

PRATICHE LINGUISTICHE E SIMBOLICHE NEL *LINGUISTIC HOMESCAPE* DI FAMIGLIE CON BACKGROUND MIGRATORIO: UN CASO DI STUDIO NELLA CITTÀ DI LIVERPOOL

*Francesca Romana Branciari*¹

1. INTRODUZIONE E OBIETTIVO

In questo contributo si discutono i primi risultati di una ricerca sul campo condotta nella città di Liverpool (UK) tra ottobre 2023 e aprile 2024, con l'obiettivo di osservare se e come l'ambiente domestico delle famiglie con retroterra migratorio riflette la vitalità e la pluralità linguistica familiare dei diversi membri, ponendo particolare attenzione al modo in cui l'ambiente stimola e interagisce con la famiglia, specialmente con i bambini. L'analisi dei panorami linguistici domestici, come si vedrà nel corso del lavoro, è rilevante in quanto mostra come si manifestano, in maniera visiva e simbolica, le lingue e le culture all'interno dello spazio familiare. Analizzare gli elementi che costituiscono il paesaggio linguistico della casa permette di comprendere in che modo l'ambiente stimola, supporta e interagisce con le persone che lo vivono, in relazione all'acquisizione e al mantenimento di una lingua, specialmente nel caso di lingue ereditarie.

Nel § 2 si discuterà il contesto dello studio e i principali elementi che delineano il quadro teorico di riferimento che traccia i contorni della ricerca. Successivamente, il § 3 definirà la metodologia di indagine, mentre nel § 4 si presenteranno i principali risultati del lavoro. Infine, il § 5 tracerà le principali conclusioni, mostrando come l'ambiente domestico non faccia da sfondo alle pratiche linguistiche delle famiglie, ma sia uno spazio attivo in cui lingue e culture si incontrano permettendo ai diversi membri di esprimere la loro identità plurale.

2. IL CONTESTO DELLA RICERCA

L'analisi del *Linguistic Landscape* (LL), è un campo di indagine in continua evoluzione le cui definizioni non presentano confini netti (Gorter, Cenoz, 2024). Nel 1997, Landry e Bourhis (1997: 25) lo definivano come:

The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration.

A distanza di anni, parlare di LL unicamente come la presenza di lingue nello spazio pubblico non riflette più appieno un filone di studi divenuto sempre più dinamico e in espansione (Gorter, Cenoz, 2024). La definizione può essere ampliata includendo manifesti, stickers, insegne digitali e multimediali, nonché applicarsi a settori specifici. Tra

¹ Università per Stranieri di Siena.

le numerose declinazioni, si pensi allo *schoolscape* (Brown, 2012), ovvero agli studi del panorama linguistico nel contesto educativo, al *soundscape* (Scarvaglieri *et al.*, 2013), in relazione alle lingue parlate nello spazio pubblico, o ancora allo *smellscape* (Pennycook, Otsuji, 2015) il quale contempla l'attenzione e un'analisi etnografica degli odori.

Spostandosi dal pubblico al privato, il campo del LL si arricchisce ulteriormente grazie agli studi sul *Linguistic Homescape* che esplorano il paesaggio linguistico del contesto domestico. In particolare, tra questi citiamo Haque (2012), che descrive il *Linguistic Homescape* come l'insieme delle lingue visibili su libri, calendari, cassette, prodotti da cucina e oggetti religiosi (Haque, 2012: 225). In seguito, Krompák (2018) introduce il concetto di *Linguistic Homescape* come strumento pedagogico e di ricerca, sottolineando il potenziale del suo impiego nell'esplorazione dell'identità linguistica e delle pratiche linguistiche quotidiane. Più recentemente, Boivin (2021) raccoglie l'eredità di Tompkins (2001) estendendo il concetto di *scapes* (Appadurai, 1990) alla sfera privata, in particolare alle abitazioni. Tuttavia, se Tompkins (2001) aveva utilizzato il termine *homescape* per indagare l'idea metaforica di casa all'interno dell'ambito teatrale, Boivin amplia la sua definizione, ridefinendo e applicando il concetto come intersezione tra il locale e il globale, che consente alle famiglie di rivendicare la loro proprietà e decolonizzare le loro identità e culture (Boivin, 2021: 42). Boivin colloca il concetto di *homescape* all'interno di un discorso vissuto e non di uno artistico, riconcettualizzando la nozione di casa come un «fluid space» (Boivin, 2021: 42) in cui la famiglia, in senso ampio, e i membri della comunità si riuniscono creando un legame emotivo (Boivin, 2021; Bell, 2003).

Se il campo del LL si è a lungo concentrato nell'ambito pubblico, la sola analisi del panorama linguistico nella sua accezione più tradizionale potrebbe risultare limitata nella valutazione completa della vitalità linguistica di una lingua in un territorio, data l'influenza di norme governative vincolanti che regolano l'uso delle lingue nello spazio pubblico (Bagna, Barni, 2010; Boivin, 2021). Pertanto, spesso l'analisi del LL non restituisce appieno l'identità di una comunità in un luogo, delineando, invece, l'identità di una lingua all'interno dei confini del Paese ospitante (Aronin, Laoire, 2013: 226). In questo senso, l'analisi dell'*homescape* può rivelarsi interessante nell'osservare la vitalità delle lingue, dal momento che offre una maggiore *agency* alle famiglie migranti (Mallet, 2004), proprio in virtù dell'aspetto privato e personale che caratterizza la casa. L'importanza dell'ambiente domestico è particolarmente rilevante in quanto rappresenta per il bambino il primo contatto con la lingua (Grieshaber *et al.*, 2011: 115) e può rivelare preziose indicazioni sulla gestione delle lingue, sulla vitalità, sul mantenimento e sulla pianificazione dell'uso di una o più lingue in famiglia (Melo-Pfeifer, 2022) nonché su come le lingue si intrecciano con le storie e le traiettorie di vita familiari (Hua, Li, 2016). Questa prospettiva implica inevitabilmente uno stretto legame con le politiche linguistiche familiari (*Family Language Policy*, FLP), ovvero l'insieme di tutti quegli elementi di pianificazione linguistica esplicita e implicita, messi in atto in merito alla scelta della lingua nella famiglia e alle pratiche di alfabetizzazione tra i suoi membri (Curdt-Christiansen, 2009; King *et. al.*, 2008; Spolsky, 2012). La famiglia non vive come un'organizzazione isolata, ma deve interagire costantemente con diverse forze che esercitano pressioni su di essa, costruendo ideologie che influenzano i genitori nella scelta della lingua (*language choice*), nelle pratiche linguistiche (*language practices*) e nell'investimento linguistico (*language investment*) (Norton, 1997). Inoltre, le pratiche linguistiche delle famiglie non sono determinate esclusivamente dagli adulti, ma anche dai bambini stessi, i quali svolgono un ruolo attivo nelle decisioni che riguardano l'uso delle lingue. Su questo concetto, noto come *child agency*, si stanno concentrando molti studi degli ultimi anni (Zhu, 2008; Gafaranga, 2010; Said, Zhu, 2019).

Come menzionato, la famiglia non vive in una condizione di isolamento, ma interagisce con il mondo esterno e, pertanto, conoscere il contesto britannico in cui si inserisce la ricerca non solo contribuisce a delinearne lo sfondo, ma è fondamentale anche per

comprendere la relazione che intercorre tra la famiglia e l'ambiente domestico con quello che è l'ambiente esterno. Come si vedrà nel corso del lavoro, diversi elementi che caratterizzano l'*homescape* sono legati, ad esempio, alla difficoltà di apprendere l'italiano al di fuori della famiglia stessa e alle scelte in materia di *Language Policy* nel Regno Unito.

L'insegnamento e l'apprendimento delle lingue in UK, infatti, non ha mai trovato un terreno particolarmente fertile, così come in altri contesti anglofoni, definiti come Paesi a monolinguismo privilegiato (*privileged monolingualism*) (Sorace, 2021), proprio per la dominanza globale della lingua maggioritaria. Questo scarso interesse ha destato numerose preoccupazioni tra le istituzioni britanniche come la British Academy², così come anche in altre accademie del mondo anglofono (British Academy, 2009 e 2011; British Academy *et al.*, 2020).

Il Regno Unito, anche prima della Brexit, registrava le peggiori abilità linguistiche nelle lingue aggiuntive tra i Paesi dell'Unione Europea (Copland, McPake, 2022; Lanvers, Coleman, 2017; Scottish Government, 2012). Tuttavia, la situazione appare controversa poiché, da un lato, lo scarso interesse degli anglofoni verso le lingue non ne promuove l'insegnamento, dall'altro, la protezione e l'entusiasmo istituzionale nei confronti delle lingue ereditarie sembra essere un caso esemplare (Waltereit, 2016). Nonostante ciò, nel 2001 il 22% degli studenti non include alcuna lingua per gli esami del *General Certificate of Secondary Education*³ (GCSE). La situazione diventa più drammatica quando, nel 2004, il Governo britannico rende lo studio delle lingue straniere opzionale dall'età di 14 anni. Questo comporta che, nel 2008, si registra un aumento del 56% nel numero di alunni che non sceglie una lingua straniera per l'esame GCSE (British Academy, 2009). A questo scenario già piuttosto complesso si aggiunge il divario che si registra tra il nord e il sud dell'Inghilterra e che riguarda l'apprendimento delle lingue, oltre ad aspetti socioeconomici⁴. Nel 2017, il report annuale *Language Trends* del British Council evidenzia un importante divario tra nord e sud dell'Inghilterra rispetto all'apprendimento delle lingue straniere nel sistema scolastico (British Council, 2017). L'indagine, condotta sull'anno scolastico precedente alla pubblicazione, rileva che nella Londra interna (*Inner London*⁵) nel 2016 il 65% degli alunni sceglie una lingua al GCSE rispetto al 45% nell'area del nord-est dell'Inghilterra (British Council, 2017).

