

Muri o scale? Contraddizioni e sfide nel rapporto tra scuole e famiglie migranti

Walls or steps? Contradictions and challenges in the relationship between schools and migrant families

Mariagrazia Santagati
Professoressa associata
Università Cattolica del Sacro Cuore

Erica Colussi
Coordinatrice Settore Educazione
Fondazione ISMU-ETS

Sommario

Lo studio affronta la crisi dell'alleanza scuola-famiglia, con un focus specifico sulle sfide affrontate dai genitori migranti nelle scuole italiane. I dati, raccolti tra 2022 e 2023 in vari progetti di ricerca, sono utilizzati per tracciare una fotografia aggiornata di problemi e risorse, *muri e scale*, emergenti nelle dinamiche comunicativo-relazionali tra scuole e famiglie migranti, più o meno facilitanti il percorso formativo delle nuove generazioni. Attraverso materiale empirico qualitativo – interviste con insegnanti, genitori e referenti del mondo educativo – e quantitativo – derivante da una survey sulle pratiche scolastiche interculturali –, l'analisi argomenta l'importanza dell'accoglienza, dell'orientamento alla scelta scolastica e della revisione interculturale dei curricula come strategie chiave per il successo formativo dei figli di genitori migranti. Tra i risultati principali, emergono vecchie e nuove problematiche per il XXI secolo: in particolare, la limitata attenzione alla diversità culturale nell'inclusione scolastica e lo scarso coinvolgimento attivo e paritario delle famiglie migranti negli organi di rappresentanza suggeriscono la necessità di ulteriori ricerche e interventi mirati.

Parole chiave: parental involvement, parent engagement, accoglienza, orientamento alla scelta, revisione interculturale dei curricula.

Abstract

The study addresses the crisis of the school-family alliance, focusing on the challenges faced by migrant parents in Italian schools. The data, collected between 2022 and 2023 in various research projects, are used to provide an updated overview of problems and resources, *walls and steps*, emerging in the communication and relationship dynamics between schools and migrant families, which either facilitate or hinder the educational path of new generations. Through qualitative material – interviews with teachers, parents, and educational practitioners – and quantitative data – from a survey on intercultural practices –, the analysis highlights the importance of reception, school choice guidance, and intercultural curriculum revision as key strategies for the educational success of children of migrant parents. Among the main findings, both old and new issues for the 21st century emerge: in particular, the scarce attention to cultural diversity in school inclusion and the lack of active and equal involvement of migrant families in representative bodies suggest the need for further research and targeted interventions.

Keywords: parental involvement, parent engagement, reception, school choice, intercultural revision of curricula.

Introduzione

Famiglia e scuola rappresentano le principali agenzie di socializzazione, in quanto assumono un ruolo cruciale nella formazione delle nuove generazioni a livello personale e sociale, rendendo possibile continuità e novità nella vita collettiva. Sociologicamente, il ruolo della famiglia è stato per decenni al centro della ricerca sulle disuguaglianze scolastiche, che ha identificato una corrispondenza tra riuscita scolastica degli allievi e

capitale socioeconomico e culturale delle famiglie (Bourdieu e Passeron, 1970). In tempi più recenti, studi psico-sociali e pedagogici hanno mostrato l'importanza del *parental involvement* (Borgonovi e Montt, 2012; Dusi, 2012; Epstein, 2016), riferito a esperienze e attività connesse alla scuola, che possono avere un effetto benefico sull'apprendimento dei figli e in cui i genitori sono coinvolti sia nel contesto scolastico sia a casa (Pomerantz *et al.*, 2007). Le analisi hanno messo in luce che le famiglie svantaggiate sono, in genere, quelle meno coinvolte nella vita scolastica dei figli e nutrono minori aspettative nei confronti del loro futuro formativo (Oliver, 2016). Non si tratta, tuttavia, di una dinamica causa-effetto – data una famiglia con elevate risorse e alto coinvolgimento scolastico, ne deriverà una buona riuscita dei figli (Lahire, 1995; Alonso-Carmona e Martín-Criado, 2022) –, ma piuttosto di un processo in cui intervengono diversi attori e su cui influiscono le caratteristiche e le azioni che famiglia e istituzione scolastica mettono in campo nel supporto degli alunni (Laureau e Horvat, 1999). Il quadro, inoltre, è attraversato da contraddizioni, in quanto non sempre lo svantaggio familiare si traduce in svantaggio scolastico e, viceversa, non sempre i vantaggi dei genitori producono vantaggi per i figli a scuola (Besozzi, 2009). Se si guarda alle famiglie migranti, ci si imbatte nel cosiddetto *immigrant paradox*: i genitori stranieri si caratterizzano spesso per aspirazioni elevate e ottimistiche per i propri figli (Kao e Tienda, 1995), le quali però non si associano necessariamente a buoni risultati scolastici (Mickelson, 1990). Studi internazionali rilevano anche la presenza di studenti con origine migratoria che investono in istruzione e scelgono traiettorie educative più ambiziose di quanto ci si potrebbe aspettare, guardando ai loro risultati scolastici o al background della loro famiglia (Van Praag, 2013; Eve, 2015; Santagati, 2019, 2021).

Questi paradossi, mostrati dalle ricerche, confermano la complessa e non univoca relazione tra risorse materiali e immateriali delle famiglie e riuscita scolastica dei figli, evidenziando la necessità di continuare ad approfondire empiricamente questi processi, esaminando responsabilità e possibilità familiari, nonché ruoli e compiti di insegnanti e scuole. Se da un lato, infatti, il cosiddetto *parental involvement* si riferisce al dovere della famiglia di partecipare alle attività previste dalla scuola, il concetto di *parent engagement* sposta l'attenzione sul diritto delle famiglie a essere coinvolte dalle scuole, attraverso azioni e attenzioni specifiche (Giuliani, 2019). Come sostiene Garreta-Bochaca (2017), la partecipazione scolastica della famiglia nel contesto di una società democratica è infatti sia un diritto sia un dovere, che implica il prendere parte a una comunità educativa in cui interagiscono attori e organizzazioni, attraverso dinamiche formali e informali in uno scenario plurale e complesso. A partire da queste premesse, l'articolo intende delineare alcune evoluzioni della relazione tra scuole e famiglie migranti in Italia, con uno sguardo specifico all'accoglienza, all'orientamento alla scelta scolastica e alla revisione interculturale dei curricula, passaggi strategici che coinvolgono le famiglie ai fini del successo formativo dei figli. Si utilizzano dati qualitativi e quantitativi, raccolti negli ultimi anni durante diverse ricerche e progetti (Macia-Bordalba e Llevot-Calvet, 2019; Santagati e Barabanti, 2022; Santagati e Colussi, 2022; Biella e Colussi, 2023; Zanzottera, 2023), realizzati in collaborazione dalle autrici per l'Università Cattolica del Sacro Cuore e la Fondazione ISMU-ETS, per argomentare e approfondire i nodi critici e delineare alcune strategie sperimentate al fine di favorire pari opportunità, riconoscere il valore delle diversità culturali, promuovere interscambio di saperi e relazioni interetniche positive, tre assi fondamentali della gestione interculturale del rapporto scuola-famiglia (Giménez, 2012).

