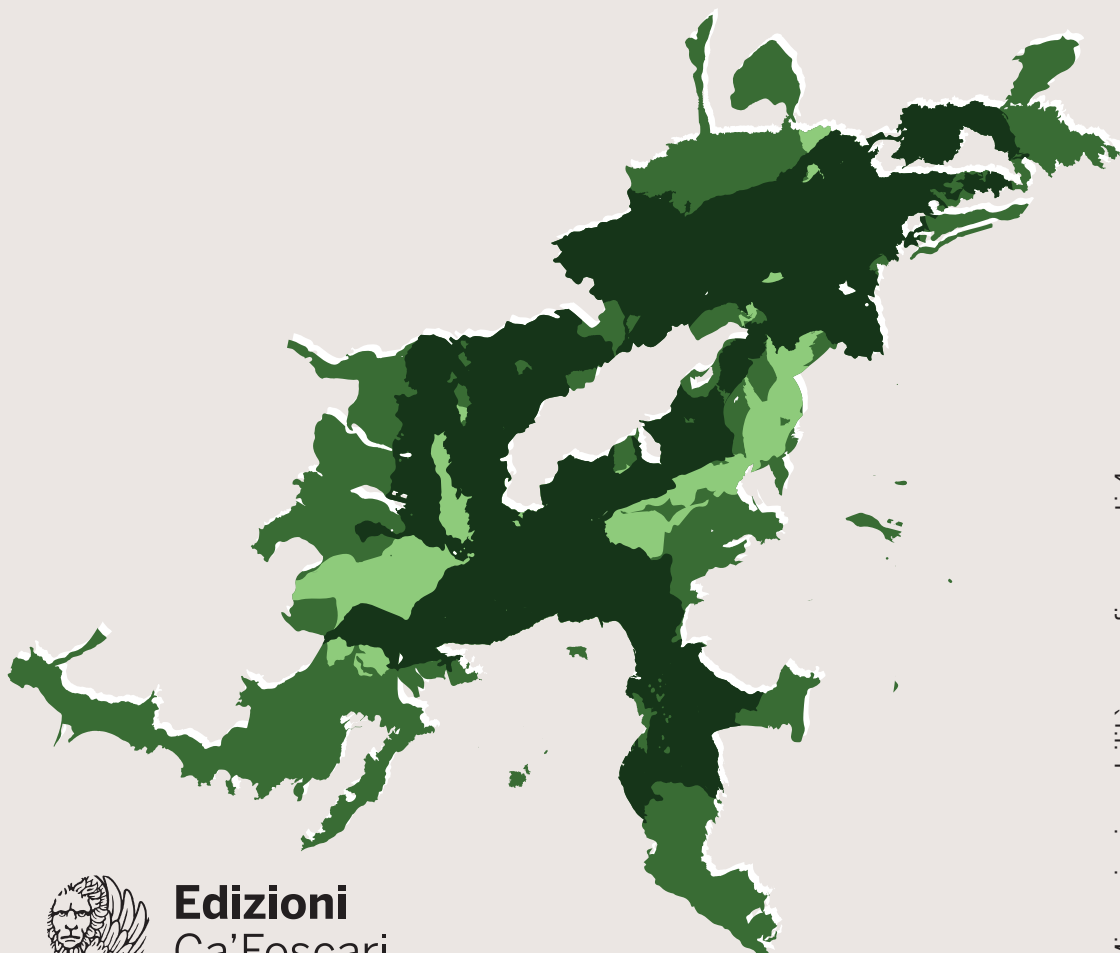


Mānuṣa karā, **crescere a Venezia**

Pratiche educative
e linguistico-culturali
di famiglie bangladesi

Valeria Tonioli



Edizioni
Ca' Foscari

Mānuṣa karā, crescere a Venezia

Migrazioni, mobilità, sconfinamenti

Collana diretta da | A series edited by
Francesco Della Puppa
Giuliana Sanò

4



Edizioni
Ca' Foscari

Migrazioni, mobilità, sconfinamenti

Direttori | General editors

Francesco Della Puppa (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Giuliana Sanò (Università degli Studi di Messina, Italia)

Comitato scientifico | Advisory board

Alfredo Alietti (Università degli Studi di Ferrara, Italia) Roberta Altin (Università di Trieste, Italia) Maurizio Ambrosini (Università degli Studi di Milano, Italia) Gennaro Avallone (Università degli Studi di Salerno, Italia) Pietro Basso (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Franca Bimbi (Università degli Studi di Padova, Italia) Paola Bonizzoni, (Università degli Studi di Milano, Italia) Stefano degli Uberti (CNR, Italia) Nick Dines (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Olga Jubany (Universidad de Barcelona, España) Aleksej Kalc, (University of Primorska, Slovenia) Russell King (University of Sussex, UK) Eleonore Kofman (Middlesex University London, UK) Selenia Marabello (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Mirjam Milharčič Hladnik (Univerza v Ljubljani, Republika Slovenija) Nicola Montagna (Middlesex University London, UK) Fabio Perocco (Università Ca' Foscari di Venezia, Italia) Barbara Pinelli (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Bruno Riccio (Alma Mater Studiorum-Università di Bologna, Italia) Stefano degli Uberti (CNR)

Comitato editoriale | Editorial staff

Sebastian Benedikt (Georg-August-Universität Göttingen, Deutschland) Sara Bonfanti (Università di Trento, Italia) Andrea Calabretta (Università di Padova, Italia) Rossana Cillo (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Giovanni Cordova (Università di Catania, Italia) Iraklis Dimitriadis (Università degli Studi di Milano, Italia) Elena Fontanari (Università degli Studi di Milano, Italia) Martina Lo Cascio (Università degli Studi di Padova, Italia) Claudia Mantovan (Università degli Studi di Padova, Italia) Pamela Pasian (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Silvia Pitzalis (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Italia) Stefano Pontiggia (Accademia delle Belle Arti di Verona, Italia) Andrea Priori (Hochschule Fulda, University of Applied Science, Germany) Chiara Quagliariello (EHESS, Paris) Stefania Spada (Alma Mater Studiorum-Università di Bologna, Italia) Giulia Storato (Università degli Studi di Torino, Italia) Omid Firouzi Tabar (Università degli Studi di Padova, Italia) Angela Maria Toffanin (Università degli Studi di Padova, Italia)

Direzione e redazione | Editorial office

Università Ca' Foscari Venezia

Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali

Malcanton Marcorà

Dorsoduro, Calle Contarini, 3484/D,

30123 Venezia

ISSN 3035-0387

e-ISSN 2975-1519

URL <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/collane/migrazioni-mobilita-sconfinamenti>



Mānuṣa karā,
crescere a Venezia
Pratiche educative
e linguistico-culturali
di famiglie bangladesi

Valeria Tonioli

Venezia
Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press
2026

Mānuṣa karā, crescere a Venezia. Pratiche educative e linguistico-culturali di famiglie bangladesi

© 2026 Valeria Tonioli per il testo

© 2026 Edizioni Ca' Foscari per la presente edizione



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale. This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.



Qualunque parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, memorizzata in un sistema di recupero dati o trasmessa in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo, elettronico o meccanico, senza autorizzazione, a condizione che se ne citi la fonte.

Any part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without permission provided that the source is fully credited.



Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari: il saggio pubblicato ha ottenuto il parere favorevole da parte di valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione doppia anonima, sotto la responsabilità del Comitato scientifico della collana. La valutazione è stata condotta in aderenza ai criteri scientifici ed editoriali di Edizioni Ca' Foscari, ricorrendo all'utilizzo di apposita piattaforma.

Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari: the essay published has received a favourable evaluation by subject-matter experts, through a double blind peer review process under the responsibility of the Scientific Committee of the series. The evaluations were conducted in adherence to the scientific and editorial criteria established by Edizioni Ca' Foscari, using a dedicated platform.

Edizioni Ca' Foscari | Fondazione Università Ca' Foscari | Dorsoduro 3246 | 30123 Venezia
edizionicafoscari.unive.it | ecf@unive.it

1a edizione maggio 2026

ISBN 979-12-5742-049-9 [ebook]

Progetto grafico di copertina: Lorenzo Toso

Studio condotto nell'ambito del Progetto "CHANGES - Cultural Heritage Active Innovation for Sustainable Society" – finanziato dall'Unione europea – Next-GenerationEU - PIANO NAZIONALE DI RIPRESA E RESILIENZA (PNRR) – MISSIONE 4 COMPONENTE 2, INVESTIMENTO N. PE00000020 - CUP N. H53C22000850006. I punti di vista e le opinioni espresse sono tuttavia solo quelli degli autori e non riflettono necessariamente quelli dell'Unione europea o della Commissione europea. Né l'Unione europea né la Commissione europea possono essere ritenute responsabili per essi.



Mānuṣa karā, crescere a Venezia. Pratiche educative e linguistico-culturali di famiglie bangladesi / Valeria Tonioli — 1. ed. — Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 2026. — xvi + 174 p.; 23 cm. — (Migrazioni, mobilità, sconfinamenti; 4).

URL <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/979-12-5742-049-9/>
DOI <http://doi.org/10.30687/979-12-5742-049-9>



Mānuṣa karā, crescere a Venezia

Pratiche educative e linguistico-culturali di famiglie bangladesi

Valeria Tonioli

Abstract

This volume presents an ethnographic research project that examines the educational, linguistic, and cultural practices of Bangladeshi families living in Venice with children aged between three and six. It also investigates how these practices may align with or diverge from the expectations and approaches of teachers and social workers. Furthermore, it explores the linguistic socialization of children and their caregivers in different settings, both at home and at school, highlighting the importance of children's plurilingual repertoires. Through observations, interviews, and daily interactions, the research study illustrates how family routines, preschool activities, and the new migratory context may influence the practices of children and families. It also emphasizes children's active role and their use of plurilingual repertoires across diverse sociocultural, sociolinguistic and educational contexts. The findings offer recommendations for teachers, social workers, and policy makers, promoting inclusive approaches that recognize family languages, foster plurilingual competence and support social and linguistic inclusion in early childhood education.

Keywords Bangladeshi diaspora. Migration. Language Socialization. Plurilingualism. Early Childhood Education.

***Mānuṣa karā*, crescere a Venezia**

Pratiche educative e linguistico-culturali di famiglie bangladesi

Valeria Tonioli

Ringraziamenti

Il presente lavoro è il frutto di numerosi incontri, approfondimenti e collaborazioni. Desidero esprimere il mio sincero ringraziamento a chi ha generosamente condiviso con me competenze, tempo e passione, contribuendo in modo decisivo alla realizzazione di questo volume.

In primo luogo, ringrazio il progetto CHANGES che ha reso possibile la pubblicazione degli studi condotti, in particolare il team di lavoro e i supervisori che mi hanno guidata, il prof. Serragiotto, la cui supervisione è stata centrale nel progetto, e la prof.ssa Ragagnin.

Un sentito ringraziamento va alle colleghe Giulia Tardi, per il tempo dedicato alle riflessioni condivise e Giulia Ferro, per la pazienza e il supporto nelle numerose occasioni in cui mi sono rivolta a lei per consigli sulla lingua bangla. Un grazie sincero alla mediatrice linguistica e culturale coinvolta nel progetto, Selina Akter e a Michal Panasiuk per le preziose lezioni di lingua bangla.

Esprimo inoltre gratitudine al direttore e alla direttrice di *Migrazioni, mobilità, sconfinamenti*, prof. Della Puppa, che da anni mi guida negli studi e nelle ricerche sul Bangladesh, e alla prof.ssa Sanò, che hanno trovato uno spazio nella collana per ospitare questa indagine.

Ringrazio il Comune di Venezia, tutte le famiglie, i bambini e le bambine, le maestre, gli operatori e le operatrici e le mediatrici linguistico-culturali che ho incontrato in questi anni, senza i quali questo lavoro non sarebbe stato possibile; per garantire l'anonimato dei contenuti non posso citarli singolarmente.

Un ringraziamento in particolare (in ordine alfabetico) a Gianfranco Bonesso, Nicoletta Del Franco, Francesco Della Puppa, Ilaria Festa, Francesco Goglia, Igiea Lanza di Scalea, Laura Lepore, Andrea Priori, Francesco Vacchiano e Claudia Vallejo Rubinstein che con pazienza e passione mi hanno ascoltata, sostenuta e guidata, e ad Asta Cekaite, Nicola Nasi e a tutto il team del Child Interaction Group, per le osservazioni preziose condivise nel corso degli anni.

Ringrazio i revisori per il loro accurato lavoro di lettura e per la guida nella riscrittura, Luigi Magnini per l'elaborazione della mappa e Elena Sciancalepore, che ha saputo rendere attraverso i disegni i contesti di vita quotidiana osservati.

Infine, esprimo immensa gratitudine a tutti coloro e a tutte coloro che per questioni di privacy non ho potuto citare o menzionare, ma il cui contributo è stato determinante per la realizzazione di questo volume.

***Mānuṣa karā*, crescere a Venezia**

Pratiche educative e linguistico-culturali di famiglie bangladesi

Valeria Tonioli

Sommario

Prefazione

Francesco Della Puppa xi

1 Introduzione 3
Una ricerca qualitativa con famiglie bangladesi a Venezia

2 Inquadramento teorico 17

3 La migrazione dal Bangladesh 41

4 La ricerca 57

5 Punti di vista a scuola 77

6 Osservazioni a scuola e disegni etnografici 111

7 Punti di vista a casa 117

8 Conclusioni, limitazioni e prospettive future 149

Bibliografia 159

Prefazione

Francesco Della Puppa

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

La popolazione bangladese immigrata in Italia conta oltre 210.000 persone. A queste, andrebbero aggiunte, come ovvio, coloro che sono presenti senza un regolare permesso di soggiorno, che potrebbero essere circa la metà dei residenti regolari, ed, eventualmente, anche i cittadini italiani di origine bangladesi: immigrati bangladesi che hanno acquisito la cittadinanza italiana e sono, così, 'spariti' dalle statistiche sull'immigrazione e, spesso, anche emigrati dall'Italia. Questi numeri ne fanno la quinta collettività immigrata originaria da un Paese terzo nella Penisola e la seconda collettività bangladesi in Europa, dopo quella presente nel Regno Unito e, soprattutto, in Inghilterra.

I primi arrivi da parte di pochi 'pionieri' della migrazione dal Delta del Bengala alla Penisola al centro del Mediterraneo risalgono agli anni Ottanta del secolo scorso, ma sono i successivi anni Novanta che caratterizzano l'Italia come una destinazione particolarmente ambita e in cui si registra un consolidamento degli arrivi.

Come è stato ampiamente descritto Roma ha costituito per molti anni, per decenni, un importante snodo della migrazione - finanche della diaspora - bangladesi non solo in Italia, ma anche in Europa. La capitale, cioè, ha costituito il principale centro dell'*ādam byāpārī* আদম বাপারী (letteralmente 'commercio di uomini' o 'traffico di persone') per l'Europa meridionale, ossia il luogo in cui si concentravano soggetti e 'agenzie' che, formalmente o informalmente, ma quasi sempre a pagamento, erogavano - ed erogano - servizi per la

migrazione: rendono possibili gli ingressi di nuovi arrivati, il loro inserimento lavorativo, il soddisfacimento delle prime necessità abitative, l'espletamento di incombenze burocratiche, etc.

Come detto, negli anni Novanta, tale 'funzione' era svolta dalla capitale, che assisteva a un progressivo aumento degli arrivi di immigrati bangladesi, direttamente dal Bangladesh o da altri Paesi europei, e a un altrettanto progressivo aumento delle partenze, soprattutto verso le regioni del così detto 'nordest'. Oggi, invece, si sono consolidati, nella Penisola, diversi '*ādam byāpārī* decentrati'. Il decennio, infatti, è contraddistinto dalla dispersione sul territorio nazionale: iniziano a nascere diverse 'bangla-town' in molte realtà socio-territoriali, soprattutto in Veneto e Friuli-Venezia Giulia, in seguito a una stabilizzazione dell'immigrazione bangladese, a ridosso dei distretti industriali delle regioni nord-orientali. Le nuove generazioni dell'immigrazione bangladese, infatti, non si dirigono più esclusivamente a Roma, per poi compiere una 'migrazione nella migrazione', tutta interna all'Italia, ma si orientano direttamente verso 'nuovi snodi della diaspora' che si sono affermati negli anni, in seguito alla stabilizzazione e al consolidamento di tale migrazione. Tra questi, vale la pena ricordare il 'quadrilatero della concia', ossia l'area del vicentino estesa a ridosso dei Comuni di Arzignano, Chiampo, Montecchio Maggiore e Montebello, che costituisce il principale distretto conciario europeo; la 'città-cantiere' di Monfalcone che ospita il cantiere navale più grande d'Italia e che è all'onore (anche se sarebbe meglio dire 'al disonore') delle cronache per le posizioni razziste espresse dalla politica locale; la terraferma della Città di Venezia, ossia Mestre e Marghera.

Se il contesto vicentino e, ovviamente, quello romano sono stati diffusamente descritti, indagati e raccontati da molti osservatori della diaspora bangladese in Italia e in Europa e quello di Monfalcone è stato al centro del primo pionieristico studio su questa immigrazione in Italia, nonostante l'importanza ricoperta dalla 'bangla-town' di Mestre e Marghera, le pubblicazioni scientifiche su quest'ultime sono ancora immotivatamente scarse, per non dire completamente assenti. Stiamo parlando, infatti, di una realtà, ormai non più recente e, al contrario, molto consolidata, in cui si contano circa 10.000 persone ufficialmente residenti, ma che sarebbe composta da almeno il doppio di presenze effettive, che comprenderebbe anche bangladesi che hanno acquisito la cittadinanza italiana, immigrati privi di permesso di soggiorno e, soprattutto, domiciliati e inseriti nel mercato del lavoro veneziano e lagunare, ma ufficialmente residenti in altri contesti dell'immigrazione bangladese nella Penisola. Aver colmato questa assenza, quindi, è il primo grande merito di Valeria Tonioli e del suo libro.

Un secondo grande merito di questo lavoro è che non costituisce un mero volume accademico e/o una lettura appassionante per

studiosi e ricercatori sociali, su una realtà, quella dei bangladesi a Venezia, come detto, ancora scarsamente esplorata, ma, forte di un'incredibile profondità di campo e di un invidiabile inserimento entro la collettività bangladesese, si configura come un vero e proprio strumento, di innegabile utilità, per il lavoro e l'intervento sociale. Operatori e assistenti sociali, educatori, volontari, insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado, infatti, troveranno in questo libro una vera e propria cassetta degli attrezzi per il loro operare quotidiano con l'utenza immigrata - ma, a ben vedere, anche autoctona. L'approfondimento analitico e teorico compiuto da Valeria Tonioli, infatti, illumina dimensioni che, fino ad oggi, sono sempre rimaste in ombra - forse perché considerate un oggetto illegittimo di ricerca sociale -, ma che compongono la vita quotidiana e l'esperienza sociale e materiale, migratoria e biografica, coniugale e genitoriale delle famiglie bangladesi in Italia e a Venezia e che è necessario conoscere per comprendere i fenomeni sociali e i processi trasformativi che coinvolgono tale collettività immigrata e la società tutta e, soprattutto, per operare in maniera costruttiva ed efficace nella scuola, nei servizi, nei quartieri. L'Autrice coglie e racconta l'importanza anche emozionale e accudente del cibo; le modalità secondo le quali viene preparato, consumato e proposto, nei diversi contesti della vita quotidiana e nelle molteplici posizionalità e relazioni intrafamiliari; la cura e i percorsi identitari negoziati attraverso i pasti e la gestione di 'mutande e tovaglioli'; la costruzione sociale differentemente situata dell'infanzia e le autonomie dei bambini; le incomprensioni, i fraintendimenti e gli scarti fra le aspettative genitoriali e quelle scolastiche; le preoccupazioni e le aspirazioni dei genitori, modellate dal posizionamento di classe translocale e delle attitudini transnazionali; le modalità di gestione dei repertori linguistici e culturali; le vulnerabilità, le forme di *agency* e la determinazione dei genitori immigrati, le risorse, le strategie incorporate, gli immaginari e le tattiche di resistenza, più o meno esplicite, più o meno consapevoli, dei loro figli.

Valeria è riuscita a inserirsi in punta di piedi nella quotidianità domestica, scolastica e sociale delle famiglie bangladesi, senza la pretesa di oggettivare i soggetti con cui interagisce, senza assumere lo sguardo del soggetto 'normalizzatore' e classificatore degli atti e delle prestazioni degli 'oggetti' della ricerca, volto a ricondurre e omogeneizzare le condotte dei singoli in un insieme 'comunitario', riducendo a unità la pluralità degli attributi, a comparare e differenziare gli individui, a costruire categorie di inclusione o esclusione degli uni rispetto agli altri, a misurarli secondo una scala graduata e gerarchizzarli in termini di valore o capacità di performance. Al contrario, Valeria accetta di essere - come sempre accade nella ricerca etnografica - sottoposta essa stessa alla reciprocità dello sguardo delle famiglie immigrate, rifiutando

la postura che spesso contraddistingue l'agire presuntivamente 'scientifico'. Soprattutto, l'Autrice riesce a compiere tutto ciò assumendo una prospettiva realmente multi- e interdisciplinare, che, nell'asfittico e spesso baronale panorama accademico italiano – in cui si investono energie nella difesa dei propri campi di studi da 'intromissioni' o 'contaminazioni', più che a comprendere la realtà e produrre conoscenza –, è ostentatamente celebrata, ma fattualmente aborrita e, quasi sempre penalizzata. Nelle sue pagine, infatti, emerge l'uso di strumenti metodologici, di categorie teoriche e di sensibilità analitiche che trascendono i confini disciplinari e che mettono a frutto e interrogano saperi sociolinguistici, glottodidattici, antropologici e sociologici. Come il lettore e la lettrice potranno notare, inoltre, il volume è arricchito da una serie di illustrazioni che, in quanto interessato all'etnografia e alle scienze sociali a fumetti, non ho potuto che apprezzare. Si tratta – si badi bene – non di un mero arricchimento estetico, ma di una componente analitica ed esplicativa del lavoro sul campo, utile a restituire e interpretare l'occupazione dei corpi negli spazi dell'etnografia, alle posture e alle hexis corporee degli attori co-protagonisti della ricerca, agli ambienti domestici e pubblici attraversati, salvaguardando, l'intimità delle persone e rispettando i principi etici le cui formalità ad essi predisposte, il più delle volte, non solo non tutelano, ma impediscono anche il lavoro di campo. Si tratta, cioè, di un ulteriore potenzialità del fumetto e degli strumenti visuali per rendere efficace – e, spesso, possibile – la ricerca etnografica.

Mentre lei lavorava al suo manoscritto, io e Valeria ci siamo confrontati spesso e abbiamo riflettuto molto sul titolo che il libro avrebbe dovuto avere. Abbiamo, così, individuato una serie di parole ed espressioni in bangla che attraversano e caratterizzano i capitoli. *Āmār bāri* আমার বাড়ি è un'espressione che letteralmente può tradursi sia con 'la mia casa', sia con 'la mia famiglia', designa quella dimensione dell'anima propria dell'appaesamento e del 'sentirsi a casa' e, quindi, descrive appieno le pratiche alimentari, linguistiche, educative e della cura che, a ben vedere sono volte sia all'accudimento dei bambini, ma anche a costruire un senso di *homeland* nel contesto di immigrazione e vita, tanto per i genitori immigrati, quanto per i loro figli, nati o ricongiunti nel contesto di immigrazione dei genitori – il *bidēs* বিদেশ –, pur tenendo in considerazione e tensione anche il contesto di origine – il *dēs* দেশ o lo *swadēs* স্বদেশ –, restituendo, dunque, un afflato transnazionale. Al contempo, però, *Āmār bāri* avrebbe lasciato fuori dal suo perimetro di significato la dimensione scolastica che, invece, tanto spazio occupa nella quotidianità delle famiglie e dei bambini bangladesi di Venezia. *Śiśu* শিশু è uno dei diversi lemmi che in bangla si traduce con 'bambino' e/o 'infante' – giacché in bangla ci sono diversi termini per designare le diverse età dell'infanzia e si declinano differentemente a seconda del genere.

Usare *Śíśu*, però, avrebbe significato concentrare l'attenzione su una categoria di attori sociali al centro della ricerca, i bambini, lasciando in ombra l'esperienza genitoriale che, invece, è forse quella che più è presente in queste pagine. *Mānuṣa karā* মানুষ করা si riferisce all'accompagnamento di un individuo attraverso i passaggi biografici e, soprattutto, favorire la transizione dalla prima infanzia alla seconda infanzia, dalla seconda infanzia alla preadolescenza e all'adolescenza, per arrivare all'età adulta. È un'espressione polisemica che contiene in sé le dimensioni dell'accudimento, del sostegno, della cura, della tutela, della crescita, della conquista dell'autonomia. *Mānuṣa karā* è, al contempo, un'espressione che coinvolge la costruzione sociale delle età della vita, che interroga le famiglie, la scuola, la società tutta e che differisce di cultura in cultura, ma anche entro le culture, di individuo in individuo, di biografia in biografia e che l'esperienza della migrazione può ridisegnare e ridefinire. *Mānuṣa karā*, quindi, ci è sembrata l'espressione che meglio restituisce i processi, le esperienze, le emozioni, le aspettative, le pratiche e le dimensioni che il libro e il percorso di ricerca - che non si esaurisce col libro e di cui il libro è solo un fotogramma - tentano di illuminare: quelle di un'umanità lavoratrice, visionaria e in cammino, fatta di soggetti di storia e non oggetti di ricerca, che, tra contraddizioni e ambivalenze, scontri e affratellamenti, contribuisce a trasformare, rinnovare, decentrare e rianimare un contesto sociale altrimenti geriatrizzato, come quello veneziano e, a ben vedere, quello di tutto il 'nordest'.

Francesco Della Puppa

Mānuṣa karā, crescere a Venezia
Pratiche educative e linguistico-culturali
di famiglie bangladesi

বন্যরো বন্যসুন্দর, শিশুরা মাতৃক্রোডে।
Bonyera bonyosundor, shishura matrikrode.

(Ban'yērā ban'yasundara, śisūrā mātṛkrōṛē.)

Savages are as beautiful in forests
as are babies in their mothers' laps.

Gli animali selvaggi sono belli nelle foreste
quanto i bambini nel grembo delle loro madri.

Reinterpretato e tratto da Sanjeev Chandra Chattopadhyay.¹

1 Desidero aprire il volume con una celebre frase di Sanjeev Chandra Chattopadhyay, che nel suo viaggio nel Sud del golfo del Bengala nel 1889 aveva voluto indagare la vita e la natura di alcune popolazioni native del luogo, da lui considerate 'selvagge' e 'popolazioni della foresta', e subordinate rispetto a chi abitava in zone urbane. In questo modo, si contrapponevano la figura del 'colonizzatore' a quella del 'colonizzato', secondo una visione gerarchica e colonialista della società. La traduzione letterale, infatti, fa riferimento ai 'selvaggi', ovvero agli abitanti delle zone estremamente rurali, come le foreste del golfo del Bengala. Tuttavia, durante le ricerche la frase mi è stata raccontata da diverse mamme come un proverbio bangladese per sottolineare l'importanza del ruolo materno nell'educazione e nella cura dei figli. La traduzione che mi è stata riportata, infatti, non menziona 'uomini selvaggi' ma 'animali selvaggi', che vivono nella foresta, contrapposti ai bambini che possono essere tutelati e protetti dalle proprie madri. Ho quindi deciso di mantenere la traduzione che fa parte della narrazione collettiva che ho potuto raccogliere negli anni nel territorio di Venezia. Per approfondimenti sulla frase originale si veda Basu 2010.

1 **Introduzione**

Una ricerca qualitativa con famiglie bangladesi a Venezia

Sommario 1.1 Definizione dell'oggetto di studio e domande di ricerca. – 1.2 Contesto. – 1.3 Contesto a Venezia. – 1.4 La presenza di cittadine e cittadini bangladesi nel territorio veneziano. – 1.5 Interventi sociali e oggetti di studio. – 1.6 La struttura del volume. – 1.7 Principali risultati.

1.1 Definizione dell'oggetto di studio e domande di ricerca

Questo studio tratta il tema delle pratiche linguistiche, educative e culturali adottate dalle famiglie di origine bangladesi, residenti nel Comune di Venezia, con bambini di età compresa tra tre e sei anni. Nello specifico, si presenta una ricerca condotta con approccio etnografico all'interno della cornice teorica della Language Socialization, della sociolinguistica e con implicazioni di Linguistica Educativa. I dati sono stati raccolti tramite interviste, osservazioni, conversazioni e interazioni (Preece 2016; Goodwin, Cekaite 2018).

L'obiettivo è stato indagare e analizzare le pratiche educative e linguistiche delle famiglie bangladesi coinvolte nello studio e dei loro figli iscritti alla scuola dell'infanzia, per comprendere come e se tali pratiche si intersechino con le rappresentazioni di docenti ed

Il titolo di questo volume, *Mānuṣa karā* (মানুষ করা), in lingua bangla, viene impiegato per riferirsi al processo di crescita di una persona. Indica l'insieme dei processi educativi, di cura e di accudimento attraverso cui i genitori crescono i figli, trasmettendo valori, comportamenti e insegnamenti affinché diventino individui responsabili e rispettabili. La pronuncia dell'espressione è la seguente: /manuṣ kora/.



operatori sociali. Infine, lo studio si è concentrato sulla raccolta di buone pratiche per favorire percorsi di inclusione sociale e linguistica dei bambini e delle famiglie nel territorio veneziano, in particolare all'interno delle istituzioni scolastiche, promuovendo forme strutturate e continuative di collaborazione tra scuola e famiglia.

Per questi motivi, le domande di ricerca (DR) che mi sono posta sono state le seguenti:

- (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?

La prima domanda è necessaria per indagare rappresentazioni e pratiche quotidiane, la trasmissione di regole ed aspetti educativi (per esempio andare al centro di preghiera, bere sempre seduti, secondo indicazioni dei genitori a partire da insegnamenti presenti nel Corano) e come i bambini possano apprendere lingua e cultura in un contesto situato tramite azioni quotidiane.

La seconda domanda ha permesso di studiare le diverse rappresentazioni di genitori, operatori e docenti in particolare rispetto all'idea di autonomia, crescita, apprendimento ed educazione linguistica. Nell'ottica della Language Socialization, come vedremo nel capitolo teorico, si indagano le pratiche in famiglia ma anche quelle che avvengono in altri contesti quotidiani come quelli educativi, per esempio le scuole dell'infanzia.

La terza domanda ha consentito di riflettere sulle politiche linguistiche familiari e scolastiche, sui bisogni percepiti da parte di scuole e famiglie, su eventuali barriere linguistiche e su possibili buone pratiche per favorire l'inclusione linguistica e sociale all'interno delle scuole (per esempio, tramite progetti che facilitino il potenziamento di tutte le lingue e repertori linguistici culturali degli alunni e delle loro famiglie). Infine, con la quarta domanda sono stati indagati i differenti repertori linguistici e le espressioni plurilingui di bambini ed adulti, ovvero pratiche contestualizzate nell'educazione dei bambini, l'eventuale negoziazione di norme educative, aspetti di socializzazione linguistica e le diverse modalità espressive dei *caregiver*. In quest'ultimo caso sono state rilevate azioni linguistiche

più direttive (come, per esempio, l'uso di imperativi) ad altre più esplicative (che possono essere per esempio spiegazioni delle decisioni di un adulto ad un bambino). In questo studio rientrano, e si presenteranno nei capitoli successivi, momenti di interazioni raccolti durante i pasti, le merende e il gioco libero.

Essendo la Language Socialization per sua natura interdisciplinare, essa si colloca all'intersezione tra studi socio-antropologici, sociolinguistici, psicologici, pedagogici, linguistici, ecc. Di conseguenza, i momenti delle interazioni quotidiane, come le routine familiari, i pranzi o le merende, possono essere analizzati anche da prospettive antropologiche, sociologiche, pedagogiche o psicologiche. Nel presente volume, tuttavia, tali dimensioni vengono considerate principalmente come contesti di interazione e socializzazione linguistica. L'indagine si concentra quindi su come adulti e bambini co-costruiscano significati e negozino competenze linguistico-culturali situate in relazione ai diversi contesti (casa, scuola) e ai diversi interlocutori. La ricerca include anche implicazioni di Linguistica Educativa che possano guidare docenti ed operatori verso possibili buone pratiche da adottare nelle scuole e nelle relazioni scuola-famiglia.

Lo studio è stato finanziato dal progetto PNRR *CHANGES - Cultural Heritage Active Innovation for Sustainable Society* e più specificamente dallo Spoke 9, *Cultural Resources for Sustainable Tourism* dell'Università Ca' Foscari di Venezia. L'indagine ha coinvolto l'autrice del volume in qualità di borsista di ricerca, famiglie e bambini di origine bangladese di religione musulmana, docenti delle scuole dell'infanzia e operatori sociali. All'interno delle famiglie sono state coinvolte principalmente le madri che si sono rese disponibili a partecipare alle attività di incontro e confronto tra scuola e famiglie, nonché alle osservazioni e alle conversazioni nei contesti della vita quotidiana. In alcune circostanze sono stati presenti anche altri membri della famiglia, come parenti prossimi, ovvero una zia di primo grado, mariti o figli, nonostante le conversazioni e le interazioni si siano tenute principalmente con le madri.

Il motivo che ha portato a concentrare l'attenzione sulle famiglie di origine bangladese nella ricerca del progetto CHANGES è duplice. Da un lato i cittadini bangladesi costituiscono la comunità migrante più presente nel territorio di Venezia; dall'altro, la presenza di bambini con *background* migratorio di origine bangladese e delle loro famiglie nelle scuole e nei servizi della città è particolarmente significativa, con percentuali che raggiungono il 60% in alcuni servizi della città e del 78% in alcune scuole. Tale presenza ha sollecitato famiglie, docenti e operatori a riflettere sulle diverse pratiche educative e linguistiche, nonché sulle possibili buone pratiche volte a facilitare l'inclusione linguistica e sociale di minori e famiglie e a incentivare l'interscambio e il dialogo reciproco. Nel volume il termine bambini è

usato al plurale per riferirsi a tutti i minori e, analogamente, i termini docenti, operatori, educatori o *caregivers* sono da intendersi come inclusivi di tutti i generi.

1.2 Contesto

Negli ultimi anni si è registrato un aumento significativo della presenza di cittadine e cittadini provenienti dal Bangladesh in Europa. Secondo dati aggiornati al 2023 e forniti dall'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (d'ora in avanti OIM), i cittadini di origine bangladese erano 906.653 (OIM 2023). Se si considerano i dati del 2021 in cui l'OIM (OIM 2021) registrava una presenza in Europa di circa 456.000 residenti, notiamo quasi un raddoppiamento della popolazione bangladese regolarmente registrata. Tale aumento indica una significativa mobilità all'interno della diaspora e una registrazione di persone regolarmente residenti. Se però si considerano i dati OIM del 2018 emerge anche la presenza di oltre 804 arrivi irregolari in Europa, dato che conferma la presenza di una quota di popolazione non registrata ufficialmente e non residente. I dati che si riportano, pertanto, non rappresentano in modo esaustivo l'intero fenomeno della migrazione bangladese in Europa ma ne descrivono solo una parte.