L'educazione plurilingue rappresenta una sfida nei Paesi anglofoni anche lì dove altre lingue coesistono con l'inglese:

Today, Anglophone communities in particular are not producing enough speakers of languages other than English to meet 21st-century needs, arguing that multilingualism is too difficult to achieve, or that English should be treated as a lingua franca (British Academy *et al.*, 2020: 1).

In quest'ottica, la Scozia si distingue per aver adottato un sistema apprendimento delle lingue basato sul modello europeo, ovvero il modello 1+2 che prevede l'inserimento di una prima lingua straniera (L2) alla scuola primaria e una seconda (L3) alla scuola

² Comunità di oltre mille accademici e di esperti di rilevanza internazionale. È l'accademia nazionale delle discipline umanistiche e delle scienze sociali. Il suo obiettivo è quello di ispirare, supportare e promuovere eccezionali risultati e progressi globali nelle discipline umanistiche e nelle scienze sociali.

³ Esame affrontato intorno ai sedici anni di età, che prevede la scelta di circa dieci materie nelle quali sostenere l'esame e che costituiranno la base del futuro lavorativo degli studenti.

⁴ Per approfondimenti in merito al North South Divide si vedano gli studi di Green (1988), Wales (1999), Montgomery (2012), ma anche fonti divulgative come University of Sheffield – Centre for Linguistic Research (s.d.) e BBC Bitesize (s.d.).

⁵ Si tratta della zona più interna di Londra che comprende i quartieri di Camden, City of London, City of Westminster, Hackney, Hammersmith e Fulham, Haringey, Islington, Kensington e Chelsea, Lambeth, Lewisham, Newham, Southwark, Tower Hamlets e Wandsworth.

secondaria. L'obiettivo è dunque quello di promuovere l'apprendimento delle lingue garantendo che tutti gli studenti abbiano, al termine del percorso scolastico, una conoscenza di due lingue oltre la propria L1 (Scottish Government, 2012).

Il contesto delineato in questa sede, seppur non esaustivo, è cruciale per la ricerca in quanto lascia emergere la discrepanza istituzionale tra la narrazione promozionale delle lingue in alcuni settori e la mancanza di attuazione di una politica linguistica che promuova maggiormente le lingue in ambito educativo. Ciò contribuisce a descrivere la situazione in cui le famiglie agiscono e prendono decisioni riguardo al mantenimento delle lingue ereditarie. Non tutte le famiglie che possiedono un repertorio linguistico plurilingue mettono in atto pratiche plurilingui per diverse ragioni, come ad esempio la volontà di volersi conformare al monolingüismo circostante, o perché hanno visioni negative della crescita plurilingue, o ancora perché alcune lingue non vengono percepite come socialmente rilevanti (Melo-Pfeifer, 2022). Al contrario, le famiglie che scelgono di perseguire pratiche plurilingui favoriscono il mantenimento delle lingue mettendo in atto pratiche di alfabetizzazione che valorizzano la diversità linguistica.

Ricerche precedenti, come quella di Curdt-Christiansen, Morgia (2018a), hanno evidenziato come famiglie italiane in UK utilizzano l'italiano e l'inglese nelle interazioni quotidiane, influenzate da ideologie e fattori sociopolitici. Tuttavia, a differenza di studi precedenti, viene rilevato come l'inglese non abbia un ruolo privilegiato, ma che al contrario i genitori sostengono con grande impegno l'apprendimento dell'italiano. Studi sul bilinguismo in famiglia hanno messo in luce le scelte operative e pratiche dei genitori rispetto alla gestione delle lingue in famiglia. Tra questi quello di Romaine (1995) propone sei tipi di modelli di scelta linguistica in famiglia:

1. One Person – One Language;
2. Lingua domestica non dominante/One Language – One Environment;
3. Lingua domestica non dominante senza supporto della comunità;
4. Doppia lingua domestica non dominante senza supporto della comunità;
5. Genitori non madrelingua;
6. Lingue miste (Romaine, 1995: 183–185; Harding and Riley, 1986).

Tali strategie funzionano diversamente e possono portare a tipologie differenti di bilinguismo. Le categorie di Romaine (1995), tuttavia, non contemplano altri aspetti importanti per lo sviluppo bilingue, come la lingua parlata dai genitori tra loro e l'uso delle lingue tra coetanei o fratelli (Lanza, 2007). A partire da questa prospettiva, Lanza (1997, 2004) osserva come queste tipologie danno luogo a diverse strategie discorsive. Individua dunque cinque strategie discorsive utili a creare un contesto più o meno monolingue o bilingue, ovvero:

1. *Minimal Grasp Strategy* (Ochs, 1988) in cui l'adulto finge di non comprendere quando il bambino risponde in una lingua diversa da quella target;
2. *Expressed Guess Strategy* (Ochs, 1988) in cui l'adulto pone delle domande sì/no nella lingua target;
3. *Adult Repetition*, ovvero la ripetizione di ciò che ha detto il bambino nella lingua target;
4. *Move On Strategy* in cui l'adulto ignora l'uso della lingua non target da parte del bambino;
5. *Adult Code-Switches* in cui l'adulto adegua la lingua della conversazione a quella utilizzata dal bambino.

Da tale quadro si evince come le scelte linguistiche e discorsive non siano il risultato di regole statiche, ma che sono frutto di negoziazioni che modellano e influenzano l'ambiente a seconda delle ideologie linguistiche, delle pratiche e delle dinamiche sociali familiari (Lanza, 2007). Rispetto alle politiche linguistiche familiari, il *Linguistic Homescape*

può rivelare preziose informazioni sulle credenze della famiglia in merito al plurilinguismo, alla trasmissione e al mantenimento delle lingue in famiglia (Curdt-Christiansen, Lanza, 2018b; Curdt-Christiansen *et al.*, 2022; Li, 2012). L'analisi degli *homescapes* può quindi essere applicata come una valida risorsa per riflettere sulle pratiche linguistiche multimodali e plurilingui.

A partire da questo scenario, il presente contributo si concentra sull'Inghilterra nordoccidentale e mira ad analizzare i paesaggi linguistici domestici di famiglie emigrate – con particolare riferimento al contesto urbano di Liverpool – e le modalità in cui questi rendono visibili le risorse linguistiche e riflettono le identità plurilingui e pluriculturali dei nuclei familiari.

3. METODOLOGIA E RACCOLTA DATI

La metodologia adottata per la ricerca si articola in tre fasi operative distinte che convergono nella fase conclusiva in un processo di integrazione e triangolazione dei dati.

In un primo momento si ricorre all'intervista semi-strutturata nella modalità faccia a faccia, stabilendo tre parametri per l'inclusione delle famiglie:

- a) presenza di almeno un membro la cui L1 è l'italiano;
- b) migrazione recente della persona con italiano L1 (nei 15 anni precedenti);
- c) presenza di almeno un bambino nel nucleo familiare.

Il campionamento avviene prevalentemente attraverso *Mammamia*, un'organizzazione senza scopo di lucro che, dal 2018, lavora per sostenere i bambini bilingui e le loro famiglie nell'apprendimento e nel mantenimento delle loro competenze linguistiche e culturali. La *charity* organizza corsi di lingua in presenza due volte al mese, nonché varie attività culturali durante tutto l'anno e corsi di preparazione al GCSE *online*. Ulteriori famiglie sono poi state reperite grazie al supporto dei *social network* e attraverso il passaparola. A questa prima fase della ricerca prendono parte quindici famiglie.

All'intervista è richiesta la presenza di entrambi i genitori, tuttavia, in alcuni casi, per motivi personali o lavorativi, a prendere parte è un solo genitore, generalmente la madre. Agli intervistati è sempre offerta la possibilità di interagire in italiano o in inglese, tenendo presenti e assecondando le richieste personali e specifiche del contesto. Le interviste si basano su un protocollo i cui temi hanno l'obiettivo di esplorare le pratiche linguistiche e educative all'interno e all'esterno del contesto familiare. Le domande mirano a delineare il repertorio linguistico della famiglia, fornendo un quadro generale della loro provenienza, degli spostamenti fatti nel corso degli anni e delle lingue conosciute. Particolare attenzione è rivolta alla scelta di mantenere o meno l'italiano, ed eventualmente altre lingue, in ambito familiare, indagando eventuali ostacoli o ripensamenti in merito alle proprie scelte nel corso del tempo.

Le interviste, previo consenso, vengono registrate e hanno una durata compresa tra i 40 e 70 minuti. Le informazioni personali, quali i nomi dei partecipanti adulti e dei bambini nominati, sono sottoposte ad un processo di anonimizzazione per cui tutti i nomi riportati nel contributo sono pseudonimi. L'intero processo di trascrizione è svolto manualmente seguendo il sistema di trascrizione internazionale di Jefferson (2004). La scelta di adottare questo sistema è perlopiù motivata dalla volontà di garantire una trascrizione dettagliata che includa anche altri aspetti oltre il contenuto verbale. Nonostante l'analisi condotta nel presente studio sia un'analisi tematica, l'utilizzo di questo sistema permette eventuali sviluppi futuri della ricerca, potendo supportare, ad esempio, un'analisi del discorso dettagliata e sistematica. I contenuti delle interviste sono stati sottoposti ad analisi tematica con l'utilizzo del *software MAXQDA 24*.

