

FAMIGLIE IMMIGRATE E SCUOLA PRIMARIA ITALIANA. ALLA RICERCA DI UN DIALOGO¹
LAS FAMILIAS INMIGRANTES Y LA ESCUELA PRIMARIA ITALIANA. EN BUSCA DEL DIÁLOGO
IMMIGRANT FAMILIES AND ITALIAN PRIMARY SCHOOLS: IN SEARCH OF DIALOGUE

PAOLA DUSI
Università degli Studi di Verona

LUIGI PATI
Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia

RESUMEN

La reflexión sobre la que gira el presente artículo se basa en el encuentro que se produce entre las familias inmigrantes y la escuela primaria italiana cuando escolarizan a sus hijos e hijas (de 6 a 11 años) en ella. La investigación se ha cursado desde el año 2009 al 2011 y ha tenido como objetivo recopilar información sobre las expectativas, representaciones, problemas y necesidades no expresadas por las familias inmigrantes en su relación con la institución escolar del país de acogida. En total se entrevistaron a 20 familias (en la mayoría de los casos sólo a las madres) que provenían de distintos continentes (Europa del Este, África, Asia y América Latina). A través de esta técnica se exploraron los aspectos clave y recurrentes, tanto en sentido negativo como positivo, que emergían de las descripciones realizadas por las familias inmigrantes sobre su relación con la escuela italiana. Los datos que se han recogido han permitido confirmar aspectos que se habían evidenciado con anterioridad y proponer estrategias de intervención específicas. Igualmente, dichos datos sugieren estructurar una investigación cualitativa más amplia relativa a los procesos de integración socioeducativa de las familias inmigrantes y al papel que la institución escolar juega en ese sentido.

PALABRAS CLAVE

familias inmigrantes; escuela primaria italiana; relación escuela-familia; integración educativa y desarrollo social de los niños y niñas inmigrantes.

ABSTRACT

The reflection which informs the present article has as its object the encounter between immigrant families and Italian primary schools (students' ages: 6-11 years old). The research carried out during 2009-2011 attempted to gather data that would lead to a better understanding of expectations, representations, unexpressed needs and problems of immigrant families in the encounter between schools in the host country. Twenty parents (mothers) from various continents (East Europe, Africa, Asia, Latin America) were interviewed. This was an exploratory investigation to identify recurrent critical nodes and positive aspects in the relationship with Italian primary schools through descriptions made by immigrant parents. The data collected led us to confirm already known aspects, to suggest intervention strategies and to give structure to further qualitative research on a larger scale concerning processes of socio-educational integration of immigrant families and the role of schools in carrying out these processes.

KEY WORDS

Immigrant families; primary schools; school-family relationship; children's integration and social promotion.

Recibido: 20.01.2012 • Revisado: 30.01.2012 • Aceptado: 25.02.2012 • Publicado: 01.03.2014

Communication: paola.dusi@univr.it

1. INTRODUZIONE

In Italia, i flussi migratori in entrata, sin dagli inizi degli anni novanta hanno subito una profonda trasformazione. Essi, oltre ad essere aumentati, sono contraddistinti dal seguente motivo principale d'ingresso: il ricongiungimento familiare, a sua volta favorito dall'entrata in vigore della legge n. 39 del 1990². Le modificazioni dei flussi migratori hanno portato ad una più significativa presenza di nuclei familiari, all'incremento dei matrimoni (tra stranieri e anche di unioni miste) e delle nascite. Nell'arco di pochi anni la presenza straniera in Italia ha raggiunto il 7% della popolazione con circa 5 milioni di presenze (Caritas Migrantes, 2011). Le famiglie in cui è presente almeno uno straniero costituiscono l'8,3% delle famiglie italiane (2 milioni e 74mila) mentre le famiglie con capofamiglia straniero iscritte all'anagrafe sono 1.640.727 (dati Istat - www.istat.it/files/2010).

Il mutare dell'assetto demografico del paese, soprattutto nel centro-nord, ha esercitato i suoi effetti anche sulla popolazione scolastica che ha visto incrementarsi in modo significativo la presenza di alunni di cittadinanza non italiana sui banchi di scuola. Nell'anno scolastico 2010/2011, gli alunni con genitori stranieri erano 711.064, pari al 7,9% dell'intera popolazione scolastica, e il 42,1% degli stessi è nato in Italia. L'ordine di scuola in cui la loro presenza è maggiore è la scuola primaria, dove costituiscono il 9% dei frequentanti. Sono rappresentate le più diverse nazionalità anche se l'incidenza maggiore è da attribuirsi a quella rumena, albanese e marocchina. Se nella scuola primaria il 52,9% di questi bambini è nato in Italia, nella scuola dell'infanzia (3-6 anni d'età, dove sono presenti 144.268 bambini, ovvero l'8,6% degli iscritti, anche se la frequenza non è obbligatoria), è venuto alla luce sul suolo italiano il 78,3% degli iscritti con cittadinanza straniera. Nelle scuole secondarie di primo grado (11-14 anni) sono presenti 158.261 allievi (l'8,8% del totale degli iscritti) mentre il settore in forte espansione è costituito dagli iscritti alle scuole secondarie di secondo grado (anche se l'incidenza percentuale sul totale degli studenti iscritti a questo ordine di scuola è più bassa delle altre, il 5,8%, con 153.513) (Ismu- Miur, 2011).

