

# **LE LINGUE CHE SERVONO A TENERTI PER MANO: STUDENTESSE DEL CPIA E FIGLI PLURILINGUI IN UNA SCUOLA PRIMARIA DEL QUARTIERE AURORA DI TORINO**

*Giulia Marasso<sup>1</sup>*

## **1. INTRODUZIONE**

A settembre, durante il primo collegio docenti dell’anno scolastico 24-25, tra le varie ed eventuali, la dirigente scolastica ha comunicato l’obbligo di ingresso differenziato di studenti adulti e bambini all’interno della scuola primaria “Parini”, una delle tre sedi del Centro provinciale per l’istruzione degli adulti (d’ora in avanti CPIA)<sup>2</sup> dove inseguo da alcuni anni. La perentoria richiesta di far utilizzare agli studenti adulti unicamente l’ingresso secondario su via Chivasso sarebbe arrivata direttamente da un’assessora dell’attuale giunta comunale. Fortunatamente, dal mio punto di vista, la cosa è naufragata per via di quei piccoli ma fondamentali dettagli organizzativi, come la scarsità di collaboratori scolastici e la conseguente impossibilità di sorvegliare due distinti ingressi.

Sarebbe bello indagare sul significato profondo di questa richiesta, capire quali sono le aspettative in gioco, a quali istanze si vuol dare risposta nel definire gli spazi concessi e quelli interdetti a certi utenti e non ad altri. Questo elaborato non indugia oltre sulla questione, per far emergere invece, innanzitutto la complessità di un luogo della città dove convivono non solo due istituzioni scolastiche diverse, ma una moltitudine di soggetti differenti per età, provenienza, ruoli, aspettative, lingue, culture: un concentrato di “mondi”. L’intento, in contrasto con l’istanza di separare i due contesti, è di evidenziare come i due piani della scuola siano in realtà molto connessi, a partire dalla presenza di genitori e figli come allievi rispettivamente del CPIA e della scuola primaria.

Le quattro madri-studentesse protagoniste di questa indagine etnolinguistica, rappresentano uno dei possibili forti anelli di congiunzione tra i due ordini di scuola. Non solo lo sono già di fatto, ma sono anche tra i soggetti su cui si potrebbe investire per delle progettualità che vadano nella direzione di una maggiore connessione tra i due piani della scuola. Questo contributo ha l’ambizione di segnalare una direzione possibile per sperimentazioni didattiche che coinvolgano studenti adulti, bambini e insegnanti delle due scuole. Cerca di essere in questo senso una ricerca che, come afferma Didier Fassin (2013) indaga i “*black holes*”, le realtà sociali poco studiate con l’intento di promuovere un cambiamento.

Le madri coinvolte mediante interviste in profondità sono studentesse del CPIA; due sono inserite in percorsi di primo livello finalizzati al conseguimento del diploma

<sup>1</sup> Università degli Studi di Torino.

<sup>2</sup> I Centri provinciali per l’istruzione degli adulti (CPIA) sono istituzioni scolastiche di primo grado regolate secondo il DPR 263 del 2012. I CPIA sono rivolti a cittadini italiani e stranieri a partire dai 16 anni di età. Erogano percorsi di primo livello, finalizzati al conseguimento del diploma conclusivo del primo ciclo di istruzione, e percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana (AALI) che si concludono con il conseguimento dell’attestato A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER). Cfr. Epifani, Poliandri (2024) e Porcaro (2014).

conclusivo del primo ciclo di istruzione (licenza media), due in percorsi si apprendimento dell’italiano L2.

Il tema della lingua italiana, e più in generale del rapporto tra le lingue e le culture, risulta centrale in questa ricerca: è attraverso gli strumenti teorici dell’antropologia linguistica e della sociolinguistica che si cerca di guardare alle scelte delle studentesse-madri, evidenziando le molteplici identità in gioco in un contesto plurilingue che coinvolge insegnanti, studenti adulti e bambini. In particolare saranno indagate le motivazioni delle studentesse-madri a intraprendere un percorso di studio da adulte, la gestione del loro ruolo genitoriale in un contesto diverso da quello di origine, il modo in cui si sentono coinvolte nell’esperienza scolastica dei figli.

Oltre alle studentesse CPIA, madri di alunni della scuola primaria, gli altri soggetti della ricerca sono le insegnanti dei loro stessi figli, coinvolte attraverso la metodologia del focus-group.

Il focus-group con le maestre della primaria offre una prospettiva, non univoca, sui genitori e sulle loro scelte: evidenzia le reciproche aspettative sui ruoli di genitori ed insegnanti.

La prima parte di questo lavoro è dedicata a tracciare un quadro di contesto in una scala che va dal generale al particolare: da uno sguardo sui cambiamenti sociali e demografici del quartiere Aurora, si restringerà il campo per raccontare la scuola “Parini”.

Come riportato sopra, questa ricerca si muove a cavallo tra antropologia e linguistica, un ambito di studi i cui riferimenti teorici possono offrire gli “occhiali giusti” per leggere e interpretare i fenomeni implicati nei processi oggetto di questa indagine; è questo l’oggetto della seconda parte.

Una terza parte è poi dedicata agli aspetti metodologici, mentre la quarta si sofferma sui temi che emergono dalle interviste e dai *focus-group* e propone il concetto di *agency* discorsiva, come manifestazione della capacità di agire incorporata nelle forme linguistiche, per individuare e approfondire le diverse forme di *agency* che prendono forma nelle parole di studentesse e insegnanti.

Nelle riflessioni conclusive si riprende il tema delle competenze plurilinguistiche di studenti adulti e bambini nella scuola “Parini”, per proporre una possibile pratica didattica di valorizzazione del plurilinguismo che metta in comunicazione i diversi piani di questa scuola “speciale”.

## 2. IL CONTESTO

### 2.1. Aurora: una “emiferia” molto centrale

Il quartiere torinese di Aurora si sviluppa intorno all’arteria di Corso Giulio Cesare, in un territorio che confina a nord con Barriera di Milano, storico quartiere operaio e da sempre punto di arrivo dell’immigrazione, e a sud con l’area di Porta Palazzo e il suo vivace mercato. Posta nelle immediate vicinanze del centro storico e lungo il corso della Dora Riparia, la borgata Aurora è una delle aree di più antica urbanizzazione e industrializzazione, luogo di primo approdo e insediamento per i lavoratori già a partire dall’Ottocento. Il suo passato di quartiere operaio è evidente nelle aree industriali dismesse che in alcuni casi sono state riconvertite, come ad esempio l’ex centrale elettrica Enel ora sede del centro direzionale e del museo “Nuvola” di Lavazza. In altri casi, il recupero edilizio è stato parziale, mentre altre aree sono attualmente inutilizzate: è il caso dell’ex Astanteria Martini di via Cigna o delle Officine Grandi Motori su corso Vercelli.

Al passato industriale del quartiere si contrappone un presente di attività commerciali, soprattutto quelle relative alla ristorazione e al commercio al dettaglio concentrate perlopiù su corso Giulio Cesare. Attività commerciali che, a partire dalle insegne scritte in lingue e caratteri vari, evidenziano la presenza consolidata in questa zona della città dell'imprenditoria di origine immigrata.

Come emerge dal rapporto di ricerca “Aurora. A sud di Torino nord” di Aurora Lab, Politecnico di Torino pubblicato nel 2020<sup>3</sup>, si tratta di un quartiere popoloso e giovane: ha una densità abitativa tripla rispetto alla media della città con una popolazione under 15 superiore alla media cittadina e una popolazione anziana più bassa della media. La struttura demografica del quartiere è dovuta alla presenza importante di popolazione straniera che nel 2018 era pari al 36,4% , più che doppia rispetto alla media cittadina. Le comunità nazionali più presenti nel quartiere sono quella romena, marocchina, cinese ed egiziana.

In continuità con altre zone più periferiche della città, la borgata ha un livello di istruzione mediamente basso e una percentuale di disoccupati più elevata rispetto alla media cittadina.

Essendo un quartiere multiculturale, annovera una fitta rete di associazioni e numerosi luoghi di culto tra cui la moschea Taiba di via Chivasso, una delle più frequentate della città, le chiese pentecostali africane di via Pinerolo, il “polo sociale” dell’Ufficio Pastorale Migranti e del SERMIG.

Un centro aggregativo importante è inoltre l’Hub Multiculturale *Cecchi Point*, realizzato grazie a finanziamenti di fondazioni private e del Comune di Torino, dove hanno luogo attività di sostegno allo studio, laboratori artistico-espressivi, attività educative e sportive rivolte soprattutto ai ragazzi in età scolare e ai giovani, ma diventato nel tempo un punto di riferimento per l’intero quartiere. Altri luoghi aggregativi sono le poche aree verdi del quartiere tra cui sicuramente i giardini Alimonda e i giardini Madre Teresa di Calcutta, noti alla cittadinanza negli ultimi anni per gli articoli poco lusinghieri usciti sulla stampa locale, che li ha spesso dipinti solamente come aree degradate e di spaccio.

Nel quartiere Aurora, un notevole polo di attrazione è senza dubbio il grande mercato di Porta Palazzo: risorsa materiale, ma anche simbolica e relazionale soprattutto per i migranti che vi giungono come consumatori, ma anche come lavoratori di occupazioni spesso informali. I mercati si configurano come “microcosmi di socialità” (Vietti, 2018, p. 116) dove mettersi in relazione con i connazionali per mantenere vivo il legame con il paese d’origine, ma anche con la città di insediamento e i suoi abitanti (Semi 2009).

Pietro Cingolani (2018) ha utilizzato il concetto di *superdiversità* di Vertovec (2007) per descrivere l’elevato grado di diversità etnica, demografica e socioeconomica del quartiere Barriera di Milano. Si tratta di una molteplicità di confini e appartenenze, che non riguardano solo le diverse provenienze, ma che, all’interno della stessa comunità nazionale, marcano le differenze tra chi viene dalla campagna e chi dalla città, chi è arrivato da poco e chi è stabile da tempo, tra giovani e anziani, tra lavoratori, pensionati, disoccupati e studenti. Ciascuno con ritmi di vita, modi d’uso dello spazio pubblico, livelli di mobilità nel territorio così differenti da creare «conflitti a bassa intensità», ma anche «germi di cosmopolitismo» (Cingolani, 2018: 107).

Questo stesso concetto di *superdiversità* può essere utilizzato anche per descrivere la situazione del confinante quartiere Aurora dove convivono, non senza tensioni, realtà e persone diverse per provenienza, condizioni socioeconomiche, traiettorie esistenziali.

Così prossima al centro storico da lasciare presagire una possibile gentrificazione, Aurora mantiene nell’immaginario della città i connotati di un quartiere fragile e

<sup>3</sup> Fonte: Auroralab, “Aurora. A sud di Torino nord”. Politecnico di Torino.

[https://auroralab.polito.it/sites/default/files/doc/post/Aurora-a-sud-di-Torino-nord\\_O.pdf](https://auroralab.polito.it/sites/default/files/doc/post/Aurora-a-sud-di-Torino-nord_O.pdf).

degradato. Per questo si può forse descrivere il quartiere come una *emiferia*: luogo spazialmente centrale, ma al contempo marginale e dunque periferico nella sua rappresentazione pubblica.

Nel cuore del quartiere si trova la scuola “Parini”, pienamente inserita in questo contesto multiculturale. Basta fare il giro dell’isolato per rendersene conto: davanti all’ingresso principale su corso Giulio Cesare si trovano una palestra, una pasticceria rumena, minimarket asiatici con servizi di trasferimento denaro, un ristorante di cucina marocchina e un *pizza kebab*; su corso Brescia troviamo una farmacia con le insegne esterne in italiano e arabo, l’officina di un meccanico di biciclette bangladesi, altri minimarket e un *take away* kashmiri; su via Aosta si trovano un ristorante-macelleria marocchino, un fiorista, un negozio di alimentari rumeno e un *discount*; su via Chivasso abbiamo infine una moschea, un servizio di onoranze funebri per musulmani, la sede di una associazione di giovani di seconda generazione, un meccanico per auto, una sartoria e un’agenzia di viaggi cinese.

## 2.2. La scuola “Parini” e i suoi piani

La scuola primaria “Giuseppe Parini” è un edificio storico a tre piani fuori terra costruito nel 1882. In origine si chiamava “Aurora”, come il quartiere su cui sorge. Oltre alle 45 aule scolastiche, sono presenti gli uffici amministrativi, due palestre e due cortili interni.

La scuola ospita al piano terra la sede secondaria del Centro Provinciale per l’Istruzione degli adulti “Piero Angela”, mentre al primo sono presenti gli uffici di dirigenza e segreteria dell’Istituto Comprensivo Torino II, oltre alle aule scolastiche e ai laboratori che occupano il resto di questo piano e il piano superiore.

Nel sito del Ministero dell’Istruzione e del Merito<sup>4</sup> si legge che nell’anno scolastico 24/25 frequentano la scuola primaria 222 alunni suddivisi in dodici classi dalla prima alla quinta, con una media di alunni di poco inferiore ai 19 bambini.

Secondo i dati forniti dalla segreteria dell’IC Torino 2<sup>5</sup>, gli attuali allievi del plesso “Parini” sono per il 72% di cittadinanza non italiana, mentre il restante 28% è, molto probabilmente, cittadino italiano di seconda generazione. Negli ultimi anni infatti, la scuola è frequentata unicamente da famiglie con background migratorio; una realtà confermata dalle insegnanti delle due classi prese in esame che riferiscono della presenza esclusivamente di bambini plurilingui.

La scuola “Parini” rappresenta anche un luogo importante per l’educazione degli adulti e un riferimento per i corsi di lingua italiana per stranieri. È stata infatti la sede cittadina per la sperimentazione dei primi “Corsi di lingua e cultura italiana per cittadini extracomunitari”, una sperimentazione promossa dall’allora Provveditorato agli Studi che, nell’anno scolastico 1988/89, distaccò sei insegnanti di scuola primaria per l’organizzazione e la gestione dei corsi di italiano L2, a cui si aggiunsero l’anno seguente sei insegnanti di scuola secondaria per i corsi finalizzati al conseguimento della licenza media (i cosiddetti corsi delle “150 ore”). Nacque in nuce quello che dieci anni più tardi, con l’O.M. 455/1997, diventeranno i Centri Territoriali Permanentì per l’Educazione

<sup>4</sup> Fonte: Ministero dell’Istruzione e del Merito.

[https://unica.istruzione.gov.it/cercalatuascuola/istituti/TOEE8BE01T/ic-torino-ii-parini/:isessionid=a9yOVfO.T-G52lTwZX.ThR8X4r.mvlas069\\_1](https://unica.istruzione.gov.it/cercalatuascuola/istituti/TOEE8BE01T/ic-torino-ii-parini/:isessionid=a9yOVfO.T-G52lTwZX.ThR8X4r.mvlas069_1).

<sup>5</sup> Si ringrazia il Dirigente Scolastico Massimo Cenerino per la gentile concessione del permesso di accedere agli uffici scolastici e al personale di segreteria che ha estrappolato e forniti questi dati.

degli Adulti (CTP), poi denominati Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti (CPIA) dall’anno scolastico 2014/15.

Attualmente, quella ospitata presso la scuola “Parini” è una delle tre sedi del CPIA “Piero Angela” che, con i suoi 2891 iscritti (dati riferiti a gennaio 2025<sup>6</sup>), è uno dei più grandi del Piemonte.

Nella sola sede “Parini” sono iscritti nell’anno scolastico 2024/25, 1208 studenti adulti e minorenni, rispettivamente 883 per i corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana e 325 per il conseguimento della licenza media. Si tratta di un’utenza complessivamente più maschile (61%) che femminile (39%) composta al 97,4% di cittadini non italiani.