Gli insediamenti più numerosi si trovano nell'Europa del Nord, in particolare in Regno Unito dove risiedono 652.535 di origine bangladese di cui 326.920 uomini e 325.615 donne. Nell'Europa del Sud i migranti di origine bangladese risiedono specialmente in Italia con 174.058 presenze, 124.275 uomini e 49.783 donne. A seguire, sempre nell'Europa del Sud i cittadini di origine bangladese si trovano in Spagna con 18.867 residenti di cui 12.693 sono uomini e 6.174. I dati di Italia e Spagna mostrano una migrazione ancora composta principalmente da uomini mentre in Regno Unito i dati confermano un equilibrio tra uomini e donne probabilmente dovuto ad una presenza di lunga data di famiglie stabilizzate nel territorio e di diverse generazioni. I dati del censimento inglese del 1991 mostrano una presenza bangladese già consolidata, indicando una storia migratoria più radicata rispetto all'Europa meridionale che vede la diaspora bangladese in movimento a partire dagli anni Novanta (Della Puppa, Morad 2019). Secondo un'indagine condotta dalla Oasis International Foundation in Bangladesh sulla migrazione dal Bangladesh verso l'Europa (2022), emerge che una parte della popolazione vorrebbe dirigersi verso il Regno Unito, meta caratterizzata da una migrazione storicamente più consolidata, oppure verso l'Italia, principalmente per cercare lavoro, ottenere permessi di soggiorno regolari e, in seguito, spostarsi verso altre destinazioni europee, in particolare il Regno Unito. Lo studio evidenzia inoltre le principali motivazioni alla

base della migrazione: ragioni economiche e familiari, il tentativo di ricostruire reti sociali e parentali nel contesto migratorio e l'aspirazione a garantire un futuro migliore ai propri figli. Infine, lo studio del 2022 segnala la presenza di percorsi migratori sia regolari sia irregolari.

1.3 Contesto a Venezia

L'interesse nel presente volume si focalizza sulla presenza di cittadini bangladesi in Italia e in particolare a Venezia, dove la comunità è cresciuta numericamente negli ultimi anni stabilendosi soprattutto in regioni quali Lombardia, Lazio e Veneto. La presenza della popolazione migrante in Italia si caratterizza per un aumento rapido e costante, soprattutto dopo la pandemia di COVID-19 e la riapertura delle frontiere e dei flussi regolari di migrazione per motivi di lavoro tra il 2022 e il 2023. Secondo i dati del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali italiano (2023), inoltre, il ricongiungimento familiare è la seconda motivazione principale di ingressi regolari in Italia per famiglie bangladesi. Le richieste di ricongiungimento sono state il 35,9% nel 2023 sul totale delle domande pervenute. Si ritiene tuttavia fondamentale mettere in luce che, secondo il report del 2023, gli ingressi principali sono avvenuti con richiesta di protezione internazionale o di motivi di studio (dato che ha visto un aumento del 230,5% rispetto al 2022).

In Veneto, da dati ISTAT del 2023, la maggior parte dei cittadini bangladesi risiede a Venezia. Ad oggi, secondo stime ufficiali, sul territorio veneziano risiedono circa 7.858 persone con cittadinanza bangladesa, pari al 3,1% dell'intera popolazione e al 19,39% della popolazione straniera. Di queste, circa 2.000 sono minori. Questo dato, tuttavia, non include coloro che hanno già acquisito la cittadinanza italiana, i cittadini presenti sul territorio senza un permesso di residenza stabile e permanente né i circa 1.000 neonati in attesa dell'attribuzione della cittadinanza, un procedimento che può richiedere fino a un anno di tempo. Pertanto, è possibile che cittadini di origine bangladesa siano più numerosi dei dati indicati dal sito Istat, dai siti dell'anagrafe e delle incidenze demografiche del Comune di Venezia.¹

Da dati non ufficiali raccolti negli ultimi anni, 2024 e 2025, durante la conduzione del progetto di ricerca, emerge una possibile presenza di cittadini bangladesi pari a 20.000 persone. Sempre secondo dati dell'incidenza demografica del Comune si evince,

1 Per ulteriori approfondimenti si veda il sito dell'anagrafe del Comune di Venezia: <https://www.comune.venezia.it/it/content/statistica-statistiche-popolazione-0>.

inoltre, che il numero delle persone provenienti dal Bangladesh sul territorio di Venezia è aumentato del 44%. Questi dati evidenziano una significativa presenza della comunità bangladesese nel territorio veneziano.

1.4 La presenza di cittadine e cittadini bangladesi nel territorio veneziano

Tra il 2017 e il 2022 e nuovamente dal 2023 al 2025 ho potuto lavorare sul territorio veneziano insieme a famiglie e bambini di origine bangladesese come assegnista di ricerca, borsista di ricerca o insegnante di italiano come lingua seconda (d'ora in avanti L2), sia all'interno di progetti dell'Università, sia in attività di docenza. In particolare, ritengo specialmente significativa la collaborazione negli anni in progetti che vedevano la partecipazione del Comune di Venezia e dell'Università Ca' Foscari finanziati da Fondi FAMI orientati ad azioni di facilitazione linguistica, educazione civica e comunicazione interculturale e allo svolgimento di ricerche nei diversi ambiti citati. Nello specifico mi riferisco ai progetti FAMI Educittà e FAMI VOICI, rivolti a tutta la cittadinanza ma che vedevano una partecipazione significativa di cittadini bengalesi pari all'89% dei beneficiari. Per contro, il progetto DIMMI finanziato dalla Fondazione Alsos di Bologna, e per ultimo il progetto CHANGES, con fondi PNRR, prevedevano azioni rivolte esclusivamente a cittadini bangladesi. I progetti menzionati, infatti, mi hanno consentito di osservare e approfondire la conoscenza di numerosi gruppi di famiglie bangladesi che avevano deciso di partecipare alle ricerche o di iscriversi ai corsi di italiano organizzati in città. Tali gruppi erano caratterizzati da alcune specificità comuni. Innanzitutto, la maggior parte di loro proveniva dal distretto di Shariatpur, una zona rurale a sud-ovest della capitale Dacca, e risiedeva a Marghera. Per questo motivo, l'area di Marghera è tuttora descritta da numerosi cittadini bangladesi come 'la seconda Shariatpur'. Altri partecipanti o studenti provenivano da Dacca, città in cui si erano trasferiti dopo una prima migrazione interna al Bangladesh, ovvero dal passaggio dalle aree rurali alle grandi città, tra cui la capitale. Altri gruppi, in minor numero, provenivano da Barisal, Madaripur e Faridpur.

Rispetto al primo gruppo, come già affermato in studi precedenti (Della Puppa, Morad 2019), numerose famiglie bangladesi si caratterizzano per essere nucleari, costituite principalmente dalla presenza di due genitori, madre e padre, e alcuni figli. Trattandosi di una migrazione recente, sono spesso assenti altri membri della famiglia allargata come parenti di primo grado o parenti prossimi. Altre caratteristiche del primo gruppo sono la debole scolarizzazione pregressa, la scarsa conoscenza della lingua italiana da parte della

maggior parte delle donne e la frequente esperienza di solitudine, vulnerabilità e isolamento sociale, condizioni che coinvolgono anche i loro figli. Inoltre, la mancanza di possibilità di ricongiungersi con altri familiari impedisce loro di beneficiare della rete di supporto familiare e sociale che sarebbe disponibile nel Paese d'origine (Tonioli 2022).

Nonostante l'elevata presenza di cittadine e cittadini provenienti dal Bangladesh a Venezia, solitamente non si fa riferimento ad una comunità, ma le persone si identificano come appartenenti a differenti gruppi o collettività (come si verifica anche a Roma, Priori 2012b). La suddivisione può dipendere dalla provenienza geografica, dalla lingua parlata, dalla classe sociale, dalla religione e, più in generale, dal proprio percorso migratorio. Pertanto, non è presente una vera e propria comunità di mutuo aiuto, ma ogni migrante fa affidamento solo a specifici gruppi, famiglie o affronta la migrazione singolarmente. Molte delle famiglie incontrate nelle prime ricerche e nella ricerca finanziata dal CHANGES, inoltre, vivono in situazioni di fragilità economica, alimentando un circolo di vulnerabilità sociale. Tipicamente, sono stati gli uomini ad arrivare per primi in cerca di lavoro, seguiti successivamente dai familiari attraverso ricongiungimenti familiari, tra il 1990 e il 2000. Negli anni è stata riscontrata la presenza di famiglie appartenenti a ciò che definiremo in inglese low-SES (*low socioeconomic status*) ovvero una condizione di svantaggio socioeconomico a cui si somma spesso uno svantaggio socioculturale e linguistico per la mancanza di conoscenza dell'italiano, per la scarsa alfabetizzazione, sia del padre sia della madre, e per la condizione di isolamento sociale e rischio di emarginazione sia per le madri che per i figli. Rispetto alla lingua usata, è stato rilevato un uso prevalente della lingua bangla nella sua varietà più dialettale, definita colloquialmente *grāmer bhāṣā* গ্রামের ভাষা (Ferro 2026), letteralmente 'lingua del villaggio', differente dalla lingua bangla standard impiegata principalmente in contesti educativi e formali anche chiamata *calita bhāṣā* চলিত ভাষা o 'varietà letteraria'. Tali varianti si distinguono dalla lingua 'bangla letteraria' e antica, ovvero la *sādhu bhāṣā* সাধু ভাষা (per approfondimenti si vedano, tra tanti, Ayman et al. 2024; Ferro 2026; Mukherjee 1996).

Nel caso specifico, la *grāmer bhāṣā*, come analizzeremo nelle pagine seguenti, è caratterizzata da una diversa intonazione e da varianti dialettali (per esempio nella parola 'dove' che può essere impiegata nelle varianti *kothay* o *kotoi*, con diverso vocalismo, o *koi* caratterizzato da contrazione o usura fonetica).

Tale varietà è inoltre caratterizzata dall'uso di parole o espressioni idiomatiche non presenti nel bangla standard, da una semplificazione morfologica e lessicale e dall'impiego di un lessico differente, con frasi brevi e una coniugazione verbale semplificata. È inoltre frequente l'alternanza con termini o prestiti inglesi, considerati di maggior

prestigio, o con altre lingue, come l'hindi o l'arabo; quest'ultimo, in particolare, è utilizzato durante le preghiere (per approfondimenti si veda Mukherji 1980; Dil 1986; Chakraborti 2003).

Dopo il COVID-19, sono stati osservati nuovi flussi migratori, con l'arrivo di un secondo gruppo di cittadini bangladesi, costituito da donne generalmente di età inferiore a quella dei mariti, con un livello di istruzione superiore poiché in possesso di master o di percorsi accademici. In questi casi, come vedremo nella parte empirica dello studio, la lingua prevalentemente utilizzata è l'inglese, una varietà di bangla standard, alternata ad altre lingue, come l'arabo, e a varietà dialettali. Nella ricerca hanno partecipato sia persone residenti in Italia da oltre 10 anni e appartenenti al primo gruppo, sia cittadini recentemente arrivati, da meno di 3 anni, appartenenti al secondo gruppo.

1.5 Interventi sociali e oggetti di studio

L'aumento della presenza di cittadine e cittadini bangladesi e di bambini nel territorio veneziano si riflette anche all'interno dei servizi sociali e delle istituzioni scolastiche. In particolare, gli operatori e i docenti hanno notato negli ultimi anni un aumento significativo della presenza di famiglie di origine bangladesi in alcuni servizi, come il Servizio Infanzia e Adolescenza e il Servizio Disabilità dell'Area Coesione Sociale del Comune di Venezia, nonché nelle scuole dell'infanzia di specifiche aree del territorio. Tale aumento risulta particolarmente evidente nei quartieri di Mestre e Marghera centro, dove si registra una maggiore concentrazione di nuclei familiari bangladesi.

Queste evidenze, emerse dalle testimonianze di operatori sociali e insegnanti, hanno sollevato importanti interrogativi sulle ragioni alla base dell'elevata richiesta di accesso ai servizi da parte delle famiglie bangladesi. Allo stesso tempo, è emersa l'esigenza di avviare una riflessione più approfondita sulle pratiche educative, sugli stili di cura e sui modelli di crescita adottati da queste famiglie, nonché sulle loro pratiche linguistiche, che, come emerso dalle narrazioni dei soggetti coinvolti e come verrà approfondito nei paragrafi successivi, risultano differenti rispetto a quelle prevalenti nel contesto socioeducativo locale.

All'interno delle scuole dell'infanzia, in particolare, i docenti hanno rilevato alcuni aspetti che, a loro avviso, meritano attenzione, soprattutto in relazione alla comunicazione con le famiglie, talvolta resa più complessa dalla barriera linguistica e alla reciproca comprensione delle differenti aspettative e pratiche educative.

La situazione descritta implica, quindi, la necessità di ripensare nuovi percorsi educativi che includano, tra altri interventi, il

potenziamento dell'italiano come seconda lingua a partire dalle scuole dell'infanzia (Mukherjee, Bernabini 2018; Nepi 2012; 2017; Tonioli 2021). Numerosi insegnanti intervistati hanno infatti raccontato che, nonostante molti bambini di origine bengalese siano nati in Italia, spesso arrivano alla scuola dell'infanzia senza conoscere la lingua italiana. In questi casi, l'esposizione alla lingua per poche ore al giorno non è sufficiente a sviluppare le competenze linguistiche richieste al termine della scuola dell'infanzia né a prepararli adeguatamente per l'ingresso nella scuola primaria (Bonifacci 2018).

Tra le famiglie e gli insegnanti emergono differenze culturali riguardo al concetto di educazione, crescita e autonomia dei bambini, nonché aspettative diverse riguardo a ciò che la scuola italiana può offrire.

In particolare, sono state rilevate divergenze riguardanti:

- l'educazione linguistica, ovvero come insegnare una lingua, quale lingua acquisire (inglese, italiano, bangla o altre lingue) e in che modo i bambini vengono socializzati alla lingua a seconda dei diversi contesti ed interlocutori;
- le pratiche educative, che includono pratiche di cura, principi di socializzazione linguistica in differenti contesti educativi;
- le abitudini e le rappresentazioni relative all'idea di autonomia e di crescita dei bambini tra scuola e famiglia.

Queste tematiche hanno evidenziato la necessità di creare spazi strutturati di incontro e confronto tra le famiglie e le scuole, con l'obiettivo di rilevare i bisogni e le aspettative delle famiglie, spiegare il funzionamento e le basi pedagogiche della scuola dell'infanzia italiana, co-progettare percorsi didattici più inclusivi, favorire l'acquisizione della lingua italiana come L2 e, al contempo, valorizzare l'uso delle lingue di casa e della lingua inglese, nonché supportare la permanenza e il benessere dei bambini all'interno del contesto scolastico, facilitando i loro percorsi e processi di inclusione sociale e linguistica. Numerose azioni sono state intraprese dal Comune e dall'Università nei progetti prima menzionati (si vedano i FAMI, il progetto DIMMI e CHANGES), tuttavia, alla luce di tale situazione, docenti ed operatori si interrogano su quali possano essere buone pratiche per favorire l'inclusione sociale e linguistica di minori con background migratorio di origine bangladesese e le loro famiglie.

In considerazione di quanto emerso, ho percepito l'esigenza, in qualità di ricercatrice, cittadina attiva e residente nel territorio, di esaminare in modo approfondito le dinamiche della socializzazione linguistica dei minori e delle loro famiglie, oltre a valutare le eventuali differenze tra le pratiche linguistiche ed educative adottate tra casa e scuola. Infine, ho ritenuto opportuno raccogliere i bisogni dei docenti e delle famiglie per riflettere insieme su possibili percorsi

che favoriscano l'inclusione linguistica e sociale dei bambini e delle loro famiglie.

1.6 La struttura del volume

Il presente volume si suddivide in due sezioni, una teorica e una seconda empirica in cui si presentano i dati della ricerca condotta nel territorio veneziano grazie al progetto CHANGES. Nella prima sezione, dunque, si presenterà il quadro teorico, ovvero la Language Socialization con alcuni riferimenti alla sociolinguistica ed alla Linguistica Educativa, e si delinea la natura interdisciplinare dello studio. In secondo luogo, si presenterà la migrazione dal Bangladesh in Europa con particolare riferimento al contesto italiano e all'area del Comune di Venezia.

Nella seconda parte del volume, invece, si presenterà la ricerca condotta con famiglie bangladesi, docenti ed operatori sociali nel territorio veneziano. A questo proposito si presenteranno osservazioni, trascrizioni di interazioni, interviste e note di campo raccolte e condotte tra casa e scuola grazie alla collaborazione tra diversi centri educativi e alla partecipazione di famiglie residenti nel territorio. Trascrizioni di interazioni e interviste saranno riportate alla voce 'estratti', note tratte dal diario di campo corrisponderanno ad 'estratti del diario di campo', infine i disegni etnografici saranno denominati 'figure'.

Lo studio, condotto tra aprile 2024 e settembre 2025, è stato suddiviso in quattro fasi e ha visto la collaborazione di diversi partecipanti (cf. capitolo 4).

In particolare, rispetto alle interazioni, il focus sarà sulle interazioni plurilingui tra bambini di età compresa tra tre e sei anni e diversi caregiver, ovvero docenti, genitori, adulti, fratelli, quando presenti (Goodwin, Cekaite 2018; LeVine, New 2009, XX). Nello specifico ci si concentrerà sull'utilizzo dei repertori linguistici e sulle strategie di comunicazione verbale e non verbale impiegate da parte dei partecipanti. Si presenteranno, inoltre, le aspettative e le rappresentazioni di famiglie e docenti in merito all'autonomia dei bambini in relazione alle attività condotte all'interno della scuola dell'infanzia, le diverse pratiche educative, linguistiche, culturali emerse nel corso dell'indagine e le politiche linguistiche familiari e scolastiche.

Ad accompagnare le interazioni e la presentazione dei diversi contesti osservati saranno presenti alcuni disegni etnografici, realizzati dall'illustratrice e docente Elena Sciancalepore. Utilizzo nel volume l'espressione 'disegni etnografici' perché mi riferisco ad illustrazioni che lei ha potuto realizzare a partire dalle osservazioni etnografiche che ho condotto e dalle informazioni che le ho fornito.

I dati dei partecipanti sono pseudonimi necessari per garantire l'anonimato e, in generale, tutta la raccolta dei dati è stata condotta nel rispetto della normativa vigente sulla privacy e in base alle indicazioni ricevute dal Comitato Etico dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

1.7 Principali risultati

Come si leggerà nei capitoli seguenti, i principali risultati che emergono dalla ricerca riguardano la presenza di diverse aspettative familiari e scolastiche rispetto all'educazione e alla crescita dei figli e, di conseguenza, anche pratiche educative e linguistiche differenti tra casa e scuola. Si noterà che, secondo le famiglie e le madri coinvolte nello studio, l'autonomia dei bambini bangladesi si potrebbe raggiungere attorno ai sette anni di età. Per questo motivo, le pratiche educative, di cura e di crescita all'interno delle famiglie potrebbero risultare differenti.

Inoltre, la scuola dell'infanzia italiana richiede ai bambini alcune autonomie, come gestire l'uso del bagno, mangiare in modo indipendente, organizzare la propria postazione a tavola togliendo dallo zaino tovaglietta, bicchiere, piatti e così via, aprire il cibo confezionato o sbucciare una banana, saper giocare con gli altri, rimanere seduti ad ascoltare una storia o una filastrocca, mettersi e togliersi le scarpe e riordinare i propri giochi o oggetti. In Bangladesh, invece, la scuola dell'infanzia è organizzata in modo differente: accoglie i bambini a partire dai cinque anni e avvia precocemente percorsi di letto-scrittura. Queste divergenze hanno creato una distanza tra le aspettative delle famiglie e quelle dei docenti, e gli incontri che hanno favorito il dialogo e la chiarificazione degli aspetti emersi si sono rivelati cruciali. Da un lato, gli insegnanti, sulla base di quanto condiviso dai genitori, hanno sentito l'esigenza di progettare nuovi percorsi plurilingui, conoscere i pasti consumati a casa dai bambini, informarsi sulle filastrocche ascoltate (se presenti) e comprendere le pratiche educative e le aspettative delle famiglie. Dall'altro lato, le famiglie desideravano capire cosa venisse proposto a scuola, in particolare riguardo ai pasti, e acquisire informazioni sui fondamenti pedagogici delle pratiche educative adottate, percepite come diverse rispetto a quelle del contesto d'origine. Questi scambi hanno evidenziato la necessità, per entrambi, di incontrarsi, confrontarsi e avviare percorsi condivisi, al fine di favorire una comprensione reciproca tra scuola e famiglia. Per quanto riguarda le pratiche osservative in contesto domestico, è emerso che il momento del pasto è regolato dalla madre, la quale stabilisce quando il bambino debba mangiare. Solitamente il piccolo viene imboccato e le madri non chiedono se abbia fame. Allo stesso tempo, però, il bambino può

scegliere dove e come mangiare, sul divano, sul letto, sul pavimento, mentre gioca, decidendo autonomamente anche i propri tempi. Dai dati raccolti, è emerso che i tempi di un pasto variavano da circa 10 minuti fino a 46. Ciò mette in luce l'agency dei bambini, che ritengo siano i veri protagonisti della gestione del tempo e dello spazio domestico. Pur nel rispetto della decisione dell'adulto, che definisce attività quali il pasto, l'abbigliamento, l'igiene personale o le uscite all'aperto, i bambini mantengono un margine di agency nel modo in cui fanno esperienza di tali momenti. Anche l'uscita per il gioco libero o le azioni quotidiane, come mettersi e togliersi le scarpe sono gestite dai genitori, in particolare dalle madri. Nella sfera domestica i bambini attendono che la madre li vesta, li svesta o mescoli loro il cibo. È stato osservato che a casa sono i bambini stessi a richiamare l'attenzione dell'adulto, chiedendo di essere imboccati, sollecitando con gesti o con un tono di voce più alto, oppure richiedendo che il cibo venga preparato o mescolato in un determinato modo, in linea con le abitudini familiari.

Queste modalità si riflettono anche a livello linguistico. Le richieste dei bambini sono spesso veicolate tramite linguaggio non verbale richiamando la madre con un «mamma» pronunciato ad alta voce oppure attraverso il contatto fisico prendendole il braccio, per esempio, o toccandolo con decisione. Tali azioni sono state intraprese spesso per esprimere fame o richiedere attenzioni. Inoltre, nel corso delle osservazioni, è emerso che, in alcune situazioni, il pianto dei bambini non viene immediatamente interrotto dall'intervento dell'adulto, ma è spesso interpretato dalle madri come una forma di espressione legata alla fase di sviluppo. In questi casi, le risposte fornite sono state, per esempio, «è piccolo, può piangere» o «si calmerà da solo». Inoltre, ritengo che sia significativa la coordinazione dello sguardo tra bambino e madre, attraverso la quale si stabilisce se il bambino vuole o non vuole mangiare, oppure se il genitore ha compreso un bisogno manifestato tramite espressioni non verbali. Durante la fase in cui i bambini vengono imboccati, in particolare, le madri osservano con attenzione i ritmi del bambino, alternando cibo e pause in una vera e propria 'coreografia' condivisa ed *embodied* ovvero incarnata e multimodale (Goodwin, Cekait 2018).

Nello studio condotto, le interazioni verbali tra adulti e bambini risultano limitate. Quando presenti, si basano prevalentemente su comunicazioni dirette da parte delle madri con espressioni come «adesso mangia» oppure su direttive espresse tramite imperativi, come «dì questo», «rispondi», «siediti», «vieni qua».² L'uso dell'imperativo è prevalente e viene spesso impiegato dai genitori

2 Le parole riportate nell'introduzione sono in italiano ma verranno presentate in lingua bangla nei capitoli 5 e 6.

non solo per richiedere ai bambini di agire, ma anche per fornire loro le risposte da dare ad altri adulti in una conversazione. Le madri, ad esempio, tramite imperativi come «di questo», fornivano l'input corretto ai propri figli, aspettandosi che lo ripetessero. Va sottolineato che tali pratiche contribuiscono a socializzare linguisticamente i bambini poiché insegnano loro a interagire in modo conforme alle regole sociali e culturali attese dalla famiglia. L'uso dell'imperativo, infatti, nella lingua bangla non si limita a esprimere ordini o decisioni ma costituisce anche una forma di cortesia, in particolare quando è associato all'uso del 'lei' come segno di rispetto nei confronti dell'interlocutore (Thompson 2010).

Le madri si concentrano soprattutto sui bisogni primari dei figli ovvero mangiare, vestirsi, andare in bagno e, generalmente, non giocano con loro. Tutte le cinque madri coinvolte nelle osservazioni domestiche hanno riferito che gli adulti, solitamente, non giocano con i bambini e che, quando presenti fratelli maggiori, il gioco avviene tra pari (tali dati erano stati raccolti anche in nostri studi precedenti, si vedano Tonioli 2020 e Tonioli 2022). Le madri che mi hanno permesso di giocare con i loro figli, in italiano, si sono mostrate sorprese nel constatare il repertorio di giochi conosciuti dai bambini e il lessico italiano da loro padroneggiato, ad esempio durante una partita di memory in cui partecipanti dovevano menzionare i nomi degli animali.

A livello linguistico le interazioni domestiche si caratterizzano per un uso plurilingue fluido in cui inglese, bangla, talvolta arabo e italiano si alternano all'interno della stessa produzione verbale. Le frasi prodotte dai bambini sono spesso legate alla ripetizione di quanto richiesto loro dalle madri, all'espressione di preferenze alimentari, alla necessità di chiedere chiarimenti quando non comprendono un messaggio, tramite espressioni come «uh?», «questo?», «quello?» oppure chiedendo in bangla di ripetere. In due famiglie il bangla utilizzato è di variante dialettale, mentre in una terza si alterna il dialetto alla forma standard, con un uso più marcato dell'inglese. Infine, i bambini impiegano frequentemente espressioni come «DAI», «NO!», «NO VADO» (per esprimere «non andare» o «non va via»), che riflettono l'uso degli imperativi a cui vengono socializzati da parte dei genitori e mostrano la loro capacità di esprimere volontà, opposizione e decisione. In alcune circostanze si notano direttive delle madri relative all'educazione islamica come «siediti prima di bere», «pronuncia *Bismillāh*» prima di mangiare. In questi casi i bambini ripetono le indicazioni dei genitori sia a livello verbale, sia fisico, sedendosi.

Nelle interazioni linguistiche tra i bambini e me, quando sono presente come parte del contesto quotidiano osservato, l'italiano è la lingua prevalentemente utilizzata, spesso alternata in modo fluido con parole in bangla e soprattutto in inglese. In queste situazioni

emerge come l'interazione condotta con i bambini, anche in virtù del mio ruolo di docente, presenti diverse affinità con le pratiche osservate nel contesto scolastico.

Esplicito spesso, infatti, le azioni in corso e le relative motivazioni. Mi rivolgo, inoltre, ai bambini con richieste e domande che sollecitano non solo risposte sì/no ma anche spiegazioni più articolate. Durante le attività verbalizzo ciò che stiamo facendo, ciò che faremo successivamente e le ragioni di tali azioni.

Nel contesto scolastico si osservano pratiche comunicative in larga parte convergenti. I bambini vengono incoraggiati all'autonomia tramite azioni quotidiane quali riordinare i giochi, rispondere a domande aperte, mangiare da soli e interagire con i compagni. Durante i pasti, ad esempio, ai bambini viene offerta la possibilità di scegliere cosa mangiare, se consumare una sola portata o entrambe, o se richiedere una seconda porzione. Tali modalità di interazione si differenziano invece da quelle osservate nel contesto familiare, in particolare nelle pratiche materne, dove il coinvolgimento linguistico dell'adulto assume forme differenti. Nel contesto scolastico è inoltre frequente l'uso dell'imperativo da parte degli insegnanti nel fornire regole o indicazioni operative, accanto a formulazioni che includono spiegazioni e motivazioni relative alle attività svolte. La lingua prevalentemente utilizzata è l'italiano, talvolta supportato da risorse multimodali quali immagini o suoni, impiegati per facilitare associazioni lessicali o rime. Nei bambini prevalgono forme di comunicazione non verbale, affiancate da produzioni lessicali isolate in italiano, spesso sollecitate dagli adulti, come nel caso della denominazione dei colori o della verifica di corrispondenze (ad esempio: «questo nero?», pronunciato mentre il bambino accosta il colore nero ai propri capelli).

Si ritiene, infine, che lo studio presentato sia trasversale nella sua metodologia e possa essere applicato ad altri contesti sociolinguistici e socioculturali. Il lavoro potrebbe inoltre fornire elementi utili in ambito sociolinguistico che educativo, soprattutto per *stakeholders* che devono pianificare percorsi che favoriscano l'inclusione linguistica e sociale, promuovendo momenti di incontro e collaborazione tra scuola e famiglie e attività didattiche plurilingui.

2 Inquadramento teorico

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

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

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

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

2.1 Diversità linguistica e culturale

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ostacoli all'inclusione sociale, il miglioramento dell'apprendimento delle lingue è stato identificato dall'UE come un fattore chiave per realizzare la visione dell'Unione di uno Spazio europeo dell'istruzione entro il 2025.²

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

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

Per quanto riguarda l'espressione 'repertori plurilingui' si intende l'insieme delle varietà linguistiche utilizzate in uno specifico contesto sociale e culturale⁴ in relazione ai partecipanti e agli scopi comunicativi. Per questo motivo, quando la ricerca si concentra

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Pratiche linguistiche e culturali e Family Language Policies

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

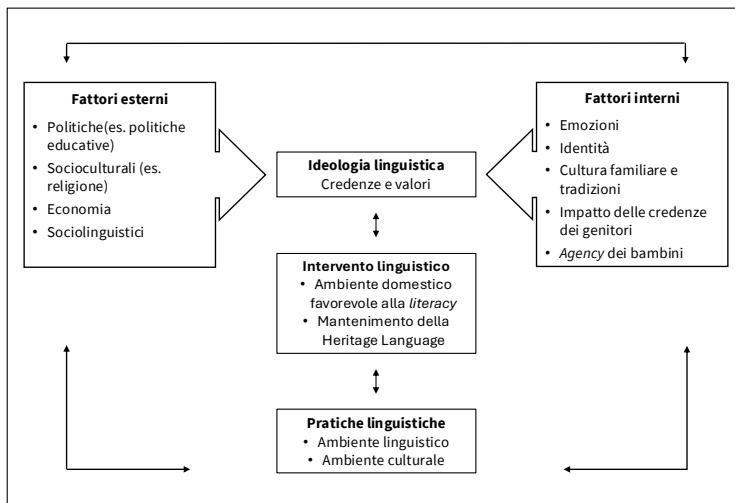


Figura 1 Politiche linguistiche: fattori interni ed esterni, ideologie, interventi e pratiche linguistiche

2.3 Il paradigma della socializzazione linguistica

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

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

Come afferma Ochs (2006, 15), infatti

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

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

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

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

Inoltre, le autrici affermano che

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

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

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

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

2.4 I contesti scolastici e la socializzazione linguistica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.5 La sfera domestica e le interazioni tra adulti e bambini

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

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

Come afferma Garrett (2017, 293), infatti,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Gli studiosi sostengono infatti che

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.7 Infanzia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 **La migrazione dal Bangladesh**

Sommario 3.1 Bangla-desh. – 3.2 Istruzione in Bangladesh, contesti socioeconomici e sviluppo linguistico. – 3.3 Verso il *Bidēśē* বিদেশ: migrazioni in Europa e in Italia. – 3.4 Distribuzione in Italia dei cittadini bangladesi e focus Venezia: ‘la seconda Shariatpur’.

Questo capitolo è dedicato alla presentazione del Bangladesh con alcuni dati ritenuti fondamentali per poter capire il contesto, le ragioni della migrazione e le caratteristiche della popolazione che emigra dal Bangladesh verso differenti destinazioni, tra cui l’Europa, l’Italia ed infine Venezia. Inoltre, si forniranno dati relativi alla caratteristica della migrazione e delle diverse comunità provenienti dal Bangladesh e presenti nel territorio di Venezia. La conoscenza del contesto socioeconomico, politico e culturale del Bangladesh può fornire un quadro più preciso delle dinamiche che motivano cittadini e cittadine bangladesi ad intraprendere la migrazione.

Data la natura del volume, che è rivolto principalmente all’analisi di pratiche linguistiche culturali educative in famiglie di origine bangladesi, non si approfondiranno in maniera dettagliata la storia del Bangladesh e la situazione sociopolitica e socioculturale del Paese, ma si tratteranno i dati rilevanti ai fini della ricerca. Per ulteriori approfondimenti si rimanderà a volumi o a studi specifici sul fenomeno della diaspora bangladesi nel mondo, e, nello specifico, in Europa.



3.1 Bangla-desh

Bangladesh significa letteralmente ‘Paese della lingua bangla’ ed è un Paese del subcontinente indiano che confina a ovest a nord e ad est con l’India, a sud-est con il Myanmar, mentre a sud si affaccia sul golfo del Bengala. Dal punto di vista politico-amministrativo, il Bangladesh è attualmente suddiviso in otto divisioni. Tra queste, Dacca (che include anche la capitale), Chittagong, Khulna e Rajshahi erano già presenti al momento dell’indipendenza dal Pakistan nel 1971. Le altre quattro divisioni, Barisal, Sylhet, Rangpur e Mymensingh, sono state istituite successivamente (Ferro 2026).

Tra il 1858 e il 1947 il Bangladesh è stato parte di un’area che possiamo definire India Britannica, insieme all’India, al Pakistan e all’attuale Bangladesh. Nel 1947 tale area ottenne l’indipendenza dal Regno Unito. I territori furono divisi in base alla prevalenza religiosa, ovvero l’India, a maggioranza hindu, e il Pakistan, a maggioranza musulmana. L’antico Pakistan includeva sia i territori del Pakistan attuale sia dell’odierno Bangladesh, chiamato allora Pakistan orientale (Van Schendel 2020; Ferro 2026). In seguito all’indipendenza dal Regno Unito, fu stabilito che la lingua ufficiale del Pakistan orientale fosse la lingua urdu. Tale decisione non ottenne un riscontro positivo tra la popolazione bangladese poiché la lingua parlata nell’antico Pakistan orientale (attuale Bangladesh) era il bangla. Ciò condusse ad una rivoluzione da parte della popolazione e alla costituzione di un movimento per il riconoscimento della lingua bangla chiamato *Bhāṣā Āndolon* ভাষা আন্দোলন (letteralmente movimento per la lingua).

Gli scontri determinarono il riconoscimento della lingua bangla nel territorio allora noto come Pakistan orientale. Gli studenti e le persone che lottarono per l’ottenimento della lingua sono tuttora celebrati e ricordati letteralmente come i martiri della lingua (Van Schendel 2020; Ferro 2026). A seguito della lotta per il riconoscimento della lingua, l’UNESCO istituì la giornata della lingua madre, celebrata ogni anno il 21 febbraio in tutto il mondo. Per riassumere brevemente la separazione tra Bangladesh e Pakistan, è importante sottolineare che, a seguito di crescenti tensioni tra i due territori, nel 1971 il Bangladesh ottenne l’indipendenza.

