

# Scuola e famiglie immigrate: quale relazione?

## School and immigrant families: what relationship?

Fabrizio Pizzi

Università di Cassino e del Lazio Meridionale | f.pizzi@unicas.it

### ABSTRACT

This paper addresses the topic of relationship between school and foreign families, with the aim of underlining the importance of their involvement for the educational success of pupils with a migratory background. The issue is crucial for all students, regardless of nationality, but without a doubt the relationship with immigrant families requires special attention. In various ministerial documents the relevance of the topic in question is underlined, e.g. in the Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri of 2006 and 2014, in the 2015 Miur Note, "Diversi da chi?", and, more recently, in the document Orientamenti interculturali (2022). Despite the requests contained in the ministerial documents, the involvement of the families of foreign students in Italian schools still presents critical issues. It is therefore appropriate that pedagogy, especially from an intercultural perspective, encourages reflection on this aspect.

Il presente contributo affronta il tema del rapporto tra scuola e famiglie straniere, con l'intento di sottolineare l'importanza di un loro coinvolgimento ai fini del successo formativo degli alunni con background migratorio. La questione è cruciale per tutti gli studenti, di là dalla nazionalità, ma senza dubbio la relazione con le famiglie immigrate richiede attenzioni particolari. In vari documenti ministeriali si sottolinea la rilevanza del tema in oggetto, per es. nelle Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri del 2006 e del 2014, nella Nota Miur del 2015, "Diversi da chi?", e, più recentemente, nel documento Orientamenti interculturali (2022). Nonostante le sollecitazioni contenute nei documenti ministeriali, la partecipazione delle famiglie degli alunni stranieri nella scuola italiana presenta ancora delle criticità. È pertanto opportuno che la pedagogia, soprattutto di stampo interculturale, incentivi la riflessione su tale aspetto.

### KEYWORDS

School | Immigrant families | Foreign students | Intercultural pedagogy  
Scuola | Famiglie immigrate | Alunni stranieri | Pedagogia interculturale

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024

**Citation:** Pizzi, F. (2024). Scuola e famiglie immigrate: quale relazione? *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 59-72. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-09>.

**Corresponding Author:** Fabrizio Pizzi | f.pizzi@unicas.it

**Journal Homepage:** <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

**Pensa MultiMedia:** ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2024-09

**Received:** 14/4/2024 | **Accepted:** 23/5/2024 | **Published:** 29/6/2024

## 1. La questione del rapporto tra scuola e famiglia

In Italia i tempi e i modi della relazione tra famiglia e scuola sono stati sanciti ormai da tempo, con la legge delega n. 477 del 1973 e i Decreti Delegati del 1974. Nonostante ciò, il rapporto di collaborazione incontra ancora molteplici difficoltà per il suo concretizzarsi. Gli ostacoli sembrano essere soprattutto di tipo culturale, “suscitati in maniera prevalente dalla scarsa comprensione della validità pedagogico-educativa dell’istanza in parola” (Pati, 2019, p. 5).

La ricerca socio-psico-pedagogica sul tema ha ben evidenziato, da una parte, che il percorso formativo dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze, è più efficace se tra le due istituzioni educative vi è reciproco riconoscimento; dall’altra, che sul rendimento scolastico degli studenti/studentesse influisce, direttamente o indirettamente, la percezione che scuola e famiglia hanno l’una dell’altra. I benefici della collaborazione sono a vantaggio di tutti, alunni/e, genitori, scuola e intera comunità (Cardinali & Migliorini, 2013; Ryan & Adams, 1995; Sheldon & Turner-Vorbeck, 2018; Sheridan & Moorman Kim, 2016).

Le criticità inerenti alla partecipazione tra scuola e famiglia non sono rilevabili solo nel nostro Paese, ma anche in altri contesti geografici (Dusi & Pati, 2011).

Con molta probabilità ciò è dovuto al fatto che la partecipazione scuola-famiglia interpella le due istituzioni nel loro elemento identitario: essere luoghi primari di educazione e di istruzione. La famiglia lo è per natura, non solo per dettato costituzionale; la scuola lo è per ordinamento giuridico (Pati, 2019, p. 5).

A rendere difficoltoso il rapporto tra scuola e famiglia vi è innanzitutto il processo educativo, di per sé complesso, ma influiscono anche altri fattori come il ruolo svolto dalle caratteristiche comportamentali degli attori coinvolti, un deficit di formazione alla collaborazione, il quadro socio-culturale in cui l’incontro si svolge. Come asserisce Dusi, la relazione tra famiglie e scuola rappresenta una questione controversa. Il rapporto tra le due agenzie educative “costituisce un nodo critico, in qualche modo irrisolto, nell’ambito del processo educativo delle nuove generazioni” (2014, p. 395).

Il rapporto tra scuola e famiglia è probabilmente uno degli aspetti più complessi della professione docente, ma non può in alcun modo essere eluso (Garreta Bochaca & Llevot Calvet, 2007).

Vi è un’ampia letteratura, a livello nazionale e internazionale, che affronta da tempo tale tema e negli ultimi anni le ricerche sono ulteriormente aumentate, sintomo dell’attenzione rivolta alla questione del dialogo tra le due istituzioni educative (Addi-Raccah, Dusi & Seeberger Tamir, 2021; Bartolomeo, 2023; Chiusaroli, 2021; Grant & Ray, 2023; Mbarushimana, 2015).

Nelle varie ricerche, per definire il rapporto tra docenti e genitori si utilizzano molteplici termini, tra i quali: coinvolgimento parentale, collaborazione, partecipazione, relazione, partnership scuola-famiglia, responsabilità condivisa, correlazione, corresponsabilità. “Accezioni che fanno riferimento ai diversi modi in cui genitori ed insegnanti possono strutturare il loro rapporto quali adulti chiamati ad assumersi la responsabilità del percorso scolastico ed educativo dei figli/studenti” (Dusi, 2022, p. 63).

La numerosità dei termini utilizzati rispecchia la molteplicità dei paradigmi di riferimento e delle classificazioni che i vari autori propongono (Yamauchi, Ponte, Ratliffe & Traynor, 2017). Seguendo la ricostruzione fatta da Dusi, si ricordano, tra gli altri, i tre modelli proposti da Green (2017) nell’analisi dei rapporti tra scuola-famiglie-comunità: positivista, interpretativo-collaborativo, critico. L’approccio positivista è incentrato sulle attività richieste dalla scuola ed è finalizzato al successo scolastico degli studenti. Il modello interpretativo-collaborativo considera la scuola come punto di riferimento per la comunità circostante, con l’obiettivo di raggiungere una visione condivisa dei processi educativi e organizzativi. L’approccio critico, infine, intende modificare gli equilibri di potere nell’ambito del rapporto tra scuola e famiglie, promuovendo l’equità. “Un ruolo centrale è assegnato a processi di empowerment rivolti soprat-



tutto ai genitori delle minoranze e/o di basso status sociale, visti come agenti di cambiamento sociale e come partner a pieno titolo” (Dusi, 2022, p. 64).

