

## **Coinvolgere i genitori nella scuola multiculturale. Un progetto di ricerca azione per la costruzione di una cultura della partecipazione**

*Ivana Bolognesi*<sup>1</sup>

### **Abstract**

This essay describes an action research realized with a group of Italian schools with many migrant children. This project - which is part of the European project "Empae" (Engaging Migrant Parents and Children) - is aimed at promoting school success the school success of children with migrant backgrounds through the construction of a working model based on the involvement of families and on the development of training activities for teachers. In particular, the following actions were been activated: to promote actions addressed to immigrant families, to increase their expectations on the children's schooling processes. The research team was composed by researchers and teachers, and all the actions were been realized through observations, interviews and focus groups.

**Keywords:** school success of migrant children; Italian and migrant parents; schooling processes; action research; training activities for teachers.

### **Abstract**

L'articolo descrive un percorso di ricerca azione svolto con un gruppo di scuole caratterizzate da un'elevata presenza di alunni di origine straniera. Gli scopi del progetto, che è parte del progetto "Empae" (Engaging Migrant Parents and Children), sono promuovere il successo scolastico di bambini di origine straniera attraverso la costruzione di un modello basato sul coinvolgimento delle famiglie e sullo sviluppo di attività di formazione per insegnanti. In particolare, sono state attivate le seguenti azioni: promuovere azioni rivolte a famiglie di immigrati, per aumentare le loro aspettative sui processi di scolarizzazione dei bambini. Il gruppo di ricerca è stato composto da ricercatori e insegnanti, e tutte le azioni sono state realizzate attraverso osservazioni, interviste e *focus group*.

**Parole chiave:** successo scolastico dei bambini migranti; genitori italiani e immigrati; processi di scolarizzazione; attività di formazione per insegnanti.

---

<sup>1</sup> Ricercatrice in Pedagogia Generale e Sociale, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin", Università degli Studi di Bologna.

### 1. *Le ragioni di una ricerca sulla partecipazione dei genitori*

La scuola e le famiglie rappresentano due sistemi educativi all'interno dei quali il bambino cresce e si forma, due sistemi che da sempre hanno dialogato anche se con scopi, tempi e modalità talvolta differenti. In questi ultimi decenni le modalità di tale confronto sono diventate sempre più complesse: la partecipazione e il coinvolgimento dei genitori alla vita della scuola è descritto da entrambe le parti come problematico, sia i genitori sia le insegnanti lamentano incomprensioni, diffidenze e conflitti. L'interesse della pedagogia interculturale su questi temi è dettato dalla consapevolezza che tali criticità risultano diventare ancora più complesse quando tra i genitori sono presenti anche famiglie migranti e che lo scarso coinvolgimento dei genitori rappresenta una delle cause determinanti l'insuccesso scolastico e la dispersione che caratterizza sempre di più gli alunni di origine straniera (Ravecca, 2009; Tieghi, Ognisanti, 2009).

La ricerca presentata in questo articolo si inserisce nel filone di studi che intende esplorare e comprendere quanto il coinvolgimento dei genitori nel percorso formativo dei propri figli rappresenti un indicatore significativo per lo sviluppo degli apprendimenti e la riuscita scolastica dei figli stessi; tali studi sono interessati all'approfondimento di alcuni particolari ambiti, quali: la supervisione dei compiti dei figli a casa; l'interessamento dei genitori rispetto a programmi e progetti scelti dalla scuola; il clima familiare e le relazioni tra i suoi componenti (Epstein, 2009; Pourtois, Desmet 2013; Modesti, 2012; Wingard, Forsberg, 2007; Kremer-Sadlik, Fatigante, 2013).

