

Le relazioni scuola-famiglia nelle rappresentazioni dei genitori migranti

Introduzione

Questo capitolo analizza le relazioni scuola-famiglia dal punto di vista dei genitori migranti in Italia, e in particolare in Piemonte, focalizzandosi sulle pratiche e sulle rappresentazioni attraverso cui la discontinuità sociale e culturale è mantenuta, re-inventata e trasformata in disuguaglianze.

Dagli esordi della sociologia come sguardo sul (non) inserimento dei giovani appartenenti a minoranze socio-culturali, il tentativo di dar conto delle loro difficoltà di inclusione fa riferimento al rapporto tra genitori e figli. Già nel 1902, ad esempio, Hapgood aveva rilevato che i giovani ebrei russi del ghetto di New York si vergognavano dei genitori, del loro modo di parlare, vestirsi e comportarsi, vivendo un distacco dai loro ideali (in Barbagli e Schmoll, 2011). Anche Thomas e Znaniecki (1918), nel loro noto lavoro sugli immigrati di origine polacca, attribuivano le difficoltà di integrazione delle “seconde generazioni” ai cambiamenti nei rapporti tra genitori e figli, in particolare dovuti al fatto che negli Stati Uniti per i genitori non fosse possibile mantenere modalità di socializzazione del paese di origine.

La famiglia, e in particolare il processo di socializzazione alle istituzioni attuato dai genitori nei confronti dei figli in seguito all'emigrazione, è però accantonata negli anni seguenti, con la specializzazione delle ricerche sociologiche per sotto-temi e approcci metodologici. Rimane, certo, citata spesso come *fattore* che influenza il percorso sociale delle seconde generazioni, sottolineandone talvolta gli effetti inclusivi, ad esempio attraverso norme e valori, sostegno economico o relazionale, talaltra evidenziando piuttosto gli effetti di esclusione, etichettamento, demotivazione, stress (Acocella, 2011; Sen, 1992). Tuttavia, con il concentrarsi degli studi sulle migrazioni su aspetti più relativi a mercato del lavoro e, successivamente, istruzione, la famiglia intesa nel suo complesso sembra rimanere al margine. È stato solo più tardi, con il contributo degli studi di genere sulla mobilità geografica, che il punto di vista più ampio sulle relazioni familiari torna in primo piano, ma rimane confinato nel filone di ricerche sulle migrazioni femminili (es. Favaro e Tognetti Bordogna, 1991).

Diversi studi quantitativi hanno mostrato una associazione tra risorse socio-economiche e svantaggi dei figli degli immigrati rispetto ai figli dei nativi in istruzione e mercato del lavoro della società di destinazione, tentando di pesare i fattori esplicativi secondo la nazione di origine dei genitori. All'interno di questo schema teorico raramente la famiglia è compresa come una unità di analisi nel suo complesso. Si considera l'individuo (in questo caso lo studente/la studentessa migrante) come unità di analisi e le risorse familiari vengono trattate come attributi individuali, ovviamente ascritti. Le famiglie sono categorizzate secondo variabili che riguardano la struttura familiare o la “coloritura culturale”, desunta dalla cittadinanza o dall’“etnia”. Queste categorie sono impiegate come *proxy* di una serie di dotazioni di tipo socio-culturale, che comprendono anche valori, impostazioni educative e credenze rispetto al ruolo dell'istruzione, oltre che elementi economici, senza però mostrare i processi sociali attraverso cui queste caratteristiche plasmano l'interazione scuola-famiglia. Prospettive che tendono a considerare come “normali” strutture familiari costituite da madre, padre e figli coresidenti finiscono per imputare le eventuali difformità di riuscita scolastica a forme familiari diverse, eludendo lo sforzo analitico necessario per provare a mettere in luce i meccanismi attraverso il nesso tra origine nazionale dei genitori e riuscita a scuola del figlio.

Guardando alla letteratura sull'inserimento sociale dei giovani migranti degli anni 2000, mentre sono numerose le indagini empiriche che mostrano un'associazione tra risorse familiari (capitale culturale, capitale sociale, capitale economico, norme e valori) e inclusione sociale dei figli (operativizzata come riuscita scolastica soprattutto, e in subordine integrazione occupazionale), sono pochi i lavori che si concentrano sui processi attraverso cui il fatto di essere genitori migranti, in determinati contesti istituzionali e sociali, plasmi aspetti specifici di inserimento nella società di destinazione dei figli. Questo limite può essere dovuto al fatto che raramente nelle scienze psico-sociali la famiglia venga intesa nel suo complesso, come unità d'analisi (Suárez-Orozco e Carchill, 2011; Berry e Sam, 2011), anche per difficoltà metodologiche dovute alla prospettiva etnocentrica che impedisce di cogliere le differenze culturali delle forme familiari, e dunque, stabilirne i confini (Hughes *et.al.*, 1993). In questo senso, la famiglia è stata per lungo tempo ai margini degli studi sulle migrazioni (Grillo, 2008; Foner, 2009).

La mobilità geografica e l'inserimento nel paese di destinazione dei bambini, tuttavia, è una questione familiare. Il progetto migratorio dei genitori assume nuovi significati e limiti temporali in base a idee relative al “meglio per i figli”. Il confronto generazionale sulle aspirazioni di inclusione e di mobilità sociale può spiegare come la perdita di status dei genitori primomigranti (dovuta alla loro omologazione verso il basso nel mercato del lavoro) sia legittimata dalle aspettative di ascesa sociale delle seconde generazioni (Santero,

2012). Le famiglie al loro interno, e all'interno di gruppi che condividono la stessa origine nazionale, si differenziano rispetto a tratti sociologicamente rilevanti come atteggiamenti nei confronti dell'istruzione, risorse comunicative e linguistiche da impiegare nella negoziazione con insegnanti e educatori, modalità di presentazione del sé e delle proprie intenzioni educative/di apprendimento. Descrivere le caratteristiche dell'interazione tra genitori e funzionari scolastici a partire da informazioni raccolte soltanto attraverso la testimonianza dai figli/figlie restituisce un quadro necessariamente incompleto, soprattutto per quanto riguarda i primi anni di istruzione, durante i quali, malgrado il ruolo di "bambino mediatore" dei figli degli immigrati spesso citato in letteratura, la gestione della vita scolastica, per mandato istituzionale, è affidata ai tutori legali degli alunni, e non agli alunni stessi.

Prospettiva teorica e obiettivi della ricerca: famiglia come unità d'analisi e ricostruzione dei microprocessi di interazione dei genitori con la scuola

Gli studiosi sottolineano come i genitori migranti nutrano "elevate aspirazioni" nei confronti della riuscita scolastica dei figli, ma poi questo non si traduca in un sostegno adeguato all'apprendimento e alla motivazione allo studio. È proprio così? Perché questo accade? Nelle pagine che seguono tenteremo di rispondere a queste domande ricostruendo i processi di interazione tra i genitori migranti e le istituzioni scolastiche italiane, nei vari ordini e gradi e nelle diverse fasi di inserimento scolastico. In questo modo proveremo a superare il "nazionalismo metodologico" (Eve e Perino, 2011) e considerare la famiglia come unità di analisi per esaminare i micro-processi di interazione scuola-famiglia. Sarà utile esaminare le loro differenze tra famiglie, una volta inserite nel contesto sociale italiano, e all'interno della famiglia, tra membri delle convivenze familiari i quali, a seconda della loro posizione e del loro ruolo, contribuiscono attivamente a selezionare quali processi e quali comportamenti attuare in un dato momento e rispetto a diverse situazioni. Solo considerando gli aspetti più direttamente connessi con l'emigrazione insieme a altri fattori, come la propensione individuale di ogni bambino/a nei confronti dello studio, insieme a ideali educativi delle famiglie, è possibile provare a distinguere processi che riguardano tutti, e dunque non solo, o non nello specifico, le famiglie migranti, e aspetti invece propriamente legati al fatto di frequentare la scuola in un paese diverso da quello in cui sono nati e hanno studiato i genitori.

I contributi dell'etnografia dell'educazione che si concentrano sulle differenti modalità in cui le famiglie in diverse posizioni sociali, indipendentemente dall'origine nazionale, si rapportano con la scuola e socializzano i bambini ai comportamenti e ai rituali previsti dall'istituzione scolastica forniscono documentazione empirica e analitica dei processi sociali su cui focalizzare l'attenzione. Un lavoro utile in questo senso è lo studio condotto da Lahire con famiglie di bambini iscritti a scuole primarie in Francia (Lahire, 1995). Non basta, secondo lo studioso, affermare che il titolo di studio basso dei genitori offre ai bambini minori risorse, ma occorre indagare attraverso quali meccanismi di interazione quotidiana le differenze nei comportamenti e negli stili di apprendimento incoraggiati o meno dai genitori e dagli insegnanti si traducono in diseguali esiti in istruzione formale. Occorre quindi problematizzare il concetto di "trasmissione" di capitale culturale (e relativi vantaggi e svantaggi connessi alle differenze tra classi medie e classi popolari), mettendo in primo piano le pratiche di accompagnamento allo studio attuate dai genitori rispetto alle aspettative e alle richieste implicite e esplicite degli insegnanti. Il caso dei genitori immigrati con titolo di studio alto e le loro narrazioni potranno offrire materiale empirico interessante in questo proposito.

Le pratiche che in particolare risulta utile indagare, almeno per i primi anni di scuola dell'obbligo, sono quelle relative a: compiti, pause, valorizzazione delle attività scolastiche attraverso valutazioni positive e applicazioni di quanto appreso anche nell'extrascuola, monitoraggio dell'andamento scolastico (non solo frequenza ma anche modalità e contenuti dei controlli attuati dai genitori, modalità di socializzazione e razionalizzazione delle regole disciplinari (Lahire, 1995).

Dalla ricerca longitudinale svolta dal gruppo di ricerca coordinato da Lareau (2011) negli Stati Uniti emerge inoltre che i genitori di classi popolari considerano il loro agire educativo tendenzialmente più separato e parallelo rispetto a quello portato avanti dalla scuola mentre quelli di classe media sono più propensi a immaginare i compiti dei genitori e degli insegnanti come integrati. Per questa ragione, sostiene Lareau, i padri e le madri di classe media partecipano più attivamente alla gestione dei processi formativi e di apprendimento che hanno luogo a scuola o tramite la scuola, acquisendo attraverso costanti micro-interventi e confronti formali e informali con gli insegnanti molte informazioni utili per riorientare gli insuccessi scolastici dei figli verso l'ottenimento di migliori valutazioni. Lo studio mostra che queste pratiche di controllo fanno sentire i genitori di classe media più sicuri e efficaci dei genitori di classe popolare nel rispondere e negoziare le richieste delle scuole, non solo per le loro competenze formalizzate, ma anche per

RAPPORTO SECONDGEN
Analisi – intervento A.Santero

le relazioni che istaurano con insegnanti e altre persone qualificate - sempre in termini di istruzione formale, riconosciuta dalle istituzioni scolastiche - come ad esempio altri genitori di classe media.

Ipotizziamo dunque che per i genitori migranti le relazioni con le regole e le procedure scolastiche e il rapporto con gli insegnanti siano influenzate non solo dalle loro risorse cognitive e economiche, ma anche dalle loro risorse relazionali, in un processo cumulativo e quotidiano di creazione di asimmetrie passando da un ordine di scuola all'altro.

L'obiettivo dello studio qui presentato è duplice: 1) investigare come i genitori tentano di socializzare i loro figli a pratiche culturali e valori educativi sia della famiglia sia della scuola – e di gestire le eventuali contraddizioni emergenti; 2) esplorare come i genitori immaginano possa avvenire l'inclusione socio-economica dei loro figli nel paese ricevente, in questo caso l'Italia.