Quella tra scuola primaria e scuola per gli adulti, all’interno di un edificio che nella sua storia aveva già accolto le migrazioni interne, è dunque una convivenza più che trentennale. Nata in un clima politico-culturale sensibile alla trasformazione del sistema educativo torinese, la sperimentazione aveva visto l’accordo tra Provveditorato, amministrazione comunale e associazioni del terzo settore per dare risposta ai bisogni linguistici e di integrazione di una fascia di popolazione straniera stabilmente presente e in crescita (Pappalettera, Perona, 2024). Tuttavia, gli insegnanti protagonisti della prima fase ricordano l’iniziale diffidenza, se non ostilità, da parte di un gruppo di genitori e maestre della scuola primaria all’idea che adulti (stranieri) e bambini condividessero gli stessi corridoi.

A più di trent’anni da allora, mi sembra di poter dire che, con i dovuti accordi tra le due istituzioni scolastiche su orari di ingresso/uscita, pulizie, gestione degli spazi comuni, la scuola “Parini” possa essere un modello di convivenza possibile e soprattutto uno straordinario laboratorio di nuove cittadinanze. Se sono ormai pienamente superate le diffidenze della prima ora, permane tuttavia una sostanziale incomunicabilità tra i due ordini di scuola. Senz’altro positivo, questo rapporto di “buon vicinato” non è sufficiente per sfruttare appieno le potenzialità che potrebbero scaturire da una maggiore integrazione. A questo scopo può essere utile far emergere e analizzare il punto di vista degli attori coinvolti in diverso modo nei processi educativi che prendono vita nello stesso edificio.

### 3. IL RUOLO DELLA LINGUA NELLA COSTRUZIONE DI UN CONTESTO CONDIVISO

Prima di dar voce alle varie figure che popolano la scuola può essere utile “attrezzare lo sguardo” per poter dare maggiore spessore teorico al ragionamento sulla lingua.

Quello che segue è un tentativo di ripercorrere, in forma sintetica e sicuramente non esaustiva, il mosaico delle discipline che hanno guardato e tuttora guardano alla lingua nella sua dimensione sociale: lingua costruita dalla realtà storico-sociale e al contempo lingua che contribuisce a formare il contesto stesso. Se la finalità della ricerca è fotografare la realtà per scoprire i punti di incontro tra le due scuole e proporne di nuovi, è utile partire dal ruolo che ha la lingua nella costruzione di un contesto condiviso.

#### 3.1. *Lingua per fare*

Come storicamente è stata superata l’idea che la lingua sia unicamente un sistema di classificazione, un modo per “etichettare” significati preesistenti? Dove nasce cioè l’idea che la lingua non solo rappresenti, ma anche costruisca la realtà? L’attenzione per la

<sup>6</sup> Fonte: Segreteria del CPIA “Piero Angela”.

dimensione performativa del linguaggio nasce nell'ambito della pragmatica (Sbisà, 1989); negli anni Sessanta i filosofi del linguaggio Austin e Searle proposero una teoria degli atti linguistici in cui la lingua è intesa come mezzo per agire sulla realtà. Una distinzione fondamentale nella teoria delineata da Austin (1962) e poi perfezionata da Searle (1969) è quella tra atto locutivo e atto illocutivo: ogni enunciato, oltre a indicare o descrivere, ha un'intenzione comunicativa, uno scopo da raggiungere. La realizzazione concreta del fare con la lingua avviene per Austin attraverso l'uso di verbi definiti performativi.

Allievo di Austin, Grice (1957) introduce per primo la distinzione tra significato del parlante e significato dell'enunciato così distinguendo tra intenzione comunicativa del parlante e significato letterale dell'enunciato.

Se la teoria degli atti linguistici colloca il linguaggio in una dimensione performativa, lo fa attraverso la discussione di atti linguistici immaginari e astratti, esempi costruiti "a tavolino". All'opposto la prospettiva sociologica, a partire dagli anni Sessanta, fornisce gli strumenti per osservare, registrare, analizzare concreti atti linguistici (cfr. ad es. l'analisi della conversazione in Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974), così come l'etnografia della comunicazione o etnometodologia studia il linguaggio come riflesso di norme di comportamento definite dal contesto sociale, dalla "comunità linguistica" (Gumperz, 1962). Di Hymes (1972) sono noti il concetto di "competenza comunicativa" e il modello delle diverse componenti di ogni evento linguistico riassunto nell'acronimo S-P-E-A-K-I-N-G: *Setting, Participants, Ends, Act sequences, Key, Instrumentalities, Norms, Genres* (Hymes, 1974). Come si vedrà in seguito, alcune di queste componenti sono state utili strumenti concettuali per l'analisi delle interviste.

Al sociologo canadese Ervin Goffman (1967) si devono invece le ricerche micro-sociologiche sull'interazione faccia a faccia che mettono in evidenza la natura linguisticamente costruita dell'identità e dei posizionamenti sociali degli interlocutori nell'interazione. Sue sono le nozioni specifiche di *minaccia della faccia* e di *faccia positiva e negativa*, dove la *faccia* corrisponde all'immagine sociale che un individuo cerca di mantenere nell'interazione. In questo senso, anche interviste e focus-group sono pratiche sociali in cui i partecipanti agiscono linguisticamente in modo da proporre certe immagini di sé e del gruppo a cui sentono di appartenere. Il tema del rischio di perdita della faccia è poi, in questa ricerca, direttamente collegato al senso di competenza linguistica in italiano delle madri in rapporto a quella dei figli; una disparità all'origine di possibili inversioni dei ruoli tra le generazioni.

Altra disciplina che condivide con l'approccio sociologico l'attenzione per il contesto è la sociolinguistica (Berruto, 1998), tra i cui costrutti principali troviamo quello di *variazione linguistica* a evidenziare il carattere mutevole e multiforme della lingua. Il concetto di varietà linguistica è utilizzato in questa ricerca per descrivere il *repertorio linguistico* (Gumperz, 1964: 137) delle famiglie che ho conosciuto intervistando le madri.

### 3.2. *La prospettiva antropologica sulla lingua*

L'antropologia linguistica (o linguistica antropologica) ha avuto sin dall'Ottocento statuto autonomo nella tradizione nordamericana, dove era uno degli ambiti dell'antropologia generale assieme all'antropologia fisica o biologica, all'antropologia culturale e all'archeologia.

Si tratta di un campo di studi interdisciplinare in quanto accoglie e sviluppa ambiti e metodi provenienti sia dall'antropologia sia dalla linguistica; è inoltre in dialogo con altre discipline che studiano il linguaggio come la sociolinguistica, il folklore e gli studi sulla performance, l'etnometodologia, l'analisi della conversazione e la sociologia interazionale.

Nelle parole di Alessandro Duranti (2021: 37), l'antropologia del linguaggio ha come obiettivo generale:

Riuscire a comprendere i multiformi aspetti del linguaggio come insieme di pratiche culturali, cioè come un sistema di comunicazione che non solo consente di creare rappresentazioni interpsichiche (tra due o più individui) e intrapsichiche (in uno stesso individuo) dell'ordine sociale, ma aiuta i parlanti a farne uso nel costruire atti sociali [...] gli antropologi del linguaggio cercano di realizzare descrizioni, basate su dati etnografici, di strutture linguistiche usate da gente reale, in un tempo e in uno spazio reali.

Se ne deduce che l'oggetto di studio dell'antropologia del linguaggio sono i parlanti, intesi come attori sociali; di conseguenza l'indagine sulla lingua, al contempo risorsa e prodotto dell'interazione, viene condotta adottando il metodo antropologico per eccellenza dell'etnografia, con l'obiettivo di studiare le forme linguistiche come elementi costitutivi della vita sociale.

Anche i temi dell'antropologia del linguaggio sono quelli tipici dell'antropologia stessa: la lingua produce differenze e somiglianze tra i parlanti e dà vita a comunità linguistiche, reali e immaginarie, i cui confini sono sfumati, in movimento e sempre rinegoziati tramite atti linguistici. Questo equivale a dire che gli atti linguistici non sono mai neutri, ma vengono sempre utilizzati, anche in modo inconsapevole ai parlanti, per creare affinità e marcare differenze. L'interesse dell'antropologia per la lingua deriva inoltre dal fatto che essa non è solo uno strumento per esprimere intenzioni o raggiungere scopi (ordinare, informare, chiedere, offrire, ecc.), ma anche per interpretare il nostro stesso agire, sentire, credere, in questo modo comprendere la nostra e altrui visione del mondo (Duranti, 2009; 2021).

Se è facile collocare questo ambito di studi nell'alveo dell'antropologia, è evidente anche il legame con la linguistica, a partire dall'attenzione per le parti costitutive del linguaggio: parole, morfemi, fonemi. Dalla linguistica, l'antropologia linguistica accoglie alcuni strumenti analitici come la distinzione tra rapporti sintagmatici e paradigmatici che danno significato ai segni linguistici e introducono il tema delle scelte possibili all'interno di un sistema linguistico (il concetto di "valore" di De Saussure), ma anche l'attenzione per come la grammatica, in particolare la morfologia nominale e verbale, codifica nelle varie lingue informazioni sui ruoli assegnati ai diversi partecipanti ad un evento, o ancora l'interesse sui tratti prosodici del parlato (velocità, volume, intonazione) e sugli aspetti paralinguistici (il falsetto, il sussurrare) come chiavi interpretative del discorso.

Dalla sociolinguistica l'antropologia linguistica accoglie, tra gli altri, il concetto di "significato indessicale" che indica il potere della lingua di richiamare realtà che vanno oltre il contenuto letterale di un testo. La deissi «codifica le relazioni tra lingua e contesto nelle sue varie componenti: chi parla, con chi, collocando oggetti ed eventi nello spazio, nel tempo e nel discorso stesso» (Bazzanella, 2005: 129).

La deissi mostra in definitiva l'imprescindibile dipendenza del testo dal contesto e quindi la qualità della lingua di essere costruzione sociale che avviene nel tempo.

### 3.3. Lingua e agentività

L'attenzione dell'antropologia per il linguaggio è dunque volta a coglierne due fondamentali caratteristiche: il suo potere performativo, cioè la possibilità di *fare* con la lingua e il suo potere di *rappresentare* l'esperienza, sia reale sia immaginata. Per Duranti

(2009: 19) la combinazione di questi due poteri della lingua è l'agentività che «si trova non solo rappresentata (ovvero codificata) ma anche realizzata nel linguaggio».

È lo stesso Duranti (2009: 89) che dà dell'agentività questa definizione:

Per agentività s'intende la proprietà di quegli enti che 1. hanno un certo grado di controllo sulle loro azioni, 2. le cui azioni hanno un effetto su altri enti (e a volte su se stessi) e 3. le cui azioni sono oggetto di valutazione.

Per quanto necessariamente piuttosto generica, nella definizione si può riconoscere nel “controllo” la dimensione del potere degli “enti” (animati o meno) sugli altri e su sé stessi. Duranti riconosce una prima forma di agentività performativa agli atti illocutivi, così come proposto nella teoria degli atti linguistici di Austin e Searle. Descrive inoltre l'atto del promettere come un caso che ben esemplifica l'agentività espressa e realizzata nella lingua:

Un parlante che fa una promessa non solo mette in gioco la propria agentività in quanto potere di fare delle cose che hanno effetto su di sé e/o sugli altri, ma è sempre anche oggetto di valutazione, ad esempio rispetto alla capacità di portare a termine la promessa, rispetto al tipo di persona che la promessa proietta su chi la fa e chi la riceve, ecc. (Duranti, 2009: 92-93).

Del resto anche il valore indessicale della lingua evidenzia l'agentività dei parlanti; i deittici, di cui si è accennato sopra, non solo hanno bisogno del contesto per essere interpretati, ma possono anche modificarlo arrivando a «costruire fenomeni complessi come l'identità sociale del parlante o di altri partecipanti» (*ibidem*).

Lo stesso autore propone infine l'esistenza di una agentività nella lingua non considerata né in antropologia né in linguistica, che definisce “agentività primaria”. Primaria perché è un tipo di agentività che precede ogni significato o connotazione in quanto basa la sua forza sulla mera possibilità di dialogare, possibilità che da sola crea la condizione per un rapporto con l'altro. Si tratta di un'affermazione di sé che scaturisce dal parlare, ma che al contempo costruisce socialmente l'altro come interlocutore.

Nelle parole di Duranti si può individuare direttamente la sua idea di agentività primaria:

[...] un'azione linguistica di qualsiasi tipo, prima ancora di essere un atto linguistico (*speech act*) particolare, con particolari significati denotativi e pragmatici convenzionali, ci costringe a riconoscere l'Altro come un potenziale comunicatore e interlocutore; ovvero la potenzialità della parola, la sua mera possibilità costituisce già una forza di *presenza* prima ancora che una forza orientata – un'intenzione – verso un'azione particolare. [...] Considero questa dimensione esistenziale del linguaggio già “affermante dell'Io” o “affermante del Sé”, [...] e quindi già la prova di una qualche agentività, che si realizza appunto, in diversi gradi, ognqualvolta si usi il linguaggio (ivi: 102-103).

## 4. LE METODOLOGIE DI RICERCA ADOTTATE

### 4.1. Lo studio

La ricerca ha coinvolto quattro studentesse del CPIA “Piero Angela”, con figli che frequentano la scuola primaria o secondaria di primo grado nell'Istituto Comprensivo “Torino II” o in altre scuole della zona. Ha coinvolto anche i *team* di docenti di due classi

della primaria “Parini” (rispettivamente due maestre per la classe terza e tre per la quarta) in cui sono inseriti alcuni dei figli e delle figlie delle studentesse intervistate.

L’obiettivo era di cogliere le motivazioni delle studentesse-madri ad intraprendere un percorso formativo al CPIA, indagando se e in che modo questa decisione potesse influire sulle modalità di coinvolgimento nell’esperienza scolastica dei figli e come la situazione migratoria potesse eventualmente ridefinire il loro ruolo genitoriale.

Al termine delle interviste ho voluto ascoltare anche la voce di cinque insegnanti, per poter meglio ricostruire le reciproche aspettative intorno al rapporto tra la scuola e le famiglie plurilingui. Questa indagine è stata svolta tramite quattro interviste semi-strutturate<sup>7</sup> rivolte alle studentesse e due focus-group con le insegnanti, in un lasso di tempo che va da ottobre a dicembre 2024 utilizzando alcuni locali della scuola primaria “Parini”.

#### *4.2. Perché proprio lì: il mio posizionamento nella ricerca*

La scelta di studiare la scuola “Parini” e i suoi attori non è casuale: da molti anni inseguo nei corsi di alfabetizzazione a apprendimento della lingua italiana al CPIA 2 che ha, come esposto precedentemente, una sua storica sede all’interno dell’istituto di corso Giulio Cesare 26.

Il mio lavoro di insegnante mi porta quotidianamente a contatto con adolescenti e adulti che provengono da varie parti del mondo; tuttavia, la conoscenza personale degli studenti che può avvenire in classe, in un contesto di gruppo, è piuttosto limitata. L’incontro *vis à vis* mi ha invece consentito di accedere a dimensioni, racconti, aspettative che in classe difficilmente emergono.

Per quanto riguarda gli aspetti logistici della raccolta dati, l’essere insegnante mi ha permesso un “accesso al campo” semplice e immediato, non dovendo superare tutti quegli ostacoli di natura burocratico-amministrativa che normalmente incontra chi vuole entrare nella struttura scolastica per fare ricerca. L’antropologo Alessandro Simonicca (2011) a questo proposito fa notare la numerosità di figure che hanno autorità nel garantire l’accesso alla scuola. I cosiddetti *gatekeeper* sono molteplici: dai dirigenti scolastici, ai collegi docenti, ai consigli d’istituto, ai singoli insegnanti che, perdipiù, possono mostrarsi restii all’idea di avere una presenza esterna in classe per il timore di essere sorvegliati o giudicati.

