

**Per una scuola sempre meno straniera.
Punti di contatto tra famiglie migranti e insegnanti
per la costruzione di un'alleanza educativa**

**Towards an increasingly less foreign school.
Links between migrant families and teachers
to build an educational alliance**

Silvia Sordella
Professoressa a contratto e assegnista di ricerca
Università di Torino

Sommario

Il ruolo delle famiglie nei percorsi di apprendimento degli studenti è oggetto di molti studi che, oltre a valutare la correlazione con il successo scolastico, considerano il peso di diverse variabili, tra cui il *background* socio-culturale della famiglia. Questo contributo affronta gli aspetti teorico-metodologici di questo ambito educativo e presenta alcune iniziative volte a promuovere il ruolo dei genitori nell'educazione linguistica, nell'ambito del progetto europeo NEW ABC¹. A partire dai vari strumenti di indagine impiegati nel progetto di ricerca-azione, si individueranno alcuni ambiti produttivi di collaborazione con le famiglie straniere, osservati poi nello specifico di un'attività di valorizzazione del plurilinguismo.

Parole chiave: coinvolgimento, genitori, successo scolastico, plurilinguismo, valorizzazione.

Abstract

The role of parents in students learning pathways is the subject of many studies that analyze the correlation with academic achievement considering the weight of several variables, including the socio-cultural background of the family. This paper focuses on theoretical and methodological aspects of this educational field and presents some activities to promote the role of parents in children's language education, within the European project NEW ABC. Starting from the various tools used in the research-action project, we will identify some productive areas of collaboration with the foreign families, especially in a task of enhancement of plurilingualism.

Keywords: involvement, parents, academic achievement, plurilingualism, enhancement.

1. Scuola e famiglia: un rapporto da costruire

Il rapporto tra l'istituzione scolastica e le famiglie degli studenti è oggetto di un ampio dibattito in campo educativo intorno alla ripartizione dei diversi ruoli e rispetto alla definizione del concetto stesso di *parental involvement* (Erdem e Kaya, 2020). I modelli educativi che riconoscono l'importanza del coinvolgimento dei genitori nell'esperienza scolastica individuano implicitamente una sua correlazione con il conseguimento di esiti positivi da parte dei figli, anche se non è sempre chiaro quali comportamenti genitoriali siano determinanti e quali effetti specifici producano, anche in relazione a diverse variabili di tipo socio-culturale (Tan *et al.*, 2020). Nel caso dei genitori stranieri, in particolare, eventuali difficoltà di comunicazione possono minare alla base la collaborazione con la scuola, ma non si può certo attribuire a queste famiglie una tendenza generalizzata di disinvestimento e delega, considerando che la diversità di etnia, di lingua, di cultura e di religione, nonché la specificità dei vissuti migratori, sono alla base di modelli educativi estremamente diversificati (Silva, 2006, p. 30).

Nel contesto italiano, il rapporto tra gli insegnati e i genitori di origine straniera è diventato sempre più cruciale con l'incremento, negli ultimi decenni, della presenza di famiglie con *background* migratorio.

I percorsi di integrazione degli stranieri nel nostro Paese non sono più solo percorsi individuali, ma sempre più spesso, specie in certi territori, comprendono intere famiglie. Nel 2021 in Italia, si stimano 2 milioni e 400 mila famiglie con almeno uno straniero, il 9,5 per cento del totale delle famiglie (Istat, 2022, p. 190).

Sia nei nuclei famigliari formatisi nel Paese di immigrazione, sia in quelli ricongiunti in un secondo tempo, sia nelle cosiddette «famiglie spezzate» (Favaro, 2008, p. 6), si rileva comunque una prevalenza di figli nati in Italia. Questo fa sì che il confronto delle famiglie immigrate con l'istituzione scolastica avvenga già a partire dai servizi rivolti alla fascia di età 0-6 anni, dove iniziano a prendere forma i bisogni e le richieste di entrambe le parti.

2. Gli studi sul coinvolgimento dei genitori e il successo scolastico degli studenti

La correlazione tra il coinvolgimento dei genitori e il successo scolastico dei figli non è priva di dubbi ed è oggetto di molte indagini empiriche internazionali. Data la molteplicità e la varietà dei contesti in cui è stato operazionalizzato e impiegato il costrutto teorico di *parental involvement*, in relazione all'*academic achievement* dei figli, è utile fare riferimento a studi che hanno preso in esame vaste aree della letteratura specialistica, cercando di uniformare i criteri di analisi. I risultati degli studi empirici esaminati da Fan e Chen (2001) concordano sul fatto che il coinvolgimento dei genitori abbia un'influenza positiva sui risultati accademici dei figli. Emerge tuttavia una sostanziale incoerenza tra i coefficienti di correlazione ottenuti nei diversi studi, data la natura composita del concetto di *parental involvement*, il diverso impatto che le varie dimensioni avrebbero rispetto all'*academic achievement*, di cui pure andrebbero definiti meglio i descrittori.

Considerando ambiti di studio più circoscritti, quali l'appartenenza dei genitori a gruppi socio-culturali svantaggiati e la presenza di programmi di promozione del coinvolgimento dei genitori Jeynes (2003, 2005) evidenzia una serie di variabili che riguardano essenzialmente:

- la comunicazione genitori-figli riguardo la sfera scolastica;
- la supervisione nello svolgimento dei compiti;
- le aspettative dei genitori rispetto ai risultati scolastici dei loro figli;
- la promozione delle attività di lettura, anche al di fuori dei doveri scolastici;
- la partecipazione dei genitori agli appuntamenti istituzionali della scuola;
- la regolazione a casa del rapporto tra attività scolastiche e attività ricreative;
- lo stile genitoriale nell'affettività e nel controllo.

