



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Laurea Magistrale  
in Scienze del linguaggio  
Linguistica educativa

Tesi di Laurea

**Riflessioni sull'educazione interculturale:  
insegnamento della lingua inglese nella  
scuola dell'infanzia**

**Relatore**

Ch. Prof. Fabio Caon

**Correlatrice**

Ch.ma Prof.ssa Maria Eugenia Sainz Gonzalez

**Laureanda**

Chiara De Luca

Matricola 869685

**Anno Accademico**

2022 / 2023

*Ai “miei” bambini,  
perché ogni loro passo verso la crescita  
è una scoperta che mi emoziona.*



<b>Indice</b> .....	
<b>Introduzione</b> .....	1
<b>Capitolo I</b>	
<b>Società contemporanea: dal multiculturalismo a una nuova visione interculturale</b> .....	4
1.1 Quadro generale della società multiculturale.....	4
1.2 Differenza culturale nel multiculturalismo: sfide o risorse? .....	12
1.3 Multiculturalismo e i suoi limiti.....	15
1.4 Intercultura: nascente prospettiva per una nuova società.....	23
<b>Capitolo II</b>	
<b>Crescere plurilingui: il contributo chiave della scuola tramite l'educazione linguistica, interculturale e plurilingue</b> .....	27
2.1 Quadro generale del concetto di cultura.....	28
2.1.1 <i>Cultura di appartenenza, visione globale</i> .....	32
2.1.2 <i>Il concetto di cultura calato in una prospettiva edulinguistica</i> .....	33
2.2 L'impatto formativo della scuola in una società interculturale....	38
2.2.1 <i>L'educazione interculturale come chiave di accesso alle nuove culture</i> .....	41
2.2.2 <i>La Normativa Italiana sull'educazione interculturale a sostegno dell'inclusione</i> .....	45
2.3 Riflessioni sull'educazione plurilingue all'interno di una società interculturale.....	48

2.4 Uno sguardo approfondito ai numeri degli studenti stranieri nelle scuole d'Italia.....	57
--	----

### **Capítulo III**

<b>La exploración de la enseñanza de la lengua extranjera en las escuelas infantiles.....</b>	<b>65</b>
---	-----------

3.1 El nacimiento de la Escuela infantil en el contexto italiano.....	66
---	----

<i>3.1.1 Indicaciones Nacionales relativas a la escuela infantil 2012.....</i>	<i>70</i>
--	-----------

3.2 Experimentos Nacionales en Italia, realizados en la escuela primaria y en la escuela infantil.....	74
--	----

<i>3.2.1 Experimentos en la escuela primaria.....</i>	<i>74</i>
---	-----------

<i>3.2.2 Experimentos en la escuela infantil.....</i>	<i>76</i>
---	-----------

<i>3.2.2.1 Progetto Lingue 2000.....</i>	<i>77</i>
--	-----------

<i>3.2.2.2 Hocus e Lotus.....</i>	<i>78</i>
-----------------------------------	-----------

<i>3.2.2.3 Progetto LESI.....</i>	<i>79</i>
-----------------------------------	-----------

<i>3.2.2.4 Progetto Infanzia.....</i>	<i>81</i>
---------------------------------------	-----------

3.3 Campo de investigación de la glotodidáctica para la infancia: los tres pilares fundamentales.....	82
---	----

### **Capítulo IV**

<b><i>Cooperativa Il Portico. Investigación y análisis del enfoque del inglés en las escuelas infantiles.....</i></b>	<b><i>87</i></b>
---	------------------

4.1 Visión general de la <i>Cooperativa Il Portico</i> .....	88
--	----

4.2 Del cuestionario al estudio del fenómeno, una ruta de investigación en profundidad.....	95
---	----

<i>4.2.1 El cuestionario, fuente de análisis y reflexión.....</i>	<i>99</i>
<i>4.2.2 Observaciones de los datos recopilados.....</i>	<i>102</i>
4.3 Escuela Infantil de Chions, pequeña realidad con grandes oportunidades. Exposición del proyecto educativo de inglés.....	111
<i>4.3.1 Profundización y reflexiones derivadas de la unidad didáctica.....</i>	<i>118</i>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>135</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>138</b>
<b>Sitografía.....</b>	<b>139</b>



## **Introduzione**

Scuola, cultura e lingua sono i concetti fondamentali su cui si focalizza l'elaborato. Il legame che intercorre tra questi tre aspetti può risultare inizialmente debole; tuttavia attraverso lo sviluppo di importanti riflessioni, emergono connessioni profonde e interdipendenze che evidenziano un rapporto intricato e significativo. Infatti, in un contesto sempre più dinamico e multiculturalmente ricco della società contemporanea, è inevitabile che si sviluppi questa solida connessione. In questa prospettiva, la scuola assume un ruolo cruciale: non è solo un luogo in cui stimolare gli studenti all'acquisizione di nuove conoscenze, ma si configura come un'essenziale fonte che incoraggia gli studenti di tutte le età a conoscere ed esplorare non solo il territorio locale in cui vivono, ma l'intero panorama mondiale. In un'epoca in cui il fenomeno della globalizzazione è sempre più forte e ampio, la scuola diviene una comunità in cui si snodano differenti culture, con le quali creare solidi e nuovi legami e con le quali condividere informazioni che consentono la nascita di nuove interazioni tra soggetti. Da qui, si sviluppano concetti fondamentali, quali multiculturalismo e interculturalità, tematiche emergenti come necessità imprescindibili per il sistema educativo. Le implicazioni che essi comportano fanno emergere il dibattito sulle sfide e opportunità connesse nella gestione della diversità culturale e linguistica. La convivenza infatti di culture diverse, non solo visibili nel territorio ma in particolare all'interno dell'ambito scolastico, fa comprendere quanto il ruolo della scuola sia essenziale per favorire la comprensione e l'accettazione inclusiva del mondo circostante, aprendo in questo modo le menti dei giovani a nuove prospettive culturali. Dunque, tramite tali affermazioni, si può constatare come l'istruzione sia un mezzo che, grazie all'adozione di strategie mirate, ha lo scopo di promuovere l'inclusione, ponendo una speciale enfasi sull'educazione linguistica, e in particolare sull'educazione interculturale e plurilingue. Infatti, uno degli obiettivi, riportati anche



nelle Indicazioni ministeriali, è quello di formare una nuova generazione di cittadini globali, capaci di navigare con successo in un mondo in cui le culture costituiscono una risorsa fondamentale. La cultura infatti, intesa come «insieme dei valori, simboli, concezioni, credenze, modelli di comportamento, e anche delle attività materiali, che caratterizzano il modo di vita di un gruppo sociale» (Enciclopedia Treccani) può essere considerata come un valore inestimabile e risorsa che accresce il patrimonio personale di ciascun individuo. In questo contesto, la lingua rappresenta uno strumento grazie alla quale la cultura può essere trasmessa, preservata e condivisa all'interno di ogni società. Infatti, l'importanza dell'insegnamento della lingua in particolare straniera, all'interno di questo elaborato, costituisce un fattore di notevole portata. Le abilità e le competenze acquisite grazie all'insegnamento della lingua straniera consentono in questo modo di interagire in società globalizzate, complesse, tecnologiche e interculturali. La lingua dunque è un mezzo che permette di comunicare, sviluppare la propria espressione personale, consente inoltre di autorealizzarsi al fine di ampliare e approfondire la comprensione reciproca, contribuendo così a potenziare non solo la crescita della persona ma anche quella relativa alla comunità in cui vive. L'inglese in questa prospettiva, è considerata non più come una lingua straniera ma come una lingua franca necessaria e fondamentale per il cittadino europeo. Grazie quindi al contributo della scuola che ha posto in luce l'educazione plurilingue e interculturale, è possibile parlare di *intercultural speaker*, ossia coloro che attraversano frontiere e riflettono su quelli che sono i valori differenti alla cultura di origine, sviluppando capacità di interazione complesse con molteplici identità, il cui rispetto e l'uguaglianza sono i principi su cui si fonda tale interazione sociale. L'insegnamento del rispetto dell'altro e della convivenza di differenti culture così come l'istruzione a una nuova lingua, non si limita alla scuola primaria, ma coinvolge anche fasce d'età più giovani, come quelle della scuola dell'infanzia. Seppur ancora

fragili, le Indicazioni ministeriali sottolineano l'importanza dell'insegnamento di tali aspetti, quali cultura e lingua, nelle scuole dell'infanzia; ciò infatti, lo possiamo osservare concretamente in una realtà specifica interna alla Cooperativa Il Portico, in cui le scuole si impegnano non solo a perseguire tali valori ma a raggiungere importanti obiettivi linguistici relativi alla lingua straniera. In tale elaborato, si analizzeranno infatti i principali elementi implicati in tale fenomeno, che consentono di sviluppare importanti riflessioni. Tramite una ricerca dettagliata relativa a metodologie, obiettivi e attività proposte, si cercherà di comprendere come le scuole stanno affrontando concretamente la sfida dell'interculturalità. Questo, grazie allo studio ed esposizione di un progetto didattico specifico che permette di evidenziare sia gli aspetti positivi che le eventuali criticità.

Questa tesi ha come scopo quello di proporre e offrire uno sguardo approfondito dell'interculturalità in un contesto specifico, ossia quello relativo all'istruzione, con lo scopo di proporre suggerimenti e contributi preziosi per una pratica educativa sempre più inclusiva e orientata al futuro.

## **Capitolo I**

### **Società contemporanea: dal multiculturalismo a una nuova visione interculturale**

Le riflessioni effettuate all'interno di questo primo capitolo hanno il desiderio di delineare la mutata e odierna struttura sociale, investita dal fenomeno della globalizzazione. Assistendo infatti all'intensificazione di processi di integrazione e interconnessione, ma anche la promozione e alimentazione di flussi di persone e di idee relative all'appartenenza, i legami sociali si modificano e si considerano rispetto a un differente punto di vista. Il nuovo vivere, conduce a porre in evidenza la società multiculturale, nella quale la convivenza con la differenza è una delle peculiarità caratterizzanti. Questo capitolo, infatti ha come scopo quello di analizzare i punti salienti che contraddistinguono tale concetto, tramite interrogativi che consentono di elaborare il contenuto, comprendendo se "multiculturalismo" è un concetto adeguato per definire l'attuale società o se ne esiste un altro, maggiormente conforme ed efficace.

#### **1.1. Quadro generale della società multiculturale**

Società multiculturale: sfide, diversità, complessità. È possibile definire tramite tali parole ciò che costituisce l'odierna società? In alternativa, si possono associare ad essa parole quali opportunità, integrazione, inclusione? Quest'ultimi sono interrogativi che si pongono non solo studiosi ma soprattutto e in particolare studenti e cittadini all'interno di un contesto, il quale negli ultimi anni è stato oggetto di cambiamenti e trasformazioni. Diviene necessario alla luce di tali ipotesi, fornire il significato di società multiculturale, permettendo una lettura formativa, adatta e proficua, al fine di comprendere esaustivamente il termine in questione. Il Dizionario Treccani descrive il concetto multiculturale come «una situazione in cui

sono contemporaneamente presenti gruppi di persone di origini, tradizioni e culture differenti»<sup>1</sup>. Il contenuto della definizione relativa al concetto multiculturale mette in evidenza due nozioni fondamentali, ossia cultura e società, le quali costituiscono rispettivamente delle realtà con un forte legame, ma che tuttavia non possono essere considerate coincidenti. Infatti, come afferma Crespi (2015), non esiste una società che non possieda una produzione culturale e allo stesso tempo non vi è una cultura che si ponga ai confini della società, la quale crea un ampio e complesso sistema di relazioni sociali. Dunque, qualunque società ha come peculiarità quella di avere una sua specifica e particolare cultura, costituita da aspetti e prodotti che hanno una rilevanza distintiva per i membri della collettività, alla quale si riferiscono. Negli ultimi anni, si può constatare come la società sia diventata sempre più globalizzata, spingendo a utilizzare, accanto al concetto classico di cultura, quello di multiculturalità. Infatti, il periodo storico contemporaneo, attraversato da significativi mutamenti, sia dal punto di vista sociale sia quello culturale, sottolinea l'esigenza di un'accurata analisi relativa alla connessione tra culture, all'interno di un contesto multiculturale. In questa prospettiva, si cita Colombo, il quale afferma che all'interno di un ambito socio-economico-culturale, «l'identità e la cultura non possono che essere miste, relazionali, inventive; costruzioni congiunturali e non essenze» (Colombo, citato in Crespi, 2015: 98). Come precedentemente accennato, in un mondo, il quale viene definito globalizzato e delocalizzato e caratterizzato da un mescolamento culturale, diviene fondamentale comprendere in quale modo le diversità entrano in relazione e allo stesso tempo si contaminano, modificandosi reciprocamente, dimostrano in questo modo l'esistenza di nuove categorie e dando un adeguato peso a concetti quali identità, cultura e straniero. Il mescolamento culturale generato dal fenomeno della globalizzazione, ha provocato una difficoltosa attribuzione di precisi contorni a una pratica culturale anziché a un'altra; da questa

---

<sup>1</sup> Enciclopedia Online Treccani

affermazione ne consegue che il concetto di cultura, come afferma Giglioli e Ravaioli è considerato come «più un ostacolo che un aiuto per la comprensione dell'attuale complessità» (Giglioli e Ravaioli, citati in Crespi, 2015: 98). Si evince infatti, che concetti quali integrità e purezza associati a cultura risultino essere oramai in disuso, non più adeguati per delineare la relazione che si instaura tra le diverse culture; tali rapporti si trasformano, in particolare all'interno di una realtà, in cui il mondo globale facilita scambi di merci e movimenti di persone e promuove mezzi di comunicazione di massa, permettendo così di osservare che il punto di incontro con la diversità è inevitabile e soggetto a continue modifiche, rinnovamenti e in particolare confronti. Come precedentemente affermato, la nozione di società multiculturale corrisponde a quella società, che si può identificare nello Stato, nazione, paese, regione o determinato territorio geografico, caratterizzato da persone che appartengono a differenti culture. L'attuale società si caratterizza da «un'intensificazione senza precedenti di contatti tra individui e gruppi con storie, identità e concezioni del mondo spesso assai lontane tra loro» (Fabiotti, citato in Crespi, 2015: 98). La cultura, dalla presenza di nuove condizioni, avvia un cambiamento che va a modificare le sue modalità di produzione; tale processo è dovuto dal fatto che “nuovi luoghi”, che si identificano nel genere, classe ed eticità si relazionano, si confrontano e a volte entrano in conflitto, allo scopo di assegnare alla società i filtri che consentano l'accettare e condividere le dimensioni culturali, entrando in questo modo a far parte di un determinato gruppo. Omogeneizzazione e differenziazione sono le principali conseguenze di una cultura globalizzata. Da tale affermazione, si dichiara che il concetto di multiculturalismo si rifà a una visione secondo la quale, in una società in cui coesistono differenti culture e comunità, al fine che rimanga integra la sopravvivenza e soprattutto la stabilità di tale forma sociale, è essenziale che la convivenza sia controllata da un mutuo rispetto, senza che vi sia la necessità di un'assimilazione relativamente alla cultura o al gruppo

dominante. Il multiculturalismo, infatti, mette in evidenza le peculiarità delle diverse culture presenti in un Paese e in particolare il loro rapporto che si instaura all'interno delle nazioni ospitanti. È interessante come tale concetto, diffuso in questi ultimi anni, sia stato utilizzato in Canada per la prima volta nell'anno 1971, al fine di confermare il valore e la dignità dei cittadini, a prescindere dalle origini razziali o etniche, dalla religione, lingue, usi e costumi. Pertanto, tale nozione rappresenta una nuova modalità che ha come obiettivo quello di integrare le persone che posseggono una specifica cultura, all'interno di una società in cui "domina" un'altra cultura. Queste modalità possono essere riassunte tramite:

- Assimilazione: le minoranze esprimono la volontà di chiedere una completa adesione rispetto la cultura della nazione che caratterizza lo stato ospitante; tuttavia, tale cultura avrà il compito di definire gli standard che sono alla base dell'interazione nei luoghi pubblici secondo la legge in vigore;
- Ibridazione o meticcio: le culture che coesistono in una specifica società, si incrociano tramite, ad esempio matrimoni misti; ciò comporta la presenza di generazioni caratterizzate da differenti culture;
- *Melting pot*: considerata per un periodo prolungato l'ideale prevalente, in quanto limita la multiculturalità a un "mescolamento" di minoranze e immigrati, che vivono in un particolare territorio, al cui interno coesistono un elevato numero di persone, le quali provengono da molti Paesi differenti. In questa prospettiva, un contesto esemplare è costituito da New York, la quale viene definita un'ampia *melting pot* o *salad bowl*, nella quale coabitano differenti etnie;
- Interculturalità: pone importanza alle differenze culturali, con lo scopo di integrare e includere, in maniera ottimale, gli immigrati o una minoranza all'interno della società occidentale.