In Italia molti degli studenti ora al termine della scuola superiore sono nati all'estero, per cui sarà interessante ricostruire le diverse transizioni scolastiche che hanno costituito la carriera educativa, dal punto di vista dei genitori. Le informazioni normalmente raccolte su questo tema, infatti, derivano dai racconti dei figli, e quindi sono necessariamente lacunose. Inoltre cercheremo di restituire in queste pagine la rappresentazione che i genitori hanno di alcuni momenti di incontro predisposti dalle organizzazioni scolastiche (colloqui con gli insegnanti, assemblee, consegna delle pagelle), per fare emergere i processi di negoziazione della definizione della situazione e i modi attraverso cui i genitori (non) hanno tentato di condizionare la carriera educativa dei figli.

Documentazione empirica e metodo: un approccio qualitativo

La ricerca sul campo si è svolta in Piemonte tra il 2011 e il 2014. Le caratteristiche della presenza degli studenti con cittadinanza non italiana nelle scuole italiane e piemontesi, dove è avvenuto il campionamento, è stata ricostruita attraverso dati del Miur (livello nazionale) e della Edilizia scolastica (livello regionale e comune capoluogo di regione). Lo studio si concentra sul Piemonte, regione dove la presenza delle “seconde generazioni” sul territorio e anche nelle scuole superiori è più elevata rispetto alla media italiana, in modo da poter considerare tutto il percorso scolastico.

Tab. 1 – Prospetto genitori intervistati

ID famiglia	Cognome alias	Paese di origine genitori	di N. genitori intervistati	Genitore intervistato	Figlio/a int.	Primo contatto con i genitori
1	Pecher	Romania	2	entrambi	sì	figlio/a
2	Fianu	Romania	2	entrambi	sì	figlio/a
3	Azergui	Marocco	1	padre	sì	figlio/a
4	Pinilla	Perù	1	madre	sì	figlio/a
5	Treska	Albania	1	padre	sì	figlio/a
6	Santos	Filippine	1	madre	sì	figlio/a
7	Ouattara	Costa d'Avorio	1	madre	sì	figlio/a
8	M'Barka	Tunisia	2	entrambi	sì	figlio/a
9	Edeleanu	Romania	2	entrambi	sì	figlio/a
10	Giosan	Romania	1	madre	sì	figlio/a
11	Diaz	Argentina	2	entrambi	sì	figlio/a
12	Vidal	Perù	1	madre	sì	figlio/a
13	Alioski	Macedonia	2	entrambi	sì (2)	associazioni/volontariato
14	Lena	Macedonia	2	entrambi	sì	associazioni/volontariato
15	Galai	Romania	1	madre	sì	figlio/a
16	Fedor	Romania	1	padre	sì	figlio/a
17	Kodra	Albania	1	padre	sì	figlio/a
18	Niko	Albania	1	madre	sì	figlio/a
19	Vata	Albania	1	madre	no	testimoni qualificati
20	El Maleh	Marocco	1	madre	no	testimoni qualificati
21	Cerruti	Perù	1	padre	no	testimoni qualificati
22	Pulgar	Albania	1	padre	no	testimoni qualificati
23	Mosaoud	Egitto	1	madre	no	associazioni/volontariato

RAPPORTO SECONDGEN
Analisi – intervento A.Santero

24	Oufkir	Marocco	1	madre	sì	figlio/a
25	Chebel	Algeria	1	padre	no	associazioni/volontariato
26	Roble	Perù	1	madre	sì	associazioni/volontariato
<i>Famiglie Famiglie per paese: Genitori Di cui Figli Famiglie contattate</i>						
<i>coinvolte: Romania 6, Albania 5, Perù intervistati: madri 19, intervistati: tramite: figli 17, altri</i>						
<i>26 4, Macedonia 3, Marocco 3, 33 padri 14 21 canali 9</i>						
<i>altri 1</i>						

Le interviste hanno coinvolto 26 famiglie per un totale di 54 persone provenienti dai paesi di origine più rappresentati nel territorio considerato (v. Tab. 1) e sono state condotte nell'ambito del progetto *Secondgen* e della Tesi di Dottorato "*Portami con te lontano*". Istruzione e inserimento sociale dei giovani migranti al termine della scuola secondaria di II grado. Sono stati intervistati 33 genitori nati all'estero con almeno un figlio o una figlia scolarizzati in Italia con più di 18 anni, di cui 7 coppie intervistate contemporaneamente, madre e padre. Sono stati intervistati anche 21 figli, tranne in due casi è stato possibile scegliere con loro un momento e uno spazio separati rispetto all'incontro con i genitori.

Le interviste alle coppie nei casi in cui le competenze in italiano come L2 erano simili hanno permesso di osservare differenze tra ruoli dei genitori nella negoziazione di alcuni aspetti della relazione scuola-famiglia e fra componenti della famiglia rispetto alla riuscita dei figli, nei casi di diseguali fluidità in italiano uno dei genitori ha interagito maggiormente per cui si è deciso di privilegiare nella composizione del campione le interviste individuali.

Le strategie di coinvolgimento impiegate per la presa di contatto con i genitori sono state le seguenti: 1) comunicazione attraverso figli già intervistati; 2) indicazione di testimoni qualificati; 3) primo contatto con l'aiuto di esponenti di associazioni, volontariato, terzo settore. Il campionamento a partire dalla prima strategia è avvenuto sulla base delle interviste già rivolte ai figli nell'ambito dei due progetti di ricerca, in particolare nella città di Torino a partire dai sei istituti scolastici frequentati dai figli (due istituti professionali, due istituti tecnici e due licei caratterizzati da diversa composizione degli studenti e attività interculturali), e nella Regione Piemonte (province di Alessandria, Asti, Cuneo e Torino) sulla base delle indicazioni dei testimoni qualificati coinvolti per massimizzare l'eterogeneità del campione secondo il criterio del tipo di percorso scolastico dei figli e del titolo di studio nel paese di origine dei genitori. Le ragioni del tasso di caduta dalla presa di contatto attraverso la prima strategia (genitori di giovani già intervistati) sono state: difficoltà di trovare il tempo per l'intervista in particolare nel caso di genitori con orari di lavoro lunghi, genitori single e genitori con titolo di studio non elevato; mediazione e "filtro" da parte dei figli intervistati; disagio nei confronti dello strumento intervista da parte dei genitori; cambi di residenza e numeri di telefono e rientri al paese da parte di figli già intervistati o genitori (o entrambi). Per correggere i processi di autoselezione del campione così prodotti sono state seguite le altre due strategie per la presa di contatto, cercando di mantenere l'eterogeneità del campione per percorso scolastico in Italia dei figli e paese di origine dei genitori. In particolare sono state coinvolte madri mediatrici interculturali, in modo da avere sia informazioni derivate dalla loro esperienza professionale come osservatori privilegiati nell'ambito dell'accompagnamento delle relazioni scuola-famiglia sia informazioni relative alla loro personale esperienza rispetto all'inserimento a scuola dei figli e alle relazioni con il personale scolastico e con l'istituzione scuola nei diversi ordini e gradi.

Il materiale è stato integrato con colloqui informali e interviste non strutturate con insegnanti e educatori attivi nella regione, consultati come testimoni qualificati sia per la presa di contatto con gli intervistati sia per tratteggiare alcune "difficoltà di inserimento" scolastico nella definizione delle istituzioni italiane riceventi.

La traccia di intervista con i genitori ha seguito un canovaccio contenente i seguenti punti da trattare, non necessariamente in questo ordine, con tutti i genitori intervistati:

- percorsi migratori famigliari e la decisione di partire per/con i figli;
- genitorialità durante il periodo della separazione del nucleo famigliare;
- rinegoziazione dei ruoli di genitori e figli dopo la riunione in Italia, partecipazione e controllo;
- percorso scolastico dei figli dal punto di vista dei genitori:
 - ruolo dei genitori nel (non) indirizzare il globale percorso di istruzione dei figli,
 - inserimento scolastico dei figli: relazioni con gli insegnanti, valutazioni dell'offerta formativa,
 - scelte scolastiche dal punto di vista dei genitori,
 - aspettative e immagini dei genitori rispetto al ruolo della carriera scolastica/universitaria sulla successiva carriera occupazionale/di inserimento sociale dei figli;

- rappresentazioni di futuro: aspettative su vincoli e opportunità di inclusione e mobilità sociale e geografica per sé e per i figli.

L'analisi è avvenuta con la tecnica "carta e penna" e attraverso il software Atlas.ti⁷ e è consistita nell'individuazione di temi e narrazioni ricorrenti all'interno dei racconti dei genitori migranti sul loro rapporto con le istituzioni scolastiche e nel successivo inquadramento dei brani così tratti dai testi di intervista intorno a processi "tipo". Infine si è tentato di identificare gli aspetti dell'interazione tra scuola e famiglia, tra genitori e figli e tra genitori e funzionari scolastici da un lato influenzate nello specifico dal processo migratorio e dall'altro lato, pratiche legate a altri processi, tra cui in particolare la percezione delle proprie competenze di genitori rispetto all'istruzione formale e gli ideali educativi sul ruolo e i compiti degli insegnanti. Vediamo dunque nel paragrafo seguente i risultati dell'analisi.

Il percorso scolastico dei figli dal punto di vista dei genitori migranti

Diverse ricerche svolte in Italia¹ hanno imputato le difficoltà di seguire il percorso scolastico dei figli dei genitori immigrati a problemi linguistici e limitata esperienza dei programmi italiani, con conseguente richiesta ai figli stessi di "mediare" il rapporto con le istituzioni educative, rarefatte interazioni genitori-insegnanti (Acocella, 2011; Ambrosini, 2006) e incapacità dei genitori immigrati di stimolare l'interesse per lo studio dei figli e aiutarli a superare le difficoltà scolastiche quotidiane (Colombo, 2004; Besozzi e Tiana, 2005). Orari di lavoro lungo di entrambi i genitori (in Italia segnalata come situazione anomala) e assenza della parentela allargata sono altri elementi che diminuirebbero il tempo per seguire il percorso scolastico dei figli (Impicciatore, 2008; Ambrosini, 2006; Barban e Dalla Zuanna, 2008). Specie nel caso delle madri, e soprattutto se madri sole, l'assenza da casa per motivi di lavoro è interpretato come negligenza dagli assistenti sociali (Lostia, 1999) e indubitabile segno di carenza genitoriale di sostegno scolastico. Inoltre la "dissonanza tra i modelli educativi" specie per le madri di "cultura araba" produrrebbe disorientamento, anche in caso di madri che non lavorano fuori casa, con conseguente incapacità di seguire i figli (Acocella, 2011). La poca conoscenza dei servizi sul territorio, anche dopo lunghe permanenze in Italia, sembra ridurre le competenze che i genitori possono mettere a disposizione per il sostegno scolastico dei loro bambini (Ambrosini, 2006). Questi studi, condotti in altre regioni italiane, restituiscono quanto emerso dalle interviste a insegnanti e educatori sul punto di vista dei servizi educativi e sociali anche in Piemonte. Nelle pagine seguenti vedremo quali sono le rappresentazioni della situazione dei genitori rispetto a questi temi.

L'inserimento a scuola tra senso di inadeguatezza e percezione di accoglienza

I racconti del primo ingresso dei figli a scuola sono caratterizzati da timore di non avere gli strumenti adeguati per comprendere le regole della scuola, innanzitutto per le difficoltà linguistiche.

Ma lei si ricorda di questa questione della scuola? Ne avete parlato in famiglia, era un problema per voi?

