

8 Conclusioni, limitazioni e prospettive future

Sommario 8.1 Domanda di ricerca uno. – 8.2 Domanda di ricerca due. – 8.3 Domanda di ricerca tre. – 8.4 Domanda di ricerca quattro.

Lo studio che è stato presentato nel volume intendeva rispondere a quattro domande di ricerca:

- (DR1): Quali sono le pratiche e le rappresentazioni linguistiche ed educative delle famiglie bangladesi che vivono nel territorio veneziano con bambini che frequentano le scuole dell'infanzia?
- (DR2): In che modo tali pratiche e rappresentazioni si intersecano e/o si contrappongono a quelle dei docenti delle scuole e/o degli operatori sociali?
- (DR3): Quali sono possibili buone pratiche che favoriscono percorsi di inclusione linguistica e sociale dei bambini e delle loro famiglie?
- (DR4): Quali sono le interazioni quotidiane tra bambini e i loro *caregiver* nei diversi contesti di vita quotidiana, a casa e a scuola e quali forme di agency dei bambini e di espressioni linguistiche emergono da tali interazioni?

8.1 Domanda di ricerca uno

Rispetto alla prima domanda di ricerca è stato osservato che, secondo il punto di vista delle persone coinvolte nell'indagine nel territorio veneziano, sono le madri ad occuparsi dell'educazione dei figli nella sfera domestica. I padri risultano spesso assenti a causa degli impegni lavorativi, ma partecipano, quando possibile, ai colloqui scuola-famiglia. Le madri, invece, mantengono un contatto più frequente con le scuole, anche se la conoscenza della lingua italiana spesso non consente loro di sostenere colloqui approfonditi con i docenti. Tra le famiglie emerge l'importanza attribuita allo studio della lingua inglese, considerata uno strumento per garantire migliori opportunità future ai bambini o perché alcune madri, con un livello di istruzione più elevato, hanno appreso l'inglese a discapito della lingua bangla.

Secondo le narrazioni delle madri coinvolte nella ricerca, la mancanza di una rete sociale e familiare e le condizioni abitative - spesso caratterizzate da spazi condivisi - possono limitare le occasioni di interazione sociale e linguistica dei bambini, fatta eccezione per i casi in cui sia presente una famiglia allargata.

Tra i docenti, questa situazione solleva riflessioni sulle strategie metodologiche più efficaci per facilitare l'apprendimento linguistico, considerando le aspettative e le pratiche a cui i bambini sono già stati esposti nel Paese di origine. In Bangladesh, nelle scuole dell'infanzia, le metodologie didattiche si basano prevalentemente sulla ripetizione mnemonica, sulla recitazione corale, sull'uso della lingua inglese e su attività artistiche e visive. L'approccio suggerito prevede un lavoro mirato all'espansione lessicale e alla valorizzazione delle competenze plurilingui dei bambini, sia in contesti familiari sia scolastici (Bonifacci 2018). Parallelamente, è utile incoraggiare produzioni sintattiche e narrative plurilingui, stimolando l'abitudine a raccontare e descrivere fatti ed eventi.

Un'ulteriore pratica emersa riguarda le autonomie dei bambini e la gestione dei pasti. All'interno delle famiglie, infatti, sono le figure adulte a occuparsi di lavare, vestire e imboccare i più piccoli. Dalla narrazione degli intervistati e dalle osservazioni è emerso che i bambini acquisiscono autonomia intorno ai 7 anni, in linea con il proverbio bangladesese che apre il volume e con un possibile Hadith del Corano. Gli studi di Sarkar et al. (2023) confermano come il livello di scolarizzazione delle famiglie influenzi il coinvolgimento dei bambini nei processi di autonomia, ad esempio nel mangiare da soli. Ad oggi, non risultano altri studi che analizzino le autonomie nei contesti familiari bangladesi considerando eventuali differenze legate a genere, migrazione, classe sociale o religione.