Il valore aggiunto di questa ricerca è rappresentato dal fatto che le scuole coinvolte sono caratterizzate da un'elevata presenza di alunni di origine straniera (dal 50 al 90% dei frequentanti) e da alunni italiani appartenenti a classi sociali medio-basse. Le criticità emerse in questa tipologia di scuole, come quelle descritte in altre ricerche (Bolognesi, 2013; Bove, Mantovani, Zaninelli, 2010; Silva, 2004), riguardano una scarsa partecipazione delle famiglie nei diversi momenti ad esse dedicati, come le assemblee, e le limitate relazioni e contatti tra genitori con appartenenze socio-culturali differenti, che talvolta sfociano in conflitti causati principalmente dai pregiudizi reciproci. Tali criticità rappresentano un punto di debolezza presente in molti contesti scolastici, una fragilità nella relazione tra genitori e insegnanti, che si manifesta anche attraverso un vuoto di partecipazione alla vita della scuola, con un dialogo frammentato e faticoso e con la mancanza di una fiducia reciproca (Contini, 2012).

A partire dalla rilevazione di tali criticità nelle scuole coinvolte è stato progettato un percorso di ricerca-azione rivolto alla sperimentazione di prassi e strategie per il coinvolgimento dei genitori alla vita della scuola con la finalità di promuovere e ri-costruire una cultura della partecipazione a scuola, volano per il successo formativo degli alunni e per l'affermarsi di una cittadinanza attiva (Mortari, 2008).

## *2. Il progetto di ricerca: ambiti di intervento, metodologia e strumenti*

Il percorso di ricerca qui descritto rientra all'interno di un più ampio progetto europeo denominato progetto Empac (Engaging Children and Migrant Parents) che ha visto coinvolti gruppi di insegnanti di scuole presenti in tre città europee: Ealing (Gran Bretagna), Usti (Repubblica ceca), Bologna (Italia)<sup>2</sup>. La finalità generale del progetto Empac è stata appunto quella di promuovere strategie per lo sviluppo degli apprendimenti degli alunni di origine straniera attraverso il coinvolgimento dei genitori nella vita della scuola. A partire da questa macro-finalità sono stati individuati degli obiettivi specifici su cui agire nei contesti scolastici bolognesi in relazione alle criticità e ai punti di forza presenti in tali scuole; questi sono stati: migliorare l'apprendimento degli alunni attraverso l'adozione in classe di specifiche metodologie; coinvolgere i genitori negli apprendimenti del proprio figlio; aumentare la partecipazione dei genitori alla vita della scuola; promuovere l'apprendimento della lingua italiana delle donne immigrate, madri degli alunni che frequentano le scuole coinvolte.

La metodologia di ricerca adottata è stata quella della ricerca azione, una metodologia che permette di coniugare ricerca e prassi nell'intento di promuovere un cambiamento democratico del contesto scolastico, operato cioè dagli stessi attori coinvolti nel processo, che nel nostro caso sono stati: ricercatrici, responsabili istituzionali, insegnanti, bambini, ge-

---

<sup>2</sup> Nella città di Bologna il gruppo degli esperti coinvolti nel progetto è stato costituito da: ricercatrici del Dipartimento di Scienze dell'Educazione (I. Bolognesi, A. Pileri, E. Vassallo); insegnanti degli Istituti comprensivi 4 e 15 e della scuola dell'infanzia del Comune di Bologna (Francesca Acinapura, Cristina Bertoncini, Patrizia Carino, Antonia Cirigliano, Morena Giovannini, Mercedes Tonelli); responsabili e coordinatori pedagogici del Comune di Bologna (Anna Chiara Capriz, Elena Iacucci, Sandra Mei, Nicoletta Ratina, Fulvia Righi, Paola Vassuri, Stefania Vellani); dirigenti scolastici (Rossella Fabbri, Vincenzo Manganaro).

nitori. Si fa riferimento dunque a un modello di ricerca che riconduce alla circolarità, alla ricorsività e alla continua riflessione partecipata e che pone al centro della propria riflessione la problematizzazione delle pratiche attuate (Pourtois, 1984; Losito, Pozzo, 2005). Quindi la metodologia della ricerca-azione ha permesso di collegare azioni e aspetti teorici che si sono intrecciati ricorsivamente tra loro: ricercatrici, insegnanti, dirigenti e pedagogisti, a partire dalle loro competenze ed esperienze, hanno condiviso l'articolazione del percorso e tutte le direzioni individuate nelle varie fasi della ricerca.

