



Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca



MINISTERO
DELL'INTERNO

Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020

Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale - Obiettivo Nazionale 3 Capacity building

"Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali"



Guida ISMU
Luglio 2019

a cura di Elisabetta Ciciarelli

Scuola e famiglie immigrate: un incontro possibile



Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca



MINISTERO
DELL'INTERNO

Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020

Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale - Obiettivo Nazionale 3 Capacity building

"Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali"



Guida ISMU
Luglio 2019

a cura di Elisabetta Ciciarelli

Scuola e famiglie immigrate: un incontro possibile

Collaborazione con IIS Cine TV R. Rossellini – Roma nell’ambito del Progetto FAMI 1597
“Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali” - Obiettivo Specifico 2 “Integrazione e migrazione legale” – Obiettivo Nazionale 3 “Capacity building – lettera J)
“Governance dei servizi” - m_pi.AOODPIT.REGISTRO DECRETI DIPARTIMENTALI.R.0001792.04-12-2018

Fondazione Ismu

Via Copernico, 1 - 20125 Milano

Tel. 02.678779.1

Fax. 02.67877979

www.ismu.org

Progetto grafico e impaginazione: Marta Carraro

© Copyright Fondazione Ismu, Milano 2019

Si ringrazia la scuola I.C. Matteotti di Sedriano (MI)
per l’immagine di copertina realizzata dagli alunni
della Scuola dell’Infanzia Rodari

ISBN 9788894432428

Stampato a Milano

Graphidea srl

indice

Presentazione	6
di <i>Vincenzo Cesareo</i>	
Introduzione	8
di <i>Elisabetta Cicciarelli</i>	
Premessa. I rapporti scuola-famiglia e l'integrazione dei minori stranieri	12
di <i>Anna Cristina D'Addio</i>	
 1. I rapporti tra le scuole e le famiglie immigrate: rassegna di temi, problemi e risorse socio-educative	15
di <i>Maddalena Colombo e Michela Capra</i>	
 Schede di sintesi - Normativa	39
 2. Orientamento scolastico: una risorsa per il successo formativo degli studenti stranieri	45
di <i>Francesca Lagomarsino e Maddalena Bartolini</i>	
 3. La mediazione, una risorsa fondamentale nei rapporti scuola-famiglia	63
di <i>Marwa Mahmoud</i>	
 Schede. Indicazioni operative per i docenti	69
Consigli di lettura	72

presentazione

DI VINCENZO CESAREO*

La redazione di questa Guida, ideata e realizzata da Fondazione ISMU, si colloca nell'ambito del Progetto "Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali", finanziato dal Fondo Asilo Migrazione e Immigrazione (FAMI). Si tratta di un progetto sulla governance che riunisce i principali attori istituzionali in tema di immigrazione e di minori: il Ministero dell'Interno, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Obiettivo di questa azione è la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali in una logica di sistema e di cooperazione interistituzionale, con l'obiettivo di offrire strumenti condivisi, utili a promuovere l'integrazione scolastica degli alunni con background migratorio.

In questo quadro, il progetto mira a rafforzare e implementare gli strumenti a supporto della governance e delle reti tra scuole e territori. Tra questi prodotti, Fondazione Ismu cura la redazione di tre Report annuali (con specifici focus e approfondimenti relativi a presenza, caratteristiche, bisogni e percorsi degli alunni con cittadinanza non italiana nel nostro sistema scolastico) e di cinque Guide rivolte ai docenti, ai dirigenti e al personale della scuola.

Le Guide in particolare propongono approfondimenti tematici e spunti di riflessione, esperienze e pratiche didattiche, suggerimenti e indicazioni operative, repertori di strumenti e suggerimenti di lettura. In esse vengono trattati cinque temi d'attualità, scelti a partire dalle molte sfide che oggi la scuola si trova ad affrontare, in particolare quando opera in contesti fortemente plurilingue e multiculturali. Qui di seguito indichiamo gli argomenti scelti perché ritenuti di particolare importanza per la costruzione di una scuola interculturale di qualità:

- la gestione delle relazioni scuola-famiglia, il ruolo della mediazione linguistico-culturale e le proposte di orientamento scolastico per garantire pari opportunità formative;
- l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati nel sistema scolastico e formativo, in un lavoro di rete tra scuola e agenzie del territorio, per un'educazione e una formazione integrata;

* Segretario generale della Fondazione Ismu

- l'hate speech e il razzismo online, in una prospettiva di educazione alla cittadinanza, tra media education e pedagogia interculturale;
- l'approccio plurilingue nel quadro di un'educazione linguistica che valorizzi e dia voce alla molteplicità delle lingue d'origine presenti a scuola, accanto alla lingua seconda, alle lingue delle discipline, alle lingue straniere e minoritarie;
- la formazione dei docenti e dei dirigenti in chiave interculturale: una ricognizione dei principali bisogni formativi del personale della scuola che opera in contesti multiculturali, per trovare nuove ed efficaci risposte in termini di percorsi di formazione innovativi e sempre più legati ai contesti educativi in trasformazione.

L'auspicio è che gli strumenti proposti possano costituire un supporto concreto per coloro che si impegnano quotidianamente per favorire l'incontro tra persone di diversa provenienza linguistica e culturale, contribuendo quindi a favorire l'integrazione dei giovani che crescono nel sistema formativo italiano.

Un sentito ringraziamento va ai collaboratori del Settore Educazione di Fondazione Ismu, che si sono dedicati alla stesura delle Guide e a tutti coloro che hanno offerto il loro contributo, portando differenti esperienze e punti di vista per realizzare guide a più mani e a più voci.

Ci auguriamo che le nostre proposte si arricchiscano di ulteriori riflessioni ed esperienze portate da chi, ogni giorno, lavora con passione nelle nostre scuole.

introduzione

DI ELISABETTA CICCARELLI*

La presente guida affronta il tema dei rapporti scuola-famiglia con l'intento di sottolineare l'importanza di un corretto coinvolgimento delle famiglie per il successo formativo degli studenti con background migratorio¹.

È evidente come la questione dei rapporti scuola-famiglia sia cruciale per tutti gli studenti, indipendentemente dalla nazionalità, ma sicuramente il rapporto con le famiglie straniere può richiedere attenzioni particolari, data la complessità delle situazioni in gioco.

Nelle linee guida pubblicate nel 2006 dall'Osservatorio nazionale per l'Integrazione degli Alunni stranieri e per l'Educazione interculturale del MIUR, si legge: "È necessario da parte della scuola un ascolto capace di comprendere la specifica condizione in cui la famiglia si trova, quasi sempre contrassegnata da delicati percorsi di destrutturazione-ristrutturazione culturale, con frequenti crisi nelle relazioni intergenerazionali. Accogliere la famiglia e accompagnarla intelligentemente nel difficile viaggio cui è sottoposta, aiutandola nella graduale dinamica di integrazione nel nuovo contesto, è indubbiamente uno dei compiti più complessi della scuola aperta all'intercultura".

Le linee guida del MIUR per l'accoglienza e l'integrazione degli studenti stranieri, pubblicate nel 2014, hanno ripreso in continuità il tema del coinvolgimento delle famiglie, sottolineando con chiarezza l'importanza non solo degli aspetti informativi, legati alle necessità organizzative e amministrative, ma anche di quelli relazionali e hanno espressamente invitato le scuole a promuovere la partecipazione dei genitori stranieri alle attività collegiali e alle associazioni dei genitori.

Infine, nel documento "Diversi da chi?", elaborato dall'Osservatorio nazionale per l'Integrazione degli Alunni stranieri e per l'Intercultura e trasmesso a tutte le scuole dal MIUR con nota 9 set-

* Elisabetta Ciccirelli, già docente di Scienze sociali, è esperta in orientamento scolastico, integrazione degli alunni stranieri e educazione degli adulti. Collaboratrice senior del Settore Educazione di Fondazione Ismu.

1 In questa guida abbiamo preferito utilizzare, di preferenza, la dizione "studenti con background migratorio", in quanto l'argomento trattato, e cioè il rapporto tra scuola e famiglie migranti, mette in primo piano il background familiare degli studenti, piuttosto che il grado di conoscenza della lingua, il tempo di residenza in Italia o la condizione giuridica. In alcuni casi, è stata utilizzata l'espressione "studenti con cittadinanza non italiana (cni)", in quanto adoperata nelle rilevazioni statistiche del MIUR, pur consapevoli che il background migratorio rimane, com'è naturale che sia, un elemento importante nella vita delle famiglie, anche se è intervenuta l'acquisizione della cittadinanza italiana. È stata mantenuta la dizione "studenti stranieri" in riferimento a documenti/normative/linee guida in cui siano stati utilizzati tali termini.

tembre 2015, prot. n. 5535, si legge: “Il dialogo tra scuole e famiglie di origine straniera deve essere costante, denso e ravvicinato nei momenti topici della scolarità dei figli: l’ingresso, i momenti della valutazione, l’**orientamento** e le scelte, ma un’attenzione costante va data alle interazioni quotidiane e di routine che devono essere inclusive e facilitate attraverso i messaggi plurilingue, attraverso strumenti formali o informali di **mediazione linguistico-culturale** e soprattutto attraverso gli atteggiamenti di vicinanza”.

Nonostante le sollecitazioni contenute nei documenti ministeriali, il coinvolgimento delle famiglie degli studenti stranieri nella scuola italiana presenta ancora delle criticità. Alessandra Mochi, nel presentare il rapporto “Integrazione degli alunni migranti nelle scuole d’Europa: un confronto tra le politiche nazionali”, della rete Eurydice pubblicato a gennaio 2019, a proposito della situazione italiana parla di “scarsa cooperazione scuola-famiglia”.

Del resto, **tre nodi critici del progetto di integrazione** degli studenti con background migratorio che vengono comunemente evidenziati sono strettamente legati alla questione del rapporto scuola-famiglia.

Mariagrazia Santagati, nel presentare i dati sulla scuola, nel Ventiquattresimo Rapporto Ismu sulle Migrazioni 2018², focalizza l’attenzione sulle diseguaglianze nelle traiettorie scolastiche degli alunni con cittadinanza non italiana (cni) e richiama l’attenzione per l’appunto sui tre nodi critici:

1. scarsa frequenza della scuola d’infanzia da parte dei figli di genitori stranieri (77% a fronte del 96% relativo ai bambini italiani);
2. frequente ritardo scolastico, in particolare nella secondaria di secondo grado (59% rispetto al 21% degli italiani), fenomeno che spesso è causa dell’abbandono anticipato degli studi prima del raggiungimento del diploma. Inoltre, tra gli studenti cni, la quota di ESL (Early School Leavers), ovvero la percentuale di 18-24enni che non è in possesso di un titolo di scuola secondaria di secondo grado o di una qualifica professionale, è tripla rispetto a quella dei coetanei italiani;
3. scelte orientative al ribasso, causa del fenomeno della segregazione formativa degli studenti cni, soprattutto maschi, nei canali dell’istruzione professionale regionale e statale (37% rispetto al 27% di italiani).

Nonostante i dati, riportati da Santagati nel già citato Rapporto, evidenzino l’esistenza di un trend migliorativo, soprattutto rispetto agli alunni cni nati in Italia, permangono ancora differenze da colmare.

Tutti e tre i fenomeni chiamano in causa le scelte educative delle famiglie e appaiono spia di una scarsa consapevolezza delle stesse relativamente all’importanza di una socializzazione pre-

2 Santagati M. (2019), *La scuola*, in Fondazione Ismu, *Ventiquattresimo Rapporto sulle migrazioni 2018*, Milano, pp. 151-170.

coce, alle regole dell'istituzione scolastica, al raggiungimento di un livello alto di conoscenza della lingua, utile allo studio e non solo alla comunicazione, e a un orientamento verso il proseguimento degli studi per un migliore accesso al lavoro.

Per descrivere la complessità del dialogo tra la scuola e la famiglia di origine straniera, Elena Besozzi³, nel volume di presentazione di una ricerca realizzata con le scuole dell'infanzia di Trento nel 2005, evidenziava "un'alta esposizione al rischio di mantenersi sulla soglia dell'incontro" e sottolineava l'importanza di farsi promotori di conoscenza e comprensione reciproca.

Cosa si può fare per costruire progetti finalizzati alla costruzione di un rapporto continuativo e strutturato con le famiglie straniere? Come possiamo lavorare perché questi genitori siano invitati a non rimanere sulla soglia, ma ad entrare nella scuola, a condividere a pieno il patto di corresponsabilità educativa?

In base a queste considerazioni, è sembrato utile inserire il rapporto scuola-famiglia straniera tra le proposte chiave per la qualificazione dell'istituzione scolastica e farne il tema di un documento specifico da diffondere nelle scuole di ogni ordine e grado. Il miglioramento dei rapporti scuola-famiglia infatti è un tema verticale che riguarda tutti i gradi di istruzione, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado, e tutti gli studenti con background migratorio, neoarrivati, nati all'estero e nati in Italia.

Questo testo intende offrire ai dirigenti e ai docenti delle scuole italiane spunti di riflessione e indicazioni operative utili a migliorare la qualità dell'inclusione scolastica.

Anna D'Addio, del *Global Education Monitoring* (GEM) Unesco, in premessa a questa guida, illustra gli svantaggi educativi affrontati dai bambini provenienti da un contesto migratorio e sottolinea l'importanza del coinvolgimento delle famiglie migranti nella scuola per ottenere un'educazione veramente inclusiva, in considerazione del fatto che il Rapporto mondiale di monitoraggio dell'educazione, nel 2019 è stato intitolato "Migrazioni, spostamenti forzati e educazione. Costruire ponti non muri".

L'approfondimento del tema generale è stato affidato a Maddalena Colombo e Michela Capra del Centro di Iniziative e Ricerche sulle Migrazioni dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia. Il CIRMiB, in particolare, sta realizzando una ricerca-azione relativa al coinvolgimento delle famiglie immigrate nell'esperienza scolastica dei figli inseriti nelle scuole primarie in Spagna, Italia e Lussemburgo, all'interno di un Progetto Erasmus+ Azione chiave 2 (KA2) intitolato *Famiglie e scuole. Il coinvolgimento scolastico delle famiglie immigrate*, con capofila l'Università di Lleida.

Inoltre, a partire dalle indicazioni contenute nel documento MIUR del 2005 "Diversi da chi?", che ha giustamente individuato l'orientamento come momento strategico per l'integrazione degli studenti stranieri, Francesca Lagomarsino e Maddalena Bartolini, dell'Università di Genova, che da

3 Besozzi E. (a cura di) (2005), *Varcare la soglia. Spazi, tempi, attori dell'incontro tra culture nella scuola dell'infanzia*, Provincia Autonoma di Trento. Servizio scuola materna, Trento.

anni si occupano di percorsi formativi dei giovani migranti e del rapporto tra capitale umano e risorse educative, mettono a fuoco la questione dell'importanza di una corretta scelta orientativa ai fini del successo formativo degli studenti stranieri.

Infine, si è dato spazio alla testimonianza di Marwa Mahmoud, della Fondazione Mondinsieme del Comune di Reggio Emilia, partner del progetto europeo SAFE (*School Approaches for Family Empowerment*), per ribadire che la mediazione rappresenta una risorsa fondamentale per un corretto rapporto scuola-famiglia.

Il progetto SAFE ha coinvolto le città di Arezzo, Torino, Reggio Emilia e Levensham in Inghilterra sul tema della scuola come luogo di integrazione sociale.

Per facilitare la lettura di questa guida, sono state inserite alcune schede sintetiche contenenti alcuni riferimenti normativi, le linee guida ministeriali ed esempi di azioni che il team di esperti ha inteso offrire alla riflessione di docenti, dirigenti e operatori impegnati nell'accoglienza e nell'integrazione degli 826.000 alunni con background migratorio presenti nella scuola italiana e delle loro famiglie.

premessa

I rapporti scuola-famiglia e l'integrazione dei minori stranieri

DI ANNA CRISTINA D'ADDIO*

Quando le famiglie e le comunità collaborano con le istituzioni scolastiche per far fronte alle situazioni di svantaggio educativo, gli effetti sono positivi. Questo avviene in tutto il mondo: in Vietnam, negli Stati Uniti per le persone provenienti dall'America del Sud, nei Paesi Bassi per i turchi e i marocchini di seconda generazione, in Pakistan per le ragazze hazara e in Canada tra gli immigrati africani e dei Caraibi.

Tuttavia, l'insufficiente alfabetizzazione linguistica, la scarsa istruzione e lo svantaggio socio-economico possono impedire ai genitori di essere pienamente coinvolti nell'educazione dei loro figli, anche se questo loro desiderio potrebbe essere un fattore più importante di qualsiasi altro nel lungo periodo. In Francia, ad esempio, solo il 5% dei genitori di studenti immigrati del Sahel, dell'America Latina e dei Caraibi ha un titolo universitario rispetto al 19% dei genitori francesi. Inoltre in Francia, più del doppio dei bambini con genitori turchi o maliani ripete almeno una volta nella scuola superiore rispetto ai bambini con genitori francesi.

Oltre a ciò, i genitori immigrati potrebbero non sentirsi a loro agio nelle scuole, avendo poca influenza su come i loro figli vengono trattati o educati.

Questa situazione di scarso coinvolgimento può essere intenzionale o non intenzionale e deriva da fattori quali la mancanza di legami tra comunità di immigrati e scuola, una formazione inadeguata degli insegnanti e una cultura incentrata su metodologie di apprendimento tradizionali e su esami non inclusivi.

L'importanza del coinvolgimento dei genitori e delle comunità ha portato alla creazione di molte iniziative avviate dalle ONG e dalla società civile che forniscono assistenza o orientamento ai genitori e/o ai loro figli. In alcuni casi i programmi sono avviati anche dai governi. In Francia, ad esem-

* Anna Cristina D'Addio è Senior Policy Analyst, Global Education Monitoring Report (GEM Report), UNESCO.

pio, il programma *Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants* è cofinanziato dai Ministeri dell'Interno e dell'Educazione nazionale con la finalità di permettere ai genitori di conoscere il sistema educativo francese. Il numero di scuole che beneficia del programma oggi, rispetto a dieci anni fa, è dieci volte superiore. Nel 2017-2018, quasi 8.000 genitori di studenti stranieri, prevalentemente donne, hanno seguito questi corsi in Francia. La maggior parte proveniva dall'Africa, in particolare dal Maghreb, ma anche dall'Asia, dall'Europa orientale o dal Sud America.

Anche le amministrazioni locali svolgono un ruolo importante nel coinvolgimento dei genitori migranti nell'educazione dei loro figli. A Zurigo, in Svizzera, il *Quality in Multi-Ethnic Schools* (QUIMS) si concentra sul supporto linguistico, sull'integrazione e sui risultati scolastici e mira a favorire il coinvolgimento dei genitori usando mediatori interculturali e istituendo consigli di genitori. I facilitatori o mediatori culturali (insegnanti, assistenti scolastici, consulenti scolastici, membri della comunità) con background simili a quelli degli studenti immigrati possono anche colmare le differenze linguistiche e culturali tra le loro comunità e quelle di accoglienza. Possono offrire servizi di traduzione, aiutarli a "navigare" nel sistema educativo, educare il personale scolastico a pratiche e tradizioni culturali, aiutare i genitori a difendere i bisogni dei loro figli e fornire altra assistenza pratica, come l'individuazione di corsi di lingua o delle opportunità di lavoro. In Svezia, ad esempio, il comune di Linköping forma tutor con conoscenza del somalo o dell'arabo per fungere da "persone collegate" per il programma *Learning Together*. Condividendo la lingua e la cultura, essi agiscono come modelli di riferimento, aiutando i genitori stranieri a evitare fraintendimenti.

A Birmingham, nel Regno Unito, l'*Inspire Workshop* aiuta oltre 40.000 genitori a collaborare con le scuole e ha portato a un maggiore coinvolgimento e a migliori risultati scolastici tra i loro figli. In Lituania, il programma *Your Diary* è una piattaforma digitale che consente a insegnanti, alunni, genitori e amministratori scolastici di condividere informazioni sulle attività e gli eventi educativi. I programmi *Escolhas* (in Portogallo), *SPICE* (tra Spagna e Islanda) e *Flex-id* (in Norvegia) cercano di raggiungere obiettivi simili. In Argentina, Spagna, Italia e Messico, *Scholas Occurrentes* fornisce istruzione e attività ricreative per costruire un ponte tra bambini e giovani di diverse origini.

Le iniziative per raggiungere i genitori più vulnerabili al di fuori delle strutture tradizionali sono particolarmente importanti per le famiglie più in difficoltà, in particolare per coloro che sono privi di documenti. Ad esempio, a Parigi, *Education without Borders* offre sessioni per informare famiglie prive di documenti in merito ai loro diritti e per aiutarli a sbrigare le formalità amministrative.

Includere la comunità locale nelle decisioni relative ai contenuti curricolari può anche influenzare la messa in opera delle politiche di educazione interculturale. A Lisbona, un curriculum inclusivo alternativo, sviluppato con genitori e studenti, è servito a creare "un ponte" tra la scuola e la famiglia permettendo di sviluppare dei punti di vista più positivi e fiduciosi nelle classi del sesto e quinto grado. In città, la comunità araba offre occasioni di conoscenza della propria cultura e di discussione

sui pregiudizi su arabi e musulmani. Gli incontri offrono anche suggerimenti agli insegnanti su come collaborare con i genitori e con le comunità di immigrati e rifugiati e come avvicinarsi ai propri studenti con mente aperta.

La segregazione basata sulle origini si sovrappone spesso alla segregazione socio-economica, aumentando lo svantaggio educativo degli immigrati e riducendo le loro opportunità di lavoro e di vita dignitosa. La biografia familiare e lo status socio-economico devono quindi essere presi in considerazione per favorire l'inclusione dei migranti e dei rifugiati nella società. Ma tale inclusione passa attraverso l'educazione. Le politiche che creano "ponti" tra scuola e famiglia e offrono ai genitori i mezzi per partecipare effettivamente all'educazione dei loro figli *sono fondamentali* per costruire società inclusive.

1. I rapporti tra le scuole e le famiglie immigrate: rassegna di temi, problemi e risorse socio-educative



DI MADDALENA COLOMBO E MICHELA CAPRA*

Nel presente contributo si intende porre in primo piano il **tema delle relazioni che intercorrono tra la scuola e le famiglie immigrate** come oggetto di studio rilevante, come elemento che può non solo incidere sulle traiettorie formative degli alunni con background migratorio, in termini di vincoli e opportunità, ma anche trasformare e migliorare la scuola.