Per quanto riguarda il cibo, sono emerse differenze significative nelle modalità di consumo. Nelle famiglie osservate, i pasti seguono

orari distinti, prima i bambini, poi gli altri membri della famiglia, infine le donne. Spesso si privilegia un piatto unico rispetto alla tradizionale divisione tra primo e secondo. I bambini, in particolare, possono consumare il pasto in momenti diversi dagli altri membri della famiglia, talvolta sul letto o sul divano secondo prassi domestiche note nelle famiglie conosciute a Venezia. Studi come Cook et al. (2021) mostrano come, nelle comunità migranti del Regno Unito, la gestione della vita familiare e della qualità del cibo implichi spesso scelte rapide e gradite ai bambini, come cioccolato o patatine, più appetibili del cibo cucinato nelle scuole ma anche, come raccontato da alcune famiglie, come elemento di appartenenza ad una classe sociale elevata. Si tratta infatti di cibi presenti nel Paese d'origine ma più costosi e quindi non accessibili.

Queste osservazioni contribuiscono a delineare pratiche familiari in cui autonomia, tempi e modalità dei pasti e gestione della nutrizione si intrecciano con educazione, tradizione e dinamiche migratorie.

8.2 Domanda di ricerca due

Per quanto concerne la seconda domanda è stato rilevato come le pratiche e le rappresentazioni delle famiglie siano spesso in contrasto con quelle dei docenti. In particolare, ci si riferisce all'idea di autonomia dei bambini che prevede età diverse (3 anni nelle scuole dell'infanzia italiane e 7 anni tra le famiglie bangladesi). Inoltre, sono stati riscontrate criticità rispetto all'acquisizione del linguaggio e alle abitudini tramite le quali si propongono metodologie per facilitarne l'apprendimento. Per esempio, la pratica relativa al racconto di storie, frequente nelle scuole italiane, non ha trovato una risposta positiva tra le famiglie coinvolte. Alcune delle madri sono poco scolarizzate e hanno riportato una diversa attitudine. Si vedano gli studi Jasmine e Nduna, che hanno condotto un'analisi degli articoli accademici dal 2006 al 2018 dedicati alle pratiche di crescita e cura e sviluppo linguistico in Bangladesh. Secondo i dati raccolti, la narrazione di storie, il racconto, fornire spiegazioni sono pratiche più frequenti in famiglie con scolarizzazione medio-alta. Non risulta una pratica frequente, infatti, domandare ai bambini come stanno, che emozioni provano, che cosa desiderano mangiare o quale gioco vorrebbero fare. Inoltre, non è risultato comune tra le famiglie coinvolte chiedere ai bambini di riordinare i propri giochi o di collaborare in attività domestiche. Grazie agli studi menzionati nel capitolo 6¹ è emerso quanto le pratiche educative e linguistiche

1 Il riferimento è agli studi di Cook et al. 2021; Harkness, Super 1983; 1996; Harkness et al. 2007; Keller 2003; 2007.

siano profondamente influenzate da differenze culturali, aspettative individuali e rappresentazioni familiari e sociali. In alcune famiglie del subcontinente indiano l'educazione dei bambini si concentra principalmente su di loro, sulle loro scelte e sui loro ritmi che talvolta possono entrare in contrasto con le aspettative della scuola e di altri membri della famiglia. Le madri coinvolte, in particolare, si sono dichiarate sorprese nello scoprire che la scuola dell'infanzia a Venezia si fonda su ruoli, metodologie e criteri differenti, come verrà approfondito nel paragrafo seguente.

