

5 Punti di vista a scuola

Sommario 5.1 ‘Ma dove sono i nonni?’. – 5.1.1 Vengono i papà. – 5.1.2 ‘Barriere’ linguistiche e culturali. – 5.1.3 Comprensione delle regole della scuola e partecipazione. – 5.1.3.1 La scuola dell’infanzia in Italia – lingua e linguaggi. – 5.1.3.2 La scuola dell’infanzia in Bangladesh. – 5.1.4 Il rapporto con il cibo e le autonomie. – 5.1.5 Punti di vista tra genitori e docenti durante gli incontri scuola-famiglia. – 5.1.6 Conoscenze reciproche e alleanze tra scuola e famiglia: *Ay Chelera Ay Meyera*. – 5.1.7 Acquisizione della L2 a scuola da parte dei bambini e confronti. – 5.1.8 Mutande e tovaglioli.

In questo capitolo si affronta la discussione dei dati riguardanti pratiche linguistiche ed educative tra casa e scuola e possibili buone pratiche per facilitare l’inclusione sociale e linguistica dei bambini. Per quanto riguarda il primo aspetto, si presenteranno estratti di conversazioni, note di campo, estratti di focus group e di interviste realizzati con famiglie e docenti. Inoltre, si presenteranno percorsi di buone pratiche implementati a scuola e in incontri scuola/famiglie. Infine, tramite disegni etnografici si presenteranno alcune situazioni in cui emergono aspetti, rappresentazioni e punti di vista differenti tra famiglie, in particolare tramite la figura delle madri e dei docenti.

Con il presente capitolo si intende pertanto rispondere alle prime tre domande di ricerca.

5.1 ‘Ma dove sono i nonni?’

Nei paragrafi seguenti si presenteranno i punti di vista di docenti e operatori sociali integrando, quando possibile, anche le prospettive delle famiglie. Per ciascun paragrafo è stato scelto di utilizzare titoli che riflettano il tema principale emerso durante i focus group, le conversazioni e le interviste e le note di campo. Diverse insegnanti si sono interrogate sulla presenza dei nonni e dei familiari tra le famiglie bangladesi. Come discusso (cf. cap. 3), non tutte le famiglie bangladesi del territorio veneziano possono beneficiare di una rete di supporto familiare e sociale di riferimento. A questo proposito, un rappresentante di un’associazione culturale e referente di un centro di preghiera ha spiegato che, data la recente migrazione bangladese, le figure di riferimento più anziane e esperte, solitamente appartenenti alla famiglia allargata e definite come *guardians* (cioè guardiani, detentori del sapere, responsabili e saggi) di una *samaj* (ovvero di una società civile e morale) risultano ancora assenti. Ho quindi deciso di domandare a tale rappresentante chi fossero i *guardians* dei bambini a Venezia e, in particolare, chi potesse essere garante della loro educazione e del loro percorso formativo a partire dal nido e dalle scuole dell’infanzia. Alla domanda è stato risposto evidenziando che la figura paterna spesso coincide con quella di un *guardian*, in quanto si tratta generalmente della persona presente sul territorio italiano da più tempo e dotata di un numero maggiore di contatti con scuole e associazioni socioeducative e culturali. Il padre, in quanto figura di riferimento, è spesso anche colui che possiede una conoscenza più approfondita della lingua italiana e che è tenuto a garantire il rispetto di un comportamento sociale e culturale, nonché di un codice di onore e di condotta che non può essere violato (Del Franco 2012). Nel caso in cui ciò accadesse, tale comportamento sarebbe considerato deplorabile per la famiglia di riferimento e per l’intera comunità o gruppo sociale di appartenenza.

Nel contesto migratorio, si osserva una rielaborazione e una negoziazione dei ruoli educativi, precedentemente affidati alle madri e ai *guardians* nel Paese d’origine, che spesso vengono trasferiti ai padri, in particolare se si tratta di colloqui scuola/insegnanti. Tuttavia, questi ultimi spesso trascorrono la maggior parte del loro tempo sul luogo di lavoro, sentendosi spesso inadeguati a svolgere pienamente il ruolo di educatori e di cura dei figli, in particolare nella fascia di età della prima infanzia. Per un approfondimento sull’argomento, si rimanda all’articolo in corso di stampa di Della Puppa e Tonioli (c.d.s.). Per un’analisi approfondita della struttura sociale e familiare del Bangladesh, si rimanda alle ricerche condotte da Del Franco (2021).

5.1.1 Vengono i papà

Una delle criticità segnalate dai docenti delle scuole dell'infanzia riguarda l'organizzazione familiare nell'educazione dei bambini. Sebbene i padri, come discusso nei capitoli precedenti, risiedano in Italia da più tempo e possiedano una migliore conoscenza della lingua italiana, spesso sono assenti nel contesto educativo poiché trascorrono gran parte del tempo al lavoro. Le madri, invece, si occupano quotidianamente dei bambini, pur avendo spesso una conoscenza limitata della lingua italiana. È importante sottolineare che queste osservazioni si riferiscono esclusivamente alle famiglie partecipanti al presente studio. Ritengo opportuno precisare che queste osservazioni non intendono stereotipare sulla figura della donna all'interno dell'ambiente domestico e suggerire un'associazione tra cura, ruolo materno ed educativo all'interno della famiglia né proporre rigide categorie di genere. Si è consapevoli della complessità dei ruoli di genere nelle società e di come essi possano trasformarsi durante la migrazione. È chiara la necessità di impiegare una lente intersezionale per evitare che categorie come 'donne migranti' o 'uomini migranti' siano riduttive e per analizzare ruoli, generi, luoghi, classe sociale, religione in relazione ai ruoli nelle società e alle dinamiche di potere (Anthias et al. 2012; Anthias, Pajnik 2014). Non è tuttavia focus di questo studio approfondire tali tematiche ma si rimanda per ulteriori approfondimenti, per esempio, agli studi di Anthias (2012) e di Timmerman, Fonseca et al. (2018) in cui viene problematizzato il genere nella migrazione secondo una prospettiva intersezionale. Per approfondimenti sui ruoli di genere nella diaspora bangladesese, in particolare in Regno Unito, si rimanda, invece, a indagini che mettano in luce come nella migrazione dal Bangladesh, sia necessario intersecare, oltre alle altre categorie appena descritte, anche le aspettative familiari e sociali del contesto di origine e delle reti sociali dei paesi di arrivo (si veda Khan 2006; Kabeer 1999; Wright 2024) poiché esse possono avere un impatto significativo su vulnerabilità, agency di uomini o di donne, lavoro e decisioni familiari.

Alla luce di tali considerazioni si evidenzia che i dati raccolti nella ricerca mostrano, nel contesto veneziano indagato, quanto siano le madri ad occuparsi dei bambini che frequentano la scuola dell'infanzia, in particolare per quanto riguarda il soddisfacimento di bisogni primari, quali l'alimentazione e l'igiene personale, accompagnando i figli a scuola o a lezioni di Corano.

Spesso, come si può leggere nell'estratto seguente di un'intervista, le insegnanti hanno la percezione che i padri non traducano alle madri, quando presenti, tutto il messaggio trasmesso, non condividano pienamente le informazioni riportate durante il colloquio e non si occupino di reperire il materiale scolastico necessario affinché i bambini abbiano tutto l'occorrente per andare a scuola. Inoltre,

sempre secondo quanto emerso dall'intervista, nonostante le scuole si impegnino a tradurre il materiale in lingua bangla, a inviare e-mail o a pubblicare informazioni nei gruppi WhatsApp, si ha di frequente la sensazione che i genitori non rispondano e che le madri, a causa della barriera linguistica, rimangano più isolate e non partecipino alla vita scolastica. Di conseguenza, secondo la percezione dei docenti, spesso i bambini non consegnano la documentazione necessaria per uscite, permessi o comunicazioni generali, a causa della limitata conoscenza della lingua italiana da parte dei genitori. Inoltre, è stato rilevato che vi è una scarsa considerazione del ruolo della bacheca scolastica. Anche in presenza di traduzioni e di messaggi in bacheca in lingua bangla, i genitori tendono a non leggere le informazioni trasmesse alle famiglie. Tali riflessioni si possono leggere nell'estratto seguente:

La principale difficoltà a mio parere è che nei colloqui a scuola molto spesso vengono i padri che poi non si occupano dei figli in quanto lavorano e sembrano non condividere con le mogli le informazioni del colloquio. Importante è coinvolgere le donne con il mediatore ed insistere con i corsi di italiano. Le difficoltà riguardano sia le semplici comunicazioni della giornata scolastica, la richiesta di documenti da compilare e portare a scuola, il materiale scolastico che manca sempre, far capire l'importanza di guardare la bacheca con le informazioni o leggere le e-mail e i messaggi del gruppo WhatsApp. (Estratto 4)

Come osservato nel capitolo 3, la maggior parte delle persone coinvolte nello studio proviene da zone rurali come Barisal e Shariatpur. Numerosi genitori e madri, soprattutto appartenenti alla prima ondata migratoria, nonostante siano presenti sul territorio da diversi anni, hanno uno scarso livello di scolarizzazione o sono analfabeti. Per questo motivo, negli anni, ho notato che i genitori preferiscono ricevere un messaggio scritto in italiano semplificato, accompagnato da un audio e da immagini, invece di un messaggio tradotto in lingua bangla standard che non tutti i cittadini e le cittadine residenti a Venezia conoscono. Come anticipato nell'introduzione, infatti, la lingua più comunemente utilizzata all'interno delle famiglie è una variante dialettale che presenta strutture sintattiche e lessico differenti rispetto al bangla standard.