Tuttavia, fu solamente nel 1991 che il Paese venne ufficialmente definito Repubblica parlamentare democratica. Nel corso degli anni si sono susseguiti diversi partiti politici, tra cui i principali sono l’Awami League (AL) e il Bangladesh Nationalist Party (BNP). Negli ultimi due decenni è stata Sheikh Hasina, leader dell’*Awami League* a guidare il governo del Paese. Nonostante il suo partito si definisca laico e progressista, negli anni sono state sollevate critiche nei giornali o notiziari locali riguardo a forme di autoritarismo, repressioni del governo e controllo degli stessi media. Anche in un report di Amnesty International del 2023 sono stati segnalati arresti e persecuzioni

contro giornalisti indipendenti. Nel 2024, un gruppo di studenti, supportato dalla popolazione e da rappresentanti delle istituzioni, ha guidato una rivolta contro il governo di Sheikh Hasina definita 'Monsoon Revolution' o 'July Revolution'. Tale rivolta ha portato alla destituzione del governo in carica e alla nomina di un governo ad interim, attualmente guidato da Muhammad Yunus.

Per approfondimenti sulla storia del Bangladesh e sulla politica oltre agli studi di Priori (2017) e Della Puppa (2019a; 2019b; 2021) già citati, si rimanda a Guhathakurta, Van Schendel (2013) e ai siti ufficiali del Governo bangladese per un aggiornamento costante sul futuro politico del Paese.

Da un punto di vista geografico, il Paese è caratterizzato da un'estesa rete di fiumi e da ampie aree rurali. La superficie del territorio ricoperta da acque dolci rappresenta circa il 30% dell'intero Paese, secondo i dati forniti dall'Ufficio Statistico del Bangladesh (2017). Il Paese è caratterizzato da una forte vulnerabilità ambientale poiché si tratta di un'area particolarmente esposta ad eventi climatici come durante il periodo dei monsoni, solitamente tra i mesi di giugno e settembre, cicloni tropicali e inondazioni ricorrenti, anche dovute a erosione fluviale. Tale quadro ha un impatto negativo sulle condizioni di vita di numerose fasce della popolazione e sulla conseguente economia del Paese. In particolare, è la zona a sud del Paese, ovvero l'area che si affaccia sul Golfo del Bengala, ad essere maggiormente colpita da tifoni ed inondazioni.

Come sottolineato in uno studio di Mallick et. al (2017, 2), il Bangladesh è uno dei paesi al mondo più vulnerabile ed esposto a cicloni e disastri naturali

Il Bangladesh è classificato come il quinto Paese al mondo più soggetto a catastrofi naturali. La sua posizione topografica e geofisica lo rende vulnerabile a vari rischi naturali, in particolare a catastrofi climatiche estreme. Inondazioni, cicloni, maremoti, erosione fluviale ecc. sono i rischi climatici più comuni che ogni anno colpiscono milioni di persone nel Paese con intensità variabile. Circa 44 milioni di persone vivono nella zona costiera, il che rende il Bangladesh uno dei paesi più vulnerabili ed esposti al rischio di cicloni al mondo.¹

1 Versione originale tratta dall'articolo: «Bangladesh is ranked as the world's fifth most disaster-prone country. Its topographic and geo-physical location has made it vulnerable to various natural hazards, particularly to extreme climate-induced disasters. Flooding, cyclones, tidal waves, and river erosion etc. are the most common climatic hazards that affect millions of people every year in the country with varied scale. About 44 million people live in the coastal zone that makes Bangladesh one of the most vulnerable and exposed countries to cyclone disasters in the world».

Un recente studio di Bernard et al. (2022) ha indagato non solo la cosiddetta vulnerabilità 'fisica' che caratterizza un territorio per la presenza di fiumi, cicloni, monsoni e allagamenti, ma anche, in chiave intersezionale, la vulnerabilità 'sociale' e la risposta sociale e personale che viene esperita in un contesto di vulnerabilità fisica. Ad oggi le zone più colpite sono quelle che si trovano a sud-est del Paese (Sikder et al. 2025).

Nel medesimo studio di Bernard et al. (2022, 730) si specifica che le inondazioni e i cicloni sono tra le principali cause di un'economia instabile e precaria e conseguenza di sfollamenti e spostamenti interni o verso altre destinazioni, come scrivono gli autori

Le alluvioni minacciano la vita e i beni delle persone, ma possono anche danneggiare i mezzi di sussistenza, l'agricoltura e avere un impatto su quasi tutte le attività socioeconomiche. Le inondazioni causate dalle mareggiate in Bangladesh hanno provocato il maggior numero di vittime a livello mondiale [...] e sfollato molte altre persone.²

La situazione descritta comporta, come conseguenza, frequenti migrazioni interne ovvero dalle aree situate a sud del Paese, o in generale da aree rurali o a rischio alluvioni ed allagamenti, verso centri urbani o distretti a nord del Bangladesh, con l'obiettivo di ottenere condizioni di vita ed economiche più favorevoli. Ciò può causare un sovrappopolamento nelle principali città del Paese come nella capitale, Dacca, o nelle altre aree urbane come Khulna e Chittagong. Il territorio del Bangladesh, infatti, si estende per poco meno di 150.000 km², una superficie che è pari a circa la metà di quella italiana. Tuttavia, come menzionato, il Paese è uno dei più densamente popolati al mondo, in particolare in aree urbane. Come si afferma nel report del 2021 (27) redatto dal Ministry of Environment, Forest and Climate Change e intitolato *Bangladesh national Conservation strategy*,

Con una popolazione di 161,7 milioni di abitanti che vivono su una superficie di 147.570 km², il Bangladesh è uno dei paesi più densamente popolati al mondo, con 976 persone che vivono in un chilometro quadrato. Si stima che entro il 2051 la sua popolazione

2 Versione originale tratta dall'articolo: «Storm surge flooding in Bangladesh resulted in the greatest global death toll over the last century [...] and displaced many others». Per approfondimenti si veda Ahmed et al. 2016; Nicholls et al. 2018; Paul 2009.

raggiungerà circa 218,64 milioni di abitanti, con un aumento netto di circa mezzo milione nei prossimi 33 anni.³

Dai dati aggiornati al 2022 della World Bank in Bangladesh vivono circa 171 milioni di persone, come si può osservare nell'immagine seguente [fig. 2] estrapolata dall'analisi dei dati statistici disponibili sul sito della Banca Mondiale. La figura è un grafico disponibile sul sito della World Bank. In esso vi è rappresentato il numero di abitanti presenti in tre diversi paesi asiatici al 2022. Come si può osservare, nel grafico sono indicati 169.384.897 abitanti in Bangladesh. Il grafico mostra inoltre un aumento di abitanti dal 1960 al 2022 in Pakistan e Bangladesh.

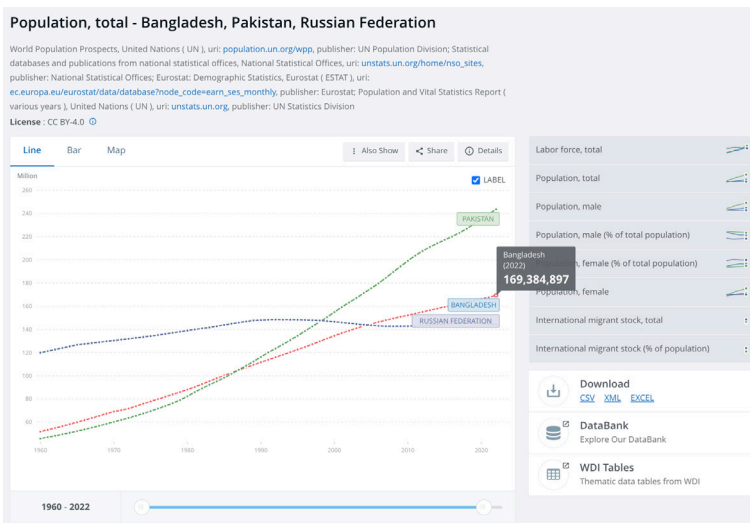


Figura 2 Numero di abitanti in Bangladesh secondo i dati della World Bank al 2022.

Fonte: <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?end=2024&locations=BD-PK-RU&start=1960&view=chart> (14/04/2026)

Si ritiene, tuttavia, che i numeri presentati nella figura 2 possano essere differenti poiché il sistema dell'anagrafe a livello nazionale, chiamato in Bangladesh National Population Register, è stato istituito solamente nel 2013 (si veda Tonioli 2026).

3 Versione tratta dal report originale: «With a population of 16.17 crore living in 147,570 km², Bangladesh is one of the most densely populated countries of the world with 976 people living in a sq. km area. It has been estimated that by 2051 its population would be around 218.64 million, a net increase of about half million in the next 33 years».

Nonostante l'istituzione dell'anagrafe, il sistema di registrazione degli abitanti presenti in Bangladesh è tuttora poco conosciuto ed efficace e non ha ancora avuto sviluppi significativi. Come afferma UNICEF in un report del 2018 e come è stato analizzato in un successivo report condotto dal BRAC Institute of Governance and Development (BIGD) del 2022, nel 2018 risultavano registrati alla nascita solo il 37% dei bambini di età inferiore a 5 anni, nonostante vi sia l'obbligo di registrazione alla nascita entro 45 giorni.

Per quanto riguarda la capitale, Dacca, si tratta di una delle principali mete di migrazione interna al Paese. Secondo un report del 2024 (United Nations, Department of Economic and Social Affairs 2024) la città ospita più di 14 milioni di persone e si configura come una delle metropoli più popolate del pianeta e il principale centro politico, economico e culturale del Bangladesh. L'elevata concentrazione demografica comporta sfide significative in termini di espansione urbana, qualità della vita e sostenibilità ambientale (Bangladesh Bureau of Statistics 2022). In particolare, la crescita degli *slum* e delle periferie, spesso non regolamentata, ha avuto ripercussioni sulla qualità dell'aria, sull'efficienza dei trasporti, sulla disponibilità di acqua potabile e sulla limitata offerta di servizi essenziali. La popolazione in continua espansione affronta quotidianamente criticità legate all'inadeguatezza dei servizi urbani.

Il rapido processo di urbanizzazione ha inoltre accentuato le disuguaglianze socioeconomiche: convivono aree di sviluppo commerciale e infrastrutture moderne, comprensive di metropolitana e servizi educativi e sanitari di qualità, e zone in cui le famiglie vivono in condizioni di precarietà abitativa, con accesso limitato a scuola e assistenza sanitaria. Nel 2024, circa il 42% della popolazione del Bangladesh, pari a 72,8 milioni di individui, risiede in aree urbane, evidenziando il progressivo processo di urbanizzazione in atto nel Paese.

3.2 Istruzione in Bangladesh, contesti socioeconomici e sviluppo linguistico

Per quanto riguarda il livello di istruzione e scolarizzazione della popolazione bangladesese, si considera fondamentale specificare alcuni dati raccolti in documenti ufficiali.

In Bangladesh, dopo l'indipendenza nel 1971, il Governo ha posto particolare enfasi sull'ampliamento dell'accesso all'istruzione, con l'obiettivo di migliorare il livello di alfabetizzazione e offrire opportunità formative a un numero sempre maggiore di bambini e giovani. Il sistema educativo bangladesese è organizzato su più livelli, a partire dall'istruzione primaria, seguita da quella secondaria e superiore. L'istruzione primaria, che comprende gli anni dalla prima alla quinta classe, è obbligatoria e gratuita nella maggior parte delle

aree, con l'intento di garantire una copertura universale. Negli ultimi anni, il tasso di iscrizione nella scuola primaria ha superato il 95%, un risultato notevole rispetto agli andamenti precedenti.

Fino al 2010 nei documenti ufficiali del Bangladesh l'obbligo scolastico arrivava alla classe quinta, quindi a ciò che corrisponde in Italia alla classe quinta della scuola primaria. Secondo i dati del governo bangladese nuove politiche e nuove proposte saranno stilate ma ad ora non sono ancora reperibili online e non sono state applicate.

Tuttavia, secondo i dati forniti dall'UNESCO e rappresentati nel grafico dalla World Bank [fig. 3] il tasso di alfabetizzazione degli adulti in Bangladesh, definito come la percentuale di persone di età pari o superiore ai 15 anni in grado di leggere e scrivere, ha mostrato un progresso continuo negli ultimi decenni. Nel 2010, infatti, sempre se si osserva il grafico, è possibile notare come il tasso di alfabetizzati con età superiore a 15 anni fosse del 60% circa. Osservando l'andamento dal 2010, se si segue la linea rossa del grafico, si nota come il tasso di alfabetizzazione in Bangladesh mostri un aumento progressivo, nonostante alcune interruzioni nella crescita e ricadute fino al 2015, anno in cui il valore sembra stabilizzarsi e riprendere poi a crescere intorno al 2020.

Entrando nel sito della World Bank, se si accede ai dati relativi al livello di alfabetizzazione in Bangladesh, è possibile ottenere nuove immagini e informazioni in merito all'alfabetizzazione per fasce d'età e genere.

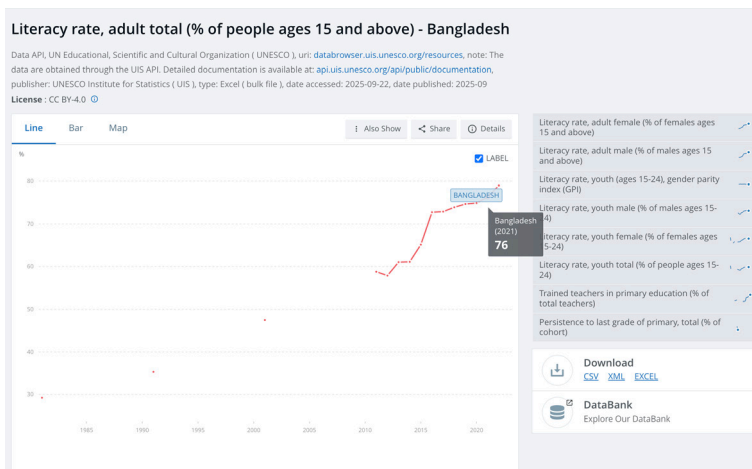


Figura 3 Livello di scolarizzazione in Bangladesh. Fonte: <https://data.worldbank.org/indicator/SE.ADT.LITR.ZS?locations=BD> (14/04/2026)

Secondo i dati dell'UNESCO, Institute for Statistics (2024), nel 2021 tale tasso ha raggiunto il 76%, un risultato che evidenzia i

progressi significativi compiuti dal Paese nel settore dell'istruzione e nella promozione dell'accesso universale alla conoscenza di base, in particolare in programmi di educazione femminile.

Nonostante tali progressi, permangono sfide strutturali di grande rilievo. Le disparità di genere e le differenze territoriali continuano a incidere in modo significativo sui livelli di alfabetizzazione. Le donne, in particolare nelle zone rurali e periferiche, potrebbero incontrare tuttora ostacoli nell'accesso all'istruzione dovuti a diversi fattori socioculturali, economici e infrastrutturali. A questi aspetti si possono aggiungere la povertà delle famiglie, la mancanza di trasporti sicuri, la priorità data al lavoro domestico e i matrimoni precoci che limitano la frequenza scolastica femminile.

Secondo un report di UNICEF del 2023 e del Bangladesh Bureau of Educational Information and Statistics (BANBEIS) dello stesso anno, analogamente, le aree urbane presentano tassi di alfabetizzazione molto più elevati rispetto a quelle rurali, dove la scarsità di risorse, la carenza di insegnanti qualificati e le condizioni climatiche avverse compromettono la continuità dei programmi educativi.

Un ulteriore elemento di criticità è rappresentato dalla qualità dell'istruzione. Sebbene l'accesso alla scuola sia aumentato, la qualità dell'apprendimento rimane disomogenea, con significative differenze tra istituti pubblici e privati e tra aree geografiche. Secondo i rapporti internazionali prima citati, numerosi studenti completano la scuola primaria senza aver acquisito competenze linguistiche e matematiche di base, evidenziando la necessità di un miglioramento strutturale dei curricula, della formazione docenti e delle risorse didattiche.

In questo quadro, il rafforzamento dell'istruzione di base e dei programmi di alfabetizzazione non costituisce soltanto un obiettivo sociale, ma rappresenta una condizione imprescindibile per lo sviluppo economico sostenibile del Bangladesh. Sarebbe altresì cruciale conoscere la storia migratoria delle famiglie e dei bambini con cui si lavora nel territorio di arrivo e di migrazione per comprendere se abbiano frequentato una scuola privata, coranica, laica, pubblica, in inglese, ecc. Tali dati possono fornire anche informazioni cruciali non solo rispetto alla famiglia ma anche in base ai desideri e al progetto migratorio della famiglia stessa.

3.3 Verso il *Bidēśē* বিদেশে: migrazioni in Europa e in Italia

Bidēśē বিদেশে, pronunciato come [bi'deʃ], significa letteralmente 'fuori dal Paese'. Si impiega il termine nel titolo del paragrafo per riferirsi alle migrazioni ed agli spostamenti al di fuori del Bangladesh. A questo proposito, per comprendere a pieno le migrazioni bangladesi, come afferma Priori (2017), non è opportuno focalizzarsi solo sulla condizione ambientale o socioeconomica, ma è necessario intenderle

come un più complesso e ampio meccanismo di mobilità sociale e simbolica. In base ai risultati degli studi etnografici condotti da Priori su comunità bangladesi in Italia e in Bangladesh, la migrazione emerge come una scelta sociale e familiare volta al conseguimento di rispettabilità, al miglioramento dello status sociale e alla garanzia di un futuro migliore per la propria famiglia.

In questo scenario, la migrazione dal Bangladesh sembra essere il risultato dell'interazione tra fattori strutturali, come la povertà, i disastri naturali e la sovrappopolazione, e motivazioni soggettive legate a progetti di vita, aspirazioni di mobilità, presenza di reti sociali nella migrazione, decisioni familiari e appartenenza transnazionale (Priori, Mapril, Della Puppa 2021).

Il Bangladesh è oggi riconosciuto come uno dei principali paesi di origine di migranti a livello globale, con milioni di cittadini che ogni anno scelgono di spostarsi verso altre nazioni, principalmente per motivi economici, ma anche sociali, ambientali e familiari. Anche secondo Siddiqui (2015), la migrazione dal Bangladesh rappresenta una risposta strutturale alle condizioni socioeconomiche interne del Paese, caratterizzate da limitate opportunità occupazionali, povertà diffusa e forte vulnerabilità ambientale.

Secondo le stime più recenti dell'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (OIM 2023), oltre 8 milioni di cittadini bangladesi vivono e lavorano all'estero, costituendo una delle più vaste diaspore del mondo contemporaneo. La maggior parte di questi migranti è concentrata nei Paesi del Medio Oriente, in particolare Arabia Saudita, Emirati Arabi Uniti, Qatar e Oman, dove opera principalmente nei settori dell'edilizia, dei servizi e dell'assistenza domestica. Un numero crescente di lavoratori si sta dirigendo verso il Sud-est asiatico, in paesi come la Malesia e Singapore, e verso l'Europa, dove si osserva una presenza sempre più significativa in Italia, nel Regno Unito, in Spagna e in Germania.

Per quanto riguarda la presenza in Europa, i cittadini di origine bangladesi nel 2023 erano 906.653 (OIM 2023). Gli insediamenti più numerosi si trovano nell'Europa del nord, in particolare in Regno Unito dove risiedono 652.535 persone di origine bangladesi, di cui 326.920 uomini e 325.615 donne. Il Regno Unito si conferma come polo di attrazione migratoria consolidato e strutturalmente integrato nei circuiti globali della mobilità (per approfondimenti sulla migrazione bangladesi a Londra si vedano, tra tanti, gli studi di Della Puppa e King 2019; Della Puppa 2021).

Nell'Europa del Sud, i migranti di origine bangladesi risiedono specialmente in Italia con 174.058 presenze, 124.275 uomini e 49.783 donne. A seguire, sempre nell'Europa del Sud i cittadini di origine bangladesi si trovano in Spagna con 18.867 residenti di cui 12.693 sono uomini e 6.174 donne. Per un approfondimento rispetto alle rotte migratorie di cittadini e cittadine bangladesi nel sud dell'Europa

rimandiamo agli studi di Zeitlyn (2006), alla *Special Issue* edita da Della Puppa, Mapril e Priori (2021) e alle indagini condotte da Martín-Sáiz (2012; 2014; 2015) e Salguero Montaño e Hejazi (2021).

Infine, un'altra presenza crescente e sempre più numerosa si trova nell'Europa occidentale e nello specifico in Germania con 18.060 cittadini bangladesi di cui 11.966 uomini e 6.094 donne.

Per quanto riguarda l'Italia, i cittadini bangladesi residenti sono circa 174.058, concentrati prevalentemente nelle principali città, tra cui Roma, Milano e Venezia. La presenza bangladesi in Italia ha conosciuto un progressivo affermarsi a partire dagli anni Novanta, trovando impiego soprattutto nei settori del commercio, della ristorazione, dei servizi e della cantieristica navale (King, Della Puppa 2021).

L'inserimento economico dei migranti bangladesi è spesso caratterizzato da una forte capacità di adattamento, reti familiari e di solidarietà interna (Priori 2010; 2011; Siddiqui 2015). La migrazione dal Bangladesh è spesso ritenuta un progetto condiviso da parte della famiglia e della comunità d'origine, che considera l'esperienza migratoria una forma di investimento sociale (Priori 2012).

Le ragioni che spingono alla migrazione sono molteplici e strettamente interconnesse. In primo luogo, la ricerca di un miglioramento economico rappresenta il motivo principale della partenza. La mancanza di occupazioni stabili e adeguatamente retribuite in Bangladesh, insieme alla crescente pressione demografica, induce molte persone a cercare altrove opportunità di lavoro più remunerative. Le rimesse inviate dai migranti alle famiglie che restano nel Paese costituiscono una risorsa economica di primaria importanza. Inoltre, esse rappresentano una quota consistente del PIL nazionale e contribuiscono in modo determinante al sostentamento di milioni di persone e permettono di finanziare spese per l'istruzione, la sanità e il miglioramento delle abitazioni (World Bank 2022). Inoltre, è da considerare che le reti familiari svolgono un ruolo fondamentale nel sostenere e orientare le migrazioni tra Bangladesh e Italia. Siddiqui (2015) approfondisce, infatti, le dimensioni sociali e culturali della migrazione. In molte famiglie bangladesi, la partenza di uno o più membri verso l'estero è considerata una strategia di miglioramento collettivo, un investimento familiare volto a garantire un futuro migliore ai figli e a diversificare le fonti di reddito. Le famiglie scelgono spesso di sostenere il progetto migratorio verso l'estero dei membri più giovani o, a volte, più istruiti con l'obiettivo di ottenere un ritorno economico nel lungo periodo, ma anche di accrescere il capitale sociale e culturale del nucleo familiare attraverso esperienze internazionali e percorsi di mobilità sociale (Siddiqui 2015).

Anche Della Puppa (2014) osserva che la partenza non è solo una scelta individuale ma spesso si tratta di una decisione collettiva che coinvolge l'intera famiglia. La migrazione diventa così una strategia

per migliorare la posizione sociale e per garantire un futuro migliore alle nuove generazioni.

In Italia, la domanda di asilo rientra tra le principali modalità utilizzate dai cittadini bangladesi per richiedere l'ingresso in Italia, come si può notare nella figura 4:

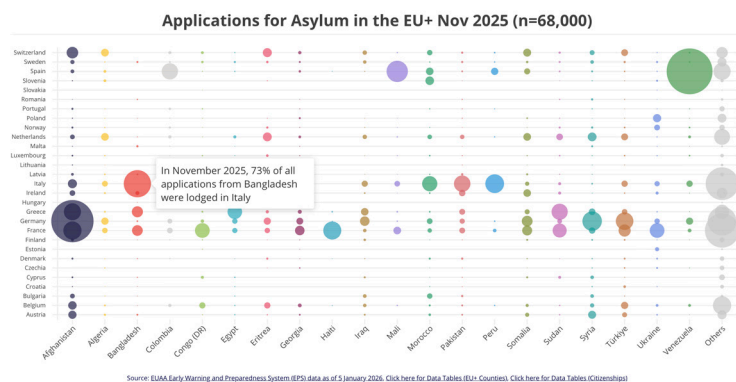


Figura 4 Domande di asilo presentate nel novembre 2025 nell'Unione Europea e paesi associati (EU+).
Fonte: <https://www.euaa.europa.eu/latest-asylum-trends-monthly-overview/overview> (14/04/2026)

La figura 4 include le domande di asilo presentate nel novembre 2025 nell'Unione Europea e nei paesi associati (EU+). Si tratta di un grafico ottenibile dal sito dell'EUAA, ovvero l'Agenzia dell'Unione europea per l'asilo. Nel grafico sono presenti i principali paesi i cui abitanti hanno fatto richiesta d'asilo nel 2025 e i luoghi in cui è stata emessa la richiesta d'asilo. Sull'asse orizzontale sono presenti i diversi paesi di provenienza dei richiedenti asilo e in quello verticale i paesi in cui è stata presentata la domanda di protezione internazionale. L'Afghanistan, il Venezuela e il Bangladesh sono tra i principali paesi richiedenti asilo. Un dato significativo evidenziato è che, nel novembre 2025, il 73% di tutte le domande di asilo provenienti dal Bangladesh sono state presentate in Italia. Questo indica una concentrazione molto elevata delle richieste bangladesi in questo Paese, rispetto ad altri Stati membri dell'UE+. Da fonte EEUUA (2025), nonostante l'alto numero di domande presentate per l'ottenimento dello Status di Rifugiato, solo il 4% dei cittadini di origine bangladesi in Europa ottiene protezione internazionale.

L'Italia resta il principale Paese di destinazione per i richiedenti asilo bangladesi seguita dalla Francia e, in misura minore, dalla Germania e dai Paesi Bassi. La scelta dell'Italia è spesso determinata da una combinazione di fattori quali la presenza consolidata di comunità bangladesi preesistenti, le opportunità lavorative offerte in alcuni settori a bassa specializzazione (come la ristorazione e i

servizi) e la relativa accessibilità dei canali di ingresso attraverso le rotte del Mediterraneo centrale.

3.4 Distribuzione in Italia dei cittadini bangladesi e focus Venezia: ‘la seconda Shariatpur’

Negli ultimi decenni, la comunità bangladese in Italia ha conosciuto una crescita costante e strutturale, fino a divenire una delle più numerose tra le collettività non appartenenti all’Unione Europea. Secondo i dati più recenti pubblicati da ISTAT (2024), al 1° gennaio 2024 i cittadini originari del Bangladesh residenti in Italia risultavano essere 192.678, pari a circa il 3,7% dell’intera popolazione straniera residente nel Paese. Si tratta di un dato che testimonia la rilevanza crescente di questa comunità nel panorama migratorio italiano, non soltanto dal punto di vista numerico ma anche sotto il profilo sociale, economico e culturale. I dati ISTAT mostrano infatti che la popolazione bangladese residente è aumentata da 36.000 unità nel 2007 a oltre 190.000 nel 2024, con un incremento di oltre il 400% in poco più di quindici anni. Questa crescita repentina è stata favorita anche da processi di regolarizzazione amministrativa e da un maggiore radicamento territoriale, che hanno reso la comunità bangladese una delle più stabili e coese nel territorio nazionale.

La distribuzione territoriale dei cittadini bangladesi in Italia mostra una forte concentrazione in alcune regioni specifiche. Il Lazio è la prima area di insediamento, con 44.140 residenti bangladesi, pari a quasi un quarto dell’intera comunità (22,9%). Segue la Lombardia, con 28.342 residenti (14,7%), poi il Veneto, con 21.809 (11,3%), la Campania con 15.920 (8,3%) e la Sicilia con 12.705 (6,6%). Tali dati confermano una tendenza storica alla concentrazione nelle grandi aree urbane e metropolitane, dove l’offerta di lavoro è maggiore e la presenza di reti migratorie consolidate facilita i nuovi arrivi. Città come Roma, Milano, Venezia e Napoli costituiscono i principali poli di riferimento, sia per la ricerca di opportunità lavorative sia per il radicamento comunitario e la costruzione di spazi sociali condivisi.

La distribuzione è visibile anche nella figura 5. L’immagine raffigura una cartina dell’Italia in cui sono presenti tutte le regioni con le percentuali degli abitanti di origine bangladese al 2023 (ISTAT). Le regioni dove sono più presenti cittadini bangladesi sono colorate in blu, con sfumature più scure, e sono il Lazio, con il 26,7% di abitanti, la Lombardia con il 16% e il Veneto con il 6,5% di abitanti regolarmente soggiornanti sul totale di tutti gli altri cittadini.

in Italia e ha ricevuto circa il 17,9% del totale delle rimesse uscite dall'Italia. Negli ultimi anni, inoltre, la migrazione bangladesese verso l'Italia ha visto anche un aumento di minori stranieri non accompagnati (MSNA), con un aumento del 112% rispetto al 2019. In generale, dopo Roma, cosiddetta *Banglatown* (Priori 2010) i flussi si sono progressivamente spostati verso il Nord, in particolare verso il Veneto, e Venezia che è divenuta una delle principali destinazioni.

A Venezia, negli ultimi anni, è stato registrato un aumento sia di uomini che di donne, in gran parte dovuto ai ricongiungimenti familiari. Gli uomini bangladesi lavorano prevalentemente nei cantieri navali, nel settore turistico e nella ristorazione, e presentano spesso una anzianità migratoria maggiore rispetto alle donne, che li raggiungono successivamente (Della Puppa, Morad 2019).

Come anticipato nell'introduzione, di circa 8.000 residenti ufficiali bangladesi nel territorio veneziano, quasi 2.000 sono minori. La loro presenza nel territorio vede la seguente distribuzione: il 50% risiede nel quartiere centrale di Mestre, mentre il 25% nella zona di Marghera; quest'ultima è caratterizzata da aree con elevata povertà educativa e fragilità sociale. Questi dati, ricavati dall'Ufficio Statistica del Comune di Venezia, sono confermati anche dalla presenza di alunni nelle scuole dei due territori menzionati ovvero Mestre e Marghera. Tale distribuzione di cittadini bangladesi si riflette nella figura 6:

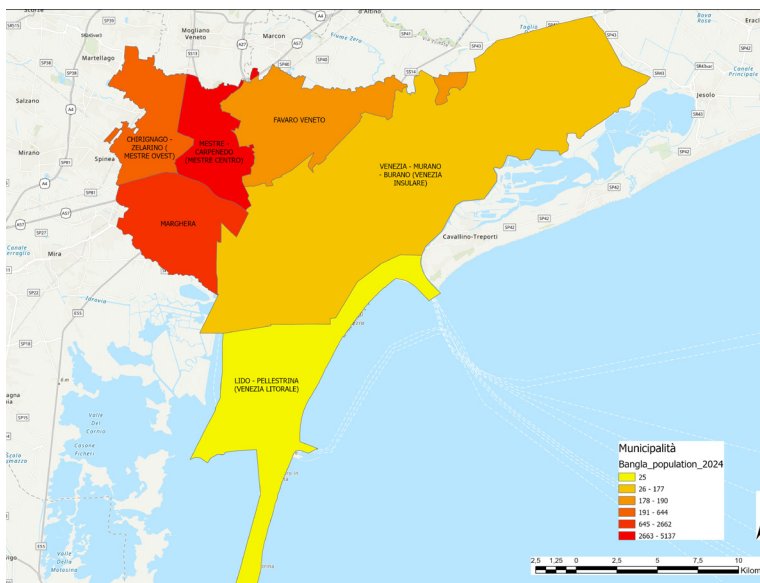


Figura 6 Mappa di distribuzione della popolazione bangladesa all'interno del territorio municipale di Venezia. Base cartografica Esri, Intermap, NASA, NGA, USG; censimento a cura del Comune di Venezia; elaborazione di Luigi Magnini

La mappa elaborata da Luigi Magnini rappresenta i territori di Venezia, Mestre, Carpenedo, Marghera, Favaro Veneto, il Lido, Chirignago, Zelarino e Mestre Ovest. In ogni territorio è indicato il numero di cittadini bangladesi ad oggi regolarmente presente. Le due zone con le maggiori concentrazioni sono Mestre centro con circa 5.137 cittadini e Marghera con 2.662 abitati bangladesi, visibili nella mappa con il colore rosso.

A questo proposito, si ritiene significativo sottolineare che durante la ricerca condotta numerose famiglie hanno affermato che Marghera è oggi chiamata 'la seconda Shariatpur' sia per la presenza di popolazione bangladesa sia perché la maggior parte di essa proviene dal distretto di Shariatpur, un'area rurale a sud ovest di Dacca.

Il radicamento della collettività bangladesa in Italia è evidente anche nei dati sulle acquisizioni di cittadinanza. Tra il 2020 e il 2022, infatti, 1.201 cittadini di origine bangladesa hanno ottenuto la cittadinanza italiana e rappresentavano il 34% del totale delle naturalizzazioni registrate nel Comune. Di questi, 466 erano minori nati a Venezia. Questi dati confermano una presenza ormai stabile e un processo di inclusione consolidato.

Secondo l'opinione di alcuni operatori sociali, la presenza di diverse comunità bangladesi costituisce oggi una componente fondamentale del tessuto sociale veneziano. Inoltre, si ritiene che la comunità si distingua per la forte propensione al lavoro, il progressivo radicamento familiare e la complessa articolazione culturale che intreccia integrazione economica e conservazione delle tradizioni d'origine. Tuttavia, come si discuterà nei capitoli successivi, durante la ricerca sono emerse alcune criticità da parte delle scuole e delle famiglie bangladesi partecipanti e residenti nel territorio veneziano. Le principali criticità emerse concernono la barriera linguistica, il rischio di isolamento e la conseguente vulnerabilità sociale di alcuni nuclei familiari, oltre alla limitata conoscenza del sistema dei servizi pubblici, elementi che possono alimentare diffidenza e marginalità, compromettendo la reciproca comprensione.

4 La ricerca

Sommario 4.1 Motivazioni e bisogni alla base dello studio. – 4.2 Metodologia. – 4.2.1 Etnografia. – 4.2.2 Disegni etnografici. – 4.3 Partecipanti. – 4.3.1 Mohammed. – 4.3.2 Tamina. – 4.3.3 Jannatul. – 4.3.4 Farjana. – 4.4 La raccolta dei dati: contesti. – 4.5 Raccolta e analisi dei dati.

Questo capitolo è dedicato alla ricerca. Si presenteranno le motivazioni e i bisogni alla base dello studio, i partecipanti coinvolti, i presupposti scientifici e teorici che supportano l'indagine condotta, come e dove sono stati raccolti i dati e come sono stati analizzati. Non si specificherà esattamente il territorio in cui è stata condotta la ricerca, se Mestre o Marghera o Venezia isola, per tutelare l'anonimato dei partecipanti. Si farà riferimento a Venezia comprendendo tutto il Comune di Venezia.