La seconda fase della ricerca è costituita dalla raccolta fotografica sugli *homescapes*, effettuata in base alla disponibilità delle famiglie e coinvolge sei dei quindici nuclei familiari intervistati, così composti:

Tabella 1. *Composizione delle famiglie partecipanti alle due fasi dello studio*⁶

| Fam. | Madre | Paese di nascita | Titolo di studio e occupazione | Padre | Paese di nascita | Titolo di studio e occupazione | Lingua principale della famiglia |
|------|----------|------------------|---|--------------------|------------------|---|----------------------------------|
| 1 | Zoe | Inghilterra | LM, fisioterapista | Marco | Italia | PhD, ingegnere delle energie rinnovabili | Italiano |
| 2 | Sarah | Inghilterra | LM, traduttrice | Andrea | Italia | LM, fisioterapista | Inglese e italiano |
| 3 | Roberta | Italia | LM, insegnante di lingue | Matteo | Italia | PhD, ingegnere nucleare | Italiano |
| 4 | Jessica | Canada | LM, consulente aziendale | Giorgio | Italia | LM, consulente di marketing sportivo | Italiano |
| 5 | Gabriela | Italia | Diploma di scuola superiore. Addetta alle pulizie | (non partecipante) | Italia | (titolo non noto) Addetto alla ristorazione | Italiano |
| 6 | Sophie | Inghilterra | LM, docente | Roberto | Italia | PhD, docente Universitario in veterinaria | Inglese |

In Tabella 1 si riporta la composizione delle famiglie sulle quali si concentra questo contributo, specificando il Paese di provenienza dei genitori e la lingua principale parlata in famiglia. La lingua è indicata sulla base delle dichiarazioni fatte dal nucleo familiare al momento dell'intervista.

Le ricerche sul LL si servono generalmente della fotografia come principale strumento di raccolta dati, anche per la sua disponibilità e accessibilità nei tempi moderni. L'indispensabile ruolo di questo strumento nel campo della ricerca sui paesaggi linguistici è stato sottolineato, tra gli altri, anche da Lou (2016). Nonostante l'utilizzo della fotocamera, in relazione alla ricerca, non richieda competenze specifiche, bisogna sottolineare come ogni volta il ricercatore debba prestare particolare attenzione alla composizione stessa dell'immagine (Gorter, Cenoz, 2024: 130). Le fotografie non si limitano a riprodurre la realtà, ma contestualizzano ciò che rappresentano e segni diversi possono essere interpretati in modo differente a seconda delle inquadrature (Kallen et al., 2015). In alcuni casi, durante le interviste sono gli stessi intervistati a condividere con la ricercatrice degli elementi linguistici e culturali legati all'Italia o ad altri Paesi e si tratta prevalentemente di oggetti mostrati a supporto di quanto dichiarato nell'intervista stessa, mentre nel resto dei casi, è stata utilizzata la tecnica della la *participatory photography* (Holm, 2015), ovvero un metodo di raccolta in cui le immagini sono scattate dai partecipanti stessi, che dietro indicazione del ricercatore scelgono cosa e come fotografare (in numero

⁶ Tutti i dati personali dei partecipanti sono stati sottoposti ad un processo di anonimizzazione, pertanto i nomi forniti sono pseudonimi.

uguale di famiglie per entrambe le tecniche). Dove possibile, si chiede di fotografare il soggetto della foto senza spostarlo dalla sua normale collocazione spaziale, ovvero di fotografarlo inserito nel suo contesto abituale. Questo significa che le informazioni raccolte saranno sempre influenzati dalla presenza del ricercatore, ma i partecipanti hanno la possibilità di interpretare il compito come ritengono opportuno. Attraverso questo procedimento, i partecipanti diventano co-ricercatori, potendo influenzare lo studio direttamente attraverso la loro raccolta dati, portando le relazioni di potere tra ricercatore e partecipante ad essere negoziate e la ricerca ad essere maggiormente collaborativa (Holm, 2015: 224). Per tale motivazione i dati raccolti tramite la fotografia partecipativa possono essere imprevedibili o di difficile interpretazione, pertanto, è fondamentale combinarli con altri, come in questo caso.

Il terzo momento della ricerca riguarda la prospettiva dei bambini, saltuariamente presenti alle interviste per motivi organizzativi e familiari. Tuttavia, nell'ambito della ricerca e nel perseguimento dei suoi obiettivi è interessante comprendere l'atteggiamento e la motivazione che i bambini hanno nei confronti dell'italiano e delle altre lingue parlate in famiglia. Parlare altre lingue è una costrizione o un'opportunità che vivono con entusiasmo? Il modo in cui i bambini percepiscono l'apprendimento della lingua, il coinvolgimento e l'atteggiamento della famiglia sono tutti elementi per avere una visione più completa della loro esperienza.

Per tale ragione, si è scelto di includere in modo più significativo la prospettiva dei bambini, con l'obiettivo di portare alla luce le loro opinioni e rappresentazioni. A tal proposito, l'attenzione è stata focalizzata su un gruppo di bambini frequentanti un corso di lingua presso *Mammamia*, in particolare sul gruppo di età compresa tra gli otto e i dodici anni. Trattandosi di bambini, è necessario premettere che ci si riferisce ad un pubblico diverso rispetto a quello dei corsi di lingua per adulti. È difficile pensare che un bambino sia venuto a conoscenza in autonomia della possibilità di studiare l'italiano e abbia scelto di farlo, quindi certamente la scelta, almeno in un primo momento, non è sua, ma della famiglia. Dalle specificità del contesto e dal confronto con l'insegnante emerge, dunque, che lo strumento di ricerca deve avere due caratteristiche principali: essere breve, o comunque modulabile, e avere una forma scritta. Per tali motivi, dopo aver valutato le possibili alternative con la docente, si decide di optare per un questionario modulabile e adatto alla fascia d'età presa in considerazione.

Questo è strutturato in modo che le diverse sezioni possano essere compilate nel corso di più lezioni, evitando di sovraccaricare il lavoro dei bambini in un'unica lezione e dando loro la possibilità di riflettere e argomentare le risposte. Inoltre, il questionario permette di integrare la ricerca alla lezione, senza interrompere il normale svolgimento della routine dei bambini. Risulta importante ai fini della ricerca, che i bambini svolgano il questionario a lezione e non a casa, in modo che le risposte non possano essere in alcun modo influenzate. Questo perché il questionario si rivela anche un ottimo strumento di triangolazione, intesa come ricerca di concordanza dei risultati provenienti da fonti e strumenti diversi (cfr. Janesick, 2000; Lucidi *et. al.*, 2008).

In conclusione, la raccolta dati è avvenuta tramite tecniche differenti. Interviste, fotografie e questionari sono analizzati separatamente in un primo momento, per poi confrontare i temi emersi. In questo modo i dati si integrano vicendevolmente dando vita ad una comprensione più approfondita delle politiche linguistiche familiari e di come queste si evincono dai panorami linguistici della casa.

Nel paragrafo successivo si analizzeranno i dati raccolti, soffermandosi con particolare attenzione sui temi che emergono dal confronto tra gli elementi visivi delle fotografie e le affermazioni emerse nel corso delle interviste.

4. DISCUSSIONE DEI RISULTATI

Questa sezione si propone di discutere i principali risultati emersi dalle interviste semi-strutturate e dalla raccolta fotografica, mettendo in relazione tra loro e analizzando il loro ruolo nella costruzione e negoziazione delle identità plurilingui delle famiglie coinvolte nello studio.

Dalla combinazione delle due modalità di raccolta, ovvero la raccolta diretta e la fotografia partecipatoria, si ottiene un corpus complessivo di 49 fotografie⁷ raggruppabili nelle seguenti categorie:

- a) Cibo: 3 fotografie;
- b) Libri: 8 fotografie;
- c) Elementi decorativi: 16 fotografie;
- d) Libri, *flashcards* e giochi per bambini: 22 fotografie.

L'analisi del materiale fotografico e delle interviste ha permesso di individuare alcuni temi ricorrenti. In questa sede, se ne discuteranno tre: identità, cibo, consapevolezza e pratiche genitoriali nell'apprendimento delle lingue. Tali tematiche sono scelte sulla base della loro rilevanza e ricorrenza nelle narrazioni, nonché sul significato che gli stessi partecipanti vi attribuiscono.

4.1. Costruzione di un'identità plurilingue e pluriculturale: simboli e appartenenze

Il primo tema emerso in maniera significativa sia dalle fotografie raccolte sia dalle interviste è quello dell'identità e dalla sua costruzione, constatato in sette interviste come tema centrale, ma che costituisce il filo rosso di tutti i racconti dei partecipanti. La costruzione di un'identità pluriculturale avviene in maniera piuttosto complessa, andando a costituire un'entità ibrida e in continua evoluzione (Blommaert, 2006; Wodak, 2012). Parlando dei bambini, questo appare ancora più evidente in quanto crescono e vivono in ambienti plurilingui e pluriculturali, dando origine a identità stratificate in cui coesistono più culture date dall'influenza dei propri genitori e dal contesto di riferimento. L'esempio più emblematico è rappresentato dalla foto di un bambino che incarna, non solo linguisticamente, ma anche semioticamente, la sua identità pluriculturale (Figura 1).