I successivi lavori di meta-analisi concentrano sempre di più l'attenzione sugli effetti delle diverse variabili che influenzano il rapporto tra *parental involvement* sull'*academic achievement*, analizzando i tipi di coinvolgimento familiare già enucleati da Jeynes (2003, 2005), ma anche altri aspetti, come gli ambiti disciplinari in cui viene rilevato il successo scolastico, il tipo di misurazione adottata, il livello scolastico considerato, il riferimento alla popolazione generale o a gruppi sociali specifici o il tipo di pubblicazione esaminata (Castro *et al.*, 2015). Considerando il ruolo di queste diverse variabili, nel lavoro di meta-analisi condotto da Castro e colleghi (*ibidem*), si osservano correlazioni più forti nei casi in cui i genitori manifestano aspettative positive, in presenza di una

costante comunicazione sulle attività scolastiche e quando viene incentivata la lettura. Altri comportamenti familiari come la supervisione e il controllo dei compiti a casa e la partecipazione dei genitori alle iniziative scolastiche non sembrerebbero invece essere particolarmente correlati ai risultati scolastici dei figli.

Boonk e colleghi (2018) rimettono in gioco due distinzioni di fondo rispetto al concetto di *parental involvement*, già evidenziate a suo tempo da Epstein (1987), tra contesto domestico e contesto scolastico. All'interno di questi due macro ambiti di coinvolgimento vengono individuati diversi indicatori, correlati in modo positivo o negativo con il successo scolastico dei figli in base a diverse variabili come la fascia di età considerata, l'appartenenza etnica della famiglia, lo status socio-economico, oltre alle caratteristiche cognitive e agli atteggiamenti dello studente. Nel quadro di sintesi che abbiamo cercato di adattare al contesto scolastico italiano, i seguenti indicatori di coinvolgimento dei genitori in ambito domestico sarebbero correlati positivamente, in misura maggiore con il progredire della fascia di età, con il successo scolastico dei figli (Boonk *et al.*, 2018, p. 27):

- le attività di lettura in casa (soprattutto nell'infanzia);
- la disponibilità di materiali bibliografici;
- il coinvolgimento dei genitori nelle attività di studio;
- le aspirazioni e aspettative positive dei genitori verso i figli (a tutte le età);
- l'incoraggiamento e supporto scolastico;
- la predisposizione di un ambiente adeguato e materiali favorevoli all'apprendimento;
- il supporto ai figli per diventare autonomi nello svolgimento dei compiti;
- la valorizzazione del successo scolastico e rinforzo dello studio;
- il dialogo tra genitori e figli sulle attività scolastiche.

Nelle attività condotte a casa, sempre in misura maggiore con il progredire della fascia di età, i seguenti ambiti di coinvolgimento avrebbero invece una valenza negativa, o comunque senza effetti significativi:

- la pressione scolastica;
- l'aiuto nei compiti;
- il controllo nello svolgimento dei compiti;
- l'interferenza dei genitori con lo svolgimento dei compiti;
- l'atteggiamento di controllo da parte dei genitori sulle attività scolastiche;
- il conflitto per lo svolgimento dei compiti;
- il fatto di verificare lo svolgimento dei compiti.

Per quanto riguarda invece il coinvolgimento parentale in contesto scolastico, i seguenti indicatori produrrebbero effetti positivi soprattutto durante la scuola dell'infanzia:

- le attività di volontariato a scuola;
- la partecipazione agli eventi organizzati dalla scuola;
- le visite alle classi (in Italia riguardano prevalentemente i momenti di passaggio tra ordini di scuola);
- la presenza alle assemblee e agli incontri con gli insegnanti.

Rispetto alle fasce di età successive, i risultati degli studi esaminati da Boonk e colleghi (*ibidem*) si rivelano discordanti. Ad esempio, l'aiuto nello svolgimento dei compiti, il controllo del loro adempimento e la verifica della correttezza appaiono negativamente associati con il successo scolastico; d'altro canto, quando l'aiuto fornito nello svolgimento dei compiti e dello studio va nella direzione di promuovere l'autonomia

dello studente, la correlazione con i risultati scolastici risulta positiva (*ibidem*). Questa apparente incongruenza nei dati riporta al fatto che, a parte una generica correlazione tra il coinvolgimento dei genitori e il buon andamento del percorso scolastico dei figli, è necessario prendere in considerazione aspetti specifici di questo binomio e soprattutto individuare le variabili che possono mediare il rapporto di correlazione.

Prenderemo ora in considerazione uno studio longitudinale che considera il coinvolgimento dei genitori in correlazione con i risultati scolastici di un gruppo di adolescenti, attraverso la variabile mediatrice del senso di efficacia (You *et al.*, 2016), inteso come la convinzione di un soggetto riguardo alla sua capacità di organizzare e portare a segno comportamenti efficaci, per il completamento di un compito scolastico. Questa disposizione psicologica sarebbe inoltre correlata alla motivazione ad apprendere nuove conoscenze e sviluppare nuove abilità. Le dimensioni del *parental involvement* prese in esame sono sostanzialmente le medesime di quelle già individuate da Jeynes (2005) e confluiscono in un modello di sintesi a tre macro-ambiti: partecipazione nella sfera scolastica, supervisione delle attività di apprendimento, e aspettative verso i figli. Oltre ad avere influenze reciproche, in alcuni casi queste modalità di coinvolgimento possono avere delle correlazioni dirette con l'*academic achievement* mentre in altri casi, come le diverse situazioni di apprendimento, sarebbero mediate dal senso di efficacia (You *et al.*, 2016, p. 923).

