

Promuovere un'educazione plurilingue parlando a casa di cose di scuola

Esiti da una ricerca-azione

Cecilia Andorno

Università degli Studi di Torino, Italia

Silvia Sordella

Università degli Studi di Torino, Italia

Abstract The positive effects of multilingual education are hindered when some languages in one's repertoire do not develop beyond the level of primary socialization, as is often the case of children of immigrant families: on the one hand, monolingual use at school limits the sociolinguistic functions of home languages; on the other, inadequate parental competence in the language of schooling hinders their involvement in scholastic practices at home. Starting from these presuppositions, the paper describes a research project aimed at promoting multilingual communication related to school matters and practices within immigrant families of children attending Italian primary schools. Enhancing the use of heritage languages can promote parental participation in homework interactions thus enhancing CALP-related practices within the family.

Keywords Multilingual education. Parental involvement. Academic language. Second generation immigrants. School communication practices.

Sommario 1 Premesse: plurilinguismo ed educazione plurilingue. – 2 Il progetto *Con Parole Mie*. – 2.1 Obiettivi, modalità e strumenti dell'intervento. – 2.2 Il contesto: fare i compiti in una famiglia plurilingue. – 3 Le forme di partecipazione osservate. – 3.1 Interventi orientati al *setting*. – 3.2 Interventi orientati al *task*. – 3.3 Interventi orientati al contenuto. – 3.4 Interventi orientati alla lingua. – 4 Conclusione e prospettive.

1 Premesse: plurilinguismo ed educazione plurilingue

Se da tempo sono noti in letteratura i potenziali vantaggi cognitivi e linguistici di una competenza plurilingue (Barac, Bialystok 2012), altrettanto documentata (Cummins 2000 per una rassegna ragionata) è la difficoltà di promuovere attraverso la scuola, per le minoranze linguistiche autoctone o immigrate, un'educazione plurilingue di tipo 'additivo' e non 'sottrattivo', nei fortunati termini originariamente proposti da Lambert nel 1974. Nella scuola italiana, nonostante un atteggiamento generalmente positivo verso il multilinguismo testimoniato tanto dalle dichiarazioni programmatiche quanto dalle prassi documentate (Sordella 2015; Iannàccaro 2010), le pratiche di educazione plurilingue restano affidate a iniziative anche di elevato valore ma occasionali e non strutturali. La scuola resta primariamente il luogo dell'italofonia, tanto nelle pratiche comunicative (Chini, Andorno 2018) quanto negli obiettivi educativi, orientati – eccezion fatta per le ore dedicate alle 'lingue straniere' – al potenziamento delle competenze in lingua italiana. Le altre lingue del repertorio individuale degli alunni vivono nella classe in modo 'sommerso', benché in forme cariche di potenzialità educative (Pugliese 2015).

Un simile confinamento, anche quando l'uso della lingua 'altra' resta vitale in ambito familiare (come è spesso il caso nelle famiglie di prima generazione di migrazione; Chini, Andorno 2018) può portare a un'evoluzione dei repertori in cui le lingue di famiglia avranno un posto solo come *heritage languages*, limitate negli ambiti d'uso e nelle competenze, come del resto accaduto in molti casi per il dialetto nei bilingui italofoeni autoctoni. Il rischio non è 'solo' quello di una perdita culturale e identitaria; il limitato sviluppo del repertorio familiare manca infatti l'occasione di rendere concreti i potenziali vantaggi insiti nel possesso di competenze plurilingui: secondo l'*Interdependence Hypothesis*, tali vantaggi si manifestano infatti solo quando il repertorio plurilingue si sviluppa oltre le competenze comunicative di base (cosiddette BICS; Rolstad, MacSwan 2014); la mancanza di pratiche plurilingui per un ambito così rilevante per lo sviluppo linguistico-comunicativo come quello della scolarizzazione può essere in questo senso esiziale.

