

**Chi deve fare che cosa?  
Le aspettative reciproche nei rapporti di collaborazione  
tra insegnanti, educatori e famiglie migranti**

**Who should be doing what?  
Mutual expectations in collaborative relationships  
between teachers, educators, and migrant families**

Silvia Sordella  
Assegnista di ricerca  
Università di Torino

**Sommario**

La collaborazione tra la scuola e le famiglie dei soggetti in età evolutiva può rivelarsi una risorsa ma anche un elemento di criticità nella costruzione delle opportunità di successo scolastico; in particolare, nei contesti familiari connotati dall'esperienza migratoria, assume un ruolo importante anche la collaborazione educativa e formativa con gli enti del terzo settore che gestiscono centri ricreativi con attività di dopo-scuola. Questo contributo propone una riflessione sulle modalità del *parental involvement* e sulla percezione dell'*agency* dei genitori stranieri, basata su una ricerca sul campo riguardante le sinergie tra diversi enti educativi che operano in un quartiere multietnico della città di Torino. L'analisi tematica dei dati finora acquisiti e l'analisi della conversazione di alcune sequenze dialogiche mettono a fuoco una gamma di aspettative degli insegnanti e degli educatori verso l'adesione o meno dei genitori stranieri rispetto al proprio progetto educativo.

**Parole chiave:** coinvolgimento, genitori, migrazione, agency, educazione.

**Abstract**

Collaboration between the school and the families of children and young people can prove to be a resource but also a critical aspect in building opportunities for academic success; in particular, focusing on migrant families, the collaboration with leisure centers providing after-school activities plays an important role in education and in learning. This paper proposes a reflection on the modes of parental involvement and the perception of agency among foreign parents, based on field research concerning synergies between various educational institutions operating in a multiethnic neighborhood in the city of Turin. The thematic analysis of the data collected so far, and the analysis of conversational sequences highlight a range of expectations from teachers and educators regarding the involvement of foreign parents in their educational projects.

**Keywords:** involvement, parents, migration, agency, education.

**1. Il ruolo del coinvolgimento dei genitori nei processi di apprendimento dei figli**

Il coinvolgimento dei genitori nell'esperienza scolastica dei figli è riconosciuto da numerosi studi internazionali (Fan e Chen, 2001; Jeynes, 2003, 2005; Erdem e Kaya, 2020) come un fattore importante nel percorso di crescita e di sviluppo del potenziale cognitivo, emotivo e culturale, nonché per la promozione del loro successo scolastico (Castro *et al.*, 2015). Considerando che nei contesti di migrazione delle famiglie possono emergere difficoltà peculiari nella collaborazione tra i diversi attori educativi, sia per la prepotenza dei bisogni materiali contingenti, sia per la distanza linguistica e culturale, sia per altre modalità di intendere la genitorialità (Fiorucci *et al.*, 2017), si riconosce altresì la molteplicità delle forme in cui questo rapporto può attuarsi (Antony-Newman, 2019; Theodorou, 2008) e la pluralità delle forme di comunicazione adottate e potenzialmente più efficaci (Garreta-Bochaca e Llevot-Calvet, 2022).

I punti di incontro tra genitori e insegnanti per la promozione del successo scolastico dei figli non possono essere circoscritti alla partecipazione agli eventi istituzionali, pur riconoscendone l'importanza, ma è possibile allargare il campo di collaborazione ad altre attività. Negli ultimi decenni, sono stati condotti diversi lavori di ricognizione sulla produzione scientifica sviluppatasi intorno al costrutto del *parental involvement* e alle sue componenti concettuali in riferimento ad ambiti di coinvolgimento sia *school-based* sia *home-based*; nel lavoro di meta-analisi di Boonk e colleghi (2018), assumono una certa rilevanza anche fattori come le aspettative e le aspirazioni dei genitori, l'incoraggiamento rispetto al raggiungimento del successo scolastico, il monitoraggio e il supporto nelle attività di compiti e di studio, le attività di lettura per i figli e con i figli, la considerazione data al percorso e ai risultati dell'apprendimento, il confronto con gli insegnanti su aspetti educativi e formativi. Alcune ricerche nel campo del *parental involvement* condotte nel contesto della scuola italiana individuano dei punti di forza e delle possibili criticità, in particolare nel rapporto tra gli insegnanti e le famiglie di origine straniera (Andorno e Sordella, 2021; Sordella, 2019, 2022; Silva, 2006), individuando dei margini di miglioramento rispetto alle strategie più funzionali per rendere maggiormente protagonisti anche quei nuclei familiari «fragilizzati» (Serraggiotto e Trentanove, 2022, p. 224) in seguito alla migrazione, nella direzione di cercare un terreno comune da cui partire, anziché rimanere sulle proprie posizioni, ancorati alla legittimità e alla necessità delle richieste fatte a queste famiglie (Lopez, 2004).

## **2. Un'esplorazione etnolinguistica sulle sinergie tra scuola, extrascuola e famiglie migranti**

Le riflessioni che si propongono in questo contributo sono basate sui primi risultati di un'indagine etnolinguistica, attualmente in corso, condotta dalla scrivente nel contesto di ricerca del Dipartimento di Culture, Politica e Società dell'Università di Torino. L'obiettivo principale è di far emergere e approfondire il punto di vista di educatori, insegnanti e famiglie di origine straniera sulla possibilità di creare forme di collaborazione funzionali all'educazione e alla promozione del successo scolastico degli studenti nell'età della seconda infanzia e della pre-adolescenza; si intende altresì indagare le dinamiche conversazionali che si sviluppano tra i diversi attori, intorno alla ricerca di un terreno comune di collaborazione educativa. Nel farsi e disfarsi di queste possibilità, assume un ruolo fondamentale il territorio dove vivono molte famiglie straniere, dove questi genitori accompagnano i figli a scuola la mattina e al dopo-scuola al pomeriggio. Si è scelto di focalizzare l'attenzione su una zona della città di Torino fortemente caratterizzata da fenomeni migratori, stratificati e mutevoli nel tempo, come il quartiere Aurora (Capello e Semi, 2018; Sacchi e Viazzo, 2003), in cui la presenza degli alunni di origine straniera iscritti nelle scuole del territorio raggiunge percentuali altissime e in cui operano numerosi enti del terzo settore che pure faticano a rispondere a tutti i bisogni socioeducativi che si pongono.