Si vogliono mettere in luce alcuni punti di attenzione che si ripresentano, con maggiore o minore forza, nella riflessione che riguarda il sistema educativo e i suoi attori. A tale scopo ci si concentrerà su alcuni temi chiave:

1. la migrazione come storia di famiglia;
2. l'importanza dell'istruzione dei figli nella cornice del progetto migratorio della famiglia;
3. le principali difficoltà nei rapporti scuola-famiglie straniere;
4. l'importanza del coinvolgimento dei genitori nell'educazione scolastica dei figli;
5. la normativa relativa al rapporto scuola-famiglia;
6. l'orientamento e la scelta della scuola;
7. la mediazione linguistico-culturale a scuola.

1.1 LA MIGRAZIONE: UNA STORIA DI FAMIGLIA

Gli studenti con background migratorio, che frequentano il sistema scolastico e formativo italiano, costituiscono una realtà eterogenea, i cui percorsi possono essere meglio compresi e interpretati attraverso la conoscenza dei progetti migratori delle famiglie. **La migrazione familiare è un fenomeno complesso** che coinvolge i singoli e i gruppi, che si snoda tra dimensioni individuali


* Maddalena Colombo è professore ordinario di Sociologia dei Processi culturali e comunicativi, direttore del CIRMiB (Centro di Iniziative e Ricerche sulle migrazioni) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia. Michela Capra è dottore in Letteratura russa e Filologia delle lingue slave, collaboratrice CIRMiB, mediatrice culturale. Il testo è frutto del lavoro comune delle due autrici. Ai fini dell'attribuzione scientifica, Maddalena Colombo ha scritto i parr. 1.1, 1.2, 1.4, 1.5, 1.7; i restanti paragrafi sono da attribuire a Michela Capra.



e sociali, motivazioni economico-lavorative, retaggi socio-culturali, sfera pubblica e sfera privata, aspetti strumentali e affettivi.

Nell'ambito della biografia familiare, la migrazione rappresenta un'esperienza che segna e trasforma il vissuto quotidiano di ciascun membro della famiglia. L'espatrio della famiglia è un evento che ha effetti a lungo termine sull'identità personale dei componenti del nucleo familiare, sui loro rapporti e sugli scambi con la società di accoglienza e con quella di origine. Nel caso particolare dei figli, la migrazione dei genitori si configura come una condizione non volontaria, vissuta in prima persona (nel caso del ricongiungimento) o ereditata (nel caso di nascita nel paese d'approdo), con la quale essi devono confrontarsi in vari momenti della vita.

A scuola i minori con background migratorio vengono definiti in riferimento a differenti indicatori e criteri, che però tengono in scarsa considerazione la qualità dell'esperienza di vita sperimentata nella fasi di emigrazione e immigrazione e le dinamiche di gruppo di questa esperienza, in particolare le dinamiche interne alla famiglia (autorità dei genitori, legami coniugali, relazioni intergenerazionali e legami di fratellanza/sorellanza).

 **MOLTI STUDIOSI**, a partire dalle precisazioni di Rumbaut (1997)⁴, hanno attribuito grande rilevanza all'età di arrivo nel Paese d'immigrazione, distinguendo l'esperienza di coloro che sono nati nel nuovo contesto nazionale (generazione 2) da quella dei bambini arrivati in età prescolare (generazione 1,75); ma anche dal vissuto della generazione (1,5) che ha iniziato il processo di scolarizzazione nel Paese di origine, completandolo all'estero; e, infine, dal percorso di coloro che sono giunti da preadolescenti o adolescenti, con o senza i genitori (1,25). Tale 'approccio decimale', coniato negli studi statunitensi e utilizzato per spiegare le differenze nei percorsi dei minori stranieri anche in molte ricerche svolte in Italia, presuppone, tuttavia, una sorta di continuum in cui il processo di inserimento oscilla tra problematiche educative meno rilevanti (per le generazioni 1,75 e 2) e situazioni di rischio (per gli immigrati in età adolescenziale), in cui molto dipende dai tempi della migrazione e dalla capacità del soggetto di integrarsi nella società di accoglienza (Santagati, 2009).⁵

Molti studi dedicati alle migrazioni familiari⁶ dimostrano che le diverse tipologie di famiglia (monogenitoriale, nucleare, transnazionale, mista) e il momento della migrazione (prima o dopo il

4 Rumbaut R.G. (1997), *Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality*, in "International Migration Review", 31(4), pp. 923-930

5 Santagati M. (2009), *Dentro il progetto migratorio familiare: opportunità e rischi per le nuove generazioni*, in Besozzi E., Colombo M., Santagati M. (a cura di), *Giovani stranieri, nuovi cittadini*, FrancoAngeli, Milano, pp. 57-90.

6 Gasperoni G., Albertini M., Mantovani D. (a cura di) (2018), *Fra genitori e figli. Immigrazione, rapporti intergenerazionali e famiglie nell'Europa contemporanea*, il Mulino, Bologna.

Valtolina G.G. (2012), *Le famiglie immigrate*, in Donati P. (a cura di), *La famiglia in Italia. Sfide sociali e innovazioni nei servizi*, vol. 1, Carocci, Roma, pp. 125-154.

Ambrosini M., Bonizzoni P., Caneva E. (2009), *Ritrovarsi altrove. Famiglie ricongiunte e adolescenti di origine immigrata. Rapporto 2009*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano.

Rossi G., Scabini E. (a cura di) (2008), *La migrazione come evento familiare*, Vita e Pensiero, Milano.

Gozzoli C., Regalia C. (2005), *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami, interventi psico-sociali*, il Mulino, Bologna.

Balsamo F. (2003), *Famiglie di migranti. Trasformazione dei ruoli e mediazione culturale*, Carocci, Roma.



matrimonio e la nascita dei figli) influenzano in modo significativo il progetto migratorio e possono di conseguenza avere un impatto sull'integrazione scolastica dei minori.

In particolare, le famiglie straniere il cui nucleo si è costituito nel paese di origine e quelle che si sono poi ricomposte nel paese di approdo presentano specificità diverse.

Famiglie costituite nel paese di origine

Per una famiglia che si è composta nel paese di origine, **la migrazione è un evento che segna in modo indelebile la biografia familiare**: la partenza di uno dei due coniugi e la conseguente separazione del nucleo familiare creano un'alterazione significativa delle relazioni e una ricerca di nuovi equilibri, in cui ciascun membro della famiglia cerca, a modo suo, di elaborare il tema del distacco dal luogo di origine e la modalità con cui questo è avvenuto.

Un periodo di separazione molto lungo può portare due coniugi a essere quasi estranei l'uno per l'altro o per i propri figli. La cura a distanza da parte dei caregiver, che si traduce principalmente nel sostegno economico, non è sempre in grado di colmare il vuoto creatosi nelle relazioni personali, perciò l'obiettivo del benessere materiale può generare in alcuni casi sentimenti di rassegnazione al distacco, in altri sentimenti di sconforto e rancore verso i genitori.

La separazione e gli equilibri o squilibri raggiunti nel metabolizzare tale evento sono poi rimessi nuovamente in discussione al **momento del ricongiungimento**, quando i legami devono essere ricomposti. Il ricongiungimento, spesso interpretato come un punto di arrivo dopo il periodo di separazione e il difficile iter burocratico, segna invece l'inizio di un ulteriore **percorso tutt'altro che semplice**.

Il ricominciare a vivere insieme dopo una separazione e in un nuovo contesto comporta per il nucleo familiare enormi trasformazioni che coinvolgono molteplici aspetti. La ricomposizione della famiglia può mettere in luce sentimenti di estraneità, di gioia di riunirsi o di avversione da parte dei ricongiunti all'idea di ricominciare la propria vita altrove, lontano dalla propria lingua, dalla propria rete di sostegno, dalle proprie amicizie e affetti. L'acculturazione in un contesto diverso, caratterizzato da modelli culturali e valoriali altri, può, infatti, complicare il tentativo di ricostruzione dei legami interrotti. Essere marito, moglie o genitore, in un ambiente diverso da quello di origine, richiede un ripensamento della propria idea di sé e del proprio ruolo per venire incontro alle aspettative della famiglia sia interne (che potrebbero mutare dopo la migrazione), sia esterne, filtrate dalla realtà d'approdo.

Tale ripensamento implica una dimensione multi-relazionale complessa: il ripensamento di sé e del proprio ruolo da parte di un singolo può generare sentimenti contrastanti (di ammirazione, di biasimo, ecc.) sia all'interno del nucleo familiare, sia al di fuori di esso, nelle relazioni con la propria comunità e con gli autoctoni. Se l'immigrato singolo (uomo o donna) può vivere in un relativo isolamento sociale, mantenere in buona parte i propri usi e costumi originari e avere un'interazione minima (legata per lo più al lavoro) con gli autoctoni, con i propri connazionali immigrati, con i luoghi



e i servizi, ciò cambia con l'arrivo della famiglia, che costringe il soggetto a una maggiore interazione sociale, a tentare di radicarsi nel territorio e, di conseguenza, a svolgere un maggiore e più ampio sforzo di mediazione.

Anche da un punto di vista economico la situazione della famiglia cambia moltissimo con il ricongiungimento: se un immigrato quando è solo (uomo o donna che sia) può sottoporre se stesso a turni di lavoro più intensi e a privazioni materiali (alloggio condiviso con altri immigrati, non sempre di buona qualità, rinuncia a percorsi terapeutici, ecc.) per ottimizzare le rimesse da inviare alla famiglia rimasta nel paese di origine, ciò diventa più difficile dopo il ricongiungimento.

L'arrivo dei familiari, solitamente, impone un maggiore adeguamento degli standard (economici, abitativi, ecc.) di vita, oltre a un aiuto costante nel superamento di alcune difficoltà di natura linguistica, conoscitiva, ecc. Inoltre, occorre ricordare che lo stipendio di un immigrato, sufficiente per assicurare un decoroso sostegno a distanza ai familiari, specialmente nel caso di rimesse verso paesi dove il costo della vita è inferiore, può diventare inadeguato al mantenimento della famiglia (specialmente se numerosa) in un paese dove il costo della vita è più elevato.

Ciò si può tradurre in una moltitudine di situazioni che vanno dal rimpatrio della famiglia (quando ci si accorge che i mezzi non sono sufficienti per il mantenimento di tutto il nucleo), all'inserimento del coniuge ricongiunto nel mercato di lavoro e in turni di lavoro più intensi (con conseguente latitanza dei genitori nella vita della famiglia e dei figli), all'inserimento anche dei figli nel circuito del lavoro formale o informale (quando sono minorenni) o alla responsabilizzazione dei figli a casa, chiamati ad assolvere compiti da adulti (cura dei fratelli minori, ecc.) in assenza dei genitori e di altri parenti maggiorenni, allo spostamento dell'intero nucleo familiare di città in città o, addirittura, di nazione in nazione, per cercare di risolvere i problemi economici.

Ovviamente, tutte le situazioni citate possono influire significativamente sul percorso scolastico. Sono documentati casi in cui i figli ricongiunti non accettano di vivere nel contesto d'approdo lontano dai propri amici e dalla scuola che frequentavano nel paese di origine e, per obbligare i genitori a rimpatriarli, si rifiutano di imparare la nuova lingua oppure vanno male a scuola di proposito.

Famiglie costituite nel paese d'approdo

Per questo tipo di famiglia la migrazione rappresenta un evento vissuto dai due coniugi in un momento più o meno lontano da quello della formazione della famiglia e la costituzione del nucleo familiare pone i partner di fronte alla sfida dell'essere coppia e di elaborare il proprio vissuto in funzione della vita a due, più che dell'evento migratorio in sé. È pur vero, però, che il modo in cui è stata metabolizzata la migrazione da parte dei due coniugi e i rapporti che essi hanno creato con gli autoctoni e con le comunità di origine (in patria e in migrazione), si inseriscono in modo più o meno invasivo nella vita della coppia e ne influenzano scelte e comportamenti.



A maggior ragione questo è vero nel momento del **passaggio alla genitorialità**, quando il vissuto (elaborato o in fase di elaborazione) dei partner divisi tra due diversi contesti culturali (la propria origine e il contesto di approdo) si traduce nella scelta dei messaggi educativi da trasmettere ai figli. È allora che il vissuto dei coniugi stranieri, la distanza (culturale, valoriale, ecc.), sentita come più o meno forte dal contesto di origine, e l'assunzione di uno stile di vita più o meno simile a quello degli autoctoni, vengono rielaborati e vanno a condizionare il modello educativo che i genitori intendono impartire alla propria prole che, a sua volta, potrà elaborare l'esperienza migratoria in alcuni casi accettando, in altri rifiutando, i messaggi trasmessi dai genitori.

Se, da un punto di vista scolastico, è vero che i ragazzi nati nel paese d'approdo entrano nel sistema formativo italiano senza avere alle spalle percorsi di acculturazione in altre nazioni e si confrontano sin da subito con la lingua italiana, tuttavia non è possibile prevedere in anticipo i loro esiti scolastici e il loro vissuto. Infatti, la condizione migrante può comportare revisioni o ridimensionamenti del progetto migratorio non previsti, che possono essere vissuti in modo diverso dai singoli membri della famiglia e influenzare anche il percorso scolastico, risultando talora di difficile comprensione per l'istituzione scuola.

Per esempio, una coppia formatasi nel paese d'approdo, potrebbe comunque, in caso di difficoltà economiche, decidere di spostarsi nel perimetro nazionale, o al di fuori di esso, e creare delle interruzioni nel percorso scolastico dei figli. Questi ultimi potrebbero reagire in modo positivo o negativo al cambiamento. Altro esempio, una coppia formatasi nel paese d'approdo che non riesce a colmare con la migrazione il mismatch lavorativo e rimane relegata in uno status socio-economico basso potrebbe avere il desiderio di riscattarsi attraverso il successo professionale dei figli, imponendo loro un alto grado di scolarizzazione, oppure incanalarli in un percorso scolastico più breve perché meno costoso. Anche in questo caso, le risposte che i figli elaboreranno, alle aspettative troppo elevate dei genitori o alle oscillazioni sul loro percorso formativo, saranno delle più varie. Potrebbero anche essere gli stessi figli a non accettare il basso status della famiglia e a cercare un riscatto nell'istruzione, così come potrebbero preferire un percorso scolastico più breve per uno scarso interesse verso lo studio, indipendentemente da ciò che pensano i genitori.

Alla luce di tutto questo, risulta riduttivo parlare dell'esperienza delle diverse generazioni in migrazione e, in particolare, dei minori stranieri, sia nel sistema formativo, sia nella vita in generale, senza fare riferimento alla qualità dell'esperienza dell'emigrazione e dell'immigrazione che i ragazzi sperimentano, non come singoli attori, ma all'interno del gruppo familiare. Poco si potrà comprendere delle loro condizioni di vita attuali se si considereranno i loro percorsi come individuali ed avulsi dal contesto familiare. **All'interno della storia familiare ciascun membro è attore e, nello stesso tempo, è influenzato dalle dinamiche interne ed esterne, che ne determinano sempre nuove (e non sempre prevedibili) traiettorie.**



È IMPORTANTE, ALL'ACCOGLIENZA, RACCOGLIERE LA STORIA MIGRATORIA DELLA FAMIGLIA.



1.2 L'IMPORTANZA DELL'EDUCAZIONE DEI FIGLI NELLA CORNICE DEL PROGETTO MIGRATORIO DELLA FAMIGLIA

La migrazione rappresenta, per molti soggetti, una forma di investimento su di sé: attraverso la scelta di emigrare le persone vanno alla ricerca non solo di un maggiore benessere economico, ma anche di migliori condizioni di vita sociale e culturale. La scelta di migrare è parte di un progetto che, su iniziativa di un singolo adulto, può allargarsi e coinvolgere l'intera famiglia. Infatti, anche quando un soggetto emigra inizialmente da solo, non significa che i membri che compongono la sua famiglia di origine non abbiano alcun ruolo nel progetto. **Nell'ambito dell'esperienza migratoria familiare si intersecano i destini dei vari membri della famiglia.** Ciascun membro della famiglia può partecipare al progetto migratorio in modo più o meno decisivo, influenzandone le traiettorie e gli sviluppi. È errato pensare che all'interno della famiglia in migrazione vi siano membri totalmente passivi. È il caso dei figli che, lasciati nel paese di origine o nati nel paese di accoglienza, entrano comunque a fare parte di una progettualità familiare orientata all'investimento verso un futuro migliore e al riscatto sociale e sono essi stessi attori.

In tale contesto **l'istruzione**, così come **la migrazione**, rappresenta un **investimento** per la persona e per il gruppo familiare, in quanto può costituire una **chiave per la mobilità sociale**: il successo formativo è una risorsa in sé e una fonte di status per gli individui e le famiglie. Come sottolineato in varie ricerche⁷, **l'accesso di un figlio al sistema formativo del paese di immigrazione rappresenta per le famiglie straniere un momento importante della biografia migratoria, come occasione di empowerment per l'intero nucleo familiare.**

Le opportunità di apprendimento, la padronanza di una nuova lingua, lo sviluppo personale e professionale rappresentano una conquista non solo per i figli ma anche per gli stessi genitori che, nella realizzazione e nel successo scolastico e formativo dei figli, possono, in qualche modo, sperare in un riscatto rispetto alla condizione che rivestivano nel paese di origine.

Si pensi a realtà dominate da un'organizzazione statale impostata su una rigida gerarchia degli status e conseguente impossibilità di passare da un ceto all'altro, come l'India, in cui il sistema delle caste relega ancora interi gruppi familiari in una condizione di svantaggio economico, politico e sociale permanente. In un contesto del genere, il destino di intere famiglie appare già prefigurato e ineluttabile.

Con la migrazione i cittadini indiani possono tentare di migliorare il proprio status, inserendosi in realtà dove le origini della famiglia non rappresentano un impedimento nell'accesso al lavoro e non limitano il riconoscimento dei diritti fondamentali per la persona quali, ad esempio, l'istruzione, la sanità, ecc.

All'interno di un progetto migratorio di questo tipo, anche se i genitori non riescono a miglio-

⁷ Pattaro C. (2010), *Scuola & Migranti. Generazioni di migranti nella scuola e processi di integrazione informale*, FrancoAngeli, Milano.



rare il loro status economico-lavorativo, perché non riescono a valorizzare le proprie competenze e finiscono con svolgere professioni poco qualificate e sottopagate, possono comunque migliorare le opportunità di accesso ai diritti sociali, politici e civili dei propri figli.

Per i soggetti del nostro esempio, il **percorso migratorio può costituire**, dunque, una **chance di mobilità educativa**, cui potrebbero seguire miglioramenti in termini occupazionali, economici e sociali per l'intera famiglia. Ecco allora che le traiettorie migratorie della famiglia passano dai genitori ai figli, che diventano protagonisti del riuscita del progetto migratorio dei genitori. Inoltre, occorre ricordare anche che il successo formativo di un figlio può incidere sulla decisione di radicamento della famiglia nel contesto di accoglienza⁸.

Nella prospettiva del progetto migratorio di famiglia, tuttavia, **l'accesso di un figlio al sistema formativo del paese d'immigrazione può anche rappresentare un momento di crisi per i genitori**: la distanza educativa tra i valori e i modelli di riferimento proposti dalla scuola, rispetto ai propri, l'acquisizione di una lingua diversa e la difficoltà a tradurre in risorsa un bagaglio di conoscenze altre, possono mettere in luce le fragilità degli adulti chiamati a reinventare se stessi ed il proprio ruolo in funzione delle richieste del nuovo contesto. Tutto ciò può creare nelle madri e nei padri un sentimento di paura, che li porta a temere di perdere il controllo sull'educazione dei propri figli o a temere di avere figli molto, troppo diversi da loro, quasi degli alieni. Ecco che allora il figlio ritorna ad essere protagonista, in quanto è chiamato a sopperire alle carenze degli adulti, a rispondere adeguatamente alle richieste del sistema formativo e a mediare tra i sentimenti di paura e smarrimento dei genitori di fronte al nuovo contesto e le richieste di adattamento che provengono dal paese di accoglienza.

L'eventuale insuccesso del figlio può tradursi in un fallimento più ampio, che va a coinvolgere le aspettative di riscatto dell'intera famiglia e lo scopo del progetto migratorio stesso. Potrebbe dunque verificarsi la scelta di un rientro nel paese di origine o di uno spostamento verso un altro paese.

1.3 LE PRINCIPALI DIFFICOLTÀ NEI RAPPORTI SCUOLA-FAMIGLIE STRANIERE

Le difficoltà che intercorrono nei rapporti tra la scuola e le famiglie provenienti da altre culture sono di varia natura e interessano sia il sistema formativo, sia le stesse famiglie. Spesso i docenti lamentano una scarsa interazione con esse: non si presentano in occasione dei colloqui o in caso

⁸ Pattaro C. (2010), cit.

Santagati M. (2009), *Dentro il progetto migratorio familiare: opportunità e rischi per le nuove generazioni*, in Besozzi E., Colombo M., Santagati M. (a cura di), *Giovani stranieri, nuovi cittadini*, FrancoAngeli, Milano, pp. 57-90.

Silva C. (2009), *Famiglie immigrate ed educazione dei figli*, in "Rivista Italiana di educazione familiare", disponibile in: <http://www.fupress.net/index.php/rief/article/viewFile/3026/2676>.



di convocazione, o semplicemente non partecipano ai momenti di aggregazione extrascolastici. Ma anche i genitori stranieri lamentano di non riuscire sempre ad interagire con la scuola poiché, spesso, sembrano non avere voce⁹.

Proveremo ad analizzare quelle che, dalla letteratura, risultano essere le principali difficoltà nei rapporti scuola-famiglie straniere e rimandiamo alle schede operative l'individuazione di esempi di azioni positive atte a superare tali difficoltà.