8.3 Domanda di ricerca tre

Rispetto alla terza domanda invece, si ritiene che incontri scuola-famiglia possano essere un primo punto di inizio di un patto formativo ed educativo scuola-famiglie nei quali esplicitare diversi punti di vista, aspettative e criticità. Quando ho chiesto ai docenti quali incontri fossero stati più rilevanti mi hanno risposto con le seguenti espressioni:

Gli incontri di discussione sugli aspetti legati alla crescita. I genitori sono interessati e riescono poi a condividere pensieri e azioni. (Estratto 46)

Incontri per le mamme a carattere informativo sulla cura e l'educazione. (Estratto 47)

Penso che questi incontri a scuola e in municipalità siano stati molto utili per aiutare le giovani mamme nella crescita dei loro bambini. Penso che queste famiglie (soprattutto le donne) abbiano bisogno di creare legami e occasioni di socialità per vivere meno la lontananza dal loro Paese d'origine. Il lavoro a scuola ha dato valore alla lingua bengalese e i bambini in quelle occasioni sono felici. I bambini che non parlano bengalese sono incuriositi e introducono le loro lingue madri. (Estratto 48)

Come si evince dalle interviste riportate, le maestre hanno ritenuto fondamentali gli incontri organizzati con la cittadinanza, le mamme, le scuole e i servizi del territorio. Tra questi, per esempio, gli incontri relativi all'alimentazione, all'igiene, al mantenimento delle lingue di casa, alle materie scolastiche e alle attività condotte all'interno della scuola dell'infanzia. Le maestre hanno anche sottolineato che tali incontri potrebbero rappresentare un punto di partenza per le mamme, che oggi sono ancora molto isolate nella società e non dispongono di una rete familiare allargata di riferimento, per iniziare

a creare legami tra loro e, forse un giorno, una rete di supporto e sostegno reciproco.

Inoltre, ho ritenuto particolarmente importante il pensiero di un'insegnante, che riporto di seguito, la quale riflette sul proprio posizionamento come docente occidentale e sul fatto che si aspetta dai bambini e dalle famiglie atteggiamenti culturalmente diversi. La maestra sottolinea che si tratta di percezioni e sistemi di cura differenti senza giudicarne l'efficacia o l'adeguatezza.

Perché in Bangladesh loro si occupano dei bambini. E qua non lo possono fare, perché non capiscono la lingua e non conoscono culturalmente che cosa noi ci aspettiamo e cosa noi offriamo. E noi abbiamo una percezione diversa. (Estratto 49)

Per quanto riguarda la negoziazione dei significati e il rapporto con l'alterità culturale, emerge, come mostrato negli estratti seguenti, il desiderio da parte delle docenti di intraprendere un processo reciproco di comprensione e riconoscimento.

Si ritiene che la negoziazione culturale e la mediazione linguistico-culturale tra famiglie e scuole siano fondamentali per favorire una vera accoglienza e promuovere percorsi strategici di facilitazione linguistica e culturale (Brichese, Tonioli 2017; Caon, Tonioli 2020). Probabilmente, per raggiungere questo obiettivo sarebbe necessario pianificare inizialmente una fase di accoglienza, seguita da una fase più a lungo termine, comprensiva di attività sperimentali basate su una pedagogia plurilingue e interculturale.

Si rendono altresì necessarie sperimentazioni sempre più condivise e co-progettate tra tutti i membri della comunità educativa, inclusi i genitori, come avvenuto nelle attività plurilingui organizzate a scuola in occasione della raccolta del mango.

Si tratta, quindi, di ragionare e agire su più livelli, come ha affermato un operatore sociale, ovvero:

- A livello istituzionale;
- A livello scolastico nelle singole realtà quotidiane ma adattando le pratiche educative e pedagogiche ai bisogni delle singole scuole poiché la realtà delle scuole di altre città e altri luoghi, come Venezia isola, dove la percentuale di alunni e alunne con background migratorio è inferiore, è chiaramente diversa. (Estratto 50)

È altresì importante riconoscere che le azioni intraprese a partire dalla scuola dell'infanzia pongono i bambini al centro di un sistema di cura e di crescita che formerà futuri cittadini e future cittadine solamente se, a partire dalla prima infanzia, si può stabilire un patto educativo che si basi anche sulla valorizzazione plurilingue e

interculturale reciproca. Nelle nuove indicazioni nazionali, infatti, si legge (MIM 2025, 24):

A partire da una prospettiva attenta all'ecologia delle relazioni al centro del Sistema europeo di educazione e cura della prima infanzia (ECEC, Early Childhood Education and Care), la scuola italiana per la fascia d'età 3-6 anni promuove la crescita, l'educazione e la formazione dei più piccoli assumendosi un compito di grande responsabilità e rilievo per tutta la società, in stretta alleanza con le famiglie.