Problema, sì, tanti i problemi in famiglia. Quando vorrei qualcosa miei figli piccoli anche portati per parlare, come adesso.

(Figlia): Quando chiamavano gli insegnanti lei non sapeva parlare molto bene (fam. Oufkir, madre e figlia).

Inoltre ritardi di iscrizione o iscrizione in corsi inferiori rispetto all'età possono dipendere anche da difficoltà di conciliazione, e il conseguente appoggio a aiuto di amici o conoscenti.

Lei si ricorda, comunque, come mai suo marito aveva scelto proprio quella scuola media per iscrivere G. e suo fratello?

Perché il marito prima anche non è capito tante cose. Il problema, il problema è anche quando faccio la...

(Figlia): Lavora tutta la notte, poi la mattina va e doveva chiamare qualche suo amico capace di scrivere tutte le... compilare i moduli. Infatti per l'iscrizione è venuto un signore con noi, quindi non è... era sempre accompagnato da qualcuno (fam. Oufkir, madre e figlia).

Non avendo le famiglie, cioè i genitori che ti aiutano, se non si trovano queste modalità non riesci poi neanche a lavorare (fam. Niko, Albania, madre).

¹ Una delle peculiarità del caso italiano rispetto ad altri paesi è che la maggior parte dei genitori di studenti con background di immigrazione siano primomigranti. I modi in cui lo status migratorio plasma le carriere scolastiche dei figli nei paesi a recente immigrazione dunque ha caratteristiche in parte strutturalmente diverse rispetto ai paesi in cui le scuole sono frequentate da terze e quarte generazioni migratorie, nei quali tendenzialmente le ricerche evidenziano differenze tra gruppi nazionali, o "etnie", più che per fasi del processo migratorio.

RAPPORTO SECONDGEN
Analisi – intervento A.Santero

Uno dei motivi per cui i genitori non interagiscono in queste fasi iniziali con i docenti è il timore di infrangere norme non scritte, di palesare “accento, ascendenza, appartenenza” (Zanfrini, 2004) e in questo modo danneggiare la valutazione data dagli insegnanti al figlio/a, o di essere etichettati secondo visioni stereotipate.

Ci sono dei casi in cui sono gli insegnanti che sono stanchi, sono stufi, e quindi conoscere il bambino non è che si impegnano tanto, e quindi tagliano con gli schemi mentali, i pregiudizi che si sono già creati. [...] E poi dall'altra c'è anche dalla parte dei genitori che partono dal pregiudizio che l'insegnante mi vede subito come straniero, che io sono straniero, e quindi partono già con appunto il piede sbagliato diciamo.

Temono di essere visti come stranieri.

Sì, sì, temono molto, temono molto.

Ma in che cosa?

Allora, già appunto essere visto come albanese o marocchino. Allora sei un albanese, testardo, cocciuto, questi sono, che non hai voglia di fare, serie B, un bambino di serie B, insomma, si vedono queste (fam. Vata, Albania, madre).

Hanno sempre paura i genitori di far qualcosa che potrebbe istigare il professore a fare male ai loro figli, quindi cercano di prendere le distanze.

Piuttosto non vanno agli incontri e non partecipano più di tanto?

Sì, sì, sì. Purtroppo è questo (fam. El Maleh, Marocco, madre).

Inoltre una serie di procedure date per scontate, come i tempi scolastici e l'utilizzo di strumenti come il diario per la comunicazione scuola-famiglia, devono essere spiegati ai nuovi arrivati, ma l'ansia di apparire “bravi genitori” nello spazio pubblico scolastico può inibire la richiesta di spiegazioni.

Nella scuola albanese il diario non esiste. Invece qui il diario c'è eccome, ed è una delle trovate molto belle come strumento di comunicazione tra scuola e famiglia, e spesso sono i genitori che sanno parlare ma non sanno scrivere e quindi su questo c'è un disagio diciamo, un problema, perché a volte non firmano gli avvisi, le notizie, le comunicazioni che devono susseguire durante l'anno scolastico e lì quindi ci sono un po' di scintille. [...] E si vergognano di conoscere... il genitore ammettere davanti all'insegnante che non ha capito cosa ha scritto lì dentro. Mi è capitato di vedere diverse volte genitori che non capivano dentro il proprio diario che cosa c'era scritto, con un livello bassissimo anche nella propria lingua, figuriamoci con l'italiano, perché poi va anche... insieme (fam. Vata, Albania, madre).

Prassi informali e strategie di interazioni basate su assunti diversi

Si può riscontrare una differenza tra il gruppo dei genitori con alta scolarità e collocazione professionale, almeno nel paese di origine, media, e il gruppo dei genitori con bassa scolarità e collocazione lavorativa non qualificata. Dal primo gruppo di interviste emerge un processo di graduale socializzazione dei genitori migranti alle prassi informali della scuola italiana, passando da un figlio all'altro e da un ordine di scuola all'altro.

Com'era all'inizio l'interazione con queste insegnanti? Si ricorda se era stato strano o...?

No... strano no, perché... va beh, con quelli di mia figlia ero io abbastanza, mi trovavo io abbastanza in difficoltà e quindi cercavo di non... cioè... di non relazionarmi troppo con loro. Perché non mi sentivo in... ° inadeguata o... capace di interloquire con loro, perciò cercavo di non parlare tanto con loro ° (sorride). Questo i primi due mesi. E poi a settembre con l'insegnante di mio figlio ho avuto l'esperienza piena, no? Perché già all'inizio della'anno scolastico eravamo tutti i genitori, quindi a parlare con la maestra che dice: “Questa è una classe in cui ci sono anche dei bambini stranieri per cui i genitori devono essere attenti all'inizio”. Cioè a me già questa attenzione delle maestre mi è piaciuta. Poi più avanti, facendo il corso, cioè... un avviso così ti mette a disagio perché... ma in quel momento no, comunque ho capito che sono delle persone sensibili che capiscono con chi stanno lavorando e che ci sono delle novità. Non è la solita classe con solo genitori e bambini italiani, ma anche... e è stato bello perché facevamo le riunioni, era proprio anche un interagire con i genitori, abbiamo mangiato le pizze insieme, ho tenuto dei rapporti con i genitori, sempre della classe di mio figlio. [...] poi ho lavorato come mediatrice sempre nella scuola di mio figlio, quindi è stato un rapporto stretto e bello con loro [...] Ero cresciuta (sorride). No, no. Non avevo più problemi poi. Né a comunicare con gli insegnanti, né a comunicare con i genitori. Ma anche perché... è dal 2003 che lavoro qui. Poi ho conosciuto abbastanza genitori, insegnanti... e quindi... cioè mi sentivo sicura, non ho avuto poi paura di dire la mia (fam. Niko, Albania, madre).

RAPPORTO SECONDGEN
Analisi – intervento A.Santero

Per il secondo gruppo di interviste invece le differenze rilevate dai genitori nell'interazione con gli insegnanti sono solo legate alle competenze linguistiche. Non emerge una esplicita riflessione e consapevolezza sul fatto che le norme dell'interazione tra genitori e insegnanti si basano su assunti diversi. Iniziamo a esaminare ad esempio il racconto dei coniugi Alioski. Innanzitutto per Goran Alioski gli insuccessi scolastici sono normali, dato che i suoi figli sono stranieri. Lui e la moglie si aspettano che i figli proseguano con gli studi e sono disposti a garantirgli la sicurezza economica necessaria, ma solo se la motivazione dei figli è elevata.

Int.: E come voti come andava?

Donjeta: Mah, non tutti ottimo, però...

Int.: Come tutti i ragazzi, così e così...

Goran: Io come uno straniero non pretendo che sta tutto... liscio.

Donjeta: Noi siamo contenti se vanno avanti. Anche se non è tutto ottimo e ottimo, però... se ha voglia di andare avanti va (fam. Alioski, Macedonia, genitori)

L'idea di base dei coniugi Alioski è che il sostegno allo studio dei genitori non possa essere efficace per aumentare la motivazione interiore all'apprendimento dei figli, ma piuttosto fornire vincoli esterni e regole materiali. Gli insuccessi scolastici di due dei tre figli sono collegati alla scelta della scuola superiore - lasciata ai figli stessi - e viste le bocciature tale scelta si è dimostrata "sbagliata", mentre il contatto dei genitori con i docenti è percepito come ininfluenza. Il signor Alioski pensa quindi di avere "sbagliato" a non orientare diversamente il figlio, ma continua a pensare che comunque la scelta della scuola spettasse al ragazzo e che il suo insuccesso è dovuto alla frequentazione di cattive compagnie e alla mancanza di impegno, dimostrato invece autonomamente dalla sorella.

È già successo che qualcuno dei vostri figli fosse bocciato?

Donjeta: Eh sì. Il più piccolo.

E come era andata? Alle medie? O alle superiori?

Donjeta: Anche alle medie, e poi alle superiori di nuovo.

Voi siete andati a parlare con gli insegnanti prima, lo sapevate?

Donjeta: Ma sì! Però...

Goran: A dire la verità abbiamo provato tutto per lui, però... [...] Perché con lui, il mio grande sbaglio, non lo so. Lui dalla quinta elementare, ha deciso: «Vado a fare il liceo artistico». Perché disegna bene. Donjeta: Ma disegna, disegna! Però... non è solo quello eh?

Goran: E adesso, quando è andato il primo anno, ha trovato... amici [...] Martina (l'altra figlia, *Ndr*) è andata a scuola ad Alba. Per quei cinque anni che è stata ad Alba, io sono andato due o tre volte, non sono andato diciamo come per il piccolo. Ogni momento io vado a scuola, lascio il lavoro magari per andare a scuola.

Donjeta: In cinque anni siamo andati due volte per Martina. Quando uno studia studia. Se non studia anche se stai tutti i giorni lì, non aiuta niente (fam. Alioski, Macedonia, genitori).

Dalle considerazioni dei coniugi Alioski sulle differenze di riuscita scolastica tra i loro figli sembra emergere l'idea che la riuscita scolastica non dipenda dal controllo esercitato dai genitori, né dal coordinamento e dal contatto dei genitori con gli insegnanti, ma piuttosto dalla motivazione individuale.

Anche la scelta scolastica non sembra basarsi su una valutazione effettuata dai genitori delle possibilità di riuscita dei figli, ma dalla loro richiesta ai figli di auto-valutarsi e stabilire da sé le proprie capacità e i propri desideri.

Vi hanno spiegato bene, e avevate chiesto a loro? Come era andato? Vi ricordate?

Goran: Ma noi parliamo chiaro in casa. «Cosa vuoi studiare?»

Donjeta: Da noi è sempre stato così. Perché se non ha voglia di andare...

Goran: Non si nasconde proprio niente. Quello che lo so io...

Donjeta: ... è inutile andare a studiare quello che non gli piace.

Goran: ... lo sa anche il più piccolo. Non è...

Allora avete chiesto a loro cosa piaceva?

Donjeta: Sì, sì.

Goran: Loro hanno scelto questo, e sono andati (fam. Alioski, Macedonia, genitori)

RAPPORTO SECONDGEN
Analisi – intervento A.Santero

Le considerazioni simili a quelle espresse della famiglia Alioski accomunano altri genitori che, oltre a ritenere i figli responsabili della loro carriera educativa, si auto-definiscono non esperti delle regole e dei contenuti della scuola secondaria.

Stefan: Mi dispiace per lui, però... (0.02) non puoi fare niente, in queste condizioni non puoi fare niente, non puoi stargli dietro, di mandarlo a scuola, di chiedergli sempre... e alla fine... ti trovi che... lo bocciano di nuovo e... non fai niente.

