

Il successo scolastico dei giovani figli dell'immigrazione: il ruolo della famiglia come capitale sociale

*Maria Grasso*¹

Abstract

Rispetto ai processi di integrazione sociale dei giovani figli dell'immigrazione, la famiglia come indice di capitale sociale può configurarsi sia come risorsa promozionale sia come agente negativo rispetto agli esiti di successo o insuccesso scolastico e più profondamente dei processi di inclusione o esclusione sociale. Il pluralismo dei modelli familiari e dei vissuti migratori non sempre garantisce ai giovani di cittadinanza non italiana le necessarie condizioni di contenimento e di accompagnamento nel processo di crescita. Fattori come l'insicurezza, la solitudine, il trauma della migrazione possono incidere negativamente sui percorsi di vita. Occorre che politica e società si facciano carico con perequazione dei futuri italiani e la scuola agisca come volano di inclusione e supporto agli studenti, ma anche alle loro famiglie, attraverso occasioni di partecipazione attiva.

Parole chiave: successo scolastico, capitale sociale, famiglie, integrazione, partecipazione.

Abstract

Compared to the processes of social integration of young people from immigrant families, the family as an index of social capital can be configured both as a promotional resource and as a negative agent with respect to the results of success or failure in school and more deeply to the processes of inclusion or exclusion. The diversity of family models and of migration experiences does not always guarantee the necessary conditions of containment and support in the growth process. Factors such as insecurity, loneliness, the trauma of migration can adversely affect the life paths. Politics and society must take charge of equalization of future Italian citizens and school acts as a driver of inclusion and support to students but also to their families, through opportunities for active participation.

Keywords: school success, social capital, families, integration, participation.

¹ Dottoranda di ricerca in Scienze della Formazione e Psicologia presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

1. *Successo scolastico e integrazione sociale*

Da vari decenni l'Italia sta mutando il proprio profilo demografico e culturale. La percentuale di stranieri attualmente presenti nel nostro paese è dell'8,1% – 1 ogni 12 abitanti – pari a 4.922.085. Sebbene l'andamento dei flussi migratori nel 2013, a causa della crisi, abbia subito un lieve rallentamento con un aumento dell'emigrazione interna verso l'estero, la presenza di stranieri è diventata ormai una realtà strutturale (Dossier Statistico Immigrazione, 2014, p. 89). In parallelo alle concrete difficoltà che la sfida dell'integrazione pone nelle dinamiche della convivenza, il dato che spesso sfugge nella percezione corrente è che la presenza dello straniero nel paese, oltre a rappresentare un importante agente di cambiamento sociale, concorre in modo sostanziale all'incremento del Pil nazionale, sopperisce a pesanti e crescenti carenze del Welfare, vedendo l'impiego del 23,5% della popolazione immigrata in mansioni di «servizio alla persona», bilancia ai fini previdenziali un progressivo invecchiamento della società, collegato al calo italiano delle nascite (ivi, p. 255). La multiculturalità, che connota sempre più l'Italia, quindi, non solo agisce come agente di effettivo cambiamento antropologico e culturale, ma prospetta concretamente un orizzonte di nuova cittadinanza. Tale evidenza, in contrasto a prospettive interpretative involutive ancorate ai paradigmi della minaccia all'identità dello stato nazionale – ormai di fatto messo in crisi dalla pervasività della globalizzazione – e della paura dell'altro, deve essere affrontata con realismo e lungimiranza dai decisori politici e dalle amministrazioni locali, in un processo di revisione redistributiva delle risorse, dei diritti, dei criteri partecipativi alla vita civile e politica. Lo 'straniero', che coabita con l'italiano, vive già e co-costruisce il presente e la storia del nostro paese; i suoi figli, vicini di banco dei nostri, e spesso nati in Italia, saranno i nuovi cittadini, se non *de iure, de facto*, del futuro (Dalla Zuanna *et al.*, 2009).

L'enorme risorsa offerta dagli alunni figli dell'immigrazione presenti attualmente nelle nostre scuole va quindi presa in carico con particolare cura e responsabilità, nella consapevolezza, offerta anche dagli studi sulle dinamiche assimilative, che la posta in gioco è la realizzazione di reali processi di integrazione che sono alla base di un progetto interculturale foriero di pace e coesione sociale, della costruzione di un comune senso di appartenenza e di cittadinanza (ivi, 2009). La definizione di integrazione cui si fa riferimento è quella di Cesareo: «l'integrazione è un processo multidimensionale finalizzato alla pacifica convivenza, entro una determinata realtà sociale, tra individui e gruppi culturalmente ed

eticamente differenti, fondati sul rispetto delle diversità a condizione che queste non mettano in pericolo i diritti umani fondamentali e le istituzioni democratiche» (Cesareo, 2009, p. 23).

L'indagine su *Le domande delle famiglie immigrate nei confronti del sistema scolastico italiano*, svolta nel 2009 dal CNEL, oltre a offrire un quadro delle azioni significative realizzate dalle scuole a livello nazionale rispetto a programmi di integrazione efficaci, pone in risalto aspettative, richieste e bisogni delle famiglie immigrate con figli coinvolti nei processi formativi. La scuola è considerata dalle famiglie intervistate, un fattore emancipativo fondamentale, l'«ascensore sociale» che permetterà ai figli di riscattarsi e di aspirare a una posizione sociale e a lavori migliori dei propri. Una ricerca condotta su aspirazioni e aspettative lavorative di un campione di giovani studenti stranieri a Bologna, ha rilevato parimenti, confermando gli esiti della letteratura sociologica internazionale (Portes, 1995), come gli stessi figli degli immigrati, soprattutto se vissuti nel paese ospitante, rifiutano i modelli di integrazione subalterna dei loro genitori, aspirando e aspettandosi mobilità sociale intergenerazionale e raramente ambiscono a ricalcare le orme lavorative dei padri (Mantovani, p. 69).