Confrontarsi con genitori nati e cresciuti in altri sistemi simbolico-culturali, costituisce ormai la norma per l'istituzione scolastica italiana e per i suoi professionisti. Le famiglie d'altrove, dal canto loro, si trovano costrette a confrontarsi in maniera aperta e profonda con la società d'arrivo e con le sue istituzioni proprio a motivo della presenza di

figli. Essere genitore in una terra diversa da quella d'origine, sollecita una rilettura del proprio progetto migratorio, costringe gli adulti ad uscire di casa e ad interagire con la popolazione autoctona, li spinge a confrontarsi con altri modelli familiari e genitoriali. Se l'arrivo di un bambino costituisce un elemento di profondo cambiamento esistenziale in tutte le coppie, l'ingresso nella scuola può essere, al contempo, fonte di ansia e di speranza, soprattutto per i genitori stranieri. L'istituzione scolastica costituisce uno dei principali luoghi in cui può realizzarsi il processo di integrazione sociale dei loro figli. La riuscita scolastica di questi ultimi diventa la cartina di tornasole circa la validità del progetto migratorio adulto, permette di dare un senso all'inevitabile sofferenza e nostalgia che l'allontanamento dalla madrepatria comporta. Focus group condotti con genitori stranieri di bambini iscritti alla scuola dell'infanzia (Ce.S.Pe.F., 2009), hanno permesso di individuare alcuni timori e speranze ricorrenti:

- a. timore di perdere la propria identità culturale.
- b. timore di incorrere in processi di emarginazione sociale.
- c. speranza di riscatto sociale attraverso il figlio.
- d. speranza di radicamento socio-culturale nel paese d'arrivo.

Attraverso il processo di scolarizzazione dei figli, la società accogliente irrompe nella vita dei genitori e li chiama all'interazione con le istituzioni, con i docenti, con le altre famiglie offrendo la possibilità di rompere situazioni d'isolamento e/o chiusura. La prova non è semplice. Ogni genitore guarda con ansia e speranza il proprio figlio varcare la soglia del tempio del sapere. Equilibri familiari, progetti di vita, competenze parentali stanno per essere messe alla prova. Figure altre stanno per entrare nello spazio privato dell'esistenza, nel nido domestico, influenzando sul procedere delle relazioni coniugali e genitoriali. Per i genitori migranti, la scuola si delinea come "mondo pubblico", vero e proprio luogo di speranza per l'intero nucleo domestico. L'ingresso del loro figlio in esso è avvertito come privilegiata via d'accesso ad un possibile processo di integrazione sociale e di successo socio-economico del medesimo³. Ne consegue che, nel rapporto con la scuola dei figli, entrano in gioco motivazioni personali, progetti familiari, aspettative sociali; percezione del proprio sé adulto come soggetto capace; rappresentazione del posto che nel futuro si può sperare di occupare nel paese d'arrivo, rispetto a

quello occupato nel presente. Si stabilisce un intreccio tra convinzioni e sogni, paure e desideri. La scuola italiana, dal canto suo, mentre si preoccupa di favorire l'adattamento dei nuovi studenti e delle loro famiglie al contesto di apprendimento, trascura quella che è la percezione dei genitori dell'istituzione scolastica, le loro attese di integrazione e promozione sociale dei figli.

La ricerca ha indagato gli elementi ora richiamati. Soprattutto, ha cercato di comprendere come il rapporto con la scuola primaria dei figli sia vissuto e percepito dai genitori stranieri; quali aspettative costoro ripongono nei docenti e nell'istituzione, come interpretino il proprio ruolo in relazione al sistema scolastico del paese d'arrivo.

2. FONDAMENTI TEORICI

Lo studio che presentiamo si basa sul paradigma ecologico secondo il quale la conoscenza è qualcosa insito nei contesti naturali di vita. Lo stesso attribuisce grande valore alla soggettività e all'incontro tra persone nel processo di costruzione della conoscenza (Lincoln & Guba, 1985). In questa prospettiva, la ricerca in scienze umane assume la complessità del mondo reale per comprendere la quale adotta metodi e strumenti idonei a cogliere le esperienze dei soggetti nelle loro sfumature e contraddizioni.

Nel tentativo di condurre una ricerca utile (Carr & Kemmis, 1986), il progetto epistemico ha privilegiato l'approccio fenomenologico (integrato con la grounded theory), secondo il quale è fondamentale avere esperienza di ciò di cui si parla. La ricerca fenomenologica è interessata alle descrizioni che sono espressione dell'ordinario essere nel mondo. "The locus of phenomenological research is human experience, and it approaches topics of interest through their presence in conscious awareness" (Polkinghorne, 1989:45). L'obiettivo di questo approccio è analizzare le descrizioni fatte dai partecipanti alla ricerca al fine di cogliere il fenomeno "as it appears" (Van Kaam, 1966). L'approccio fenomenologico vuole andare sul campo "senza" teorie precostituite. Esso attua il principio di contestualizzazione: costruire la teoria a partire dal contesto con un'attenzione particolare alle qualità con cui le cose appaiono. In questo senso, il criterio regolativo della ricerca è il tendere ad una "descrizione interpretativa" (Van Manen, 1990: 17). Si cerca di individuare e denotare ciò che è essenziale nell'esperienza-oggetto indagato (Cohen & Omery, 1994) nel contesto del mondo di significati che lo stesso assume per i soggetti coinvolti nella ricerca. La fenomenologia 'empirica' indaga non il 'qualcosa' che è là fuori, bensì il modo in cui una cosa si manifesta alla coscienza, i

vissuti frutto dell'incontro del soggetto con l'oggetto di esperienza (Husserl, 2002) che trovano espressione nelle descrizioni date dai partecipanti all'indagine. Di conseguenza, ai partecipanti è chiesto di descrivere le situazioni ed esperienze che hanno vissuto cercando di evitare considerazioni astratte (Giorgi, 1985).