Diceva che non si può stare dietro perché...

Stefan: No, con la forza non puoi...

Non puoi costringerlo?

Stefan: No, non puoi costringerlo, con la forza non si può fare niente. Ha deciso di non andare avanti con gli studi.

Voi cosa gli avevate detto?

Stefan: Gli abbiamo consigliato di andare avanti, però se non vuole, non posso andare io al posto suo a scuola. [...] Ha preso subito un lavoro, non con lui, ma con un altro, però subito ha iniziato a lavorare, e io sono contento. Quello che poteva fare, contemporaneo con il lavoro, la sera poteva fare il serale, poteva fare un corso di... ma neanche quello (voce triste). Sempre attaccato al computer, sempre con amici in giro... adesso è comodo per lui. Più tardi, si pentirà. Quando arriverà problemi di famiglia, che avrà anche lui un figlio, deve pagare una casa... io spero che si aggiusta così, come va avanti. Però un pezzo di carta che ti giustifica una preparazione in questa vita, un mestiere... non faceva male (fam. Fianu, Romania, padre).

Lei partecipa, controlla il suo andamento scolastico? L'aiuta a scegliere un indirizzo o l'altro?

Quando era minorenne, vado di là a parlare con insegnanti, così. Però adesso può fare da sola, dopo 20 anni può fare da sola. No! Lei ha fatto tutto ha scelto tutto! Non io. Perché io non capisco niente! Lei sa tutto quello che le serve. Sì, sta chiedendo cosa ha fatto, cosa c'è bisogno, solo quello, e non hai niente (fam. Santos, Filippine, madre).

I miei figli sono come noi, perché a noi i nostri genitori non hanno mai detto di studiare. Noi, figli, li a studiare (fam. Fianu, Romania, madre).

Il signor Chebel invece, algerino laureato in Italia alla Facoltà di Agraria, segue da vicino il percorso del figlio anche durante le scuole secondarie. Nel suo caso la valutazione della riuscita del figlio avviene giorno per giorno. Dalle sue parole, tuttavia, non emergono tentativi di negoziazione con la scuola sulle valutazioni negative attribuite dagli insegnanti al figlio, per una sostanziale condivisione dei giudizi espressi dagli insegnanti.

A lei è capitato che uno dei suoi figli fosse bocciato?

Sì, a mio figlio è capitato.

Voi avete provato a parlare con i professori?

Parlo per conto mio. Io penso che quell'anno dovesse essere bocciato. Per fortuna io riesco a valutare lo studio dei miei figli anche al di fuori del voto della scuola. So cosa sta facendo a casa, come ragiona e cosa studia. Per cui se prende un certo voto, più o meno so che sarà un mezzo punto in più o in meno, ma più o meno...

E in quella occasione non aveva trovato ingiusto?

No, no.

Le sono successi casi in cui il rapporto con gli insegnanti è stato difficile o ci sono stati momenti di disagio per lei?

No, no, neanche quell'anno con quei due insegnanti no no (fam. Chebel, Algeria, padre).

La signora Niko, mediatrice culturale laureata in pedagogia, spiega che non ha mai provato a negoziare con gli insegnanti sui voti perché interessata più alle conoscenze e competenze acquisite dai figli che alla valutazione attribuita dai docenti.

Non sono mai stata una tanto... che rompe. Comunque anche i ragazzi quando prendevano dei brutti voti ed erano arrabbiati perché pensavano che non era meritato, soprattutto lei perché se prendeva un brutto voto diceva "Ah..." io dicevo "Ma non ha importanza il voto che prendi. Perché se tu hai studiato e sai le cose, ti serviranno poi dopo, cioè se proseguirai alle superiori, se tu hai studiato non importa se oggi hai preso sette o otto, quando arriverai alle superiori lo sai già e quindi il tuo impegno sarà minore e è una conoscenza che rimane a te, il voto è oggi, finisce lì". [...] Sì, sì, ci sono dei genitori che voglio capire il voto, lo vogliono

RAPPORTO SECONDGEN
Analisi – intervento A.Santero

capire. Io vedevo alle superiori che c'erano dei genitori arrabbiati là fuori in fila con me e dicevano "No, mia figlia ha preso il sette, io voglio capire perché ha preso il sette" perché avevano il compito in mano e... o perché erano arrabbiati perché tutti i ragazzi avevano preso voti bassi e allora dicevano: "A questo punto non è colpa dei ragazzi ma è dell'insegnante che non ha spiegato bene, che non doveva andare avanti visto che il voto è questo (fam. Niko, Albania, madre).

I genitori laureati raccontano di motivare all'apprendimento i figli attraverso un continuativo rinforzo di attribuzioni positive alla riuscita scolastica, con modalità che secondo la letteratura etnografica sulle disuguaglianze educative sono tipiche delle classi alte e conformi alle richieste scolastiche.

E fin da piccole si sempre le ho incentivate a... voler questa voglia di... avere i migliori voti, la si valuto da 0 a 20, e dicevo devi avere 20, che venti fosse il massimo. Perché anche quando stavano all'asilo nido li mettevano dei delle formine, con... si vedeva, come si chiama, una corona con un sorrisino, così diceva che era il massimo, l'eccellente così. E a loro piaceva questo da piccoline. Io mi ricordo. E poi li invitavo ad avere dei voti migliori. Ma non in modo negativo, nel senso che se tu non hai i voti migliori io ti devo punire. No. Una cosa che anche a lei dà soddisfazione. Una volta che loro hanno acquisito, si sentono felici, contente, hanno un voto alto, a volte si sforzano di più per averlo sempre, cosa che per loro diventa non un carico pesante, non di dover avere un buon voto che mamma sia contenta, no. Per loro stesse. E allora da piccoli li ho sempre incentivati così. E allora arrivando qua ovviamente mi sono dedicata a loro al millimetro, nel senso che ogni giorno gli chiedevo come sei stata oggi? Chi è davanti a te? Accanto a te? Cosa ti hanno parlato? Cosa dice l'insegnante? Cosa ti ha detto? Per sapere cos'era a loro intorno [...] Certamente, sono cose, possono parere, possono sembrare non utili, però alla fine aiutano moltissimo perché se non sei vicino a loro poi alla fine loro possono avere anche una conclusione sbagliata, no? (fam. Pinilla, Perù, madre).

Io come genitore [...] vado a fare la coda e sentire dai professori, cosa sta facendo. Non perché non mi fido di lei, è una consolazione mia che sai, anche lei vuole, lei apprezza, che sono suoi passi, che partecipo al suo progetto. È un dato morale, non che dai i conti sui voti, ma dai sostegno psicologico, anche io ho bisogno, no? Di qualcuno che mi dice "stai facendo male o bene" (fam. Diaz, Argentina, padre).

Il ricorso al tema dei ritorni occupazionali dell'istruzione per motivare i figli a conseguire buoni risultati a scuola emerge soprattutto nelle famiglie che hanno subito un processo di mobilità sociale discendente dopo l'arrivo in Italia.

Poi dice che gli ha anche fatto vedere dove lavora, per capire...

Valeriu: Sì. L'ho portato sul posto di lavoro, per capire se lui... no, ma io ripeto. Lui è capace. Può andare avanti con la scuola perché si vedono i risultati che lui tira fuori, no? Ho detto guarda, ma prima volta gli ho chiesto io se vuole venire con me. È venuto, non mi ha detto niente. Ma le altre volte è venuto lui a vedere, quando abbiamo fatto lavori un po' più sporchi, un po' più pesanti, no. "Questo è il mio lavoro, se non studi, arrivi qua, in questo punto".

Nicoleta: Se lo trovi, se lo trovi.

Valeriu: Se lo trovi, arrivi in questo punto.

Nicoleta: O magari lo trovi e non sei pagato. Perché è capitato.

Valeriu: In questi giorni non lo trovi, perché è difficilissimo (fam. Pecher, Romania, genitori).

Dalle interviste tuttavia non emerge un confronto tra insegnanti di scuola secondaria e genitori sulle pratiche concrete attraverso cui sostenere la motivazione all'apprendimento dei figli, a parte l'invito generico a seguirli di più sui compiti (che, così esplicitato, rimanda però a dimensioni esterne e coercitive più che a processi di valorizzazione positiva e piacevole dell'apprendimento).

Nel caso dei genitori scolarizzati nel paese di origine si può cogliere una riflessione sulla corrispondenza o meno dei presupposti educativi alla base dell'impostazione didattica della scuola, rispetto a quelli dei genitori. Dal primo brano che segue l'intervistata descrive una sostanziale corrispondenza di impostazione (non riscontrata dagli altri genitori italiani), nel secondo brano invece il padre spiega come le differenze culturali siano oggetto di uno sforzo di mediazione – unilaterale – da parte sua.

Nelle medie ho avuto e ho ancora oggi ottimi rapporti con delle insegnanti, una è l'insegnante di italiano, che ora è andata in pensione, e poi quella di storia non ancora, che è stata bravissima perché le ha insegnato il metodo di studio. È quello che io insisto tantissimo anche quando arrivano i ragazzi qui dall'Albania, importante è il metodo di studio, perché se tu riesci a dare lo strumento del come studiare, hai risolto più del

RAPPORTO SECONDGEN
Analisi – intervento A.Santero

60% del problema. Quella era un'insegnante bravissima, molto rigida, aveva lamentato dai genitori in modo pazzesco, quella insegnante è stata abbastanza... criticata diciamo, per non dire altro (sorride), ma lei grazie a lei ha imparato come studiare e le è servito molto al classico, al liceo (fam. Vata, Albania, madre).

Il contenuto che si insegna qua, non le materie scientifiche, ma tipo storia o quelle cose lì, molte cose o la maggior parte delle cose vanno in contrasto con le nostre tradizioni, con la nostra visione, proprio come... come viene studiato e come viene spiegata. Allora lì diventa non dico proprio fatica ma un doppio lavoro per me. [...] Mi impegno di più a convincere mia figlia che quello che studia, un argomento che studia a scuola, va bene che lo studia in quel modo, va bene per il voto, ma diciamo secondo il nostro pensiero, secondo il nostro paese o nella nostra abitudine, quella cosa noi la vediamo in un altro modo. Allora lei si trova a studiare ogni argomento in due visioni diverse (ride) e è anche difficile per noi (ride). [...] Quindi lei quando studia un argomento me lo dice prima come l'ha imparato a scuola, e io gli dico: adesso permettimi che questo qua io non lo posso accettare, va bene per l'insegnante, per lo studio a scuola, per l'insegnante che lo dice in questo modo, però noi crediamo molto, adesso ti spiego il modo in cui lo intendiamo noi.

Su questo ha provato a parlare con le insegnanti?

No. Perché non credo che la pensano... cioè non penso che lo fanno solo per me, perché piace così a me, non so se lei me lo può, cioè per due o tre bambini cambia tutto... già così dice che non ha tempo (ride). Poi magari le da anche una forma in modo sbagliato, anche in buona fede, in buona fede però va bene, magari la farà anche in modo sbagliato. [...]

Per lei cosa si potrebbe fare? Degli incontri con i genitori per capire i diversi punti di vista sugli argomenti o...

No, per me sono quelli lì che decidono i percorsi, perché questi insegnanti... se vogliono fare qualcosa possono farlo, ma se non vogliono farlo... Deve essere deciso dall'alto di cambiare il programma (fam. Chebel, Algeria, padre).

Anche in questo caso il signor Chebel non tenta di negoziare con le docenti approcci diversi: non si sente della posizione di poter inviare richieste individualmente, ma auspica un cambiamento istituzionale più ampio. La percezione di modelli educativi diversi è espressa anche da un padre che racconta la sua esperienza di rappresentante dei genitori.

