). È importante ricordare che le famiglie straniere sono famiglie che hanno un passato di migrazione e che, a prescindere o meno dall’esperienza traumatica vissuta, tale cambiamento racchiude inevitabilmente delle trasformazioni nelle dinamiche di vita familiare. Questa esperienza va a influenzare l’intera famiglia, ma anche solo il minore, sia quello nato nel Paese di origine, che quello nato in Italia, il quale viene spesso descritto come sospeso tra due culture (Moro, 2002; 2010). Nei figli degli immigrati ciò implica un lavoro maggiore di costruzione della propria identità, che potrebbe influenzare la scelta del percorso scolastico, o in casi più estremi, anche l’abbandono. Ecco come potrebbe risultare fondamentale il supporto di un mediatore culturale, una figura spesso sottovalutata dalle scuole, il quale svolge il ruolo di ponte tra due culture che si incontrano (Urpis, 2018).

Il mediatore diventa una figura importante anche per far comprendere agli insegnanti che le famiglie, e quindi anche gli studenti con *background* migratorio, potrebbero avere alle spalle un vissuto di ricongiungimenti familiari, di sentimenti legati al voler tornare al Paese di origine e di disorientamento al nuovo contesto di vita. Nell’ambito della scelta scolastica, quindi nel momento di dover orientare i propri figli verso un percorso piuttosto che un altro, questi sentimenti genitoriali legati al vissuto potrebbero trasformarsi verso una preoccupazione per il loro futuro o forti aspettative di riscatto sociale.

Tutto questo è correlato anche in parte allo status socio-economico e culturale della famiglia. Le madri straniere intervistate hanno avuto diversi percorsi di scolarizzazione nel loro Paese di origine. Dalle interviste è emerso come la provenienza culturale, come anche il livello di scolarizzazione, sono due fattori che modificano in parte la concezione che i genitori hanno nei confronti del ruolo dell’istituzione scolastica. Negli incontri si è notato come le madri appartenenti a una cultura medio-alta che nel loro Paese svolgevano lavori qualificati, e che in Italia si ritrovano senza lavoro o a svolgere lavori umili, sono quelle che possiedono le aspettative più alte per il futuro dei loro figli. «Vorrei che mio figlio diventasse medico o pediatra, però non so... sicuramente mi piacerebbe che andasse all’università» (C., 34 anni, Marocco, 14 maggio 2022). Molte di loro raccontano con orgoglio il fatto che loro figlio sia riuscito a inserirsi bene nel Paese, imparando la lingua italiana prima dei genitori. Le mamme che hanno espresso questa soddisfazione sono anche le stesse che nel corso dell’anno hanno scelto di frequentare il corso di L2, indice del fatto che le stesse vivono il sentimento duplice di soddisfazione per i figli, ma a volte anche di imbarazzo per la scarsa conoscenza della lingua del Paese ospitante, con conseguenti sentimenti di inadeguatezza nel saper sostenere il bambino durante il suo percorso scolastico. «Non so cosa vuole fare mio figlio da grande ma io non conosco le scuole in Italia quindi non so come aiutarlo a scegliere... faccio fatica a capire le cose di scuola, però mi aiutano molto le insegnanti» (S., 36 anni, India, 14 maggio 2022).

Purtroppo uno dei motivi di ostacolo tra le istituzioni scolastiche e le famiglie straniere è proprio la scarsa padronanza della lingua, che limita le occasioni di confronto tra genitori e insegnanti. Diverse madri intervistate hanno ammesso di non partecipare agli incontri organizzati dalla scuola (es. colloqui, eventi ecc.) proprio per la mancata conoscenza della lingua o del sistema scolastico italiano. «No, no io non ci vado mai a scuola... non parlo con le insegnanti perché non capisco quello che mi dicono. Mio marito

