

CLAUDIO BARALDI¹, LAURA GAVIOLI¹

La mediazione linguistica nei colloqui tra insegnanti e genitori stranieri

Abstract

Research shows that in order to accomplish interactional sense-making, interpreters need to interpret the participants' contributions as contextually situated. Rendering thus involves explicating unclear contextual elements, reformulating contributions to convey their pragmatic meaning, and seeking clarification from participants. Our study is based on 16 interpreter-mediated parent-teacher conferences, which were collected in two Italian cities with high migration flows. These end-of-term meetings involve teachers highlighting "what went wrong." In their renditions to the parents, the mediators work to mitigate the impact of the teachers' negative comments. Our findings suggest that while the mediators' comments help to make the negative feedback more acceptable and solution-oriented, a closer collaboration between the teachers and the mediators could lead to more productive and inclusive talk.

1. *Introduzione*

Questo saggio deriva da una ricerca sulla mediazione linguistico-culturale in ambito scolastico, che fa parte del progetto H2020 CHILD-UP (*Children Hybrid Integration: Learning Dialogue as a way of Upgrading Policies of Participation*, GA 822400). Il progetto aveva l'obiettivo generale di analizzare (1) la promozione delle competenze dei bambini di origine migrante nel partecipare al cambiamento delle condizioni sociali e culturali di integrazione e (2) i modi in cui queste competenze possono essere sviluppate attraverso interventi e politiche educative.

L'attività di ricerca è stata condotta attraverso l'audio-registrazione di colloqui nelle scuole, tra insegnanti e genitori, talvolta con la partecipazione dei figli o delle figlie, a cui ha partecipato, come interprete, una mediatrice linguistico-culturale. Scopo della ricerca era analizzare i modi di promuovere il dialogo e la partecipazione di famiglie migranti. Qui presentiamo l'analisi di alcuni aspetti di questa attività di mediazione, interessanti sia per favorire il coinvolgimento delle famiglie, sia per informare le operatrici e operatori istituzionali (insegnanti e mediatori/mediatrici) su alcune forme di partecipazione all'interazione che possono migliorare l'efficacia dei colloqui mediati. Anzitutto, proponiamo un'analisi della letteratura, sulla mediazione linguistica in generale e sulla mediazione in ambito scolastico. In secondo luogo, presentiamo il corpus dei dati trattati nel saggio e gli obiettivi dell'analisi.

¹ Università di Modena e Reggio Emilia.

Infine, analizziamo i dati relativi alle trascrizioni di interazioni mediate, per pervenire infine ad alcune riflessioni e conclusioni.

2. *Analisi della letteratura*

Nell'ambito degli *Interpreting Studies*, si è prodotto un dibattito su differenze e somiglianze tra il lavoro delle interpreti professioniste e quello delle mediatrici interculturali (ad es., Baraldi & Gavioli 2012, 2016; Pöchhacker 2008; Pokorn & Mikolič Južnič 2020; Zorzi 2008). La nostra posizione, già espressa da Zorzi (2008) nel suo studio sulla formazione di interpreti e mediatori, è che questo dibattito parta da una domanda sbagliata. Gli studi sull'interazione mediata evidenziano infatti che, indipendentemente dal tipo di professionalità coinvolta, ciò che fa la differenza è il modo di coordinare l'interazione. Un'ormai vasta letteratura evidenzia che nell'interazione mediata, che si tratti di interpreti o di mediatori, la resa linguistica è raramente testuale: perché il contributo degli interlocutori abbia senso, è necessario fare riferimento ad aspetti del contesto, riformulandoli o esplicitandoli (ad es., Mason 2006; Wadensjö 1998). In tale prospettiva, è possibile definire un'attività generale di mediazione linguistica che consiste nel coordinamento dell'interazione: nella resa dei contributi dei partecipanti, l'interprete prende in carico gli aspetti rilevanti del contesto dell'interazione, i punti di vista dei partecipanti e le forme di relazione (Baraldi & Gavioli 2016, 2021). La scelta dell'interprete dei modi di coordinare l'interazione implica un esercizio di *agency* (Baraldi 2019; Baraldi & Gavioli 2016). L'*agency* dell'interprete non è tuttavia una "qualità" individuale, ma un prodotto dell'interazione, che può essere esercitata se tutti i partecipanti consentono questo esercizio (Gavioli 2020). Le dinamiche di questo consenso partecipativo sono decisive nel fare la differenza tra un'attività di mediazione efficace e una inefficace.