Si evince, da tali modalità, come la società occidentale è caratterizzata dalla presenza simultanea di differenti gruppi, i quali si pongono alla base per l'identificazione e in particolare l'orientamento delle azioni

compiute dai membri di una particolare comunità. La diversità etnoculturale che si osserva non è considerarsi una novità, in quanto rappresenta una componente essenziale della storia dell'umanità. Tuttavia, è necessario sottolineare, in particolare, la diversità che contraddistingue la popolazione. In una società interconnessa, come quella odierna, diviene imminente la necessità di rianalizzare il rapporto fra libertà individuale e cultura di appartenenza. In questa prospettiva, Savidan, allo scopo di esaminare la diversità e ponendo attenzione a non sviluppare diseguaglianze, delinea un prospetto relativo al modello multiculturalista, esponendone l'importanza, il senso e focalizzandosi nelle virtù, nei vincoli e pericoli che esso produce e provoca (Savidan citato in Crespi, 2015). Il multiculturalismo, infatti, viene ritenuto una situazione dalle differenti sfaccettature, per tale motivo esige una lettura realistica e approfondita. Dunque, il legame tra le culture, che da sempre contraddistingue il contatto e la relazione delle persone, rimanda, nel mondo globalizzato, all'imprevedibilità, poiché sono aumentate le opportunità sia per ciò che concerne l'incontro, sia per ciò che costituisce lo scontro, tenendo in considerazione due dimensioni la frequenza ma anche la rapidità. Inoltre, è possibile osservare e percepire che nel momento in cui si parla di multiculturalismo venga analizzata in chiave nuova la nozione di identità. Secondo Bonet, con il diffondersi di un contesto politico multiculturale, sono apparse retoriche relative alle nozioni di identità e differenza, le quali da sempre hanno creato una profonda connessione tra identità e cultura, portando a richiedere un'indispensabile riflessione, la quale non risulta essere ovvia né sul piano delle sue articolazioni implicate né sui risvolti in cui si può esitare (Bonet, citato in Crespi, 2015). In tale circostanza, essendo che la cultura rappresenta una parola maggiormente flessibile e indefinita, spesso è sostituita dell'espressione identità culturale, nozione che sembrava avesse risolto e semplificato il dibattito acceso, ma che in realtà si è rivelata causa di particolari problemi. Il primo aspetto che

risulta essere complicato è che le identità sociali e collettive siano connesse al contesto e relative al punto di vista dell'osservatore. Il secondo nodo problematico, diversamente dall'identità psicologica, la quale è connessa ai principi di continuità individuale, le identità sociali e collettive si confrontano con ciò che concerne la discontinuità, ma anche le condizioni in cui si verificano le aggregazioni multiple e le miscele. Infine, l'identità che viene definita moderna e postmoderna sembra essere contraddistinta da aspetti di contrapposizione a ciò che raffigura la differenza, piuttosto che componenti di un dialogo. Confrontarsi ed esprimersi di fronte al multiculturalismo diviene sicuramente più realistico quando si considera un rilevante rischio la conflittualità sociale, la quale è provocata in particolare da differenze relative alla sfera culturale e religiosa. Da tali informazioni si può affermare che il multiculturalismo si fonda sulla ricerca e identificazione delle differenze culturali, affermando pari dignità di singole identità culturali, le quali si possono definire come culture differenti che possiedono ugual valore (Crespi, 2015). Si pone quindi in evidenza l'esistenza di due paradigmi, i quali occupano due posizioni opposte: la prima si riferisce alla sfera descrittiva-antropologica, mentre la seconda riguarda la sfera prescrittiva-ideologica. Quest'ultima sembra essere l'accezione dominante, infatti afferma che con multiculturalismo si vada a determinare una futura società che si desidera o che in opposizione, si possa temere. In questo contesto, tale affermazione fa riferimento a una volontà politica. Mentre, l'altra accezione concernente la sfera pragmatica, pone le sue fondamenta nella scienza e filosofia politica, prevedendo politiche sociali fondamentali ed efficaci per una convivenza, all'interno dello spazio comune della nazione. Seppur la seconda accezione sia importante, la dimensione normativa risulta essere la più frequente, come precedentemente dichiarato. Dunque, da ciò si deduce che il multiculturalismo denota l'esigenza di ricercare un modello relativo alla convivenza che si basa sull'idea di giustizia coerente.



Nel versante politico, quindi, è indispensabile costruire un contesto in cui sia possibile favorire quelle che Benhabib (citato in Crespi, 2015) nomina interazioni democratiche, le quali vengono descritti da Gomarasca come

«insieme di processi deliberativi attraverso i quali le identità individuali e collettive rendono fluide e negoziabili le distinzioni tra cittadini e stranieri, tra “noi” e “loro”, ridiscutendo e “aggiornando” i principi di inclusione. Il che, tra l’altro, rinforza l’idea fondamentale che la democrazia è sempre da costruire, perché – oggi più che mai – non può illudersi di avere scoperto finalmente il segreto di un dialogo trasparente tra persone di diverse culture, ma deve invece sforzarsi di tener conto anche delle esigenze dei suoi ospiti, senza che ciò significhi rinunciare al diritto di porre regole.» (Gomarasca, citato in Crespi, 2015: 103-104)

Da tale affermazione si deduce che multiculturalismo non esprima solamente l’individuare il valore della differenza, ma che consideri anche scambi frequenti e una contaminazione corrispondente; tali opzioni rappresentano una peculiarità storica e antropologica che ne delineano le società umane. A tale proposito, Freeman afferma che

«l’evoluzione culturale ha rimpiazzato l’evoluzione biologica come principale forza guida del cambiamento. [...] Le culture si diffondono per trasferimento orizzontale di idee, più che per eredità genetica. L’evoluzione culturale corre mille volte più rapidamente dell’evoluzione darwiniana, accompagnandoci verso una nuova era di interdipendenza culturale che chiamiamo globalizzazione» (Freeman, citato in Crespi, 2015: 104).

In relazione a ciò, risulta essere cruciale realizzare una differenziazione dal punto di vista della terminologia relativa al termine multiculturale, il quale può essere reputato una teoria relativa alla convivenza di culture

differenti, oppure concepita come diversità culturale. Quest'ultima definizione, fondamentale nella visione politica, è intesa come «insieme delle misure politiche adottate per realizzare un assetto normativo tale da includere le differenti culture su un piano di parità e di diritti» (Donati, citato in Crespi, 2015: 104). Si afferma, in questa prospettiva, che la politica deve provare a concepire «una nuova forma di pensiero, che sia non più unidirezionale (noi vs gli altri), ma multirelazionale, adatta cioè alla realtà di una società effettivamente multiculturale» (Donati, citato in Crespi, 2015: 104). Ulteriori riflessioni sono state effettuate da Giaccardi, il quale esegue ulteriori distinzioni dal punto di vista della terminologia; infatti, lo studioso vuole porre l'attenzione su come il multiculturalismo, possa correre il rischio di impiegare su di sé «un'etichetta che denoti una differenza nella differenza, un riconoscimento di una molteplicità senza un interesse a conoscere il diverso» (Giaccardi, citato in Crespi, 2015: 105). Tale definizione mette in luce l'aspetto negativo del termine multiculturalismo, il quale si riferisce a una tolleranza che accoglie la diversità, senza conoscerla e comprenderla, solo a condizione che rispetti le regole e non generi disordine, con il rischio di «passare da un multiculturalismo di giustapposizione a un multiculturalismo di segregazione» (Crespi, 2015: 105). Dall'altra parte l'ambito politico che si occupa di multiculturalità, organizza e gestisce progetti e attività pubbliche, le quali pongono importanza sul tema relativo alla diversità culturale, inserendola all'interno di una società, la quale viene riconosciuta come tollerata e soprattutto motivata. Da queste affermazioni si deduce che il multiculturalismo possa dar risposta a differenti interrogativi, ossia la modifica della relazione da “stato/cittadino”, divenuta durante gli ultimi anni, una relazione tra Stato/comunità/cittadino; in aggiunta, la nozione principale di questo paragrafo, ossia il multiculturalismo, mira a garantire diritti collettivi delle comunità, anziché porre l'attenzione solamente nei singoli individui. Infine, il multiculturalismo considera che le relazioni che si

instaurano tra culture diverse, si fondano sui principi dell'eguaglianza e libertà. L'individuo, poiché cittadino con diritti e doveri, in questo contesto viene reputato solo in quanto componente di una comunità.

Gli aspetti principali delineati in questo primo paragrafo mettono in luce le riflessioni di numerosi studiosi riguardanti il concetto fondamentale ossia il multiculturalismo, spiegandone le sfaccettature che esso può assumere, ma non solo anche gli effetti che causa all'interno di nuovi scenari, affermati negli ultimi anni, nella cultura occidentale. Da tali riflessioni, non è stato possibile rispondere accuratamente agli interrogativi posti a inizio paragrafo; nel paragrafo successivo si potrà dare una risposta e cogliere dalle considerazioni sviluppate un punto di partenza su cui riflettere.

## 1.2 Differenza culturale nel multiculturalismo: sfide o risorse?

Riconoscere che nella società odierna esistano differenze culturali porta a discutere sul fulcro fondamentale del multiculturalismo, ossia che la diversità deve essere salvaguardata. Si affronta tale difficoltà elaborandola attraverso il concetto di differenza culturale; quest'ultimo concetto viene considerato come tratto definitivo delle singole persone. Più semplicemente, allo scopo di garantire dei diritti alle differenze, si ritiene che tali differenze, di conseguenza i diritti ad essi connessi, siano posseduti da soggetti, i quali vengono riconosciuti a seconda della posizione sociale o di appartenenza a una determinata cultura. In questa prospettiva, l'interrogativo relativo a "cosa è la differenza culturale" si manifesta istintivamente. Donati afferma infatti che «la differenza (nell'identità socioculturale) è uno scarto che fa problema in quanto induce una reazione, dovuta a una dissonanza cognitiva che chiede di essere risolta» (Donati, citato in Crespi, 2015: 106). Inoltre, asserisce che nel momento in cui si percepisce la presenza della differenza,

quest'ultima attua una risposta che incide sui sensi fisici, i quali sono legati alla sfera emotiva, di cui fanno parte sentimenti, emozioni e stati d'animo. In questo contesto, Mantovani (citato in Crespi, 2015) porge una richiesta: ossia di avere la capacità di cogliere idee e concetti, che personalmente possono non essere condivisi, sviluppando contemporaneamente competenze quali riconoscere sistemi di valori differenti, anche qualora non si senta la necessità di adottarli e condividerli. Infatti, risulta conveniente non trasformare l'identità di ciò che è differente in stereotipi, attribuendone aspetti di negatività. La condizione in cui il timore prodotto dalla differenza sviluppa attribuzioni di identità ritenute svantaggiose, genera ostacoli mentali e simbolici, portando come conseguenza il fatto di razionalizzare «giudizi di inferiorità e pratiche di intolleranza e di dominio» (Pinto Minerva, citato in Crespi: 107). Complesso è il termine che si può attribuire a “differenza culturale” in quanto, tenendo presente i contesti di interazione che avvengono ogni giorno, si nota che cultura, differenza, condizione sociale non possono essere ritenuti “proprietà” che le persone posseggono, bensì aspetti che possono essere presi in esame da essi, discutendone e migliorandone le peculiarità che la costituiscono, tramite il confronto. Dal punto di vista sociologico, non è da considerare che le culture siano immutabili e statiche, come se risultassero essere bagagli non modificabili, ereditati sin dalla nascita o come se fossero insieme uniformi. Comprendere perciò la dicotomia diversità/differenza, in maniera non dinamica, ne produce un significato negativo, producendone delle limitazioni, una dei quali è da ricercarsi nell'essenzializzare la differenza. Tale riflessione conduce, da un verso, a pensare che chi prende parte di un gruppo posseda uguali credenze, stesse prospettive del mondo, dall'altro verso, in quanto veicoli di tali differenze, sono inevitabilmente diversi da noi. In una situazione in cui esiste la differenza, una delle ipotesi che i soggetti hanno per mettersi in contatto con ciò che rappresenta l'altro è la tolleranza. Tramite questo concetto si ha la consapevolezza che è presente un “qui” e un “là”, un

“noi” e un “loro”, in questo modo si accetta l’esistenza di confini, convivendo e integrandosi in modo pacifico con ciò che costituisce la differenza. È fondamentale inoltre armonizzare gli elementi che accomunano le culture, con la singolarità di ognuna di esse. L’insieme di aspetti relativi alla cultura, in costante evoluzione rappresentano ciò che viene definita società multietnica. Si può quindi delineare la diversità in una veste nuova, ossia come un originale valore che si pone alla base della società; tali valori hanno la caratteristica di essere unici e mutabili, è per tale motivo che si caratterizza come processo costante nel tempo. L’antica concezione meccanicistica che ha come credenza che la cultura è un avanzamento irreversibile e in particolare lineare sta scomparendo. Ogni cultura, infatti, traccia un personale cammino che si caratterizza essere evolutivo, durante il quale si incrocia con altre diversità all’interno di processi continui e reciproche influenze. Dunque, la cultura cambia progressivamente, assumendo modalità differenti in cui i soggetti prendono parte attivamente o passivamente, ognuno dando il proprio contributo, plasmando una società multiculturale in cui peculiari sono condizioni di stabilità da un lato, ma dall’altro stadi di potenziamento e sviluppo. La società in cui vi è una coesistenza di differenti culture è da considerarsi una sfida non semplice da gestire e fronteggiare; la sfida quindi si riferisce a una condizione concreta di creare stretti e civili rapporti tra i popoli, malgrado la loro diversità. L’approvazione e l’accettazione di ciò che viene chiamato “altro” sono elementi indispensabili; se quest’ultimi non ci fossero, si potrebbero creare le condizioni in cui si sviluppano e diffondono fenomeni, quali il razzismo ed etnocentrismo. L’etnocentrismo è ampiamente utilizzato e diffuso nel pensiero occidentale che continua a proporre uno scambio per valori universali, ciò che costituisce la “nostra” peculiarità. (Crespi, 2015)

Si è osservato in questo paragrafo come il dinamico concetto di cultura assume un ruolo fondamentale, in quanto, oltre a considerare aspetti quali, codici, regole, costumi, interessi, comportamenti, muta a seconda

della società in cui convive. Si è dimostrato, sulla base di tali presupposti, come la società multiculturale possa essere sì una opportunità, in quanto base per accogliere ciò che costituisce la diversità, ritenuta fonte di opportunità e risorsa, ma spesso una sfida, in quanto richiede una gestione specifica della diversità, promuovendo un ambiente inclusivo, equo e in particolare rispettoso. La determinazione, che si impiega per arrivare a tale obiettivo, è continua e fondamentale, al fine di superare quelle che sono ritenute le sfide di una società, in cui la differenza non è un rischio o un limite ma bensì un valore riconosciuto ed essenziale.

### 1.3 Multiculturalismo e i suoi limiti

Il multiculturalismo, da come si è osservato e compreso, è oggetto di un'approfondita analisi critica se si prende in esame il fatto che da un lato

«esso segna ed accetta una frammentazione della società, o meglio segna la rinuncia a ricomporre quadri culturali unitari e dall'altro recepisce in una forma politicamente compatibile (corretta) l'emergere di tensioni sopite o nuove all'interno dei quadri culturali.» (Petrosino, citato in Crespi, 2015: 108)

Il multiculturalismo contemporaneo si fonda sul valore dell'uguale dignità che caratterizza i differenti gruppi culturali, partendo dal fatto che non esiste cultura che abbia il diritto di essere superiore alle altre, sottolineando in questo modo la consapevolezza che «tutte le culture abbiano qualcosa di importate da dire» (Belardinelli, citato in Crespi, 2015: 109). Tale pensiero contrasta l'atteggiamento assunto dal mondo Occidentale, il quale, fino alla fine del secolo scorso, riteneva che la propria cultura di riferimento assumesse un ruolo egemone rispetto alle altre. L'origine di tale pensiero è possibile osservarlo nei danni causati

dalla colonizzazione non puramente geopolitica, ma persino riguardanti la sfera religiosa, economica e ideologica. La fine dell'epoca moderna e l'inizio di quella postmoderna combacia con la diffusione della molteplicità delle culture, un mondo contraddistinto dalla varietà di lingue e dalla presenza di soggetti aperti alla differenza e varietà. Il pericolo che può causare il fenomeno del multiculturalismo si duplica; esso, infatti, può favorire l'appiattimento delle culture, in questo caso si parla di ciò che viene chiamato "relativismo impotente", oppure potrebbe promuovere l'atteggiamento secondo il quale un soggetto crede che la sua cultura abbia un'importanza superiore rispetto alle altre, incoraggiando ciò che viene chiamato "etnocentrismo". Come si evince, numerosi sono gli studiosi che espongono i loro punti di vista relativi all'argomento che si sta affrontando in questi paragrafi. Infatti, Mantovani sceglie di cominciare a delineare ciò che si pone ai confini del contesto del multiculturalismo, o almeno ciò che non dovrebbe esservi collegato; infatti, afferma che «non si può parlare di cultura senza parlare di differenze» (Mantovani, citato in Crespi, 2015: 109). Inoltre, riprende i concetti di etnocentrismo e relativismo spiegando in modo completo e dettagliato la loro definizione. Mantovani descrive l'etnocentrismo come «una superiorità che rinuncia a vedere non solo l'altro ma anche noi stessi» (Mantovani, citato in Crespi, 2015: 109), invece con relativismo intende riprodurre qualcosa che «va rassegnandosi a subire ogni rivendicazione che venga avanzata in nome della differenza» (Mantovani, citato in Crespi, 2015: 110). Entrambe i fenomeni delineati in precedenza non possono essere considerati risposte adeguate ed efficienti alle sfide che il mondo odierno ci propone, in quanto non contribuiscono in modo sufficiente a costruire e negoziare una comprensione culturale più appropriata e condivisa. Tuttavia, questo spazio di interscambio, crea incertezze relative a una reale eventualità di un completo relativismo culturale. Infatti, inverosimilmente il fenomeno del relativismo culturale sembra condurre dal punto di vista pratico, a una maggiore assolutizzazione

delle definizioni culturali specifiche, le quali si manifestano in forme dogmatiche che non ammettono la discussione critica e negativa. Del tutto insensata, infatti, risulta essere la situazione in cui qualunque cultura vorrebbe assumere il posto rappresentato dalla cultura dominante precedente, dando così origine a dinamiche che possono sfociare in competizione anziché di un reale e vero pluralismo culturale. Il superamento di ciò che si è descritto potrebbe essere osservato in una visione integrativa delle culture: ognuna di esse, infatti, pone dei limiti rispetto alle altre culture esistenti, ma contemporaneamente le completa. In un mondo in cui si sta affermando un punto di vista multiculturale trova spazio e legittimazione differenti forme culturali. Touraine, riprendendo ciò che si sta affermando, infatti afferma che il multiculturalismo «corre il rischio di essere visto come una concezione statica della cultura e l'idea di una società multiculturale può divenire una finzione, aperta a tutte le manipolazioni, un mezzo per edificare discriminazioni tra universi socio culturali che condividono gli stessi spazi di vita» (Touraine, citato in Crespi, 2015: 110). Tuttavia, la cultura rappresenta le modalità di vivere di una particolare cultura, in effetti durante la conferenza mondiale sulle politiche culturali si ha dichiarato che le culture possono essere definite come «l'insieme dei tratti distintivi, spirituali e materiali, intellettuali ed affettivi che caratterizzano una società o un gruppo sociale, che ricomprende, oltre alle arti e alle lettere i sistemi di vita, i diritti fondamentali della persona umana, i sistemi di valore, le tradizioni e le credenze<sup>2</sup>» (p.110-111). Nel concreto la cultura fonda e costruisce il collegamento tra ciò che rappresenta il proprio sé, il quale si riferisce all'identità e il prender parte del proprio gruppo di riferimento, e ciò che costituiscono “gli altri”: rappresentando in questo modo il ponte che crea la connessione tra l'io e la società. In questa prospettiva, quando si parla di multiculturalismo parliamo della dicotomia esistente tra incontro e

