

**Educazione plurilingue nella scuola dell'infanzia: esigenze formative e  
bisogno percepito delle insegnanti.  
Esiti di un'indagine nel comune di Brescia e proposte di intervento**

**Multilingual pre-school education: teachers' training  
and perceived needs.  
Results of an investigation in the municipality of Brescia and proposals  
for intervention**

Paola Celentin

Collaboratrice ed Esperta linguistica di Italiano L2

Docente a contratto

Università degli Studi di Verona

**Sommario**

Il plurilinguismo della scuola italiana è un dato di fatto, sia in ragione dei flussi migratori degli ultimi 30 anni, sia per ragioni storiche. L'educazione linguistica plurilingue, anche alla luce degli studi del settore, si pone quindi come un'esigenza. L'articolo si propone di chiarire il quadro teorico dell'educazione linguistica trasversale, dello sviluppo della consapevolezza linguistica plurilingue critica e di introdurre le nozioni di disagio scolastico e bisogno (formativo) percepito. Si presenterà quindi uno studio di caso legato a una formazione biennale erogata sul territorio bresciano, di cui verrà illustrata anche la popolazione in termini di alunni con background migratorio. Dopo aver presentato le modalità di ricerca e gli strumenti di indagine utilizzati, si analizzerà il grado di consapevolezza della *questione plurilingue* degli insegnanti e di responsabilizzazione nei confronti del fenomeno, cercando di individuare le possibili cause all'origine di questa posizione percettiva. Per concludere, si ipotizzeranno possibili percorsi formativi atti ad aumentare la consapevolezza e a trasformare il disagio scolastico in una sfida stimolante per la professionalità docente, con il supporto di figure esperte.

**Parole chiave:** plurilinguismo, scuola dell'infanzia, bisogno percepito, formazione degli insegnanti.

**Abstract**

The multilingualism of the Italian school is a fact, both because of the migratory flows of the last 30 years and for historical reasons. Multilingual language education, also following the studies in the field, is therefore a necessity. The article aims to clarify the theoretical framework of transversal language education, the development of critical multilingual language awareness and it introduces the notions of school discomfort and perceived (formative) need. A case study will then be presented linked to a two-year training provided on the Brescia area, whose population will also be illustrated in terms of students with a migratory background. After presenting the research methods and the survey tools, we will analyze the degree of awareness of the "multilingual question" of teachers and of responsibility towards the phenomenon, trying to identify the possible causes at the origin of this perceptual position. To conclude, possible training courses will be hypothesized to increase awareness and transform school discomfort into a stimulating challenge for teacher professionalism, with the support of expert figures.

**Keywords:** plurilingualism, pre-school education, perceived need, teacher training.

**1. Plurilinguismo ed educazione: il quadro di riferimento**

A partire dagli inizi del secolo scorso (con la stesura dei programmi ministeriali per la scuola primaria della riforma Gentile a opera di Giuseppe Lombardo Radice<sup>1</sup> nel 1922-24) e fino agli anni '70, fare educazione linguistica in Italia significava ancora, in larga misura, insegnare l'italiano scritto e parlato a una popolazione in gran parte dialettologa, che aveva bisogno di una lingua comune per potersi intendere da Nord a Sud ed essere scolarizzata (Balboni, 2013). Nonostante (o grazie a) la plurisecolare diglossia del

territorio italiano, tramutatasi poi in dilalia (Berruto, 1995), si fanno comunque sentire molto presto delle spinte verso un insegnamento linguistico che tenga in considerazione il background degli apprendenti, valorizzandolo e sfruttandolo come punto di partenza per un'educazione democratica (GISCEL, 1975). Queste indicazioni appaiono in linea con quanto promosso e sostenuto dagli esperti di educazione linguistica sia in ambito europeo (Beacco *et al.*, 2011) che nordamericano (García, 2009), segnando il passaggio dall'insegnamento della L2 ad apprendenti allofoni alla promozione di un approccio didattico plurilingue rivolto a tutti gli apprendenti. Questo quadro teorico poggia su alcuni assunti condivisi che riassumiamo brevemente di seguito, rimandando alla bibliografia per approfondimenti.

Innanzitutto, l'educazione linguistica non è (più) da considerarsi una disciplina scolastica (o un insieme di discipline scolastiche) bensì *un tratto trasversale dell'educazione generalmente intesa*, considerata la natura linguistica di tutti gli insegnamenti (Halliday, 1999). L'educazione è infatti da intendersi come un processo transdisciplinare in cui le competenze linguistiche svolgono un ruolo chiave. È possibile quindi affermare che l'educazione è sempre e comunque linguistica (Freddi, 1993) in quanto la lingua traduce in parole i contenuti degli altri linguaggi (come ad esempio quello matematico), è contemporaneamente specchio e veicolo della cultura che la parla ed è un ineliminabile strumento di socializzazione. In contesto italiano, il GISCEL (2004) propone delle idee per un curriculum di educazione linguistica democratica che possano migliorare le complessive capacità socio-semiotiche e linguistico-culturali di tutti. In ambito europeo si pone invece maggiormente l'accento sul ruolo dell'educazione linguistica come chiave per lo sviluppo delle competenze disciplinari (Beacco *et al.*, 2016; cfr. anche *Content based language teaching*, Lightbown, 2014), implementata anche attraverso una metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) (Coyle, 2007).

In secondo luogo, le ricerche sul bilinguismo (Grosjean, 1998) hanno messo in luce come il bilingue non sia la somma di due monolingui in una sola persona. In realtà

nel parlante bilingue o plurilingue la presenza di due o più varietà linguistiche e, soprattutto, l'interazione tra queste producono in realtà un sistema linguistico diverso dalla semplice somma di L1+L2, un sistema dinamico nel quale i bisogni comunicativi del parlante vengono soddisfatti ricorrendo all'una o all'altra lingua – in alcuni casi a entrambe – a seconda dei casi (Cognigni, 2020, p. 23).

Emerge quindi un *profilo di competenza plurilingue e pluriculturale* per descrivere il quale servono indicatori nuovi e complessi, che non possono semplicemente essere ottenuti dall'integrazione della descrizione delle competenze nelle singole lingue/varietà padroneggiate. In questa prospettiva si sono mossi i quadri di riferimento come il *CARAP (Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture*, Candelier *et al.*, 2012), il *MAGICC (Modularising multilingual and multicultural academic communication competence)*, il *REFIC (Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension)* e il *Volume Complementare del Quadro Comune Europeo per le lingue* (Consiglio d'Europa, 2020). Pur nella loro diversità, tutti questi referenziali individuano dei «saper fare» (Lenz e Berthele in Bonvino e Fiorenza, 2020, p. 202) che descrivono incontrovertibilmente la persona plurilingue.

In terzo luogo, è fondamentale che gli insegnanti sviluppino una *consapevolezza linguistica plurilingue critica (CMLA Critical Multilingual Language Awareness)* (García, 2017) che individua la lingua come un prodotto sociale. Questa posizione è sostenuta anche da documenti ministeriali recenti che sottolineano come «l'educazione

plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l'inclusione sociale e per la partecipazione democratica» (MIUR, 2018, pp. 9-10) anche se non pare ancora recepita nella pratica. In realtà,

il mancato riconoscimento dell'esistenza di gruppi linguistici e culturali molteplici all'interno dell'istituzione scolastica comporta, assieme all'habitus monolingue che predilige l'utilizzo delle lingue di maggiore prestigio sociale, la marginalizzazione e l'emarginazione di interi gruppi di discenti, cui viene impedita l'effettiva e attiva partecipazione democratica al sistema scuola. Essi diventano così gruppi svantaggiati ai quali non viene garantito un equo accesso all'istruzione (Mayr, 2021, p. 200).

## **2. Scuola dell'infanzia e disagio: bisogno reale e bisogno percepito**

Nel prezioso periodo della scuola dell'infanzia, dai 3 ai 6 anni, i bambini pongono le basi per lo sviluppo linguistico sul quale poggerà tutta la loro vita. Questo periodo svolge un ruolo chiave nel far maturare le competenze orali e le abilità di letto-scrittura, intimamente legate. Le competenze nel linguaggio orale e, nello specifico, la comprensione linguistica sono predittori significativi delle competenze di comprensione del testo negli anni successivi (si veda ad esempio la *NICHD Early Child Care Research*, 2005).

In un contesto plurilingue è da tenere in particolare considerazione *la situazione dei bambini bilingui* perché la ridotta esposizione alla L2 (lingua della scolarizzazione) e la mancanza di un lavoro consapevole sui processi di sviluppo linguistico può rallentare e rendere più difficoltosa l'acquisizione e il consolidamento degli apprendimenti di base e quindi del successo scolastico (Favaro, 2013). Nello specifico, le abilità fondamentali da sviluppare nel periodo prescolare risultano essere la consapevolezza fonologica, il riconoscimento di lettere e le abilità linguistiche orali (per un approfondimento cfr. Barbieri e Bernabini in Bonifacci, 2018). Un ruolo importante è giocato anche dalle competenze morfosintattiche (grammatica, morfologia, sintassi) ai fini della comprensione del testo (Kirby *et al.*, 2008), in quanto dotano il bambino degli strumenti necessari alla manipolazione delle parole e quindi all'individuazione di indizi per la decodifica delle parole non conosciute.

Se però adottiamo una prospettiva sociolinguistica, quale quella di Berruto (2004, p. 20) «pare ragionevole parlare di bilinguismo (o plurilinguismo) quando fra due (o più) varietà di lingua usate presso un gruppo o una comunità parlante esista una differenza strutturale piuttosto evidente, entrambe abbiano una loro storia autonoma», come accade per molti dialetti primari della nostra penisola. Sono quindi (*potenzialmente*) *plurilingui tutti i bambini* che frequentano la scuola dell'infanzia e questa finestra temporale risulta preziosa per promuovere in tutti competenze metalinguistiche, curiosità nei confronti dell'apprendimento linguistico e apertura culturale. Ricerche recenti (Andorno, 2020) dimostrano che la riflessione metalinguistica condotta in età precoce su lingue sconosciute è alla portata dei bambini, li rende consapevoli che lingue diverse utilizzano strutture diversificate per esprimere significati simili e li spinge a fare riflessioni analoghe sulle lingue che costituiscono il loro repertorio.

Un'educazione linguistica così intesa nella fascia d'età della scuola dell'infanzia non può essere né implicita né improvvisata e vi è un reale bisogno di formazione specifica che permetta di far fronte alle esigenze di *allievi con background molto diversificati*. Possono infatti trovarsi a condividere l'esperienza scolastica bambini pienamente italofoni (aventi o meno accesso anche a varietà dialettali) e bambini per i quali l'italiano

è lingua di contatto (Vedovelli, 2002), vale a dire una delle lingue che compone il repertorio linguistico. Oltre a non essere più possibile oggi parlare di bambini stranieri con un'unica accezione, l'impresa è soprattutto completamente inutile. Vi sono chiaramente ancora molti allievi che necessitano di un insegnamento diretto dell'italiano perché appena arrivati in Italia, ma sono sempre più una minoranza: la maggioranza dei bambini è nata in Italia (seconda generazione) ed è immersa fin dalla prima infanzia nei suoni e nelle parole dell'italiano e, allo stesso tempo, della lingua (o delle lingue) dei genitori.

