

## 2 Inquadramento teorico

**Sommario** 2.1 Diversità linguistica e culturale. – 2.2 Pratiche linguistiche e culturali e *Family Language Policies*. – 2.3 Il paradigma della socializzazione linguistica. – 2.4 I contesti scolastici e la socializzazione linguistica. – 2.5 La sfera domestica e le interazioni tra adulti e bambini. – 2.6 Focus Bangladesh: pratiche educative ed interazioni tra adulti e bambini. – 2.7 Infanzia.

Il presente capitolo si propone di offrire un'introduzione alla 'super diversità linguistica' e culturale derivante dai processi migratori e dalla mobilità internazionale. In questo scenario, parlanti di diverse lingue impiegano differenti repertori plurilingui e pluriculturali in loro possesso per compiere azioni attraverso la lingua e con la lingua in specifici contesti e a seconda degli interlocutori. L'uso di tali repertori si riflette nelle pratiche linguistiche ed educative adottate dai parlanti nelle interazioni quotidiane. Queste forme d'interazione e repertori d'uso possono variare a seconda delle credenze, degli interlocutori, delle abitudini e dei diversi contesti. In questo senso, di conseguenza, una pratica linguistica ed educativa così come un repertorio possono differenziarsi tra le scelte compiute da parte degli interlocutori nel Paese di origine o nella migrazione.

Nella prima parte del capitolo verranno esplicitati i concetti fino ad ora presentati, cruciali per rispondere alle prime tre domande di ricerca. Nella seconda parte, invece, in linea con quanto precedentemente esposto, si presenteranno i principi fondanti della socializzazione linguistica. Essendo intrinsecamente interdisciplinare, quest'area di ricerca integra contributi provenienti da diversi campi, quali l'antropologia linguistica, la sociolinguistica, la linguistica applicata, la

linguistica educativa, nonché gli studi pedagogici, psicologici e socio-antropologici. La quarta domanda di ricerca mira, infatti, a indagare la socializzazione linguistica tra bambini e adulti (docenti e familiari). Per questa ragione, la seconda parte del capitolo approfondisce i principali riferimenti teorici e gli studi sulle interazioni, in particolare in ambito scolastico e domestico. Infine, l'ultima parte del capitolo chiarisce il significato del termine 'infanzia' all'interno del volume e le sue specifiche accezioni in lingua bangla.

## 2.1 Diversità linguistica e culturale

Negli ultimi decenni la crescente mobilità internazionale e la diversificazione delle società europee hanno trasformato in profondità il panorama sociale e culturale. In questo contesto, caratterizzato da super diversità linguistica e culturale (Vertovec 2007), gli studiosi del linguaggio hanno trovato nuove opportunità per analizzare le sfide e le possibilità generate dall'espansione del plurilinguismo e dall'emergere di nuove dinamiche interculturali e transnazionali. Inoltre, è stata data rilevanza alla capacità di osservare quanto gli interlocutori, in particolare i bambini, affrontino non solo aspetti linguistici ma anche socioculturali e ideologici.

In particolare, si è sviluppato il paradigma della socializzazione linguistica (Ochs, Schieffelin 1984; Ochs 2006; Duranti et al. 2012), che pone il focus su come pratiche linguistiche ed educative influenzino il processo attraverso il quale i membri di un gruppo sociale o di una comunità diventano partecipanti attivi e competenti di una lingua e dei relativi processi culturali. L'attenzione, oggi, si pone in particolare su come i parlanti diventino attori sociali competenti in contesti plurilingui e pluriculturali nei quali sappiano impiegare tutti i repertori a loro disposizione a seconda dei diversi contesti ed interlocutori.

Con il termine plurilinguismo ci si riferisce ad un parlante che conosce e parla più lingue e le impiega in maniera fluida, dinamica ed integrata a seconda dell'interlocutore, del contesto socioculturale e dell'azione che desidera compiere con la lingua (per esempio agire per chiedere informazioni, esprimere una frase direttiva negativa, manifestare un'emozione). Secondo la definizione di Grosjean (1989), infatti, il parlante bilingue

è un insieme integrato che non può essere facilmente scomposto in due parti separate. Il bilingue NON è la somma di due monolingui completi o incompleti, ma possiede una configurazione linguistica unica e specifica. La coesistenza e l'interazione costante delle due

lingue nel bilingue hanno prodotto un'entità linguistica diversa ma completa.<sup>1</sup> (Grosjean 1989)

Anche secondo il QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue) l'educazione linguistica deve considerare nell'acquisizione delle lingue l'utilizzo di tutti i repertori linguistici conosciuti dai parlanti, includendo sia aspetti verbali sia aspetti non verbali delle lingue come gesti o espressioni del viso. Il QCER pone in rilievo quindi l'importanza di promuovere un'educazione linguistica che favorisca il plurilinguismo in contesti interculturali. Infatti, si legge nel volume complementare del Quadro (2018, 133), che

la finalità dell'educazione linguistica si è profondamente modificata. Non si tratta più semplicemente di acquisire la "padronanza" di una, due o anche tre lingue, ciascuna presa isolatamente, avendo come modello finale il "parlante nativo ideale". La finalità consiste invece nello sviluppare un repertorio linguistico in cui tutte le capacità linguistiche trovino posto.

Le competenze plurilingui e pluriculturali sono considerate pertanto nel Quadro come un repertorio di competenze in diverse lingue o varietà linguistiche. Diventa quindi compito dell'educazione linguistica sviluppare i repertori linguistici e interculturali di ogni singolo studente per renderlo un attore sociale e un agente attivo in diversi contesti interculturali e in cui possa entrare in relazione con diversi interlocutori a seconda dei bisogni e delle finalità di uso delle lingue (QCER 2018; Vallejo Rubinstein, Tonioli 2023).

Nel report della Commissione Europea del 2019/2020, in particolare, si sottolinea l'importanza di avviare l'educazione dei bambini, fin dalla prima infanzia, a partire dallo sviluppo della lingua, promuovendo l'acquisizione e l'uso di diversi repertori. Secondo l'Unione Europea, infatti, il miglioramento dell'apprendimento delle lingue è uno dei fattori chiave nella crescita dei bambini come parlanti competenti di diversi contesti socioculturali e sociolinguistici. Nel report si afferma dunque che

padroneggiare più lingue è fondamentale per migliorare la vita e il lavoro di tutti gli individui. Oltre a promuovere la mobilità, l'apprendimento permanente e innovativo e a rimuovere gli

---

**1** Versione originale tratta dall'articolo: «the bilingual is an integrated whole which cannot easily be decomposed into two separate parts. The bilingual is NOT the sum of two complete or incomplete monolinguals; rather, he or she has a unique and specific linguistic configuration. The coexistence and constant interaction of the two languages in the bilingual have produced a different but complete linguistic entity» (trad. dell'autrice). In tutto il contributo le traduzioni sono dell'autrice.

ostacoli all'inclusione sociale, il miglioramento dell'apprendimento delle lingue è stato identificato dall'UE come un fattore chiave per realizzare la visione dell'Unione di uno Spazio europeo dell'istruzione entro il 2025.<sup>2</sup>

Inoltre, dal report emerge la visione di un parlante plurilingue come colui che è in grado di impiegare un repertorio linguistico integrato a seconda dei fini, degli interlocutori e dei propri bisogni (García, Wei 2014). Affinché ciò possa avvenire, le politiche linguistiche dei singoli istituti e delle varie istituzioni educative devono, pertanto, promuovere lo sviluppo armonico di pratiche pedagogiche inclusive e plurilingui. Nel report citato si legge infatti che

poiché le classi europee sono diventate sempre più multilingui - circa il 9% degli alunni parla a casa una lingua diversa da quella utilizzata a scuola - è diventato sempre più importante che le scuole adottino politiche e pratiche inclusive e multilingui che valorizzino e sostengano lo sviluppo dell'intero repertorio linguistico degli alunni. Tali politiche considerano la diversità linguistica come una risorsa piuttosto che un ostacolo all'insegnamento e all'apprendimento.<sup>3</sup>

Per quanto riguarda l'espressione 'repertori plurilingui' si intende l'insieme delle varietà linguistiche utilizzate in uno specifico contesto sociale e culturale<sup>4</sup> in relazione ai partecipanti e agli scopi comunicativi. Per questo motivo, quando la ricerca si concentra

---

**2** Versione originale tratta dal report: «Mastering multiple languages is key to enhancing the life and work of all individuals. In addition to promoting mobility, lifelong and innovative learning, and removing barriers to social inclusion, improving language learning was identified by the EU as a key enabler to achieving the EU's vision for a European Education Area by 2025».