Sullo sfondo di queste considerazioni generali sulla mediazione linguistica, gli studi sull'interazione mediata in ambito scolastico sono pochi. In un manuale che include i vari ambiti della mediazione linguistica, Tipton & Furmanek (2016) evidenziano il coinvolgimento e il senso di responsabilità sociale dell'interprete nel sostenere l'apprendimento dei bambini nell'ambito della mediazione tra insegnanti e genitori. In tal senso, la mediazione linguistica in ambito educativo sembra comportare una modalità di partecipazione che aggiunge al lavoro dell'interprete un impegno sociale più esplicito che non in altri ambiti. Ciò potrebbe essere spiegato dal fatto che in questo ambito intervengono frequentemente mediatrici o mediatori, anziché interpreti professionisti. Le poche ricerche realizzate sono infatti basate sul coinvolgimento di mediatrici e mediatori: in nessun caso vi sono interventi di professionisti (Davitti 2013, 2015, 2019; Vargas Urpi 2015, 2017; Vargas Urpi & Arumi Ribas 2014).

Queste ricerche confermano in sostanza l'argomentazione di Tipton e Furmanek. Davitti (2013, 2015) sottolinea l'autonomia dei mediatori nel produrre le rese linguistiche, con risultati diversificati, da un lato a sostegno delle valutazioni degli insegnanti (2013), dall'altro a sostegno della partecipazione dei genitori (2015). Vargas Urpi e Arumi Ribas (2014) analizzano i diversi tipi di rese (riassuntive, espanse,

ridotte) della mediatrice e i suoi contributi autonomi (oltre alle rese), sottolineando un approccio quasi-pedagogico nelle frequenti rese espanse. Vargas Urpi (2015, 2017) sottolinea che le rese espanse o ridotte di ciò che dice l'insegnante sono basate su aspettative di comprensione del genitore e che spesso il contenuto delle sequenze diadiche con il genitore non viene tradotto all'insegnante perché ritenuto scarsamente rilevante nell'ambito dell'interazione.

La nostra analisi si concentra sull'attività di coordinamento dell'interazione e sui modi in cui i partecipanti rendono rilevanti i contributi reciproci relativamente ad aspetti del contesto. Il numero di mediatrici osservate è decisamente più ampio rispetto a quello considerato nella letteratura esistente anche se il contesto geografico e istituzionale è circoscritto.

3. Corpus dei dati e obiettivi dell'analisi

Il corpus di dati oggetto della nostra analisi è stato raccolto in alcune scuole di Modena e Reggio Emilia, audio-registrando dei colloqui con i genitori sui risultati scolastici dei figli. Ci occupiamo in questo studio di 16 mediazioni in scuole primarie, che hanno coinvolto 9 mediatrici linguistico-culturali e 30 insegnanti, tutte donne. Di queste interazioni, 6 si sono svolte con la partecipazione di una sola insegnante e 10 con 2 o 3 insegnanti. Le lingue parlate dai genitori, madri o padri, sono l'albanese, l'arabo, il cinese, il twi e l'urdu. Dell'arabo, poiché la scrittura da destra a sinistra rende complicata la trascrizione conversazionale classica, è qui inclusa soltanto la traslitterazione. In 6 casi di mediazione hanno partecipato anche i figli: il tema del loro coinvolgimento è interessante, ma non sarà trattato in questo saggio. In totale, il tempo registrato è pari a 4 ore e 48 minuti e la durata media di ciascun colloquio è di 18 minuti. Le mediazioni si sono tenute sia in presenza (11), sia a distanza (5) a causa della pandemia. La differenza tra queste due modalità non ha una rilevanza tale da essere considerata fondamentale per l'analisi che segue.

Obiettivo della nostra analisi è osservare le pratiche di mediazione linguistica tra insegnanti e genitori concentrandoci in particolare sulla resa da parte della mediatrice dei contributi delle insegnanti. A questo scopo, è importante sottolineare le caratteristiche più frequenti di tali contributi. Si tratta di lunghi monologhi valutativi, nei quali è rara la presenza di domande o richieste di informazioni rivolte ai genitori. Le valutazioni delle insegnanti riguardano prevalentemente aspetti negativi nelle prestazioni dei figli o delle figlie, che si producono anche quando la bambina/il bambino è abbastanza brava/o, e il mancato sostegno dei genitori. In particolare, le insegnanti sottolineano che le competenze linguistiche dei figli non sono (del tutto) adeguate, che la loro motivazione allo studio non è (del tutto) adeguata e che l'impegno dei genitori nel seguire e aiutare i figli nei compiti va incrementato, indipendentemente dalla competenza linguistica dei genitori stessi, che non è evidentemente elevata se necessitano di una mediazione linguistica.