Nel mio caso è stata sufficiente una ricognizione nelle classi CPIA per individuare alcuni studenti al contempo genitori di alunni della scuola “Parini”, mettermi in contatto con il Dirigente Scolastico e, su sua indicazione, con l’insegnante referente di plesso per organizzare gli incontri con le maestre di due classi della scuola primaria.

#### *4.3. I soggetti della ricerca*

Le quattro studentesse che hanno dato disponibilità ad essere intervistate<sup>8</sup> sono donne fra i 33 e i 38 anni, con un livello di scolarità medio-alto ed esperienze di lavoro al paese d’origine. Tutte e quattro sono giunte in Italia per ricongiungimento familiare, vivono nei quartieri Aurora o Barriera di Milano ed hanno figli che frequentano le scuole di zona (dalla scuola dell’infanzia alla secondaria di primo grado).

<sup>7</sup> Le tracce di intervista e *focus-group* si trovano nell’appendice del presente contributo.

<sup>8</sup> I nomi sono fintizi per garantire la riservatezza dei soggetti intervistati.

Tabella 1. *Il profilo delle studentesse intervistate*

Pseudonimi delle intervistate	Età	Scolarità pregressa	Paese di provenienza	Anno di arrivo in Italia	Classe frequentata dai figli
Lima	36	Laurea	Bangladesh	2014	4° e 1° primaria e scuola dell'infanzia
Hanan	36	Laurea	Egitto	2023	2° media, 3° primaria e infanzia
Karida	33	Laurea	Egitto	2024	5°, 4°, 1° primaria
Sharmin	38	Diploma	Bangladesh	2010	1° media e 3° primaria

Terminate le quattro interviste, ho pensato potesse essere interessante ascoltare la voce di alcune delle insegnanti di scuola primaria menzionate dalle studentesse.

La coordinatrice di plesso ha fatto da intermediaria con le cinque colleghi della primaria, che ho incontrato al termine delle loro riunioni settimanali di programmazione per lo svolgimento di due focus-group, da me condotti, della durata di circa 90 minuti ciascuno.

#### 4.4. *I metodi di raccolta dei dati*

Per le quattro interviste semi-strutturate rivolte alle studentesse del CPIA, ho usato una piccola aula del piano terra attrezzata con sedie e due grandi tavoli, invitandole a sedersi dal mio stesso lato del tavolo per cercare di evitare un possibile “effetto interrogatorio” e favorire un dialogo sereno che fosse, pur nella limitatezza dei mezzi linguistici, il più possibile partecipato. La cura del *setting* è una questione di ricerca posta tra gli altri da Hymes (1974) che la mette in primo piano tra gli aspetti da considerare per la predisposizione e per lo studio degli eventi comunicativi (è la S dell’acronimo S-P-E-A-K-I-N-G citato in precedenza). Anche Orletti (2014: 38) ricorda come:

[...] l’organizzazione dello spazio assume una rilevanza funzionale e per l’individuo occupare un segmento rispetto ad un altro, prendere una determinata postura e non un’altra significa trasmettere attraverso codici semiotici non verbali il valore della propria presenza in quel determinato contesto, in termini più semplici comunicare chi si è in quel contesto, quale status si ha rispetto agli altri partecipanti all’evento.

Una volta sedute fianco a fianco, ho nuovamente spiegato alle studentesse gli obiettivi del colloquio e chiesto loro l’autorizzazione alla registrazione dei dialoghi. I *focus-group* con le insegnanti sono invece avvenuti in due aule del secondo piano del medesimo edificio, dove ha sede la scuola primaria, disponendoci in cerchio attorno alla cattedra. Anche in questo caso ho spiegato alle colleghi il motivo dell’incontro e chiesto loro l’autorizzazione alla registrazione. In un *focus-group* erano presenti tre insegnanti, nell’altro due.

La modalità di indagine del *focus-group* mi è parsa quella migliore per cogliere le percezioni delle insegnanti sul rapporto tra coinvolgimento dei genitori nel percorso scolastico dei figli e competenze linguistiche. Il *focus-group* inoltre permette alle interazioni di svilupparsi non solo tra intervistatore e intervistato, ma anche orizzontalmente tra gli intervistati.

Sia per le interviste che per i *focus-group*, ho cercato di condurre il dialogo sui temi di interesse individuati, ma anche di farmi guidare dalle interlocutrici lasciandole parlare il più possibile. Nel più volte citato modello di Hymes ai contenuti linguistici corrisponde la *A* di *Acts sequences*, cioè gli atti linguistici di tipo dialogico che ho cercato di stimolare, ma anche di seguire a mia volta.

Una tendenza diffusa nell’analisi linguistica recente è in effetti di considerare l’intervista come pratica sociale. Ciò significa porre attenzione sul ruolo attivo dell’interlocutore e dunque sulla natura sempre co-costruita della conversazione. Bazzanella (2005: 210) a tal proposito sostiene che:

Caratteristica centrale dell’interazione umana è infatti la **negoziazione**, intesa non solo come tipo dialogico specifico (il “mercanteggiare”), ma come un concetto metodologico recente.

Quando due persone si parlano tra di loro, non solo negoziano il significato di ciò che si dicono, ma negoziano continuamente la loro relazione. Nella prima prospettiva si mette in rilievo quello che è stato definito il processo di **co-costruzione** del significato; nella seconda il fatto che i ruoli conversazionali e sociali si intrecciano ed in molti casi si arriva ad un compromesso tra i due punti di partenza.

#### 4.5. *La trascrizione e l’analisi dei dati*

Per la trascrizione del parlato è stata utilizzata una versione semplificata del sistema più diffuso nell’analisi della conversazione ovvero il “sistema Jefferson” (Atkinson, Heritage, 1999). Nelle sequenze riportate, si troveranno in particolare le seguenti convenzioni grafiche: (.) segnala una pausa molto breve; il trattino indica la troncatura di un suono; i due punti indicano l’allungamento di un suono; le doppie parentesi riportano annotazioni relative ai codici non verbali o mie interpretazioni del parlato altrui<sup>9</sup>.

Ultimata la trascrizione, i dialoghi sono stati esaminati mediante l’analisi tematica (Braun, Clarke, 2019) per arrivare ad individuare alcuni macro-temi: le motivazioni delle studentesse-madri ad apprendere l’italiano; le modalità di coinvolgimento nell’esperienza scolastica dei figli; la visione dei ruoli e delle reciproche aspettative tra insegnanti e famiglie plurilingui.

### 5. LE LINGUE CHE SERVONO A TENERTI PER MANO

#### 5.1. *Prima lingua, seconda lingua, lingua madre, lingua di comunità, lingua d’origine, heritage language: plurilinguismo dinamico*

Sharmin, Lima, Hanan e Karida sono quattro donne arrivate in Italia da adulte e attualmente impegnate in un percorso di studio. Per la loro situazione è agevole fare una distinzione tra prima lingua (rispettivamente bengali e arabo egiziano) e seconda lingua

<sup>9</sup> Bazzanella (2005) individua almeno tre ordini di problemi relativi alla trascrizione del parlato: la «linearizzazione dello scritto in contrapposizione alle modalità tipicamente parallele del parlato» (ivi: 204), il bisogno di segnalare varie caratteristiche del suono come le pause o i tratti soprasegmentali e la necessità di indicare alcune informazioni relative al contesto.

(l’italiano)<sup>10</sup>; ma se allarghiamo lo sguardo alla situazione linguistica delle rispettive famiglie, il quadro si complica.

La famiglia di Lima può essere definita transnazionale<sup>11</sup>: i suoi tre figli sono nati in Italia, ma poi lei è tornata in Bangladesh coi figli, mentre il marito è rimasto a Torino. Negli anni in Bangladesh ci sono stati frequenti viaggi di breve periodo in Italia durante le vacanze estive. Un anno fa circa il nucleo familiare si è ricongiunto e attualmente due figli frequentano la scuola primaria, la più piccola la scuola dell’infanzia e la madre il CPIA. A scuola i due bambini parlano solo italiano e in casa prevalentemente bengali, a parte quando fanno i compiti, leggono testi e studiano in lingua italiana, come si può riscontrare nell’estratto di intervista riportato di seguito:

#### *Estratto n. 1*

1. RIC: ma i tuoi figli sono arrivati qua in Italia (.)
2. LIM sì, sì, nato a Italia.
3. RIC sono nati in Italia?
4. LIM: sì, nato a Italia.
5. RIC: quindi loro, i tuoi bambini, parlano bene italiano?
6. LIM: no parlano bene! no stato qui. no. a mio paese.
7. RIC: quindi: sono nati in Italia, ma tutti insieme, anche tuo marito-
8. LIM: [no, no, marito c’è qua]
9. RIC: marito è qua, invece tu con i bambini siete tornati in Bangladesh. ma loro ((i figli)), mi dicevi, loro sono qui in Italia sempre da un anno
10. LIM: sì, da un anno.
11. RIC: perché invece prima avete fatto un po’ Bangladesh, un po’ Italia?
12. LIM: sì, sì, sì. qua tre, quattro mesi. tre, quattro mesi stati.
13. RIC: d'estate, estate?
14. LIM: sì, sì, d'estate.
15. RIC: quando non c’è scuola?
16. LIM: no. non c’è scuola.
17. RIC: va bene. e quindi loro che lingua parlano a casa?
18. LIM: bangla

Alla riga 6, Lima sottolinea le basse competenze linguistiche dei figli nella lingua italiana, “no parlano bene!”, conseguenza dal fatto che, pur essendo nati in Italia, hanno vissuto una presenza intermittente fatta di vacanze estive in Italia e periodi scolastici in Bangladesh: “no stato qui. no. a mio paese”. Introduce anche il fatto che, pur parlando in casa solo la lingua bengali (riga 18) il marito rappresenta la stabilità rispetto al contesto italiano, “marito c’è qua” (riga 8), essendo rimasto in Italia nei frequenti periodi di spostamento di mamma e figli in Bangladesh.

Hanan è arrivata in Italia due anni fa con i suoi quattro figli, tutti nati in Egitto, per ricongiungersi al marito che vive in Italia da sedici anni. Hanan parla arabo, inglese e adesso sta imparando l’italiano. Le due figlie maggiori frequentano la scuola secondaria di primo grado, quello di mezzo la primaria e il più piccolo la scuola dell’infanzia. A casa parlano prevalentemente arabo e anche italiano non solo per fare i compiti, ma anche per chiacchierare dopo cena sulla giornata a scuola.

<sup>10</sup> Per prima lingua (L1) o lingua madre (LM) si intende la prima lingua imparata, per seconda lingua (L2) quella appresa nel Paese in cui viene correntemente parlata. Cfr. Krashen (1981).

<sup>11</sup> Per famiglia transnazionale si intende un’unità familiare i cui membri, pur essendo uniti da legami affettivi e responsabilità parentali, vivono periodi di distanza fisica a causa delle scelte migratore del nucleo. Questo tipo di famiglia non è un fenomeno nuovo, ma è salito alla ribalta da quando ad emigrare sono state soprattutto le donne. Cfr. Hondagneu-Sotelo, Avila (1997) o Parrenas (2001).

*Estratto n. 2*

1. RIC: va bene. ok. e ti chiedo, da quanto tempo abitate in Italia?
2. HAN: da due anni
3. RIC: due anni. ok. quindi tutti i tuoi figli sono nati in Egitto.
4. HAN: sì, sì, sono nati in Egitto
5. RIC: tutti nati in Egitto e dopo siete venuti qua. due anni fa tutti insieme. tuo marito già era qua?
6. HAN: no, mio marito è qua (.) da (.) sedici anni.
7. RIC: ma ascolta, a casa parlate solo arabo, giusto?
8. HAN: solo arabo, poco tempo italiano.
9. RIC: ok. e quando parlate poco poco italiano? quando?
10. HAN: quando?
11. RIC: eh, in casa dico.
12. HAN: prima dormire. ((ride))
13. RIC: prima di dormire?
14. HAN: quando noi (.) ciao (.) tutti cose.
15. RIC: cioè?
16. HAN: mangiato, studiato...
17. RIC: quindi a un certo punto alla sera, di più alla sera, tu chiedi: cos'hai fatto a scuola? cos'hai mangiato oggi a pranzo, a scuola?
18. HAN: sì, sì.
19. RIC: ok. questo lo chiedi in arabo, giusto?
20. HAN: in arabo no.
21. RIC: in italiano?
22. HAN: in italiano.
23. RIC: parli con lui in italiano?
24. HAN: sì, sì, sì.
25. RIC: e lui ti risponde?
26. HAN: in italiano.
27. RIC: ma non è strano parlare italiano con i tuoi figli, con tuo marito? perché non è la tua lingua, non è la tua lingua madre (.) no? e quindi non è un po' strano parlare in italiano con i tuoi figli?
28. HAN: non è strano, vostro padre *raccomende* sempre: deve parlare con loro per italiano.
29. RIC: quindi tuo marito chiede a te di parlare italiano con loro, ho capito, ho capito. però non è un po' strano parlare italiano con loro per te, no? Cosa dici?
30. HAN: no, adesso deve tutti imparare la lingua italiana.

Anche in questo caso sembra soprattutto il padre, già da tempo in Italia, il ponte con la lingua italiana nel contesto domestico. È lui ad insistere perché le chiacchierate del dopocena si svolgano in italiano, raccomandando alla moglie di rivolgersi ai figli in una lingua che certamente non è quella in cui verrebbero spontanee le conversazioni del dopocena, ma che “adesso deve tutti imparare” (riga 30). Su questo obiettivo, sembrerebbe esserci un allineamento tra Hanan e il marito, per cui non le sembra affatto strano sforzarsi di parlare con i figli in una lingua che non è la sua, e che padroneggia ancora in modo limitato (riga 28).

Karida e i suoi tre figli si sono ricongiunti al marito otto mesi prima dell’intervista e quindi i figli sono allievi cosiddetti NAI<sup>12</sup>, tutti inseriti in classi di scuola primaria. A casa parlano arabo e praticano l’italiano per fare insieme i compiti.

Ovviamente a scuola parlano italiano, ma usano anche l’arabo per chiacchierare con i compagni arabofoni durante il gioco nei momenti di pausa (righe 14-20).

<sup>12</sup> L’acronimo sta per studenti Neo Arrivati in Italia, cfr. Favaro (2010).

Estratto n. 3

1. RIC: e adesso parlami un poco della lingua che tu usi a casa con i tuoi figli. quando siete a casa parlate egiziano?
2. KAR: sì, arabo.
3. RIC: arabo (.) e i tuoi figli ti rispondono, parlano con te in egiziano o in italiano?
4. KAR: qualche volta parlano in arabo. quando (.) tutti i giorni per due ore siete insieme, parlo in italiano e io con i miei figli.
5. RIC: e quando vi parlate a casa di studio, in quale lingua vi parlate?
6. KAR: tutti: arabo e in italiano. perché non capisco l'italiano. devo (.) conosco le parole in arabo prima. secondo, conoscono l'italiano.
7. RIC: quindi tutte e due?
8. KAR: sì.
9. RIC: cercate di parlare in italiano e in arabo. e il loro italiano è come il tuo, più o meno? loro capiscono, parlano italiano come te?
10. KAR: sì.
11. RIC: più o meno come te? o sono più bravi o meno bravi di te?
12. KAR: meno bravi. perché io sono grande. io conosco devo imparare (.) loro no. vado a scuola, torno a casa, vado al giardino, vado al supermercato.
13. RIC: però è anche vero che i bambini imparano anche giocando, no?
14. KAR: ma i loro amici parlano in arabo. qui non parlano l'italiano.
15. RIC: ok. cioè i compagni di classe, amici, sono di più arabi, giusto?
16. KAR: Sì.
17. RIC: Quindi giocare-
18. KAR: [giocare in arabo. Quando parlare-
19. RIC: [parlare in arabo
20. KAR: tanto arabo qui.