Si precisa che la ricerca condotta da aprile 2024 a settembre 2025 è stata strutturata in 4 diverse fasi:

- nella prima fase sono stati raccolti i bisogni, le rappresentazioni e i punti di vista di 20 insegnanti di scuole dell'infanzia, 8 madri di origine bangladesi, 6 operatori sociali, 2 mediatrici linguistico-culturali, che lavorano nel territorio di Venezia. Nello specifico si intendeva mappare i bisogni del territorio rispetto a pratiche linguistiche ed educative nelle scuole dell'infanzia e all'interno delle famiglie. Per questa ragione sono state condotte interviste, conversazioni informali e sono stati organizzati dei laboratori plurilingui all'interno di una scuola dell'infanzia nei quali le 8 madri hanno potuto partecipare e co-organizzare con

- i docenti attività didattiche per far conoscere e valorizzare la lingua bangla e altre lingue conosciute dai bambini nella scuola;
- nella seconda fase sono state invece raccolte le interazioni tra adulti e caregiver e sono state osservate pratiche educative e linguistiche a casa e a scuola, dando maggior spazio alle osservazioni in ambito domestico. Le famiglie coinvolte in questo caso specifico sono state 4. Delle 4 famiglie, solo 3 hanno autorizzato l'osservazione a scuola e la registrazione audio di interazioni a casa mentre una famiglia ha autorizzato solo l'osservazione a scuola. In particolare, hanno partecipato 4 madri, 5 bambini (4 della scuola dell'infanzia e 1 fratello maggiore di una bambina coinvolta), 1 zia di uno dei bambini coinvolti e 6 docenti osservate. Il totale della fase 2 è di 5 bambini e 11 adulti. Per maggior chiarezza, la seconda fase di osservazioni a casa e a scuola è stata divisa in tre parti (fase 2a con osservazioni e registrazioni solo a casa, fase 2b con osservazioni e registrazioni a casa e osservazioni a scuola, e fase 2c con osservazioni e registrazioni solo a casa);
 - durante la terza fase, in seguito all'analisi dei dati raccolti ed ai principali temi emersi, è stato condotto un focus group con 4 insegnanti che ha portato alla realizzazione di quattro incontri scuola-famiglia per discutere alcune tematiche ritenute essenziali da parte di genitori e docenti come l'autonomia dei bambini, l'uso dei repertori plurilingui a casa e a scuola e, più in generale, pratiche educative;
 - infine, nella quarta fase, sono stati organizzati i quattro incontri menzionati per facilitare incontri tra scuola e famiglia. Il primo incontro è stato tenuto in occasione della giornata della lingua madre, il 21 febbraio 2025, che ha visto la partecipazione di 64 genitori, uomini e donne, e in cui è stato chiesto da parte delle famiglie di spiegare alcune pratiche educative che caratterizzano la didattica e la pedagogia nelle scuole dell'infanzia. In seguito, sono stati organizzati altri tre incontri tra servizi sociali, docenti, 15 madri e 6 padri interessati a partecipare in momenti di scambio e conoscenza reciproca, 4 docenti e 3 operatori sociali. Nello specifico sono stati presentati alcuni temi come possibili buone pratiche tra casa e scuola per favorire l'inclusione linguistica e sociale e sono state esplicitate le prospettive emiche dei partecipanti rispetto alla socializzazione linguistica dei bambini in diversi contesti ed alla loro educazione.

I dati includono interviste, note di campo, focus group e trascrizioni di conversazioni o di interazioni raccolte tra casa e scuola. Sebbene siano state effettuate osservazioni più lunghe a scuola, il volume privilegia la sfera domestica perché le interazioni osservate in

casa permettono di cogliere dinamiche familiari meno indagate nella letteratura e offrono informazioni dettagliate sulle pratiche educative e linguistiche familiari. Le interazioni domestiche, infatti, sono decisive nella trasformazione e conservazione delle lingue, nelle scelte familiari rispetto a quali lingue utilizzare e in quali momenti e sono spazi privilegiati per osservare la socializzazione linguistica (si vedano tra tanti Colla, Nasi 2024; Caronia ed. 2021; Kramsch 2003; Schwartz, Verschik 2013; Smith-Christmas 2016).

Di seguito si rappresentano in una tabella [tab. 1] le diverse fasi della ricerca, i partecipanti, i tempi e il corpus di dati raccolto:

Tabella 1 Fasi di raccolta dati, contesti e partecipanti

Fase 1: rilevamento dei bisogni, interviste e osservazioni a scuola			
Periodo	Persone coinvolte	Strumenti di raccolta dati	Totale
Aprile 2024	20 docenti	Conversazioni e interviste	6 interviste
- giugno 2024	8 madri	Conversazioni e interviste	4 interviste
	6 operatori sociali	Conversazioni e interviste	6 interviste
	2 mediatori linguistico-culturali	Conversazioni e interviste	2 interviste
	4 bambini	Osservazioni a scuola	24 ore
Fase 2a: osservazioni a casa			
Periodo	Persone coinvolte	Strumenti di raccolta dati	Totale
Luglio 2024	5 adulti (3 madri, 1 zia, 1 padre)	Osservazioni / note di campo - registrazioni audio	10 ore
- settembre 2024	4 bambini (3 conosciuti a scuola e 1 fratello maggiore)	Osservazioni / note di campo - registrazioni audio	
Fase 2b: osservazioni a casa e a scuola			
Periodo	Persone coinvolte	Strumenti di raccolta dati	Totale
Ottobre 2024	6 docenti	Osservazioni/note di campo	20 ore
- gennaio 2025	4 bambini	Osservazioni / note di campo - registrazioni audio	

Fase 2c: osservazioni a casa			
Periodo	Persone coinvolte	Strumenti di raccolta dati	Totale
Febbraio 2025 – settembre 2025	1 bambina	Osservazioni / note di campo – registrazioni audio	20 ore
	1 padre	Osservazioni / note di campo – registrazioni audio	
	1 madre	Osservazioni / note di campo – registrazioni audio	
	1 operatore sociale	Osservazioni / note di campo – registrazioni audio	
Fase 3: focus group			
Periodo	Persone coinvolte	Strumenti di raccolta dati	Totale
Febbraio 2025	4 docenti	Focus group	2 ore
Fase 4: incontri scuola / famiglia			
Periodo	Persone coinvolte	Strumenti di raccolta dati	Totale
Febbraio 2025 – maggio 2025	Incontro sulla lingua madre: 64 genitori e 3 operatori	Conversazioni	2 ore
	Incontro sul cibo: 2 docenti, 2 operatori, 15 madri e 6 padri	Conversazioni	2 ore
	Incontro sull'autonomia: 2 docenti, 2 operatori, 15 madri e 6 padri	Conversazioni	2 ore
	Incontro sull'acquisizione della lingua: 2 docenti, 2 operatori, 15 madri e 6 padri	Conversazioni	2 ore

4.1 Motivazioni e bisogni alla base dello studio

Come evidenziato nei capitoli precedenti, il lavoro con le famiglie provenienti dal Bangladesh si è rivelato sul territorio di Venezia sempre più cruciale sia per comprendere pratiche educative e linguistiche, sia per individuare nuove strategie volte a promuovere la facilitazione linguistica e l'inclusione sociale a partire dalle scuole dell'infanzia.

Ad oggi, come riportato da un'operatrice sociale, su 75 domande di iscrizione pervenute in una scuola dell'infanzia solo una proviene da una famiglia di origine italiana, mentre le restanti riguardano famiglie con background migratorio, di cui almeno il 50% di origine bangladese. La domanda che si pongono operatori sociali e docenti riguarda il motivo per cui, nonostante la presenza numerosa di bambini

con background migratorio, siano proprio le pratiche educative, linguistiche e culturali delle famiglie bangladesi a emergere con maggiore evidenza nelle loro osservazioni. Secondo gli insegnanti, infatti, queste pratiche appaiono spesso significativamente diverse rispetto a quelle di altre famiglie migranti e vengono percepite come 'distanti' dalle aspettative educative scolastiche.

Pur riconoscendo il rischio di generalizzazione che potrebbe indurre a pensare all'esistenza di un unico insieme di pratiche attribuibili alle 'famiglie bangladesi', contrapposte a quelle delle 'famiglie italiane' o di altri gruppi migranti, in questo volume si riporteranno le rappresentazioni emiche raccolte durante la ricerca, ossia le percezioni e le interpretazioni personali di docenti, operatori sociali e famiglie.

Secondo alcuni operatori, la maggiore visibilità delle pratiche delle famiglie bangladesi potrebbe essere legata alla loro significativa presenza numerica sul territorio veneziano. Un'ulteriore riflessione che si ritiene importante condividere riguarda, invece, l'ampiezza dell'alterità percepita nelle madri di origine bangladesi da parte degli insegnanti, una differenza che sembra emergere in modo particolarmente netto nei momenti di accompagnamento e ritiro dei bambini a scuola.

Secondo il punto di vista di un docente, infatti,

Quando ci si confronta con culture percepite come più vicine a quella italiana e occidentale, è più semplice individuare un punto di incontro. Al contrario, la negoziazione con famiglie bangladesi evidenzia una distanza culturale più marcata, nelle pratiche quotidiane, che rende la gestione della relazione educativa più complessa e richiede approcci differenti. (Estratto 1)

Un altro docente, inoltre, ha affermato che

L'Est ha meno impatto sulla dimensione della cura, le mamme hanno meno difficoltà. Quello che muove le docenti e le spinge a farsi domande è avere un problema. (Estratto 2)

Un'ulteriore criticità rilevata dai docenti della scuola dell'infanzia riguarda la difficoltà nel comunicare alle famiglie l'importanza della frequenza regolare dei bambini. Si evidenzia una barriera linguistica significativa, in particolare con le madri e, in alcuni casi, anche con i bambini, che spesso vengono iscritti per frequentare l'ultimo anno della scuola dell'infanzia, all'età di circa 5 anni, senza conoscere la lingua. Come è già stato evidenziato, nella ricerca condotta sono state principalmente le madri a collaborare e prendere parte all'indagine. Qualche padre è stato presente durante alcuni incontri casa-scuola e un padre durante le osservazioni e la raccolta di interazioni in

contesto domestico, pertanto, si riporterà maggiormente il punto di vista delle madri nei capitoli seguenti. Secondo le narrazioni dei partecipanti coinvolti, è compito delle madri accompagnare i figli a scuola ed interagire con i docenti. Tale situazione ha generato un senso di frustrazione in alcune madri intervistate che hanno espresso il desiderio di acquisire competenze nella lingua italiana al fine di poter comunicare direttamente con i docenti. In alternativa, hanno manifestato la richiesta che le scuole incontrassero i mariti, così da illustrare le aspettative proprie della scuola dell'infanzia italiana, differenti da quelle della scuola dell'infanzia in Bangladesh, e chiarire che, all'interno del nucleo familiare, le responsabilità educative possono essere condivise tra moglie e marito.

A tal proposito, una mediatrice linguistica ha sottolineato che, sebbene sia fondamentale promuovere momenti di scambio informativo e di dialogo tra scuola e famiglia, risulta opportuno organizzare tali incontri il venerdì o durante il fine settimana, quando è più probabile la partecipazione anche dei mariti.

Un aspetto critico aggiuntivo rilevato dai docenti riguarda la difficoltà di dialogo con famiglie caratterizzate da uno scarso livello di scolarizzazione. Anche quando vengono messi a disposizione moduli tradotti o materiali semplificati, questi risultano spesso di difficile comprensione. Tale condizione ostacola la costruzione di una relazione di fiducia tra scuola e famiglia, rendendo più fragile il patto educativo. In questo contesto, l'intervento dei mediatori culturali potrebbe rivelarsi cruciale, ma non sempre è attuabile a causa della carenza di risorse presenti sul territorio.

Inoltre, i docenti hanno affrontato tematiche relative alle scelte familiari e pedagogiche. Spesso è risultato difficile comprendere le scelte educative familiari, come ad esempio la decisione di non lasciare i bambini a scuola per il pranzo, oppure la scarsa aderenza agli orari di entrata e di uscita, la necessità di portare i bambini in passeggino oltre i 6 anni di età, di imboccarli anche quando non hanno fame, di preferire la scelta di esporre i propri figli alla lingua inglese, come vedremo nei capitoli successivi, a discapito sia della lingua madre sia della lingua italiana.

Infine, le insegnanti segnalano la fatica nel far comprendere alle famiglie il significato delle decisioni educative, il valore della relazione educativa e la base pedagogica su cui si fonda la scuola dell'infanzia.

Un docente, in particolare, si è domandato, per esempio,

si possono proporre attività mescolate di altre scuole, mescolare classi di scuole diverse? Non forzare le iscrizioni in nessun modo ma lavorare in altro modo. Considerare i genitori, coinvolgere altri soggetti e organizzare laboratori di accoglienza. Incontri mamma-bambini, lavorare di anticipo anche d'estate, con l'idea che si

cerca di condividere un pensiero, un progetto, non solo passare informazioni. O hanno già pensato a dei temi ma sono diversi come autonomia. Pensare per esempio a tre incontri durante l'estate, a giochi con le mamme sperimentando quello che vogliamo dire e fare e quello che faranno i loro bambini. (Estratto 3)

Tenendo conto di quanto esposto, da un lato, quindi, i docenti, si sono domandati quali azioni poter intraprendere per favorire buone pratiche che portino ad azioni di facilitazione linguistica e sociale e quali fossero le pratiche linguistiche ed educative delle famiglie bangladesi coinvolte. In particolare, alcune delle domande che ho raccolto durante la prima fase di rilevazione delle criticità e dei bisogni da parte dei docenti, sono state le seguenti:

- Che cosa fanno a casa i bambini?
- Che lingua usano in famiglia?
- Ma guardano la televisione in italiano o possono giocare in italiano?
- Con chi abitano?
- Partecipano ad eventi pubblici, sociali o ad attività ludiche?
- Come mangiano, che cosa mangiano e quando mangiano?
- Ma a casa dormono da soli? Come viene scandita la loro giornata?
- Ma le mamme frequentano i corsi di italiano o sono sempre in casa da sole?
- Ehi quali sono le storie o le filastrocche che ascoltano i bambini a casa?

Dall'altro lato, anche le famiglie coinvolte nella ricerca hanno sollevato alcune domande e ne riporto le principali:

- Che cosa fanno a scuola i miei figli?
- Perché gli insegnanti si preoccupano tanto se stiamo due mesi in Bangladesh?
- È un problema se mio figlio è assente per più di quattro mesi?
- Che lingua devo parlare a casa con i miei figli?
- Perché mio figlio che frequenta la scuola non sa ancora leggere e scrivere?
- Che cosa mangiano i bambini a scuola?
- Che cosa possiamo fare a casa per migliorare l'acquisizione della lingua da parte dei bambini?
- Ci sono video canzoncine o attività che possiamo fare anche a casa?

A partire dalle domande che si pongono quotidianamente docenti, operatori sociali e famiglie si è ritenuto opportuno avviare una ricerca che consentisse di osservare da vicino le pratiche linguistiche ed educative in contesti scolastici e familiari.

Trattandosi di una ricerca qualitativa, i dati raccolti non sono da intendersi come generalizzabili, ma si ritiene che possano offrire spunti di riflessione significativi per comprendere più a fondo le scelte di vita personali, i punti di forza e le criticità dei percorsi educativi che si sviluppano tra casa e scuola. Questi elementi potrebbero contribuire a una riflessione sulle pratiche e metodologie didattiche da adottare in classe, al fine di favorire l'acquisizione della lingua italiana e, al contempo, valorizzare la diversità linguistica e culturale presente, a partire dalla scuola dell'infanzia.

4.2 Metodologia

Come anticipato nell'introduzione e nel capitolo 3, nel volume si presenta una ricerca qualitativa (Bryman 2012) condotta con approccio etnografico. Lo studio, quindi, non ha intenzione di presentare dati generalizzabili sugli stili di vita di cittadini bangladesi né di fornire una visione univoca dei docenti delle scuole del territorio veneziano. Si restituirà un'indagine nella quale sono stati ascoltati e raccolti differenti punti di vista, osservazioni, conversazioni ed interazioni quotidiane con il fine di proporre buone pratiche che possano facilitare l'inclusione linguistica e sociale.

4.2.1 Etnografia

Secondo quanto riportato da James (2001) e ripreso da Zeitlyn (2015), un approccio etnografico è fondamentale quando si desidera condurre una ricerca coinvolgendo famiglie e bambini. Come affermano Denzin e Lincoln (2003), infatti, fare ricerca qualitativa con approccio etnografico consente di entrare all'interno dell'esperienza di vita delle persone che vengono coinvolte conoscendo più da vicino le proprie rappresentazioni, credenze e stili di vita. Sempre secondo Denzin e Lincoln (2003), la ricerca qualitativa si avvale di diversi metodi d'indagine e di conseguenza gli studiosi affermano che

la ricerca qualitativa non ha un insieme distinto di metodi o pratiche che le siano propri. I ricercatori qualitativi utilizzano la semiotica, la narrazione, i contenuti, il discorso, l'analisi archivistica e fonemica, persino le statistiche, le tabelle, i grafici e i numeri. Essi fanno anche uso e si avvalgono degli approcci, metodi e tecniche dell'etnometodologia, della fenomenologia, dell'ermeneutica, del femminismo, della rizomatica, della decostruzione, dell'etnografia, delle interviste, della psicoanalisi, degli studi culturali, della

ricerca tramite sondaggi e dell'osservazione partecipante, tra gli altri.¹ (Denzin, Lincoln 2003, 9)

Tra i metodi preferiti nell'indagine si ritrova la narrazione di storie di vita tramite conversazioni, l'analisi di trascrizioni parlate, le interviste in profondità, i focus group e l'osservazione partecipante. Rispetto a quest'ultimo punto riteniamo essenziale menzionare che si farà riferimento a 'osservazione partecipante' nonostante si è trattato, in numerose occasioni di 'osservazione partecipata' o 'osservazione della partecipazione' (si vedano tra tanti Tedlock 1991 e Pavanello 2009) poiché, come afferma Pavanello (2009, 55) il focus dell'etnografia della ricerca «si è spostato dall'oggettivazione alla pratica dell'osservazione riflessiva».

Nella presentazione delle interazioni, infatti, si tenterà di mostrare frammenti di vita quotidiana in cui gli adulti sono protagonisti dei dialoghi con i bambini. Tuttavia, è fondamentale precisare che di frequente le mamme mi hanno chiesto di mettermi in gioco con i loro figli all'interno del contesto domestico. Sono stata quindi osservatrice e osservata diventando partecipante attiva nei contesti quotidiani domestici in particolare quando mi è stato chiesto di giocare con bambini, proporre giochi in italiano L2 o di pranzare con loro.

Si discuterà nei paragrafi successivi quanto la mia presenza abbia potuto alterare, modificare, influenzare pratiche quotidiane. Sono consapevole, infatti, come sostiene Bourdieu (1980), che l'atto di osservare rappresenta di per sé una contraddizione in termini dato che implica una forma di rappresentazione. Inoltre, la partecipazione stessa diventa oggetto di auto-osservazione e, di conseguenza, di autorappresentazione.

Al termine di alcune osservazioni e riflessioni, ho ritenuto opportuno condividerle con i partecipanti, al fine di superare le mie percezioni iniziali di ricercatrice e di avviare un confronto sui dati raccolti. Tali dati, infatti, acquisiscono pieno significato solo se considerati all'interno delle culture, delle società, delle famiglie e delle pratiche quotidiane che caratterizzano specifici contesti sociolinguistici e socioculturali.

La presenza dei mediatori linguistici di lingua bangla, che hanno collaborato lungo l'intero percorso di ricerca si è rivelata fondamentale per facilitare il dialogo con le famiglie e per rendere espliciti alcuni

1 Versione originale tratta dallo studio: «Nor does qualitative research have a distinct set of methods or practices that are entirely its own. Qualitative researchers use semiotics, narrative, content, discourse, archival and phonemic analysis, even statistics, tables, graphs, and numbers. They also draw and utilize the approaches, methods, and techniques of ethnomethodology, phenomenology, hermeneutics, feminist, rhizomatics, deconstructionism, ethnography, interviewing, psychoanalysis, cultural studies, survey research among others».

impliciti culturali che, diversamente, sarebbero stati difficoltosi da individuare. In tale contesto, ad alcune delle madri coinvolte ho rivolto domande mirate volte a comprendere le motivazioni sottese a specifiche pratiche quotidiane, quali, per esempio l'imboccare i bambini utilizzando un guanto, l'organizzazione degli orari dei pasti o la scelta di ricorrere alla lingua inglese nelle comunicazioni con i bambini.

Per quanto riguarda le osservazioni in contesti quotidiani, si riprende il quadro teorico di James (2001), il quale considera fondamentale impiegare l'etnografia per comprendere da vicino l'esperienza vissuta dai bambini e per avere accesso a quello che viene definito «mondo separato e segreto dell'infanzia»² (James 2001, 250-1). Come afferma Zeitlyn (2015, 14), inoltre, l'etnografia nello studio dell'infanzia è fondamentale se si ha la possibilità di trascorrere lunghi periodi di tempo con i partecipanti nella ricerca, poiché essa «dà al ricercatore il tempo necessario per comprendere il loro linguaggio, i loro significati e le loro soggettività e per conquistare la loro fiducia».³

Inoltre, per quanto concerne il coinvolgimento dei bambini nella ricerca, secondo quanto affermato da Hirschfeld (2002) e Toren (1993), è importante ricordare che lo studio delle pratiche e degli atteggiamenti dei bambini nella loro infanzia non può essere separato da come l'infanzia stessa viene co-costruita tramite l'interazione tra differenti *caregivers* e dalle loro rappresentazioni culturali e sociali. Secondo questa prospettiva Zeitlyn afferma che «quando si studia l'infanzia, essa viene studiata e costruita in termini di relazioni con gli adulti e di influenza da parte loro, piuttosto che come fenomeno culturale a sé stante» (2015, 16).⁴ Per questo motivo Zeitlyn suggerisce nello studio dell'infanzia di impiegare l'osservazione partecipante così come interviste in profondità.

La conoscenza del territorio e di numerose famiglie, maturata negli anni in qualità di ricercatrice o di insegnante di italiano L2 (cf. introduzione), mi ha consentito di entrare facilmente in contatto con scuole, operatori sociali, docenti, ma soprattutto di costruire un rapporto di fiducia con le famiglie che hanno deciso di partecipare allo studio.

Alla luce di quanto esposto, si accoglie la posizione di Goodwin e Cekaite (2018) che, seguendo gli studi di Ochs (Ochs et al. 2006), indagano le azioni linguistiche, verbali e gli atteggiamenti non verbali

2 Versione tratta dall'originale: «segregated and separate world of childhood».

3 Versione tratta dall'originale: «it gives the researcher time to understand their languages, their meanings and subjectivities and to gain their trust».

4 Versione tratta dall'originale: «when childhood is studied, it is studied and constructed in terms of relations with and the influence of adults rather than as a cultural phenomenon in its own right».

all'interno di scuole e famiglie in diversi contesti sociolinguistici e socioculturali. Secondo le studiose, tali azioni sono

inserite in attività più ampie che si svolgono nel tempo [...] Queste sono plasmate dalla società in generale, dalla scuola e dal calendario annuale, ma anche dalle particolari forme di organizzazione e dalle soluzioni contingenti che ogni famiglia sviluppa nello svolgimento dei compiti o nella creazione di un habitus specifico (Bordieu 1977, 72).⁵

Gli studi di Ochs (2006) hanno dimostrato come la società e la cultura influenzino le diverse forme attraverso le quali pratiche educative, linguistiche e di cura vengono formate e come, a loro volta, tali pratiche contribuiscano a plasmare la cultura e la società di riferimento. Di conseguenza, il processo di acquisizione del linguaggio, le pratiche mediante cui i bambini vengono socializzati alla cultura e alla lingua e, reciprocamente, l'influenza che questi processi esercitano sull'ambiente sociale e culturale risultano strettamente interconnessi.

A partire da tali considerazioni, è stato deciso di includere nella ricerca anche l'analisi di interazioni e conversazioni quotidiane, registrate nel rispetto delle indicazioni e delle autorizzazioni rilasciate dal Comitato Etico dell'Università Ca' Foscari e dal progetto CHANGES. Inoltre, le famiglie e le scuole partecipanti, così come i singoli cittadini coinvolti nella ricerca, hanno ricevuto un'informativa sul trattamento dei dati personali e un modulo di consenso informato per la registrazione delle conversazioni o delle interviste. Nei casi in cui non è stato possibile effettuare le registrazioni, sono stati raccolti appunti di campo, annotando le posizioni degli interlocutori e alcuni aspetti del linguaggio verbale e non verbale ritenuti significativi ai fini dello studio.

4.2.2 Disegni etnografici

Successivamente alle osservazioni condotte, l'illustratrice Elena Sciancalepore ha realizzato alcuni disegni, che ho definito 'disegni etnografici', poiché rappresentano contesti di vita quotidiana osservati durante la ricerca. I disegni non ritraggono nessuna persona reale e pertanto i partecipanti non sono identificabili. Alla illustratrice sono

⁵ Versione tratta dall'originale: «embedded within temporally unfolding larger activities [...] This is shaped by the larger society, the school and day calendar, but it is also shaped by the particular forms of organization and contingent solutions that each family develops in the carrying out of tasks or creation of a family-specific habitus (Bordieu 1977, p. 72)».

state fornite esclusivamente indicazioni generali come, per esempio, la richiesta di disegnare una mamma che, seduta sul letto, imbocca la propria figlia con un cucchiaino [fig. 10]. Non sono stati forniti pertanto altri dati relativi alle persone coinvolte in modo da garantirne la loro privacy. Elementi quali i vestiti, i tratti somatici e giochi presenti in alcune immagini, come si vedrà nei paragrafi successivi, sono quindi stati inventati dall'illustratrice sulla base delle indicazioni ricevute. Ritengo che tali disegni siano necessari per rappresentare scene di vita quotidiana ed in particolare aspetti non verbali delle interazioni come posture, gesti o posizioni all'interno di una stanza o di una scena.

Poiché durante la ricerca non è stato possibile realizzare videoregistrazioni ma sono state raccolte unicamente interazioni tramite registrazioni audio, successivamente trascritte e anonimizzate, ho fornito all'illustratrice bozze di schizzi e descrizioni dettagliate delle scene osservate attraverso le note di campo. Non conoscendo l'aspetto reale dei partecipanti, l'illustratrice ha modificato tratti somatici e caratteristiche fisiche. Infine, i nomi di tutti i partecipanti sono stati modificati per garantire privacy e anonimato.

Il disegno è inteso in questo volume come linguaggio visivo alternativo al testo che permette di rappresentare dimensioni spaziali, corporee e relazionali come gesti, posture, presenza di più persone, ambienti e oggetti (Brill 2011). Infatti, in ricerche relative alla sfera quotidiana, il disegno permette di restituire la posizione dei corpi nello spazio, la presenza di eventuali oggetti, la disposizione dei soggetti in una scena e mostrare aspetti multimodali delle interazioni. Tuttavia, i disegni hanno dei limiti poiché non consentono di documentare tutte le dinamiche sociali e familiari che sarebbero evidenti con video e/o materiale fotografico (Scarneci-Domnisoru 2020; Roe, Bäckström 2022). Per questo motivo, i disegni presenti nei capitoli 5 e 6 saranno accompagnati da commenti, note di campo o trascrizioni che ne chiariscono il significato e ne contestualizzano la lettura.

4.3 Partecipanti

I partecipanti della ricerca sono stati diversi, dai docenti, agli operatori, ai mediatori ed infine ai bambini. Nell'introduzione del capitolo 4 è presente una tabella riassuntiva. Di seguito, invece, si presentano i quattro bambini coinvolti nel progetto e su cui si focalizzeranno le analisi nelle pagine successive. L'obiettivo è presentare il background familiare, le lingue conosciute e utilizzate a casa da parte dei genitori, il livello di educazione dei bambini, l'occupazione dei genitori e le lingue impiegate a casa e a scuola da parte dei bambini. Solo 3 dei 4 bambini sono stati osservati a casa e a scuola, Mohammed, Jannatul e Farjana, mentre una bambina, Tamina, è stata osservata solo a scuola.

4.3.1 Mohammed

Mohammed è un bambino di 3 anni e vive con la madre, mentre il padre risiede in Bangladesh. La mamma abita nella stessa casa della sorella, zia di Mohammed, che ha altri due figli. Nello stesso edificio vivono altre tre famiglie bangladesi e una signora italiana calabrese che ha deciso di vendere il suo appartamento a una cognata della stessa famiglia di Mohammed proveniente dal Bangladesh. Il contesto di Mohammed è quindi particolare, poiché il bambino cresce in presenza della famiglia allargata, o di una parte di essa, situazione che per molte famiglie del territorio di Venezia rappresenta ancora una realtà isolata. Inoltre, Mohammed ha la possibilità di giocare con cugini, amici e vicini di casa, interagendo con loro in lingua bangla. La madre, originaria di Shariatpur e scarsamente scolarizzata, si rivolge a lui in bangla. Le osservazioni condotte indicano che le interazioni del bambino con la madre, la zia e gli altri parenti avvengono sempre in questa lingua. La casa di Mohammed è composta da un bagno, una cucina, tre camere da letto, una per ogni famiglia, e una stanza che costituisce uno spazio di giochi per i bambini. Durante le osservazioni a casa ho trascorso la maggior parte dei momenti in cucina, parlando con la mamma e pranzando, o nella stanza dei giochi dove sono presenti scatole con vari giocattoli e una televisione, ma il passatempo preferito di Mohammed sono i videogiochi a cui può accedere dal cellulare della mamma e che sono in lingua inglese.

4.3.2 Tamina

La famiglia di Tamina non ha acconsentito alla ricerca nel contesto domestico. Si sa che il padre parla perfettamente inglese, italiano e bangla e si rivolge alla figlia in bangla. La madre, invece, parla solamente bangla e, in presenza del marito, lascia che sia lui a gestire le comunicazioni scuola/famiglia. Dopo un primo periodo in cui emergeva una maggiore richiesta di supporto e di mediazione da parte degli adulti o dei compagni di classe, Tamina, grazie alla guida delle insegnanti e a percorsi facilitanti per il potenziamento della lingua italiana, ha migliorato in modo significativo le proprie competenze linguistiche nel corso dell'anno di osservazione. All'inizio delle osservazioni a scuola la sua produzione era principalmente non verbale e sollecitata. A conclusione dell'anno, invece, grazie alle azioni di facilitazione linguistica messe in campo da parte delle docenti come impiego di immagini e storie semplificate, la bambina ha risposto ad alcune domande molto semplici (si veda il livello Pre-A1 dal QCER), ha iniziato a ripetere parole e a porre semplici richieste sia nei confronti dei compagni sia delle docenti anche non sollecitate.

4.3.3 Jannatul

Jannatul è una bambina di 3 anni. La famiglia proviene da un'altra città italiana e si è trasferita a Venezia di recente. Il padre è poco scolarizzato, mentre la madre è istruita e parla principalmente inglese e bangla con la bambina, oltre a insegnarle alcune parole in arabo che, secondo la madre, sono fondamentali per l'educazione musulmana della figlia. La bambina vive in un condominio dove sono presenti famiglie provenienti dal Bangladesh e da altri Paesi, ma la casa è condivisa con altre persone. Lo spazio a disposizione della famiglia è limitato ad una camera da letto e alla bambina non è consentito giocare in corridoio né in cucina. Nella camera? sono presenti una grande televisione, un armadio, una cassettera e oggetti personali dei genitori e della bambina sono riposti in specifici scatoloni o cassette. Jannatul possiede pochi giochi, principalmente bambole, peluche e colori. Uno dei suoi passatempi preferiti è dipingere e colorare il muro della stanza anche usando il rossetto della madre che in diverse occasioni mi ha indicato i disegni creativi della bambina sulle pareti. Alla bambina è consentito giocare in balcone, in presenza della madre. Non sono presenti altri bambini nella casa e le possibilità per la bambina di interagire in italiano o in altre lingue sono ridotte. A casa parla principalmente bangla, italiano e inglese. A scuola, invece, predomina il non verbale e qualche espressione in lingua italiana.

4.3.4 Farjana

Infine, Farjana, una bambina di 5 anni, vive con la mamma, il papà e due fratelli, rispettivamente di 16 e 23 anni. Il primo frequenta la scuola mentre il secondo lavora nel settore della cantieristica navale. Con i fratelli, la bambina interagisce in italiano, mentre con la madre parla in bangla. Nonostante la mamma abbia la cittadinanza italiana afferma di aver dimenticato gran parte del lessico e delle strutture della lingua, poiché da diversi anni non la utilizza per comunicare. Farjana vive in un condominio dove abitano anche la cognata della madre con i suoi tre figli e altri bambini provenienti dal Bangladesh. Questa situazione è simile a quella vissuta da Mohammed poiché permette alla bambina di giocare in lingua bangla e di far parte di una rete familiare allargata che, come già osservato, non è ancora particolarmente diffusa nel territorio. La casa in cui abita la bambina è interamente della famiglia di Farjana ed è composta da un bagno, una cucina, una camera da letto dei due fratelli e la camera dei genitori in cui dorme anche Farjana. Il tempo da me trascorso nella sua abitazione è stato interamente nella sua stanza. Anche Farjana, come Mohammed, possiede numerosi giochi disposti in diversi angoli

della stanza, come una cucina di plastica per le bambole, sedie e lavagne per i bambini, scatole di giochi di plastica e di stoffa.

Farjana e Mohammed dormono in due letti singoli all'interno della stanza dei genitori mentre Jannatul dorme nel letto matrimoniale dei genitori.

4.4 La raccolta dei dati: contesti

La raccolta dei dati si è svolta durante conversazioni quotidiane, per esempio, nei parchi di diversi quartieri, durante pause caffè con i genitori all'uscita dal centro di preghiera, momenti di condivisione come il Capodanno bangladesi - il *Pahela Baishakh* পয়লা বৈশাখ - scambio di cibi e di doni in specifici momenti dell'anno, colazioni, pranzi e cene soprattutto all'interno di un ristorante. In particolare, la raccolta dati si è concentrata in due scuole dell'infanzia che hanno circa un totale di 120 bambini e 20 docenti ciascuna. Come si evince dalla tabella introduttiva di questo capitolo, non tutte le docenti e non tutti gli alunni hanno preso parte allo studio. La maggior parte delle ore è stata concentrata in una scuola dell'infanzia che si trova in un quartiere in cui risiedono numerosi cittadini bangladesi. Infine, registrazioni audio, osservazioni e conversazioni sono state raccolte all'interno di tre abitazioni di famiglie bangladesi che si trovano nell'area del quartiere menzionato. Per rendere più comprensibile il contesto in cui sono stati raccolti i dati, si ritiene significativo descrivere il ristorante mentre le tre abitazioni osservate sono state definite nella presentazione dei tre bambini osservati a casa.

Il ristorante si trova in una via caratterizzata dalla presenza di due negozi bangladesi, una macelleria, una rosticceria e un ristorante-pizzeria che vende anche kebab halal, tutti di proprietà di cittadini bangladesi. Appena si imbecca la via, l'aria è pervasa dai profumi di spezie, cipolla e aglio. Di mattina l'area è molto frequentata da famiglie e lavoratori, ma dalle 19:00 circa si incontrano principalmente uomini che chiacchierano all'esterno degli edifici o che giocano a carte, in particolare a *call bridge*, una variante di *bridge* popolare in Bangladesh.

Tra le 9:00 e le 12:30 è possibile fare colazione al ristorante. La colazione è composta principalmente da uova e *ruṭi* রুটি, una variante di piadina preparata con farina, burro, acqua e accompagnata, a volte, anche da lenticchie e verdure speziate. Dopo le 12:30 si possono ordinare piatti tipici del Bangladesh. All'interno del ristorante è anche possibile riservare uno spazio privato, racchiuso fra tre pareti, dove un tavolo per sei persone consente a famiglie o a chi deve svolgere affari di usufruire di un ambiente riservato. Tale luogo è chiamato 'private', in inglese.

L'ingresso del ristorante è solitamente frequentato da uomini di diverse nazionalità che consumano velocemente un pasto e discutono

di politica, lavoro, gite in montagna o al lago e affari, lasciando rapidamente liberi i posti a sedere. Nel retro del locale, invece, si trovano famiglie, gruppi di donne che pranzano, mamme con i propri figli, cene tra fidanzati o tra famiglie, e anche cene di presentazione di futuri sposi.