Nonostante ci siano genitori che preferiscono la lingua italiana, alcune maestre non concordano e affermano che le famiglie non si soffermano sulle comunicazioni, neanche se avvengono in lingua italiana:

Anche difficilmente si fermano alla porta per vedere se ci sono comunicazioni. Più che altro un passaggio di informazioni. (Estratto 5)

In italiano non lo leggono. Io tante volte vedo che anche tra di loro si aiutano, però comunque non c'è comprensione. Quindi rispetto ai dialetti o rispetto alla lingua ci sono tante differenze anche tra di loro o no. (Estratto 6)

Perché io ho visto tanti papà tradurre il cartello alla mamma. E poi la mamma aspettava qualcun altro e richiedeva la stessa cosa. O è un'insicurezza o non c'è comprensione. (Estratto 7)

A partire da queste riflessioni avvenute all'inizio della mia ricerca, ho proposto ad alcune delle maestre coinvolte di utilizzare quanto più possibile immagini e un testo in italiano semplificato. Scrivo infatti nelle note di campo del mio diario utilizzato le seguenti riflessioni:

Giugno 2024. Oggi a scuola le maestre mi hanno detto che non sanno più quali strategie adottare per poter comunicare con le madri del Bangladesh che, secondo il loro sguardo, si avvicinano a scuola timidamente, sempre più coperte non solamente indossando il velo ma anche il *niqāb*¹ davanti al volto e sempre meno competenti in lingua italiana. Le maestre riportavano un senso generale di confusione e difficoltà nel comunicare anche solo che cosa avessero mangiato i bambini a scuola. Ho chiesto alle maestre di poter vedere insieme a loro il menù della scuola per capire quali potessero essere le criticità. Oggi, nello specifico, il menu riporta halibut alla mugnaia. Ho chiesto alle maestre se prima di lavorare a scuola conoscessero perfettamente la ricetta del piatto presentato e per essere sicura ho condotto una piccola indagine anche tra amici e parenti. Nonostante tutti concordino nel dire che l'halibut è un tipo di pesce la cottura alla mugnaia è stata definita nelle forme più fantasiose. Si tratta di un pesce impanato e fritto. Per questo motivo la mia proposta alle maestre è stata quella di stampare in caratteri maggiori il menù della scuola, appenderlo in un luogo più visibile e non in un piccolo angolino della bacheca all'ingresso lungo il corridoio, utilizzare delle fotografie per mostrare che cosa sia per esempio l'halibut alla mugnaia e sotto alla parola halibut scrivere pesce. Ovviamente ciò non significa, secondo il mio punto di vista, semplificare la lingua ed eliminare per i genitori di altre nazionalità o di altre lingue il menu completo nella sua forma originale, ma un affiancamento del contenuto del menu ad una facilitazione linguistica lessicale che

1 Il *niqāb* è un velo che si mette davanti al volto per coprire il viso dal naso in giù rimangono quindi solamente evidenti gli occhi poiché tutto il resto del capo e del volto sono coperti dal velo e dal *niqāb*. Si tratta di un indumento impiegato dalla comunità musulmana che però rappresenta la maggior parte della comunità o delle comunità bangladesi presenti sul territorio.

possa favorire la comprensione tra le famiglie e le insegnanti. Tali azioni potrebbero contribuire a gettare le basi per la costruzione di un patto educativo fondato sulla fiducia, necessario affinché le madri partecipino serenamente alla vita scolastica e accompagnino i propri figli. Alcune risposte che le insegnanti mi hanno dato sono state silenziose, mi hanno guardata, alcune mi hanno detto che ciò comporterebbe molto lavoro da parte delle docenti stesse mentre alcune persone mi hanno risposto che in questo caso si farebbe assistenzialismo a scuola e che questa non è la via per favorire l'integrazione delle persone. Ho provato a spiegare che l'inclusione sociale e linguistica richiede delle specifiche tempistiche e che l'acquisizione del lessico del cibo, nonostante sia prevista dal quadro comune europeo di riferimento per le lingue nei livelli iniziali pre-A1 e A1, non include la parola *halibut* che richiede una competenza linguistica superiore. La scuola non ha accolto la mia proposta insistendo sul lavoro che le mamme devono fare per includersi nella società ma anche allo stesso tempo riportando il bisogno di supporto di mediatori linguistico-culturali e di altre figure come, per esempio, facilitatori linguistici per poter aprire servizi qualitativi alle famiglie migranti che nel caso della scuola in oggetto rappresentano il 90%. (Estratto 1 dal diario di campo)

L'apprensione riguardo al cibo è stata spesso rilevata come la fonte principale di preoccupazione da parte delle madri. Secondo i racconti delle intervistate, il compito principale di una brava madre consiste nel prendersi cura di un bambino e assicurarsi che possa essere nutrito, come si può leggere dalle parole di una mediatrice linguistica, infatti

uno dei ruoli principali delle madri è imboccare i propri figli e fornire loro del cibo cucinato per molte ore, affinché sia saporito, buono e gradevole. (Estratto 8)

Come anticipato nel capitolo 2, dagli studi di Jasmine e Nduna (2021) è emersa la consuetudine di imboccare i bambini senza chiedere loro se hanno sete o fame, in particolare in aree rurali del Bangladesh secondo la pratica del *force-feeding* contrapposta a quella dell'alimentazione responsiva accompagnata da dialogo genitore-bambino e alla richiesta rispetto al desiderio di mangiare e di quale cibo assaggiare. Nella ricerca condotta le insegnanti hanno notato che, di frequente, all'uscita da scuola, numerose mamme si presentano con sacchetti contenenti patatine, merendine, cioccolato, caramelle, panini e piatti pronti, soprattutto a base di riso.

Per questo motivo, le insegnanti mi hanno chiesto di individuare una strategia comunicativa efficace per informare le famiglie su ciò

che viene servito a scuola, sugli orari dei pasti e sulla possibilità, offerta ai bambini, di scegliere cosa mangiare.

Per rispondere a queste esigenze, la proposta metodologica e didattica è stata quella di rielaborare il menù utilizzando fotografie e immagini e, soprattutto, esplicitando in modo chiaro gli orari dei pasti, nonché il contenuto delle merende e dei pranzi. In uno studio di Barbieri e Bernabini (2018), infatti, è stata evidenziata la necessità, a partire dalle scuole dell'infanzia, di integrare immagini e oggetti concreti a parole facilitate per poter migliorare la comunicazione tra scuola e famiglia.

5.1.2 'Barriere' linguistiche e culturali

Come anticipato attraverso l'estratto precedente del diario di campo, una delle principali preoccupazioni delle insegnanti riguarda la barriera linguistica come si legge di seguito:

La difficoltà linguistica, in particolare delle mamme, rende più complicata l'alleanza educativa. (Estratto 9)

Dalle conversazioni condotte con le famiglie e in particolare con le madri è emersa la medesima preoccupazione. Molte di loro mi hanno raccontato di aver tentato di iscriversi ai corsi gratuiti di italiano presenti sul territorio ma a volte gli orari non coincidevano con le loro disponibilità, non sempre erano facilmente raggiungibili o non erano rivolti a persone con scarsa scolarizzazione. Allo stesso tempo, non tutti i livelli del QCER vengono attivati nel territorio veneziano. Alcune madri, infatti, possiedono un certificato A2 di lingua italiana o B1 ottenuto negli anni di permanenza in Italia ma, dopo aver frequentato i corsi, non hanno più avuto la possibilità di interagire in italiano se non durante le scarse occasioni di incontro tra scuola e famiglia o con altri genitori.

Accanto alla strutturazione di percorsi formativi maggiormente rispondenti ai bisogni linguistici dell'utenza, si ritiene opportuno sviluppare interventi specificamente calibrati sul target di riferimento quali sillabi per l'insegnamento dell'italiano a studenti bangladesi (Serragiotto, Tardi 2025).

Data la necessità dei docenti di comunicare con le famiglie, ho chiesto agli insegnanti quali fossero le principali strategie o tecniche che impiegassero. Le principali risposte che mi sono state fornite sono le seguenti:

È necessario prevedere colloqui con il mediatore, colloqui preparati ad hoc e momenti di condivisione con più genitori che possano facilitare la comunicazione. (Estratto 10)

Normalmente, chiedo il supporto di un mediatore linguistico-culturale. (Estratto 11)

Uso i genitori bengalesi più capaci come mediatori e mi avvalgo di immagini e foto. (Estratto 12)

Si nota quindi la necessità di poter interagire con un mediatore linguistico culturale soprattutto all'inizio dell'anno scolastico o che faciliti ed espliciti il funzionamento della scuola e la comunicazione nei momenti di condivisione collettiva, come durante incontri scuola-famiglia o durante i colloqui tra insegnanti e genitori.

La figura del mediatore è stata definita e approfondita in diversi studi accademici (per un approfondimento che riassume diverse prospettive d'indagine si veda Brichese, Tonioli 2017) e da Consiglio d'Europa nel 2011. Quest'ultimo ha definito il mediatore interculturale come «la terza figura necessaria per facilitare la comunicazione in contesti interculturali». Nonostante la definizione data, non è ancora presente una normativa unitaria a livello europeo che definisca in modo chiaro ruoli, competenze e ambiti di intervento del mediatore. Per questo motivo diversi insegnanti, operatori o educatori a seconda delle regioni di appartenenza e degli ambiti (socio-sanitario o educativo) impiegano la figura del mediatore in maniera differente. Il mediatore costituisce una figura chiave per facilitare la comunicazione tra scuola e famiglie e, nella ricerca qui presentata, risulterebbe fondamentale per realizzare un glossario plurilingue di base, accompagnare descrizioni a materiale fotografico, condurre colloqui conoscitivi e raccogliere informazioni su biografie, competenze pregresse dei bambini, esplicitare ruoli e figure della scuola, tempi e spazi, bisogni e aspettative degli alunni, comprese le famiglie neoarrivate.²

Quando la figura del mediatore non può essere coinvolta, alcune insegnanti utilizzano la tecnica del linguaggio semplificato e facilitato impiegando immagini e foto. Quando possibile, infine, richiedendo anche l'aiuto di un genitore di un'altra sezione più competente in lingua italiana.

Durante la ricerca ho osservato l'attivazione, da parte di alcuni docenti, di percorsi didattici volti a favorire la partecipazione delle madri nel contesto scolastico, ad esempio attraverso attività di affiancamento da parte di genitori più competenti nella lingua italiana, con funzioni di tutor nei confronti di coloro che erano appena arrivati.

In contrasto con queste strategie, altri docenti ritenevano invece che fosse compito delle madri, e più in generale delle famiglie,

2 Si vedano a questo proposito gli studi di Caon, Tonioli 2020; Ceccatelli Gurrieri 2006; Gavioli 2009; Luatti 2011; Machetti, Siebetchu 2017.

informarsi e apprendere l'italiano. A livello metodologico, questi ultimi sostenevano che non fosse necessario modificare le proprie strategie didattiche, poiché, secondo il loro punto di vista, erano i bambini e le famiglie a doversi integrare nel contesto italiano.