Difficoltà economico-lavorative

La latitanza delle famiglie straniere a scuola può essere dovuta, in alcuni casi, alla precaria situazione economico-lavorativa: il sovraccarico dei genitori, dal punto di vista degli impegni di lavoro, non consente loro di presenziare ai colloqui ed alle iniziative organizzate da scuole o enti di formazione. Vorremmo precisare che questo tipo di difficoltà riguarda tanto le famiglie straniere, quanto quelle italiane di basso status. Le difficoltà legate alla crisi economica poi costringono molti genitori ad un inserimento precario nel mercato del lavoro, ad accettare turni che non consentono di partecipare non solo alla vita scolastica, ma alla vita dei propri figli in generale. Sono in aumento infatti i minori che crescono in solitudine, in compagnia di televisori, cellulari e computer, tanto che l'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (AGIA) ha inserito al primo posto della lista delle criticità questo aspetto (documento del 13 giugno 2018)¹⁰.

Difficoltà linguistiche

Il rapporto scuola-famiglie straniere è reso difficoltoso anche dalla scarsa conoscenza dell'italiano e dall'impressione di essere inadeguati di fronte ai docenti. I genitori stranieri evitano dunque di comunicare con gli insegnanti quando ritengono di non essere in grado di poterlo fare o temono ripercussioni negative sui figli. Inoltre, la barriera linguistica impedisce ai genitori stranieri di comprendere le richieste della scuola anche in caso di comunicazioni scritte. Il lessico istituzionale della scuola non è sempre di facile comprensione, talvolta non lo è neanche per i nativi, a maggior ragione per gli stranieri.



È FONDAMENTALE LA CHIAREZZA NELLE COMUNICAZIONI SCUOLA-FAMIGLIA E L'UTILIZZO DI UNA MODULISTICA PLURILINGUE.

⁹ Favaro G. (2015), Tra scuola e famiglia: storie di mediazione, disponibile online dal sito <http://www.provincia.bergamo.it/provpordocs/FAVARO%20%20Tra%20scuola%20e%20famiglie%20storie%20di%20mediazione.pdf>.

¹⁰ Disponibile online in <https://www.garanteinfanzia.org/comunicati-stampa>.



Difficoltà di interpretazione del patto educativo di corresponsabilità

La scuola e le famiglie dovrebbero lavorare in modo sinergico per assicurare ai ragazzi il migliore accompagnamento alla crescita e alla formazione personale ed educativa. Questo rapporto di collaborazione rappresenta un “patto educativo” in cui ambo le parti si impegnano, su un piano di parità, a collaborare allo scopo di realizzare il comune obiettivo della formazione dei giovani.



Cfr. Patto di corresponsabilità educativa in “Schede di sintesi - Normativa”

Tuttavia, sia i docenti, sia le famiglie sovente disattendono il patto educativo, provocando una sorta di asimmetria relazionale originata da una diversa interpretazione dei ruoli e dei relativi compiti¹¹. La scuola, come istituzione, si limita a comunicare nel PTOF (Piano triennale dell’offerta formativa) le disposizioni educative da adempiere e non è previsto che le famiglie possano mettere in discussione le linee pedagogiche predisposte.

Tuttavia, l’asimmetria relazionale può anche manifestarsi in senso contrario: le ricerche¹² evidenziano che in alcuni casi le famiglie straniere non riconoscono alcuni messaggi della scuola e rivolgono alle istituzioni formative richieste irricevibili, rivendicando una parità nella trasmissione di alcuni insegnamenti rilevanti (funzione educativa) e riconoscendo alla scuola una funzione sussidiaria, come veicolo di competenze (istruzione).

Può accadere anche che i genitori stranieri, forse per difficoltà di gestione educativa, problemi di comprensione o per un eccesso di fiducia, rinuncino completamente ad esercitare un controllo educativo e si aspettino che questo compito venga portato avanti dalla sola scuola, a cui attribuiscono un’aurea di autorità ben al di là della funzione che le è riservata nel nostro sistema. Il patto educativo può infine essere tradito nel caso di ragazzi che frequentano sia la scuola in Italia sia la scuola del paese di origine dei genitori. In questo caso, si è evidenziato¹³ che i genitori stranieri sembrano rispettare una lealtà maggiore verso l’istituzione scolastica del loro paese, alla quale attribuiscono più importanza, e sono inclini a non accettare le proposte, i giudizi, ecc. della scuola italiana, se diversi.

11 Granata A., Mejri O., Rizzi F. (2015), *Non è solo questione di cultura. Fattori di ostacolo e risorsa nella relazione famiglia - scuola dell’infanzia*, “Rivista Italiana di Educazione Familiare”, 1, pp. 77-91.

12 Santagati M. (2018), *Chissà che fine fanno. Gli studenti dispersi nelle narrazioni degli insegnanti*, in Bonini E., Santagati M., *Prevenire l’abbandono scolastico. Strumenti di analisi e di intervento*, Fondazione Ismu, Milano, pp. 76-107.

Cesari Lusso V. (2010), *È intelligente ma non si applica. Come gestire i colloqui scuola-famiglia*, Erickson, Trento.

13 Santagati (2018), cit.



Difficoltà culturali

Ai motivi di incomprensione già citati, si sommano quelli derivanti dai diversi sistemi culturali di riferimento dei genitori e degli insegnanti. Gli aspetti culturali sono tra i più eterogenei, perché possono variare in base alla provenienza, al grado di istruzione dei genitori e, soprattutto, in base a come le famiglie definiscono la propria identità nel contesto migratorio, scegliendo, accettando, trasformando e reinventando ciò che è irrinunciabile nella loro cultura di origine e ciò che invece può essere cambiato per favorire l'adattamento al nuovo contesto.

Non si potranno dunque mai schematizzare i comportamenti di un genitore sulla base dell'origine, dello status, ecc., perché, come già affermato in precedenza, **ogni famiglia è un microcosmo a sé, unico e irripetibile.**

Tuttavia ci sentiamo di indicare, in modo generale, alcuni aspetti culturali che possono generare frequenti incomprensioni:

1. innanzitutto, vi sono difficoltà che derivano dalla **non comprensione del piano formativo**: spesso i genitori stranieri, specialmente se provenienti da paesi extra europei, hanno alle spalle percorsi di istruzione molto diversi da quelli europei, sia dal punto di vista dei contenuti (curricolo) sia delle modalità pedagogiche e dei tempi scolastici; per questo motivo faticano a comprendere l'organizzazione e l'offerta formativa della scuola italiana¹⁴. Vi è quindi una distanza culturale tra i valori ed i modelli di riferimento proposti dalla scuola rispetto a quelli propri dei genitori stranieri e ciò può provocare senso di estraneità e, talvolta, diffidenza verso ciò che viene proposto, soprattutto a livello extra curricolare (attività pratiche, sportive, artistiche, sociali, ecc.);
2. vi può essere anche un aspetto culturale che riguarda le **diverse concezioni dei tempi della crescita** (infanzia, adolescenza, giovinezza, ecc.) e dei diritti associati. Nei paesi europei e negli Stati che si riconoscono nella CRC (*Children's Rights Convention*), promulgata dall'ONU nel 1989, i minorenni hanno il diritto all'istruzione ed al gioco; non è prevista per loro la possibilità di sposarsi, formare una famiglia e accedere al mercato del lavoro prima dei sedici anni. In alcuni paesi di provenienza degli immigrati, i ragazzi (in età adolescenziale) vengono considerati già adulti e, di conseguenza, si ritiene che possano lavorare o formare una famiglia. Alla luce di ciò, non ci si può sorprendere di fronte a genitori che responsabilizzano i figli minorenni come se fossero già adulti, inserendoli precocemente nel mercato del lavoro o destinandoli alla cura e all'accudimento dei fratelli minori (spesso anche a causa delle difficoltà economiche), e che ritengono l'impegno scolastico un diritto, per così dire, secondario, un protrarsi di una condizione infantile che sottrae tempo e spazio agli obblighi familiari e lavorativi. Esistono anche casi in cui le famiglie straniere, al pari di quelle autoctone, "infantilizzano" i propri figli, mantenendo il controllo assoluto e limitando l'autonomia dei figli, soprattutto delle ragazze, per paura che essi si allontanino dalle radici e contravvengano ai precetti familiari.

¹⁴ Granata A., Mejri O., Rizzi F. (2015), cit.



3. vi sono **distanze culturali rispetto all'abitare**. Nella condizione in cui si trovano gli immigrati, per ragioni sia economiche, sia culturali, lo spazio abitativo è in genere condiviso dalla famiglia allargata, ovvero da più generazioni (zii, genitori, ecc.), talvolta anche da parenti e/o conoscenti e, a causa delle ristrettezze economiche, non sempre vi sono spazi specifici per i vari momenti della giornata o per i vari inquilini. In questa realtà i ragazzi possono non disporre di spazi appropriati per studiare e possono essere sottoposti al contatto con diverse esigenze, tempi e stili di vita, che interferiscono con la necessità di silenzio e concentrazione di uno studente¹⁵;
4. **il rapporto con il corpo**, e in particolare con la possibilità o meno di mostrarlo agli altri, varia da cultura a cultura, così come **le regole di pudore**. Non ci sarà allora da sorprendersi di fronte a genitori che pongono il veto di fronte all'offerta del corso di nuoto o rispetto al poter fare la doccia dopo la ginnastica. Il rapporto con il corpo può essere anche all'origine della scelta di fogge, che non sempre vengono ben comprese, come il velo più o meno coprente (per celare il viso), o i capelli lunghi e raccolti in una treccia per i maschi sikh (nella religione sikh il taglio di qualsiasi pelo corporeo è ritenuto proibito ed è peccato);
5. **la differenza di genere**, che in alcune culture rimarca una precisa disuguaglianza di status, può essere di intralcio nell'adozione di un progetto educativo ugualitario per i figli e le figlie¹⁶. I maschi e le femmine vengono infatti preparati ad assolvere ruoli molti diversi che possono comportare un investimento differenziato da parte delle famiglie. Alcune famiglie potranno ritenere più vantaggioso investire nella formazione dei maschi, visti come futuri portatori di reddito, e non in quella delle femmine, relegate in ruoli domestici;
6. anche il **cibo** consumato a scuola può rappresentare un ambito di incomprensione e di scontro¹⁷ quando i genitori stranieri richiedono una dieta particolare per seguire i precetti religiosi o gli stili alimentari alternativi. Vorremmo però sottolineare che, con la crescente proliferazione di stili alimentari alternativi ed il riconoscimento scientifico di patologie verso alcuni alimenti (allergie, celiachia, ecc.), la scelta della dieta non rappresenta più un tema conflittuale solo con i genitori provenienti da altri paesi o di altra religione, ma è un punto dibattuto da tutta la comunità genitoriale;
7. infine, la **pratica di fede** può influenzare le scelte educative, non soltanto per quanto riguarda la frequenza del corso di religione cattolica, ma anche in riferimento all'accettazione di attività proposte dalle scuole, ad esempio relative all'educazione sessuale.

15 Bormioli S. (2012), *Processi di integrazione e di esclusione sociale: famiglie e minori romeni a Roma, Rapporto Bambini in Romania*, Associazione Spirit Romanesc, Roma.

16 Buccoliero E. (2012), *Adolescenti straniere in cerca di tutela. Il conflitto generazionale e culturale tra le ragazze e i loro genitori*, "Minorigiustizia", 2, pp. 24-31.

17 Giorda M.C., Bossi L. (2016), *Mense scolastiche e diversità religiosa. Il caso di Milano*, in "Stato, chiese e pluralismo confessionale", 24, in: <https://riviste.unimi.it/index.php/statoechiese/article/view/7319>.



Per superare le incomprensioni di tipo culturale è fondamentale il coinvolgimento dei mediatori non solo per cercare di appianare eventuali difficoltà, ma anche in momenti di formazione e riflessione condivisa.

Come abbiamo già anticipato, le criticità presentate o i possibili ambiti di difficoltà sono stati sottolineati con l'obiettivo di aumentare la consapevolezza dei docenti rispetto ai problemi complessi posti dall'educazione interculturale; le schede operative in calce al capitolo hanno l'obiettivo di aiutarli ad affrontare meglio il loro compito di educatori.

 **Cfr. Schede indicazioni operative per docenti**

1.4 I VANTAGGI DEL COINVOLGIMENTO DEI GENITORI STRANIERI NELL'EDUCAZIONE SCOLASTICA DEI FIGLI

I benefici del coinvolgimento dei genitori nell'educazione scolastica dei figli sono documentati da ricerche e studi nazionali e internazionali, che mostrano come le attività scolastiche progettate con la partecipazione dei genitori risultino più efficaci e abbiano un impatto positivo sul successo scolastico e, in generale, sulla vita dei ragazzi¹⁸.

Le scuole non possono educare i ragazzi senza raggiungere i loro genitori, senza capire le aspettative, i problemi e l'idea che questi hanno dello studio e dell'istituzione in generale. Sia gli insegnanti, sia le famiglie sono attori dello sviluppo dei ragazzi, sviluppo che non può prescindere da una condivisione.

L'interazione e la cooperazione scuola-famiglia è fondamentale per rispondere alle esigenze specifiche degli studenti. Da questa "alleanza educativa" derivano dei benefici non solo per gli studenti, ma anche per l'istituzione, gli insegnanti e i genitori¹⁹.

Un'alleanza educativa tra genitori e scuola ha dei ritorni positivi:

1. per gli studenti

Quando i ragazzi capiscono che esiste un rapporto di collaborazione tra i loro genitori e gli insegnanti, l'immagine dell'istituzione scolastica diventa più positiva e ciò rafforza la motivazione a studiare, accresce le aspirazioni verso il successo ed allontana il rischio di abbandono.

18 Colombo, M. (2007), *Famiglia, scuola e dimensione locale della formazione*, "La famiglia", 41, 241, pp. 45-59.

19 Capperucci D., Ciucci E., Baroncelli A. (2018), *Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 2, pp. 231-253.



2. per gli insegnanti

La comunicazione frequente e i rapporti stabili con la famiglia aiutano gli insegnanti a stringere un patto educativo con i genitori, ovvero a mettere in campo una strategia condivisa e sinergica di supporto e di accompagnamento allo sviluppo e alla formazione personale. Una buona collaborazione con i genitori ha effetti positivi sul morale dei docenti e rafforza la loro determinazione a sostenere il percorso scolastico degli alunni.

3. per i genitori

Conoscere la scuola aiuta i genitori a comprendere meglio il lavoro svolto dal docente, il curriculum scolastico, e ciò li aiuta a muoversi in modo più consapevole, ad esempio, nel momento in cui devono aiutare i figli con i compiti a casa o devono orientarli nella scelta dei vari percorsi formativi. Quando i genitori vengono convocati a scuola, se gli aspetti comunicativi sono stati bene impostati, il sentimento di estraneità si riduce grazie al contatto diretto e si facilita la comprensione reciproca.

Il confronto con i docenti aiuta inoltre i genitori a capire quali aspetti della loro cultura di origine siano realmente importanti, quali imprescindibili e come si possa adattare la cultura di origine al nuovo contesto.

Un'interazione corretta con la scuola può dunque configurarsi come un momento fondamentale del processo di ripensamento del sé, in risposta al nuovo contesto e al bisogno di conservare le origini, e favorire una più ampia integrazione sociale.



PER FACILITARE L'INCONTRO DOCENTI-GENITORI STRANIERI APPARE FONDAMENTALE LA FIGURA DEL MEDIATORE LINGUISTICO CULTURALE.

4. per la scuola come istituzione

La scuola, nei moderni Stati democratici, ha il preciso mandato sociale di garantire la continuità di una comunità nazionale, attraverso la trasmissione dei valori civici e costituzionali. Nella cooperazione con le famiglie degli studenti la scuola realizza un progetto più ampio, ovvero quello della creazione di una comunità educante: in quest'ottica non è più una singola famiglia a sentirsi investita dell'educazione dei figli, ma è un'intera comunità a prendersi carico dell'educazione delle generazioni future²⁰.

Quando invece non si costruisce un'alleanza positiva, i genitori possono guardare la scuola con diffidenza e i ragazzi avere un'immagine negativa che li potrebbe portare a un minore impegno nei confronti dell'istituzione, a scarsi risultati e maggiori probabilità di abbandono precoce. Un atteggiamento di non collaborazione dei genitori nei confronti del docente potrebbe generare in quest'ultimo un sentimento di frustrazione e rassegnazione e un suo minore impegno nel supporto allo

²⁰ Bartolomeo A. (2004), *Le relazioni genitori-insegnanti*, La Scuola, Brescia.

Dusi P. (2003), *Da casa a scuola: la relazione genitori/insegnanti*, "La Famiglia", 220, pp. 37-46.



studente. Le difficoltà di comunicazione con i genitori vengono indicate come una delle maggiori cause di stress e burnout tra i docenti e sono in aumento²¹.

Conoscere meglio la cultura di origine dei genitori in tutti i suoi aspetti può aiutare i docenti nella risoluzione di eventuali conflitti a scuola e nello sviluppo di strategie mirate alla valorizzazione delle culture altre.

Uno studente indiano viene preso in giro dai compagni per via del turbante e dei lunghi capelli. Se l'insegnante conosce la cultura di origine e la religione (sikh) dei genitori del ragazzo, potrà illustrare alla classe l'importanza ed il valore di alcuni simboli in una cultura altra e fare in modo che ciò che risulta strano o ridicolo, acquisti un senso. Potrà inoltre invitare i ragazzi a confrontarsi rispetto ai diversi simboli, ampliando la didattica e valorizzando la diversità per favorire l'accettazione reciproca.

Se un insegnante uomo sa che non deve porgere la mano ad una madre iraniana, perché è consapevole del significato negativo attribuito, potrà evitare in futuro di ripetere lo stesso errore e guadagnare una fiducia più immediata.



CONOSCERE LA CULTURA DEI GENITORI STRANIERI PUÒ AIUTARE I DOCENTI A COSTRUIRE UN BAGAGLIO DI SAPERI UTILI ALL'IMPOSTAZIONE DI UNA DIDATTICA INTERCULTURALE.

1.5 LA NORMATIVA RELATIVA AL RAPPORTO SCUOLA-FAMIGLIE STRANIERE: PUNTI DI ATTENZIONE

Negli ultimi trent'anni il fenomeno migratorio in Italia si è trasformato radicalmente, diventando sempre più strutturato. Se inizialmente arrivavano nel paese solo adulti maggiorenni in cerca di lavoro, negli anni è avvenuto un progressivo radicamento degli stranieri nel territorio attraverso i ricongiungimenti, che hanno avvicinato le mogli e i figli e hanno portato **stabilità al progetto familiare**. Gli alunni con background migratorio in Italia sono andati crescendo significativamente a partire dalla fine degli anni novanta fino all'a.s. 2015-16, quando la loro crescita è gradualmente rallentata sino quasi ad arrivare ad un punto di stallo. Al momento attuale, nel sistema formativo italiano è diminuita la percentuale di ragazzi neoarrivati o ricongiunti, mentre **sono aumentati i nati in Italia da genitori stranieri**²².

L'aumento progressivo del numero degli alunni cni ha posto la scuola di fronte a molteplici

21 Scorpiniti M. (2006), *Collaborazione scuola-famiglia: "alleanza educativa" o rischio di ingerenza? Aspettative reciproche e difficoltà*, in "SRM Psicologia Rivista", disponibile in www.psyreview.org.

22 Santagati M., Colussi E. (2019), *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Rapporto nazionale*, Fondazione Ismu, Milano, disponibile online in http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2018/10/1_2019-alunni-cn-background-migratorio_pdf



obiettivi, a partire dall'esigenza di essere in grado di accogliere e integrare. Tale necessità ha stimolato un dibattito che si è tradotto in vari provvedimenti che abbracciano un ventennio, dal 1998 ad oggi. Nell'arco di questo lasso di tempo **la riflessione a livello normativo è passata da una fase di emergenza ad una fase di valutazione delle esperienze già realizzate e di programmazione degli interventi.**

Il tema dei rapporti tra la scuola e le famiglie straniere viene affrontato più volte; in particolare si ribadisce l'importanza del contatto e dell'interazione continua e costante tra scuola e famiglie ai fini di una migliore riuscita dell'integrazione degli alunni (Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, MIUR 2014). Tuttavia, rispetto ai rapporti scuola-famiglie straniere, si danno delle linee guida generali, lasciando alle singole scuole molto spazio di manovra e di iniziativa nella gestione di tali relazioni. Nella CM 24 del 2006 ci sono accenni al sostegno delle famiglie nel delicato momento dell'accoglienza in ingresso, con riferimenti alla necessità di presentare la scuola alla famiglia, fornendo materiale in lingua; si parla dell'impiego dei mediatori per facilitare l'inserimento degli alunni e le relazioni con le famiglie; si propone l'istituzione di corsi di lingua italiana per gli adulti e si auspica la creazione delle basi per la partecipazione attiva dei genitori stranieri alla vita della scuola.

Se è vero che, a livello normativo, viene riconosciuta l'importanza del rapporto scuola-famiglia, è anche vero che le modalità per perseguire l'obiettivo della piena interazione tra il sistema formativo e le famiglie dipendono molto dalle risorse delle singole scuole, dalla preparazione del loro personale e dal supporto degli enti esterni che collaborano con esse. In più di vent'anni le scuole hanno stilato vari protocolli di accoglienza degli alunni con background migratorio, che contemplano in modo più o meno articolato anche attività per instaurare un corretto rapporto con le famiglie straniere. Tale rapporto sembra ancora variare da scuola a scuola, e da soggetto a soggetto. Sono pochi i genitori di origine straniera che vogliono far parte dei consigli di classe e che partecipano alle attività extrascolastiche, così come sono ancora molte le testimonianze dei docenti che lamentano una scarsa partecipazione dei genitori stranieri ai momenti formali della vita scolastica, quali, ad esempio, i colloqui²³.

La scarsa interazione tra le scuole e le famiglie straniere sembra dunque una costante, malgrado vi siano ormai esperienze positive in proposito e buone pratiche.



Cfr. "Schede di sintesi - Normativa"

23 Granata A., Mejiri O., Rizzi F. (2015), cit.



1.6 L'ORIENTAMENTO A SCUOLA: STRUMENTO PER COSTRUIRE UNA PARTECIPAZIONE ATTIVA

Generalmente gli insegnanti e gli esperti, che si trovano a confrontarsi con la crescente presenza di studenti di origine straniera nel sistema educativo, si concentrano e investono i loro sforzi sulle strategie di accoglienza e di insegnamento dell'italiano L2, in quanto strumenti per facilitare l'ingresso e l'integrazione degli studenti con nazionalità non italiana, in un'ottica di eguaglianza di opportunità di accesso. Si discute invece ancora poco di orientamento scolastico, nonostante sia la via maestra per garantire il successo formativo. L'orientamento è un percorso che porta ad una scelta finale consapevole e presuppone un insieme di strumenti e competenze personali che concorrono nel determinare le traiettorie delle decisioni, attraverso le quali un individuo costruisce il proprio futuro.