1. Dentro la crisi dell'alleanza scuola-famiglia: il caso dei genitori migranti

Nel sistema scolastico italiano, il coinvolgimento dei genitori si ispira al principio di corresponsabilità che nasce sia dalla necessità di regole condivise tra genitori ed insegnanti, sia dall'importanza di creare una continuità di impegno tra i vari attori del processo educativo, dentro la scuola e nella società, a favore degli alunni. Sebbene una stagione di ampia partecipazione dei genitori abbia segnato la storia della scuola italiana sin dalla seconda metà degli anni '70, nel nuovo secolo la partecipazione è diminuita significativamente (Macia-Bordalba e Burriel-Manzanares, 2021). Anche le innovazioni introdotte negli ultimi anni non hanno dato luogo all'istituzionalizzazione delle prassi di *parental involvement* a livello sistemico. La crisi dell'alleanza scuola-famiglia continua a segnare da decenni i sistemi scolastici occidentali, attraversati da numerose altre crisi (Dusi, 2012): in uno scenario di pluralismo culturale e normativo, a fronte di emergenze di vario genere (Colombo *et al.*, 2022), autorevolezza e carismi educativi si sono affievoliti, mentre insegnanti e genitori si sono progressivamente allontanati o contrapposti, in un crescendo di tensioni e disuguaglianze (Furedi, 2012). La distanza tra scuola e famiglie migranti risulta essere ancor più ampia, per il fatto che queste non sono sufficientemente *familiarizzate* ai codici linguistico-culturali del Paese di accoglienza, ma soprattutto alle pratiche, alla cultura organizzativa e alle norme delle istituzioni scolastiche frequentate dai figli. La responsabilità del faticoso rapporto non è da imputare solo ai genitori, ovvero a un loro scarso interesse verso il percorso scolastico dei figli, ma a *routine* comunicative e nella lingua del Paese di arrivo che risultano confuse, unidirezionali e raramente comprensibili (Isik-Ercan, 2018; Conus e Fahrni, 2019). Interviste qualitative a docenti, referenti dell'extrascuola e genitori, raccolte nel 2022 in tutta Italia¹, ci permettono di analizzare qualità e modalità attraverso cui genitori e insegnanti hanno deciso di collaborare, considerando anche la precedente fase pandemica attraversata, come un'esperienza emblematica. Le interviste hanno evidenziato e confermato la mancanza di conoscenza delle lingue parlate a scuola, sommata al basso livello di alfabetizzazione e a una scarsa dimestichezza con la tecnologia da parte dei genitori stranieri, problemi aggravati da molteplici fattori di contesto. Tra questi ultimi si segnalano: l'assenza di staff scolastico ed educativo competente nelle lingue di origine delle famiglie o anche in altre lingue ponte, un'eccessiva e complicata burocrazia e una comunicazione particolarmente istituzionale, una confusa proliferazione di canali comunicativi virtuali, aspetti che hanno aumentato distanziamento e disconnessione tra famiglia e scuola, creando nuovi *muri* tecnologici, relazionali ed emotivi.

Le difficoltà e le criticità diventano ulteriormente evidenti quando si tratta di comunicare con famiglie straniere o famiglie... fragili o famiglie che non hanno dimestichezza con gli strumenti tecnologici. Molto spesso queste famiglie restano non agganciate a noi insegnanti... Lo strumento tecnologico ha cercato di offrire un aiuto a una situazione di difficoltà, ma spesso e volentieri non ha contribuito a creare dei ponti... lasciando grosse lacune nelle relazioni (Francesca, maestra di scuola primaria).

Non ci sono stati grossi limiti nelle relazioni scuola-famiglia, ma alcune difficoltà vi sono state... non poter fare dei colloqui in presenza, ma solo online. Con gli insegnanti... io non mi sono sentita a mio agio durante i colloqui online, c'è stato un vero distacco, anche se un aspetto positivo è che gli insegnanti cercavano di rassicurarmi molto, nonostante ciò, mi sentivo imbarazzata e non coinvolta (Leila, madre marocchina con figlia in scuola secondaria I grado).

Abbiamo notato che questa modalità di comunicazione tramite sito istituzionale, circolare, registro... le famiglie straniere non le vanno a guardare periodicamente, non sono attenti insomma alla consultazione... Quindi è necessario proprio un rapporto quasi uno a uno... un accompagnamento quasi personale... adesso quando hanno difficoltà sono loro a chiedere direttamente (Giuseppe, professore di lettere di scuola secondaria di I grado).

Se le famiglie straniere sono apparse poco dialoganti, oltre che per le barriere linguistico-culturali, è stato spesso per mancanza di tempo, per urgenze connesse alla sopravvivenza e per l'incompatibilità con gli orari lavorativi, a causa dell'impiego ampio degli immigrati nell'ambito di lavori poco qualificati e tutelati (Zanfrini, 2019). Altri studi condotti in Italia (Santagati, 2019; Cognigni e Crespi, 2022; Dusi e Addi-Raccach, 2022) mostrano, d'altro canto, come i genitori migranti, così come quelli svantaggiati in genere, tendono a interagire meno con la scuola rispetto ai genitori nativi, necessitando spesso di essere invitati e incoraggiati dagli insegnanti a prendere parte a riunioni scolastiche, colloqui e assemblee (Mantovani e Gasperoni, 2018). Non si tratta, nuovamente, solo di una responsabilità o di una carenza delle famiglie, in quanto esse si trovano a subire relazioni asimmetriche nel mondo scolastico, non disponendo di conoscenze e risorse per navigare in sistemi scolastici e culture non familiari (Morris e Nóra, 2024, p. 197).