D'altro canto, l'uso esclusivo dell'italiano nelle pratiche di scolarizzazione costituisce uno degli ostacoli più menzionati – benché certamente non unico fattore in gioco – al coinvolgimento dei genitori nel percorso scolastico dei figli, anche in presenza di un atteggiamento di positiva attenzione per l'istituzione e il percorso scolastico dei figli (Santagati, Ongini 2016; Colombo, Santagati 2014; Cotesta et al. 2009; Giovannini, Queirolo Palmas 2002). Il mancato coinvolgimento dei genitori – ovvero dei principali se non esclusivi detentori di competenze linguistiche in lingue altre – nelle attività scolastiche non può non contribuire a consolidare, nella prospettiva dei figli,

una visione bipartita del proprio repertorio, in cui l'italiano, sola lingua impiegata nello studio e nello sviluppo della *literacy*, diventa via via la sola lingua impiegata in attività cognitivamente impegnative.

Per una popolazione così variegata per provenienze e lingue quale quella della scuola italiana (MIUR 2019) è certamente arduo progettare nell'orario scolastico percorsi strutturali di potenziamento e sostegno alla *literacy* nelle lingue di origine, allo scopo di supportare un'educazione plurilingue. Senza voler escludere questa possibilità, la ricerca-azione che qui si presenta ha quindi inteso esplorare un'altra via per il supporto a un'educazione plurilingue degli alunni immigrati, che sfrutta le risorse già naturalmente presenti nella vita dell'alunno nel contesto familiare e incoraggia al suo interno occasioni di contatto fra le pratiche comunicative tipiche della scuola e quelle di casa.

2 Il progetto *Con Parole Mie*

2.1 Obiettivi, modalità e strumenti dell'intervento

Il progetto *Con Parole Mie* (per una prima presentazione della proposta, si veda Sordella 2016) è una ricerca-azione messa a punto fra il 2016 e il 2018 dalle scriventi presso due classi di scuola primaria torinesi ad alta presenza di alunni immigrati. La ricerca ha inteso osservare gli effetti di un'azione di coinvolgimento delle famiglie in attività pomeridiane casalinghe di discussione e approfondimento dei contenuti presentati la mattina a scuola. Tale azione è stata realizzata attraverso l'impiego di due risorse:

- con la collaborazione delle docenti di classe, sono state disegnate e assegnate agli alunni attività da svolgere a casa, anche di tipo ludico, raccordate con i contenuti scolastici mattutini e che prevedevano uno specifico ruolo di interlocutore per un partner familiare.¹ Le attività erano successivamente oggetto di un momento di restituzione individuale in classe;
- alle famiglie coinvolte nelle attività è stato affiancato, negli incontri pomeridiani, un 'facilitatore', studente universitario appartenente alla seconda generazione immigrata, con lo stesso repertorio linguistico e background culturale di origine della famiglia, ma prevalentemente scolarizzato in Italia e pertanto familiare alle relative pratiche scolastiche. Il facilitatore era incaricato di agevolare la comunicazione familiare intorno all'attività pomeridiana, nei casi in cui ciò risultasse necessario, incoraggiando il ricorso all'intero repertorio linguistico disponibile.

¹ Se ne vedranno alcuni esempi di seguito. Per un approfondimento sul disegno delle attività si veda Sordella 2020.

Dopo una fase pilota svolta a classe intera - e priva della figura del facilitatore - l'intervento, grazie al sostegno economico della Fondazione CRT-Piemonte, si è concentrata in una seconda fase su 13 famiglie di alunni, tutti appartenenti alla seconda generazione immigrata e frequentanti gli ultimi anni della scuola primaria. Le famiglie sono state coinvolte su base volontaria, dopo una presentazione in consiglio di classe delle finalità e delle modalità di intervento previste; ogni famiglia coinvolta è stata osservata, nel corso di un anno solare, in otto incontri pomeridiani. Oltre alle audioregistrazioni delle sessioni pomeridiane, sono state videoregistrate le lezioni in aula precedenti e le restituzioni individuali successive ad ogni sessione di attività casalinga; in totale, disponiamo quindi per ogni alunno di otto cicli di osservazione (lezione in aula - attività a casa - restituzione in aula).

Le considerazioni che seguono sono incentrate sul ruolo assunto dai genitori nelle interazioni pomeridiane.

2.2 Il contesto: fare i compiti in una famiglia plurilingue

Le attività osservate possono essere ricondotte, almeno parzialmente, alla tipologia dei 'compiti a casa'; questa è sicuramente la percezione che ne hanno alunni e genitori: si tratta infatti di attività assegnate dai docenti, tematicamente connesse alle attività scolastiche svolte durante le lezioni, e rispetto alle quali è prevista una successiva fase di restituzione (anche se non di valutazione) in classe.