Inoltre, durante le prime interviste condotte nella fase 1, 8 docenti su 20 hanno evidenziato la necessità di verificare se i mariti trasmettessero integralmente le informazioni alle proprie mogli e, in assenza di mariti o mediatori culturali, come fosse possibile formulare domande in modo culturalmente e linguisticamente comprensibile per le madri. Nel seguente estratto infatti una maestra afferma la necessità, in alcune circostanze, di dover raccogliere maggiori informazioni da parte delle famiglie soprattutto nel caso di assenza dei bambini da scuola:

Bisogna andare molto in profondità. Infatti, una mediatrice diceva, se avete bisogno di sapere cose specifiche di un bimbo che magari è stato male, è stato a casa e ritorna dopo tre giorni, se chiedete come sta, vi diranno tutto bene. Ma magari a voi interessa sapere, ha mangiato, ha dormito, si è svegliato di notte. E quindi queste cose vanno specificate di più, cioè, vanno proprio chieste singolarmente perché, se no la risposta è sempre che va tutto bene. (Estratto 13)

Le difficoltà di comunicazione linguistica con le famiglie talvolta riflettono forme di isolamento e marginalizzazione sul territorio. In alcune riflessioni con le docenti, ci siamo chiesti quali fossero le ragioni di tale isolamento tra le madri coinvolte nella ricerca. Come emerge dall'intervista riportata di seguito, la docente fa riferimento a una conversazione precedente, in cui ci interrogavamo sui possibili fattori culturali, religiosi o personali che potessero indurre alcune madri a non sentirsi parte integrante della comunità scolastica:

I problemi legati alla comprensione linguistica e, di conseguenza, alla comunicazione, riguardano soprattutto le mamme, che sono le figure che più frequentemente accompagnano e vanno a prendere i bambini a scuola. Se i genitori non partecipano alle riunioni, forse non hanno la possibilità di creare una rete di relazioni, come dicevi tu. O forse, Valeria, ci sono altre ragioni per cui non vogliono frequentarsi? Per esempio, la mamma di Kushbo dice che porta i figli a scuola, ma che non vuole avere niente a che fare con gli altri bengalesi. (Estratto 14)

Ho discusso nei capitoli precedenti quanto le collettività bangladesi presenti sul territorio di Venezia siano tra di loro molto differenti e suddivise in base a politica, zona di provenienza e religione. Spesso le suddivisioni tra famiglie avvengono anche sulla base del lavoro

che viene svolto da parte dei membri della famiglia. Ho incontrato, ad esempio, un genitore che si percepisce appartenente a una classe sociale più elevata, in quanto, parlando inglese, può lavorare come portiere in un hotel a Venezia e si distingue da chi proviene da Shariatpur e opera nel settore della cantieristica navale. Secondo il suo punto di vista, chi lavora nella cantieristica e proviene da Shariatpur possiede una alfabetizzazione e scolarizzazione inferiore. Il padre protagonista di questo scambio, nato a Barisal, ha riferito di non desiderare di condividere la propria abitazione con persone provenienti da Shariatpur e con un basso livello di istruzione, poiché, secondo le sue parole

Loro sono diversi, non tengono la casa pulita come me, loro vanno a pregare in una moschea diversa dalla mia e non sanno leggere e scrivere. Io vengo da una città loro invece da un villaggio. (Estratto 15)

È altresì possibile che il desiderio di non far parte di un gruppo identificabile di persone bangladesi o di non condividere la propria abitazione con altri membri della comunità, sia legato alla presenza, all'interno delle diverse famiglie, di persone con disabilità.

Negli studi precedentemente condotti tra il 2018 e il 2020 ho potuto approfondire il tema della disabilità e confermare che all'interno della società bangladesa in generale è ancora considerata da molte persone un tabù sociale e stigmatizzata anche nella migrazione. Rimando ad un articolo pubblicato per *Mondi Migranti* nel 2020 in cui ho messo in luce la difficoltà per famiglie con figli con disabilità di reperire un'abitazione nel contesto veneziano poiché spesso per numerose famiglie la disabilità era considerata come contagiosa e di conseguenza non volevano che i propri figli condividessero un appartamento con bambini o persone con disabilità (Tonioli 2020b).

In conclusione, riporto anche un estratto da un focus group in cui una docente mi ha espresso, al contrario di altre, il suo interesse nel capire che cosa serva, cosa sia rilevante per le famiglie bangladesi, in particolare rispetto alla conoscenza della lingua italiana:

Quello che non sappiamo, se loro hanno interesse, cioè, è una questione, siccome tu avevi spiegato anni fa ... che magari la nostra gestualità, il nostro gesticolare, loro non lo possono capire, perché è come il discorso del 5, piuttosto che dei numeri. Allora magari noi abbiamo un modo e ci aspettiamo, solo che non riusciamo a capire se da un'altra parte non c'è interesse, o semplicemente essendo appunto un'altra cultura, e che cultura che noi non conosciamo, se sono più inibite, se hanno difficoltà, se non sono interessate, perché apparentemente sembra che non interessi. (Estratto 16)

5.1.3 Comprensione delle regole della scuola e partecipazione

Un'altra problematica dal punto di vista delle docenti è la mancanza di conoscenza e quindi anche condivisione delle regole del funzionamento della scuola dell'infanzia in Italia. La mancanza di conoscenza porta inevitabilmente ad una incomprensione spesso delle attività e della partecipazione richiesta ai genitori o agli alunni durante l'attività previste dalla scuola e dalle docenti:

La piena comprensione delle regole della scuola e la partecipazione attiva alla comunità scolastica. (Estratto 17)

La barriera linguistica (cf. introduzione), associata alle divergenti aspettative delle famiglie bangladesi nei confronti della scuola dell'infanzia, sembra essere il fattore predominante nelle complesse negoziazioni riguardanti le norme e le pratiche educative. È altresì rilevante sottolineare che la scuola dell'infanzia non è obbligatoria in Bangladesh e che molte famiglie optano per il periodo autunnale o invernale italiano per organizzare visite nel Paese di origine. Tale situazione spesso si traduce in assenze che superano i 60 giorni, con la conseguente cancellazione del posto del bambino nella scuola pubblica, secondo quanto stabilito dalla normativa italiana. In tale contesto, la figura del mediatore assume un ruolo cruciale, poiché facilita la comprensione e il compromesso tra le parti coinvolte. È fondamentale, inoltre, comprendere appieno il sistema educativo bangladesi, profondamente diverso da quello dei paesi occidentali che le famiglie bangladesi si trovano ad affrontare per la prima volta.

5.1.3.1 La scuola dell'infanzia in Italia – lingua e linguaggi

In merito alla scuola dell'infanzia, la struttura delle attività è suddivisa in campi di esperienza e non in discipline come negli altri ordini e gradi scolastici.

In particolare, al campo di esperienza 'Discorsi e parole', si osserva che il Decreto ministeriale 254 del 2012 suggerisce lo sviluppo delle competenze comunicative e linguistiche nei bambini attraverso esperienze di ascolto, conversazione e uso del linguaggio per esprimersi e comunicare. In particolare, si evidenzia l'importanza di promuovere l'oralità, la capacità narrativa, la conoscenza e l'uso del lessico, nonché le abilità metalinguistiche, come la riflessione sul funzionamento della lingua e la costruzione di parole. Il Decreto sottolinea altresì l'importanza di valorizzare le diverse lingue e culture presenti nei contesti scolastici, considerate come elementi chiave per l'acquisizione linguistica dei bambini a partire dalle varietà e dai repertori individuali di ogni singolo alunno. Nel Decreto,

infatti, si può leggere che «la scuola dell'infanzia ha la responsabilità di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana, rispettando l'uso della lingua di origine» (2012, 27).

In particolare, quando ci si riferisce a bambini con background migratorio è fondamentale, in base agli studi di Porelli et al. (2018), «ampliare il lessico e apprendere a relazionarsi e a socializzare con i pari» (Porelli et al. 2018, 155).

È evidente che la promozione di un contesto che favorisca il potenziamento e/o l'acquisizione dell'italiano come lingua seconda e la valorizzazione dei repertori individuali include anche la valorizzazione delle lingue madri. Anche le Nuove Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione (MIM 2025) riportano l'importanza di valorizzare linguaggi, identità e al contempo le lingue madri, come possiamo leggere nel seguente estratto relativo alle finalità del 'Campo di esperienza i discorsi e le parole':

La lingua rappresenta, nelle sue diverse forme e funzioni, un canale fondamentale per comunicare, conoscere, imparare a confrontarsi con gli altri, secondo modalità via via più complesse, in grado di condurre ad esprimere in maniera chiara il proprio pensiero e a condividerlo con gli altri, a partire dalle proprie esperienze, dall'osservazione e dall'esplorazione dell'ambiente. Se la lingua materna è parte integrante dell'identità personale di ogni bambina e di ogni bambino, imparare fin da piccoli altre lingue significa poter entrare in contatto con mondi diversi di rappresentazione e di significato. (MIM 2025, 31)

Gli studi condotti per promuovere l'insegnamento della lingua nel contesto scolastico dell'infanzia hanno evidenziato l'importanza di integrare l'apprendimento linguistico con diverse modalità, poiché «la scoperta delle potenzialità del linguaggio verbale avviene in parte attraverso l'associazione tra lingua e stimoli multisensoriali» (Daloiso 2009a, 102). Inoltre, secondo le indicazioni di Daloiso (2009b; 2022), risulta fondamentale nell'educazione linguistica per l'infanzia garantire ai bambini l'accessibilità dell'input linguistico, presentare in classe un lessico concreto, che sia comprensibile e ridondante, eventualmente supportato da gesti e immagini, potenziare la fonetica e lavorare principalmente favorendo l'oralità.

Inoltre, è fondamentale offrire situazioni stimolanti e significative, principalmente basate sul gioco e sulla sfida tra pari, al fine di promuovere l'interazione linguistica orale. A tal proposito, è consigliabile mettere il bambino in situazioni comunicative reali e finalizzate al raggiungimento di uno scopo, come ad esempio chiedere per ottenere qualcosa o chiedere per esprimere uno stato d'animo.

Infine, è importante fornire rinforzi positivi alla produzione linguistica del bambino, al fine di stimolare e valorizzare le sue competenze linguistiche.

In conformità con le indicazioni fornite nel Quadro Europeo (2001) e nel volume Complementare (2020), nonché nel manuale di riferimento per gli approcci plurali FREPA / CARAP (2012), anche nel Decreto si promuove, a partire dalle scuole dell'infanzia, un approccio pedagogico interculturale e si evidenzia la necessità di promuovere il rispetto reciproco e il dialogo tra culture differenti.