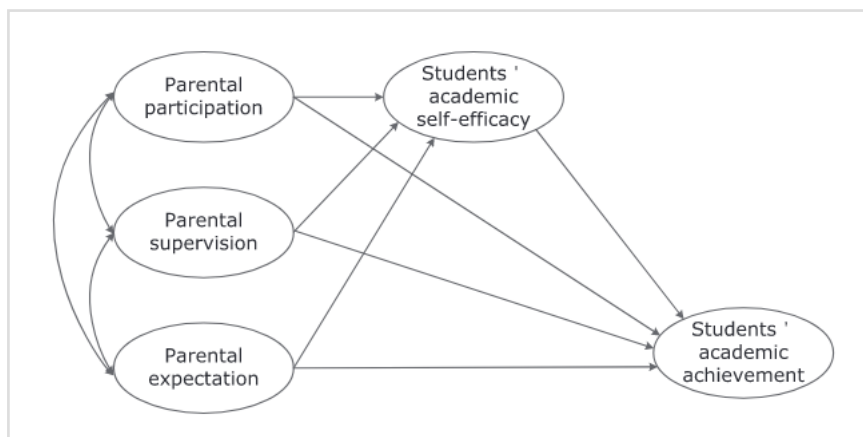


Figura 1: il ruolo del senso di efficacia (You *et al.*, 2016, p. 923).

La mediazione del senso di efficacia tra il coinvolgimento dei genitori e il successo scolastico dei figli sarebbe determinante nel caso della partecipazione dei genitori a scuola e della supervisione dei compiti a casa, in tutti i tipi di attività scolastiche considerati; per quanto riguarda invece il coinvolgimento inteso come aspettative positive verso i figli, il senso di efficacia avrebbe un ruolo meno decisivo in ambiti specifici di misurazione del successo scolastico (You *et al.*, 2016, p. 924).

2. La dimensione linguistica come terreno di incontro scuola-famiglia

La sperimentazione del proprio valore nel portare a termine un compito è certamente la base per la motivazione ad apprendere e anche della motivazione dei genitori ad accompagnare il processo di apprendimento dei figli. Nel caso dei contesti scolastici impegnati a costruire rapporti di collaborazione con i genitori stranieri, la rimozione degli ostacoli al loro coinvolgimento e la ricerca di situazioni in cui possano sentirsi efficaci nel supportare i figli si misura soprattutto con la dimensione linguistica. La diversità linguistica di cui sono portatrici queste famiglie si declina infatti, come si legge anche nei

principali documenti europei (Eurydice, 2019) e italiani (MIUR, 2012, 2014, 2015; MI 2022), sia come difficoltà a cui la scuola deve fare fronte, sia come terreno di incontro che coinvolge l'educazione linguistica nella sua globalità.

La ricerca di contesti favorevoli alla valorizzazione delle risorse derivanti dal plurilinguismo, degli studenti come delle loro famiglie, è oggetto di ricerca e sperimentazione in campo internazionale e anche italiano. Ne sono un esempio il progetto *L'AltRoparlante*, che utilizza l'approccio del *translanguaging* per far entrare la pluralità linguistica nelle pratiche didattiche (Carbonara e Scibetta, 2020), il lavoro di ricerca-azione *Con parole mie* (Sordella, 2019b; Sordella, 2020, Andorno e Sordella 2021a; 2021b), impegnato a creare appositi *task* per la valorizzazione delle competenze linguistiche e culturali dei genitori stranieri nel supporto ai figli nello studio, oppure il percorso di riflessione linguistica in chiave plurilingue del progetto *Noi e le lingue* (Sordella e Andorno, 2017).

In questo contributo si affronterà uno studio di caso condotto nell'ambito del progetto europeo NEW ABC (*Networking the Educational World: Across Boundaries for Community-building*), nel contesto dell'azione pilota *Teacher training and family involvement in pluralistic approaches to language education*, condotta dalle Università di Torino e Bologna². Queste attività, attualmente in fase di *re-piloting* da parte dell'Università Autonoma di Barcellona, puntano a ripensare l'educazione linguistica in chiave plurilingue con un approccio fondato sul concorso di tutti gli attori (Dagenais *et al.*, 2008; Kindon e Kesby, 2007), che si riflette anche nella formazione degli insegnanti (Stanley, 1998). Nell'Istituto Comprensivo *Pacchiotti-Via Revel* di Torino e nell'Istituto Comprensivo *Valle del Montone* di Forlì, i ricercatori hanno coinvolto gli insegnanti nella co-costruzione di percorsi di educazione linguistica in chiave plurilingue, basati sui bisogni emergenti nei vari contesti classe e sulle pratiche già esistenti, costruendo relazioni di fiducia reciproca per una condivisione delle rispettive risorse professionali. Gli strumenti di comunicazione a distanza hanno permesso inoltre di realizzare momenti di scambio tra gli insegnanti dei due istituti, nell'ambito di momenti formativi distribuiti nell'intero percorso.