Proseguendo sempre nelle indicazioni nazionali del 2025 una menzione particolare è riservata al gioco in tutte le sue forme come gioco simbolico rappresentativo ma soprattutto come gioco di scoperta di sé di socializzazione e di conseguenza di interazione e acquisizione creazione di linguaggio e di nuove parole.

Le indicazioni nazionali riportano infatti

la promozione del gioco nelle sue diverse forme (gioco simbolico, di finzione, di immaginazione, di rappresentazione, di identificazione; gioco strutturato, non strutturato, di gruppo, ecc.) attiva nelle bambine e nei bambini della scuola dell'infanzia processi di manipolazione della realtà sul duplice piano materiale e simbolico, di autocomprensione emotiva, di elaborazione di una propria teoria della mente, di intuizione, di introspezione, di concentrazione e riflessività, di comprensione di sé e dell'altro, di pro-socialità, di ascolto, di comunicazione intenzionale, di cooperazione, di creatività, di espressione dei propri gusti e interessi, di immaginazione, di narrazione con l'utilizzo di una pluralità di linguaggi, di drammatizzazione. (MIN 2025, 24).

La dimensione del gioco è quindi un aspetto significativo ma che necessita di negoziazioni ed esplicitazioni culturali e/o personali. Da quanto raccontato dalle famiglie e dalle madri che hanno partecipato, i genitori tenderebbero a non giocare con i figli. Il gioco non sembra essere vissuto come un'esperienza condivisa tra adulti e bambini ma come un'attività tra coetanei. Quando ho domandato ai genitori di giocare con i propri figli, spesso hanno chiesto ad un fratello maggiore di partecipare al loro posto o mi hanno invitato a giocare direttamente con i propri bambini. In quei momenti, i genitori hanno osservato con sorpresa le abilità dei propri figli sia nelle strategie di gioco sia nelle competenze linguistiche plurilingui.

Le madri si sono mostrate più coinvolte nei momenti dedicati al cibo ma meno partecipi in attività come canti, balli e giochi. Un esempio riguarda una madre che ha condiviso con discrezione un video di sé stessa da giovane mentre cantava e ballava. Il marito le aveva però

suggerito di non diffonderlo, richiamando l'importanza del rispetto delle norme sociali e del decoro per donne adulte. Questo episodio evidenzia anche come la musica sia progressivamente meno presente nelle case, probabilmente per motivazioni legate alla religione ma che non è stato possibile approfondire ulteriormente.

Anche nel contesto scolastico la questione musicale si è manifestata quando alcuni bambini, in particolare i maschi, hanno mostrato riluttanza a partecipare ad attività che prevedevano musica. Come già discusso nel capitolo precedente, un bambino aveva dichiarato di non voler ballare perché «era un maschio». Tali aspetti sottolineano come genere e percezioni culturali e personali influenzino le pratiche di gioco e partecipazione.

Diventa quindi fondamentale ripensare a spazi di valorizzazione plurilingue (Carbonara, Scibetta 2020; Cognini 2020) e basati su di una pedagogia ludica che tenga conto delle aspettative e delle diverse rappresentazioni di adulti, famiglie e bambini.

8.4 Domanda di ricerca quattro

Infine, grazie alla quarta domanda sono stati raccolti dati linguistici, che riflettono pratiche educative e di socializzazione linguistica sia per quanto riguarda la produzione e l'interazione da parte degli adulti, in particolare le madri, sia per quanto riguarda i bambini.