Il ristorante si è rivelato un luogo di fiducia poiché i camerieri hanno figli che frequentano o hanno frequentato la scuola dell'infanzia in cui ho lavorato e hanno sempre collaborato durante catering organizzati dall'università in occasione di specifici eventi. Gli intervistati, le famiglie e i partecipanti sottolineano che si tratta di un luogo dove si sentono a proprio agio.

Il calore del locale, che si anima di rumori, suoni e profumi fino a tarda sera, contribuisce a far sentire le famiglie 'a casa', secondo quanto mi è stato riferito da alcuni interlocutori. Quando le famiglie hanno preferito svolgere interviste informali o conversazioni evitando la mia presenza durante momenti di vita quotidiana nelle proprie abitazioni, spesso mi hanno invitata a condividere un piatto di uova e *ruṭi* per iniziare la giornata, talvolta accompagnando l'incontro con scambi di *bangla gossip*, come definiti dagli stessi intervistati. Alcune madri hanno scelto di parlare in uno spazio più riservato, mentre altri partecipanti si sono mostrati a proprio agio in qualsiasi area del locale. Come anticipato, nonostante la raccolta dei dati sia avvenuta in contesti differenti, nel presente volume verrà dato maggiore spazio alla ricerca condotta nella sfera domestica.

4.5 Raccolta e analisi dei dati

I dati raccolti nelle quattro fasi in cui è stata strutturata la ricerca comprendono interviste, focus group, conversazioni, osservazioni e, quando possibile, registrazioni audio di interazioni quotidiane, in particolare nella sfera domestica.

Gli incontri con genitori e famiglie sono stati concordati durante i mesi di lavoro, inizialmente in collaborazione con i mediatori e successivamente anche in autonomia. In alcuni appuntamenti a casa erano presenti mediatori linguistico-culturali, per supportare la comprensione della lingua italiana da parte delle madri.

Le interviste a madri e padri sono state condotte in bangla, inglese o italiano, a seconda delle esigenze. Il focus group a scuola, così come le interviste e le conversazioni con docenti e operatori, è stato condotto in italiano. Gli ingressi a scuola per le osservazioni sono stati sempre previamente concordati con i docenti.

Le interviste e il focus group sono stati trascritti *verbatim*, mentre le note di campo sono state ordinate cronologicamente. Le interazioni sono state trascritte in italiano, inglese e bangla, anche con l'aiuto del mediatore quando necessario. Le registrazioni sono

state analizzate da un punto di vista linguistico, confrontando i dati con le note di campo e le bozze grafiche delle posizioni dei soggetti coinvolti durante alcune interazioni domestiche. Tali bozze hanno poi ispirato i disegni realizzati dall'illustratrice.

A livello linguistico, l'analisi si è concentrata su:

- Aspetti plurilingui nelle interazioni, alternanza delle lingue, contesto d'uso e interlocutori;
- Frasi direttive (es. imperativi) o esplicative;
- Risposte dei bambini a stimoli, richieste o ordini;
- Espressione delle emozioni;
- Manifestazioni di richieste o di ordini;
- Spiegazioni di decisioni o azioni da intraprendere;
- Parole ed espressioni relative all'educazione e, più in generale all'educazione islamica;
- Manifestazione dell'agency dei bambini.

Per ognuno degli aspetti osservati sono stati rilevati sia elementi verbali sia non verbali. Una volta raccolti tutti i dati quali interviste, focus group, osservazioni e trascrizioni, è stata condotta un'analisi tematica secondo Braun e Clarke (2006). Questo processo ha portato a una prima classificazione dei temi emergenti, seguita da una seconda rilettura e rianalisi dei dati per definire con maggiore precisione i temi principali. L'analisi ha integrato sia l'interpretazione basata sulla letteratura di riferimento (cf. cap. 2) sia l'emersione di pattern emersi direttamente dai dati raccolti.

I temi individuati sono stati organizzati secondo tre dimensioni principali: contesto scolastico, contesto domestico e aspetti linguistici, con una distinzione tra comportamenti dei bambini e dei loro interlocutori adulti, come si presenta di seguito.

1. Contesto scolastico. Autonomia e pratiche quotidiane:
 - Autonomia dei bambini: vestiti
 - Autonomia dei bambini: andare in bagno
 - Autonomia dei bambini: pranzi e merende;
 - Autonomia dei bambini: riordinare i giochi utilizzati;
 - Ruoli dei bambini all'interno della classe (questa categoria include i ruoli di cameriere, apri fila, bibliotecario);
 - I pasti: dove si mangia e gli orari;
 - Espressione delle emozioni (es. le docenti incoraggiano i bambini ad esprimere stati d'animo come «oggi sono triste perché...»).
2. Contesto domestico. Autonomia e pratiche quotidiane:
 - L'alimentazione;
 - Il pianto: i bambini possono esprimere pianto prolungato senza intervento immediato dell'adulto;
 - Il gioco: è stato riscontrato quanto sia prevalentemente individuale;

- Riordinare giochi o materiali: non è richiesto di riordinare materiali e giochi;
 - I pasti: spazi diversi (letto, divano) e in momenti differenti a seconda dei membri della famiglia;
 - Educazione islamica (per esempio è proibito mangiare o toccare o mangiare cibo con la mano sinistra).
3. Aspetti linguistici:
- Bambini a scuola:
 - Predominanza di frasi brevi e comunicazione non verbale;
 - Richieste di aiuto verbali o non verbali;
 - Tendenza a giochi più individuali.
 - Docenti:
 - Spiegazioni e motivazioni delle azioni;
 - Formulazione di domande a risposta aperta;
 - Uso di immagini, storie semplificate e filastrocche;
 - Coinvolgimento dei bambini nella scelta dei giochi e delle attività.
 - Famiglie:
 - Frasi direttive (imperativi) o esplicative;
 - Domande a risposta chiusa;
 - Uso di lingue multiple: bangla dialettale, bangla standard, arabo, inglese;
 - Coordinamento non verbale nella comunicazione con i figli.
 - Bambini:
 - Espressione non verbale delle emozioni (pianto, gesti) e richieste ad alta voce;
 - Manifestazioni di agency dei bambini: movimento nello spazio, espressione di volontà attraverso comportamenti (es. rifiuto del cibo, pianto, tentativo di convincimento dei genitori, verbale o non verbale per ottenere qualcosa);
 - Uso fluido di diverse lingue anche nella stessa frase.

L'approccio basato sull'analisi tematica ha permesso di individuare temi ricorrenti e pattern significativi nelle pratiche linguistiche ed educative e ha messo in luce le differenze tra contesto scolastico e domestico. Inoltre, l'analisi ha permesso di notare chiaramente le strategie adottate in particolare da parte dei bambini nella gestione delle proprie emozioni ed agency nei due diversi contesti. I temi emersi, inoltre, sono stati utili per creare argomenti di discussione negli incontri scuola famiglie che, infatti, si sono focalizzati sulle autonomie, sul cibo e sull'acquisizione delle lingue.

Per quanto riguarda l'analisi linguistica delle interazioni abbiamo utilizzato i riferimenti teorici dell'analisi conversazionale (AC). Oltre ai temi precedentemente esposti abbiamo cercato di focalizzarci anche sui turni di parola, segnali non verbali, strategie di controllo della comunicazione, tipo di lessico e sintassi, ruoli dei partecipanti,

contesti in cui avviene l'interazione e scopi. Si vedano come riferimenti gli studi di Sidnell e Stivers (2012), Mondada (2012), Jefferson (2004), Goodwin, Cekaite (2018).

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 bangladese, 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 bangladese 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 dimostrarmi 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 bangladese 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 মাতৃকোড়ে।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 bangladesi 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 bangladesi, 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 bangladesi, 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 bangladese 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 bangladese 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)

6 Osservazioni a scuola e disegni etnografici

Sommario 6.1 *Balō* বলে সি – দি সি. – 6.2 Ti aiuto io?

I paragrafi seguenti sono dedicati alle interviste trascritte o alle conversazioni raccolte tramite note di campo fondamentali per osservare e rilevare differenti pratiche linguistiche ed educative e di socializzazione da parte dei bambini e delle mamme. Allo stesso modo sarà possibile notare diverse strategie linguistiche impiegate dai bambini stessi durante le conversazioni. Ad accompagnare alcune trascrizioni saranno presenti i disegni etnografici che rappresentano la scena anche da un punto di vista non verbale. Per quanto riguarda il sistema di trascrizione abbiamo usato lo stile di Jefferson. Tra le doppie parentesi sono presenti alcuni commenti.

6.1 *Balō বলো সি - দি সি*

Il primo disegno che si presenta ritrae un momento specifico del laboratorio sulla filastrocca dedicata alla raccolta del mango in Bangladesh durante la stagione delle piogge. La conversazione è stata annotata tramite appunti del diario di campo. Si ritiene particolarmente interessante sottolineare che alcuni bambini di 4 anni hanno chiesto come mai in Bangladesh a giugno ci fosse così tanta pioggia come nel video. Ciò ha portato a una riflessione con l'intera sezione classe sulla diversità delle stagioni: in Bangladesh sono sei, mentre in Italia sono quattro. Il periodo del monsone e delle piogge corrisponde alla nostra estate.

Al termine del video relativo alla filastrocca e della discussione in classe è stato chiesto ai bambini di disegnare o colorare, a seconda dell'età, un mango e di colorare la scritta in italiano e in lingua bangla: *āma* আম (mango).

Il bambino su cui si desidera focalizzare l'attenzione è Mohammed che sta colorando il mango mentre sua mamma mantiene il polso fermo e muove non solamente le sue mani ma tutto il suo braccio. La mamma guida il bambino nella produzione di un disegno che secondo lei è bello e perfetto. Come si può osservare nell'estratto, sono presenti M, una maestra, Ma1, la madre di Mohammed, e Ma2, una seconda mamma di origine bangladese presente all'iniziativa. Mentre la seconda mamma spiega ai bambini in classe che 'mango' in inglese si scrive allo stesso modo che in italiano, la madre di Mohammed accompagna il bambino fino al completamento del disegno.

Mohammed si rivolge a me battendo le mani e con una esclamazione di felicità. Nel momento in cui però mi rivolgo al bambino per chiedere se ha finito il disegno, se il disegno corrisponde al mango che i bambini avevano in quel momento sul banco di fronte a loro, è la mamma di Mohammed a rispondermi e conclude la conversazione dando una direttiva a Mohammed ovvero dicendogli esattamente come deve rispondermi con la tipica formulazione direttiva impiegata da molti genitori che vede in lingua bangla l'uso dell'imperativo (di) nell'espressione *balō বলো সি*, ovvero 'di si'. In corsivo si riporta la traduzione in italiano di parole o espressioni in lingua bangla o inglese. Nella figura 8 si può visionare la posizione della mamma e del bambino durante l'attività.

Nell'estratto è possibile osservare una tipica formulazione in lingua bangla, 'di si', che rappresenta una direttiva nei confronti dei figli espressa tramite un imperativo (Sacks, Schegloff, Jefferson 1974; Ochs 2006). L'espressione linguistica riflette la pratica educativa secondo la quale sono i genitori a dire ai bambini esattamente come devono rispondere e che cosa devono dire in presenza di adulti e al di fuori della sfera domestica. Altri studi hanno precedentemente

indagato fenomeni simili; ci si riferisce, per esempio alle indagini di Ochs e Shieffelin (1984) o di Clancy (2009).

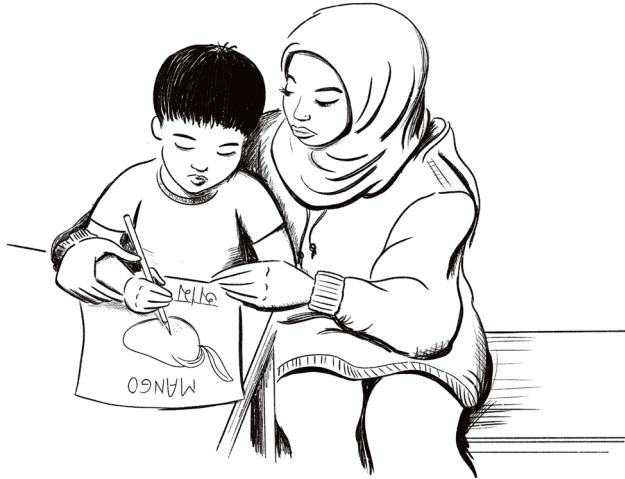


Figura 8 Mamma e bambino colorano un mango © Elena Sciancalepore

Estratto 30 Svolgimento dell'attività con la mamma e direttiva: *balō* বলো (dì sì)

M: Ecco qua. Ci siamo, ci siamo riusciti
((Mohammed sta colorando il mango ma la mamma tiene il suo polso fermo e colora al suo posto, inoltre mantiene il bambino seduto in maniera corretta sulla sedia))
M: Ma:ngo nella lingua bengalese e ma:ngo nella lingua italiana
Ma2: Anche inglese
M: E anche in inglese
Ma2: Sì, inglese, mango [mæŋ.gəʊ]
V: È uguale? ((rivolgendomi al bambino))
M: Sì scrive uguale
Mohammed: Yea:hh ((e batte le mani in segno di felicità))
V: Finito?
Ma1: Sì quasi
V: Quasi? Molto bene
Ma1: È bello
V: È bello? È uguale?
((Il disegno del mango è lo stesso del frutto))
((Mohammed tocca il mango e poi il disegno))
M1: Sì

M1: *Balō* বলো সি

Dì si

((Il bambino non risponde e manifesta la volontà di recarsi a giocare con i compagni; nel frattempo, la madre lo mantiene seduto))

6.2 Ti aiuto io?

Il secondo disegno [fig. 9] che si presenta non si collega ad una trascrizione ma una nota del diario di campo raccolta durante un'osservazione a scuola. Nel disegno sono presenti Tamina e un compagno di classe che chiameremo con un nome di invenzione Philip.

Febbraio 2025. Intorno alle 9:30, dopo l'appello, le maestre invitano i bambini ad andare in bagno, a lavarsi le mani e poi a ritornare ai propri posti. Successivamente le insegnanti preparano la merenda di metà mattina, che spesso consiste in un frutto, biscotti, gallette di riso o cracker, a seconda di ciò che è disponibile. La merenda è sempre la stessa per tutti i bambini e non è a carico delle famiglie. I bambini devono sedersi attorno al tavolo, spostare la sedia e aspettare che, attraverso un vassoio, la persona incaricata offra loro la merenda. In alternativa, a seconda delle diverse abitudini di ogni sezione, il bambino che in quello specifico giorno ha il ruolo di cameriere porta la merenda ai propri compagni. Oggi a scuola ho osservato Tamina. La bambina, inserita da poco nella sezione, quando è arrivato il momento della merenda ha cercato aiuto con lo sguardo rivolto verso i suoi compagni di classe. Successivamente ha cercato aiuto nelle insegnanti ma poi Philip si è subito accorto delle sue necessità e le ha detto in modo molto diretto: «Tu, Tamina, siediti qui» e le ha spostato la sedia per aiutarla a sedersi. Le maestre hanno spiegato a Philip che Tamina non ha bisogno del suo aiuto, che è molto gentile da parte sua volerla aiutare, ma che la bambina deve imparare a fare da sola ciò che fanno gli altri compagni. Dopo essersi seduta al tavolo vicino a Philip, alla bambina è stato consegnato un mandarino. Mentre la maggior parte dei compagni sbucciava il mandarino in autonomia, Tamina, in un primo momento, ha guardato il mandarino, poi ha aperto le mani in richiesta d'aiuto e ha guardato Philip. Le maestre hanno successivamente aiutato Tamira a sbucciare il mandarino ma anche dopo che era stato sbucciato, la bambina attendeva che qualcuno la imboccasse. (Estratto 3 dal diario di campo)



Figura 9 Un compagno di classe aiuta Tamina a scuola durante l'ora della merenda
© Elena Sciancalepore

L'estratto del diario riportato e il disegno sembrano rappresentativi di numerose situazioni che ho osservato sia a scuola sia a casa, ma in particolare nella sfera educativa durante l'ora della merenda. Ci si riferisce ai momenti nei quali i bambini, che sono da poco stati inseriti nel sistema scolastico o che sono più abituati di altri ad essere imboccati o aiutati, seguono solitamente tre fasi. In primo luogo, prediligono una richiesta non verbale, spesso attraverso lo sguardo e l'apertura delle mani, per cercare l'aiuto degli adulti. In secondo luogo, ricercano l'aiuto nei compagni ed infine, se non ricevono l'aiuto desiderato, provano, lentamente, anche da soli.

Come già osservato, secondo lo studio di Sarkar et al. (2023), il coinvolgimento dei bambini in processi di autonomia, come mangiare da soli, può dipendere anche dal livello di scolarizzazione delle famiglie. Ad oggi, a nostra conoscenza, non sono stati condotti altri studi sull'autonomia nei contesti familiari bangladesi che analizzino eventuali differenze legate al genere, alla migrazione, alla classe sociale o alla religione. Esistono tuttavia ricerche condotte con famiglie bangladesi che considerano il ruolo dei fratelli maggiori o dei bambini più grandi come responsabili di assistere i più piccoli sia all'interno di famiglie sia di contesti sociali ed educativi con il fenomeno definito *sibling caretaking* (cfr. Hafford 2010; Wikle et al. 2018). Per una revisione sull'influenza dei bambini più grandi nei confronti dei minori si veda Hughes et al. (2018).

7 Punti di vista a casa

Sommario 7.1 'Xe forte quel fio'. – 7.2 Soddisfare bisogni primari: soluzioni rapide e materiali. – 7.3 Preoccupazioni dei genitori. – 7.4 Espressione delle emozioni da parte dei bambini. – 7.5 Coinvolgimento dell'osservatrice come partecipante. – 7.6 *Bṛṣṭi* বৃষ্টি, fire, paura: plurilinguismo. – 7.7 Educazione dei bambini.

Questa sezione della ricerca, dedicata alle osservazioni condotte in ambiente domestico, rappresenta un segmento particolarmente innovativo, poiché consente di accedere a contesti poco esplorati dalla letteratura (cf. cap. 2).

Con le riflessioni raccolte in questo capitolo si intende rispondere alla domanda di ricerca numero 4 ovvero indagare le diverse tipologie di interazioni linguistiche all'interno di famiglie bangladesi tra bambini ed adulti. In particolare, il focus era orientato allo stile comunicativo dei bambini e delle madri per capire se, nella relazione con i loro caregiver, venissero utilizzate espressioni particolari, se ci fosse una predominanza della parte verbale o di quella non verbale, come venissero strutturate le frasi plurilingui, quali norme sociali venissero considerate corrette o scorrette, inappropriate a seconda del contesto, come si esprimessero la cortesia, le opinioni, i sentimenti, come si ascoltasse e come si reagisse, come venissero espresse emozioni, come si alternassero i turni di parola, quale varietà linguistica si utilizzasse in famiglia e quali tipi di atti comunicativi fossero prevalenti (domande, richieste di riformulazione, esplicitazioni, ordini, ecc.). A questo proposito, a partire dagli studi raccolti da Levine e New (2009), in particolare

rivolti a famiglie asiatiche, come quelle giapponesi, ci si è interrogati sulle strategie comunicative impiegate all'interno della famiglia per capire se mirassero a favorire un discorso diretto o indiretto e se lasciassero agency ai diversi partecipanti.

Saranno presentati disegni etnografici accompagnati da interazioni e da note di campo.

7.1 'Xe forte quel fio'

Nel capitolo 2 è stata menzionata l'importanza, per le famiglie bangladesi, di acquisire la lingua inglese. L'interesse e la necessità di acquisire tale lingua sono emersi anche dalle interviste e dalle conversazioni con le insegnanti, come abbiamo potuto notare nel capitolo 5. Il titolo di questo paragrafo è stato traslitterato in veneziano perché contiene una frase che un vicino italiano mi ha rivolto parlando di uno dei bambini che vivono nel quartiere dove è stata condotta parte dell'etnografia, Ratoul, e che coincide con il mio luogo di residenza.¹ Il bambino non è parte della ricerca ma ritengo che le opinioni espresse dai vicini di casa su di lui siano significative rispetto all'idea che esprimono di inclusione sociale e linguistica. Ratoul è un bambino che frequenta la scuola dell'infanzia, partecipa attivamente alle attività scolastiche a tempo pieno e ama particolarmente la lingua inglese. A casa, la mamma gli propone cartoni animati, giochi con il tablet e canzoni in inglese. Durante il periodo estivo, Ratoul trascorre molto tempo sul balcone a cantare canzoni in inglese. Una mattina, il vicino di casa mi ha fermata per dirmi che, secondo lui, Ratoul era diverso dagli altri bambini del Bangladesh perché era in grado di cantare e di menzionare a voce alta i numeri in inglese da 0 a 10, a differenza di altri bambini della stessa nazionalità che, sempre secondo il punto di vista del vicino, non parlano, non interagiscono e piangono spesso.

Ritengo che l'interpretazione proposta dal vicino di casa sia limitata a una conoscenza parziale del contesto e della cultura bangladesi che lo circondano. Tuttavia, essa riflette il punto di vista diffuso tra molti insegnanti e residenti della zona. Secondo questa prospettiva, un bambino bangladesi che parla inglese o italiano diventa, in un certo senso, il simbolo del 'migrante perfetto' ovvero colui che può includersi socialmente e linguisticamente grazie alla padronanza dell'italiano e di una lingua straniera percepita come prestigiosa e globale, come può essere l'inglese. Quando invece i bambini parlano prevalentemente bangla, vengono implicitamente declassati a 'migranti di serie B', insieme alle loro famiglie, dando origine a una

1 La frase in veneziano si può tradurre con 'è forte quel ragazzo/quel bambino'.

serie di interrogativi ricorrenti come «A casa parleranno?», «Che cosa faranno in famiglia?», «I genitori interagiscono davvero con questi bambini?», «Perché alcuni parlano inglese e altri no?».

Di seguito è riportata una breve conversazione avuta con Ratoul, che da alcuni mesi indossa gli occhiali da vista come me. Nella prima battuta si può osservare come egli confonda la parola ‘sole’ con ‘solo’ e, riconoscendo quest’ultima, interpreti la mia domanda come una richiesta di sapere dove stesse andando. In quel momento, infatti, Ratoul stava salendo sulla bicicletta per uscire con i genitori.

Successivamente, quando gli ho chiesto se gli piacesse la scuola, Ratoul mi ha domandato di riformulare la domanda perché non aveva compreso cosa stessi chiedendo. Una volta riformulata, ha risposto anche in italiano. È stato poi lui stesso a spiegarmi di avere un problema agli occhi e di portare ora gli occhiali, mostrandosi particolarmente soddisfatto del fatto che anche io li indossassi. Di seguito si può leggere l’interazione che abbiamo avuto. V rappresenta il mio nome, R è Ratoul che viene interrotto mentre cantava in inglese.

Estratto 31 Conversazione con Ratoul

V: Sono occhiali **da sole**?

R: Non vado **solo**, vado con mamma e papà

V: Dove vai?

R: Vado a casa di gente

V: Ti piace la tua scuola?

R: Che cosa?

V: Ti piace la scuola?

R: Sì. Ho tanti amici ma però un amico è andato alla scuola dei grandi

R: Io ho un po’ problema agli occhi

V: Per questo hai gli occhiali?

R: Sì

V: Anche io

((Il bambino mi guarda sorridendo e ricomincia a cantare in inglese))

Come evidenziato da Hasan (2022), lo studio della lingua inglese è attualmente promossa e incentivata dal Governo bangladesi in tutti gli ordini e gradi scolastici, inclusa l’università. L’inglese, secondo lo studioso, si configura come un simbolo di status sociale, identificando nella società le persone come maggiormente istruite. È probabile che il bambino e la sua famiglia lo utilizzino fin dalla prima infanzia, come osservato anche nelle altre famiglie coinvolte nell’indagine, per insegnare al bambino parole di base.

Si segnala inoltre l’espressione in italiano del bambino ‘un po’ problema’, tipica dell’italiano L2 di parlanti di lingua bangla, che probabilmente deriva da una sovraestensione della parola *kichu’i*

किछूरे (poco), estesa anche a oggetti o cose non quantificabili e spesso abbinata nel parlato alla parola ‘problemì’.

7.2 Soddisfare bisogni primari: soluzioni rapide e materiali

Come è stato dibattuto in precedenza spesso il ruolo delle madri bangladesi si potrebbe configurare principalmente nell’ambito della soddisfazione dei bisogni primari dei propri figli ovvero provvedere al cibo, all’igiene, all’abbigliamento (Bose 2014; Mallick, Popy 2024; Sarkar et al. 2018).

Nel corso delle osservazioni condotte nelle abitazioni ho rilevato che, anche in occasioni in cui ero stata invitata a partecipare a un gioco, a una merenda o a una festa di compleanno, l’intervento delle madri non avveniva per prendere parte alla conversazione con i bambini ma con altri adulti presenti. Inoltre, l’intervento dei genitori si rendeva necessario per necessità pratiche, come accompagnare il bambino in bagno o imboccarlo. Tali azioni veniva svolte, dal mio punto di vista, in modo rapido e funzionale, e, successivamente, le madri mi invitavano esplicitamente a giocare o interagire con i bambini.

La maggior parte delle interazioni tra madre e bambino, riferite alla cura quotidiana, si concentrava su istruzioni o direttive concise, formulate attraverso frasi brevi e imperative, quali ‘sì’, ‘no’ o ‘fai questo’. In alcune circostanze i bambini venivano rimproverati, ad esempio quando rifiutavano il cibo dichiarando di non avere fame o quando si opponevano all’uso di un maglione pur sostenendo di non avere freddo. In altre situazioni, tuttavia, secondo una prospettiva educativa tipicamente occidentale, che riconosco come parte del mio sguardo, ci si sarebbe potuti aspettare richiami o l’esplicitazione di regole, ma non si sono registrati interventi da parte degli adulti. Non sembrava costituire una criticità, ad esempio, che i bambini lanciassero il cibo sul letto o saltassero, anche in prossimità di oggetti potenzialmente pericolosi come spigoli o tavoli. I bambini venivano invece rimproverati quando rivolgevano domande a me, chiedendo ad esempio come si chiamassero i miei orecchini in italiano, cosa fossero o se fosse possibile vedere il contenuto della mia borsa dei giochi.

Tali interventi sembravano trasmettere l’idea che i bambini non dovessero disturbare gli adulti, soprattutto durante conversazioni tra pari. Nella maggior parte delle occasioni, infatti, mi ritrovavo a dialogare con le mamme e, se il dialogo tra adulti era in corso, i bambini non potevano interromperlo, salvo per richieste legate al cibo. Più volte ho sentito frasi del tipo: «Non disturbare Valeria», «Non toccare la borsa di Valeria», «Non urlare vicino a Valeria».

Nel seguente estratto [estratto 32] si osserva Jannatul a casa con la madre, seduta sul letto intorno alle ore 15. Nella stanza si osserva che la madre provvede al pranzo della bambina, mentre Jannatul rifiuta

il cibo proposto. La bambina inizia quindi a piangere. La madre non indaga sul motivo del pianto, come evidenziato nella terza riga e l'attenzione rimane concentrata sui bisogni immediati.

La madre chiede se la bambina desidera le mutande, il succo o le olive, ma non le domanda come si senta o perché stia piangendo. Inoltre, per rivolgersi alla bambina, la madre utilizza un termine in lingua bangla con una connotazione marcatamente negativa e dialettale, *bōkādēra* বোকাদেৱ, traducibile con 'sciocchina', generalmente impiegato quando i bambini si comportano in modo particolarmente scorretto durante i pasti. Oltre alle espressioni linguistiche, alle frasi imperative e ai turni di parola, si può notare nell'estratto la ricerca della mamma della mia collaborazione e complicità nel cercare di convincere la bambina a mangiare. Si precisa che l'intera sequenza del pranzo è durata in tutto 46 minuti.

Il momento del pranzo, infine, come mi è stato riferito, può svolgersi in qualunque luogo della casa ma prevalentemente sul letto, che rappresenta il fulcro centrale delle attività, delle decisioni e delle azioni della famiglia. Ma rappresenta la mamma e J la bambina.

Estratto 32 Jannatul e il rifiuto del cibo

J: Maaaa Aaa u:::hm ((piange e non vuole mangiare, vuole giocare))

V: Cosa succede?

Ma: *Ki J? eh mutandi? Succo? No? Olive no?*

((*Ki* significa letteralmente 'cosa'. La mamma, invece di formulare una frase più estesa in bangla standard, per chiedere che cosa stia succedendo chiede solo 'cosa' sottintendendo che la domanda sarebbe più ampia))

((La mamma cerca di dare da mangiare alla bambina sul letto con un guanto ma la bambina batte il pugno sul letto, si gira e non vuole mangiare))

Ma: Eh hh *bōkādēra* বোকাদেৱ (sciocchina) **Valeria tu parla con mangia subito** ((la mamma cerca la mia complicità nel cercare di dare da mangiare alla bambina e vorrebbe che anche io la convincessi a mangiare))

V: Eh io ho mangiato, tanto tanto

Ma: Eh *bōkādēra basō* বোকাদেৱ বসো, *bōkādēra basō* বোকাদেৱ বসো

Sciocchina siediti, sciocchina siediti

((*Bokachoda* è letteralmente 'stupido'. Il termine *bōkādēra* è considerata una parola negativa e si utilizza soprattutto rivolgendosi ai bambini che si comportano male quando devono mangiare. La mamma dice letteralmente 'ehi sciocchina, vieni, siediti'))

((Nel frattempo, la bambina si alza sul letto per iniziare a saltare e si allontana dalla mamma che ha il piatto in mano))

V: Io ho mangiato la pasta con il pesce, con il tonno. Anche io ho mangiato

Ma: *Bōkādēra* বোকাদেৱ

Sciocchina

V: Ma tu oggi non hai mangiato niente J?

Ma: Mamma? Mamma? ((tipica espressione per chiamare la bambina))

V: Non ha ancora mangiato oggi? ((rivolgendomi alla mamma))

Ma: No mangia

V: Niente, niente?

V: Vieni a mangiare

Ma: Niente *ki*? Niente non lo so

Niente *cosa*?

V: *Nothing*

Niente

Ma: Ah

Nella trascrizione si possono notare, evidenziati in grassetto, alcuni passaggi che si ritengono interessanti da un punto di vista linguistico ed educativo. In primo luogo, la bambina piange, manifesta il suo disappunto piangendo e con un gesto fisico perché inizia a battere i pugni sul letto. Non vi è altro dialogo verbale tra madre e bambina. La mamma impiega un lessico dialettale, frasi semplici in lingua bangla e l'espressione *bōkādēra* (বাকাদের (sciocchina) solitamente con accezione particolarmente negativa. Inoltre, la mamma si rivolge alla figlia con l'espressione 'mamma'. Altrettanto interessante è la ricerca della mamma della mia complicità e la sua richiesta di chiarimenti di parole tramite la lingua inglese, dimostrando, ancora una volta, la conoscenza della lingua e il suo livello di istruzione grazie al quale alterna alcune frasi in lingua dialettale a frasi in bangla standard e in inglese.

Negli studi di Jasmine e Nduna (2021) e in indagini più recenti di Islam et al. (2025) è emerso che la relazione adulto-bambino, quando il minore viene rimproverato per comportamenti non conformi alle aspettative del genitore, tale rimprovero si basa principalmente su azioni verbali e non verbali sempre volte a bisogni primari come insistere affinché il bambino mangi, o metterlo a sedere sul letto. Sempre secondo l'indagine riportata, i rimproveri non si costruiscono attraverso conversazioni dialogiche in cui si spieghi o si renda esplicito quali sono le emozioni provate o le motivazioni. Tali atteggiamenti si possono ritrovare in numerosi estratti relativi alle interazioni di Jannatul e di sua madre. Le pratiche di cura e disciplina infantile si concentrano soprattutto su alimentazione, interazioni genitore-figlio non verbale e fisica e sull'applicazione di punizioni in risposta a comportamenti considerati inappropriati.

In un secondo estratto **[estratto 33]**, sempre durante l'osservazione con Jannatul, la bambina sta dipingendo degli animali e desideriamo costruire una collana con conigli di carta morbida. All'improvviso la bambina esclama 'pipi', inizia a cantare e a saltare sul letto. La bambina sorride e sembra entusiasta. La mamma interviene immediatamente, verificando la necessità della bambina e riprendendola con

un'indicazione in inglese, 'stop', seguita dall'espressione in bangla *āsō* আসো (vieni).

Chiarisco alla bambina che intendo continuare a lavorare alla collana di conigli. Tuttavia, la bambina interpreta la mia espressione 'vado', utilizzata in maniera colloquiale per indicare che proseguirò con l'attività, con un 'vado' inteso come azione di movimento e pensa che voglia allontanarmi dalla sua casa. Questa incomprensione provoca una reazione nella bambina che ad alto tono di voce e con forme direttive, manifesta il proprio disappunto.

Poiché la famiglia condivide la casa con altre persone, la bambina utilizza ancora il vasino in camera per fare i propri bisogni perché il bagno non è sempre libero e a loro disposizione. Nelle mie osservazioni a casa di famiglie bangladesi ho notato che tutti i bambini coinvolti nello studio, a differenza di quanto accade a scuola, quando devono fare la pipì o andare in bagno chiedono subito l'aiuto dei genitori e aspettano sul vasino o sul water fino a quando il genitore li aiuta ad asciugarsi, a pulirsi o ad alzarsi.

Estratto 33 Jannatul, pipì e una collana di conigli

V: Ti piace il mio braccialetto?

J: Pipì

V: Hai la pipì?

Ma: Pipì karabā করবা?

Hai la pipì?

V: Ha la pipì?

Ma: Tu pipì?

J: Ye ye ye ye yeahhh!

M: MAMMA! Stop! āsō আসো

Mamma! Stop! Vieni

V: Io intanto vado avanti con i conigli

J: NO VADO TU!

V: No, vado avanti con il blu, metto il blu, non vado io

((la bambina fa la pipì. La mamma la aiuta a fare pipì))

Nell'estratto riportato, si evince come la bambina esprima e manifesti i propri desideri in maniera molto diretta, utilizzando lo stesso tono direttivo che la madre impiega con lei. La madre, come in altri estratti di conversazioni in differenti famiglie, riformula la mia domanda posta in italiano alla bambina, 'hai la pipì?', in lingua bangla. Inoltre, sia nell'estratto precedente sia in questo, ritengo utile riflettere sul mio ruolo all'interno del contesto familiare e della dinamica osservata. Si osservano due pratiche di interazione distinte, con atti linguistici differenti tra la madre e me, probabilmente legate a diverse abitudini educative e, in parte, influenzate dalla mia presenza. La madre

fornisce istruzioni e direttive alla bambina, mentre il mio intervento si concentra sull'osservazione e sulla comprensione di ciò che sta accadendo, utilizzando un tono narrativo e ponendo domande per identificare i bisogni della bambina. Le mie richieste sono esplicite e motivate dalle attività in corso, come nel caso in cui spiego che l'attività con la collana di conigli proseguirà invece di interrompersi per recarsi a casa. La letteratura evidenzia come esistano stili differenti di interazione tra adulti e bambini, influenzati sia dalle pratiche culturali sia dai contesti educativi (Ailincai, Alì, Alby 2018; Altamura, Caso, Disalvo 2022; Thomas, Leybaert, Colin 2021). In particolare nello studio di Ailincai, Alì, Alby del 2018 emerge quanto gli stili genitoriali interattivi possano variare a seconda del contesto e dell'ecosistema socio-culturale in cui si trovano le famiglie. Tuttavia, in contesti di migrazione e globalizzazione, le strategie educative possono rinegoziarsi e adattarsi a nuove logiche e pratiche.