Sono stati scelti alcuni strumenti ricognitivi (osservazioni, questionari, focus group) che hanno permesso di monitorare le varie fasi del percorso della ricerca con particolare riferimento ai processi di apprendimento dei bambini, italiani e di origine straniera, e al coinvolgimento dei genitori nella vita della scuola (Demetrio, 1992).

Sono stati somministrati all'inizio e al termine della ricerca il questionario FEA (Family Engagement Audit) e la griglia di rilevazione IPDA (Identificazione Precoce Difficoltà di Apprendimento) che hanno permesso di raccogliere dei dati per capire come e se le azioni intraprese hanno dato luogo a processi di cambiamento nei contesti e tra tutte le persone coinvolte nel progetto. Il FEA proposto dal Centro studi del Tavistock Institute, che ha collaborato al progetto Empac, è un questionario volto alla rilevazione di prassi e progetti messi in atto dalle scuole per l'accoglienza e il coinvolgimento delle famiglie immigrate. Il questionario osservativo IPDA è uno strumento, costruito da un gruppo di docenti di psicologia dell'Università di Padova, che ha permesso di rilevare lo sviluppo degli apprendimenti nei bambini coinvolti nel progetto e in quelli appartenenti alle classi di controllo (Terreni *et al.*, 2002).

Lo strumento del Focus Group è stato adottato con il gruppo delle insegnanti e dei genitori coinvolti nel percorso. Questo strumento ha permesso di raccogliere le valutazioni dei genitori e degli insegnanti sul percorso svolto (Acocella, 2008). Nei paragrafi successivi saranno riportati i risultati raccolti da questi strumenti ricognitivi.

### *3. La ricerca-azione nelle scuole*

Il percorso di ricerca, realizzato negli anni 2013-2015, è stato caratterizzato dalla seguente struttura organizzativa: formazione iniziale del gruppo di ricerca; incontri di progettazione e di riflessione sulle azioni intraprese nelle scuole; incontri di supervisione tra tutto il gruppo di

ricerca (ricercatrici, insegnanti, pedagogisti, referenti del comune); incontri di verifica in itinere con tutti i componenti del progetto Empac (partner europei). Nello specifico, le azioni intraprese con insegnanti e genitori hanno interessato i seguenti ambiti: la formazione iniziale delle insegnanti; il coinvolgimento dei genitori nella vita della scuola e nelle attività scolastiche dei propri figli; il potenziamento dell'apprendimento degli alunni, con particolare riferimento alla scuola primaria. Quindi a partire dalla formazione e dall'individuazione degli ambiti di intervento il gruppo di ricerca ha via via individuato le prassi da declinare all'interno dei vari contesti scolastici attraverso una processualità ricorsiva a cui, per ogni azione intrapresa, seguiva sempre una riflessione del gruppo su criticità e punti di forza emersi durante lo svolgimento delle prassi.

Come già detto la ricerca ha coinvolto due sezioni di scuola dell'infanzia e tre classi di scuola primaria e un campione di controllo (una scuola dell'infanzia e due classi prime) situati in un quartiere del Bologna contraddistinto da un'elevata presenza di famiglie immigrate. Nelle due sezioni di scuola dell'infanzia su 25 bambini iscritti erano presenti il 64% di alunni di origine straniera; nelle tre classi di scuola primaria erano presenti rispettivamente il 28%, 40% e 80% sul totale degli alunni. Le provenienze di questi alunni erano le seguenti: Bangladesh, Pakistan, Cina, Ucraina, Moldavia, Romania.