Dal dibattito sul tema in oggetto emerge come si stia passando da rapporti definiti sulla base dei tempi e delle esigenze del sistema scolastico (l’aiuto dei genitori nell’esecuzione dei compiti dei figli, l’assunzione di incarichi negli organi collegiali) a modalità più partecipative ed egualitarie.

Gli studi, nel corso degli anni, hanno promosso il passaggio da un modello di tipo gerarchico incentrato sull’asimmetria di potere tra scuola e famiglie, a un approccio basato sulla collaborazione tra le due istituzioni (Epstein, 1986, 2001). Pertanto il costrutto più attuale cui tendere sembra essere quello della corresponsabilità.

Alla base di tale concetto vi è la constatazione che la responsabilità educativa è prerogativa di entrambe le istituzioni, pur “nella preminenza della funzione parentale”; che per potersi prendere cura degli alunni e delle alunne occorre prendersi cura anche dei genitori; “che il compito educativo nella sua complessità richiede un’alleanza tra gli educatori” (Dusi, 2022, p. 66).

Le ricerche e i documenti legislativi<sup>1</sup> attestano tale scelta paradigmatica, anche se, a livello di prassi, ancora persistono approcci più tradizionali in cui non sembra emergere una reale condivisione della progettazione, mentre le relazioni sono stabilite con le singole famiglie più che su un effettivo piano comunitario-partecipativo (Paseka & Byrne, 2020).

Per quanto concerne i principali atteggiamenti che i genitori mostrano nel rapporto con l’istituzione scolastica, alcuni studi indicano l’assoggettamento (genitore passivo), il partenariato e il soddisfacimento (Lorcerie, 1998, pp. 20-34). Modalità più passive sembrano prevalere tra i genitori migranti, mentre tra quelli autoctoni risulta prevalente la logica del soddisfacimento, sulla base della quale si rivendica la centralità delle proprie prerogative. “Invece, sempre meno numerosi sembrano essere i genitori disposti a partecipare alla vita della scuola come cittadini, oltre che come padri e madri (partenariato)” (Dusi, 2014, p. 392).

## 2. La relazione scuola-famiglia alla luce dei fenomeni migratori

A detta di Pati, vi sono molteplici ragioni che giustificano una rinnovata attenzione al rapporto di partecipazione tra scuola e famiglia. Lo studioso ne ricorda tre: “l’aumentata problematicità delle relazioni tra insegnanti e genitori, l’acuirsi della separazione tra scuola e famiglia, l’ingresso consistente degli alunni stranieri nella scuola” (2019, p. 7). Nel presente contributo ci soffermiamo in particolare sulla terza delle questioni enunciate.

In Italia, negli ultimi trent’anni, il fenomeno migratorio ha cambiato conformazione, diventando sempre più strutturato. Se all’inizio giungevano per lo più persone adulte in cerca di lavoro, negli anni è avvenuto un progressivo stanziamento per il tramite dei ricongiungimenti di coniugi e figli, che hanno portato stabilità ai progetti migratori (Caritas Italiana & Fondazione Migrantes, 2023; Centro Studi e Ricerche IDOS, 2023; Fondazione ISMU, 2024).

Nel giro di pochi decenni, l’Italia è diventata una delle principali aree di attrazione del sistema migratorio europeo ed extra europeo, conservando al contempo il suo carattere di Paese di emigrazione. Accanto ai flussi migratori composti da lavoratori, è significativamente cresciuta la componente dei ricongiungimenti familiari. Negli ultimi anni, il numero degli ingressi in Italia di congiunti e familiari di immigrati ha superato il numero di quelli arrivati in Italia in cerca di lavoro. Conseguenza diretta di questi arrivi è

1 A tal proposito, per l’Italia, si menzionano: Patto di Corresponsabilità Educativa (D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249, modificato dal D.P.R. 21 novembre 2007, n. 235, art. 5-bis); Nota MIUR 31 luglio 2008, prot. n. 3602/P0; Quaderno del patto di Corresponsabilità educativa, 12 febbraio 2009; Nota MIUR 22 novembre 2012, n. 3214, Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa. Di corresponsabilità educativa si parla anche nella proposta di legge in discussione al Parlamento, n. 2313, Istituzione di scuole polo per il sostegno e lo sviluppo della comunità educante.



la crescita del numero di famiglie straniere (Ambrosini, 2019; Gozzoli & Regalia, 2005; Scabini & Rossi, 2008; Tognetti Bordogna, 2011; Vinciguerra, 2013).

Quando si formano e si sviluppano famiglie, ciò è generalmente inteso come una conseguenza della stabilizzazione e dei processi di integrazione degli immigrati. Questo, tuttavia, non significa che la formazione di una famiglia costituisca l'esito finale dei percorsi di integrazione, ma senza dubbio

essa rappresenta un *turning point*, cioè un punto di svolta nel corso di vita di questi individui. [...] accanto all'immigrato emerge un nuovo soggetto rappresentato dalla famiglia e di cui bisogna considerare il suo ciclo di vita come autonomo e distinto rispetto a quello individuale proprio dei suoi componenti (Buonomo, Strozza & Vitiello, 2018, p. 81).

In un Rapporto promosso dall'Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR-IRPPS) e il Dipartimento per le Politiche della Famiglia della Presidenza del Consiglio dei Ministri (DiPoFam), si è cercato di verificare l'esistenza di eventuali specificità nella domanda di servizi delle famiglie immigrate, in relazione alle differenti dinamiche familiari e ai processi di integrazione nella società italiana. Il Rapporto cerca altresì di identificare la varietà di bisogni sociali espressi dalle famiglie immigrate, per il tramite di interviste somministrate ai responsabili di enti pubblici che si occupano di servizi dedicati a tale tipologia di utenza. Dall'indagine realizzata emerge come i bisogni principali delle famiglie immigrate, non legati a specifiche situazioni di emergenza economica o di contingente difficoltà sul mercato del lavoro, nascono nell'ambito del rapporto tra la stessa famiglia e i servizi socio-educativi. In questo caso, la mediazione tra famiglia e questi ambiti istituzionali spesso viene lasciata ai figli, cosa che avviene molto più frequentemente nel caso dell'ambito scolastico. Laddove vi è l'assenza di un rapporto scuola-genitori si hanno delle ripercussioni negative sull'inclusione scolastica dei figli e sulle aspettative degli stessi genitori. Tende a prevalere, da parte delle famiglie immigrate, una delega per tutto ciò che concerne la sfera educativa, non solo per quanto riguarda i problemi dell'istruzione. Dato che spesso i servizi di mediazione culturale non sono presenti, il rapporto scuola-famiglia è mediato dagli stessi figli. In questi casi, uno degli effetti possibili è la decostruzione della figura genitoriale che perde di autorità nella percezione del figlio. Senza una mediazione professionale e neutrale, si hanno delle conseguenze sulle relazioni tra famiglia e istituzione, e sui processi di inclusione delle stesse famiglie immigrate. La mancanza di tali forme di mediazione rischia di contribuire anche al deterioramento delle relazioni all'interno delle famiglie, in primo luogo tra genitori e figli. Al bisogno di mediazione culturale tra istituzione e famiglia, si aggiunge spesso la necessità di mediazione familiare per risolvere i conflitti generati proprio dalla relazione tra famiglia e istituzioni pubbliche della società di accoglienza. L'insieme di tali fattori possono mettere in notevole difficoltà i genitori immigrati, sfociando anche in una crisi di identità che corrode la loro sicurezza nella capacità di educazione dei figli (Buonomo, Strozza & Vitiello, 2018, pp. 109-115).