Vale la pena quindi analizzare il tema della riuscita scolastica dei ragazzi figli dell'immigrazione, non tanto come fattore predittivo di una carriera lavorativa sicura e soddisfacente, poiché l'incertezza e la flessibilità del mercato del lavoro contemporaneo non lo permettono, quanto come un elemento di successo personale e di rafforzamento del proprio sé e delle proprie risorse, che scongiura fenomeni di emarginazione sociale (Tieghi, 2009, p. 14). Rumbaut e Portes (2001), in tal senso, hanno coniato l'espressione *downward assimilation*, per identificare l'assimilazione verso il basso che contro forme positive di *upward assimilation* o di assimilazionismo segmentato, vede al contrario, giovani delle seconde generazioni assorbiti da subculture urbane spesso devianti e auto ghettizzanti, poiché si sentono traditi dalla scuola e dall'equità della società che accoglie rispetto alla possibilità di emanciparsi economicamente e socialmente dalle posizioni penalizzate della famiglia di origine. È pertanto necessario, in prospettiva educativa e interculturale, anche concentrarsi sulle variabili che concorrono a facilitare o ostacolare l'integrazione sociale di individui e gruppi, nella consapevolezza che questa è un processo di natura complessa, collegata a molti fattori: quelli strutturali, come le scelte politiche; le opportunità educative e di occupazione offerte dagli specifici contesti e i capitali economico, culturale e sociale, intesi come realtà familiare di provenienza, attitudini e motivazioni personali (Gilardoni, 2012, p. 83).

Il successo e l'insuccesso scolastico, collegati a fenomeni di dispersione scolastica, sono anche un punto particolarmente urgente nell'Agenda delle politiche italiane ed europee.

Il significato specifico che si attribuisce a tali definizioni varia da Paese a Paese in base al senso che questi conferiscono alla didattica, all'educazione, alla valutazione. Si può quindi intendere per successo scolastico il pieno sviluppo delle potenzialità dei soggetti, o la continuità della scuola con il mercato del lavoro e con la società, o in relazione agli esiti e alla selezione scolastica (D'Ignazi, 2008). Sia a livello nazionale, che internazionale, il problema coinvolge percentuali allarmanti di studenti, cosiddetti *drop out* o *early school leavers*, nonostante le misure legislative e le azioni intraprese dall'Europa e dal nostro Stato. Il fenomeno investe tutti i Paesi dell'Unione ed era stato già individuato come una delle priorità stabilite tra gli obiettivi della Strategia di Lisbona 2010. La Strategia Europa 2020 impone un allineamento negli Stati membri a una percentuale di abbandono dell'istruzione secondaria sotto la soglia del 10% entro il 2020 (Colombo, 2010).

Gli studenti di origine immigrata, che secondo l'elaborazione dei dati numerici prodotti dal Miur e dalla Fondazione Ismu, nel nostro Paese durante l'anno scolastico 2012/2013 sono stati di 786.630 unità, pari all'8,8% del totale degli iscritti, di cui il 47,2% è di seconda generazione, hanno maggiori probabilità di incorrere in percorsi irregolari, a cominciare dal ritardo fino alla non ammissione all'esame. Secondo il Rapporto il 38,2% del totale degli alunni 'stranieri' che frequenta la scuola italiana si trova in una situazione di ritardo scolastico. Più si procede in senso ascendente negli ordini di scuola, più il disagio scolastico aumenta. I bambini 'stranieri' della scuola primaria in condizione di ritardo sono il 16,3%, diventando il 44,1% nella scuola secondaria di primo grado, per arrivare al 67,1% nella scuola secondaria di secondo grado (con i coetanei italiani che non raggiungono il 24%). I maggiori elementi di criticità si registrano nella scuola secondaria di secondo grado dove il rischio di «segregazione sociale» (Favaro, 2014) si concretizza nella scelta di indirizzi di studio per lo più direzionata verso la formazione tecnica e professionale e scarsamente verso i licei, privilegiando in particolare l'indirizzo scientifico. Anche la distribuzione degli iscritti attraverso una lettura comparata, lascia intravedere importanti elementi di riflessione. Circa il 20% dei ragazzi con cittadinanza non italiana ha frequentato i licei, contro il 43,9% degli alunni con cittadinanza italiana; il 38,5% dei ragazzi non italiani è iscritto agli istituti tecnici contro il 33,4% degli italiani, il 38,6% gli istituti professionali, rispetto al 18,9,9% dei coetanei italiani (Miur, 2014).

I dati ci riferiscono quindi, che gli studenti 'non italiani', anche quelli delle seconde generazioni, hanno risultati scolastici inferiori rispetto ai coetanei autoctoni, bocciano più frequentemente e lasciano più precocemente i circuiti scolastici, prendendo voti più bassi e iscrivendosi per lo più a scuole e corsi professionalizzanti.