A partire dall'individuazione dello specifico territorio urbano in cui ricercare forme peculiari di *parental involvement*, il campo di indagine si è focalizzato, da un lato, su un istituto scolastico comprensivo i cui plessi sono tutti ubicati nel quartiere Aurora e, dall'altro, sui centri di aggregazione pomeridiana frequentati dagli alunni di queste scuole per attività ricreative, sportive e di dopo-scuola; oltre però agli insegnanti e agli educatori, sono stati considerati come soggetti della ricerca proprio i genitori stranieri che si rapportano quotidianamente con queste istituzioni. È necessario ancora considerare che la prospettiva di questa ricerca riguarda non tanto questi tre attori della collaborazione educativa e didattica considerati di per sé stessi, quanto piuttosto i movimenti di

convergenza e/o divergenza l'uno verso l'altro, accomunati da un progetto educativo in certi casi percepito e vissuto da ciascuno in maniera differente.

*Il processo di raccolta dei dati*

La raccolta dei dati di ricerca si basa su un campionamento non probabilistico di *snowball sampling* (Naderifar *et al.*, 2017): a mano a mano che, nel corso delle prime interviste, venivano menzionati altri soggetti si è definito progressivamente il campo di indagine, andando a costruire un corpus di dati tuttora in ampliamento attraverso il coinvolgimento di studenti di un CPIA, genitori degli alunni frequentanti l'istituto comprensivo considerato. Oltre un questionario sulla situazione sociolinguistica delle classi e sulla percezione del coinvolgimento delle famiglie straniere da parte degli insegnanti, le metodologie di indagine utilizzate sono l'osservazione partecipante, le note di campo, il *focus group*, le interviste in profondità e lo studio di caso. La tabella seguente (Tab. 1) che segue illustra la tipologia di dati finora raccolti, i vari soggetti coinvolti e i contesti di indagine.

INSEGNANTI		GENITORI		EDUCATORI
scuola primaria	scuola secondaria 1° grado	contesto scolastico	contesto extra-scolastico	centri aggregativi
1 intervista	1 intervista	2 colloqui con insegnante (primaria)	4 interviste	5 interviste
1 focus group	1 focus group	4 interviste (CPIA)	1 conversazione informale	1 focus group
1 studio di caso				1 riunione organizzativa
1 questionario				

**Tab. 1:** Il corpus dei dati di ricerca.

In questo contributo verranno presi in considerazione i dati qualitativi ricavati da alcune interviste in profondità. Le domande guida intorno a cui si sono sviluppate queste conversazioni di carattere informale riguardano il punto di vista sulla partecipazione dei genitori di origine straniera ai colloqui, più o meno istituzionalizzati, con gli operatori che si occupano dell'apprendimento e della gestione del tempo libero dei loro figli. Un altro punto di attenzione sono state tutte quelle altre forme di coinvolgimento e partecipazione nelle attività scolastiche e socioeducative proposte rispettivamente dai due enti formativi, esplorando le possibili risorse percepite nel ruolo di questi genitori, gli aspetti di criticità e le aspettative degli intervistati rispetto alle forme di collaborazione con i genitori stranieri.

I dati acquisiti in forma di linguaggio parlato dialogico sono stati convertiti in forma scritta con un primo processo di *trascrizione larga* funzionale all'analisi tematica (Braun e Clarke, 2012) e, progressivamente, si sono adottati i criteri dell'analisi conversazionale (Sacks *et al.*, 1978) per un secondo livello di trascrizione che riguarda gli estratti rispetto ai quali si intendono indagare le dinamiche dialogiche, in cui prendono forma gli atteggiamenti verso il *parental involvement* e le forme in cui si co-costruisce. A partire dall'analisi dei dati condotta secondo l'approccio della *grounded theory* (Charmaz, 2006), con l'individuazione di nodi tematici e delle loro relazioni semantiche mediante l'impiego del *software* di analisi qualitativa dei dati *Nvivo* (Edward-Jones, 2014), si

prenderanno in esame alcuni estratti dai dialoghi avvenuti tra i diversi attori educativi e si illustreranno alcune dinamiche conversazionali caratterizzate da rapporti sociali, più o meno simmetrici (Markee, 2019) e da diverse forme di percezione dell'*agency* altrui (Bazzanella, 2009; Donzelli e Fasulo, 2007) che esprimono le aspettative rispetto alle modalità e all'efficacia del *parental involvement*.