Per rendere visivamente più chiare le osservazioni rilevate, si presenta di seguito una tabella [tab. 3] che contiene in percentuale la frequenza relativa al tipo di atti linguistici, lessico ed espressioni linguistiche rilevate durante le interazioni.

Tabella 3 Risultati. Atti e aspetti linguistici tra casa e scuola

Bambini a scuola	
Aspetti linguistici	Percentuale di frequenza sul totale delle ore di frequenza
Frase brevi e comunicazione non verbale	26%
Richieste di aiuto verbali	5%
Richiesta d'aiuto non verbale	25%
Espressione non verbale delle emozioni	30%
Richieste ad alta voce	2%
Manifestazioni di agency dei bambini (movimento nello spazio, rifiuto del cibo, convincimento de genitori per ottenere qualcosa in cambio)	10%
Uso fluido di diversi repertori linguistici in un'unica frase	2%

8 • Conclusioni, limitazioni e prospettive future

Docenti a scuola	
Aspetti linguistici	Percentuale di frequenza sul totale delle ore di frequenza
Fraasi direttive	2%
Fraasi esplicative	15%
Domande a risposta chiusa	3%
Domande a risposta aperta	12%
Uso di lingue multiple (per esempio bangla, italiano, inglese, arabo e diverse varianti del bangla o altre lingue veicolari)	0%
Uso dell'italiano	20%
Non verbale	3%
Spiegazioni e motivazioni delle azioni	10%
Uso di immagini, storie semplificate e filastrocche	12%
Coinvolgimento dei bambini nella scelta dei giochi e delle attività	23%
Bambini in famiglia	
Aspetti linguistici	Percentuale di frequenza sul totale delle ore di frequenza
Fraasi brevi e comunicazione non verbale	8%
Richieste di aiuto verbali	15%
Richiesta d'aiuto non verbale	5%
Espressione non verbale delle emozioni	20%
Richieste ad alta voce	9%
Manifestazioni di agency dei bambini (movimento nello spazio, rifiuto del cibo, convincimento dei genitori per ottenere qualcosa in cambio)	15%
Uso fluido di diversi repertori linguistici in un'unica frase	28%
Genitori in famiglia	
Fraasi direttive	40%
Fraasi esplicative	0%
Domande a risposta chiusa	30%
Domande a risposta aperta	2%
Uso di lingue multiple (per esempio bangla, italiano, inglese, arabo e diverse varianti del bangla o altre lingue veicolari)	11%
Uso dell'italiano	4%
Non verbale	12%
Spiegazioni e motivazioni delle azioni	0%
Uso di immagini, storie semplificate e filastrocche	0%
Coinvolgimento dei bambini nella scelta dei giochi e delle attività	1% Nel caso della mamma di Jannatul che partecipa attivamente durante la scelta degli animali da colorare.

Come emerge dalla tabella, si rileva una differenza significativa tra gli atti comunicativi e le espressioni linguistiche utilizzati dai bambini a casa e a scuola. Nel contesto scolastico i bambini tendono a produrre frasi brevi e a privilegiare modalità comunicative non verbali, anche quando devono richiedere aiuto o esprimere emozioni.

L'uso dei loro repertori linguistici risulta quindi limitato e, di conseguenza, anche la loro capacità di scegliere cosa fare, come farlo e in che modo esprimere le proprie idee. In ambito domestico, al contrario, i bambini vengono coinvolti dalle madri nell'uso di repertori linguistici più fluidi, che comprendono bangla, italiano, inglese, arabo e diverse varianti del bangla. Le richieste di attenzione o aiuto si manifestano attraverso una combinazione di azioni verbali (come chiamare la madre con tono di voce elevato) e di comportamenti non verbali (per esempio toccando il braccio del genitore). La sfera domestica favorisce quindi interazioni non verbali fortemente basate sullo sguardo e sul contatto fisico. Inoltre, è emerso come i bambini, probabilmente in un quadro familiare orientato a porre il bambino al centro delle decisioni domestiche (si veda Cook et al. 2021), assumano spesso un ruolo centrale nella gestione della quotidianità familiare, esprimendo forme di agency quali spostarsi nello spazio per evitare determinati cibi, decidere dove mangiare, quando giocare e in quale luogo farlo.