La letteratura (Besozzi e Colombo 2007; Dalla Zuanna *et al.*, 2009; Giovannini, Queirolo Palmas, 2002, Favaro, 2011; Ravecca, 2009; Terzera, 2010) ci suggerisce che le variabili che giocano un ruolo importante rispetto alla riuscita scolastica sono molteplici e incorniciabili in quattro categorie principali: fattori relativi agli studenti; fattori relativi al *background* di origine; fattori relativi alla scuola, non solo rispetto alle scelte didattiche ma anche alla capacità di coinvolgere le famiglie; fattori riferibili all'interazione di questi tre ordini di variabili (Ravecca, 2009, p. 15; Ognisanti, Tieghi, 2009, p. 14). Fondamentali risultano le relazioni che si stabiliscono fra riuscita scolastica e le diverse forme di capitale economico, culturale e sociale e in particolare la connessione privilegiata fra capitale sociale e propensione all'integrazione (Gilardoni, 2009, p. 82).

Chiedendosi, se è lecito farlo, quale variabile incida più delle altre, possiamo affermare che il capitale sociale, inteso come rete di relazioni strutturate, in riferimento a componenti simboliche di fiducia in se stessi e negli altri e alla cooperazione con i membri del gruppo, gioca un ruolo fondamentale. Esso, secondo gli studi infatti, si situa in stretto rapporto con la riuscita scolastica (Coleman 1961, Putnam 2000, trad. it. 2004) e include più indici: quello di socialità, quello di capitale sociale familiare interno, la densità del network familiare, l'indice di capitale sociale dato dalla somma di socialità e network familiare e la propensione all'integrazione (Gilardoni, 2009, pp. 87-88).

L'esperienza migratoria e la realtà familiare di riferimento non determinano quindi in modo esclusivo le prestazioni scolastiche, ma uno sguardo analitico su questi aspetti, risulta necessario poiché la complessità e la variabilità dei vissuti affrontati, espone gli studenti adolescenti non italiani a possibili situazioni di stress, destabilizzanti e dolorose, che incidono negativamente sulla percezione di sé e sulla predisposizione all'integrazione.

Sappiamo che appartenere a una famiglia con un background economico sociale elevato costituisce un elemento di vantaggio rispetto al rendimento scolastico, poiché un'alta posizione lavorativa dei genitori – che se italiani – tende a corrispondere a livelli significativi di prestigio occupazionale e di riconoscimento economico (Onorati, 2012; Revecca, 2009, pp. 57-60) e il capitale culturale delle figure parentali di riferimen-

to offrono maggiori elementi di stabilità ai soggetti. Gli studi però ci comunicano anche che il capitale economico e culturale della famiglia, per quanto importante, non è il principale elemento che condiziona i percorsi di studio dei figli, anche nei nuclei familiari stranieri, che generalmente si situano ai livelli più bassi della gerarchia sociale, indipendentemente dal livello scolastico dei genitori. Rispetto alle famiglie straniere il ruolo cruciale che queste detengono si manifesta proprio sul piano sociale, nell'apertura all'esterno attraverso reti di supporto con parenti, vicini e connazionali e soprattutto sotto l'aspetto di mediazione, riferimento sicuro e contenitore emotivo per i figli. Il nesso però fra il capitale sociale della famiglia e la creazione di capitale umano per gli studenti, dipende in ultima analisi dal livello di intensità delle relazioni all'interno del nucleo familiare, dalla presenza dei genitori, dalla loro partecipazione alla vita dei figli in termini anche di attenzione alla vita scolastica, sostegno ai compiti e alla percezione che promuovono nei giovani rispetto a questa componente (Gilardoni, 2012; Coleman, 1961; Ravecca, 2009, p. 59; Onorati, 2012, pp. 52-56; Dalla Zuanna *et al.*, 2009).

2. Sviluppo dell'identità e tipologie familiari

La migrazione, inevitabilmente, porta con sé un carico di costi in termini di trauma da sradicamento, perdita, disorientamento e si configura per lo più, in base a varie accezioni, come una scelta in cui la famiglia è denominatore comune. I soggetti migrati individualmente infatti, sono stati frequentemente investiti da una missione di riscatto e di ricerca da parte del gruppo di parenti che rimane; d'altra parte, anche in assenza di una spinta diretta, la loro decisione è condizionata dal vissuto personale rispetto alla famiglia di origine e in seguito, un processo di normalizzazione nel paese di approdo si avvia con la ricomposizione familiare. (Donati, 2009, p. 143). Occorre far luce sui percorsi migratori degli attori in gioco, per capire come la condizione di genitore nella migrazione sia particolarmente gravosa in termini di scelte, solitudine, negoziazione e talvolta rinuncia dei valori e modelli di riferimento e quella dello studente, inserito nella scuola italiana, possa testimoniare eventi importanti e dolorosi determinati dalle scelte della propria famiglia e quindi propriamente non sue.

Quale profilo hanno le famiglie straniere? Il caleidoscopio di possibilità che si apre riflette i variegati percorsi migratori vissuti e mostra come i possibili modelli familiari in cui i ragazzi vivono incidano profondamente sulle loro traiettorie di vita.

Le famiglie multiethniche si configurano come famiglie al plurale, che includono in questo quadro le famiglie ricongiunte, quelle separate, le monoparentali, le estese, le ricomposte, le ricostituite, le miste o biculturali, quelle di fatto, le rifugiate, quelle che mancano (per i minori non accompagnati) (Lorenzini, 2014, pp. 293-294).

Nella consapevolezza che i concetti di identità, identità etnica e riconoscimento portano in sé una carica di significati basilari per la costruzione della personalità e vanno considerati per tutti una dimensione non cristallizzata e in continuo divenire, che si trasforma nella relazione (Calabrò, 2013), un'altra necessaria categorizzazione, per semplificare una casistica fortemente diversificata, è quella fra i giovani figli dell'immigrazione che sono nati in Italia (G2) e quelli arrivati dopo la nascita.