La questione dell'orientamento si complica quando ci si trova di fronte ad alunni e famiglie straniere. In generale, **gli studenti con background migratorio e le loro famiglie sono particolarmente bisognosi di orientamento nel nuovo contesto**, soprattutto in due situazioni cruciali: al momento della scelta dell'istituto per il primo ciclo (che si intreccia con il processo di accoglienza del nucleo familiare nel contesto sociale) e quando sono chiamati a scegliere la scuola secondaria di secondo grado.

Rispetto all'orientamento in ingresso, la **necessità di informazioni chiare e continue emerge con evidenza**, visto che i destinatari sono giovani e adulti immigrati che si ritrovano, talvolta nel giro di poco tempo, a cambiare nazione, città, casa, scuola e quindi a perdere i propri punti di riferimento. Alcune volte cercano il supporto dei connazionali che si sono già inseriti e con i quali sentono una maggiore affinità, poiché possono comunicare nella lingua di origine e si fidano (a volte in modo ingenuo) del bagaglio pregresso di conoscenze dei connazionali. Altre volte si confrontano con i servizi, cercando di integrare ciò che gli viene riferito dalla propria comunità in migrazione con le loro conoscenze acquisite per passaparola²⁴.

I problemi legati alla scelta della scuola sono molto differenti a seconda dell'età degli studenti. La scelta della scuola dell'infanzia o primaria non presenta, di norma, problemi rilevanti in quanto i genitori stranieri, come quelli italiani, mostrano di preferire la scuola che si trova più vicino a casa in modo da ottimizzare i tempi e i costi di accompagnamento dei figli. Il momento cruciale si presenta invece nella scuola secondaria di primo grado, in quanto nella scelta della secondaria di secondo grado emergono con maggiore evidenza gli effetti della disuguaglianza socio-economica²⁵ e possono innescarsi processi di promozione o esclusione sociale.

Gli **strumenti** più usati per l'**orientamento** sono gli opuscoli informativi, che non sempre sono

24 Colombo M. (2007), *L'investimento sulla scuola e le scelte nell'istruzione e nella formazione professionale*, in Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro. Motivazioni, esperienze ed aspettative nell'istruzione e nella formazione professionale*, Regione Lombardia, Fondazione Ismu, Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, pp. 87-110.

25 Bonizzoni P., Romito M., Cavallo C. (2014), *L'orientamento nella scuola media: una concausa della segregazione etnica nella scuola superiore?* in "Educazione interculturale", 12(2), pp. 149-200.



tradotti in lingue diverse dall'italiano e che a volte, specialmente nel caso delle lingue extra-europee, non sono tradotti in modo corretto. Anche le valutazioni, in particolare i report fatti dagli esperti counselor e psicologi, possono risultare di difficile comprensione per i genitori stranieri. Ecco che allora le reazioni possono essere tra le più varie. Vi sono casi in cui i genitori si fidano ciecamente della scelta dei figli, anche se questa potrebbe essere sbagliata, poiché acquisiscono le informazioni per via indiretta, tradotte e mediate dal loro entusiasmo. Può anche accadere che i genitori, di fronte ad informazioni che non riescono a comprendere, cerchino il parere di un altro adulto (docente, ma anche parente o amico) a cui delegano l'autorità di approvare o contestare la scelta del figlio. La non comprensione di alcune informazioni potrebbe anche portare i genitori ad avere un atteggiamento di diffidenza e sfiducia verso il mondo scolastico tout court. In genere, gli stranieri frequentano poco gli open day che, se non mirati anche all'utenza straniera, possono essere fonte di disorientamento e senso di inadeguatezza²⁶.

Per l'approfondimento sul tema dell'orientamento si rimanda al capitolo specifico a cura di Lagomarsino e Bartolini.

 Cfr. Capitolo 2

1.7 LA MEDIAZIONE LINGUISTICO-CULTURALE A SCUOLA

Negli ultimi trent'anni nel nostro paese si è assistito ad una crescente diffusione dei mediatori, impiegati in vari ambiti di lavoro, tra i quali: scuola, sanità, sportelli informativi, ambito penale-giudiziario, centri di accoglienza e questure.

Nell'indagine sulla mediazione culturale in Italia del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali²⁷ si legge che i mediatori risultano essere in prevalenza donne di origine immigrata, con un livello di istruzione medio-alto, che lavorano con contratti a prestazione o occasionali per conto di cooperative sociali e altri enti in attività di "primo livello", quali accoglienza, informazione e orientamento ai servizi.

Da quando ha fatto la sua comparsa ad oggi, la mediazione ha avuto varie denominazioni: linguistica, culturale, linguistico-culturale, interculturale, etc.; tale varietà mette in luce un quadro ancora in fieri e piuttosto eterogeneo. Infatti, malgrado la crescente diffusione dello strumento della mediazione, al momento attuale non esiste ancora una visione unitaria circa il profilo e il ruolo della figura professionale del mediatore e anche la funzione della mediazione stessa viene intesa in modo differente nelle diverse regioni italiane.

Nella legislazione italiana **un primo riferimento alla figura del mediatore** è presente nella legge

²⁶ Romito M. (2014) *Migrazioni, marginalizzazione e resistenze nei processi di orientamento scolastico*, in "Mondi Migranti", (2), pp. 31-56.

²⁷ Gruppo di lavoro istituzionale sulla mediazione interculturale (2014), *La qualifica del mediatore interculturale. Dossier di sintesi*, Ministero dell'Interno, Roma.



n. 40 del **1998**, nella quale si legge: “lo Stato, le Regioni, le Province ed i Comuni possono realizzare convenzioni con associazioni di stranieri per l’impiego di essi in qualità di mediatori culturali al fine di agevolare i rapporti tra le singole amministrazioni e gli stranieri appartenenti ai diversi gruppi etnici nazionali, linguistici e religiosi”²⁸.

Tra le misure di integrazione sociale vengono menzionati nel testo di legge: corsi di lingua di origine gestiti da scuole e istituzioni culturali straniere legalmente funzionanti, diffusione di informazioni sui diritti ed i doveri, conoscenza e valorizzazione di espressioni culturali, ricreative, sociali, economiche e religiose degli stranieri, corsi di formazione per operatori pubblici e privati che lavorano con stranieri, ecc. Con il decreto attuativo n. 286 del 1998 della legge n. 40 si è individuato poi, in modo più specifico, la necessità di utilizzare mediatori nelle istituzioni pubbliche italiane con conseguenti investimenti nella sfera del terzo settore. La legislazione tuttavia, pur menzionando la figura del mediatore, non fornisce chiarimenti sulle sue competenze professionali.

La mediazione si caratterizza, in modo generale, per molteplici obiettivi e contenuti: comunicazione, traduzione socio-culturale, mediazione dei conflitti, promozione, scambio, prossimità relazionale. Tali obiettivi dipendono molto dalla cornice in cui avvengono. Non è infatti lo stesso mediare per un’istituzione o in un contesto informale, più o meno flessibile nei confronti dei bisogni degli utenti. Così come è molto diverso mediare “a chiamata” e mediare in un contesto con un ruolo strutturato, all’interno di politiche per gli immigrati o per l’accesso a politiche sociali più “generaliste”.

Anche riguardo al mediatore è possibile affermare che non vi è una definizione univoca di tale **figura professionale**, definizione del resto complessa, vista la pluralità degli ambiti nei quali i mediatori possono trovarsi ad operare.

Il mediatore può essere definito, in termini molto generici, una figura avente la funzione di facilitare e promuovere l’inserimento della persona immigrata nel tessuto sociale ed istituzionale²⁹. È colui che accompagna la relazione tra immigrati e contesto di riferimento, favorendo la rimozione delle barriere linguistico-culturali, la conoscenza e la valorizzazione delle culture di appartenenza, nonché l’accesso ai servizi pubblici e privati. Inoltre, assiste le strutture di servizio nel processo di adeguamento delle prestazioni offerte all’utenza immigrata.

Infine, non vi è neanche una definizione univoca delle **competenze professionali** che un mediatore deve possedere. In linea generale, tali competenze sono linguistiche, culturali, giuridiche e di lavoro sociale. Il mediatore deve anche mostrare abilità psicologiche e risolutive nell’intermediazione e nella gestione dei conflitti: abilità di lavoro di gruppo, riflessive e di social work, ossia di aiuto a soggetti svantaggiati, a partire dalla questione dell’empatia verso i soggetti deboli.

28 Cfr. www.camera.it/parlam/leggi/980401.htm.

29 Tonioli V. (2017), *Il concetto di mediazione: definizioni e stato dell’arte*, in Brichese A., Tonioli V. (a cura di), *Il mediatore interlinguistico e interculturale e il facilitatore linguistico. Natura e competenze*, Marsilio, Venezia, pp. 18-25.

Bonesso G. (2017), *Trent’anni di mediazione linguistico-culturale: caratteristiche, cambiamenti e prospettive*, in Brichese A., Tonioli V. (a cura di), *Il mediatore interlinguistico e interculturale e il facilitatore linguistico. Natura e competenze*, Marsilio, Venezia, pp. 11-17.



Quali sono i servizi che i mediatori-linguistico culturali possono offrire alle scuole?

I servizi che i mediatori linguistico-culturali possono offrire alle scuole sono molteplici e riguardano, in particolare, la fase del primo inserimento degli alunni con background migratorio a scuola ed in classe. I più frequenti interventi di mediazione linguistico-culturale a scuola riguardano l'accoglienza degli alunni cni, i rapporti fra gli insegnanti e le loro famiglie e l'orientamento.

1. Accoglienza neoarrivati

Il mediatore può intervenire positivamente per:

- aiutare a superare la situazione di smarrimento o disagio degli insegnanti, degli alunni e dei loro genitori, tipica della prima fase di conoscenza reciproca;
- fornire un sostegno ai genitori nella prima fase d'inserimento, aiutandoli a conoscere meglio l'organizzazione della scuola e le sue regole, i curricula scolastici, i contenuti delle varie materie e l'approccio pedagogico. Si tratta infatti di avvicinarli ai codici e alle specificità culturali del contesto d'approdo, di cui la scuola è "un avamposto";
- fornire un sostegno ai docenti nella prima fase d'inserimento, aiutandoli a reperire il maggior numero possibile di informazioni sull'alunno e sulle condizioni del nucleo familiare al momento dell'arrivo e a ricostruire la biografia migratoria dell'allievo straniero;
- approfondire le specificità culturali legate al luogo di origine ed eventualmente la rete di riferimento;
- aiutare i docenti a comprendere com'è organizzata la scuola nel paese di origine e a capire che tipo di scolarizzazione l'alunno abbia ricevuto, quali contenuti abbia affrontato nel suo percorso pregresso, ecc.

2. In itinere

Il mediatore cura il dialogo e i rapporti da un punto di vista linguistico-culturale, con gli insegnanti:

- presenziando ai colloqui;
- traducendo gli avvisi e le schede di valutazione dell'alunno.

3. A fine ciclo

Nel momento dell'*orientamento*, il mediatore può aiutare le famiglie straniere a:

- conoscere i percorsi formativi obbligatori e facoltativi, i diversi curricula, l'impegno orario richiesto e la durata, ecc.;
- comprendere meglio le potenzialità ed i limiti emersi nella carriera scolastica dei figli, attraverso le valutazioni dei docenti e i desideri che l'alunno ha espresso in classe.

Può inoltre aiutare i docenti a comprendere il progetto e le aspettative della famiglia straniera rispetto alla futura educazione del figlio, in considerazione del capitale della famiglia, declinato in chiave economica, sociale e culturale.



Quali devono essere le competenze di un mediatore?

Riguardo alle competenze richieste al mediatore linguistico-culturale a scuola, occorre aver presente che egli opera all'interno di un sistema complesso e che si occupa della **comunicazione a livello macro**, cioè sistemico, e **micro**, cioè interpersonale. Vi è inoltre un piano comunicativo rivolto all'interno del sistema scolastico, che ha l'obiettivo di migliorare l'efficacia dell'insegnamento-apprendimento³⁰, e un piano comunicativo esterno, che mira a costruire una immagine positiva della scuola³¹. La comunicazione non significa solo traduzione ed implica molteplici e contemporanei livelli di azione.

Tutto ciò è implicito in una concezione ampia della lingua. La lingua infatti non è solo un mezzo di trasmissione di informazioni sensibili attraverso un codice scritto o parlato, ma specchio della cultura in cui si è prodotta. In sostanza, parlare una lingua non significa semplicemente veicolare delle idee attraverso i suoni, bensì anche appartenere ad uno specifico gruppo umano. La lingua che utilizziamo, dunque, interagisce con il nostro vivere sociale intervenendo nei processi di costituzione del Sé, del Noi e dell'Altro, determinando la nostra esperienza del mondo. Alla luce di ciò, il mediatore linguistico-culturale non favorisce solo il passaggio di idee da un codice ad un altro, da una lingua ad un'altra, ma si impegna a rendere la peculiarità dello sguardo di ciascuna cultura, mettendo in relazione l'io e l'Altro, consentendo all'Altro di restare Altro, salvaguardando la sua alterità ed umanità.

Il mediatore linguistico-culturale deve rappresentare la specificità di una cultura in forme nuove, diverse da quelle in cui quella cultura si è prodotta, senza alterarne l'essenza e sapendo fronteggiare le situazioni di non equivalenza tra due lingue. È utile pertanto sottolineare come la mediazione linguistico-culturale presupponga un forte rispetto e riconoscimento dell'Altro: non si tratta di una ricostruzione dell'Altro in funzione dei propri schemi mentali, ma di un'accoglienza dell'Altro nel Sé senza negarlo e senza negarsi.

Partendo da questo assunto, se è vero che un mediatore non è semplicemente un traduttore, è pur vero che le competenze linguistiche del mediatore sono un aspetto comunque rilevante, poiché l'atto di "re-instaurare" una comunicazione interrotta parte anche dal superamento della barriera linguistica.

L'atto di tradurre, che ultimamente è passato in secondo piano nel dibattito attorno alla mediazione, non dev'essere sottovalutato o dato per scontato, poiché è **un'operazione che necessita di una marcata sensibilità interculturale, che tiene conto non solo delle lingue, delle culture, del Sé e dell'Altro, ma anche del contesto in cui si media e delle regole di tale contesto**. Il mediatore deve poi fornire una modalità di comprensione tra le parti, aspetto che implica ulteriori capacità relazionali e psicologiche.

30 Cortoni I. (a cura di) (2009), *Una scuola che comunica*. Vol. 1. *Strumenti e strategie di comunicazione interna*, Erickson, Trento.

31 Panarese P. (a cura di) (2009), *Una scuola che comunica*. Vol. 2. *Strumenti e strategie di comunicazione esterna*, Erickson, Trento.



Un mediatore competente, che opera nella scuola, deve essere in grado di:

- a. **immedesimarsi nell'utente** (genitore straniero, alunno con background migratorio, insegnante) e nell'istituzione scolastica, senza però perdere la propria condizione di neutralità;
- b. **neutralizzare le possibili asimmetrie comunicative** che si creano nei contesti istituzionali, in cui l'utente occupa una posizione secondaria rispetto all'istituzione scolastica alla quale si deve adattare;
- c. **fare in modo che tutti i singoli attori partecipino in modo attivo al dialogo** su un piano di parità e, attraverso il suo aiuto, possano parimenti rinegoziare i significati proposti fino all'intesa reciproca;
- d. **supportare la progettazione** di interventi e strategie per perseguire obiettivi comuni.



IL MEDIATORE è "una persona che conosce il contesto in cui opera e lo trasforma: non solo quindi una figura che riporta un equilibrio tra due posizioni apparentemente inconciliabili (risoluzione del conflitto/incomprensioni), bensì anche un soggetto in grado di intravedere in un conflitto o in un'incomprensione le basi per il cambiamento e di strutturare azioni di accompagnamento finalizzate ad esso³².

Le criticità della mediazione a scuola: come affrontarle?

La mediazione è molto importante nel contesto scolastico, tuttavia non è sempre utilizzata correttamente. Da parte della scuola, a volte, viene fatto un uso della mediazione in modo puramente strumentale, basato sulle sole esigenze dell'istituzione e finalizzato ad una tendenza assimilazionistica nei confronti dei portatori di una diversità culturale³³. Lo scopo dell'educazione dovrebbe essere quello di consentire alle persone di operare al meglio delle loro potenzialità e di fornire gli strumenti per accompagnarle nella realizzazione di un progetto di vita. È pur vero, però, che l'educazione, spesso, riproduce la cultura che le fa da supporto e promuove i fini politici, economici, sociali e i valori della stessa, più che le singole persone.

Nel binomio cultura/educazione la scuola, come istituzione, non sempre riesce ad adottare una prospettiva interculturale e a valorizzare il capitale apportato dalla presenza straniera. Talvolta anche la scuola, come altre istituzioni, tende a neutralizzare le differenze, cercando di assimilare gli stranieri entro i propri quadri di riferimento.

In questi casi il mediatore viene quindi utilizzato come strumento dell'istituzione e del docente,

32 Marchetti I. (2017), *La mediazione fra pari nelle scuole multiculturali: uno strumento di apprendimento in situazione*, in Colombo M. (a cura di), *Immigrazione e contesti locali. Annuario CIRMiB 2017*, Vita e Pensiero, Milano, p. 200.

33 Santagati M. (2017), *Mediazione interculturale di nuova generazione*, in Colombo M. (a cura di), *Immigrazione e contesti locali. Annuario CIRMiB 2017*, Vita e Pensiero, Milano.



e la mediazione si ferma al livello della traduzione dei messaggi dell'istituzione/docente per l'utente (alunno cni e famiglia straniera), che viene visto come un contenitore vuoto da riempire con regole, codici, ecc. ai quali dovrà adattarsi. La mediazione non neutralizza dunque il **rapporto asimmetrico tra istituzione ed utenza** ed è spesso, implicitamente, finalizzata all'assimilazione dell'utenza, non al cambiamento ed all'integrazione reciproca.

Da un punto di vista delle relazioni, le ricerche hanno messo in luce che l'impiego di mediatori stranieri può essere in alcuni casi all'origine di una **mediazione rivendicativa**. Quando il mediatore tiene in considerazione solo i bisogni dello straniero perché è straniero come lui e, perciò, appartenente a una minoranza svantaggiata, e non tiene in considerazione i bisogni dell'istituzione, si innesca un processo di mera rivendicazione, in cui l'utente viene considerato debole e bisognoso di difesa nei confronti delle istituzioni. In questo caso si verifica una diversa **asimmetria comunicativa**: avviene un'identificazione del professionista nell'utente che definisce i due attori prima come stranieri piuttosto che allievi, genitori, ecc. e li coalizza contro l'istituzione.

A queste criticità si aggiunge anche quella di non avere sempre lo stesso operatore per uno stesso caso o istituto (specialmente negli interventi a chiamata), aspetto che non favorisce l'instaurarsi di un rapporto di fiducia tra le parti e limita l'efficacia dell'intervento, negando al mediatore la possibilità di elaborare un progettualità mirata al contesto.

Infine, un'ulteriore criticità riguarda l'idea che le famiglie straniere hanno rispetto al servizio di mediazione. Alcuni genitori stranieri hanno una visione semplicistica della mediazione come semplice atto di traduzione; questi genitori scelgono spesso come mediatori i propri figli, convinti che possano in qualche modo aiutarli a destreggiarsi di fronte ai docenti. Essi sottovalutano i rischi di una **traduzione non professionale**: i loro ragazzi, per quanto intelligenti e dotati, potrebbero essere in difficoltà a tradurre concetti complessi (come, ad esempio, il metodo di valutazione), che appartengono agli schemi mentali del mondo adulto. Vi è anche il rischio di una traduzione filtrata, ovvero inficiata da ciò che i figli potrebbero decidere di tradurre o non tradurre e dal modo in cui decidono di tradurre (ad esempio, per perseguire uno scopo specifico all'insaputa dei genitori).

In conclusione, la mediazione a scuola dovrebbe lavorare a più livelli per superare la "asimmetria informativa e comunicativa" a cui si è accennato sopra:

1. con i genitori immigrati

La mediazione è indubbiamente uno **strumento di compensazione** e riequilibrio delle parti in gioco, nel contesto di una relazione scuola-famiglia che è sempre complicata, indipendentemente dalla biografia della famiglia e dal grado di omogeneità culturale e linguistica;

2. con i docenti

La mediazione è una buona occasione di impostazione e strutturazione della relazione insegnante-genitore; la presenza di un terzo, durante un colloquio mirato o un momento di partecipazione collegiale, costituisce una **sponda riflessiva**, neutrale, capace di valutare se e in



che misura le comunicazioni avviate o dirette dal docente sono possibili, efficaci e orientate all'intesa tra gli interlocutori (anziché impossibili e orientate al conflitto)³⁴;

3. con il team educativo

Si può dire che l'uso della mediazione linguistico-culturale sia una risorsa collegiale da non sprecare, ma anzi da valorizzare, in un'ottica di **autoformazione** e di **miglioramento**. Molti elementi della comunicazione non verbale entrano in gioco in una tipica situazione interculturale come quella del triangolo operatore-mediatore-utente. Le mosse degli interlocutori, le pause, i silenzi, i gesti, gli incidenti comunicativi, le non-risposte, le reazioni, ecc.³⁵, sono tutti indizi utili per innescare un accompagnamento alla **conversione interculturale** del servizio scolastico.

Il mediatore può quindi aiutare gli attori a **superare l'etnocentrismo organizzativo**³⁶ che è tipico delle istituzioni chiuse, non disponibili all'innovazione e quindi più esposte ad essere bersaglio di potenziali conflitti interculturali anziché terreno di sperimentazione di soluzioni nuove e creative, come la scuola dovrebbe essere.