Senza dubbio, la presenza dei figli, per i genitori stranieri, costituisce un impulso a stabilire maggiori contatti con la nuova cultura e a interessarsi all'andamento dei servizi territoriali (Zanetti, 2009). Tra questi, un ruolo particolarmente rilevante è quello della scuola.

Il tema della partecipazione tra scuola e famiglia va riattualizzato e riconsiderato alla luce dei flussi migratori e della presenza di alunni stranieri nella scuola italiana, giacché per il tramite di tale rapporto si può contribuire a promuovere iniziative d'integrazione socio-culturale. Ed è compito dell'istituzione scolastica prendere l'iniziativa per promuoverlo, in considerazione del suo mandato professionale (Auerbach, 2011).

Le ricerche mostrano come, nella prassi quotidiana, è rilevabile una tendenza all'inculturazione/inglobamento delle famiglie e degli alunni stranieri nella cultura educativa della scuola del Paese di insediamento. È urgente, secondo Pati, ripensare le modalità del rapporto tra l'istituzione scolastica e le famiglie immigrate. Affinché si possano progettare percorsi educativi individualizzati per i singoli alunni/e, sono preziose le informazioni possedute dai genitori, soprattutto quando c'è bisogno di un'attenzione particolare, come nel caso dei bambini e delle bambine di origine straniera. "Pertanto, al rapporto unidirezionale, che pri-



vilegia il ruolo della scuola rispetto a quello della famiglia, va opposto un rapporto di natura dialogica, di scambio reciproco, circolare, per avvalorare il vicendevole apprendimento tra le due istituzioni” (Pati, 2019, p. 15).

Il sapere che proviene da famiglie e genitori, nell’esercizio delle loro funzioni educative, va riconosciuto e valorizzato. All’interno dei contesti familiari sono custoditi molteplici elementi da osservare con interesse, come le modalità di elaborazione dei significati, la soggettività delle esperienze e delle storie, l’*empowerment* e le competenze specifiche. “Dal riconoscimento del sapere del quotidiano e della normalità deriva una nuova sensibilità educativa, che ha rinnovato l’interesse e lo sguardo nei confronti dei nuclei domestici. Per la pedagogia, pertanto, il sapere proprio e specifico delle famiglie rappresenta il patrimonio da avvalorare” (Cadei, 2014, p. 220).

Le misure messe in campo dalle scuole in favore degli alunni stranieri hanno maggiore efficacia se l’attenzione è rivolta anche alle famiglie d’origine. In questo modo, si può passare dal “contatto” culturale al “confronto” culturale (Pati, 2011, p. 36). Gli alunni con background migratorio, al pari di quelli autoctoni, non possono essere considerati indipendentemente dalla loro storia familiare. L’inclusione scolastica non coinvolge esclusivamente i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze, così come il compito di accogliere e di educare non riguarda soltanto questi, ma tutto il contesto familiare (Iori, 2008, p. 218)<sup>2</sup>.

Il processo di crescita dei minori e l’azione educativa di scuola e famiglia possono trarre un notevole beneficio dal rapporto di collaborazione tra le due istituzioni (Silva, 2004). Si tratta pertanto di promuovere e valorizzare “la capacità della dimensione familiare di generare relazioni virtuose di integrazione. In questo senso, la presenza dei figli dei migranti nel sistema scolastico è una grande opportunità di integrazione per i minori e le loro famiglie, pur nelle oggettive difficoltà che la scuola sperimenta” (Belletti, 2014, p. 250). La partecipazione dei genitori immigrati alla vita della scuola può funzionare come elemento di *empowerment* per i medesimi, spingendoli altresì ad avere meno timori e paure nei confronti del nuovo Paese.

In effetti, le coppie straniere, con l’arrivo di un figlio, vanno incontro a un profondo cambiamento esistenziale, e quando giunge il momento dell’ingresso a scuola, ciò può essere fonte di ansia ma anche di speranza (Pati, 2019, pp. 55-60). Sotto questo aspetto, alcuni studi rilevano l’insorgere del timore di perdere la propria identità culturale, ossia il timore che gli spazi in cui si inseriscono i figli provochino un allentamento delle radici culturali, una “erosione della cultura d’origine” (Favaro, 2008, p. 146). Vi è poi il possibile timore di emarginazione sociale. Ciò può essere dovuto al desiderio di mantenere la propria appartenenza culturale, dando vita a processi di isolamento e chiusura tra soggetti della medesima cultura. D’altra parte, lo stesso tipo di timore può spingere a mimetizzarsi, nascondendo la propria appartenenza culturale.

La fatica quotidiana di queste famiglie di emigranti è l’oscillazione tra il bisogno di sentirsi parte integrante del paese ospitante, cercando di assumere alcune abitudini di vita, e il mantenimento delle loro radici, i frammenti di appartenenza che hanno dato forma alla loro identità (Vittori, 2003, pp. 23-24).

Accanto a possibili timori, emergono anche forti speranze, per esempio di riscatto sociale attraverso i propri figli e di radicamento socio-culturale nel Paese di accoglienza. Per quanto concerne il primo aspetto, investire nell’istruzione è direttamente funzionale al progetto di riuscita sociale dei loro figli. È una speranza “che permette di sopportare con maggiore forza, in nome del benessere futuro della nuova generazione, le difficoltà e i pesi della migrazione e dello sradicamento” (Favaro, 2008, p. 146).

Per quanto riguarda il secondo aspetto, emerge come l’esperienza scolastica dei figli può rappresentare un fattore su cui costruire il futuro di tutta la famiglia. Pertanto, i processi di emancipazione che si attivano nella scuola possono contribuire a rompere l’isolamento anche delle prime generazioni, spingendole a un

2 Tale aspetto è evidenziato anche dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, laddove asserisce che i genitori “sono la risorsa fondamentale per il raggiungimento del successo scolastico” (2006, p. 10).



contatto più diretto con la nuova società e “contribuendo a svilupparne le capacità di adattamento” (Bartolini & Morga, 2007, p. 102).

### 3. La normativa sul rapporto tra scuola e famiglie straniere

In Italia, gli alunni con background migratorio sono aumentati in maniera significativa a partire dalla fine degli anni Novanta, fino a raggiungere un aumento davvero esponenziale nel corso dei primi anni Duemila. Recentemente la loro crescita è gradualmente rallentata sino quasi ad arrivare a un punto di stallo. Sulla base degli ultimi dati disponibili, nel sistema formativo italiano è diminuita la percentuale di ragazzi neo-arrivati o ricongiunti, mentre si è accresciuta la componente dei nati in Italia da genitori stranieri, che ormai costituiscono nettamente la maggioranza (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023).