A tal proposito, generalizzando, Colucci e Feretti (2010), propongono di far riferimento a una *seconda generazione propriamente detta*: cioè i soggetti nati in Italia da genitori entrambi stranieri G2, una *generazione '1,5' (uno e mezzo) o quasi seconda generazione*: cioè i figli di immigrati arrivati in Italia dopo la nascita e se il percorso scolastico in Italia è iniziato nella prima infanzia possono essere considerati di seconda generazione propriamente detta, e di *seconda generazione 'mista'*: sono i figli delle coppie miste.

Esistono quindi, fra i nostri studenti, quelli che nati in Italia, parlano l'italiano, si sono socializzati con coetanei autoctoni e conoscono e condividono a livello simbolico i valori, gli stili, le aspirazioni e spesso gli standard di consumo dei coetanei della società accogliente, pur avendo introiettato in famiglia una lingua, modelli e riferimenti, anche idealizzati, di una cultura altra e quelli che hanno vissuto l'esperienza del viaggio o del ricongiungimento, subendo in questo secondo caso il doppio carico di fratture e lacerazioni che l'esperienza migratoria porta con sé, prima con il distacco dai genitori, poi con la partenza dalla terra natale. In entrambe le situazioni le ricerche e la letteratura ci dicono che da un punto di vista identitario e psicologico i giovani figli dell'immigrazione devono rielaborare e metabolizzare, in condizioni anche di vulnerabilità e spesso in solitudine, elementi di frattura e di dualismo forti.

Per quanto riguarda i ragazzi stranieri non nati in Italia, analizzerò due tipologie di famiglia, quella ricongiunta e quella transnazionale, come possibili facce della stessa medaglia.

Il ricongiungimento, attualmente il maggiore canale di immigrazione in Italia, spesso agognato e idealizzato come l'atto finale di una ricomposizione faticosa e lunga, anche rispetto alle procedure burocratiche che l'accompagnano, e che tiene sospese le vite dei congiunti per lunghi

periodi, viene vissuto come un risarcimento, il lieto fine e la stabilizzazione di una condizione altrimenti innaturale e mutilata. Nella realtà dei fatti, restringendo il quadro alla famiglia nucleare, sia che si tratti di ricongiungimento del coniuge (al maschile o al femminile), sia che si tratti di quello dei figli, le difficoltà e gli sforzi da affrontare sono notevoli ed entrambi accomunati dalla sofferenza di ulteriori separazioni e dall'adattamento a una nuova condizione, spesso più ostile e inospitale di quella immaginata. Per quanto riguarda i coniugi, lunghi periodi di separazione implicano cambiamenti identitari e aspettative spesso da rinegoziare e da mediare, in particolare quando a ricongiungersi è l'uomo, che tendenzialmente non accetta situazioni di inversione di ruoli di genere, in cui è la moglie a lavorare e aver acquisito maggiori autonomia e indipendenza, forte del ruolo di *breadwinner*. Tali situazioni possono degenerare fino alla messa in discussione o la rottura dell'unione stessa (Bongiana, 2014). Rispetto al ricongiungimento dei figli, soprattutto se avviene in età adolescenziale, il senso di sradicamento, di imposizione e di non riconoscimento delle proprie scelte causa notevoli traumi psichici ed emotivi (Falteri, Giacalone, 2011). L'interruzione delle relazioni e delle reti affettive nel paese di origine, la convivenza con genitori quasi sconosciuti, la difficoltà di imparare una nuova lingua e di inserirsi in un contesto nuovo e di costruire amicizie, talvolta la scarsa presenza delle figure parentali, o perché il nucleo è monogenitoriale o perché impegnati nel lavoro e quindi la mancanza di figure protettive e di contenimento, genera un impatto difficile con il mondo della scuola e con la società (Finzi, 2014, p. 119). Sentimenti di rabbia e di rifiuto e la ricerca di pseudo rassicurazione in gruppi di pari per lo più a connotazione etnica, sta provocando anche in Italia l'insorgere di fenomeni allarmanti e di particolare attenzione sociale quali il costituirsi di vere e proprie bande giovanili, auto-ghettizzantesi e con propri linguaggi e codici di funzionamento, soprattutto fra i ragazzi latino americani in Lombardia e in Liguria (Bongiana, 2014, p. 130).

Le famiglie transnazionali, sono quelle in cui genitori e figli sono costretti a lunghi periodi di separazione. Accennerò in particolare ai casi in cui la figura che ha lasciato la famiglia è quella della madre, spesso costretta alla scelta della migrazione per grave indigenza economica e come atto di estrema responsabilità rispetto ai figli e al loro mantenimento materiale, con l'affidamento della prole a figure di *caregiver* di solito identificate nei nonni, negli zii, più raramente in persone a pagamento. Queste famiglie sono minate da un allontanamento che genera enorme sofferenza con forti sensi di colpa nella madre e nei figli un senso di ab-

bandono spesso incomprensibile, che porta a sviluppare un senso di attaccamento ambivalente e insicuro. Nonostante i contatti facilitati anche dalle nuove tecnologie, i rapporti si indeboliscono e possono crescere fattori di rischio, come cattivi rapporti con i *caregiver sostitutivi*, contatti poco frequenti con il genitore lontano, scarso sostegno di quello rimasto. La situazione si fa particolarmente delicata quando i giovani figli diventano adolescenti e spesso gli adulti 'affidatari' fanno fatica a controllarli e sorvegliarli anche perché non riconosciuti a pieno nella loro autorità. Non di rado le madri, proprio in questa fase optano per il ricongiungimento, con tutti i costi e le difficoltà sopra menzionate (Vinciguerra, 2013). Interessanti studi mostrano che per la costruzione della predisposizione all'integrazione, il ruolo giocato dalla madre, da un punto di psicologico risulta fondamentale. La mancanza di tale filtro, che è quello che regola l'apertura alla dimensione sociale può causare fenomeni di grave esclusione sociale (Gilardoni, 2012, p. 97).