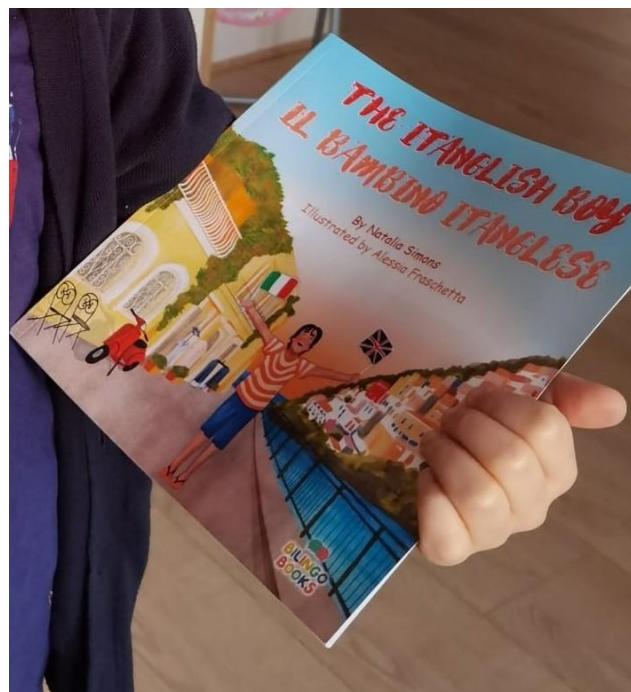
Figura 1. Il tricolore e la Union Jack (famiglia 5)



⁷ Le fotografie raccolte sono 55, tuttavia dalla totalità sono stati esclusi doppioni di fotografie rappresentanti lo stesso soggetto e scattate dalla stessa angolazione.

L'uso delle bandiere come simbolo di appartenenza crea degli effetti di senso che riconducono a quella che è l'identità pluriculturale del bambino tra l'Italia e il Regno Unito. L'effetto è poi amplificato dalla ridondanza delle bandiere, che si ripetono in forme e fatture diverse. In primo luogo, sulla maglietta, dove la bandiera italiana e quella britannica si dividono diagonalmente e si uniscono formando un unico riquadro colorato, come a rappresentare due metà di una sola cosa. La bandiera tricolore si ripete, poi, nel cappello, mentre una Union Jack, disegnata e colorata a mano su carta dal bimbo, viene stretta nella sua mano. Se si focalizza l'attenzione sul libro tenuto nella mano sinistra, si può osservare come vi siano delle somiglianze tra gli elementi appena presentati e quelli raffigurati sulla copertina (Figura 2).

Figura 2. *Il bambino itanglese* (Simons, 2022)



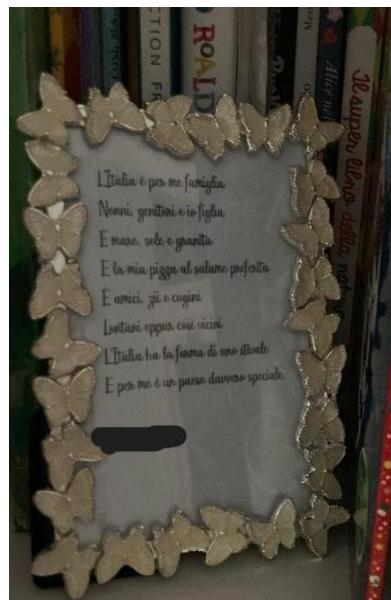
Osservando il libro, si nota come questo già dal titolo rappresenti l'aspetto dell'identità multiculturale del bambino che si trova immerso tra la cultura italiana e quella britannica. Il titolo del libro, riportato in italiano e in inglese, è *The Itanglish Boy* o *Il bambino Itanglese*. Ciò che rimanda all'idea di una identità ibrida è proprio l'aggettivo "Itanglish" o, nella versione italiana, "Itanglese", creato dalla composizione dell'aggettivo *Italian* e inglese nelle due lingue. La scelta dell'autrice del libro marca linguisticamente l'accostamento tra due culture differenti che si fondono, creando un'unica parola portatrice di un doppio significato e di una doppia identità. La storia, infatti, racconta di Carlo, un bambino che parla due lingue e vive una vita con una duplice eredità, datagli dalle due culture alle quali appartiene, tuttavia, non sempre percepisce questo aspetto come una fortuna. Quando durante le vacanze estive visita l'Italia, viene preso in giro dai suoi cugini, che trovano divertente il suo modo di parlare. Carlo intraprende, così, un viaggio verso l'acquisizione di una maggiore fiducia in sé stesso, comprendendo il potere che ha grazie a questa doppia appartenenza. Sulla copertina del libro Carlo stringe tra le mani due bandiere a simboleggiare un'identità plurale, che nasce dall'incontro tra due culture.

L'identità plurale e il connubio tra Italia e Regno Unito si evince anche dagli oggetti che si trovano in casa, come nel caso dei due modellini in Figura 3.

Figura 3. *L'Italia e l'Inghilterra (famiglia 3)*

Nella foto è possibile distinguere due elementi rappresentativi e simbolici dell’Italia e dell’Inghilterra. Sulla destra, una vespa gialla in miniatura, un simbolo iconico dell’Italia diventato icona della mobilità, dello stile e della quotidianità italiana in tutto il mondo. A sinistra, un altro modellino, questa volta di un sottomarino giallo, il celebre *Yellow Submarine* dell’omonima canzone dei Beatles, band la cui città di origine è proprio Liverpool. La stessa famiglia, nell’inviare questa foto, la descrive come “l’Italia e l’Inghilterra” a testimoniare due realtà che convivono dentro e fuori la famiglia. Gli elementi del *Linguistic Homescape* riflettono la performatività dell’identità, mostrando come lingue e culture si intreccino tra loro, testimoniando come le identità «are performed, constructed, enacted and produced in communication with others» (Blackledge, Creese, 2016: 286).

A rafforzare ulteriormente la connessione tra identità, lingua e appartenenza contribuisce anche la rappresentazione stessa che i bambini hanno del paese d’origine della famiglia, come si evince da una poesia scritta da una bambina di 10 anni (Figura 4).

Figura 4. *L’Italia è per me... (famiglia 3)*

Il quadretto in Figura 4 incornicia la poesia in rima che recita:

L'Italia per me è famiglia
 Nonni, genitori e io figlia
 È mare, sole e granita
 È la mia pizza al salame preferita
 È amici, zii e cugini
 Lontani eppur così vicini
 L'Italia ha la forma di uno stivale
 E per me è un paese davvero speciale.

Attraverso un linguaggio semplice, l'identità si costruisce attraversando lingua e memoria, risaltando elementi culturali e relazionali che costruiscono e mantengono vivo un forte legame con le proprie radici. La rappresentazione dell'Italia, Paese nel quale la bambina è nata, ma non ha mai stabilmente vissuto, non è solo geografica, ma anche affettiva e simbolica. È il luogo dove affondano le radici, quello dei legami familiari profondi, ma anche dei sapori e della tradizione. Tale legame viene ribadito nel questionario in cui la bambina sottolinea come per lei l'Italia e la lingua italiana rappresentino «*Pizza!!! Grandma and Grandpa!!! nonni!*».

Tramite questo processo di elaborazione personale e di scoperta della propria identità viene dato significato alla propria esperienza di individuo con un ricco bagaglio linguistico e culturale. L'identità diventa, dunque, un processo di scoperta, mediazione e affermazione, in cui le esperienze e le differenti culture si intrecciano e si arricchiscono reciprocamente.

4.2. Il cibo nell'homescape: espressione identitaria e continuità culturale

Un altro importante tema che emerge dall'analisi dell'*homescape* delle famiglie migranti è quello del cibo, in quanto veicolo di appartenenza, continuità e memoria. Il cibo è un elemento fondamentale per la vita dell'uomo, strettamente legato alla propria cultura, che occupa un ruolo centrale all'interno della quotidianità e della tradizione italiana. Tale tema si riscontra in dodici interviste, di cui dieci come tema secondario. Il consumo alimentare va oltre il semplice nutrimento ed è funzionale alla costruzione delle identità individuali e collettive, permettendo di socializzare e connettersi con gli altri a livello culturale, facendo sì che le pratiche legate al cibo siano fondamentali nella quotidianità (Cuevas *et al.*, 2021). La preparazione dei cibi tradizionali, specialmente in contesto migratorio, permette di mantenere un legame simbolico con le proprie origini e contribuisce a creare uno spazio familiare anche oltre confine (Appadurai, 1988; Lévi-Strauss, 2016; Gerber *et al.*, 2022).. Nel caso delle famiglie con retroterra migratorio questo legame si intensifica, la condivisione del cibo diventa un rituale da compiere insieme e, come sottolineano alcuni degli intervistati, il sedersi a tavola insieme è un'abitudine italiana che diventa una routine familiare (Migliorini *et al.*, 2016). In alcuni casi il contatto simbolico e culturale con l'Italia avviene attraverso il cibo molto più che attraverso la lingua.