Nella ricerca pedagogica emergono pareri discordi sia sull'opportunità sia sull'utilità di prevedere fra le pratiche scolastiche dei 'compiti a casa', e tale dibattito si ritrova negli studi dedicati alla scolarizzazione di alunni allogliotti. Diversi studi rilevano una correlazione positiva fra l'impegno dedicato a tali attività, il grado di coinvolgimento dei genitori in esse e la riuscita scolastica, mentre il più ridotto coinvolgimento delle famiglie di comunità minoritarie in tali attività è spesso segnalato come uno dei principali correlati del fallimento scolastico (Jeynes 2012; Lahaie 2008; Grasso 2015 per una rassegna in ambito italiano); altri studi pongono d'altronde l'accento sull'importanza di caratteristiche e modalità di tale coinvolgimento, che può avere effetti positivi in termini di motivazione e supporto, ma anche negativi in termini di ansia, riduzione dell'autostima, inibizione dell'autonomia individuale (Fernandez-Alonso et al. 2017; Pomerantz et al. 2007; Sikiö et al. 2018; Fox 2009; Wingard, Forsberg 2009; Kremer-Sadlik, Fatigante 2015; Monaco, Pontecorvo 2010). Emerge inoltre la preoccupazione che questo impegno si configuri come un'impropria 'pedagogicizzazione' della famiglia, cui viene così delegata parte della responsabilità della (mancata) riuscita scolastica del figlio; o, ancora, che l'attesa di coinvolgimento da parte

degli insegnanti sia oggetto di incomprensioni interculturali in famiglie provenienti da contesti culturali diversi e conseguenti diverse abitudini e aspettative rispetto al rapporto fra la scuola e la famiglia in termini educativi (Gonzales, Gabel 2017; De Carvalho 2001; Cotesta et al. 2009).

Tenendo presenti queste problematiche, l'intervento ha proposto attività pensate non come completamento e potenziamento di quanto appreso nella lezione scolastica, ma come occasioni di dialogo in famiglia intorno ai contenuti scolastici e di familiarizzazione con pratiche di studio tipiche della scuola italiana, anche attraverso l'uso di supporti grafico-visivi e attività manuali. A queste si è affiancato, quando già previsto indipendentemente dalla ricerca, lo studio di pagine del libro su cui si era lavorato in classe.

In merito al coinvolgimento genitoriale precedente l'intervento, il quadro che emerge dalle interviste effettuate presso le famiglie è in linea con quanto riportato dalla letteratura già menzionata. Pur nella grande diversità delle situazioni in termini di stabilità abitativa, benessere socio-economico (sempre in ogni caso non elevato), quadro socioculturale e competenze linguistiche in italiano,² le famiglie sono interessate alla riuscita scolastica dei figli, ripongono fiducia nell'utilità dell'impegno scolastico, nella scuola e, soprattutto, nelle docenti; d'altro canto, a fronte di una varietà di comportamenti rispetto al coinvolgimento individuale nella vita della scuola - fra i genitori vi è una rappresentante di classe, ma altri partecipano raramente alle attività a scuola -, nella quasi totalità dei casi emerge l'abitudine a partecipare scarsamente allo studio pomeridiano dei figli: questi svolgono abitualmente in autonomia i compiti assegnati, mentre i genitori si accertano che il lavoro venga svolto e che l'andamento scolastico si mantenga adeguato. Questo comportamento viene messo in relazione con la mancanza di tempo, con una propria competenza scolastico-linguistica sentita come inadeguata, e in parte con l'importanza attribuita all'autonomia dei figli. Nonostante questo, le famiglie partecipanti hanno manifestato alto interesse per un intervento che prevedesse un proprio maggior coinvolgimento nelle attività scolastiche e soprattutto un maggior ruolo per la lingua di casa, interesse che è stato ribadito al termine dell'intervento, anche attraverso la richiesta ripetuta di un proseguimento dell'intervento per gli anni successivi.³

2 Sul diverso ruolo che l'intervento ha rivestito, a seconda delle specificità del contesto familiare, si può vedere Andorno 2020.