Pertanto, riprendendo le espressioni usate da una mediatrice di origini marocchine con una lunga esperienza nei servizi pubblici e privati, occorre essere convinti che: "La presenza di specificità culturali, religiose e linguistiche tra gli attori di un servizio (e la presenza del mediatore aggiunge una diversità in più tra il personale) non costituisce, di fatto, un intralcio all'erogazione del servizio né al benessere della comunità, ma è un terreno di sperimentazione e di apertura in cui si impara sempre qualcosa dall'Altro e da se stessi, si riflette sui condizionamenti culturali e si mettono a confronto valori e modelli fondamentali a beneficio di tutti"³⁷.

Per un ulteriore sguardo sulla questione della mediazione linguistico culturale si rimanda al capitolo specifico a cura di Marwa Mahmoud.

Cfr. Capitolo 3

34 Secondo C. Baraldi (2004:8): "La comunicazione interculturale crea primariamente condizioni di dissenso e di conflitto e quindi la gestione del conflitto è il problema primario da affrontare". Cfr. Baraldi C. (2004), *La comunicazione interculturale nella scuola multiculturale*, intervento al Convegno "Bambini e adolescenti nella migrazione", Urbino, 24-25 settembre 2004.

35 Balboni P.E. (1999), *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.

36 Colombo M., Santagati M. (2011), *Accompagnare le istituzioni formative nella progettazione interculturale. Guida per il tutor di scuola*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano.

37 Daoudagh N. (2018), *La fatica del mediare: tra bisogni e servizi sanitari*, in Colombo M. (a cura di), *CIRMiB MigraREport 2018. Lingua per tutti, strumento di cittadinanza*, Vita e Pensiero, Milano, p. 156.



SCHEDA DI SINTESI - NORMATIVA

Nelle schede sono riportate solo le fonti normative più importanti in relazione al **rapporto scuola-famiglia**.


S1

SCHEDA N. 1 - ACCOGLIENZA

Il **D.lgs. n. 286/1998 (art. 38)** stabilisce che i minori stranieri presenti sul territorio nazionale sono soggetti **all'obbligo scolastico** e che ad essi si applicano tutte le disposizioni vigenti in materia di diritto all'istruzione, di accesso ai servizi educativi, di partecipazione alla vita della comunità scolastica.

 **IMPORTANTE CHE I GENITORI STRANIERI SIANO A CONOSCENZA DEI LORO OBBLIGHI (VD. SCHEDA N. 2).**

Il Regolamento sull'immigrazione **DPR n. 394/1999 (art. 45)** stabilisce che i minori stranieri hanno diritto all'istruzione - indipendentemente dalla regolarità della propria posizione -, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani. L'iscrizione può essere richiesta in qualunque periodo dell'anno scolastico.

 **IMPORTANTE CHE TUTTI GLI OPERATORI SCOLASTICI E I GENITORI STRANIERI SIANO A CONOSCENZA DI QUESTA POSSIBILITÀ.**

La nuova normativa sulla sicurezza non ha modificato la normativa che riguarda l'accoglienza nelle scuole dei bambini con background migratorio figli di immigrati regolari o irregolari. L'accoglienza dei bambini a scuola, indipendentemente dalla situazione giuridica dei genitori infatti, è una norma a tutela dei minori.

La **CM n. 2 del 8 gennaio 2010** introduce il limite del 30% di studenti stranieri per classe e fornisce indicazioni operative per la distribuzione degli alunni stranieri tra le scuole (con possibili deroghe), gli accordi di rete tra le istituzioni scolastiche, la distribuzione degli alunni nelle singole classi, lo sviluppo delle competenze linguistiche degli alunni cni.

 **IMPORTANTE NEL CASO SIA NECESSARIO UN TRASFERIMENTO DI SEDE SCOLASTICA, CHE I GENITORI CAPISCANO LE RAGIONI DELLA DECISIONE E SIANO ACCOMPAGNATI NEL PERCORSO ANCHE CON L'AIUTO DI MEDIATORI.**



SCHEDA N. 2 – OBBLIGO SCOLASTICO E FORMATIVO

- **1947** La norma base sull'obbligo di istruzione è quella contenuta nell'art. 34, comma 2, della **Costituzione**: "l'istruzione inferiore, impartita per almeno **otto anni**, è obbligatoria e gratuita". Successivi interventi ne hanno ampliato la durata fino a dieci anni attraverso un iter normativo complicato.
- **1999** Dopo 52 anni dall'entrata in vigore della Costituzione, viene approvata la **legge n. 9/1999**, *Disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione* che, all'articolo 1 comma 1, recitava: "A decorrere dall'anno scolastico 1999-2000 l'obbligo di istruzione è elevato da **otto a dieci anni**. L'istruzione obbligatoria è gratuita. **In sede di prima applicazione**, fino all'approvazione di un generale riordino del sistema scolastico e formativo, **l'obbligo di istruzione ha durata novennale**". L'obbligo scolastico, quindi, da otto passò a nove anni e, visto che la legge di riordino del sistema scolastico non entrò mai in vigore, restò, *in via provvisoria*, a nove anni.
- **1999** In questo anno viene approvata anche la **legge n. 144/1999**: al fine di potenziare la crescita culturale e professionale dei giovani, ferme restando le disposizioni vigenti per quanto riguarda l'adempimento e l'assolvimento dell'obbligo dell'istruzione, è progressivamente istituito, a decorrere dall'a.s. 1999-2000, l'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno di età. Tale obbligo può essere assolto in percorsi, anche integrati, di istruzione e formazione: a) nel sistema di istruzione scolastica; b) nel sistema della formazione professionale di competenza regionale; c) nell'esercizio dell'apprendistato.
- **2003** Viene approvata la **legge n. 53/2003** che cancella espressamente la legge n. 9/1999 sull'innalzamento dell'obbligo e sostituisce il concetto di obbligo della legge 144, con quello di **diritto-dovere di attività formative fino ai 18 anni**.
- **2006** Per superare il vuoto normativo o comunque le incertezze di applicazioni che si erano create in seguito all'abrogazione esplicita della legge n. 9/1999 sull'innalzamento dell'obbligo contenuta nella legge n. 53/2003, che rischiava di riportare a 8 anni l'obbligo scolastico, nel 2006, all'interno di una legge finanziaria, viene introdotto **l'obbligo per dieci anni** e si chiarisce che l'istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età.



In base alla già citata legge n. 53/2003, il raggiungimento del diploma o della qualifica entro il diciottesimo anno va inteso, però, come diritto-dovere e non come obbligo.

L'obbligo scolastico vero e proprio, di durata decennale, termina a sedici anni³⁸

Schema obbligo scolastico e formativo

	ANNI	ISCRIZIONE A	OBBLIGO
	• 0-3	• nido	NO
	• 3-4 • 4-5 • 5-6	• scuola dell'infanzia • (sezioni primavera 2 anni e mezzo)	NO
OBBLIGO SCOLASTICO 10 ANNI	• 6-7 • 7-8 • 8-9 • 9-10 • 10-11	• primaria	Sì
	• 11-12 • 12-13 • 13-14	• secondaria di primo grado	Sì
	• 14-15 • 15-16	• secondaria di secondo grado • percorsi di istruzione e formazione professionale leFP • apprendistato ³⁸	Sì
OBBLIGO FORMATIVO FINO A 18	• 16-17 • 17-18	• secondaria di secondo grado • percorsi di istruzione e formazione professionale leFP • CPIA • apprendistato	NO, ma diritto-dovere di frequenza alle attività formative

I genitori sono responsabili dell'attuazione dell'obbligo di istruzione:

- se i bambini non frequentano la scuola primaria sono previste sanzioni pecuniarie fino a 10.000 euro;
- l'obbligo di istruzione dei figli minori (fino a 16 anni) è uno degli adempimenti previsti dall'Accordo di Integrazione che, dal 2012, i migranti e i ricongiunti firmano al momento dell'ingresso in Italia.

 <http://www.interno.gov.it>

 **LA FREQUENZA DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA, PUR NON ESSENDO OBBLIGATORIA, È MOLTO IMPORTANTE PER ASSICURARE AI BAMBINI DELLE FAMIGLIE STRANIERE UN GRADO DI COMPETENZA LINGUISTICA ADEGUATO E UNA SOCIALIZZAZIONE GRADUALE ALLE REGOLE SCOLASTICHE, REQUISITI FONDAMENTALI PER IL SUCCESSO FORMATIVO NEL SUCCESSIVO ITER SCOLASTICO.**

³⁸ L'articolo 3, comma 1, del DL n. 167 del 14 settembre 2011 "Testo unico dell'apprendistato, a norma dell'articolo 1, comma 30, della legge 24 dicembre 2007, n. 247" prevede che i ragazzi che hanno compiuto i 15 anni di età possano assolvere l'obbligo di istruzione anche tramite la stipula di un contratto di apprendistato. Le modalità sono definite da istruzioni date dal MIUR di concerto con il Ministro del Lavoro e della Politiche sociali.

³⁹ I minori possono frequentare i CPIA dopo il compimento dei 16 anni. Tuttavia, in presenza di accordi specifici tra Regioni e Uffici scolastici regionali, nei limiti dell'organico assegnato e in presenza di particolari e motivate esigenze, con particolare riferimento al rischio di dispersione, possono essere iscritti anche studenti quindicenni.



SCHEDA N. 3 - IL PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO (PDP)

Direttiva MIUR Bisogni Educativi Speciali 27/12/2012: è stata introdotta la possibilità di interventi di personalizzazione, formalizzati nel Piano Didattico Personalizzato (PDP) anche per gli alunni con difficoltà dovute a **svantaggio sociale, linguistico e culturale**.

La **circolare del MIUR n. 8/2013** "Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES)" chiarisce che l'attivazione di un percorso individualizzato e personalizzato per un alunno BES deve essere deliberata in Consiglio di classe, dando luogo ad un PDP, **firmato dal Dirigente scolastico, dai docenti e dalla famiglia**.

"In particolare per coloro che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana - per esempio alunni di origine straniera di recente immigrazione, in specie coloro che sono entrati nel nostro sistema scolastico nell'ultimo anno - è parimenti possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati. In tal caso si avrà cura di monitorare l'efficacia degli interventi affinché siano messi in atto **per il tempo strettamente necessario**."

Pertanto, a differenza delle situazioni di disturbo documentate da diagnosi, le misure dispensative, nei casi sopra richiamati, avranno carattere transitorio e attinente aspetti didattici, privilegiando dunque le strategie educative e didattiche attraverso percorsi personalizzati, più che strumenti compensativi e misure dispensative. In ogni caso, non si potrà accedere alla dispensa dalle prove scritte di lingua straniera se non in presenza di uno specifico disturbo clinicamente diagnosticato".

La **CM n. 2563/2013** ribadisce che nel caso di alunni stranieri (svantaggio linguistico culturale), essi necessitano principalmente di interventi volti all'apprendimento della lingua italiana e solo eccezionalmente si può far ricorso a un PDP temporaneo, **per il tempo strettamente necessario**.



È IMPORTANTE CHE IL PDP SIA PRESENTATO IN MODO CHIARO AI GENITORI E CHE I GENITORI POSSANO FIRMARE CON CONSAPEVOLEZZA LA LORO ADESIONE AL PIANO PREDISPOSTO. ANCHE IN QUESTO CASO PUÒ ESSERE DI AIUTO L'INTERVENTO DI UN MEDIATORE.



SCHEDA N.4 - LA PARTECIPAZIONE SCOLASTICA

Il **DPR n. 416/1974** segna l'avvio della partecipazione dei genitori e degli studenti nella gestione della scuola "dando ad essa il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica".

Il **DPR n. 249/1998, modificato dal DPR n. 235/2007**, introduce il **Patto di Corresponsabilità Educativa**, uno strumento normativo finalizzato a definire e a rendere trasparente compiti e doveri attribuibili ad ogni soggetto della comunità scolastica. Il Patto di Corresponsabilità Educativa, sottoscritto dai genitori e dal Dirigente Scolastico, rafforza il rapporto scuola-famiglia in quanto nasce da una comune assunzione di responsabilità e impegna entrambe le componenti a condividerne i contenuti e a rispettarne gli impegni.

Il **22 novembre 2012** il MIUR ha emanato le **Linee d'indirizzo "Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa"**.

 <https://www.miur.gov.it/documents/20182/21198/Linee+guida-+corresponsabilit%C3%A0+educativa/07f61a8f-1b7c-4085-9387-2ab3b3deec40?version=1.0>



È IMPORTANTE CHE LE FAMIGLIE SOTTOSCRIVANO IL PATTO CON CONSAPEVOLEZZA. ANCHE IN QUESTO CASO PUÒ ESSERE UTILE L'INTERVENTO DI UN MEDIATORE.

La **legge n. 107/2015** ha inserito tra gli obiettivi del potenziamento dell'offerta formativa, l'alfabetizzazione e l'italiano L2, da organizzarsi anche in collaborazione con gli enti locali, il terzo settore, *con l'apporto delle comunità di origine, delle famiglie e dei mediatori culturali.*



È IMPORTANTE IL COINVOLGIMENTO DELLE FAMIGLIE PER UNA MIGLIORE PROGRAMMAZIONE DELLE ATTIVITÀ.



SCHEDA N. 5 - LINEE GUIDA MIUR E OSSERVATORIO PER L'INTEGRAZIONE DEGLI STUDENTI STRANIERI

Il 5 gennaio 1999 viene istituita la **Commissione nazionale per l'Educazione interculturale**.

Con **CM 1 marzo 2006, n. 24**, vengono pubblicate le prime *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli studenti stranieri*.

Per dar forza alla commissione per l'educazione interculturale, con **DM 6 dicembre 2006**, viene istituito l'**Osservatorio nazionale per l'Integrazione degli studenti stranieri e l'Educazione interculturale** articolato in: un comitato scientifico composto da esperti del mondo accademico, culturale e sociale; una consulta dei principali istituti di ricerca, associazioni ed altri enti che operano a favore dell'integrazione degli alunni stranieri; un comitato tecnico di incaricati in materia presso gli uffici del Ministero.

Nel febbraio 2014 il MIUR emana le nuove *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Esse costituiscono l'aggiornamento di quelle emanate nel 2006.

Con **DM n. 718 del 5 settembre 2014** il MIUR ricostituisce l'**Osservatorio nazionale per l'Integrazione degli alunni stranieri e per l'Intercultura**, con compiti consultivi e propositivi.

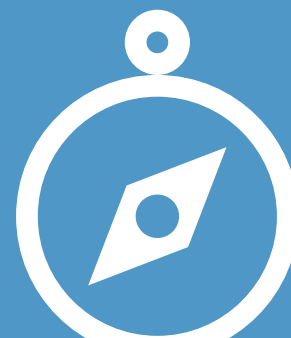
Nel 2015 l'Osservatorio nazionale per l'Integrazione degli alunni stranieri e per l'Intercultura del MIUR pubblica il documento **Diversi da chi?**

Con **DM 31 agosto 2017, n. 643** viene istituito un nuovo **Osservatorio per l'Integrazione degli studenti stranieri**.

Il comunicato del MIUR del 9 novembre 2017 evidenzia, tra le principali novità, la partecipazione delle associazioni dei giovani di cittadinanza non italiana e l'istituzione di due nuovi gruppi di lavoro: "Scuola nelle periferie urbane multiculturali" e "Revisione dei curricula in prospettiva interculturale", che si affiancano ai tre già esistenti: "Insegnamento dell'italiano come lingua seconda (L2) e plurilinguismo", "Formazione del personale scolastico e istruzione degli adulti" e "Cittadinanza e nuove generazioni italiane".

Nel luglio 2018 il Servizio Studi della Camera dei Deputati pubblica un documento intitolato **L'integrazione scolastica dei minori stranieri** dove si presentano i dati statistici pubblicati dal MIUR sugli studenti con cittadinanza non italiana 2016-2017 e si riprendono le più recenti misure a favore dell'integrazione degli studenti stranieri.

2. Orientamento scolastico: una risorsa per il successo formativo degli studenti stranieri



DI FRANCESCA LAGOMARSINO E MADDALENA BARTOLINI*

2.1 ORIENTAMENTO SCOLASTICO E FAMIGLIE MIGRANTI: RIFLESSIONI TEORICHE E SGUARDI CRITICI

In merito al rapporto tra scuola e famiglia migrante, non possiamo tralasciare il peso significativo svolto dalle diverse fasi di orientamento - formale e informale - che all'interno del percorso scolastico uno studente e la sua famiglia vivono.

La riflessione pedagogico-didattica sul rapporto scuola-famiglia mette in risalto come queste due agenzie di socializzazione siano chiamate a collaborare⁴⁰ attraverso un dialogo reciproco e proficuo che permetta di aiutare il ragazzo nel suo percorso di crescita, non solo scolastica ma anche personale. In questo senso, **l'orientamento deve essere inteso come uno specifico momento di incontro** e dialogo (non solo formale) **tra i docenti e le famiglie**, il cui fine sia l'autorientamento dello studente e non il semplice passaggio di informazioni e comunicazioni.

All'interno di questo quadro, è interessante osservare come la ricerca recente sui percorsi scolastici degli alunni con background migratorio sottolinei il fenomeno della **canalizzazione formativa** quale elemento costante, che non si è modificato significativamente negli ultimi anni, con una concentrazione quindi degli studenti immigrati o di origine immigrata negli istituti tecnici o professionali o nei percorsi di formazione professionale, anche a parità di istruzione dei genitori, classe sociale e risultati scolastici⁴¹.

* Francesca Lagomarsino è professore associato di Sociologia dell'Educazione DISFOR (Dipartimento di Scienze della Formazione) Università degli Studi di Genova. Maddalena Bartolini è dottore di ricerca in Sociologia urbana presso il DISFOR dell'Università di Genova. Il testo è frutto del lavoro comune delle due autrici. I paragrafi 2.1 e 2.2 sono stati scritti da Francesca Lagomarsino, il par. 2.3 da Maddalena Bartolini.

40 Si parla oggi infatti di corresponsabilità educativa; cfr. Linee d'indirizzo "Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa".

41 Queirolo Palmas L. (2006), *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani*, FrancoAngeli, Milano. Demarie M., Molina S. (2004), *Le seconde generazioni. Spunti per il dibattito italiano*, in Ambrosini M., Molina S., *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Edizioni Fondazione Agnelli, Torino.

Romito M. (2014), *Migrazioni, marginalizzazione e resistenze nei processi di orientamento scolastico*, in "Mondi Migranti", 2, pp. 31-56.



La letteratura sul tema ha analizzato in modo approfondito le variabili che, a vario titolo, possono contribuire alla scelta dei diversi indirizzi: capitale economico e sociale familiare, età di arrivo in Italia, ruolo della famiglia e atteggiamento nei confronti della scuola, zone e quartieri di residenza, condizioni di maggiore o minore stabilità rispetto ai titoli di soggiorno, processi di stigmatizzazione e di chiusura etnica⁴².

Focalizzandosi sul contesto scolastico, emerge chiaramente come non solo l'istituzione in sé ma anche il ruolo svolto dai singoli docenti, abbia un ruolo decisivo; in particolare, la capacità di singoli insegnanti di creare relazioni personali significative può aiutare gli studenti a entrare nel contesto scolastico italiano, ad avere fiducia in se stessi e a superare le difficoltà iniziali⁴³.

Tuttavia, se guardiamo all'orientamento scolastico in un'ottica di sistema, lavori recenti⁴⁴ confermano la teoria di Santagati che, se negli ultimi decenni le scuole di ogni ordine e grado hanno dedicato attenzione e competenze specifiche alle questioni dell'inserimento e delle misure di accoglienza verso gli studenti di origine straniera, meno sentita, invece, è stata l'esigenza di dedicare attenzione all'orientamento, al di là della diffusione di dépliant informativi o dei consigli dei docenti.

Soprattutto sembra essere carente, sia per gli italiani sia per gli stranieri, una messa a sistema delle azioni di orientamento che permetta, a partire dall'analisi dei bisogni dei ragazzi e delle loro famiglie, delle abilità e competenze possedute, dei desideri e delle aspettative esplicite e implicite, di definire veri e propri percorsi di accompagnamento alla scelta.

Se poi ci focalizziamo, in particolare, sulle ricerche che hanno provato a sondare come si costruiscono e si articolano i percorsi e le pratiche di orientamento, messe in atto all'interno di diversi contesti scolastici⁴⁵, possiamo dire che siamo di fronte ad una situazione di difficoltà in cui l'orientamento proposto non sembra risultare né efficace né significativo nell'invertire la tendenza della canalizzazione formativa.

42 Queirolo Palmas L. (2006), cit.

Besozzi E., Colombo M., Santagati M. (a cura di) (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, FrancoAngeli, Milano.

Lagomarsino F., Ravecca A. (2014), *Il passo seguente. I giovani di origine straniera all'Università*, FrancoAngeli, Milano.

Eve M. (2013), *I figli dell'immigrazione come categoria sociologica*, in "Quaderni di Sociologia", 63, pp. 35-61.

43 Lagomarsino F., Ravecca A. (2014), cit.

Lagomarsino F., Ravecca A. (2014), *Peer Orientation in contesti multiculturali*, in Ambrosini M., Torre A. (a cura di), *Primo Rapporto sull'immigrazione in Liguria*, Il Melangolo, Genova.

44 Lagomarsino F., Ravecca A. (2014), *Peer Orientation*, cit.

Romito M. (2014), cit.

Santagati M. (2011), *Formazione, chance di integrazione. Gli adolescenti stranieri nel sistema di istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano.

45 Non parliamo solo delle scuole secondarie di primo grado ma, ad esempio, anche delle secondarie di secondo grado, in vista della scelta del percorso post-diploma o, ancor più di tutto, il percorso scolastico sin dalla scuola dell'infanzia, dove vengono poste le basi per quella fiducia in se stessi e nelle proprie capacità che sono due fattori protettivi di fronte al rischio di abbandono scolastico e di scelta al ribasso.




Molti lavori di ricerca sottolineano come le modalità dell'orientamento e soprattutto gli atteggiamenti dei docenti, animati dalle migliori intenzioni ma spesso poco consapevoli della complessità delle situazioni, portino ad esiti in cui gli studenti di origine immigrata subiscono un orientamento influenzato dalla loro condizione migratoria⁴⁶ e sono molti i ragazzi che pensano di aver subito un orientamento ingiusto⁴⁷.

Antonelli⁴⁸, ad esempio, nella sua ricerca sulle ragazze di bassa estrazione sociale parla di un "orientamento a catena (...) da una scuola secondaria di primo grado, ubicata in un'area urbana segregata da un punto di vista sociale e culturale, il 99% degli studenti viene invariabilmente orientato ad iscriversi verso i tre grandi istituti professionali della città".