**3** Versione originale tratta dal report: «Since classrooms in Europe have become increasingly multilingual - around 9% of all pupils speak a different language at home than at school - it has become increasingly important for schools to adopt inclusive and multilingual classroom policies and practices which value and support the development of pupils' entire linguistic repertoire(s). Such policies see linguistic diversity as an asset rather than a barrier to teaching and learning». Nella traduzione in italiano si è mantenuta la versione della parola multilingue come traduzione fedele del testo. In inglese, tuttavia, i termini multilinguismo e plurilinguismo sono spesso impiegati come sinonimi all'interno di articoli accademici, report o documenti. Ciò nonostante, nel QCER si distingue tra multilinguismo e plurilinguismo. Nel primo caso si intende la «coesistenza di diverse lingue in una determinata società» (QCER 2001, 5), mentre il plurilinguismo viene descritto come un «repertorio linguistico dinamico ed evolutivo di un apprendente» (QCER 2001, 2). Nel nostro contributo adottiamo la prospettiva del parlante plurilingue secondo la definizione del QCER che vede gli studenti come attori sociali all'interno di diversi contesti socioculturali.

**4** Si vedano, per esempio, Goglia 2023; 2024; Villa-Perez 2025; Agyeman 2022; Turcatti 2023.

sulle produzioni linguistiche di bambini e adulti, è fondamentale metterle in relazione con fattori individuali. Tra essi rientrano la frequenza scolastica dei bambini, le scelte personali, le aspettative culturali, familiari o individuali riguardo all'uso di una o più lingue e l'eventuale desiderio di adattare le pratiche linguistiche ed educative delle famiglie alla nuova società di accoglienza.

Diventa quindi cruciale analizzare come i diversi repertori linguistici vengano impiegati all'interno delle famiglie e, più in generale, tra le diverse comunità di riferimento, ovvero in contesti educativi e familiari. Inoltre, con l'espressione 'repertori linguistici' si richiama quanto proposto da Blommaert e Backus (2013) e da Goglia (2021) che descrivono il repertorio plurilingue come l'insieme di risorse linguistiche acquisite da chi vive in famiglie transnazionali. Seguendo la definizione di Goglia (2021, 3), si considerano le «risorse linguistico-semiotiche che gli individui raccolgono nel corso della loro vita»<sup>5</sup> e il modo in cui queste risorse si siano modificate e adattate linguisticamente e culturalmente nei diversi momenti del percorso migratorio, dalle pratiche dei paesi di origine a quelle dei paesi di transito e di approdo. Si ritiene fondamentale considerare, inoltre, i 'repertori troncati' (Blommaert 2010) ovvero insiemi di sistemi linguistici considerati parziali e incompleti rispetto a una lingua standard ma funzionali per i parlanti plurilingui con background migratorio poiché permettono una comunicazione creativa, fluida e che si adatta ai diversi contesti, fini ed interlocutori.

In linea con Winstanley (2016; 2025) e gli studi derivanti dalla socializzazione linguistica, pertanto, nel volume il linguaggio sarà considerato come pratica situata, plasmata dal contesto locale e in costante ridefinizione, inclusivo anche delle pratiche metalinguistiche (Makoni, Pennycook 2007; Pennycook 2010; Blommaert, Rampton 2011) che possono variare nel contesto della migrazione e in altri differenti contesti di vita, tra il Paese di origine, per esempio, e il nuovo Paese di arrivo.

Per quanto concerne i repertori linguistici, infine, si riprende la visione che considera tali repertori come realtà dinamiche e in continuo cambiamento, capaci di riflettere le varie opportunità di interazione linguistica, sociale e culturale vissute nelle diverse società. Come osserva Winstanley (2016, 43), sulla base degli studi di Block (2013) e Rymes (2014), il repertorio individuale può includere molteplici lingue, dialetti, registri, ma anche gesti, elementi di comunicazione non verbale come posture e abbigliamento, oltre alle routine familiari e culturali.

---

5 Versione originale tratta dall'articolo: «linguistic-semiotic resources that individuals gather throughout their lives».

## 2.2 Pratiche linguistiche e culturali e Family Language Policies

Per definire le pratiche linguistiche e culturali si impiegherà, invece, la definizione di Bohnemeyer et al. (2015, 171) secondo il quale tali pratiche sono «modelli di uso linguistico trasmessi o diffusi culturalmente».<sup>6</sup> Come riportato da Goodwin e Cekaite (2018, 5), le pratiche quotidiane familiari e personali sono *embodied*, ovvero incarnate Tali pratiche, che includono sia aspetti linguistici sia culturali, si modellano in base alla cultura, alla società e agli interlocutori con cui le persone si relazionano in un momento specifico. Nel momento in cui si studiano le pratiche linguistiche, comunicative e discorsive, così come definite da Hornberger et al. (2018), si riconosce che l'interazione offre la possibilità di agire linguisticamente e socialmente in relazione ai diversi attori sociali, poiché la lingua e le pratiche sociali e culturali sono strettamente interconnesse tra loro. È stato osservato, inoltre, che esiste un legame tra le credenze e gli atteggiamenti della famiglia, le scelte familiari, le strategie d'interazione messe in pratica e il conseguente sviluppo linguistico dei bambini (King et al. 2006). Questo fenomeno è oggetto di studio delle politiche linguistiche, incluse quelle delle singole famiglie, note in letteratura come Family Language Policies (FLP), acronimo che utilizzeremo nel volume a partire da questa presentazione.

Nello studio di King et al. (2006) è emerso che i genitori prendono specifiche decisioni e si posizionano rispetto ai consigli di figure ritenute autorevoli, quali insegnanti, referenti politici o sociali, nonché in relazione alle leggi locali, soprattutto in contesti migratori. Questo aspetto è centrale poiché consente di affrontare il tema di cosa significhi essere un 'buon genitore' in contesti di migrazione. A seconda delle circostanze, infatti, le famiglie possono decidere di mantenere la lingua di casa oppure di acquisirne altre. In quest'ultimo caso, lo studio evidenzia la complessità delle decisioni linguistiche, che si basano sia sulle esperienze personali dei genitori sia sul contatto diretto con il nuovo contesto di accoglienza. Spesso tali decisioni conducono all'abbandono della lingua di casa a favore di una seconda lingua o della lingua dominante nel nuovo contesto, con l'obiettivo di facilitare l'inclusione linguistica e sociale dei figli (King 2020; King et al. 2006). In questi studi si afferma, inoltre, che le decisioni in contesto migratorio, in assenza di una famiglia allargata, spesso si basano sulle esperienze personali dei genitori. In uno studio del 2020 (Tonioli) ho esplorato come famiglie mononucleari provenienti dal Bangladesh e residenti nel contesto veneziano si

---

6 Nel volume originale vengono definiti: «Patterns of language use that are culturally transmitted or diffused».

interrogassero sulla lingua da mantenere, se il bangla o l'italiano, al fine di favorire l'inclusione sociale dei propri figli.