---

<sup>2</sup> Citazione ripresa in Crespi, dalla Raccomandazione n. 27 della Conferenza mondiale sulle politiche culturali, Messico, 1982.



scontro tra culture, popoli ma anche individui; tale dicotomia può essere osservata e considerata in una prospettiva capace di dare significato e importanza positiva al conflitto quando il conflitto avviene tra ciò che costituisce il Sé e ciò che è l'altro. Il conflitto che può avvenire tra culture differenti, quando comunque quest'ultime sono ritenute come chiave dell'interazione, raffigurano un punto di convergenza, un'occasione, al fine di promuovere l'integrazione tra cittadini, che per interagire in modo significativo, devono innanzitutto provare a comprendersi reciprocamente; perciò il sfociare in un conflitto positivo può essere il momento in cui le differenti culture iniziano realmente a conoscersi, mentre il conflitto che si fonda sull'ignoranza e in particolare sull'intolleranza crea una separazione inaudita. In tale occasione, non solo l'uomo ma soprattutto la cultura sono confinati entro limiti rigidi, rischiando in questo modo di estinguersi.

Come precedentemente affermato, il processo di globalizzazione causa una reazione di incertezza e smarrimento di gruppi culturali differenti, così da

«indurre alla ricerca e alla proclamazione della propria identità, unica e irripetibile e, in forme, tempi e luoghi tali da prefigurare non tanto un ricorrente anomia, quanto piuttosto esplosioni di conflittualità incontenibile tra vicini mai così lontani e lontani mai così vicini».  
(Berti, citato in Crespi, 2015: 111)

Affinché il conflitto possa possedere aspetti distintivi positivi, senza che siano implicati i diritti fondamentali, è necessario prendere in considerazione il passaggio da una logica della tolleranza a quella che prevede e coinvolge il rispetto. È fondamentale, infatti, che il multiculturalismo generi una connessione tra le culture esistenti all'interno di un contesto complesso quale la società; in altre parole, il sistema che costituisce la società opera in modo coeso e sinergicamente, con lo scopo di non eliminare e annullare le identità e in particolare le differenze e peculiarità che costituiscono i singoli individui. Blau

appoggia l'idea secondo la quale «ogni cultura avesse il diritto di esprimersi senza prendere in considerazione la presenza degli altri, potrebbe giustificare e rinforzare la convinzione di superiorità della propria cultura, o addirittura causare ostilità di altri gruppi e dei loro membri» (Blau citato in Crespi, 2015: 111). Il concetto quindi fondamentale da cui si vuole far leva è quello secondo cui non esiste una cultura che possa assumere un ruolo superiore alle altre. Per consentire al fenomeno del multiculturalismo di andare oltre a una mera espressione terminologica e che sia capace di affrontare con successo le esigenze reali che presenta una società in cui vivono un significativo numero di immigrati, è primario che la varietà di gruppi acquisiscano e conoscano reciprocamente le rispettive culture, affinché possano comunicare autenticamente attraverso strumenti significativi. (Crespi, 2015) Il continente europeo, a differenza di quello americano, è stato coinvolto solo da qualche decennio a un forte ed esteso processo di immigrazione. Come si evince, i fenomeni che stanno investendo il mondo quali l'immigrazione e la globalizzazione risultano essere radicati e regolari, è proprio per tale motivo che l'atteggiamento di tolleranza non è più adeguato e sufficiente. La disparità culturale è accresciuta in maniera così ampia che le «“ragioni” del paese ospitante, la sua “supremazia” culturale, la “comprensione” verso l'immigrato» (Crespi, 2015: 112), non possono essere considerate valide o accettate come legittime. Il dibattito, che ha come obiettivo quello di superare e in particolare risolvere le sfide relative all'integrazione degli immigrati nelle società di destinazione, pone le basi per una discussione e riflessione; si riflette infatti, se sia preferibile adottare un approccio individualista, in cui si considera l'immigrato un soggetto avete propri diritti, oppure se si debba prendere in considerazione e avvicinare a una prospettiva pluralista, che delinea l'immigrato come membro di una minoranza meritevole di tutela e promozione. La prima dimensione sopradescritta potrebbe presentare come pericolo quello di degenerare in un'ottica assimilazionista, la quale ignora e pone poca importanza

nell'identità etnica. Tale dimensione si è diffusa in Europa fino alla fine degli anni Sessanta; allo stesso tempo, la seconda prospettiva, diffusa negli ultimi anni, ha come peculiarità quella di riconoscere e mettere in evidenza l'identificazione etnica. Riprendendo i modelli delineati in precedenza, è bene tenerli in considerazione tramite una definizione maggiormente accurata e specifica, ossia che il modello assimilazionista considera l'immigrato totalmente integrato e definito come

«colui che parla, pensa ed agisce come il natio, perfettamente assuefatto ai modelli culturali dominanti. Così risulta anche molto facile imputare la causa dell'emarginazione all'immigrato stesso, apparentemente ad una cultura troppo diversa per poter essere integrata». (Marta, citata in Crespi, 2015: 112)

Dall'altro lato, il modello pluralista, diffuso nei primi anni Settanta, con l'obiettivo di favorire una convivenza equilibrata tra culture diverse, sembra attualmente non godere di "ottima salute". Berti infatti afferma che «si assiste ad una eccessiva oggettivizzazione dell'alterità etnica, e quasi alla istituzionalizzazione dell'idea che il problema principale delle relazioni etniche sia la gestione della diversità culturale» (Berti citato in Crespi, 2015: 112-113). Tale affermazione può essere tradotta nella rinascita di particolarismo e localismi culturali, le quali conducono all'esclusione ed emarginazione, anziché promuovere una maggiore integrazione, oppure nell'affermazione di un multiculturalismo radicale che si genera nella netta separazione evitando ciò che si definisce "contaminazione culturale". Una risposta per arrivare a raggiungere l'obiettivo di una convivenza pacifica di soggetti appartenenti a culture differenti è osservabile nelle norme del rispetto universale, le quali possono essere identificate in quelle norme che mettono in luce l'importanza del rispetto universale e della reciprocità ugualitaria, ritenute come valori chiave per le interazioni umane. Ciò nonostante, tali norme hanno efficacia solo quando tutti i

soggetti interessati, dalle conseguenze che essi apportano, possono partecipare attivamente al dibattito pratico in cui tali norme vengono accolte. A differenza di quanto si afferma, Benhabib sostiene e abbraccia ciò che viene definito “costruttivismo sociale”, caratterizzato da un modello dialogico e narrativo. Tale approccio si ritiene essere efficace e utile per delineare con dinamicità le identità che posseggono i differenti gruppi culturali. Inoltre, la ricercatrice Crespi (2015) favorisce e potenzia “l’universalismo interattivo”, secondo cui si può conoscere e contemporaneamente acquisire comprensione dell’identità altrui esclusivamente tramite le peculiarità con cui ciascun gruppo individua, identifica e rappresenta se stesso. Tale pensiero e modello diviene la base di una prospettiva che si va a individualizzare nel modello di democrazia deliberativa, in cui tramite le istituzioni e associazioni fondate dalla società, riesca a supportare la dialettica culturale nel contesto pubblico. Gli aspetti che risultano essere essenziali per la democrazia sono i seguenti ossia la libertà di espressione, diritto di partecipare all’interno di un contesto pubblico, le norme etiche di base ed infine possedere uguali diritti. L’autrice in questione, sostenendo una visione pluralistica, considera la società come il risultato di una pluralità di culture, le quali non rappresentano sistemi di azione e significato, bensì entità stratificate, decentralizzate e frazionate. In altre parole, l’autrice valorizza e promuove la democrazia come pratica includente, considerata come la sola prospettiva assoluta. La posizione assunta dalla filosofa può essere connessa alla dialettica della superiorità, la quale non conduce a una serena convivenza. Donati in questa visione sostiene che «il multiculturalismo, è diventato una ideologia politica che propugna una cittadinanza inclusiva nei confronti delle culture diverse» (Donati, citato in Crespi, 2015: 119). Si può quindi affermare, grazie all’intervento di studiosi citati precedentemente, che il multiculturalismo, seppur abbia messo in evidenza le proprie doti e sperato in una sua ambita realizzazione, abbia in realtà creato soltanto

conseguenze negative. Il concetto di multiculturalismo supporta l'idea di una modalità di cittadinanza che risulta problematica e difficoltosa nella realizzazione; ciò è dovuto al fatto che la partecipazione politica offerta nasconde i rapporti di potere, che hanno la possibilità di essere asimmetriche, dando così origine a innovative e nuove manifestazioni di esclusione sociale. Ciò che viene auspicato da Donati è il fatto che il concetto di multiculturalismo deve essere sostituito con il termine interculturalità. Prendendo in esame tale parola, ciò che risulta essenziale è il prefisso inter-, con il quale si intende ciò che esiste fra le culture costruendo ponti che mettono in connessione i differenti Paesi, ma in particolare le culture di riferimento. Interculturalità facilita e promuove l'armonizzazione delle culture, consentendo loro di cogliere un "modus vivendi" in base a un principio di giustizia, il quale riconosce scorretto un certo tipo di carattere, nel momento in cui si presenta l'esclusione. Gli strumenti concreti e operativi che tale approccio dovrebbe avere per affrontare e gestire le eventuali difficoltà all'interno di un contesto pubblico in cui le culture che convivono esprimono valori diversi, devono ancora essere approfondite e trovare nella realtà una pratica attuazione. Due sono fondamentalmente gli ostacoli dovuti a carenze che presenta tale concetto: uno relativo alla mancanza di riflessione delle singole culture, mentre nel secondo caso è rappresentato dalla limitata interfaccia relazionale che avviene tra le culture, con lo scopo di renderle consapevoli di regolare e organizzare le differenze in maniera tale da evitare la separazione in assenza di dialogo. Per superare le limitazioni e gli ostacoli che ha generato il multiculturalismo, il quale minimizzava le identità ma in particolare le debolezze e instabilità di un contesto interculturale, è necessario una soluzione al problema della convivenza fra culture, generando la possibilità di recuperare vigore alla ragione tramite un'interpretazione della differenza interumana.

#### 1.4 Intercultura: nascente prospettiva per una nuova società

Il multiculturalismo risulta essere differente rispetto a ciò che rappresenta l'intercultura; infatti, intercultura è un progetto che si fonda sull'idea di generare opportunità con lo scopo di elaborare un confronto e maturare un dialogo utile e produttivo. Dinamico è la caratteristica che si addice a tale concetto che si sta analizzando, rispetto a quello statico che rappresenta il multiculturalismo; infatti, l'intercultura offre la possibilità di comparare idee differenti e valori importanti giunti dalle culture. Ciò che si ha affermato, si riferisce agli aspetti peculiari che caratterizzano una cultura, andando ad escludere i principi universali. Come afferma Crespi, si vuole mettere in evidenza ed accogliere il pensiero della diversità culturale come un'esaltazione della stessa tramite «un intreccio dialettico di scambi necessari per il reciproco riconoscimento» (Crespi, 2015: 121), anziché considerarla come un aspetto negativo. Come è stato dimostrato e come sarà analizzato, il termine “interculturale” risulta essere più adeguato a ciò che rappresenta essere il “multiculturale”. Come sostiene Pinto Minerva il prefisso -inter «sta a indicare la matrice fondativa della “reciprocità” interculturale, il suo essere terreno fecondo di negoziazione e di scambio, facendo risaltare la ricchezza e la produttività del confronto» (Pinto Minerva, citato in Crespi, 2015: 121). -Multi utilizzato nella nozione multiculturale «non implica di per sé una relazione e può fare da sfondo teorico a progetti di ghettizzazione culturale, indifferenza culturale o relativismo culturale spinto che teorizza l'impossibilità del dialogo» (Giaccardi, citato in Crespi, 2015: 121). In tale modo viene stimolata la comunicazione interculturale come un contesto mediativo all'interno di universi culturali distinti. L'ottica concernente la comunicazione interculturale crea pregi significativi, quali l'esistenza di una zona intermedia che si pone tra la comprensione totale delle distinte culture e l'estraneità completa e integrale tra le culture. Questo approccio si distacca dai limiti connessi all'idea, che ritroviamo nel

relativismo culturale, in cui è impossibile una realtà mondiale comune in virtù del divario tra una completa comprensione e l'estraneità. Un aggiuntivo pregio di tale fenomeno è evidenziare che il raffronto tra culture stimola l'indagine assiologica, che sta ad indicare una profonda analisi sui valori. È indispensabile delineare ed analizzare ciò che è la comunicazione interculturale. Infatti, quest'ultima rappresenta una «comunicazione interpersonale eterofila tra individui che appartengono a (e rappresentano) differenti culture, in relazione a un obiettivo» (Giaccardi, citato in Crespi, 2015: 122). A tal fine, questo concetto riduce i malintesi, accrescendo contemporaneamente la comprensione tra culture. Tale comunicazione, inoltre, presenta aspetti peculiari sui quali porre attenzione? Sì, gli aspetti su cui prestare attenzione sono l'interazione dialogica e un processo bidirezionale di negoziazione, nei quali sono previsti aggiustamenti di interessi diversi, dove la reciproca comprensione (auspicabilmente) avanza, cercando di raggiungere dei punti di equilibrio riconosciuti da tutte le parti coinvolte. Tuttavia tale processo presenta dei limiti individualizzabili nella gestione di tre aree quali intraculturale, interculturale e multiculturale, ognuna delle quali riporta significati differenti; tramite il primo termine, i membri si identificano completamente con la cultura di riferimento, il secondo concetto come afferma Donati rappresenta una «mediazione culturale come possibilità di traduzione limitata di una cultura in un'altra» (Donati citato in Crespi, 2015: 122); infine, il dominio multiculturale fa riferimento a una «segmentazione di universi culturali non comunicanti fra loro» (Donati citato in Crespi, 2015: 123). Le difficoltà si presentano quando è necessario cogliere il passaggio dalla totale estraneità a una parziale comprensione per poi successivamente diventare piena e totale. Lo svantaggio sembra risultare essere legato all'utilizzo dei mezzi, strumenti ma anche stili e modalità di comunicazione, anziché all'effettivo incontro tra le persone. Infatti, Mantovani afferma che «il dialogo può allontanare le persone, anziché avvicinarle, se viene condotto in modo aggressivo e se non esistono nei partecipanti né le

risorse cognitive né la volontà di comprendere le ragioni dell'altro» (Mantovani, citato in Crespi, 2015: 123). È necessario sottolineare quanto le occasioni di dialogo diano la possibilità di comprendersi, accettarsi e in particolare a conoscersi. Tuttavia, è necessario ricordare che il dialogo non risulta essere sufficiente per poter condurre una mediazione rilevante ed efficace tra culture, in quanto si richiede apertura mentale e focalizzazione. Senza tali accortezze il dialogo può risultare essere un monologo. È necessario in questo contesto uscire dai margini della cultura di appartenenza ed entrare nei Paesi facenti parte di altre culture, osservando, conoscendo, scoprendo realtà costituite da schemi e sistemi simbolici differenti. In questo contesto, la mentalità di un soggetto dovrebbe avere la possibilità di allontanarsi dalle proprie credenze mentali, imparando a riconoscere, analizzando e assimilando le disuguaglianze e le affinità con la molteplicità di culture. Dopo tale percorso bisognerebbe essere capaci di «tornare nella propria cultura avvalendosi dell'esperienza del confronto, per valutare con maggiore consapevolezza la propria specificità nei suoi aspetti di positività e negatività» (Pinto Minerva, citato in Crespi, 2015: 123).