Tutti questi bambini, ma in particolare quelli di seconda generazione, che frequentano la scuola dell'infanzia esperiscono fin da subito le differenze fra l'ambiente familiare e sociale che andranno a incidere sulla formazione della personalità: diversa concezione degli spazi, del sé, dell'altro, dei sistemi di comunicazione verbale e non verbale, della dimensione culturale delle lingue. Inevitabilmente questi bambini sono destinati a crearsi un'identità culturale unica, integrando – si spera armoniosamente – (De Houwer, 2015) la cultura e la lingua d'origine con quella di nascita. Ecco quindi che la scuola – e in particolare la scuola dell'infanzia – assume un ruolo fondamentale nel creare e promuovere una pedagogia dell'identità e dello sviluppo linguistico che possa prevenire le tensioni sociali e far crescere umanamente e culturalmente un'intera società.

Siamo quindi di fronte a un *bisogno reale* di formazione specifica del personale insegnante italiano, che è prevalentemente monolingue e con un'età anagrafica e di servizio elevata: quasi il 40% dei docenti della scuola dell'infanzia ha 55 anni e più (INVALSI, 2020). Si tratta di insegnanti con ampia esperienza in campo pedagogico ma la cui formazione, specialmente nell'ambito dell'educazione linguistica, è poco aggiornata e che quindi faticano a ottimizzare la risorsa del plurilinguismo presente nella scuola dell'infanzia, avvertendola piuttosto come un disagio. La scarsità di formazione specifica è legata anche alla poca attenzione generalmente riservata all'educazione linguistica della fascia 0-6 anni, per la quale si tende ancora a ritenere che la *full immersion* linguistica e culturale sia sufficiente per garantire un pieno sviluppo della competenza linguistica adatto ad affrontare la scuola dell'obbligo.

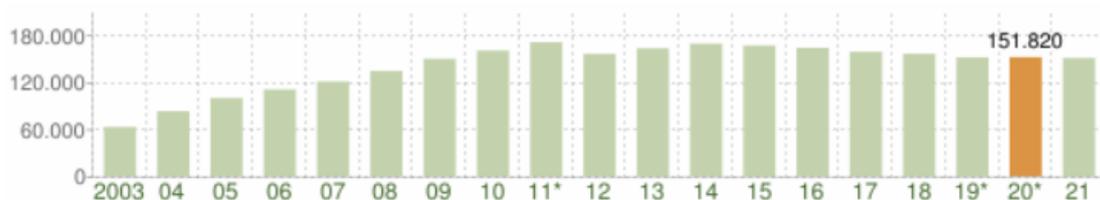
La mancata attenzione alle esigenze specifiche di sviluppo linguistico dei bambini determina difficoltà che possono sfociare in *disagi*, vale a dire uno stato emotivo difficile e negativo manifestantesi attraverso il sintomo di comportamenti disfunzionali. Seguendo una prospettiva *oggettivizzante* (Nicolodi, 2008), nella tradizione scolastica italiana il disagio è stato reso un oggetto a sé, determinato da cause e determinante conseguenze. Questa prospettiva tende però a eliminare, per gli insegnanti, un livello pratico-operativo del disagio, limitandosi a fornire una lista di comportamenti che sarebbero sintomo di *qualcosa che non va* se non addirittura di una patologia, da affrontare quindi con degli strumenti quasi clinici, apportati da esperti esterni al mondo della scuola. Il disagio viene quindi sentito come eccezionale e considerato un *corpo estraneo alla scuola*: le insegnanti manifestano un senso di scarsa autoefficacia (impotenza) e la loro attività didattica rischia di ridursi ad azioni di tamponamento o di contenimento delle problematiche, con una certa tendenza a scaricare la colpa sulla famiglia, sui colleghi, sui vincoli del contesto, sul poco tempo, su tutto ciò che è al di fuori della loro portata. Le insegnanti richiedono un parere esterno e non sentono il caso come parte della propria responsabilità educativa e professionale. Questo atteggiamento deterministico favorisce l'immobilismo, giustifica l'impotenza e rinforza la resistenza al cambiamento. Non è attribuibile a scarsa volontà o poco senso di responsabilità ma a una sensazione di incapacità di intervento poiché il problema, così come viene percepito e rilevato, è esorbitante rispetto alla consapevolezza delle proprie forze (Ghirotto, 2019). In queste condizioni, è chiaro che il *bisogno*

percepito di formazione da parte degli insegnanti è molto basso, in quanto considerano che affrontare il problema non dovrebbe far parte del loro ruolo professionale.

Se invece si attiva un processo di accoglienza e gestione del disagio scolastico in un'ottica di efficacia professionale, il *corpo estraneo* viene incluso nella vita scolastica e le insegnanti arrivano a notare che il contesto è già equipaggiato di strumenti utili per far fronte alla problematica, come ad esempio le competenze delle singole insegnanti e il lavoro di *équipe*. Il disagio viene quindi vissuto come un *luogo di prova per l'efficacia professionale* che richiede all'insegnante di affinare lo sguardo, porre attenzione alla valutazione intesa come supporto alla motivazione, evitare di assegnare etichette ma considerare piuttosto alcuni alunni come più bisognosi di attenzione rispetto ad altri. Si tratta quindi di mettere in atto delle strategie didattiche che richiedano di modificare la comunicazione mettendo al centro l'alunno e cercando di captare il suo interesse.

### 3. Studenti con background migratorio nel territorio di ricerca

Gli stranieri<sup>2</sup> residenti in provincia di Brescia (Graf. 1) al 1° gennaio 2021 sono 151.820 e rappresentano il 12,1% della popolazione residente, concentrato prevalentemente nel comune di Brescia (36.184 persone). Dopo un aumento progressivo e costante dal 2003 al 2011, l'andamento sembra ora essersi assestato.



Graf. 1: andamento della popolazione con cittadinanza straniera in provincia di Brescia (<https://www.tuttitalia.it/statistiche/cittadini-stranieri-2020/>).

Brescia è la quarta provincia a livello nazionale (dopo Roma, Milano e Torino) per numero di residenti stranieri. La comunità straniera più numerosa è quella proveniente dalla Romania (16,4% di tutti gli stranieri presenti sul territorio), seguita da Albania (11,3%) e India (8,8%) (Graf. 2).

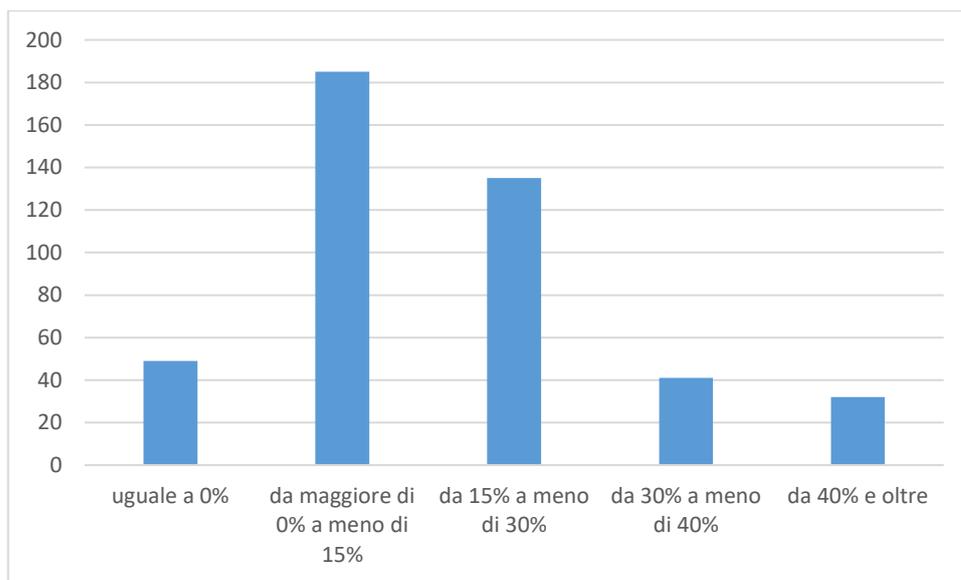


Graf. 2: Paesi di provenienza degli stranieri residenti a Brescia nell'anno 2020, distribuzione percentuale (<https://www.tuttitalia.it/statistiche/cittadini-stranieri-2020/>).

Secondo i dati pubblicati a settembre 2020 dall'Ufficio scolastico per la Lombardia <https://usr.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2020/09/Fascicolo-Scuola-2020-1.pdf>, gli alunni con cittadinanza non italiana che frequentano le scuole della provincia di Brescia ammontano a 30.676 (di cui 599 nuovi ingressi), pari a circa il 16% del totale. Da segnalare che la provincia di Brescia ha un numero di studenti con cittadinanza non italiana tra i più elevati, sia in termini assoluti sia in percentuale.

Sebbene la quota di bambini stranieri frequentanti la scuola dell'infanzia sia inferiore rispetto a quella dei bambini italiani (79,2% contro il 96%) (dati 2019

<https://usr.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2020/09/Fascicolo-Scuola-2020-1.pdf> e <https://ugeo.urbistat.com/adminstat/it/it/demografia/popolazione/brescia/17/3>) i primi rappresentano pur sempre l'11,4% dell'intera popolazione scolastica per questa fascia d'età. Nella provincia di Brescia questo dato è ampiamente superato, attestandosi sul 19,2%, pari a 6.151 bambini (dato 2019 [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+-+Gli+alunni+con+cittadinanza+non+italiana\\_as\\_2018-2019.pdf/f1af9f21-cceb-434e-315e-5b5a7c55c5db?t=1616517692793](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+-+Gli+alunni+con+cittadinanza+non+italiana_as_2018-2019.pdf/f1af9f21-cceb-434e-315e-5b5a7c55c5db?t=1616517692793)), di cui 5.379 sono nati in Italia (87,4%). È però interessante notare che questa presenza di bambini con background migratorio è distribuita in modo poco uniforme fra le scuole dell'infanzia, come si può vedere dal Graf. 3.



Graf. 3: Numero di scuole dell'infanzia per percentuale di presenza di alunni con cittadinanza non italiana in provincia di Brescia (valori assoluti A.S. 2018/2019 [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+-+Gli+alunni+con+cittadinanza+non+italiana\\_as\\_2018-2019.pdf/f1af9f21-cceb-434e-315e-5b5a7c55c5db?t=1616517692793](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+-+Gli+alunni+con+cittadinanza+non+italiana_as_2018-2019.pdf/f1af9f21-cceb-434e-315e-5b5a7c55c5db?t=1616517692793)).

La popolazione straniera della provincia bresciana si presenta composta da persone sostanzialmente giovani, non più legata a una funzione economico-lavorativa ma insediata strutturalmente nel territorio, che si pone come soggetto titolare di una cittadinanza sociale sempre più tesa verso il raggiungimento di un riconoscimento giuridico ([http://www.cgil.brescia.it/sito\\_cgil/public/immagini\\_web/file/33-CONGRESSO/Relazione-immigrazione-web.pdf](http://www.cgil.brescia.it/sito_cgil/public/immagini_web/file/33-CONGRESSO/Relazione-immigrazione-web.pdf)).

Le dinamiche demografiche presentate in questo paragrafo dicono del ricambio della popolazione in atto, confermando l'organicità della presenza straniera in seno ai mutamenti sociali che attraversano il territorio bresciano. I dati statistici mostrano come sia necessario dotarsi di strumenti di analisi e di intervento adatti ai cambiamenti in atto che influiscono a livello lavorativo, economico, sociale e educativo. Si tratta quindi non di un insieme di difficoltà a cui far fronte di volta in volta, bensì di un panorama di bisogni educativi ampio e complesso, che si traduce in un *bisogno reale* in termini formativi per il personale docente.