### **3. Il concetto di *agency* nell'approccio teorico-metodologico adottato**

Considerando la lingua come azione sociale, l'*agency*, intesa come la capacità umana di agire (Ahern, 2000), risulta incorporata nelle forme linguistiche che il parlante usa ed è da essa modellata (Duranti, 2005). Si cercheranno dunque quegli indicatori linguistici rivelatori del riconoscimento o meno dei genitori stranieri come attori dei processi di apprendimento dei figli, da parte di insegnanti e di educatori che si occupano della gestione del tempo libero, con un ruolo di primo piano nello svolgimento dei compiti e dello studio. Si individueranno specifici aspetti comunicativi in cui si evidenzia che cosa ciascuno degli intervistati pensa delle azioni degli altri, in questo caso i genitori stranieri, rispetto al sostegno ai processi di apprendimento degli alunni di origine straniera: «linguistic anthropologists interested in agency examine specific speech events in order to illuminate how people think about their own and others' actions» (Ahern 2000, p. 13). Il livello di analisi linguistica adottato si focalizza sui caratteri semantici di determinate parole chiave, in forma di nomi comuni o di verbi azione, ma prende in considerazione il carattere illocutorio degli enunciati di appartenenza e il contesto pragmatico in cui sono impiegati dai vari attori, secondo la lezione di Carla Bazzanella:

in una prospettiva pragmatica della lingua ci si propone di considerare l'insieme di elementi linguistici e testuali, contestuali e cotestuali, cognitivi e interazionali che entrano in gioco nella comunicazione e, a maggior ragione, nella comunicazione interculturale (Bazzanella, 2015, p. 249).

In particolare, si analizzerà come l'uso di determinate parole in determinati contesti dialogici dia forma a un determinato punto di vista sulle modalità dei genitori stranieri di interpretare il proprio ruolo genitoriale nei processi di apprendimento dei figli,

because grammatical categories within particular languages construct the roles of Subject, Agent, and Object differently, researchers can benefit from examining such categories carefully when listening to how people attribute responsibility, credit, or blame for an event (Ahern, 2001, p. 131).

### **4. Noi e loro: la percezione dei vari attori coinvolti nei processi educativi condivisi**

La domanda focale intorno alla quale si sono sviluppate sia le interviste in profondità sia i *focus group*, ossia se e come le famiglie straniere sono coinvolte nel percorso formativo dei loro figli, porta in scena nei discorsi degli attori scolastici ed extrascolastici l'allineamento o la contrapposizione tra *noi* e *loro*. Osserviamo l'uso di questi due pronomi personali nel contesto dell'intervista fatta a un'educatrice di un centro di aggregazione pomeridiana che svolge anche attività di dopo-scuola (Intervista 1). In questo primo estratto (1.EDU)<sup>1</sup>, si configura un'idea di *loro-genitori stranieri* che viene attribuita dall'educatrice ad alcuni insegnanti con cui ha avuto l'occasione di confrontarsi. In particolare, la percezione dell'*agency* degli «altri» rispetto alla collaborazione con

L'istituzione scolastica è veicolata dai meccanismi del discorso riportato che sono evidenziati nel testo:

allora. questo secondo me ## perché è una riflessione # recente. ehm:: vabbè, lei fa prima media. ehm è nata in Italia, parla benissimo italiano e non... «non si capisce. no, non parla tanto, non c'ha voglia...». non c'ha voglia nel senso che «è affaticata, proprio svogliata...». La cosa che sono riusciti a dire l'ultima volta gli insegnanti è «*ecco! adesso partono pure per due mesi per la Cina*». E io lì mi sono proprio detta «adesso ne approfittiamo e ragioniamo su dove lavoriamo». Perché se lavoriamo in un contesto di immigrazione, è la scuola che si deve attrezzare, a che «*questi tornano due mesi in Cina*». Uno perché si deve rifare i documenti, lei perché i nonni, ehm si occupano di lei, ok, perché i genitori lavorano (1.EDU).

L'educatrice intervistata sta parlando del caso di un'alunna di origine cinese che fatica a trovare la motivazione verso l'apprendimento e gli insegnanti lamentano il fatto che ad aggravare la situazione c'è il fatto che i genitori «adesso partono pure», facendo perdere due mesi alla ragazzina. Si evidenzia una visione dell'*agency* degli *altri* contrapposta al progetto formativo dell'istituzione scolastica e la contrapposizione appare ancora più netta nel discorso riportato che qualifica i genitori come «questi» (1.EDU). Nella continuazione del discorso, l'educatrice porta sulla scena dell'*agency* se stessa come «io», che decide di non stare nella contrapposizione *loro-noi*, cercando di comprendere le ragioni dell'altro, dei genitori che portano i figli nel Paese di origine durante l'anno scolastico; e allarga il campo a un «noi» che comprende gli attori dell'educazione extrafamiliare che, secondo lei, si fanno «i cavoli degli altri» solo quando si tratta delle famiglie straniere.

Ora, dimmi tu se mi devo pure fare i cavoli degli altri, ad andare ad approfondire perché questi partono! Però va bene, ammesso e concesso che *io* # comunque so di più, e quindi mi faccio proprio sti cavoli. Perché poi, con i figli dei ricchi >*non ce li facciamo* troppo i cavoli, perché cioè # *abbiamo paura*< ma con i poveracci di Porta Palazzo, come siamo capaci! E quindi, alla fine vai a scoprire che ehm loro partono perché, lei parte perché, è seguita dai nonni qui a Torino >e i genitori lavorano tantissimo< e i nonni devono tornare due mesi in Cina >perché non so chi cavolo è morto< e se la devono portare dietro, perché sennò questa sta a casa da sola. E che, fa una piega? E tu gli puoi di' qualcosa? No. Cioè, secondo me non c'è niente proprio da dire (1.EDU).

A partire da questo riconoscimento dei problemi che questa famiglia si è trovata a fronteggiare, la loro *agency* perde la sua connotazione contrastiva rispetto alle regole della scuola e viene vista dall'educatrice come l'unica soluzione trovata per garantire l'accudimento della figlia. Nel seguito dell'intervista possiamo poi osservare come il riconoscimento dell'*agency* di questi genitori diventi sempre più forte, grazie al fatto che a un certo punto si immedesima in chi sente il bisogno di andare a trovare i propri parenti lontani:

ma io, ma io ehm fossi una cinese, no, e c'ho mia mamma in Cina, ma io può essere che «una volta l'anno *mi' ma' la voglio andare a trovare*» e può essere che non... (1.EDU).