Infine, Sharmin vive in Italia da molti anni, le sue due figlie sono nate in Italia e frequentano la scuola media e la scuola primaria. A casa parlano prevalentemente italiano e la competenza in bengali delle figlie sembra essere piuttosto limitata. In questa famiglia sono le figlie che aiutano la madre nei compiti di italiano. Sharmin è separata e vive in un contesto di comunità prevalentemente italofono.

Estratto n. 4

1. RIC: che lingua parli a casa ai tuoi figli? cioè, cosa parlate a casa?
2. SHA: parlate italiano, poco bengalese.
3. RIC: bengalese?
4. SHA: bengalese non tanti capisci i miei bambini due, perché sono nati due bambini italiani.
5. RIC: tutti e due sono nati in Italia?
6. SHA: Sì, sì, grande Milano, piccolo Ventimiglia a Sanremo.
7. RIC: a Sanremo, ho capito. e quindi tu parli un poco in bengalese, un poco in italiano con i tuoi bambini?
8. SHA: Sì, sì, sì.
9. RIC: e loro che cosa ti rispondono? con che lingua parlano loro a te?
10. SHA: tutti e due insieme.
11. RIC: tutt'e due?
12. SHA: sì. quando tempo non capisci il bengalese, l'italiano. capisci il bengalese, ((parlano in)) bengalese.
13. RIC: e invece, quando i tuoi figli ti parlano della scuola: cosa ho fatto di matematica, cosa ho fatto di storia, loro ti parlano in quale lingua?
14. SHA: quando tempo compiti loro parlare in italiano. sempre in italiano.

In questa famiglia sembrerebbe esserci una certa separazione delle competenze linguistiche tra generazioni: la madre è la parlante esperta di bengali, mentre le figlie sono più esperte nell’italiano (riga 4: “bengalese non tanti capisci i miei bambini due, perché sono nati due bambini italiani”). È ipotizzabile un dialogo quotidiano fatto di continue commutazioni di codici come emerge nella riga 12: “quando tempo non capisci il bengalese, l’italiano. capisci il bengalese, ((parlano in)) bengalese”.

Le situazioni che emergono dai dialoghi con le studentesse del CPIA evidenziano un panorama di repertori linguistici di madri e figli variegato e mutevole e per questo difficilmente ascrivibile in modo netto ad una categoria. Per le figlie di Sharmin, nate in Italia, qual è la prima e quale la seconda lingua tra l’italiano e il bengali? Il criterio che possiamo seguire è di tipo cronologico oppure è più utile considerare il grado di dominanza e frequenza d’uso?

Inoltre, per tutti i bambini e ragazzi i contesti d’uso della L1 e della L2, che apparentemente potrebbero essere “lingua madre a casa” e “seconda lingua a scuola”, non sembrano nettamente separati giacché spesso usano l’italiano in casa, soprattutto quello scritto dei testi scolastici, e qualcuno usa la lingua d’origine a scuola nei momenti di gioco.

Oltre ad essere soggetti plurilingui, i figli potrebbero essere definiti *heritage speakers* (HS) cioè parlanti che hanno acquisito per prima la lingua “di comunità” ed hanno poi incontrato con la scolarizzazione, in età infantile, la lingua comunemente usata nella società in cui vivono, detta “maggioritaria” la quale col tempo diventa quella più usata e di cui sono o saranno più competenti. Benmamoun *et al.* (2013: 133) definiscono così gli *heritage speakers*:

A heritage speaker is an early bilingual who grew up hearing and speaking the heritage language (L1) and the majority language (L2) either simultaneously or sequentially in early childhood (that is, roughly up to age 5 [...]), but whose L2 became their primary language at some point during childhood (typically after the onset of schooling). As a result of language shift, by early adulthood a heritage speaker can be strongly dominant in the majority language.

Nelle quattro storie familiari riportate si osserva che gli *heritage speakers* non sono una categoria omogenea, ma si dispongono, riprendendo Valdés (2001), lungo un continuum che ha agli estremi i parlanti nativi monolingui della L1 ad un polo e della L2 all’altro: alcuni *heritage speakers* si posizionano più vicini alla lingua d’origine, altri nel mezzo, altri più vicini alla lingua maggioritaria. Soprattutto quello che Valdés sottolinea è che il plurilinguismo dei singoli è dinamico in sé<sup>13</sup> perché il repertorio linguistico muta nel tempo e in ragione dell’ampliarsi della rete sociale di riferimento.

## 5.2. Perché studiare italiano (da adulte e madri)?

Una delle caratteristiche che accomuna le storie delle quattro donne intervistate è, come precedentemente riportato, l’essere impegnate in un percorso di studio della lingua italiana. Alla domanda sul perché da adulte siano ritornate a scuola, le due studentesse bangladesi dichiarano, oltre ad un motivo integrativo, anche il desiderio di accompagnare attivamente i figli nel loro percorso scolastico. Dice Lima:

<sup>13</sup> Sul plurilinguismo dinamico, cfr Borghetti, Li (2023).

*Estratto n. 5*

1. RIC: ok, e che cosa (.) perché tu pensi (.) perché è importante parlare italiano, capire italiano? perché? perché tu vuoi imparare?
2. LIM: aiutare mio bambino a (.) compiti, a (.) ufficio. sì, sì, sì.
3. RIC: certo, se devi andare in ufficio, se devi comprare al mercato...
4. LIM: sì, sì.
5. RIC: però tu dici prima di tutto ti piace aiutare-
6. LIM: [aiutare i bambini]
7. RIC: ti piace?
8. LIM: sì, piace. prima (.) io maestro nel mio paese. io studiare 5-10 anni bambini. io maestro 10 anni, lavoro 10 anni. arrivo qua, io no aiutare i miei bambini. io tanto piange, tanto piange, prima io tanto piange.
9. RIC: perché non capivi come aiutare?
10. LIM: sì, io non capire, io non capire. io arriva 10 anni prima, magari non stato qua, io vado in paese, io lavoro, lavoro.

Lima in Bangladesh è stata insegnante di scuola primaria per dieci anni e quindi sembra aver vissuto con grande frustrazione il fatto di non riuscire a fare con i propri figli quello che faceva professionalmente al suo Paese. Vivere l'aiuto ai figli anche come una forma di riappropriazione dell'identità lavorativa è riportato pure da Karida. È da notare il fatto che ben tre studentesse su quattro avessero un lavoro retribuito al loro Paese (due insegnanti e un'infermiera), mentre attualmente soltanto Lima aiuta il marito nella sua attività commerciale. Le altre tre donne svolgono unicamente un lavoro di cura della famiglia, non retribuito. Sempre sulla motivazione ad apprendere l'italiano, le due studentesse egiziane sembrano guidate anzitutto da un desiderio di autonomia e integrazione. Ecco a tal proposito le parole di Karida:

*Estratto n. 6*

1. RIC: bene, bene. e perché tu hai deciso di venire in questa scuola? che cosa (.) che cosa ti serve?
2. KAR: per comunicare con il *community*.
3. RIC: con la comunità dove abiti in Italia.
4. KAR: sì, devo parlare!

Curiosamente, le due studentesse che non menzionano tra le loro motivazioni l'aiuto nel percorso scolastico dei figli, sono le stesse che sostengono in qualche modo e implicitamente di essere state "spinte" ad iscriversi a scuola anche dai figli nella previsione di trarne vantaggio per lo studio e i compiti a casa. Dice Hanan:

*Estratto n. 7*

1. RIC: che cosa pensano i tuoi figli che tu vai a scuola? gli piace, non gli piace? ti prendono in giro? oppure sono contenti che tu vieni a scuola al CPIA? cosa pensano i tuoi figli che tu vai a scuola?
2. HAN: ((ride)) tempo sorridi per me.
3. RIC: cioè, ti prendevano un po' in giro?
4. HAN: sorridi.
5. RIC: dice: "mamma è grande e va a scuola".
6. HAN: anche studio. tutto: "mamma và, vai alla scuola" per aiutare (.) per aiutare loro.
7. RIC: quindi solo loro che ti dicono: "vai a scuola mamma, così dopo ci puoi aiutare per fare i compiti".
8. HAN: sì.
9. RIC: per studiare?

10. HAN: sì.

In questo caso, è interessante l'uso del discorso riportato. Il *reported speech* è infatti un meccanismo discorsivo che serve ad attenuare oppure rinforzare l'*agency* del parlante attraverso il ricorso alle parole altrui. Lo troviamo nella riga 6 dove Hanan "fa parlare" i suoi figli così: "mamma và, vai alla scuola". Alessandra Galatolo ha analizzato l'uso del *reported speech* nelle testimonianze in tribunale notando come in quel contesto il discorso riportato nelle parole dei testimoni sia tra le «strategie discorsive atte ad oggettivare l'eventuale espressione del loro punto di vista tramite la mitigazione dell'agentività legata all'atto stesso di dire» (Galatolo, 2007: 197).

Bubicova-Moan (2017), in uno studio sui dialoghi tra genitori stranieri e personale scolastico in Norvegia, ha invece evidenziato come il *reported speech* sia un mezzo usato dai genitori per aumentare la loro l'*agency* discorsiva. Nel caso di Hanan può essere letto come un modo per rinforzare, prendendo "a prestito" la voce dei figli, la sua scelta di iscriversi a scuola. Per riprendere il più volte citato modello di Hymes, nel *reported speech* si osserva l'ampliamento dei *partecipanti* nell'interazione linguistica (è la P dell'acronimo S-P-E-A-K-I-N-G.). Tra i partecipanti si contano dunque non solo emittente e destinatario, ma anche la voce dei figli che viene evocata nel discorso.

Anche i mariti vengono descritti dalle studentesse come partecipi della loro decisione di iscriversi a scuola. Nelle parole di Karida:

#### *Estratto n. 8*

1. RIC: e cosa pensa tuo marito che tu vieni a scuola? è contento?
2. KAR: sì.
3. RIC: gli piace?
4. KAR: piace perché quando io voglio (.) voglio vado a un mercato, devi scende con mi (.) vado solo! ((ride))
5. RIC: certo. così sei più indipendente.
6. KAR: Sì.

Per Karida l'italiano è la lingua che consente a lei e al marito una reciproca autonomia; il "vado solo!" della riga 4 che può essere inteso sia come desiderio della donna, sia di suo marito.

Un'adesione familiare al percorso di formazione che non trova invece riscontro nelle parole delle maestre le quali imputano ai mariti una certa ritrosia, almeno fino ad un recente passato, nel lasciare spazi di autonomia alle mogli. Una delle tre maestre di quarta dice:

#### *Estratto n. 9*

1. INS 1: abbiamo tanto insistito in prima e in seconda anche con i padri eh, che mandassero le mogli a scuola: "perché non mandi tua moglie a scuola?" perché bisogna anche superare quell'ostacolo, che la moglie esca di casa non per andare a fare la spesa-
2. RIC: [ma per fare una cosa per sé

D'altro canto le stesse maestre sembrano avere un ruolo attivo nell'incoraggiare le mamme degli studenti a imparare l'italiano agendo sui mariti che, grazie al lavoro fuori casa, sono spesso i più competenti in italiano all'interno della coppia. Inoltre, le insegnanti di quarta riportano anche una interessante circolarità tra le due scuole, istituita spontaneamente grazie ai legami familiari: i bambini raccontano alla maestra quello che i loro genitori fanno "di sotto" e anche i genitori parlano della loro scuola ai figli:

### Estratto n. 10

1. INS 2: la mamma di A. adesso capisce. magari non riesce tanto a rispondere però capisce, quindi abbiamo anche visto i risultati. e i bambini sono molto fieri che la loro mamma-
2. RIC: [che vada a scuola?]
3. INS 2: "mamma è già che sta studiando italiano"
4. RIC: questo è carino (.) bella questa cosa
5. INS 1: "studia tanto!". stamattina guardo un bambino che mi fa: "mamma è già che studia ma, mamma studia tanto, tanto! più di me, ma l'italiano ancora non lo capisce..."
6. INS 2: sì, sì, loro sono dei giudici. e i bambini sanno perché le mamme raccontano. la scorsa settimana una nostra bimba ci raccontava: "maestra lo sai che la mia mamma oggi non fa lezione perché la loro maestra ha detto che si sono comportati bene e li porta al cinema!" mi ha fatto tanta tenerezza, contenta!
7. RIC: quindi loro sono orgogliosi di queste mamme.
8. INS 2: sì, sono fieri! sì, sì sì.

Dalle parole delle maestre, i bambini sembrano orgogliosi di queste madri che condividono con loro gli spazi della scuola, nella riga 1 e 8 riferiscono di bambini "fieri" della loro madri.

Sul giudizio poco benevolo del bambino nei confronti delle competenze in italiano della madre (riga 5) torneremo più avanti, quello che mi sembra importante sottolineare è come la scelta di tornare a scuola da adulte sia un chiaro indicatore del coinvolgimento attivo delle madri nella costruzione della loro esistenza, una decisione peraltro condivisa e appoggiata dall'intera famiglia. Un certo ruolo in questa decisione sembra averlo il desiderio di sostenere il percorso scolastico dei figli.

Gli effetti di questa decisione sembrano essere molteplici, a partire dal fatto che entrambi i team di maestre notano una maggiore facilità nella comunicazione scuola-famiglia, evidenziano inoltre un effetto positivo sul rendimento scolastico dei figli e un aumento della assertività e della stima di sé da parte delle madri. Le maestre di quarta dicono:

### Estratto n. 11

1. RIC: quindi questo fatto dei genitori (.) mi sembra di capire: i papà sono poco presenti perché soprattutto lavorano-
2. INS 2: [sì, e sono quelli che capiscono di più]
3. RIC: perché lavorando (.) hanno un italiano migliore. le mamme tendenzialmente-
4. INS 1: [stanno in casa]
5. RIC: la vostra percezione è che non capiscano tanto
6. INS 1: in prima tante mamme non capivano.
7. INS 2: no! tantissime. infatti siamo contente perché abbiamo visto che molte mamme adesso frequentano il corso al Cipa.
8. RIC: quindi mi state dicendo che c'è un rapporto abbastanza stretto tra il fatto che loro frequentino e come riescono o non riescono a (.) seguire i loro figli?
9. INS 1: certo! ne traggono vantaggio proprio anche nei confronti dei bambini e con noi. ma anche la mamma ((Karida)) ieri è venuta qui ai colloqui parlava bene.
10. INS 2: mah, io non me l'aspettavo! perché me la ricordavo ad inizio anno che era lì che non capiva (.) tant'è vero che le ho chiesto: "ma lei si ferma adesso sola, ma capisce? riesce a capirmi?" e lei: "sì, sì, sì, sì!". infatti siamo riuscite a comunicare.

Nel seguente estratto, si osserva come le maestre di terza notino alcuni effetti sulla stima di sé per entrambe le madri-studentesse i cui figli frequentano la loro classe.

### Estratto n. 12

1. RIC: e neanche avete notato qualche cosa di diverso se queste mamme...
2. INS 1: a livello (.) cioè io parlo per una mamma in particolare tanto, tanto è lì (.) c'è la mamma di A. ((nome della figlia di Sharmin)) frequentando il Cipa, imparando l'italiano, visto il suo trascorso, ho notato che è più sicura di sé si espone un po' di più quindi-
3. INS 2: [sì, ha più autostima]
4. INS 1: è un punto a favore sia per lei che per la bambina perché comunque adesso relazionavano anche prima bene, però adesso sono più unite. per quanto riguarda M. ((nome del figlio di Hanan)) ti dico la mamma quest'anno (.) per la prima non parlava niente, quest'anno si voleva persino candidare come rappresentante di classe!