Il processo d'indagine è stato guidato da un criterio fondamentale: la fedeltà alle descrizioni fornite dai partecipanti, considerati attori e autori, in senso socio-politico, della loro storia nel contesto di dinamiche relazionali e socio-culturali-economiche che intrecciano i molteplici sistemi vitali di cui ogni società umana è composta (Bronfenbrenner, 1979). Le famiglie migranti, le cui forme di genitorialità muovono da convinzioni e trovano espressione in pratiche in parte diverse, sono riconosciute come portatrici di risorse.

3. DISEGNO DELLA RICERCA METODOLOGIA

Dopo aver focalizzato il tema dell'intervista, il rapporto dei genitori migranti con la scuola primaria (vissuti ed aspettative), si è proceduto ad un'esplorazione della letteratura di riferimento e sono state prese in esame alcune delle ricerche di impostazione narrativa che hanno avuto per oggetto le famiglie straniere. La tecnica privilegiata per la raccolta dei dati è stata l'intervista semistrutturata. Intravedere il punto di vista dei protagonisti - divenuti research participants -, il loro modo di vivere una data esperienza e il significato che essi attribuiscono alla medesima, le aspettative che ad essa si accompagnano, permette di illuminare l'oggetto di ricerca (Cohen, Kahan & Steeves, 2000). In questa prospettiva, le interviste costituiscono the sources of evidence circa l'esperienza dei partecipanti (Giorgi, 1985). Tale strumento permette agli interlocutori di esprimere le loro opinioni, aspettative e sentimenti. Ciò fa sì che tale tecnica di raccolta dei dati costituisca uno dei mezzi principali per accedere alla conoscenza, alle credenze, ai rituali, alla vita di una data realtà socio-culturale ed ottenere informazioni nel linguaggio proprio dei partecipanti alla ricerca.

Sono state condotte 20 interviste con genitori migranti i cui figli sono alunni della scuola primaria (nel sistema scolastico italiano gli studenti che frequentano tale ordine di scuola hanno un'età compresa tra i 6 e gli 11 anni) residenti nella provincia di Brescia, ad alto tasso migratorio (la Lombardia è la regione con il maggior numero di alunni con cittadinanza non italiana -173.051 -Ismu, 2011).

Le famiglie e gli studenti intervistati sono stati individuati, mediante segnalazione della scuola, sulla base dei seguenti criteri: residenza in Italia da almeno cinque anni, possesso di attitudini comunicative, desiderio di esprimere il proprio punto di vista, buona competenza nella lingua italiana. I genitori coinvolti provengono da nazioni diverse. Ciò è stato ritenuto un aspetto positivo in vista della possibilità di raccogliere dati che potessero essere significativi circa il modo di porsi della scuola verso le famiglie migranti di là dalle rappresentazioni culturali dei genitori coinvolti, così da evidenziare l'essenza del fenomeno (genitori migranti vs scuola primaria).

Le domande di fondo che hanno guidato il processo di ricerca sono state le seguenti: "Com'è il rapporto con la scuola primaria italiana?"; "Ha vissuto momenti di difficoltà?"; "Come si trova suo/a figlio/a a scuola?"; "Cosa chiederebbe alle insegnanti?".

3.1. Fasi del processo di analisi

Le descrizioni sono state analizzate nel rispetto delle seguenti fasi, individuate con riferimento all'approccio fenomenologico (Giorgi, 1985; Mortari, 2007):

- lettura ripetuta dei testi al fine di coglierne il significato complessivo.
- individuazione delle unità di descrizione significative concernenti l'esperienza personale dei soggetti intervistati.
- attribuzione di una descrizione sintetica a ciascuna unità.
- attribuzione di un'etichetta concettuale a ciascuna unità.
- raggruppamento delle etichette in categorie.

Le sopracitate unità di testo significative, concernenti il modo in cui i genitori descrivono la loro relazione con le insegnanti della scuola primaria sono state etichettate, le etichette hanno poi dato origine a categorie.

Le unità di testo significative sono state esaminate a lungo al fine di cogliere il loro significato profondo per poi renderle con un linguaggio scientifico capace di dare conto della prospettiva dei partecipanti alla ricerca. Nel corso dell'ultima fase della ricerca si è proceduto alla sistematizzazione dei dati raccolti al fine di ottenere una descrizione in grado di esprimere i diversi aspetti che compongono ogni fenomeno, atti a dare conto sia della sua complessità sia delle singole sfaccettature che lo caratterizzano.

4. RISULTATI

Nonostante l'esiguo numero di interviste condotte, è stato possibile individuare nuclei di significato ricorrenti, attorno ai quali si è raccolto il dire dei genitori: le aspettative nutrite nei confronti della scuola; il rapporto dei figli con i compagni di classe; i vissuti di inadeguatezza parentale; le richieste d'aiuto; il bisogno di informazioni ed accoglienza; la definizione dei rispettivi ruoli (genitori vs. docenti) e le possibili forme di collaborazione con la scuola. Di là dalle diverse nazioni d'origine, dalle differenti storie personali e dai progetti familiari di ogni intervistato, madri e padri stranieri di fronte all'istituzione scolastica sembrano condividere preoccupazioni e aspettative simili.

Due sono state le macrocategorie cui i dati raccolti hanno dato origine: la prima riguarda l'incontro con la scuola attraverso i vissuti del figlio-studente, il suo percorso di apprendimento e il suo universo relazionale; la seconda concerne il rapporto dei genitori con i docenti.