Nella famiglia di Sophie e Roberto, ad esempio, l'italiano svolge un ruolo del tutto marginale nelle conversazioni quotidiane, come sottolineato dal padre che afferma: “English is a tool Italian is the accessory”. L'inglese viene percepito come uno strumento funzionale nella comunicazione quotidiana in famiglia, mentre l'italiano ha una funzione accessoria, perlopiù legata alla tradizione. È proprio a tavola che famiglie come questa riescono a creare occasioni di condivisione e uso dell'italiano in virtù del fatto che, come afferma Roberto, “la cultura italiana e le espressioni più colorite sono del cibo [...] lì è un

momento in cui escono parole come la ‘scarpetta’, ‘magna’, invece di mangiare”. I momenti di condivisione a tavola, dunque, rappresentano degli spazi simbolici in cui si rafforzano legami culturali. Per questa famiglia, infatti, il cibo è un veicolo di trasmissione culturale e identitaria, che compensa, almeno simbolicamente, la limitata esposizione alla lingua:

Sophie: [...] we expose the children to a lot for example we (...) Rob is very good at making home-made pizza so he often eats a lot of Italian food and bringing a lot of Italian food back so children are also used to the Italian diet and they really like it, and Italian food. His parents have a farm and so every year they have olives and they make olive oil, so we only eat Italian olive oil from the family, and I think Rob is really proud of making breads and pizza dough and pasta, so they understand that this food is Italian food.

Roberto: Even if not transmitted thought the language only and definitely they know the culture very well.

(Sophie: [...] esponiamo i bambini a molte cose, Rob è molto bravo a preparare la pizza fatta in casa, quindi mangiano spesso cibo italiano e portano a casa molti piatti italiani, così anche i bambini sono abituati alla dieta italiana e la apprezzano molto, così come il cibo italiano. I suoi genitori hanno una fattoria e quindi ogni anno raccolgono le olive e producono olio d’oliva, quindi mangiamo solo olio d’oliva italiano della famiglia, e penso che Rob sia davvero orgoglioso di preparare il pane, l’impasto per la pizza e la pasta, quindi capiscono che questo cibo è italiano.

Roberto: Anche se non viene trasmesso solo attraverso la lingua, sicuramente conoscono molto bene la cultura).

Secondo Sophie è attraverso il contatto con la cucina Italia e le tradizioni familiari di Roberto che i bambini hanno modo di relazionarsi con le abitudini italiane creando un legame affettivo e simbolico con esse. Non si tratta solo di mangiare cibo italiano, ma di trasmettere, attraverso la preparazione dei cibi, elementi culturali e della tradizione. La madre sottolinea come l’olio sia artigianale, fatto dai genitori del marito che hanno una fattoria e come anche la pizza e la pasta siano fatte a mano, evidenziando come cercano di trasmettere ai figli i valori della tradizione, che contemplano l’autenticità dei cibi, la loro artigianalità e genuinità. Roberto sottolinea come queste pratiche compensino l’assenza di trasmissione della cultura che avviene attraverso la lingua. Si tratta perlopiù di un veicolo affettivo e simbolico che può avvicinare i bambini alla cultura e all’interesse a scoprire l’Italia, pur non compensando l’assenza di esposizione alla lingua. Le tradizioni culinarie locali e regionali influenzano l’identità culturale e il senso di appartenenza ad un territorio d’origine poiché ne riflettono le tradizioni (Duruz, 2005; Żarski, 2013; Danielson, 2021; Arcadu *et al.*, 2025).

Il tema del cibo sembra essere molto caro anche a Jessica, di nazionalità canadese, e Giorgio, originario del bolognese (Fam. 4). In questo caso l’italiano svolge il ruolo di lingua della comunicazione tra i membri della famiglia, raramente affianca dall’inglese nelle interazioni madre-figlio. In questo nucleo è la madre, originaria del Canada, ad esprimere il desiderio di parlare italiano con loro figlio di un anno, nonostante l’italiano non sia la sua prima lingua:

Jessica: [...] tanti ti dicono di fare “one parent one language” e io proprio non volevo fare così perché se devo sempre parlare inglese a casa con lui per me l’italiano non avrei mai avuto occasione di usarlo perché non è che vado in giro a Liverpool e parlo italiano.

La visione di Jessica offre una duplice prospettiva sul tema del mantenimento linguistico, che assume tratti pratici ed affettivi. Da una parte, si rifiuta di adottare la pratica “one parent one language” non perché non creda in tale modalità di gestione delle lingue, ma perché percepisce l’uso dell’italiano in casa anche come una possibilità per sé stessa di mantenere viva una lingua che altrimenti non avrebbe modo di praticare nel contesto circostante. Dall’altra parte, la motivazione è legata alla sua esperienza di parlante bilingue. Jessica, infatti, pur essendo madrelingua inglese, è cresciuta in un contesto plurilingue come quello canadese. Tuttavia, racconta come nel tempo abbia progressivamente perso la lingua francese, una perdita percepita come una mancanza identitaria. Per tale motivo, le scelte e le pratiche linguistiche vengono messe in atto al fine di evitare che il figlio possa rivivere la stessa esperienza. L’esperienza di Jessica mette in luce come la scelta dell’italiano risponde ad un duplice obiettivo, da una parte personale, in quanto la donna vuole mantenere l’italiano nel proprio repertorio, dall’altra di trasmissione generazionale nei confronti del figlio.

Nelle fotografie scattate dalla famiglia emerge il forte legame con il cibo italiano ed in particolare quello bolognese, come dimostra la scelta di rappresentare una confezione di tortellini all’interno del frigo (Figura 5).

Figura 5. I tortellini (famiglia 4)



Soffermandosi sul prodotto si nota come non si tratti di un comune tortellino, ma di una azienda italiana che produce pasta fresca a Bologna. La scelta di questo prodotto specifico, dunque, suggerisce un’azione che va oltre il semplice consumo, considerato il fatto che in Inghilterra si trovano in commercio diverse marche commerciali di tortellini. L’acquisto di un marchio italiano, probabilmente acquistato personalmente in Italia o fatto recapitare, non solo marca una scelta basata su un criterio di qualità, ma mette in luce anche un rapporto identitario con la propria terra. In questo caso, dunque, l’italianità passa attraverso un cibo, che sembra farsi ambasciatore di elementi affettivi, identitari e culturali.

Le foto scattate dalla coppia sono molto interessanti e ribadiscono ulteriormente una delle caratteristiche principali della fotografia partecipatoria, ovvero il fatto che questa permette di osservare la realtà con gli occhi dei partecipanti, i quali interpretano il compito dato e danno un proprio senso alla loro realtà che li circonda. Questo aspetto emerge nelle foto inviate (Figura 5) presentando non solo la realtà visibile, ma anche quella più nascosta, come gli elementi contenuti nei mobili o nel frigorifero.

Le immagini evidenziano come un elemento apparentemente banale e di uso quotidiano, come il frigorifero, assuma una valenza simbolica e si faccia custode di culture, pratiche e abitudini. Come osservato da Miller (2001), in studi di ambito antropologico, gli oggetti della casa sono densi di valore affettivo e culturale. La scelta stessa della famiglia di fotografare l'interno del frigo dimostra una volontà di condividere elementi della sfera privata, svelando oggetti che altrimenti sarebbero stati invisibili.

La realtà culinaria italiana è anche al centro di alcuni libri di cucina, come quello in Figura 6.

Figura 6. *Mica solo tortellini!* (famiglia 4)



Il libro *Mica solo tortellini!* è un esempio interessante di recupero delle radici e contatto con la propria terra d'origine. Il titolo e l'immagine della copertina giocano su stereotipi culturali legati alla cultura bolognese. Il disegno raffigura una sagoma, con busto di mortadella e un cappello a forma del tradizionale cappelletto, elementi che ironizzano su due dei cibi tipici emiliano-romagnoli, e unitamente al titolo che enfatizza ironicamente l'idea di Bologna come città dei tortellini, invitano il lettore, con tono ironico, a scoprire nuovi sapori della cucina locale. Attraverso il sottotitolo si scopre che non solo si tratta di un libro di ricette del territorio, ma anche che queste appartengono alla storia della città e sono scritte in dialetto bolognese. Si tratta, dunque, di un libro bilingue a tutti gli effetti, dove i testi in bolognese sono affiancati da traduzioni in italiano e dove il dialetto diventa lingua della narrazione e lingua di memoria. Anche per la madre il bolognese è un dialetto

familiare in quanto racconta di avere un legame con Bologna essendo la città in cui ha avuto modo di apprendere l’italiano:

Jessica: [...] anche io ho studiato italiano a Bologna poi ho fatto quattro mesi di università a Milano e mi è capitato che qualche parola non sono proprio italiano quello che avevo imparato [...] perché avevo imparato dai suoi o da lui ((il marito)).

Giorgio: In realtà non è dialetto però sono modi in cui (.) modi di dire alcune cose.

Jessica: Sì, mi viene “rusco” è quello che mi viene in mente.

Giorgio: Sì, per immondizia noi lo chiamiamo “rusco” a Bologna.

Jessica: Anche lui ((il bambino)) lo dice “rusco” adesso ((ride)).

Jessica evidenzia come alcune espressioni apprese a Bologna siano entrate nel suo repertorio linguistico e si stiano anche tramandando al bambino, diventando termini d’uso quotidiano nella famiglia.

Attraverso il cibo la famiglia manifesta la sua appartenenza e mantiene il contatto con la terra d’origine. I tortellini nel frigorifero o il libro di ricette sullo scaffale diventano, quindi, parte dell’*homescape*, trasformando delle abitudini quotidiane in ponti con la propria cultura d’origine e la propria identità pluriculturale.