Il Ministero dell'istruzione ha affrontato in più di un'occasione il tema dei rapporti tra la scuola e le famiglie straniere, riconoscendone la rilevanza ma fornendo linee guida generali e lasciando alle singole scuole spazio di iniziativa nella gestione di tali relazioni. Come rilevato da Colombo e Capra, le modalità per perseguire l'obiettivo della piena interazione tra il sistema formativo e le famiglie dipendono molto dalle risorse delle singole scuole, dalla preparazione del loro personale e dal supporto degli enti esterni che collaborano con esse (2019, p. 29). Ormai da oltre vent'anni le scuole redigono protocolli di accoglienza degli alunni di origine migratoria, contemplando anche attività per stabilire un corretto rapporto con le famiglie straniere. Sulla base di studi fatti a riguardo, emerge come non siano molti i genitori di origine straniera che fanno parte dei consigli di classe, che partecipano alle attività extrascolastiche, così come ai momenti formali della vita scolastica, come, per es., i colloqui (Granata, Mejiri & Rizzi, 2015).

Nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, vi sono riferimenti al sostegno delle famiglie nel delicato momento dell'accoglienza in ingresso. “È necessario, sin dall'iscrizione, una chiara ricognizione del pregresso scolastico dell'alunno per interventi specifici e la stretta collaborazione della famiglia per la definizione del suo percorso formativo” (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2006, p. 7). Vi sono indicazioni circa la necessità di presentare la scuola alla famiglia, fornendo materiale in lingua (per es. un foglio informativo in cui si spiegano l'organizzazione della scuola e le diverse opzioni educative); si parla dell'impiego dei mediatori per facilitare l'inserimento degli alunni e le relazioni con le famiglie, per superare le difficoltà linguistiche e anche per facilitare la comprensione delle scelte educative della scuola; si propone l'istituzione di corsi di lingua italiana per gli adulti e si auspica la creazione delle basi per la partecipazione attiva dei genitori stranieri alla vita della scuola. Si rileva “altresì l'importanza del ruolo facilitatore vicendevole che le famiglie possono svolgere, l'una a supporto delle altre, come dimostrano alcune esperienze significative” (p. 10). Successivamente all'iscrizione, per approfondire i dati relativi al bambino straniero e alla sua famiglia, è opportuno fissare un incontro. Per lo svolgimento di tale colloquio può essere utile dotarsi di una traccia tipo, anche coinvolgendo la commissione accoglienza o intercultura, sia per “comunicare informazioni sull'organizzazione della scuola, sulle modalità di rapporto scuola-famiglia” sia per raccogliere “informazioni sulla situazione familiare e sulla storia personale e scolastica dell'alunno, nonché sulle aspirazioni educative della famiglia” (p. 10).

Le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli studenti stranieri* vengono aggiornate nel 2014, riprendendo in continuità il tema del coinvolgimento delle famiglie. Si sottolinea con chiarezza l'importanza non solo degli aspetti informativi, legati alle necessità organizzative e amministrative, ma anche di quelli relazionali, invitando espressamente le scuole a promuovere la partecipazione dei genitori stranieri alle attività collegiali e alle associazioni dei genitori (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2014, p. 12).

Vi è poi la nota ministeriale *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*. In tale documento si afferma che il dialogo tra scuole e famiglie di origine straniera risulta necessario soprattutto “nei momenti topici della scolarità dei figli”, come per es., l'ingresso, i momenti



della valutazione, l'orientamento e le scelte. Allo stesso tempo, un'attenzione costante va prestata “alle interazioni quotidiane e di routine che devono essere inclusive e facilitate attraverso i messaggi plurilingue, attraverso strumenti formali o informali di mediazione linguistico-culturale e soprattutto attraverso gli atteggiamenti di vicinanza” (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2015, p. 4).

Spunti pertinenti giungono anche dalla Legge 20 agosto 2019, n. 92, Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica, e dalle successive *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (2020). Gli articoli della legge hanno molti punti in comune con le tematiche e le azioni relative all'educazione interculturale, allorché si parla di “sensibilizzare gli studenti alla cittadinanza responsabile”, rafforzando “la collaborazione con le famiglie” (art.7) e con “altri soggetti istituzionali”.

Ulteriore documento ministeriale da menzionare sono gli *Orientamenti Interculturali*, in cui si fa riferimento alle famiglie straniere in molteplici punti. Innanzitutto, a proposito della ridotta frequenza della scuola dell'infanzia – e in generale dei servizi educativi 0/6 anni – da parte dei bambini e delle bambine che provengono da contesti migratori, fattore che può rallentare e condizionare la loro integrazione sociale e linguistica. A tal riguardo, si sottolinea la necessità di “intervenire con azioni locali [...] di informazione e coinvolgimento delle famiglie immigrate, al fine di rendere consapevoli del valore educativo dell'educazione precoce, in particolare per i piccoli appartenenti a nuclei familiari e comunità in cui si parlano lingue diverse dall'italiano” (Ministero dell'Istruzione, 2022, p. 21)<sup>3</sup>.

Vi è poi uno specifico punto di attenzione all'interno del documento (punto 2.6 - Le Famiglie), in cui si invitano le scuole a prestare la dovuta attenzione alle famiglie immigrate “al fine di informarle correttamente sull'organizzazione scolastica e sui programmi educativi, anche con la collaborazione di mediatori culturali”. Si auspica il loro coinvolgimento in attività scolastiche di tipo sportivo, culturale, ricreativo, incoraggiando altresì l'associazionismo dei genitori, italiani e stranieri insieme.

Altri aspetti da considerare sono riferiti alle mamme straniere che talvolta vivono situazioni di isolamento così come a “un atteggiamento di ascolto delle preoccupazioni dei genitori stranieri, spesso alle prese con difficili dinamiche intergenerazionali” (p. 27). È altresì necessario favorire l'interazione tra genitori stranieri e genitori italiani, anche per prevenire e risolvere eventuali tensioni che possono nascere dalle preoccupazioni dei genitori autoctoni per la presenza di “troppi alunni stranieri”, e dal timore che “troppe diversità” siano di ostacolo al pieno svolgimento delle attività didattiche (p. 28).

Vi è infine il punto 3.5 (Orientamento/Riorientamento), in cui si parla dell'orientamento scolastico alla fine della scuola secondaria di primo grado, quando talvolta si dà un peso maggiore a presunte difficoltà delle famiglie immigrate a supportare percorsi di istruzione impegnativi, e non al merito e alle effettive vocazioni degli studenti. Pertanto, sarebbe necessario il coinvolgimento delle famiglie nell'elaborazione dei consigli di orientamento. “È opportuno che nelle scuole vi siano docenti appositamente dedicati e formati alle attività orientative e, nel caso specifico, anche all'interazione con le famiglie straniere e con le loro aspettative in merito alla formazione scolastica dei figli” (p. 35).

Nonostante le sollecitazioni contenute nei documenti ministeriali, la partecipazione delle famiglie straniere alle vicende scolastiche dei loro figli presenta ancora delle criticità, sia in Italia sia in altri Paesi europei (Eurydice, 2019).