Rispetto ai giovani nati in Italia, statisticamente le probabilità di successo scolastico sono più alte di quelle dei ricongiunti, ma sussistono comunque potenziali fattori di disagio e di difficoltà.

Nonostante percorsi esistenziali tendenzialmente più lineari e per certi versi facilitati, anche i figli dell'immigrazione delle seconde generazioni, nati in Italia e che spesso con i paesi di origine dei genitori hanno avuto pochi, se non nessun rapporto diretto, si trovano inevitabilmente a confrontarsi con le proprie radici e il proprio processo di individuazione «stretti fra due mondi» (Moro, 2005; Besozzi *et al.*, 2009). I giovani G2, parlano bene l'italiano, si muovono con sicurezza nella società, comprendono gli impliciti culturali che la caratterizzano, spesso a un livello e con una padronanza maggiore dei genitori. I ruoli rischiano pertanto di ribaltarsi e si verifica la cosiddetta «inversione parentale» per la quale i figli, fin da piccoli, si trovano a dover mediare culturalmente e linguisticamente fra i genitori e le istituzioni e la società, con il rischio di una perdita di autorità delle figure genitoriali e un'iper responsabilizzazione dei piccoli. Questa situazione, con i figli più competenti dei 'padri', oltre a indebolire le figure genitoriali, può causare nei giovani un senso di imbarazzo e di vergogna rispetto alle incapacità degli adulti di riferimento. Il rischio è che in un processo che mette a repentaglio l'equilibrio e l'unità familiare e che costituisce anche causa di rotture, di disorientamento e di incertezza affettiva e valoriale, i genitori si autoescludano. Il ragazzo infatti, sente di trovarsi al bivio fra due mondi spesso molto diversi e in scarsa comunicazione reciproca, quello familiare degli affetti più intimi e quello esterno della socializzazione con i pari, e ciò impone

quasi una scelta di identità o un'ambivalenza di atteggiamenti. A questo possono accompagnarsi un'idealizzazione nostalgica del paese d'origine, "paradiso perduto", anche promossa da genitori non soddisfatti dell'esperienza migratoria, frustrati dall'ostilità spesso percepita nel nuovo contesto (Andolfi, 2005), o al contrario una messa in discussione e una negazione dei modelli familiari e culturali del paese d'origine con un'ossessiva spinta all'assimilazione nel tentativo di trovare uno stato di mimetizzazione e di omologazione con i coetanei accoglienti (Lorenzini, 2012). Tale atteggiamento, presente sia nei ragazzi di *generazione 1,5* sia di quelli di *seconda generazione*, tende a esplodere in maniera dirompente nel periodo adolescenziale, caratterizzato fisiologicamente da fragilità e bisogno di rottura, in cui i ragazzi figli dell'immigrazione, oltre a doversi confrontare e scontrare con due generazioni diverse, devono farlo anche con valori, costumi e credenze altre, dibattendosi fra due territori semantici demarcati dalla "porta di casa": quello della vita familiare con i suoi riti e significati e quello delle relazioni amicali e sociali che spingono all'omologazione (Moro, 2002). Il pericolo per questi giovani è di non essere riconosciuti del tutto in nessuno dei due contesti, prigionieri di una «doppia assenza» (Sayad, 2002), poiché stranieri per il paese di origine lontano, spesso mai abitato e in quello di nascita, dove godono raramente del diritto immediato di cittadinanza. La conflittualità fra più mondi, spesso in opposizione fra loro, determina atteggiamenti di rivalsa, ribellione, a volte di devianza o scelte integraliste, disagi comportamentali e scolastici dovuti al non sentirsi pienamente inclusi e detentori delle medesime possibilità di affermazione personale rispetto ai coetanei autoctoni. Tali spinte determinano più facilmente che questi adolescenti si allontanino dalla scuola e assumano atteggiamenti di ribellione pericolosi, perché possono aprire la via verso fenomeni di marginalizzazione sociale (Ravecca, 2009; Silva, 2001; Silva, 2011).

3. Scuola e partecipazione, sostegno alle famiglie

Il percorso scolastico, oltre che dipendere dalle risorse personali, dalla motivazione e dalle strategie di *coping* degli studenti, riflette, come una carta di tornasole, il vissuto migratorio della famiglia, che concorre a rendere genitori e figli più o meno vulnerabili e inclusi socialmente. Una variabile fondamentale però per il successo scolastico dei ragazzi e per l'inserimento è il tipo di contesto in cui loro e la loro famiglia si trovano a vivere e a interagire. La partecipazione dei genitori alla vita