3 Non è sempre possibile discriminare quanto l'interesse fosse rivolto al supporto offerto dal facilitatore, anziché alla effettiva partecipazione familiare; è opportuno tuttavia ricordare che condizione essenziale per la partecipazione al progetto era la presenza stabile e partecipativa di un membro della famiglia alle sessioni pomeridiane: con isolate eccezioni, tale condizione è stata rispettata in tutti gli incontri.

3 Le forme di partecipazione osservate

Le forme di partecipazione dei genitori alle sessioni pomeridiane, osservate in base ai contributi comunicativi da loro offerti nell'interazione, possono essere ricondotte ai quattro ambiti esemplificati di seguito.

3.1 Interventi orientati al *setting*

Gli interventi orientati al *setting* mirano a garantire spazi e strumenti adeguati per lo svolgimento dell'attività. Si tratta di un compito genitoriale primario, specie in famiglie numerose in cui le diverse attività pomeridiane si svolgono contemporaneamente nella stessa stanza. I genitori assumono autonomamente questo ruolo, talvolta in alleanza con il facilitatore. Nell'esempio seguente, al primo intervento della madre di Asma (MOT1) mirante a tenere occupato il fratellino Ahmed, segue un intervento della facilitatrice rivolto al secondo fratello, Wijan (TUT2-3), prontamente raccolto dalla madre (MOT2):⁴

- (1) [Asma; *Homo Erectus*]
TUT1 [a Wijdan]: *ahīya ražʕe:t, ciao*
eccola di nuovo
MOT1 [a Ahmed]: *ēži Aḥmad (xx)*
vieni Ahmed
TUT2 [a Wijdan]: *Aḥmad ken ki-tʂenn-ək bəš dīru šī domanda l-Asma*
Ahmed ti stava aspettando per fare una ad Asma
TUT3: *bəš nfahmu law Asma fehmet šī ḥēža ula la*
così capiamo se Asma ha capito la lezione
TUT4: [indicando la figura dell'*homo erectus* sul libro] *škun hada,*
chi è,
šnu ken ke-ydīr?
cosa fa
[...]
MOT2: *hada e cose fatti? eš ke-ydīru, bə-l-ʕarbīya*
questi cosa fanno, in arabo
AHM1: *gul anāya !*
lo dico io

⁴ Tutti gli esempi sono riportati nelle lingue originali usate; per le parti di dialogo non in italiano è fornita una traduzione interlineare. I turni di dialogo consentono di individuare i parlanti (TUT è in ogni caso il facilitatore/facilitatrice; MOT la madre; le altre sigle individuano gli alunni coinvolti ed eventuali fratelli o sorelle.

L'azione congiunta di madre e facilitatrice, il ricorso a materiale iconico (le figure del libro) e alla lingua di origine, esplicitamente incoraggiato dalla madre (MOT2), consentono di allargare il quadro di partecipazione all'intero nucleo familiare – come mostra l'autoselezione finale di Ahmed (AHM1) – conservando l'attenzione di tutti sull'attività in corso (la descrizione delle abitudini dell'uomo primitivo).

3.2 Interventi orientati al *task*

Gli interventi orientati al *task* mirano a fornire indicazioni sul modo di svolgimento dell'attività. Si tratta di indicazioni importanti per l'apprendimento di modalità di studio abitualmente adottate e suggerite nella scuola italiana. Questo tipo di interventi è prevalentemente avviato dal facilitatore, cui viene riconosciuto il ruolo di esperto in tali pratiche; il genitore può tuttavia assumere un ruolo attivo di allineamento alle indicazioni proposte, controllandone il rispetto, riproponendole e giustificandole. Nell'esempio che segue, il facilitatore suggerisce a Ruben come usare il libro nelle varie fasi dell'attività (che richiede di collocare nella giusta sequenza temporale alcune immagini descrittive del ciclo agricolo) (TUT1); la madre si allinea a tale proposta (MOT1), motivandola (MOT2), e innescando così una breve discussione a tre sul ruolo del libro a supporto dello studio (TUT2-MOT3); le lingue in gioco si alternano in modo fluido secondo le preferenze dei diversi interlocutori (italiano per il facilitatore e Ruben, spagnolo per la madre):

(2) [Ruben; *Nascita dell'agricoltura*]

TUT1: proviamo prima senza libro, e poi se ci serve il libro ce l'abbiamo là. va bene?

allora, queste sono... che cosa sono? sono delle fasi... delle fasi dell'agricoltura.

allora, secondo te in che ordine stanno queste fasi?