#### 4. Possibili problematicità nella relazione scuola-famiglie immigrate

Per i nuovi nati, la scuola costituisce la prima istituzione pubblica che incontrano e con la quale sono tenuti a confrontarsi in modo sistematico. “Essa costituisce anche lo spazio pubblico in cui i bambini spe-

3 In tale contesto, le famiglie immigrate possono sperimentare “il ruolo di genitori accanto ad altri genitori e possono confrontarsi su temi cruciali, quali: la concezione d'infanzia, le idee di cura, lo stile educativo” (Ministero dell'Istruzione, 2022, p. 21).



rimentano la differenza che connota la società multiculturale” (Dusi, 2014, pp. 395-396). Se la famiglia è l’ambiente in cui si condivide un medesimo sguardo sulla realtà, in cui prevale la dimensione dell’affettività, la scuola è lo spazio dove si incontrano modi diversi di vedere il mondo, dove si impara a convivere con l’altro, e in cui prevale la normatività. Le due istituzioni sono strutturalmente diverse, tuttavia entrambe condividono le funzioni di socializzazione dei bambini/e, a livello primario e secondario, e il “terreno” su cui progettare e strutturare il loro legame è l’educazione (Pati, 2011, p. 17).

Le ricerche fatte da Cohen-Emerique su una serie di figure professionali che agiscono nelle scuole francesi (assistenti sociali scolastici<sup>4</sup>, insegnanti e aiutanti scolastici), mettono in evidenza l’insorgere di “choc culturali” dovuti all’incapacità di comprendere i genitori stranieri che, con i propri comportamenti, non soddisfano le loro aspettative. Tali situazioni di disagio mostrano le difficoltà di comunicazione che i professionisti “hanno con le famiglie migranti quando cercano di coinvolgerle nella vita scolastica dei figli” (2017, p. 259).

Di fronte a modalità comportamentali lontane rispetto alle proprie, si rischia di provare uno choc culturale che paralizza qualsiasi competenza professionale. Si tratta di un duplice blocco, innanzitutto a livello cognitivo, allorché i professionisti si mostrano incapaci di portare avanti un’osservazione, di raccogliere informazioni sulla famiglia, sulla cultura e il contesto socioeconomico di provenienza e di non fermarsi alla formulazione di un’unica ipotesi. Vi è poi anche un possibile disagio a livello emotivo, che determina l’impossibilità per il professionista di mantenere la giusta distanza, di ascoltare i genitori, di mostrare empatia, cercando di comprenderli, mentre, al contrario, si adotta uno sguardo generico che tende a criticarli e rinchiuderli “nei soliti pregiudizi quando si parla dei migranti” (Cohen-Emerique, 2017, p. 263).

Nei rapporti intercorrenti tra la scuola e le famiglie d’altrove possono esservi difficoltà di vario tipo, riguardanti tanto il sistema formativo quanto le stesse famiglie. Da una parte, vi sono i docenti che lamentano una scarsa interazione con i genitori stranieri, ai quali viene ‘rimproverato’ di non presentarsi in occasione dei colloqui, in caso di convocazione, o di non partecipare ai momenti di aggregazione extrascolastici. Dall’altra, le famiglie immigrate asseriscono di non riuscire a interagire con la scuola poiché hanno la sensazione di non avere alcuna possibilità di incidere in tale relazione (Colombo & Capra, 2019, pp. 21-22).

Dalle ricerche sul tema emergono innanzitutto difficoltà di tipo economico-lavorativo, che possono ostacolare la presenza delle famiglie straniere a scuola. Il sovraccarico e la situazione di precarietà, dal punto di vista degli impegni di lavoro, spesso non consente loro di riuscire a partecipare alle attività scolastiche dei propri figli<sup>5</sup>. L’avvicinamento tra scuola e famiglia diventa difficile “se i padri, non potendosi assentare dal lavoro, non rispondono alle convocazioni, se i loro contatti con gli insegnanti sono già fallimentari e se le madri, come spesso avviene, restano in disparte” (Cohen-Emerique, 2017, p. 275).

Vi possono essere poi difficoltà linguistiche, dovute alla scarsa conoscenza dell’italiano da parte di alcune famiglie immigrate. A volte i genitori d’altrove si sentono inadeguati di fronte ai docenti, ritenendo di non essere in grado di comunicare o temendo conseguenze negative sui figli (Dusi, 2011, pp. 319-322). Le barriere linguistiche possono impedire una corretta comprensione delle richieste della scuola anche in caso di comunicazioni scritte. Il lessico istituzionale della scuola non è sempre di facile intuizione, “talvolta non lo è neanche per i nativi, a maggior ragione per gli stranieri” (Colombo & Capra, 2019, p. 22).

Dall’analisi della letteratura emergono altresì difficoltà di interpretazione del patto educativo di corresponsabilità. Questo si basa sulla convinzione che scuola e famiglie dovrebbero lavorare in sinergia per raggiungere l’obiettivo comune della crescita e della formazione dei propri figli/alunni. Un “patto” in cui entrambi si impegnano a collaborare, su un piano di parità. Tale patto, tuttavia, risulta spesso disatteso, sia da parte dei docenti sia da parte delle famiglie, a causa di una diversa interpretazione dei ruoli e dei relativi compiti (Granata, Mejri & Rizzi, 2015). Si può pertanto manifestare una sorta di asimmetria relazionale che, nel caso della scuola, avviene per es. con la redazione del PTOF (Piano triennale dell’offerta

4 In Italia non esiste questa figura, le cui funzioni sono svolte dagli assistenti sociali comunali (laddove ci siano problemi socio-economici) o dagli assistenti sociali della tutela minori (nei casi di maltrattamento o trascuratezza).

5 Va detto che questo tipo di difficoltà non riguarda solo le famiglie straniere, ma, in alcuni casi, anche quelle autoctone.



formativa), per il tramite del quale essa comunica le disposizioni educative da seguire, senza prevedere che le famiglie possano metterle in discussione. D'altra parte, in alcuni casi, le famiglie straniere rivendicano una parità nella funzione educativa e riconoscono alla scuola solo una funzione sussidiaria, come strumento di competenze (istruzione) (Cesari Lusso, 2010; Santagati, 2018). Può anche accadere che i genitori stranieri, o per problemi nella gestione educativa dei figli, o per un eccesso di fiducia nelle istituzioni scolastiche, rinuncino del tutto a esercitare il proprio ruolo genitoriale, delegando tale compito alla scuola, attribuendole pertanto una responsabilità che va ben oltre ciò che è previsto nel nostro sistema.

Ulteriori possibili elementi di incomprensione sono connessi con i diversi sistemi culturali di riferimento dei genitori e degli insegnanti. Possono pertanto essere presenti difficoltà di tipo culturale. Si tratta di fattori estremamente eterogenei, connessi con il Paese o l'area geografica di provenienza, con il livello di istruzione dei genitori e, inoltre, con le strategie di integrazione delle singole famiglie, sulla base delle quali si può decidere se e che cosa modificare del proprio patrimonio valoriale e identitario, e che cosa invece è irrinunciabile.