Infine, rispetto al campo specifico 'i discorsi e le parole' delle ultime indicazioni ministeriali, si può leggere quanto sia promossa l'autonomia degli studenti, l'autoconsapevolezza, la collaborazione e la partecipazione in attività cooperative, oltre allo sviluppo di competenze comunicative, linguistiche ed espressive:

La scuola dell'infanzia, per la sua natura di luogo di incontro, partecipazione e cooperazione, è la scuola di ogni bambina e di ogni bambino in quanto persona umana. In un'ottica di continuità educativa verticale e orizzontale, nel rispetto della libertà di ciascuno, si pone come principali finalità la maturazione dell'identità personale, la progressiva conquista dell'autonomia (in termini di auto direzione e autoregolazione, iniziativa personale, cura di sé), lo sviluppo di competenze personali, una crescita armonica ed equilibrata, il benessere psicofisico, la costruzione di relazioni sociali positive (secondo modalità amicali, partecipative e cooperative), la collaborazione con gli altri per il raggiungimento di un obiettivo comune (anche nella prospettiva dell'educazione civica), lo sviluppo di competenze comunicative, linguistiche ed espressive, l'avvio al pensiero riflessivo. (MIM 2025, 23)

Come si evince da quanto descritto fino ad ora, non è compito della scuola dell'infanzia insegnare lettura e scrittura, ma è possibile coinvolgere gli alunni e le alunne in attività di pregrafismo. La pedagogia e la metodologia che viene suggerita come linea d'intervento nelle ultime Indicazioni Ministeriali riguardano, infatti, l'esplorazione multisensoriale, il gioco, la scoperta del mondo che circonda i bambini, l'uso di filastrocche, canzoni, narrazioni per iniziare a sistematizzare informazioni riguardanti le differenti esperienze insieme ad altre attività utili per iniziare ad esplorare il pensiero logico-matematico. Si leggono infatti queste indicazioni nell'estratto seguente:

La promozione di un apprendimento di tipo esperienziale, fondato su attività di manipolazione, esplorazione dell'ambiente, osservazione diretta di fenomeni e loro misurazione, anche all'interno di un contesto di attività didattica a piccolo gruppo, è in

grado di favorire nei più piccoli lo sviluppo di una ricca espressività e delle prime competenze logiche, quali condizioni indispensabili per realizzare l'avvio ad una futura formalizzazione del sapere matematico-scientifico. La scuola dell'infanzia dovrebbe poter offrire situazioni reali e significative di sperimentazione di tali processualità, nel rispetto della conoscenza di sé e della propria storia personale, dei ritmi e dei cicli temporali, ricorrendo a forme di rappresentazione dello spazio (come le mappe) e di produzione espressivo-narrativa (come le fiabe, le drammatizzazioni, le rime e filastrocche, le conte, ecc.), in grado di promuovere una prima sistematizzazione unitaria delle conoscenze sul mondo della realtà naturale e sociale. (MIM 2025, 34)

Si riporteranno nei paragrafi seguenti le indicazioni nazionali del Governo bangladesese in merito alla scuola dell'infanzia.

5.1.3.2 La scuola dell'infanzia in Bangladesh

La scuola dell'infanzia così come la come è conosciuta nel contesto italiano non è obbligatoria in Bangladesh. Tuttavia, il governo si è impegnato lungamente per raggiungere l'obiettivo di garantire un'istruzione di qualità a tutti i bambini a partire anche dall'età di 3-6 anni.

Da recenti studi (Mallick, Popy 2024) si evince, tuttavia, che solamente il 40% dei bambini del Paese è iscritto all'istruzione cosiddetta prescolare. Sicuramente notevoli traguardi sono stati raggiunti dopo il 2008 quando è stato pubblicato dal Governo del Bangladesh l'*Operational Framework for Pre-Primary Education*. Sempre secondo gli studi citati, il nuovo piano nazionale prevedeva la promozione dell'educazione prescolare poiché nel 2008 solo il 14,6% dei bambini frequentava la scuola dell'infanzia.

I numeri negli anni sono aumentati e, ad oggi, si stima che circa il 40% dei bambini frequenti programmi prescolari ma essi sono molto vari a seconda dell'età. Alcuni bambini accedono solo a 5 anni e altre variabili possono dipendere del tipo di scuola, se privata in lingua inglese o pubblica, se in classi miste, dove per esempio bambini di quattro anni imparano a leggere e scrivere insieme a bambini di 10 anni che fino a quel momento non hanno potuto accedere al sistema scolastico.

Nei capitoli precedenti sono stati presentati dati riguardanti l'alfabetizzazione e la scolarizzazione delle persone che risiedono in Bangladesh così come la difficoltà di poter compiere un censimento generale della popolazione. Pertanto, i numeri dei bambini che rimangono esclusi dai sistemi di educazione scolastica formale o informale potrebbero essere sicuramente superiori rispetto ai numeri che si possono riportare in questo volume.

È importante sottolineare la presenza di numerose scuole e programmi privati, soprattutto per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, basati sul sistema inglese statunitense, canadese, australiano e giapponese presenti principalmente nelle grandi città e non accessibili alla maggior parte della popolazione. Si tratta di percorsi basati sulla didattica in lingua inglese e che perseguono gli obiettivi principali dell'educazione infantile in Bangladesh ovvero insegnare ai bambini l'alfabeto a leggere a scrivere e a contare.

Nonostante recenti studi condotti in Bangladesh (Mallick, Popy 2024) indaghino le potenzialità del gioco dell'apprendimento cooperativo e delle metodologie ludiche per favorire lo sviluppo cognitivo e linguistico dei bambini e delle bambine, se si sfogliano alcuni libri della scuola dell'infanzia si trovano come prime attività iniziali la scrittura delle lettere della lingua bangla, delle lettere in lingua inglese e, in alcuni casi, se si tratta di percorsi che includono lo studio del Corano, anche della lingua araba.

Oltre alla scrittura delle lettere e ad attività di pregrafismo sono presenti a conclusione dei volumi anche attività per insegnare ai più piccoli a contare, risolvere semplici problemi di matematica, che si riscontrerebbero in Italia nei volumi della scuola primaria, o attività di lettura di rime o brevi testi.

Ho recentemente acquisito alcuni libri distribuiti gratuitamente dal nuovo Governo bangladese per la scuola dell'obbligo, ossia la scuola primaria. Il primo volume, concepito come ponte tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, propone due semplici attività di pregrafismo e un breve ripasso dell'alfabeto. In tal modo vengono forniti i prerequisiti di lettura e scrittura, competenze che, nelle scuole primarie italiane, solitamente costituiscono invece gli obiettivi dei primi volumi e dei primi momenti di inclusione dei bambini nel contesto scolastico.

A testimonianza di quanto affermato, se si ricercano informazioni nel curriculum per la scuola dell'infanzia promosso dal Governo del Bangladesh nel 2008, nonostante il riconoscimento e lo spazio dato alla metodologia multisensoriale, ludica e creativa, si possono individuare diversi risultati attesi a conclusione della scuola infantile, ovvero:

Dire il proprio nome, il nome dei genitori, l'indirizzo della famiglia e la propria data di nascita; Dire i nomi e la funzione delle diverse parti del corpo; Seguire le pratiche sociali: salutare, rispettare gli anziani, ringraziare, chiedere il permesso e interagire in modo appropriato con parenti/amici; Recitare filastrocche, cantare canzoni per bambini, l'inno nazionale e raccontare storie; Classificare oggetti/articoli simili e distinguere oggetti/articoli dissimili; Disegnare e nominare cerchi, triangoli, rettangoli; Riconoscere e dire i nomi e le funzioni degli oggetti naturali che li circondano, ad esempio fiori, frutta, pesci, uccelli, animali, sole,

luna, alberi, mezzi di trasporto, tempo atmosferico, terra e acqua; Mostrare creatività realizzando oggetti, giocattoli/materiali di gioco di propria scelta utilizzando blocchi, argilla, foglie, carta, bastoncini, ecc.; Contare, riconoscere, leggere e scrivere i numeri da 0 a 20; Eseguire semplici addizioni e sottrazioni (con numeri inferiori a 10); Riconoscere, leggere e scrivere le lettere bengalesi; Leggere e scrivere parole composte da due lettere bengalesi; Descrivere eventi da immagini; Avere un vocabolario espressivo di parole presentate nel libro di lettura della classe 1; Riconoscere o dire la parola opposta a una parola conosciuta. (Curriculum per la scuola dell'infanzia, Governo del Bangladesh 2008, 17)

Come si evince dalle parole precedenti, gli obiettivi e gli scopi della scuola dell'infanzia in Bangladesh sono differenti rispetto a quelli della scuola in Italia e possono causare incomprensioni tra le famiglie e i genitori a causa delle diverse aspettative e conoscenze.

Un'ulteriore criticità emersa dagli studi citati nel 2024, a seguito della promozione di attività ludiche e creative nella scuola dell'infanzia e in continuità con altre indagini condotte in Bangladesh, riguarda la diffidenza e le preoccupazioni di numerosi genitori nell'iscrivere i propri figli alla scuola dell'infanzia. Gli studi evidenziano infatti che molti genitori sono fortemente orientati al rendimento scolastico, considerando meno utili le pratiche pedagogiche basate sul gioco, la cooperazione e la socializzazione sebbene queste ultime costituiscano elementi fondamentali per l'acquisizione delle competenze promosse dalla scuola dell'obbligo.

Una simile preoccupazione sarà ulteriormente documentata nel capitolo dedicato alla ricerca, in cui si racconterà come alcune famiglie percepiscano le attività quotidiane di gioco e apprendimento nella scuola dell'infanzia italiana come 'una perdita di tempo'. Tale criticità può generare diffidenza e ostacolare la costruzione di un rapporto di fiducia e di un patto educativo tra insegnanti e genitori.

Gli ultimi aggiornamenti reperibili online sulla scuola dell'infanzia risalgono, ad oggi, al 2013 e sono disponibili sul sito dell'UNICEF.

5.1.4 Il rapporto con il cibo e le autonomie

Tra le tematiche affrontate con insegnanti, educatrici e operatrici sociali, quella che ha suscitato maggiore interesse è stata l'autonomia dei bambini, in particolare rispetto alle abilità di base che la scuola dell'infanzia italiana si aspetta dai bambini di 3, 4 e 5 anni. Mi riferisco, ad esempio, alla capacità di mangiare da soli, apparecchiare e sparecchiare la tavola, svuotare lo zaino per prendere piatti, bicchieri e posate, fare merenda autonomamente e comunicare le proprie preferenze, ad esempio dicendo 'vorrei un biscotto' o 'preferisco una

galletta di riso'. Il tema delle autonomie riguarda non solo l'espressione dei desideri, ma anche la capacità dei bambini di agire senza richiedere costantemente feedback dai genitori, come nel caso della merenda. L'estratto che segue si concentra sul rapporto con il cibo:

Il rapporto con il cibo, alcune autonomie e la condivisione di strumenti educativi legati al gioco. (Estratto 18)

In altre occasioni le maestre mi hanno raccontato che spesso rimangono stupite quando vedono che i bambini all'età di 4 o 5 anni sono ancora alimentati da sostanze liquide quando la mamma li imbecca con il biberon senza chiedere loro se hanno sete oppure no.