Alla riga 4 l'insegnante 1 dice che quest'anno Hanan “si voleva *persino* candidare come rappresentante di classe?”. È curioso che entrambe le studentesse-mamme intervistate si siano candidate quest'anno a rappresentare i genitori della terza, a ulteriore riprova di un desiderio di partecipazione attiva nel percorso scolastico dei figli.

### 5.3. *Sul tavolo della cucina: limiti, vantaggi, reciprocità del fare scuola in casa*

Come si realizza in concreto l'aiuto in casa? A questo proposito, alcune studentesse parlano di un appuntamento quotidiano, di durata variabile, in cui si siedono coi figli attorno a un tavolo per studiare e fare i compiti insieme; altre dedicano del tempo allo studio e ai compiti solo nel fine settimana. In generale sembra più agevole per queste madri, stante la limitatezza delle loro risorse linguistiche in italiano, dare aiuto per le materie scientifico-matematiche e per l'inglese ovvero per quegli ambiti disciplinari che prescindono da una buona competenza in italiano.

È interessante la circolarità di questi appuntamenti familiari in cui l'aiuto è reciproco: molti figli aiutano le madri nella comprensione di esercizi e testi di studio, così come spesso i fratelli maggiori aiutano i fratelli minori. Di seguito il dialogo con Lima:

### Estratto n. 13

1. RIC: ho capito. e qualche volta i tuoi figli ti raccontano, ti parlano di che cosa hanno fatto a scuola o sei tu che chiedi: “cos'hai fatto oggi a scuola?”
2. LIM: sempre mamma che apre il libro, chiedere, questo anche io non ho capito.
3. RIC: ok, quindi sempre voi, tutti i giorni fate i compiti insieme, studiare insieme. tutti i giorni?
4. LIM: tutti i giorni, tutti, sì. arriva a scuola io guardare il diario, chi compite, chi...
5. RIC: ok, quindi tu controlli il diario, guardi e gli dici: tu devi fare matematica, tu devi fare storia, e poi cosa fate?
6. LIM: sì, sì
7. RIC: quindi: guardi il diario, controlli, e dopo se ci sono dei compiti cosa fai?
8. LIM: dopo se li (.) quaderno qualcosa compiti (.) io aiuto il cellulare *Google Translate* ((ride))
9. RIC: *Google Translate*. allora, spiegami bene bene, perché questo mi interessa. quando devono fare i compiti e siete a casa, c'è un posto dove sempre vi sedete insieme per fare i compiti?
10. LIM: sì, sì.
11. RIC: dove?
12. LIM: a casa.
13. RIC: in cucina?
14. LIM: cucina, sì, cucina, tavolo.
15. RIC: tavolo della cucina.
16. LIM: sì, sì.
17. RIC: quindi sei tu con i tuoi bambini più grandi, perché la bambina piccola non c'ha i compiti, niente. e questo-

18. LIM: [piccola guarda televisione. ((ride)) sempre.
19. RIC: piccola guarda la televisione, grandi sono seduti, tu anche sei seduta, e tuo marito è fuori casa perché lavora.
20. LIM: sì, sì.
21. RIC: e quindi che cosa fate? prendete il quaderno, prendete il libro.
22. LIM: prendi il libro, prendi il quaderno due ((tutt'e due)).
23. RIC: e tu sei seduta qua vicino. quindi metti uno a sinistra, uno a destra, tu in mezzo, ok? e poi quando per esempio quella più grande, maschio, quello più grande, deve studiare un testo grande di storia o difficile, cosa fate? leggete insieme?
24. LIM: legge il mio bambino legge bravo.
25. RIC: bravo a leggere, quindi lui legge. dopo come fate per capire se ci sono parole che non capite? cosa fate?
26. LIM: uno anno, solo uno anno ((è qui da un anno))
27. RIC: quindi lui non capisce tutto, è difficile.
28. LIM: sì, difficile. per lui difficile. sì, sì.
29. RIC: ok, e per te è difficile o non è difficile? i testi che lui deve leggere, tu li capisci o non capisci tanto?
30. LIM: capisco poco.
31. RIC: poco?
32. LIM: sì. matematica, matematica io capisco bene. bravo. il mio bambino matematica capisce bene.
33. RIC: ok, quindi matematica è più facile.
34. LIM: sì, sì. meglio. sì, meglio.
35. RIC: perché numeri, numeri, più tranquilli.
36. LIM: sì, più tranquilli. perché Italia lingua, grammatica...
37. RIC: difficile.
38. LIM: difficile.
39. RIC: molto difficile.
40. LIM: sì, sì, non capito niente.
41. RIC: ok, lui non capisce, tu non capisci.
42. LIM: adesso lui capisce. lui aiutare io. ((ride))
43. RIC: ok, quindi lui aiuta te. adesso.
44. LIM: adesso mio bambino aiuta io.
45. RIC: giusto. e questo ti piace? ti piace questo?
46. LIM: sì, sì, sì. mi piace ((ride))

Lima non è l'unica che, di fronte a certe difficoltà nella comprensione di un testo complesso, si ingegna cercando la traduzione mediante delle applicazioni del cellulare, come si nota nella riga 6: “quaderno qualcosa compiti (.) io aiuto il cellulare *Google Translate*”, ma quando incontrano difficoltà di comprensione maggiori si rivolgono ad un cugino connazionale che frequenta le scuole superiori.

#### Estratto n. 14

1. RIC: ok. ti piace che tuo figlio ti aiuta. e quando tutti e due non capite (.) che c'è un testo difficile per tuo figlio e per te, come fate per capire?
2. LIM: io chiamare mia cugina c'è lei bambino superiore c'è a aiutare.
3. RIC: quindi questo figlio della tua amica viene a casa.
4. LIM: no, non viene a casa.
5. RIC: telefono.
6. LIM: telefono, sì.
7. RIC: ah, e tu gli parli al telefono e gli dici: “cosa vuol dire verbo intransitivo?”
8. LIM: sì, sì, sì.

Anche Karida sembra avere un momento quotidiano dedicato allo studio insieme dell’italiano e all’occorrenza ai compiti:

*Estratto n. 15*

1. RIC: e a casa c’è uno spazio per fare i compiti? c’è un tavolo per fare i compiti?
2. KAR: sì, sì.
3. RIC: dov’è?
4. KAR: in sala.
5. RIC: cioè sempre il tavolo dei compiti è quello della sala?
6. KAR: sì.
7. RIC: e loro tutti i giorni (.) o no?
8. KAR: tutti i giorni imparano l’italiano. i compiti, quando abbiamo i compiti.
9. RIC: quando ci sono i compiti andate tutti insieme?
10. KAR: sì.
11. RIC: tutti insieme vi sedete intorno a questo tavolo e lui deve fare matematica, lei deve fare l’italiano e tu stai seduta vicino?
12. KAR: sì. il mio figlio non è molto buono a matematica. devo (.) devo fare il compiti. non puoi dormire-
13. RIC: “[“non vai a dormire se non hai finito il compiti”]
14. KAR: giusto. qualche volta poco *mistakes* . “non va bene. no *mistake!*”
15. RIC: “non devi fare errori!” quindi quando lui fa errori tu glielo fai rifare e tu sei seduta vicino e guardi che lui non faccia gli errori.
16. KAR: sì
17. RIC: e per te? è facile o difficile aiutare loro a capire?
18. KAR: non è facile, ma io piaccio aiutare.
19. RIC: ti piace?
20. KAR: sì, sono maestra in Egitto.
21. RIC: ok, allora sei abituata ad aiutare.
22. KAR: sì, e io piaccio aiutare, non è facile.
23. RIC: e come fate esattamente? vi sedete vicine così?
24. KAR: sì, c’è il libro, quando non capisco, guardo su internet e chiedo mio marito.
25. RIC: quindi, piano piano, leggete insieme, tu leggi o legge tua figlia o tuo figlio?
26. KAR: lui legge e io ascolto.
27. RIC: tu ascolti. e dopo provate a capire cosa vuol dire, significato, parole difficili.
28. KAR: cerca sull’internet.
29. RIC: e dopo lui o figlio o figlia prova a ripetere quello che si ricorda?
30. KAR: dopo tanto tempo mi chiedono ((chiedo loro)), “cosa hai detto?”

In quanto ex insegnante, Karida sembra esercitare un controllo piuttosto serrato sui compiti dei figli dai quali pretende che non facciano errori di matematica (riga 14) e che sappiano ripetere ciò che hanno appena imparato insieme (riga 30). Un simile impegno non è ritenuto necessario da Hanan che dedica tempo ai compiti del figlio solo nel fine settimana, anche lei aiutandosi con il traduttore sul cellulare per i termini più difficili:

*Estratto n. 16*

1. RIC: che cosa è più difficile per M. ((nome figlio))?
2. HAN: italiano, italiano, grammatica.
3. RIC: grammatica.
4. HAN: parole, tanti parole difficili per M.
5. RIC: però lì al doposcuola c’è qualcuno italiano che aiuta M.
6. HAN: sì, sì. anche io, poco tempo io uso il traduttore e nel cellulare anche aiutano.
7. RIC: quando lo aiuti? quando? sabato, tipo?
8. HAN: sabato quando lui non va alla dopo-scuola.

Nel caso di Sharmin sembrerebbe che l'aiuto nei compiti e nello studio sia dato alle figlie da una educatrice della comunità in cui vivono, mentre il sostegno sull'italiano è quantomeno reciproco tra madre e figlie, con un ruolo importante della sorella maggiore verso la madre e la sorella minore:

*Estratto n. 17*

1. RIC: quindi tu provi, ti siedi lì vicino. e cosa fate? provate a leggere insieme?
2. SHA: tutto, sì. leggere quando tempo io parlare anche mio piccolo bambino parlare. io questo di: "non va bene mamma, non va bene, non va bene ancora". tutte insieme.
3. RIC: cioè, leggi un poco tu, un poco lei. tutte e due leggete, non lo so: deve fare storia. deve fare:: civiltà egizia. un poco legge lei, un poco leggi tu. un poco legge lei, un poco leggi tu. e dopo provate a ripetere quello che c'è scritto senza guardare o no?
4. SHA: senza guardare sì, piccolo sì. piccolo e grande tutte senza guardare tutte. anche oggi tu fuori, chi cosa, tutti scrivi. chi cosa oggi andare, quanto tempo festa, chi cosa tu scrivi. dopo tutte qua, non guardare. tutte queste scrivi, dopo grande figlia guardare: va bene, non va bene. anch'io guardare: va bene, non va bene.
5. RIC: ok. quindi loro non devono solo ripetere, ma anche devono scrivere per ricordare quello che hanno studiato. ricordare un testo studiato e devono scrivere. e dopo ti fanno leggere a te o fanno leggere alla grande. la sorella grande legge e dice: "questo va bene, questo non va bene". e anche tu guardi e dici "questo va bene, questo non va bene?" provi anche tu?
6. SHA: Sì, sì, anche io. "mamma vieni qua". anche parlare: "mamma vieni qua. tu compiti ce l'hai domani di scuola? vieni qua. io aiutare, aiutare".
7. RIC: sono loro che cercano di aiutare te?
8. SHA: sì, sì, sì.

Le parole delle figlie riportate da Sharmin alla riga 6: "mamma vieni qui. tu compiti ce l'hai domani di scuola? vieni qua. io aiutare", fanno intravvedere una complicità femminile tra madre e figlie, ma evidenziano anche in modo emblematico quella tendenza attribuita da Favaro (2013a) alla inversione dei ruoli tra le generazioni quando il genitore, meno esperto dei figli nel nuovo codice linguistico, si viene a trovare «[...] nella situazione di *infans* in L2 (letteralmente, *colui che non parla*), mentre i figli acquisiscono il "potere linguistico» (Favaro, 2013a: 117).

Da quello che riportano le maestre, i figli stessi sono ben consapevoli della loro maggiore abilità linguistica nei confronti soprattutto delle madri: "mamma è giù che studia ma, mamma studia tanto, tanto! più di me, ma l'italiano ancora non lo capisce".

E del resto i figli sono spesso investiti del ruolo di mediatori linguistici da genitori che «possono dipendere nelle loro transazioni con il mondo esterno dalle conoscenze dei figli» (Maher, 2012: 23).

Questa inversione dei ruoli generazionali non sembra essere vissuta dalle studentesse come una minaccia alla loro autorevolezza genitoriale; alcune sembrano anzi apprezzare questo scambio di competenze con i figli che avviene su un terreno nuovo, comune ad entrambi, dell'essere studenti. Nelle parole di Lima:

*Estratto n. 18*

1. RIC: e quando tu sei seduta, basta che tu stai seduta e loro fanno ((i compiti)). quando loro ti chiamano, dicono: "mamma questo non ho capito", tu aiuti.
2. LIM: sì.
3. RIC: sennò tu stai là in mezzo.
4. LIM: eh, io studio. "Facile, Facile" libro ((testo di italiano L2))
5. RIC: tu studi italiano, fantastico. quindi tu hai i tuoi compiti.
6. LIM: sì.
7. RIC: "Facile, Facile".

8. LIM: sì.
9. RIC: tuo figlio ha i compiti, tua figlia ha i compiti, tutti e tre insieme sul tavolo di cucina lavorate.
10. LIM: sì, sì.
11. RIC: ok. e quando un figlio ti chiede aiuto, tu guardi.
12. LIM: guardo, sì.
13. RIC: e anche tu chiedi aiuto ai figli se non capisci il tuo “Facile, Facile”?
14. LIM: sì.
15. RIC: quindi loro aiutano te anche. insieme. tutti insieme.
16. LIM: insieme

Altre, come Karida, sembrano ben consapevoli dell'autorevolezza che deriva loro dall'essere adulte e dunque individui con un'esperienza di vita e un sapere più ampio rispetto a quello dei loro figli:

#### *Estratto n. 19*

1. RIC: e il loro italiano è come il tuo, più o meno? loro parlano italiano come te?
2. KAR: sì.
3. RIC: più o meno come te? o sono più bravi o meno bravi di te?
4. KAR: meno bravi. perché io sono grande. io conosco devo imparare (.) loro no.

Nelle parole delle madri, sembra emergere l'adesione verso un modello di genitorialità dove è centrale l'assunzione di un ruolo educativo che si esprime anche nel garantire un ambiente domestico favorevole all'apprendimento e il coinvolgimento nelle attività di studio dei figli.

Se il sistema scolastico italiano prevede la collaborazione dei genitori allo studio domestico, non è detto peraltro che in altri sistemi scolastici questo avvenga allo stesso modo. Modesti (2012), analizzando interviste a genitori migranti residenti nel veronese, riporta le parole di una madre ghanese che riferisce di un sistema scolastico nel Paese di origine dove avviene un “affidamento” dei figli alle maestre da parte dei genitori, facendo intendere un ruolo meno attivo di questi nel percorso scolastico dei figli. L'immagine dell’“affidamento” dei figli alla scuola emerge anche dalle parole delle maestre di quarta:

#### *Estratto n. 20*

1. INS 1: cosa ti ha detto quel papà in prima? ((rivolgendosi alla collega)) “adesso è anche tuo figlio”.
2. INS 2: il primo giorno di scuola un papà prima di lasciare il bambino, mi ha guardato e ha detto: “maestra, lui figlio mio. da oggi anche figlio tuo”. son rimasta così!