La principale caratteristica della mediazione linguistica dei contributi delle insegnanti per i genitori è data dal fatto che la mediatrice, pur traducendo le valutazioni

negative delle insegnanti, ne mitiga l'impatto. Si possono notare tre modi principali in cui si manifesta questa mitigazione. Il primo riguarda la resa espansa del contributo dell'insegnante attraverso l'enfasi o il rinforzo degli aspetti positivi del comportamento o del profitto del/la bambina/o. Il secondo consiste nei suggerimenti della mediatrice all'insegnante, dati in forma di feedback, di trattare anche aspetti positivi delle prestazioni dei bambini o delle bambine. Il terzo riguarda la forma di chiusura della resa al genitore che mette in luce un aspetto potenzialmente collaborativo del colloquio che non è stato esplicitato dalle insegnanti, ad esempio l'auspicio di una soluzione. Nella prossima sezione, riportiamo alcuni esempi di queste tre pratiche interazionali, suddivisi nelle tre categorie enunciate.

4. *Analisi delle pratiche di mitigazione dei contributi delle insegnanti*

4.1 Enfasi o rinforzo degli aspetti positivi nella resa

In questa sezione, presentiamo due esempi di brevi trascrizioni che evidenziano l'enfasi o il rinforzo di aspetti positivi nella traduzione delle valutazioni delle insegnanti. Il primo esempio riguarda una valutazione delle prestazioni del bambino, il secondo invece un invito rivolto ai genitori a incrementare il loro impegno nel sostenere i compiti a casa del figlio.

L'estratto 1 è tratto da una mediazione in lingua twi, parlata generalmente come lingua primaria dai genitori provenienti dal Ghana, tra un'insegnante (INS1) e una madre (MAD). Nel turno 72, l'insegnante sta spiegando il giudizio sull'andamento del bambino, con particolare riferimento al comportamento. Dopo un'iniziale valutazione positiva (il bambino è corretto con tutti), l'insegnante sottolinea che tuttavia il bambino reagisce male quando non ha voglia di lavorare, manifestando chiusura e protestando. Nel turno 75, la mediatrice introduce la traduzione rivolgendosi alla madre con un'espressione tipica che richiama la sua attenzione ("per favore"), quindi nel turno 77, dopo aver ottenuto una risposta minima che segnala attenzione, inizia la resa introducendo per prime le caratteristiche positive del bambino. L'aggiunta della valutazione "è bravo" non esplicitamente presente nel contributo dell'insegnante viene ripetuta due volte e gli aspetti più problematici, che vengono introdotti di seguito, sono presentati come caratteristiche tipiche dei bambini. La conclusione della resa al turno 81 ribadisce che il comportamento del bambino rientra nella norma.

Estratto 1

- 072 INS1 allora (.) questo giudizio qua, (0.6) e la prima parte è il comportamento (.) e: (.) lui comunque (.) è mo- è corretto (0.7) e::h con i bambini con i compagni con le insegnanti (0.7) e::h m:h anche se delle volte? (0.6) fa come faceva l'anno scorso quando .h si stanca o non vuole fare un lavoro, (0.7) e::h si chiude un po' rifiuta di lavorare .hh fa un po' di storie
(0.8)
- 073 MED [o-]

- 074 INS1 [o]kay,
 075 MED me pa wo kye3
per favore
- 076 INS1 [mh]
 077 MED [w se] w) y3 good (0.9) w) bu teachers no (1.0) w) ne ne nanfufu sua
 adi3 (.) bibiaa w) y3 good (0.5) but 3bi w) h) aa men fa ne se (.) ak
 ara di3 e.h (0.5) y3 kase w)n y3 bibia w)n p3 se w) b3 y3
*[dice] che è bravo (0.9) rispetta gli insegnanti (1.0) con gli amici
 studia (.) complessivamente è bravo (0.5) ma qualche volta (.) per
 esempio e:h (0.5) un bambino/a quando gli dici di fare qualcosa
 non lo vuole fare*
 (0.6)
- 078 MAD sa[:]
davv[ero]
- 079 MED [a se] n'ani a ha
[sem]bra annoiato
- 080 MAD m::h
- 081 MED a ha 3no die 3 y3 normal 3 w) h)
a allora ma quello è normale
- 082 MAD okay

L'estratto 2 è tratto da una mediazione in lingua araba. In questo caso, l'enfasi dell'insegnante insiste sulla necessità di collaborazione da parte dei genitori (turno 49). Nel turno 50 (in grassetto), la mediatrice avvia la traduzione. In questo caso la valutazione dell'insegnante sull'impegno dei genitori viene ridotta e resa attraverso un invito ("cerca di ascoltarlo"). Anche in questo caso, l'impegno del bambino viene enfatizzato nei suoi aspetti positivi e il suggerimento dell'insegnante ("si potrebbe migliorare") viene reinterpretato come un modo di attuare il miglioramento ("ti sieda con lui mentre fa gli esercizi").