Una maestra mi ha raccontato che

La mamma la viene a prendere e le dà ancora l'acqua come se fosse il biberon senza chiedere se ha sete. La vediamo che gioca con il cibo, è disordinata, non sta seduta. (Estratto 19)

Le insegnanti hanno spiegato spesso alle mamme che, dal punto di vista delle richieste e dei traguardi delle competenze previsti dalla scuola dell'infanzia, sarebbe opportuno domandare ai figli se hanno sete o fame e sottolineare in più lingue le parole impiegate, come 'acqua', 'bicchiere', 'latte' e 'succo', in modo da facilitare l'acquisizione della lingua, sia quella di casa sia la seconda lingua. Tuttavia, le madri hanno risposto dicendo che non si tratta di una pratica da loro pienamente compresa.

Alcune madri hanno condiviso la propria esperienza rispetto alla cura dei figli. Una di loro ha spiegato che si considera una brava madre perché sa senza dover chiedere come prendersi cura del proprio figlio o della propria figlia. Inoltre, ha affermato di saper riconoscere quando e cosa offrire da bere o da mangiare nei diversi momenti della giornata. Un'altra mamma ha raccontato che se la figlia inizia a mangiare da sola si sporca e i vestiti devono essere lavati spesso a mano, poiché non possiede una lavatrice. Ciò renderebbe complesso far conciliare la cura della bambina con gli altri impegni che ha quotidianamente. Altre madri hanno aggiunto che smettere di imboccare i figli o modificare le loro abitudini educative le farebbe sentire delle 'cattive madri'. Per questo, insieme ad alcune insegnanti e mediatrici linguistico-culturali, si è concordato di suggerire alle madri di imboccare i figli a casa, ad esempio nel fine settimana, definendo momenti specifici per farlo ma allo stesso tempo incoraggiando i bambini a mangiare da soli. Si è sottolineato che ciò potrebbe favorire lo sviluppo dell'autonomia necessaria per frequentare la scuola dell'infanzia e partecipare ai pasti con gli altri bambini ma non critica le proprie pratiche educative e familiari.

Un'ulteriore riflessione emersa riguarda l'autonomia nell'abbigliamento. Molti bambini attendono che siano i genitori a cambiare loro le scarpe all'ingresso della scuola dell'infanzia, a mettere le ciabatte e, alla fine della giornata, a vestirli o svestirli. Altri bambini invece hanno raccontato con orgoglio di sapersi vestire e svestire autonomamente, così come di poter raggiungere la scuola a piedi senza il passeggino, come si legge di seguito:

Marzo 2025. Oggi Mohammed mi ha detto di essere venuto a scuola da solo a piedi, ma in realtà le maestre mi hanno raccontato che è stato portato in braccio dal papà. Non solo è stato accompagnato, ma è stato anche vestito e svestito una volta entrato a scuola e gli sono state cambiate le scarpe. Mi chiedo se la narrazione di Mohammed dipenda dalle aspettative che ha percepito a scuola o nelle conversazioni con me riguardo alla sua autonomia. In generale, desidera sempre mostrarmi i suoi successi e le sue acquisizioni, non solo in italiano, ma anche nelle singole competenze, come saper disegnare, colorare e comporre un puzzle. Ritengo quindi che il desiderio di dimostrarci che è arrivato a scuola da solo possa essere una conseguenza delle aspettative che tutti hanno nei suoi confronti e che lui ha ascoltato durante le conversazioni a scuola. (Estratto 2 dal diario di campo)

Durante il pomeriggio della stessa giornata in cui ho osservato Mohammed a scuola, ho potuto fare merenda con lui a casa, dopo l'uscita da scuola, e interfacciarmi con la mamma. Avevo già trascorso il momento della mensa con lui a scuola. Ho raccontato alla mamma che il bambino aveva apparecchiato la tavola da solo, aveva mangiato la pizza e poi aveva messo i piatti in un sacchetto di plastica per riportarli a casa alla fine della giornata. Nella scuola in cui ho condotto le osservazioni, infatti, ogni bambino deve portare nel proprio zainetto, in un sacchetto o in un contenitore, una tovaglietta da stendere sul tavolo della mensa, i piatti, gli utensili e il bicchiere per poter mangiare e bere durante la mensa. Quando ho raccontato alla mamma che Mohammed era stato particolarmente elogiato dalle maestre in quanto molto autonomo e bravo, la mamma ha sorriso, negando che ciò potesse essere accaduto, poiché a casa il bambino, secondo la sua percezione, non è autonomo nella scelta del cibo, non mangia da solo e, soprattutto, non ha mai sparecchiato la tavola. Ho spiegato alla mamma che probabilmente i bambini si adattano ai diversi contesti in cui sono chiamati a esprimere competenze diverse. Sapendo che a casa possono essere imboccati e che le regole della socializzazione e della convivenza prevedono che un bambino esprima anche attraverso espressioni non verbali la propria opinione, come mostreranno i successivi estratti interazionali, può accadere che scelgano di mangiare sul letto, per terra o sul tavolo da gioco e che siano soprattutto i genitori a prendere decisioni importanti per loro.

5.1.5 Punti di vista tra genitori e docenti durante gli incontri scuola-famiglia

Durante gli incontri scuola-famiglia abbiamo avuto la possibilità, grazie alla collaborazione delle docenti, di raccogliere punti di vista e materiale informativo sull'autonomia, l'alimentazione, lo sviluppo del linguaggio e l'educazione dei bambini.

Rispetto al cibo, è stato chiesto alle maestre e alle mamme di scattare alcune foto che riporto di seguito, per poter discutere e comparare la differenza tra i piatti preparati a scuola e quelli preparati a casa, oltre ad affrontare temi inerenti alla piramide alimentare, gli orari e la qualità del cibo. Le foto sono state autorizzate dalla scuola.



Figura 7 Foto di cibi a casa e a scuola. Fonti anonime

Nella prima riga della figura 7 si possono vedere due piatti serviti in mensa. La foto del formaggio ha sollevato dubbi durante gli incontri in quanto numerose famiglie non sono abituate ad averlo come alimento nella propria dieta. Nella seconda riga, invece ho inserito l'esempio di due piatti cucinati a casa e che rappresentano il piatto unico tipicamente bangladese, in cui si possono unire proteine, carboidrati, in particolare riso, frutta e verdura. Le madri hanno manifestato disappunto per la quantità delle porzioni proposte a scuola ma allo stesso tempo hanno mostrato interesse e curiosità per le diverse abitudini alimentari dei figli.

Tra i docenti era emersa la preoccupazione per un'alimentazione dei bambini considerata 'poco salutare' e basata su cioccolato, patatine e molto riso. Allo stesso tempo la pediatra ha evidenziato quanto i piatti unici delle famiglie bangladesi fossero completi di proteine, carboidrati, frutta e verdura. Negli studi di Cook et al. (2021), grazie alle indagini condotte nel Regno Unito, era stato affrontato il tema dell'alimentazione nella migrazione per famiglie asiatiche, in particolare provenienti dal Pakistan e dal Bangladesh. Negli studi si evidenziava una difficoltà a Londra di organizzare e gestire i tempi e le routine dei bambini a causa della vita frenetica che la grande città imponeva alle famiglie. Inoltre, genitori bangladesi avevano dichiarato che preferissero dare ai bambini cibo come dolcetti o hamburger considerati meno sani ma più gustosi. Da un lato tale scelta era influenzata dal poco tempo a disposizione per cucinare piatti completi e ricchi di tutti i nutrienti, dall'altro ciò era dovuto al fatto che nel Regno Unito i cibi a scuola avevano un gusto molto diverso dal cibo preparato a casa ed era meno sapido. Per compensare, come si legge nella seguente citazione, i genitori fornivano cibo alternativo con il rischio di aumento di peso e di obesità:

'ai bambini non piace il cibo insipido senza sale che viene servito a scuola; quindi, non mangiano e tornano a casa dove consumano cibi spazzatura e diventano obesi. Preferisco che mangino cibi spazzatura piuttosto che non mangino nulla' (padre bangladese, 31-45 anni).³ (Cook et al. 2021, 12)

Per un approfondimento sul cibo nella migrazione bangladesa verso il Regno Unito, dove è stato maggiormente dibattuto, si veda la ricerca condotta da Thompson et al. (2012).

Un tema differente che è emerso durante gli incontri è stato quello della poca interazione verbale a casa, in particolare durante l'orario

3 Versione originale tratta dall'articolo: «'kids don't like the bland food without salt in at school, so they don't eat and come home and eat junk and be obese. I'd rather them eat junk food than nothing at all' (Bangladeshi father, 31-45)».

dei pasti o il momento del pasto. A casa, hanno riferito le madri, i bambini spesso tornano da scuola, si siedono sul divano, fanno merenda e se vogliono un bicchiere d'acqua indicano il bicchiere e aspettano che le mamme portino quanto richiesto verso di loro. Al contrario, a scuola, sia per favorire l'acquisizione linguistica sia per promuovere l'autonomia, le insegnanti chiedono ai bambini di nominare gli oggetti, di alzarsi e afferrarli o di raccogliarli. Per questo motivo è stato suggerito alle mamme di procedere anche a casa in questa direzione. Il consiglio riguardava sia l'autonomia personale sia la produzione verbale nelle lingue di casa o in altre lingue parlate dai bambini in contesti autentici e significativi. L'approccio metodologico delle docenti è in linea con gli studi di Linguistica Educativa specificatamente rivolti all'acquisizione del linguaggio e all'apprendimento delle lingue nelle scuole dell'infanzia. Secondo Daloiso (2009), nei primi anni di vita l'insegnamento della lingua va favorito attraverso stimoli multisensoriali che associano parola, gesti, oggetti e immagini. È importante quindi rendere l'input linguistico accessibile, presentando un lessico concreto, comprensibile e ripetuto, e creare situazioni significative e stimolanti, soprattutto attraverso il gioco e l'interazione tra pari. Il bambino deve essere in contesti comunicativi reali, finalizzati a uno scopo e la sua produzione linguistica va sempre valorizzata con rinforzi positivi, chiedendo di ripetere o riformulare (Daloiso 2007; 2009; Tonioli 2021; Toub et al. 2018).