#### *5.4. Oltre il tavolo della cucina: il dopo-scuola*

Non c’è dubbio che accanto e oltre alle attività scolastiche “*home-based*”, un grande aiuto ai bambini nei compiti e nello studio venga dato dalla scuola stessa con le attività extracurricolari e dagli enti del terzo settore, associazioni e parrocchie, che gestiscono centri ricreativi con attività di dopo-scuola. Tutte e quattro le famiglie intervistate ne fanno ricorso: chi per pochi appuntamenti settimanali, chi ogni pomeriggio. I figli di Karida, in Italia da pochi mesi, frequentano due diversi dopo-scuola:

*Estratto n. 21*

1. RIC: e invece con le materie di studio, come per esempio la storia o geografia, come fai?
2. KAR: per me non è facile. vado dopo-scuola.
3. RIC: quindi i tuoi figli, tutti e tre, vanno al dopo-scuola.
4. KAR: sì
5. RIC: tutti i giorni?
6. KAR: no. qui in scuola due giorni, un'altra dopo-scuola una giornata.
7. RIC: quindi tre giorni alla settimana c'è qualcuno che aiuta i tuoi figli.
8. KAR: sì. ma tutto il tempo non fa il compiti, giocare ((ride)) de- io dico, devo imparare! non giocare! i bambini vogliono giocare.

Nella riga 8 Karida ribadisce l'importanza dello studio: “devo (ma voleva dire devi) imparare! non giocare! i bambini vogliono giocare”, evidentemente perché il dopo-scuola è anche uno spazio di socialità e gioco, aperto a momenti conviviali ed informali.

Sharmin e le sue figlie sono assidue frequentatrici di un dopo-scuola parrocchiale.

*Estratto n. 22*

1. SHA: sì, perché i miei bambini non hanno tanto tempo insieme mamma, solo sera. perché quanto tempo finisce alle quattro e mezza scuola, uscire e poi andare dopo-scuola. dopo-scuola alle cinque, uscire alle sette. a casa sempre alle otto andare a casa.
2. RIC: quindi loro vanno a scuola fino alle quattro e mezza, dopo vanno al dopo-scuola?
3. SHA: sì.
4. RIC: perché vanno al dopo-scuola?
5. SHA: dopo-scuola compiti, giocare, anche danza, venerdì, tutto piace.
6. RIC: ok. e i tuoi bambini, i tuoi figli, quando alla sera vi vedete, che loro tornano dal dopo-scuola e tutto, ti raccontano che cosa hanno fatto a scuola?
7. SHA: sì.
8. RIC: parlano?
9. SHA: sì, parlano, sì, di scuola. anche io, quanto tempo dopo-scuola, anche io sedi insieme. tutti i maestri conosco quattro anni.
10. RIC: quindi anche tu vai al dopo-scuola?
11. SHA: sì, sedi, guardare che cosa, giocare anche io. quanto tempo insieme andare in montagna dopo scuola.
12. RIC: ma quindi quando loro fanno i compiti tu dove sei?
13. SHA: io fuori a aspettare.
14. RIC: ah...
15. SHA: non fuori questo vicino, questo di scuola, questo vicino di sedi, io fuori a aspettare. dopo compiti finiti dopo giocare.
16. RIC: ok. quindi tu non sai quali compiti fanno, che cosa studiano, perché questo lo fanno insieme con la maestra italiana.
17. SHA: m::: ((annuisce))
18. RIC: ok, ho capito.
19. SHA: perché maestra italiana tutte guardare quanto tempo mi ho, più o meno di piccolo, piccolo adesso grande. sempre guardare.
20. RIC: cioè lei vi conosce da tanti anni?
21. SHA: sì, tanti anni! anche mio bengalese mangiare sempre.
22. RIC: cioè tu fai da mangiare anche per questa maestra?
23. SHA: sì, sì, sì ((sorride))

Sembra davvero che per Sharmin il dopo-scuola sia un luogo accogliente e frequentato da tempo, dove oltre ai compiti e allo studio è possibile partecipare ad attività sportive e ricreative, ma anche un luogo di socialità per lei e le altre madri. È possibile quindi che il dopo-scuola offra ai genitori un *setting* più coinvolgente rispetto alla scuola che, ad

eccezione dei momenti ufficiali di incontro come le assemblee di classe, rimane un luogo poco accessibile, dove si resta sull'uscio in attesa che i figli escano al termine delle lezioni.

Al dopo-scuola anche la madri possono “salire su” per accompagnare i figli e scambiare due chiacchierate con gli educatori o con altri genitori.

### 5.5. *Ruoli e reciproche aspettative*

Come più sopra indicato possiamo pensare *all'agency* discorsiva come ad una manifestazione della capacità di agire incorporata nelle forme linguistiche usate dai parlanti (Duranti, 2005).

Sordella (2024), in uno studio sul *parental involvement* e sulla percezione *dell'agency* dei genitori stranieri, ha individuato, a partire dall’analisi dei discorsi di insegnanti ed educatori, quattro diverse forme di *agency* attribuite da questi ai genitori che descriverebbero quattro diverse posizioni nei confronti del progetto educativo della scuola. Ai genitori verrebbero attribuiti: un’*agency convergente, indipendente, divergente e debole*<sup>14</sup>. Si può tentare di applicare questo schema analitico anche alle conversazioni con le studentesse e le insegnanti dei loro figli e figlie.

Un’*agency convergente* può essere individuata nelle parole che esprimono l’adesione delle studentesse al progetto educativo della scuola. Tre studentesse su quattro esprimono soddisfazione verso la loro scuola e quella dei figli, alcune riconoscono alle maestre la capacità di dedicare un’attenzione particolare ai loro figli NAI perché comprendano. È il caso di Lima:

#### *Estratto n. 23*

1. RIC: quindi all’inizio, l’anno scorso, era un problema.
2. LIM: sì, sì.
3. RIC: perché tu non riuscivi a aiutare.
4. LIM: no, no.
5. RIC: lui non riusciva a capire.
6. LIM: capire. maestra bravi, maestra brava. lui maestra brava. aiutare.
7. RIC: come fa per aiutare? come? come aiutare?
8. LIM: come- mio figlio parla con me: “maestra aiutare sempre”.
9. RIC: quando sono a scuola?
10. LIM: sì, sì, sono a scuola.
11. RIC: gli va vicino a lui?
12. LIM: sì, sì.
13. RIC: gli spiega ancora-
14. LIM: [sì, sì, ancora, ancora spiega.]
15. RIC: va bene, meno male, meno male che c’è maestra brava.
16. LIM: tre, quattro, cinque maestra, tutti brava. ((ride))
17. RIC: bene, bene.
18. LIM: le rispetto tutti.

Nella riga 8 Lima ricorre alle parole del figlio: “maestra aiutare sempre” per riconoscere la cura di questa insegnante, mentre nella riga 16 sembra riconoscente verso tutte le maestre: quelle del figlio e le sue.

<sup>14</sup> Le insegnanti attribuirebbero ai genitori un’*agency convergente* quando questi esprimono adesione al progetto educativo della scuola; *indipendente* quando evidenziano una presa di iniziativa autonoma; *contrastiva* quando agiscono in direzione contraria rispetto al progetto educativo e *debole* quando dimostrano un’adesione parziale alle richieste della scuola. Cfr. Sordella (2024).

Karida è consapevole del fatto che ai suoi figli, in quanto neo arrivati, venga riconosciuta una certa attenzione, ma sembra quasi pretendere dai figli più sforzo e impegno di quello che viene richiesto loro attualmente dalle maestre:

*Estratto n. 24*

1. RIC: certo, certo. però loro hanno tanti compiti da fare o no?
2. KAR: no. sua maestra conosce loro nuovi, non parlo- poco compiti.
3. RIC: studiare è difficile per loro?
4. KAR: tutti studiare no, non difficile loro piacciono la scuola. Perché la maestra non obbligato di studiare non obbligato di leggere.
5. RIC: la maestra va piano piano perché ha capito che loro ancora pensano in arabo.
6. KAR: sì, per me la mamma voglio (.) studiare. non voglio piano piano ((ride))
7. RIC: quindi sei di più tu che spingi che dici: "dovete lavorare, dovete imparare, dovete studiare!", perché le maestre sono più tranquille di te.
8. KAR: sì.
9. RIC: sei più severa delle maestre.
10. KAR: sì ((ride))
11. RIC: i tuoi figli sono contenti di andare a scuola?
12. KAR: sì! piace la scuola, piace la maestra, piace palestra, piace il mensa, piace la scuola
13. RIC: e tu sei contenta della scuola dei tuoi figli?
14. KAR: piace la scuola, piace la (.) la maestra sono interessata. non lascia i bimbi giocare. maestra di mio figlio O. si chiama maestra S. mi piace tanto.
15. RIC: perché lei è seria?
16. KAR: Seria e-
17. RIC: [e attenta a lui?]
18. KAR: sì. sentiamo il messaggio tutto il giorno. non lascia-
19. RIC: [cioè, il messaggio dove, sul diario?]
20. KAR: sul diario i sul whatsapp. tutto il giorno.
21. RIC: tutti i giorni vi sentite? e cosa vi scrivete? come è andata oggi?
22. KAR: quando lei chiedono qualcosa scritto, mi rispondo. quando voglio parlare con lei, venire a scuola, parlare con lei.

Da notare la disponibilità delle insegnanti (righe 18-22) a comunicare con mezzi anche informali come i messaggi whatsapp, che implicano la prassi di dare il proprio numero di telefono personale ai genitori. Delle due classi questo avviene solo in una, mentre nell'altra il gruppo *whatsapp* coinvolge unicamente i genitori, con la rappresentante di classe che si fa da tramite con l'insegnante coordinatrice. L'*agency convergente* dei genitori si intravede anche nella partecipazione agli incontri di confronto sui figli: tutte dichiarano di andare ai colloqui e alle assemblee; due insieme ai mariti, due da sole. Su come affrontare problemi di comprensione durante questi incontri, le studentesse riferiscono strategie diverse: Sharmin chiede all'insegnante di ripetere fin quando non le sembra di avere compreso.

*Estratto n. 25*

1. RIC: Quindi, sei tu che vai a parlare con la maestra, con i professori della figlia grande.
2. SHA: sì, sì.
3. RIC: e quando parli con loro capisci tutto o non capisci tanto quello che ti dicono le maestre, i professori (.) come ti senti? come stai quando vai a parlare con i professori?
4. SHA: tutte capisci poco, non capisci.
5. RIC: capisci poco?
6. SHA: sì. quando tempo non capisci poco, ancora parlare: "che cosa?"
7. RIC: chiedi?
8. SHA: professore, un altro questo sistemare," capisci?", "adesso sì."
9. RIC: ok, quindi quando non capisci tu chiedi e loro ti dicono di nuovo, ti parlano di nuovo.

10. SHA: sì, sì, sì.

Karida chiede aiuto nella traduzione ad altri genitori arabofoni oppure al marito, e a sua volta offre aiuto ad altri genitori:

*Estratto n. 26*

1. RIC: quindi, cerchi di (...) ai colloqui, alle riunioni, qualche volta vai tu, qualche volta va tuo marito?
2. KAR: sì.
3. RIC: anche tu vai?
4. KAR: sì.
5. RIC: e quando vai ti sembra di capire o non tanto le cose che dicono le maestre?
6. KAR: qualche volta io capire cosa le dica (...) quando non capisco mi chiedono la mamma degli altri bambini, chiedono il mio marito.
7. RIC: quindi tu puoi chiedere aiuto a altri genitori.
8. KAR: sì.
9. RIC: quindi loro aiutano te a capire. perché altre mamme, altri papà sono egiziani.
10. KAR: sì, sì.
11. RIC: e quindi ti aiutano a capire tutto. e tu aiuti anche qualcuno o no?
12. KAR: sì, sì. quando qualcuno mi chiede (...) quando io ho l'informazione-
13. RIC: [Tu lo dici
14. KAR: sì

L'*agency convergente* è anche quella che le insegnanti attribuiscono ai genitori, percepiti come alleati nel percorso educativo. Le insegnanti di quarta lo esprimono così:

*Estratto n. 27*

1. INS 1: e anche in linea di massima seguono i ragazzini eh. oppure sono presenti (...) se tu ti lamenti, li fermi sotto (...) e gli dici: "non ha studiato, guarda che non ha fatto i compiti", cercano (...) insomma: *sono sempre dalla nostra parte*.
2. RIC: questo è fondamentale
3. INS 1: sì, perché se i bambini si accorgono che la mamma (...) no? come succede qui in Italia. nelle altre scuole è così. è colpa sempre dell'insegnante.
4. INS 3: sì
5. INS 1: e i bambini se non sentono che c'è unione ne approfittano e peggiorano la loro situazione. Invece qui almeno all'apparenza-
6. INS 2: [Sì, sì, sì
7. INS 1: il collegamento e l'attenzione nei confronti della scuola c'è.

Il "sono sempre dalla nostra parte" della riga 1 è, almeno in questa classe, una dichiarazione chiara sul posizionamento dei genitori nei confronti della scuola. In questo dialogo è interessante anche il riferimento a quanto avviene nelle scuole "meno plurilingui" ("come succede qui in Italia. nelle altre scuole è così. è colpa sempre delle insegnanti" della riga 3) dove non sembra esserci la stessa percezione dell'alleanza scuola-famiglia.

Altro chiaro segnale di *agency convergente* da parte delle studentesse è la volontà di impegnarsi in prima persona nella scuola dei figli attraverso l'assunzione di responsabilità, come ad esempio ricoprire il ruolo di rappresentante dei genitori.

Una forma di *agency indipendente* sarebbe quella di chi, pur condividendo intenti e aspettative dell'istituzione educativa, si muove autonomamente nell'educazione dei figli, ad esempio ricercando mediatori linguistici informali nella propria rete sociale: è il caso

delle consulenze telefoniche del figlio della cugina di Lima, studente delle scuole superiori, o dell'utilizzo di applicativi o tutorial nella lingua d'origine per comprendere il significato di parole o frasi in italiano. Anche l'impegno ad insegnare il codice scritto della propria lingua madre ai figli può essere letto come espressione di *agency indipendente*. È ciò che fa Hanan con suo figlio di quattro anni:

#### *Estratto n. 28*

1. HAN: no, piccolo io studio con lui l'alfabeto ma in arabo.
2. RIC: aspetta, piccolo (.) M. questo di otto anni?
3. HAN: piccolo quattro anni.
4. G. ah, ok. quindi con il piccolo di quattro anni, maschio-
5. HAN: [sì, io studio con lui l'alfabeto in arabo.]
6. RIC: quindi con lui fai l'alfabeto arabo.
7. HAN: sì.
8. RIC: va bene.
9. HAN: perché l'arabo è la lingua madre.
10. RIC: certo.
11. HAN: deve imparare.

Si attribuisce ai genitori un'*agency debole* quando si sostiene che utilizzino il dopo-scuola come “parcheggio” per non doversi occupare dei figli tutti i pomeriggi, delegando così ad altri il ruolo di accompagnare i figli nel percorso educativo.