La ricerca ha mirato a sospendere il giudizio, adottando un approccio descrittivo volto a restituire la pluralità delle pratiche così come emergono nei contesti di vita dei partecipanti. Le osservazioni hanno aperto spazi di dialogo con le famiglie e con i docenti, i quali hanno posto domande riguardo alle differenti modalità di interazione. Mi sono posizionata consapevolmente nella scena, riconoscendo la possibilità di influenzarla, e ho discusso con le madri e con gli insegnanti, nella fase 4 della ricerca, le categorie e gli atti linguistici da me impiegati in diversi momenti dell'osservazione.

Le categorie utilizzate per questa analisi sono tratte, invece, dallo studio di Clancy (in LeVine, New 2009).

7.3 Preoccupazioni dei genitori

Durante la ricerca, accolta nelle case delle famiglie bangladesi ho potuto constatare anche la manifestazione di preoccupazioni da parte delle madri. In primo luogo, ho rilevato la necessità, da parte di due famiglie di trovare un contesto abitativo differente, poiché condividono la casa con altri concittadini e, quindi, lo spazio dedicato alla famiglia è spesso di una sola stanza. La cucina e il bagno, pertanto, vengono condivisi a turni e il salone è stato adibito a camera da letto.

La seconda preoccupazione riportata dagli interlocutori riguarda il futuro e la crescita dei bambini, poiché diverse insegnanti hanno riferito che i bambini sono lenti nell'acquisire l'autonomia, l'interazione linguistica con i compagni di classe e la lingua italiana. In numerose occasioni mi è stato chiesto: «Ma cosa possiamo fare, Valeria, per aiutare i nostri bambini a imparare la lingua italiana?». A questa domanda ho sempre risposto spiegando che la lingua italiana si acquisisce sia nel contesto scolastico che in quello extrascolastico, ma che a casa è

importante mantenere la lingua di origine o le altre lingue utilizzate all'interno della famiglia (si vedano, per esempio, i riferimenti a Dalouis 2009; Favaro 2002; Liu Kager 2017; Toub et al. 2018).

La terza questione ricorrente riguarda il cibo. Mi sono stati offerti pranzi, colazioni e merende, e le famiglie mi hanno inviato tramite WhatsApp ricette e foto dei piatti da preparare prima dei nostri incontri, per essere sicure che potessi e volessi consumare i cibi da loro preparati. Dal punto di vista linguistico, culturale ed educativo, la maggior parte delle interazioni più significative si è svolta sempre sul letto, durante i pasti, come evidenziato nelle conversazioni seguenti.

Di seguito si presenta un estratto relativo a un'interazione durante un pranzo a casa di Farjana. La prima volta che sono stata ospite della famiglia erano le 14 del pomeriggio e la mamma mi aveva invitato per pranzare.

In molte famiglie bengalesi, la domanda tipica all'ingresso in casa è: 'Vuoi mangiare qualcosa?' o 'Ti preparo un succo di mango?'. Rifiutare cibo o bevande è considerato poco appropriato da parte delle famiglie che ho incontrato. Anche in una ricerca condotta in precedenza per una tesi di laurea da Angeli (2013, 93) sull'esperienze transnazionali di famiglie bangladesi a Mestre era emersa l'importanza del cibo come fattore di inclusione sociale e per «stabilire relazioni sociali», come espresso dall'autrice. Inoltre, da un estratto della sua tesi si legge il tentativo delle madri bangladesi di imboccare i figli senza chiedere loro se abbiano fame anche quando sono impegnati in giochi o se sono in movimento nello spazio domestico:

nelle case dove vi sono bambini piccoli non è raro vedere le madri infilare il cibo ai figli più piccoli direttamente in bocca con la loro mano destra, il più delle volte inseguendoli mentre sono presi in qualche gioco (Angeli 2013, 93).

Il giorno che ho incontrato Farjana nella sua casa, nessuno aveva ancora pranzato. La mamma mi ha spiegato che gli orari abituali sono diversi, soprattutto in estate. Il pranzo avviene intorno alle ore 15:00, la merenda verso le 18:00 e la cena tra le 21:00 e le 22:00. È fondamentale mettere in evidenza che le mamme di solito cucinano, in seguito le mamme si occupano di nutrire i bambini e solo successivamente preparano i pasti per altri membri della famiglia, come per i figli più grandi che potrebbero rientrare da scuola più tardi o per i mariti. Spesso le madri mangiano o cenano da sole dopo aver provveduto ai pasti degli altri membri della famiglia o degli ospiti.

A casa di Farjana, prima del pasto, la mamma mi ha offerto un aperitivo preparato in cucina, uno *shingara* fritto da lei, triangolo di pasta sfoglia ripieno di verdure piccanti e, nel frattempo, mi ha chiesto di giocare con Farjana.

Durante il pasto, in seguito, la madre si è concentrata sugli aspetti pratici come prendere le tovagliette per il pranzo da distendere sul letto prima di sederci per mangiare, scaldare gli alimenti, mettere i cibi in un piatto e poi sul vassoio, lasciando a me il ruolo centrale nell'interazione con la bambina durante il pranzo. Inoltre, mi sembra rilevante sottolineare che all'inizio del nostro incontro la bambina prova a mangiare da sola sul letto, mescola il riso con i cetrioli e gamberetti che la mamma aveva preparato ma dopo pochi minuti si rivolge alla mamma chiedendo «mescoli tu? Io sono stanca» e, successivamente, chiede esplicitamente alla mamma di imboccarla. La bambina mangia da sola a scuola e, nel gruppo dei grandi, apparecchia, prende il suo zaino, fa la merenda e il pranzo in autonomia, ma a casa probabilmente conosce e si adegua al contesto culturale e familiare di riferimento. Mi sono chiesta perché la mamma imbocchi la bambina con un cucchiaino, dato che di solito si impiega la mano destra. Si tratta di una pratica diversa da quelle solitamente osservate e mi sono domandata se questa scelta dipenda dalla mia presenza o se sia invece una pratica tipica della famiglia.

Di seguito si può osservare un estratto in cui rivolgo alcune domande in lingua italiana alla bambina. Lei comprende ciò che le dico e risponde tramite segnali non verbali con la testa dimostrando quindi di aver compreso le mie richieste.

La mamma, nella situazione descritta, tende a riformulare o ripetere alla bambina le domande che le pongo, utilizzando la lingua bangla nonostante la bambina abbia già risposto in italiano. È possibile notare come il bangla utilizzato dalla madre non sia soltanto una varietà dialettale ma presenti, in particolare nelle prime frasi, anche alcuni errori sintattico-grammaticali.

Infatti, alla prima riformulazione della mamma, la bambina risponde con l'intercalare «uhm?»), come se richiedesse una spiegazione o una ripetizione della frase. La madre nella frase successiva si autocorregge anche se continua ad utilizzare la varietà dialettale del bangla. La bambina risponde alla mamma sempre attraverso modalità non verbali ovvero muove la testa, alza la mano per indicare che non desidera più mangiare o, al contrario, richiama l'attenzione aumentando il tono della voce quando ha fame. In questi casi tocca la madre sulle braccia e la chiama a voce alta esclamando «MA:!»

Ma è la mamma e F la bambina.



Figura 10 Il pranzo a casa di Farjana © Elena Sciancalepore

Estratto 34 Interazione durante il pranzo a casa di Farjana

V: Tu vuoi un gamberetto Farjana?

((F risponde con un gesto, fa un movimento affermativo con la testa))

Ma: *Ciṅṛi mācha khābā* চিংড়ি মাছ খাবা?

Mangia gamberetto?

((La madre impiega una variante informale e colloquiale *khābā* (mangia), comune solo in ambito familiare. La forma corretta sarebbe *khābē* খাবে (mangerai) e la frase completa: *Tumi ki ciṅṛi mācha khētē cā'ō* তুমি কি চিংড়ি মাছ খেতে চাও?)) ovvero *tu vuoi mangiare un gamberetto?*

F: Uhm?

Ma: *Ciṅṛi mācha kābē hyām̃* চিংড়ি মাছ কাবে হ্যাঁ??

((Varietà dialettale, grammaticalmente corretta))

Mangia gamberetto, sì?

((F fa un gesto affermativo con la testa))

V: Sì? Te lo metto lì dopo?

((F fa un altro gesto affermativo con la testa))

V: Metto?

Ma: Grazie

V: Prego

F: ((Gesto della mano verso la madre per dire che non vuole più cibo))

Ma: *khābē nā* খাবে না?? ((altra struttura dialettale con l'uso di *na* invece di *nei* per strutturare la frase negativa))

Non mangi?

F: ((Gesto della mano verso la madre per dire che non vuole più cibo))

Ma: Carne no?

F: Uhm?

Ma: *Ēṭā* এঁটা?? ((Questo? – indica qualcosa nel piatto))

F: ((F annuisce))

V: Ma i peperoni in Bangladesh ci sono?

Ma: Adesso un po' trovare sì

V: Molto buoni, questi come li hai fatti?

Ma: Prima tirato sopra dura cosa, già tirato

Dopo un po' aglio, olio, messo *cinṛi* চিংড়ি, gamberetti, poi fatto 2, 3 minuti cucinare ((La bambina tocca la mamma con la mano ed esclama ad alta voce MAMMA, segnalando con la mano che ha fame e richiamando l'attenzione della mamma. La bambina durante il pasto quando era pronta per essere imboccata tirava e stringeva spesso il braccio della mamma))

F: Ma:::

Si rileva come, nell'estratto precedente, alla mia domanda «Ti metto un gamberetto Farjana nel piatto?», la mamma risponda verbalmente al posto della figlia, dicendo «grazie». Si ritrova nuovamente la situazione, come nel caso di Mohammed a scuola, in cui il genitore fornisce un input linguistico al figlio prima che risponda.

Inoltre, prevale l'uso del non verbale nella comunicazione adulto-bambino, principalmente basato su di una coordinazione visiva. Per la mamma è sufficiente uno sguardo per comprendere se la bambina voglia proseguire durante il pasto e che cosa voglia mangiare. Ritengo che l'espressione «carne no?» formulata in italiano potrebbe dipendere dalla mia presenza nella conversazione.

In uno studio di Helmerhorst et al. (2023) condotto in Bangladesh si è messo in evidenza il ruolo del linguaggio non verbale come predominante nelle interazioni tra bambini e *caregivers* e una scarsa stimolazione verbale nelle interazioni tra pari. Uno studio recente (Wei 2024) ha mostrato che l'istruzione materna è associata a un input comunicativo più ricco e articolato durante le interazioni con i bambini. Madri più istruite offrivano interazioni più articolate di madri meno istruite. Si vedano a questo proposito gli studi di Hoff (2003, 2006, 2013) citati nel capitolo 2.

Infine, particolarmente rilevante, come nello studio di Clancy (2009) e di Ervin-Tripp (1977), è l'uso della perifrasi e riformulazione dei messaggi che rivolgo alla bambina da parte della madre. Clancy (2009, 281) scrive infatti che, nei suoi studi con madri giapponesi «si usano le perifrasi anche quando il bambino mostrava di capire e di adeguarsi alla formulazione iniziale, come nella conversazione con Farjana.

Nell'immagine seguente [fig. 11] possiamo osservare un altro momento del pasto in famiglia tra la mamma di Mohammed e il

bambino. In quell'occasione erano presenti la mamma, il bambino e altre persone che entravano e uscivano dalla stanza, prendendo talvolta parte alla conversazione. Di conseguenza, a causa dei rumori e delle voci legati alla presenza di più persone, durante il pranzo è risultato particolarmente complesso raccogliere dati audio di buona qualità. Oltre a me era presente una mediatrice linguistica, indicata nella trascrizione come Me, Mo è il bambino, mentre Ma è la mamma. In questo caso, possiamo osservare come la mamma cerchi di avviare una conversazione tra me e la mediatrice ma venga interrotta dal figlio, che, come nel caso di Farjana, esprime in maniera molto diretta un bisogno primario e una preoccupazione perché ha fame. La mamma cerca di farlo accomodare a tavola ma il bambino risponde di voler mangiare sul divano, in piedi, come mostra anche il disegno, saltando e scendendo dal divano. Mi chiedo se la mia presenza e quella della mediatrice abbiano influenzato la richiesta della mamma che ha proposto al bambino di mangiare seduto a tavola. Mohammed, infatti, rifiuta di mangiare a tavola e manifesta il desiderio di mangiare sul divano, come da abitudine. Egli stesso spiega che la sua consuetudine è mangiare sul divano.



Figura 11 Il pranzo sul divano © Elena Sciancalepore

Estratto 35 Interazione durante il pranzo sul divano

Ma: Ho messo un po' di piccante. Forse a lei non piace il piccante
 ((la mamma si rivolge alla mediatrice parlando dei miei gusti))
 Mo: Voglio mangiare, MANGIARE!
 Me: È la pasta sfoglia?
 Ma: Sì sì
 Mo: Mamma voglio mangiare, MANGIARE!
 Ma: Un attimo che ti do il piatto e un cucchiaino
 F: Mamma MANGIO!
 Ma: Sì un attimo
 Ma: Vuoi mangiare un'anguria? ((rivolgendosi a me e intendendo un pezzo di
 anguria))
 V: Sì grazie
 Ma: Mo, vuoi mangiare anche tu l'anguria? Aspetta che te ne preparo un po',
 adesso te lo preparo
 ((Nel frattempo, il bambino inizia a saltare sul divano))
 Ma: Lui fa sempre così. Ecco il tuo piatto ((rivolgendosi a me))
 V: Grazie!
 Ma ((rivolgendosi al bambino)): Su, vieni sul tavolo, vieni qui
 Mo: Voglio mangiare sul divano come sono abituato
Mo: VOGLIO QUESTO
 Ma: Quale questo o l'altro?

Si specifica che in questo caso non si dispone della versione trascritta in lingua bangla poiché, a causa della scarsa qualità dell'audio, la mediatrice linguistica ha preferito trascrivere la sequenza direttamente in lingua italiana. Tuttavia, si ritiene rilevante evidenziare che anche in questo estratto, così come negli esempi precedenti, le risposte fornite dal bambino alla mamma risultano molto dirette. Un esempio significativo è rappresentato dalla penultima frase, in cui il bambino afferma chiaramente: «voglio questo».

Uno studio di Opel et al. (2009), condotto in Bangladesh, ha mostrato come bambini in età prescolare fossero poco abituati a strutturare discorsi dialogici in cui venissero fornite e co-costruite negoziazioni ed esplicitazioni. Inoltre, una tesi di master discussa a Oslo da Ferdowshi (2014) ha rilevato la predominanza di un linguaggio non verbale, oppure di un linguaggio verbale che, se presente, era prevalentemente orientato all'espressione e al rilevamento dei bisogni primari del bambino.

L'attenzione delle madri alla gestione del cibo e alla sua somministrazione ai figli emerge chiaramente anche nella sequenza seguente e nella figura successiva [fig. 12], in cui la protagonista è

Jannatul. Prima di procedere alla lettura della trascrizione [estratto 36], si invita il lettore a osservare il disegno.

Come si può notare, la mamma indossa un guanto e utilizza la mano sinistra per imboccare la bambina, pratica che, secondo le prescrizioni del Corano, non sarebbe appropriata per questo tipo di azione.

La stessa mamma di Jannatul, in più occasioni, ha ripreso la bambina per aver cercato di mangiare delle caramelle con la mano sinistra e ha spiegato che tale comportamento non è conforme agli insegnamenti della religione coranica. Come forma di punizione, la madre non le ha permesso di mangiare i dolcetti.

Come si può osservare nel disegno, grazie alla precisione dell'illustratrice, la bambina guarda la mamma con aria di sfida e orienta il corpo nella direzione opposta, rifiutando così il cibo che le viene offerto. Anche la posizione del corpo all'interno della stanza risulta particolarmente significativa. La bambina manifesta il proprio rifiuto del pasto allontanandosi progressivamente dal piatto e posizionandosi sul lato opposto del letto (Goodwin, Cekaite 2024).

Successivamente si potrà visionare una nuova scena nella quale, nonostante la bambina non abbia ancora finito di mangiare dopo due ore trascorse insieme, la mamma invita me e lei a giocare a memory sul letto, nel tentativo di distrarla e continuare ad imboccarla.

Nello scenario familiare è presente anche il padre, che ho incontrato di rado durante gli incontri a casa. Come si può vedere dal disegno, il padre cerca di tenere ferma la bambina per convincerla a mangiare. Nel disegno e nelle trascrizioni seguenti si noterà il padre che cerca di convincere la bambina a mangiare, promettendole di poter poi giocare e di andare al parco una volta concluso il pranzo. Preciso, tuttavia, che una volta concluso il pranzo, o quando, secondo il padre, la bambina avrà mangiato a sufficienza, egli uscirà dalla stanza e io rimarrò con la mamma e la bambina che continueranno a giocare mentre la madre, come già descritto in precedenza, tenterà di offrirle ancora del cibo.

Oltre al contesto di vita raffigurato nel disegno, mi colloco all'interno della sequenza in una posizione osservativa, consapevole che la mia domanda può modificare la narrazione della scena di vita quotidiana. La domanda non ha intento giudicante, ma nasce dal desiderio di comprendere: non avevo mai osservato l'uso del guanto per imboccare la bambina, mentre nella mia esperienza viene generalmente utilizzata la mano destra o un cucchiaino. In questo quadro, chiedo quindi alla madre il motivo per cui indossa il guanto. La mia domanda genera una serie di richieste di chiarimento da parte della madre (se il guanto possa rappresentare un problema per la bambina, se sia nocivo, o se a me non piaccia). Rispondo cercando di fornire rassicurazioni. Nel corso dell'interazione, la madre spiega che l'uso del guanto è legato alla disponibilità limitata di acqua calda e

che, per questo motivo, preferisce ridurre la frequenza del lavaggio delle mani. Questa conversazione è avvenuta in inverno e quindi l'acqua era particolarmente fredda.

Nelle trascrizioni P è il padre mentre Ma la madre e J la bambina. Nella stanza e sul letto sono presenti libri, colori e altri giochi.



Figura 12 Jannatul non vuole mangiare © Elena Sciancalepore

Estratto 36 Interazione tra Jannatul, la madre e il padre durante il pranzo

J: Aaaarrrr!

V: Fai la tigre? Sei una tigre?

((Interviene il papà))

Ma: *Bôkâdêra* বোকাদের

Sciocchina

P: *Asho* আসো – vieni

Vieni

P: *Āsô* আসো, *basô* বসো

Vieni, siediti

V: Vieni

P: Vieni, mangi

J: Oh NO! ((lo dice ridendo))

Ma: *Tumi êkhânê âsô* তুমি এখানে আসো! ((rivolgendosi al marito))

Tu vieni qua!

V: È buonissimo questo pesce

Ma: Papi *yā'ō* যাও

Papà va via

J: NO! casa! Pàpa! No casa! ((nel frattempo, il papà si veste e fa finta di uscire e la bambina si alza in piedi sul letto e alza la voce chiedendo al padre di restare a casa))

P: lo vado

J: NO VADO!

Ma: *Tumi āsō* তুমি আসো! ((rivolgendosi alla bambina))

Vieni qua

P: Tu mangi, adesso mangi, mangi?

Ma: *Asho* আসো!

Vieni!

Ma: Mamma! ((espressione per rivolgersi alla bambina))

Ma: Valeria mangia?

V: Sì sì

P: *Khā'ō Khā'ō* খাও খাও (sottovoce) ((intanto le prende un braccio e cerca di sederla))

Mangia mangia

J: Ahh nooo!

Ma: *Bōkādēra ki kō'i* বোকাদের কি কোই -?

Dov'è la sciocchina?

P: Papaaaa ((modo affettuoso per riferirsi alla bambina impiegato dal padre))

Ma: Valeria tu parla

V: Oggi che cosa hai mangiato J niente?

J: No no no ((ridendo))

P: Oggi no mangiato niente

V: Niente?

P: Solo mattina

Ma: Pranzo oggi in ritardo

V: Vieni a mangiare il pranzo

J: No no no DAIIII!! ((la bambina alza moltissimo il tono della voce))

P: *Ēkhānē āsō* এখানে আসো

Vieni qua

J: No

P: *Āsō āsō* আসো আসো

Vieni vieni

J: No papaaaaa ((piange e si butta tra le braccia del papà))

P: *Basō* বসো, *basō* বসো ((il papà la siede a forza sul letto e la tiene stretta))

Siediti - siediti

Ma: *Ētē ki balō* এতে কি বলো?

Questo cosa dici? ((la mamma apre un altro libro))

((ma la frase corretta sarebbe: *Tumi ēṭā kibhābē balō?* তুমি এটা কিভাবে বলো?))

Come dici questo?

M: *Ētē ki balō* এতে কি বলো? *Ētē ki balō mama* এতে কি বলো? ((indicando un animale di un libro))

Questo cosa dici? Questo cosa dici mamma?

J: No no

M: Valeria vado

J: No VADOOOO!!!

V: Sto qui, tu mangia, mangia e io sto qui

V: Guarda, ti ho portato anche questi, ti ricordi? Guarda questo libro con gli animali.

V: Ti ricordi questo libro con tutti gli animali?

Ma: Ricordi *mane ki* মানে কি??

Ricordi che cosa significa?

V: *Remember*

Ma: No No, *ami* আমি, io io ((la mamma cerca di mettere una molletta sui capelli della bambina e di pettinarla mentre le dà da mangiare mentre la bambina stava provando a pettinarsi da sola))

No no, io io

V: *Remember*, ricordi

Ma: Oh

J: Uhm Uhm Coale (colorare) ((la bambina lo pronuncia con la bocca piena. Si riporta la trascrizione fonetica [ko'a:le]))

V: Il pesce

J: Coale dove? ((trascrizione fonetica come sopra [ko'a:le]))

V: Lì puoi colorare sì

J: Dove?

V: Quello che vuoi tu

Ma: *Kālāra nā'i* কালার নাই *Kālāra nā'i* কালার নাই, *Kālāra pēna nā'i* কালার পেন নাই.
Next time, next time.

Colore no, colore no, non ci sono penne colorate. La prossima volta

V: Giallo

Ma: Tu scorsa settimana colore penna sì tu parla tu colore

V: Sì, sì

Ma: Sì tu parla, tu colore

V: Guarda il pesce, che bello! ((Intanto la bambina sta mangiando e la mamma chiede al papà sottovoce di farle una coda di cavallo e pettinarla))

V: La coda del pesce

J: Yeah!

V: Un pesce molto bello

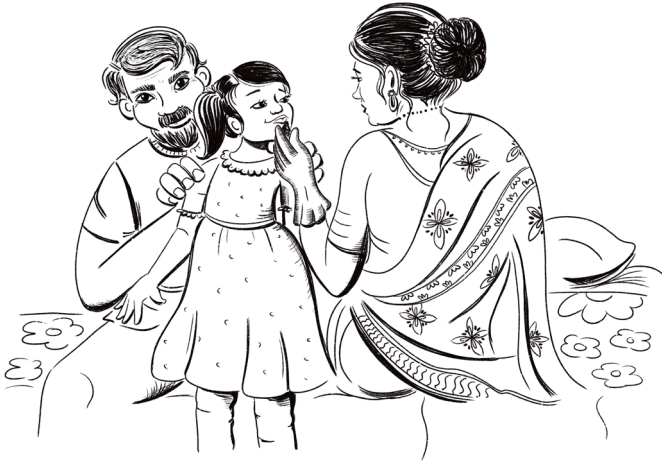


Figura 13 Il guanto © Elena Sciancalepore

Estratto 37 Interazioni a casa e uso del guanto durante il pranzo

V: Perché metti il guanto? Questo?

P: Guanti *pachanda nā'i* পছন্দ নাই??

Guanti? non le piacciono i guanti? ((la mamma si rivolge al marito))

Ma: *Byāthā karē* ব্যাথা করে, *lāgabē* লাগবে?

Mi fa male? Serve?

V: Ti fa male?

Ma: No, ahm::

J: Guada!

V: Brava!

Ma: È problema guanti mangia?

V: No, no no, io chiedo

Ma: Bimba problema mangia?

V: No, no, no

V: Perché tu hai male alla mano?

Ma: Mano *mānē* মানে? ((la mamma si rivolge al padre))

Che cosa significa mano? ((letteralmente la frase è: *mano significa?*))

((Intanto la bambina sputa il cibo sul letto))

P: Lui mangiare, poi levare ((usa lui ma sarebbe lei, per riferirsi alla mamma.

Forse la confusione tra lui e lei è dovuta dal fatto che in lingua bangla lui e lei si esprimono con un unico pronome *sē* (সে))

V: Ok ok

P: Non lavare
 V: Ah ho capito, ho capito
 Ma [a bassa voce]: Sempre acqua calda, io male ((usa caldo al posto di freddo))
 V: Uhm Uhm, ho capito, sì
 Ma: Acqua freddo freddo
 V: Sì sì, ho capito
 ((Intanto la bambina sputa il cibo sul letto))
 Ma: OH, olive sì
 V: È buono questo pesce?
Ma: *Ēṭā khā'ō এটা খাও*
Mangia questo
Ma: *Ēṭā এটা color!*
Colora questo
 P: Tu mangi, dopo girare parco
 V: Uh che bello dopo andate al parco!
 P: Subito
 Ma: Tutti, sempre girare parco, no casa

Nell'estratto appena letto ho evidenziato in grassetto alcuni passaggi chiave, come la spiegazione della mamma sul motivo per cui utilizza il guanto per imboccare la bambina e le direttive rivolte a Jannatul, ad esempio «mangia questo», «colora questo», «dopo giriamo il parco». Si osserva una differenza nello stile comunicativo: mentre i genitori si concentrano su istruzioni e indicazioni dirette, il mio intervento tende a privilegiare un approccio narrativo, con domande e spiegazioni finalizzate a comprendere i bisogni della bambina durante le attività, come in estratti precedenti. È interessante osservare come la bambina, per comunicare con me e con i membri della famiglia, utilizzi la lingua bangla, l'inglese, l'italiano, oltre a ricorrere a onomatopoeie. Ad esempio, all'inizio della conversazione imitava la tigre raffigurata in un disegno posto di fronte a lei.

Risulta rilevante sottolineare che una bambina che nel contesto scolastico viene descritta come 'invisibile' o poco partecipativa emerge, in questa situazione, come il centro dell'organizzazione comunicativa e relazionale. Jannatul rappresenta il fulcro attorno al quale si struttura l'interazione e l'organizzazione del pasto e del pomeriggio, configurandosi come una pratica *child-centered* (Cook et. al. 2021). In base alle sue decisioni, infatti, i genitori modulano le proprie azioni e, in relazione ai suoi bisogni, si struttura anche il mio intervento nella conversazione. In questo modo, sono i tempi della bambina e le sue necessità a organizzare la vita familiare.

In questa prospettiva emerge l'agency di Jannatul, che non definisce soltanto cosa mangiare e quando farlo, ma anche quali attività svolgere e chi può uscire dalla stanza e chi, invece, rimanere.

7.4 Espressione delle emozioni da parte dei bambini

Si riporta di seguito una parte dello stesso estratto precedente in cui si evidenzia il pianto del bambino come espressione delle emozioni per qualcosa che non è gradito o desiderato. In questo caso la bambina accompagna all'espressione verbale anche un gesto non verbale ovvero un pugno sul letto che manifesta in maniera fisica la sua disapprovazione.

Estratto 38 Emozioni

J: Maaaa Aaa uhm (piange)
V: Cosa succede?
Ma: *Ki* কি Jannatul? eh mutandi? Succo? No? Olive no?
Che cosa Jannatul? Eh mutande? Succo? No? Olive no?
((la mamma cerca di dare da mangiare alla bambina sul letto con un guanto ma la bambina **sbatte il pugno sul letto**, si gira e non vuole mangiare))
Ma: Ehhh *bōkādēra* বোকাদেৱ
Ehh sciocchina
Valeria tu parla con mangia subito ((la mamma cerca la mia complicità nel cercare di dare da mangiare alla bambina))
V: Eh io ho mangiato, tanto tanto
Ma: Eh *bōkādēra basō* বোকাদেৱ বসো, *bōkādēra basō* বোকাদেৱ বসো Sciocchina vieni, sciocchina vieni

In uno studio di Demuth, Keller e Yovsi (2012) erano stati comparati i comportamenti di madri tedesche e camerunensi di fronte al pianto dei bambini durante interazioni quotidiane. In entrambi i contesti, il pianto era considerato inaccettabile all'interno delle famiglie; tuttavia, le strategie adottate differivano: le madri camerunensi tendevano a spiegare ai bambini perché non dovessero piangere, articolando ragioni linguistiche che miravano a rendere comprensibile la norma sociale, mentre le madri tedesche assumevano un approccio più direttivo, vietando direttamente il pianto (si veda anche Keller et al. 2002; 2005; Holland, Quinn 1987). La socializzazione dell'affetto e delle emozioni, a livello linguistico, secondo alcuni studiosi, si esprime in modi differenti a seconda dei contesti culturali, delle pratiche familiari e delle tradizioni educative (Harkness, Super 1983; 1996). Queste differenze evidenziano come l'educazione emotiva non sia universale, ma mediata da sistemi di valori, aspettative sociali e pratiche comunicative specifiche.

Nel caso di Jannatul, la madre non chiede né fornisce spiegazioni sul motivo del pianto della bambina; l'attenzione è invece orientata ai bisogni primari, ipotizzando, ad esempio, che il pianto possa essere legato al succo o alle olive. Il pianto della bambina non viene

discusso esplicitamente, e non emergono tentativi di riformulare o interpretare l'emozione dal punto di vista linguistico o narrativo.

Parallelamente, nell'estratto sono presenti anche segnali di emozioni positive, che si manifestano principalmente attraverso riformulazioni linguistiche e domande dirette rivolte alla madre o agli altri partecipanti all'interazione. Ad esempio, nella sequenza successiva [estratto 39], la bambina è impegnata in un'attività di gioco, sorride in modo complice alla madre e manifesta fisicamente il proprio coinvolgimento ridendo e imitando il gatto che sta colorando. Queste espressioni evidenziano come, anche in contesti in cui le emozioni negative potrebbero non essere verbalizzate o discusse, le emozioni positive possano essere comunicate attraverso modalità linguistiche e corporee, contribuendo alla costruzione di uno scambio interattivo ricco e multimodale.

Estratto 39 Emozioni e interazioni

J: Miao!
V: Poi che animali ci sono? Vuoi colorare il gatto?
J: Miao!
J: Tu gatto?
V: MIAO!
J: ((rivolgendosi sorridendo a sua mamma)) tu gatto?
Ma: Sì sì, MIAO! ((accompagnato dal gesto della mano, la mamma tocca la bambina muovendo la mano come la zampa di un gatto)) ((la bambina ride))
J: ((scherzando)) Ahhh, tu male! ((la bambina si lamenta dicendo che la mamma le ha fatto male))
Ma: Nooo, mamma gioca
J: Miaooo
V: Gira, gira, ((intendendo le pagine del libro)), che cosa c'è dopo il gatto?
J: Cat!
Gatto
V: Sì cat poi?
Sì gatto poi?
Ma: Balō বলো?
Dì o parla
V: Un leone? ((intanto la bambina continua a mangiare, ogni tanto lancia il cibo sul letto, ogni tanto mangia))
J: Cat!
Gatto!

Nell'estratto emerge non solo l'espressione positiva delle emozioni da parte della bambina attraverso il sorriso, ma anche la sua richiesta di complicità con la madre. Le due sono infatti coinvolte in uno scambio ludico. In un primo momento interpreto il comportamento della

bambina come un rifiuto sistematico dei disegni. Tuttavia, la madre comprende che la bambina sta invece giocando e che l'interazione è caratterizzata da una dimensione scherzosa, condivisa da entrambe e rivolta anche nei miei confronti.

Estratto 40 Attività ludiche

V: Ok l'elefante no
J: Zainoooo!!! ((La bambina inizia ad urlare e a indicare con la mano il suo zaino))
V: Zaino? Dov'è il tuo zaino?
J: Eccola! Tua zaino?
V: Il mio zaino è qui
J: Dove tuo zaino?
V: È qui ((Prendo lo zaino e lo mostro alla bambina))
V: È una borsa non è uno zaino
Ma: Borsa, zaino no
J: Non c'è zaino?
Ma: No, zaino no
V: L'orso va bene [io continuo a cercare animali affinché la bambina possa colorare]
J: No orso no bene
Ma: *Ki কি like color?*
Che colore ti piace?
J: *Cat!*
Gatto
V: Solo gatti!
J: No pesce
V: Sì, solo *cat*, gatti
J: Noooo ((La bambina continua a rifiutare il cibo che la mamma invece vuole darle con la mano la mamma cerca di imboccarla e la bambina si muove sul letto perché vuole colorare gli animali giocare e non vuole più mangiare))
V: Ecco due gatti
J: No piace
V: Oh mamma mia!
M: ((la mamma sorride))
V: È difficile oggi trovare qualcosa che piaccia da colorare
M: *Cat pachanda kārō পছন্দ কারো nā'ī নাই?*
Non c'è un altro gatto che ti piace?
J: No piaciae ((vuole dire non mi piace, intanto ride. Si riporta la trascrizione fonetica del verbo 'piacere' pronunciato dalla bambina: [pja'tʃa:e]))
M: *Another cat pachanda kārō পছন্দ কারো nā না?*
Non ti piace un altro gatto?
J: No piaciae [[pja'tʃa:e]]
M: ((mamma e bambina ridono))
V: Tu mi stai facendo uno scherzo oggi...

Anche in questo caso, come negli estratti precedenti, nella riga quattro possiamo notare come la bambina sia sempre il fulcro attorno a cui ruotano le decisioni familiari. La bambina decide quando scherzare, quando mangiare, che zaino aprire e quali attività svolgere. Probabilmente nel tentativo di convincere la bambina a mangiare, la madre, che per tutto il pomeriggio cerca di offrirle il pasto, gioca con lei in maniera complice. È importante sottolineare che questo momento è differente da quelli osservati in precedenza. La conversazione si produce durante l'estate, faceva molto caldo e la bambina intorno alle 15:30 non aveva ancora concluso il pranzo.

Si sottolinea inoltre che la bambina sembra comprendere meglio le domande a lei poste in italiano o in inglese invece che in lingua bangla. Inoltre, la madre si autocorregge chiedendo quale gatto le piace con due forme leggermente differenti, la prima che si conclude con *nā'i*, appartenente al bangla standard e la seconda con *nā*, tipicamente del bangla dialettale.

7.5 Coinvolgimento dell'osservatrice come partecipante

In questo paragrafo viene presentato l'ultimo disegno etnografico, che mi ritrae di spalle mentre svolgo un gioco in scatola ispirato al metodo Montessori insieme alla bambina. Il gioco consiste nell'abbinare dei vestiti in miniatura di lana cotta a disegni che rappresentano gli stessi indumenti. La madre osserva la scena senza partecipare attivamente. È interessante notare che, in contesti precedenti, come a casa di Farjana, al momento della richiesta di gioco, la madre aveva ad uno dei figli maggiori di intervenire. Anche in quella situazione comunicativa, la madre aveva scelto di osservare senza intervenire direttamente. Inoltre, i fratelli comunicavano tra di loro in lingua italiana e parlavano in bangla con la madre.