RUB1: [non risponde, guarda il libro]

MOT1: *sin ver el libro ha dicho, eh!*
senza guardare il libro ha detto

[...]

TUT2: no no, proviamo prima senza, poi guardiamo il libro. quindi...

MOT2: *primer a pensar. despues ayuda del libro.*
prima pensare. poi aiuto del libro.

RUB2: no, non è che è aiutare! è una cosa, un'informazione sul libro.

MOT3: *sì, pero primero tienes que razonar, eh!*
sì, ma prima devi ragionare

3.3 Interventi orientati al contenuto

Gli interventi orientati al contenuto vertono intorno alla discussione dei contenuti oggetto del *task*. Il ruolo del genitore è qui molto variabile, e non necessariamente correlato alla competenza linguistica o pregressa esperienza di scolarizzazione. Il genitore può intervenire in forme molto semplici e brevi, e tuttavia utili per sostenere il dialogo e aiutare la riformulazione dei contenuti, come questa breve domanda (in arabo) della mamma di Bilal sugli scopi delle attività di pesca degli Egizi:

(3) [Bilal; *il Nilo e le sue risorse*]

BIL1: e nelle acque del Nilo # vivevano/ che nuota # nuotavano anche pesci che # che gli egizi pescavano #

MOT1: *flech?* *beš...*
perché per

BIL2: per mangiar/ per mangiare

Un più sostanzioso intervento della mamma di Ilhem, ancora una volta in arabo, richiama una esperienza extrascolastica condivisa, così aiutando Ilhem a ricostruire il quadro dei problemi causati dalla mancata piena del Nilo: non solo la scarsa fertilità (ILH1) e la carenza di pesce (ILH2), ma anche la mancanza d'acqua (MOT1).

(4) [Ilhem; *il Nilo e le sue risorse*]

ILH1: non potevano mangiare, perché non c'era: non c'era il terreno fertile quindi non si poteva coltivare

TUT1: *yafni ma fednhu//*
quindi non avevano//
dak lma kanu kay sqiw bih ila makanš fedhum mayqadruš ysqiw hadak ši lli zeršu.
usavano l'acqua per irrigare quel che seminavano
hitaš mafadiš ykun
perché non erano

ILH2: non si può mangiare pesci

MOT1: ti ricordi nostra campagna, quando andiamo al Marocco # come facciamo per fare dare l'acqua all'uli/ # piante de l'uliva, di: melograno

[...]

ILH3: ah, *lbir*, giusto!
il generatore

MOT2: *ašnu lli kan nawdu*, motor
cosa accendiamo

3.4 Interventi orientati alla lingua

La circostanza inusuale dell'interazione plurilingue intorno a contenuti scolastici innesca, specialmente quando sono gli alunni stessi a ricorrere alle lingue di origine, interventi incentrati su significati e usi delle lingue in gioco. Nel seguente esempio, la richiesta del facilitatore di trovare un traduttore arabo di 'inno' (TUT1) avvia una sequenza - di cui per ragioni di spazio riportiamo solo l'inizio - in cui, proprio grazie alla comparazione interlinguistica, emerge l'insufficienza della parafrasi 'preghiera' proposta in classe dall'insegnante e adottata da Bilal (BIL1):

(5) [Bilal; *il Nilo e le sue risorse*]

BIL1: loro avevano un inno, che era una pre/ preghiera

[...]

TUT1: *kifeš ke nʔul-ū inno be-l- ʕarbi?*
come diciamo in arabo

MOT1: *ma-yʕrafh-eš...*
non lo sa

BIL2: *salāt, salāt, salāt! salāt dial*
preghiera preghiera preghiera! preghiera di

TUT2: *salāt*
preghiera

[...]

MOT2: *miši hia...*
non è

BIL3: *preghiera*
preghiera

MOT3: *una specie di preghiera, quindi, va bene. ʕtawo-ha un nome*
le hanno dato

[...]