Ci sono i termini, orientativi, questi... io non li capivo questi. Io era lì, per un termine diceva "ma scusa, cosa vuol dire questo termine qua". Io segnava, andava a casa, vedeva il vocabolario. Eh, sì. Arrivavo a casa, noi abbiamo a casa di più di 15 vocabolari (ride) [...] andavo lì, dicevo "Cos'è questa parola, Ivo?". Eh così, sinonim e antinonim, sinonim o antinonim, cosa devo dire? Ero un po' di difficoltà, per me, perché mi sentivo anche un po' in pressione, perché quando si facevano le riunioni io dovevo stare lì con... con la maestra e tutti italiani lì e... Mi sentiva un po'... anzi, una volta mi sono sudato. Per l'emozione. Ho detto io: porca puttana!

Però perché i rappresentanti dei genitori devono anche parlare, cioè devono anche dire cose.

Devono parlare, devono dire delle cose, poi io avevo la mia mentalità. Io sono un po' duro come mentalità. Eh, per l'educazione. A me non mi scappa niente, se sbagli io... no, no, io ti dico "Oh, cosa fai? Vieni qua. Non si fa questa". E poi a me non mi piace ° come si vestono, come i vestiti, come parlano °. [...] No, no, non avevano la presenza di un'insegnante. Deve essere una presenza, essere seria, bella, distinta, pulita, invece loro... Eh, una volta ho fatto una, diciamo... Io ho detto "Ma, per me bisogna iniziare da zero in questa scuola, perché non va bene così, non va bene" - ho detto io - "non sappiamo che strada prendono i nostri figli domani". Fanno loro "Oh! Come non sai?". E io "Eh, non lo sai, se un figlio di 12 anni, una figlia di 12 anni, scusa la parola ma ti manda a vanfanculo, mica è giusto, quando arriva a 25 cosa fa questa qua? Ti ammazza" ho detto. "Eh, no", faceva questa signora. "Per me funziona così" ho detto io, "per questo dico di iniziare da zero". "Torniamo più indietro" - ho detto io - "i nostri genitori, i nostri nonni, che educazione avevano loro? Come andavano loro, fra loro, marito e moglie, fra figli, che differenza c'era fra zio, zia". Loro "Eh, no, no, non ci torniamo più di là, perché era i tempi così, i tempi di là". [...]

E quindi questo, cioè quindi questo era stato un po' un momento di rottura fra lei e la scuola.

Sì. Fra me e... Proprio questo giorno qua, e poi io quando faceva riunione non parlava più.

Ah, dopo quella volta.

No, non parlava più io perché già ho visto, erano contrari a queste mie idee, non volevano questa, volevano la libertà. Beh, la libertà c'è - ho detto io - libertà, però fino a un certo punto. Eh, no, mi fanno, ai tempi di Mussolini siamo qua?

Quindi era stato proprio uno scontro molto forte...

RAPPORTO SECONDGEN
Analisi – intervento A.Santero

Eh sì, molto forte, molto forte. Da questo giorno poi io ho detto no...

Però era stato comunque molto chiaro, poi anche con una lingua che non è la sua lingua madre.

Eh... Per trovare la parola giusta..,

Eh, sì.

Per trovare la parola giusta, è questo, anch'io sono rimasto, non so cosa, che parola usa adesso. Non sapeva la parola giusta. Può darsi anche questo, che la parola che ho usato io era un po' brutta, un po' pesante, può darsi se era un'altra parola più dolce, invece io ho detto diretto così "dove siamo qua, così non si fa" (ride) (fam. Kodra, Albania, padre).

Sentirsi inappropriati (forse similmente ai genitori di classe operaia) e cogliere le diverse sensibilità educative come stigmatizzanti frena anche i più competenti in L2 a candidarsi come rappresentati dei genitori negli organismi decisionali delle istituzioni scolastiche come consigli di classe o di istituto.

L'orientamento subito, l'orientamento gestito e l'orientamento non percepito

La consapevolezza dei servizi di orientamento forniti dalla scuola è diversa anch'essa in base alle risorse educative dei genitori, così come la capacità di aggiornarsi sui mutamenti istituzionali che caratterizzano i percorsi di istruzione superiore.

Lei sapeva che lo scientifico era una buona scuola, perché aveva già conoscenze del sistema scolastico italiano?

La verità no. Ma ho chiesto così "Per me basta mia figlia va a studiare" io non sapevo neanche quanti anni saranno cinque o saranno dieci. Per me basta che vanno avanti negli studi. Grazie alla maestra, buonanima della maestra che mi ha spiegato. Mi ha detto al liceo ha più probabilità di andare avanti, con l'altro è un po' più... ci vanno quelli che studiano di meno, mi ha detto così (fam. Arzegui, Marocco, padre).

La disinformazione rispetto alla scelta della scuola secondaria di II grado, in questo senso, non sembra tanto, o non solo, esito del fatto che i genitori scolarizzati in altri paesi applicano schemi diversi, relativi al sistema scolastico del paese di origine (anche perché in alcuni casi è simile) ma piuttosto il fatto che i genitori migranti, soprattutto se con titoli educativi bassi e lavori manuali, tendono a pensare al rapporto con gli insegnanti e all'orientamento come a qualcosa per cui l'attivazione dei genitori è richiesta in situazioni istituzionali, non come a un processo in cui è necessario raccogliere, anche informalmente e attraverso altri momenti e incontri e fonti, il più possibile delle informazioni.

In terza media i professori avevano dato dei consigli, avevano spiegato i diversi tipi di scuola?

Goran: Sì, sì.

Donjeta: Sì.

Goran: Come tutti gli anni fanno, anche in quegli anni.

Donjeta: Siamo andati tutti i genitori insieme, in assemblea.

Vi hanno spiegato la differenza tra liceo, istituto tecnico, istituto professionale? Perché in Macedonia è diverso...

Goran: Ma adesso è così anche da noi.

Cioè voi sapevate che il liceo è diverso dall'istituto tecnico e professionale oppure era una cosa che non...

Goran e Donjeta: Sì, sì, sì.

Goran: Lo sapevamo quello [...] Loro hanno scelto questo, e sono andati.

La grande cosa aveva detto che voleva fare?

Donjeta: Informatica Tatiana.

Ma cos'era? Un istituto tecnico o...

Donjeta: A Nizza (M.to, Ndr). Come si chiamava già? Informatico-tecnologico mi sembra.

Ma era liceo scientifico oppure un corso professionale...?

Martina: No, no, proprio scientifico no, era un'altra cosa, sai quello della M. (nome gergale della scuola, Ndr)? (fam. Alioski, Macedonia, genitori e figlia).

Nel caso del sig. Chebel, invece, è più chiara la varietà dei tipi di scuola, il fatto di avere intrapreso un percorso diverso da quello suggerito a scuola e la prospettiva dell'istruzione terziaria. Dalle sue parole emerge inoltre, rispetto alle scelte dei connazionali degli istituti tecnici e professionali per i figli, anche un orientamento verso il paese di origine e il rientro eventuale anche dei figli con una qualifica spendibile nel

RAPPORTO SECONDGEN
Analisi – intervento A.Santero

mercato del lavoro locale. Il tema del “far scegliere la scuola ai figli” appare un tema narrativo più legato agli ideali sul “the best for the child” che alle pratiche, dato che in questo caso il padre è stato molto coinvolto nella decisione di non seguire il consiglio degli insegnanti delle medie.

Rispetto alla scelta della scuola superiore, l'orientamento ricevuto dalla scuola media secondo lei come era stato? Vi hanno dato un elenco di scuole, dei consigli?

Hanno fatto un test, hanno fatto delle valutazioni per mostrare le sue possibilità, e in base al risultato gli hanno consigliato di andare al (nome istituto tecnico). Però lui ha deciso di andare a... ha deciso di andare qua vicino al liceo scientifico. Con il latino però... non si è trovato (ride).

Lei cosa ne pensava di questo?

Io gli avevo dato la libertà di scegliere lui, di provare cosa voleva proprio lui. Anche se dicevano che il tecnico era più tranquillo, io gli avevo dato la libertà di scegliere. Io in Algeria ho studiato e poi ho rifatto l'università qui a Torino. Dato che ho fatto anche l'università, ho fatto anche il liceo ma in Algeria, e quindi non avevo un'idea di come era fatto qua in Italia da questo punto di vista. Abbiamo sentito gli insegnanti suoi della scuola. E anche alcuni amici, e tutti dicevano di lasciarlo scegliere lui.

Prima faceva il liceo scientifico qui a Torino come prima scelta?

Sì. Adesso fa quello lì, sempre scientifico ma normale. Era tecnologico, era tecnologico e poi la Gelmini ha fatto... tecnico. [...]

Rispetto a questa scelta di scuola superiore, voi pensavate che il liceo dava accesso all'università come qualcosa di quasi obbligatorio per entrare nel mondo del lavoro, avevate già l'idea che poi lui avrebbe fatto l'università? Cioè avevate questa idea: liceo uguale università dopo oppure non avevate pensato a questo?

No, io... cioè io già non volevo che lui facesse l'altro istituto lì. Volevo che lui facesse un liceo così poteva andare, andata più avanti per andare all'università. Se io diciamo, il mio obiettivo, è quello di andare all'università. Poi il mercato del lavoro... abbiamo pensato più alla formazione. [...] Io vedo anche gli amici di mio figlio, o figli di amici miei, tutti sono andati... all'istituto. [...] Perché, parlo per conto mio, c'è sempre quella diciamo sirena che richiama, magari è meglio fare qualcosa per tornare più al mio paese. Però gli anni passano e io sono sempre qua. Io sono 30 anni che sono qua. Allora ti accorgi a un certo punto che è meglio pensare al presente. Se capita di andare al paese, in Algeria, vedremo quando capita. Magari gli altri stranieri pensato: magari se lì c'è uno che fa meccanica, ad esempio questo è il pensiero di questo amico di mio figlio, pensa che magari può aprire una officina o una scuola di meccanica al suo paese. E ho diciamo... l'orientamento, come la pensiamo... non dico che mi sto sacrificando per il loro, però... viviamo qua, e quindi sfruttare al massimo la situazione per dargli il massimo di istruzione finché ce la facciamo, e poi tra cinque anni, fra dieci anni, non si sa. Allora io mi oriento non in senso economico, ma da padre, di dar loro tutti i premi, tutti gli strumenti, di farli istruire al massimo possibile, poi...(fam. Chebel, Algeria, padre)

Rispetto alla scelta scolastica, il gruppo di genitori con maggiori risorse educative precedenti all'emigrazione racconta di essersi attivato per reperire informazioni aggiuntive rispetto a quelle istituzionali.

Io non so ma però direi una cosa: tutti i ragazzi devono avere l'opportunità di fare una buona scuola superiore, perché io ricordo che alla scuola media c'erano delle insegnanti, quelle di matematica non so, che li indirizzavano alle mamme, dicevano “signora suo figlio non può pensare neanche di metterlo in un istituto tecnico, deve andare in una scuola professionale. Perché in un istituto tecnico non ce la farà. Un liceo non si parla neanche. E le mamme accettavano questo. Mamme italiane. Io non ho avuto di questi problemi, perché le mie figlie andavano molto bene a scuola. [...] Che cosa fanno i genitori, che non conoscono, è importantissimo conoscere come è il sistema di studio italiano. [...] è importantissimo che appena arrivano il genitore chieda il sistema di studio e quali sono le percorsi di studio per i figli, che possono immaginare anche quello, perché importantissimo allora non sanno, io quando sono arrivata qua ho chiesto ma nessuno mi sapeva dire della superiore com'era, un istituto tecnico, quell'altro aziendale, chi questo? Alla fine lo sono andato a cercare al ministero dell'istruzione, e ho visto lì. Ho visto leggendo da sola, perché nessuno mi sapeva dire (fam. Santos, Perù, madre).