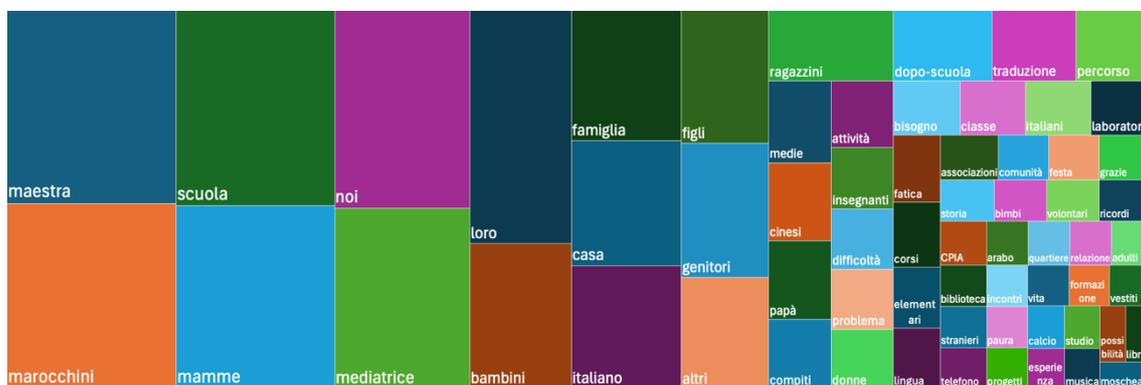
L'educatrice usa un'espressione colloquiale che parrebbe evocare la lontananza sentita anche dagli emigrati italiani che si sono trasferiti lontano da casa: «mi' ma'» è l'oggetto del predicato «la voglio andare a trovare» e istituisce un'alleanza discorsiva tra *io-educatrice* e *io-immigrato* (1.EDU).

io lì, ogni tanto adesso incomincio davvero ad approfittarne e a dire «ok posto questo, posto che magari # si complessizzi, la cosa e ci può anche stare», visto che tra l'altro, appunto *lavoriamo* in contesti come questo dove nel pacchetto migrazione c'è anche questa cosa qua, «come ci attrezziamo, noi?» (1.EDU).

Ritorna poi sul proprio ruolo professionale, introducendo «noi» come soggetto enfatico di «lavoriamo» e di «come ci attrezziamo?» (1.EDU) ed evocando così il bisogno di un'*agency* comune agli educatori e agli insegnanti, al di là del modo di concepire gli altri, in quanto lontani da sé o in quanto vicini a sé.

### 5. La direzione dell'*agency* attribuita agli altri

Nel corpus delle trascrizioni dei dati acquisiti, si è avviata una ricerca automatica delle parole più frequenti, restringendo il campo ai nomi comuni pertinenti ai temi affrontati nelle interviste e nei *focus group* e sommando le occorrenze relative alle variazioni di genere e numero del medesimo termine; sono state considerate anche le occorrenze dei due pronomi personali *noi* e *loro*, in riferimento da un lato agli insegnanti e agli educatori intervistati e dall'altro ai genitori degli alunni, oggetto delle interviste. Nel seguente grafico ad albero (Graf. 1) si può osservare l'ampiezza e l'articolazione del campo semantico del coinvolgimento delle famiglie straniere che si è delineato nel corso di questa prima fase di analisi delle trascrizioni.



**Graf. 1:** la frequenza delle parole del *parental involvement* nelle interviste e nei focus group (dati elaborati mediante software *Nvivo*).

L'individuazione di parole ricorrenti rappresenta un punto di partenza a cui non ci si può fermare, considerando che il lemma in sé può essere utilizzato con funzioni comunicative diverse, che si possono osservare solo nel contesto degli enunciati in cui sono inseriti e nell'ambito di una determinata sequenza conversazionale. Si è scelto di allargare lo sguardo al *cotesto* delle parole ricorrenti, considerando quelle che potevano meglio esprimere l'alterità a cui i vari interlocutori attribuivano una certa forma di *agency* nel percorso educativo extrafamiliare dei propri figli; sono state quindi individuate tutte le occorrenze di quelle parole chiave considerate come i referenti espliciti del pronome personale *altri*, e cioè *genitori*, *famiglie*, *mamme*, *papà* (al plurale e al singolare). Sono poi stati individuati gli enunciati di appartenenza di questi lemmi e le sequenze