BIL4: *had salāt*
questa preghiera

TUT3: *però eš esm-ha inno nazionale maṭalan?*
come dici per esempio
inno nazionale mtaʕ el mağrib
del Marocco

BIL5: *eh no! il inno è anche # quando menni ke tšğʕi ši farʔa*
tifi per una squadra

La presenza di interlocutori plurilingui e il ricorso all'altra lingua sono così rilevanti anche per un approfondimento linguistico sull'italiano: mentre Bilal, nella sua ancora limitata competenza dell'italiano e (soprattutto) dell'arabo, è inizialmente disponibile ad ammettere l'equivalenza *inno* = *preghiera* (= *salāt*), i successivi interventi di facilitatore e genitore lo portano a scoprire la polisemia del termine (BIL5).

4 Conclusione e prospettive

Il progetto *Con Parole Mie* si è proposto di esplorare la possibilità di sfruttare, nella contingenza della situazione degli alunni immigrati di seconda generazione in Italia, il plurilinguismo familiare come risorsa per la scolarizzazione e l'educazione plurilingue, individuando come terreno di intervento quello in cui naturalmente e quotidianamente ricorre per questi alunni il contatto con l'intero repertorio familiare, ovvero il pomeriggio a casa dopo la scuola. L'intervento ha mirato a stimolare, in tale contesto, l'interazione connessa a contenuti e attività scolastiche, attività di tipo CALP importanti per lo sviluppo linguistico-cognitivo dell'alunno, che spesso non sono altrimenti oggetto di condivisione familiare e non coinvolgono le lingue di famiglia. Il ricorso congiunto a compiti di tipo interattivo e a un facilitatore, esperto delle pratiche scolastiche italiane e competente nell'intero repertorio familiare, ha consentito di osservare, nelle concrete pratiche comunicative, sia possibilità per un superamento degli ostacoli che si frappongono ad un maggior coinvolgimento familiare sia le risorse che grazie a tale coinvolgimento vengono liberate.

La griglia di analisi adottata, che ha individuato nelle interazioni quattro ambiti di intervento (orientati al *setting*, al *task*, ai contenuti, alla lingua), si è rivelata un utile strumento interpretativo del tipo di coinvolgimento messo in campo dai diversi interlocutori, e dei genitori in particolare, e potrà costituire una base di partenza per prossime più approfondite indagini.⁵ In particolare, nel dialogo familiare intorno alle attività scolastiche si è mostrata la possibilità di concretizzare una importante 'alleanza educativa' fra scuola e famiglia, e un progressivo avvicinamento dei genitori alle modalità di gestione del dialogo didattico-educativo cui i figli sono abituati dalle pratiche di scolarizzazione. La possibilità di ricorrere liberamente alle diverse lingue del repertorio, infine, si è dimostrata una risorsa promettente sia per facilitare il coinvolgimento del genitore, sia per supportare lo sviluppo della competenza plurilingue dell'alunno: nello stimolo all'uso di lingue diverse dall'italiano anche nelle pratiche di studio, ma anche nel fornire occasioni di riflessione metalinguistica utili allo sviluppo della competenza nella stessa lingua di scolarizzazione.

⁵ Una più approfondita analisi basata su questa stessa griglia è in Andorno, Sordella 2021.