Estratto 2

- 049 INS2 eh:: eh purtroppo li a volte fa comodo avere qualcuno che ti ascolta
 (.) io lo capisco che loro hanno tanti impegni (.) però:: lui comunque
 ci prova (.) oggi l'ho interrogato e anche se:: (.) alla verifica non aveva
 preso un buon voto si vede che si sta impegnando: (.) quando hanno
 ((ridendo)) tempo quando possono dedicarsi (.) eh:: (0.7) insomma
 si potre:bbe: (.) si potrebbe migliorare (.) [però (.) va bene]
- 050 MED [eh::hia] bitul lak 'ayua
 hauli hataa t (.) tesmaei lu (.)'anek t matalan tijlissi mae:ah lamma ykun
 yemel ettamarin(.) hia bitul lek ennahar dah 'ana shuftu eamil et (.)
 amalitlu l'iimtih:an (.) w (.) shafit bass bitul lik kwaiss kidah kwaiss
 (.) mumkin tikammili kidah (.) bass hawli 'enek t meh lamma yikun
 yaemel ittamarin 'inti tikuni maeah tismaei lu eh: u bass
*[le::i] ti sta dicendo cerca
 anche (.) di ascoltarlo (.) che tu ad esempio ti sieda con lui mentre
 fa gli esercizi (.) lei ti sta dicendo oggi io ho visto che ha fatto gli (.)
 ha fatto lui l' esa::me (.) e (.) l' ha visto però ti sta dicendo va bene*

così va bene (.) puoi continuare così (.) ma cerca di metterti con lui quando sta facendo gli esercizi tu sei con lui lo ascolti eh: e basta

In entrambi gli estratti, l'ibridazione della valutazione negativa attraverso la mitigazione viene attribuita all'insegnante (dice, sta dicendo). Tuttavia, i due estratti evidenziano modi diversi di mitigare i contenuti della valutazione negativa dell'insegnante: nel primo caso, la mediatrice delimita l'impatto attraverso una ripetizione della valutazione positiva ("bravo") ed esplicita che il comportamento del bambino è nell'ambito della normalità; nel secondo caso, oltre a un'enfasi in positivo sul lavoro del bambino, abbiamo una riduzione della valutazione sul mancato impegno dei genitori, che rimane solo implicita nel suggerimento di un comportamento diverso. I problemi relativi al comportamento, di bambini o genitori, sono dunque presenti nella resa della mediatrice, ma vengono riformulati in un modo da un lato più rassicurante, dall'altro più propositivo.

4.2 Suggerimenti della mediatrice

Questa sezione presenta tre estratti che riguardano il modo in cui la mitigazione viene prodotta attraverso suggerimenti della mediatrice all'insegnante. Si tratta di un caso interessante sia perché la mitigazione avviene con una certa frequenza, sia perché è spesso caratterizzata da un marcatore di disallineamento ("però", "beh") in prima posizione. Questo contributo della mediatrice presenta inoltre un'altra caratteristica: si riferisce a qualcosa che ha detto l'insegnante, ma esplicita una conseguenza diversa o alternativa rispetto a quanto proposto, conseguenza che viene di norma confermata (almeno in parte) dall'insegnante stessa.

L'estratto 3 è tratto da una mediazione in lingua cinese. Nel turno 11, l'insegnante afferma che la bambina "si sta lanciando nell'italiano" ma produce frasi sconnesse. Nel turno 12, la mediatrice interpreta la conseguenza del "si sta lanciando" in positivo e produce il suggerimento ("però sta provando"). Il turno successivo dell'insegnante non annulla la valutazione negativa ma conferma la positività dello sforzo della bambina e proietta un "presente futuro" (Luhmann 1976), ossia una modalità del presente che viene prevista nel futuro, in cui la bambina "imparerà l'italiano" (turno 13).

Estratto 3

- 11 INS1 e::: capisce adesso adesso si sta lanciando nell'italiano parte è una parola in cinese due in italiano sei in cinese tutte sconnesse se lei-
- 12 MED **però sta provando [almeno è la cosa positiva**
- 13 INS1 [eh sì ci sta provando e se stesse un po' più esposta all'italiano prenderebbe il la secondo me però adesso **siamo ancora in questa fase eh::: in cui si sta lanciando che è positiva** è una fase doverosa proprio **perché poi (.) e::: imparerà l'italiano**

Nell'estratto 4, da una mediazione in arabo, l'insegnante lamenta che il bambino non ha ricevuto un numero sufficiente di ore di appoggio nella lingua italiana (turni 1 e 3). Nel turno 2, la mediatrice si allinea introducendo una conseguenza dell'affermazione dell'insegnante ("purtroppo") di una situazione che è andata a scapito

del bambino. Tale conseguenza viene completata e archiviata al turno 4 (“è andata così”), turno che prosegue con il contributo della mediatrice, introdotto dalla congiunzione avversativa (“però”), la quale esplicita che, nonostante il bambino non abbia ricevuto tanto sostegno sull’italiano, ce la fa: “però lui è bravo dai, diciamolo” (turno 4). Nonostante i riempitivi segnalino che l’insegnante non smentisce la situazione problematica (situazione rinforzata dal contributo della seconda insegnante al turno 6), al turno 8, raccoglie comunque il suggerimento della mediatrice ed esplicita la valutazione positiva dell’impegno del bambino.