Nel contesto attuale, le mie abitudini in qualità di docente di italiano si traducono in direttive e indicazioni, accompagnate da rinforzi positivi rivolti alla bambina durante il gioco. Le risposte della madre si manifestano prevalentemente in forma non verbale, attraverso sorrisi, esclamazioni o comandi brevi, come «Guarda!» o «Dammi l'acqua», quest'ultimo rivolto anche a me. Alle domande della bambina riguardo alla posizione di alcuni oggetti, la madre non fornisce risposte dirette ma la incoraggia, invece, a osservare. Si nota inoltre un'alternanza linguistica significativa da parte della bambina, tra bangla dialettale, bangla standard e inglese. Probabilmente tale interazione plurilingue riflette il tentativo della bambina di ottenere risposte utilizzando i repertori linguistici a sua disposizione.



Figura 14 Giochi sul letto

L'estratto 41 si conclude con la mamma che mi chiede se posso passarle la bottiglia dell'acqua.

Estratto 41 Giocare e prendere la bottiglia dell'acqua

V: allora questo è un gioco dove ci sono tanti vestiti, guarda un po' un cappello, una gonna, dei guanti, una mutanda, scarpe, pantaloni e bisogna prendere le carte e mettere i vestiti vicini. Per esempio, devi prendere il guanto e metterlo sulla carta del guanto

Ma: Dēkhō দেখো!

Guarda!

J: Dove?

Ma: Dēkhō দেখো!

Guarda!

J: Ka'i কই? KA'!

Dove, DOVE? ((Ka'i è la variante dialettale di 'dove'))

V: Tu cerca, cerca, cerca, deve essere uguale

J: Questo?

Ma: Ēṭā kōthāya এটা কোথায়?

Questo dov'è?

J: Ēṭā এটা? Ēṭā এটা?

Questo questo?

Ma: *Ôṭā'ī da'ô* ওটাই দও

È questo

V: Bravissima!

J: *Finish! Ê'ī yē'ī* এই যেই ecco qua!

Finito! Ecco questo/prendi questo, ecco qua!

V: Cerca la maglia blu, ecco brava! Perfetto!

Ma: ((la mamma ride))

V: Adesso cosa mettiamo?

J: *Pant!* ((in lingua bangla si usa l'inglese *pants*, scritto e pronunciato così *pyāṅṭa* প্যাণ্ট))

Pantaloni, leggings

V: Sì i pantaloni rosa, bravissima

Ma: *Pāni dā'ô* পানি দাও

Dammi l'acqua

J: *Pantule? Pantule dove?* ((si riferisce alle scarpe forse per l'assonanza con *pantofole*. Si riporta la trascrizione fonetica di ciò che pronuncia la bambina [ˈpan.tu.le]) dove?

Ma: Scusami

V: Ti passo io la bottiglia?

Ma: Sì scusa acqua

V: Acqua, vuoi acqua?

Ritengo rilevante sottolineare inoltre le interazioni plurilingui e la capacità dei bambini osservati finora di comunicare sia in bangla standard, sia in bangla dialettale, in italiano e in inglese, utilizzando anche, come vedremo nel paragrafo successivo, alcune parole in lingua araba, tipiche dell'educazione coranica. I bambini, inoltre, sono pienamente competenti nel combinare tali espressioni in frasi fluide.

A questo proposito si riporta un momento a casa di Farjana in cui ho detto alla mamma che apprezzavo particolarmente il suo orecchino al naso. In lingua bangla l'orecchino al naso si dice letteralmente *nākēra phula* নাকের ফুল, cioè 'fiore del naso'. La bambina, una volta ascoltata la mia frase, si è avvicinata alla mamma, che era seduta sul letto, le ha toccato il naso per indicarmi che in quel momento non indossava l'orecchino e si è rivolta a me in italiano dicendomi: «non c'è *ful*», letteralmente 'non c'è il fiore'. La parola che utilizza per esprimere 'fiore' è però pronunciata in lingua bangla. Ciò dimostra la capacità di impiegare più lingue, di comprendere quale lingua impiegare principalmente a seconda degli interlocutori, nei miei confronti quindi utilizza maggiormente la lingua italiana, ma di strutturare delle frasi impiegando il lessico conosciuto nelle lingue a sua disposizione, come in questo caso con la parola *ful*.

Come menzionato nel capitolo teorico, la letteratura sul plurilinguismo sottolinea l'importanza di permettere ai bambini di

impiegare l'intero repertorio linguistico a loro disposizione nelle interazioni quotidiane, sia in ambito scolastico sia, in modo ancor più cruciale, nel contesto domestico (García, Wei 2014; García, Johnson, Seltzer 2017). Il concetto di *translanguaging*, per esempio, descrive queste pratiche come dinamiche, contestualizzate e strategiche, funzionali alla costruzione condivisa del significato e allo sviluppo di competenze comunicative e metalinguistiche. Studi recenti sullo sviluppo bilingue evidenziano come l'esposizione a più lingue in famiglia non comporti interferenze negative, ma favorisca processi cognitivi, pragmatici ed emotivi complessi e articolati (Nocus 2024). Nel contesto italiano numerose ricerche evidenziano il valore educativo, identitario e affettivo delle lingue di origine e sottolineano il ruolo fondamentale nella costruzione dell'identità individuale e nella relazione genitori-figli (Favaro 2002; 2020). La valorizzazione dei patrimoni linguistici degli alunni è riconosciuta come elemento essenziale di un'educazione linguistica inclusiva (Gianollo, Nasi, Fiorentini 2021; Lorenzini, Giulivi 2021; Cognigni 2020). Inoltre, le analisi sociolinguistiche mettono in luce come talvolta persistenti ideologie monolingui presenti nelle istituzioni educative possano creare discontinuità tra le pratiche linguistiche familiari e quelle scolastiche, con conseguenze negative sulla partecipazione attiva e sull'autostima linguistica dei bambini (Andorno, Sordella 2018). Infine, ricerche in ambito psicologico e pedagogico indicano che il riconoscimento e la valorizzazione dei repertori plurilingui contribuiscono significativamente al benessere linguistico e socio-emotivo degli alunni e in contesti educativi (Bonifacci, Borghetti, Cangelosi 2024; Cangelosi, Borghetti, Bonifacci 2024). Nel complesso, gli studi citati convergono nell'invitare a superare modelli monolingui rigidi e a promuovere una concezione fluida, integrata e dinamica del plurilinguismo.

La stessa capacità dei bambini di navigare tra più lingue si può osservare nei due estratti seguenti.

7.6 *Br̥ṣṭi* ब्रि, fire, paua: plurilinguismo

Si è ritenuto opportuno riportare di seguito due estratti tratti da altrettante conversazioni. Nel primo estratto si osserva come la bambina utilizzi l'italiano e l'inglese, dimostrando al contempo la comprensione della lingua bangla all'interno di una conversazione relativa a un gioco in corso. Nel medesimo contesto, la bambina manifesta il desiderio di cambiare attività. A tal fine le viene chiesto di riporre le tessere del puzzle utilizzato all'interno della scatola.

La bambina è Jannatul ed è inoltre presente la madre, che osserva l'interazione, richiede chiarimenti in lingua inglese e riprende l'espressione direttiva già impiegata in conversazioni precedenti ma

formulandola in questo caso in lingua italiana, come si può leggere nella seguente frase «metti, metti!».

Estratto 42 Plurilinguismo prima parte

J: mamma? Dove questo? [la bambina imita un cavallo]

Ma: *ki কি?*

Cosa?

J: Kuni ((non si sa a cosa si riferisca la bambina, infatti, la mamma subito dopo le dice di ripetere la parola in bangla))

Ma: *Ki কি? Bānglā bōlō বাংলা বোলো*

Che cosa? Dillo in bangla

((La bambina sale sul letto e continua a saltare imitando un cavallo o un altro animale che salta perché né io né la mamma capiamo a cosa si riferisca))

Ma: *Ah packet*

Ah scatola

V: Ah sulla scatola c'è il disegno di un coniglio! C'è anche qua, cerchiamolo

Ma: Italiano nome packet?

Italiano nome scatola?

V: Scatola

V: Dov'è il coniglio? Guarda guarda, ecco il coniglio che mangia la carota, hai visto? Questo è un coniglio piccolo e questo è un coniglio grande grande grande

((Nel frattempo, la bambina lancia altro alto cibo sul letto, la mamma lo raccoglie))

V: Basta? Finito? Metti via? ((la bambina inizia a mettere via le tessere del puzzle))

J: Là ((Indicando la mia borsa))

V: Ok, metti via, va bene, metti tutto via

Ma: Mamma, metti metti

V: Metti in ordine

J: AHH wow ((esclamazione di sorpresa quando la bambina trova un gatto tra le tessere del puzzle))

J: Un gatto!

Nel secondo estratto che si riporta, invece, si può osservare come la bambina riesca a navigare tra diverse lingue e diversi input linguistici. Stiamo svolgendo un'attività a casa che prevede che diversi conigli stampati su carta morbida vengano cuciti con ago e filo per creare una ghirlanda. La mamma dice alla bambina cosa cercare e la figlia pone domande in italiano, bangla e bangla dialettale. È interessante notare le esclamazioni di entusiasmo della bambina come «SIII» in italiano non sono riprese e riformulata anche da parte della mamma, la quale si preoccupa che la bambina non si punga con l'ago, che stia attenta. La madre impiega nuovamente frasi direttive per dare istruzioni rispetto a cosa debba cercare la bambina, in questo caso un filo colorato. Si precisa che in quel momento la mamma aveva deciso di riposare sul letto senza intervenire nelle conversazioni. È

altrettanto interessante sottolineare che la bambina comprende il messaggio della mamma quando usa l'espressione in inglese relativa al colore bianco e non in bangla e come cerchi di comprendere che cosa debba prendere impiegando tutte le varietà linguistiche in suo possesso.

Estratto 43 Plurilinguismo seconda parte

V: Lei può usare questo ago e filo?
Ma: Uhm
V: Ok io la aiuto
J: SIII!
V: Aspetta J perché dobbiamo prima scegliere il filo. Posso prendere questo?
Ma: *Be careful*
Stai attenta
V: Dammi tu, dammi tu il filo che preferisci
Ma: *Tumi color dā'ō* তুমি কালার দাও
Uu dai il colore
Ma: Mamma *ēṭā* এটা, *ēṭā* এটা
Mamma ((per rivolgersi alla bambina)) *questo, questo*
J: *Ka'ī* কই?
((Espressione dialettale per riferirsi a dove. In lingua bangla standard sarebbe: *kōthāya* কোথায়?)) *dove?*
Ma: *Table dā'ō* দাও
Dai sul tavolo ((la mamma impiega il verbo dai ma in realtà intende che il filo si trova sul tavolo))
Ma: *Ēṭā* এটা, *Sādā color* সাদা
Questo questo – colore bianco ((la mamma aveva precedentemente detto alla bambina di scegliere il proprio colore ma successivamente sceglie il colore bianco))
J: *Ki* কি?
Che cosa?
Ma: *White colour*
Colore bianco
J: Ma', questo!
Ma: *Prendo prendo – Open kārō* কোরো *Open kārō* কোরো
Apri, apri
J: *Ēṭā* এটা?
Questo?
Ma: No no
Ma: *Open it*
Apri quello
J: Dove?
V: Aspetta, che cosa deve prendere qui? Non ho capito. Aspetta J vieni indietro

Ma: Bianco io tanto lungo
V: Un filo?
M: Sì
V: Un filo bianco e lungo
J: Un filo bianco:
V: Questo?
Ma: Sì

Infine, ho evidenziato in grassetto le ultime righe dell'estratto perché rappresentano un tipico meccanismo di acquisizione della lingua italiana da parte dei bambini che ripetono l'input corretto che viene fornito loro, in questo caso «un filo bianco». Si tratta di un meccanismo che soprattutto a casa ho osservato in numerose occasioni mentre a scuola è avvenuto più di frequente in piccolo gruppo o in un rapporto uno a uno o all'interno di un gruppo di pari (si vedano gli studi di educazione linguistica citati nel capitolo 4).

7.7 Educazione dei bambini

Per concludere l'osservazione etnografica condotta nelle abitazioni e l'analisi delle interazioni, si è ritenuto opportuno rilevare alcune indicazioni emerse in relazione all'educazione coranica dei bambini, in quanto ricorrenti nelle pratiche discorsive osservate durante il lavoro di campo. Tuttavia, il focus del presente volume non consente di approfondire ulteriormente tale dimensione, che meriterebbe un'analisi.

Un'indagine futura potrebbe esplorare in modo più articolato questi aspetti, anche in prospettiva intersezionale, al fine di comprendere come la socializzazione linguistica si configuri in relazione alle appartenenze di genere e religiose. In questo senso, la mancata trattazione approfondita di tali elementi costituisce un limite della presente ricerca, ma al contempo apre a possibili sviluppi successivi.

Nell'estratto che segue si può leggere, ad esempio, la richiesta di pronunciare la parola *Bismillah* prima di iniziare a mangiare qualsiasi tipo di cibo, nonché l'invito rivolto ai bambini a sedersi prima di bere.

Una madre ha spiegato che nel Corano si racconta che Maometto, prima di bere, fosse solito sedersi, poiché bere acqua in piedi che 'va direttamente ai reni' potrebbe essere dannoso per il corpo. Secondo quanto riferito, tuttavia, esistono diverse interpretazioni religiose. In alcune letture, lo stesso Maometto avrebbe affermato che, in situazioni in cui non sia possibile sedersi, sia comunque considerato appropriato bere in piedi.

Infine, al termine del pasto o del momento in cui si beve una bevanda, i bambini devono rispondere *Alhamdulillah*, come si può osservare nella seguente conversazione.

Nell'estratto 44 sono presenti la mamma, Farjana, oltre a me.

Estratto 44 Educazione coranica

Ma: Acqua *dā'ō* দাঁও ((sovrastensione dell'utilizzo del verbo dare ad altre azioni come bevi, fai, ecc.))

Dammi l'acqua

Pāni khā'iyā la'ō পানি খাইয়া লও ((bevi l'acqua, imperativo formale con l'utilizzo di un rafforzativo, come se in inglese dicessero *do drinking water*. [È curioso notare che la mamma non usa l'espressione più colloquiale *pāni khā'ō* পানি খাও]. *Khā'ō* খাও che significherebbe solo 'bevi acqua' usata in precedenti interazioni))

Ma: *Bisamillāha balō* বিসমিল্লাহ বল

Dì Bismillah

F: Bishilla [biʃʃil.la] hahaha ((la bambina ride e pronuncia la parola in maniera differente. Si riporta tra parentesi quadre la trascrizione fonetica))

Ma: *Basō* বসো

Siediti

F: Tieni

V: Sì dammi la bottiglia, te la chiudo

Ma: *Ālahāmadulillāha balō* আলহামদুলিল্লাহ বলো

Dì Ālahāmadulillāha

F: Amilā [a.mi'la] hahha ((la bambina ride e pronuncia la parola in modo differente. Si riporta anche in questo caso la trascrizione fonetica))

((Ogni volta che la bambina dice *Ālahāmadulillāha* si tocca la faccia, si mette entrambe le mani sul viso e si strofina gli occhi))

Nella prima riga si può leggere l'uso della sovraestensione della espressione *dā'ō* দাঁও, letteralmente 'fai', ad altre azioni, in questo caso 'bevi'. Potrebbe trattarsi di un utilizzo della struttura inglese rafforzativa con *do*, per esempio, *do drink*, impiegata con altre forme in lingua bangla. Potrebbe anche trattarsi di un uso dell'imperativo formale (si veda l'introduzione del volume a questo proposito) e di una socializzazione linguistica e culturale della mamma che insegna alla figlia un'articolazione di registro elevato

Inoltre, come negli estratti precedenti, si può osservare l'uso di frasi direttive e imperative da parte della mamma e di espressioni di riformulazione e di esplicitazione delle azioni da parte mia, come nel caso in cui chiedo alla bambina di passarmi la bottiglia per chiudergliela.

Altri aspetti dell'educazione islamica osservati nelle famiglie partecipanti allo studio riguardano l'uso della mano destra per mangiare, l'invito alle bambine a partecipare a giochi di corsa o movimento solo fino agli 8 anni e la preferenza per attività più statiche dopo la pubertà.

Una maestra di lingua bangla, durante la celebrazione del Capodanno bangladese in un parco, mi ha spiegato che i bambini maschi possono partecipare a gare di corsa e di velocità indipendentemente dall'età, mentre le bambine corrono solo fino agli 8 anni e, successivamente, partecipano al gioco del 'cuscino'. Si tratta di una variante del gioco delle sedie in cui le bambine rimangono sedute e si passano un cuscino al ritmo della musica. Chi resta con il cuscino in mano quando la musica si ferma viene esclusa dal gioco e vince l'ultima bambina rimasta seduta. Questa distinzione viene fatta perché, come mi è stato spiegato, «non è considerato decoroso per l'Islam che le bambine corrano dopo una certa età» (Estratto 45).

Il tema della musica ha creato alcune criticità a scuola durante attività di gruppo poiché alcuni bambini hanno spiegato alle maestre di non voler ballare perché in quanto maschi non è consentito.

Infine, riguardo all'alimentazione, in famiglie con fratelli minori o parenti più piccoli, alcune madri hanno spiegato che secondo il Corano è possibile allattare i bambini fino ai 2 anni di età. La regola è la medesima per i maschi e per le femmine. Tuttavia, se un bambino desidera continuare a ricevere latte oltre i 2 anni, questo è consentito, mentre non lo è per le bambine.

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).

Bibliografia

- Agyeman, E.A. (2022). «Ghanaian Immigrants in a Northern Italian Town: Between Social Exclusion and Onward Migration to the UK». *Journal of International Migration and Integration*, 23, 285-302. <https://doi.org/10.1007/s12134-021-00816-2>.
- Ahmed, B.; Kelman, I.; Fehr, H.; Saha, M. (2016). «Community resilience to cyclone disasters in coastal Bangladesh». *Sustainability*, 8, art. 805. <https://doi.org/10.3390/su8080805>.
- Ailincai, R.; Alì, M.; Alby, S. (2018). «Epistemic activities, schooling and parenting styles: A case study in French Guiana rural contexts». *Contextes et didactiques*, 12. <https://doi.org/10.4000/ced.1119>.
- Altamura, A.; Caso, R.; Disalvo, A. (2022). «Observation in early childhood educational services: Epistemological paradigms, application methods and educative implications». *Formazione & Insegnamento*, 20(3), 175-89. https://doi.org/10.7346/fe-XX-03-22_14.
- Anatoli Smith, O. (2025). «Multimodality, Embodiment, and Language Learning in Bilingual Early Childhood Education: Enskilment Practices in a Swedish-English Preschool». *Learning, Culture and Social Interaction*, 50, art. 100879. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2024.100879>.
- Andorno, C.; Sordella, S. (2018). «Esplorare le lingue in classe: Strumenti e risorse per un laboratorio di “Éveil aux langues” nella scuola primaria». *Italiano LinguaDue*, 9(2), 162-228. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/9875>.
- Angeli, L. (2013). *La casa e il mondo: Esperienze transnazionali di famiglie bengalesi a Mestre* [tesi di laurea magistrale]. Venezia: Università Ca' Foscari Venezia. <https://unitesi.unive.it/handle/20.500.14247/5427>.
- Ayman, U.; Asifur Rahim, M.M.; Zaman Mridul, S.; Ahmed Akash, M.T.; Ranjan Chakraborty, N.; Imam Bijoy, M.H. (2024). «Bangla Text Classification:

- Distinguishing Sainly and Common Forms Using Machine Learning Model». *2024 IEEE International Conference on Computing, Applications and Systems (COMPAS)* (Cox's Bazar, Bangladesh, 2024), 1-7. <https://doi.org/10.1109/COMPAS60761.2024.10796448>.
- Baldassar, L.; Merla, L. (eds) (2013). *Transnational Families, Migration and the Circulation of Care: Understanding Mobility and Absence in Family Life*. London: Routledge.
- Bangladesh Bureau of Educational Information and Statistics (2023). *Bangladesh Education Statistics 2023*, Dhaka: BANBEIS. [https://banbeis.portal.gov.bd/sites/default/files/files/banbeis.portal.gov.bd/npfblock/Bangladesh%20Education%20Statistics%202023%20\(1\).pdf](https://banbeis.portal.gov.bd/sites/default/files/files/banbeis.portal.gov.bd/npfblock/Bangladesh%20Education%20Statistics%202023%20(1).pdf).
- Bangladesh Bureau of Statistics (2017). *2017 Statistical Year Book of Bangladesh*. 37^a ed. Dhaka: Statistics & Informatics Division (SID), Ministry of Planning, Government of the People's Republic of Bangladesh.
- Bangladesh Bureau of Statistics (2022). *Statistical Yearbook Bangladesh 2022*, Dhaka: Bangladesh Bureau of Statistics. https://bbs.portal.gov.bd/sites/default/files/files/bbs.portal.gov.bd/page/b343a8b4_956b_45ca_872f_4cf9b2f1a6e0/2024-01-31-15-51-b53c55dd692233ae401ba013060b9cbb.pdf.
- Barachetti, C.; Majorano, M.; Rossi, G.; Antolini, E.; Zerbato, R.; Lavelli, M. (2021). «vocabulary Production in Toddlers from Low-Income Immigrant Families: Evidence from Children Exposed to Romanian-Italian and Nigerian English-Italian». *Journal of Child Language*, 49(2), 408-21. <https://doi.org/10.1017/S0305000921000222>.
- Barbieri, M.; Bernabini, L. (2018). «Intervenire per potenziare le competenze linguistiche nella scuola dell'infanzia». Bonifacci, P. (a cura di), *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*. Roma: Carocci, 201-22.
- Basu, S. (2010). «the Dialectics of Resistance: Colonial Geography, Bangla Literati and the Racial Mapping of Indian Identity». *Modern Asian Studies*, 44(1), 53-79. <https://doi.org/10.1017/S0026749X09990060>.
- Bello, A.; Ferraresi, P.; Pallini, S.; Perucchini, P.; Lonigro, A. (2024). «Which Factors Predict L2 Receptive Vocabulary and Expressive Syntax in Bilingual Children from Low-SES Families?». *Children*, 11(10), art. 1165. Basel: MDPI. <https://doi.org/10.3390/children1101165>.
- Bernard, A.; Long, N.; Becker, M.; Khan, J.; Fanchette, S. (2022). «Bangladesh's Vulnerability to Cyclonic Coastal Flooding». *Natural Hazards and Earth System Sciences*, 22(3), 729-51. <https://doi.org/10.5194/nhess-22-729-2022>.
- Bernstein, B. (1964). «Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences». *American Anthropologist*, 66(6), 55-69.
- Bohman, T.M.; Bedore, L.M.; Peña, E.D.; Mendez-Perez, A.; Gillam, R.B. (2010). «What You Hear and What You Say: Language Performance in Spanish-English Bilinguals». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(3), 325-44.
- Bohnenmeyer, J. (2015). *Reference Frames in Language and Cognition: Cross-Population Mismatches*. Bohnemeyer, J.; Danziger, E.; Lum, J.; Alshehri, A.; Benedicto, E.; Blythe, J.; Cerqueglini, L.; Donelson, K.; Eggleston, A.; Gaby, A.; Lin, Y.-T.; Moore, R.; Nikitina, T.; Stoakes, H.; Balna, M.Y. (eds), *Reference Frames in Language and Cognition: Cross-Population Mismatches*. Berlin: De Gruyter Mouton, 1-28. <https://doi.org/10.1515/9781501500022-005>.
- Blanchet, T. (1996). *Lost Innocence. Stolen Childhoods*. Dhaka: University Press.

- Block, D. (2013). *Social Class in Applied Linguistics*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315871141>.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CB09780511845307>.
- Blommaert, J.; Backus, A. (2013). «Superdiverse Repertoires and the Individual». De Saint-Georges, I.; Weber, J.J. (eds), *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies*. Rotterdam: Sense, 11-32.
- Bonifacci, P.; Bellocchi, S. (2014). «Bambini bilingui a scuola». *Psicologia e Scuola*, gennaio-febbraio, 50-7.
- Bonifacci, P. (a cura di) (2018). *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*. Roma: Carocci.
- Bonifacci, P.; Borghetti, C.; Cangelosi, M. (2024). «parents' and Children's Emotional Well-being and Language Beliefs in Heritage Bilingual Families». *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(9), 2509-22. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14090166>.
- Bose, R. (2014). «Bangladeshi Parental Ethnotheories in the United Kingdom: Towards Cultural Collaborations in Clinical Practice». *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 21(3), 344-58. <https://doi.org/10.1177/1359104514530734>.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1986). «The Forms of Capital». Richardson, R. (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood, 241-58.
- Brichese, A., Tonioli, V. (a cura di) (2017). *Il mediatore interlinguistico e interculturale e il facilitatore: natura e competenze*. 2a ed. Venezia: Marsilio.
- Bove, C. (2009). «Introduzione». LeVine, R.A.; New, R.S. (a cura di), *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. 4th ed. Oxford: Oxford University Press.
- Calvo, A.; Bialystok, E. (2014). «Independent Effects of Bilingualism and Socioeconomic Status on Language Ability and Executive Functioning». *Cognition*, 130(3), 278-88. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.11.015>.
- Cangelosi, M.; Borghetti, C.; Bonifacci, P. (2024). «How Parents' Perceived Value of the Heritage Language Predicts their Children's Skills». *Languages*, 9(3), art. 80. <https://doi.org/10.3390/languages9030080>.
- Canagarajah, A.S. (2008). «Language Shift and the Family: Questions from the Sri Lankan Tamil Diaspora». *Journal of Sociolinguistics*, 12(2), 143-76. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00361.x>.
- Caon, F.; Festa, I.; Tonioli, V. (2020). «Lo sviluppo delle abilità linguistiche per gli studenti con svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale». Caon, F.; Melero Rodríguez, C.A.; Brichese, A. (a cura di), *L'inclusione linguistica*. Milano: Sanoma, 91-102.
- Caon, F.; Tonioli, V. (2020). «Le figure professionali di riferimento per l'intercultura». Caon, F.; Battaglia, S.; Brichese, A. (a cura di), *Educazione interculturale in classe: Una prospettiva edulinguistica*. Torino: Pearson Academy, 189-203.
- Carbonara, V.; Scibetta, A. (2020). *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*. Roma: Carocci.

- Caronia, L. (ed.) (2021). *Language and Social Interaction at Home and School*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins. <https://benjamins.com/catalog/ds.32>.
- Codó, E.; Patiño-Santos, A. (2014). «Beyond Language: Class, Social Categorisation and Academic Achievement in a Catalan High School». *Linguistics and Education*, 25, 51-63. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2013.08.002>.
- Corona, V.; Nussbaum, L.; Unamuno, V. (2013). «The Emergence of New Linguistic Repertoires Among Barcelona's Youth of Latin American Origin». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(2), 182-94. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.720668>.
- Chattopadhyay, S.C. (1889). *Palamau Bhraman*. Calcutta: Bangadarshan Press [= Chattopadhyay, S.C. (1965). *Palamau Bhraman*. Calcutta: Orient Book Store].
- Cekaite, A. (2007). «A Child's Development of Interactional Competence in a Swedish L2 Classroom». *Modern Language Journal*, 91(1), 45-62. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00509.x>.
- Clancy, M.P. (2009). «L'acquisizione dello stile comunicativo nei giapponesi». LeVine, R.A.; New, R.S. (a cura di), *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Cognini, E. (2020). *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*. Pisa: Edizioni ETS.
- Colla, V.; Nasi, N. (2024). «Linguaggio e socializzazione: Interazioni quotidiane in famiglia e a scuola». *CLUB Working Papers in Linguistics*, 8, 153-73. <https://cris.unibo.it/retrieve/a8099aec-765d-47c4-9347-5cf6d4e9f3b7/Colla%20Nasi%202024%20CLUB%20Linguistics-154-174.pdf>.
- Cook, E.J.; Powell, F.C.; Ali, N.; Penn-Jones, C.P.; Ochieng, B.; Constantinou, G.; Randhawa, G. (2021). «They Are Kids, Let Them Eat»: A Qualitative Investigation into the Parental Beliefs and Practices of Providing a Healthy Diet for Young Children among a Culturally Diverse and Deprived Population in the UK. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), art. 13087. <https://doi.org/10.3390/ijerph182413087>.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/1680459f97>.
- Council of Europe (2012). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressources*. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP_Italian.pdf?ver=2018-03-20-120703-507.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Cummins, J. (2001). «Bilingual Children's Mother Tongue: Why is It Important for Education?». *Sprogforum*, 7(19), 15-20.
- Curdt-Christiansen, X.L. (2016). «Conflicting Language Ideologies and Contradictory Language Practices in Singaporean Multilingual Families». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 694-709. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127926>.
- Curdt-Christiansen, X.L.; Huang, J. (2020). «Factors Influencing Family Language Policy». Schalley, A.C.; Eisenclas, S.A. (eds), *Handbook of Home Language Maintenance and Development*. Berlin: De Gruyter Mouton, 174-93. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-009>.

- Curdtt-Christiansen, X.L.; Palviainen, Å. (2023). «Ten Years Later: What Has Become of FLP?». *Language Policy*, 22, 379-89. <https://doi.org/10.1007/s10993-023-09682-3>.
- Daloiso, M. (2007). «Teoria ed epistemologia della glottodidattica per l'infanzia». *Annali di Ca' Foscari*, 46(1), 61-77.
- Daloiso, M. (2009). *Le lingue straniere nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*. Torino: UTET.
- Daloiso, M. (2022). *L'educazione bilingue in età prescolare. Una ricerca sulla Scuola Ladina di Fassa*. Trento: Erickson. University & Research, Area 10 – Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche.
- De Fina, A. (2016). «Linguistic practices and transnational identities». Preece, S. (ed.), *The Routledge Handbook of Language and Identity*. Oxon; New York: Routledge, 187-202.
- Della Puppa, F. (2014). *Uomini in movimento. Il lavoro della maschilità tra Bangladesh e Italia*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Della Puppa, F. (2019). «Transnational Families and Migrant Masculinities: The Social Institution of Male Adulthood and Family Reunification in the Bangladeshi Diaspora in Italy». *Two Homelands*, 50, 1-20. <https://doi.org/10.3986/dd.v2019i50.7461>.
- Della Puppa, F.; Morad, M. (2019). «migrants in Italy, Citizens in Europe? Trajectories, Experiences and Motivations of the Multiple Mobilities of Italian-bangladeshis Relocating to London». *Studi Emigrazione / International Journal of Migration*, 56(215), 473-91.
- Della Puppa, F. (2019a). «Dal Bangladesh al bidesh». *Dialoghi Mediterranei*, 29, 1-10.
- Della Puppa, F. (2019b). «Transnational Families and Migrant Masculinities: The Social Institution of Male Adulthood and Family Reunification in the Bangladeshi Diaspora in Italy». *Two Homelands*, 50(50), 111-29. <https://doi.org/10.3986/dd.v2019i50.7461>.
- Della Puppa, F.; King, R. (2019). «The new 'twice migrants': motivations, experiences and disillusionments of Italian-Bangladeshis relocating to London». *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1504915>.
- Della Puppa, F. (2021). «Italian-Bangladeshi in London. A community within a community?». *Migration Letters*, 18(1), 35-47. <https://doi.org/10.33182/ml.v18i1.1118>.
- Della Puppa, F.; Tonioli, V. (in corso di stampa). «Papà helps, but when he explains, the children do not understand because we learn in a different way». A case study on cultural, linguistic and educational practices within Italian-Bangladeshi onward-migrant families in London». Goglia, F.; Villa-Perez, V. (eds) (in corso di stampa). *Onward migration, Languages and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Del Franco, N. (2012). *Negotiating Adolescence in Rural Bangladesh: A Journey through School, Love and Marriage*. New Delhi: Zubaan Books.
- Del Franco, N. (2021). «Unintended Asylum Seekers: Bangladeshi Probashi from Libya to Italy». *Migration Letters*, 18(1), 25-34. <https://doi.org/10.59670/ml.v18i1.1071>.
- Demuth, K.; Culbertson, J.; Alter, J. (2011). *Language Acquisition and Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Demuth, C.; Keller, H.; Yovsi, R.D. (2012). «Cultural Models in Communication with Infants: Lessons from Kikaikelaki, Cameroon and Muenster, Germany». *Journal of Early Childhood Research*, 10(1), 70-87.

- Demuth, C. (2013). «Handling Power-Asymmetry in Interactions with Infants: A Comparative Socio-Cultural Perspective». *Interaction Studies*, 14(2), 212-39.
- Deng, Z.; Xing, J.; Katz, I.; Li, B. (2021). «Children's Behavioral Agency Within Families in the Context of Migration: A Systematic Review». *Adolescent Research Review*, 7(1), 1-61. <https://doi.org/10.1007/s40894-021-00175-0>.
- Denzin, N.K.; Lincoln, Y.S. (eds.) (2003). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage.
- Di Cristo, N., Akwei, C. (2023). «Wish to Dream' Fulfilment: the Motivations for Onward Migration». *Int. Migration & Integration* 24, 989-1016. <https://doi.org/10.1007/s12134-022-00988-5>.
- Dil, A. (1986). «Diglossia in Bangla: a Study of Shifts in the Verbal Repertoire of the Educated Classes in Dhaka, Bangladesh». Fishman, J.A. (ed.), *The Fergusonian impact: In honor of Charles A. Ferguson on the occasion of his 65th birthday. Volume 2: Sociolinguistics and the sociology of language*, Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, 1015-30. <https://doi.org/10.1515/9783110873641-076>.
- Duranti, A. (2004). «agency in Language». Duranti, A. (ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden (MA): Blackwell, 451-73. https://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/duranti/reprints/Duranti2004AgencyinLanguage.pdf?utm_source=chatgpt.com.
- Duranti, A.; Ochs, E.; Schieffelin, B.B. (Eds.). (2012). *The Handbook of Language Socialization*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Ergül, C.; Sarica, A.D.; Akoglu, G.; Karaman, G. (2017). «The Home Literacy Environments of Turkish Kindergarteners: Does SES Make a Difference?». *International Journal of Instruction*, 10(1), 187-202.
- Eriksen, T.H. (2001). *Small Places, Large Issues*. 2nd ed. London: Pluto Press.
- European Union Agency for Asylum (2025). *Latest Asylum Trends*. <https://europa.europa.eu/latest-asylum-trends>.
- Favaro, G. (2002). «Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale». *Italiano LinguaDue*, 4(1), 251-62. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/2283>.
- Favaro, G. (a cura di) (2012). *Dare parole al mondo. L'italiano dei bambini stranieri*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- Favaro, G. (2013). «Il bilinguismo disegnato». *Italiano LinguaDue*, 5(1), 114-27. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/3123>.
- Favaro, G. (2014). *A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella classe multiculturale*. Firenze: Giunti.
- Favaro, G. (2020). «Bilinguismi al plurale: per scelta, per nascita, per migrazione. Repertori e pratiche linguistiche nelle scuole e nei servizi educativi per l'infanzia». *Italiano LinguaDue*, 12(1), 288-306. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/13763>.
- Fernald, A.; Marchman, V.A.; Weisleder, A. (2013). «SES Differences in Language Processing Skill and Vocabulary are Evident at 18 Months». *Developmental Science*, 16(2), 234-48. <https://doi.org/10.1111/desc.12019>.
- Ferro, G. (2026). «Le particolarità della lingua bangla legate ai sillabi elaborati che si ripercuotono sulla didattica». Serragiotto, G.; Ragagnin, E.; Ferro, G.; Tardi, G.; Tonioli, V. (2026). *Sillabi multiculturali per l'italiano L2: dalla comunità banglades di Venezia a un modello trasferibile*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Fiorentini, I.; Gianollo, C.; Grandi, N. (a cura di) (2020). *La classe plurilingue*. Bologna: Bononia University Press. <https://hdl.handle.net/11585/775724>.
- García, O.; Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.