#### 4. Modalità e strumenti della ricerca

A fronte della cospicua presenza straniera descritta nel paragrafo 3 e consapevole sia delle mutate esigenze educative che comporta, sia della sua natura strutturale, l'amministrazione comunale di Brescia si è attivata negli a.s. 2019/2020 e 2020/2021 per formare gli insegnanti della scuola dell'infanzia sulle tematiche legate all'intercultura e alla didattica della seconda lingua attraverso il coinvolgimento del Dipartimento Culture e Civiltà dell'Università di Verona, cui la scrivente afferisce.

L'intervento formativo richiesto<sup>3</sup> è stato preceduto, come da prassi, dall'analisi dei bisogni del corpo docente al fine di costruire un percorso tagliato sulle necessità dei destinatari. Attraverso la conduzione di discussioni interlocutorie e la somministrazione di questionari in entrata e in uscita, si è cercato di indagare le convinzioni e gli atteggiamenti delle insegnanti, le loro competenze pregresse, la conformazione tipica della classe della scuola dell'infanzia bresciana e le esigenze percepite sia in termini di conoscenze da acquisire che di pratiche da avviare.

In particolare si è cercato di indagare l'atteggiamento delle insegnanti di fronte alla presenza nelle proprie classi di bambini che, pur avvalendosi dell'italiano a scuola, sono portatori di altre lingue, utilizzate in ambiti diversi della loro vita sociale. L'analisi dei bisogni iniziale e il suo confronto con i dati emersi in sede di restituzione finale hanno cercato di verificare la predisposizione della scuola dell'infanzia a ripensare l'educazione linguistica in un'ottica di educazione plurilingue (Sordella, 2015). Ci si è chiesti se al desiderio (o necessità) di parlare le lingue usate in casa (che emerge dagli alunni, come nella ricerca di Chini, 2004) corrispondesse uno spazio adeguato nella prassi delle esperienze scolastiche e se la dimensione plurilingue fosse considerata dalle insegnanti una risorsa, un impedimento oppure venisse semplicemente ignorata.

##### *Il questionario d'entrata*

Non potendo partire da un *focus group* come sarebbe stato auspicabile, per la costruzione del questionario d'entrata il team di formazione si è orientato consultando le esperienze analoghe di Zanna e Remple (cit. in Sordella, 2015) basate su un approccio teorico agli atteggiamenti.

Riferendoci all'ambito specifico della nostra indagine, se consideriamo che le finalità dei comportamenti delle insegnanti sono il raggiungimento di obiettivi di apprendimento e di socializzazione, potremmo supporre che vi sia fra di loro una diffusa *convinzione che il plurilinguismo faccia da ostacolo* al raggiungimento di questi obiettivi o, al contrario, che possa essere considerato una risorsa efficace.

Un'altra convinzione può riguardare le *modalità di apprendimento di una L2 o di una lingua di contatto*: le insegnanti potrebbero essere convinte che anche nella fascia d'età 3-6 anni sia necessario un insegnamento esplicito dell'italiano o, al contrario, pensare che, data la giovane età, l'apprendimento avvenga in maniera spontanea, per osmosi. Parzialmente collegata a questa convinzione è quella concernente l'età del bambino: le insegnanti potrebbero ipotizzare un *collegamento fra l'età del bambino e la facilità di apprendimento linguistico*, e credere, ad esempio, che questa diminuisca con l'aumentare dell'età del bambino o viceversa.

Oltre alle convinzioni, il questionario ha avuto anche l'obiettivo di sondare quale fosse il *bisogno formativo percepito* dalle insegnanti sulle tematiche dell'educazione linguistica in contesto plurilingue e quali risposte fossero eventualmente state date a questo bisogno negli anni precedenti.

Il questionario era formato da 14 item. Oltre alle opzioni chiuse, in tutto il questionario è sempre stata prevista l'opportunità di aggiungere un'opzione personale.

Al questionario hanno risposto, nell'a.s. 2019/2020, 21 insegnanti su circa 50 partecipanti al corso (nonostante le raccomandazioni in senso contrario, in numerosi casi le risposte sono state date congiuntamente da più insegnanti). Il questionario è stato somministrato al nuovo gruppo di insegnanti in formazione per l'a.s. 2020/2021 con delle leggere modifiche. Hanno risposto al questionario 31 insegnanti su 57.

#### *La verbalizzazione del disagio linguistico*

Durante il corso di formazione dell'a.s. 2020/2021 è stata proposta un'attività interlocutoria sulla natura del disagio provocato dalla diversità linguistica attraverso l'applicativo *Wooclap*, in modalità anonima. Alle insegnanti è stato chiesto di esprimersi attraverso la modalità *Sondaggio* su frasi realmente raccolte da genitori e educatori in situazioni di impiego linguistico-culturale – da parte dei bambini – difforme dalle attese, come ad esempio la seguente:

M.: La domenica mio marito si arrabbia sempre, finisce sempre per litigare con le bambine...

Operatore: Perché?

M.: Perché è la giornata in cui facciamo la chiamata con il computer alla nonna, ma loro non vogliono mai venire a salutare e lui si arrabbia tantissimo e finisce sempre che qualcuno piange (materiale di formazione estratto dalla raccolta di frasi delle mamme italiane e straniere dello Spazio Incontro, Centro per le Famiglie, Milinda, Modena, 2016/2017 [https://memoesperienze.comune.modena.it/siamo/pdf/percorso\\_formativo\\_bambini\\_stranieri.pdf](https://memoesperienze.comune.modena.it/siamo/pdf/percorso_formativo_bambini_stranieri.pdf)).

Attraverso la modalità *Brainstorming* è poi stato chiesto alle insegnanti di dare un nome ai sentimenti di bambini, genitori ed educatori, per verificare la capacità di verbalizzare il disagio e ricollegarlo alla sfera esperienziale infantile e familiare.

#### *Il questionario d'uscita*

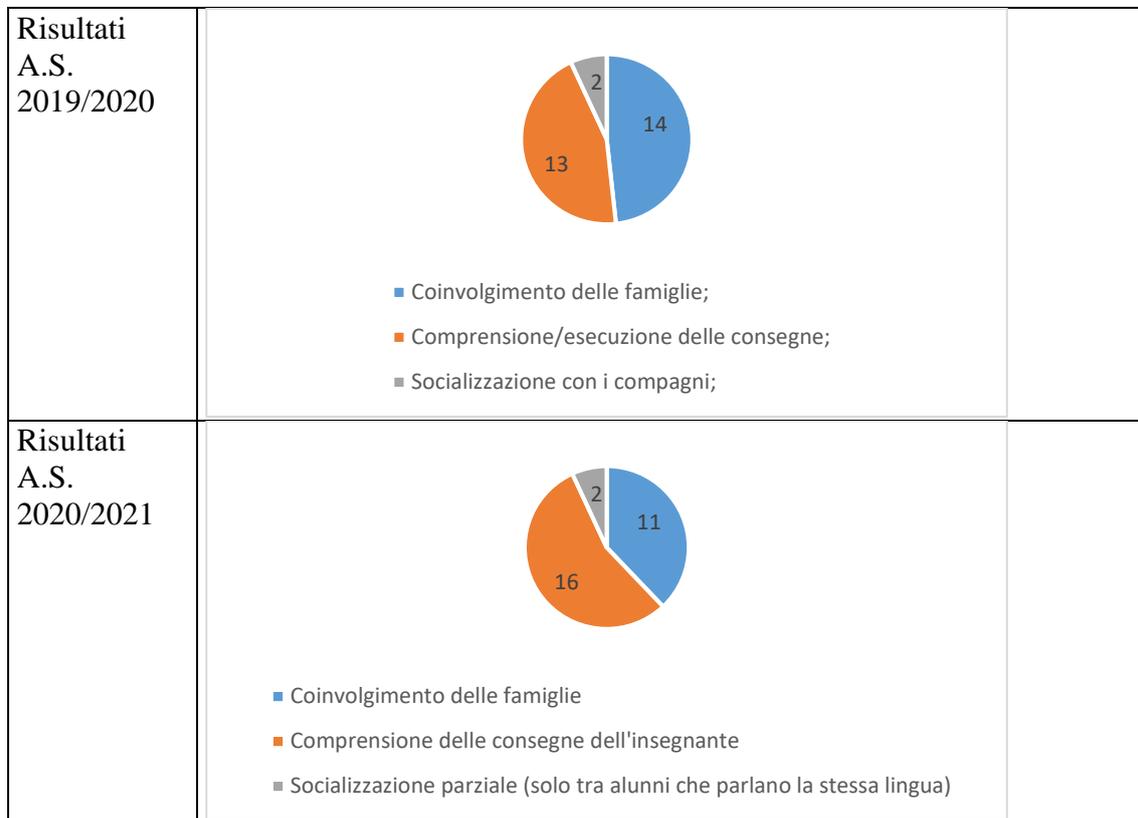
Il questionario d'uscita è stato costruito con il duplice intento di verificare se vi fosse stato un mutamento nelle percezioni degli insegnanti e valutare la validità formativa dell'intervento realizzato. Oltre alle opzioni chiuse, in tutto il questionario è sempre stata prevista l'opportunità di aggiungere un'opzione personale.

Nell'a.s. 2019/2020 sono state ricevute 32 risposte; nell'a.s. 2020/2021 il questionario, con delle leggere modifiche legate alla modalità di erogazione del corso, ha ricevuto 34 risposte. In entrambi gli a.s. gli esiti sono stati commentati tramite discussione interlocutoria nell'incontro finale.

### **5. Gli insegnanti della scuola dell'infanzia di fronte alla *questione plurilingue***

I dati raccolti, analizzati anche alla luce di studi consimili effettuati in contesti e su campioni differenti di insegnanti (Sordella, 2015; Palsrud e Lundberg, 2020) permettono di analizzare il loro grado di consapevolezza della *questione plurilingue* e di responsabilizzazione nei confronti del fenomeno.

Il primo obiettivo della nostra indagine era verificare la percezione della relazione fra plurilinguismo e raggiungimento degli obiettivi didattici e di socializzazione. Alla domanda *Qual è il principale problema nell'integrazione degli alunni di origine straniera nella vostra classe?* vediamo che sia nel primo corso che nel secondo le insegnanti mettono in relazione il background migratorio degli alunni con la difficoltà nella comprensione/esecuzione delle consegne (Graf. 4) e il coinvolgimento delle famiglie.



Graf. 4: Distribuzione delle risposte alla domanda *Qual è il principale problema nell'integrazione degli alunni di origine straniera nella vostra classe?*

La scarsa incidenza dei problemi di socializzazione è forse legata a una disomogenea capacità di rilevazione delle dinamiche. Troviamo infatti commenti contrastanti:

I<sub>1</sub>: Socializzazione parziale perché manca la comunicazione verbale, e il coinvolgimento in attività e giochi sono esperienze che non vengono vissute pienamente dal bambino o bambina che rimane spesso spettatore.

I<sub>2</sub>: Abbiamo in sezione solo 3 bambini di origine straniera, solo 1 bambino presenta difficoltà a socializzare in modo corretto con i pari (*n.d.a.* si tratta del 33% dei bambini stranieri!) (questionario d'entrata).