Dall'indagine è emerso, inoltre, che spesso le famiglie preferivano combinare l'acquisizione dell'inglese con il mantenimento del bangla, a discapito dell'italiano, per due principali ragioni. La prima riguardava la mancata pianificazione a lungo termine del percorso migratorio poiché molti genitori ritenevano che imparare l'inglese avrebbe favorito eventuali migrazioni verso un secondo, terzo o quarto Paese. La seconda motivazione era legata al desiderio crescente di numerose famiglie provenienti dal subcontinente indiano di acquisire l'inglese come simbolo di status sociale, a dimostrazione dell'appartenenza a una classe media o medio-alta istruita e, forse, con maggiori opportunità lavorative future (Hasan 2022).

In uno studio di Canagarajah (2008) era stato evidenziato che, in famiglie provenienti dallo Sri Lanka e residenti negli Stati Uniti, i genitori preferivano che i propri figli acquisissero l'inglese a scapito del tamil, al fine di favorire l'inclusione nella società di accoglienza. Lo studio sottolineava inoltre la pressione esercitata dai bambini sulle famiglie riguardo alle loro performance in inglese a scuola. Secondo l'indagine, questa scelta era motivata dal fatto che gli immigrati dallo Sri Lanka non anglofoni negli Stati Uniti segnalavano difficoltà nell'ottenere lavori ben retribuiti e nel garantire un futuro migliore ai propri figli.

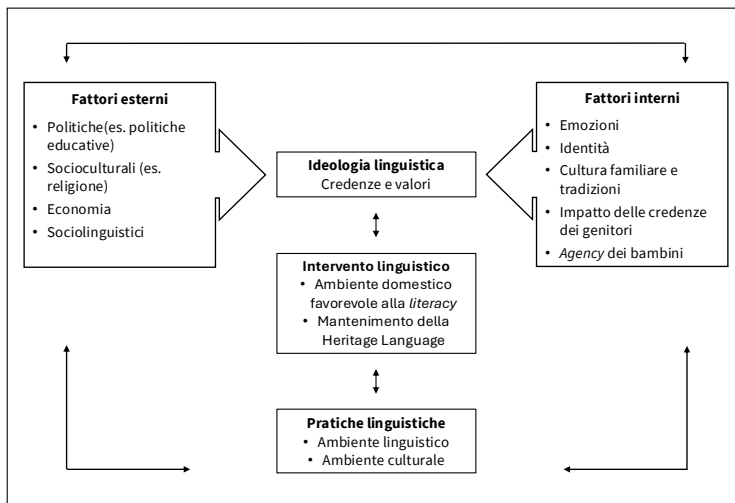
Ad oggi anche in Bangladesh lo studio della lingua inglese riveste un ruolo cruciale per numerose famiglie bengalesi, sia nel Paese di origine, caratterizzato dalla diffusione di scuole private di lingua inglese, sia nei diversi contesti migratori di arrivo, dove l'acquisizione dell'inglese rappresenta un fattore strategico per l'inclusione sociale e le opportunità future.<sup>7</sup> Recenti indagini mettono in evidenza il desiderio da parte delle famiglie di mantenere la lingua bangla nelle prime generazioni ma di iniziare lo studio dell'inglese e mantenerlo in particolare tra le generazioni future. Risulta particolarmente interessante come le seconde generazioni, in particolare nell'articolo di Goglia 2021(b), preferiscano parlare e mantenere i repertori della lingua italiana anche nella migrazione oltre alla lingua inglese ed altre lingue conosciute. Rispetto all'importanza di mantenere la lingua inglese, anche in uno studio di Morad e Sacchetto (2021) si sottolinea quanto sia rilevante per le famiglie italo-bangladesi affrontare una migrazione verso il Regno Unito, non solo per offrire migliori opportunità lavorative alla propria famiglia, ma anche per garantire un'istruzione di qualità in lingua inglese ai propri figli (Morad, Sacchetto 2021). Rispetto alle scelte linguistiche all'interno

---

**7** Si vedano a questo proposito gli studi di Goglia (tra tanti, 2021a; 2021b; 2023), Morad, Sacchetto (2020), Morad, Della Puppa, Sacchetto (2021) nel contesto della migrazione bangladesi, sylheti (Winstanley 2025; Zeitlyn 2015) e italo-bangladesi a Londra, nel Regno Unito.

delle famiglie, Curdt-Christiansen e Huang (2020) hanno elaborato un modello dinamico e rappresentativo delle politiche linguistiche familiari (FLP). All'interno di tale modello, come mostrato nello schema seguente [fig. 1], si individuano i componenti centrali delle politiche linguistiche familiari ovvero l'ideologia linguistica, il mantenimento della lingua d'origine o acquisizione di altre lingue, e, infine, le pratiche linguistiche effettive delle famiglie nei vari contesti.

Questo modello è particolarmente rilevante per l'analisi delle scelte individuali, familiari e sociali relative alle lingue da utilizzare nei diversi contesti sociolinguistici e socioculturali, anche in relazione all'influenza delle politiche linguistiche personali, sociali e scolastiche, nonché degli altri contesti educativi in cui i bambini sperimentano interazioni linguistiche, sia verbali che non verbali.



**Figura 1** Politiche linguistiche: fattori interni ed esterni, ideologie, interventi e pratiche linguistiche

### 2.3 Il paradigma della socializzazione linguistica

Come affermano García-Sánchez e Nazimova (2017) e Colla e Nasi (2024), il paradigma della socializzazione linguistica trova origine in ricerche etnografiche ispirate agli studi di Vygotskij (1962), Bernstein (1964) e Gumperz (1968) che hanno messo in luce come l'apprendimento linguistico e delle pratiche sociali e culturali sia co-prodotto dall'interazione di diversi partecipanti all'interno di un contesto specifico o, più in generale, di una società. Come affermato da Ochs (1987), lo studio della socializzazione linguistica si concentra

---

su come le pratiche linguistiche organizzino il processo di sviluppo attraverso il quale gli individui diventano membri attivi e competenti di una o più comunità. Tali comunità comprendono famiglie, quartieri, gruppi di coetanei, scuole, ambienti lavorativi, organizzazioni religiose, attività ricreative e altre istituzioni sociali. In questo ambito il focus riguarda i repertori plurilingui, le rappresentazioni personali, culturali e familiari, nonché le decisioni relative alle politiche linguistiche adottate all'interno delle famiglie, delle scuole o di altri ambienti. Come osservano Colla e Nasi (2024), scuole e contesti di ricerca fondati sulla socializzazione linguistica rappresentano vere e proprie 'arene' in cui i bambini acquisiscono competenze sociali e culturali. Le politiche linguistiche e i repertori plurali influenzano le pratiche linguistiche adottate, le quali a loro volta modellano le pratiche educative e culturali, creando un rapporto di influenza reciproca.

Come afferma Ochs (2006, 15), infatti

Muovendo dal presupposto che l'acquisizione del linguaggio è profondamente legata al processo attraverso cui si diviene membri competenti della comunità sociale, lo studio della socializzazione linguistica prende in esame la socializzazione all'uso del linguaggio e al tempo stesso la socializzazione attraverso il linguaggio. La competenza comunicativa prevede non solo il padroneggiamento del codice linguistico ma anche la conoscenza di una vasta gamma di norme socioculturali che ne regolano l'uso, la funzione, la forma, in situazioni diverse. Dunque, le pratiche discorsive non sono veicoli neutri di trasmissione d'informazioni ma convogliano parte di tale patrimonio informativo. Specificatamente, la struttura linguistica e l'organizzazione dell'attività conversazionale sono informative delle relazioni sociali, dei ruoli, valori, credenze, aspettative della comunità dei parlanti.

A partire da studi e indagini sviluppate nell'ambito dell'etnografia della comunicazione, le ricerche sulla socializzazione linguistica hanno contribuito a far emergere il rapporto complesso tra pratiche linguistiche plurilingui, bambini e giovani con background migratorio e le più ampie dinamiche socioculturali (Ochs, Schieffelin 1984; Ochs 2006; Duranti et al. 2012).