Ricordiamoci che spesso siamo di fronte a studenti... che hanno competenze linguistiche, ma non sempre tanto sofisticate da compilare moduli e molto spesso le loro famiglie non hanno completamente competenze di letto-scrittura base, perché magari hanno acquisito più un linguaggio parlato che non quello della scrittura. Fronteggiare la compilazione dei documenti, per famiglie come queste, ma anche per famiglie italiane che vengono da abbandoni, dropout generazionali... crea un livello di stress notevole (Gianluca, responsabile di una cooperativa sociale).

La pandemia, tra l'altro, ha messo in evidenza la scarsa conoscenza reciproca – di famiglia e scuola – delle culture di appartenenza, che ha comportato un rafforzamento di pregiudizi e stereotipi, con conseguente abbassamento dei livelli di tolleranza o apertura. Gli insegnanti, raramente, si sono mostrati consapevoli dei benefici del coinvolgimento della famiglia nella scuola: d'altro canto, in pochi casi ricevono una formazione iniziale o in servizio sull'importanza di questo aspetto (Araujo, 2009). Eppure, la normativa scolastica italiana sottolinea da decenni l'importanza di un contatto continuo e costante tra la scuola e le famiglie di origine straniera per garantire una migliore integrazione degli studenti. In Italia, questa collaborazione si ispira a un approccio interculturale (Azzolini *et al.*, 2019) che mira a riconoscere non solo le difficoltà legate ai percorsi migratori offrendo pari opportunità, ma intende valorizzare le molteplici risorse valoriali e culturali – solidarietà, coesione, capacità di cura, etica del dovere, ecc. – di famiglie che muovono i passi del loro impegno, mettendosi a disposizione della comunità educante che opera attorno alle scuole frequentate dai figli.

L'Associazione Genitori nella nostra scuola è un valore enorme perché crea tutte queste attività che riescono a coinvolgere... nel cortile della scuola si trovano veramente tutti i genitori di tutte le nazionalità... siamo molto orgogliosi come scuola perché quest'anno, per la prima volta, al consiglio di istituto... – ancora dobbiamo fare le elezioni ma sicuramente verranno eletti –, si sono candidati genitori dalle Filippine, dallo Sri Lanka, questa è la prima volta in assoluto... Noi come scuola sull'interculturalità

abbiamo lavorato in milioni di modi... c'è un lavoro di quasi 20 anni da parte della scuola, ma anche delle famiglie, che ormai sanno che se vengono in questa scuola si devono mettere in gioco (Giusi, maestra di scuola primaria).

La scuola è protagonista di questa rivoluzione scolastica... perché il fatto di dare fiducia alle famiglie, se uno dà fiducia raccoglie fiducia. È una relazione positiva. Fa tante iniziative dove cerca di coinvolgere i genitori. Per esempio, il gruppo di teatro delle mamme viene fatto alla mattina in orario scolastico. Preparano storie e favole dei loro Paesi e poi fanno spettacoli e racconti per i bambini delle classi. E anche i figli vedevano le mamme protagoniste, mamme attive, mamme che in cortile venivano riconosciute come attrici e ricevevano complimenti... Questo gruppo di teatro sociale ha avuto una funzione inclusiva (Simona, referente associazione genitori).

2. Nodi critici e strategie per il coinvolgimento dei genitori migranti

Prendiamo ora in esame alcuni progetti messi in atto per migliorare il coinvolgimento dei genitori stranieri nell'esperienza scolastica dei figli, a fronte di aspetti ritenuti particolarmente problematici che, se affrontati, possono divenire strategici nel percorso scolastico delle nuove generazioni.

Accoglienza tra informazione e mediazione

Nell'ambito del progetto FAMI-LAB'IMPACT, Fondazione ISMU-ETS (Zanzottera, 2023) ha condotto un'indagine esplorativa sull'*accoglienza in pratica* di allievi e famiglie migranti nelle scuole lombarde che, com'è noto, accolgono circa un quarto di tutti gli alunni con cittadinanza non italiana presenti nel Paese. I dati che seguono sono rielaborati a partire dal questionario, adattato da Pallotti (2005), e compilato online da circa 200 referenti, in prevalenza docenti, del primo e secondo ciclo di istruzione. Rispetto alla prima accoglienza (Fig. 1), tra i dispositivi più diffusi i rispondenti segnalano nella quasi totalità delle scuole l'esistenza di protocolli per alunni neoarrivati in Italia e inseriti a scuola da meno di due anni (NAI), anche se le famiglie straniere mantengono una certa invisibilità all'interno della scuola.

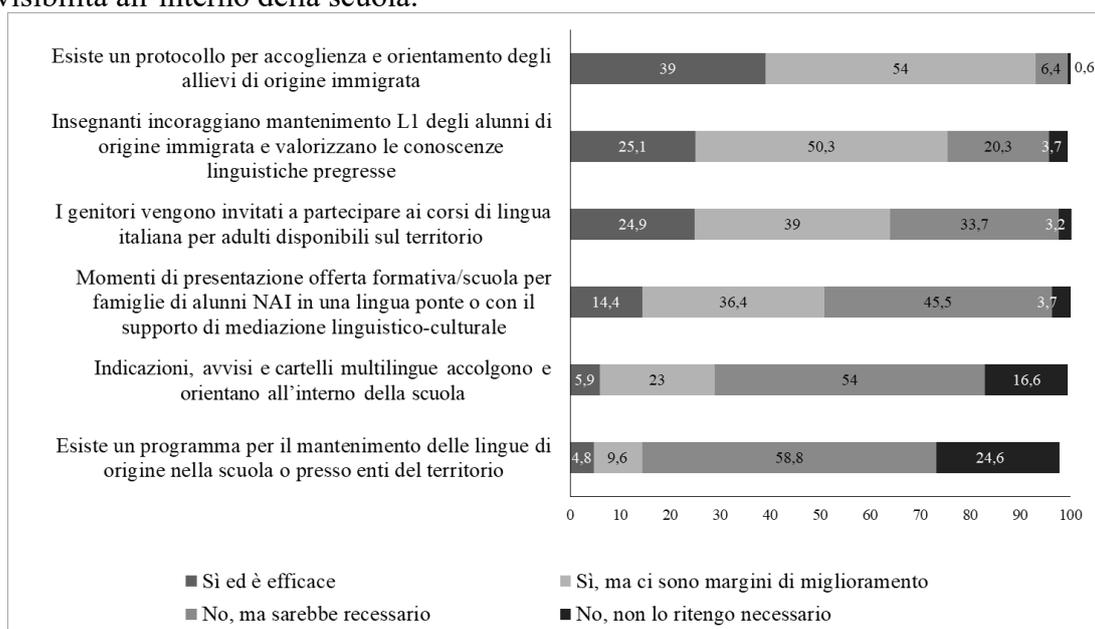


Fig. 1: Strategie per l'accoglienza scolastica delle scuole lombarde (Fondazione ISMU-ETS, 2023).