Per esplorare la tematica del coinvolgimento delle famiglie straniere, si prenderanno in esame alcuni dati del corpus torinese del progetto NEW ABC, partendo da una prospettiva allargata sulla scuola primaria *Federico Sclopis* di Torino, per restringere progressivamente il campo a una classe quarta e al caso specifico di una coppia madre-figlia di origine straniera, mediante molteplici angolazioni e tramite diversi strumenti di indagine: un questionario compilato dagli insegnanti del plesso alla fine dell'anno scolastico 2020-2021 e altri mezzi di rilevazione focalizzati sulla classe considerata:

- un'intervista rivolta dalla scrivente all'insegnante di area linguistica alla fine dell'anno scolastico 2020-2021;
- le note di campo redatte dalla studentessa universitaria Fabiana Siragusa durante l'osservazione partecipante condotta nell'anno scolastico 2021-2022 per il suo tirocinio;
- la conversazione relativa a un laboratorio di *éveil aux langues* (Candelier, 2003; De Pietro, 1999) realizzato verso la fine dello stesso anno scolastico e video-documentato dalla scrivente;
- la documentazione filmica di un lavoro svolto da madre e figlia dopo il laboratorio, condiviso in classe e video-registrato dalla tirocinante;
- un'intervista alla mamma dell'alunna, condotta dalla tirocinante e dall'insegnante di classe all'inizio dell'anno scolastico 2022-2023.

3. La valorizzazione delle competenze della famiglia come terreno di incontro tra casa e scuola

I dati del questionario relativi alla composizione della scuola primaria *Sclopis* evidenziano una forte presenza di studenti di origine straniera: il 40,9% sul totale degli iscritti, l'87,4% dei quali risulta nato in Italia. Per quanto riguarda poi il coinvolgimento delle famiglie di questi alunni, gli insegnanti dichiarano essere abbastanza collaborative: il 36% partecipa *spesso* alle attività scolastiche, il 32% partecipa *abbastanza*, il 29% *in modo limitato* e solo il 3% delle famiglie non partecipa *mai*. Allo scopo di indagare in profondità come possono manifestarsi alcune modalità di *parental involvement*, e non solo la partecipazione alle iniziative della scuola, restringeremo il campo di osservazione alla classe considerata in questo studio.

Il punto di vista di un'insegnante sul coinvolgimento dei genitori stranieri

Nel corso di un'intervista, l'insegnante di italiano accenna ad alcune attività di valorizzazione della diversità linguistica e culturale che hanno coinvolto i genitori stranieri, come scrivere e documentare ricette tipiche del proprio luogo di origine o aiutare i figli a tradurre parole o frasi nella propria lingua. In questi casi, quando cioè la scuola dà valore al patrimonio linguistico e culturale delle famiglie, l'insegnante evidenzia dei riscontri positivi; quando invece entra in gioco il valore dato dalla famiglia al percorso scolastico dei figli, individua atteggiamenti diversificati da parte dei genitori stranieri:

è molto attenta [riferendosi a una mamma straniera] a quello che noi diciamo a scuola, a quello che noi insegniamo ai bambini, e quando lei non capisce mi chiede [riportando le parole della mamma] «per favore maestra, perché io devo capire per aiutare mio figlio a casa». E lei a sua volta... non solo noi aiutiamo il bambino, ma anche lei indirettamente, impara attraverso il proprio figlio, perché lei deve ragionare nella sua lingua e trasformarla in italiano (insegnante di italiano, 2021).

Dalle parole dell'insegnante emerge un'idea di circolarità tra casa e scuola che trasmette i suoi benefici anche sulle competenze della mamma nella lingua italiana; e la mamma dimostra tutta la sua fiducia nella maestra, senza rinunciare al suo ruolo genitoriale nella parte di apprendimento affidata al contesto domestico.

[Una mamma mi dice]: «maestra non ho capito cosa c'è scritto sul diario»... [E io le rispondo]: «Aspetta arrivo, faccio uscire i bambini e ti spiego». A volte hanno proprio bisogno di avere quella sicurezza per poterli un po' aiutare a casa, perché loro sanno che fanno la differenza aiutandoli a casa. E qui in effetti vedo proprio lo sforzo delle famiglie (*ibidem*).

Questa mamma cerca nella maestra «quella sicurezza» che le permette di aiutare il proprio figlio a casa, ma, nella concezione dell'insegnante, è la mamma stessa che può fare «la differenza», ossia può condizionare il successo scolastico del figlio. Nel seguente estratto riferito a un'altra mamma, si evidenzia un diverso valore dato ai doveri scolastici, sentiti inizialmente come un peso eccessivo per la figlia e visti invece dalla maestra come un motore di autostima.

C'è questa bambina cinese, che ora va bene, anzi legge. Vuole sempre farsi sentire, però all'inizio è stato difficile far capire che deve studiare. Dicevano [i genitori] «siamo appena arrivati dalla Cina, non vogliamo farle pesare la scuola». [E io rispondevo] «ho capito, ma la bambina non può andare avanti così. Allora, poi la bambina è una che ci tiene» (*ibidem*).

La ricerca di un equilibrio tra le esigenze della famiglia e le richieste della scuola non riguarda, secondo l'insegnante, solo i genitori stranieri, ma è un percorso che si fa con tutti: «quando le famiglie capiscono che il bambino è il centro e noi siamo per lui... è quella cosa lì che facciamo fatica a far comprendere ai genitori, di tutte le culture, di tutte! Non è questione soltanto dello straniero» (*ibidem*). Oltre alla partecipazione agli eventi scolastici, prendono forma in questa intervista altri temi del *parental involvement*, come il valore dato alle attività di apprendimento o come lo sforzo nell'aiutare i propri figli, anche grazie al supporto dell'insegnante nella comprensione della lingua italiana.