Di fronte a questo panorama, diventa in primo luogo necessaria una riflessione critica su **cos'è l'orientamento e come esso venga recepito nelle scuole e dai docenti**. Dalle ricerche svolte in Italia, sembra che prevalga per lo più un'idea di orientamento come passaggio di informazioni: comunicare e fornire allo studente, e di riflesso alla sua famiglia, il maggior numero di informazioni possibili; da qui la partecipazione ai vari saloni dell'orientamento, open day, diffusione di dépliant.

In questo processo sembra non essere presente un particolare coinvolgimento dei docenti, che tendono a rimanere sullo sfondo o talvolta sembrano infastiditi dalla "perdita di tempo" che queste attività comportano⁴⁹. Molte volte, esse vengono considerate attività che riguardano solo il docente referente per l'orientamento, ma non chiamano in causa i singoli insegnanti all'interno delle loro normali e quotidiane interazioni con gli studenti⁵⁰.

L'orientamento non consiste solo nel passare informazioni, più o meno dettagliate, sui diversi tipi di scuola, ma nel capire come **le informazioni possano essere utilizzate e rielaborate all'interno delle storie personali**, dell'immagine che i ragazzi hanno sviluppato di se stessi come studenti e delle aspettative della famiglia.

 **ORIENTAMENTO** quindi come momento di dialogo e di comprensione al fine di "porre l'individuo nella condizione di prendere coscienza di sé, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della persona" (Comitato di esperti al Congresso Internazionale UNESCO di Bratislava, 1970).

46 Romito M. (2014), cit.

Lagomarsino F., Bertozzi R. (2019), in corso di pubblicazione.

47 Ricucci R. (2012) *Il liceo all'orizzonte? Studenti stranieri, famiglie e insegnanti a confronto*, in "Mondi Migranti", 2, pp. 123-148.

48 Antonelli F. (2018), *Mena and the other girls. A portrait of lower-class girls with regard to social and school exclusion*, in "Etnografia e Ricerca Qualitativa", 2, p. 326.

49 De Feo A., Pitzalis M. (2018), *Le fiere dell'orientamento. La scelta come dramma sociale e come mercato*, in "Etnografia e Ricerca Qualitativa", 2, pp. 251:276.

50 Lagomarsino F., Ravecca A. (2014), *Il passo seguente*, cit.



Come sottolinea Romito⁵¹, il punto focale per capire questi processi parte dalla “lotta di tipo simbolico tra attori differenti, ciascuno dei quali comunica al soggetto, in modi peraltro spesso inconsapevoli, una specifica immagine del sé. Il soggetto vi si rispecchia, vi si può riconoscere, oppure può rifiutarla, rimodellarla a partire da altre immagini e rappresentazioni di se stesso a cui può accedere nelle interazioni che definiscono la sua vita quotidiana. Il processo attraverso cui si definiscono le preferenze e le scelte è stato visto come parte di questa complessa dinamica”.

A tale riguardo diventa quindi **centrale il ruolo svolto dai docenti**, che non è tanto il ruolo svolto nella specifica pratica, momento, percorso di orientamento, ma quanto piuttosto tutto ciò che il docente è stato in grado di restituire all’alunno nell’intero percorso scolastico. Anche su questo aspetto la letteratura sociologica ha ampiamente sottolineato come **il successo o l’insuccesso scolastico sia fortemente legato alle aspettative dei docenti**.

Nello specifico, il lavoro di ricerca svolto da Romito sembra confermare pienamente l’idea che “i docenti molto spesso sottostimano le potenzialità scolastiche degli studenti di origine straniera, perché questi sono privi del capitale culturale necessario per essere riconosciuti talentuosi, intelligenti, brillanti ovvero capaci di intraprendere con successo un percorso scolastico di altro profilo”.

Riprendendo le riflessioni del sociologo francese Bourdieu, spesso si scambiano caratteristiche sociali per doti naturali (capacità, intelligenza, abilità intellettive...): l’esempio tipico è il linguaggio. L’uso di un linguaggio ricco sintatticamente, o il possesso di una buona proprietà di linguaggio, viene spesso considerato come sinonimo di intelligenza più che come il frutto dello specifico contesto da cui gli studenti provengono. In tal senso i docenti corrono, inconsapevolmente, il rischio di utilizzare criteri di giudizio che sovrastimano le caratteristiche socio-culturali, che possono essere apprese o migliorate, e che sono meno presenti negli studenti di origine immigrata. In tal modo, però, **gli insegnanti rischiano di sottostimare le potenzialità degli studenti di origine immigrata che provengono da contesti non privilegiati** da famiglie con scarso capitale culturale, perlomeno rispetto alla socializzazione nella lingua e nella cultura italiana.

Un ulteriore aspetto significativo riguarda le **modalità** con cui si articolano, nel corso del tempo, i suggerimenti che la scuola e i docenti danno agli studenti circa il loro futuro. Suggerimenti che si formalizzano nel **consiglio di orientamento**, che viene formulato all’inizio della terza media (secondaria di primo grado), in cui i docenti esprimono un parere non vincolante⁵² rispetto alla prosecuzione degli studi superiori. È interessante osservare come questo parere venga formulato dai docenti sulla base dei risultati dello studente e della sue potenzialità, ma senza un reale scambio e dialogo con lo studente stesso e la sua famiglia in merito a quelle che sono le loro idee, aspettative e risorse da investire in tale percorso.

51 Romito M. (2014), cit., pp. 35-36.

52 Il riferimento normativo è il DPR. 14 maggio 1966 n. 362, articolo 2 comma 2.



Un esempio di ciò riguarda le ipotesi fatte dai docenti rispetto alle necessità economiche delle famiglie di origine. In molti casi l'indicazione di proseguire verso un istituto tecnico o professionale deriva dalla convinzione che la famiglia non possa permettersi di mantenere il figlio/a per un lungo periodo agli studi e che questi ragazzi abbiano bisogno di entrare precocemente nel mercato del lavoro.

In questi casi i docenti prendono in considerazione anche la spendibilità dei percorsi che propongono, evitando di indicare esperienze scolastiche che si potrebbero rivelare frustranti ed irraggiungibili. In questo discorso c'è però sempre il **rischio che venga prestata troppa attenzione alla variabile origine migratoria**. Se da un lato è importante provare a proporre percorsi personalizzati ed evitare di suggerire investimenti non sostenibili a lungo termine, dall'altra c'è il rischio di accentuare l'esclusione dai percorsi liceali perché i licei (soprattutto il classico e lo scientifico) sono considerati troppo difficili e, al tempo stesso, perché si pensa che lo sbocco universitario sia una meta difficilmente raggiungibile per questo tipo di studenti, soprattutto in termini economici. Sono molti gli studi che rilevano l'opposto, ad esempio Perino e Allasino⁵³, nel loro lavoro di ricerca svolto a Torino, evidenziano come:

“Diversamente da quanto accadeva per le famiglie immigrate dal Sud negli anni Sessanta, sembra rarissimo che le famiglie straniere chiedano ai figli di abbreviare il percorso scolastico per contribuire con un proprio salario. I figli raccontano di essere stati incoraggiati a proseguire gli studi o a rimanere a scuola anche nei casi di insuccesso scolastico”.

Anche nelle ricerche recenti sugli studenti di origine immigrata all'università questo aspetto emerge continuamente. Molti degli intervistati sottolineano come i loro docenti non si aspettassero che avrebbero potuto proseguire all'università. In queste analisi sfugge spesso il fatto che i docenti in realtà non sempre conoscono così a fondo le famiglie: non è detto che abbiano un'idea precisa delle risorse a cui possono attingere o del capitale sociale e culturale a cui potrebbero appoggiarsi. In queste analisi spesso si corre il rischio che prevalga una idea un po' miserabilista dell'immigrato e della sua famiglia, che comunque viene associata ad un immaginario di deprivazione, povertà, risorse ridotte. Nello studio fatto con Rita Bertozzi⁵⁴ sugli studenti universitari di origine immigrata, ci siamo focalizzate su quei casi di studenti con **percorsi inattesi**, cioè studenti il cui passaggio all'università era considerato come improbabile, date le condizioni di partenza sfavorevoli. **Proprio in questi casi è emerso come il ruolo dei docenti sia stato fondamentale, e talvolta decisivo, nell'aiutare i ragazzi ad entrare nel mondo scolastico italiano e ad avere fiducia in se stessi e nelle proprie capacità di riuscita, nonostante le condizioni di partenza negative.**

53 Perino M., Allasino E. (2014), *Immigrant families interactions with schools. Some evidence from an Italian research*, in "Italian Journal of Sociology of Education", 6(2), pp. 256-279.

54 Lagomarsino F., Bertozzi R. (2019), in corso di pubblicazione.



Per riprendere le riflessioni di Romito⁵⁵ “Gli insegnanti dicono ‘si spera in questo modo di fare il bene di questi ragazzi’; così facendo, tuttavia, inchiodano gli studenti di seconda generazione alla loro marginalità sociale e certificano l’immutabilità della loro condizione di subalternità economica e sociale”.

L’estratto di intervista che qui riportiamo riprende esattamente queste riflessioni. L’intervista è stata svolta da chi scrive durante la ricerca “Il passo seguente. Studenti di origine straniera all’università”. Come si può osservare nel percorso scolastico di questa ragazza, l’atteggiamento dei docenti è stato quello di sottovalutare le sue potenzialità o aspirazioni e proporre un orientamento al ribasso, in un meccanismo che si avvolge su se stesso, poiché il consigliare un istituto professionale diventa poi, nelle categorie degli stessi docenti, un vincolo e un limite a proseguire all’università, rinforzando quindi il meccanismo di esclusione.



INTERVISTA

Come hai scelto la scuola? Alberghiero mi hai detto?

Non l’ho scelta io, me l’hanno scelta. Gli insegnanti hanno detto che io andavo bene per le professionali, e quindi mi ci hanno buttato lì.

E questo secondo te perché?

È un po’ brutto dirlo, però... almeno io parlo per La Spezia, non conosco le altre realtà, gli immigrati vengono sempre indirizzati al professionale, soprattutto di carattere. Non ci permettono di entrare in altri tipi di scuola, non ce le dicono neanche. Dicono che non ce la facciamo praticamente.

Te lo sconsigliavano di andare in altri tipi di scuola?

Sì.

Nonostante tu fossi uscita dalle medie con distinto?

Questo non ha nessuna influenza.

E quando hai detto che volevi andare all’università?

I prof. ci sconsigliavano di andare all’università. Se quella era la nostra intenzione, avremmo dovuto scegliere un altro tipo di scuola fin dall’inizio. Questa scuola, ci hanno sempre detto, non dà le basi. Quando ho detto alla prof. “voglio andare all’università” lei mi ha detto: “tesoro mio ti dovevi svegliare prima, con le basi di questa scuola non vai da nessuna parte”.


(M., Perù, Lingue)⁵⁶

⁵⁵ Romito M. (2014), cit., p.41.

⁵⁶ Lagomarsino F., Ravecca A. (2014), Il passo seguente, cit., p. 99.



Al tempo stesso però non si deve sottovalutare, come sottolinea Ricucci⁵⁷, che esiste sempre il rischio che il desiderio di riscatto sociale e di scelte ambiziose si scontri con condizioni socio-economiche precarie, che necessariamente spingono verso il mercato del lavoro⁵⁸. O ancora, emerge lo scarto tra le aspettative e l'immaginario sociale sull'accesso ai licei o all'università, che poi non trova riscontro nel momento in cui si inizia la frequenza e che porta a un crollo delle illusioni pregresse⁵⁹.

 *Se prevale un'idea di orientamento che prevede percorsi di accompagnamento alla scelta molto articolati, allora è chiaro che il giudizio dei docenti non può prescindere da momenti di incontro e scambio con le famiglie. Come sintetizza Santagati⁶⁰: "Un buon servizio di orientamento, a sostegno dell'utenza straniera, dovrebbe accompagnare il giovane e la sua famiglia a considerare i vari aspetti della scelta scolastica, da quelli legati all'inserimento nel mercato del lavoro a quelli relativi alle propensioni dell'allievo. È necessario che il percorso intrapreso sia sostenibile da parte del soggetto e della famiglia stessa, evitando sia canalizzazioni forzate verso percorsi di basso profilo, sia investimenti in studi di lungo periodo che possono preludere a rischi di abbandono".*

Sempre Santagati propone una serie di azioni specifiche, non ancora particolarmente diffuse nel contesto italiano, tra cui le più rilevanti e innovative ci appaiono:

- formazione di mediatori interculturali come esperti di orientamento per gli stranieri alla scelta della scuola secondaria di secondo grado o della formazione professionale;
- seminari per gli studenti e le loro famiglie, con la valorizzazione/ottimizzazione del capitale culturale familiare, nonché il riconoscimento di crediti agli allievi nel passaggio da un sistema scolastico straniero a quello italiano, come base per la scelta;
- raccolta di bisogni, difficoltà e aspettative di allievi, famiglie e docenti, attraverso incontri personalizzati, con la compresenza di insegnanti e mediatori.

Tuttavia questo apre altri interrogativi: quali sono i limiti e le competenze dei docenti? In che modo concretamente il docente ha gli strumenti per poter comprendere e non lasciarsi influenzare "da un immaginario in cui la cittadinanza e il vissuto migratorio (proprio e dei genitori) rischiano di intervenire nei processi di valutazione"⁶¹? E ancora, in che modo le famiglie possono essere coinvolte e invogliate a collaborare? Il rischio che si intravede è che ci si fermi a generiche affermazioni su un ideale rapporto scuola-famiglia che però, nella pratica, sia molto difficile da mettere in atto e, soprattutto, esuli dalle competenze reali possedute dai docenti.

57 Ricucci R. (2012), cit.

58 Ravecca A. (2009), *Studiare Nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*, FrancoAngeli, Milano.

59 Lagomarsino F., Ravecca A. (2014), Il passo seguente, cit.

60 Santagati M. (2011), cit., pp. 130-131.

61 Ricucci R. (2012), cit., p. 141.



2.2 FAMIGLIE IMMIGRATE E SCELTE ORIENTATIVE

Le famiglie immigrate hanno spesso poca familiarità con il sistema d'istruzione del paese di destinazione⁶². Questa scarsità nel potenziale informativo familiare può portare facilmente all'assunzione di **scelte scolastiche talvolta casuali e/o poco consapevoli**. Le cause di questo fenomeno possono essere diverse: da un lato sicuramente troviamo situazioni in cui i genitori immigrati hanno un capitale culturale limitato e carriere educative che non possono rappresentare un modello per la scolarizzazione dei figli **in un contesto di migrazione**: molti hanno lasciato il loro paese per motivi economici e spesso, anche nel paese di origine, erano impiegati in attività non qualificate.

D'altro lato, anche nel caso in cui nel paese di origine i migranti avessero avuto impieghi medio-alti e livelli d'istruzione post-secondari, la migrazione potrebbe averli spinti verso i livelli più bassi della gerarchia sociale poiché i titoli di studio, le qualificazioni e le esperienze pregresse non vengono riconosciuti nel nuovo contesto

In questi casi, molto spesso i genitori attribuiscono al successo scolastico un significato simbolico forte di riscatto sociale e di rivincita, a fronte appunto della perdita di status sociale data dalla migrazione⁶³. Questi genitori cercano quindi di investire sull'istruzione dei figli, provando a prefigurare per loro un destino differente da quello dell'integrazione subalterna a cui loro si sono adattati, ma non sempre le strategie messe in atto per supportare i figli si rivelano efficaci.

Ciò accade anche perché, mentre alcune conoscenze hanno trasferibilità internazionale, ad esempio l'attitudine allo studio, l'atteggiamento verso i docenti e alcuni contenuti disciplinari in quanto conoscenze e abilità di ordine generale con un'applicabilità ad ampio raggio, altre sono invece contestuali e connesse all'ambito d'apprendimento. L'importanza di queste due diverse categorie differisce a seconda del tipo e del livello d'istruzione, ma nelle migrazioni tutto l'insieme di competenze specifiche e situazionali viene a mancare. I genitori, anche quelli con elevati livelli d'istruzione ma conseguiti in ambiti diversi da quelli dell'attuale residenza, non sempre riescono ad essere d'aiuto nella trasmissione di quelle conoscenze situazionali riferibili ad esempio ai contenuti disciplinari (lingua, letteratura, storia, geografia ecc...) o al più generale funzionamento del nuovo sistema d'istruzione. L'effetto dell'alto livello d'istruzione dei genitori tende dunque a essere stemperato dalle migrazioni⁶⁴.

In questo quadro appare evidente la difficoltà della scelta, in particolare per le scuole secondarie di secondo grado, poiché, esistendo indirizzi differenti, è necessaria una conoscenza specifica del sistema per poter decidere in modo oculato. Scegliere la scuola secondaria più adatta alle proprie abilità e interessi non è un processo facile per studenti e genitori arrivati da poco in Italia, che non conoscono le differenze tra i diversi indirizzi di scuola secondaria e, soprattutto, che non riescono, se

62 Santagati M. (2012) *Scuola, terra d'immigrazione. Stato dell'arte e prospettive di ricerca in Italia*, in "Mondi Migranti", 2, pp. 41-85.

Ricucci R. (2012), cit.

Eve M. (2013), cit.

63 Queirolo Palmas L. (2006), cit.

64 Ravecca A. (2009), cit.



non adeguatamente accompagnati, a cogliere le sottili e implicite differenze tra i livelli di preparazione forniti dai diversi istituti⁶⁵. Ad esempio, come è emerso dalle ricerche da noi svolte nel contesto genovese, per un genitore che proviene da un paese in cui il sistema scolastico secondario non è suddiviso in tipologie di scuole (liceo, istituto tecnico, professionale), ma esiste una scuola unica con diversi indirizzi, può essere molto difficile cogliere che il livello di formazione e preparazione offerto da un liceo non è uguale, per esempio, a quello di un professionale. Queste conoscenze, ovvie e scontate per la maggior parte delle famiglie italiane, non sono invece così evidenti per gli stranieri, poiché sottendono degli **impliciti culturali** a loro sconosciuti. Molte famiglie immigrate potrebbero non avere quella *school knowledge* necessaria per la comprensione di tutti quei complessi fattori necessari alla scelta. Questo sottolinea anche chiaramente come il problema non sia solo informativo. **Avere accesso alle informazioni non è di per sé condizione sufficiente per poter scegliere in modo consapevole**: è necessario anche saper filtrare la quantità e la qualità⁶⁶ di tali informazioni e farlo in modo efficace rispetto alla propria situazione, come testimonia questa intervista:



INTERVISTA

Che scuola hai scelto?

In Perù tutte le scuole sono uguali. L'unica cosa di diverso è se è una scuola militare o no. Quindi una scuola vale l'altra. Quindi ho detto, vado alla scuola più vicina. Ma mia sorella mi ha detto che non funzionava così, ma che dovevo scegliere in base a quello che mi piaceva, a quello che volevo fare. Allora mi ha dato un libricino con tutte le scuole, mi sono messo a leggerlo, ma non ci capivo niente. Scientifico, Scientifico Sperimentale, Classico, ma io non ci capivo niente. Non avevo idea di che tipo di scuola fossero... alla fine mi sono iscritto allo Scientifico perché mi piaceva il nome.

(C., Perù, Scienze infermieristiche)

Inoltre, come avviene comunemente, spesso le decisioni vengono prese affidandosi ai consigli e alle indicazioni date dalle persone a loro vicine; assume quindi un ruolo cruciale il capitale sociale a disposizione delle famiglie. Ad esempio, numerose ricerche italiane sui percorsi scolastici⁶⁷ dei ragazzi con background migratorio, indicano che una delle principali fonti di informazione al riguardo

⁶⁵ Ricucci R. (2012), cit.

⁶⁶ Romito M. (2016), *Una scuola di classe*, Guerini, Milano.

⁶⁷ Besozzi E., Colombo M. (a cura di) (2007), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro. Motivazioni, esperienze e aspettative nell'istruzione e nella formazione professionale. Rapporto 2006*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano.

Ravecca A. (2009), cit.

Santagati M. (2011), cit.

Perone E. (2010), *La scuola delle migrazioni: l'integrazione scolastica degli alunni di origine immigrata a Napoli tra inclusione ed esclusione*, in Colombo E. (a cura di), *Figli di migranti in Italia. Identificazioni, relazioni, pratiche*, UTET, Torino, pp. 253-292.



sono le famiglie italiane presso cui i genitori stranieri lavorano; questo dato ci dice molto sull'importanza di avere a disposizione un capitale sociale ampio e non solo limitato alla rete etnica, ma al tempo stesso fa capire **quanto siano ancora scarsi e poco efficienti l'orientamento e le informazioni che le scuole offrono alle famiglie** e quanto possa essere rischioso, a lungo termine, affidarsi a consigli generici e non sempre pensati sulle caratteristiche dei singoli studenti.

In questo contesto, accade spesso, allora, che i genitori stranieri si affidino in modo unilaterale ai consigli degli insegnanti, o perché non conoscendo bene il sistema scolastico pensano che il loro "giudizio" sia il più corretto, o perché nutrono fiducia nelle loro opinioni e non pensano di potersi opporre e/o prenderne le distanze.



INTERVISTA

I miei genitori si sono totalmente appoggiati alla scelta dei professori, loro pensano che quello che i professori dicono è sacro [...] poi loro non conoscono il sistema italiano, quindi non sanno come muoversi, per quello si affidano totalmente ai professori.

(M., Ecuador, Economia)

Mia mamma, essendo straniera, non poteva indirizzarmi nel posto giusto. Penso che nel mio paese, già inserita nelle superiori, potevo farmi la strada un po' da sola. Invece qua non conoscevo niente, neanche la lingua, avevo bisogno di qualche supporto in più per me. Allora sì che in Ecuador sarebbe stata colpa mia, invece qua do un po' la colpa a mia mamma.