Dialogo è la parola chiave di tale paragrafo; non solo parola chiave, ma anche il principale strumento caratteristico dell'interculturalità. Quest'ultima, infatti, crea le condizioni di convivenza fondata in particolare sul dialogo, il quale permette di iniziare il confronto con le differenti culture, in cui i soggetti sono immersi. Riconoscere la "differenza culturale" significa riconoscere qualcosa determinando un rapporto di identità tra una percezione, un'icona, attraverso uno strumento comune e identificato. In questa prospettiva, ciò che si pone essere essenziale è la riflessività. Nel momento in cui i soggetti si pongono in un'ottica riflessiva è possibile discutere dell'identificazione dell'Altro, inteso come un aspetto nuovo, un'opportunità e una nuova prospettiva.

“Tutti differenti, tutti uguali”: con tale affermazione si vuole concludere il capitolo, sottolineando l'importanza e la celebrazione della diversità



individuale. Unicità, bellezza e arricchimento, sono parole connesse alla cultura, la quale costruisce tappa dopo tappa una nuova e singola identità attribuita a un soggetto, creando in questo caso i presupposti adeguati per creare società inclusive e interculturali. (Crespi, 2015)

## **Capitolo II**

### **Crescere plurilingui: il contributo chiave della scuola tramite l'educazione linguistica, interculturale e plurilingue**

La cultura, un complesso agglomerato di elementi che mescolandosi reciprocamente creano ricchezza e unicità. È questo uno dei temi che si affronterà in tale capitolo e che permetterà di sviluppare interessanti riflessioni e analisi; infatti, la nozione di cultura di per sé si presenta essere complicato, ma anche il punto saliente da cui poter comprendere quanto il mondo in cui si vive, composto da numerose realtà, sia la chiave di svolta per porre attenzione nella dimensione linguistica. Come accennato precedentemente, la società odierna è caratterizzata da fenomeni socio-culturali ed economici in rapida diffusione, i quali possono essere identificati nella globalizzazione, la mobilità internazionale e nei flussi migratori, che avvengono in scala mondiale. Tale mutamento e complessità si innescano nella società, la quale è contraddistinta da processi dinamici, in cui le culture interagiscono e si influenzano reciprocamente, promuovendo di conseguenza l'integrazione e un maggior livello di coinvolgimento tra soggetti o gruppi culturali. La realtà che si sta affermando e incrementando la si può riscontrare all'interno del contesto scolastico. La scuola infatti costituisce per bambini, giovani e adulti una risorsa essenziale, luogo di vita ma non solo; è infatti un ambiente che promuove l'educazione e accresce le conoscenze, favorendo lo sviluppo di profonde competenze. È un percorso di formazione per gli studenti: infatti le conoscenze acquisite sono efficaci e utili per aumentare il proprio bagaglio, indispensabile in qualsiasi occasione di vita, il quale si arricchisce nel corso degli anni. Tale istituzione assicura di formare gli studenti, che si identificano in cittadini. Però, perché si parla di scuola in relazione a concetti quali cultura e società? In quanto la scuola incarna e rispecchia la società odierna in cui esistono una pluralità di culture: effettivamente,

come afferma Minardi<sup>3</sup> (2012), la scuola italiana di oggi «si presenta nella sua pluralità di voci, di lingue e di linguaggi» (p. 242). È la scuola di tutti: essa, infatti, ha come obiettivo quello di sintonizzare armoniosamente e far diventare democratica, diversificata, solidale la coabitazione tra soggetti e gruppi, nella quale la diversità è l'aspetto che li identifica. Il concetto di “laboratorio” potrebbe delineare ciò che costituisce la scuola odierna: un luogo in cui si sperimentano, si elaborano e progettano strumenti e mezzi di inclusione e di integrazione, i quali promuovono e sostengono un ambiente, in cui tutti, indipendentemente dalle diversità individuali che presentano, abbiano l'opportunità di sentirsi partecipi e in particolare accettati dalle persone della comunità dominante. In questa prospettiva, i concetti relativi all'educazione linguistica, interculturale e plurilingue risultano essere rilevanti, in quanto negli ultimi anni, in seguito alla diffusione e cambiamenti avvenuti all'interno della società, è evidente la necessità di insegnare lingue straniere, valorizzando in questo modo l'esistenza della pluralità di lingue e in particolare culture, spingendo sempre di più gli studenti ad ampliare la loro acquisizione e in particolare prospettiva, raggiungendo una apertura mentale e tolleranza davanti alle differenze culturali; affermando ciò, grazie all'acquisizione di una lingua, si promuove in particolare una mentalità dialogica, di confronto e di comunicazione. In questo capitolo si affronteranno tali tematiche in modo più approfondito, attribuendone così la giusta importanza.

## 2.1 Quadro generale del concetto di cultura

Al fine di sviluppare al meglio i principali argomenti presentanti nell'introduzione, si vuole delineare il termine cultura, dal quale si possono elaborare riflessioni di un certo spessore. Dal punto di vista

---

<sup>3</sup> Minardi S, 2012, *Quale educazione plurilingue nella scuola?*, <file:///C:/Users/chiar/Downloads/aadmin-Minardi+Quale+educazione+plurilingue+nella+scuola.pdf>

epistemologico, cultura deriva dal participio passato del verbo latino colere, il quale significa “coltivare” o “curare”. Infatti, inizialmente tale parola rimanda all’agricoltura, di conseguenza alla coltivazione del terreno; inoltre, siccome l’azione di coltivare implica il prendersi cura del terreno, i Romani, per adattarlo all’uomo, utilizzarono il termine latino per esprimere l’atto di venerare una divinità, onorandone il corpo. Tuttavia, nel corso del tempo, il significato della parola si è ampliato, andando in questo modo a includere non solo ciò che fa riferimento alla sfera della coltivazione ma anche l’intelletto, comprendendo infatti l’insieme delle attività umane e delle manifestazioni creative, facendo così riferimento all’eredità artistica, alla ricchezza letteraria e filosofica e all’apporto scientifico. La definizione odierna di cultura risulta essere ampia e dinamica; in ragione di questa affermazione, si analizzano le definizioni proposte dal Dizionario Treccani<sup>4</sup>, nelle quali sono presenti aspetti differenti:

1. «L’insieme delle cognizioni intellettuali che una persona ha acquisito attraverso lo studio e l’esperienza, rielaborandole [...] così da convertire le nozioni da semplice erudizione in elemento costitutivo della sua personalità morale, della sua spiritualità e del suo gusto estetico»;
2. «L’insieme dei valori, simboli, concezioni, credenze, modelli di comportamento, e anche delle attività materiali, che caratterizzano il modo di vita di un gruppo sociale».

Le caratteristiche delle rispettive definizioni menzionate precedentemente si dimostrano essere differenti; infatti, tali significati rimandano alla distinzione tra Cultura e cultura. Infatti, come afferma Caon et al. (2020) tramite il concetto di Cultura con la C maiuscola si sta ad indicare «il patrimonio artistico, letterario, musicale, tecnologico e scientifico di un popolo» (p. 17), parallelamente con la nozione di cultura con la c minuscola si indica le consuetudini quotidiane di una comunità, come i modelli di comportamento, la struttura sociale, gli usi

---

<sup>4</sup> Enciclopedia online Treccani

e i costumi e le tradizioni. Sulla base di tali affermazioni, si può dichiarare quanto tale parola comprenda ampie tematiche, come si può osservare nella definizione proposta dall'UNESCO<sup>5</sup>, la quale definisce la cultura come

«l'insieme degli aspetti spirituali, materiali, intellettuali ed emozionali unici nel loro genere che contraddistinguono una società o un gruppo sociale. Essa non comprende solo l'arte e la letteratura, ma anche i modi di vita, i diritti fondamentali degli esseri umani, i sistemi di valori, le tradizioni e le credenze».

Tale definizione mette in luce quanto sia complessa la descrizione del concetto preso in considerazione, date le numerose sfaccettature che esso incarna, le quali riflettono le varietà e allo stesso tempo la ricchezza delle esperienze umane e dell'interazione sociale. Considerando ed esaminando tale definizione fornita dall'UNESCO si può osservare quali sono le dimensioni principali da tenere in considerazione, ossia i sistemi che fanno riferimento alla vita culturale e quotidiana, dando rilevanza ai valori che essa esprime. Secondo quanto dichiarato, dalle ricerche apportate all'interno di ambiti specifici quali la sociologia, l'antropologia e la psicologia, risulta evidente che il complesso concetto di cultura coinvolga molteplici aspetti quali la scienza, l'arte, lo spazio, le conoscenze, le idee, regole, valori e in particolare i linguaggi. Spesso non si è coscienti che tale nozione costituisca e rappresenti una elaborata realtà, la quale viene organizzata e ordinata dandogli senso di esistere. Come afferma Caon et al. (2020), non si deve immaginare la cultura come una realtà uniforme, coesa, in assenza di importanti variazioni o sfaccettature, bensì si assume l'idea che «chi partecipa di una cultura sperimenta tradizioni, riti, storie, rituali e simboli, strumenti e condizioni materiali di vita attraverso

---

<sup>5</sup> Sito ufficiale dell'UNESCO, <https://www.unesco.it/it/>

L'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura permette di promuovere la pace e consolidare la comprensione tra i Paesi tramite aspetti rilevanti quali l'istruzione, la scienza, la cultura, l'educazione e l'informazione.

narrazioni condivise, contestate e negoziate» (Benhabib, come citato in Caon et al., 2020: 20). Effettivamente, la cultura è un concetto dinamico e articolato, in quanto la sua comprensione non sempre risulta essere un processo lineare e in particolare definitivo, ma necessita di un approfondimento continuo di apprendimento e di esplorazione, essendo un contesto in continua trasformazione. In virtù di ciò, si afferma che essa «non appare come un tutto compatto ma è piuttosto un orizzonte che si allontana via via che si avvicina». (Benhabib, come citato in Caon et al., 2020: 20). Sviluppando ed esprimendo l'idea che l'uniformità culturale, favorita da soggetti esterni, abbiano lo scopo di semplificare e controllare il contesto culturale. Oltre a ciò che si è affermato, l'analisi dell'esistente e importante rapporto tra cultura e individui è divenuto essenziale dal punto di vista antropologico, psicologico e sociologico. Come suggerisce Sclavi «ognuno di noi è parte di una cultura [...] e questa cultura è parte di noi» (Sclavi, come citato in Caon et al., 2020: 20); tenendo in considerazione tale asserzione e calandola in un contesto interculturale, si esprime l'esigenza di modificarla ponendola al plurale, ossia :«ognuno di noi è parte di diverse culture e queste culture sono parte di noi», divenendo così più adatta alle tematiche affrontate in questo elaborato (Sclavi, come citato in Caon et al., 2020: 20). La ricchezza della connessione che si instaura nel rapporto tra cultura e persone fa emergere dinamiche elaborate, le quali modellano le esperienze umane condizionando le prospettive individuali e promuovendo, a sua volta, la creazione di identità collettive. La cultura, secondo questa visione, funge sia da radice sia da modello, che conduce a comportamenti, scelte e tendenze, alla luce di una corrispondenza a una specifica aspettativa. Nell'ottica di tali considerazioni, le caratteristiche culturali sono parte integrante dell'identità di un soggetto; come evidenza infatti Mantovani «separata dalle persone che agiscono e interagiscono, la “cultura” non esiste» (Mantovani, come citato in Caon et al., 2020: 20). Infine, prendendo in esame la dicotomia tra la concezione multiculturale e interculturale, si

sostiene che all'interno della prospettiva multiculturale, ogni singolo individuo è legato a una cultura e possiede una sola identità culturale. Allo stesso tempo, dal punto di vista interculturale, ogni soggetto presenta differenti identità. Da questi rilevanti considerazioni, si può far luce nel rapporto che intercorre tra identità e appartenenza, il quale si sviluppa in un continuum, tramite un'evoluzione costante di negoziazione, costruzione e rapporto, all'interno del quale individui e comunità si influenzano e si mettono in relazione con ciò che costituisce l'identità e quello che rappresenta essere il senso di appartenenza a un determinato contesto culturale.

### *2.1.1 Cultura di appartenenza, visione globale*

“Cultura di appartenenza” rappresenta un efficace riassunto delle nozioni esposte precedentemente ossia tra individualità e appartenenza culturale. Essa è considerata la categoria di base dalla quale essere consapevoli e sulla quale creare nuovi rapporti. Ma cosa si intende esattamente per cultura di appartenenza? Con tale nozione, infatti, si fa riferimento al contesto sociale e culturale a cui un determinato soggetto si identifica e ha la consapevolezza di appartenere; inoltre, cultura di appartenenza mette in luce il fatto che è una costruzione soggettiva, dunque, un legame emotivo e cognitivo che una persona presenta con quelli che si possono identificare nei tratti culturali, tradizioni, valori, abitudini di uno specifico gruppo sociale. Il significato presentato non ha l'opportunità di essere definito in modo conclusivo, poiché, come afferma Caon et al. (2020) «ognuno di noi costruisce la propria appartenenza nell'intersoggettività, nella relazione con gli altri, ed è innanzitutto espressione delle conoscenze che assimila e delle esperienze che fa» (p.22). Restare immutati all'interno di limitati contesti culturali eviterebbe di creare relazioni con persone sconosciute; tali relazioni avvengono tramite l'efficace e cruciale strumento quale la comunicazione. Questo processo rappresenta una delle finalità che

consente di identificare il nostro essere e di diventare consapevoli nella facoltà di scelta.

### 2.1.2 Il concetto di cultura calato in una prospettiva edulinguistica

Dal punto di vista dell'educazione linguistica, la cultura svolge una funzione cruciale e significativa, creando delle salde e forti connessioni con un altro punto chiave di tale visione, ossia la lingua. Effettivamente, come afferma Balboni

«la glottodidattica diventa [...] una teoria dell'insegnamento delle lingue-culture, [...] una cultura esiste in quanto si esprime in una lingua e la lingua è lo strumento di perpetuazione di una data cultura. Dapprima la cultura/civiltà era il fine ultimo per cui si apprendeva una lingua [...] poi la cultura [...] è diventata una grammatica a priori, un software mentale (Hofstede, 1991) di sistema, da attivare per poter comunicare nel mondo reale». (Balboni, come citato in Caon et al., 2020: 18)

In ragione di tale connessione inseparabile tra lingua e cultura, risulta necessario mettere a fuoco il binomio civiltà e cultura, la quale si diffonde nell'ambito della glottodidattica come importante contesto di comunicazione. Inoltre, tale distinzione emerge in questa disciplina con l'obiettivo ultimo per cui si acquisiva una lingua, ossia l'ingresso a ciò che costituiva l'eredità filosofica, all'apporto letterario e artistico posseduto da una civiltà straniera. Secondo Balboni (citato in Caon et al., 2020), civiltà e cultura si intrecciano e contemporaneamente si rifanno a informazioni sostanzialmente differenti. Infatti, *way of life* richiama il concetto di cultura, la quale fa riferimento non solo alla lingua, cultura, tradizioni, ma comprende la cultura del quotidiano, la modalità in cui le persone vivono, i valori che essi assumono, le credenze e pratiche sociali. Diversamente, *way of thinking (way of being)* si rifà a ciò che costituisce la civiltà, la quale include aspetti quali