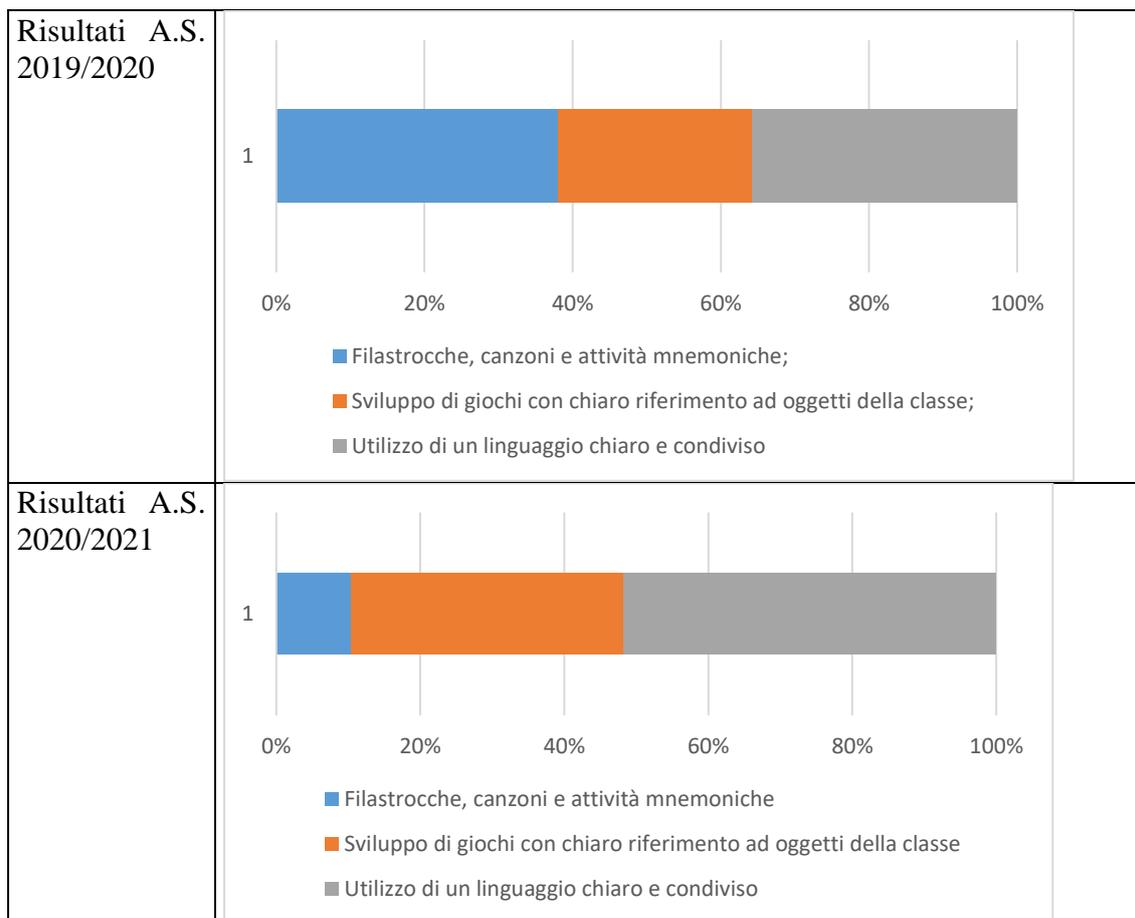
Se però incrociamo questi dati con quelli ottenuti dall'attività sulla verbalizzazione del disagio linguistico tramite *Wooclap*, vediamo che alla domanda *Vi riconoscete in qualche situazione? (direttamente o indirettamente)*, il 100% delle insegnanti ha risposto affermativamente, o perché le ha vissute personalmente o perché le sono state riportate, e ha quindi esperito il disagio linguistico come fattore limitante non solo nella sfera degli apprendimenti ma, e soprattutto, nell'ambito della costruzione dell'identità all'interno del gruppo sociale dei pari. Come emerge dal brainstorming legato alla domanda: *Quali sono secondo voi i sentimenti dei bambini [nelle situazioni descritte]?* la parola più frequente

è *confusione*, segno che gli insegnanti sono consapevoli delle limitazioni alla socialità imposta da una scarsa padronanza linguistica e culturale, anche se, quando direttamente interpellati, sembrano porla in secondo piano rispetto agli apprendimenti.

La seconda convinzione indagata riguardava il bisogno percepito di un'educazione linguistica esplicita nella fascia d'età 3-6 anni. Per indagare questa convinzione senza influenzare la risposta tramite una scelta binaria, abbiamo preferito proporre una domanda aperta come: *In che modo favorite l'inclusione linguistica degli alunni di origine straniera?* a cui era possibile aggiungere una spiegazione personalizzata. Come possiamo vedere dal Graf. 5 le insegnanti sembrano orientarsi verso una semplificazione del linguaggio, prevalentemente a carattere referenziale concreto, sicuramente aiutando la comprensione dei bambini stranieri ma forse non fornendo l'input ricco di cui hanno bisogno per affacciarsi alla scuola primaria. Se infatti andiamo a vedere le risposte libere notiamo che una sola insegnante propone attività di vero e proprio *insegnamento linguistico*.

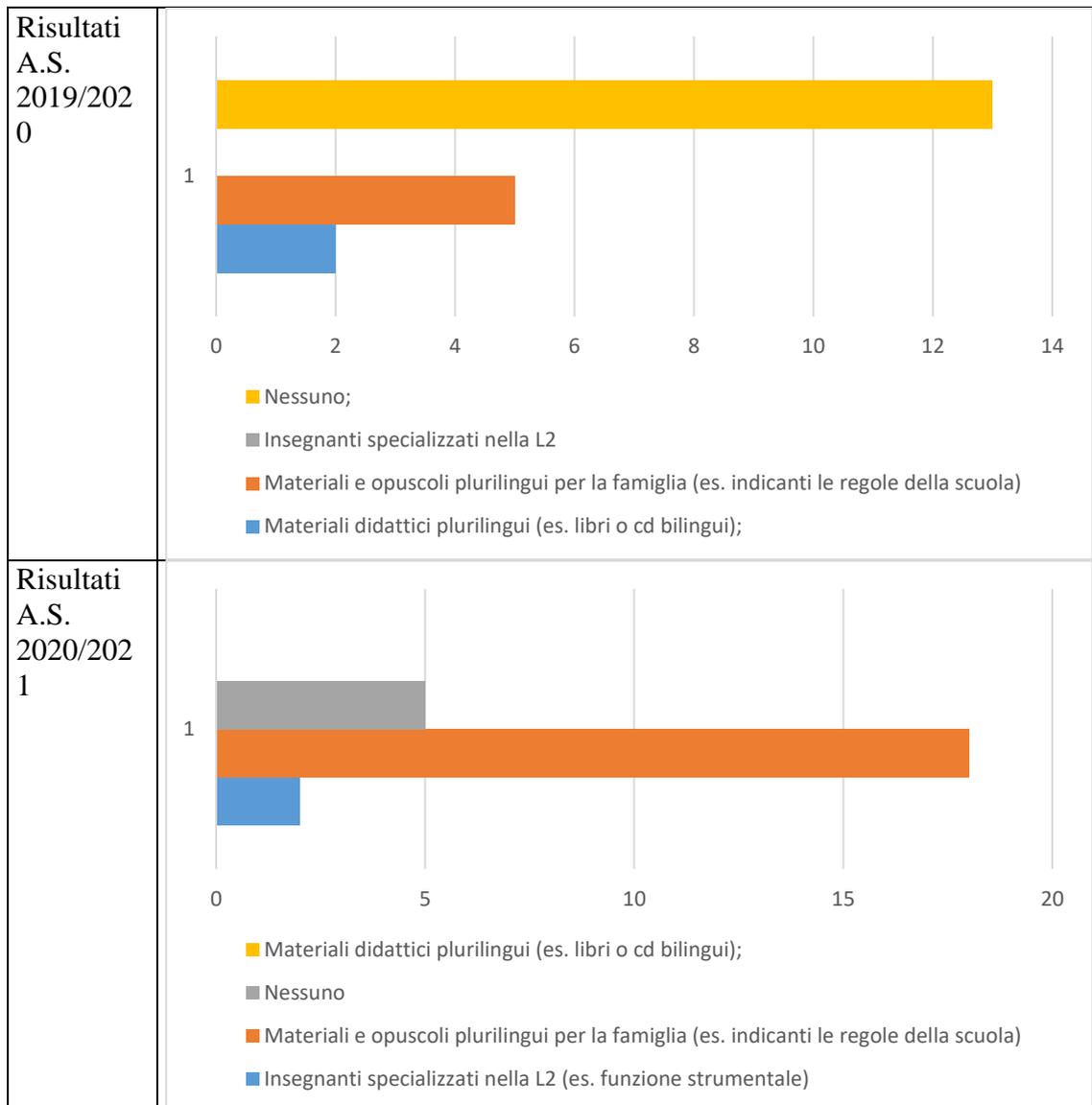
I<sub>3</sub>: Propongo giochi fonologici per aiutarli anche nell'acquisizione dei suoni a loro poco familiari e giochi linguistici legati alla routine scolastica (questionario d'entrata).

mentre le altre proposte riguardano l'abbinamento dei gesti alle routine scolastiche per migliorarne la comprensione, la lettura di albi illustrati, giochi di denominazione del lessico scolastico o dei compagni di classe.