(F., Ecuador, Scienze della Formazione)

In quest'ottica, il lavoro etnografico di Romito⁶⁸ è molto illuminante "il capitale culturale rappresenta una dimensione cruciale per distinguere le famiglie in merito al tipo di rapporto instaurato con il giudizio scolastico, con i consigli degli insegnanti e, più in generale, con l'attività orientativa che la scuola rivolge agli studenti". Ci sono famiglie che ascoltano il consiglio dei docenti ma poi scelgono in modo autonomo, affidandosi sia alle proprie valutazioni sia alle informazioni che ricevono attraverso altri canali, in primis le reti amicali (parenti o amici insegnanti, genitori di ragazzi più grandi, vicini di casa, datori di lavoro...). Ci sono famiglie che si affidano completamente al giudizio dei docenti e che, pur desiderando un percorso diverso, pensano che per loro non sia "accessibile", sia troppo ambizioso e lontano dalla loro storia familiare e sociale (vita nel quartiere, esperienze reali vissute nel loro ambiente, esperienze familiari pregresse).

⁶⁸ Romito M. (2016) *Una scuola di classe*, Guerini, Milano, p. 194.



2.3 L'ORIENTAMENTO SCOLASTICO: RICERCHE SUL CAMPO E BUONE PRATICHE

Per meglio comprendere come intervenire nei processi di canalizzazione formativa - percepiti come irreversibili - o nei percorsi più o meno accidentati degli studenti di origine immigrata, s'intende ora portare l'attenzione su alcune **metodologie didattiche ed esperienze extrascolastiche che hanno cercato di motivare gli studenti al successo formativo e alla realizzazione di sé.**

Da recenti ricerche condotte in alcune scuole superiori genovesi, è emerso come l'orientamento, che dovrebbe guidare gli studenti verso il loro futuro, sia vissuto come la fase più critica, delicata e problematica di ogni percorso formativo.

Per entrare nel vivo degli strumenti e delle pratiche che vengono messi in campo per promuovere l'orientamento personale, scolastico e professionale degli alunni di origine immigrata, si è deciso di indagare la metodologia didattica **dell'alternanza scuola-lavoro**, valorizzata nel tempo scuola, accanto a una esperienza extra scolastica di **peer education**.

Alternanza scuola-lavoro e orientamento

Durante la ricerca "L'ultima spiaggia? Istruzione e formazione professionale, transizione al lavoro e studenti stranieri"⁶⁹, sono stati analizzati i percorsi di **alternanza scuola-lavoro** che rientrano nelle attività curriculari dell'istruzione professionale e, in generale, della scuola secondaria di secondo grado.

L'alternanza scuola-lavoro viene qui inserita come esempio e come strumento di orientamento e di acquisizione di competenze trasversali all'interno della progettazione didattica di due istituti professionali genovesi.

Provando quindi a ribaltare le retoriche discorsive sull'istruzione professionale, si è cercato di guardare a queste scuole come spazio di competenza ed eccellenza nella costruzione dei percorsi di alternanza, con l'intento di capire che tipo di chance educative e professionali vengano costruite in tale contesto.

Dalle interviste viene confermata la convinzione che la **presenza degli studenti di cittadinanza non italiana costituisca un valore aggiunto per la trasformazione dell'istruzione e formazione professionale in scuola di "prima scelta"**, sollecitata quindi a porsi come interlocutore qualificato per il sistema di istruzione. Essa è infatti in grado di apportare un patrimonio di esperienze, stili di insegnamento e pratiche di collaborazione stabile con il mondo del lavoro⁷⁰.

⁶⁹ Santagati M. (2011), cit.

Sansoè R. (2012) *Non solo sui libri, Un'etnografia della formazione professionale*, CISU, Roma.

Bartolini M. (2018), *L'ultima spiaggia? Istruzione, formazione professionale, transizione al lavoro e studenti stranieri*, Centro Studi Medì, Genova.

⁷⁰ Santagati M. (2011), cit.



Dalle interviste con dirigenti e insegnanti è emersa la volontà di creare nuove opportunità per gli studenti e le studentesse con background migratorio e non, valorizzando le caratteristiche di un tipo di scuola che di fatto fa alternanza scuola-lavoro da decenni, molto prima che tale metodologia didattica venisse disciplinata dalla legge n. 107 del 2015.

Ci si è soffermati a lungo sulla percezione che hanno alcuni studenti immigrati e di origine immigrata dell'alternanza scuola-lavoro.

In generale, dalle parole degli intervistati, emerge il desiderio di non essere rappresentati come stranieri, per portare l'attenzione su problemi e bisogni legati alla loro "esistenza di giovani" che vivono in un contesto sociale in cui mancano le opportunità lavorative e sembra difficile realizzare i propri desideri ed esprimere le proprie capacità⁷¹. I ragazzi e le ragazze intervistati hanno l'esigenza di migliorare le proprie conoscenze, dando maggiore spazio alla pratica e alla qualità dell'esperienza professionale e dei tirocini a scuola. In particolare, lo stage dell'alternanza scuola-lavoro ha rappresentato per qualcuno l'unico motivo valido per **non abbandonare il percorso scolastico**.

È emerso, poi, come non vi sia una percezione diversa o discriminante nei confronti degli stranieri da parte delle aziende. Questo tipo di esperienza sembra quindi riuscire a superare la discriminazione che ha accompagnato gli studenti di origine immigrata fino alle scuole medie. Attraverso lo stage, diversi intervistati di cittadinanza non italiana sono riusciti a ottenere un contratto di lavoro o ad avere delle prospettive professionali reali e concrete dopo il diploma.

Gli insegnanti di questi istituti si confrontano quotidianamente con il mondo del lavoro, con cui creano alleanze che perdurano nel tempo. Grazie anche a questa relazione, la realtà delle aziende appare, agli occhi degli adolescenti intervistati, diversa da quella della scuola. Nei percorsi di stage intravedono delle prospettive future concrete che, in certi momenti, gli permettono di evadere dalle difficoltà e dalle contingenze del presente.

La possibilità di essere "riconosciuti" dalle aziende per le proprie competenze sembra rappresentare per loro un'esperienza nuova, mai vissuta nel contesto della scuola dell'obbligo in cui, invece, si sono sentiti spesso inadeguati a causa della propria lingua: come si è visto al linguaggio è erroneamente associata una debolezza cognitiva che non corrisponde affatto al loro profilo. Essi desiderano fare esperienze in cui misurarsi nel presente senza dover render conto delle proprie traiettorie biografiche complicate del passato. I nodi problematici e le criticità emerse non sembrano dunque essere legati al futuro professionale ma alla poca attenzione che il sistema scolastico italiano ha dedicato alla valorizzazione delle loro abilità e capacità.

Come si è visto, la scuola non facilita né un orientamento consolidato basato sulle competenze del singolo, né l'accesso alle informazioni necessarie a fare scelte consapevoli sull'indirizzo di studi. Come scrive Sansoè⁷² "In assenza di un sistema di orientamento strutturato a livello istitu-

71 Bartolini M. (2018), cit.

72 Sansoè R. (2012), cit., p. 203.



zionale, il consiglio di un professore o di un assistente sociale, nella maggior parte dei casi, o di un amico, (...) è l'elemento che orienta la scelta verso l'istruzione e formazione professionale”.

La relazione tra scuola e aziende mostra come, invece, i percorsi di alternanza scuola-lavoro, soprattutto nei professionali, rappresentino una possibilità concreta di trovare un'occupazione stabile dopo il diploma. Il fitto e denso *database* di aziende costruito negli anni da queste scuole è uno strumento prezioso e affidabile, attraverso cui costruire percorsi mirati e spesso “su misura” dei ragazzi. Questa **attenzione alla soggettività** è una peculiarità di questo tipo di scuole, in cui si è molto attenti alle capacità, anche nascoste, soprattutto di quei ragazzi che vengono già dati per dispersi.

Alla luce di ciò, essendo l'alternanza scuola-lavoro ormai obbligatoria in tutte le scuole secondarie, ci si chiede se l'istruzione e formazione professionale - considerata spesso scuola di serie B - non possa invece diventare un riferimento per la realizzazione di progetti di alternanza per tutte le altre tipologie di istituti superiori.

In particolare, l'ASL, come pratica virtuosa, sembra favorire:

- reali opportunità di crescita e sviluppo di competenze e abilità orientative;
- percorsi di autostima e rafforzamento delle life skills;
- reti solidali e alleanze tra scuola, aziende e territorio;
- opportunità formative e professionali concrete.

Inoltre, l'esperienza decennale delle scuole professionali nell'affrontare le diverse ondate migratorie ha fatto sì che queste scuole abbiano accumulato uno straordinario bagaglio di esperienze nell'integrazione e valorizzazione degli studenti con background migratorio.

Da questa ricerca emerge infatti che potrebbero essere proprio gli studenti di cittadinanza non italiana a **riportare il giusto valore all'istruzione e formazione professionale**, come spazio culturale pedagogico autonomo e come comunità educante⁷³. Essi decostruiscono molte retoriche sull'approdo all'istruzione professionale come ultima scelta, attraverso una partecipazione consapevole e attiva.

L'elemento più importante emerso dai giovani intervistati è stata quindi la necessità di guardare alla **reversibilità** dei propri percorsi, che non vogliono veder etichettati e bloccati come fallimentari o inevitabili.

⁷³ Sansoè R. (2012), cit.



Peer education e orientamento

Nell'ambito del Piano Giovani della Regione Liguria, finanziato dal Fondo Sociale Europeo, è stato realizzato il progetto *Materie all'Opera. Dallo studio di due storie di vita al musical*, capofila il Liceo statale Sandro Pertini di Genova.

Il progetto si è concretizzato nella costruzione di un **tutorato pomeridiano** e nella realizzazione di un musical - strutturato a partire da due storie di vita - che ha avuto come sfondo il tema del pregiudizio. Uno degli intenti è stato quello di favorire l'acquisizione di contenuti interdisciplinari, attraverso la didattica della **peer education** ad opera di tutor che hanno accompagnato l'evoluzione della rappresentazione teatrale.

Gli studenti coinvolti nel tutorato pomeridiano sono stati più di trecento, di cui circa cinquanta hanno partecipato al corso e alla realizzazione di un musical presso il Teatro dell'Arca, all'interno della Casa-Circondariale di Genova-Marassi.

Tra gli **obiettivi** del progetto vi era il proposito di:

- offrire agli studenti un luogo di socializzazione all'interno del quale poter coltivare i propri interessi, avendo contemporaneamente la possibilità di essere seguiti nello studio;
- sperimentare una didattica alternativa, condivisa tra studenti e docenti;
- favorire l'autocoscienza dei soggetti partecipanti, attraverso un lavoro di riflessione sul processo e attraverso la supervisione di esperti;
- conciliare il linguaggio delle scienze umane con i linguaggi artistici, in particolare quello teatrale e musicale;
- condividere gli eventi organizzati dagli stessi studenti;
- **sviluppare la capacità di apprendere in modo autonomo.**

In particolare, l'ultimo obiettivo appare di fondamentale importanza per l'acquisizione di quelle **capacità di autorientamento** necessarie per sostenere le scelte di studio e lavoro che ciascun adulto si trova a dover affrontare nell'arco della vita.

Alcuni insegnanti e studenti che avevano partecipato al progetto sono stati poi intervistati nell'ambito di una ricerca di dottorato⁷⁴.

Sul tema dell'**orientamento**, le insegnanti intervistate confermano anche in questo caso ciò che le ricerche hanno da tempo sottolineato, e cioè come manchi un orientamento consolidato e articolato nelle scuole medie. Genitori e studenti si trovano spesso a scegliere i percorsi formativi in modo poco consapevole o seguendo indicazioni di insegnanti che poco hanno chiaro

⁷⁴ Tesi di dottorato di Maddalena Bartolini: *La dispersione scolastica visibile e invisibile. Rappresentazioni, significati e teorie del cambiamento di un fenomeno multiforme*, Dottorato di ricerca in Valutazione dei processi e dei sistemi educativi, Università degli Studi di Genova.



il ventaglio di capacità e attitudini dei singoli alunni, in particolare di quelli stranieri (v. paragrafi precedenti).

A questo riguardo, si è chiesto alle docenti del Liceo musicale e coreutico Sandro Pertini se l'approdo a questo tipo di percorso fosse una scelta motivata da parte dei ragazzi e delle ragazze e quindi una prima scelta - rispetto ad esempio ai professionali a cui i ragazzi giungono dopo diversi fallimenti. Dalle espressioni e dalle risposte si scopre invece che anche questo tipo di liceo non rappresenta la prima scelta per la metà degli studenti. Inaspettatamente il liceo a indirizzo musicale non sembra essere privilegiato da studenti già sensibili e interessati al percorso. Almeno la metà degli iscritti sembra esserci approdata dopo un fallimento a un liceo classico, scientifico o linguistico. I più motivati e interessati all'apprendimento della musica rimangono poi delusi perché, invece di imparare musica facendo, si ritrovano a studiare le materie artistiche quasi esclusivamente a livello teorico:



INTERVISTA

"Direi il 50% lo scelgono con convinzione e il 50% come ripiego. Quelli che rimangono convinti, una volta entrati, sono pochissimi; questo perché nell'orientamento si mistifica: gli si dice che c'è molta pratica. Cosa assolutamente non vera, quindi arrivano qui con una aspettativa e si ritrovano a dover studiare proprio quelle discipline che li dovrebbe portare a fare esperienza e pratica sul campo. Dal momento che scoprono questa grande fregatura, automaticamente si chiudono a riccio, sono disillusi, delusi e pian piano si allontanano: c'è questa disaffezione rispetto alle aspettative e alle materie che hanno mitizzato".

(Docente, Liceo musicale e coreutico Sandro Pertini)

Il progetto è riuscito infatti a perseguire l'obiettivo di contrastare la dispersione scolastica, registrando una diminuzione degli abbandoni e quindi a **sostenere la scelta orientativa fatta dagli studenti**. Gli studenti-beneficiari del progetto hanno ritrovato la motivazione persa durante il loro percorso. In termini quantitativi, si è rilevata una riduzione delle bocciature dell'8% e una riduzione dei debiti dell'11%. Le studentesse intervistate hanno raccontato di essersi sentite protagoniste attive nella gestione del processo, di aver sviluppato abilità di problem solving e capacità di collaborazione e di propositività, tutte **capacità determinanti per orientarsi nel futuro**.

Un altro progetto che riteniamo utile presentare riguarda una sperimentazione condotta dall'Università di Genova e dal Centro Studi Medi⁷⁵ in un progetto di peer orientation focalizzato sulla scelta post diploma. L'intervento era rivolto a studenti di classi quarte di tre istituti

⁷⁵ Lagomarsino F., Ravecca A. (2014), Peer Orientation, cit.



secondari superiori, in cui era iscritto un cospicuo numero di alunni di origine straniera. All'interno di questo progetto, è stato proposto ad alcune scuole un percorso di orientamento che prevedeva tre incontri in ogni classe coordinati da un tutor, uno studente universitario di origine immigrata, affiancato da un ricercatore. I tutor erano stati precedentemente formati attraverso alcuni incontri dove i ricercatori avevano presentato le finalità del progetto e le sue modalità di conduzione. Alla fine di ogni incontro il tutor e il ricercatore analizzavano quanto avvenuto nelle classi e stilavano un diario di campo (definito Diario di Bordo) con gli appunti della giornata. Dopo la realizzazione di tutte le azioni d'orientamento nelle scuole, i ricercatori e i tutor si sono incontrati un'ultima volta per un confronto comune che permettesse di superare le singole esperienze e aiutasse i team di ricerca ad elaborare un'analisi critica dell'esperienza nel suo complesso.

In ogni scuola scelta è stato previsto un primo incontro con i docenti referenti, in cui è stato illustrato il progetto e sono stati pianificati gli interventi nelle classi. Nel primo incontro con la classe il tutor ha presentato se stesso e le sue esperienze e offerto una presentazione strutturata dell'offerta formativa dell'Università di Genova. In questa occasione ha proposto agli studenti stimoli di riflessione e chiesto loro di scrivere alcune domande utili a chiarire eventuali dubbi.

Negli incontri successivi il tutor ha risposto alle domande emerse in precedenza e ha aperto una discussione più informale di confronto con i ragazzi, centrata sulle loro aspettative di vita futura dopo il diploma, sulla loro idea dell'università, sulle aspettative e desideri rispetto alla prosecuzione o meno degli studi. Questo tipo di impostazione ha permesso di partire dalle esigenze dei ragazzi e dal loro background di partenza, a differenza della maggior parte degli interventi di orientamento in cui vengono proposte delle informazioni standard uguali per tutti.

I punti di forza originali rispetto ai percorsi di orientamento tradizionali sono stati molteplici. Sintetizzando:

- le informazioni sono state date in piccoli gruppi (classi a volte divise in sotto gruppi) solo dopo una prima conoscenza con gli studenti e a partire dalle loro domande, dubbi, riflessioni;
- con ogni classe si sono svolti più incontri in un limitato arco di tempo;
- **il fatto che l'orientamento fosse condotto da ragazzi poco più grandi degli alunni delle classi, con biografie segnate dall'esperienza migratoria, è stato un elemento chiave per offrire ai giovani stranieri modelli di riferimento significativi e un benchmark di successo, alternativo a quello tradizionalmente proposto;**
- gli studenti target di questa azione d'orientamento non sono stati solo gli alunni di origine straniera, ma tutto il gruppo classe: **per gli alunni non immigrati la presenza di un tutor straniero è stata un'esperienza interessante che ha scardinato l'immagine del giovane straniero povero, problematico, spesso poco interessato allo studio.** I tutor, indipendentemente dalla nazionalità, erano studenti universitari, competenti, bene informati, che parlavano un ottimo



italiano, che stavano collaborando ad un progetto di ricerca dell'università e che si presentavano in classe nel ruolo di formatori, quindi con una legittimazione formale simbolicamente significativa.

Questo progetto, benché realizzato per la scelta universitaria, si può ugualmente replicare anche in altri ordini di scuole, poiché i principi della peer education sono, come già specificato in altre parti di questo volume, applicabili in contesti diversi e con ragazzi di diverse età. Inoltre, con ragazzi più piccoli è anche possibile prevedere incontri in cui vengano coinvolte le famiglie degli alunni.

Come si legge in un recente rapporto del MIUR⁷⁶, investire sull'apertura prolungata delle scuole, favorire la didattica laboratoriale, sostenere le esperienze di peer education ben fondate e condotte, promuovere forme di tutoring e mentoring e predisporre percorsi che si possano concludere con prove d'opera e momenti di riconoscimento individuali o di gruppo, sono alcune delle misure finalizzate al miglioramento della gestione del tempo scuola e all'innovazione pedagogica e didattica.

Alla luce di ciò, ci sentiamo di aggiungere che questo tipo di misure possono aiutare i docenti ad affrontare positivamente alcune delle problematiche illustrate in questo contributo, in riferimento **all'orientamento scolastico**; in particolare questo tipo di azioni sembrano in grado di rendere reversibili percorsi che sembravano predestinati, canalizzati e senza via di uscita, attraverso la scoperta e la valorizzazione di abilità e capacità nascoste o sopite.

Una delle criticità emerse - che rappresenta anche il punto debole delle metodologie e pratiche presentate in questo contributo - riguarda il coinvolgimento delle famiglie straniere. Come anticipato nei primi paragrafi, le famiglie non sanno come accedere a informazioni e strumenti per orientarsi nel mondo della scuola secondaria, sia dal punto di vista curricolare che logistico. Manca spesso un sistema informativo e di comunicazione integrato tra famiglia e scuola, che sappia condividere le valutazioni di quest'ultima, le capacità e gli interessi degli studenti e le esigenze e le aspettative delle famiglie, in un'ottica di reciprocità e di supporto alla scelta orientativa.

Alcuni progetti scolastici ed extrascolastici vedono il Terzo Settore (cooperative di mediatori, associazioni di migranti, associazioni che offrono servizi di sportello) come attore principale per attivare percorsi con le famiglie. Sul tema dell'orientamento scolastico però la relazione tra questi tre sistemi - scuola, famiglie e servizi - risulta ancora debole e poco strutturata.

Occorrono quindi ulteriori sforzi per far dialogare il sistema scuola con il sistema famiglia, in vista della costruzione di percorsi formativi adeguati. In generale, **i programmi e le politiche educative che prevedono governance multilivello e che coinvolgono in un sistema integrato amministra-**

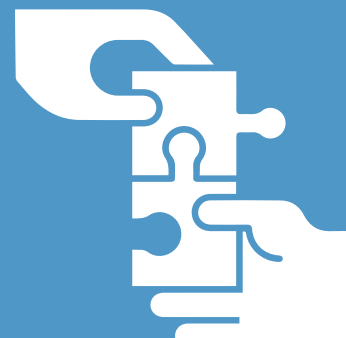
⁷⁶ MIUR, *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*, Gennaio 2018, disponibile in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+sul+contrasto+del+fallimento+formativo/7575f155-63f9-479a-a77f-1da743492e92?version=1.0>.



zioni locali, istituti comprensivi, servizi e famiglie, risultano quelli più funzionali a facilitare questo importante dialogo. Si auspica quindi che questo approccio possa essere consolidato e rafforzato, con l'obiettivo di creare un sistema territoriale integrato di orientamento.

Pur consapevoli che sul complesso tema dell'orientamento numerose problematiche rimangono ancora aperte, concludiamo il nostro contributo nella speranza che le buone pratiche raccontate possano rappresentare esempi di esperienze trasferibili, anche parzialmente, in altri contesti e contribuire a consolidare il dialogo tra scuola e famiglie, in vista del comune obiettivo del successo formativo di tutti gli alunni.

3. La mediazione, una risorsa fondamentale nei rapporti scuola-famiglia



DI MARWA MAHMOUD*

Mi occupo da anni di nuove generazioni, identità e sfide culturali. Sono questioni che ho avuto modo di affrontare come mediatrice linguistico-culturale sulla mia pelle, nel lavoro sul territorio reggiano con le scuole e con le comunità e le associazioni di cittadini migranti. Quando si parla di immigrazione si allude a un passaggio da una condizione sfavorevole a una condizione economica migliore; così facendo si omologano due generazioni, appiattendolo il discorso e omettendo una sostanziale differenza, ovvero che i figli dell'immigrazione, generazione di nuovi italiani, rappresentano il riscatto sociale ed economico dei propri genitori. I loro occhi sul mondo e i loro mediatori naturali.

Per capire al meglio di chi stiamo parlando, occorre immergersi nella quotidianità dei figli dei migranti, delle loro famiglie e nel loro vissuto socio-culturale. Essi sono cresciuti a confronto tra più lingue e culture, il loro sviluppo affettivo, intellettuale, educativo e sociale è avvenuto attraverso due o più modelli di riferimento.