Le maestre dipingono un quadro famigliare piuttosto “tradizionale”, con mariti impegnati fino a sera fuori casa e mogli dediti al lavoro di cura della casa e dei numerosi figli, prive, come molte famiglie migranti, di una rete parentale più ampia che possa sostenerle nel lavoro di cura. In questa situazione i vari dopo-scuola sarebbero, in particolare per le due insegnanti di terza, una strategia per alleggerire il loro carico familiare:

#### *Estratto n. 29*

1. RIC: sei a conoscenza di strategie che i genitori usano per aiutare i figli nello studio. vi dicono? sapete o non sapete di questa cosa?
2. INS 2: sinceramente (.) *io penso che l'unica strategia sia iscriverli al dopo-scuola se trovano posto*, detto proprio in maniera (.) chiaramente come ha detto giustamente G. ((la collega)) a volte li mettono in troppi doposcuola, senza anche un po' capire quali sono i risultati, che cosa fanno (.) dovrebbero stare un po' più attenti anche in quello e selezionare. Perché anche sovraccaricare questi bambini (.) noi abbiamo alcuni alunni che fanno più di un doposcuola, alla fine non è che vedo dei grandi risultati, anzi vedo tanta confusione ((ride)). quindi il consiglio che diamo è poco ma bene. Però è *un po' un modo per (.) per non tenerli a casa*, perché di alcuni ne siamo abbastanza convinte, di altri (.) provano a dire: vediamo, vediamo come va.

La debolezza o rinuncia all'*agency* passa, nel discorso delle maestre di terza, intorno al concetto di presenza o assenza dei genitori al fianco dei figli.

#### *Estratto n. 30*

1. INS 1: adesso uso un termine forte: *per alcuni genitori la scuola è un parcheggio l'importante è non averli a casa* perché magari a casa-
2. INS 2: [sì, hanno altri figli più piccoli-]
3. INS 1: [hanno da fare la spesa, cucinare, i mariti vanno a lavorare, figli piccoli da accudire. dove lo metto mio figlio? lo porta a scuola. sono capitati periodi di difficoltà anche nella scuola nel senso che eravamo senza acqua era stato

avvisato di non portarli a scuola pur- nonostante ci fosse il disagio i bambini li hanno portati, li portano anche con la febbre.

4. INS 2: A volte sì, durante il covid-
5. INS 1: [diciamo che da una parte c'è il lato positivo della cosa perché magari vedono un porto sicuro nella scuola.]
6. INS 2: io penso che comunque un genitore quando (...) anche se ha delle sue difficoltà (...) per dire: "leggimi", anche se tu magari non capisci un tubo, "leggimi che cosa devi studiare" ma così il bambino è anche solo costretto a leggere più di una volta non è che devi farli per carità (...) quello voglio dire: *c'è un po' una resa*. non so, magari, non voglio essere (...) c'è quello che si arrende e invece c'è quello che dice: "no tu leggi". pensiamo ad esempio ai bambini cinesi che hanno una difficoltà ad apprendere la lingua italiana notevole, eppure mi sembra che i risultati in linea di massima siano un po' più alti perché *c'è proprio una presenza*. in questo senso far più sentire (...) certo, queste mamme le vedo sempre tutte affannate con molti figli, passeggini, non riescono (...) poi li hanno tutti molto vicini questi bambini quindi c'è anche questa difficoltà, ecco no?

Questa attribuzione di disinteresse dei genitori rispetto alla scuola dei figli non sembra condivisa dalle colleghes di quarta che riportano il caso del papà di A. che, nonostante gli impegni lavorativi e le scarse competenze in italiano, ha seguito la figlia dalla prima elementare sostenendola nell'acquisizione della letto-scrittura.

Le tre insegnanti di quarta sembrano collegare direttamente l'*agency debole* di alcune madri alle loro scarse competenze linguistiche:

#### *Estratto n. 31*

1. RIC: in particolare su questo aspetto dell'italiano, qual è il limite più grosso del fatto che loro non capiscono tanto l'italiano?
1. INS 2: in generale il fatto di non comportarsi come si comporta il papà di A. che pur non riuscendo a capire nulla però lui si mette in gioco, si mette lì e ascolta la figlia. qualche mamma mi dice: "io non so, io non so". non so e non mi ci metto neanche.
3. INS 3: se ne lava le mani
4. INS 2: il papà lavora fuori e tutte le volte che chiediamo aiuto a questa mamma, lei sorride e dice: "io non so, io non so". ma puoi ascoltare però! fa bene anche a te ascoltare (...) quindi-
5. RIC: [come dire, se ne lava un po' le mani perché dice: "io tanto non capisco"].
6. INS 2: sì
7. INS 1: ma adesso viene sotto a scuola.
8. INS 2: adesso sì. questo fino all'anno scorso. quest'anno: sorpresa, anche lei sotto.
9. INS 1: anche lei frequenta il CPIA
10. INS 2: perché mi ricordo negli anni precedenti, quando veniva (...) le poche volte che erano presenti entrambi i genitori (...) se parlo col papà tu, mamma, non sei curiosa di capire? di chiedere che cosa stiamo dicendo? visto che guardavamo anche lei (...) invece lei non chiedeva nulla. anche solo la mamma di M. ((si sta parlando di Karida)) è diverso, si gira (...) perché *anche solo con gli occhi capisci che vuol capire*. invece lei noi, dipende anche dal carattere. quindi io non me l'aspettavo che si iscrivesse sotto. già questa è una cosa buona.

Il rapporto tra *agency* e competenze linguistiche appare complesso: se da un lato è indubbio che la percezione della propria competenza linguistica faciliti l'assunzione di un ruolo più attivo nella comunicazione, è possibile mostrare una "presenza" anche preverbale, corporea, come mera intenzione di esserci che ha l'effetto di sostenere l'altro (è il caso del papà di A.) o di mostrare interesse per ciò che viene detto durante i colloqui con le insegnanti (è il caso di Karida che, a quanto dice l'insegnante nella riga 10, comunica "anche solo con gli occhi" di voler partecipare). Questo concetto sembrerebbe vicino a quello definito da Duranti (2009) *agentività primaria*, a cui si è accennato in precedenza

« [...] la potenzialità della parola, la sua mera possibilità costituisce già una forza di *presenza* prima ancora che una forza orientata – un'intenzione – verso un'azione particolare [...]» (Duranti, 2009: 102).

Si può infine considerare *agency divergente* quella contrastiva rispetto al progetto educativo delle insegnanti. Le insegnanti di terza, se da un lato auspicano una maggiore presenza dei genitori accanto ai figli nello studio a casa, dall'altra dichiarano il loro fastidio per l'azione di quei genitori che “anticipano degli argomenti” sostituendosi alle insegnanti:

#### *Estratto n. 32*

1. INS 2: sì, perché a volte anche ci sono (...) ci sono anche genitori che già anticipano. per esempio io faccio matematica per cui per loro ovviamente è più universale è più semplice dire: io ti porto avanti qua e già anticipano anche degli argomenti che, finché possono farlo lo faranno, io non sto a sindacare, però secondo me non è neanche giusto. perché magari io spiego quella cosa in un modo e tu gliela spieghi in un altro quindi bambini che vanno (.) ci sono anche questi (.) molto gli arabi sulla matematica ho notato hanno quest'ansia di- e poi alla fine il bambino entra un po' in confusione quindi anche lì ci sono (.) no?
2. RIC: però questa cosa che mi dici (.) diciamo va un po' in contrasto rispetto (.) nel senso è un sintomo del fatto che loro comunque ci sono, che cercano di seguirli.
3. INS 2: eh, io non lo so. io come insegnante io non lo vivo così. *io lo vivo come un atto di sfiducia*

Non sembra facile per questi genitori, stretti nel gioco dei rispettivi ruoli e aspettative, trovare il modo giusto, tra impegni familiari e lavorativi, e la distanza appropriata tra sé e la scuola dei figli: da un lato viene richiesto loro di essere presenti e partecipi, ma non così tanto da rischiare di essere percepiti come eccessivamente ansiosi e irrispettosi del ruolo delle insegnanti. Se la cifra delle maestre di terza pare improntata alla distinzione chiara dei ruoli, tra le insegnanti di quarta la metafora proposta per illustrare il rapporto con i genitori attinge alle relazioni familiari. In quest'ultimo dialogo la maestra sta parlando della madre di un'allieva più interessata a passare il tempo sul cellulare che a fare i compiti con la figlia:

#### *Estratto n. 33*

1. INS 1: perché la conosco, lo so che ha sempre il cellulare in mano. e quindi cercavo di insegnarle... insegnarle, non insegnano niente, però cercavo di darle dei consigli. *potrebbero essere tutti nostri figli i genitori*, son giovanissimi.
2. RIC: guarda caso la mamma di O. ((Karida)) era maestra in Egitto quindi ci tiene proprio a seguirli, magari se non capisce usa i tutorial, guarda internet.
3. INS 1: ma si vede è una persona colta, anche il marito. si vede che sono una famiglia:::
4. RIC: però mi sembra di capire che non sono tutti come questa mamma.
5. INS 1: no, non tutti. non tutti. ci sono quelli che cercano di aiutare in qualche modo oppure (..) non ha studiato “maestra io (.) scusa maestra” ma non mi devi chiedere scusa. ti chiedono scusa, carini. non è facile in ogni caso gestire (.) anche se sono disponibili, non è facile gestire (.) a volte è come se parlassimo, anche quando gestiamo le famiglie, è come se parlassimo con i loro figli. *Abbiamo un atteggiamento un po' paternalistico, anche con loro*. perché li devi anche un po' guidare e loro lo sanno e chiedono consigli anche al di fuori delle cose scolastiche. per il comune. per andare in municipio, cose di tutti i giorni che possono servire.

La metafora tratta dai legami familiari non mette in gioco le insegnanti come “madri dei bambini”, ma come “madri dei genitori”, descritti come giovani da guidare e che si lasciano condurre (riga 5: “quando gestiamo le famiglie è come se parlassimo con i loro figli”). È la maestra stessa che descrive questo rapporto come “paternalistico”, facendoci intravedere una relazione che ha una chiara dimensione emotivo-affettiva, ma al contempo ribadisce una netta asimmetria delle posizioni.

## 6. CONCLUSIONI

Questo lavoro tenta di utilizzare una prospettiva etnopragmatica (Duranti, 2009) nello studio della comunicazione. Tale approccio permette di osservare, negli scambi conversazionali, l'azione di costruzione, negoziazione, ridefinizione delle relazioni sociali e del Sé dei parlanti, senza tuttavia dimenticare la “storia” di chi usa il linguaggio.

Un modo per mettere in dialogo la dimensione micro della conversazione con quella macro delle appartenenze sociali è porre attenzione all'*agency* dei parlanti cioè alla loro «capacità socioculturalmente mediata di agire», anche con la lingua (Ahern, 2001: 112).

Nelle parole delle studentesse-madri intervistate e delle insegnanti dei loro figli e figlie, si possono osservare differenti forme di *agency* (Sordella, 2024) cui corrispondono diverse posizioni nei confronti del progetto educativo della scuola. Un'*agency convergente* appare nelle espressioni linguistiche di reciproco apprezzamento del lavoro educativo, sia da parte delle studentesse-madri, sia da parte delle insegnanti che, pur nella differenza dei ruoli, si percepiscono come alleate nel percorso educativo dei figli-alunni. Un'*agency indipendente* emerge invece nella capacità delle studentesse-madri di mobilitare risorse personali e sociali per potersi adeguare alle richieste della scuola. Un'*agency debole* viene d'altro canto attribuita dalle insegnanti a quei genitori che sembrano poco presenti accanto ai figli, sia a casa, sia nei momenti di incontro istituzionale con la scuola. Infine, un'*agency divergente* è quella attribuita dalle insegnanti a quei genitori che, nel seguire i figli nei compiti a casa, “anticipano gli argomenti” comunicando con ciò una certa sfiducia nella capacità educativa della scuola. Le stesse insegnanti apprezzano la capacità dei genitori di saper stare accanto ai figli e, pur nella limitatezza dei mezzi linguistici in italiano di taluni, di saperli ascoltare e seguire nello studio a casa. Questa volontà di essere presenti dei genitori sembra avere una forza nel sostenere i figli che è corporea, pre-verbale ed assomiglia a quella che Duranti definisce *agentività primaria*, come dimensione esistenziale del linguaggio «affermante dell’Io» o «affermante del Sé» (Duranti, 2004: 455-456) che si realizza ogni qualvolta si usi il linguaggio.

Nel gioco delle reciproche aspettative scuola-famiglia, non sembra agevole il posizionamento dei genitori alla ricerca della giusta distanza tra sé e la scuola dei figli: viene loro richiesto di mostrarsi partecipi e presenti, ma non così tanto da essere percepiti come invadenti e irrispettosi del ruolo delle insegnanti. In ogni caso, il ricorso alla metafora della famiglia, dove le insegnanti si percepiscono come “madri dei genitori”, conferma l’asimmetria delle rispettive posizioni. In tutto ciò, appare fondamentale la questione della competenza (pluri)linguistica di studentesse-madri e figli: la decisione delle intervistate di imparare l’italiano iscrivendosi a scuola sembra motivata dalla necessità di autonomia e integrazione nella nuova realtà, ma risponde anche al desiderio di sostenere attivamente i figli nel percorso scolastico. In questo senso l’italiano è anche lingua *filiale*<sup>15</sup> a sottolineare l’importante apporto della presenza dei figli nel facilitare il passaggio dall’italiano lingua funzionale a lingua affettiva, quando i figli «portano dentro casa parole e significati riferiti a situazioni ed eventi *vissuti in italiano*» (Favaro, 2013b: 31).

La decisione di tornare a scuola, da adulte e madri, sembra avere effetti positivi sull’autonomia personale e la stima di sé oltre a facilitare le comunicazioni con la scuola e l’assunzione di un ruolo attivo e costruttivo nel processo di apprendimento dei figli. Tuttavia, oltre all’impegno quotidiano dedicato ai compiti e allo studio in casa, è fondamentale in queste storie familiari l’apporto del dopo-scuola nel sostenere il percorso scolastico dei bambini. Dalle interviste emerge inoltre come il dopo-scuola sia anche un importante luogo di socialità per i ragazzi e per alcune madri.

<sup>15</sup> Favaro (2013b: 31).

L'acquisizione di competenze linguistiche in italiano da parte delle studentesse-madri è fondamentale perché si possa instaurare un dialogo con i figli su argomenti di studio per il quale non sono sufficienti competenze a livello di *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS), ma che richiede l'impiego di *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP)<sup>16</sup>, cioè di linguaggi astratti e decontextualizzati in italiano.

Nei dialoghi con le studentesse si osserva inoltre una certa circolarità e mutualità nell'aiuto a casa: se le madri sostengono i figli nello studio e nei compiti è vero anche il contrario. Avviene cioè uno scambio di competenze sul terreno comune a madri e figli dell'essere studenti. Buone competenze in italiano da parte delle madri è inoltre condizione necessaria affinché non si trovino nella situazione che Favaro definisce di *infans in L2*: un ribaltamento dei ruoli generazionali che si viene a creare quando i figli, più competenti nella lingua "maggioritaria" rispetto ai genitori, si ritrovano di fatto ad essere traduttori e portavoce dei bisogni familiari verso l'esterno e i servizi, con tutto il "potere", ma anche il carico di responsabilizzazione che ciò comporta.

Ma se l'italiano, lingua "maggioritaria", entra in casa è necessario che le altre lingue entrino a scuola. Più volte in questo lavoro è stata ribadita la natura multiculturale e multilinguistica della scuola "Parini" sia nelle classi degli adulti, sia in quelle dei bambini. Si è detto come a livello individuale la compresenza di più codici linguistici abbia natura mutevole nel tempo e in ragione dell'ampliarsi della rete sociale di riferimento. In parallelo con quanto avvenuto nella riflessione antropologica circa il concetto di cultura, è dunque opportuno, anche in ambito linguistico, superare l'idea di plurilinguismo come "mosaico di lingue" ed accogliere la visione più mobile, sfumata e relazionale di *plurilinguismo dinamico*<sup>17</sup>. Le lingue del repertorio di ciascuno non sono singole tessere dai bordi taglienti, ma sistemi che variano nel tempo e in relazione ai contesti d'uso: sistemi permeabili che permettono scambi e innesti reciproci.