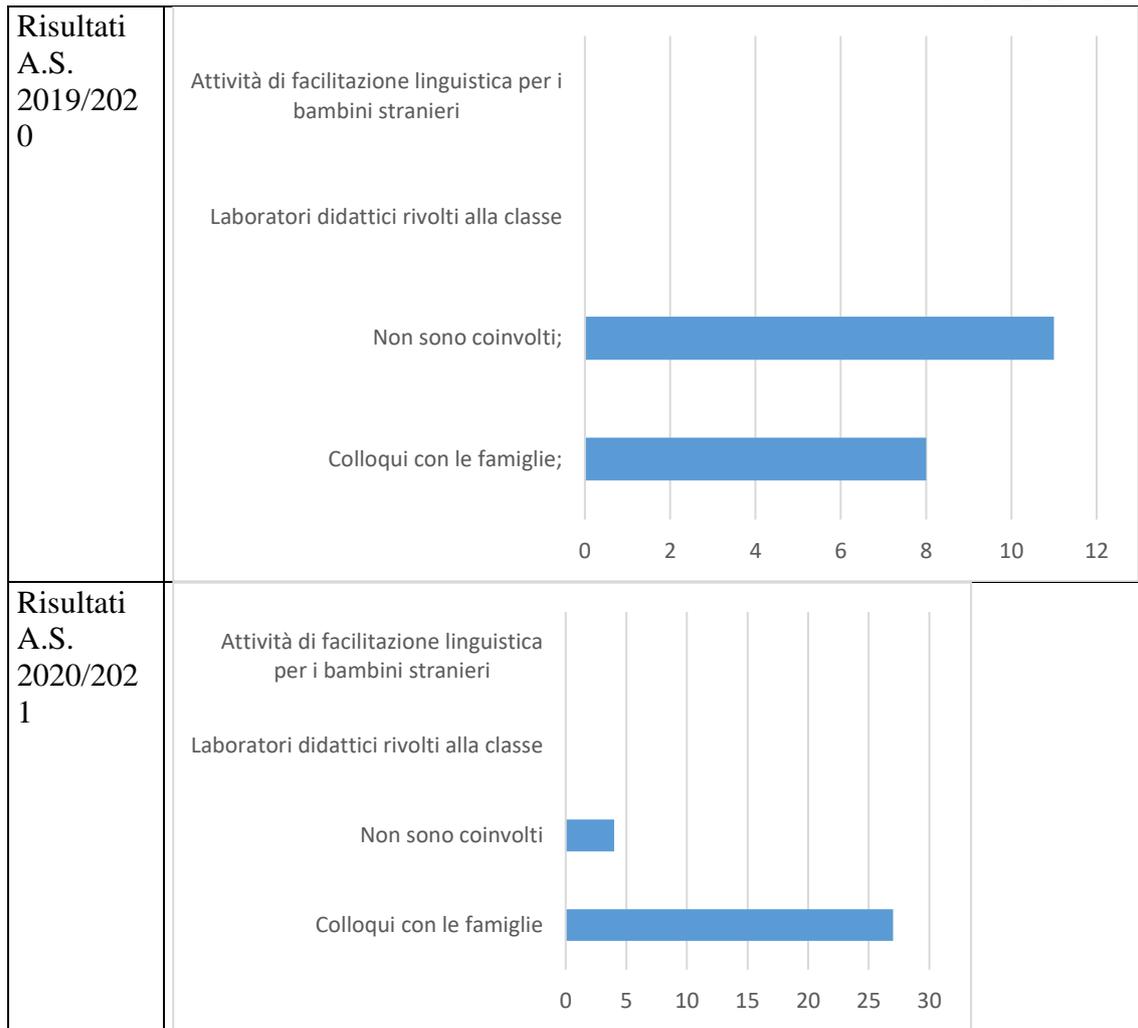


Graf. 5: Distribuzione delle risposte alla domanda *In che modo favorite l'inclusione linguistica degli alunni di origine straniera?*

La mancanza di una vera e propria consapevolezza della necessità di un'educazione linguistica esplicita emerge anche dalle domande del questionario d'entrata tese a indagare le disponibilità del contesto educativo: *Quali sono i supporti linguistici più utili di cui è provvista la vostra scuola?* (Graf. 6) e *I mediatori linguistico-culturali sono previsti nella vostra pratica didattica? Se sì, in quali attività?* (Graf. 7).



Graf. 6: Distribuzione delle risposte alla domanda *Quali sono i supporti linguistici più utili di cui è provvista la vostra scuola?*



Graf. 7: Distribuzione delle risposte alla domanda *I mediatori linguistico-culturali sono previsti nella vostra pratica didattica? Se sì, in quali attività?*

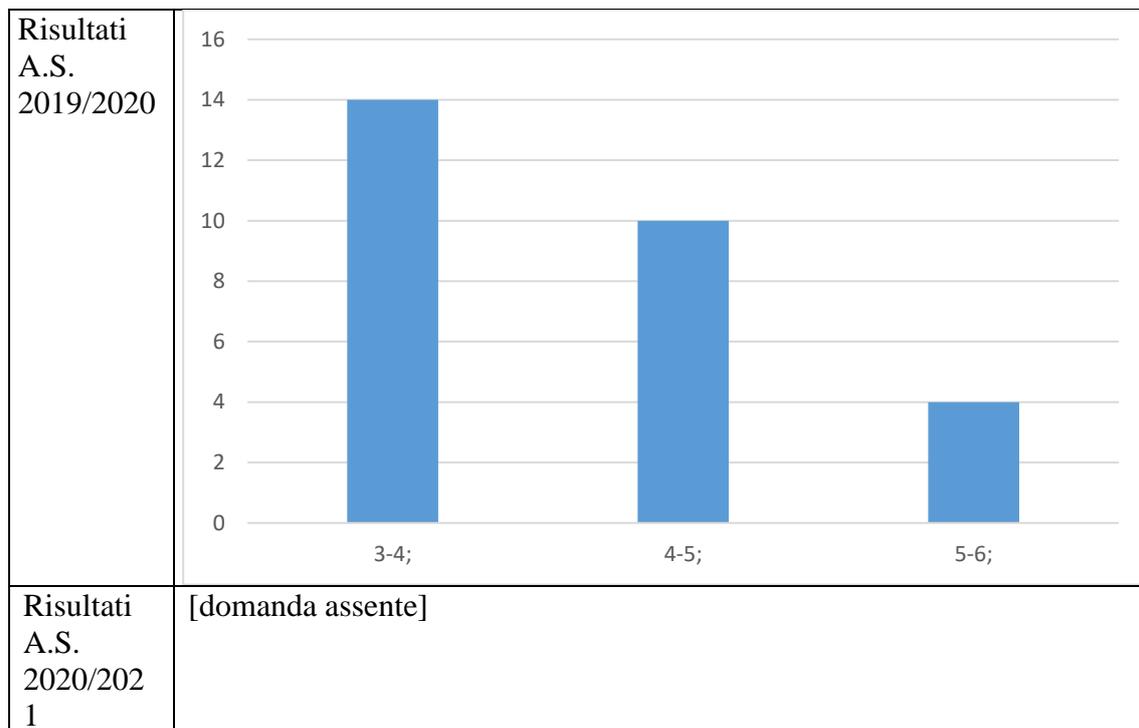
Le scuole sono sfornite di materiale didattico specifico per l’insegnamento linguistico, gli insegnanti specializzati nell’insegnamento dell’italiano L2 sono praticamente inesistenti e per quelli segnalati l’informante si premura di precisare:

I<sub>3</sub>: Utilizzo questo spazio per fornire un chiarimento circa la domanda 8, tra le risposte che si possono scegliere è la più confacente alla realtà, non si tratta di specializzazioni vere e proprie (con esami universitari e glottodidattica), ma di insegnanti che hanno già partecipato a corsi di formazione circa la L2 e i processi interculturali in passato. (questionario d’entrata)

A proposito dell’assenza di materiali didattici plurilingui un’altra insegnante sottolinea che «Avendo un esiguo (4) numero di bambini e bambine non italiani presenti all’interno della scuola, a oggi non vi è la necessità di utilizzare questo tipo di strumenti» (I<sub>4</sub>, questionario d’entrata), a riprova del fatto che l’intervento di potenziamento linguistico strutturato è percepito come necessario solo in presenza di bambini stranieri e che la *questione plurilingue* è legata esclusivamente alla presenza dello *straniero migrante* e quindi assimilabile all’acquisizione della lingua seconda da parte di alunni con lingue domestiche differenti dall’italiano.

I mediatori vengono interpellati solo in occasione dei colloqui con le famiglie, non sono coinvolti in nessun altro tipo di attività, o perché non se ne avverte la necessità o perché non si conosce questa loro funzione, come rileviamo da questo commento: «Per ora non abbiamo necessità, i genitori capiscono la lingua italiana» (I5, questionario d'entrata).

La terza convinzione da verificare riguardava il collegamento età-apprendimento linguistico. Le insegnanti individuano come più difficoltoso il primo segmento della scuola dell'infanzia, come si può evincere dal Graf. 8.



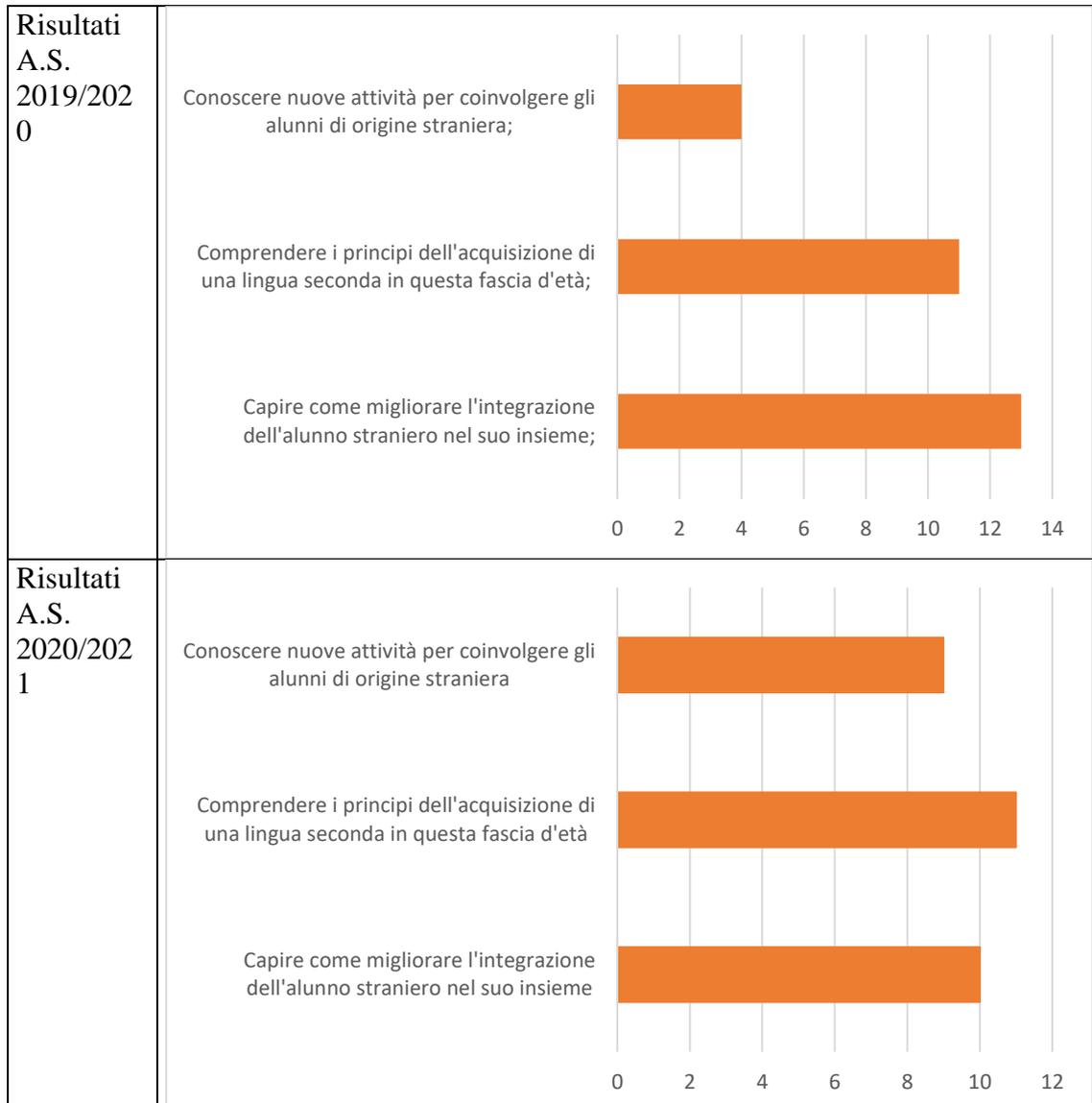
Graf. 8: Distribuzione delle risposte alla domanda *Qual è l'età maggiormente coinvolta dalle problematiche d'inclusione linguistica?*

Reputiamo che questa attribuzione sia legata al fatto che la lingua venga intesa prioritariamente nella sua dimensione ricettiva orale e non si prendano in considerazione le problematiche legate alla produzione orale e alla riflessione metalinguistica, che un'educazione linguistica accorta deve sviluppare, secondo quanto affermato nel paragrafo 1 del presente scritto.