è arrivato qui 7 anni fa, lui parla meglio di me... ogni tanto va lui quando è importante» (C., 33 anni, Marocco, 14 maggio 2022). La partecipazione delle famiglie alla vita scolastica e al percorso educativo dei figli, che spesso è legata a una mancanza di comunicazione tra genitori e insegnanti, è strettamente collegata al successo scolastico degli studenti. Per questo motivo, è importante ribadire il tema del rapporto scuola-famiglie straniere, sensibilizzando le scuole a lavorare sul sostegno delle famiglie nel momento delicato dell'accoglienza all'arrivo. Come già accennato, spesso, a seguito dell'esperienza di migrazione vissuta dalla famiglia, alle difficoltà linguistiche e alla mancata conoscenza del sistema scolastico italiano, i genitori di questi studenti hanno difficoltà a porsi come delle guide nella scelta del percorso scolastico dei propri figli. Per quanto riguarda la scelta della scuola superiore, i genitori degli studenti affermano di conoscere poco o per nulla i possibili percorsi secondari o l'intero sistema scolastico italiano. «La scuola italiana non la conosco... ma credo che funzioni come in Marocco» (C., 34 anni, Marocco, 14 maggio 2022).

Le scarse informazioni sul sistema scolastico italiano potrebbero portare alla scelta di scuole in modo casuale o poco consapevole. Alcune famiglie rischiano di sviluppare degli atteggiamenti di sfiducia nei confronti del sistema scolastico, preferendo affidarsi a connazionali o amici che, essendo inseriti prima di loro nel Paese ospitante, conoscono già il sistema. «Andrà in quella scuola perché ci va anche suo cugino... mi hanno detto che è una scuola buona» (C., 33 anni, Marocco, 14 maggio 2022). Diversamente può capitare che altri genitori preferiscano delegare questo compito alla scuola, in particolare agli insegnanti, di cui hanno piena fiducia. «Non lo so, credo in quella scuola perché me l'ha detto l'insegnante di mio figlio, quella di italiano che l'aiuta molto... io non conosco altre scuole» (N., 40 anni, India, 14 maggio 2022).

Ecco quindi come la scuola può svolgere un ruolo fondamentale nella prevenzione della dispersione scolastica, non solo attivando metodologie didattiche volte a supportare il percorso scolastico di questi studenti, ma anche grazie a un lavoro di dialogo continuo e con la costruzione di relazioni positive con gli studenti e con le loro famiglie. In ultimo, la percezione complessiva emersa dalle interviste riguardo alla scuola è positiva. Le madri intervistate hanno affermato di essersi sentite accettate fin da subito e aiutata dagli insegnanti, e sicuramente i corsi organizzati dall'istituto, oltre ad aver riscosso grande entusiasmo, si sono dimostrati un'occasione di socialità e un primo passo per far vivere ai genitori la realtà scolastica dei loro figli. «Questo corso è stato bello, ho conosciuto tante donne e anche l'insegnante è stata bravissima. Tutti bravissimi. Spero che ci sarà anche il prossimo anno, perché davvero voglio imparare l'italiano... io non lo so bene, ma mio marito è più bravo... lui è da più tempo che sta qui» (N., 38 anni, Egitto, 14 maggio 2022).

Questo materiale raccolto è stato un primo lavoro per riflettere sul fatto che uno degli obiettivi del lavoro di ricerca appena iniziato è proprio quello di continuare a intervistare e a dar voce alle famiglie migranti per comprendere non solo le percezioni e le aspettative che questi hanno nei confronti della scuola ma anche quali aspetti dovrebbero cambiare nel mondo della scuola per sciogliere tutti i nodi che ancora in alcune realtà esistono nel rapporto famiglie immigrate e scuola.

Conclusioni

Il presente contributo, che affronta il tema del rapporto tra la scuola e le famiglie con un *background* migratorio, ha cercato di sollevare una riflessione sull'importanza della partecipazione e del coinvolgimento dei genitori come chiave di successo formativo degli studenti, soprattutto in momenti di transizione importanti, quali il passaggio dalla scuola

secondaria di I grado a quella secondaria di II grado, che molto spesso rappresenta un momento delicato in cui subentrano dinamiche nella scelta del percorso di studi che spesso non sono in linea con desideri e competenze (Chiesa *et al.*, 2017; Santagati, 2018; Settembrini, 2019; Riva, 2020).