scolastica è una componente fondamentale per conseguire esiti positivi (Tieghi, 2009) e a tale scopo occorre che la stessa scuola italiana, in modo sistematico, intenzionale e soprattutto sensibile, intercetti e comprenda il ruolo di attivatore e di coinvolgimento che può rivestire con le famiglie, rispondendo ai loro bisogni, interrogandole sulle loro reali aspettative e difficoltà, orientandole, evitando per prima stigmatizzazioni pregiudiziali rispetto alla loro posizione subalterna, sostenendole e coinvolgendole (Silva, 2012). Fondamentale è che l'istituzione scolastica si faccia carico, oltre che dell'aspetto istruttivo anche di quello formativo e di supporto rispetto ai vissuti complessi sia dei genitori sia dei figli che implicano ridefinizione dei ruoli e delle scelte identitarie. Se è vero, come sostiene Ricoeur, che la narrazione su stessi di storie intellegibili e accettabili è un aspetto costitutivo del vissuto e della convivenza, la scuola, luogo privilegiato di incontro, può e deve attrezzarsi per costruire nuove comunità di senso in cui esperienze condivise e di scambio, alimentino il capitale sociale della famiglia. È a scuola che si stabiliscono forti vincoli di convivenza ed è qui che si possono realizzare trame di significato collettive, accogliendo, ascoltando, progettando azioni concrete, che escano dalla occasionalità per promuovere conoscenza e formazione, attraverso il fare insieme, con iniziative laboratoriali tese anche a costruire reti e stimolare il tutoraggio fra famiglie, nell'ottica della costruzione di una società più coesa, solidale e «allargata» (Lorenzini, 2014, p. 315; Traversi, 2014, pp. 389-391).

L'inserimento scolastico dei figli dell'immigrazione, rispetto a qualsiasi fascia di età, se da una parte detiene una potenzialità fortissima in termini di apertura e di integrazione, poiché costringe il migrante a uscire da una condizione di invisibilità, dall'altra si scontra con il rischio di incomprensioni, e della reificazione di pregiudizi e stereotipi reciproci. Gli impliciti culturali di cui sono densi i modelli educativi attuati e l'indecifrabilità e la specificità estrema del linguaggio utilizzato, talvolta rendono incomprensibile alle famiglie il senso delle azioni e delle scelte formative assunte dalla scuola. Molto spesso l'ambiguità e la difficoltà si annida proprio nel non detto e nel non compreso, rispetto a ciò che su entrambi i fronti sembra ovvio e condiviso.

Interessante l'analisi condotta da Favaro e che mostra quelli che sono gli 'oggetti' scolastici, importanti da chiarire per evitare equivoci e che spesso vengono sottovalutati come la laicità della scuola italiana, la mescolanza del genere, l'obbligo scolastico, il tempo e il ritmo della scuola, gli oggetti usati (orario, libri, materiali...), le modalità di valutazione e l'uso dei voti, i compiti e lo studio individuale, le modalità e i tempi

dell'orientamento, le attività parascolastiche ed extrascolastiche, le modalità di relazione tra scuola e famiglia (Favaro, 2014b).

L'inserimento scolastico degli studenti figli dell'immigrazione e delle loro famiglie comporta infatti inevitabili cambiamenti e adattamenti reciproci, che devono essere attuati per garantire un buon funzionamento della scuola stessa.

Uno degli aspetti di maggiore criticità lamentata a tutti i livelli è la scarsa partecipazione delle famiglie alla vita scolastica e spesso tale autoesclusione viene letta come una forma di disinteresse o disaffezione rispetto all'andamento scolastico dei figli. In realtà le motivazioni di tali atteggiamenti sono varie e complesse e investono sia difficoltà pratiche, collegate ad esempio alla conciliazione dei tempi del lavoro con quelli della scuola, sia a un disagio più profondo, di ruolo. Talvolta gli stessi ostacoli linguistici alimentano un senso di impotenza e di esclusione e una dissonanza che il genitore percepisce fra ciò che pensa e ciò che fa, tutto questo lo induce per conseguenza ad assumere atteggiamenti di chiusura e di delega (ivi, p. 25). Con l'ingresso a scuola dei figli infatti, se da una parte trova coronamento la speranza di un cammino formativo carico di *chances* emancipative, dall'altra si verifica un distanziamento pieno del figlio dal contesto familiare, con una adesione ai contenuti e alle regole del paese di accoglienza e l'ufficializzazione del continuo passaggio da un mondo all'altro (Bolognesi, 2012; Finzi, 2014, p. 116). Le risposte che le famiglie possono dare rispetto al diverso modello educativo del Paese ospitante spesso lontano e incongruente con quello esperito e conosciuto nel paese di origine, possono diversificarsi in varie gradazioni di permeabilità e recettività fluttuando fra la chiusura e la difesa o il distanziamento e la costruzione di un percorso parallelo fino all'accettazione e all'assimilazione che proietta i figli a una totale italianizzazione negando gli aspetti identitari e di memoria della propria cultura oppure alla cooperazione e alla collaborazione. (Favaro, 2014b, p. 26).

L'indagine CNEL, condotta nel 2009 in varie scuole italiane (Milano, Torino, Treviso, Prato, Roma e Mazara del Vallo), sui temi dell'organizzazione scolastica, dei contenuti curricolari e la qualità della scuola con insegnanti e famiglie straniere, ha evidenziato infatti, contrariamente a ciò che da una lettura superficiale può apparire, quante aspettative queste investano sulla funzione delle scuole come luogo di promozione sociale dei loro figli, ma anche quali sono gli ostacoli che incontrano nel loro accompagnamento scolastico e gli elementi di critica rispetto alle scelte e al funzionamento della scuola italiana. Le riserve riguardano soprattutto le questioni di ordine valoriale e religioso, l'autorità dell'insegnante e il

rispetto della disciplina spesso ritenuti carenti e causa di atteggiamenti di scarsa educazione o di disubbidienza, il problema dell'acquisizione delle competenze soprattutto in ambito matematico-scientifico e nell'uso della lingua inglese. Le difficoltà più grandi da parte loro si concentrano intorno al sostegno dello svolgimento dei compiti a casa, per problemi linguistici, di tempo e di comprensione delle richieste didattiche effettuate; tutti fattori fortemente collegati al conseguimento di buoni risultati scolastici.