Estratto 4

- 01 INS1 **noi volevamo anche qualche altra ora** ma A. ha detto che per ora
[non:
02 MED [eh sì **puertroppo::**
03 INS1 **perché lui ne ha avute poche** eh (.) anche rispetto ad altri che se ne
sono un [po’hh approfittati
04 MED [eh sì eh dipende poi eh (.) è andata così. **Però lui è bravo**
dai (.) diciamolo
05 INS1 allora
06 INS2 si preoccupa solo se è birichino (.) continuamente
07 MED HHH
08 INS1 **allora adesso lo (.) lo dico cioè è in questo momento lui è è bravo**
perché sta lavorando con l’italiano, in matematica

Nell’estratto 5, da una mediazione in lingua cinese, la valutazione negativa dell’insegnante riguarda lo scarso impegno dei genitori della bambina (turno 65), seguita da una risposta minima della mediatrice. Nel turno 67, l’insegnante formula la sua valutazione molto negativa sull’impegno dei genitori nel seguire adeguatamente la bambina e nel parlarle in italiano. Nel turno 68, la mediatrice offre il proprio contributo con un’espressione (“beh”) che annuncia un cambiamento di traiettoria rispetto alla lamentela dell’insegnante, riprende quindi l’affermazione dell’insegnante (che i genitori non parlano italiano con la bambina) e ne trae una conseguenza esplicativa: “forse anche i genitori non sanno bene italiano poi”. Anche in questo caso l’insegnante conferma la conseguenza/spiegazione tratta dalla mediatrice (“eh non mi pare proprio eh”) e conclude con un’affermazione di rassegnazione.

Estratto 5

- 65 INS1 lei può fare poco quindi i genitori devono capire che se vogliono
mandare una bimba a scuola in quinta devono aiutarla
66 MED mh mh
67 INS1 ecco non basta sì dalle suorine però i genitori la seguono? gli parlano
italiano? no!
68 MED **beh [forse anche i genitori non sanno bene italiano poi**
69 INS1 [eh non mi pare proprio eh: allora come facciamo?
70 MED eh (dipende)
71 INS1 quindi dobbiamo stare così viaggeremo in questo modo

In tutti gli estratti di questa sezione le mediatrici iniziano con un marcatore di disallineamento (“però”, “beh”) per poi offrire l’interpretazione di una conseguenza di qualcosa che è stato detto dall’insegnante. Così facendo la mediatrice offre un’interpretazione alternativa che mitiga la valutazione dell’insegnante spingendola a prendere atto di un diverso punto di vista. È interessante notare che in tutti i casi (anche quello mostrato nell’estratto 5 in cui la lamentela dell’insegnante è più forte), l’insegnante conviene sull’interpretazione della mediatrice. Sarebbe anche interessante osservare come il convenire dell’insegnante sulla linea proposta dalla mediatrice venga trattato nella resa della mediatrice al genitore, tuttavia per motivi di spazio non è possibile farlo in questo lavoro.

4.3 Chiusure della resa con soluzione o auspicio

Nell’estratto 2, abbiamo evidenziato che la mediatrice suggerisce alla madre di stare vicino al figlio nei compiti. In questa sezione osserviamo come le mediatrici rendano i problemi posti dalle insegnanti attraverso la proposta o l’auspicio di soluzioni, che si riferiscono al presente futuro. In questi casi, la mitigazione riguarda l’azione dei genitori che vengono trattati meno come inadeguati e più come potenziali collaboratori nella risoluzione del problema posto.

L’estratto 6 è tratto dalla stessa mediazione in lingua araba mostrata nell’estratto 2 e l’esempio è abbastanza simile. L’insegnante, che ha già espresso una valutazione sostanzialmente positiva del bambino pur sottolineando alcuni problemi di autonomia e concentrazione in matematica, suggerisce che la madre potrebbe aiutare il bambino perché la matematica non richiede competenze linguistiche (turno 37). Nel turno 42, la mediatrice traduce riassumendo il contributo dell’insegnante, ma collegando l’auspicato impegno della madre a possibili risultati positivi futuri: volge quindi il suo contributo a un presente proiettato nel futuro (presente futuro) e conclude con una formula rituale in lingua araba (in sha’allah).