Le interviste svolte a un gruppo di genitori partecipanti alle attività pomeridiane organizzate dall'Istituto Comprensivo di Via Poseidone, hanno fatto emergere gli ostacoli che spesso devono superare le famiglie con *background* migratorio. La mancanza di conoscenza della lingua, la non conoscenza del sistema scolastico italiano, le difficoltà di comunicazione con gli insegnanti, le difficoltà di lettura di una semplice circolare, sono percepiti come problemi difficilmente risolvibili, soprattutto per queste famiglie.

Da questo punto di vista le attività organizzate dell'IC Via Poseidone hanno rappresentato una modalità di formazione, ma allo stesso tempo uno scambio di socializzazione e di culture, fondamentale anche per molte donne che, non lavorando, ancora vivono in situazioni di isolamento sociale. Dalle interviste svolte è emersa chiaramente la gratitudine nei confronti della scuola, che da sempre si è dimostrata realmente interessata al coinvolgimento delle famiglie, come chiave per l'inclusione sociale, ma anche il desiderio dei genitori di essere maggiormente partecipi alla vita scolastica dei figli.

Per quanto riguarda il tema dell'orientamento scolastico, dalle interviste emerge la mancanza di conoscenza delle famiglie dei possibili percorsi superiori, in particolare per quanto riguarda i possibili sbocchi lavorativi o accademici, e una piena fiducia negli insegnanti e nei loro consigli orientativi. Ciò fa riflettere sull'importanza di organizzare attività che coinvolgano le famiglie nella vita scolastica, come anche esperienze di sportelli specifici per genitori stranieri, che diano informazioni plurilingui, magari con il supporto di mediatori o di insegnanti di lingua della scuola (Brichese, 2017), sulle caratteristiche dei percorsi di studio per i propri figli. Le interviste raccolte, oltre a rappresentare materiale utile per la costruzione di uno strumento che possa essere utilizzato su un campione più ampio, hanno fatto emergere dei punti di riflessione importanti sul lavoro che dovrebbero svolgere le istituzioni scolastiche per agevolare l'inclusione delle famiglie e degli studenti con *backgorund* migratorio alle attività scolastiche (Capperucci *et al.*, 2018). Organizzare corsi pomeridiani per le famiglie, creare un collegamento con diverse culture, orientare preventivamente i genitori dei ragazzi che transitano da un percorso all'altro, dar voce alle famiglie rappresentano tutti strumenti indispensabili per ridurre le disuguaglianze sociali e soprattutto per creare dei legami costruttivi tra la scuola e le famiglie straniere.

Note

¹ L'intero lavoro è frutto di un'elaborazione congiunta delle due autrici. Nello specifico Marta Cecalupo è autrice del primo, secondo e terzo paragrafo e delle Conclusioni, mentre Francesca Gabrielli ha redatto l'Introduzione.

² Puntuali riferimenti bibliografici verranno indicati nel prosieguo della trattazione.

³ In questo contributo si è deciso di accogliere l'indicazione del recente documento *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* (MI, 2022), nel quale si propone la definizione di «alunni provenienti da contesti migratori» per rappresentare in modo più appropriato un contesto particolarmente complesso come quello del sistema scolastico italiano. In alcuni casi è stata mantenuta l'espressione «studenti con cittadinanza non italiana» (Cni), poiché utilizzata nei documenti dell'Ufficio Statistica e Studi del Ministero dell'Istruzione.

⁴ Nel paragrafo sono stati inseriti alcuni estratti delle interviste con i genitori. Tali estratti sono stati resi anonimi, tuttavia vengono forniti alcuni dati orientativi (iniziale del nome, anni, paese di provenienza, data dell'intervista) per contestualizzare il resoconto.