conversazionali in cui emergono le modalità di attribuire agli *altri* la responsabilità, il merito o la colpa rispetto alla promozione del successo scolastico dei figli, tramite il *parental involvement*, qui inteso come l'adesione o meno al progetto educativo scolastico o extrascolastico. L'analisi delle porzioni di testo individuate a partire da queste parole-chiave ha lo scopo di mostrare come gli insegnanti e gli educatori attribuiscono ai genitori stranieri varie forme di *agency* nell'ambito del loro coinvolgimento nei processi educativi dei figli, soprattutto nella prospettiva del successo scolastico. Emergono contesti dialogici in cui gli insegnanti mettono in gioco il loro punto di vista rispetto alle azioni che svolgono o che dovrebbero svolgere i genitori stranieri nel compito, più o meno condiviso, di accompagnare e sostenere i processi di apprendimento scolastico dei figli, collaborando in diversa misura con le istituzioni scolastiche o con gli enti del terzo settore che operano in campo educativo nell'extra-scuola. Questo processo di analisi qualitativa dei dati evidenzia come, in determinati casi, l'*agency* dei genitori venga riconosciuta come aspetto positivo di *parental involvement*, mentre in altri casi venga percepita da parte loro una mancanza di coinvolgimento e che quindi l'*agency* di questi genitori non venga riconosciuta; in altri casi ancora gli attori educativi interpellati riconoscono un'*agency* dei genitori percepita però come forza contraria rispetto al proprio progetto educativo. Se i soggetti a cui gli intervistati attribuiscono una certa modalità di esprimere o meno la propria *agency* nella collaborazione con loro stessi sono rappresentati dai nomi comuni appartenenti al campo semantico della famiglia, la loro azionalità si può ricercare nelle forme verbali mediante le quali si esprimono le azioni di *parental involvement*. Anche in questo caso, si ritiene restrittivo e poco efficace concentrare l'analisi su queste forme linguistiche prese in isolamento, allineandosi con la posizione di Duranti (2005, p. 459) rispetto alla ricerca delle manifestazioni di *agency* nel linguaggio:

in all of these cases, speakers are doing things with language (e.g. evoking social identities, invoking solidarity, elevating someone's status in the attempt to create a sense of obligation) even though there might be no specific performative verbs that identify such acts. In fact, when we look at spontaneous interaction, we find that there is a great deal that is being accomplished (or at least attempted) with language beyond the illocutionary force identified by means of explicit or implicit performative verbs.

Intorno ai verbi che esprimono le azioni attribuite dagli intervistati ai genitori stranieri si è dunque considerato l'intero enunciato, come mezzo di co-costruzione del significato di *parental involvement* nello svolgersi globale della conversazione, a cui contribuisce certamente anche la voce della ricercatrice nel suo ruolo di intervistatrice. Le voci verbali individuate, e il *cotesto* che conferisce loro il significato interpretato mediante il processo di analisi tematica, sono state ricondotte alle manifestazioni di questo coinvolgimento considerate nella letteratura scientifica di settore. In particolare, sono stati presi come punto di riferimento gli ambiti di coinvolgimento comunemente considerati negli studi condotti in questo campo, integrandoli con altre possibili forme di partecipazione e collaborazione da parte dei genitori, che non sempre sono presi in considerazione e valorizzati, soprattutto nel contesto scolastico, e a cui si fa riferimento nel primo paragrafo di questo contributo. Sono state innanzitutto prese in esame le sei tipologie di *parental involvement* individuate da Epstein (2010) e che riflettono il punto di vista delle istituzioni scolastiche rispetto alle modalità di coinvolgimento da parte degli insegnanti nel proprio progetto educativo scolastico. Si tratta in pratica di *che cosa dovrebbero fare gli insegnanti* per promuovere e sostenere il coinvolgimento dei genitori a scuola: sostenere la genitorialità, mantenere una comunicazione costante con i genitori, incoraggiarli a svolgere attività di volontariato nel contesto scolastico, fornire supporti

per lo svolgimento dei compiti e dello studio, coinvolgerli nella gestione della scuola e, infine, allargare alla comunità educante del territorio l'istanza di sostenere l'apprendimento degli studenti nel contesto extra-scolastico.

Ribaltando ora il punto di vista sulle aspettative da parte degli insegnanti rispetto a *che cosa dovrebbero fare i genitori*, possiamo tradurre queste sei modalità per coinvolgere le famiglie nei seguenti ambiti di azione genitoriale:

- genitorialità: gestire il proprio ruolo educativo e garantire un ambiente domestico favorevole all'apprendimento;
- comunicazione: confrontarsi regolarmente con gli insegnanti sul percorso di apprendimento e sui progressi degli studenti;
- volontariato: partecipare alle iniziative scolastiche;
- apprendimento a casa: provvedere alla supervisione e al sostegno dei figli per lo svolgimento dei compiti e per lo studio;
- processo decisionale: condividere alcune responsabilità nella gestione della scuola;
- collaborazione con la comunità: far ricorso alle risorse della comunità sociale per sostenere l'apprendimento scolastico dei figli.

A partire da questo quadro di riferimento, esamineremo di seguito alcune manifestazioni linguistiche delle aspettative degli insegnanti e degli educatori intervistati rispetto alla collaborazione con i genitori, e in particolare con le famiglie di origine straniera, evidenziando le azioni di collaborazione auspiccate dagli insegnanti e allargando il campo ad altre forme di coinvolgimento atteso e considerato possibile. Nel riconoscimento dell'*agency* dei genitori stranieri, rispetto a *che cosa fanno, che cosa non fanno e che cosa dovrebbero fare* per contribuire al successo scolastico dei figli, si possono individuare innanzitutto le iniziative che vanno nella direzione della collaborazione con gli insegnanti e gli educatori, aderendo in pratica al progetto educativo e didattico delle istituzioni scolastiche ed extrascolastiche; si può invece considerare la mancata adesione a queste richieste come l'attribuzione di una mancanza di *agency*; nei dati analizzati si evidenzia inoltre una presa di iniziativa da parte dei genitori che viene vista da educatori e insegnanti come indipendente e in certi casi contraria rispetto al loro progetto educativo e didattico. Possiamo quindi ricondurre i vari punti di vista rilevati rispetto all'*agency* dei genitori stranieri come: il riconoscimento di un'*agency convergente*; il riconoscimento di un'*agency indipendente*; il riconoscimento di un'*agency divergente*; la percezione di un'*agency debole* da parte dei genitori.