Sintetizzando, si rileva quindi una diffusa convinzione che il plurilinguismo faccia da ostacolo o perlomeno non faciliti l'apprendimento di una L2 che avviene, secondo le insegnanti coinvolte, in modo spontaneo o comunque senza bisogno di interventi ampi di educazione linguistica.

Il quadro della consapevolezza relativa alla *questione plurilingue* risulta essere quindi piuttosto sfuocato e debolmente intuito. Questa carenza si riflette anche sull'ultimo punto della nostra rilevazione, vale a dire il *bisogno (formativo) percepito* da parte delle insegnanti riguardo alle tematiche dell'educazione linguistica in contesto plurilingue e alle risposte eventualmente date a questo bisogno negli anni precedenti. Per esprimere una valutazione in proposito è utile mettere in relazione la risposta alla domanda del questionario d'entrata *Da una formazione di didattica dell'italiano L2 vi aspettate di...* (Graf. 9) con le domande del questionario d'uscita *Quale argomento le è interessato di più? Quale argomento le è interessato di meno?* (Graf. 10) e *Dopo aver frequentato il*

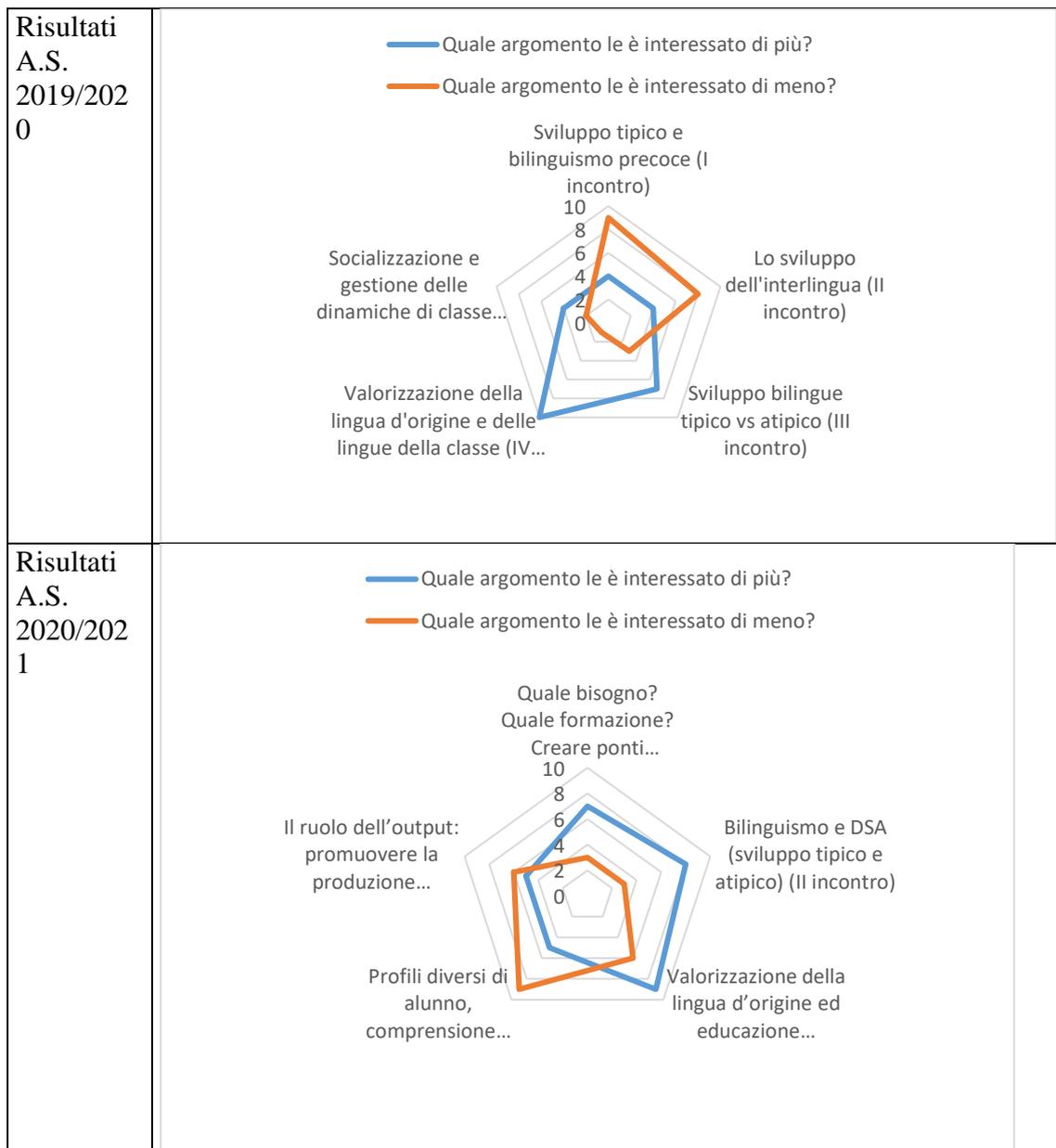
corso, quali pensa siano le priorità della sua scuola nel settore dell'inclusione degli alunni con background migratorio? (Fig. 1).



Graf. 9 Distribuzione delle risposte alla domanda *Da una formazione di didattica dell'italiano L2 vi aspettate di...*

Dal Graf. 9 possiamo vedere come le aspettative riguardo al corso di formazione siano abbastanza ampie e distribuite in maniera più o meno omogenea fra i tre ambiti individuati: coinvolgimento esperienziale, approfondimento teorico e dimensione inclusiva. La risposta libera collegata a questa domanda introduce però degli elementi di perplessità riguardo all'effettiva efficacia del percorso formativo, come ad esempio: «L'aspetto più delicato a mio avviso è il coinvolgimento delle famiglie» (I<sub>6</sub>, questionario d'uscita), che sembra esternalizzare le variabili di riuscita dell'apprendimento linguistico o «quando si hanno nella scuola percentuali di bambini stranieri che si aggira attorno all'80 per cento, siamo di fronte a una complessità su cui non è facile intervenire» (I<sub>7</sub>, questionario d'uscita), che pare escludere completamente la possibilità di intervento da parte dell'insegnante. Anche se sempre con un profilo abbastanza confuso, come possiamo vedere dalle risposte alle domande del questionario d'uscita sugli argomenti più o meno interessanti (Graf. 10). La valorizzazione della lingua d'origine sembra essere

uno degli argomenti che desta maggiore unanimità di consensi, anche se la distribuzione delle preferenze, specialmente nel corso relativo all'a.s. 2020/2021, è particolarmente confusa. Le risposte aperte relative agli argomenti da approfondire, in particolare, sembrano testimoniare da un lato il permanere di una scarsa consapevolezza dell'ampiezza della portata del fenomeno che va oltre le necessità della singola scuola: «Non saprei perché la nostra scuola ha pochissimi flussi migratori» (I<sub>8</sub>, questionario d'uscita). Dall'altra, l'incapacità di sfruttare i saperi acquisiti durante il corso per muoversi con una parziale autonomia nel rapporto con il plurilinguismo – «Mi piacerebbe un corso di base per imparare i saluti e piccole frasi in varie lingue per poter interagire meglio con i bambini stranieri» (I<sub>9</sub>, questionario d'uscita) –, nonché un atteggiamento altalenante fra il bisogno di basi scientifiche e la richiesta di *attività pratiche*, sulla cui definizione si fatica però a trovare un accordo.



Graf. 10: Confronto fra la distribuzione alle domande *Quale argomento le è interessato di più?* e *Quale argomento le è interessato di meno?*

La domanda del questionario d’uscita che a nostro avviso rivela tutta la difficoltà delle insegnanti della scuola dell’infanzia a farsi carico delle esigenze proprie di un percorso di educazione linguistica strutturato per l’intero gruppo classe è *Dopo aver frequentato il corso, quali pensa siano le priorità della sua scuola nel settore dell’inclusione degli alunni con background migratorio?* L’analisi del contenuto delle risposte con il software *Lexico 3* rivela che la prima parola per frequenza è *famiglie* (Fig. 1) che compare in un alto numero di casi insieme a *coinvolgimento/coinvolgere* anche se si nota, in particolare al termine del corso dell’A.S. 2020/2021, un aumento della sensibilizzazione alla questione linguistica e alla necessità di una formazione specifica avvalendosi anche della collaborazione didattica dei mediatori linguistici.

I<sub>10</sub>: Penso che data la sempre maggior presenza di bambini di etnie diverse debba considerare e specializzare meglio il personale che ogni giorno è in "front office" con questa realtà.

I<sub>11</sub>: Riconoscere e valorizzare la L1, sostenendo parimenti l’acquisizione della L2.

I<sub>12</sub>: Avere mediatori linguistici disponibili anche per attività didattiche (questionario d’uscita).

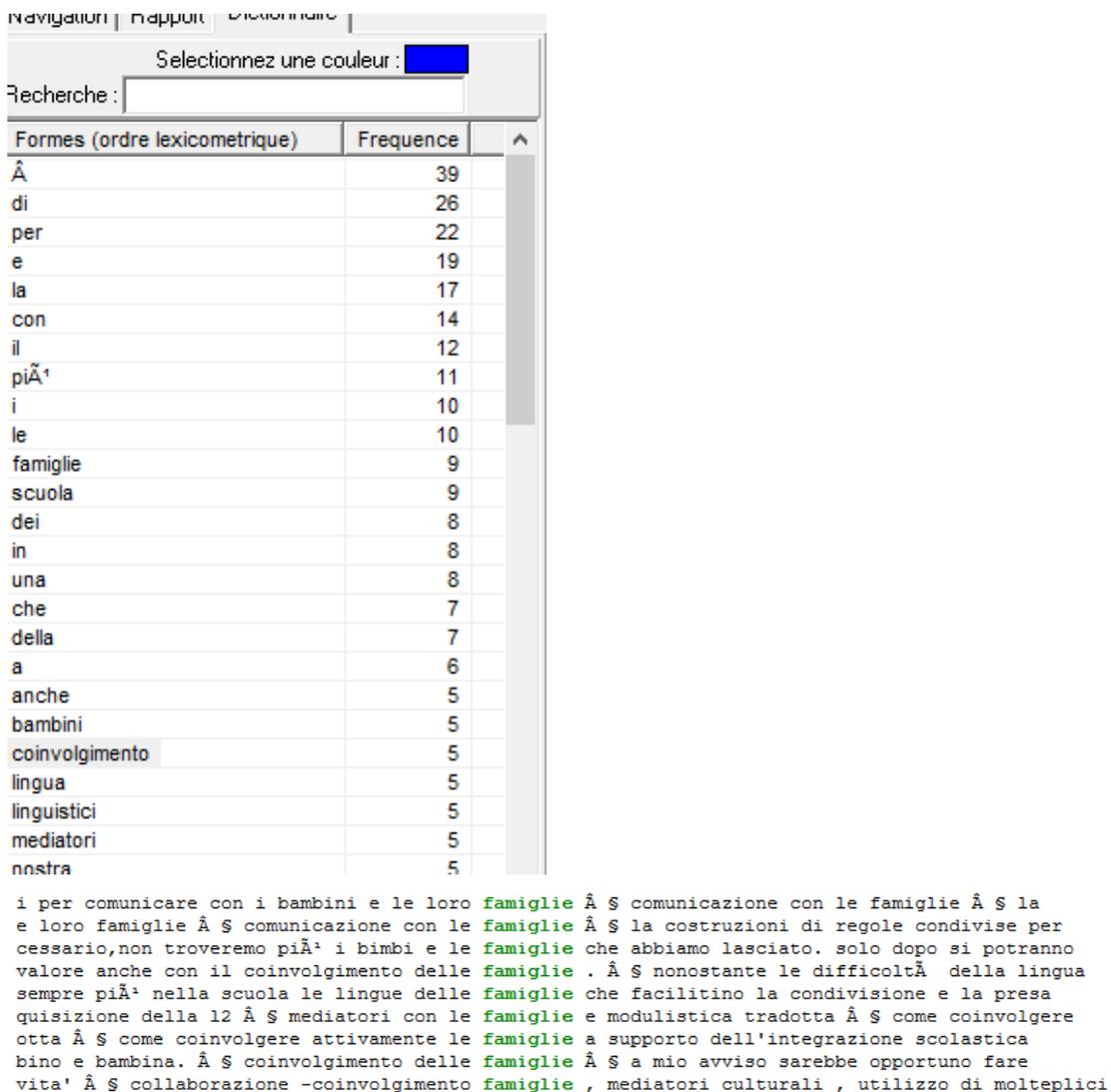


Fig. 1: Analisi contenutistica delle risposte alla domanda *Dopo aver frequentato il corso, quali pensa siano le priorità della sua scuola nel settore dell’inclusione degli alunni con background migratorio?*