Tali riflessioni spingono a ricordare come queste dinamiche non si possono schematizzare o categorizzare in astratto, in quanto ogni singola famiglia ha una storia a sé, unica e irripetibile. Allo stesso modo è tuttavia possibile individuare alcuni fattori che sono comuni. Una possibile distanza culturale può esserci tra i modelli formativi proposti dalla scuola e quelli propri delle famiglie straniere, connessi con le differenze tra i percorsi di istruzione in termini di contenuti, organizzazione, modalità e tempi scolastici ed extrascolastici, nei confronti dei quali si può generare incomprensione e diffidenza (Granata, Mejri & Rizzi, 2015)<sup>6</sup>.

Tra gli aspetti della scuola italiana che 'sorprendono' maggiormente i genitori stranieri vi sono le modalità di rapporto tra docenti e alunni. "Nell'eterogeneità di stili educativi propria delle costellazioni familiari contemporanee, questi adulti condividono la percezione di un insufficiente esercizio di autorità/autorevolezza da parte degli insegnanti" (Dusi, 2011, p. 334).

Altro fattore di matrice culturale può essere connesso con le diverse concezioni legate all'infanzia, all'adolescenza, alla giovinezza. Rispetto a quanto accade in Italia e nei Paesi europei in genere, in alcuni Paesi di provenienza delle famiglie immigrate è prevista la possibilità di sposarsi, formare una famiglia e accedere al mercato del lavoro anche in età infantile e adolescenziale. Pertanto, in tali casi, i genitori sono portati a responsabilizzare i figli minorenni come se fossero già adulti. Conseguentemente, la scolarizzazione può diventare un impegno secondario, che 'rischia' di sottrarre tempo agli obblighi familiari e lavorativi. Viceversa, può anche accadere che le famiglie straniere, così come quelle autoctone, 'infantilizzino' i propri figli mantenendo il controllo assoluto su di essi, limitandone l'autonomia, per paura che "si allontanino dalle radici e contravvengano ai precetti familiari" (Colombo & Capra, 2019, p. 24).

Quest'ultima annotazione porta a un altro fattore potenzialmente problematico, connesso con le differenze di genere, che in alcune culture evidenzia una precisa disuguaglianza di status. Ciò può rappresentare un ostacolo nel delineare un progetto formativo ugualitario per i figli maschi e le figlie femmine (Buccoliero, 2012). Alcune famiglie potrebbero considerare più vantaggioso investire nella formazione dei primi, ritenuti futuri portatori di reddito, e non in quella delle seconde, destinate a ruoli domestici<sup>7</sup>.

Per superare tali incomprensioni di tipo culturale potrebbe essere di grande utilità coinvolgere figure professionali specifiche, come quelle dei mediatori, non solo per superare eventuali problematicità, "ma anche in momenti di formazione e riflessione condivisa" (Colombo & Capra, 2019, p. 26).

6 Un particolare ambito di incomprensione o di scontro potrebbe essere rappresentato dal cibo consumato a scuola, nei casi in cui si richiede una dieta particolare per seguire i propri precetti religiosi. Tuttavia, con l'accresciuta diversificazione di stili alimentari alternativi e il riconoscimento di patologie verso specifici alimenti, la questione della dieta a scuola è un tema oggi dibattuto da tutta la comunità genitoriale, sia straniera sia autoctona (Giorda & Bossi, 2016).

7 Un elemento problematico che riguarda soprattutto il genere femminile è il rapporto con il corpo. Alcune attività sportive a scuola, per es., potrebbero essere rifiutate da parte dei genitori. "Differenti rappresentazioni del proprio corpo possono portare anche a prassi che non sempre vengono ben comprese, come l'utilizzo del velo più o meno coprente per celare il viso delle ragazze" (Colombo & Capra, 2019, p. 25; Ali, 2022).



## 5. Rapporto scuola-famiglia e prospettiva interculturale

La complessità dei rapporti tra genitori migranti e scuola evidenzia la necessità di rileggere il tema della relazione scuola-famiglia e della partecipazione alla vita scolastica dei figli come fenomeno multifattoriale, inserito altresì nelle dinamiche delle società multiculturali (Hidalgo, Bright, Siu, Swap & Epstein, 2001).

L'istituzione scolastica è chiamata a considerare le famiglie straniere come portatrici di una cultura educativa, con la quale confrontarsi, se si vogliono promuovere processi d'inclusione e d'integrazione sociali. Come asserisce Pati, la famiglia immigrata va riconosciuta come

interlocutore competente, avviando con essa inedite modalità di confronto culturale e di corresponsabilità educativa. Ciò nella consapevolezza che i processi educativi che in essa si attuano possono essere l'elemento di base sul quale costruire una società educante, che mira a conseguire forme di ordinaria convivenza muovendo dalla pluralità, non già dall'omogeneità (2011, p. 34).

Quella che sembra emergere è una certa distanza fra i genitori stranieri e l'istituzione scolastica. Laddove vi è un basso livello di scolarizzazione e una scarsa conoscenza della lingua del Paese di accoglienza, si può generare un sentimento di inferiorità sociale che spinge i genitori a rifuggire da qualsiasi contatto con la scuola. Nel momento in cui si tengono a distanza da essa, di conseguenza, sono etichettati come "genitori inadempienti" o "indifferenti nei confronti del percorso di studio dei loro figli". Secondo Cohen-Emerique, spesso le scuole si adoperano poco per favorire gli scambi con queste famiglie, anzi il più delle volte non viene messo "in atto alcun dispositivo per rispettare il principio di uguaglianza" (2017, p. 275). In effetti, in mancanza di una traduzione professionale o accurata, i genitori stranieri rischiano di non riuscire a comprendere nello specifico la comunicazione dei docenti, di non riuscire a spiegarsi in maniera adeguata o a difendersi se ricevono critiche ingiuste. Il più delle volte sono i figli a tradurre i commenti degli insegnanti: "un atteggiamento che dimostra una mancanza di rispetto nei confronti della struttura gerarchica della famiglia tradizionale" (2017, p. 275)<sup>8</sup>.

A dire il vero, nella prospettiva degli studi interculturali, emerge come non sia sufficiente conoscere le lingue per capirsi e comprendersi, e come non basti che qualcuno possa mediare o tradurre il significato dei termini. Può accadere che chi parla lingue diverse riesca a intendersi meglio di chi parla la stessa lingua. "Basta osservare i bambini per rendersi conto di come sia possibile capirsi oltre le lingue" (Bove, 2020, p. 9).

Non si può nemmeno parlare di una questione meramente di tipo culturale, poiché le culture sono dinamiche, non hanno confini rigidi e non si possono considerare come l'unico ostacolo o, al contrario, l'unico motivo della comprensione reciproca. Vi sono degli ordini di senso che vanno al di là delle diversità culturali, che rinviano alla molteplicità delle appartenenze e delle storie di ciascuna persona.

Affinché interlocutori diversi possano capirsi è necessario che vi sia sforzo e impegno a comprendere e ascoltare, così come interesse e curiosità. Occorre riuscire a mettere tra parentesi la propria prospettiva sui fenomeni, consentendo agli altri punti di vista di esprimersi e di fungere da stimolo per riconsiderare i propri. "La comunicazione interculturale richiede attenzione, rispetto profondo per l'alterità, competenze diversificate, e stimola la creatività e l'immaginazione. Un lavoro di conoscenza reciproca, di scoperta e di apprendimento partecipato, profondamente formativo" (Bove, 2020, pp. 9-10).