Alla luce di quanto già intrapreso in quasi tutte le scuole italiane in termini di stesura e attuazione di Protocolli di accoglienza, di uso delle Commissioni di accoglienza e di ricorso a mediatori culturali e linguistici (Dauki, 2014), occorre quindi puntare su maggiori investimenti economici ma soprattutto progettuali, culturali e didattici rispetto a una priorità che insieme al successo scolastico dei giovani figli dell'immigrazione si associa anche a ricadute sociali importanti, come testimoniato da significativi progetti come quello SeiPiù. Nato proprio per contrastare l'insuccesso e l'abbandono scolastico nella provincia di Bologna e promosso dalla Fondazione del Monte di Bologna e Ravenna, SeiPiù ha avuto avvio nel 2007 e ha cercato di fronteggiare il problema in modo integrato, fortificando relazioni solide e personali tra scuola e famiglie, prevedendo azioni che superassero il tradizionale approccio didattico, valorizzando le abilità non curricolari e costruendo fiducia attraverso azioni coordinate. Il progetto ha puntato sulla condivisione di Patti formativi forti con le famiglie, che ne considerino i bisogni e si impegnino in azioni di *empowerment*, tendendo alla responsabilizzazione e al riconoscimento dei soggetti coinvolti, a un'informazione adeguata e puntuale a una richiesta di partecipazione attiva e democratica che alimenti la costruzione di senso di appartenenza del cittadino straniero ma in generale di tutta la comunità scolastica (Wiedeman, pp. 132-142). Il Progetto SeiPiù ha posto un particolare accento sulla partecipazione delle mamme alla vita scolastica, oltre che con laboratori di L2 con laboratori interculturali, valorizzando il loro importante ruolo per il successo formativo dei figli. I risultati riscontrati evidenziano come i ragazzi, i cui genitori hanno avuto un coinvolgimento più attivo, non hanno subito bocciature (Ognisanti, Tieghi, 2009).

4. Conclusioni

Per concludere, si ritiene opportuno evidenziare che, nonostante la complessità di ogni analisi sulla migrazione a causa della molteplicità di vissuti individuali che la caratterizzano, una riflessione specifica merita la

famiglia come *topos* che può configurarsi sia come risorsa promozionale sia come agente negativo rispetto agli esiti dei percorsi scolastici dei figli in termini di successo o insuccesso e più profondamente dei processi di inclusione o esclusione sociale.

Riflettendo sul legame fra famiglia come indice di capitale sociale e di integrazione dei giovani figli dell'immigrazione, è emerso che una variabile fondamentale è rappresentata non tanto dalla quantità di capitale culturale posseduto, ma soprattutto dall'intensità delle relazioni e dalla partecipazione costante ai percorsi di vita e scolastici degli studenti. La ricerca ci mostra infatti, come il coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica dei figli, le aspettative alimentate e il sostegno pratico nello svolgimento dello studio a casa, costituiscano elementi fondamentali per il loro successo formativo.

Alla luce quindi del pluralismo dei modelli familiari nelle realtà multietniche e soprattutto del mosaico di vissuti spesso pesanti e tormentati dei migranti, accomunati dall'esperienza traumatica del distacco, della solitudine, del disorientamento, che rendono particolarmente difficili il ruolo sia di genitori sia di figli, è lecito dedurre che i processi di contenimento e di orientamento richiesti per una crescita equilibrata e per avere *chances* di integrazione sociale, anche attraverso il successo scolastico, non sempre sono garantiti e possibili. È pertanto necessario un impegno tanto politico, quanto sociale, per intervenire precocemente ed efficacemente su eventuali situazioni di disagio e di potenziale emarginazione. In questo senso centrale è il ruolo della scuola come luogo di inclusione e di attivazione di cittadinanza. Rispetto alla vulnerabilità degli studenti non italiani e dei loro genitori, occorre un intervento pianificato, nazionale e lungimirante che ponga al primo posto l'obiettivo di sostenere, coinvolgere e formare i soggetti, interrogandoli sui loro bisogni e sulle loro aspettative, in una prospettiva democratica volta alla costruzione di una comunità di saperi e soprattutto attraverso il riconoscimento delle storie, dei valori e delle difficoltà di ciascuno, consapevoli che crescere nella migrazione implica la necessità di un supporto alla ricomposizione identitaria e alla costruzione di competenze genitoriali forti.

Bibliografia

- Andolfi M. (2005): *Famiglie immigrate e psicoterapia transculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Besozzi E., Colombo M. (a cura di) (2007): *Giovani presenti in Lombardia tra presente e futuro. Rapporto 2006*. Milano: FrancoAngeli, Fondazione Ismu.