Nella metà dei casi, non sono previsti momenti istituzionali di presentazione dell’offerta formativa rivolti alle famiglie e con la presenza di mediatori: nelle scuole coinvolte non si interviene diffusamente nel ridurre le barriere linguistico-culturali che affrontano i genitori stranieri nell’approcciarsi alla scuola. Alla carenza di informazioni chiare e accessibili, presentate tramite momenti ad hoc, consegue la difficoltà per i genitori stranieri di farsi un’idea del funzionamento generale del sistema scolastico, ma ancor più di approfondire la sua organizzazione e le routine specifiche, calendario e orari, materiali, igiene, ecc. (Macia-Bordalba e Burriel-Manzanares, 2021). Nei tre quarti delle scuole dell’indagine, si riconosce l’importanza della L1, la lingua madre, il cui mantenimento però è ritenuto una responsabilità familiare, dal momento che nelle scuole non vi sono programmi specifici in proposito e non si è avvezzi usare cartelli o avvisi multilingue che accolgano ed orientino alunni e famiglie. Una prassi consueta è invece quella di suggerire ai genitori di frequentare corsi di lingua italiana, presso enti pubblici o privati del territorio, con il fine latente di ampliare le competenze linguistiche utili a supportare i figli nelle attività scolastiche.

La ricerca sulle scuole lombarde ha considerato anche gli interventi di mediazione (Fig. 2), ritenendoli cruciali per le famiglie migranti sia per garantire maggiore simmetria nell’interazione con l’istituzione scuola, sia per riconoscere le diversità linguistico-culturali (Garreta-Bochaca e Llevot-Calvet, 2022).

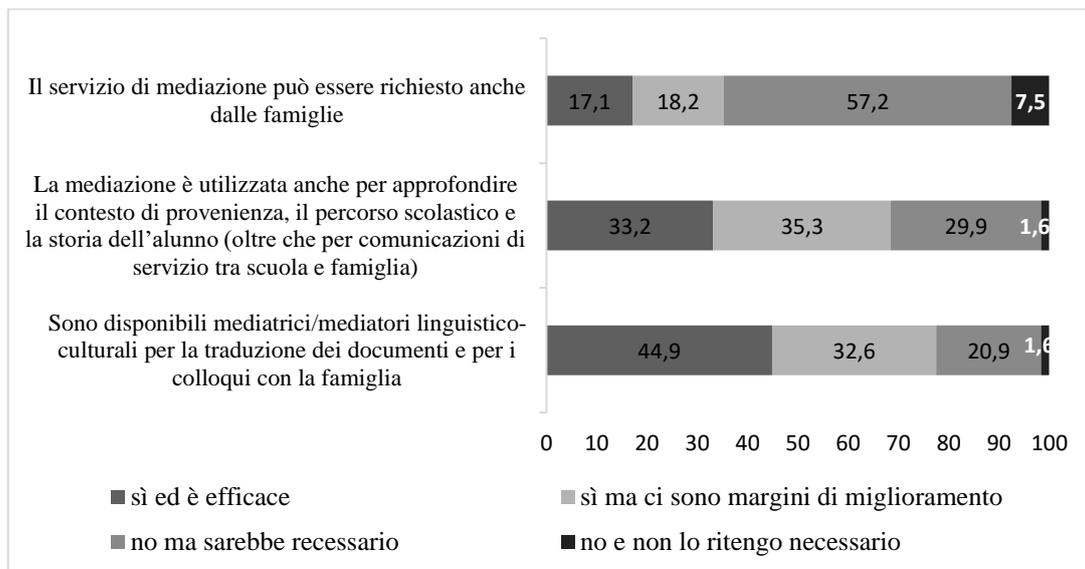


Fig. 2: Attività di mediazione linguistico-culturale nelle scuole lombarde (Fondazione ISMU-ETS, 2023).

Nel complesso, i tre quarti delle scuole lombarde partecipanti all’indagine utilizzano mediatori linguistico-culturali, in genere finanziati da fondi comunali. Questi servizi sono volti prevalentemente a smussare ostacoli burocratici e linguistici, orientandosi cioè alla traduzione dei documenti scolastici e operando come intermediari comunicativi durante i colloqui tra insegnanti e genitori migranti. Nella maggioranza delle scuole del campione, i mediatori sono impiegati inoltre per approfondire il punto di vista di alunni e famiglie e delle loro provenienze. Una minoranza di scuole, invece, dispone di mediatori che possono essere richiesti dalle famiglie: la mediazione in pratica pare più sbilanciata verso il soddisfacimento delle esigenze scolastiche istituzionali che delle necessità delle famiglie, svelando così la sua funzione di *mediazione strumentale* (Santagati, 2004), volta a favorire l’adattamento rapido dei migranti alle istituzioni del Paese ricevente, senza

creare troppi intoppi nei meccanismi quotidiani di funzionamento della macchina scolastica. Questo tipo di mediazione, anche in altri contesti locali e nazionali, non svolge un ruolo di trasformazione interculturale, generando spazi per relazioni armoniose dentro una scuola plurale e inclusiva (Ortiz-Cobo e Bianco, 2020; Llevot-Calvet e Garreta-Bochaca, 2024). La minore possibilità di richiedere una mediazione linguistico-culturale, da parte delle famiglie, dovuta a limitazioni di budget o a prassi consolidate delle scuole, di fatto, aggrava il problema della non comunicabilità e della possibile incomprensione reciproca, lasciando così molte famiglie in una condizione di silenzio (Mesa, 2023).