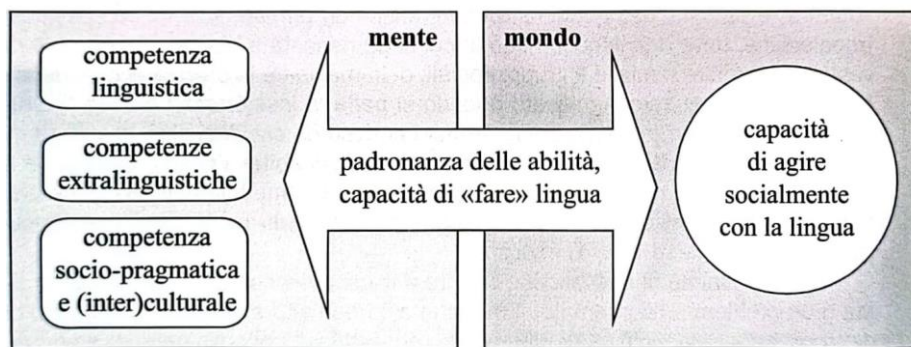


identità, ispirazioni, natura e la storia di un popolo. In virtù di questa particolare distinzione, si enfatizza l'importanza della lingua e le modalità comunicative, quali elementi essenziali della cultura e strumenti per la stessa, che permettono di esprimersi e diffondersi nel tempo. Allo scopo di rendere più concreta la teoria, si presentano ora degli esempi pratici; come afferma infatti Caon et al. (2020), una persona straniera all'interno di un contesto preciso quale il ristorante italiano, a volte non sa che il "secondo" riferendosi al piatto, può essere anche ordinato come primo piatto oppure nella situazione contraria, considerando quindi una persona italiana in un Paese straniero, nel momento in cui si propone una colazione salata sostanziosa; in questa circostanza, la persona italiana, pur conformandosi su ciò che rappresentano essere le abitudini e le tradizioni di uno specifico luogo, interiormente "rimane fedele" all'identità di origine, quindi quella italiana, mantenendo l'idea di colazione o pranzo in modo differente. In questa prospettiva, risulta essere rilevante apprendere ed entrare a conoscenza della civiltà del cibo, del *slow food*, promuovendo tramite questa modalità l'importanza del cibo e della diversità gastronomica tipica di un determinato Paese e delle tradizioni e usi a essi associati. Con riferimento a queste affermazioni ed esempi, nel momento in cui si elaborano riflessioni relative alla connessione tra lingua e cultura è indispensabile valutare la dimensione comunicativa in relazione al quadro socioculturale. Caon et al. (2020) menzionano Fries, il quale sostiene che nel momento in cui uno studente si avvicina allo studio di una specifica lingua straniera non risulta scorretto acquisire anche la cultura, lo stile e le abitudini di vita del popolo di riferimento. Tale conoscenza esprime sicuramente una crescita del bagaglio personale di uno studente e risulta essere una peculiarità cruciale di ciascun livello di apprendimento. Pertanto, come ribadiscono Caon et al. (2020) «la lingua deve essere proposta insieme al contesto comunicativo nel quale essa è generalmente vissuta» (p.19). All'interno dell'ambito scolastico, l'impiego del manuale linguistico è uno

strumento che insegna le principali abilità linguistiche (ascolto, lettura, monologo, scrittura); tuttavia non è sufficiente, per creare quel contesto che può essere definito “aule di civiltà”; infatti c’è la necessità che i testi scolastici vengano incorporati a uno scenario sociosituazionale, anche se ricreato artificialmente. È perciò essenziale che per il testo linguistico siano realizzati strumenti e modalità di utilizzo opportune, adeguate ed efficaci, che mettano in luce continuamente il legame esistente tra lingua e cultura. Ad ogni modo, secondo Freddi, all’interno del manuale di lingua, la cultura si sviluppa in base a due livelli: il primo nominato referenziale diretto ossia «quella contenuta nei testi linguistici, impigliata, per così dire, nelle parole e nei costrutti», dall’altro lato il secondo livello rappresentato dal referenziale indiretto «costituito dai modelli culturali, dai sentimenti e dagli atteggiamenti cui i testi linguistici fanno riferimento» (Freddi, citato in Caon et al, 2020: 19). Ogni studente, quindi, dovrebbe possedere una competenza linguistica a tutto tondo, tenendo in considerazione non solo modelli e strutture linguistiche, bensì anche le specificità culturali. È certo, che gli abitanti di una data comunità sia caratterizzata da una cultura specifica, che viene ritenuta dagli stessi come un modello emblematico, e allo stesso tempo analizza le peculiarità della cultura a cui si avvicina, come elementi di “in-civiltà”, in quanto non in linea con i modelli originali.

Nel contesto classe, quindi risulta essenziale apprezzare e accogliere la nuova dimensione valoriale, in virtù della relazione che intercorre tra lingua-cultura-civiltà. Nell’ottica della didattica, uno degli obiettivi è di unire la sfera conoscitiva a quella educativa: l’educazione linguistica si può ritenere completa in un contesto in cui non solo si acquisisce la lingua di interesse ma si tengono in considerazione aspetti relativi alla cultura e civiltà, promuovendo in questo modo, nei soggetti che si avvicinano a questa situazione, un’analisi critica dei modelli culturali a cui si appartiene, a quelli che si iniziano a conoscere e da quali si possono proporre momenti di confronto e dialogo. Dal punto di vista

interculturale, interessante è ciò che menziona Hofstede (citato in Balboni, 2015), il quale tramite una metafora, sostiene che ogni soggetto possiede un *software of the mind* che comprende “file” molto rilevanti tra i quali quelli riguardanti la competenza comunicativa. Tali file entrano in funzione solamente all’interno della cultura a cui si appartiene; tuttavia, se una persona entra a contatto e in comunicazione con membri di un’altra cultura si presenta il bisogno di memorizzare e archiviare tale file in formati interscambiabili. La domanda che si pone Balboni (2015) è «si può insegnare una competenza interculturale?» (p.137), quindi aspetti relativi alle culture? la risposta a tale questione non risulta essere positiva, a causa del fatto che la comunicazione interculturale si manifesta come un mezzo complesso e difficoltoso da definire, dovuto al fatto che essa risulta essere variabile. La trasformazione che si associa a tale strumento si rivela continua grazie alla diffusione di mass media, del crescente turismo ed espansione di scambi commerciali e militari. Nonostante ciò, la capacità interculturale può essere insegnata tramite l’osservazione, creando in questo modo una «banca dati» (Balboni, 2015: 137) di conoscenze che si apprendono tramite le esperienze vissute nel quotidiano (quando si incontrano stranieri o si conoscono nuovi compagni non italiani oppure quando si visionano film mai visti prima di allora). Inoltre, in questa prospettiva, la competenza interculturale entra a contatto con la competenza comunicativa risultando infatti fondamentale. Riprendendo il concetto di “competenza” definito da Chomsky, Dell Hymes (citato in Balboni, 2015), sostiene che la competenza linguistica non è in grado di assicurare la competenza comunicativa, in quanto quest’ultima richiede elementi extralinguistici e socioculturali essenziali. Perciò alcuni studiosi nei primi anni Novanta hanno redatto un importante modello, presentato nella Figura 2.1, in cui il focus non è più visualizzabile nell’abilità comunicativa, che veniva considerata “il concetto”, bensì nello strumento ossia il metodo funzionale-nozionale.



**Figura 2.1** Il modello di competenza comunicativa (Balboni, 2015: 138)

Lo schema (Figura 2.1) rappresentato risulta essere una sintesi su cui si basano le argomentazioni precedentemente sviluppate, ma anche un importante punto su cui riflettere. Lo schema presentandosi in questo modo, viene letto partendo da ciò che rappresenta la competenza comunicativa, la quale risulta essere una realtà mentale che si verifica come esecuzione nel mondo, dentro a contesti comunicativi che avvengono in particolari ambiti sociali, in cui il soggetto, che fa uso della lingua, svolge un'azione. La mente comprende tre importanti nuclei di abilità che compongono il sapere la lingua. I nuclei in questione sono:

- la competenza linguistica, che include l'abilità di comprendere e produrre frasi complete in termini fonologici, morfologici, sintattici, lessicali e testuali;
- le competenze extralinguistiche, che si relazionano con la capacità di comprendere e produrre segnali corporei (abilità cinesica), di analizzare la distanza interpersonale in una situazione comunicativa (competenza prossemica), di individuare il valore comunicativo relativo agli oggetti (oggettemica) e al vestiario (vestemica);
- la competenza socio-pragmatica e (inter)culturale che fanno riferimento al focus delle abilità contestuali che si relazionano alla lingua che si utilizza.

Considerando la decodifica dello schema, si afferma che le competenze mentali si convertono in atti comunicativi, ovvero il saper fare lingua.

In questa prospettiva, gli atti comunicativi sono impiegati per comprendere, produrre ma anche manipolare testi; si rimanda così alle quattro abilità basilari ovvero ascolto, lettura, monologo, dialogo e scrittura, ma anche quelle riguardanti la sfera delle capacità manipolative ossia riassumere, tradurre, parafrasare, prendere appunti. In conclusione, nel momento in cui un soggetto possiede la padronanza delle abilità sopraelencate, le quali contribuiscono a sviluppare e a mettere in atto eventi comunicativi organizzati da regole sociali, pragmatiche e culturali, si può parlare di saper fare con la lingua.

Questo primo paragrafo introduttivo consente di capire come la nozione di cultura sia rilevante e si interseca con il campo delle competenze linguistiche. Infatti, la cultura non è da considerarsi come un mondo a sé stante ma bensì un punto di connessione con ciò che rappresenta la lingua di origine e le lingue apprese nell'ambito scolastico. In aggiunta, la lingua di un popolo non si conosce solamente grazie alle mere regole grammaticali, ma si devono tenere in considerazione anche gli aspetti culturali, come ad esempio la complessa comunicazione interculturale connessa a quella linguistica, a volte considerati superficiali, ma che in realtà si rivelano fondamentali elementi per conoscere globalmente un Paese.

## 2.2 L'impatto formativo della scuola in una società interculturale

Alla luce di quanto affermato, in un mondo in cui la società si sviluppa in base a contesti globalizzati, la cultura e la lingua emergono come pilastri essenziali, i quali danno forma e modellano l'identità di un soggetto. Tramite lo strumento educativo quale la scuola, si ha la possibilità che tale elementi diventino accessibili prendendo, di conseguenza, vita. La scuola non si presenta solo come un luogo di acquisizione formale, ma un importante ambiente di conoscenza dal

quale nascono nuove opportunità e formano quello che molti studiosi chiamano bagaglio personale. Tale istituzione, in questa prospettiva, crea il ponte che si instaura tra cultura e lingua, costruendo uno scenario in cui gli studenti si emergono nelle sfumature delle tradizioni culturali, sostenute dal tessuto linguistico sempre insito e presente. Dunque, percepire e comprendere il ruolo chiave che assume la scuola sta a significare individuare e riconoscere la funzione che essa svolge e il suo principale compito ossia quello di promuovere menti istruite e allo stesso tempo studenti linguisticamente competenti e soprattutto culturalmente consapevoli. In una realtà in cui la globalizzazione muta situazioni, dinamiche, relazioni, persone, permette di elaborare delle essenziali considerazioni. Infatti, i continui processi di interconnessione globale e le nuove strutture e schemi interculturali che si innescano nelle odierne società, mettono alla prova in modo profondo e radicale quelli che sono i sistemi educativi, ossia la scuola; di conseguenza si pongono opportuni quesiti sulle ormai crescenti realtà che influenzano tali sistemi formativi, i quali mirano all'istruzione e all'educazione di studenti, che rappresentano i cittadini del mondo, come afferma Fiorucci (2015). Quindi in una società in rapida trasformazione, con la peculiarità di una sempre più crescente diversità culturale ed etnica, il sistema educativo si pone davanti alla sfida di proporre un *feedback* efficace e opportuno a questa nuova realtà, garantendo un ambiente inclusivo. Perciò questo nascente contesto, richiede l'impiego di strategie originali, tra le quali l'applicazione di politiche di inclusione, organizzare programmi personalizzati al fine di supportare gli studenti a un'educazione interculturale, integrata nel curriculum; tali proposte sono finalizzate nel favorire la comprensione reciproca tra soggetti provenienti da diverse culture e promuovere una forte coesione sociale. L'obiettivo ultimo è formare gli studenti a collaborare all'interno di una società globalizzata, incoraggiandoli a diventare cittadini rispettosi della diversità. Ma in quest'ottica, ponendosi sul piano concreto di realizzare "qualcosa", è necessario coinvolgere la formazione degli

insegnanti, all'interno della quale, possedere un'impostazione interculturale, si rivela essere essenziale. Infatti, come sostiene Fiorucci nella sua ricerca intitolata *Per una scuola interculturale* (2015), partire da una delineata organizzazione del progetto educativo all'interno del contesto scolastico, permette di auspicare di diffondere una indispensabile «cultura della convivenza» (p. 1). Certamente, non risulta essere uno scopo facile da realizzare; è per tale motivo che i professionisti dell'educazione ossia insegnanti e educatori sono tenuti a riconsiderare i propri modelli di pensiero con l'intento di ridurre la percentuale di etnocentrismo, vigente nell'attuale sistema educativo italiano. Dunque, per rispondere a tali necessità e in particolare per raggiungere obiettivi ben delineati precedentemente si è confermata la proposta di un'educazione interculturale, manifestandosi come risposta pratica alle complessità che mette in luce il mondo delle interdipendenze. Tale iniziativa educativa si inserisce trasversalmente in tutte quelle che sono le discipline che presentano i curriculum scolastici. L'avvio concreto della proposta permette di creare occasioni di riflessione relativamente alle metodologie didattiche implementate; contemporaneamente si esprime la volontà di modificare le percezioni e abitudini cognitive connesse sia agli stranieri sia al nuovo mondo delle interdipendenze. All'interno di questo ambito, rivestono un ruolo importante le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, varate dal MIUR nel 2014. Inizialmente, tale documento propone una distinzione tra i differenti bisogni connessi alle condizioni di studenti con cittadinanza non italiana (adottati, nati in Italia, o minori non accompagnati), suggerisce inoltre, molteplici tematiche, le quali contribuiscono a definire quello che rappresenta il successo formativo, spaziando dalla valutazione all'insegnamento dell'italiano come L2, illustrando il plurilinguismo e le sue sfaccettature ed infine favorendo la formazione degli insegnanti. Dunque, comprendere il contesto scolastico in relazione con quello migratorio è rilevante per facilitare l'integrazione e accoglienza sociale. In questa

prospettiva, essere a conoscenza di alcune informazioni relative ai sistemi scolastici di provenienza e alla scolarizzazione pregressa risulta il primo punto di partenza al fine di delineare un profilo linguistico e cognitivo degli studenti. In quest'ottica, attribuire valore al plurilinguismo costituisce un vantaggio aggiuntivo, come afferma infatti Fiorucci (2015) «Il mantenimento e il rafforzamento della lingua e della cultura d'origine rinforzano le capacità comunicative generali degli alunni immigrati contribuendo all'innalzamento del livello di autostima» (p.2) Su questo fronte, è essenziale garantire una totale libertà, nel rispetto del diritto di ogni soggetto a crescere sviluppandosi, partendo da ciò che si è, e quindi dalla propria identità. Infine, il documento assegna un ruolo cruciale all'insegnamento dell'italiano come L2, in quanto tale insegnamento si rivela il primo punto, tramite il quale, studenti provenienti da altri Paesi hanno la possibilità di inserirsi ed entrare in contatto con i coetanei, grazie ai quali, l'alunno straniero non solo acquisirà aspetti linguistici ma anche elementi essenziali per la comunicazione e le regole ad esse associate.

### *2.2.1 L'educazione interculturale come chiave di accesso alle nuove culture*

La chiave di svolta all'interno di approcci educativi con orizzonti inclusivi e diversificati è l'educazione interculturale. In questi anni, la diversità si considera come la norma e l'elemento che porta a creare un'educazione ricca di sfide e opportunità. Prendendo in esame specificatamente le parole che compongono tale concetto, si può affermare come l'educazione «comprende finalità connesse alla culturizzazione, alla socializzazione e all'autopromozione» (Caon et al., 2020: 37) mentre l'aggettivo interculturale mette in luce alcuni



elementi imprescindibili, i quali indicano «relazione, dinamismo, disponibilità a riconoscere e a valorizzare le differenze» (Caon et al., 2020: 37). Dalle osservazioni illustrate, si conferma come l'educazione interculturale abbia il fine ultimo di offrire agli studenti una solida base, efficaci approcci e mezzi che permettono di accrescere lo sviluppo sia personale che relazionale. Si dimostra essere una formazione indispensabile in un mondo in cui l'interconnessione è un processo continuo, veloce e caratterizzato da trasformazioni, migrazioni e rapidi cambiamenti. Milan sostiene che l'espressione educazione interculturale è il vero nucleo per un'educazione di un soggetto globale, infatti egli afferma che

«globale e locale insieme, “planetario ma decisamente e attivamente situato” nel suo ambiente culturale specifico [...] e, di conseguenza, capace di “oltrepassarsi”, di viaggiare esistenzialmente e culturalmente, di valorizzare le differenze culturali e di viverle positivamente, in una relazione dialettica che arricchisca il soggetto stesso e la società intera.»  
(Milan citato in Caon et al., 2020: 37)