Estratto 6

- 037 INS2 [...] si deve concentrare un po’ di più (0.6) magari la mamma comunque sulla matematica un pochino lo può aiuta:re perché alla fine (.) non è come l’italiano dove (.) c’è un problema di lingua (.) [sì sono (.) delle operazioni in colonna]=
- 038 Bambini [(schiamazzi)]
- 039 INS2 =sono le tabelline (.)
- 040 Bambini ((schiamazzi))
- 041 INS2 potrebbe un pochino:: (.) insomma seguirlo perché so che lavorare da solo può essere un pochino più difficile (.) però lui in classe segue (.) eh:: (.) comunque:: (.) è:: bravo
- 042 MED hena el ustada bitae irriyadiaat bitul lak hata hia min khilal ettamarin arfa anaho byaemal altamarin liwahdu bas da mush mushkil(.) bitul lak ashan hua kuis (1.0) bi mh mh (.)raki arf (.) alit’ lik bravo (.)bas hia bitul lak enek mumkin tisadikh fi lbiyt (.) alashan erriyadiaat hua

eibara an 'arqam (.) yaeni mumkin tisadilh (.)u mumkin hataa (1.0) y
 yigyb 'ahsan (.) in sha' allah
*qua la professoressa di matematica ti sta dicendo che anche lei attraverso
 gli esercizi sa che lui fa gli esercizi da solo ma questo non è un problema (.)
 ti sta dicendo perché lui sta andando bene (1.0) mh mh (.) tu lo sai- (.) ti
 ha detto che è bravo (.) però lei ti dice che tu puoi aiutarlo a casa (.) perché
 la matematica è so- sottoforma di numeri (.) vuol dire che puoi aiutarlo
 (.) ed è possibile anche che che porta voti migliori (.) se dio vuole*

L'estratto 7, tratto da una terza mediazione in lingua cinese, riporta la traduzione di un lungo monologo dell'insegnante. La sequenza qui riportata è preceduta da un conflitto tra un'insegnante e il padre, il quale reagisce alle ripetute critiche dell'insegnante affermando che l'insegnante dice sempre le stesse cose. La mediatrice qui media anche il conflitto. Nel turno 165, riprende le richieste di impegno dei genitori formulate dalle insegnanti (in modo comunque mitigato), ricevendo conferma dal padre, e accertandosi della sua comprensione (turno 167). Nel turno 169, usando nuovamente un futuro presente sottolinea che, se i genitori si impegneranno, le insegnanti non ripeteranno più le stesse cose.

Estratto 7

- 165 MED 老师希望你们尽量的配合他们想办法，在家的时间多辅导一下你的儿子
 lǎoshī xīwàng nǐmen jǐnliàng de pèihé tāmen xiǎng bànfǎ, zài jiālǐ de shíjiān duō fǔdǎo yīxià nǐ de érzi
le insegnanti vorrebbero che in qualche modo vi impegnaste a collaborare con loro, a casa cercate di dedicarvi di più a vostro figlio
- 166 PAD 嗯，对
 ń, duì
sì, giusto
- 167 MED okay?
- 168 PAD 好的
 hǎo de
va bene
- 169 MED 这样子，以后老师就不会每次重复同样的话啦！
 zhèyàng zi, yǐhòu lǎoshī jiù bù huì měi cì chóngfù tóngyàng dehuà la!
in questo modo, le maestre non ripeteranno più le stesse cose!

Il riferimento al presente futuro consente alla mediatrice di “defuturizzare” un futuro potenzialmente aperto (Luhmann 1976), proiettandovi una conseguenza specifica dell'azione e riducendo così l'incertezza dei genitori sugli effetti delle loro azioni. La mitigazione è data qui da una prospettiva positiva proiettata nel futuro, ma comunque dipendente dall'azione presente dei genitori. In tal modo, l'invito all'azione acquisisce un senso per i genitori, spostando l'attenzione da lamentele “senza soluzioni” (“sempre le stesse” come nota il padre, in un momento precedente all'estratto 7) ad azioni possibili ed efficaci.

5. *Discussione e conclusioni*

In questo saggio, abbiamo affrontato il tema della mitigazione attuata dalle mediatrici nei confronti delle valutazioni negative delle insegnanti. Anzitutto le mediatrici propongono sì le valutazioni negative attraverso le proprie rese, ma ne enfatizzano gli aspetti positivi e riducono le parti più negative, anche riorganizzando il contenuto in modo da rendere le valutazioni positive più salienti nel discorso. In secondo luogo, le mediatrici forniscono un feedback alle insegnanti in cui esplicitano un punto di vista alternativo, meno negativo o che spiega i comportamenti dei/delle bambini/e o dei genitori descritti dalle insegnanti. In questi casi le insegnanti si allineano, almeno parzialmente, alla visione proposta dalle mediatrici, rendendo tale visione potenzialmente rilevante per la resa ai genitori. Infine, le mediatrici chiudono le rese dei contributi dell'insegnante con una soluzione e un auspicio positivo rivolto ai genitori, attraverso cui il problema viene citato come risolvibile e proiettato in una prospettiva positiva nel presente futuro.