Rispetto al *riconoscimento di un'agency convergente*, il punto di vista degli insegnanti e degli educatori emergente dai dati si concentra intorno ad azioni come la partecipazione agli incontri di confronto sui figli, più o meno istituzionalizzati, la partecipazione ad altre iniziative promosse dalle istituzioni scolastiche ed extrascolastiche, la fornitura dei materiali e la cura del *setting* necessari per l'apprendimento dei figli, l'accettazione di un sostegno esterno per i compiti e lo studio, nonché per situazioni di disabilità o disturbi specifici dell'apprendimento. Un passo ulteriore nel coinvolgimento dei genitori stranieri nel progetto educativo è rappresentato dall'assunzione di un ruolo di protagonismo all'interno dell'istituzione educativa stessa, con una relativa condivisione della progettualità e dei processi decisionali.

La capacità di questi genitori di agire nell'educazione extra-famigliare dei figli viene comunque riconosciuta dagli educatori e dagli insegnanti interpellati, anche quando si configura come un'*agency indipendente* rispetto alle richieste e alle aspettative dell'istituzione educativa, di cui però si condividono gli intenti. Ne sono un esempio la ricerca di mediatori linguistici informali all'interno della propria rete sociale, la richiesta di consulenza agli educatori o agli insegnanti per risolvere problemi burocratici o

informatici, l'assunzione di un ruolo più o meno attivo nel provvedere all'insegnamento della lingua di origine ai figli tramite associazioni di stranieri presenti sul territorio. Si attribuisce ai genitori un'*agency indipendente* anche quando, ad esempio, si dice che utilizzano il servizio educativo come *parcheggio pomeridiano* per i figli, senza mai palesarsi. Si può invece considerare come percezione di *agency divergente* l'osservazione che diversi genitori stranieri decidano di iscrivere i propri figli in altre scuole, sotto la spinta di pregiudizi verso altre comunità etniche e motivati dal desiderio di offrire maggiori opportunità di apprendimento ai propri figli; anche la richiesta di dispensare i figli, soprattutto le ragazze, da attività ritenute contrarie ai propri valori religiosi viene vista come un movimento contrario al progetto educativo degli enti scolastici ed extra-scolastici; e soprattutto determinati interventi in difesa dei propri figli vengono visti dagli insegnanti e dagli educatori come contrastivi rispetto al proprio lavoro educativo. La percezione di una *agency debole* da parte dei genitori, oltre che nella mancata risposta alle richieste di partecipazione alle iniziative delle istituzioni educative, si evidenzia anche nella difficoltà di controllo del tempo libero dei figli e della gestione del proprio ruolo genitoriale, nella mancanza di supervisione del diario, che spesso pregiudica le autorizzazioni richieste per attività organizzate dalla scuola, e nel presentarsi a scuola per ritirare i documenti di valutazione solo per l'insistenza degli insegnanti. Penderemo ora in esame alcuni contesti dialogici sviluppati intorno a un ambito molto visibile del *parental involvement*, ossia la partecipazione dei genitori stranieri agli incontri organizzati dall'istituzione educativa, rispetto al quale si formano aspettative diverse, che influenzano in diverso modo il riconoscimento dell'*agency* altrui. Nel seguente estratto ricavato da un'intervista a un'insegnante (Intervista 2), si evoca una *manca di agency*, ovvero una mancata risposta alle aspettative del corpo docenti, che si traduce nell'assenza dei genitori convocati agli appuntamenti periodici:

INS: A volte la difficoltà grandissima di genitori che davvero >non vediamo mai< capita con l'etnia cinese. Eh, lavorino- lavorano sempre sempre e # il fatto di prendere un perme- un permesso >che poi magari< è un'attività...

RIC: non vengono.

INS: No. Io ho un alunno che ho sempre visto solo il nonno. Non è mai venu- non son mai venuti i genitori a scuola.

RIC: Quindi il nonno viene?

INS: Sì.

RIC: E parla italiano?

INS: Eh pochissimo ((ride)) pochissimo. E il ragazzino traduce... (2.INS).

Questi genitori, considerati in questo caso nella globalità dell'etnia cinese, sono visti come soggetti che di fatto potrebbero prendere un'iniziativa, ma invece non lo fanno. La giustificazione che si può ritrovare nel frammento di discorso riportato dalla stessa insegnante «lavorano» (2.INS), non viene riconosciuta come una forma di *agency* orientata al sostentamento della famiglia, considerando che, secondo il suo punto di vista, potrebbero di fatto prendere l'iniziativa di assentarsi dal lavoro: «prendere mezz'oretta per venire a scuola» (2.INS). Al nonno, che comunque è stato investito dalla famiglia dell'incarico di andare a scuola per parlare con i professori del nipote, viene riconosciuta se mai un'*agency debole*, poiché impossibilitato a stabilire autonomamente un canale comunicativo con gli insegnanti. E chi ha davvero in mano l'andamento del colloquio, colui a cui l'insegnante attribuisce l'*agency*, sembrerebbe essere il ragazzino, con l'assunzione del ruolo di traduttore. La direzione di questa presa di iniziativa non è tuttavia quella auspicata dall'insegnante, pur essendo in casi come questi l'unica

possibilità intravista: «perché ci sono innanzitutto alcune cose di cui è meglio che si parlino solo gli adulti da soli» (2.INS). La convergenza dell'*agency* tra insegnanti e genitori si riflette qui nel confronto dialogico tra gli adulti impegnati nell'educazione e nella formazione dell'alunno-figlio. Un punto di vista diverso rispetto al ruolo attivo dei genitori nel confronto con gli altri attori educativi che si occupano dei propri figli, si evidenzia riprendendo l'intervista all'educatrice e considerando la seguente sequenza conversazionale:

EDU: c'è un'altra cosa che ha sempre: fatto un po' - un po' sorpreso. è che si fa tanta fatica, spesso a coinvolgere i genitori nelle riunioni- negli incontri scolastici= noi qui abbiamo percentuali e tassi di partecipazione alti: ssima=alle riunioni del doposcuola. °Tu dici, ma che (xxx)!° cioè non c'ho il tempo di andare la riunione a scuola=vengo alla riunione del doposcuola. Quindi non è la riunione del dopo scuola.