Bibliografia

- Axford N., Berry V., Lloyd J., Moore D., Rogers M., Hurst A., Blockley K., Durkin H. e Minton J. (2019), *How can schools support parents' engagement in their children's learning? Evidence from research and practice*, London, Education Endowment Foundation.
- Benvenuto G. (2015), *Stili e metodi della ricerca educativa*, Roma, Carocci editore.
- Bonini E. (2019), *Fragilità e rischi di dispersione degli studenti con background migratorio. Un approfondimento sulla città di Milano*. In M. Santagati e E. Colussi (a cura di), *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Rapporto nazionale*, Milano, Fondazione Ismu, pp. 85-105.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006), *Using thematic analysis in psychology*. In «Qualitative research in psychology», Vol. 3, n. 2, pp. 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Brichese A. e Tonioli V. (a cura di) (2017), *Il mediatore interlinguistico e interculturale e il facilitatore linguistico. Natura e competenze*, Venezia, Marsilio.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Harvard University Press.
- Capperucci D., Ciucci E. e Baroncelli A. (2018), *Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa*. In «Rivista Italiana di Educazione Familiare», Vol. 2, pp. 231-253.
- Castaldi M. C. (2021), *Il rapporto scuola-famiglia nella comunità scolastica post COVID-19: verso una necessaria riscrittura pedagogica*. In «Formazione & Insegnamento», Vol. 19, pp. 205-210.
- Chiesa R., Guglielmi D. e Mazzetti G. (2017), *Orientamento e (dis)orientamento nei momenti di passaggio*. In «Rivista dell'istruzione», Vol. 33, n. 6, pp. 36-40.
- Chiusaroli D. (2021), *La conversazione necessaria: l'alleanza scuola-famiglia durante la crisi pandemica*. In S. Chistolini (a cura di), *Pedagogia e pandemia*. Numero speciale in «Il nodo. Per una pedagogia della persona», Vol. 25, pp. 171-182.
- Colombo M. e Santagati M. (2021), *Relazione scuola-famiglia immigrata e parental involvement. Il caso italiano*. In M. Macia Bordalba e F. Burriel Manzanares (a cura di), *Foreign families and schools. Innovative strategies for improving the family-school relationship*, Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida, pp. 97-102.
- De Feo A. e Pitzalis M. (2018), *Le fiere dell'orientamento. La scelta come dramma sociale e come mercato*. In «Etnografia e Ricerca Qualitativa», Vol. 2, pp. 251-276.
- Decreto Presidente Repubblica 31 maggio 1974, n. 416, *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica* (1974, 13 settembre). In Gazzetta Ufficiale 239. In <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1974/09/13/239/so/0/sg/pdf> (consultato il 15/07/2022).
- Decreto Presidente Repubblica 21 novembre 2007, n. 235. *Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria* (2007, 18 dicembre). In Gazzetta Ufficiale 293. In <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/12/18/007G0251/sg> (consultato il 10/07/2022).
- Favaro G. (2000), *Le famiglie immigrate: microcosmo di affetti, progetti, cambiamento*. In Caritas Italiana/Fondazione Zancan (a cura di), *La rete spezzata*, Milano, Feltrinelli.
- Gale N.K., Heath G., Cameron E., Rashid S. e Redwood, S. (2013), *Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research*. BMC Medical Research Methodology, Vol. 13, n. 117. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-117>.
- Lagomarsino F. e Bartolini M. (2019), *Orientamento scolastico: una risorsa per il successo formativo degli studenti stranieri*. In E. Ciciarelli (a cura di), *Scuola e famiglie immigrate: un incontro possibile*, Milano, Fondazione Ismu, pp. 45-62.
- MI (2021a), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2019/2020*, Ministero dell'Istruzione - Ufficio Statistica e studi. In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+cittadinanza+non+italiana+2019-2020.pdf/f764ef1c-f5d1-6832-3883-7ebd8e22f7f0?version=1.1&t=1633004501156> (consultato il 15/07/2022).