4.3. Ideologie, pratiche e dimensione simbolica nella crescita plurilingue

Le interviste condotte con i genitori evidenziano una generale consapevolezza diffusa, ma eterogenea, dei processi legati al bilinguismo. In undici interviste si evidenzia come i genitori abbiano una conoscenza delle strategie e dei benefici legati alla gestione delle lingue, i quali si manifestano poi con gradi diversi di riflessione e attuazione, a seconda delle esperienze pregresse delle famiglie, delle proprie personali convinzioni e delle informazioni a cui hanno avuto accesso. Nella maggior parte dei casi, le conoscenze della famiglia provengono da letture divulgative sul tema o dall’esperienza diretta o mediata attraverso il confronto con altri membri della comunità.

Tali conoscenze non restano teoriche, ma mutano le pratiche linguistiche dei genitori rendendoli consapevoli del fatto che non solo il bilinguismo non sia una conseguenza diretta del parlare due lingue al bambino, ma anche che l’intensità di tali pratiche abbia un impatto fondamentale. Su questo tema anche altri studi come quello di Piller e Geber (2018) hanno osservato come la letteratura di auto-aiuto (*self-help*) generino stati di ansia e preoccupazione, influenzando le strategie adottate in famiglia e il ruolo dei genitori.

Emerge così il concetto di esposizione alla lingua come fattore determinante dello sviluppo di una lingua ereditaria rispetto a quella maggioritaria:

Sarah: La “exposure” che un bambino deve essere esposto il più possibile alla “minority language” se vuoi arrivare al livello di bilinguismo (.) cioè c’è questa, anche quando tutti e due.

Andrea: Poi appunto leggevamo che c’erano diversi livelli di bilinguismo, no? Il bilinguismo dove, comunque, il bambino riesce a comprendere, parla, ti risponde, ma poi c’è il bilinguismo dove riesce anche a scrivere e quindi riesce anche a scrivere bene in italiano.

Sarah: [...] Cioè non basta che lui è esposto.

In questo estratto emergono due elementi importanti. Il primo evidenzia la conoscenza del bilinguismo non come un fenomeno monolitico che si presenta uguale per ciascun individuo, bensì come un *continuum* di competenze che toccano tutte le abilità della lingua. Il secondo, invece, riguarda la consapevolezza dell'esposizione, ovvero il fatto che il bambino deve essere esposto il più possibile alla lingua poiché il solo ricevere *input* linguistico non è sufficiente. I genitori riflettono esplicitamente sul concetto di *esposizione* (Carroll, 2017) e su come la competenza che si sviluppa nei bambini abbia bisogno di un *input* qualitativamente e quantitativamente significativo (De Houwer, 2011, 2015). Il padre sottolinea come la visione del bambino "spugna" sia legata ad un mero luogo comune e che l'acquisizione di una lingua sia un fenomeno molto più complesso che richiede un impegno costante e significativo anche da parte della famiglia:

Andrea: [...] il fatto come dicono delle persone della spugna non è assolutamente vero, *son delle spugne*, non è, cioè non è così, poi dopo non è che mi metto a dirgli ai colleghi o alle persone che me lo dicono che comunque *no guarda, non hai capito proprio niente di come funziona*.

L'idea di Andrea si allontana da una visione semplicistica del bilinguismo e mette in luce come sia necessaria una «esposizione giusta» per sviluppare una competenza attiva della lingua. Tale riflessione rispecchia i risultati di numerose ricerche che correlano l'esposizione ad una specifica lingua con l'ampiezza del vocabolario utilizzato dai bambini bilingui (Patterson, 1998; Gathercole, Thomas, 2009; Place, Hoff, 2011; Scheele *et al.*, 2010).

All'interno del contesto anglofono, in cui la famiglia vive e agisce, le opportunità di contatto con la lingua italiana fuori dalla sfera domestica sono poche. È così che casa si trasforma e l'ambiente circostante viene ristrutturato e rifunzionalizzato per supportare le pratiche linguistiche della famiglia. È il caso del frigorifero della famiglia 2 (Figura 7).

Figura 7. Il frigorifero (famiglia 2)



In questo esempio, un comune elettrodomestico presente in casa, come il frigorifero, viene rifunzionalizzato, trasformando la parte esterna in una vera e propria lavagna didattica. Si può osservare come lo sportello diventi la superficie sulla quale la madre costruisce delle brevi lezioni di lingua italiana a casa. In alto a sinistra si nota un foglio giallo con due interrogative al passato prossimo “Che cosa hai...?” con una serie di partecipi passati da poter utilizzare e “Dove sei andato?”. Sul lato destro, invece, una serie di foglietti di carta arancione, ognuno dei quali riporta la costruzione ausiliare avere + verbo al participio passato, in una sorta di pillola di grammatica italiana, probabilmente pensata per facilitare la memorizzazione della struttura e, di conseguenza, l'apprendimento linguistico. Ad un'attenta lettura è possibile notare come tra le diverse possibilità di verbi vi sia anche il passato prossimo del verbo “giocare”, “giocato”, a costituire la frase “Che cosa hai giocato?”. È possibile presupporre che questo esempio risenta di un'interferenza linguistica, data la compresenza di due sistemi grammaticalici distinti, dell'inglese “What did you play?”, dove “to play” è un verbo utilizzato transitivamente in lingua inglese. In italiano, invece, il suo equivalente “giocare” richiede generalmente una preposizione, come “a” (es. giocare a calcio, giocare a carte). Questo non accade in alcuni dialetti centro-meridionali e in alcune varietà di italiano, le quali, tuttavia, non si ritengono applicabili a questo caso. Difatti, la madre, madrelingua inglese, ha appreso l'italiano in Toscana, a Firenze, città dalla quale proviene anche suo marito, di origini marchigiane.

Al centro della “lavagna” si trovano una serie di *flashcards* che riportano nomi di oggetti quotidiani in lingua inglese, riferiti all'ambiente della cucina, come *tap* ‘rubinetto’, *napkin* ‘tovagliolo’ o *strainer* ‘scolapasta’. Anche l'accostamento tra le pillole in lingua inglese e quelle in lingua italiana risulta interessante. Nel caso dell'inglese, il focus è sul lessico, presumibilmente con l'obiettivo di ampliare il vocabolario del bambino (di cinque anni al momento della ricerca) all'interno di un ambito specifico, in questo caso il lessico della cucina. Dall'altro lato, invece, gli elementi che riguardano l'italiano sono focalizzati sulle strutture grammaticaliche, forse per una maggiore distanza tra la lingua di minoranza e quella di maggioranza.

Un esempio simile di ricostituzione funzionale di alcuni elementi della casa si ha anche nella famiglia 6, l'unica famiglia in cui l'inglese costituisce quasi esclusivamente il codice linguistico utilizzato a casa. Anche in questo contesto familiare, il frigorifero, disposto proprio accanto al tavolo, viene rifunzionalizzato ospitando alcune *flashcards* in lingua italiana (Figura 8) e diventando, seppur informalmente, uno strumento pedagogico.

Figura 8. *Flashcards* (famiglia 6)



Seppur non visibile dalla prospettiva in cui è stata scattata la foto, anche in questo caso le *flashcards* si trovano sul frigorifero, accanto al tavolo della cucina. Questa scelta non appare essere casuale, ma sembra riflettere le strategie linguistiche messe in atto dalla famiglia. Come anticipato, questa famiglia predilige l'uso dell'inglese a casa, ma ritaglia brevi momenti di contatto con l'Italia e l'italiano durante la cena:

Roberto: Durante la settimana l'unico momento in cui parliamo italiano è a tavola che noi mangiamo sempre (...) mangiamo sempre insieme mai separati e i bambini sono obbligati a parlare e lì è dove a volte io provo a parlare italiano, quindi *cosa stai mangiando?, qual è quel piatto?*

L'esempio del frigorifero di Sarah e Andrea, così come le *flashcards* utilizzate da Sophie e Roberto, mostrano come lo spazio domestico possa trasformarsi in un ambiente di apprendimento, in cui le pratiche linguistiche vengono pianificate. In entrambi i casi, un comune oggetto casalingo come il frigorifero si trasforma, assumendo una funzione simbolica e pratica nel processo di apprendimento linguistico. Tuttavia, i due casi si differenziano per la loro strutturalità. Il primo riflette un apprendimento linguistico più esplicito, strutturato e costante, mentre il secondo, contestualmente a ciò che dichiarato nelle interviste, manifesta uno sforzo nel mantenimento della lingua, seppure complesso e limitato a momenti specifici della giornata.

5. CONCLUSIONI

Nel presente contributo si è osservato come il campo del *Linguistic Landscape* si sia ampliato sempre di più, dalla sola presenza di lingue nello spazio pubblico, includendo visioni più ampie e contesti eterogenei. Uno di questi è quello che riguarda l'*homescape*, un filone di studi sui panorami linguistici che sposta la sua attenzione dal pubblico al privato, dove la casa diventa uno spazio vissuto e carico di significato. L'analisi dell'*homescape* risulta particolarmente utile per osservare la vitalità delle lingue, specialmente delle lingue ereditarie in contesti migratori, poiché la casa, in quanto ambiente privato, consente una maggiore *agency* alle famiglie, svincolandosi da qualsiasi norma governativa. Considerato il contesto anglofono di riferimento, nel quale l'insegnamento delle lingue non gode di grande popolarità, diventa ancora più importante tenere presente il ruolo della famiglia non solo come primo contatto del bambino con le lingue ereditarie, ma anche come realtà promotrice del loro mantenimento.