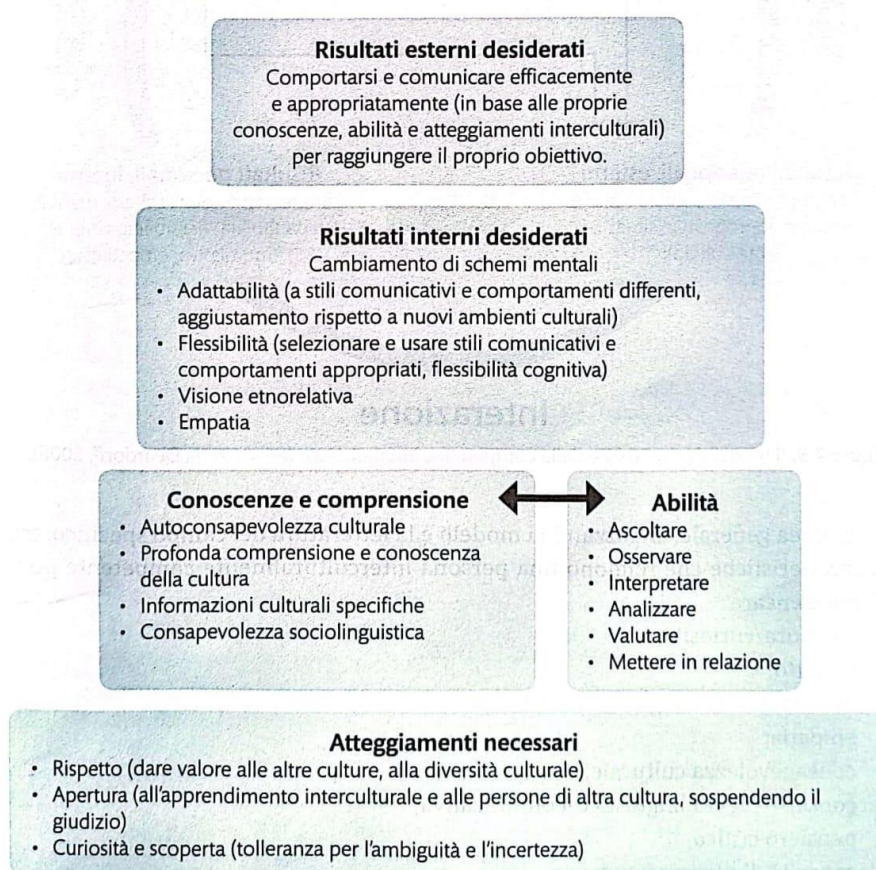
Grazie a questa visione è efficace mettere in luce la questione secondo cui la competenza annessa all'educazione interculturale sia la competenza interculturale. Per definire adeguatamente tale concetto non vi è un accordo omogeneo tra gli studiosi e tanto meno chiarezza nell'individuare abilità, settori e attitudini, a causa del fatto che tale concetto racchiude un vasto campo di elementi da tenere come valide considerazioni. Fantini sostiene che la competenza a cui si fa riferimento si presenta come «un complesso di abilità necessarie per agire efficacemente e appropriatamente nell'interazione con altri linguisticamente e culturalmente diversi» (Fantini citato in Caon et al., 2020: 39). Come si evidenzia nello studio di Caon et al. (2020) la definizione a cui si associa la competenza interculturale non risulta essere chiara e univoca e gli studi a essa associati si dimostrano essere all'interno di un processo in continua evoluzione. In quest'ottica un'ulteriore definizione proposta da Deardorff, ricercatrice nel campo

specifico di comunicazione interculturale, è la seguente «abilità di comunicare efficacemente e appropriatamente in situazioni interculturali in base alle proprie conoscenze, capacità e atteggiamenti interculturali» (Deardorff citata in Caon et al., 2020: 40) allo scopo di instaurare concretamente una relazione tra competenza interculturale, utilizzata principalmente in ambito antropo-pedagogico, e comunicazione interculturale, concetto impiegato nel campo della semiotica e educazione linguistica. Stimolante appaiono i modelli proposti e creati ad hoc relativi alla comunicazione interculturale, al fine di approfondire la tematica. Tra questi, quello che si suggerisce, a titolo illustrativo, è il modello redatto da Deardorff, il quale ha riscosso una forte ed estesa approvazione dalla comunità scientifica.

I modelli progettati risultano essere due, uguali per ciò che concerne il contenuto, ma tuttavia differenti dal punto di vista grafico in quanto trasmettono molteplici riflessioni.

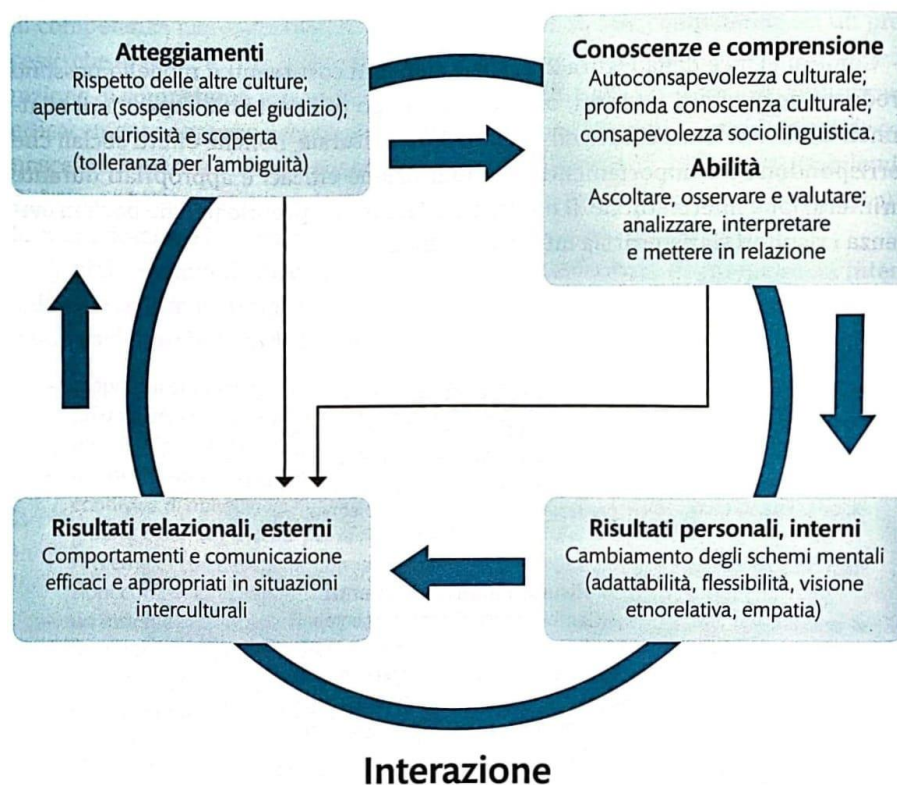
- il modello definito a piramide mette in evidenza, all'interno di quelle che si possono definire fondamenta della competenza interculturale, le *requisite attitude*, ossia gli atteggiamenti necessari come il rispetto, l'apertura, la curiosità, la tolleranza e la scoperta di fronte alla diversità. Tali atteggiamenti sono assunti da un soggetto nell'incontro con l'altro. Inoltre, tenendo in considerazione la definizione di competenza interculturale, in relazione con il modello proposto, si sottolinea la necessità di sviluppare conoscenze e abilità che hanno il fine di promuovere e accrescere la capacità di comunicare, in modo efficace in un contesto interculturale. Le conoscenze e le abilità in questione sono ad esempio l'autoconsapevolezza culturale, informazioni culturali in relazione al saper ascoltare, osservare, valutare, mettere in relazione. Tenendo presente tali elementi, si dimostrano essere essenziali nel momento in cui questi ultimi si armonizzano tra loro, producendo da un lato risultati interni (*internal outcome*) come l'empatia, la visione etnorelativa, adattabilità e dall'altro risultati esterni desiderati (*external outcome*), i quali si riferiscono al comportamento e alla comunicazione

messi in atto per raggiungere un preciso obiettivo. Il modello (Figura 2.2) descritto risulta interessante, in quanto mette in luce i risultati esterni ed interni relativi a ciascun soggetto.



**Figura 2.2** Il modello a piramide relativo alla competenza interculturale (adattato da Deardorff, citato in Caon et al., 2020: 41)

- il modello processuale, invece si evolve ponendo in rilievo lo sviluppo della competenza interculturale, con la quale si intende «un continuo processo di miglioramento e, come tale, uno potrebbe non raggiungere mai una competenza interculturale definitiva.» (Deardorff, in Caon et al., 2020, p.41)



**Figura 2.3** Il modello processuale relativo alla competenza interculturale (adattato da Deardorff, citato in Caon et al., 2020: 42)

### *2.2.2 La Normativa Italiana sull'educazione interculturale a sostegno dell'inclusione*

In tale sotto paragrafo si riprende il concetto di educazione interculturale, concetto che si ribadisce essere un punto di inizio, in quanto stimola la consapevolezza di sé e del proprio punto di vista, incoraggiando comportamenti orientati verso l'apertura e alla valorizzazione dell'altro (Caon et al, 2020). L'educazione interculturale, infatti, emerge come priorità educativa e professionale all'interno dell'ambito scolastico. Tuttavia, quando si è di fronte a tali obiettivi e in particolare porli all'interno di una visione pratica, è inevitabile considerare il quadro normativo del Paese in cui si vive, in

questo caso quello italiano. La normativa italiana infatti funge da catalizzatore nel raggiungimento di obiettivi rilevanti, incoraggiando così la riflessione sulla metodologia che permette di ottimizzare l'implementazione di programmi interculturali nel settore specifico, all'interno del contesto normativo nazionale. Infatti, secondo *l'Approvazione dei nuovi programmi per la scuola primaria*, vigente con il DPR del 12 febbraio 1985, n. 104, si impone che la lingua straniera venga insegnata obbligatoriamente a partire dalla scuola primaria, poiché «l'educazione linguistica, in una epoca di intense comunicazioni e nella prospettiva di un crescente processo di integrazione nella comunità europea, non può prescindere da un approccio alla conoscenza di una lingua straniera» (Caon et al., 2020: 37). Successivamente ai primi fenomeni migratori che investirono l'Italia, si è varata, l'8 settembre 1989, n.301, una Circolare Ministeriale in cui si evidenzia *l'Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio*, in cui si riconosce azioni volte ad assicurare l'impiego del diritto allo studio, accrescendo il valore delle risorse che provengono dal contributo dell'esistenza di culture diverse, nell'ottica della collaborazione fra i popoli, avendo come risorsa il completo rispetto delle etnie del rispettivo Paese di provenienza. In seguito, il 26 luglio 1990, la Circolare ministeriale intitolata *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale* espone la questione secondo cui l'educazione interculturale mette in luce la diversità non come ostacolo o svantaggio bensì come risorsa, la quale mira al «riconoscimento, all'apprezzamento e alla valorizzazione della diversità» (Caon et al., 2020: 38). Inoltre, il contenuto di tale Circolare pone attenzione alla necessità di oltrepassare ciò che rappresentano le forme che sviluppano comportamenti etnocentrici, rinunciando in questo modo a valutare le altre culture sulla base dei valori e modelli della propria comunità, giudicandoli inferiori in base ai propri criteri, in favore di

un'educazione con una precisa meta ossia il rispetto e la collaborazione di tutti i cittadini. In aggiunta, la CM n. 205, pone in evidenza la connessione esistente tra lingua, cultura e organizzazione di pensiero; tenendo in considerazione quanto appena affermato, l'acquisizione di una lingua straniera non propone solo di sviluppare mezzi di comunicazione e rendere consapevoli studenti dell'esistenza di notevoli e differenti apprendimenti linguistici, ma consente anche di interagire con una differente modalità di organizzazione del pensiero. Col trascorrere degli anni, la Circolare Ministeriale datata il 2 marzo del 1994, n.73, intitolata *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*, pone l'accento sul fatto che «l'educazione interculturale promuove il dialogo e la convivenza costruttiva tra soggetti appartenenti a culture diverse» (Caon et al., 2020: 38) rappresentando una replica educativa di fronte a una società multiculturale, allontanandosi, allo stesso tempo da una visione etnocentrica a vantaggio di una etnorelativa. Più tardi, l'Osservatorio nazionale che si occupa dell'integrazione degli alunni stranieri e dell'educazione interculturale stila il documento (ottobre 2007) *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, nella quale è presente la volontà di «assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa nella scuola del pluralismo» (Caon et al., 2020: 39). Il pluralismo in questo contesto, legato alla prospettiva interculturale, si sviluppa valorizzando il confronto, in cui la differenza non è un aspetto sconosciuto bensì apprezzato e distinguendo il merito che apporta creando una coesione sociale profonda; in questo modo, il pluralismo culturale non giunge a quello che viene definito relativismo assoluto, il quale ostacola la nascita di nuove relazioni. Infine, il DM del 16 novembre 2012, n.254 in cui si evidenziano le *Indicazioni Nazionali*, coglie uno degli obiettivi interculturali, ossia l'incentivare ciò che rende unico l'individuo, dichiarando che «la scuola affianca al compito “dell'insegnare ad apprendere” quello “dell'insegnare a

essere”. L’obiettivo è quello di valorizzare l’unicità e la singolarità dell’identità culturale di ogni studente» (Caon et al., 2020: 39).

### 2.3 Riflessioni sull’educazione plurilingue all’interno di una società interculturale

Analizzando l’educazione interculturale si è potuto comprendere come essa abbia offerto una solida base per comprendere la ricchezza delle interazioni e dinamiche culturali. Spostiamo ora la lente di analisi su un altro elemento di forte rilevanza, relativa all’istruzione contemporanea ossia l’educazione linguistica e plurilingue. Se l’educazione interculturale consente di insegnare a giovani studenti l’importanza di accogliere e valorizzare le diversità culturali, l’educazione linguistica si pone come un complemento essenziale.

In tale paragrafo, si analizza come l’apprendimento di differenti lingue non solo migliori la comprensione del mondo in cui si vive, ma anche come sia essenziale creare ponti comunicativi in una realtà globalizzata. Prima di fornire ulteriori informazioni, si vuole mettere in luce come le tre dimensioni prese in considerazione ossia l’educazione interculturale, linguistica e plurilingue possano plasmare il panorama educativo e rafforzare la formazione di studenti, considerando l’interazione costante esistente tra la sfera linguistica, culturale, personale e sociale.

All’interno del contesto italiano la scienza che si interessa di educazione linguistica può essere denominata diversamente in base a paradigmi epistemologici diversi; infatti, essa può essere nominata come didattica delle lingue moderne, glottodidattica o linguistica educativa. L’educazione linguistica, come sostiene Balboni, si riferisce all’«azione che mira a far emergere la capacità spontanea di acquisire non solo la lingua nativa e le altre lingue presenti nell’ambiente in cui

si cresce, ma anche lingue differenti nel corso della vita – acquisizione piena o parziale che sia» (Balboni citato in Caon et al., 2020: 33). Come sostiene Caon et al. (2020) l'educazione linguistica dà l'opportunità di offrire contributi all'educazione interculturale (menzionata nel paragrafo precedente). La nozione di educazione linguistica risulta essere impiegata per la prima volta da Francesco d'Ovidio, filologo, durante la seconda metà dell'Ottocento. Tale concetto però è stato inserito in modo certo agli inizi del Novecento dal pedagogo Giuseppe Lombardo Radice e viene proposto nuovamente negli anni Settanta del secolo scorso nel contesto italiano. Complessivamente, il concetto di educazione linguistica era connesso all'istruzione della lingua nazionale, rappresentata allora dall'italiano, coinvolgendo le discipline generali connesse alle lingue insegnanti nella scuola che fino agli anni Settanta del secolo scorso, comprendevano l'italiano (considerata come lingua nazionale e materna), lingue classiche e straniere ed infine anche quelle minoritarie come il ladino, friulano, sardo. In quegli anni, non vi era alcuna esigenza di insegnare l'italiano come lingua seconda. Secondo la prospettiva glottodidattica, connettere il concetto di educazione con la lingua comportava oltrepassare i paradigmi formalistici, neocomportamentisti e strutturalistici. Di conseguenza, questa situazione determina la formazione della glottodidattica moderna, la quale assume il ruolo di insegnamento delle lingue, il cui fulcro principale e oggetto di ricerca è l'educazione linguistica. Secondo questa visione, si può comprendere quanto l'insegnamento di una lingua sia divenuta importante negli ultimi anni, considerando non solo competenze linguistiche avanzate introdotte tramite lo studio della grammatica, ma anche altre competenze come quella comunicativa. Infatti, come affermano Austin e Searle (citati in Balboni, 2015: 31), il punto principale non si riferisce più a "come è fatta la lingua" ma "che cosa fa la lingua", "a che cosa serve la lingua". Dando una risposta a tali affermazioni, gli studiosi menzionati precedentemente, sostengono che la risposta è che la lingua è necessaria



per realizzare atti sociali e pragmatici, ossia è adatta per comunicare. Infatti, il fine dello studente che si accinge a studiare una nuova lingua è quello di raggiungere un'efficiente competenza comunicativa, la quale si può definire come «una realtà mentale che si realizza come esecuzione nel mondo, in eventi comunicativi realizzati in contesti sociale dove si usa la lingua come azione» (Balboni in Spaliviero, 2020: 108). In questo contesto, la scuola come precedentemente dichiarato, è il punto centrale per la formazione di studenti, i quali saranno capaci di navigare con estremo successo nella complessità del mondo. Oltre, all'acquisizione di una singola lingua, l'educazione linguistica si connette e diventa la base su cui organizzare e creare l'educazione plurilingue. Interessante è il titolo della ricerca condotta da Silvia Minardi (2012), ossia *Quale educazione plurilingue nella scuola?*. Questa domanda consente di elaborare rilevanti riflessioni compiendo infatti un percorso graduale intrinsecamente caratterizzato da ostacoli e difficoltà. Secondo la studiosa, l'elemento da cui partire e sviluppare considerazioni è la scuola italiana odierna, la quale si caratterizza dalla «pluralità di voci, di lingue e di linguaggi» (Minardi, 2012: 244). È la scuola di ogni cittadino, il quale si mette in gioco nel scoprire e acquisire nuove competenze e conoscenze, tramite l'esperienza. È una scuola che propone continuamente azioni per raggiungere l'uguaglianza. In questa visione, ci cita l'art. 3 della Costituzione italiana<sup>6</sup>, la quale afferma che

«Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il

---

<sup>6</sup> Articolo 3 ripreso dal sito ufficiale della Costituzione italiana <https://www.senato.it/sites/default/files/media-documents/Costituzione.pdf>

pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.»