Come osservano García-Sánchez e Nazimova (2017, 3),

questi studi hanno evidenziato come tali dimensioni si intreccino con le ideologie linguistiche dominanti e con le politiche culturali del riconoscimento e dell'appartenenza, che le persone immigrate si trovano a negoziare nella vita quotidiana.

---

Inoltre, le autrici affermano che

Le nuove realtà multilingui e multiculturali hanno portato a una crescente consapevolezza dell'importanza di comprendere i percorsi di socializzazione dei bambini e dei giovani immigrati come strettamente legati alla loro capacità di negoziare più lingue e identità in diversi ambiti della vita sociale, così come alla loro capacità di sviluppare un senso di appartenenza a più comunità in contesti politicamente complessi e caratterizzati da marginalizzazione. (García-Sánchez, Nazimova 2017, 3)

Bernstein (1964), in particolare, ha posto l'attenzione sulle pratiche presenti nella sfera domestica, includendo nella sua analisi non solo le pratiche linguistiche ma anche i codici di comportamento, compresi aspetti non verbali del linguaggio e della comunicazione. Rampton (1995) evidenziava l'esigenza per gli studiosi europei del linguaggio di superare l'idea della socializzazione come semplice acculturazione, proponendo invece modelli più dinamici capaci di analizzare la complessa relazione tra uso della lingua, costruzione dell'identità e senso di appartenenza al gruppo nei percorsi di socializzazione dei giovani. Grazie alla sua attenzione a come le identità vengano costruite socialmente e localmente nelle interazioni quotidiane, e a come queste interazioni siano modellate da ideologie e strutture più ampie, la prospettiva della socializzazione linguistica fornisce gli strumenti teorici e metodologici necessari per affrontare le sfide poste da contesti plurilingui e interculturali.

Secondo García-Sánchez e Nazimova (2017), la maggior parte della ricerca europea sulla socializzazione linguistica si è concentrata prevalentemente sui bambini e sui giovani immigrati. Basandosi su prospettive socio-storiche, socioculturali e interazionali, che costituiscono il nucleo del paradigma della socializzazione linguistica (Duranti et al. 2012), numerosi studi hanno analizzato il modo in cui i bambini immigrati, una volta arrivati nel Paese di accoglienza, sviluppano competenze culturali e linguistiche. In particolare, le etnografie linguistiche hanno dimostrato che l'acquisizione delle abilità comunicative avviene attraverso le interazioni quotidiane e che tali processi sono strettamente interconnessi con le più ampie dinamiche sociali e culturali del contesto. Studi successivi hanno ampliato questa prospettiva e hanno evidenziato come le traiettorie di apprendimento possano essere molteplici e non lineari (Cekaite 2007). Esistono, tuttavia, anche indagini che hanno preso in considerazione pratiche linguistiche ed educative di famiglie non migranti. Si vedano, per esempio, gli studi di Giddens (1992), Morgan (2011) e Goodwin e Cekaite (2018), Nasi e Colla (2024) che hanno analizzato la socializzazione nelle classi medie in Svezia, negli Stati Uniti e in Italia, dimostrando come i principi della socializzazione

linguistica possano essere applicati anche a contesti non migranti per comprendere le dinamiche di identità, interazione e appartenenza.

#### 2.4 I contesti scolastici e la socializzazione linguistica

Numerosi studi si sono concentrati sui contesti scolastici come luoghi nei quali bambini migranti hanno appreso nuove strategie di comunicazione in base alle regole sociali e culturali del contesto che li ha accolti.

Karrebæk (2011), nel suo studio su bambini turchi in Danimarca, analizza il modo in cui gli adolescenti impiegano i propri repertori multilingui in forme creative al fine di sfidare le autorità o negoziare l'appartenenza a specifici gruppi politici o sociali. In modo analogo, Corona et al. (2013) esaminano studenti delle scuole superiori di origine latino-americana a Barcellona, mostrando come l'uso di registri ibridi di spagnolo, catalano e varietà latinoamericane contribuisca alla costruzione di identità diasporiche e transnazionali. Anche lo studio di Machowska-Kosciak (2022) evidenzia come studenti polacchi sviluppino differenti modelli di bilinguismo e forme di autoidentificazione in relazione al contesto scolastico frequentato.

Codó e Patiño-Santos (2014), grazie ad una ricerca condotta in una scuola superiore di Barcellona, hanno dimostrato, inoltre, che la categorizzazione operata dai docenti degli studenti con background migratorio come competenti o non competenti influisce sulle scelte linguistiche dei minori stessi. In particolare, la scelta può avere un impatto sull'uso dello spagnolo o del catalano, quest'ultimo spesso associato a uno status sociale più elevato. In questa direzione si collocano anche le analisi di Vallejo-Rubinstein e Tonioli (2023) che mostrano come le identità plurilingui e plurali vengano rinegoziate in una scuola dell'area metropolitana di Barcellona da parte di alunni con background migratorio anche in base alle scelte linguistiche personali, familiari e sociali.

Gli studi menzionati rappresentano solo alcuni dei principali contributi che hanno analizzato le pratiche linguistiche e educative situate e rinegoziate in ambito scolastico da parte di alunni e famiglie con background migratorio. Essi hanno inoltre consentito di ampliare il focus spostando l'attenzione non solo sull'uso della lingua in contesti specifici ma anche sulla negoziazione delle identità.

Come sottolinea De Fina (2016), le identità non sono necessariamente ancorate a uno Stato-nazione, a un'etnia, a una cultura o a una singola lingua, ma possono emergere anche all'interno di reti sociali create dai migranti per collegare i luoghi di origine a quelli di insediamento. Ne risulta una concezione dell'identità come fluida e dinamica che si forma attraverso pratiche culturali e linguistiche eterogenee, proprie

delle singole comunità migranti o, più in generale, delle persone in contesti migratori.

Gli studi sulla socializzazione linguistica dei bambini e dei giovani immigrati in Europa hanno evidenziato come i contesti educativi costituiscano un importante luogo di osservazione, ma la ricerca si è anche estesa oltre le istituzioni scolastiche per considerare le dinamiche familiari e diasporiche. Particolare attenzione è stata rivolta alla socializzazione linguistica intergenerazionale tra genitori, nonni e figli, nonché tra fratelli e coetanei, come mostrano gli studi di Gregory et al. (2010; 2015) e Zhu (2010). In questi contesti i repertori culturali plurali si intrecciano e si negoziano, dando luogo a nuove forme espressive che permettono ai bambini di assumere ruoli attivi di agency nella costruzione delle identità culturali e linguistiche. Nello studio di Gregory et al. (2010), per esempio, sono state osservate le interazioni tra fratelli in una comunità tamil hindu a Londra. Lo studio ha mostrato come i bambini trasmettessero conoscenze simboliche e pratiche religiose nelle loro interazioni durante momenti di gioco libero e riadattassero conoscenze linguistiche e religiose a seconda del luogo e dei diversi momenti della quotidianità. García-Sánchez (2014) ha documentato, ad esempio, come classi pomeridiane di lingua araba in Spagna consentano ai bambini marocchini di negoziare le loro identità etnoreligiose in spazi alternativi rispetto alla scuola ufficiale e ha evidenziato come il gioco simbolico permetta ai bambini di esplorare identità di genere e contestare norme sociali e culturali tradizionali. Sempre in Spagna anche negli studi di Reyes (2013) si evidenzia come le conoscenze degli alunni, spesso non visibili ai docenti, possano essere attivate in contesti che adottano politiche linguistiche a favore del plurilinguismo, come i centri di preghiera in cui si superano barriere territoriali e si dà forma a nuove forme linguistiche ed espressive plurilingui e pluriculturali. Reyes (2013, 5) afferma infatti che

quando parlanti bilingui utilizzano elementi di due (o più) lingue, creano nuove sfumature combinando elementi dei diversi codici collegati a un contesto sociopolitico specifico (Wei 2018). Questo approccio permette di centrare la persona parlante come fulcro delle interazioni, allontanandosi da visioni statiche della lingua e della cultura, e superando il discorso linguistico-territoriale (Creese, Blackledge 2015).<sup>8</sup>

---

**8** Versione originale tratta dall'articolo: «Cuando hablantes bilingües utilizan rasgos de dos lenguas (o más) crean matices nuevos combinando elementos de los diferentes códigos conectados a un contexto sociopolítico específico (Wei 2018). Este enfoque permite centrarse en la persona hablante como eje central de las interacciones, alejándose de visiones estáticas de la lengua y la cultura y superando el discurso lingüístico-territorial (Creese, Blackledge 2015)».