Bibliografia

- Andorno, C. (2020). «Stimolare l'interazione plurilingue sui contenuti di scuola nello studio a casa: lusso, necessità, opportunità». *Italiano LinguaDue*, 12(1), 469-92. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/13867>.
- Andorno, C.; Sordella, S. (2021). «Promoting Communication Practises About School Activities in Multilingual Families». Caronia, L. (ed.), *Cultures in Dialogue*. Amsterdam: Benjamins, 81-102.
- Barac, R.; Bialystok, E. (2012). «Bilingual Effects on Cognitive and Linguistic Development: Role of Language, Cultural Background, and Education». *Child Development*, 83(2), 413-22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01707.x>.
- Chini, M.; Andorno, C. (a cura di) (2018). *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Chini, M. et al. (2018). «Confronti e considerazioni in chiave didattica». Chini, M.; Andorno, C. (a cura di), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione*. Milano: FrancoAngeli, 265-88.
- Colombo, M.; Santagati, M. (a cura di) (2014). *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*. Milano: FrancoAngeli.
- Cotesta, V. et al. (2009). *Le aspettative delle famiglie immigrate nei confronti del sistema scolastico italiano*. Roma: CNEL.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>.
- De Carvalho, M.E. (2001). *Rethinking Family-School Relations: A Critique of Parental Involvement in Schooling*. Mahwah: Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410600332>.
- Fernandez-Alonso, R. et al. (2017). «Parental Involvement and Academic Performance: Less Control and More Communication». *Psicothema*, 29(4), 453-61. <http://www.psicothema.com/pdf/4420.pdf>.
- Fox, K.R. (2009). «Making Homework Count: Homework as a Collective Task for Language Minority Families». *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 4(1), 13-27. <https://digitalscholarship.unlv.edu/jpme/vol4/iss1/2/>.
- Giovannini, G.; Queirolo Palmas, L. (a cura di) (2002). *Una scuola in comune*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Gonzales, S.M.; Gabel, S.L. (2017). «Exploring Involvement Expectations for Culturally and Linguistically Diverse Parents: What We Need to Know in Teacher Education». *International Journal of Multicultural Education*, 19(2), 61-81. <https://doi.org/10.18251/ijme.v19i2.1376>.
- Grasso, M. (2015). «Il successo scolastico dei giovani figli dell'immigrazione: il ruolo della famiglia come capitale sociale». *Rivista italiana di educazione familiare*, 10(1), 201-16. <https://doi.org/10.13128/RIEF-16390>.
- Iannàccaro, G. (2010). *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla Legge 482/99. Il Plurilinguismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica Italiana*. Roma: MIUR. https://www.edscuola.it/archivio/statistiche/lingue_minoranza_scuola.pdf.
- Jeynes, W. (2012). «A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students». *Urban Education*, 47(2), 706-72. <https://doi.org/10.1177%2F0042085912445643>.

- Kremer-Sadlik, T.; Fatigante, M. (2015). «Investing in Children's Future: Cross-Cultural Perspectives and Ideologies on Parental Involvement in Education». *Childhood*, 22(1), 67-84. <https://doi.org/10.1177%2F0907568213513307>.
- Lahaie, C. (2008). «School Readiness of Children of Immigrants: Does Parental Involvement Play a Role?». *Social Science Quarterly*, 89(3), 684-705. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2008.00554.x>.
- Lambert, W.E. (1974). «Culture and Language as Factors in Learning and Education». Aboud, F.; Meade, R.D. (eds), *Cultural Factors in Learning*. Bellingham: Washington State College, 91-122.
- MIUR (2019). *Gli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.2&t=1562937526726>.
- Monaco, C.; Pontecorvo, C. (2010). «La scuola vista da casa». Ligorio, B. (a cura di), *La scuola come contesto*. Roma: Carocci, 165-12.
- Pomerantz, E.M. et al. (2007). «Involvement in Children's Academic Lives: The How, Whom, and Why of Parents' More is not Always Better». *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410. <https://doi.org/10.3102%2F003465430305567>.
- Pugliese, R. (2015). «Tradurre per la compagna di banco: child language brokering e interazioni costruttive nella classe plurilingue». Corrà, L. (a cura di), *Educazione linguistica in classi multietniche = Atti GISCEL 2014-2015*. Roma: Aracne, 85-116.
- Rolstad, K.; MacSwan, J. (2014). «The Facilitation Effect and Language Thresholds». *Frontiers in Psychology*, 5(1197), 1-4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01197>.
- Santagati, M.; Ongini, V. (2016). *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*. Milano: ISMU.
- Sikiö, R. et al. (2018). «Maternal Parenting Styles, Homework Help, and Children's Literacy Development in Language Minority and Finnish-Speaking Families». *European Journal of Psychology and Education* 33(2), 235-50. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0330-4>.
- Sordella, S. (2015). «L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti». *Italiano LinguaDue*, 7(1), 60-110. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/5038>.
- Sordella, S. (2016). «“Con parole mie”: la lingua per lo studio in una classe multilingue». Andorno, C.; Grassi, R. (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*. Bologna: AltLA, 109-12.
- Sordella, S. (2020). «Studiamo insieme. Il ruolo dei materiali operativi per stimolare l'interazione tra genitori e figli in contesti di plurilinguismo». *Italiano LinguaDue*, 12(2), 370-89. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15085>.
- Wingard, L.; Forsberg, L. (2009). «Parent Involvement in Children's Homework in American and Swedish Dual-Earner Families». *Journal of Pragmatics*, 41(8), 1576-15. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.09.010>.