INT: E perché secondo te?

EDU: Eh perché... qui appunto la, la, la- come dire, gli obiettivi sono esplicitamente differenti forse. E anche le modalità, no, per cui c'è tutto più un aspetto anche possibile di convivialità, ehm, di momenti anche più informa:li, c'è una conoscenza che # passa più attraverso il quotidiano. Per cui >io il genitore lo vedo tutti i giorni< perché *sale su*, viene a prendere suo figlio, ci confrontia:mo, ci parliamo. *Mi racconta >lui come sta, io gli racconto come<* a scuola questo non succede. perché c'è la consegna dei bambini # praticamente fuori. E, secondo me, questo fa la differenza poi rispetto... (1.EDU).

A partire dal riconoscimento di un *setting* certamente più favorevole al coinvolgimento dei genitori, l'educatrice attribuisce al genitore un'*agency convergente* rispetto al progetto educativo che lei stessa rappresenta (1.EDU): «*sale su*», ossia si muove quotidianamente verso e dentro l'agenzia educativa per venire a prendere i propri figli. I due attori diventano allora «lui», il genitore, e «io», l'educatrice, ciascuno raccontando «come sta».

## Conclusioni

Questi due esempi hanno la funzione di mettere a fuoco una possibile direzione di ricerca, per poter indagare il riconoscimento dell'*agency* dei genitori stranieri da parte degli insegnanti e degli educatori interpellati, in relazione alle proprie aspettative e con un diverso grado di convergenza verso le stesse. Nell'analisi in corso dei testi dialogici presenti nella banca dati della ricerca, la percezione dell'*agency* dei genitori appare molto più articolata rispetto alle due visioni polarizzate che emergono nei due estratti sopra presentati: vari elementi critici e numerose difficoltà emergono sia da parte degli insegnanti sia da parte degli educatori; tuttavia, in modalità *bipartisan* rispetto alle due categorie professionali, si stanno configurando alcuni ambiti di *parental involvement* che sembrerebbero essere un buon terreno comune di collaborazione, e dove l'*agency* dei genitori stranieri appare maggiormente convergente verso le aspettative degli attori dell'educazione extra-famigliare. In particolare, si fa riferimento a occasioni di incontro informale e conviviale in cui la contrapposizione delle aspettative e dei ruoli rispetto all'educazione dei figli-alunni si ammorbidisce e l'*agency* altrui viene maggiormente riconosciuta. Gli ambiti di incontro che potrebbero rappresentare un buon terreno comune per costruire rapporti di collaborazione educativa sembrerebbero essere il fatto di vivere insieme momenti di festa, dove si può chiacchierare e mangiare insieme, e il cortile, come

luogo di incontro informale e di transizione tra *dentro* e *fuori* l'alterità dell'istituzione extra-famigliare. Lo studio e la comprensione delle aspettative reciproche e dei processi di costruzione di un terreno comune di negoziazione tra gli insegnanti, gli educatori e i genitori con retroterra migratorio potrebbe offrire un contributo alla ridefinizione dei progetti educativi degli enti che operano sia sul territorio urbano oggetto di questa ricerca sia in contesti sociali con caratteristiche analoghe.

### Note

<sup>1</sup> Norme di trascrizione (adattate da Sacks, Schegloff e Jefferson 1978):

denominazione delle righe di trascrizione	RIC (ricercatrice); INT (studentessa universitaria conduttrice dell'intervista); EDU (educatrice); INS (insegnante). Il numero precedente la sigla si riferisce al numero di intervista corrispondente.
allungamento di un suono vocalico	un'altra cosa che ha sempre:: (: breve; :: medio; ::: lungo)
fine di enunciato interrogativo, intonazione interrogativa	e parla italiano?
fine di enunciato imperativo o enfatico, intonazione esclamativa	come siamo capaci!
intonazione sospensiva a fine turno, con enunciato non concluso	non c'ha voglia...
cesura intonativa interna a un enunciato	è che si fa tanta fatica, spesso a coinvolgere i genitori
pause	questo secondo me ## perché è una riflessione # recente (lunghezza crescente)
esitazione o autocorrezione	prendere un perme- un permesso
allacciamento: continuità temporale tra un enunciato e l'altro	non c'ho il tempo di andare la riunione a scuola=vengo alla riunione del doposcuola
sillabe non comprensibili	(xxxx)
interiezioni	ehm, mhm, ah, eh
enfasi intonativa	dove nel pacchetto migrazione c'è anche
parlato sussurrato	°Tu dici, ma che (xxx)!° cioè non c'ho il tempo
commenti del trascrittore per contestualizzare	((ride))
porzione di testo oggetto specifico di analisi	appunto <i>lavoriamo</i> in contesti
accelerazione nella velocità di eloquio	per cui >io il genitore lo vedo tutti i giorni< perché
discorso riportato	la cosa che sono riusciti a dire l'ultima volta gli insegnanti è «ecco! adesso partono pure per due mesi per la Cina».

### Bibliografia

- Ahern L. (2000), *Agency*. In «Journal of Linguistic Anthropology», Vol. 9, n. 1-2, pp. 12-15.  
 Ahern L. (2001), *Language and agency*. In «Annual Review of Anthropology», Vol. 30, pp. 109-137.