Il confronto con la letteratura sull'interazione mediata tra insegnanti e genitori mostra che l'autonomia dell'azione delle mediatrici, ossia la loro manifestazione di *agency*, è largamente condivisa. Tuttavia, nei casi da noi analizzati l'*agency* è orientata alla produzione di mitigazioni, anziché, come nota Davitti (2013), al sostegno delle valutazioni delle insegnanti. Altresì, l'analisi delle rese, così come degli altri contributi delle mediatrici, non evidenzia un approccio «quasi-pedagogico», come in Vargas Urpi e Arumi Ribas (2014): la mitigazione viene attuata nel contesto dei monologhi dell'insegnante, quindi è orientata al contesto specifico della mediazione anziché al contesto educativo o pedagogico. Un terzo aspetto rilevante è che l'azione della mediatrice non appare primariamente orientata alle aspettative di comprensione del genitore, come osserva Vargas Urpi (2015, 2017), ma al problema della partecipazione efficace o dell'azione futura del genitore. Resta aperto il problema se l'azione della mediatrice sia sufficiente o efficace nel sostegno di questa partecipazione (si veda Davitti 2015). Il lavoro delle mediatrici nei nostri dati si colloca in un contesto partecipativo non semplice, caratterizzato da contributi delle insegnanti che non rendono manifesto un interesse per i contributi dell'interlocutore. Non sembra, cioè, esserci spazio, in questi colloqui, per una raccolta di informazioni sulla famiglia o sul/la bambino/a; si proietta piuttosto un'aspettativa che la famiglia metta rimedio a una situazione che viene segnalata come problematica.

L'*agency* esercitata dalla mediatrice va a colmare delle condizioni di contesto in cui il genitore può chiedersi come può partecipare al colloquio. Nei termini di Heritage e Watson (1980), le mitigazioni della mediatrice possono essere considerate come *upshot formulations* che aggiungono significati ai turni originali, fornendo delle versioni non esplicitate in tali turni (Heritage & Watson 1979) e quindi articolando ciò che non è stato precedentemente detto (Bolden 2010). Nelle rese traduttive che abbiamo analizzato, infatti, la mediatrice articola ciò che non è stato detto in tre modi: (1) enfatizzando gli aspetti positivi delle prestazioni dei bambini o dell'impegno dei genitori; (2) esplicitando con le insegnanti una visione alternativa di quanto da loro detto o un modo possibile di dirlo; (3) auspicando o propo-

nendo la soluzione dei problemi nel presente futuro. È interessante notare che nei pochi dati in cui sono le insegnanti a esplicitare il contesto, si osserva un uso molto più limitato di formulazioni di upshot della mediatrice.

Quelle che abbiamo identificato in questo saggio non sono probabilmente le uniche forme di mitigazione riscontrabili nei nostri dati, ma sono sicuramente le più diffuse, quindi il tema della mitigazione va approfondito. In particolare appare utile analizzare meglio il rapporto tra la resa della mediatrice e il contributo dell'insegnante. A questo proposito, si può osservare che, affinché la resa sia più vicina al contributo da rendere, è necessario che l'insegnante tenga conto dell'adeguatezza del suo contributo al contesto dell'interazione, ossia alla relazione con il genitore. Ci si può anche chiedere se, come accade in ambito medico, vi sia l'aspettativa che sia la mediatrice a "rendere in modo adeguato" per conto dell'insegnante. Questa aspettativa non appare tuttavia così evidente nei dati analizzati.

Ringraziamenti

Ringraziamo Sara Amadasi, Chiara Ballestri e Federica Ceccoli per la loro collaborazione nella raccolta dei dati. Ringraziamo Chiara Ballestri, Federica Ceccoli e Daniele Urlotti per la loro collaborazione nelle trascrizioni delle interazioni mediate. Ringraziamo Federica Ceccoli e Daniele Urlotti per le sollecitazioni, derivate dal loro lavoro di analisi dei dati, che hanno contribuito ad arricchire la nostra analisi.