### *3.1. La formazione delle insegnanti*

Per affrontare il tema della partecipazione e poterne cogliere le criticità, ma anche le potenzialità implicite, è stato necessario dedicare un tempo per approfondire teorie e metodi da utilizzare con bambini e genitori. Un primo passaggio del percorso formativo, che si è svolto all'inizio dei due anni dedicati alla ricerca, ha avuto l'obiettivo di analizzare le prassi, le strategie e gli strumenti già impiegati nella relazione con le famiglie cercando di individuarne i limiti, ma anche i possibili cambiamenti allo scopo di rendere più attiva la partecipazione dei genitori. La formazione è stata caratterizzata dal lavoro e da discussioni in piccolo gruppo in cui le insegnanti, in modo attivo, hanno riflettuto insieme rispetto a tutto ciò che riguardava il coinvolgimento delle famiglie. Nell'analisi di prassi come l'assemblea e il colloquio con i genitori sono stati esaminati gli aspetti relazionali e comunicativi adottati per comprenderne l'utilità e l'efficacia; in specifico sono stati considerati quegli impliciti comunicativi, regole e linguaggi, che sono strettamente collegati alla cultura della scuola, espressa con termini peda-

gogici, talvolta scarsamente conosciuti e compresi dai genitori, italiani e immigrati. La riflessione sul linguaggio e i suoi impliciti ha fatto emergere le seguenti criticità: mancanza di chiarezza e di esplicitazione del significato rispetto a termini tecnici (come progetto, attività, obiettivo, *routines* ecc.) e delle regole implicite (funzionamento dell'istituzione rispetto a orari, ruoli durante l'assemblea, il laboratorio ecc.); analisi della prossemica e delle sue ripercussioni nella relazione tra le persone (modalità di organizzazione dello spazio durante gli incontri con i genitori).

L'altro approfondimento ha riguardato lo studio del metodo cooperativo (Johnson, Johnson, Holubec, 1994, trad. it. 1996; Cohen, 1994, trad. it. 1999) che ha permesso la conoscenza di questo metodo volto al miglioramento dell'apprendimento dei bambini in classe. Le insegnanti hanno sperimentato direttamente alcuni giochi e tecniche relative a questo approccio particolarmente rilevante per promuovere nella classe una "comunità di apprendimento".

### *3.2. Coinvolgere i genitori durante l'assemblea*

A partire dall'analisi dei contesti scolastici sono stati rilevati una scarsa presenza e un limitato coinvolgimento delle famiglie nelle assemblee e nell'adesione agli organi collegiali (comitati di gestione, consigli di classe, di istituto), nei colloqui e nei laboratori con i genitori, mentre si registra un alto coinvolgimento nelle feste scolastiche (festa di Natale, festa di fine anno).

L'analisi dell'assemblea ha evidenziato che il principale obiettivo di queste tipologie di incontri è quello di fornire indicazioni e contenuti riguardo a progetti, attività e verifiche compiute con i bambini e, quindi, il ruolo dell'insegnante è quello di comunicare e quello dei genitori è di ascoltare o chiedere chiarimenti in merito. Anche la disposizione delle persone nello spazio rispecchia questo obiettivo: l'insegnante assume una posizione frontale rispetto ai genitori adottando una prossemica che permette certamente di essere vista, ma che ostacola il contatto visivo e l'interazione tra genitori. Inoltre, come già detto, il linguaggio utilizzato è molto tecnico e non comprensibile a chi non conosce la cultura della scuola.

La riflessione maturata dal gruppo, in relazione agli aspetti menzionati, ha generato alcuni interrogativi propulsori di cambiamento: come rendere i genitori attivi durante l'assemblea? Quale ruolo deve assumere l'insegnante affinché l'assemblea diventi un luogo di costruzione di dialogo e di conoscenza reciproca?

A partire da questi interrogativi, sono state individuate alcune modifiche che hanno reso certi contenuti più comprensibili e hanno reso attivi i genitori, cioè capaci di esprimere propri pensieri, proporre idee e rivolgere domande alle stesse insegnanti e ad altri genitori.