L'analisi dell'*homescape*, unitamente alle dichiarazioni delle famiglie, permette di delineare quelle che sono le scelte linguistiche, le pratiche e l'investimento all'interno della famiglia. La raccolta diretta sul campo, insieme alla fotografia partecipatoria, ha permesso di far emergere alcuni dei temi principali trattati. La tecnica della fotografia partecipatoria si è rivelata molto interessante, in quanto ha permesso di osservare la realtà attraverso lo sguardo personale delle famiglie partecipanti, le quali hanno interpretato il compito dato dalla ricercatrice e fornito una rappresentazione intima del proprio ambiente domestico. I dati raccolti in questo modo risultano molto personali, proprio in virtù del fatto che a raccoglierli è la famiglia, selezionando in autonomia ciò che è importante e significativo per i suoi membri.

Attraverso l'analisi dell'*homescape* si è osservato come la casa rappresenta un luogo intrinsecamente carico di elementi simbolici e culturali, che contribuiscono alla creazione di uno spazio plurilingue e multiculturale. In questo contesto crescono e si alimentano identità plurali e in continua evoluzione, in cui elementi di culture diverse si intrecciano e arricchiscono reciprocamente.

L'aspetto identitario dell'*homescape* è emerso anche attraverso il cibo, che non viene visto unicamente come bisogno nutritivo, ma come veicolo di cultura, identità e memoria (Appadurai, 1988). Il frigorifero diventa, dunque, un contenitore di elementi importanti nell'affermazione della propria identità e per manifestare il proprio senso di appartenenza ad una specifica comunità. Anche la scelta del cibo non è casuale, ma denota una ricerca e un'affermazione di valori insiti nell'idea del *Made in Italy*, come nel caso dei tortellini bolognesi, valori legati alla propria identità e al territorio di provenienza.

Infine, si è visto come l'ambiente domestico stimoli l'apprendimento della lingua ereditarie. In alcuni casi, come quello della pillola di lingua italiana sul frigorifero, gli elementi dell'*homescape* risultano più strutturati e inseriti all'interno di un disegno progettuale più ampio. In altri casi, come quello delle *flashcards*, l'ambiente domestico circostante supporta l'interazione nella lingua ereditaria anche dove questa risulta quasi assente.

Il contributo prende in esame un'area geografica dell'Inghilterra ancora poco esplorata, offrendo una prospettiva nuova su famiglie con background migratorio nella città di Liverpool. La ricerca integra diverse dimensioni e prospettive, includendo sia il ruolo dei genitori sia quello dei bambini, analizzando le pratiche quotidiane, le dinamiche familiari e le strategie linguistiche adottate, arricchendo le discussioni sugli *homescapes* con particolare attenzione al contesto migratorio. Il lavoro mostra come l'ambiente domestico non costituisca solo lo sfondo in cui la famiglia agisce, ma contribuisca attivamente alla promozione e alla pratica delle lingue ereditarie in famiglia. In quanto spazio personale, è il luogo in cui i membri della famiglia agiscono lontano dalle norme del contesto esterno ed esprimono la propria identità plurale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Atkinson M. T., Heritage J. (eds.) (1984), *Structures of social action: Studies in conversation analysis*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Appadurai A. (1988), "How to make a national cuisine: Cookbooks in contemporary India", in *Comparative Studies in Society and History*, 30, pp. 3-24.
- Appadurai A. (1990), "Disjuncture and difference in the global cultural economy", in *Theory, Culture & Society*, 7, 2-3, pp. 295-310.
- Arcadu M., Zanolin G., Migliorini L. (2025), "Food identity and migrations: Dynamic processes and local communities", in *Il Capitale Culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage*, 31, pp. 461-481: <https://rivisteopen.unimc.it/index.php/capcult/article/view/3533/7624>.
- Aronin L., Ó Laoire M. (2013), "The material culture of multilingualism: Moving beyond the linguistic landscape", in *International Journal of Multilingualism*, 10, 3, pp. 225-235: <https://doi.org/10.1080/14790718.2012.679734>.
- Barni M., Bagna C. (2010), "Linguistic landscape and language vitality", in Shohamy E., Ben-Rafael E., Barni M. (eds.), *Linguistic landscape in the city*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 3-18: <https://doi.org/10.21832/9781847692993-003>.
- BBC Bitesize (s.d.), "Guide: Revision 2", in BBC Bitesize: <https://www.bbc.co.uk/bitesize/guides/zqhvmnb/revision/2>.
- Bell D. S. (2003), "Mythscapes: memory, mythology, and national identity", in *The British Journal of Sociology*, 54, 1, pp. 63-81: <https://doi.org/10.1080/0007131032000045905>.

- Blackledge A., Creese A. (2016), *Multilingualism: A critical perspective*, Bloomsbury Academic, London.
- Blommaert J. (2006), “Language policy and national identity”, in Ricento T. (ed.), *An introduction to language policy: Theory and method*, Blackwell, Oxford, pp. 238-254.
- Boivin N. (2021), “Homescape: Agentic space for transmigrant families’ multisensory discourse of identity”, in *Linguistic Landscape*, 7, 1, pp. 37-59:
<https://doi.org/10.1075/ll.19019.boi>.
- British Academy (2009), *Language Matters. A position paper*, British Academy, London.
- British Academy (2011), *A position statement. Language matters more and more*, British Academy, London.
- British Academy, American Academy of Arts and Sciences, Australian Academy of the Humanities, Academy of the Social Sciences in Australia, The Royal Society of Canada (2020), *The importance of languages in global an international call to action*, British Academy, London.
- British Council (2017), *Language Trends 2016/17. Language teaching in primary and secondary schools in England*, British Council, London.
- Brown K. D. (2012), “The linguistic landscape of educational spaces: Language revitalization and schools in southeastern Estonia”, in Gorter D., Marten H. F., Van Mensel L. (eds.), *Minority languages in the linguistic landscape*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, pp. 281-298: https://doi.org/10.1057/9780230360235_16.
- Carroll S. E. (2017), “Exposure and input in bilingual development”, in *Bilingualism: Language and Cognition*, 20, 1, pp. 3-16:
<https://doi.org/10.1017/S1366728915000863>.
- Copland F., McPake J. (2022), “Building a new public idea about language?: Multilingualism and language learning in the post-Brexit UK”, in *Current Issues in Language Planning*, 23, 2, pp. 117-136:
<https://doi.org/10.1080/14664208.2021.1939976>.
- Cuevas C., Herrera P., Morales G., Aguayo L., Galvez E. P. (2021), “Understanding the food-family relationship: A qualitative research in a Chilean low socioeconomic context”, in *Appetite*, 156: <https://doi.org/10.1016/j.appet.2020.104852>.
- Curdt-Christiansen X. L. (2009), “Invisible and visible language planning: Ideological factor in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec”, in *Language Policy*, 8,4, pp. 351-37: <https://doi.org/10.1007/s10993-009-9146-7>.
- Curdt-Christiansen X. L., La Morgia F. (2018a), “Managing heritage language development: Opportunities and challenges for Chinese, Italian and Pakistani Urdu-speaking families in the UK”, in *Multilingua*, 37, 2, pp. 177-200:
<https://doi.org/10.1515/multi-2017-0019>.
- Curdt-Christiansen X. L., Lanza E. (2018b), “Language management in multilingual families: Efforts, measures and challenges”, in *Multilingua*, 37, 2, pp. 123-130:
<https://doi.org/10.1515/multi-2017-0132>.
- Curdt-Christiansen X. L., Sun B. (2022), “Establishing and maintaining a multilingual family language policy”, in A. Stavans A., Jessner U. (eds.), *The Cambridge handbook of childhood multilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 257-277: <https://doi.org/10.1017/9781108669771>.
- Danielson A. (2021), “Culinary traditions in the borderlands of Judah and Edom during the Late Iron Age”, in *Tel Aviv*, 48, pp. 87-111:
<https://doi.org/10.1080/03344355.2021.1904683>.
- De Houwer A. (2011), “Language input environments and language development in bilingual acquisition”, in *Applied Linguistics Review*, 2, pp. 221-240:
<https://doi.org/10.1515/9783110239331.221>.