Ciononostante, le madri, dopo aver discusso tra loro, tramite una mediatrice, hanno riferito quanto segue:

Va bene, noi lo diciamo ai nostri mariti ma glielo dite anche voi. Facciamo una riunione tutti insieme e voi lo spiegate. Perché se lo dico io, quando vado a casa, mio marito dice che mio figlio è piccolo, che io sono la mamma, che sono bengalese e che nella nostra cultura è così quindi io poi faccio in modo diverso. (Estratto 20)

In seguito alla richiesta formulata dalle madri, è stato organizzato un secondo incontro con i mariti per negoziare e discutere differenti aspettative e punti di vista. Durante questo incontro, i genitori hanno ringraziato per l'iniziativa e hanno chiesto di ricevere, attraverso il canale WhatsApp della scuola, alcuni video, attività e materiali informativi che potessero aiutarli a comprendere meglio le aspettative scolastiche riguardo allo sviluppo dell'autonomia e delle competenze linguistiche dei bambini. Parallelamente, le docenti hanno richiesto la condivisione di filastrocche, racconti e musiche bangladesi da poter impiegare a scuola.

Per quanto riguarda il tema dell'autonomia, i mariti presenti hanno confermato di essere consapevoli che nella scuola dell'infanzia italiana venga richiesto un'autonomia differente rispetto a quella

abituamente promossa in ambito familiare, precisando però che tale differenza non rappresenta, a loro avviso, una criticità.

È stato inoltre messo in evidenza che il termine comunemente utilizzato dai partecipanti per riferirsi ai bambini tra i 3 e i 6 anni non è *śīśu* (cf. cap. 2), bensì *bāccā* বাচ্চা, pronunciato ['bat.tʃa] e traslitterato come *batcha*. Le famiglie hanno spiegato che questo termine viene utilizzato per rivolgersi a bambini e ragazzi dal nido fino all'inizio della scuola secondaria di primo grado, quindi per un'età compresa tra i pochi mesi e circa 11 anni. Tuttavia, nei dizionari italiano/bangla o inglese/bangla, *bāccā* viene tradotto letteralmente come *baby*, che nell'immaginario italiano/occidentale indica prevalentemente un bambino molto piccolo, dalla nascita fino a circa 3 anni.

Questa discrepanza mostra come, pur esistendo in bangla termini diversi per riferirsi all'infanzia in base al contesto socioculturale e sociolinguistico, le famiglie intervistate tendano a identificare il periodo dell'infanzia come esteso ben oltre i 6-7 anni, in modo non sempre coincidente con la concezione più diffusa nella società occidentale.

In ricerche precedenti condotte nel territorio veneziano (Tonioli 2022) era già emersa, tra le madri coinvolte, la preoccupazione che i docenti fossero troppo preoccupati dello sviluppo linguistico di un bambino o che non sapesse mangiare da solo o non interagisse con i pari in lingua italiana.

Nel corso dello studio mi sono spesso interrogata sul significato attribuito alla nozione di autonomia e sull'età anagrafica a partire dalla quale le famiglie considerano i propri figli autonomi, senza tuttavia ricevere risposte completamente esaustive. Le partecipanti e le intervistate hanno spesso richiamato un proverbio indiano e bangladese, riportato all'apertura del volume, che sintetizza il loro punto di vista e la loro interpretazione del concetto di autonomia:

Ban'yērā ban'yasundara, śīśurā māṭṭkrōrē

বন্যেরা বন্যসুন্দর, শিশুরা মাতৃক্রোড়ে।⁴

Ritengo che il proverbio esprima il ruolo fondamentale rappresentato da alcune madri di cura ed educazione dei propri figli. Secondo quanto raccontato, infatti, i bambini devono trascorrere più tempo possibile tra le braccia dei genitori, in particolare della mamma che deve preoccuparsi di loro 'in quanto sono piccolini'. Secondo la prospettiva delle partecipanti, chi non è stato accudito dalla propria madre, imboccato, lavato e cambiato anche all'età di 4 anni, quando

⁴ Si riporta la traduzione che è presente anche ad inizio volume: Gli animali selvaggi sono belli nelle foreste quanto i bambini nel grembo delle loro madri.

in occidente ci si aspetterebbe che un bambino possa ‘fare da solo’, è considerato un ‘selvaggio’ e la madre una ‘cattiva mamma’.

Nel 2024, dopo pochi mesi di avvio della ricerca, un gruppo di genitori mi ha raccontato che secondo una credenza indiana e bangladese i bambini iniziano ad essere autonomi a partire dai 6 anni di età e che per autonomia si intende

la capacità di mangiare da soli, lavarsi, provvedere ai propri bisogni, interagire con gli altri, giocare, comunicare, imparare la lingua (o le lingue, in particolare l’inglese), andare a scuola, leggere e studiare. (Estratto 21)

Successivamente, nel 2025, a seguito di un confronto con un rappresentante di un centro di preghiera, è emerso che, all’interno della religione musulmana, esiste un’interpretazione del Corano, non incluso in un Hadith ufficiale, che suggerisce che l’età di raggiungimento dell’autonomia da parte dei bambini si collochi intorno ai 7 anni. Prima di allora i bambini hanno diritto di giocare, di piangere di arrabbiarsi, di essere guidati da un *guardian* o da un genitore in quanto ‘sono piccoli’. Nonostante non si tratti di una fonte religiosa ufficiale viene accolta da numerose persone intervistate nel territorio di Venezia.

L’espressione ‘sono piccoli’ era già emersa nel corso di indagini condotte in precedenza. Successivamente, essa è ricorsa numerose volte durante la ricerca. In occasione di una cena presso l’abitazione di un’informatrice, alla quale erano presenti diversi amici e amiche di origine bangladese, ho riferito che, in ambito scolastico, molte insegnanti avevano manifestato sorpresa nell’apprendere che alcuni bambini di 5 anni vengono ancora imboccati dai familiari, che possono consumare i pasti seduti per terra o sul letto e che spesso hanno la possibilità di scegliere autonomamente cosa mangiare, privilegiando in particolare la cioccolata.

Molte famiglie mi hanno confermato che i bambini tra i 3 e i 6 anni decidono spesso quando mangiare, anche quando tale scelta non coincide con le preferenze della madre. Un giovane bangladese, presente alla cena, mi ha risposto: «beh, è normale, siete voi che vi stupite, sono bambini e possono fare quello che vogliono perché sono piccoli» (Estratto 22).

Riprendendo lo studio di Cook et al. (2021), che aveva indagato le rappresentazioni e le abitudini alimentari di genitori con background migratorio nel Regno Unito, era emerso che tra i partecipanti, genitori pakistani e bangladesi, una delle tematiche principali riguardava il ruolo dei genitori e, quando presenti, dei nonni nell’alimentazione dei figli durante il percorso migratorio. I genitori sud-asiatici dichiaravano di cercare di seguire gli esempi forniti dai nonni o appresi da figure anziane considerate punti di riferimento.

Tuttavia, emergevano tensioni generazionali poiché i nonni tendevano a offrire ai bambini cibi tradizionali, come abbondanti porzioni di riso e *dāla* ডাল (la zuppa di lenticchie gialle tipica della cucina del subcontinente indiano), mentre i genitori desideravano promuovere un'alimentazione più equilibrata, secondo le indicazioni britanniche che privilegiano i cinque gruppi alimentari fondamentali quali cereali, frutta, verdura, proteine e grassi in quantità limitata. Di fronte alle osservazioni dei figli, i nonni reagivano negativamente, sostenendo, ad esempio, che per alcune famiglie asiatiche ai bambini non va imposto un limite né sulla quantità né sulla qualità del cibo, come riportato nella seguente citazione:

Per gli asiatici non ci sono limiti! In qualsiasi famiglia tu vada, ti diranno «sono bambini, lasciali mangiare», quindi non ci sono limiti... Gli inglesi sarebbero molto schietti. Ti direbbero in faccia di no, e allora tu non lo faresti, perché no significa no, mentre per gli asiatici no significa «dategliene ancora».⁵ (Cook et al. 2021, 10)

Riemerge quindi il tema della scelta dei bambini di cosa mangiare e quando mangiarlo poiché sono 'bambini' e quindi possono scegliere, diversamente da quanto ci si aspetterebbe in una società 'occidentale'. Sempre grazie alle indagini di Cook et al. (2021) si evince la visione di un'organizzazione sociale e familiare incentrata sui bisogni del bambino, *child-centred*, come si legge in questa seconda citazione:

Ci sono cose generali che si possono seguire, consigli generali, ma ciò che piace a tuo figlio, i suoi orari dei pasti e cose del genere, non puoi controllarli. È il bambino al centro, qualunque cosa desideri (padre pakistano, 31-45 anni).⁶ (Cook et al. 2021, 13)

Tra le famiglie che ho conosciuto, in coerenza con le indicazioni del Corano e/o degli Hadith, l'insegnamento relativo alla collaborazione nella sfera domestica (ad esempio riordinare i propri giochi), all'inizio della preghiera o alla partecipazione al centro di preghiera viene generalmente introdotto a partire dai 7 anni e prosegue fino ai 14.

A partire da quanto mi hanno riportato in un centro di preghiera di Venezia, è infatti a partire dai 7 anni che si consiglia alle famiglie

5 Versione tratta dall'articolo originale: «For Asians, there is no limit! No matter which household you go to, they say [in Urdu] 'they are kids, let them eat', so there is no limit... English people, they would be very blunt. They would say to your face, no, and then you will not, that no means no, for Asians, no means [in Urdu] 'give them more'».

6 Versione tratta dall'articolo originale: «there are general things that you can follow, general advice, but what your child likes, what timetable they have for eating and that kind of stuff, you can't control that. It's child-centred, whatever they would like' (Pakistani father, aged 31-45)».

di iniziare percorsi di studio del Corano. Ciò non ostacola e non preclude la possibilità di iniziare a pregare, recitare qualche Sunna o frequentare luoghi di preghiera o di culto anche prima dei 7 anni. Mi è stato inoltre confermato che le bambine possono accedere agli spazi di culto fino agli 8 anni e poi hanno diritto ad un'educazione privata coranica nelle proprie abitazioni con figure femminili esperte di Corano e di Sunna.