La negoziazione con i figli e con gli insegnanti

I genitori Alioski non si confrontano quotidianamente con gli insegnanti sulla riuscita della figlia alle scuole secondarie. Per questa ragione la comunicazione dell'insuccesso e del rischio di bocciatura arriva inattesa. La comunicazione con tutor e insegnanti avviene dopo una convocazione formale da parte della scuola, prima della quale i genitori non avevano chiesto informazioni o colloqui individuali per monitorare l'andamento scolastico della figlia. Le aspettative del sig. Alioski sono che la scuola debba avvertire in caso di difficoltà.

RAPPORTO SECONDGEN
Analisi – intervento A.Santero

Goran: L'ultimo mese, come si dice? Sette o otto... materie non sufficienti. Sette o otto! E io sono andato con... a ricevimento, quando ho saputo quello. L'ho detto anche alla direttrice «Perché mi chiama adesso? All'ultimo momento. Ora cosa volete?» e quella insegnante che è sulla classe, preside di quella scuola e in più professoressa di Tatiana, di quella classe. [...] Erano quelle tre, e io sono andato. E ho chiesto «Ma cosa volete adesso?». Ho chiamato la direttrice eh? «Dovevate chiamare due o tre mesi prima!» hanno detto «Ah, io non so». Adesso devo prendere con le stampelle e darle in testa a tutte e tre?

E come ha fatto?

Donjeta: Eh, ha cominciato a studiare e si è fatta un culo così! (ride).

Goran: L'ho chiusa in casa a studiare!" (fam. Alioski, Macedonia, genitori)

Per la maggior parte dei genitori intervistati, anche quelli con titoli di studio elevati, la negoziazione con gli insegnanti sulle loro decisioni didattiche è una pratica "da genitori italiani".

In altri paesi è diverso quello che la scuola si aspetta dai genitori?

Sì, sì. Ci sono le udienze, ma una volta al... sono di meno e non c'è questo... questo modo di andare spesso alle udienze personali, andare al mattino, parlare con il professore... io faccio quello che può fare un genitore anche al Marocco, nel senso vado nelle udienze che sono essenziali. Quando mi chiamano i professori, quando c'è questa udienza tre volte all'anno, vado perché faccio vedere che mi occupo di mio figlio, perché se no, se non vado, ti etichettano, rischi di essere etichettato come un genitore che non si occupa dei propri figli. Il problema di tanti genitori è che non capiscono questo, che rischiamo di essere etichettati, ma non è vero, perché magari lei si occupa, ma non ha quell'idea che il professore o la scuola la vedrà in quel modo lì (fam. El Maleh, Marocco, madre).

E quando avete capito che G. avrebbe perso un paio di anni e che l'avrebbero messa nella stessa classe del fratello, voi avete reagito? Che cosa avete fatto? Avete provato a convincere il preside?

Non mi piace, però è andata così. Non mi piace questa, però non... [...]

Si ricorda degli episodi in cui era andata a scuola per parlare con gli insegnanti?

No.

(Figlia): Solo le pagelle, la consegna delle pagelle (fam. Oukfir, Marocco, madre e figlia).

La signora Oukfir segue da vicino la vita scolastica e sociale dei figli, e quando il minore dei tre, l'unico nato in Italia, ha difficoltà di riuscita e ripete due anni lo manda in Francia dallo zio per cercare di separarlo dal gruppo di amici italiani, con "mamme tutte dottoresse" che lei non conosce e che hanno stili di vita e consumi per lei rischiose come frequentare le discoteche, uscire in orari notturni e usare sostanze stupefacenti. Poi iscrive il figlio alla scuola tecnica che aveva frequentato il fratello maggiore. La signora Oukfir prova a attuare una forma di controllo fisico coercitivo, ma ha compreso il disagio adolescenziale del figlio, nato in Italia e quindi, come racconta la sorella maggiore, più "solo" senza l'appoggio della rete migratoria dei pari per riorientare il proprio tempo libero anche nell'ottica di trovare lavoretti da unire allo studio. La madre racconta che avrebbe voluto dagli insegnanti una maggiore comprensione del bisogno di sostegno educativo del figlio, forse quello di cui lei non può godere dopo il trasferimento in Italia per l'assenza di altri adulti come nonni, zii, né associazioni. Tuttavia non esprime agli insegnanti questo sentimento e non descrive il figlio dal suo punto di vista durante i colloqui con le insegnanti, anzi tende a mostrare, insieme alla figlia maggiore che la accompagna per tradurre, un adeguamento della famiglia alle richieste e alle immagini del figlio restituite dalle docenti, come emerge dal brano seguente.

E come sono andati questi incontri?

Non fa i compiti, sempre l'ultimo.

E lei che cosa diceva?

Non mi piace così, piace faccia a casa compiti. Anche maestri non ha capito il ragazzo... vorrei capiscano il ragazzo. Il ragazzo in questo momento di adolescenza non si è capito. Vorrei andato fuori, vorrei giocare, vorrei tante cose. Quando andato maestra ha detto così. Ha detto «faccio, faccio, io mamma faccio tante cose, lei non piace cosa faccio».

Allora, lei mi sta dicendo che suo figlio ha passato un periodo dell'adolescenza un po' così e c'è stata poca comprensione da parte dei professori?

Sì.

(Figlia): Sì, c'è stata poca comprensione.

Anche ragazzi non è tranquilli. [...]

Ma lei come si sentiva durante questi colloqui con i professori?

RAPPORTO SECONDGEN
Analisi – intervento A.Santero

Messo così io non mi sta bene, non mi è sentito bene.

E che cosa vorrebbe?

Vorrei professore fosse come papà. Non è così il professore, come papà. Non è...

(Figlia): Lei vorrebbe che i ragazzi avessero rispetto. Quando andiamo non è che diciamo «ah, no la professoressa non ha ragione, mio figlio è bravo» No. A casa, poi. No, anzi, prima di uscire dalla scuola cominciamo a martellarlo. «Come mai hai fatto questo, come mai...» Quindi a casa poi si parla, ma non davanti... Abbiamo sempre dato ragione ai professori.

E comunque in questi incontri con i professori lei come si è sentita? Cioè, lei dà ragione ai professori, ma si è sempre sentita a suo agio?

Non è che posso dare torto al professore, non posso dirlo però anche lei capisce, ragazzi, avevamo sempre....

(Figlia): Nei colloqui con i professori lei voleva una comprensione maggiore dato il suo orgoglio. [...]

Con i professori non abbiamo mai avuto discussioni. Io ho visto tanti italiani urlano ai professori. No, così noi no, perché anche in Marocco è così. Il professore è grande, qualcosa di grande (fam. Oukfir, Marocco, madre e figlia).

Malgrado la signora Oukfir controlli ogni giorno i compiti del figlio, durante i colloqui non ha provato a negoziare l'immagine di lei come una madre disattenta né a far notare ai docenti il momento di difficoltà del figlio. Anche il sig. Adeleanu, il quale accompagna i figli nella comprensione dell'organizzazione scolastica, non prova a negoziare con la scuola le valutazioni.

E ho dovuto fare, non proprio così, come insegnante, ma quasi ai figli, perché anche loro a scuola non capivano come era... (fam. Adeleanu, Romania, padre).

Nei casi di grande insoddisfazione e non condivisione delle scelte didattiche dei docenti, ad esempio in seguito a ripetenze inattese o legate dagli intervistati a atteggiamenti propriamente di chiusura degli insegnanti nei confronti degli studenti migranti e dei loro bisogno specifici di apprendimento, come quella espressa di seguito dalla signora Fianu, i genitori intervistati hanno cambiato scuola invece di tentare una negoziazione delle valutazioni ricevute dai figli, dei programmi o delle procedure di comunicazione scuola-famiglia.

Nicoleta: Non ci siamo trovati per niente al liceo, e mi dispiace se devo dirlo, uno per cento dei docenti meritano essere nominati docenti.

Non avete...

Nicoleta: Non io, ma ci sono tanti genitori italiani che... io l'ho già detto, in nostro paese, tutti i professori, anche insegnanti delle elementari, ogni due o tre anni, hanno un esame di verifica delle conoscenze! Qua no. Io le dico, al liceo A. erano dei professori malati di mente. Se io, è vero che non so l'italiano, che non sono andata a scuola, ma quello che va a scuola non ti capisce, come vuoi che studi. Qua purtroppo... mi dispiace, peccato.

Non si era trovato bene.

Nicoleta: Ma non solo mio figlio! Anche molti altri, che hanno rinunciato al liceo. Ma arrivi all'ultimo anno, cinque o sei allievi?

Molti vanno via...

Nicoleta: Sì, vanno via, perché non ce la fanno.

Valeriu: Sì, ma non è sempre colpa degli insegnanti.

Nicoleta: No, ci sono anche loro. Però se tu vai a colloquio dai docenti, a me non piace quando si dice prof, da noi si dice signora. Non esiste prof, non è bello. Non riesco a capire quello. Ma il libro? Ma allora tu che cavolo fai qua? No, no, purtroppo non sono preparati.

Valeriu: È un altro... sono preparati.

Nicoleta: No. Magari questi giovani sono preparati, ma... no (fam. Fianu, Romania, genitori).

Ha bocciato in modo non giusto, hanno fatto un po' la vigliaccheria. Io conoscevo la nostra responsabilità, non avere una esperienza... ma c'erano troppe famiglie piemontesi, eliminiamo qualcosa che è un po' diverso, e il diverso era mio figlio e questo suo amico. Ma tu non devi lasciare occasioni a un professore di bocciarti. Se sei bravo non possono bocciarti. Basta cambiare ambiente, è lo stesso liceo scientifico, uguale, ha trovato posto e *subject*... simili a questa qua (fam. Treska, Albania, padre).

Milena: Per esempio alle medie avevo fatto lo stesso punteggio di una ragazza italiana, il suo voto era più alto e il mio era più basso.

RAPPORTO SECONDGEN
Analisi – intervento A.Santero

Cioè c'erano gli stessi errori?

Milena: Sì, c'era lo stesso punteggio e lei aveva un voto più alto, a me aveva tolto un voto.

Tu avevi protestato?

Milena: No, me n'ero stata zitta.

Lidja: Finche c'era [nome della dirigente scolastica precedente a quella in carica attualmente] non succedevano quelle cose (sottovoce).

Perché controllano le insegnanti?

Milena: Sì, per esempio nei Consigli di classe per quanto ne ho io la dirigente è presente e i compiti dei ragazzi si tirano fuori. Una direttrice che è attenta nota poi se due compiti hanno lo stesso punteggio “Come mai questa ragazza ha il voto più basso e questa più alto?”

Perché non avevi detto nulla?

Milena: Ma perché sinceramente l'ho sempre pensata così: molto italiani discriminavano.

Compagni di classe?

Milena: In generale. Ma succede ancora adesso.

Lidja: Quando eri stata bocciata, quel ragazzo come si chiamava? [nome di un ragazzo italiano] Lui con otto materie insufficienti non l'hanno bocciato, lei invece con quattro sì.

Milena: Eh però vedendo oggi, per i ragazzi macedoni, gli facilitano un po' le cose. Quindi c'è già un appoggio in più. Che tanto tempo fa. A scuola.