Tuttavia, nonostante la realtà plurilinguistica dei singoli studenti e multilinguistica delle classi della "Parini", la scuola resta il luogo dell'italofonia tanto nella comunicazione quotidiana, quanto negli obiettivi educativi, diretti allo sviluppo delle competenze in lingua italiana. Ad eccezione dell'inglese, lingua straniera dall'alto capitale simbolico, i repertori d'origine non trovano spazio e visibilità nella pratica scolastica, né nelle classi dei bambini né in quelle degli adulti. Alcune lingue, come lo spagnolo, vengono quantomeno nominate, altre sono ignorate. Sono parole e rappresentazioni, pezzi di sé e delle proprie culture e identità che rimangono silenti, non riconosciuti e tuttavia presenti in modo sommerso.

La possibilità di far entrare nelle classi dei bambini lingue "portate" dagli studenti adulti del CPIA può essere invece l'occasione per dare autorevolezza agli adulti (più esperti di bambini ed insegnanti in materia) e visibilità a codici linguistici in cui gli studenti, bambini e adulti, si possono riconoscere. Le narrazioni bilingui, ad esempio, possono offrire la possibilità di favorire una relazione circolare tra i piani della scuola "Parini", una circolarità che già esiste nei fatti come portato delle relazioni familiari, ma che ha ancora poche occasioni di concretizzarsi in pratica didattica comune.

Entrare e uscire in e da più codici linguistici può essere una via per portare a scuola quella *Sprachkultur*<sup>18</sup> come competenza metalinguistica di cui parlava De Mauro che ci consente di capire che cos'è una lingua, come cambia nel tempo, cosa facciamo con le parole.

<sup>16</sup> Cummins (1979).

<sup>17</sup> Borghetti, Li (2023),

<sup>18</sup> De Mauro (2018: 211-221).

Ad un livello più profondo, uno sguardo “esterno” sulle lingue permette infine di cogliere la natura costruita, storica e dunque intimamente culturale dell’italiano come di ogni altra lingua.

È un passaggio necessario se si vuole adottare un approccio processuale alle identità, anche linguistiche, così da poterle pensare complesse e meticce.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ahearn L. M. (2001), “Language and Agency”, in *Annual Review of Anthropology*, 30, pp. 109-137.
- Atkinson J. M., Heritage J. (1999), “Jefferson’s transcript notation”, in Jaworski A., Coupland N. (eds.), *The discourse reader*, Routledge, London-New York, pp. 158-166.
- Austin J. L. (1962), *How to do things with words*, Oxford University Press, Clarendon. (Trad. it., *Quando dire è fare*, Marietti, Genova, 1974).
- Bazzanella C. (2005), *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un’introduzione*, Laterza, Roma-Bari.
- Bazzanella C. (2009), “Agency e interazione: quando l’agency altrui è negata o assunta nella conversazione”, in *Lexia*, numero speciale a cura di Leone M., *Attanti, attori, agenti. Senso dell’azione e azione del senso. Dalle teorie ai territori*, 3-4, pp. 247-267.
- Benadusi M. (2017), *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull’educazione*, Editpress, Firenze.
- Benmamoun E., Montrul S., Polinsky M., (2013), “Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics”, in *Theoretical Linguistics*, 39, 3-4, pp. 129-181.
- Berruto G. (1987), *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Berruto G. (1998), *Fondamenti di Sociolinguistica*, Laterza, Roma-Bari.
- Boas F. (1911), *Handbook of American Indian languages*, Smithsonian Institution, Washington. (Trad. it. a cura di Cardona G. R., *Introduzione alle lingue indiane d’America*, Boringhieri, Torino, 1979).
- Borghetti C., Li C. (2023), “Qual è la mia lingua materna? Dipende...: il plurilinguismo dinamico degli heritage speakers di cinese in Italia”, in *RILA - Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, pp. 55-83.
- Braun V., Clarke V. (2019), *Thematic analysis. Handbook of research methods in health social sciences*, Springer, Hoboken (NJ), pp. 843-860.
- Bubikova-Moan J. (2017), “Reported parent-teacher dialogues on child language learning: voicing agency in interview narratives”, in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22, 6, pp. 768-786.
- Consiglio d’Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
- Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., Cardinaletti A., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>.
- Cummins J. (1979), “Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters”, in *Working Papers on Bilingualism* 19, 121-129.
- Dei F. (a cura di) (2018), *Cultura, scuola, educazione: la prospettiva antropologica*, Pacini Editore,

- Pisa.
- De Mauro T., (2018), *L'educazione linguistica democratica*, a cura di Loiero S., Marchese M. A., Laterza, Roma-Bari.
- Donzelli A., Fasulo A. (a cura di) (2007), *Agency e linguaggio. Etnoteorie della soggettività e della responsabilità nell'azione sociale*, Meltemi, Roma.
- D'Orsi L. (2018), "Antropologia, educazione e multiculturalismo", in Dei F. (a cura di), *Cultura, scuola, educazione: la prospettiva antropologica*, Pacini Editore, Pisa.
- Duranti A. (1984), "The social meaning of subject pronouns in Italian Conversation", in *Text*, 4, 4, pp. 277-311.
- Duranti A. (1992), *Etnografia del parlare quotidiano*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Duranti A. (1994), *From grammar to politics*, University of California Press, Berkley-Los Angeles.
- Duranti A. (2004), "Agency in language", in Duranti A. (ed.), *A companion to linguistic anthropology*, Blackwell, Malden, pp. 451-73.
- Duranti A. (2009), *Etnopragmatica*, Carocci, Roma.
- Duranti A. (2021), *Antropologia del linguaggio*, Meltemi, Milano.
- Epifani G., Poliandri D. (2024), "Dall'apprendimento permanente ai Centri Provinciali per l'istruzione degli Adulti (CPIA). Quale scenario in Italia?", in *Scuola democratica: strategie educative e territorio*, 2, pp. 323-342.
- Fasulo A. (2007), "Cosa ha veramente detto X: due casi di agency contesa", in Donzelli A., Fasulo A. (a cura di), *Agency e linguaggio. Etnoteorie della soggettività e della responsabilità nell'azione sociale*, Meltemi, Roma.
- Favaro G. (2010), "Una lingua "seconda e adottiva". L'italiano delle seconde generazioni", in *Italiano LinguaDue*, 2, 2, pp. 1-14:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/819>.
- Favaro G. (2013a), "Il bilinguismo disegnato", in *Italiano LinguaDue*, 5, 1, pp. 214-227:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3123>.
- Favaro G. (2013b), "Scritture e migrazioni", in *Italiano LinguaDue*, 5, 2, pp. 28-39:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3747/3904>.
- Ferguson C. A. (1971), "Absence of Copula and the Notion of Simplicity: A Study of Normal Speech, Baby Talk, Foreigner Talk, and Pidgins", in Hymes D. (ed.), *Pidginization and Creolization of Languages*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 141-150.
- Galatolo R. (2007), "Agentività, colpa e responsabilità. Forme di mitigazione dell'agentività nelle testimonianze in tribunale", in Donzelli A., Fasulo A. (a cura di), *Agency e linguaggio. Etnoteorie della soggettività e della responsabilità nell'azione sociale*, Meltemi, Roma.
- Geertz C. J. (1999), *Mondo globale, mondi locali: cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*, il Mulino, Bologna.
- Goffman E. (1967), *Interaction Ritual, Essay on Face-to-Face Behavior*, Pantheon Books, New York.
- Grice P. (1957), "Meaning", in *The Philosophical Review*, 65, pp. 377-388.
- Gumperz J. J. (1962), "Types of Linguistic Communities", in *Anthropological Linguistics*, 4, 1, pp. 28-40.
- Gumperz J. J. (1964), "Linguistic and Social Interaction in Two Communities", in *American Anthropologist*, 66, 6, pp. 137-153.
- Hondagneu Sotelo P., Avila E. (1997), "I'm here but I'm there: the meanings of Latina transnational motherhood", in *Gender and Society*, 11, pp. 548-71.
- Hymes D. H. (1972), "On Communicative Competence", in Pride J. B., Holmes J. (eds.), *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondsworth, pp. 269-285.

- Hymes D. H. (1974), *Foundations in Sociolinguistics*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Krashen S. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon Press, Oxford.
- Labov W. (1966), *The social stratification of English in New York City*, Center for Applied Linguistics, Arlington.
- Maher V. (a cura di) (2012), *Genitori migranti*, Rosenberg & Sellier, Torino
- Malinowski B. (1978 [1935]), *Coral gardens and their magic*, 2 voll., Allan & Urwin, London.
- Manera M. (2021), *La lingua che cambia*, Eris, Torino.
- Manera M. (2024), *Fa differenza. Comunicazione corretta e lotta di classe*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Modesti M. (2012), “I rapporti fra i genitori migranti e le istituzioni scolastiche e parascolastiche”, in Maher V. (a cura di), *Genitori migranti*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Ochs E. (2006), *Linguaggio e cultura. Lo sviluppo delle competenze comunicative*, Carocci, Roma.
- Orletti F. (2014), *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Carocci, Roma.
- Pappalettera E. e Perona L. (a cura di) (2024), *Cinquant'anni di 150 ore a Torino e in Piemonte*, FrancoAngeli, Milano.
- Parrenas R. S. (2001), “Mothering from a distance: Emotions, gender, and intergenerational relations in Filipino transnational families”, in *Feminist studies*, n. 27(2), pp. 361-390.
- Politecnico di Torino, Aurora LAB (2020):  
[https://auroralab.polito.it/sites/default/files/doc/post/Aurora-a-sud-di-Torino - nord 0.pdf](https://auroralab.polito.it/sites/default/files/doc/post/Aurora-a-sud-di-Torino-nord%200.pdf).
- Porcaro E. (2014) “Il nuovo Sistema di istruzione degli adulti”, in *Lifelong lifewide learning*, 10, 24, pp. 7-13.
- Sacks H., Schegloff E., Jefferson G. (1974) “A simplest systematics for the organisation of turn taking for conversation”, in *Language*, 50, pp. 696-735.
- Sbisà M. (1989), *Linguaggio, ragione, interazione. Per una teoria pragmatica degli atti linguistici*, il Mulino, Bologna.
- Searle J. R. (1969), *Speech acts: An essay in the philosophy of language*, Cambridge University Press, Cambridge. (Trad. it., *Atti linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio*, Boringhieri, Torino, 1977).
- Semi G. (2009), “Il mercato come spazio di relazione e di conflittualità interetnica”, in Corti P., Sanfilippo M. (a cura di), *Storia d'Italia. Annali n. 24. Migrazioni*, pp. 637-652, Einaudi, Torino.
- Semi G. (2015), *Gentrification. Tutte le città come Disneyland*, il Mulino, Bologna.
- Simonicca A. (a cura di) (2011), *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, CISU, Roma.
- Sordella S. (2016), “Con parole mie: la lingua per lo studio in una classe multilingue”, in Andorno C., Grassi R. (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione: testo, dialogo, applicazioni educative*, Studi AlTa, Officinaventuno, Milano, pp. 109-120.
- Sordella S. (2019), “Quando le famiglie plurilingui si confrontano con la scuola”, in *Italiano LinguaDue*, 10, 2, pp. 360-368:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11338>.
- Sordella S. (2020), “Studiamo insieme. Il ruolo dei materiali operativi per stimolare l'interazione tra genitori e figli in contesti di plurilinguismo”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 370-389:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15085>.
- Sordella S. (2022), “Per una scuola sempre meno straniera. Punti di contatto tra famiglie migranti e insegnanti per la costruzione di un'alleanza educativa”, in *Educazione Interculturale - Teorie, Ricerche, Pratiche*, 20, 2, pp. 121-133.

- Sordella S. (2024), “Chi deve fare cosa? Le aspettative reciproche nei rapporti di collaborazione tra insegnanti, educatori e famiglie migranti”, in *Educazione Interculturale*, 22, 2, pp.76-88.
- Stolcke V. (1995), “Talking culture: new boundaries, new rhetorics for exclusion in Europe”, in *Current Anthropology*, 36, pp. 1-13.
- Valdés G. (2001), “Heritage language students: Profiles and possibilities”, in Peyton J. K., Ranard D. A., McGinnis S. (eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*, Center for Applied Linguistics, Washington, pp. 37-77.
- Vertovec S. (2007), “Super-diversity and its implications”, in *Ethnic and Racial Studies*, 30, 6, pp. 1024-1054.
- Vietti F. (2018), “I mercati rionali di Torino al tempo della sharing economy: marginalità sociale ed esperienze di welfare di comunità”, in Capello C., Semi G. (a cura di), *Torino. Un profilo etnografico*, Meltemi, Milano.

## SITOGRAFIA

Aurora LAB, Politecnico di Torino: <https://auroralab.polito.it/>.

Città di Torino, Museo Torino: <https://www.museotorino.it/site>.

Città di Torino, Ufficio di Statistica:  
<http://www.comune.torino.it/statistica/dati/territ.htm>.

IRES Piemonte, Osservatorio regionale sull'immigrazione e sul diritto d'asilo:  
<https://www.piemonteimmigrazione.it/>.

Ministero dell'Istruzione e del Merito, sito Unica:  
<https://unica.istruzione.gov.it/portale/it/home>.

## ALLEGATI

### ALLEGATO 1 - Traccia intervista

Come hai saputo del CPIA e perché hai deciso di venire al CPIA?

I tuoi figli cosa pensano della tua scelta? E il tuo partner?

Che scuola fanno i tuoi figli?

Sono nati in Italia? Quali lingue si parlano in casa?

Qualche volta i tuoi figli raccontano che cosa fanno a scuola, usando magari la vostra lingua di famiglia?

In famiglia chi va a parlare con le insegnanti per i colloqui o le riunioni? Come ti senti in quelle situazioni?

Chiedi l'aiuto di altri genitori quando non capisci qualcosa della scuola dei figli? Dai aiuto ad altri genitori?

Dove fanno i compiti i tuoi figli? C'è uno spazio dedicato in casa?

Li fanno da soli o con l'aiuto di qualcuno?

Se sono aiutati in che modo? Leggere insieme, ripetere, fare esercizi, disegnare, ritagliare, incollare....

In quali materie i figli richiedono più aiuto? Per quale tipo di compito?

Ci sono compiti in cui non chiedono o non vogliono il tuo aiuto? Perché?

Come ti senti tu rispetto ai compiti dei figli? Cosa è per te più difficile da fare, in cosa ti senti più sicura/o? Cosa ti piace di più fare?

C'è qualcosa che cambieresti nella scuola dei tuoi figli?

#### ALLEGATO 2 - Traccia focus-group

Quale dovrebbe essere dal tuo punto di vista il ruolo dei genitori rispetto a:

- comunicazioni scuola-famiglia;
- studio e compiti a casa;
- generale atteggiamento nei confronti dell'andamento scolastico dei figli.

Nella tua pratica quotidiana quale aspetto si discosta dalle tua aspettative? Che cosa è più problematico?

Nella tua classe quanti sono i bambini plurilingui? In che proporzione sono i bambini di seconda generazione e i NAI?

Quale ruolo ha in tutti questi aspetti la competenza linguistica in italiano dei genitori?

Influisce nella partecipazione dei genitori nel percorso scolastico dei figli? In che modo?

Quali sono i modi per comunicare con genitori che capiscono e parlano poco italiano?

Sei a conoscenza di strategie che questi genitori usano per aiutare i figli nello studio e nei compiti?

Pensi che sia utile e se sì in che modo coinvolgerli di più nel percorso scolastico dei figli?

Sei a conoscenza del fatto che alcuni genitori frequentano corsi di italiano al CPIA? Cosa li ha spinti secondo te? Quali ripercussioni questo potrebbe avere, o ha, sui loro figli?