- De Houwer A. (2015), "Harmonious bilingual development: young families' well-being in language contact situations", in *International Journal of Bilingualism*, 19, 2, pp. 169-184: <https://doi.org/10.1177/1367006913489202>.
- Duruz J. (2005), "Eating at the borders: Culinary journeys", in *Environment and Planning D: Society and Space*, 23, pp. 51-69: <https://doi.org/10.1068/d52>.
- Gafaranga J. (2010), "Medium request: Talking language shift into being", in *Journal of Sociolinguistics*, 14, 3, pp. 333-362: <https://doi.org/10.1017/S0047404510000047>.
- Gathercole V. C. M., Thomas E. M. (2009), "Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up", in *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, 2, pp. 213-237: <https://doi.org/10.1017/S1366728909004015>.
- Gerber S., Folta S. C. (2022), "You are what you eat... but do you eat what you are? The role of identity in eating behaviors: A scoping review", in *Nutrients*, 14, 3456: <https://doi.org/10.3390/nu14173456>.
- Gorter D., Cenoz J. (2024), *A Panorama of linguistic landscape studies*, Multilingual Matters, Bristol, Blue Ridge Summit: <https://doi.org/10.21832/gorter7144>.
- Green A. E. (1988), "The North-South divide in Great Britain: An examination of the evidence", in *Transactions of the Institute of British Geographers*, 13, 2, pp. 179-198: <https://doi.org/10.2307/622505>.
- Grieshaber S., Shield P., Luke A., Macdonald S. (2011), "Family literacy practices and home literacy resources: An Australian pilot study", in *Journal of Early Childhood Literacy*, 12, 2, pp. 113-38: <https://doi.org/10.1177/1468798411416888>.
- Haque S. (2012), "Toward an identity stress: Language and religious affiliations of an immigrant adolescent in Norway", in *Nordic Journal of Migration Research*, 2, 3, pp. 224-231: <https://doi.org/10.2478/v10202-011-0044-7>.
- Harding E., Riley P. (2003 [1986]), *The bilingual family: A Handbook for parents*, Cambridge University Press, Cambridge: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667213>.
- Holm G. (2015), "Participatory photography: Language minority teenagers' sense of belonging?", in *ETD - Educação Temática Digital*, 17, 1, pp. 211-227: <https://doi.org/10.20396/etd.v17i1.8634827>.
- Janesick V. J. (2000²), "The choreography of qualitative research design: Minuets, improvisations, and crystallization", in Denzin N. K., Lincoln Y. S. (eds.), *Handbook of qualitative research*, Sage, Los Angeles, pp. 379-399.
- Jefferson G. (2004), "Glossary of transcript symbols with an introduction", in Lerner G. H. (ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 13-31: <https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jeff>.
- Kallen J. L., Dunlevy D., Balaeva O. (2015), "Contextualising units in the linguistic landscape: How should data be framed?", comunicazione presentata al 7th *Linguistic Landscape Workshop*, 7-9 May, University of Berkeley.
- King Kendall A., Fogle L., Logan-Terry A. (2008²), "Family language policy", in Creese A., Martin P., Hornberger N. H. (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 9, Springer, New York, pp. 907-922: <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x>.
- Krompák E. (2018), "Linguistic Landscape im Unterricht. Das didaktische Potenzial eines soziolinguistischen Forschungsfelds", in *BzL - Beiträge Zur Lehrerinnen- Und Lehrerbildung*, 36, 2, pp. 246-261: <https://doi.org/10.36950/bzl.36.2.2018.94451>.
- Landry R., Bourhis R. Y. (1997), "Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study", in *Journal of language and social psychology*, 16, 1, pp. 23-49: <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>.

- Lanvers U., Coleman J. (2017), "The UK language learning crisis in the public media: a critical analysis", in *Language Learning Journal*, 45, 1, pp. 3-25: <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.830639>.
- Lanza E. (2004 [1997]), *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*, Oxford University Press, Oxford.
- Lanza E. (2007), "Multilingualism and the family", in Auer P., Li W. (eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 45-67: <https://doi.org/10.1515/9783110198553.1.45>.
- Laursen H. P., Mogensen N. D. (2016), "Language competence in movement: A child's perspective", in *International Journal of Multilingualism*, 13, 1, pp. 74-91: <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1023308>.
- Lévi-Strauss C. (2016), *Il crudo e il cotto*, Il Saggiatore, Milano. [Ed. or. *Le cru et le cuit*, Plon, Paris, 1964].
- Li W. (2012), "Language policy and practice in multilingual, transnational families and beyond", in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33, 1, pp. 1-2: <https://doi.org/10.1080/01434632.2011.638507>.
- Lou J. J. (2016), *The linguistic landscape of Chinatown: A sociolinguistic ethnography*, Multilingual Matters, Bristol: <https://doi.org/10.21832/9781783095636>.
- Lucidi F., Alivernini F., Pedon A. (2008), *Metodologia della ricerca qualitativa*, il Mulino, Bologna.
- Mallett S. (2004), "Understanding home: a critical review of the literature", in *The Sociological Review*, 52, 1, pp. 62-89: <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2004.00442.x>.
- Melo-Pfeifer S. (2022), "Linguistic landscapes in the home: Multilingual children's toys, books and games", in Stavans A., Jessner U. (eds.), *The Cambridge Handbook of childhood multilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 605-622: <https://doi.org/10.1017/9781108669771.033>.
- Migliorini L., Castaldi L., Rania N. (2016), "Family rituals in the context of migration: Research data and a case analysis between Italy and Chile", in Baileyn E. (ed.) *Rituals: Past, present and future perspectives*, Nova Science Publishers, Hauppauge, New York, pp. 155-174.
- Miller D. (ed.) (2001), *Home possessions: material culture behind closed doors*, Berg Publishers, Oxford: <https://doi.org/10.4324/9781003085607>.
- Montgomery C. (2012), "The effect of proximity in perceptual dialectology", in *Journal of Sociolinguistics*, 16, 5, pp. 638-668: <https://doi.org/10.1111/josl.12003>.
- Norton B. (1997), "Language, identity, and the ownership of English", in *TESOL Quarterly*, 31, 3, pp. 409-429: <https://doi.org/10.2307/3587831>.
- Ochs E. (1988), *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a samoan village*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Patterson J. (1998), "Expressive vocabulary development and word combinations of Spanish-English bilingual toddlers", in *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7, 2, pp. 46-56: <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0704.46>.
- Pennycook A., Otsuji E. (2015), "Making scents of the landscape", in *Linguistic Landscape*, 1, 3, pp. 191-212: <https://doi.org/10.1075/ll.1.3.01pen>.
- Piller I., Gerber L. (2018), "Family language policy between the bilingual advantage and the monolingual mindset", in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24, 5, pp. 622-635: <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1503227>.
- Place S., Hoff E. (2011), "Properties of dual language exposure that influence two-year-olds' bilingual proficiency", in *Child Development*, 82, 6, pp. 1834-1849: [10.1111/j.1467-8624.2011.01660.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01660.x).

- Reddy G., Dam R. (2020), “Food, culture and identity in multicultural societies: Insights from Singapore”, in *Appetite*, 150: <https://doi.org/10.1016/j.appet.2020.104633>.
- Romaine S. (1995), *Bilingualism*, Blackwell, Oxford.
- Said F., Zhu H. (2019), “No, no Maama! Say ‘Shaatir ya Ouledée Shaatir’!” Children’s agency in language use and socialisation”, in *International Journal of Bilingualism*, 23, 3, pp. 771-785: <https://doi.org/10.1177/1367006916684919>.
- Scarvaglieri C., Redder A., Pappenham R., Brehmer B. (2013), “Capturing diversity. Linguistic land- and soundscaping”, in Duarte J., Gogolin I. (eds.), *Linguistic superdiversity in urban areas: Research approaches*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 45-74.
- Scheele A. F., Leseman P. P. M., Mayo A. Y. (2010), “The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency”, in *Applied Psycholinguistics*, 31, 1, pp. 117-140: <https://doi.org/10.1017/S0142716409990191>.
- Scottish Government (2012). *A rapid review of the evidence if impact on Scottish businesses of a monolingual workforce*: <https://www.gov.scot/binaries/content/documents/govscot/publications/corporate-report/2012/05/language-learning-scotland-12-approach/documents/00393436-pdf/00393436-pdf/govscot%3Adocument/00393436.pdf>.
- Simons N. (2022), *The Itanglish boy/Il bambino itanglese*, Bilingo Books, s.l., UK.
- Sorace A. (2021), *10-Minute talks: More than one language – Why bilingualism matters*, The British Academy: <https://www.thebritishacademy.ac.uk/podcasts/10-minute-talks-more-one-language-why-bilingualism-matters/>.
- Spolsky B. (2012), “Family language policy – the critical domain”, in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33, 1, pp. 3-11: <https://doi.org/10.1080/01434632.2011.638072>.
- Tompkins J. (2001), “‘Homescapes’ and identity reformations in Australian multicultural drama”, in *Theatre Research International*, 26, 1, pp. 47-59: <https://doi.org/10.1017/S0307883301000050>.
- University of Sheffield – Centre for Linguistic Research (s.d.), “The North-South divide”, in *University of Sheffield Linguistics Website*: <https://sheffield.ac.uk/linguistics/home/all-about-linguistics/about-website/branches-linguistics/dialectology/language-attitudes-and-opinions/north>.
- Waltereit R. (2016), “L’italiano nel mondo: la Gran Bretagna”, comunicazione presentata alla tavola rotonda *L’Italiano nel mondo*, Convegno SILFI, Madrid, 4-6 aprile 2016.
- Wales K. (1999), “North and South: An English linguistic divide?”, in *English Today*, 16, 1, pp. 4-15: <http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=2269640&jid=ENG&volumeId=16&issueId=01&aid=1450300>.
- Wodak R. (2012), “Language, power and identity”, in *Language Teaching*, 45, 2, pp. 215-233: <https://doi.org/10.1017/S0261444811000048>.
- Żarski W. (2013), “Culinary identity as the determinant of cultural distinctiveness in Silesia and the Vilnius Region”, in Laîneste L., Brozozowska D., Chłopicki W. (eds.), *Estonia and Poland: Creativity and tradition in cultural communication. Vol. 2: Perspectives on national and regional identity*, ELM Scholarly Press, Tartu, pp. 147-160: <https://doi.org/10.7592/EP.2.zarski>.
- Zhu H. (2008), “Duelling languages, duelling values: Codeswitching in bilingual intergenerational conflict talk in diasporic families”, in *Journal of Pragmatics*, 40, 10, pp. 1799-1816: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.02.007>.

Zhu H., Li W. (2016), “Transnational experience, aspiration and family language policy”, in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37, 7, pp. 655-666:
<http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2015.1127928>.