Parallelamente, gli studi di Nieves Galera e David Poveda (2024) mostrano come l'agency dei bambini, di età compresa tra 0 e 3 anni, venga co-costruita all'interno delle interazioni sociali e familiari e possa variare a seconda delle credenze e rappresentazioni personali e socioculturali. Inoltre, nello studio, i genitori e i fratelli rafforzano la partecipazione attiva dei bambini nella vita familiare dando senso e significato alle loro produzioni verbali e non verbali.

## 2.5 La sfera domestica e le interazioni tra adulti e bambini

Altri studi hanno confrontato diverse pratiche educative e linguistiche all'interno delle famiglie focalizzandosi sulle scelte familiari e sulle interazioni tra adulti e bambini. Lo studio delle interazioni si basa sulla necessità di analizzare la lingua e la cultura come mediate e negoziate nella conversazione da diversi interlocutori in specifici contesti sociolinguistici e socioculturali. Per fare ciò, nel presente contributo, si cercherà di considerare non solo aspetti linguistici ma anche l'uso di molteplici risorse semiotiche definite da Goodwin (2006) come configurazioni contestuali. Come affermano Goodwin e Cekaite (2018, 9) riprendendo i loro studi del 2006 e del 2014,

le forme fondamentali della socialità umana prendono forma attraverso pratiche di azione collaborativa che comprendono l'uso simultaneo di strutture linguistiche, gesti, schemi di partecipazione e azioni incarnate (Goodwin 2006; Mondada 2008).<sup>9</sup>

Come afferma Garrett (2017, 293), infatti,

Gli studi sulla socializzazione linguistica dei bambini e degli adulti in contesti educativi sottolineano la necessità per i ricercatori di evitare di concettualizzare lo sviluppo umano come una questione di acquisizione da parte degli individui di corpi statici e predeterminati di conoscenze culturali e forme linguistiche. Sia la lingua che la cultura devono essere concettualizzate in termini

---

<sup>9</sup> Versione originale tratta dal volume: «Basic forms of human sociality are given shape through practices of collaborative action that encompass the simultaneous deployment of language structure, gesture, participation frameworks, and embodied actions (Goodwin 2006; Mondada 2008)».

relazionali che ne catturino le qualità simbolicamente mediate, co-costruite e dinamicamente emergenti.<sup>10</sup>

In studi di socializzazione linguistica all'interno di famiglie è stato inoltre evidenziato come le condizioni socioeconomiche influenzino l'accesso all'educazione della prima infanzia. Ad esempio, Matsumoto, Mendoza-Pérez e Poveda (2024) hanno analizzato l'accesso dei bambini 0-3 anni ai servizi di Early Childhood Education and Care (d'ora in avanti ECEC)<sup>11</sup> in Spagna, e hanno dimostrato che i bambini provenienti da famiglie a rischio sociale partecipano meno frequentemente ai servizi educativi e come le diverse interazioni linguistiche nella famiglia riflettessero la sfera socioculturale e lo svantaggio socioeconomico.

Hart e Risley (1995; 2003) hanno evidenziato come i bambini provenienti da famiglie con status socioeconomico ridotto (low-SES) siano esposti a un numero significativamente inferiore di parole, con effetti negativi sullo sviluppo linguistico e cognitivo (Murray, Crowe, Fees 2006). Hoff-Ginsberg (1991) e Hoff (2003; 2006; 2013) hanno osservato, inoltre, che madri con livelli di istruzione elevati erano più predisposte a formulare domande e a stimolare l'interazione verbale rispetto a madri con scolarizzazione inferiore che tendevano a utilizzare un linguaggio meno articolato. Nei suoi studi successivi, Hoff ha dimostrato che le madri provenienti da classi sociali più elevate tendono a fornire un input linguistico più ampio e più ricco. Pertanto, in famiglie con parenti e genitori scolarizzati vengono offerti un vocabolario più vario, una sintassi più complessa e maggiori stimoli verbali rispetto a contesti in cui i familiari sono meno istruiti. Dagli studi prima menzionati emerge quanto di frequente venissero poste ai bambini domande aperte o richieste di riformulazione, quali 'come è andata la tua giornata?' o 'che cosa hai fatto oggi?'. Al contrario, in famiglie con status socioeconomico ridotto e madri poco scolarizzate o analfabete, le domande, le riformulazioni e l'ampiezza del lessico risultavano limitate.

La differenza nell'input linguistico offerto ai bambini si può riflettere direttamente nello sviluppo linguistico e grammaticale (Huttenlocher et al. 2010). Nel caso di bambini bilingui o con background migratorio, come evidenziato nelle indagini condotte

---

**10** Versione originale tratta dall'articolo: «Studies on the linguistic socialization of children and adults in educational contexts emphasize the need for researchers to avoid conceptualizing human development as the acquisition by individuals of fixed and predetermined bodies of cultural knowledge and linguistic forms. Both language and culture should be understood in relational terms that capture their symbolically mediated, co-constructed, and dynamically emergent qualities».

**11** Letteralmente l'espressione significa 'educazione e cura della prima infanzia' ma in letteratura solitamente non si traduce e si impiega la lingua inglese o l'acronimo ECEC.

da Scheele, Leseman e Mayo (2010), è fondamentale considerare l'input linguistico in tutte le lingue a cui il bambino è esposto anche a seconda di differenti contesti (come a casa, a scuola, al parco, in centri di preghiera, ecc.). Ciò è essenziale poiché a seconda degli interlocutori e degli ambiti, l'input linguistico può variare significativamente. Sempre proseguendo negli studi, in linea con Hoff e Core (2013), è stato osservato che in famiglie meno istruite l'input può risultare meno stimolante e più limitato in particolare in termini di lessico e sintassi.

Korat e Haglili (2007) hanno dimostrato che il supporto materno durante la lettura condivisa ha un impatto diretto sulle competenze emergenti di alfabetizzazione del bambino e risulta più efficace in contesti di alto SES. Leffel e Suskind (2013) e Pace et al. (2017), inoltre, hanno sottolineato la necessità di interventi tempestivi volti a colmare eventuali divari linguistici fin dalla prima infanzia tra bambini di differenti status socioeconomici, in particolare per bambini che devono acquisire una seconda o terza lingua diverse dalla lingua parlata o mantenuta nella sfera domestica.

A questo proposito, una sintesi della letteratura esistente è stata redatta da Rydland e Grøver (2020). Nell'articolo viene messo in evidenza quanto i fattori demografici come SES e livello di istruzione dei genitori possano ricoprire un ruolo significativo nello sviluppo del vocabolario, sia nella lingua materna sia in altre lingue. Secondo quanto analizzato, bambini provenienti da famiglie con alto SES tendono a sviluppare il vocabolario più rapidamente, grazie a un maggiore numero di input linguistici di qualità anche in ambiente domestico, ad esempio con un numero maggiore di libri in casa (Ergül et al. 2017; Karlsen, Lyster, Lervåg 2017; Prevoo et al. 2014).