Il primo cambiamento introdotto ha riguardato il linguaggio, che è stato semplificato, e ciò ha significato rendere più comprensibili la produzione orale e scritta delle insegnanti. Nei testi scritti forniti alle famiglie, per esempio, alcuni termini (progetti didattici, comunicazioni sull'organizzazione scolastica ecc.) sono stati spiegati con l'utilizzo di immagini, di frasi e parole più semplici, cercando il più possibile di chiarire gli impliciti culturali che ogni termine tecnico poteva racchiudere a partire da queste domande: che cosa è un progetto? in che cosa consiste un colloquio?

Il secondo cambiamento è partito da una riflessione sulla prossemica, cioè su come viene utilizzato lo spazio nell'interazione comunicativa e sociale e quindi su come la scuola usi i propri ambienti secondo regole e intenzionalità spesso implicite (Hall, 1966, trad. it. 2001). Rispetto a questo aspetto sono stati introdotti dei cambiamenti per cui l'assemblea da frontale è diventata circolare, affinché ognuno potesse prendere contatto con tutti gli altri genitori attraverso lo sguardo, e da luogo di ascolto è diventata luogo di lavoro, grazie all'introduzione di lavori di gruppo volti ad approfondire alcuni argomenti proposti dalle insegnanti, come la presentazione del proprio figlio, le aspettative sulla scuola, la preparazione della festa del Natale ecc. I genitori, suddivisi nei sottogruppi, attraverso il confronto e la discussione, potevano produrre un elaborato sul tema proposto da presentare successivamente al grande gruppo. La condivisione di parole, pensieri ed emozioni, utilizzati per la costruzione di un oggetto che veniva presentato al grande gruppo, era l'occasione per far diventare quel gruppo di genitori «una comunità di discorso», cioè un luogo di incontro in cui il dialogo sviluppa la capacità di pensare delle persone, un pensare che si co-costruisce in modo partecipato grazie al quale si negoziano i diversi significati attribuiti all'esperienza. «È attraverso la pratica del confronto dialogico, dove si attua una continua costruzione, decostruzione e ricostruzione dei significati, che ciascuno sviluppa il ruolo attivo di protagonista del processo di elaborazione culturale» (Mortari, 2008, p. 33).

In questa tipologia di assemblea, l'insegnante diventa regista dell'incontro, colei-colui che propone e organizza i lavori di gruppo, assumendo una posizione di ascolto, diventando un facilitatore della comunicazione e della relazione tra genitori.

### *3.3. Coinvolgere i genitori nei compiti a casa e nelle attività a scuola*

I genitori sono stati coinvolti in attività da svolgere a casa con i figli o in alcuni laboratori realizzati a scuola. Nei laboratori era prevista la presenza a scuola di genitori e figli impegnati insieme nello svolgimento di un compito comune (disegno di magliette, lettura della storia in più lingue ecc.); tale attività ha raccolto un grande interesse da parte delle famiglie che hanno partecipato nella quasi totalità delle proposte delle insegnanti.

Le attività a casa consistevano nello svolgimento di “compiti speciali” che richiedevano ai genitori e ai bambini di eseguire insieme semplici consegne, come: realizzare una torta, una pizza, una spremuta; costruire semplici manufatti legati alle discipline di studio seguendo uno schema scritto e illustrato fornito dalle insegnanti (clessidra, fossili, esperimenti scientifici, strumenti musicali) oppure andare a visitare insieme ad altri genitori diversi luoghi cittadini (l’Orto botanico della città, la biblioteca o le strade ecc.).

Il genitore, nello svolgere questi compiti speciali, diventava un partecipante attivo nel processo di apprendimento del proprio figlio, che prendeva consapevolezza, insieme a lui, di tutti i passaggi che sancivano la rielaborazione dell’azione: dal fare all’osservare, al comprendere, al trasformare e al documentare attraverso la scrittura e le immagini. Ogni bambino portava a scuola l’esperienza svolta a casa, consegnando il compito stesso (il burro, la torta o la spremuta o ancora la ricetta) o le immagini di quanto svolto. L’opportunità di un’elaborazione discorsiva del compito assegnato ha permesso l’utilizzo di specifiche competenze cognitive che sono state sostenute da sentimenti e emozioni vissuti da ogni bambino all’interno del proprio contesto familiare.