In tale prospettiva facciamo nostra la riflessione di Pati, che propone di avviare un lavoro di progettazione partecipata tra famiglie autoctone e famiglie straniere, da attuarsi nelle scuole (2019, p. 62). Tale attività, a suo dire, può favorire l'avvaloramento delle diversità culturali insite nelle famiglie. Alla base di tale ipotesi, vi è il principio del reciproco riconoscimento, il quale spinge tutti i soggetti che fanno parte

<sup>8</sup> Va anche precisato che genitori in condizioni di vulnerabilità possono anche riuscire a sviluppare relazioni virtuose con le scuole. Le situazioni sono sempre estremamente molteplici e variabili, tali da impedire ogni generalizzazione.



di una comunità ad affermare la propria identità, esprimendo il bisogno di essere riconosciuti dagli altri nella loro individualità (Bellingreri, 2015; Broccoli, 2019; Honneth, 2002; Taylor & Habermas, 2008).

L'istanza del riconoscimento reciproco motiva l'esigenza di una rinnovata strategia partecipativa, "in cui entrambi gli interlocutori – famiglia e scuola – si riconoscano come attori dell'educazione del figlio/alunno e insieme diano inizio a una realtà scolastica capace di vivere in stretta sinergia con la realtà circostante" (Pati, 2019, p. 62).

Alcuni studi evidenziano come sia rilevante la percezione che i genitori hanno in merito a quanto l'istituzione scolastica abbia a cuore, o meno, la loro partecipazione. Se essi si sentono benvenuti, se la scuola riesce a far percepire la propria motivazione nel costruire occasioni di incontro, se gli insegnanti riescono a far cogliere gli sforzi fatti per coinvolgere le famiglie, ciò può influire sulle 'risposte' dei genitori, contribuendo a creare un clima che incoraggia il loro ingresso nella vita scolastica (Hoover-Dempsey et al., 2005).

I genitori d'altrove, forse ancor più dei figli, esprimono il bisogno di essere accompagnati nel percorso di scoperta del nuovo contesto culturale, che richiede l'apprendimento di simboli e codici comunicativi diversi dai propri. A tal fine, il sistema scolastico, nel suo insieme, è tenuto a individuare le strategie più adeguate ad accogliere le famiglie straniere per poi favorire il loro coinvolgimento. Anche qualora quest'ultimo assumesse forme diverse da quelle attese, per es. un sostegno apparentemente 'distaccato', è comunque compito dell'istituzione sostenere "i genitori nel percorso che li può portare ad essere sempre più presenti nella vita dei figli" (Dusi, 2011, p. 350; Ginsberg & Hermann-Ginsberg, 2005).

In considerazione di quanto sin qui analizzato, emerge il tema delle competenze relazionali e comunicative dei professionisti che devono confrontarsi con i soggetti migranti, in ambito sociale ed educativo (Fiorucci, 2020; Portera, 2022; Portera & Grant, 2017; Reggio & Santerini, 2014). Da tale questione non si può prescindere, se si vuole che le politiche educative e di inclusione/integrazione siano realmente efficaci.

È indispensabile che i professionisti dell'educazione siano dotati di strumenti di interpretazione adeguati. La competenza di stampo interculturale è, a detta di Fiorucci, ormai un prerequisito fondamentale e "dovrebbe far parte della nostra 'cassetta degli attrezzi' concettuale, per meglio comprendere sia il presente sia il futuro" (2011, p. 10). La progettualità pedagogica è, in tal senso, chiamata a costruire e diffondere sempre più una cultura della convivenza, per il tramite della quale si è chiamati a rimettere in discussione i propri paradigmi di riferimento. Occorre allora acquisire le competenze necessarie a "spostare il centro del mondo", al fine di ridurre il tasso di etnocentrismo presente anche nei sistemi educativi (2011, p. 11).

A ben vedere, di là dalle molteplici difficoltà che possono insorgere, la relazione scuola-famiglie straniere può rappresentare un'occasione di crescita per entrambe le istituzioni educative, una sorta di "laboratorio naturale in cui è possibile allenarsi al dialogo interculturale". Uno spazio in cui sperimentare processi di auto-formazione, in cui esercitare modalità di ascolto e di decentramento culturale, sulla base di un confronto tra molteplici diversità nei modi di pensare e agire l'educazione dei minori. "Potremmo dire un'occasione di resilienza riflessiva che, in quanto tale, stimola la partecipazione attiva, incoraggia la curiosità epistemologica e promuove lo sviluppo di competenze interculturali" (Bove, 2020, p. 9).

## Bibliografia

- Ali, T. (2022). *VeLo spiego. Un velo contro i pregiudizi*. De Agostini.
- Ambrosini, M. (2019). *Famiglie nonostante. Come gli affetti sfidano i confini*. il Mulino.
- Addi-Raccah, A., Dusi, P., & Seeberger Tamir, N. (2021). What Can We Learn About Research on Parental Involvement in School? Bibliometric and Thematic Analyses of Academic Journal. *Urban Education*, 58(10), 1–32. <https://doi.org/10.1177/00420859211017978>
- Auerbach, S. (Ed.). (2011). *School Leadership for Authentic Family and Community Partnerships: Research Perspectives for Transforming Practice*. Taylor & Francis.