4.1. La scuola vista attraverso gli sguardi dei figli

Il genitore, per lo più, incontra e vive la scuola attraverso il figlio: il suo benessere, i compiti assegnati, le comunicazioni riportate dal suo diario, le sue relazioni con i compagni di classe. Con l'osservare il figlio, ascoltandone i commenti o i brevi reportage sulla vita scolastica, il genitore traccia un ritratto dell'istituzione e dei suoi attori.

Le preoccupazioni che accompagnano i genitori nel momento in cui il figlio inizia il processo di scolarizzazione sono molto simili, cambiano le sfumature, gli accenti. Tutti, peraltro, desiderano che il figlio instauri buone relazioni con i docenti e i compagni e apprenda con successo.

I timori, che si associano all'ingresso a scuola dei figli, tra i genitori migranti sono ingigantiti dal senso di estraneità al mondo di cui l'istituzione scolastica è espressione, dalla non appartenenza alla rete sociale in cui la scuola è inserita, dalla distanza linguistico-culturale esistente tra il loro mondo e il qui. Anche le speranze sono gonfiate dai venti della migrazione: la scuola rappresenta per la maggior parte dei genitori il passaporto per l'ingresso reale nel mondo d'arrivo, per l'accesso ad un futuro migliore.

4.1.1. I rapporti con i compagni

L'inserimento nel gruppo dei pari costituisce una preoccupazione genitoriale ricorrente. "Mio figlio ha degli amici? Avrà degli amici?". Il bambino stesso si

chiede: “Mi sceglieranno come amico?”. Con l’inizio della scuola, spesso, “assume particolare rilevanza il problema di essere simpatico, di essere accettato o escluso” (Dunn, 2006: 58).

Al bambino non basta essere accettato all’interno di un gruppo, quello della classe. Egli sente il bisogno di un legame particolare, connotato da un riconoscimento reciproco, da intimità ed affetto (Bigelow, 1977; Buhmester, 1990). L’amicizia è vicinanza, sostegno, appartenenza ad un mondo in cui non si è soli. “La condizione umana è dipendente, per antonomasia, dalla formazione e dal mantenimento della comunità, non solo a livello istituzionale ma anche nell’ambito delle relazioni interpersonali intime. (...) le prime amicizie sono l’“apriti sesamo” verso “mondi possibili” (Bruner, 2006:7-9). Tuttavia, l’apriti sesamo, per poter essere formula magica atta a generare mondi condivisi - ha da essere pronunciato con vocaboli che appartengono ad una lingua comune. La lingua è realtà, è parola, è spazio di incontro, confronto e conflitto.

4.1.2. La lingua, le lingue

La lingua, culla dei legami di attaccamento, è luogo dell’identità, possibilità di dire se stessi: “se nasci para falar, tenho que falar uma língua”. La lingua è sempre, all’inizio, lingua materna: impregnata di odori, sensazioni, nutrimento. La lingua racconta l’esperienza dell’affidabilità dell’altro, del suo accoglierci ed introdurci nel mondo, facendo spazio per noi, dandoci un posto nel mondo. Attraverso la lingua la madre si rivela e rivela la realtà, affinché anche il figlio impari a rivelare se stesso nell’intreccio della relazione. Anche a scuola, nella scuola dell’altro, dove si parla una lingua non materna, con cui non si sono stabiliti ancora legami affettivi, la lingua non si riduce a mero strumento per l’apprendimento e la comunicazione. La lingua del paese d’arrivo è lingua altra, sconosciuta: essa si frappone tra sé e il mondo, tra sé e gli altri. La lingua, finché è lingua dell’altro, è ostacolo, è silenzio, è estraneità.

In situazione di estraneità, di non appartenenza, la lingua nasconde e rivela la propria unicità/differenza. Essa diviene ricettacolo e simbolo di identità minacciate, di distanza dagli altri, della necessità di ridefinire la propria identità. La lingua è identità, appartenenza.

E’ vitale, per i bambini d’altrove, impadronirsi della nuova lingua, avvertita non solo come strumento per imparare, per svolgere i compiti, per sentirsi capace ma anche e prima ancora come strumento per

incontrare l’altro, per sentirsi come l’altro, per tessere relazioni con l’altro. La parola può dare vita o morte; essa fonda e mantiene legami sociali, struttura identità e appartenenze. Parlare una lingua significa acquisire la possibilità di entrare in un nuovo mondo: lingua e amicizia, la lingua per tessere legami.

Tra noi parliamo arabo, con il bambino qualche volta sempre parliamo italiano.. qualcosina italiano sempre. Guarda tutti i programmi di tv italiani... non piace canale arabo! Primo anno il figlio capisce arabo perfettamente.. capito? All’inizio di elementari non lo sa italiano... poco... ma dopo due anni dimenticato tutto l’arabo! Cominciare a studiare italiano, capire italiano... vuole italiano, non vuole l’arabo! Quando parla arabo non capisce niente... non vuole studiare arabo M.! Anche l’arabo quando voglio scrivere per studiare non vuole.. adesso parla molto, si impegna molto come bambini italiani... cento per cento. Questa scuola qua ha lasciato studiare come un bambino italiano... cento per cento. Libero... tranquillo...(FS3/8).

La lingua materna è lingua delle origini, è lingua delle radici, è lingua dell’identità personale e familiare. In essa, il passato è coinvolto nel presente (Zamboni, 2006). Per questo i genitori cercano di assicurare ai figli una doppia competenza linguistica, facendo in modo che l’immersione nella lingua del paese d’arrivo non generi una dimenticanza delle parole materne:

La doppia competenza linguistica costituisce un’opportunità per i bambini della migrazione, sia in termini di competenze da spendere nel mondo, sia in termini di radici cui appoggiarsi. Le lingue padroneggiate costituiscono chiavi per muoversi nel mondo, per trovare spazi in cui abitare, per tessere relazioni.