Secondo l'interpretazione coranica, pertanto, fino ai 7 anni un genitore dovrebbe giocare con il proprio figlio, tra i 7 e i 14 anni iniziare a guidarlo all'interno del mondo e a trasmettergli la maggior parte delle proprie conoscenze e a partire dai 14 anni il bambino o il ragazzo può essere considerato pienamente autonomo (Tonioli 2026). Poiché tale interpretazione coincide con il proverbio indiano/bangladese secondo cui un bambino può essere considerato autonomo a partire dai 7 anni, mi sono chiesta se si tratti di una visione collettiva e culturalmente condivisa in territori limitrofi, un tempo appartenenti a un'unica area più estesa, e in quale misura la religione possa influire sulle scelte familiari, culturali e sociali relative alla cura e all'educazione dei bambini.

5.1.6 Conoscenze reciproche e alleanze tra scuola e famiglia: *Ay Chelera Ay Meyera*

Le insegnanti che hanno partecipato attivamente alla ricerca mi hanno riferito che è attraverso lo scambio quotidiano, la conoscenza reciproca e, soprattutto, il coinvolgimento diretto delle famiglie che può svilupparsi un legame di fiducia e la costruzione di un patto formativo reciproco, come si evince dai seguenti estratti:

Lo scambio quotidiano di informazioni, la conoscenza reciproca.
(Estratto 23)

Se si entra in una buona relazione le famiglie sono molto riconoscenti, gentili e generosi. Hanno rispetto dell'insegnante. Sono felici di essere coinvolti e conoscere la scuola. La scuola diventa un punto di riferimento importante per la crescita del loro bambino e cercano di ascoltare i consigli. La scuola è accoglienza e le famiglie (soprattutto le donne) riescono a creare legami tra loro e con le insegnanti. (Estratto 24)

A partire da queste riflessioni, sono stati organizzati dei laboratori nei mesi di maggio e giugno 2024 che hanno coinvolto tutte le sezioni di una scuola dell'infanzia in cui è stata condotta la ricerca. All'interno di tali laboratori, è stato chiesto ad alcune mamme bangladesi desiderose di partecipare di entrare a scuola e di

selezionare una canzoncina o una filastrocca in lingua bangla che conoscessero o cantassero ai propri figli. L'obiettivo era favorire il coinvolgimento dell'intera sezione, anche dei bambini che non parlavano e non conoscevano la lingua bangla. Otto mamme hanno dato la loro disponibilità ed è stata creata una chat di gruppo che includeva anche le docenti delle sezioni referenti, la mia presenza e quella di una mediatrice linguistico-culturale. Nel momento in cui abbiamo chiesto alle mamme di mandarci via WhatsApp i link delle canzoncine o delle filastrocche per preparare le attività, le mamme hanno risposto dichiarando una loro preoccupazione. Alcune signore hanno mandato dei testi particolarmente lunghi, solitamente, seconda la mediatrice, adatti alla scuola secondaria, ricchi di indicazioni e riferimenti sociopolitici o culturali, come, per esempio, la storia dell'indipendenza del Bangladesh.

Inoltre, le mamme hanno scritto nella chat di sentirsi a disagio, di essere in difficoltà e di avere paura di essere giudicate, perché non sono abituate a cercare canzoncine e filastrocche per i propri figli. La mediatrice linguistica è quindi intervenuta proponendo una filastrocca in lingua bangla che di solito si racconta ai bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni e quindi adatta all'età prescolare dei bambini coinvolti nella ricerca. La filastrocca, intitolata *Ay Chelera Ay Meyera*⁷ è molto semplice e racconta di un bambino e di una bambina che invitano altri compagni o amici a indossare una collana di fiori per poi recarsi a raccogliere i manghi durante il periodo delle piogge e mangiarli a casa della propria famiglia.

Una volta che le mamme hanno visto la canzoncina nel gruppo hanno riferito alla mediatrice e a me di conoscerla perché è molto popolare in Bangladesh e che ciò le aveva riportate immediatamente al ricordo della loro infanzia. Ciò nonostante, ci hanno anche raccontato che è tipicamente una filastrocca che viene raccontata, più che cantata, da nonne, zie, cugine, sorelle e parenti; le figure preposte all'educazione dei figli, assenti, ad oggi, in numerose famiglie della migrazione bangladesese presenti nel territorio veneziano, come abbiamo già avuto modo di approfondire in questo volume.

Successivamente le madri hanno scelto di presentare in classe la canzone dedicata alla raccolta dei manghi. Grazie alla collaborazione con altri membri del team di ricerca e dei docenti i bambini hanno visionato il video, sono state realizzate delle collane di fiori, hanno colorato, disegnato e assaggiato un mango, colorando le lettere della parola 'mango' in italiano, in inglese e in bangla.

Le reazioni dei bambini all'interno delle sezioni sono state differenti. Dopo un iniziale momento di adattamento, i bambini di origine bangladesese hanno partecipato all'attività alcuni cantando,

7 La frase si può tradurre con un lessico colloquiale come 'oh bambini, oh bambine'.

altri ballando e interagendo con i compagni. L'attività ha anche offerto un'occasione di riflessione metalinguistica. Ai bambini è stato chiesto, per esempio, se la parola 'mango' in bangla somigliasse a una parola italiana e se le lettere della scrittura bangla fossero simili a quelle italiane. Una madre ha inoltre osservato che la parola 'mango' in italiano si scrive come in inglese.

L'attività ha permesso di comprendere le aspettative delle madri che temevano di essere giudicate dalle insegnanti e ritenute inadeguate o poco collaborative, secondo quanto mi hanno raccontato. Al termine delle attività le partecipanti hanno ringraziato e dichiarato di aver particolarmente apprezzato l'esperienza scolastica poiché ha valorizzato la loro lingua e cultura ma soprattutto perché le ha fatte sentire parte di un sistema educativo inclusivo, attento ai repertori linguistici e culturali di ogni bambino e bambina.

L'attività ha inoltre suscitato una riflessione sul ruolo delle madri coinvolte. In classe, alla presenza di altre madri, degli insegnanti o dei membri del team di ricerca, esse tendevano spesso a intervenire al posto dei propri figli, completando i disegni o le attività, senza lasciare spazio alla produzione individuale dei bambini, come nel caso della realizzazione delle collane di fiori o della sagoma del mango. In seguito a dialoghi con alcune madri che avevano partecipato al progetto mi è stato riferito che il ruolo di una buona madre è anche quello di aiutare i propri bambini nei compiti. Nei successivi disegni etnografici si presenterà un estratto in cui si rende evidente uno di questi momenti.

L'esperienza relativa all'attività del mango è stata oggetto di conversazione in un'altra scuola che aveva chiesto di strutturare dei percorsi per facilitare la partecipazione in sezione di alcune mamme provenienti dal Bangladesh che non partecipano alle attività scolastiche. Inoltre, le insegnanti si chiedevano perché le mamme non si rivolgessero mai alla scuola in caso di problemi familiari o, più in generale, per risolvere delle criticità. Di seguito, si riporta un estratto della conversazione in cui M rappresenta una docente e V il mio nome. Nella prima parte della conversazione si presenta alle insegnanti quanto osservato sul territorio. Diverse famiglie bengalesi hanno riferito una tendenza a risolvere i problemi all'interno della propria famiglia o del proprio centro di preghiera, rivolgendosi all'esterno solo in caso di situazioni particolarmente critiche. Nella seconda parte dell'estratto, invece, si racconta l'attività svolta con la filastrocca sul mango, per dimostrare che, una volta che le madri hanno compreso l'attività proposta dalla scuola, sia dal punto di vista linguistico sia culturale, la partecipazione e le risposte sono risultate generalmente molto significative.

- M: C'è questa tendenza un po' a gestire i problemi dentro alla famiglia. E a non esternare i problemi, a non chiedere aiuto anche.
- V: Sì prima si discute in famiglia, si gestisce in famiglia, si gestisce tra le persone che si conoscono, eventualmente con l'imam, e dopo vado eventualmente fuori. Quindi nel momento in cui arrivo fuori è già molto difficile la gestione.
- M: Ma perché?
- V: Non lo so. Non lo so, bisogna chiedere alle singole famiglie. Qualcuno lo fa, qualcuno non lo farà.
- M: Quello che dico ovviamente non vale come per noi italiani. Non è che valga per tutti, però la maggior parte delle persone la rete non la fa. Qualcuno inizia, però non tutti.
- V: È ancora una migrazione in arrivo, recente, non ci sono le nonne, le zie, le suocere, è difficile. E molte decisioni invece vanno prese condividendole dentro la famiglia, la rete familiare. Quindi se la famiglia non c'è qua, si telefona, si fanno le videochiamate, si parla con il Bangladesh, quindi è impegnativa anche la decisione.
- V: Però per tornare sulle mamme a scuola, ieri le tre mamme che sono venute alla scuola Rossi,⁸ non parlavano italiano. Una due cose proprio, due parole. E abbiamo fatto questa chat con queste alcune mamme coinvolte e ho visto che all'inizio nessuna rispondeva all'altra, ma aspettavano che io e la mediatrice dicessimo qualcosa. Una volta che hanno capito, loro non si sono tirate indietro. (Estratto 25)

Ho proseguito la conversazione spiegando in dettaglio le ragioni per cui le mamme non avevano partecipato inizialmente all'attività proposta nella chat relativa alle filastrocche. La mancata adesione era dovuta al fatto che le mamme non avevano capito cosa avrebbero fatto a scuola e, timorose, secondo quanto mi hanno raccontato, non sapevano come comportarsi. A riprova del fatto che, una volta entrate a scuola, le mamme hanno capito come funziona la scuola dell'infanzia, come è strutturata, come funziona il tempo scuola, quali sono gli obiettivi pedagogici, ho notato che all'interno della chat le mamme che hanno svolto l'attività per prime hanno raccontato ad altre mamme che l'iniziativa era stata particolarmente apprezzata e hanno manifestato la loro gratitudine nel riconoscere che la lingua bangla era entrata a far parte delle attività curricolari. Come emerge dalle ultime righe dell'estratto seguente, le madri spesso hanno una conoscenza limitata delle scuole frequentate dai propri figli e le percepiscono a volte come luoghi in cui i bambini vengono accolti per

8 Nome di invenzione.

alcune ore e poi ripresi. Ciò contribuisce a spiegare l'atteggiamento di alcune famiglie in cui madri che hanno inserito i propri figli fin dal nido sono state criticate, ritenute meno conformi alle aspettative tradizionali. Infatti, fino a quando i bambini sono molto piccoli, il ruolo di madre dovrebbe essere principalmente quello di occuparsi direttamente dei figli:

V: Ieri a scuola abbiamo fatto delle collane di fiori, loro hanno collaborato, hanno aiutato, hanno insegnato delle parole in bangla, abbiamo colorato dei manghi, perché la filastrocca è molto semplice, ciao bambini, ciao bambine, andiamo a casa dello zio a raccogliere il mango, a mangiare l'uva, è la stagione delle piogge ed è bello giocare insieme, è molto semplice. Quindi abbiamo fatto questa collana di fiori e abbiamo colorato dei manghi. E loro erano soddisfatte, hanno ringraziato dicendo che non solo è stato bello vedere che la lingua bangla è entrata a scuola, ovviamente, ma dicendo anche che non avevano mai visto un'attività in classe fatta alla scuola dell'infanzia, non sapevano cosa aspettarsi, avevano molta paura loro di venire, poi si sono molto rasserenate e hanno mandato una un vocale nel gruppo dicendo alle altre, state tranquille, è una cosa bella, i bambini sentono la lingua bangla, facciamo una collana di fiori, abbiamo colorato dei manghi, è stato un bel momento e questo secondo me è stato importante per dare sicurezza anche alle altre mamme. E loro dicevano proprio che non sanno nulla della scuola dell'infanzia, loro dicono che lasciano i bimbi qua e vorrebbero sapere di più. E quindi il fatto di entrare, di vedere come si siedono i bambini, che materiale usano, perché poi abbiamo fatto un'attività simile a quelle che si possono fare durante l'anno. Quindi, secondo me, se loro entrassero un po' di più forse sarebbero un po' più coinvolte, più serene, meno spaventate, più partecipino anche. (Estratto 26)

Per approfondimenti sull'importanza di acquisire altre lingue valorizzando le lingue di casa, o la lingua madre rimando a studi condotti in ambito accademico poiché la didattica plurilingue e la valorizzazione della lingua madre sono temi ampiamente discussi e supportati da numerosi studi.⁹ In generale, come rilevato in un mio precedente studio condotto a Venezia nelle scuole dell'infanzia (Tonioli 2021), si è evidenziata l'importanza di promuovere un'educazione plurilingue sin dalla prima infanzia, nonché di formare e sensibilizzare gli insegnanti riguardo alla diversità linguistica e al

⁹ Tra tanti si rimanda a Bonifacci 2018; Calvo, Bialystock 2014; Carbonara, Scibetta 2020; Cognini 2020; Cummins 2001; Favaro 2012, 2013, 2014; Grosjean 1985; Scheele, Leseman, Mayo 2010).

plurilinguismo. Da un lato, sarà fondamentale valorizzare la lingua madre (L1); dall'altro, sarà necessario rafforzare l'apprendimento della seconda lingua (L2). In particolare, studi recenti (Toub et al. 2018) hanno messo in luce l'importanza di ampliare il lessico e di lavorare sulle strutture sintattiche necessarie per la narrazione, sviluppando la capacità di ordinare eventi narrati o fatti reali in modo logico e cronologico, attraverso attività quali la lettura di libri per bambini e il gioco (per approfondimenti, si veda Hassinger-Das et al. 2016). Questi aspetti, se potenziati simultaneamente in L1 e in L2, rappresentano fattori predittivi di un buon successo scolastico sia nelle materie di studio sia nell'acquisizione della lingua accademica (Cummins 2001).

5.1.7 Acquisizione della L2 a scuola da parte dei bambini e confronti

Un altro aspetto che si ritiene particolarmente rilevante per la ricerca riguarda l'acquisizione della lingua italiana come lingua seconda da parte dei bambini e delle bambine all'interno della scuola dell'infanzia. Confrontandomi con le maestre è emerso che, nonostante le famiglie siano sempre molto grate della possibilità che i bambini acquisiscano la lingua italiana, spesso si rivolgono alle docenti chiedendo che i figli frequentino un corso di inglese. Una mamma ha risposto ad una maestra nel seguente modo «sì tutto bello ma quando fanno inglese?». Quindi, anche se i genitori mostrano spesso interesse per l'acquisizione dell'italiano da parte dei propri figli, chiedendo loro, spesso, di ripetere delle parole che hanno imparato nei giorni precedenti o a casa ho rilevato che la maggior parte del lessico scolastico, come colori, giorni della settimana, numeri, animali, è conosciuta dai bambini in lingua inglese.

Riporto infatti questo estratto dall'intervista con una maestra:

Alcuni ci tengono molto, altri sono meno sensibili e prediligono l'inglese. (Estratto 27)

Infine, il mio interesse era rivolto anche alle strategie metodologiche messe in campo da parte delle docenti per facilitare l'acquisizione della lingua italiana. Una docente mi ha risposto che:

la scuola sta sperimentando molte azioni: uso di un vocabolario essenziale, verbalizzazione di azioni e cose, creare routine e verbalizzare, canzoni e libretti, semplice lavoro su oggetti ed immagini. (Estratto 28)

All'interno delle sezioni, infatti, è possibile visionare *flashcards*, libri plurilingui, immagini ed oggetti impiegati per facilitare la comprensione, il tabellone usato per contare, la bacheca delle emozioni, dove ogni bambino posiziona la propria immagine accanto all'emoji corrispondente in base al proprio stato d'animo. Attività che, durante gli incontri scuola famiglia, sono stati centrali per comprendere come lavorare al contempo per sviluppare a casa e a scuola la lingua italiana e altre lingue parlate in famiglie. Un esempio è il calendario in cui i giorni della settimana sono abbinati a dei colori e al numero corrispondente al giorno del mese. Ai bambini viene chiesto di individuare il giorno e il numero corrispondenti. Sotto ogni numero può essere presente una forma di plastica o una molletta colorata che viene spostata a seconda della cifra da indicare. In altre sezioni non si usano i colori, ma strategie diverse, come evidenziare il giorno del mese corrispondente, come nella tabella 2.

Le famiglie hanno sottolineato l'importanza di poter osservare direttamente le attività svolte a scuola. Questo ha consentito di comprendere più pienamente il piano pedagogico ed educativo della scuola, oltre a prendere conoscenza delle competenze e delle esperienze sviluppate dai propri figli.

Tabella 2 Attività per l'apprendimento dei giorni della settimana a scuola

LUNEDÌ	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31
MARTEDÌ	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31
MERCOLEDÌ	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31
GIOVEDÌ	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31
VENERDÌ	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31
SABATO	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31
DOMENICA	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31

Secondo Daloiso (2009), nei processi di educazione linguistica all'infanzia è fondamentale rendere l'input linguistico accessibile. Ciò può avvenire presentando in classe un lessico concreto, comprensibile e ridondante, supportato da gesti e immagini e offrendo situazioni significative e stimolanti, come quelle basate sul gioco e sulla sfida tra pari. Occorre inoltre sollecitare l'interazione linguistica orale in contesti comunicativi reali, finalizzati a uno scopo, e fornire rinforzo positivo alla produzione del bambino. Sulla base di queste indicazioni, risulta essenziale attivare nelle scuole dell'infanzia percorsi di didattica della L2 volti a sviluppare l'oralità, favorire l'interazione tra pari, in particolare per bambini con background migratorio e svantaggio linguistico, socioeconomico e culturale, e promuovere l'apprendimento della lingua italiana, valorizzando al contempo le lingue d'origine e i repertori linguistici degli studenti.

5.1.8 Mutande e tovaglioli

In questo paragrafo è stato inserito un estratto di una conversazione avvenuta con due insegnanti. Durante la conversazione, avevo chiesto alle maestre di specificare quali fossero le principali differenze culturali riguardo all'autonomia e all'igiene dei bambini. Oltre agli argomenti già emersi in questo studio, si desiderava sottolineare che, secondo quanto riferito da numerose insegnanti, spesso i bambini vengono accompagnati a scuola senza mutande, in particolare le bambine. Le mamme ci hanno raccontato che nella migrazione, una volta in Italia, l'abitudine di acquistare mutande è sempre più diffusa, ma, vista la scarsa abitudine a indossarle, soprattutto per quanto riguarda le bambine, molte di loro non ne vedono ancora oggi la necessità. Secondo il loro punto di vista le bambine piccole, in assenza del ciclo mestruale, non hanno bisogno di indossare le mutande quando indossano pantaloni comodi come tute o leggings.

Infine, un altro aspetto rilevante del confronto scuola/famiglia è che le insegnanti chiedono ai genitori di portare la tovaglietta per apparecchiare il posto a tavola dei propri figli. Insieme alla tovaglietta, andrebbe portato anche un tovagliolo per pulirsi la bocca, ma, come leggiamo nell'estratto seguente, spesso il tovagliolo non è incluso nel kit richiesto dalla scuola. Una spiegazione possibile è che, come ho potuto constatare nelle mie esperienze con le famiglie bangladesi, i tovaglioli non vengano usati di frequente e che si utilizzi un'unica tovaglietta che a volte funge anche da tovagliolo. Chiaramente, mi riferisco solo alle famiglie con cui ho potuto pranzare o cenare e non si tratta di un'informazione estensibile o generalizzabile a tutta la popolazione di riferimento. Un'altra spiegazione invece riguarda il fatto che nella varietà bangla dialettale utilizzata nel territorio si impieghi un'unica parola *rum'māla* রুম্মাল (tovaglietta/tovagliolo) per indicare sia tovaglietta sia tovagliolo. Per tovagliolo nel caso in cui si voglia distinguere si utilizza il termine in inglese *napkin* (tovagliolo) anche se in numerose occasioni ho sentito utilizzare da parte delle famiglie la parola generica in inglese *tissue* (fazzoletto). Ritengo dunque che la semplificazione del messaggio di ciò che i genitori devono portare a scuola attraverso una traduzione ma soprattutto un'immagine visiva del kit necessario per la mensa sia fondamentale.

V: Ci sono altre differenze culturali che voi notate, che percepite, molto diverse, sulle quali, secondo voi, bisognerebbe lavorare per una maggior comprensione?

M1: Qualche volta vediamo che non hanno la mutante, hanno direttamente i pantaloni, ma oggi è una barriera, cioè non era capitato. O per esempio? Non le usano, le usano le donne con il ciclo, solitamente non le usano.

M2: Adesso qua molte le comprano, però non le usano. Anche i tovaglioli, vediamo i tovaglioli per pulirsi la bocca, no. Abbiamo provato in tutti i modi, non li portano, non li usano. (Estratto 29)