L'attivazione in classe delle risorse del plurilinguismo

Ulteriori aspetti del coinvolgimento dei genitori stranieri emergono considerando da più punti di vista il caso di un'alunna di nove anni, nata in Italia da una famiglia di origine marocchina, della stessa classe quarta dell'insegnante intervistata. Osserveremo in particolare come la possibilità di far entrare in classe altre lingue, oltre all'italiano e all'inglese, possa offrire l'occasione per creare una relazione circolare tra casa e scuola e come la predisposizione di compiti a casa che mettano in gioco la lingua in cui i genitori si sentono più competenti possa innescare quel senso di efficacia che You e colleghi (2016) reputano determinante nel mettere in connessione il *parental involvement* con l'*academic achievement* dei figli. Per individuare le potenzialità di un'educazione linguistica che valorizzi maggiormente il patrimonio linguistico e culturale degli studenti stranieri, è utile considerare innanzitutto l'atteggiamento generale di questa alunna, identificata di seguito con il nome fittizio di Kadija, durante le lezioni di italiano; si riportano a tale scopo alcune note di campo redatte dalla studentessa universitaria Fabiana Siragusa durante la sua esperienza di osservazione scolastica.

Kadija tende a intervenire molto poco, se non quando direttamente stimolata dall'insegnante e spesso si distrae disegnando (Siragusa, 2022).

La lezione viene interrotta perché l'insegnante riprende Kadija che non scrive o fa finta. Si distrae continuamente disturbando anche i compagni vicini a lei che più volte si sono lamentati. Anche dopo essere stata richiamata per cercare di riportare l'attenzione su ciò che si sta spiegando, Kadija sembra non ascoltare, sembra avere la testa altrove (*ibidem*).

Passando tra i banchi, la maestra si accorge che Kadija non ha scritto quasi nulla sul suo quaderno, se non alcune frasi in modo molto confuso (*ibidem*).

Questo atteggiamento di disinteresse verso le proposte scolastiche, e in particolare verso le attività di grammatica, appare in contrasto con l'atteggiamento partecipativo dimostrato invece in un'attività laboratoriale dove la riflessione linguistica assume una connotazione plurilingue che si estende poi al contesto domestico. Si tratta di un'attività di due ore basata su un video, precedentemente costruito nell'ambito del progetto *Noi e le lingue* (Andorno e Sordella, 2017; 2020a), in cui una narratrice rumenofona racconta una fiaba, facendo leva su varie risorse della multimodalità (Andorno e Sordella, 2020b) per facilitare la comprensione del significato: sincronizza cioè la pronuncia delle parole

chiave con i gesti deitici orientati verso l'immagine dei referenti, rappresenta con la gestualità determinate azioni ed esprime con la mimica emozioni e atteggiamenti. La presenza dei sottotitoli in lingua rumena consente inoltre di fermare di tanto in tanto lo scorrere della narrazione, per osservare *la forma della lingua* nei suoi aspetti fonologici e morfo-sintattici, sia mediante il confronto interlinguistico, con l'italiano o con altre lingue conosciute dagli alunni, sia mediante il confronto intralinguistico tra determinate parole, mettendo ad esempio in gioco i concetti di radice e desinenza affrontati nel percorso scolastico. Questa attività prevede poi l'invito a realizzare a casa prodotti simili, utilizzando una lingua o un dialetto diversi dall'italiano e facendosi aiutare dai propri genitori.

La trascrizione della conversazione registrata dalla scrivente durante il lavoro basato sul filmato in rumeno mostra un forte coinvolgimento della bambina marocchina osservata, con un entusiasmo che innescherà un circolo virtuoso tra casa e scuola. Considerando l'indicatore della presa del turno di parola (Sacks *et al.*, 1978), si evidenzia un alto grado di partecipazione attiva da parte della bambina: dal conteggio degli interventi degli alunni nel corso di questa attività, Kadija (KAD) risulta infatti quella che è intervenuta di più, dopo il compagno rumenofono prioritariamente coinvolto nella traduzione del racconto in italiano (Tab. 1).

Sigla identificativa degli studenti	lingua di famiglia dell'alunno/a	numero di interventi
KAD	arabo marocchino	51
STUD 1	rumeno	454
STUD 2	arabo marocchino	37
STUD 3	inglese	24
STUD 4	albanese	24
STUD 5	italiano	21
STUD 6	filippino	10
STUD 7	italiano	8
STUD 8	italiano	7
STUD 9	italiano	6
STUD 10	bambara	3
STUD 11	cinese	2
STUD 12	tigrino	1
STUD M	alunni non identificati	102
STUD F	alunne non identificate	99
ALL	più alunni insieme	36

Tab. 1: valori assoluti degli interventi degli alunni, identificati in base alla lingua di origine.

Dal conteggio dei turni di parola, non sembrerebbe in effetti la stessa bambina che solitamente non interviene o che tende a distrarsi. Nella conversazione guidata dalla scrivente (RIC) e dalla maestra (INS), si rivela in più punti un forte desiderio da parte di

Kadija di intervenire ma, rispettando le regole implicite del contesto didattico, senza imporre un'auto-selezione; piuttosto segnala frequentemente l'intenzione di prendere il turno di parola con l'alzata di mano, che si accompagna in alcuni casi a una segnalazione verbale.

KAD: Maestra...

RIC: Vai!

KAD: Allora. Il- sì- no!

RIC: Il vecchio.

KAD: Il vecchio va... ehm ci pensa e picchia il gallo (Sordella, 2022).