In tale legge si affermano i principali principi di uguaglianza di fronte alla legge, vietando discriminazioni relative al sesso, razza, lingua, religioni, opinioni politiche e condizioni personali e sociali. Come cita Minardi (2012), «è la scuola che assume la democrazia come prassi perché si fa luogo in cui si pratica e si respira la democrazia, luogo di diritti e di doveri, luogo di regole certe e significative» (p.243). Tramite questo pensiero si sostiene che la scuola odierna è capace di assicurare l'istruzione di cittadini promuovendo la democrazia. Inoltre, si ribadisce che nell'art. 3 della Costituzione italiana si postula l'uguaglianza di tutti i cittadini di fronte alla legge senza distinzioni di lingua. Questo principio trova rilevanza nel contesto scolastico in cui la diversità linguistica è un elemento intrinseco. Favorire infatti un ambiente educativo che riconosce il valore della pluralità di linguaggi non solo rispetta i principi menzionati nella Costituzione, ma permette di costruire realtà inclusive. Infatti, la scuola italiana presenta la peculiarità di possedere una «babele di lingue e di linguaggi» (Minardi, 2012: 243), le quali rispecchiano un solida ed elevata complessità e pluralità correlata all'attuale società composta appunto da numerose culture. Come si analizzerà nel paragrafo successivo tramite dati realistici, le strutture delle classi nelle scuole italiane si contraddistinguono da numerose lingue e culture differenti mettendole a confronto con quelle presenti tradizionalmente. Consistente è il numero di studenti non italofoeni all'interno della situazione scolastica italiana; tale contesto consente di affermare che la lingua italiana non sia più universalmente considerata come lingua madre. Questo segnala un cambiamento rispetto al passato, in cui l'esperienza migratoria era predominante per molti studenti non italofoeni. Attualmente però, la maggioranza di studenti stranieri nelle scuole italiane sono nati in Italia. Il rilevamento di dati Istat, concretamente, consente di confermare la

flessione del numero di coloro che provengono da un paese straniero rispetto alla quantità di studenti stranieri nati in Italia.

In seguito a questa significativa premessa relativa alla presenza di differenti culture e in particolare linguaggi nel contesto scolastico, è essenziale comprendere, come afferma la ricercatrice Minardi (2012), quanto sia essenziale e necessario lo sviluppo e l'elaborazione di curricula plurilingue. In questa prospettiva, si cita *La guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*, la quale si pone come rilevante documento che fornisce utili linee guida, obiettivi e strategie per delineare un programma educativo efficiente per incentivare e stimolare la competenza linguistica e interculturale degli studenti. Dunque, lo scopo ultimo di tale documento è proporre idee concrete relative all'educazione plurilingue e interculturale, da applicare nei curricula nazionali, regionali o locali, tenendo in considerazione principi e valori. Anche il Consiglio d'Europa sostiene «la necessità di una didattica del plurilinguismo che ammette scenari curriculari diversificati, valorizza le connessioni tra le lingue, utilizza a pieno i vantaggi di un'educazione linguistica integrata» (Minardi, 2012: 245). Spesso non si conferisce la dovuta rilevanza all'educazione plurilingue e interculturale nei curricula in modo esplicito. Partendo a valutare questa informazione la Guida ha come obiettivo quello di adottare un approccio diverso nella progettazione del curriculum. Considerando l'ipotesi che, il curriculum sia uno strumento che permette di organizzare l'apprendimento, è essenziale analizzare i processi di apprendimento come punto iniziale per definire i percorsi curriculari. Inoltre, lo scopo ultimo è quello di far emergere e sviluppare il repertorio linguistico di chi acquisisce, individualizzando la sua natura intrinsecamente plurilingue. Quanto appena affermato implica resistere alla tentazione di trasformare il curriculum in differenti obiettivi distinti, dove tutte le discipline, hanno i suoi fini e principi rigorosamente separati. Tuttavia, ciò che è stato affermato, ha come conseguenza l'atto di abbandonare in modo

originale, l'interesse rivolto alla singola lingua, oltrepassando l'idea che ci sia la separatezza tra le lingue e i linguaggi interni al curricolo. In virtù di quanto dichiarato, mentre la scuola ha come fine la promozione e la crescita di peculiarità personali insite in ogni persona; l'educazione plurilingue come afferma Minardi (2012), è «intesa come riconoscimento e valorizzazione del multilinguismo presente nelle nostre società oggi» (p.246). Tale opzione rappresenta la conseguenza di una scelta decisa e consapevole, di un impegno tangibile da chi risulta essere responsabile di decisioni politiche. L'educazione plurilingue non dovrebbe essere limitata a una cerchia composta da poche persone, al contrario dovrebbe stimolare e coinvolgere l'intera comunità. Il bisogno di redare e organizzare curricoli plurilingue si basa sull'osservazione che, in ogni luogo della società, oramai multilingue, i soggetti plurilingui che la abitano, sono diventati la norma, anziché l'eccezione. L'importante concetto di integrazione è posto al centro dell'approccio del plurilinguismo inteso come «capacità che una persona, come soggetto sociale, ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padroneggi a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture» (Quadro Comune Europeo di Riferimento citato in Minardi, 2012: 246). Dunque, nel momento in cui il bagaglio linguistico posseduto da un soggetto accresce sempre più, passando dal linguaggio domestico a quello più esteso della società arrivando in fine alle lingue di popoli diversi, le lingue apprese e le culture conosciute non vengono raggruppate in aree mentali separate in modo rigido; bensì le informazioni linguistiche apprese permettono di creare quella che viene chiamata competenza comunicativa, entro cui le lingue determinano relazioni reciproche in cui poter interagire. Secondo Cummins, la capacità di poter sviluppare e produrre il linguaggio, ossia la competenza linguistica è influenzato da un singolo processo cognitivo. Mentre la *performance*, quindi la pratica da parte di un individuo di diverse lingue, che sembrano apparentemente differenti in superficie, al

contrario hanno origine su un'unica base comune. In un soggetto, le lingue di diversi Paesi sono coese e fuse in un'unica visione di pensiero. Questo implica, che nonostante una persona si esprima in una specifica lingua, i processi associati al parlare, alla lettura, alla scrittura e all'ascolto sono guidati da una singola e principale centrale operativa. Le lingue così come le discipline, che apparentemente sembrano risultare separate in superficie, derivano effettivamente da processi cognitivi condivisi. Nel concreto la didattica, che per sua natura tende a mantenere separate le lingue e le discipline, raggiunge un livello di efficacia maggiore se dimostra di avere la capacità di unirle in conoscenze e competenze condivise. È su questi principi che si possono sviluppare curricula verticali plurilingui all'interno di un contesto di educazione linguistica integrata. Tramite questa visione, nel momento in cui si allenano le competenze nelle singole lingue, si sviluppa una continua modifica e riorganizzazione delle competenze profonde, ossia la competenza comunicativa plurilingue. Tali affermazioni apportano grandi riflessioni permettendo di comprendere cosa avviene a livello di processi cognitivi e di apprendimento. Potendo sostenere che la competenza plurilingue è dinamica, articolata, plurale e globale non si può affermare che vi sia un'omologazione negli elementi che la compongono, bensì una differenziazione tra gli elementi di una competenza che si può definire come unica.

Minardi (2012) tramite la sua ricerca, mette in rilievo le modalità secondo le quali si può costruire un curriculum focalizzato nell'educazione plurilingue. Infatti, l'educazione plurilingue nella scuola può essere strutturata ed elaborata mettendo in primo piano nel curriculum lo studente plurilingue; secondo questa prospettiva, tenendo in considerazione alcune scelte, è necessario aver presente che non si apprende italiano solo durante l'ora di italiano, o che la lingua che si insegna non si limita solamente alla lingua di scolarizzazione o straniera, ma bensì la lingua che si acquisisce si associa a ogni disciplina

e attività presente nel curriculum. Infatti, intraprendere la decisione di impiegare un “curriculum plurilingue” sta a significare:

- in primo luogo, porre attenzione nell’insegnamento DI più lingue verso l’apprendimento IN più lingue;
- differenziare, inoltre, le manifestazioni specifiche di ciascuna lingua, ossia i prodotti, da quelli che sono i processi di acquisizione linguistica;
- apprendere le singole lingue, ma aspetto ancora più rilevanti, saper imparare come si apprendono le lingue.

Considerando una visione concreta, il curriculum dovrebbe pianificare un ciclo di attività organizzate da tre fasi interconnesse: la prima fase si identifica nello svolgere esperienze dirette con la lingua tramite attività di apprendimento fondamentali; segue poi la seconda fase in cui si pone una riflessione sull’esperienza vissuta, la quale prepara il terreno per la successiva fase in cui si mettono in azione conoscenze, competenze, strategie in compiti di apprendimento rinnovati. L’obiettivo, infatti, principale di curriculum plurilingue è quello mettere in rilievo la modalità che permette di imparare come si imparano le lingue. In aggiunta a ciò, è fondamentale l’aspetto relativo alla diversificazione e integrazione delle lingue. Gli studi condotti sulle produzioni di individui plurilingue, mettono in luce come nell’acquisizione le lingue hanno funzioni differenti: adiacente la lingua madre, si riscontra la “lingua pivot” ossia la lingua utilizzata e necessaria per passare da una lingua all’altra, la “lingua risorsa”, con la quale si identifica il lessico e le forme efficaci per l’utilizzo di un’altra lingua, e la “lingua di riferimento” ossia la lingua «connessa alla norma metalinguistica e della riflessione metacognitiva» (Minardi, 2012: 248). Le funzioni e i ruoli che assumono tali lingue sono in continua trasformazione, così come si trasformano le relazioni tra le lingue, all’interno del panorama linguistico di un soggetto plurilingue. Tali evoluzioni sono condizionati dalle esperienze vissute che un individuo compie con le lingue. Questo spiega la questione secondo cui la scuola dovrebbe evitare di progettare

curricoli condizionati da una sola lingua, ma richiedere una differenziazione reale delle lingue che si insegnano. Grazie a questo contributo si può comprendere quanto la scuola sia stata interessata dalla diffusione del fenomeno delle migrazioni internazionali, che ha portato a valutare la nostra società come una società interculturale. La presenza, infatti, di differenti culture e lingue è stata percepita come una nuova situazione, in primis all'interno di contesti scolastici in cui la presenza di soggetti con cittadinanza non italiana è rilevante. L'esistenza della ricchezza linguistica inizialmente è stata considerata come un'emergenza, e le soluzioni a questa emergenza spesso ricadevano nei singoli istituti e docenti, con un'inesistente quadro strategico nazionale. Sebbene l'esistenza di questa iniziale difficoltà, la scuola in sé ha elaborato molteplici soluzioni raggiungendo importanti obiettivi, infatti gli istituti scolastici, come affermato precedentemente si pongono all'avanguardia nel delineare soluzioni educative in contesti di plurilinguismo, proponendo effettivamente un modello favorevole di convivenza e di sviluppo collettivo per affrontare le disuguaglianze. Individuare, conoscere, avvalorare il contributo delle lingue e delle culture a scuola consente di potenziare le competenze interculturali e linguistiche di tutti gli studenti di una classe. Il risultato, infatti, di molti studi e verifiche dimostrano come è opportuno oltrepassare quella che rappresenta essere la percezione del nuovo plurilinguismo, interno ai processi migratori, come barriera per le attività didattiche e rianalizzarlo come circostanza di arricchimento per tutti gli individui. Si citano *Le Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, documento che mette in luce quanto sia svantaggioso sottovalutare il patrimonio linguistico di un soggetto; al contempo, afferma come la presa di posizione della scuola, la quale offre un intervento educativo efficiente, possa valorizzare il bagaglio personale, familiare e ambientale, comprendendo sia la sfera linguistica sia quella culturale. Inoltre, consente di richiamare alla mente «che la scoperta della diversità dei retroterra linguistici individuali tra gli allievi dello stesso

gruppo è il punto di partenza di ripetute e sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società» (Fiorentini et al., 2020: 10-11). Il plurilinguismo in classe, in questa prospettiva è un'opportunità non solo riguardante la sfera dell'educazione linguistica ma anche per le differenti discipline, il cui apprendimento consente di accrescere le conoscenze tramite attività di confronto, grazie alle quali gli studenti plurilingue possono diventare ed essere considerati delle guide specializzate. Tale studio e conoscenza consente di formare studenti, che al di fuori della classe plurilingue, sono cittadini di un mondo in cui le lingue e culture sono molteplici, in questo modo accrescono non solo le competenze acquisite ma arricchiscono anche l'identità personale.

Nel paragrafo successivo, si esploreranno con particolare attenzione i dati statistici, riportando importanti dettagli relativi alla distribuzione della presenza di studenti con cittadinanza non italiana, all'interno del contesto scolastico.

#### 2.4 Uno sguardo approfondito ai numeri degli studenti stranieri nelle scuole d'Italia

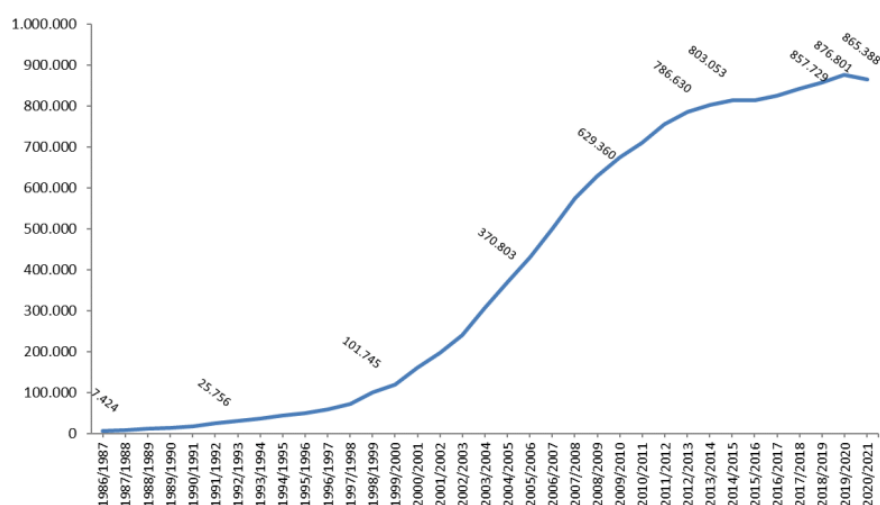
Dopo aver esplorato la nozione di educazione linguistica, interculturale, e educazione plurilingue è opportuno ora rivolgere l'attenzione ai dati Istat, i quali offrono una panoramica concreta della presenza di studenti con cittadinanza non italiana, nel sistema scolastico in Italia. Le informazioni consentono di fornire un quadro preciso e quantificabile dell'interculturalità nelle aule italiane di ogni ordine e grado. Infatti, nel contesto ormai diversificato delle comunità scolastiche presenti in Italia, l'analisi effettuata, sulla base dei dati



forniti dall'Istat<sup>7</sup> permette di offrire uno sguardo illuminante sulla presenza di studenti provenienti da altri Paesi, nelle scuole italiane. Si esplora infatti i dati ricavati da tale Istituto avendo come obiettivo quello di comprendere il significato che esso implica e gli aspetti che caratterizzano la comunità scolastica italiana. Tali dati riflettono ed incarnano la società odierna, la quale presenta rinnovate peculiarità. Le informazioni prese in esame di seguito riguardano l'approfondimento statistico che registrano le informazioni riferite all'anno scolastico 2020/2021. Dalla prima volta in cui sono stati rilevati i dati concernenti la presenza di alunni stranieri nella scuola ovvero nel 1983/1984, nell'anno 2020/2021 si segnala una diminuzione della presenza di ragazzi con cittadinanza non italiana nelle scuole in Italia. Risultano infatti 865.388 gli studenti in questione; tenendo in considerazione tale numero, rispetto all'anno precedente si contano 11.000 studenti in meno, circa l'1,3%. Nonostante la flessione, rimangono immutati i dati in percentuale di alunni con cittadinanza non italiana sul totale degli studenti presenti in Italia ossia il 10,3%; questa situazione si può spiegare dal fatto che è diminuito contemporaneamente di circa 121 mila unità il totale globale degli alunni (circa il -1,4%), come si può notare dal grafico.