[...] Lidja: Non lo so, ma no pensato sempre così. Siamo venuti NOI a casa vostra. Dobbiamo adattarci NOI alla vostra cultura. Non voi alla nostra. L'ho pensata sempre così (fam. Lena, Macedonia, madre e figlia).

Anche i conflitti tra compagni sono oggetto di negoziazione tra genitori e insegnanti, ma, nel caso dei migranti intervistati, tendenzialmente le questioni sono risolte tra genitori e figli.

Per il primo anno ha faticato un po', ma adesso è al secondo... alla grande. Sono andato a 7-8 colloqui con i professori e mi hanno consolato tantissimo, mi hanno detto “è molto, molto attento in rispetto ai suoi compagni!” perché quello che ho saputo da lui, pensa, ° ci sono bambini che a quell'età, rientrano alle dieci, dieci e mezza di sera, ubriachi a casa ° il professore mi ha detto “Se avessero un'educazione come il tuo, sarebbero promossi tutti!”. A parte che i genitori se ne fregano! Come non fosse suo figlio! Purtroppo io dico: “Questa scuola la devi continuare, perché siamo qua, e le tue capacità lavorative e tutto... lascia perdere il mondo dei tuoi compagni casinisti e segui i professori e i tuoi risultati, e per il resto prega che arrivino al risultato a cui sei arrivato te”. Un po' meno succedeva con Saloua perché lavoravano, studiavano, è un altro mondo il liceo, ma all'istituto professionale è proprio così, c'è tutto questo menefreghismo diciamo, sia dei genitori che da parte dei professori (fam. M'Barka, Tunisia, padre).

Solo una mediatrice culturale racconta di avere il desiderio di costruire un piano formativo comune con gli insegnanti e di essere entrata nel merito di scelte specifiche didattiche, non solo legate a aspetti più relativi alla cura, invece più negoziati durante la scuola dell'infanzia e primaria.

Anch'io ero così. Perché per noi l'insegnante è quasi un profeta si dice nel nostro... io sono del Marocco. Adesso purtroppo i professori non sono più quelli di una volta. Io vedo adesso con la prof. di mio figlio di italiano. Lui è nato qua. Non parla l'arabo, parla solo l'italiano. Lei per offenderlo, gli ha dato il libro di italiano, per stranieri. Gli ha detto “Guarda, deve imparare l'italiano”. Ma...? È nato qua, lui è italiano! (fam. El Maleh, Marocco, madre).

Il rapporto tra pari, compagni e genitori, è segnato anche dalla dimensione dell'origine sociale, oltre che geografica, aspetto che, nel momento in cui è vissuto come asimmetrico, diminuisce il senso di fiducia in sé e nella propria capacità negoziale.

Ha studiato a Savigliano, e allora li vedevo, andavano anche ben vestiti, anche le mamme fuori da scuola, e così poi non si è trovata bene, ed è andata a Torino, e poi più stranieri, e vestiti anche normale, anche come genitore ho notato quello, anche io, io eh? Prima a Savigliano non lo notavo, invece a Torino anche all'uscita da scuola, con gli altri genitori, le altre mamme... ho visto che ero più trattata... alla pari. Mi sono resa conto. Invece a Savigliano no, i genitori andavano più per le sue, io non ci facevo caso, andavo e venivo solo per quello che dovevo fare e non guardavo, non lo notavo... ma poi andando a Torino, ho capito. Perché [sott.: a Savigliano] erano piemontesi, sai... Invece a Torino c'è tutta una mischia, no? Erano più abituati ad avere stranieri, e mi sono trovata a mio agio, e ho detto “adesso ho capito mia figlia” (fam. Vidal, Però, madre).

RAPPORTO SECONDGEN
Analisi – intervento A.Santero

Lui era considerato una creatura inferiore, era circondato da ragazzi di buona famiglia, non c'era un altro straniero nel suo gruppo, era un po' ciccione, sentiva qualche presa in giro per il suo fisico, e aveva questo handicap di essere albanese. Le professoresse non hanno mai valutato veramente il problema, lui ha sofferto così tanto che dopo il secondo anno abbiamo dovuto trasferirlo nella scuola media *** là era a un livello sociale a portata di mano, e ha chiuso la terza media lì. Bene, con gli amici, si è fatto gli amici là.

Mi sembra di avere capito che nei colloqui che tu hai avuto avresti voluto dire qualcosa di tuo figlio, e non ci sei riuscito. E' così?

Sì, volevo raccontare un po' delle sue difficoltà precedenti, che secondo me venivano proprio da come avevano fatto gli insegnanti, quindi la diversità e gli insegnanti. (Al preside, *Ndr*) volevo dirgli: a te hanno dato quell'incarico che potevano dare a un altro... ero arrabbiato... ma non l'ho detto, e... quindi non sono riuscito stabilire un dialogo... anche perché non capivo tante cose... [...] se non eravamo vanitosi di scegliere scuole di élite, se l'avessimo lasciato stare tranquillo con altri stranieri, con altri ragazzi ... e non abbiamo neanche ascoltato *** (il figlio), mia moglie insisteva, gestiva lei e io non le toglievo il primato, per non creare contrasti, lasciavo fare (fam. Pulgar, Albania, padre).

La presentazione di sé come genitori nello spazio pubblico scolastico quindi è segnato da episodi che collegano scuola e extrascuola, e anche il senso di maggiore o maggiore adeguatezza nei confronti degli altri genitori influenza la propensione a partecipare attivamente alla vita scolastica.

Quando c'è stato il compleanno di mio figlio è stato bellissimo, perché sono venute anche le mamme. ° i primi due anni no, perché avevo paura. Ha presente, no? Sa, mi portano, non mi portano i loro figli, sono straniera, hanno paura, cioè sono le nostre difficoltà, no? Perché non sappiamo se siamo accettati o no.

E quindi non l'ha organizzata per i primi due anni?

Perché avevo paura: e se la organizzo e non viene nessuno? Avevo paura di deludere mio figlio e di rimanere male e quindi boh. [...] Invece i bambini si sono divertiti, sono stati bene. È stato bello. Cioè è un ricordo che io... cioè ce l'ho...

Forse è stato un po' un evento che superato quello...

E allora vuol dire che sei accettato dagli altri. Diventi più forte, diventi più... cioè non è solo che gli altri ti mettono in difficoltà. Siamo anche noi che abbiamo questa come posso dire, chiusura per la paura di non essere accettati dagli italiani (fam. Niko, Albania, madre).

Le relazioni tra insegnanti e genitori migranti sono dunque caratterizzate da processi di negoziazione delle regole del gioco all'interno dei quali gli attori coinvolti non hanno – o non percepiscono di avere – una posizione simmetrica.

Perché c'è la timidezza dalla parte di... la timidezza uno e poi il genitore straniero si vede sempre un po' come un sottomesso. Non si vede come un cittadino uguale all'altro, di serie A. Sempre ha questo... giudizio sopra la sua testa che è sempre un cittadino B, di serie B. quindi non partono a pari livello.

Ma anche se nella scuola non percepisce razzismo? Perché è un razzismo che si percepisce nel resto della società?

Sì. Nel complesso, nel complesso, sì sì. È tutto il percorso migratorio che uno ha vissuto qua. Poi dipende da che vita fa. Come dicevo io ho avuto tantissime difficoltà ma sono stata facilitata dal modo... da fattori che io facevo parte della società molto attiva nel mio paese. E quindi questo mi ha aiutato di saper stare con... ma ci sono persone che sono state chiuse, casa e chiesa tra virgolette, e quindi trovarsi qui non è facile, perché gli aiuti sono se li vai a trovare, ma se non li vai a trovare nessuno ti bussa alla tua porta (fam. Vata, Albania, madre).

“Ormai sono grandi”. Prospettive universitarie e lavorative

Beh, però sarà una soddisfazione sapere che ora prende il diploma.

Eh sì, certo! Sì, sì, certo!!! Proprio, proprio contenta! Ma speriamo eh! [ride]. Anche per trovare lavoro buono dopo. Speriamo, speriamo, speriamo. [ride] È quello! Facciamo per studiare per fare più bello il lavoro, non come me, lavorare come anziani, lavorare come domestica! Speriamo che lo studio porta un lavoro più bello per lei (fam. Santos, madre, Filippine).

Gli studi sulle migrazioni nei diversi approcci disciplinari (economia, antropologia, sociologia, psicologia e demografia) per lungo tempo hanno mantenuto un'ottica retrospettiva (Suárez-Orozco e Carchill, 2011).

RAPPORTO SECONDGEN
Analisi – intervento A.Santero

Nelle interviste abbiamo chiesto ai genitori di descrivere le loro aspirazioni di mobilità sociale dei figli, evidenziando che, contrariamente all'assunto spesso presente in letteratura, non sempre sono elevate. Dal punto di vista del loro compito di genitori, emerge prevalentemente il desiderio di aiutare i figli a conseguire una qualifica secondaria.

È questa una abitudine da noi, l'importante è che i figli finiscono l'istruzione, così abbiamo fatto il nostro dovere di genitore. E i genitori hanno la voglia così, anche se i genitori non sono laureati o non hanno il diploma così, però hanno la voglia sempre che il loro figlio finisce una cosa bella, una cosa buona. Anche se poi non hanno trovato il lavoro, l'importante è che finisci il diploma, finisci la laurea, così io ho fatto il mio lavoro (fam. Mosaoud, Egitto, madre).

Interrogandosi sulle prospettive occupazionali, in primo piano viene messa la possibilità di trovare lavoro e quindi anche l'attenzione a settori lavorativi simili a quelli in cui sono impiegati i genitori.

Perché dice che sua figlia ha patito di più?

Allora, lei ha scelto la scuola perché nel sociale c'è più lavoro. Lei voleva fare il turistico, ma cosa vai nel turismo? Sei anche straniera, puoi fare infermiera, che hanno bisogno tanto, o l'assistente sociale, l'educatore professionale, nel settore sociale cercano tanto, hanno bisogno tanto (fam. Vidal, Perù, madre).

Compare anche la dimensione del prestigio, legata al titolo conseguito e non necessariamente al lavoro svolto.

Secondo lei perché un diploma può essere utile?

Stefan: Perché da tutte le parti te lo chiedono, no? Anche se sei capace di fare quel lavoro, però devi avere un pezzo di carta. O no?

Ho capito. Quindi proprio per trovare lavoro, per...

Stefan: Anche per tua personalità. Quando dici a qualcuno quante classi hai fatto "No, non ho fatto niente" lo guardi dall'alto in b... lo guardi in un altro modo. No? (sorridente) (fam. Fianu, Romania, padre).

Accanto al desiderio che i figli concludono l'istruzione secondaria c'è anche l'aspirazione al fatto che possano emanciparsi economicamente e formare una loro famiglia, in tempi non così lunghi come accade ai giovani italiani.

C'è una differenza perché i figli perché quando ti sei sposato i figli, cresci insieme con i figli. Più o meno io sono cresciuta con i miei figli, insieme, no. Io ho 53 anni, mia figlia ce ne ha 35. Ce l'hanno anche la nipotina, già.

Ah, sì, è già nonna.

Sì, io sono già nonna, così io posso aiutare i miei figli, che si sposano, ci sono i nipoti, sono ancora in gamba per aiutare i miei figli, no. Sono una nonna giovane, ma se si sposa a 40 anni, i genitori sono vecchi e devi mettere un baby sitter, per forza.

Si è un sistema meno, cioè..

A mio paese tutti sono giovani, aiuta anche i figli, crescono i figli (ride).

Si, è un sistema più...

Io conosco una signora che ha la mia età, ha un figlio piccolo di 6 anni lei e sua figlia ha anche lei un nipote di 4 anni.