L'auto-selezione da parte sua si riscontra di norma in risposta a una domanda posta all'intera classe e riguarda prevalentemente le ipotesi sul significato della narrazione in rumeno, cogliendo sia gli indizi extra-linguistici, sia la ricorrenza di termini del tutto o in parte uguali. In più occasioni dimostra di seguire il ragionamento non solo dell'insegnante, ma anche dei compagni:

RIC: *Se duce*, ahhh l'abbiamo già visto, se duce (mima il gesto di camminare).

STUD 10: Va.

RIC: Va! Va da, da chi?

KAD: Dal signore (*ibidem*).

Al termine del laboratorio, Kadija mostra tutta la sua soddisfazione:

RIC: Eh già! Eh già! Piaciuta ragazzi?

INS: Molto!

KAD: Sì (battendo le mani e sollevandole in alto) (*ibidem*).

Il fatto che questa bambina arabofona si sia attivata particolarmente grazie alla traduzione di un racconto dal rumeno può apparire alquanto sorprendente, per il fatto che, diversamente dal bambino rumenofono, Kadija non ha potuto basarsi sull'altro polo del suo bilinguismo, l'arabo marocchino. In assenza di opportune verifiche, si potrebbe solo ipotizzare che in questa situazione di *problem solving* linguistico siano state attivate quelle risorse cognitive che secondo Bialystok e colleghi (2012) sarebbero proprie di coloro che quotidianamente sono impegnati nella gestione del proprio repertorio plurilingue; e il fatto di sentirsi brava in questa attività potrebbe aver stimolato la sua motivazione verso questo tipo di lavori. Un'altra ipotesi si basa sul fatto che la classe era già stata precedentemente impegnata in attività di questo tipo nell'ambito del progetto *Noi e le lingue* ed è quindi possibile che le aspettative di Kadija fossero condizionate da questa esperienza di valorizzazione del plurilinguismo, pensando che, oltre al rumeno, ci sarebbe stato spazio anche per la propria lingua di origine, nella quale sarebbe stata più competente dei compagni (Sordella, 2019). Osserviamo infatti un suo atteggiamento proattivo anche di fronte alla proposta del compito a casa: «Maestra, io so una storia!». E sembrerebbe che questo entusiasmo si sia trasmesso anche a casa, prontamente colto dalla mamma per collaborare alla realizzazione del compito.

Alcuni effetti sul coinvolgimento genitoriale

Sulla base dei segnali rilevati, si osserva come il senso di efficacia sperimentato a scuola dalla bambina (You *et al.*, 2016) abbia poi avuto eco nella mamma, la quale lo

avrebbe ulteriormente alimentato, offrendo tutta la sua competenza nella realizzazione di un prodotto apprezzabile agli occhi della classe e della maestra. D'altro canto, come abbiamo avuto modo di riscontrare nell'intervista, l'insegnante si dimostra aperta e interessata alle lingue e alle culture delle famiglie straniere e questo crea senz'altro un'aspettativa positiva da parte di entrambe.

Madre e figlia realizzano un video in arabo marocchino in cui interpretano un racconto ispirato alla favola di Esopo *Il leone e il topolino*, facendo scorrere dei disegni con didascalie scritte dalla mamma in arabo. Dopo la visione del filmato, molto apprezzata dalla classe e video-documentata dalla tirocinante, la bambina si propone di narrare lei stessa la favola, seguendo il modello della narrazione multimodale in rumeno. Qui il valore del contributo della mamma si evidenzia tutto, non solo nell'accuratezza del prodotto, ma anche nella competenza in lingua araba, che per la bambina si dimostra limitata nella lettura e che richiederebbe il supporto della mamma:

KAD: Oh mamma mia! Devo leggere tutto questo. [...] La mamma ha messo tante cose e io non ci capisco perché scrive. [...] Mamma, mi puoi venire ad aiutare? (Siragusa, 2022).

Anche in questi casi, è come se la bambina facesse entrare la sua mamma in classe, di fronte ai compagni e all'insegnante, per una seconda volta. Aveva già fatto il suo ingresso in classe, metaforicamente, quando era stato proiettato il video realizzato dalla coppia madre-figlia e ripreso con il cellulare della mamma stessa.

INS: Ha fatto un gran lavoro eh, la mamma con Kadija!

KAD: Questo l'ha fatto mia mamma (mostrando con fierezza il disegno alla classe) (*ibidem*).

La stessa mamma che ha contribuito al successo di Kadija (di seguito identificata con la sigla MAM.) in classe, anche solo per quella volta, riconosce in seguito, nell'intervista realizzata da Fabiana Siragusa (di seguito identificata con la sigla INT.), di far fatica a seguire la figlia a casa nei compiti. E questa difficoltà si può inferire anche dalla sua competenza linguistica in italiano durante l'intervista.

MAM: Con Kadija, con la mia difficoltà per aiutarla, non so aiutarla. Anche lei è entrata un po' tardi all'asilo. Lei fatto solo mezzo giorno, non tutto il giorno e non ha la sorella grande per parlare perché lei prima ha difficoltà a parlare italiano e pian pianino e con... con... con... come si chiamano? [Con] i compiti mi trovo difficoltà per spiegarla, per aiutarla (2022).

Riguardo alla dimensione di *parental involvement* che riguarda la partecipazione agli incontri istituzionali, alcune repliche della mamma di Kadija offrono un punto di vista che apre a un aspetto fondamentale: il rapporto con gli altri genitori.