Alla luce di questa disamina emerge quindi una consapevolezza della *questione plurilingue* distribuita in maniera disomogenea e ancora legata all'emergenza della presenza straniera. È necessario agire innanzitutto per implementare la consapevolezza, che è l'unico strumento con il quale si può arrivare a conseguire una formazione efficace e una presa in carico dell'educazione linguistica all'interno della scuola dell'infanzia, in collaborazione (ma senza delega) con figure specializzate.

## 7. Proposte formative per implementare la consapevolezza

Quali devono essere le caratteristiche di un intervento formativo adeguato al contesto e al destinatario delineati nei paragrafi precedenti?

Candelier (2008), riferendosi all'ampia quantità di attività didattiche *preconfezionate* della piattaforma del CARAP, suggerisce di presentare questi strumenti agli insegnanti in un percorso di formazione che parta dalla condivisione dei fondamenti dell'educazione plurilingue e pluriculturale, arrivando solo successivamente a esaminare le pratiche didattiche, inquadrandole nell'ambito delle competenze e delle risorse che potrebbero attivare e sviluppare. Secondo Candelier un percorso così strutturato permetterebbe di limitare la tendenza a concepire un nesso causale fra le pratiche didattiche e i risultati educativi. Evitando di presentare agli insegnanti delle *ricette preconfezionate*, ma partendo innanzitutto dai loro punti di vista si dovrebbe promuovere l'assunzione di atteggiamenti di apertura verso l'educazione plurilingue e pluriculturale. Sordella (2015, p. 105) scrive che «gli insegnanti non hanno bisogno di corsi che insegnino *ricette* ma di contesti in cui elaborare la pratica didattica, attraverso il confronto con i colleghi e il sostegno di formatori che sappiano valorizzare le loro competenze e farle crescere».

Pur comprendendo e condividendo le posizioni di Candelier e Sordella, ci sentiamo di affermare che il contesto in cui abbiamo operato non sembra essere ancora maturo per questa impostazione formativa. La proposta di corso, infatti, oltre a prevedere una sollecitazione interattiva delle insegnanti nella direzione suggerita dai due autori, agganciava anche proposte di attività da sperimentare per rilevare nelle classi gli elementi di educazione linguistica oggetto di formazione. Ciò nonostante, come abbiamo visto nelle rilevazioni dei questionari finali, la richiesta delle insegnanti è di avere più *attività pratiche e esperienze concrete*, una sorta insomma di *ricettario* applicabile nelle situazioni in cui la presenza di un bambino straniero rende necessario prendere in considerazione la dimensione dell'allofonia. Come abbiamo illustrato in precedenza, questa posizione secondo noi è collegata alla distanza tra bisogno reale e bisogno percepito ed è quindi necessario, con queste insegnanti, fare un ulteriore passo indietro e procedere al risveglio della consapevolezza critica riguardo la *questione plurilingue* attraverso misure formative adeguate.

García (2017, p. 272) ritiene che sia necessario prevedere un insegnamento esplicito delle lingue e del plurilinguismo, l'attivazione di una pratica autentica situata, una critica a questa pratica e quindi la sua trasformazione, in una logica di Ricerca-Azione (per l'utilizzo della Ricerca-Azione in una prospettiva di formazione all'educazione linguistica inclusiva si veda Celentin e Daliso, 2018). Il punto di partenza dovrebbe essere quella che García chiama *descriptive inquiry*, cioè l'approccio osservativo non giudicante proprio della ricerca antropologica (Sclavi, 2003) attraverso il quale si impegnano gli insegnanti in pratiche osservative dei bambini. In questo modo il linguaggio viene descritto nel contesto di attività autentiche, non in isolamento o in astratto, e si aiutano gli insegnanti a vedere il linguaggio come strumento, considerandolo dalla prospettiva del bambino. La descrizione così ottenuta va poi riportata e discussa nel

gruppo delle insegnanti in formazione, sotto la supervisione di formatori esperti che possano incanalare le rilevazioni e inserirle in un quadro sistemico di riferimento come quello fornito, ad esempio, dal CARAP. Gli esiti di questo passaggio preliminare alla formazione *tout court* sono che gli insegnanti non solo migliorano le proprie capacità di osservare la lingua, ma ne diventano anche utilizzatori più efficaci e si sentono parte di una comunità di pratica (Wenger, 1998), elemento chiave per avvertire le proprie azioni come trasformative del contesto in cui si opera. In tale direzione si muovono anche strumenti specifici elaborati dal Consiglio d'Europa come il *PEPELINO - European portfolio for pre-primary educators - The plurilingual and intercultural dimension* (al momento disponibile in inglese, francese, tedesco, polacco e spagnolo) che suddivide le competenze professionali associate allo sviluppo linguistico e culturale dei bambini in quattro domini e otto ambiti di competenza, suddividendo ogni dominio in due ambiti. Lo sviluppo di ciascuna di queste competenze richiede il possesso di una combinazione di conoscenze (saperi), abilità (saper fare) e atteggiamenti (saper essere) appropriati. Nella Fig. 2 riportiamo lo schema sintetico illustrativo in inglese.

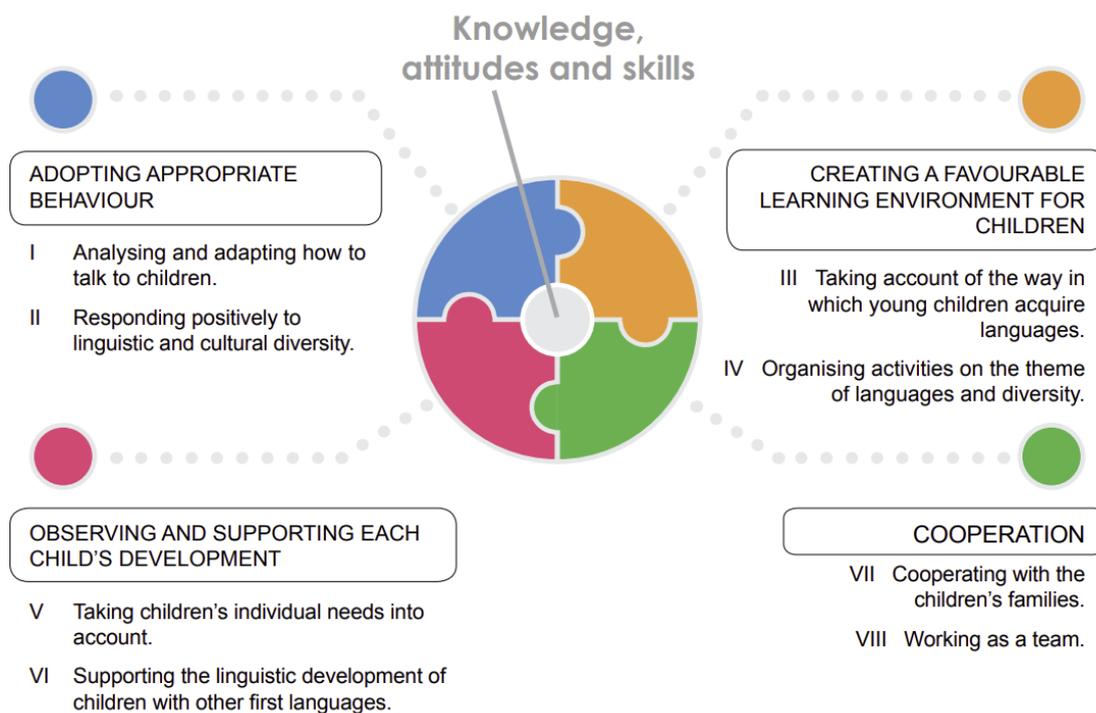


Fig. 2: Quadro sintetico dei domini e degli ambiti di competenza previsti da *PEPELINO* (Consiglio d'Europa, 2015, p. 8).

Le attività di osservazione e analisi delle dinamiche linguistiche devono essere collocate nella sfera della crescita professionale affinché le insegnanti le avvertano come funzionali allo sviluppo della propria capacità di rispondere alle richieste del contesto educativo e non come *sfruttamento* da parte del formatore per raccogliere dati di ricerca (come emerso durante gli incontri di restituzione con le insegnanti delle scuole bresciane) da utilizzare per finalità accademiche.

A partire da queste considerazioni si è cercato di impostare una nuova proposta formativa che preveda fin da subito un coinvolgimento più diretto delle scuole e degli insegnanti a partire da una riflessione interna sui bisogni linguistici reali di tutti i bambini. La strutturazione di questa proposta è illustrata dalla Tab.1.

INCONTRI	DESTINATARI	COMPITO	AMBITI DI COMPETENZA DI PEPELINO SVILUPPATI
1° incontro	Gruppo leader (10/15 insegnanti già interessate al tema)	Tematizzazione tramite <i>focus group</i> su “quale prospettiva di educazione linguistica per la mia scuola?”	II Responding positively to linguistic and cultural diversity. VIII Working as a team.
2°-3°-4° incontro	Gruppo leader	Creazione sotto la guida delle formatrici di 6/7 kit di attività di osservazione da sperimentare nelle scuole destinatarie della formazione.	I Analysing and adapting how to talk to children III Taking account of the way in which young children acquire languages VIII Working as a team. V Taking children’s individual needs into account
Fase di autonomia	Gruppo leader + insegnanti delle scuole individuate	Sperimentazione dei kit di osservazione in un campione di scuole individuate condotta direttamente dal gruppo di insegnanti format, con monitoraggio da parte delle formatrici.	VIII Working as a team
5° incontro	Gruppo leader + insegnanti delle scuole individuate	Discussione finale dei risultati della sperimentazione dei kit con le formatrici e costruzione condivisa del syllabo per un corso di formazione sui temi dell’educazione plurilingue, a partire dai referenziali sul plurilinguismo disponibili.	VIII Working as a team II Responding positively to linguistic and cultural diversity. IV Organising activities on the theme of languages and diversity.

Tab. 1: Proposta di un percorso formativo attento al risveglio del bisogno percepito nelle insegnanti destinatarie della formazione.