Alcuni studi hanno dimostrato ulteriormente come differenze legate al genere e al livello di istruzione materna possano avere un impatto sullo sviluppo linguistico. Per esempio, si citano le indagini di Place e Hoff (2016) secondo i quali in bambini esposti alle lingue spagnolo e inglese, le bambine presentavano competenze più avanzate in L2 rispetto ai maschi. In Norvegia è stato dimostrato che il livello di istruzione dei genitori turchi è un fattore significativo nella determinazione del vocabolario in L2 dei bambini, ma non nella lingua parlata a casa, ovvero il turco. Inoltre, l'età della madre al momento dell'arrivo nel Paese ospitante si è rivelata un predittore significativo delle competenze linguistiche dei figli. In particolare, è stato rilevato che una madre più giovane al momento della migrazione favorisce lo sviluppo del vocabolario in L2 nei figli, mentre le madri arrivate più tardi tendono a trasmettere più efficacemente la L1. L'età del padre, invece, non ha mostrato effetti rilevanti suggerendo un ruolo più marcato della madre nella trasmissione linguistica nei primi anni di vita (Westeren et al. 2018). Gli autori evidenziano la necessità di un'interpretazione cauta di tali risultati in considerazione delle

dinamiche linguistiche e familiari che possono subire significative variazioni a seconda di numerosi ulteriori fattori come scelte e fattori personali e politiche linguistiche locali.

Pertanto, l'uso della lingua e le competenze linguistiche nelle famiglie con background migratorio sono dinamici e influenzati da molteplici fattori, tra cui l'esposizione a nuovi contesti. L'ingresso anticipato in strutture come il nido o la scuola dell'infanzia può contribuire allo sviluppo delle competenze nella L2 ma è spesso correlato a fattori come l'istruzione e il lavoro dei genitori (Karlsen et al. 2017; Bohman et al. 2010; Prevoo et al. 2014). Anche Pace et al. (2017) hanno affermato la necessità di interventi tempestivi volti a colmare un eventuale divario linguistico fin dalla prima infanzia tra bambini di differenti status socioeconomici.

Alcuni studi evidenziano che, in contesti familiari bilingui con elevati livelli di istruzione dei genitori, l'uso della L1 può aumentare. Di conseguenza, le interdipendenze tra SES e l'uso delle lingue sono complesse e influenzate da numerosi fattori personali, familiari, sociali, generazionali. Tali dinamiche possono variare in base ai contesti d'uso, alla religione, al genere e alle scelte migratorie della famiglia (Hammer et al. 2012; Prevoo et al. 2014). In aggiunta, Barachetti et al. (2021) hanno condotto un'analisi sulla produzione del vocabolario in bambini bilingui provenienti da famiglie a reddito ridotto in gruppi eterogenei costituiti da bilingui rumeno-italiano e nigeriano-inglese-italiano. Nello studio si evidenziano differenze significative nell'espressività lessicale. In particolare, i bambini rumeno-italiano erano più propensi a sviluppare equivalenti lessicali tra le due lingue rispetto ai bambini nigeriano-inglese-italiano. Bello et al. (2024) hanno confermato come fattori quali l'input ricevuto nell'ambiente familiare influiscano significativamente sul processo di acquisizione di una seconda lingua (L2).

A tal riguardo Korat e Haglil (2007) hanno dimostrato che il supporto materno durante la lettura condivisa ha un impatto diretto sulle competenze emergenti di alfabetizzazione del bambino, risultando più efficace e stimolante nei contesti familiari con un alto SES rispetto a quelli con SES ridotto. Ulteriori studi longitudinali di Hart e Risley (1995; 2003) hanno messo in evidenza come bambini provenienti da famiglie con ridotto SES siano esposti a un numero significativamente inferiore di parole, con effetti negativi sullo sviluppo linguistico e cognitivo (Murray, Crowe, Fees 2006; Leffel, Suskind 2013).

Va tuttavia sempre precisato che la maggior parte degli studi menzionati sono stati condotti in contesti WEIRD - Western, Educated, Industrialized, Rich, Democratic (Occidentale, Istruito, Industrializzato, Ricco, Democratico), acronimo coniato da Henrich et al. nel 2010. Nel loro studio, gli autori avevano specificato, infatti, che il campione della ricerca sociale con bambini e famiglie si concentrava principalmente su famiglie WEIRD e che, nel 2010, rappresentavano

solamente il 12% di tutta la popolazione. Se si impiega la prospettiva occidentale per osservare e analizzare le pratiche linguistiche ed educative in famiglia, si corre il rischio di interpretare alcuni comportamenti come universali. Si tratta invece di pratiche personali, familiari e situate. Ad esempio, secondo una possibile prospettiva occidentale, aspetti quali la narrazione in famiglia, la lettura condivisa di storie, possedere libri in casa, il racconto della giornata a scuola durante un pasto condiviso vengono considerati talvolta come cruciali per lo sviluppo linguistico e cognitivo e riconosciuti dalla società come culturalmente rilevanti. Tuttavia, tali pratiche possono assumere significati diversi in contesti culturali, personali o familiari differenti e la loro rilevanza va compresa in relazione alle esperienze, alle abitudini e alle regole sociali ed educative specifiche di ciascuna famiglia. A questo proposito gli studi che sono stati menzionati suggeriscono di indagare il contesto di provenienza delle famiglie, in particolare dei genitori e soprattutto delle madri, e le pratiche familiari educative fin dalla prima infanzia.

La ricerca esistente (si veda tra tanti Demuth, Culbertson, Alter 2011; Keller 2007; Moro et al. 2008; Quinn 2005) mostra che la migrazione può determinare un riadattamento delle famiglie e una rinegoziazione degli stili genitoriali, dell'uso della lingua e delle pratiche educative anche in conformità con la nuova cultura di accoglienza (Ochs et al. 2005; Schieffelin, Ochs 1986). Nella migrazione verso terzi paesi, tuttavia, scarsa ricerca è stata dedicata ad indagare come queste transizioni influenzino la vita dei bambini e le sfide educative (Ahrens et al. 2016) che le famiglie affrontano quotidianamente. La maggior parte delle indagini esistenti si è concentrata sui cosiddetti bambini *left-behind* mentre esigui studi hanno approfondito il benessere dei bambini nei nuovi paesi ospitanti (Gassman et al. 2017) ma le pratiche educative e gli stili genitoriali possono variare in base a molteplici fattori nel nuovo contesto di accoglienza, come l'accesso all'istruzione religiosa (ad esempio, il Corano), la presenza o assenza della famiglia allargata.

Gli studi etnografici e multimodali sopra citati, in particolare di Ochs (2006) e Goodwin e Cekaite (2018), evidenziano come l'agency dei bambini emerga attraverso lingua, aspetti non verbali e pratiche comunicative diversificate a seconda del contesto relazionale. In generale, la letteratura sottolinea l'importanza di studiare le pratiche familiari nella diaspora e in contesti di migrazione poiché esse possono variare a seconda dei nuovi contesti d'accoglienza. In particolare, il focus dovrebbe essere posto sull'interazione poiché, come afferma Ochs (2006, 126), «la cultura non può essere tenuta separata nell'analisi dell'interazione adulto-bambino poiché è la cultura che organizza e dà significato a tale interazione».

## 2.6 Focus Bangladesh: pratiche educative ed interazioni tra adulti e bambini

Lo studio delle produzioni linguistiche e di pratiche educative di bambini e famiglie di origine bangladese trova fondamento anche negli studi di Levine e New (2009). Nell'edizione italiana del volume, Mantovani afferma che

la ricerca sull'infanzia ha riguardato non più del 10% dei bambini del mondo concentrati in Europa e nel Nord America, paesi nei quali è nata e si è diffusa la ricerca psicologica sullo sviluppo, che l'antropologia poco si è occupata dei bambini e che di conseguenza si sia finito per dare contatto che spesso i modelli studiati dai ricercatori europei americani siano universali. (Mantovani 2009, IX)

Le riflessioni che provengono dall'ambito dell'antropologia dell'infanzia sono in linea con precedenti studi citati di Duranti, Ochs e Schieffelin (2012), Curdt-Christiansen e Palviainen (2023) e le ricerche condotte nell'ambito della socializzazione linguistica. Inoltre, secondo un recente studio sui modelli di paternità, educazione, cura e crescita in Bangladesh (Jasmine, Nduna 2021), ad oggi, si rileva una carenza di studi incentrati sulle dinamiche linguistiche e culturali dei bambini in età prescolare all'interno delle comunità bangladesi residenti all'estero.