Hanno la stessa età, simile.. sì, sì...

Crescono in due.

Quindi per lei andrebbe bene se i suoi figli si sposassero anche giovani e facessero...

Sì, mio figlio questo grande si è sposato giovane però... un po' la mentalità è cambiata. Perché adesso come qua, che si pensa prima la casa, prima la macchina e dopo mi sposo. Prima studio e puoi fare tutto insieme. Una volta devi rischiare! altrimenti...

Passano gli anni, poi ti prendi una casa, ti prendi niente, tanto che aggiusti la casa, diventi vecchio, dopo vai al dottore per vedere cosa fai, non fai niente. Hai già 40 anni, dopo i bimbi non arrivano più, dopo 40 anni (fam. Galai, Romania, madre).

Soltanto nel gruppo di interviste con genitori altamente qualificati è in primo piano la valenza espressiva del titolo di studio e l'insieme delle risorse personali ad esse collegate.

Una persona che non sa scrivere, che non sa niente come fa? A girare nel mondo, non si può! Eh? L'istruzione è tutto, è tutto, no? Si può avere i soldi o fare tanti soldi o lasciare tanti soldi e per quello io ho fatto tutti i sacrifici per mio figlio qua, che accetto tutto quello che sto facendo per la signora, perché io so

che va bene, una persona può lasciare tanti soldi per i bambini e POI UNA NOTTE LORO POSSONO BUTTARE TUTTI VIA, ANCHE TRENTA MINUTI POSSONO BUTTARE TUTTI VIA, INVECE QUANDO UNO DA ISTRUZIONE È PER TUTTA LA VITA. Eh? è per tutta la vita. È per questo che io faccio tutto questo. Mi sono sacrificata per loro. Per dare istruzione a loro (fam. Ouattara, Costa d'Avorio, madre).

Conclusioni

Abbiamo provato a rispondere alle seguenti domande: come i genitori migranti influenzano le carriere educative dei loro bambini, (non) negoziando con insegnanti e genitori specifici aspetti della vita scolastica quotidiana come processi di valutazione, orientamento scolastico, norme formali e informali relative al rapporto scuola-famiglia? È vero, come diversi studiosi hanno evidenziato, che i genitori migranti nutrono “alte aspirazioni” nei confronti dell'istruzione dei loro figli, ma non riescono a tradurle in supporto all'apprendimento adeguato? Se è così, quali processi sociali sono coinvolti?

Abbiamo cercato di fare emergere i meccanismi alla base del “disagio” delle relazioni scuola-famiglia. Si tratta da un lato di problemi legati alla conciliazione dei tempi, in particolare quando sorgono problemi a scuola, dall'altro lato a disagio nella presentazione del sé e delle proprie competenze socio-linguistiche dei genitori nei confronti degli insegnanti, infine di una serie di assunti alla base delle caratteristiche che dovrebbero avere le relazioni scuola-famiglia, differenti tra genitori e insegnanti. I rinforzi della motivazione e i ri-orientamenti in caso di fallimento scolastico sono resi più difficili dalla difficoltà dei genitori migranti a negoziare le responsabilità educative con gli insegnanti. Soprattutto i genitori che godono di minori risorse in istruzione formale hanno una doppia difficoltà a porsi come “bravo genitore”: da un lato considerano il loro ruolo in subordine rispetto a quello degli insegnanti e dei figli stessi nell'indirizzare il percorso scolastico degli studenti, sia rispetto alle competenze necessarie sia rispetto alla legittima capacità di essere efficaci; dall'altro fondano la collaborazione scuola-famiglia su un presupposto diverso rispetto ai ruoli che insegnanti e genitori dovrebbero avere. Le relazioni con gli insegnanti, specie di scuola secondaria di II grado, improntate sulla fiducia e su valutazioni generalmente positive dell'offerta formativa possono essere scambiate dai docenti per assenza e incapacità a sostenere l'apprendimento. Inoltre le micro-pratiche quotidiane di monitoraggio e controllo dello svolgimento dei compiti e dell'andamento della frequenza alle lezioni, nella scuola secondaria, sono intese solo dai genitori scolarizzati come momenti “cruciali”.

Le aspettative dei genitori rispetto al ruolo della carriera scolastica/universitaria sulla successiva carriera occupazionale/di inserimento sociale dei figli sono caratterizzate da una consapevolezza dei vincoli materiali posti nell'attuale contesto economico all'inclusione nel mercato del lavoro dei più giovani, anche considerando le risorse economiche familiari in molti casi ridotte dalla crisi. Le aspirazioni di mobilità sociale inoltre si intrecciano a quelle relative ai tempi per l'ingresso dei figli nell'età adulta, intesa come raggiungimento di una loro piena autonomia finanziaria. I progetti dei figli che vorrebbero lavorare date le situazioni economiche della convivenza familiare malgrado l'incoraggiamento dei genitori a proseguire l'istruzione terziaria possono leggersi anche come “desiderio di adultità”.

Raggruppando le interviste in base alle risorse educative dei genitori e alla loro collocazione occupazionale nel paese di origine, si possono cogliere due modelli idealtipici di interazione delle famiglie migranti con le scuole italiane. Il primo gruppo di intervistati, dopo un lungo momento iniziale di socializzazione alle procedure informali che caratterizzano le interazioni scuola-famiglia nel paese di destinazione, in questo caso l'Italia, e in parte sono diverse da quelle attuate nel paese di origine, esprimono una maggiore sicurezza dell'interazione negoziale con le figure educative. La loro esperienza formativa precedente e le risorse relazionali e linguistiche collegate permette a questi genitori di “sentirsi alla pari” e di esprimere e utilizzare più competenze e più fluidità nel rapporto scuola famiglia, che aumentano passando da un ordine di scuola all'altro e dai figli maggiori a quelli minori, sulla base dell'esperienza precedente maturata in Italia e dagli scambi con altri genitori. In questo gruppo i racconti contengono anche più riflessioni sul fatto che, mentre sul piano della motivazione all'apprendimento, si possa cogliere una sostanziale coerenza tra il modello educativo familiare e quello scolastico, sul piano degli orientamenti valoriali specificamente legati al ruolo dell'insegnante e più ampiamente attinenti ai contenuti curricolari si manifestino non corrispondenze, e in alcuni casi visioni in conflitto, tra orientamento dei genitori e orientamento dei docenti. In questi casi i genitori raramente negoziano con la scuola approcci più interculturali, per una generale sfiducia nella possibilità di cambiare metodo di insegnamento e per una diffusa credenza che alcuni aspetti educativi spettino alla famiglia.

Nel secondo gruppo di interviste, realizzate con genitori con percorsi più brevi in istruzione nel paese di origine, si rilevano le difficoltà evidenziate dagli studi sull'effetto della classe sociale sulle capacità di gestire

RAPPORTO SECONDGEN
Analisi – intervento A.Santero

il rapporto con le istituzioni educative. Inoltre questi sono i casi in cui gli effetti della mobilità geografica sull'organizzazione familiare (assenza di parentela allargata, orari di lavoro dei genitori molto lunghi, situazioni abitative e economiche poco incoraggianti la prosecuzione degli studi dopo l'obbligo, rete migratoria costituita da persone collocate in basso nella stratificazione occupazionale, difficoltà linguistiche, ecc.), si manifestano più direttamente come ostacoli all'accompagnamento allo studio, sia sul piano del rapporto dei genitori con i figli per motivarli alla riuscita scolastica, sia sul piano delle aspettative, sia infine ma non meno importante, sulla percezione di incompetenza da parte dei genitori, e conseguente evitamento di situazioni interattive fonte di disagio.

RAPPORTO SECONDGEN
Analisi – intervento A.Santero

Riferimenti bibliografici

- Acocella I., 2010, *I figli dell'immigrazione. Ovunque "fuori luogo"*, Roma, Bonanno.
- Ambrosini M., 2006, *Nuovi soggetti sociali: gli adolescenti di origine immigrata in Italia*, in Valtolina G. e Marazzi A., a cura di, *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Milano, Fondazione ISMU, FrancoAngeli, pp. 85-104.
- Barbagli M. e Schmoll C., 2011, *Introduzione*, in M. Barbagli e C. Schmoll, a cura di, *Stranieri in Italia. La generazione dopo*, il Mulino, Bologna, pp. 7-25.
- Barban N. e Dalla Zuanna G., 2008, *Le seconde generazioni in Veneto*, in O. Casacchia, L. Natale, A. Paterno e L. Terzera, a cura di, *Studiare insieme, crescere insieme? un'indagine sulle seconde generazioni in dieci regioni italiane*, Milano, Franco Angeli, pp. 45-61.
- Berry J. e Sam D. L., 2011, *Acculturazione e adattamento dei giovani immigrati*, in M. Barbagli e C. Schmoll, a cura di, 2011, *Stranieri in Italia. La generazione dopo*, il Mulino, pp. 53-74.
- Besozzi E. e Tiana, 2005, *Insieme a scuola 3. La terza indagine regionale*, Milano, Fondazione ISMU.
- Colombo M., 2004, *Relazioni interetniche fuori e dentro la scuola: i progetti del comune di Brescia* Milano, Fondazione ISMU.
- Eve M. e Perino M., 2011, *Seconde generazioni: quali categorie di analisi?*, in «Mondi Migranti», 2, pp. 175-193.
- Favaro G. e Tognetti Bordogna M., 1991, *Donne dal mondo. Strategie migratorie al femminile*, Milano, Guerini.
- Foner N., 2009, a cura di, *Across generations: immigrant families in America*: New York University Press, New York – London.
- Grillo R., a cura di, 2008, *The family in question: immigrant and ethnic minorities in multicultural Europe*, Amsterdam, Amsterdam University Press.
- Hughes D., Seidman E., Williams N., 1993, *Cultural phenomena and the research enterprise: toward a culturally anchored methodology*, in «American Journal of Community Psychology», Vol. 21, n. 6, pp. 687-703.
- Impicciatore R., 2008, *Seconde generazioni in Emilia Romagna*, in O. Casacchia, L. Natale, A. Paterno e L. Terzera, a cura di, *Studiare insieme, crescere insieme? un'indagine sulle seconde generazioni in dieci regioni italiane*, Milano, Franco Angeli, pp. 63-82.
- Lahire B., 1995, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires*, Gallimard/Le Seuil, Paris.
- Lareau A., 2011, *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life, With an Update a Decade Later*, California University Press, Berkeley.
- Lostia A., 1999, *Le condizioni materiali per il ricongiungimento familiare*, rapporto intermedio, Commissione per l'integrazione, Roma, Dipartimento degli Affari Sociali, Presidenza del Consiglio.
- Santero A., 2012, *"Portami con te lontano". Istruzione e inserimento sociale dei giovani migranti al termine della scuola secondaria di II grado*, Tesi di Dottorato, Università degli Studi di Torino.
- Suárez-Orozco C. e Carchill A., 2011, *Andare avanti: la ricerca sui giovani immigrati e le loro famiglie*, in M. Barbagli e C. Schmoll, a cura di, 2011, *Stranieri in Italia. La generazione dopo*, il Mulino, pp. 29-51.
- Sen A., 1992, *Inequality Reexamined*, Oxford, University Press, trad. it., 1994, *La disuguaglianza*, il Mulino, Bologna.
- Thomas W.I. e Znaniecki F., 1918, *The polish peasant in Europe and America*, University of Chicago Press, Chicago (trad. it. 1968, *Il contadino polacco in Europa e in America*, Comunità, Milano).
- Zanfrini L., 2004, *Sociologia della convivenza interetnica*, Bari, Laterza.