- Andorno C. e Sordella S. (2021), *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.
- Antony-Newman M. (2019), *Parental involvement of immigrant parents: a meta-synthesis*. In «Educational Review», Vol. 71, n. 3, pp. 362-381.
- Bazzanella C. (2009), *Agency e interazione: quando l'agency altrui è negata o assunta nella conversazione*. In «Lexia», numero speciale 03/04, *Attanti, attori, agenti. Senso dell'azione e azione del senso. Dalle teorie ai territori*, pp. 247-267.
- Bazzanella C. (2015), *Dimensione interculturale e prospettiva pragmatica della lingua. Alcune riflessioni tra teoria e applicazione*. In «Segno», Vol. 2, pp. 11-16.
- 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.
- Braun V. e Clarke V. (2012), *Thematic analysis*. In H. Cooper, P.M. Camic, D.L. Long, A.T. Panter, D. Rindskopf e K.J. Sher (a cura di), *APA handbook of research methods in psychology. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*, Vol. 2, Washington DC, American Psychological Association, pp. 57-71.
- Bubikova-Moan J. (2019), *Reported parent-teacher dialogues on child language learning: voicing agency in interview narratives*. In «International journal of bilingual education and bilingualism», Vol. 22, n. 6, pp. 768-786.
- Capello C. e Semi G. (a cura di) (2018), *Torino. Un profilo etnografico*, Milano, Meltemi.
- Cardano M. (2020), *Argomenti per la ricerca qualitativa. Disegno, analisi, scrittura*, Bologna, Il Mulino.
- 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.
- Charmaz K. (2006), *Constructing grounded theory*, London, Sage Publications.
- Donzelli A. e Fasulo A. (2007), *Agency e linguaggio: etnoteorie della soggettività e della responsabilità nell'azione sociale*, Roma, Meltemi.
- Duranti A. (2005), *Agency in Language*. In A. Duranti (a cura di), *A Companion to Linguistic Anthropology* (1<sup>a</sup>), New York, Wiley, pp. 449-473.
- Duranti A. (a cura di) (2009), *Linguistic anthropology: A reader*, New York, John Wiley & Sons.
- Edwards-Jones A. (2014), *Qualitative data analysis with NVIVO*. In «Journal of Education for Teaching», Vol. 40, n. 2, pp. 193-195.
- Epstein J.L. (1987), *Toward a Theory of Family. School Connections: Teacher Practices and Parent Involvement*. In K. Hurrelmann, F.X. Kaufmann e F. Lösel (a cura di), *Social Intervention: Potential and Constraints*, Berlino-Boston, De Gruyter, pp. 121-136.
- Epstein J.L. (2010), *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Boulder, Westview Press.
- 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.
- Fan X. e Chen M. (2001), *Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis*. In «Educational Psychology Review», Vol. 13, pp. 1-22.
- Fasulo A. e Pontecorvo C. (2022), *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*, Roma, Valore Italiano Editore.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F. e Portera A. (a cura di) (2017), *Gli alfabeti dell'interculturalità*, Pisa, Edizioni ETS.
- Garreta-Bohaca J. e Llevot-Calvet N. (2022), *Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la Educación Primaria*. In «Educación XXI», Vol. 25, n. 2, pp. 315-335.
- 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, 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, pp. 237-269.

- Lopez R. (2004), *Bringing the Mountain to Mohammed*. In «Parent Involvement in Migrant-Impacted Schools», Vol. 14, pp. 135-146.
- Markee N. (2019), *The handbook of classroom discourse and interaction*, New York, John Wiley & Sons.
- Naderifar M., Goli H. e Ghaljaie F. (2017), *Snowball Sampling: A Purposeful Method of Sampling in Qualitative Research*. In «Strides in Development of Medical Education», Vol. 14, n. 3, pp. 1-4.
- Sacchi P. e Viazzo P.P. (a cura di) (2003), *Più di un Sud: studi antropologici sull'immigrazione a Torino*, Milano, FrancoAngeli.
- Sacks H., Schegloff E.A. e Jefferson G. (1978), *A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation*. In J. Shenkein (a cura di), *Studies in the organization of conversational interaction*, New York, Academic Press, pp. 7-55.
- Serraggiotto G. e Trentanove F. (2022), *L'intervento glottodidattico all'interno di un progetto di presa in carico integrata di famiglie con background migratorio*. In «RILA. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», Vol. 54, n. 1-2, pp. 223-246.
- Silva C. (2006), *Famiglie immigrate e educazione dei figli*. In «Rivista Italiana di Educazione Familiare», Vol. 1, n. 1, pp. 30-36.
- Sordella S. (2019), *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. (2022), *Per una scuola sempre meno straniera. Punti di contatto tra famiglie migranti e insegnanti per la costruzione di un'alleanza educativa*. In «Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche», Vol. 20, n. 2, pp. 121-133.
- 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.

### Short Bio

#### Silvia Sordella

Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Culture Politica e Società dell'Università di Torino, dove insegna Didattica dell'Italiano come seconda lingua. I suoi principali ambiti di ricerca sono la glottodidattica, l'educazione linguistica in chiave plurilingue e la valorizzazione del ruolo dei genitori stranieri nei processi di apprendimento dei figli. Si occupa da anni della formazione degli insegnanti che lavorano in contesti di multilinguismo ed è insegnante di scuola primaria.

Research fellow at the Department of Political Culture and Society of the University of Turin, where she teaches Didactics of Italian as a second language. Its main research areas are didactics, plurilingual education, valorising the role of foreign parents in the learning process of their children. Her involvement in the training of teachers working in multilingual contexts has continued for years, and she is currently a primary school teacher.