Gli studiosi sostengono infatti che

È necessaria un'ampia ricerca qualitativa per esplorare ulteriormente le pratiche genitoriali e la loro relazione con le tradizioni e i valori sociali e culturali. I ricercatori in Bangladesh devono prestare attenzione alle dimensioni attualmente ignorate della genitorialità.<sup>12</sup> (Jasmine, Nduna 2021, 94)

Nello studio di Jasmine e Nduna, che raccoglie un'analisi degli articoli accademici dal 2006 al 2018, si afferma che le indagini principali si siano concentrate in ricerche che hanno coinvolto famiglie in contesti rurali che vivevano in condizioni socioeconomiche sfavorevoli e pertanto i dati non sono generalizzabili a tutta la popolazione di riferimento. Dalle analisi emerge una comunicazione limitata tra genitori e figli, con un'attenzione particolare rivolta al tema dell'alimentazione forzata o *force-feeding* e non a quella responsiva o *responsive feeding*. L'alimentazione forzata si riferisce alla pratica

---

**12** Versione originale tratta dall'articolo: «Extensive qualitative research is needed to further explore parenting practices and their relationship to social and cultural traditions and values. Researchers in Bangladesh need to pay attention to the currently dimensions of parenting».

di somministrare cibo e alimenti ai figli senza attendere un feedback, ovvero senza assicurarsi che abbiano fame.

Dai dati dello studio emerge che si tratta di un'abitudine piuttosto diffusa in particolare in aree rurali. Pertanto, il focus degli studi si è concentrato su aspetti relativi al controllo genitoriale, alla dimensione più corporale e fisica, come il soddisfacimento di bisogni primari, si veda l'alimentazione, l'allattamento, la punizione corporale (Jasmine, Nduna 2021, 93).

Resta ancora limitata la ricerca sull'interazione tra genitori e figli, soprattutto nel contesto migratorio. Inoltre, il ruolo dei fattori socioeconomici e culturali nell'educazione dei figli di origine bangladese durante la migrazione ha ricevuto finora scarsa attenzione in letteratura, evidenziando la necessità di approfondimenti mirati su questi aspetti.

Si menziona, a questo proposito, lo studio con famiglie di origine bangladese di Bose (2014), condotto in Regno Unito. Secondo l'autrice, che condivide le visioni di Harkness e Super (1996), le rappresentazioni dei genitori in merito a pratiche linguistiche, educative e culturali rivestono un ruolo essenziale per comprendere i comportamenti intrapresi dai genitori nei confronti dei figli, compresi i fattori motivazionali e le credenze individuali che li sottendono. Nel caso specifico, le famiglie hanno intrapreso un percorso migratorio verso il Regno Unito. Anche in quest'ultimo studio si evidenziano sistemi di supporto e sostegno per le famiglie limitati, che comportano un maggiore isolamento dei figli rispetto alle pratiche della famiglia allargata. Si riprende, inoltre, lo studio di Bose (2014) poiché l'autrice che afferma che

meno è stato scritto sulle convinzioni dei genitori nel contesto della trasformazione sociale, come ad esempio in seguito alla migrazione. Le idee dei genitori possono cambiare quando le famiglie migrano e quando è necessario adattarsi con successo al nuovo contesto.<sup>13</sup> (Bose 2014, 346)

Nel suo articolo, l'autrice evidenzia una carenza di studi approfonditi sulle comunità sud asiatiche, in particolare quelle di origine bangladese, in relazione all'immigrazione e ai movimenti migratori. Inoltre, sottolinea l'importanza di una comprensione più approfondita delle possibili variabili culturali, sociali e personali che i genitori migranti devono affrontare in un nuovo contesto ospitante. L'autrice specifica infatti che:

---

**13** Versione originale tratta dall'articolo: «Less has been written about parental beliefs in the context of social transformation, such as following migration. Parental ideas may change as families migrate and as successful adaptations in the new context are required».

Studi approfonditi sulle situazioni postcoloniali mostrano una variabilità negli incontri tra diversi sistemi di conoscenza e pratiche culturali, suggerendo la necessità di una comprensione più sfumata (Ericksen 2001). Kagitcibasi (2006) sostiene che, a seguito della migrazione dalle campagne alle città, non si può presumere un passaggio diretto al modello occidentale e che il processo di trasformazione è probabilmente influenzato da orientamenti culturali che conferiscono significato. Ad esempio, Kwak (2003) ha scoperto che, contrariamente alle aspettative, molto è stato scritto sul cambiamento culturale, in particolare quello che interessa i giovani sud asiatici in Regno Unito (Gardner 1995; Lau 2000), ma meno attenzione è stata data al suo impatto sulla conoscenza e sulla pratica quotidiana dei genitori migranti, per i quali le strutture implicite del mondo familiare non sono disponibili.<sup>14</sup> (Bose 2014, 346)

Come afferma Mantovani, la ricerca in ambito educativo, in particolare all'interno degli studi che si focalizzano sull'infanzia, è fondamentale per aprire a un dialogo interculturale e a dinamiche di scambio, confronto, riflessione. Infatti,

la presenza negli stessi ambienti educativi di bambini e ragazzi con radici culturali diversi costituisce una sfida ulteriore agli assunti e ai valori spesso impliciti che orientano l'azione educativa familiare e scolastica che ogni cultura tende ad assumere come universali. (Mantovani 2009, IX)

Alla luce di tali considerazioni, nei capitoli successivi, oltre alla presentazione di rappresentazioni personali e culturali rispetto alle pratiche educative nell'infanzia, da parte di docenti e famiglie di origine bangladese, si porrà l'attenzione sulle interazioni linguistiche di bambini di origine bangladese ed adulti.

Per esempio, nell'analisi delle produzioni linguistiche e delle interazioni di Tamina, una bambina di 3 anni, si noterà la sua capacità di adattare la conversazione in base agli interlocutori e ai contesti, nonché di utilizzare i diversi repertori che possiede in modo fluido

---

**14** Versione originale: «Detailed studies of post-colonial situations show variability in encounters between different systems of knowledge and cultural practices, suggesting a need for more nuanced understandings (Ericksen 2001). Kagitcibasi (2006) argues that following rural to urban migration, a direct shift towards the Western pattern cannot be assumed and the transformative process is likely to be informed by cultural orientations that endow meaning. For example, Kwak (2003) found that contrary to expectations much has been written about cultural change, particularly that affecting the young South Asians in Britain (Gardner 1995; Lau 2000), but less attention has been given to its impact on the everyday knowledge and practice of migrant parents for whom the implicit structures of the familiar world are not available».

e dinamico. Di seguito, si riporta un esempio di produzione verbale: «*br̥ʃti* বৃষ্টি (pioggia), *fire* (fuoco), *paua* [ˈpawa]». <sup>15</sup> In questa situazione, la bambina stava osservando il cielo e voleva comunicare che stava per piovere, che si vedevano i lampi e che questo le provocava paura. Lo scambio comunicativo è avvenuto in mia presenza e in quella della madre, che parla inglese e bangla. Come si può osservare, in una sola frase la bambina ha alternato fluentemente diverse lingue e ha utilizzato i repertori linguistici a sua disposizione. Ho riflettuto sulla scelta delle lingue, che potrebbe essere stata guidata dalla competenza comunicativa percepita dagli interlocutori della bambina. Ad esempio, sapendo che io conoscevo la parola ‘pioggia’ in italiano e che la madre impiega l’inglese, la bambina può aver costruito la frase in funzione di queste conoscenze. In alternativa, potrebbe trattarsi di una produzione spontanea e plurilingue, frutto della sua capacità di combinare i diversi repertori linguistici disponibili.