Orientamento alla scelta scolastica

Un altro punto debole, dal punto di vista dei problemi in cui incorrono le famiglie migranti, è rappresentato dalla scelta della scuola secondaria di II grado, una fase

che spesso risente di una disattenzione del sistema educativo (che ad esempio orienta verso gli istituti professionali) considerando il livello di lingua italiana come principale requisito per la scelta, e delle famiglie (che ad esempio antepongono l'aspetto economico alle ambizioni e prospettive dei figli» (CONGGI, 2022, p. 17).

Da tempo, le ricerche riscontrano come, a parità di esiti, i consigli orientativi degli insegnanti risultino influenzati dalle caratteristiche ascritte degli studenti come lo svantaggio socioeconomico e il background migratorio che, se presenti entrambi, si configurano come elementi significativi nella riproduzione delle diseguaglianze (Manzella, 2022). L'orientamento verso istituti professionalizzanti non è necessariamente una discriminazione negativa, ma può essere conseguenza del desiderio dei docenti di proteggere dal fallimento scolastico, e anche frutto di un'autoprotezione di famiglie di allievi che, pur avendo buone prospettive, sentono di non avere gli strumenti adeguati ad affrontare i rischi di scelte più impegnative di studio accademico (Santagati e Bertozzi, 2023). Nell'operare con studenti con background migratorio appare dunque evidente come il coinvolgimento delle famiglie nei percorsi di orientamento sia occasione importante per invertire la rotta del pregiudizio che investe le scelte scolastiche. L'esperienza del progetto *Ponti per il futuro*, realizzato dall'Associazione Guardavanti con Fondazione ISMU-ETS (2020-2023), ha coinvolto docenti, studenti e famiglie, nella messa in discussione dei pregiudizi reciproci, come si evince dalle parole di una prof di lettere.

A volte paradossalmente lo stereotipo dello straniero «non lo mando al liceo perché poi mi tocca che gli devo far fare l'università». E io me lo ricordo un mio alunno molto bravo, la mamma chiamava «Professoressa, no questo no, noi facciamo un tecnico!». Perché poi questo ragazzino bravissimo, forse, ha fatto anche la scelta giusta... io non lo so però, la mamma mi ha fatto questo ragionamento qua «perché se poi lui ha bisogno di lavorare subito, devo dargli una cosa che gliene dia la possibilità». Magari andrà all'università lo stesso per diventare ingegnere. Sto ragazzo è molto bravo, però serve un abbattimento di pregiudizi e stereotipi in entrambi (Giulia, professoressa di scuola secondaria di I grado).

Anche le autobiografie di 23 *bravi* studenti di terza media a Milano e Venezia-Mestre, raccolte durante il progetto che li ha accompagnati nella transizione alle superiori (Biella e Colussi, 2023), vanno oltre le rappresentazioni classiche della famiglia migrante nei confronti della scuola italiana². Nelle riflessioni dei figli, si colgono maggiori sfumature

rispetto a un'adesione passiva a ciò che consigliano docenti e orientatori: alcune famiglie assumono un atteggiamento di rispetto, non si oppongono e non si lamentano, anche a fronte di scelte liceali e di investimento nello studio di lungo periodo, come scrive ad esempio Aaron.

Voglio ringraziare la mia professoressa di italiano delle medie che ha sempre creduto in me e mi ha sempre sostenuta anche nei miei momenti più difficili e la mia migliore amica che mi è sempre stata accanto. E ovviamente i miei genitori per aver rispettato tutte le mie scelte (Ragazza Spensierata, nata in Bangladesh).

Ho scelto di frequentare il liceo delle scienze umane a indirizzo economico sociale perché volevo approfondire le materie scienze umane e diritto. Per fare la mia scelta sono stato aiutato dai docenti delle medie ma anche dalle lezioni orientative e soprattutto dai miei genitori che non si sono mai lamentati della mia scelta (Aaron, nato in Italia con origine filippina).

Beppe, Rockzxy e Marianna mettono in evidenza che il ruolo affettivo della famiglia rimane cruciale, anche quando sembra che i genitori non abbiano strumenti e risorse a disposizione. «Ringrazio soprattutto il progetto *Ponti per il futuro* che... mi ha aiutato nella scelta della mia scuola superiore, ma anche i miei genitori che non hanno mai smesso di darmi supporto, soprattutto morale, per il mio percorso» (Beppe, nato in Italia con origine cinese).

I miei genitori, i miei compagni di scuola, le mie vecchie prof e la mia orientatrice mi hanno aiutato nella scelta. Voglio ringraziare le mie vecchie prof che mi hanno preparato per le superiori e voglio ringraziare i miei genitori che sono sempre con me per ogni singola cosa (Rockzxy, nato in Italia con origini filippine).

Oggi frequento il liceo scientifico: l'ho scelto aiutata dai professori delle medie, dai miei genitori e dalle mie compagne, allora più care. Sono tanti coloro che mi sentono spesso parlare della scuola e li ringrazio perché nonostante tutte le mie paranoie, mi spingono sempre a dare il mio meglio e mi sostengono nel mio percorso. I miei genitori, che mi sostengono sempre (Marianna, nata in Italia con origini filippine).

Tra le varie attività proposte da *Ponti per il futuro*, si segnala il tutoring individuale delle famiglie durante tutto il progetto, nonché gli incontri collettivi, con finalità informative e formative, ai fini dell'orientamento alla scelta. In queste assemblee, sperimentate anche online per favorire la partecipazione, orientatrici esperte hanno descritto in plenaria – in italiano – tipologie, istituti e indirizzi del secondo ciclo di istruzione mentre, suddivisi in gruppi, mediatori linguistico-culturali hanno ripreso quanto affrontato in precedenza e risposto in lingua a domande e richieste di chiarimento da parte delle famiglie. Il progetto ha previsto anche il coinvolgimento di *peer tutor* delle scuole secondarie di II grado. Il racconto positivo dei tutor sulla scuola superiore è stato efficace per gli studenti delle medie: in particolare, laddove erano presenti tutor con background migratorio, l'effetto è stato ancor più rilevante e anche per i familiari, che hanno potuto ascoltare esperienze di successo scolastico attenuando i loro timori.

Da settembre vado al liceo scientifico, ho scelto questa scuola perché il mio cavallo di battaglia sin dalle elementari era la matematica. Le persone che mi sono state accanto in questa scelta e mi hanno aiutato sono state mia sorella e mia mamma,

sempre noi tre. Il sostegno che ho avuto dai miei inizi fino ad adesso sono mia mamma, mia sorella e soprattutto i miei nonni. Ogni volta che sto per avere un'interrogazione o una verifica, studio fino allo svenimento perché non mi piace deluderli... il mio sogno è sempre stato diventare una grande ingegniera per far contenta la mia famiglia (Eloise, nata nel Salvador).