- Bartolini, S., & Morga, C. (2007). Le famiglie con figli. Investimenti concreti in un futuro incerto. In M. Simoni & G. Zucca (Eds.), *Famiglie migranti: primo rapporto nazionale sui processi d'integrazione sociale delle famiglie immigrate in Italia* (pp. 100–124). FrancoAngeli.
- Bartolomeo, A. (2023). *Le relazioni genitori-insegnanti*. Scholé.
- Belletti, F. (2014). Conclusioni. Il valore aggiunto della famiglia. Per costruire la nuova società del pluralismo relazionale. In Cisf (Centro Internazionale Studi Famiglia), *Le famiglie di fronte alle sfide dell'immigrazione* (pp. 245–258). Erickson.
- Bellingreri, A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Mondadori.
- Bove, C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. FrancoAngeli.
- Broccoli, A. (2019). Inclusione, riconoscimento, comunità. In G. Arduini & F. Pizzi (Eds.), *Educazione e inclusione delle diversità. Prospettive pedagogiche* (pp. 19–41). Anicia.
- Buccoliero, E. (2012). Adolescenti straniere in cerca di tutela. Il conflitto generazionale e culturale tra le ragazze e i loro genitori. *Minorigiustizia*, 2, 24–31.
- Buonomo, A., Strozza, S., & Vitiello, M. (2018). *Rapporto del Working Package 5. Le famiglie immigrate, di origine straniera e miste*. Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali del CNR, Dipartimento per le Politiche della Famiglia della Presidenza del Consiglio dei Ministri in materia di Politiche familiari e demografiche.
- Cadei, L. (2014). La famiglia come luogo di cultura educativa. In L. Pati (Ed.), *Pedagogia della famiglia* (pp. 215–223). La Scuola.
- Cardinali, P., & Migliorini, L. (2013). *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*. Carocci.
- Caritas Italiana & Fondazione Migrantes (2023). *XXXII Rapporto Immigrazione 2023. Liberi di scegliere se migrare o restare*. Tau.
- Centro Studi e Ricerche IDOS (2023). *Dossier Statistico Immigrazione 2023*.
- Cesari Lusso, V. (2010). *È intelligente ma non si applica. Come gestire i colloqui scuola-famiglia*. Erickson.
- Chiusaroli, D. (2021). *Relazione scuola-famiglia ed emergenze educative*. Anicia.
- Cohen-Emerique, M. (2017). *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative. Dagli inquadramenti teorici alle modalità operative* (D. Misseri, Trans.). Erickson. (Original work published 2015)
- Colombo, M., & Capra, M. (2019). I rapporti tra le scuole e le famiglie immigrate: rassegna di temi, problemi e risorse socio-educative. In E. Ciciarelli (Ed.), *Scuola e famiglie immigrate: un incontro possibile* (pp. 15–37). Fondazione ISMU.
- Dusi, P. (2011). Genitori d'altrove e scuola primaria italiana. Costruire futuro per i propri figli. In P. Dusi & L. Pati (Eds.), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea* (pp. 301–356). La Scuola.
- Dusi, P. (2014). La corresponsabilità educativa tra famiglia e scuola. In L. Pati (Ed.), *Pedagogia della famiglia* (pp. 389–399). La Scuola.
- Dusi, P., Corresponsabilità educativa (2022). In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi & D. Simeone (Eds.), *Parole per educare. Volume II. Pedagogia della famiglia* (pp. 61–71). Vita e Pensiero.
- Epstein, J. L. (1986). *Toward an integrated theory of school and Family Connections*. Center for research on Elementary & Middle Schools.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.
- Eurydice (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. European Commission.
- Favaro, G. (2008). I bambini e le famiglie della migrazione nei servizi educativi per l'infanzia. In L. Pati (Ed.), *Educare i bambini all'autonomia. Tra famiglia e scuola* (pp. 145–156). La Scuola.
- Fiorucci, M. (2011). *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Armando.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. FrancoAngeli.
- Fondazione ISMU (2024). *Ventunesimo Rapporto sulle migrazioni 2023*. FrancoAngeli.
- Garreta Bochaca, J., & Llevot Calvet, N. (2007). La relación familia-escuela: una cuestión pendiente?. In J. Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 9–12). Universitat de Lleida.



- Ginsberg, R., & Hermann-Ginsberg, L. (2005). *Accomplished teachers and their interactions with parents. A comparative analysis of strategies and techniques*. Fort Collins.
- Giorda, M. C., & Bossi, L. (2016). Mense scolastiche e diversità religiosa. Il caso di Milano. *Stato, chiese e pluralismo confessionale*, 24. <https://doi.org/10.13130/1971-8543/7319>
- Gozzoli, C., & Regalia, C. (2005). *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali*. il Mulino.
- Granata, A., Mejri, O., & Rizzi, F. (2015). Non è solo questione di cultura. Fattori di ostacolo e risorsa nella relazione famiglia-scuola dell'infanzia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 10(1), 77–91. <https://doi.org/10.131-28/RIEF-16384>
- Grant, K. B., & Ray, J. A. (2023). *Home, School, and Community Collaboration: Culturally Responsive Family Engagement*. SAGE.
- Green, T. L. (2017). From positivism to critical theory: School-community relations toward community equity literacy. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(4), 370–387. <https://doi.org/10.10-80/09518398.2016.1253892>
- Hidalgo, N., Bright, J., Siu, S.-F., Swap, S. M., & Epstein, J. L. (2001). Research on families, schools, and communities: A multicultural perspective. In J. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 498–524). Wiley.
- Honneth, A. (2002). *Lotta per il riconoscimento. Proposte per un'etica del conflitto* (C. Sandrelli, Trans.). Il Saggiatore. (Original work published 1992)
- Hoover-Dempsey, K. V., et al. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Iori, V. (2008). Famiglie migranti e integrazione scolastica. In E. Scabini & G. Rossi (Eds.), *La migrazione come evento familiare* (pp. 217–234). Vita e Pensiero.
- Lorcerie, F. (1998). La coopération des parents et des maîtres. Une approche non psychologique. *Ville-Ecole-Intégration*, 114, 20–34. <https://doi.org/10.3406/diver.1998.6799>
- Mbarushimana, N. (2015). *Influence of Family and School Environment on Academic Performance*. Lambert Academic Publishing.
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti Interculturali. Idee e Proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2021/2022*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2006). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturalità*.
- Paseka A., & Byrne, D. (2020). *Parental Involvement Across European Education Systems. Critical Perspectives*. Routledge.
- Pati, L. (2011). La corresponsabilità tra scuola e famiglia all'insegna del confronto tra culture diverse. In P. Dusi & L. Pati (Eds.), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea* (pp. 11–48). La Scuola.
- Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Scholé.
- Portera, A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. il Mulino.
- Portera, A., & Grant, C. A. (Eds.). (2017). *Intercultural Education and Competences. Challenges and Answers for the Global World*. Cambridge Scholars Publishing.
- Reggio, P., & Santerini, M. (Eds.). (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Carocci.
- Ryan, B. A., & Adams, G. R. (Eds.). (1995). *The Family-School Connection: Theory, Research, and Practice*. SAGE.
- Santagati, M. (2018). Chissà che fine fanno. Gli studenti dispersi nelle narrazioni degli insegnanti. In E. Bonini & M. Santagati (Eds.), *Prevenire l'abbandono scolastico. Strumenti di analisi e di intervento* (pp. 76–107). Fondazione ISMU.
- Scabini, E., & Rossi, G. (Eds.). (2008). *La migrazione come evento familiare*. Vita e Pensiero.



- Sheldon, S. B., & Turner Vorbeck, T. A. (Eds.). (2018). *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education*. Wiley-Blackwell.
- Sheridan, S. M., & Moorman Kim, E. (Eds.). (2016). *Processes and Pathways of Family-School Partnerships Across Development*. Springer.
- Silva, C. (2004). *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie immigrate*. Unicopli.
- Taylor, C., & Habermas, J. (2008). *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento* (L. Ceppa, Trans.). Feltrinelli. (Original work published 1994)
- Tognetti Bordogna, M. (2011). *Famiglie ricongiunte. Esperienze di ricongiungimento di famiglie del Marocco, Pakistan, India*. Utet.
- Vinciguerra, M. (2013). *Famiglie migranti. Genitorialità e nuove sfide educative*. Il Pozzo di Giacobbe.
- Vittori, M. R. (2003). *Famiglia e intercultura*. EMI.
- Yamauchi, L. A., Ponte, E., Ratliffe, K. T., & Traynor, K. (2017). Theoretical and conceptual frameworks used in research on family-school partnerships. *School Community Journal*, 27(2), 9–34, from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165647.pdf>
- Zanetti, L. (2009). Famiglie straniere e servizi sul territorio. In A. Marazzi (Ed.), *Voci di famiglie immigrate* (pp. 175–192). FrancoAngeli.