I bambini hanno partecipato con entusiasmo a questi compiti speciali; il parere dei genitori è stato invece diversificato: pur considerando le attività interessanti, alcuni di loro le hanno trovate impegnative, mentre altri le hanno ritenute significative perché hanno permesso di essere coinvolti con i loro figli.

### *3.4. Laboratori di lingua per madri immigrate: imparare l’italiano dentro la scuola*

Nel gruppo di ricerca si è evidenziata la necessità, più volte sottolineata dalle stesse insegnanti, di sostenere le madri immigrate nell’apprendimento e nel potenziamento della lingua italiana. Nel contesto bolognese



emerge spesso la difficoltà delle donne di origine straniera a frequentare i corsi presenti nel territorio (solitamente presso biblioteche) per motivi organizzativi familiari e/o per aspetti culturali (ruolo della donna e rapporti di genere). A partire da tale criticità è stato individuato uno spazio all'interno delle istituzioni scolastiche in cui le donne potessero frequentare il corso di lingua quando i loro figli erano a scuola. I laboratori attivati nei due istituti scolastici sono stati condotti da mediatrici linguistiche e culturali che hanno curato, insieme alle insegnanti, tutta la fase di contatto e di coinvolgimento delle donne al fine di assicurarsi la loro effettiva partecipazione. L'orario di mattina e il luogo, lo stesso frequentato dai figli quindi uno spazio conosciuto e rassicurante, sono stati i fattori determinanti per il successo di questa iniziativa. Si è verificato, pertanto, un significativo cambiamento istituzionale che ha permesso di accogliere all'interno di una scuola pubblica degli adulti durante l'orario delle lezioni. La scuola si è aperta ai bisogni delle famiglie immigrate ed è diventato un luogo significativo per lo sviluppo di autonomie e competenze delle madri immigrate coinvolte. Le competenze linguistiche in italiano delle donne immigrate risultano particolarmente importanti anche per il loro essere madri nella migrazione. In diversi studi e ricerche è stato spesso evidenziato quanto le difficoltà linguistiche dei genitori e le aumentate competenze nella lingua di adozione dei figli contribuiscono a generare difficoltà comunicative e di rispetto dei ruoli tra genitori e figli, creandosi quella che Marie Rose Moro definisce un'inversione generazionale per cui «i figli diventano genitori dei loro genitori» con ripercussioni negative sulla loro crescita futura, specie durante la fase dell'adolescenza (Moro, 2002, trad. it. 2005). Una madre immigrata, che spesso vive la quotidianità con i figli più del padre, competente nella lingua italiana rappresenta un tassello importante nel percorso formativo del proprio figlio: può diventare un punto di riferimento per lo svolgimento dei compiti, per i contatti con la scuola (assemblee, colloqui ecc.) e per le relazioni con i genitori appartenenti ad altri gruppi culturali e in questo modo acquisire autorevolezza nei confronti dei figli.

### *3.5. Il cooperative learning: una metodologia per l'inclusione*

Dall'analisi delle video-osservazioni, effettuate nelle scuole dell'infanzia e nelle classi di scuola primaria, sono state rilevate alcune problematiche che riguardavano in via prioritaria i bambini di origine straniera (Bove, 2007). È stato notato che alcuni di loro, con una scarsa cono-

scenza della lingua italiana, avevano difficoltà a seguire la spiegazione e le conversazioni tenute dall'insegnante che impiegava come canale privilegiato il linguaggio orale, caratterizzato da termini disciplinari che diversi bambini ancora non padroneggiavano. Il metodo cooperativo, contraddistinto dall'assegnazione di ruoli e compiti specifici ad ogni componente del gruppo, ha permesso ai bambini di imparare a lavorare insieme e di migliorare reciprocamente il loro apprendimento e le loro competenze sociali e relazionali (Cohen, 1994, trad. it. 1999).