Orientamenti interculturali

Le dinamiche relazionali tra famiglia migrante e scuola si giocano anche sul fronte interculturale come opportunità di dialogo alla pari, in cui i genitori indipendentemente dal loro background sono accettati e riconosciuti nel loro ruolo formale e informale all'interno della comunità scolastica, come portatori di saperi, competenze, qualità. Secondo la già citata ricerca di Fondazione ISMU-ETS (Zanzottera, 2023; cfr. Fig. 3), solo la metà delle scuole lombarde realizza attività di tipo interculturale che coinvolgono famiglie, attori, enti, soggetti del territorio. In percentuali inferiori, nel 30% delle scuole la prospettiva interculturale si rafforza nella formazione degli insegnanti, permettendo loro di rapportarsi con le famiglie in una progettualità ampia e sistemica che coinvolga tutte le discipline, e considerando la pluralità di culture, prospettive e lingue presenti nelle classi.

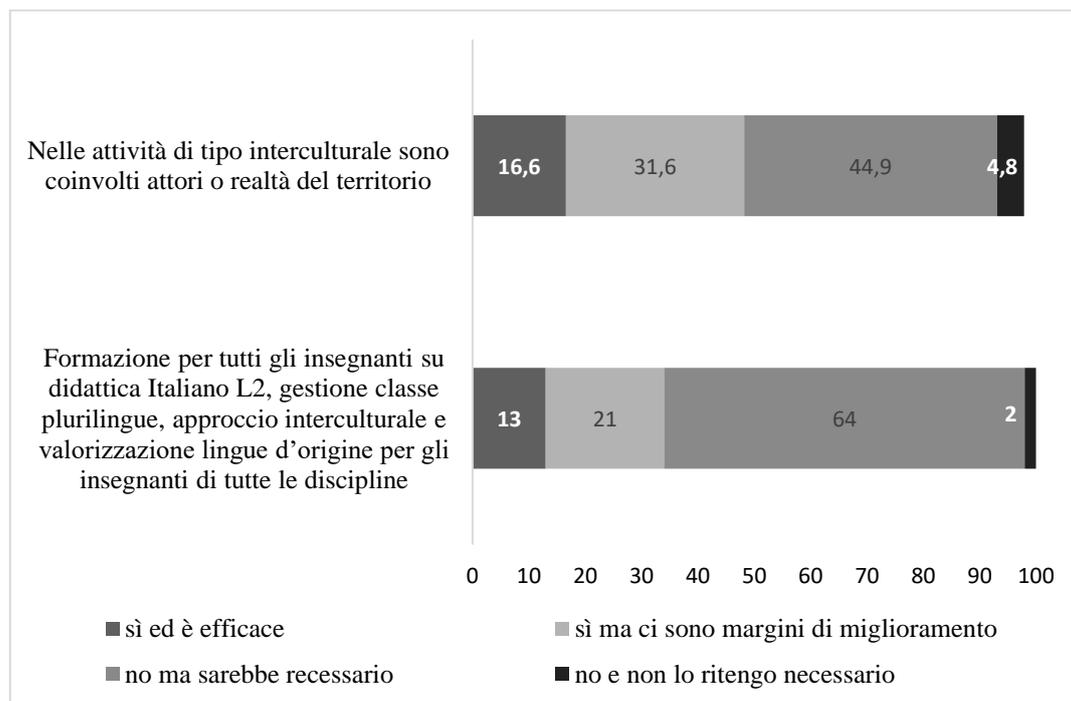


Fig. 3: L'approccio interculturale nelle scuole lombarde (Fondazione ISMU-ETS, 2023).

Indubbiamente, i curricula scolastici revisionati in chiave interculturale possono essere un valido strumento di dialogo con la famiglia, in grado di superare il tradizionale schema comunicativo unidirezionale dove la scuola *comunica* alla famiglia e quest'ultima *riceve* i messaggi, dando invece vita a una co-costruzione di contenuti tra sistema-scuola e sistema-famiglia. Il fatto che l'80% circa delle 200 scuole lombarde coinvolte nella rilevazione inserisca nel Piano dell'Offerta Formativa Triennale attività di tipo interculturale, tuttavia, non implica una trasformazione interculturale complessiva dei curricula. Come afferma Marilena Umuhoza Delli nel suo recente libro *Lettera di una Madre afrodiscendente alla scuola italiana* (2023), ogni insegnante ha la libertà e la responsabilità di rendere il programma scolastico meno etnocentrico, connettendo la

propria materia alle voci e alle storie di donne e uomini razzializzati e provenienti da contesti culturali altri, che hanno contribuito alla storia italiana ed europea. Ogni disciplina, infatti, può essere insegnata e appresa in ottica interculturale: il riferimento a conoscenze e competenze altre rappresenta un ulteriore tassello indispensabile nel rapporto scuola-famiglia, riconoscendo problemi e risorse presenti in entrambe le agenzie educative fondamentali delle nuove generazioni. Ricostruire le storie delle famiglie, includere le famiglie linguisticamente diverse nel curriculum, chiedere supporto ai genitori per conoscere, preservare e rispettare lingue e culture native sono proprio tra le strategie di successo per la costruzione di partnership efficaci (Araujo, 2009, p. 118).

Riflessioni conclusive

Lungi dal proporre analisi che attribuiscono colpe e limiti rispettivamente alle famiglie o alle scuole, oppure dal ricercare ricette risolutive di problemi ampi e diffusi in tempi di incertezza e di crisi, nella nostra riflessione abbiamo cercato di cogliere alcune luci e ombre presenti nelle dinamiche tra insegnanti e genitori stranieri. Attraverso la rielaborazione di dati originali, si è ragionato di luoghi comuni che semplificano la realtà educativa contemporanea, non permettendo di cogliere processi inattesi di cooperazione significativa con genitori migranti che credono e investono nell'istruzione, nonostante le risorse scarse e i timori per il presente e il futuro. In sintesi, nell'articolo si è illustrata la rilevanza dei seguenti passaggi:

- orientamento in ingresso, con una particolare cura all'accoglienza dei genitori stranieri, volta a informare, mediare e chiarire elementi espliciti ma anche impliciti dell'organizzazione e dell'esperienza scolastica;
- accompagnamento individuale e collettivo delle famiglie alle scelte di studio dei figli, ascoltando le loro paure ma riconoscendone il supporto, dando rilievo alla formulazione di consigli orientativi da parte degli insegnanti basati sulle reali e possibili prospettive di studio e lavoro per i singoli allievi, al di là del loro background;
- riconoscimento del contributo della diversità linguistica e culturale come contenuto dei curricula, riconoscendone il valore in termini di apprendimento per le nuove generazioni cosmopolite, ma anche favorendo il superamento da parte delle famiglie del senso di inadeguatezza che ne limita il coinvolgimento.