Norme di trascrizione

Le norme di trascrizione si ispirano al sistema jeffersoniano in uso nell'Analisi della Conversazione. Gli interlocutori sono identificati attraverso un'abbreviazione che ne indica il ruolo (INS: insegnante; MED: mediatrice; MAD: madre; PAD: padre). Di seguito gli altri simboli principali:

1, 2	indica la presenza di più insegnanti (INS1; INS2)
(.)	pausa inferiore al mezzo secondo
(n)	pausa cronometrata
testo [testo	sovrapposizioni nel parlato
[testo	
tes-	parola troncata/interruzione
testo -	intonazione sospesa
te:sto	suono allungato
(testo)	tentativo di trascrizione/trascrizione incerta
=	parlato senza interruzione
TESTO	ad alta voce
.,?!)	la punteggiatura è usata per indicare approssimativamente l'intonazione
((testo))	attività non verbali o note di chi ha trascritto
text <i>testo</i>	traduzione in italiano dei turni in altre lingue

Bibliografia

- Baraldi, Claudio. 2019. Pragmatics and agency in healthcare interpreting. In Tipton, Rebecca & Desilla, Louisa (Eds.), *The Routledge Handbook of Translation and Pragmatics*, 319-335. London: Routledge.
- Baraldi, Claudio & Gavioli, Laura. 2012. Introduction. In Baraldi, Claudio & Gavioli, Laura (Eds.), *Coordinating Participation in Dialogue Interpreting*, 1-21. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Baraldi, Claudio & Gavioli, Laura. 2016. On professional and non-professional interpreting: the case of intercultural mediators. *European Journal of Applied Linguistics* 4(1). 33-55.
- Baraldi, Claudio & Gavioli, Laura. 2021. Effective communication and knowledge distribution in healthcare interaction with migrants. *Health Communication* 36(9). 1059-1067.
- Bolden, Galina. 2010. Articulating the unsaid via and-prefaced formulations of other's talk. *Discourse Studies* 12(1). 5-32.
- Davitti, Elena. 2013. Dialogue interpreting as intercultural mediation: Interpreters' use of upgrading moves in parent-teacher meetings. *Interpreting* 15(2). 168-199.
- Davitti, Elena. 2015. Interpreter-mediated parent-teacher talk. In Grujicic-Alatriste, Lubie (Ed.), *Linking Discourse Studies to Professional Practice*, 176-200. Clevedon: Multilingual Matters.
- Davitti, Elena. 2019. Methodological explorations of interpreter-mediated interaction: novel insights from multimodal analysis. *Qualitative Research* 19(1). 7-29.
- Gavioli, Laura. 2020. Competenza del mediatore linguistico o vincolo dell'interazione? una riflessione sul tradurre nella conversazione tra personale medico e paziente. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)* XLIX(3). 629-650.
- Heritage, John & Watson, Rod. 1979. Formulations as conversational objects. In George Psathas (ed.) *Everyday Language*, 123-162. New York: Irvington Press.
- Heritage, John and Watson, Rod. 1980. Aspects of the properties of formulations in natural conversations: some instances analysed. *Semiotica* 30(3/4). 245-262.
- Luhmann, Niklas. 1976. The future cannot begin: Temporal structures in modern society. *Social Research* 43(1). 130-152.
- Mason, Ian. 2006. On mutual accessibility of contextual assumptions in dialogue interpreting. *Journal of Pragmatics* 38. 359-373.
- Pöschhacker, Franz. 2008. Interpreting as mediation. In Valero-Garcés, Carmen & Martin, Anne, *Crossing Borders in Community Interpreting. Definitions and Dilemmas*, 9-26. Amsterdam: John Benjamins.
- Pokorn, Nike, & Mikolič Južnič, Tamara. 2020. Community interpreters versus intercultural mediators Is it really all about ethics? *Translation and Interpreting Studies* 15(1), 80-107.
- Tipton, Rebecca & Furmanek, Olgierda. 2016. *Dialogue Interpreting: A Guide to Interpreting in Public Services and the Community*. London: Routledge.
- Vargas-Urpi, Mireia. 2015. Dialogue interpreting in multi-party encounters: Two examples from educational settings. *The Interpreters' Newsletter* 20. 107-121.
- Vargas-Urpi, Mireia. 2017. Empoderamiento o asimilición? Estudio de dos casos de comunicación mediada en el ámbito educativo catalán. *Trans, Revista de Traductología* 21. 187-205.

- Vargas-Urpi, Mireia & Marta Arumí Ribas. 2014. Estrategias de interpretación en los servicios públicos en el ámbito educativo: estudio de caso en la combinación chino-catalán. *Intralinea*.
- Wadensjö, Cecilia. 1998. *Interpreting as Interaction*. London: Longman.
- Zorzi, Daniela. 2008. La formazione dei mediatori sanitari: fra esperienza e consapevolezza. In Baraldi, Claudio & Barbieri, Viola & Giarelli, Guido (a cura di). *Immigrazione, mediazione culturale e salute*, 191-207. Milano: FrancoAngeli.