4.1.3. L’apprendimento dei figli e le competenze parentali.

I genitori d’altrove si incontrano con un sistema scolastico diverso, con un’istituzione le cui regole implicite ed esplicite sono diverse da quelle che essi hanno incontrato in passato. Di fronte ad una istituzione di cui non conoscono il funzionamento, alla forma diversa assunta dalle relazioni insegnante-allievo, ai compiti di apprendimento, i genitori si sentono privi di strumenti adeguati e sperimentano vissuti di incapacità nell’espletamento delle loro funzioni genitoriali.

La difficoltà principale con cui gli stessi sono chiamati a confrontarsi è la non conoscenza della lingua dello studio che non permette loro di sostenere il processo di apprendimento dei figli, pur ravvisandone la necessità.

Bisogna aiutare...Qualcuno da fuori, per bambini, bisogna studiare fuori di scuola. È importante che qualcuno aiutare bambini fare i compiti. Come due giorni fa che Paola: "mamma, io non capire bene questo simbolo cosa è?" Anche io non posso aiutarla, questo simbolo non so cosa è. Io non conosco i simboli. Verbi un po' posso aiutarla perché so un po' inglese, altro no perché non ho studiato qui in Italia, noi studiare solo poco a scuola per stranieri. Non conosco simbolo quindi non posso aiutare il mio bambino (FS17/123).

L'impotenza costituisce uno scenario ricorrente nel rapporto famiglie straniere e scuola del paese d'arrivo. Si tratta di una dimensione che può costituire una fase temporanea, che si manifesta in concomitanza del processo di scolarizzazione del primo figlio iscritto alla scuola del paese d'arrivo, oppure può trasformarsi in una dimensione stabile del rapporto con l'istituzione scolastica. Questo accade quando i genitori considerano incomprensibile il sistema scolastico, si sentono isolati, non c'è chiarezza nella suddivisione dei ruoli (tra scuola, studenti e famiglia), sono poco scolarizzati. Tutto ciò fa sperimentare loro un senso di inadeguatezza, si sentono dequalificati e privi di strumenti per affrontare le richieste che la scuola rivolge ai figli e a loro stessi (Perregaux et alii., 2011).

Di fronte alle questioni compiti e apprendimento, non è in gioco solo la competenza genitoriale ma anche un'intera organizzazione familiare chiamata a contare solo su stessa vista la presenza di un capitale sociale limitato, precarietà lavorativa e difficoltà economiche. La maggior parte della responsabilità concernente il percorso scolastico dei figli e il loro apprendimento ricade sulle madri (Carvalho, 2006) alle quali è attribuito, più o meno tacitamente, il compito di seguire i figli nello svolgimento dei compiti e di mantenere il rapporto con la scuola e i suoi insegnanti. Si tratta di una situazione che rispecchia una divisione dei compiti tra padre e madre molto comune, che attraversa le diverse classi sociali e culture. Il lavoro quotidiano di sostegno e controllo dell'andamento scolastico dei figli è territorio affidato alle madri (Reay, 2009: 54).

Nelle famiglie migranti si può verificare una revisione della distribuzione dei compiti tra madri e padri decisa sulla base delle rispettive competenze dei coniugi. Così, la miglior padronanza della lingua seconda da parte dei padri può far sì che questi si assumano in parte il compito di sostenere i figli nel processo di apprendimento.

Non di rado il ruolo di sostegno nello svolgimento dei compiti a casa viene affidato ai fratelli maggiori, mentre la madre continua a svolgere una funzione di supervisione e coordinamento e a curare i rapporti con la scuola.

Alcuni genitori ritengono indispensabile che i docenti prestino un'attenzione particolare ai loro figli, che siano più pazienti e si assicurino che i loro studenti d'altrove abbiano compreso la spiegazione.

Altri genitori individuano nei compagni di classe dei possibili agenti di sostegno all'apprendimento per i loro figli. Essi ritengono che il peer-tutoring in classe faciliterebbe i processi di acquisizione della lingua e di comprensione nei vari ambiti disciplinari dei loro figli.

Emerge la preoccupazione parentale fondamentale: i figli vanno a scuola per imparare e imparare bene. Per questo, ogni famiglia cerca di rispondere al meglio alle richieste che provengono dall'istituzione scolastica e di sostenere i figli nel processo di scolarizzazione.

4.2. *L'istituzione e i suoi docenti*

La scuola e lo svolgimento dei compiti costituiscono realtà dolorose e felici insieme, sono contesti e situazioni cariche di ambivalenza per i genitori stranieri. L'integrazione socio-educativa e un percorso scolastico di successo rappresentano la condizione per un futuro forse migliore. Tuttavia, tali fattori costituiscono, al tempo stesso, l'inizio di un processo di separazione dai genitori e dalla loro cultura che in migrazione assume dimensioni più forti e dolorose di quanto accada nel consueto rapporto tra generazioni. La scuola rappresenta il mondo d'arrivo. Essa chiede ai figli dei migranti di assumere i gesti, la lingua e la cultura del paese ospite, allontanandoli da quelli dei genitori.

Posta di fronte all'istituzione scolastica, ogni famiglia alla ricerca di un nuovo equilibrio (intra-familiare e con il mondo esterno), individuerà le strategie per essa adeguate, sempre accompagnate da un atteggiamento più o meno difensivo. La reticenza che connota il rapporto con la scuola è dovuta a diversi elementi. Tra di essi vanno segnalati i seguenti: la distanza che intercorre tra l'istituzione scolastica e

i genitori; il senso di insicurezza che accompagna le famiglie migranti; le diverse prospettive valoriali che contraddistinguono cultura d'origine e cultura d'arrivo.