MAM: Quando ci sono le riunioni? Sto zitta.

INT: Ma per paura di intervenire per sbagliare sulla lingua?

MAM: Sì. Però io ce li ho degli amici... Adesso siamo amici i genitori di suoi compagni. Come Eleonora, Chiara e anche mamma di Matilde. Questi tre e anche mamma di Alessandro (*ibidem*).

Anche se la studentessa universitaria rappresentava per la mamma di Kadija una figura nota, la collaborazione della maestra, abituata a cercare costantemente modalità efficaci di mediazione linguistica, si rivela fondamentale:

INS: Allora facendo questo lavoro ti sei sentita soddisfatta del risultato? Cioè è un lavoro che ti ha reso... cioè che hai fatto molto bene no?

MAM: Sì.

INS: Perché l'hai fatto anche nella tua lingua madre. Cioè, rispetto agli altri compiti che noi diamo, inglese, italiano, matematica... questo è un compito un po' diverso.

MAM: Sì sì.

INS: Nel... un po' nella sfe-... come si può dire? Nel proprio campo.

INT: Ha giocato in casa (*ibidem*).

Conclusioni

«Se la montagna non va da Maometto, allora è Maometto che va alla montagna» recita un antico detto, evocato da Lopez (2004, p. 145) a proposito del coinvolgimento scolastico dei genitori stranieri e suggerendo approcci creativi che valorizzino quel capitale culturale che difficilmente trova spazio in settori tradizionali del *parental involvement* come il supporto nei compiti e nello studio o come la partecipazione agli incontri scolastici istituzionali. Se i genitori stranieri non rispondono, o non sanno rispondere, alle richieste della scuola, la scuola deve in qualche modo raggiungerli sul loro terreno, per ottenere quell'alleanza educativa in grado di promuovere e sostenere il percorso di apprendimento degli studenti. Abbiamo fornito alcuni esempi di come può manifestarsi il coinvolgimento dei genitori stranieri quando gli insegnanti decidono di *giocare nel loro campo*, ma abbiamo anche visto che non è un movimento a senso unico: è un moto circolare da scuola a casa e da casa a scuola, passando per il punto di convergenza dell'azione educativa, e cioè lo studente. Non significa certamente che, una volta innescato, questo processo vada avanti naturalmente, ma forse l'essenziale è continuare a crederci e ad alimentarlo costantemente. Come osservato negli studi sul *parental involvement*, gli ambiti di coinvolgimento tradizionali possono anche essere fattore di esclusione, soprattutto quando le difficoltà linguistiche (Theodorou, 2008) pongono i genitori stranieri in condizioni di subalternità, sia nei confronti degli insegnanti sia nei confronti dei figli. Al contrario, in situazioni di coinvolgimento come quella realizzata nell'ambito del progetto NEW ABC, il patrimonio linguistico dei genitori stranieri può essere speso in modo soddisfacente, apportando un contributo all'educazione linguistica della classe intera.

Note

¹ Il progetto NEW ABC è finanziato dall'Unione Europea nell'ambito del programma Horizon 2020 (grant agreement n. 101004640).

² Il gruppo di ricerca che conduce l'azione pilota *Teacher training and family involvement in pluralistic approaches to language education* è composto da Cecilia Andorno, Paolo Della Putta e Silvia Sordella, per l'Università di Torino, Rosa Pugliese e Greta Zanoni, per l'Università di Bologna.

Bibliografia

Andorno C. e Sordella S. (2020a), *Noi e le nostre lingue. Potenziare attitudini metalinguistiche in laboratori di éveil aux langues*. In «Italiano LinguaDue, Rivista internazionale di linguistica italiana e educazione linguistica», Vol. 12, n. 1, pp. 330-352.