- MI (2021b), *La dispersione scolastica. Aa.ss. 2017/2018 - 2018/2019. Aa.ss. 2018/2019 - 2019/2020*, Ministero dell'Istruzione - Ufficio Statistica e studi. In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/La+dispersione+scolastica+aa.ss.2018-2019+e+aa.ss.2019-2020.pdf/99ea3b7c-5bef-dbd1-c20f-05fed434406f?version=1.0&t=1622822637421> (consultato il 25/07/2022).
- MI (2022), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale. In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/be99b531-74d3-8035-21af-39aaf1c285f5?version=1.0&t=1647608565245> (consultato il 15/07/2022).
- MIUR (2006), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Ufficio per l'integrazione degli alunni stranieri. In https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24_06all.pdf (consultato il 15/07/2022).
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Ufficio Immigrazione, orientamento e lotta all'abbandono scolastico. In https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.p%20df/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890 (consultato il 10/07/2022).
- MIUR (2015), *Diversi da chi?*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturalità. In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410> (consultato il 05/07/2022).
- MIUR (2019), *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento. Linee guida, decreto 774 del 4 settembre 2019*. In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf/3e6b5514-c5e4-71de-8103-30250f17134a?version=1.0&t=1570548388496> (consultato il 10/07/2022).
- Moretti G., Briceag B. e Morini A. L. (2021), *Ripensare il rapporto scuola famiglia: un'indagine sulla Didattica a distanza in situazione emergenziale*. In «QTimes Journal of Education», Vol. 13, pp. 405-419.
- Moretti G. e Morini A.L. (2021), *Didattica a distanza in situazione emergenziale e corresponsabilità tra scuola e famiglia*. In V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo e E. Zizioli (a cura di), *Ricerca Dipartimentale ai tempi del Covid-19*, Roma, Roma Tre Press, pp. 51-63.
- Moro M. Rose, *Genitori in esilio*, 2002, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Moro M. Rose, *Maternità in esilio. Bambini e migrazioni*, 2010, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Mori S., Rossi F. e Toci V. (2022), *Innovazione della scuola e partecipazione dei genitori: ruoli e relazioni possibili*. In «IUL Research Open Journal of IUL University», Vol. 3, pp. 44-62.
- MPI (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale. In https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_interculturalita.pdf (consultato il 31/06/2022).
- Riccardi V., Giannantoni P. e Le Rose G. (2019), *Educational expectations of migrant students in Italy: Second-class destiny or integration's opportunity? [Aspettative in ambito educativo degli studenti migranti in Italia: destino di seconda classe o opportunità di integrazione?]*. In «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», Vol. 20, pp. 83-102.
- Ricucci R. (2012), *Il liceo all'orizzonte? Studenti stranieri, famiglie e insegnanti a confronto*. In «Mondi Migranti», Vol. 2, pp. 123-148.
- Riva M.G. (2020), *Orientamento. Una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee guida e condizionamenti*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, Vol. 6, n. 2, pp. 37-50.
- Romito M. (2016), *Una scuola di classe*, Milano, Guerini.

- Santagati M. (2018), *Chissà che fine fanno. Gli studenti dispersi nelle narrazioni degli insegnanti*. In E. Bonini e M. Santagati (a cura di), *Prevenire l'abbandono scolastico. Strumenti di analisi e di intervento*, Milano, Fondazione Ismu, pp. 76-107.
- Santagati M. (2019), *Emergenze e traguardi degli alunni con background migratorio. Una sintesi*. In M. Santagati e E. Colussi (a cura di), *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Rapporto nazionale*, Milano, Fondazione Ismu, pp. 11-32.
- Settembrini F. (2019), *Teoria e pratica dell'orientamento nella scuola italiana contemporanea: competenze orientative e disuguaglianze nella società della conoscenza*. In «Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione», Vol. 1, pp. 1-19.
- Silva C. e Gigli A. (2021), *Il "virus rivelatore". Nuovi scenari, emergenze e prospettive di ricerca sulle relazioni educative e familiari*. In «Rivista Italiana di Educazione Familiare», Vol. 18, pp. 5-11.
- Troisi M. (2020), *Il dialogo tra agenzie educative nella scuola ai tempi del Covid-19*. In G. Laneve (a cura di), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, Macerata, EUM Edizioni Università di Macerata, pp. 85-96.
- Urpis O. (2018), *Cultural diversity in complex societies and new integration strategies: the role of intercultural mediators in institutions*. In «POLIARCHIE / POLYARCHIES», Vol. 1, pp. 90-105.
- Van Poortviet M., Axford N. e Lloyd J. (2018), *Working with parents to support children's learning. Guidance Report*, London, Education Endowment Foundation.

Sitografia

www.stateofmind.it/2019/03/immigrazione-adolescenti-trauma/ (consultato il 10/07/2022).