Le insegnanti hanno rilevato un aumento della collaborazione tra gli alunni e una crescita della stima da parte dei compagni verso quei bambini che mostravano difficoltà di apprendimento (concentrazione, comprensione delle consegne, conoscenza dei contenuti ecc.) e di relazione (rispetto delle regole, ascolto e rispetto dell'altro ecc.). In particolare i bambini che non avevano padronanza della lingua italiana si sono sentiti più sicuri nel formulare i propri pensieri, poiché avevano come interlocutori i compagni. L'utilizzo di questo metodo, inizialmente, ha creato una certa difficoltà di gestione del gruppo classe da parte dell'insegnante per l'aumento del rumore e del movimento dei bambini, dovuto spesso alla mancanza di competenze sociali dei bambini (parlare a bassa voce, rispettare i ruoli, lavorare insieme, restare seduti al proprio posto ecc.), che necessitano di tempo di acquisizione.

#### *4. Analisi dei dati e riflessioni per la costruzione di una cultura della partecipazione*

Dai dati raccolti attraverso gli strumenti di rilevazione sopra descritti si rilevano dei cambiamenti rispetto alla rappresentazione della partecipazione dei genitori.

Innanzitutto dal questionario FEA, somministrato ai dirigenti scolastici e al referente del quartiere all'inizio e al termine della ricerca, comparando le due somministrazioni emerge un aumento di prassi e progetti rivolti alla partecipazione delle famiglie.

Anche dall'analisi comparativa dei dati raccolti attraverso la griglia IPDA sugli apprendimenti dei bambini emerge che in tutte le classi (di controllo e coinvolte nel progetto) si riscontra un miglioramento complessivo delle competenze sociali e cognitive (linguistiche e matematiche) da parte di tutti i bambini. Tuttavia nelle classi coinvolte nel progetto si osserva che un numero rilevante di bambini di origine straniera, circa il 50%, mostra un aumento considerevole nell'acquisizione delle

competenze linguistiche. Questo dato ci spinge a sostenere che i miglioramenti nell'apprendimento scolastico sono dovuti sicuramente ad una pluralità di variabili, tra cui alcune azioni promosse dal progetto Empac e il coinvolgimento attivo delle insegnanti in tutte le fasi della ricerca.

I focus group di valutazione del progetto hanno permesso la raccolta delle riflessioni dei genitori e delle insegnanti che sono stati oggetto di approfondimento da parte del gruppo di ricerca.

Per le insegnanti i cambiamenti apportati sono stati positivi poiché la diversa conduzione dell'assemblea e l'introduzione di laboratori con i genitori in orario scolastico ha permesso loro di comprendere meglio le aspettative delle famiglie sul percorso formativo dei figli. La reciproca conoscenza, inoltre, le ha aiutate in tutte quelle occasioni di conflitto e di difficoltà che si sono verificate con genitori e con alunni durante l'anno scolastico.

I genitori hanno valutato positivamente le attività svolte a scuola (laboratori e assemblee) e quelle eseguite a casa (compiti e visite guidate nella città) poiché ciò ha permesso di conoscere le scelte educative e didattiche delle insegnanti e di sentirsi coinvolti nella vita della scuola. Alcuni tra loro hanno continuato ad esprimere i loro dubbi riguardo a questa tipologia di progetti incentrati sul coinvolgimento dei genitori immigrati poiché, a loro avviso, continua a permanere una chiusura da parte di alcune famiglie immigrate nei confronti della società italiana.