- Andorno C. e Sordella S. (2020b), *Multimodalità 'incidentale' e dialogicità nel discorso scolastico. Esempi da momenti di insegnamento del lessico specifico*. In M. Voghera, P. Maturi e F. Rosi (a cura di), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Collana *I Quaderni del Giscel*, Firenze, Franco Cesati Editore, pp. 268-285.
- Andorno C. e Sordella S. (2021a), *Promoting communication practices about school activities in multilingual families*. In L. Caronia (a cura di), *Cultures in dialogue: Learning through interaction at home and in school*, Collana *Dialog Studies*, n. 32, Amsterdam-Philadelphia, Benjamins, pp. 1-99.
- Andorno C. e Sordella S. (2021b), *Promuovere un'educazione plurilingue parlando a casa di cose di scuola: esiti da una ricerca-azione*. In S. Caruana, K. Chircop, P. Gauci e M. Pace (a cura di), «SAIL», Vol. 18, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.
- Bialystok E., Craik F.I. e Luk G. (2012), *Bilingualism: consequences for mind and brain*. In «Trends in cognitive sciences», Vol. 16, n. 4, pp. 240-250.
- Boonk L., Gijsselaers H.J.M., Ritzen H. e Brand-Gruwel S. (2018), *A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement*. In «Educational Research Review», Vol. 24, pp. 10-30.
- Candelier M. (2003), *L'éveil aux langues – une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire*, Contribution au rapport mondial de l'UNESCO, *Construire des sociétés du savoir*. In D. Cunningham, R. Freudenstein e C. Odé (a cura di) «Language Teaching: A Worldwide Perspective - Celebrating 75 Years of FIPLV», Vol. 40, pp.145-180.
- Carbonara V., Scibetta A. e Bagna C. (2020), *L'altroparlante. Ricerca, sperimentazione e didattica plurilingue nella scuola primaria e secondaria: il coinvolgimento delle famiglie fra approccio interculturale e translanguaging*. In «Italiano», Vol. 12, n. 1, pp. 353-371.
- Castro M., Expósito-Casas E., López-Martín E., Lizasoain L., Navarro-Asencio E. e Gaviria J.L. (2015), *Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis*. In «Educational Research», Vol. 14, pp. 33-46.
- Dagenais D., Walsh N., Armand F. e Maraillet E. (2008), *Collaboration and Co-Construction of Knowledge During Language Awareness Activities in Canadian Elementary School*. In «Language Awareness», Vol. 17, n. 2, pp. 139-155.
- De Pietro J.F. (1999), *La diversité des langues: un outil pour mieux comprendre la grammaire?* In «Revue Tranel. Travaux neuchâtelois de linguistique», Vol. 31, pp. 179-202.
- Epstein J.L. (1987), *Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement*. In K. Hurrelman, F.X. Kaufman e F. Losel (a cura di), *Social intervention: Potential and constraints*, Berlin, de Gruyter, pp. 121-136.
- Erdem C. e Kaya M. (2020), *A Meta-Analysis of the Effect of Parental Involvement on Students' Academic Achievement*. In «Journal of Learning for Development», Vol. 7, n. 3, pp. 367-383.
- Eurydice (2019), *Integrating Students from Migrants Backgrounds into Schools in Europe. National Policies and Measures. Rapporto Eurydice*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo. In <https://eurydice.indire.it/pubblicazioni/eurydice-brief-integrating-students-from-migrant-backgrounds-into-schools-in-europe-national-policies-and-measures/> (consultato il 10/10/2022).
- Fan X. e Chen M. (2001), *Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis*. In «Educational Psychology Review», Vol. 13, pp. 1-22.
- Favaro G. (2008), *Fatherhood and motherhood somewhere else. Characteristics, histories and educational models of migrant families*. In «REMHU - Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana», Vol. 16, n. 30, pp. 65-78.
- Istat (2022), *Rapporto annuale 2022. La situazione del Paese*. In <https://www.istat.it/it/archivio/271808> (consultato il 10/10/2022).
- Jeynes W.H. (2003), *A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement*. In «Education and Urban Society», Vol. 35, n. 2, pp. 202-218.
- Jeynes W.H. (2005), *A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement*. In «Urban Education», Vol. 40, n. 3, pp. 237-269.
- Kindon S., Pain R. e Kesby M. (2007), *Participatory action research approaches and methods. Connecting people, participation and place*, Abingdon, Routledge.

- Lopez R. (2004), *Bringing the Mountain to Mohammed*. In «Parent Involvement in Migrant-Impacted Schools», Vol. 14, pp. 135-146.
- Ministero dell'Istruzione, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (2022), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori*. In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/be99b531-74d3-8035-21af-39aaf1c285f5?version=1.0&t=1647608565245> (consultato il 10/10/2022).
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (2015), *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturalità*. In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410> (consultato il 10/10/2022).
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. In https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.p%20df/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890 (consultato il 10/10/2022).
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per la costruzione del curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. In http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf (consultato il 10/10/2022).
- Sacks H., Schegloff E. A. e Jefferson G. (1978), *A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation*. In J. Schenkein (a cura di), *Studies in the organization of conversational interaction*, Academic Press, pp. 7-55.
- Silva C. (2006), *Famiglie immigrate e educazione dei figli*. In «Rivista Italiana Di Educazione Familiare», Vol. 1, n. 1, pp. 30-36.
- Sordella S. e Andorno C. (2017), *Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di éveil aux langues nella scuola primaria*. In «Italiano LinguaDue. Rivista internazionale di linguistica italiana e educazione», Vol. 9, n. 2, pp. 162-228.
- Sordella S. (2019a), *Se il plurilinguismo entra in classe dalla porta principale. Una proposta metodologica*. In «EL.LE, Rivista quadrimestrale del Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue del Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati», Vol. 8, n. 3, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, pp. 525-550.
- Sordella S. (2019b), *Quando le famiglie plurilingui si confrontano con la scuola*. In «Italiano LinguaDue, Rivista internazionale di linguistica italiana e educazione linguistica», Vol. 10, n. 2, pp. 360-368.
- Sordella S. (2020), *Studiamo insieme. Il ruolo dei materiali operativi per stimolare l'interazione tra genitori e figli in contesti di plurilinguismo*. In «Italiano LinguaDue, Rivista internazionale di linguistica italiana e educazione», Vol. 12, n. 2, pp. 370-389.
- Stanley C. (1998), *A framework for teacher reflectivity*. In «TESOL Quarterly», Vol. 32, n. 3, pp. 584-591.
- You S., Lim S.A., No U. e Dang M. (2016), *Multidimensional aspects of parental involvement in Korean adolescents' schooling: a mediating role of general and domain-specific self-efficacy*. In «Educational Psychology», Vol. 36, n. 5, pp. 916-934.
- Tan C.Y., Lyu M. e Peng B. (2020), *Academic benefits from parental involvement are stratified by parental socioeconomic status: A meta-analysis*. In «Parenting», Vol. 20, n. 4, pp. 241-287.
- Theodorou E. (2008), *Just how involved is 'involved'? Re-thinking parental involvement through exploring teachers' perceptions of immigrant families' school involvement in Cyprus*. In «Ethnography and Education», Vol. 3, n. 3, pp. 253-269.

Sitografia

www.newabc.eu (consultato il 10/10/2022).