- García, O.; Johnson, S.I.; Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia: Caslon.
- García-Sánchez, I.M.; Nazimova, K. (2017). «Language Socialization and Immigration in Europe». Duff, P.A.; May, S. (eds), *Language Socialization. Encyclopedia of Language and Education*. Cham: Springer, 1-16. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02327-4_30-2.
- García-Sánchez, I.M. (2010). «Serious Games: Code-Switching and Gendered Identities in Moroccan Immigrant Girls' Pretend Play». *Pragmatics*, 20(4), 523-55. <https://doi.org/10.1075/prag.20.4.03gar>.
- García-Sánchez, I.M.; Nazimova, K. (2017). «Language Socialization and Immigration in Europe». Duff, P.A.; May, S. (eds), *Language Socialization*, vol. 8, *Encyclopedia of Language and Education*. 3rd ed. New York; Dordrecht; Heidelberg; London: Springer, 860-72. https://link.springer.com/rwe/10.1007/978-0-387-30424-3_65.
- García-Sánchez, I.M. (2018). «Children as Interactional Brokers of Care». *Annual Review of Anthropology*, 47, 167-84. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-102317-050050>.
- García-Sánchez, I.M.; Faulstich Orellana, M. (eds). (2019). *Language and Cultural Practices in Communities and Schools: Bridging Learning for Students from Non-dominant Groups*. New York: Routledge.
- Gardner, K. (1995). *Global Migrants, Local Lives*. Oxford: Clarendon Press.
- Garrett, P.B. (2017). «Researching Language Socialization». King, K.A.; Lai, Y.-J.; May, S. (eds), *Research Methods in Language and Education. Encyclopedia of Language and Education*. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02249-9_21.
- Gavioli, L. (a cura di) (2009). *La mediazione linguistico-culturale: Una prospettiva interazionista*. Perugia: Guerra.
- Giddens, A. (1992). *The Transformation of Intimacy: Sexuality, Love and Eroticism in Modern Societies*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Goglia, F. (2021a). «Italian-Bangladeshis in London: Onward Migration and Its Effects on their Linguistic Repertoire». *Languages*, 6(3), art. 121. <https://doi.org/10.3390/languages6030121>.
- Goglia, F. (2021b). «Onward Migration from Italy to the UK: Reshaped Linguistic Repertoires and the Role of English». Meierkord, C.; Schneider, E.W. (eds), *World Englishes at the Grassroots*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 255-71.
- Goglia, F. (2023). «La onward migration di nuovi italiani in Inghilterra: Ristrutturazione di repertori linguistici complessi e mantenimento linguistico». *Italiano LinguaDue*, 15(1), 65-81. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/20376>.
- Goglia, F.; Villa-Perez, V. (eds) (in corso di stampa). *Onward migration, Languages and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Goodwin, M.H. (2006). «Participation, Affect, and Trajectory in Family Directive/ response Sequences». *Text & Talk*, 26(4), 453-84. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2006.021>.
- Goodwin, M.H.; Cekaite, A. (2014). «Orchestrating Directive Trajectories in Communicative Projects in Family Interaction». Drew, P.; Couper-Kuhlen, E. (eds), *Requesting in Social Interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 185-214. <https://doi.org/10.1075/slsi.26.08goo>.
- Goodwin, M.H.; Cekaite, A. (2018). *Embodied Family Choreography: Practices of Control, Care, and Mundane Creativity*. New York: Routledge.

- Government of the People's Republic of Bangladesh, Ministry of Primary and Mass Education (2008). *Operational Framework for Pre-Primary Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218515>.
- Government of the People's Republic of Bangladesh, Ministry of Primary and Mass Education (2013). *Country Report on Early Childhood Care & Education in Bangladesh*. https://www.unicef.org/bangladesh/sites/unicef.org.bangladesh/files/2018-10/Country_Report_ECCE_Bangladesh.pdf.
- Gregory, E. (2017). *One Child, Many Worlds: Early Learning in Multicultural Communities*. New York: Routledge.
- Grosjean, F. (1985). «The Bilingual as a Competent But Specific Speaker-Hearer». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6(6), 467-77.
- Grosjean, F. (1989). «Neurolinguists, Beware! the Bilingual is not Two Monolinguals in One Person». *Brain and Language*, 36(1), 3-15.
- Gumperz, J.J. (1968). «The Speech Community». Sills, D.L. (ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences*, 381-6. New York: Macmillan.
- Gumperz, J.J. (1977). «The Sociolinguistic Significance of Conversational Code-Switching». *RELC Journal*, 8(2), 1-34. <https://doi.org/10.1177/003368827700800201>.
- Hafford, C. (2010). «Sibling Caretaking in Immigrant Families: Understanding Cultural Practices to Inform Child Welfare Practice and Evaluation». *Evaluation and Program Planning*, 33(3), 294-302. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2009.05.003>.
- Haq, N.F.; Mahmud, T.B. (2024). *Policy Recommendations for Birth Registration System*, Dhaka: BRAC Institute of Governance and Development (BIGD), https://bigd.bracu.ac.bd/wp-content/uploads/2024/08/Policy-Recommendation_Birth-Registration-System.pdf.
- Hammer, C.S.; Komaroff, E.; Rodriguez, B.L.; Lopez, L.M.; Scarpino, S.E.; Goldstein, B. (2012). «Predicting Spanish-English Bilingual Children's Language Abilities». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55(5), 1251-64.
- Harkness, S.; Super, C.M. (1983). «The Cultural Construction of Child Development: A Framework for the Socialization of Affect». *Ethos*, 11(4), 221-31.
- Harkness, S.; Super, C.M. (eds) (1996). *Parents' Cultural Belief Systems: Their Origins, Expressions, and Consequences*. New York: The Guilford Press.
- Harkness, S.; Super, C.M.; Moscardino, U.; Rha, J.-H.; Blom, M.J.M.; Huitrón, B.; Johnston, C.; Sutherland, M.; Hyun, O.-K.; Axia, G.; Palacios, J. (2007). «Cultural Models and Developmental Agendas: Implications for Arousal and Self-Regulation in Early Infancy». *Journal of Developmental Processes*, 2(1), 5-39.
- Hart, B.; Risley, T.R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Hasan, M.K. (2022). «A Critical Investigation of the Status of English at the Tertiary Level Education in Bangladesh». *MEXTESOL Journal*, 46(3), 1-5. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1364937>.
- Hassinger-Das, B.; Ridge, K.; Parker, A.; Michnick Golinkoff, R.; Hirsh-Pasek, K.; Dickinson, D.K. (2016). «Building Vocabulary Knowledge in Preschoolers Through Shared Book Reading and Gameplay». *International Mind, Brain, and Education*, 10(2), 71-80. <https://doi.org/10.1111/mbe.12103>.
- Helmerhorst, K.O.W.; Dutta, M.; Khanom, F.; Zaman, S.S.; Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M. (2023). «Quality of Caregiver-Child Interactions in Early Child Care Centers in Bangladesh: Measurement and Training». *Early Education and Development*, 34:1, 208-27. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1988035>.

- Henrich, J., Heine, S.J.; Norenzayan, A. (2010). «The weirdest people in the world?». *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2-3), 61-83. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0999152X>.
- Hirschfeld, L.A. (2002). «Why Don't Anthropologists Like Children?». *American Anthropologist*, 104(2), 611-27. <https://doi.org/10.1525/aa.2002.104.2.611>.
- Hoff, E. (2003). «The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech». *Child Development*, 74(5), 1368-78. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>.
- Hoff, E. (2006). «How Social Contexts Support and Shape Language Development». *Developmental Review*, 26(1), 55-88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>.
- Hoff, E. (2013). «Interpreting the Early Language Trajectories of Children from Low-SES and Language Minority Homes: Implications for Closing Achievement Gaps». *Developmental Psychology*, 49(1), 4-14. <https://doi.org/10.1037/a0027238>.
- Hoff, E.; Core, C. (2013). «Input and Language Development in Bilingually Developing Children». *Seminars in Speech and Language*, 34(4), 215-26. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1353448>.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). «Mother-Child Conversation in Different Social Classes and Communicative Settings». *Child Development*, 62(4), 782-96. <https://doi.org/10.2307/1131177>.
- Hoff-Ginsberg, E. (1998). «The Relation of Birth Order and Socioeconomic Status to Children's Language Experience and Language Development». *Applied Psycholinguistics*, 19(4), 603-29. <https://doi.org/10.1017/S0142716400010389>.
- Hornberger, N.H., Anzures Tapia, A., Hanks, D.H., Kvietok Dueñas, F.; Lee, S. (2018). *Ethnography of language planning and policy*. *Language Teaching*, 51(2), 152-86. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000428>.
- Hughes, C.; McHarg, G.; White, N. (2018). «sibling Influences on Prosocial Behavior». *Current Opinion in Psychology*, 20, 96-101. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.015>.
- Huttenlocher, J.; Waterfall, H.; Vasilyeva, M.; Vevea, J.; Hedges, L.V. (2010). «Sources of Variability in Children's Language Growth». *Cognitive Psychology*, 61(4), 343-65. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2010.08.002>.
- IOM Bangladesh (2021). *Bangladeshi Migrants in Europe 2021*. Dhaka: International Organization for Migration. <https://bangladesh.iom.int/sites/g/files/tmzbd11006/files/documents/bangladeshi-migrants-in-europe-2021.pdf>.
- Islam, S.; Nusrat, F.; Esha, S.A.; Mehrin, F.; Hilaly, A.; Shiraji, S.; Hasan, M.I.; Tofail, F.; Hamadani, J.D. (2017). «How Does Family Structure Relate with Children's Language Development? a Cross Sectional Experience from Urban Slums in Dhaka». *Mymensingh Medical Journal*, 26(4), 775-82.
- Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT) (2023). *Stranieri e naturalizzati nel mercato del lavoro italiano - Anno 2021*. Roma: ISTAT.
- James, A. (2001). «Ethnography in the Study of Children and Childhood». Atkinson, P.; Coffey, A.; Delamont, S.; Lofland, J.; Lofland, L. (eds), *Handbook of Ethnography*. London: Sage, 246-57.
- Jasmine, U.H.; Nduna, M. (2021). «parenting in Bangladesh: A Review of the Literature from 2006 to 2018». *Journal of Comparative Family Studies*, 53(1), 76-103. <https://doi.org/10.3138/jcfs-2021-0071>.
- Kagitçibasi, Ç. (2006). «Theoretical Perspectives on Family Change». Georgas, J.; Berry, J.W.; Van de Vijver, F.J.R.; Kagitçibasi, Ç.; Poortinga, Y.H. (eds), *Families*

- Across Cultures: A 30-Nation Psychological Study*, Cambridge: Cambridge University Press, 72-89.
- Kagitçibasi, C. (2007). *Family, Self, and Human Development Across Cultures: Theory and Applications*. 2nd ed. New York: Routledge.
- Karlsen, J.; Lyster, S.A.H.; Lervåg, A. (2017). «Vocabulary Development in Norwegian L1 and L2 Learners in the Kindergarten–school Transition», *Journal of Child Language*, 44(2), 402-26.
- Karrebæk, M.S. (2011). «It Farts: The Situated Management of Social Organization in a Kindergarten Peer Group». *Journal of Pragmatics*, 43(12), 2911-31. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.05.008>.
- Keel, S. (2016). *Socialization: Parent-Child Interaction in Everyday Life*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315609706>.
- Keller, H. (2007). *Cultures of Infancy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- King, K.A. (2000). «Language Ideologies and Heritage Language Education». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(3), 167-84. <https://doi.org/10.1080/13670050008667705>.
- King, K.; Fogle, L. (2006). «Bilingual Parenting as Good Parenting: Parents' Perspectives on Family Language Policy for Additive Bilingualism». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(6), 695-712. <https://doi.org/10.2167/beb362.0>.
- Korat, O.; Haglil, S. (2007). «Maternal Evaluations of Children's Emergent Literacy Level, Maternal Mediation in Book Reading, and Children's Emergent Literacy Level: A Comparison Between SES Groups». *Journal of Literacy Research*, 39(2), 249-76. <https://doi.org/10.1080/10862960701331993>.
- Kramsch, C. (2003). *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. London-New York: Continuum. <https://www.bloomsbury.com/uk/language-acquisition-and-language-socialization-9780826425997/>.
- Kwak, K. (2003). «Adolescents and their Parents: A Review of Intergenerational Family Relations for Immigrant and Non-Immigrant Families». *Human Development*, 46, 115-36. <https://doi.org/10.1159/000068581>.
- Lane, G.; Nisbet, C.; Vatanparast, H. (2019). «Dietary Habits of Newcomer Children in Canada». *Public Health Nutrition*, 22(17), 3151-62. <https://doi.org/10.1017/S1368980019001964>.
- Lau, A. (ed.) (2000). *South Asian Children and Adolescents in Britain*. London: Whurr Publishers.
- Leffel, K.; Suskind, D. (2013). «Parent-Directed Approaches to Enrich the Early Language Environments of Children Living in Poverty». *Seminars in Speech and Language*, 34(4), 267-78. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1353443>.
- LeVine, R.A.; New, R.S. (a cura di) (2009). *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Lorenzini, S.; Giulivi, S. (2021). «Plurilinguismo e accoglienza delle lingue di provenienza delle bambine e dei bambini di origine straniera nei contesti educativi e scolastici», *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 19(2), 1-4. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/13922>.
- Luatti, L. (2011). *Mediatori atleti dell'incontro: Luoghi, modi e nodi della mediazione interculturale*. Gussago: Vannini.
- Machetti, S.; Siebetchu, R. (2017). *Che cos'è la mediazione linguistico-culturale*. Bologna: Il Mulino.
- Machowska-Kościak, M. (2022). «Multilingualism in the crossfire – language ideologies among Polish parents and their adolescent children/community in Ireland».

- Journal of Multilingual Theories and Practices*, 3(2), 219-46. <https://doi.org/10.1558/jmtp.21419>.
- Makoni, S.; Pennycook, A. (2007). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mallick, B.; Ahmed, B.; Vogt, J. (2017). «Living with the Risks of Cyclone Disasters in the South-Western Coastal Region of Bangladesh», *Environments*, 4(1), art. 13. <https://doi.org/10.3390/environments4010013>.
- Mallick, B.; Popy, F.B. (2024). Exploring the Influence of Play-Based Learning on Early Childhood Education: Bangladesh Perspective. *Journal of Technology and Humanities*, 5(1), 57-63. <https://doi.org/10.53797/jthkkss.v5i1.7.2024>.
- Mapril, J.; Della Puppa, F.; Priori, A. (2021). «Banglascares in Southern Europe: Im-Mobilities, Emplacements, Temporalities», *Migration Letters*, 17(2), 193-208. <https://migrationletters.com/index.php/ml/article/view/1253/908>.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Decreto 16 novembre 2012, n. 254 – Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 30 del 5 febbraio 2013. Disponibile su: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg>.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2023a). *Quaderno Sintesi RAM 2023*. Roma: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/quaderno-sintesi-ram-2023>.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2023b). *La comunità bangladesese in Italia. Rapporto annuale sulla presenza dei migranti. Executive Summary*, Roma: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). *Nuove indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione*. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.1&t=1741806754378>.
- Ministry of Education, Government of the People's Republic of Bangladesh (2010). *National Education Policy 2010*. https://file-chittagong.portal.gov.bd/files/www.lakshnipur.gov.bd/files/f97d6b95_2046_11e7_8f57_286e488c766/National%20Education%20Policy-English%20corrected%20_2_.pdf.
- Mondada, L. (2016). «Challenges of Multimodality: Language and the Body in Social Interaction». *Journal of Sociolinguistics*, 20(3), 336-66. https://doi.org/10.1111/josl.1_12177.
- Mondada, L. (2018). «Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality». *Research on Language and Social Interaction*, 51(1), 85-106. <https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413878>.
- Morad, M.; Della Puppa, F.; Sacchetto, D. (2021). «The Dark Side of Onward Migration: Experiences and Strategies of Italian-Bangladeshis in the UK at the Time of the Post-Brexit Referendum». *British Journal of Sociology*, 72(5), 1311-24. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12890>.
- Morad, M.; Sacchetto, D. (2020). «Multiple Migration and Use of Ties: Bangladeshis in Italy and Beyond». *International Migration*, 58(4), 154-67. <https://doi.org/10.1111/imig.12669>.

- Morad, M.; Sacchetto, D. (2021). «For the Future of the Children? The Onward Migration of Italian Bangladeshis in Europe». *International Migration*, 59(6), 142-55. <https://doi.org/10.1111/imig.12765>.
- Morad, M.; Della Puppa, F. (2018). «Bangladeshi Migrant Associations in Italy: Transnational Engagement, Community Formation and Regional Unity». *Ethnic and Racial Studies*, 42(10), 1788-807. <https://doi.org/10.1080/01419870.2018.1515441>.
- Morad, M. (2023). «Italian Bangladeshis in Europe: Social Networks, Transnational Ties, and Intra-Eu Mobility». Sahoo, A.K. (ed.), *Routledge Handbook of South Asian Migration*. London: Routledge, 322-34. <https://doi.org/10.4324/9781003327363-31>.
- Morgan, D.H.J. (2011). *Rethinking Family Practices*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mukherjee, A. (1996). *Language maintenance and language shift: Panjabis and Bangla in Delhi*. New Delhi: Bahri Publications.
- Murray, A.D.; Crowe, L.K.; Fees, B.S. (2006). «The Impact of a Home-Based Reading Intervention on the Language and Literacy Development of Head Start Children». *Journal of Research in Childhood Education*, 20(4), 219-33. <https://doi.org/10.1080/02568540609594565>.
- Nasi, N. (2024). *Children's Peer Cultures in Dialogue. Participation, Hierarchy, and Social Identity in Diverse Schools*. Amsterdam: John Benjamins.
- Nicholls, R.J.; Hutton, C.W.; Adger, W.N.; Hanson, S.E.; Rahman, M.M.; Salehin, M. (2018). *Ecosystem Services for Well-Being in Deltas*. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-71093-8>.
- Nocus, I. (2024). «Bilingualism of Children in Different Multilingual Contexts». *Languages*, 9(9), 304. <https://doi.org/10.3390/Languages9090304>.
- Ochs, E. (2002). «Becoming a Speaker of Culture». Kramsch, C. (ed.), *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*, 99-120. London: Continuum Press.
- Ochs, E. (2006). *Linguaggio e cultura. Lo sviluppo delle competenze comunicative*. A cura di Fasulo, A.; Sterponi, L. Roma: Carocci.
- Ochs, E.; Schieffelin, B.B. (1984). «Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications». Shweder, R.; LeVine, R. (eds), *Culture theory: Essays on mind, self and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 276-320.
- Pace, A.; Luo, R.; Hirsh-Pasek, K.; Golinkoff, R.M. (2017). «Identifying Pathways Between Socioeconomic Status and Language Development». *Annual Review of Linguistics*, 3, 285-308. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011516-034226>.
- Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Carocci.
- Pallotti, G. (a cura di) (2005). *Imparare e insegnare l'italiano come seconda lingua. Un percorso di formazione*. Roma: Bonacci.
- Palviainen, Å. (2020). «Future prospects and visions for family language policy research». Schalley, A.C.; Eisenclas, S.A. (eds), *Handbook of home language maintenance and development. Social and affective factors*. Berlin: De Gruyter Mouton, 236-56.
- Paul, B.K. (2009). «Why Relatively Fewer People Died? the Case of Bangladesh's Cyclone Sidr». *Natural Hazards*, 50(2), 289-304. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/s11069-008-9340-5>.
- Pavanello, M. (2009). *Fare antropologia. Metodi per la ricerca etnografica*. Bologna: Zanichelli.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a Local Practice*. London: Routledge.

- Piller, I. (2016). *Linguistic Diversity and Social Justice: An Introduction to Applied Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199937240.001.0001>.
- Place, S.; Hoff, E. (2016). «Effects and Noneffects of Input in Bilingual Environments on Dual Language Skills in 2 ½-Year-Olds». *Bilingualism: Language and Cognition*, 19(5), 1023-41.
- Prevo, M.J.; Malda, M.; Mesman, J.; Emmen, R.A.; Yeniad, N.; van Ijzendoorn, M.H.; Linting, M. (2014). «Predicting Ethnic Minority Children's Vocabulary from Socioeconomic Status, Maternal Language and Home Reading Input: Different Pathways for Host and Ethnic Language». *Journal of Child Language*, 41(5), 963-84.
- Priori, A. (2010). «Vita segreta delle "etnie": politica e stratificazione sociale a Banglatown». *Zapruder. Rivista di storia della conflittualità sociale*, 22, 38-54.
- Priori, A. (2012a). *Romer Probashira. Reti sociali e itinerari transnazionali bangladesi a Roma*. Roma: Meti.
- Priori, A. (2012b). «Between Moral Economy and the Global Market: Bangladeshi Migrants in Rome». *Etnografia e ricerca qualitativa*, 5(3), 395-418.
- Priori, A. (2017). «Bangladeshi Multi-Scalar Im/mobilities: Between Social Aspirations and Legal Obstacles». *New Diversities*, 19(3), 71-84.
- Priori, A. (2021). «Young People First! the Multiple Inscriptions of a Generational Discourse of Muslimness Among Italian-Bangladeshi Youths». *Migration Letters*, 18(1), 97-108. <https://doi.org/10.59670/ml.v18i1.1058>.
- Pungello, E.P.; Iruka, I.U.; Dotterer, A.M.; Mills-Koonce, R.; Reznick, J.S. (2009). «The Effects of Socioeconomic Status, Race, and Parenting on Language Development in Early Childhood». *Developmental Psychology*, 45(2), 544-57. <https://doi.org/10.1037/a0013917>.
- Quattrocchi, P.; Toffoletti, M.; Tommasin, E.V. (2003). *Il fenomeno migratorio nel Comune di Monfalcone*. Gradisca d'Isonzo: La Grafica.
- Rahman, F.; Tuli, S.N.; Mondal, P.; Sultana, S.; Hossain, A.; Kundu, S.; Clara, A.A.; Hossain, A. (2023). «Home Environment Factors Associated with Early Childhood Development in Rural Areas of Bangladesh: Evidence from a National Survey». *Frontiers in Public Health*, 11, art. 1209068. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1209068>.
- Rampton, B. (1995). «Language Crossing and the Problematisation of Ethnicity and Socialisation». *Pragmatics Quarterly*, 5(4), 533-51. <https://doi.org/10.1075/prag.5.4.04ram>.
- Reyes, C. (2017). «Etnografiando formas de aprendizaje, participación y agencia en la escuela y la mezquita». *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 725-7.
- Reyes, C. (2022). «Más allá de los límites escolares. Miradas etnográficas sobre el aprendizaje y la agencia de niños y niñas migrantes». *Bellaterra: Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 15(4), 119-35.
- Rydland, V.; Grøver, V. (2020). «Language Use, Home Literacy Environment, and Demography: Predicting Vocabulary Skills Among Diverse Young Dual Language Learners in Norway». *Journal of Child Language* 48, 4, 717-36. <https://doi.org/10.1017/S0305000920000495>.
- Roe, D.; Bäckström, Å. (2022). «Methodological Reflections on Artistically Illustrating Ethnographic Text from a Study of Sport Pedagogy in Youth Detention: Ethics, Affect, and Description». *Frontiers in Sports and Active Living*, 4, art. 1021915. <https://doi.org/10.3389/fspor.2022.1021915>.
- Rymes, B. (2014). *Communicating Beyond Language: Everyday Encounters with Diversity*. New York: Routledge.

- Sacks, H.; Schegloff, E.A.; Jefferson, G. (1974). «A Simplest Systematic for the Organization of Turn-Taking in Conversation». *Language*, 50(4), 696-735.
- Saha, K.K.; Tofail, F.; Frongillo, E.A.; Rasmussen, K.M.; Arifeen, S.E.; Persson, L.A.; Huda, S.N.; Hamadani, J.D. (2010). «Household Food Security is Associated with Early Childhood Language Development: Results from a Longitudinal Study in Rural Bangladesh». *Child Care Health and Development*, 36(3), 309-16. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.01049.x>.
- Sarkar, P.; Rifat, M.A.; Bakshi, P.; Talukdar, I.H.; Pechtl, S.M.L.; Lindström Battle, T.; Saha, S. (2023). «How is Parental Education Associated with Infant and Young Child Feeding in Bangladesh? a Systematic Literature Review». *BMC Public Health*, 23, art. 510. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36927525/>.
- Scârnecki-Domnişoru, F. (ed.) (2020). *Visual Techniques Applied in Social Research*. Bern: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b16351>.
- Scheele, A.F.; Leseman, P.P.M.; Mayo, A.Y. (2010). «The Home Language Environment of Monolingual and Bilingual Children and their Language Proficiency». *Applied Psycholinguistics*, 31(1), 117-40. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990191>.
- Scheffner Hammer, C.; Weiss, A.L. (1999). «Guidelines for Supporting the Language and Literacy Development of Young Children with Disabilities from Diverse Backgrounds». *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(2), 76-93. <https://doi.org/10.1177/027112149901900202>.
- Shah, F. (2021). *Representation of Bangladeshi Immigrant Family and Identity in Monica Ali's Brick Lane* [Undergraduate Thesis]. Dhaka: BRAC University. <https://dspace.bracu.ac.bd/handle/10361/15879>.
- Sarkar, P.; Rifat, M.A.; Bakshi, P.; Talukdar, I.H.; Pechtl, S.M.L.; Lindström Battle, T.; Saha, S. (2023). «How is Parental Education Associated with Infant and Young Child Feeding in Bangladesh? a Systematic Literature Review». *BMC Public Health*, 23, 510. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-15301-4>.
- Schwartz, M.; Verschik, A. (eds) (2013). *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction*. Dordrecht: Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-007-7753-8>.
- Shiller, V.M., Basch, L.; Blanc-Szanton, C. (1992). *Transnationalism, Nation-States, and Culture*. New York: Gordon and Breach.
- Siddiqui, K. (2015). *Labour Migration from Bangladesh: A Decent Work Perspective*, Dhaka: Bangladesh Institute of Labour Studies (BILS).
- Sikder, M.B.; Kabir, M.N.; Islam, M.A.; Barua, E.; Islam, M.M.; Hridi, T.T. (2025). «Geospatial Assessment of Climate Driven Migration in the Southwest Coastal Region of Bangladesh». *Discover Geoscience*, 3, art. 117. <https://doi.org/10.1007/s44288-025-00227-1>.
- Serragiotto, G.; Tardi, G. (2025). «La didattica dell'italiano alla comunità bangladese veneziana. Implicazioni per la costruzione di sillabi». *Italiano LinguaDue*, 1, 596-613. ISSN 2037-3597.
- Smith-Christmas, C. (2016). *Family Language Policy: Maintaining an Endangered Language in the Home*. London: Palgrave Macmillan. <https://link.springer.com/book/10.1057/9781137521811>.
- Tedlock, B. (1991). «From Participant Observation to the Observation of Participation: The Emergence of Narrative Ethnography». *Journal of Anthropological Research*, 47(1), 69-94.
- Thomas, N.; Leybaert, J.; Colin, C. (2021). «Improving Parent-Child Interactions Through Interactive Reading Workshops». *European Review of Applied Psychology*, 71(4), art. 100669.

- Thompson, H.-R. (2010). *Bengali: A comprehensive grammar*. London: Routledge.
- Thompson, J.L.; Merrel, J.; Bogin, B.; Heinrich, M.; Meier, P.; Garaj, V. (2011). «Migration, Nutrition and Ageing Across the Lifecourse in Bangladeshi Families: Project Mina». *Gerontologist*, 51(S2), 1-633. <https://doi.org/10.1093/geront/gns068>.
- Timmerman, C.; Fonseca, M.L.; Van Praag, L.; Pereira S. (eds) (2018). *Gender and Migration. A Gender-Sensitive Approach to Migration Dynamics*. Cham: Springer.
- Tonioli, V. (2020a). «Educazione linguistica e rappresentazioni della disabilità in famiglie migranti di origine bangladese. Risultati di un'indagine condotta nel territorio di Venezia». *Journal of Health Care Education in Practice*, 2(1), 77-87. <https://doi.org/10.14658/PUPJ-jhcep-2020-1-9>.
- Tonioli, V. (2020b). «Rappresentazioni della disabilità e facilitazione della comunicazione interculturale nell'accesso alle cure. Uno studio di caso su cittadine e cittadini di origine bangladese nei territori di Venezia e Dhaka». *Mondi Migranti*, 3, 115-28. <https://doi.org/10.3280/MM2020-003007>.
- Tonioli, V. (2021). «Educazione linguistica e interculturale di alunni e alunne della scuola dell'infanzia e dei loro genitori in un percorso di potenziamento della L2 a Venezia». *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 19(2), 116-33. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/13903>.
- Tonioli, V. (2022). «Tell Me: Language Education Representations and Family Language Policies in Transnational Bangladeshi Low Socioeconomic Status Families Living in Italy». *International Journal of Multilingualism*, 19, 269-87. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1915632>.
- Toub, T.S.; Hassinger-Das, B.; Nesbitt, K.; Ilgaz, H.; Weisberg, D.; Hirsh-Pasek, K.; Golinkoff, R.; Nicolopoulou, A.; Dickinson, D. (2018). «The Language of Play: Developing Preschool Vocabulary Through Play Following Shared Book-Reading». In *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.01.010>.
- Toren, C. (1993). Making History: The Significance of Childhood Cognition for a Comparative Anthropology of Mind. *Man*, 28(3), 461-78. <https://doi.org/10.2307/2803964>.
- Turcatti, D. (2023). «Identities in Onward Migration: Young People of Colombian Descent in London». *Children's Geographies*, 21(6), 1171-85. <https://doi.org/10.1080/14733285.2023.2217408>.
- UNESCO (2024). «Literacy Rate, Adult Total (% of People Ages 15 and Above) – Bangladesh». *World Education Statistics 2024*, Paris: UNESCO <https://www.uis.unesco.org/en/publication/world-education-statistics-2024>.
- UNICEF (2023). *Survey on Children's Education in Bangladesh 2021*, Dhaka: Bangladesh Bureau of Statistics. <https://www.unicef.org/bangladesh/en/reports/survey-childrens-education-bangladesh-2021>.
- United Nations University – Institute for Environment and Human Security (UNU-EHS) (2016). *World Risk Report 2016*, Bonn: UNU-EHS.
- Vallejo Rubinstein, C.; Tonioli, V. (2023). «Exploring the Linguistic and Cultural Identities of Transnational Background Children in Catalonia, Spain». *Societies*, 13(10), art. 221. <https://doi.org/10.3390/soc13100221>.
- Van Schendel, W. (2020). *A History of Bangladesh*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Vertovec, S. (2007). «Super-Diversity and Its Implications». *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-54.
- Vygotsky, L.S. [1934] (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Villa-Pérez, A. (2025). «Translanguaging Practices in Multilingual English Language Classrooms: Pedagogical Implications and Learner Outcomes». *Research*

- Studies in English Language Teaching and Learning*, 3(2), 412-23. <https://doi.org/10.62583/rseLTL.v3i2.84>.
- Wei, R.; Sullivan, E.F.; Begum, F.; Rahman, N.; Tofail, F.; Haque, R.; Nelson, C.A. (2024). «Parental Communicative Input as a Protective Factor in Bangladeshi Families Living in Poverty: A Multi-Dimensional Perspective». *Developmental Science*, 27(6), art. e13494. <https://doi.org/10.1111/desc.13494>.
- Westeren, I.; Halberg, A.M.; Ledesma, H.M.; Wold, A.H.; Oppedal, B. (2018). «Effects of Mother's and Father's Education Level and Age at Migration on Children's Bilingual Vocabulary». *Applied Psycholinguistics*, 39(5), 811-33.
- Wikle, J.S.; Jensen, A.C.; Hoagland, A.M. (2018). «Adolescent Caretaking of Younger Siblings». *Social Science Research*, 71, 72-84. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.12.007>.
- Wilson, S. (2020). *Family Language Policy: Children's Perspectives*. Cham: Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-52437-1>.
- Winstanley, B. (2016). *Bright Future is English International Language: Bangladeshi Italians in East London* [Master's Thesis]. London: Goldsmiths, University of London.
- Winstanley, B. (2025). *Sylheti Repertoires and Sociolinguistic Place-Making in Tower Hamlets* [PhD Dissertation]. London: SOAS, University of London. <https://doi.org/10.25501/SOAS.00043369>.
- World Bank (2024). «Population, Total – Bangladesh». *World Development Indicators*. Washington, D.C.: The World Bank. <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?locations=BD>.
- Zahid, L. (2021). *The Role of Child-Directed Speech in First Language Acquisition: A Case Study of a Bangla-Speaking Child* [Undergraduate Thesis]. Dhaka: BRAC University. <https://dspace.bracu.ac.bd/handle/10361/15879>.
- Zeitlyn, B. (2006). «Migration from Bangladesh to Italy and Spain». Occasional Paper, South Asia Migration Resource Network (SAMReN) & Refugee and Migratory Movements Research Unit (RMMRU), Dhaka: SAMReN & RMMRU.
- Zeitlyn, B. (2015). *Transnational Childhoods: British Bangladeshis, Identities and Social Change*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137426444>.
- Zhu, H. (2010). «Language Socialization and Interculturality: Address Terms in Intergenerational Talk in Chinese Diasporic Families». *Language and Intercultural Communication*, 10(3), 189-205.

Migrazioni, mobilità, sconfinamenti

1. Alietti, Alfredo; Padovan, Dario (2023). *Le grammatiche del razzismo. Un'introduzione teorica e un percorso di ricerca.*
2. Ruggieri, Beatrice (2024). *Crisi climatica, (im)mobilità e adattamenti. Le geografie emergenti dei reinsediamenti pianificati della Repubblica di Fiji.*
3. Bassi, Marco (2024). *Gadaa Across Domains. A Long-Term Study of an African Democratic Institution.*

Nel volume si esplorano pratiche educative, linguistiche e culturali di famiglie bangladesi residenti a Venezia con bambini in età prescolare. La ricerca etnografica si concentra sulla socializzazione linguistica dei bambini nelle interazioni quotidiane con i loro *caregiver*, con particolare attenzione all'uso dei repertori plurilingui. Nello studio si approfondisce come pratiche educative e linguistiche differiscano tra casa e scuola e come i bambini le negozino in differenti contesti sociolinguistici e socioculturali. Infine, si suggeriscono possibili buone pratiche per favorire l'inclusione sociale e linguistica dei bambini e delle loro famiglie.

Valeria Tonioli, PhD in Scienze del Linguaggio presso l'Università Ca' Foscari Venezia, in cotutela con l'Università Autonoma di Barcellona (UAB) in Traduzione, Interpretazione e Studi Interculturali, collabora da tempo in progetti e ricerche etnografiche con famiglie con *background* migratorio, in particolare di origine bangladese. I suoi principali ambiti di ricerca comprendono la diaspora bangladese, le pratiche educative e linguistiche in contesti familiari e scolastici, la mediazione linguistica e culturale e la didattica dell'italiano come lingua seconda, in particolare della prima infanzia.



Università
Ca' Foscari
Venezia