## Conclusioni

La *questione plurilingue* nel contesto della scuola dell’infanzia italiana è ancora lontana dall’essere percepita come una priorità: nonostante la forte presenza straniera in questa fascia scolastica, le insegnanti tendono ancora a vedere la diversità linguistica come *un problema* da affrontare attraverso l’acquisizione della lingua di scolarizzazione, vale a dire l’italiano.

La consapevolezza critica sul plurilinguismo non può prescindere da un lavoro preliminare sul risveglio di un bisogno percepito di formazione su queste tematiche, senza il quale qualsiasi intervento rischia di essere avvertito come troppo teorico e distante dalla pratica didattica quotidiana.

Per affrontare questa situazione esistono oggi, per fortuna, un buon numero sia di referenziali teorici che di risorse operative attraverso i quali pianificare interventi formativi efficaci e orientati a creare una maggiore professionalizzazione negli insegnanti direttamente coinvolti nell’educazione linguistica della scuola dell’infanzia.

## Note

<sup>1</sup> È degno di nota il fatto che la proposta originaria di Lombardo Radice, fine pedagoga e filosofo, prevedesse, fra le altre, anche l’uso delle lingue regionali nei testi didattici (secondo il programma denominato *Dal dialetto alla lingua*) per rispettare le differenze storiche degli italiani. Questa proposta non divenne però mai pratica effettiva, a causa delle volontà di omogeneizzazione e unificazione dell’ideologia fascista (Cambi, 2005).

<sup>2</sup> Per l'ISTAT sono considerati cittadini stranieri le persone di cittadinanza non italiana aventi dimora abituale in Italia (<https://www.tuttitalia.it/statistiche/cittadini-stranieri-2020/>).

<sup>3</sup> L'intervento formativo, erogato per due anni successivi a due gruppi diversi di insegnanti della scuola dell'infanzia, è stato articolato in 6 incontri presenziali (convertiti in *online* sincro al inizio dell'emergenza da COVID-19) intervallati attività autonome di sperimentazione che le insegnanti dovevano condurre nelle classi e riportare alle formatrici. Date le finalità dell'articolo, si vuole in questa sede concentrarsi sui dati concernenti la rilevazione dei bisogni e della soddisfazione percepita, piuttosto che sui contenuti formativi.

## Bibliografia

- Andorno C. (2020), *Quando i bambini fanno i linguisti. Osservare la competenza metalinguistica in un laboratorio di Éveil aux langues*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 12, n. 2, pp. 353-369. In <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15083> (consultato il 12/08/21).
- Balboni P.E. (2013), *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere, lingue classiche*, seconda edizione completamente ristrutturata e aggiornata, Torino, Utet Università.
- Barbieri M. e Bernabini L. (2018), *Intervenire per potenziare le competenze linguistiche nella scuola dell'infanzia*. In P. Bonifacci (a cura di), *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*, Roma, Carocci, pp. 201-222.
- Beacco J.-C., Coste D., van de Ven P.-H. e Vollmer H.J. (2011), *Lingua e discipline scolastiche. Dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricoli*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 3, n. 1, pp. 323-352. In <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1240> (consultato il 12/08/21).
- Beacco J.-C., Fleming M., Goullier F., Thurmann E. e Vollmer H. (2016), *Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una Guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti*, Consiglio d'Europa, Unità delle Politiche Linguistiche, Divisione delle politiche educative. In «ItalianoLinguaDue», Vol. 8, n. 1, pp. 1-195. In <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7579/7352> (consultato il 12/08/2021).
- Berruto G. (1995), *Fondamenti di sociolinguistica*, Roma-Bari, Laterza.
- Berruto G. (2004), *Prima lezione di sociolinguistica*, Roma-Bari, Laterza.
- Bonvino E. e Fiorenza E. (2020), *Valutare per includere. Il valore dei repertori linguistici plurali*. In «EL.LE», Vol. 9, n. 2, pp. 197-218. In <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2020/2/art-10.14277-ELLE-2280-6792-2020-02-003.pdf> (consultato il 13/08/21).
- Cambi F. (2005), *LOMBARDO-RADICE Giuseppe*, in «Dizionario Biografico degli Italiani», Vol. 65.
- Candelier M. (2008), *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre*. In «Les Cahiers de l'Acedle», Vol. 5, n. 1, pp. 65-90. In <https://journals.openedition.org/rdlc/6289> (consultato il 13/08/21).
- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J.-F., Lőrincz I., Meißner F.J., Noguerol A. e Schröder-Sura A. (2012), *CARAP-Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 4, n. 2, pp. 1-124: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823> (consultato il 13/08/21).
- Celentin P. e Daloso M. (2018), *La ricerca-azione come strumento per la sperimentazione di modelli inclusivi di educazione linguistica*. In «RICERCAZIONE», Vol. 10, n. 2, Trento, Erickson, pp. 229-244.
- Chini M. (a cura di) (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, Milano, FrancoAngeli.
- Cognigni E. (2020), *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, Pisa, Edizioni ETS.
- Consiglio d'Europa (2015), *PEPELINO - European portfolio for pre-primary educators: the plurilingual and intercultural dimension* In <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/pepelino-EN-web.pdf?ver=2018-03-20-094759-320> (consultato il 13/08/21).

- Consiglio d'Europa (2020), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 12, n. 2, pp. 1-285. In <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999> (consultato il 13/08/21).
- Coyle D. (2007), *Content and language integrated research: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies*. In «International Journal of Bilingual Education and Bilingualism», Vol. 10, n. 5, pp. 543-562.
- De Houwer A. (2015), *Harmonious bilingual development: Young families' well-being in language contact situations*. In «International Journal of Bilingualism», Vol. 19, n. 2, pp. 169-184.
- Favaro G. (2013), *L'integrazione comincia dai più piccoli. Idee e pratiche narrative nella scuola dell'infanzia multiculturale*, Rete Integrazione Alunni Stranieri di Treviso. In <http://www.retrevisointegrazionealunnistranieri.it/download/2013/SCUOLA%20INFANZIA%20TV%20def%20a1%2026.03.pdf> (consultato il 13/08/21).
- Freddi G. (1993), *Glottodidattica. Principi e tecniche*, Ottawa, Canadian Society for Italian Studies.
- García O. (2009), *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*, Malden, Wiley.
- García O. (2017), *Critical Multilingual Language Awareness and Teacher Education*. In J. Cenoz, D. Gorter e S. May (a cura di), *Language Awareness and Multilingualism*, Encyclopedia of Language and Education, pp. 263-280.
- Ghirotto L. (2019), *Dare senso al disagio nella scuola dell'infanzia: la prospettiva delle insegnanti in una ricerca partecipata*. In «RICERCAZIONE», Vol. 11, n. 1, pp. 73-91.
- GISCEL (1975), *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*. In AA.VV., *L'educazione linguistica. Atti della giornata di studio GISCEL (Padova, 17 settembre 1975)*, Padova, CLEUP. In <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> (consultato il 12/08/21).
- GISCEL (2004), *Idee per un curriculum di educazione linguistica democratica oltre i provvedimenti del ministro Moratti*, documento approvato dall'Assemblea nazionale di Modena, 25/9/2004. In [https://win.gildavenezia.it/riforma/riformadoc/oltre\\_moratti.pdf](https://win.gildavenezia.it/riforma/riformadoc/oltre_moratti.pdf) (consultato il 12/08/21).
- Grosjean F. (1998), *Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues*. In «Bilingualism: Language and Cognition», Vol. 1, n. 2, pp. 131-149.
- Grosjean F. e Li P. (2013), *The Psycholinguistics of Bilingualism*, Chichester, Wiley-Blackwell.
- Halliday (1999), *Language and Education*, Londra, Bloomsbury.
- INVALSI (2020), *Rapporto sulla sperimentazione del RAV per la Scuola dell'Infanzia*, Roma, INVALSI. In <https://www.invalsi.it/infanzia/index.php?action=rav-i> (consultato il 12/08/21).
- Kirby J.R., Desrochers A., Roth L. e Lai S.S.V. (2008), *Longitudinal Predictors of Word Reading Development*. In «Canadian Psychology», Vol. 49, n. 2, pp. 103-111.
- Lightbown P.M. (2014), *Focus on Content-Based Language Teaching*, Oxford Key Concepts for the Language Classroom, OUP.
- MAGICC *Modularising multilingual and multicultural academic communication competence* <https://www.unil.ch/magicc/en/home.html> (consultato il 12/08/21).
- Mayr G. (2021), *Il task plurilingue: uno strumento didattico per la promozione dell'apprendimento interculturale e di inclusione sociale*. In «SAIL», Vol. 17, pp. 199-210. In <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-477-6/978-88-6969-477-6-ch-14.pdf> (consultato il 18/08/21).
- MIUR (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> (consultato il 12/08/21).
- NICHHD (2005), *Child Care and Child Development: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*, New York, Guilford Publication. In [https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/seccyd\\_06.pdf](https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/seccyd_06.pdf) (consultato il 18/08/21).
- Nicolodi G. (2008), *Il disagio educativo al nido e alla scuola dell'infanzia*, Milano, FrancoAngeli.

- Mancini G. (2006), *L'intervento sul disagio scolastico in adolescenza*, Milano, FrancoAngeli.
- Paulsrud B. e Lundberg A. (2020), *One School for All? Multilingualism in Teacher Education in Sweden*. In M. Wernicke, S. Hammer, A. Hansen e T. Schroedler (a cura di), *Preparing teachers to work with multilingual learners*, Bristol, Multilingual Matters, pp. 38-57.
- REFIC *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension*. In <https://www.miriadi.net/it/refic> (consultato il 12/08/21).
- Sclavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Mondadori.
- Sordella S. (2015), *L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 7, n. 1, pp. 60-110. In <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5038> (consultato il 12/08/21).
- Vedovelli M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri*, Roma, Carocci.
- Wenger E. (1998), *Communities of Practice-Learning, Meaning, and Identity*, New York, Cambridge University Press.

### Sitografia

- [http://www.cgil.brescia.it/sito\\_cgil/public/immagini\\_web/file/33-CONGRESSO/Relazione-immigrazione-web.pdf](http://www.cgil.brescia.it/sito_cgil/public/immagini_web/file/33-CONGRESSO/Relazione-immigrazione-web.pdf) (consultato il 22/11/21).
- [https://memoesperienze.comune.modena.it/siamo/pdf/percorso\\_formativo\\_bambini\\_stranieri.pdf](https://memoesperienze.comune.modena.it/siamo/pdf/percorso_formativo_bambini_stranieri.pdf) (consultato il 22/11/21).
- <https://ugeo.urbistat.com/adminstat/it/it/demografia/popolazione/brescia/17/3> (consultato il 22/11/21).
- <https://usr.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2020/09/Fascicolo-Scuola-2020-1.pdf> (consultato il 22/11/21).
- [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+-+Gli+alunni+con+cittadinanza+non+italiana\\_as\\_2018-2019.pdf/f1af9f21-cceb-434e-315e-5b5a7c55c5db?t=1616517692793](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+-+Gli+alunni+con+cittadinanza+non+italiana_as_2018-2019.pdf/f1af9f21-cceb-434e-315e-5b5a7c55c5db?t=1616517692793) (consultato il 22/11/21).
- <https://www.tuttitalia.it/statistiche/cittadini-stranieri-2020/> (consultato il 22/11/21).