Per quanto riguarda i docenti, a scuola l'uso del linguaggio verbale e non verbale appare relativamente bilanciato poiché al linguaggio in italiano si affiancano immagini, frasi brevi, oggetti e gesti, con l'obiettivo di facilitare l'apprendimento dell'italiano L2. Tuttavia, le insegnanti comunicano quasi esclusivamente in italiano e la promozione di percorsi plurilingui e interculturali sono ad oggi ancora poco frequenti. È particolarmente significativo che il linguaggio dei docenti sia caratterizzato soprattutto da frasi esplicative e da domande a risposta aperta, in linea con una pedagogia che incoraggia il coinvolgimento dei bambini nelle scelte individuali e collettive.

Diversamente, nelle famiglie osservate è stato rilevato l'uso del bangla alternato alla sua variante dialettale e all'inglese, con l'utilizzo di alcune parole in italiano, in particolare in due famiglie coinvolte. Nell'altra famiglia, invece, è predominante la variante dialettale del bangla, impiegata dalla madre, con rare espressioni in italiano, probabilmente influenzata dalla mia presenza. Di particolare rilievo è l'uso frequente, da parte delle madri, di frasi direttive formulate tramite imperativi, l'impiego di gesti e azioni nello spazio come forme di linguaggio non verbale e la predominanza di domande a risposta chiusa, finalizzate soprattutto alla soddisfazione dei bisogni primari dei bambini.

I nostri dati dialogano con altri studi di socializzazione linguistica che hanno posto l'attenzione sulla multimodalità in famiglia (Mondada 2018) e sull'agency linguistica dei bambini (si veda per esempio

Duranti 2004; Deng et al. 2021; Nasi 2024). Inoltre, come mostrano anche gli studi di Anatoli (2025) nelle interazioni familiari lo sguardo, il gesto e il contatto corporeo costituiscono risorse fondamentali attraverso cui bambini e adulti coordinano attività quotidiane e creano «coreografie» (Goodwin, Cekaite 2018) o «arene» (Colla, Nasi 2024) per la socializzazione linguistica.

Per concludere lo studio, si ritiene che sarebbe particolarmente interessante condurre un'etnografia multi-situata transnazionale tra Italia e altri paesi di migrazione delle famiglie bangladesi. Tra essi si possono approfondire gli studi nel Regno Unito di Della Puppa (2021) o di Della Puppa e King (2019) ma si considera di particolare interesse ampliare le indagini a nuovi territori della diaspora bangladesi come la Spagna, la Germania e l'Irlanda. Tali studi completerebbero le ricerche in corso sulle pratiche educative e linguistiche nella *onward migration*, ovvero la migrazione multipla (Goglia, Villa-Perez, c.d.s.), e fornirebbero un quadro più completo a livello internazionale. Inoltre, si reputa opportuno ampliare le conversazioni e i punti di vista delle madri e di altri caregivers coinvolti nelle famiglie.

Infine, si ritiene fondamentale ampliare le indagini anche ai parlanti di altre lingue e a bambini e adulti di diverse provenienze ed età anche tramite l'uso di video. Il presente studio si focalizza su bambini di 3-6 anni ma ricerche più approfondite potrebbero estendere la raccolta dati anche alla agency dei bambini nella seconda infanzia in contesti scolastici, familiari o di educazione non formale (Goodwin, Cekaite 2018; Goodwin 2006; Keel 2016; Nasi 2024; Zeitlyn 2015), osservando come le loro decisioni influenzino le pratiche familiari e la vita quotidiana e come essi rinegozino le proprie identità plurilingui e pluriculturali anche al di fuori dell'ambito scolastico e familiare (Reyes 2022).