4.2.1. Faccia a faccia con i docenti

Il processo di scolarizzazione dei figli – in particolare del primogenito – pone i genitori di fronte ad una nuova istanza educativa: la suddivisione dei compiti tra scuola e famiglia. Le rappresentazioni, i valori, le pratiche dei genitori migranti sono diverse da quelle proprie dell'istituzione scolastica del paese d'arrivo. Sin dai primi giorni, le famiglie migranti sono costrette a confrontarsi con le aspettative, spesso non dichiarate, della scuola e dei suoi docenti; a fare i conti con prassi inconsuete e richieste incomprensibili.

I docenti rappresentano l'istituzione scolastica, il paese d'arrivo, la sua capacità/volontà di accogliere o rifiutare le famiglie migranti. Così, per i genitori d'altrove, incontrarsi con un team docente in grado di prendere in considerazione il loro background socio-culturale, le loro aspettative e i loro desideri; di fornire loro chiare indicazioni sul sistema scolastico in cui i figli sono inseriti; di riconoscerli come partner e di accompagnarli nell'assunzione dei compiti connessi con il processo di scolarizzazione dei figli, costituisce un enorme supporto allo svolgimento della funzione educativa parentale:

L'accoglienza delle insegnanti costituisce un sostegno cruciale per le madri d'altrove chiamate ad affrontare e gestire il processo di scolarizzazione dei figli in un mondo altro. Secondo Christiane Perregaux ciò che è davvero importante nel primo incontro con la scuola del paese ospite, è che i genitori si sentano accolti ed ascoltati, che sappiano di potersi recare a scuola ogni qualvolta ne ravvisino la necessità per incontrare persone competenti che seguono con attenzione il percorso scolastico dei figli (Perregaux, 2008).

La maestra, per i genitori stranieri può rappresentare un punto di riferimento importante, una figura istituzionale cui guardare oppure divenire un ulteriore ostacolo da affrontare sulla strada dell'integrazione.

Non sempre le cose vanno per il meglio nel rapporto docenti-genitori. A volte la distanza e le incomprensioni, le modalità comunicative adottate scavano baratri tra casa e scuola. Ogni volta che i docenti e/o i genitori esprimono un giudizio sull'altro le tensioni si intensificano e il dialogo si allontana. Ciò si verifica, per lo più, proprio con quei genitori per i quali la scuola resta un luogo ostico, un territorio

nemico, contrassegnato da vissuti di lotta ed insuccesso.

Quando le modalità e gli spazi comunicativi sono inadeguati, spesso, la strategia adottata, da entrambe le parti, è andare alla ricerca di un colpevole; è rivolgere accuse di incompetenza o inadeguatezza alla controparte. Ciò non fa che inasprire i rapporti e precludere ogni spazio di collaborazione. La scuola non può rivolgere la propria attenzione solo agli studenti, trascurandone le famiglie, se non a prezzo del fallimento della sua azione educativa. Stabilire un rapporto di fiducia con i genitori, fondato sul reciproco riconoscimento, dovrebbe costituire una priorità per ogni insegnante, soprattutto quando ci si trova di fronte ad adulti difficili da raggiungere (Bouakaz & Persson, 2007).

4.2.2. Condividere la responsabilità educativa

Scuola e famiglia sono spazi educativi, di fatto, interconnessi. Spazi nei quali è necessario creare tra gli adulti rapporti di partnership contrassegnati da una giusta distanza emotiva. Ciò al fine di favorire la nascita di trame relazionali in grado sia di rispettare l'altrui diversità sia di promuovere una fattiva collaborazione volta ad offrire percorsi educativi coerenti e condivisi dalle diverse identità in dialogo. I genitori stranieri tendono a distinguere tra i compiti propri della scuola e quelli dei genitori, riconoscendo alla famiglia un ruolo principale sul piano educativo.

Ciò nonostante, la complessità della funzione educativa rende necessaria l'instaurarsi di un rapporto di collaborazione tra tutte le figure adulte presenti nella vita dei nuovi nati, come affermano i genitori interpellati:

Genitori e docenti hanno il compito di prendersi cura dei nuovi nati che sono stati loro affidati. Per questo sono chiamati a stare 'insieme', 'dalla stessa parte' così da poter adempiere ai doveri connessi con la responsabilità educativa che è loro propria. In questa prospettiva, tessere alleanze educative costituisce una priorità per quegli adulti consapevoli che l'efficacia dell'azione educativa richiede un sostegno e una collaborazione reciproci. La presenza di un reale rapporto di collaborazione tra casa e scuola influisce positivamente sul processo di crescita dei minori nonché sull'efficacia e sull'affinamento dell'azione educativa di entrambe le istituzioni.

4.2.3. La scuola: Un futuro migliore per i propri figli.

La scuola, per i genitori d'altrove, rappresenta l'opportunità di un futuro migliore per i propri figli.

L'inserimento socio-educativo ed economico passa attraverso l'istituzione scolastica: vera porta d'ingresso nel paese d'arrivo. La migrazione offre opportunità che possono essere colte solo a prezzo di sacrifici, frustrazioni, precarietà. Il mancato riconoscimento (Honneth, 1993) che connota l'esistenza degli adulti migranti, li priva della possibilità di "rifarsi in modo positivo (nel senso di un apprezzamento sociale) alle capacità acquisite nel corso della vita" precedente (Jabbar, 2000). La marginalità socio-culturale ed economica è un prezzo che i genitori sono disposti a pagare, nella speranza che la vita offra ai figli un'esistenza migliore della propria.