Grazie alla realizzazione di questo percorso di ricerca-azione è stato avviato un significativo processo di riflessione orientato verso la costruzione di un dialogo interculturale tra insegnanti e genitori, cioè tra la cultura pedagogica della scuola, caratterizzata da saperi e linguaggi formalizzati, e le culture familiari contraddistinte da propri riferimenti culturali e stili educativi. La riflessività, come abbiamo visto, ha prodotto delle prassi e ha permesso, in sintesi, due passaggi significativi: il primo passaggio riguarda la presa di consapevolezza, da parte delle insegnanti, di utilizzare un pensiero etnocentrico, espressione della cultura pedagogica della scuola non sempre comprensibile alle famiglie; l'altro passaggio riguarda la costruzione di una cultura della partecipazione generativa del dialogo e della produzione di significati condivisi tra genitori e insegnanti, cioè di una cultura capace di sostenere il bambino e la bambina nel loro percorso formativo e di promuovere una reale integrazione tra persone con appartenenze socio-culturali diverse e la formazione di una cittadinanza sempre più consapevole e attiva già a partire dalla scuola.

*Bibliografia*

- Acocella I. (2008): *Il focus group: teoria e tecnica*. Milano: FrancoAngeli.
- Becchi E., Vertecchi B. (a cura di): *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bolognesi I. (2013): *Insieme per crescere. Scuola dell'infanzia e dialogo interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Bove C. (2000): Metodologie visuali e contesti dialogici. *Educazione interculturale*, n. 3, pp. 341-359.
- Bove C., Mantovani S., Zaninelli F. (2010): Ascoltare la voce dei genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia. Temi e dialoghi emersi da una ricerca nelle scuole dell'infanzia italiane. *Rivista di studi familiari*, n. 1, pp. 60-75.
- Cambi F. (2006): *Incontro e dialogo. Prospettive di pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Catarci M., Macinai E. (a cura di) (2015): *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*. Pisa: ETS.
- Choen E.G. (1994): *Organizzare i gruppi cooperativi: ruoli, funzioni, attività*. Trad. it. Trento, Erickson, 1999.
- Contini M. (a cura di) (2012): *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Demetrio D. (1992): *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Epstein J.L. (2009): *School, family, and community partnerships. Your handbook for action*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Favaro G. (2011): *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti.
- Fiorucci M., Catarci M. (2015): *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Hall E.T. (1966): *La dimensione nascosta. Vicino e lontano: il significato delle distanze tra persone*. Trad. it. Milano, Bompiani, 2001.
- Iannacone A., Marsico G. (2007): *La famiglia va a scuola. Discorsi e rituali di un incontro*. Roma: Carocci.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J. (1994): *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trad. it. Trento, Erickson, 1996.
- Krmer-Sadlik T., Fatigante M. (2013): Investing in children's future: cross-cultural perspectives and ideologies on parental involvement in education. *Childhood*.
- Losito B., Pozzo G. (2005): *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci.
- Modesti M. (2012): *I rapporti tra genitori migranti e le istituzioni scolastiche e para-scolastiche*. In: V. Mahera (a cura di), *Genitori migranti*. Torino: Rosenberg & Sellier, pp. 51-94.
- Mortari L. (2008): *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori.
- Moro M.R. (2002): *Bambini di qui venuti da altrove. Saggi di transcultura*. Trad. it. Milano, FrancoAngeli, 2005.

- Pourtois J.-P., Desmet H. (2013): *Des Cités de l'Education. Une synergie politique, scientifique et sociopédagogique*. Parigi: L'Harmattan.
- Pourtois, J.-P., Desmet H. (2005): *L'educazione implicita*. Tirrenia (Pi): Del Cerro.
- Ravecca A. (2009): *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- Tieghi L., Ognisanti M. (a cura di) (2009): *Seconde generazioni e riuscita scolastica. Il progetto SeiPiù*. Milano: FrancoAngeli.
- Silva C. (2004): *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto fra scuola e famiglie immigrate*. Milano: Unicopli.
- Terreni A., Tretti M.L., Corcella P.R., Cornoldi C., Tressoldi P.E. (2002): *Test IPDA. Questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento*. Trento: Erickson.
- Wingard L., Forsberg L. (2007): Parent involvement in children's homework in American and Swedish dual-earner families. *Journal Pragmatic*, n. 41, pp. 1576-1595.
- Zoletto D. (2012): *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.