- Besozzi E., Colombo M., Santagati M.G. (2009): *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*. Milano: FrancoAngeli.
- Bolognesi I. (2013): *Insieme per crescere. Scuola dell'infanzia e dialogo interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Calabrò A.R. (2013): Di che parliamo quando parliamo di identità?, *Quaderni di sociologia*, vol. LVII, n. 63, pp. 148-163.
- Cesareo V. (2009): *Gli indici di integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*. Milano: FrancoAngeli, Fondazione Ismu.
- Coleman J.S. (1961): *Adolescent Society: the Social Life of Teenager and its impact on Education*. New York: Free Press.
- Colombo M. (2010): *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo dalla ricerca sugli Early School Leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson.
- Coluccia A. e Ferretti F. (2010): *Immigrati di seconda generazione a scuola. Una ricerca toscana*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Ignazi P. (2008): *Ragazzi immigrati. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*. Milano: FrancoAngeli.
- Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S. (2009): *Nuovi italiani. Cambieranno il nostro paese?*, Bologna: il Mulino.
- Dauki L. (2014): La mediazione nei processi di partecipazione delle famiglie a scuola. In: *Educazione interculturale*, n. 12 (3), pp. 399-407.
- Donati P. (2009): *Il ruolo della famiglia come agente di integrazione*. In: M. Ognisanti, L. Tiegghi (a cura di), *Seconde generazioni e riuscita scolastica. Il progetto SeiPiù*, Milano: FrancoAngeli.
- Centro Studi e Ricerche Idos (a cura di) (2014): *Dossier Statistico Immigrazione, Rapporto Unar*. Roma: Idos.
- Falteri P., Giacalone F. (2011): *Migranti involontari. Giovani 'stranieri' tra percorsi urbani e aule scolastiche*. Perugia: Morlacchi Editore.
- Favaro G. (2014a): Stranieri e diseguali? Le scelte scolastiche degli adolescenti non italiani, tra rappresentazioni, ostacoli e attese. *Educazione interculturale*, n. 12 (1), pp. 9-27.
- Favaro G. (2014b), Educare i figli altrove. *Famiglia Oggi*, n. 6.
- Favaro G. (2011), *A scuola nessuno è straniero*, Firenze: Giunti.
- Finzi I. (2014): Genitorialità e immigrazione: riflessioni intorno alla complessità della valutazione e del sostegno quando le famiglie vengono da altri mondi. *Minori giustizia*, n. 3, pp.110-121.
- Gilardoni G. (2012): I processi di integrazione delle nuove generazioni letti attraverso il capitale sociale. *Sociologia e politiche sociali*, n. 15, pp. 81-103.
- Lorenzini S. (2014): Famiglie al plurale, tra ipervalorizzazione e disconoscimento. *Educazione interculturale*, n. 12 (3), pp. 293-300.
- Mantovani D. (2013): Aspirazioni e aspettative lavorative: giovani studenti italiani e stranieri a confronto. *Quaderni di sociologia. La scuola italiana all'epoca della crisi*, vol. LVII, n. 61, pp. 50-75.
- Miur, Ismu (2014): *Rapporto nazionale, Alunni con cittadinanza non italiana. Disomogeneità dei percorsi scolastici. Anno scolastico 2012/2013*, Quader-

- ni Ismu, 1/2014.<http://www.istruzione.it/allegati/2014/Miur_2012_2013.pdf>.
- Moro M.R. (2002): *Genitori in esilio. Psicopatologia e migrazioni*. Milano: Cortina Raffaello.
- Ognisanti M., Tieghi L. (a cura di) (2009): *Seconde generazioni e riuscita scolastica. Il progetto SeiPiù*. Milano: FrancoAngeli.
- Onorati M.G. (2012): *Generazioni di mezzo. Giovani e ibridazione culturale nelle società multietniche*. Milano: FrancoAngeli.
- Portes A. (1995): *The Economic Sociology of Immigration: Essays in network, Ethnicity and Entrepreneurship*, New York: Russell Sage Foundation.
- Portes A. e Rumbaut R. (2001): *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley (CA): University of California Press.
- Putnam R.D. (2000): *Capitale sociale e individualismo. Crisi e rinascita della cultura civica in America*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 2004.
- Ravecca A. (2009): *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*. Milano, FrancoAngeli.
- Sayad A. (1999): *La doppia assenza: dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Trad. it. Milano: Cortina, 2002.
- Silva C. (2001): *Adolescenti e preadolescenti immigrati: esigenze e problematiche formative*. In: C. Betti (a cura di), *Adolescenti e società complessa*. Pisa: Edizioni Del Cerro.
- Silva C. (2011): *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*. Parma: Edizioni Junior.
- Silva C. (2012): Prendersi cura della genitorialità nell'immigrazione (a partire dalla scuola dei piccoli). In: *Rivista italiana di educazione familiare*, n. 1, pp. 39-48.
- Terzera L. (2010): Seconde generazioni crescono. Il caso dei preadolescenti in Italia. In: G. Sospiro (a cura di), *Tracce di G2. Le seconde generazioni negli Stati Uniti, in Europa e in Italia*. Milano: FrancoAngeli, pp. 111-123.
- Tieghi L. (2009): Progettare il successo scolastico delle seconde generazioni. In: M. Ognisanti, L. Tieghi (a cura di), *Seconde generazioni e riuscita scolastica. Il progetto SeiPiù*. Milano: FrancoAngeli.
- Traversi M. (2014): La partecipazione dei genitori, italiani e stranieri, nella scuola interculturale. *Educazione interculturale*, vol. 12, n. 3, pp. 389-399.
- Vinciguerra M. (2013): La relazione a distanza: le famiglie transnazionali. In: *La famiglia. Rivista di problemi familiari*, vol. 47, n. 257, pp. 266-278.
- Wiedemann H. (2009): Il Patto Formativo tra scuola e famiglia. In: M. Ognisanti, L. Tieghi (a cura di), *Seconde generazioni e riuscita scolastica. Il progetto SeiPiù*, Milano: FrancoAngeli.

Sitografia

<<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/intercultura>> (ultima consultazione 25/3/2015)