Infine, vorremmo sottolineare una duplice implicazione della riflessione che abbiamo sviluppato con argomentazioni analitiche ed empiriche. Da un lato, la sfida per i genitori migranti rimane ancora quella di *familiarizzare* con la scuola italiana, per essere sempre più attivi, coinvolti e partecipativi. Dall'altro, le istituzioni scolastiche dovranno certo impegnarsi nel de-familizzare la scuola (Saraceno, 2017), ovvero ridurre la responsabilità familiare nel raggiungimento del successo scolastico. Si tratta, anche nei contesti scolastici, di ridurre l'eccessiva influenza del background e delle risorse familiari sul percorso scolastico dei figli, guardando alle famiglie migranti non come deficitarie o assenti, ma piuttosto pensando a ulteriori ricerche e interventi che prendano ancora in esame bisogni, preoccupazioni, speranze e sogni delle famiglie, identificando e sistematizzando strategie per il successo formativo utili a tutti gli alunni che non hanno sufficienti supporti e aiuti extrascolastici.

Note

¹ Per quanto riguarda la metodologia, una descrizione dettagliata delle ricerche cui fa riferimento il paragrafo si ritrovano in Santagati e Barabanti, 2022; Santagati e Colussi, 2022. A seguire, le analisi si basano su interviste semi-strutturate svolte con genitori, insegnanti, referenti di enti e associazioni che

operano nell'extrascuola: nelle citazioni è indicato un nome di fantasia e il ruolo professionale o familiare assunto.

² Le ultime citazioni utilizzate come argomentazione nell'articolo sono tratte dalle autobiografie degli studenti che hanno partecipato al progetto *Ponti per il futuro*. Per ogni citazione è indicato un nome di fantasia scelto dagli studenti stessi, il luogo di nascita e il background migratorio.

Bibliografia

- Alonso-Carmona C. e Martín-Criado E. (2022), *Analizar sociológicamente la implicación escolar parental: "el tiempo importa"*. In «Revista Española de Investigaciones Sociológicas», n. 179, pp. 3-20.
- Araujo B.E. (2009), *Best Practices in Working with Linguistically Diverse Families*. In «Intervention in School and Clinic», Vol. 45, n. 2, pp. 116-123.
- Azzolini D., Mantovani D. e Santagati M. (2019), *Italy: Four Emerging Traditions in Immigrant Education Studies*. In S.P. Stevens e G.A. Dworkin (a cura di), *The Palgrave Handbook of Ethnic Inequalities in Education* (2nd Edition), London, Palgrave Macmillan, pp. 697-747.
- Besozzi E. (a cura di) (2009), *Tra sogni e realtà*, Roma, Carocci.
- Biella P. e Colussi E. (a cura di) (2023), *Il mio racconto attraversando Ponti*, Venezia, Guardavanti per il Futuro dei Bambini.
- Borgonovi F. e Montt G. (2012), *Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies*, Paris, OECD Publishing.
- Bourdieu P. e Passeron J.C. (2006), *La riproduzione*, Rimini, Guaraldi.
- Cicciarelli E. (a cura di) (2019), *Scuola e famiglie immigrate: un incontro possibile*, Milano, Fondazione ISMU-ETS.
- Cognigni E. e Crespi I. (2022), *Famiglie nella migrazione. Dinamiche intergenerazionali e inclusione nei contesti socioeducativi*. In «Educazione Interculturale», Vol. 20, n. 2, pp. VIII-XIV.
- Colombo M., Romito M., Vaira M. e Visentin M. (a cura di) (2022), *Education & Emergency in Italy. How the education system reacted to the first wave of Covid-19*, Leiden, Brill.
- CONGGI (2022), *Manifesto delle Nuove Generazioni Italiane*, Roma, www.conggi.it.
- Conus X. e Fahrni L. (2019), *Routine communication between teachers and parents from minority groups: an endless misunderstanding?*. In «Educational Review», Vol. 71, n. 2, pp. 234-256.
- Dusi P. (2012), *The family-school relationships in Europe: A research review*. In «CEPS Journal», Vol. 2, n. 1, pp. 13-33.
- Dusi P. e Addi-Raccah A. (2022), *Time to rethink the teacher-family alliance? Central issues in the "pandemic" literature on home-school cooperation*. In «Encyclopaedia. Journal of Phenomenology and Education», Vol. 26, n. 63, pp. 7-29.
- Epstein J.L. (2016), *Framework of Six Types of Involvement*. In D. Couchenour e J.K. Chrisman (a cura di). *The SAGE Encyclopedia of Contemporary Early Childhood Education*, Londra, Sage, pp. 609-612.
- Eve M. (2015), *Immigrant optimism? Educational decision-making processes in immigrant families in Italy*, Alessandria, Università del Piemonte Orientale.
- Furedi F. (2012), *Fatica sprecata*, Milano, Vita e Pensiero.
- Garreta-Bochaca J. (a cura di) (2017), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*, Madrid, Pirámide.
- Garreta-Bochaca J. e Llevot-Calvet, N. (2022), *School and families of foreign origin. Channels and barriers to communication in primary education*. In «Educación XX1», Vol. 25, n. 2, pp. 315-335.
- Giménez C. (2012), *Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad*. In L. Díe (a cura di), *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural*, Valencia, CeiMigra, 2012, pp. 49-65.
- Giuliani C. (2019), *La relazione famiglia-scuola: sfide e risorse*. In D. Boerchi e G.G. Valtolina (a cura di), *Nella mia classe, il mondo. I processi educativi nella scuola multi-etnica*, Bergamo, Edizioni Junior, pp. 147-157.