## 2.7 Infanzia

Nel volume i protagonisti delle interazioni familiari sono bambini frequentanti la scuola dell’infanzia in Italia e di età compresa tra 3 e 6 anni. Secondo le indicazioni di Chiara Bove il riferimento, pertanto, è a quella che nella letteratura viene definita ‘seconda infanzia’. Si tratta quindi di bambini in «età prescolare di età compresa tra 3 e 6 anni» (Bove 2009, xx). In lingua bangla, tuttavia, esistono diversi termini per riferirsi ai concetti di ‘infanzia’ e ‘bambino’. Tali distinzioni si ritiene che siano significative per comprendere appieno le interazioni e le riflessioni che emergeranno nelle pagine successive.

Secondo le analisi e gli studi riportati nella ricerca di Zeitlyn (2018) a Londra, in lingua bangla non è presente un’unica parola per descrivere un minore dalla nascita fino all’età di 18 anni. La nozione di bambino, adolescente, adolescenza e infanzia può infatti variare a seconda delle diverse rappresentazioni culturali e sociali legate all’idea di neonato, bambino o adolescente. Sempre nello studio di Zeitlyn si menziona la parola bangladesa *śisū* শিশু (bambino), che secondo le ricerche di Blanchet (1996, 37) indica sia neonati sia bambini in età scolare. Si può quindi osservare quanto il termine infanzia, o il periodo attribuito a ciò che si considera infanzia in occidente, nello specifico la fascia 3-6 anni oggetto dello studio, possa variare in relazione alle rappresentazioni culturali e ai bisogni sociali. Un minore che sarà tenuto a lavorare e probabilmente proveniente da

**15** La frase pronunciata dalla bambina è letteralmente: ‘pioggia fuoco paura’ dove la prima parola è in lingua bangla, la seconda in lingua inglese e la terza in italiano. Rispetto a quest’ultima si può leggere la pronuncia fonetica tra le parentesi alla fine della frase.

un contesto di svantaggio socioeconomico e culturale potrebbe non essere definito con la parola bangladese *śīśu* শিশু (bambino) ma nei suoi confronti potrebbero essere utilizzati riferimenti come ragazzo, ovvero *chēlē* ছেলে, per i maschi e *mēyē* মেয়ে per le femmine.

Nel volume di Zeitlyn (2018, 75), si legge infatti che

Il termine bangladese *shishu*<sup>16</sup> evoca un bambino piccolo o un neonato (Blanchet 1996, 37). Tuttavia, ‘*shishu*’ non si riferisce solo all’età o allo sviluppo fisico, ma anche alle circostanze della vita, come il fatto che il figlio maggiore possa dover assumersi maggiori responsabilità familiari e avere uno ‘*shishukal*’ più breve; altri fattori che possono accorciare lo ‘*shishukal*’ includono il lavoro in giovane età, “sapere troppo” o doversi arrangiare da soli (Blanchet 1996, 38). L’elemento chiave dell’idea di *shishu* è l’innocenza, la protezione e la dipendenza. Gli *shishu* non hanno le stesse preoccupazioni degli adulti (Blanchet 1996, 38). Il bambino deve essere protetto e guidato dai genitori, ma è anche innocente e puro e deve essere protetto dalla corruzione degli adulti.<sup>17</sup>

Proseguendo nel volume di Zeitlyn (2018) si trovano ulteriori riflessioni relative a ciò che si intende per infanzia. L’autore infatti cita altri studi come, per esempio, quello di Aziz e Maloney (1985) secondo il quale l’infanzia e la *preschool* si riferiscono al periodo compreso tra la nascita di un bambino e la sua crescita fino ai 5 anni di età. Tuttavia, gli studiosi, come anticipato, affermano che a seconda dello status socioeconomico o delle esigenze specifiche familiari e locali l’infanzia può estendersi fino ai 12 anni. Se un bambino dovesse per esempio lavorare con un’età inferiore ai 12 anni non sarebbe più definito come *śīśu*. Gli autori concordano sul fatto che, a partire dai 15 anni, non si dovrebbe più utilizzare il termine appena riportato per riferirsi a un bambino, ma piuttosto si dovrebbero impiegare altre parole per iniziare a indirizzarsi a un adolescente.

**16** Si tratta della stessa parola inserita dall’autrice ovvero *śīśu* শিশু. La versione *shishu* non rappresenta una traslitterazione scientifica ma la pronuncia della parola stessa. Per quanto riguarda *shishukal*, nel testo l’autore si riferisce ad un generico periodo relativo all’infanzia. Concludiamo ricordando che in lingua bangla non si differenziano le parole per genere e numero quindi *shishu* può essere impiegato per bambino o bambina sia al singolare che al plurale (Ferro 2026).

**17** Versione originale tratta dal volume: «The bangla word *shishu* evokes a small the child toddler or baby (Blanchet 1996, 37). *Shishu*, however, does not refer only to age or physical development; it also refers to life circumstances such as that the eldest child may have to take on more family responsibilities and have a shortened *shishukal*; other factors that may shorten *shishukal* include working at a young age, ‘knowing too much’, or fending for one’s self (Blanchet 1996, 38). The key element of the idea of *shishu* is being innocent, protected and dependent. *Shishu* do not understand or have a problem of their own (Blanchet 1996, 38). The child must be protected and guided by parents but also is innocent and pure and to be shielded from the corruption of adults».

Sempre Aziz e Maloney (1985) hanno inoltre stabilito che è possibile utilizzare in lingua bangla una parola differente, *balyakal* বাল্যকাল (infanzia), impiegata per riferirsi a bambini a partire dall'età di 6/10 anni e che si utilizza principalmente nei confronti di minori che iniziano parzialmente a ragionare. Si tratta pertanto di un termine che si può iniziare ad impiegare, per esempio, quando un bambino comincia a frequentare la scuola. Di conseguenza, la parola bambino e la parola infanzia possono variare a seconda della scolarizzazione, di considerazioni, credenze, rappresentazioni personali, necessità familiari e soprattutto del posizionamento dello specifico bambino o della specifica bambina all'interno della rete sociale di appartenenza. Secondo gli studi di Blanchet (1996), successivamente riportati da Zeitlyn (2018), un bambino è parte di una società che si occupa di lui e che co-costruisce l'infanzia in modo differente a seconda del gruppo culturale e sociale di riferimento. Nel volume, per riferirsi alla società si utilizza l'espressione bangladese *samāja* সমাজ (società in senso ampio), ovvero una rete sociale familiare e amicale che include figure di riferimento per il bambino o per i membri che ne fanno parte. Tale rete regola e guida la società grazie alla presenza di figure autorevoli come i cosiddetti *guardians* ovvero detentori di sapere e garanti del rispetto delle regole di convivenza dettate da indicazioni sociali, culturali e religiose (Del Franco 2012). Sempre negli studi di Del Franco (2012) si cita il concetto di *bujha* বুঝা ovvero 'comprensione', approfondito da Ahmed (2004). Secondo tale indagine un bambino diventa adolescente quando è in grado di comprendere ciò che lo circonda, le richieste degli adulti e del contesto di riferimento. Il concetto sembra essere collegato al sapersi conformare ad aspettative, conoscenze e norme sociali e presuppone l'abilità di saper gestire la propria vita, assumersi responsabilità, negoziare aspettative personali o familiari. Il livello di *bujha* বুঝা (comprensione) può variare, infine, in base all'istruzione ed all'appartenenza sociale.