Da una parte l'immaginario idealizzato dei genitori, collegato al paese di origine, dall'altra il contesto socio-culturale in cui nascono e crescono. Questa condizione di naturale e plurale appartenenza li porta spesso a essere dei mediatori innati, capaci di adattarsi a differenti contesti e situazioni culturali. Per i bambini e i giovani con background migratorio, la scuola è lo **spazio di formazione culturale e di partecipazione alla vita sociale e civile**, che richiama a un attivo **protagonismo** anche le **famiglie**. **Il coinvolgimento delle famiglie è infatti di primaria importanza** perché i percorsi scolastici dei figli siano positivi. Talvolta i genitori restano estranei al vissuto scolastico dei figli, ricostituendo quei meccanismi di "delega" nei confronti della scuola esperiti nei paesi di origine, oppure legati alla scarsa conoscenza del sistema educativo italiano e della lingua di arrivo.

Sono necessarie pertanto **azioni di formazione specifica rivolte ai genitori** per illustrare il funzionamento degli istituti scolastici, i loro diritti e i loro doveri nei confronti sia dei figli sia del nuovo sistema educativo.

A farlo però non possono essere unicamente i docenti, impegnati nella gestione quotidiana del

* Marwa Mahmoud è Responsabile Educazione interculturale presso la Fondazione Mondinsieme del Comune di Reggio Emilia.



programma e delle incombenze scolastiche, ma è necessario coinvolgere **gli operatori di mediazione linguistica e interculturale**.

Figure professionali che lavorano ormai da molto tempo nel settore educativo e scolastico, ma a cui ancora non viene riconosciuto una professionalità con iscrizione all'albo.

Per la buona riuscita dei percorsi dei figli, infatti, è opportuno un loro intervento per **incoraggiare un tempestivo orientamento**, che a mio avviso deve essere attuato **fin dal primo anno della scuola secondaria di primo grado**.

Nel momento dell'orientamento, il mediatore infatti potrà aiutare le famiglie straniere a conoscere e distinguere i percorsi formativi obbligatori e facoltativi, i diversi curricula, l'impegno orario richiesto e la durata.

Un'attenzione particolare va pertanto posta ai meccanismi della scelta al termine del ciclo della scuola secondaria di primo grado, nel tentativo di individuare percorsi che combacino con attitudini e competenze personali. Questo rappresenta oggi uno dei problemi della fascia giovanile con background migratorio, che spesso risente di una disattenzione del sistema educativo (che ad esempio la orienta verso gli istituti professionali) e delle famiglie (che ad esempio antepongono l'aspetto economico alle ambizioni e prospettive dei figli), specie quando non si ha un supporto specifico e competente in termini di mediazione.

Orientare preventivamente anche i genitori significa riaffermare il valore della scuola, intesa come istituzione che ha una funzione rispetto al futuro e come ambiente nel quale si sviluppano, oltre che relazioni e interazioni, competenze e attitudini. L'orientamento e la mediazione si configurano dunque come **strumenti di prevenzione e riduzione delle disuguaglianze sociali**.

Date le difficoltà comunicative legate alla lingua del paese di accoglienza, ritengo sia utile sia offrire corsi mirati a migliorare le competenze linguistiche dei genitori, sia un orientamento ai servizi di alfabetizzazione in lingua italiana per adulti presenti sul territorio di riferimento. Naturalmente, i servizi attivati negli stessi spazi scolastici vissuti dai propri figli veicolano con efficacia l'idea della scuola come spazio aperto e comune.

Il coinvolgimento delle famiglie può avvenire anche attraverso attività di formazione/orientamento rivolte specificamente ai genitori, soprattutto alle madri che vivono situazioni di isolamento sociale e culturale e che non lavorano; pensiamo a una formazione non solo linguistica, ma anche volta a **valorizzare competenze non formali e informali**, attraverso la quale renderle protagoniste attive.

Una delle modalità principali per il coinvolgimento delle famiglie nella scuola è, a mio parere, da cogliere nelle opportunità di **progettare spazi e tempi del doposcuola**, ufficializzando questo rapporto attraverso specifici protocolli di intesa tra scuola e comitati di genitori, dove i mediatori linguistici e culturali fungano da costruttori di ponti tra mondi lontani e differenti.

Lo scopo principale del doposcuola è quello di proporre uno spazio di socializzazione, didattico e di scambio culturale che ha come fine ultimo quello di **favorire l'inclusione sociale di giovani e di famiglie**.



Favorire una co-progettazione degli spazi del doposcuola, compatibile con la disponibilità e i bisogni delle famiglie, può consentire di rispondere a vari obiettivi: favorire il sostegno nella formazione linguistica a minori e famiglie che ne hanno bisogno; coinvolgere le mamme migranti in attività e laboratori che rompano il senso di isolamento in cui alcune di loro vivono; creare occasioni di auto impiego; rispondere al rischio di abbandono scolastico, specie per alcune fasce di età dei minori. In tutti questi casi la figura del mediatore linguistico-culturale è imprescindibile perché si pone a ridosso tra l'ambiente scolastico e quello familiare da includere: non favorisce solo il passaggio di idee da un codice ad un altro, ma crea sensi di appartenenza e di condivisione comuni, delle vere e proprie alleanze tra le differenti agenzie educative.

Per questo mi sembra importante promuovere la realizzazione di alcune iniziative **mediante l'impiego del mediatore linguistico culturale**, quali:

- sviluppare **azioni di sensibilizzazione rivolte alle scuole affinché favoriscano l'uso degli spazi scolastici in orario extrascolastico**, per consentire di svolgere attività anche a cura dalle associazioni di volontariato avviate dalle nuove generazioni; ciò in ragione del fatto che le scuole sono spazi pubblici adeguati a iniziative di formazione e di socializzazione e spesso costituiscono il principale punto di riferimento della vita di quartiere;
- proporre **iniziative che coinvolgano nell'orario extrascolastico ragazzi nelle fasi delicate di pre-adolescenza e adolescenza**, nelle quali il rischio di abbandono è più elevato (specie per alcuni target come i neoricongiunti), anche per rispondere alle esigenze delle famiglie con lungo orario di lavoro che, in assenza di reti familiari, amicali o servizi offerti dal territorio, si trovano in difficoltà;
- sperimentare **nuove modalità di coinvolgimento per riabilitare il ruolo delle mamme**, figure che spesso si interfacciano con la scuola nei propri paesi di origine. L'esperienza ci mostra che al loro arrivo questo ruolo viene a mancare, condizionando anche la loro vita sociale. Dall'individuazione di nuove modalità di dialogo, la scuola potrebbe da un lato acquisire una maggiore conoscenza dei reali bisogni delle mamme, dall'altro aiutare le stesse nella realizzazione di servizi richiesti dalla collettività quali, ad esempio, iniziative di tagesmutter nella scuola o gestione di spazi nel doposcuola.

In virtù di tale coinvolgimento nell'ambiente scolastico, e non solo, realtà che operano nella mediazione linguistica e interculturale in tutta Italia stanno cooperando alla strutturazione del percorso formativo necessario a definire le competenze essenziali del mediatore e al riconoscimento istituzionale di tale figura.

L'istruzione, intesa come connubio tra insegnamento ed educazione, è sicuramente uno strumento importante che plasma i caratteri e i modi di pensare, per cui è necessaria una maggior attenzione nella definizione di politiche educative capaci di cogliere, promuovere e valorizzare i nuovi elementi che oggi caratterizzano la scuola italiana.



La mediazione diventa così un aspetto decisivo nel sostenere gli individui in un percorso di **realizzazione delle proprie capacità e attitudini specifiche**, per costruire saldi legami all'interno della comunità, rafforzando l'idea e la pratica di una **coesione responsabile e reciproca**. Ogni alunno che accede al sistema scolastico italiano dovrebbe sentirsi parte di una comunità e, insieme agli altri, costruire in ogni momento, giorno dopo giorno, la propria identità e quella collettiva.

Come indicato anche nella legge n. 107/2015 "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti", è cruciale focalizzare l'attenzione sulla necessità di politiche per l'integrazione linguistica e culturale degli studenti con cittadinanza non italiana e sulla necessità di combattere e prevenire i gap di apprendimento e il fenomeno della dispersione scolastica.

La necessità che l'integrazione dei giovani con background migratorio passi anzitutto attraverso l'istruzione e l'inclusione scolastica è sottolineata anche a livello internazionale, segnatamente nel rapporto *The Resilience of Students with an Immigrant Background - Factors that shape well-being*, recentemente pubblicato dall'OCSE⁷⁷. Lo studio mette in evidenza come l'istruzione e lo sviluppo del senso di appartenenza alla scuola e alla comunità consentano ai giovani con background migratorio non solo di acquisire competenze, ma anche di partecipare e dare il proprio contributo alla vita sociale, civica ed economica del paese ospitante

È evidente che per raggiungere tali obiettivi sia **fondamentale sostenere il ruolo educativo delle famiglie e implementare la loro partecipazione attiva al percorso formativo dei figli; la figura del mediatore è insostituibile per progettare e sostenere azioni mirate a tale scopo**.

La promozione di un modello italiano può realizzarsi attraverso un lavoro intersettoriale che coinvolga non solo i dirigenti scolastici, i docenti, le famiglie, i mediatori interculturali e i ricercatori, ma anche la società civile attraverso tutte quelle organizzazioni che si pongono come missione l'educazione inclusiva, al fine di valorizzare i talenti e le attitudini e rendere la scuola un luogo sempre più accogliente e aperto, ampliandone il raggio d'azione educativo e culturale.

Il **background delle nuove generazioni italiane** deve essere **valorizzato dalla scuola come risorsa** a disposizione della collettività. Solo con il riconoscimento della diversità culturale e linguistica come risorsa per il contesto classe è possibile vivere l'**ambiente scolastico come una palestra civica e umana**.

Perché ciò avvenga, è importante che gli insegnanti sappiano riconoscere le esigenze peculiari di bambini e ragazzi, che vivono situazioni di pluriappartenenza, e dei loro genitori. È pertanto necessario che il **corpo docente**, nelle scuole di ogni ordine e grado, sia **adeguatamente formato e aggiornato** sugli strumenti e le metodologie di educazione interculturale, anche in percorsi condivisi

⁷⁷ OECD (2018), *The Resilience of Students with an Immigrant Background - Factors that shape well-being*, disponibile in <https://www.oecd.org/education/the-resilience-of-students-with-an-immigrant-background-9789264292093-en.htm>.



con i mediatori. È altrettanto importante offrire strumenti adeguati per comprendere i sistemi e i modelli educativi dei paesi di origine dei ragazzi e delle loro famiglie. Il patrimonio di esperienze e di buone pratiche, realizzate negli anni in diverse aree del paese, può ben rappresentare – se sistematicamente condiviso e valorizzato – una straordinaria risorsa formativa.

Proprio al fine di condividere alcune buone pratiche, ho inserito a chiusura di questo contributo il risultato di una riflessione portata avanti nel progetto FEI - *SAFE School Approaches for Family Empowerment*, realizzato dal Comune di Reggio Emilia con la Fondazione Mondinsieme e con le città di Torino, Arezzo e Lewisham.

Il gruppo di lavoro ha individuato **sei dimensioni del ruolo di famiglie e genitori** e presentato alcune buone pratiche:

1. Genitorialità: sostegno al rapporto con i figli.

La dimensione della genitorialità può essere promossa e sostenuta con incontri e iniziative specifiche, ma trae beneficio da un lavoro più generale che favorisca la socialità e l'incontro anche informale fra i diversi attori, in particolare fra i genitori.

Interessante il progetto *Tutor*, finanziato dalla provincia di Reggio Emilia, che vede le cosiddette "seconde generazioni" offrire un servizio a sostegno dei minori stranieri, delle loro famiglie e delle scuole, per contrastare l'insuccesso scolastico. L'idea principale è quella di favorire l'impiego di giovani universitari di seconda generazione come figure tutor per il sostegno scolastico di studenti cni a rischio di insuccesso durante tutto l'anno, in accordo con le scuole e con le famiglie straniere, nei cui confronti i tutor hanno anche la funzione di mediazione interculturale e di sostegno indiretto alla genitorialità.

2. Studio a casa: supporto, incoraggiamento, condivisione di standard in relazione ai curricula scolastici e ai risultati degli allievi. In questo ambito si segnala l'esperienza del comune di Reggio Emilia che ha attivato la sperimentazione di attività pomeridiane:

- i *GET* (Gruppi Educativi Territoriali) accolgono gli studenti che frequentano la scuola secondaria di primo grado (11-14 anni), con l'intento di **favorire occasioni di incontro e confronto tra ragazzi, famiglie, scuole e territorio**;
- i *SEI* (Spazi Educativi Interdisciplinari) nascono, invece, come nuova offerta per la scuola primaria e si caratterizzano per **una proposta fortemente connessa alla progettazione didattica**. L'attività pomeridiana dei GET e dei SEI si struttura su **tre giornate settimanali** e ognuno dei progetti accoglie circa 25/30 bambini o ragazzi che frequentano una o due volte a settimana.

3. Comunicazione: gli scambi informativi fra genitori e scuola. Esperienze interessanti a questo proposito sono, per esempio, la consuetudine diffusa in molte scuole delle cene di classe, che vedono la partecipazione di genitori, docenti e mediatori, e l'Orchestra Multi-etnica realizzata ad Arezzo con il progetto *Fratelli in Italia! Suoni e Parole per conoscersi*.



4. **Processi decisionali:** le modalità che vedono i genitori partecipare a consigli e forme di rappresentanza in ambito scolastico e territoriale. In merito non sono state raccolte esperienze particolari: importante la riflessione condivisa sulle forme della rappresentanza, che non può non coinvolgere i genitori stranieri.
5. **Volontariato:** le diverse modalità con cui è possibile offrire risorse a percorsi educativi e alla scuola. La celebrazione fatta ad Arezzo della Giornata internazionale della lingua madre (il 21 febbraio) viene proposta quale pratica significativa.
6. **Relazioni con la comunità:** il ruolo dei genitori nel partecipare a iniziative territoriali e nel rappresentare la scuola nelle partnership con altre organizzazioni e gruppi del territorio. Appare significativa, in questo ambito, l'esperienza del *Progetto Cortili Scolastici Aperti* grazie al quale nove scuole della città di Torino aprono alla cittadinanza i cancelli dei loro cortili. Nonni, genitori e bambini, italiani e non, possono così ritrovarsi in orario extra-scolastico negli spazi riqualificati dei cortili e usare le attrezzature presenti.

Il gruppo ha condiviso l'opinione che lavorando su tutte e sei le dimensioni individuate sia **possibile** ottenere un **miglioramento significativo dei rapporti scuola-famiglia**, fondamentale per assicurare il successo formativo degli studenti con background migratorio e valorizzarne la presenza nelle scuole italiane.



INDICAZIONI OPERATIVE PER I DOCENTI

A partire dall'ultimo documento **Diversi da chi? - 10 raccomandazioni a cura dell'Osservatorio nazionale per l'Integrazione degli alunni stranieri e per l'Intercultura del MIUR 2018**, sono state individuate le raccomandazioni relative al rapporto scuola-famiglia e suggerite alcune azioni positive.

RACCOMANDAZIONE N° 2

Informare e coinvolgere i genitori migranti sull'importanza della scuola dell'infanzia.



ESEMPI DI AZIONI

- organizzare **campagne informative** in collaborazione con reti locali (enti locali, associazioni di migranti, associazioni di volontariato, mediatori culturali...);
- diffondere **annunci in lingua** presso consultori, pediatri, parrocchie, CPIA;
- organizzare **incontri mirati** con i genitori che hanno bambini inseriti nei gradi di scuola successivi;
- introdurre il **servizio di babysitting** gestito da educatrici nei corsi per le mamme organizzati da istituzioni scolastiche e associazioni di volontariato;
- collaborare con i docenti dei CPIA per far sì che il messaggio dell'importanza di una **socializzazione scolastica precoce**, ai fini del successo formativo, sia diffuso tra gli adulti stranieri frequentanti.

RACCOMANDAZIONE N° 5

Organizzare un orientamento efficace alla prosecuzione degli studi.



ESEMPI DI AZIONI:

- **informazione plurilingue** alle famiglie sulle caratteristiche dei percorsi di studio e sulle misure di diritto allo studio;
- **incontri con i genitori** organizzati per paese di provenienza, con presenza del mediatore di riferimento;
- utilizzo di **peer tutor** della scuola secondaria superiore/universitari per la trasmissione di esperienze;
- organizzazione di **sportelli di orientamento** rivolti ai genitori stranieri, con coinvolgimento dei mediatori, anche in rete tra più istituti scolastici.



RACCOMANDAZIONE N° 9

Coinvolgere i genitori nel progetto educativo per i figli.



ESEMPI DI AZIONI:

- **comunicare** in forma chiara, eventualmente con l'aiuto di mediatori, il Piano didattico personalizzato (**PDP**), qualora necessario;
- mettere il genitore in condizione di **comprendere il Patto di corresponsabilità educativa** anche, se necessario, con l'aiuto di un mediatore;
- comunicare l'importanza della **partecipazione** a eventuali **attività integrative** gratuite (sport, teatro, arte, musica), organizzate all'interno del curriculum formativo; ed eventualmente concordare modalità per la partecipazione degli studenti anche, se necessario, con l'aiuto di un mediatore;
- comunicare l'importanza della **partecipazione alle gite d'istruzione** per potenziare la socializzazione, l'autonomia, la cultura personale;
- organizzare **corsi di mantenimento della lingua di origine** nella sede scolastica, in collaborazione tra docenti della scuola e madrelingua; e/o laboratori di approccio alle lingue parlate nella scuola, aperti a genitori, studenti e docenti.

RACCOMANDAZIONE N° 9-B

Promuovere l'informazione e facilitare la partecipazione delle famiglie di origine straniera attraverso i messaggi plurilingue e le attività di mediazione linguistico-culturale.



ESEMPI DI AZIONI:

- **coinvolgere i mediatori** nell'elaborazione del progetto di accoglienza, nella consegna del PDP, nella firma del patto di corresponsabilità educativa, nella consegna delle pagelle;
- adottare una **segnaletica in lingua** nella scuola;
- implementare il **sito della scuola** con una pagina "**info famiglie straniere**" con tutte le informazioni utili, facilmente accessibile dalla home page;
- utilizzare la **modulistica in lingua**;
- coinvolgere i genitori nel **progetto biblioteca** (importanza dell'approccio precoce ai libri, laboratori interculturali sulle fiabe per infanzia e primaria, sulla letteratura della migrazione per la secondaria).



RACCOMANDAZIONE N° 9-C

Incoraggiare la rappresentanza dei genitori stranieri.



ESEMPI DI AZIONI:

- comunicare tempestivamente all'Associazione genitori e ai rappresentanti di classe la **presenza di nuovi genitori** non italiani;
- inviare **inviti personalizzati** a tutte le occasioni di incontro;
- distribuire **informazioni in lingua** sulla partecipazione dei genitori;
- organizzare **incontri per paese di provenienza**, con la presenza del mediatore di riferimento e in collaborazione con le associazioni di migranti attive sul territorio.

RACCOMANDAZIONE N° 9-D

Attivare opportunità di apprendimento dell'italiano per i genitori di origine straniera, con particolare attenzione alle madri che non lavorano e hanno minori occasioni di socialità.



ESEMPI DI AZIONI:

- attivare **corsi per mamme** in orario scolastico;
- attivare **corsi per genitori** nella sede scolastica;
- diffondere; all'interno della sede scolastica; le **opportunità formative offerte** dai CPIA, dagli enti del terzo settore e dalle Associazioni di volontariato presenti sul territorio.

consigli di lettura

Cap. 1

1. Ambrosini M., Bonizzoni P., Caneva E. (2009), *Ritrovarsi altrove. Famiglie ricongiunte e adolescenti di origine immigrata. Rapporto 2009*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano.
2. Gasperoni G., Albertini M., Mantovani D. (a cura di) (2018), *Fra genitori e figli. Immigrazione, rapporti intergenerazionali e famiglie nell'Europa contemporanea*, Il Mulino, Bologna.
3. Gozzoli C., Regalia C. (2005), *Migrazioni e famiglie, Percorsi, legami, interventi psico-sociali*, Il Mulino, Bologna.
4. Pattaro C. (2010), *Scuola & Migranti. Generazioni di migranti nella scuola e processi di integrazione informale*, FrancoAngeli, Milano.
5. Cesari Lusso V. (2010), *È intelligente ma non si applica. Come gestire i colloqui scuola famiglia*, Erickson, Trento.
6. Barberis E., Boccagni P. (2017), *Lavoro sociale con le persone immigrate*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna.
7. Bricchese A., Tonioli V. (a cura di) (2017), *Il mediatore interlinguistico e interculturale e il facilitatore linguistico. Natura e competenze*, Marsilio, Venezia.

Cap. 2

1. Romito M. (2016), *Una scuola di classe*, Guerini, Milano.
2. Ricucci R. (2012), *Il liceo all'orizzonte? Studenti stranieri, famiglie e insegnanti a confronto*, in "Mondi Migranti", 2, pp. 123-148.
3. De Feo A., Pitzalis M. (2018), *Le fiere dell'orientamento. La scelta come dramma sociale e come mercato*, in "Etnografia e Ricerca Qualitativa", 2, pp. 251-276.
4. Perone E. (2010), *La scuola delle migrazioni: L'integrazione scolastica degli alunni di origine immigrata a Napoli tra inclusione ed esclusione* in Colombo E., (a cura di), *Figli di migranti in Italia. Identificazioni, relazioni, pratiche*, UTET, Torino, pp. 253-292.
5. Perino M., Allasino E. (2014), *Immigrant families interactions with schools. Some evidence from an Italian research*, in "Italian Journal of Sociology of Education", 6(2), pp. 256-279.



Fondazione ISMU è un ente scientifico indipendente che promuove studi, ricerche, formazione e progetti sulla società multi-etnica e multiculturale, con particolare riguardo al fenomeno delle migrazioni internazionali. ISMU collabora con istituzioni, amministrazioni, terzo settore, istituti scolastici, aziende, agenzie internazionali e centri di ricerca scientifica italiani e stranieri.