Una buona istruzione per i figli, ecco ciò che può dar senso ai sacrifici e alle rinunce che la migrazione comporta; che dà ragione delle scelte compiute e alimenta lo sperare negli adulti. Uno sperare che permette di trascendere la situazione in cui ci si trova (Zambrano, 2000) e guardare con fiducia nel futuro. Le parole dei genitori mettono in luce il ruolo cruciale che essi attribuiscono alla scuola nella vita dei figli e della famiglia. Essi nutrono grandi aspettative nei confronti dell'istituzione scolastica. Il valore che le famiglie d'altrove attribuiscono alla scuola, spesso, non viene compreso da quest'ultima, presso i cui operatori è diffusa una visione stereotipata e dequalificante dei genitori d'altrove, rei di avere rappresentazioni diverse del ruolo genitoriale e di fare riferimento a modelli scolastici differenti.

5. DISCUSSIONE

Vista l'esiguità del numero d'interviste condotte, i dati emersi dall'analisi delle stesse costituiscono solo frammenti di una realtà molto complessa. Ciò nonostante, i risultati confermano quanto emerso dagli studi condotti a livello internazionale (Perregaux et al. 2008; Vatz-Laroussi et al. 2005; Leithwood, 2006; Smith & Driessen, 2007) in merito alle difficoltà che connotano l'incontro tra sistema scolastico del paese accogliente e famiglie migranti.

Le difficoltà linguistiche, la distanza tra le rappresentazioni dei docenti e quelle dei genitori, un vissuto di mancato riconoscimento ed accoglienza rendono molto faticoso il rapporto tra casa e scuola. Dall'analisi dei dati raccolti nella presente ricerca, appare con evidenza:

I. Il coinvolgimento emotivo e la sofferenza parentale. I genitori fanno proprie le sofferenze dei figli (difficoltà linguistiche, mancato inserimento nel gruppo dei pari) sino al punto da amplificare i vissuti dei figli.

II. Il bisogno di vivere relazioni con i docenti intrise di riconoscimento ed accoglienza, atte a permettere loro di scardinare i vissuti di isolamento e di scoprirsi capaci di accompagnare i figli nel percorso di scolarizzazione.

III. La richiesta di un sostegno all'apprendimento - non solo linguistico - per i figli.

IV. Il forte investimento genitoriale nel processo di scolarizzazione dei figli (Lahire, 2002) che può assumere forme diverse da quelle attese dal contesto scolastico d'arrivo.

V. La necessità di percorsi di formazione per insegnanti che promuovano l'acquisizione di competenze relazionali e comunicative adeguate alla complessità degli universi familiari con cui sono chiamati a tessere rapporti di collaborazione.

6. RIFLESSIONI NON CONCLUSIVE

La ricerca è stata guidata dal desiderio di comprendere i vissuti, le rappresentazioni e le aspettative dei genitori stranieri, nel tentativo di svolgere un'indagine che possa dirsi utile, ovvero contribuisca a migliorare la qualità della vita delle persone (Carr & Kemmis, 1986). Nelle società contemporanee, in cui la multiculturalità è dimensione sociologica costitutiva, alla scuola spetta il compito di educare "insieme gruppi etnici disparatissimi" e, in parte, di "assumere funzioni che in una nazione-Stato sarebbero esplicate con tutta naturalezza dalla famiglia" (Arendt, 1999: 230).

Funzioni strettamente intrecciate con l'apprendimento della lingua del paese d'arrivo, con i processi di affiliazione dei "nuovi-nati" per nascita o per migrazione alla società elettiva e con i processi di costruzione (e ri-costruzione) dell'identità chiamata a radicarsi in una molteplicità di appartenenze (Dusi, 2009). Per questo, all'istituzione scolastica è chiesto di ripensare le sue procedure, i suoi approcci didattici, le sue modalità comunicative.

La presenza di alunni stranieri nella scuola italiana rende necessario un ripensamento delle prassi istituzionali. Nella quotidianità, il contatto con le famiglie d'altrove, spesso, si traduce in pratiche tendenti all'inculturazione/inglobamento delle famiglie e degli alunni non italiani, che vengono sospinti ad accettare la cultura educativa della scuola del paese d'arrivo. Il dire dei genitori pone in luce la necessità, da parte della scuola, di riconoscere la famiglia immigrata come proprio interlocutore competente e di dare avvio a pratiche inedite di confronto culturale e di corresponsabilità educativa.

La scuola italiana ha, sin dall'inizio dei flussi migratori, scelto l'approccio interculturale volto al riconoscimento delle differenze, all'acquisizione di competenze e strumenti che favoriscano il dialogo tra persone nella prospettiva della convivenza democratica. Ciò nonostante, l'analisi della realtà rende evidente la necessità di ripensare i percorsi formativi per docenti e di rivedere le modalità con cui la scuola intreccia rapporti con le famiglie, prestando particolare attenzione a quelle immigrate. L'integrazione scolastica non può essere guadagnata solo nel rapporto con gli studenti. La scuola ha il compito di prendersi cura dei bambini non dei genitori; tuttavia i primi non possono essere adeguatamente sostenuti prescindendo dai secondi. L'instaurarsi di un rapporto di collaborazione tra scuola e famiglia esercita un influsso positivo sul processo di crescita dei figli/studenti anche grazie ad un affinamento dell'azione educativa di entrambe le istituzioni. Di fatto, la partecipazione dei genitori alla vita della scuola può costituire una situazione di *empowerment* per i medesimi, aiutandoli ad acquisire maggiore fiducia in sé stessi e nelle proprie competenze educative. E', però, necessario che le forme di collaborazione proposte dalla scuola siano molteplici, flessibili in grado di accogliere l'unicità di ogni famiglia, la particolarità delle sue risorse e delle competenze educative di ogni genitore. Famiglia e scuola sono chiamate a superare la logica del semplice incontro/contacto e scontro/valutazione per perseguire quella di una responsabilità educativa condivisa (Pati, 2008) basata sul riconoscimento delle differenti condizioni e convinzioni personali e culturali. Perché questo si verifichi, è necessario che la famiglia d'altrove sia riconosciuta dalla società, dalla scuola e dai suoi professionisti come un interlocutore significativo, dotato di potenzialità e risorse con il quale è indispensabile interagire nel perseguimento di un progetto educativo comune.

7. RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arendt, H. (1999). *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti.
- Bigelow, B.J. (1977). Children's friendship expectations: A cognitive-developmental study. *Child Development*, 48, pp. 246-253.
- Bouakaz, L., Persson, S. (2007). What hinders and what motivates parents' engagement in school? *International Journal about Parents in Education*, 1 (0), pp. 97-107.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (2006). Introduzione. In J. Dunn, *L'amicizia tra bambini. La nascita dell'intimità*. (pp. VII-IX). Milano: Raffaello Cortina.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence. *Child Development*, 61, pp. 101-111.
- Caritas Migrantes (2011). *Dossier Statistico*. Roma: Idos.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical Education, Knowledge and Action Research*, London: Falmer Press.
- Carvalho, M.E.P de (2006). Dever de casa. Visões de mães e professoras. *Olhar de Professor* (UEPG), 9, pp. 31-46.
- Ce.S.Pe.F. (2009). *Report di ricerca. Star bene insieme. Il bambino tra famiglia e scuola*. Brescia: Pro manuscripto.
- Cohen, M.Z., Kahan, D.L., Steeves, R.H. (2000). *Hermeneutic Phenomenological Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Cohen, M.Z., Omery, A. (1994). Schools of phenomenology. Implications for research. In J. Morse (ed.), *Critical issues in qualitative research methods*, (pp. 136-156). Newbury Park (Ca): Sage.
- Dunn, J. (2006). *L'amicizia tra bambini. L'inizio dell'intimità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Dusi, P. (2009). Famiglie migranti tra filiazione ed affiliazione. *La Famiglia*, 244 (pp. 39-47).
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Honneth, A. (1993). *Riconoscimento e disprezzo. Sui fondamenti di un'etica post-tradizionale*. Soveria Mannelli: Rubettino Editore.
- Husserl, E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi.
- Ismu - Miur (2011). *Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l'adolescenza. Rapporto nazionale A.s. 2010/2011*. Milano: Fondazione Ismu.
- Jabbar, A. (2000). Mediazione socioculturale e percorsi di cittadinanza. *Animazione Sociale*, 10, pp. 82-88.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris: Nathan.
- Leithwood, K. (2006). *A Critical review of the Parent Engagement Literature*. Toronto: Ontario Ministry of Education, Parent Engagement Office.
- Lincoln, Y.S., Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*.

- Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Pati, L. (2008). La corresponsabilità educativa tra docenti e genitori. *La famiglia*, 244, pp. 22-29.
- Perregaux, C. (2008). 26 façon d'accueillir. *Ville, Ecole, Intégration*, 153, pp. 57-67.
- Perregaux, C. et al (2011). Des familles migrantes en recherche de dialogue avec l'école. in M. Mc Andrei, M. Milot, A. Triki-Yamani, *L'école et la diversité: perspectives comparées* (pp. 195-207). Quebec: Presses de l'Université de Laval.
- Perregaux, C., Changkakoti, N., Gremion, M., Hutter, V. (2008). Au sein des familles migrantes: circulation intra-et intergénérationnelle des rôles sociaux à partir de la scolarisation de l'ainé. In M. Vatz-Laroussi, C. Bolzman, M. Lahlou (eds.), *Familles migrantes: au gré des ruptures... tisser la transmission* (pp.). Paris: L'Harmattan.
- Polkinghorne, D.E. (1989). Phenomenological Research methods. In R.S. Valle & S. Halling (eds.), *Existential-phenomenological perspectives in psychology: Exploring the breadth of human experience* (pp. 41-60). New York: Plenum Press.
- Reay, D. (2009). 'Class acts'. Home-school involvement and working-class parents in the UK. In R. Deslandes, ed. *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Inovative Practices*. New York: Rout Ledge.
- Smith, F., Driessen, G. (2007). Parents and schools as partners in multicultural, multireligious society. *Journal of Empirical Theology*, 20 (1), pp. 1-20.
- Van Kaam, A. (1966). *Existential foundations of psychology*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Van Manen (1990). *Researching lived experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London, Ontario, Canada: State University of New York Press.
- Vatz-Laroussi, M., Lévesque, C., Kanouté, F., Rachédi, L., Montpetit, C., Duquesne, K. (2005). *Les différents modèle de collaboration familles-écoles: trajectories de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec. Rapport de recherché présenté au Fonds québécois de la recherché sur la société et la culture*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Zamboni, C., (2006). Il fluire della lingua materna nell'esperienza religiosa. In C. Zamboni (ed.), *Il cuore sacro della lingua* (pp. 107-125). Padova: Il Poligrafo.
- Zambrano, M. (2000). *Persona e democrazia. La storia sacrificale*. Milano: Mondadori.