- Isik-Ercan Z. (2018), *Rethinking “parent involvement”*: Perspectives of immigrant and refugee parents. In «Occasional Papers Series», Vol. 39, pp. 68-83.
- Kao G. e Tienda M. (1995), *Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth*. In «Social Science Quarterly», Vol. 76, n. 1, pp. 1-19.
- Lahire B. (1995), *Tableaux de familles: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Seuil.
- Lareau A. e Horvat E.M. (1999), *Moments of Social Inclusion and Exclusion. Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships*. In «Sociology of Education», Vol. 72, n. 1, pp. 37-53.
- Llevot-Calvet N. e Garreta-Bochaca J. (2024), *Intercultural mediation in school. The Spanish education system and growing cultural diversity*. In «Educational Studies», pp. 1-21.
- Macia-Bordalba M. e Burriel-Manzanares F. (a cura di) (2021), *Foreign families and schools. Innovative strategies for improving the family-school relationship*, Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida.
- Macia-Bordalba M. e Llevot-Calvet N. (a cura di) (2019), *Families and schools. The involvement of foreign families in schools*, Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida.
- Mantovani D. e Gasperoni G. (2018), *Native and Immigrant Parents’ Involvement in School-Related Activities in France and Italy*. In «Italian Journal of Sociology of Education», Vol. 10, n. 3, pp. 110-139.
- Manzella E. (2022), *Orientare alla Scelta. Evidenze empiriche sul ruolo degli insegnanti nella riproduzione delle diseguglianze*, Tesi di dottorato, XXXV Ciclo, Milano, Università Cattolica del Sacro Cuore, Dottorato in Sociologia, organizzazioni, culture.
- Mesa D. (2023), *Il parental involvement in chiave interculturale. Un confronto europeo sul rapporto tra famiglie immigrate e scuola*. In «Scuola Democratica», Vol. 2, pp. 241-260.
- Mickelson R.A. (1990), *The attitude-achievement paradox among black-adolescents*. In «Sociology of Education», Vol. 63, n. 1, pp. 44-61.
- Morris E.M. e Nóra L. (2024), *Six Global Lessons on How Family, School, and Community Engagement Can Transform Education*, Washington, Brookings Institution.
- Oliver C. (2016), *Migrant Parental Engagement in Schools: Review of the Literature*, Oxford, Compass.
- Ortiz-Cobo M. e Bianco R. (2020), *¿Está en crisis la Mediación Intercultural Escolar? Estudio longitudinal desde una visión sociológica*. In «Revista de Sociología de la Educación-RASE», Vol. 13, n. 1, pp. 20-35.
- Pallotti G. (2005), *Imparare e insegnare l’italiano come seconda lingua*, Torino, Bonacci.
- Pomerantz E.M., Moorman E.A. e Litwacket S.D. (2007), *The How, Whom, and Why of Parents’ Involvement in Children’s Academic Lives: More is not Always Better*. In «Review of Educational Research», Vol. 77, n. 3, pp. 373-410.
- Santagati M. (2004), *Mediazione e integrazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Santagati M. (2019), *Autobiografie di una generazione Su.Per. Il successo degli studenti di origine immigrata*, Milano, Vita e Pensiero.
- Santagati M. (2021), *Writing Educational Success. The Strategies of Immigrant-Origin Students in Italian Secondary Schools*. In «Social Sciences», Vol. 10, n. 180, pp. 1-18.
- Santagati M. e Barabanti P. (2022), *Rhetoric, Problem, or Necessity? A Research on Parental Involvement during Covid-19*. In M. Colombo, M. Romito, M. Vaira e M. Visentin (a cura di), *Education & Emergency in Italy. How the education system reacted to the first wave of Covid-19*, Leiden, Brill, pp. 77-103.
- Santagati M. e Bertozzi R. (2023), *Rethinking Interculturalism, Deconstructing Discrimination in Italian Schools*. In «International Migration», 00, pp. 1-24. <https://doi.org/10.1111/imig.13175>
- Santagati M. e Colussi E. (a cura di) (2022), *Alunni con background migratorio. Famiglia, scuola, società*, Milano, FAMI-Ministero dell’Istruzione, Fondazione ISMU-ETS.
- Saraceno C. (2017), *L’equivoco della famiglia*, Roma-Bari, Laterza.
- Umuhzoza Delli M. (2023), *Lettera di una madre afrodiscendente alla scuola italiana*, Busto Arsizio, People.

- Van Praag L. (2013), *Right on track? An explorative study of ethnic minorities' success in Flemish secondary education*, Tesi di dottorato, Ghent, University of Ghent.
- Zanfrini L. (2019), *The Challenge of Migration in a Janus-Faced Europe*, Cham, Palgrave Macmillan.
- Zanzottera C. (a cura di) (2023), *L'accoglienza in pratica*, Milano, Fondazione ISMU-ETS.

Short Bio

Mariagrazia Santagati

Professoressa associata in Sociologia dell'Educazione presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore (Milano), segretaria scientifica del CIRMiB (Centro di Iniziative e Ricerche sulle Migrazioni). Responsabile scientifico del Settore Educazione della Fondazione ISMU-ETS, ha curato i *Rapporti Nazionali sugli studenti con background migratorio* (2010-2022). I suoi principali interessi scientifici riguardano le disuguaglianze etniche in educazione, i giovani vulnerabili e l'interculturalismo.

Associate Professor in Sociology of Education at the Università Cattolica del Sacro Cuore (Milan), Scientific Secretary of the CIRMiB (Centre of Initiative and Studies on Migration). Scientific supervisor of the Education Department at the ISMU Foundation, she edited the *National Reports on students with migrant background* (2010-2022). Her main scientific interests deal with ethnic inequalities in education, vulnerable youth, interculturalism.

Erica Colussi

Antropologa culturale con una specializzazione in lingua e cultura cinese, è ricercatrice, formatrice e coordinatrice del Settore Educazione della Fondazione ISMU-ETS. Si occupa di temi riguardanti l'educazione interculturale, il plurilinguismo, l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda. Per ISMU-ETS gestisce progetti nazionali e territoriali per l'integrazione linguistica e scolastico-formativa dei migranti.

Cultural anthropologist with a specialization in Chinese language and culture, she is a researcher, trainer, and coordinator of the Education Department at the ISMU Foundation. She is expert on topics related to intercultural education, multilingualism, and the teaching and learning of Italian as a second language. For ISMU-ETS, she manages national and local projects aimed at the linguistic and educational integration of migrants.