---

<sup>7</sup> Report delineato dall'Istat considerando l'anno scolastico 2020/2021, <https://www.miur.gov.it/-/scuola-pubblicati-i-dati-sugli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana-aumentano-i-nati-in-italia-sono-il-66-7-cala-il-totale-generale>

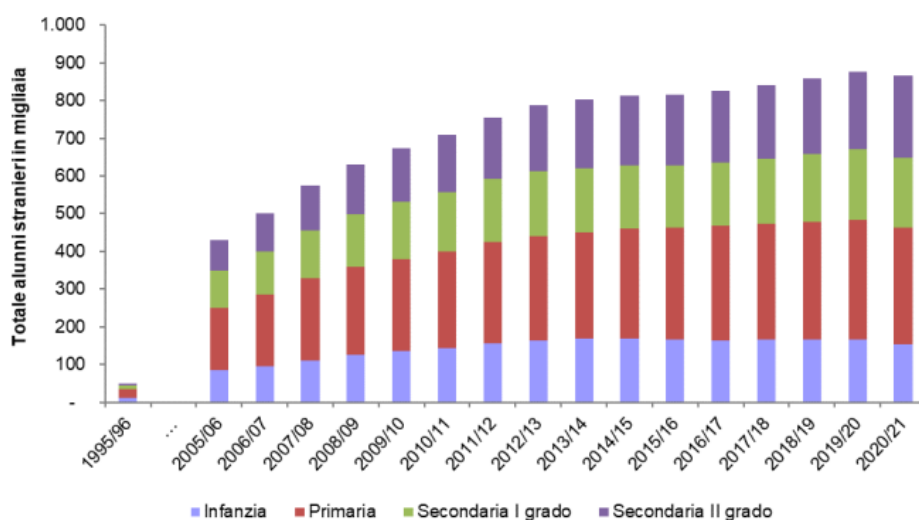


**Grafico 2.4** Alunni con cittadinanza non italiana dall'anno 1986/1987 all'anno 2020/2021

Dal grafico riportato si può osservare quanto affermato; inoltre, la linea evidenziata nell'immagine, sottolinea un andamento via via sempre più crescente. Nell'anno 2007/2008 si nota il punto culminante dell'incremento, di quasi 73 mila unità. Successivamente, la crescita è divenuta più limitata, con una fase di stallo registrata nel 2015/2016. L'Istat consiglia di prestare attenzione nel considerare la diminuzione esclusivamente come un cambiamento completo di direzione rispetto all'ingresso degli studenti con cittadinanza non italiana nel nostro Paese, in quanto alcuni elementi che rendono peculiare questa flessione, consentono di pensare che essa possa essere temporanea e che la pandemia e gli effetti da essa causati possano aver contribuito al calo della presenza degli studenti con cittadinanza non italiana. Un esempio concreto è rappresentato dalla scuola dell'Infanzia, in cui si segnala un deciso calo, il quale può essere stato causato dal fatto che non si ritiene essere obbligatoria la frequenza scolastica nella fascia di età dai 3 ai 6 anni. Si analizza ora un aspetto riguardante la distribuzione degli studenti a seconda del livello scolastico, ponendo particolare attenzione nella diminuzione riscontrata.

Come menzionato precedentemente, si può notare una significativa

riduzione in particolare nella Scuola dell'infanzia, nella quale si registra una diminuzione di 12.742 bambini con una lieve diminuzione della loro percentuale di incidenza sul totale, passando così dal 11.8% all'11.5%; successivamente la flessione è visibile anche nella scuola primaria con 8.000 bambini in meno. La scuola primaria, tuttavia, continua ad essere il settore che accoglie un crescente numero di studenti con cittadinanza non italiana, circa il 35.8%; i 309 mila bambini con cittadinanza non italiana che frequentano attualmente la Primaria rappresentano il 12% rispetto il totale. Quest'ultima percentuale è più alta rispetto gli altri gradi di istruzione. Infine, nella scuola Secondaria di I grado si evidenzia un decremento di 3.550 allievi che in percentuale equivale all' 1.9%, rappresentando così il calo più contenuto. Se si considerano solamente le tre fasce educative menzionate, la diminuzione complessiva corrisponde a 24.500 unità. Contrariamente a questa situazione appena descritta, nella scuola Secondaria di II grado si verifica una crescita di oltre 13 mila studenti ossia il 6.4%, per tanto il calo globale degli studenti non italiani si limita a 11.400 studenti.



**Grafico 2.5** Alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola dall'anno 1995/1996 all'anno 2020/2021

Un ulteriore aspetto che l'Istat, tramite il suo rilevamento di dati, vuole mettere in luce è che rispetto all'anno 2010/2011, si osserva che nell'A.S. 2020/2021 la percentuale di studenti con cittadinanza non italiana sono aumentati, «6,2% nella Scuola dell'infanzia, del 21,6% nella Scuola primaria, del 17% nella Secondaria di I grado e del 42% negli istituti di Secondaria di II grado» (Report Istat, 2022: 14). Come menzionato precedentemente, a livello nazionale gli studenti con cittadinanza non italiana costituiscono il 10,3% considerando la popolazione scolastica globalmente, tuttavia la distribuzione territoriale non appare essere omogenea. I dati 2020/2021 sottolineano una concentrazione più marcata di alunni nelle regioni presenti al nord con una percentuale del 65,3%, di seguito le regioni del Centro con il 22,2%, in conclusione il 12,5% si trova al Sud. La regione con il più elevato numero di studenti si conferma la Lombardia, infatti la percentuale di studenti con cittadinanza non italiana corrisponde al 25,5%. Le regioni a seguire, in cui si registra un numero consistente di studenti in questione sono Emilia-Romagna, Veneto, Lazio, Piemonte e Toscana. L'Istat inoltre mette in rilevanza un elemento di meritevole attenzione ossia che il 66,7% di studenti con cittadinanza non italiana corrisponde alle seconde generazioni; in maniera più approfondita, l'Istat afferma che l'incremento costato da quelle che rappresentano le seconde generazioni<sup>8</sup>, è un elemento distintivo nell'evoluzione della presenza degli studenti nello sfondo migratorio. Dall'anno 2016/2017 al 2020/2021, si verifica un sostanziale aumento di studenti con cittadinanza non italiana in Italia, in quanto è passato ad essere 503 mila unità a superare le 577 mila, che corrisponde in percentuale a 14,7%. Relativamente a questa affermazione, l'Istat sostiene che «anche se nell'ultimo anno la crescita è stata di sole 3.226 mila unità in totale (+0,6%), la quota dei nati in Italia sul totale degli studenti di origine migratoria è arrivata al 66,7%, più di un punto percentuale rispetto al

---

<sup>8</sup> Per seconda generazione si intende i figli stranieri nati in Italia o che hanno raggiunto il Paese di accoglienza nei primi anni di vita

2019/2020 (65,4%)» (Report Istat, 2022: 20). Dato il declino del numero di allievi con cittadinanza non italiana verificata durante l'anno 2020/2021, emerge con ancora maggiore chiarezza che le secondo generazioni rappresentano attualmente l'unico "gruppo" in crescita all'interno della popolazione studentesca. Infatti, si è verificato come gli studenti con cittadinanza non italiana nati all'esterno abbiano riscontrato una diminuzione superiore a 14 mila unità, allo stesso tempo gli studenti nati in Italia evidenziano una crescita, sebbene in maniera ridotta in confronto alle 3.200 unità. Un altro elemento su cui riflettere è l'origine degli studenti con cittadinanza non italiana. Osservando la tabella (tabella 2.6), infatti, si può cogliere i dati classificati in base al continente di appartenenza; tale tabella mostra come il 44,95% è di origine europea nonostante una leggera riduzione; seguono immediatamente gli studenti che provengono dall'Africa (26,9%) e dall'Asia (20,2%). Estremamente limitata la quota degli studenti di origine americana (7,9%) e oceanica (0,02%). Considerando i Paesi europei, la cittadinanza che si conferma ancora una volta essere la maggiore è quella rumena con oltre 154 mila studenti. Complessivamente, gli allievi rumeni e albanesi costituiscono circa un terzo della popolazione scolastica (31,3%). Prendendo in considerazione il continente africano, gli studenti marocchini si pongono alla terza posizione con oltre 109 mila unità. L'Egitto, in base alla numerosità di studenti, costituisce il secondo Stato africano. In aggiunta, considerando il continente asiatico, la cittadinanza con una maggiore presenza resta quella cinese con 51 mila studenti (5,95%). Infine, si prendono in considerazione anche gli studenti di origine indiana che rappresentano il 3,4% di allievi con cittadinanza non italiana.

A.S. 2020/2021			A.S. 2010/2011		
Paesi	v.a.	per 100 alunni stranieri	Paesi	v.a.	per 100 alunni stranieri
Romania	154.256	17,8	Romania	126.300	17,8
Albania	116.819	13,5	Albania	99.102	14,0
Marocco	109.401	12,6	Marocco	92.347	13,0
Cina	50.875	5,9	Cina	32.671	4,6
Egitto	31.298	3,6	Moldavia	20.575	2,9
India	29.482	3,4	India	20.531	2,9
Moldavia	25.562	3,0	Filippine	19.755	2,8
Filippine	24.655	2,8	Ecuador	19.524	2,7
Pakistan	22.547	2,6	Tunisia	18.193	2,6
Bangladesh	22.155	2,6	Ucraina	17.393	2,4
<i>Sub totale</i>	<i>587.050</i>	<i>67,8</i>	<i>Sub totale</i>	<i>466.391</i>	<i>65,7</i>
Altri paesi	278.338	32,2	Altri paesi	243.872	34,3
<b>Totale</b>	<b>865.388</b>	<b>100,0</b>	<b>Totale</b>	<b>710.263</b>	<b>100,0</b>

**Tabella 2.6** Alunni con cittadinanza non italiana per i primi dieci Paesi di origine relativi all'anno 2010/2011 e all'anno 2020/2021

Si prende ora in esame l'andamento della presenza di studenti con cittadinanza non italiana nella regione Friuli Venezia Giulia<sup>9</sup>. La ragione che ha guidato questa scelta è dovuta al fatto che nel quarto capitolo, si prenderà in esame la realtà scolastica della Scuola dell'Infanzia di Chions in provincia di Pordenone caratterizzata da una forte presenza di bambini stranieri. Infatti, all'interno del contesto scolastico nell'anno 2020/2021 la distribuzione ammonta a 113.151 unità, ossia il 2,2% della popolazione straniera che vive in Italia. Il 65% di cittadini stranieri ha la residenza nella provincia di Udine (35,7%) e Pordenone (29,4%); in tali provincie si registra la maggiore distribuzione; nella regione in questione i dati relativi ai residenti stranieri rispetto la popolazione totale è superiore alla percentuale nazionale (9,5% in confronto a 8,5%).

<sup>9</sup> Dati ripresi dal report telematico effettuato in Friuli Venezia Giulia nell'anno 2019 [https://www.regione.fvg.it/rafv/export/sites/default/RAFVG/cultura-sport/immigrazione/FOGLIA2/allegati/11\\_STUDENTI\\_STRANIERI\\_2019.pdf](https://www.regione.fvg.it/rafv/export/sites/default/RAFVG/cultura-sport/immigrazione/FOGLIA2/allegati/11_STUDENTI_STRANIERI_2019.pdf)

PROVINCE	Totale stranieri (valori assoluti)	Incidenza % stranieri sulla popolazione residente totale	Variazione percentuale sul 2020	Indice di dipendenza		Indice di vecchiaia		Femmine per 100 MF	
				Stranieri	Italiani	Stranieri	Italiani	Stranieri	Italiani
Gorizia	16.219	11,8	-1,7	31,8	67,2	21,0	288,6	46,8	51,2
Pordenone	33.275	10,8	-2,0	32,2	63,9	30,8	221,6	51,5	50,7
Trieste	23.212	10,1	-3,6	27,1	70,9	55,2	299,2	47,7	52,2
Udine	40.445	7,8	0,4	30,0	65,7	39,6	270,1	53,8	51,2
<b>FRIULI-VENEZIA GIULIA</b>	<b>113.151</b>	<b>9,5</b>	<b>-1,5</b>	<b>30,3</b>	<b>66,3</b>	<b>36,2</b>	<b>263,6</b>	<b>50,9</b>	<b>51,3</b>
<b>ITALIA</b>	<b>5.030.716</b>	<b>8,5</b>	<b>-2,7</b>	<b>29,8</b>	<b>60,6</b>	<b>28,2</b>	<b>209,4</b>	<b>50,9</b>	<b>51,2</b>

**Tabella 2.7** Popolazione straniera residente e principali indicatori per cittadinanza e provincia

Interessante si rivela questo approfondimento relativo alla presenza di studenti stranieri in Italia. Grazie, infatti, a questa ulteriore analisi basata su dati concreti, è possibile evidenziare maggiormente, la necessaria sfida educativa che accetta le diversità richiedendo un'analisi accurata relativamente alle dimensioni linguistiche coinvolte.

Tale capitolo si è proposto di esaminare la complessità e gli elementi chiave dell'educazione linguistica in un contesto contraddistinto dalla pluralità di lingue e culture. Tramite un'adeguata ricerca, si è cercato di definire le modalità secondo cui l'educazione interculturale e plurilingue emergono come pilastri essenziali, per un'acquisizione inclusiva e integrata, in una società in cui, come è evidente dai grafici Istat, è presente un'elevata distribuzione di stranieri con cittadinanza non italiana in Italia.

### **Capítulo III**

#### **La exploración de la enseñanza de la lengua extranjera en las escuelas infantiles**

En el capítulo anterior, se pudo examinar en profundidad la importancia de la educación intercultural y plurilingüe dentro del contexto escolar, destacando cómo tales enfoques pueden enriquecer la experiencia educativa y aumentar el conocimiento de los estudiantes desde una edad temprana. El tercer capítulo se centra en algunos componentes esenciales y centrales en este documento, es decir, la enseñanza de la lengua extranjera dentro de un contexto que sólo se ha tenido en cuenta desde hace unos años, es decir, la educación infantil. Con este fin, el capítulo se centrará en el análisis de documentos y Proyectos fundamentales que destacan la evolución de la enseñanza de las lenguas extranjeras en las escuelas infantiles. A través de una exploración detallada de estos recursos, se delinearán las formas en que las instituciones educativas para la infancia se han acercado a la integración de las lenguas extranjeras en sus currículos. Esta observación tiene como objetivo proporcionar una visión general detallada de las prácticas educativas adoptadas y los avances realizados en el campo de la educación lingüística para niños de edades comprendidas entre los 3 y los 6 años. Finalmente, se quiere subrayar la relevancia de tres aspectos, es decir, el proceso y el producto, el objeto y el sujeto de la adquisición, que caracterizan el campo de estudio de la glotodidáctica para la infancia, ofreciendo así una anticipación de los temas tratados en el cuarto capítulo.



### 3.1 El nacimiento de la Escuela infantil en el contexto italiano

La escuela de la infancia, en el escenario italiano, surge durante la segunda mitad del siglo XIX como asistencia a la infancia; precisamente del nombre se puede entender que tiene origen no al objetivo puramente educativo, sino como asistencia a los grupos desfavorecidos mediante la fundación de guarderías, que proporcionan refugio a los niños abandonados o desatendidos (MIUR, 2014). Dentro de estas escuelas se daba importancia especialmente a todos aquellos elementos relacionados con el cuidado, desde el punto de vista higiénico-sanitario y de control, en lugar de destacar aspectos educativos y de formación. En 1914 se intentaba establecer la primera regulación con el fin de gestionar de la mejor manera los "guarderías", "jardines de infancia" y las "casas de los niños", que solían ser dirigidos por iniciativas de caridad, instituciones religiosas o entidades públicas. Después de algunos años, precisamente en 1928, la Reforma Gentile consideraba estas estructuras, dentro del contexto relacionado con el "grado preparatorio", con significativas finalidades orientadas al logro del «obiettivo di disciplinare le prime manifestazioni dell'intelligenza e del carattere del bambino» (MIUR, 2014: 6). A principios del siglo XX, los objetivos relacionados con la escuela infantil cambiaron, gracias al aporte de figuras importantes como las hermanas Agazzi y María Montessori, pedagogas que permitieron difundir una nueva sensibilidad, para que se pusiera mayor atención en el crecimiento armónico del niño. Efectivamente, el entorno propuesto por las hermanas Agazzi reflejaba un clima decididamente familiar y afectivo, dentro del cual los niños podían participar en diferentes tipos de actividades, libres e individuales, que incluían aspectos domésticos, alcanzando así objetivos exclusivamente relacionados con la esfera de la «educazione estetica, sensoriale e linguistica» (MIUR, 2014: 13). Al mismo tiempo, María Montessori fundó la *Casa dei Bambini*, proporcionando así un lugar adecuado y diseñado específicamente para

el niño, donde puede expresar espontáneamente y sin restricciones sus habilidades creativas. El desarrollo de la educación intelectual ocurre especialmente gracias a la exploración y descubrimiento del entorno circundante a través de los cinco sentidos. En esta ocasión, el papel del educador resulta ser esencial ya que permite fomentar el aprendizaje del niño, al cual se le propone un ambiente seguro, atractivo que le permite moverse libremente. Rico y sugestivo parecía el ámbito pedagógico-cultural, sin embargo, los resultados educativos eran atribuibles a la mera práctica, capacidad y paciencia de los profesionales de la educación, que realizaban tareas de manera espontánea e improvisada. Fue necesario esperar hasta el año 1968, cuando se estableció la escuela maternal estatal; posteriormente, en 1969 entraron en vigor los “*Orientamenti*”, efectivas para obtener la primera organización institucional y cultural de una escuela integrada, en un contexto educativo para niños de 3 a 6 años. Esta nueva organización tuvo en cuenta los valores educativos arraigados en la tradición pedagógica. El papel asumido por “*Orientamenti*” de 1969 es el de educar y desarrollar la personalidad del niño, promoviendo en él el desarrollo natural «assecondando la sua spontaneità, i suoi ritmi, i suoi bisogni e, al contempo, si impegna a compensare la mancanza di stimolazioni culturali» (MIUR, 2014: 14). Desde la institución de la escuela maternal estatal, se ha afirmado un fuerte fermento cultural que ha motivado a académicos y educadores a contribuir a este contexto consolidado y ahora bien reconocido. El año 1991 es una fecha para recordar, ya que gracias a las “*Ordinamenti*”, la escuela de la infancia se convierte en el primer grado dentro del sistema escolar destinado a promover

«La formazione integrale della personalità nella prospettiva della formazione di soggetti liberi, responsabili ed attivamente partecipi alla vita della comunità locale, nazionale ed internazionale. Essa persegue sia l'acquisizione di capacità e di competenze di tipo comunicativo, espressivo, logico ed operativo, sia una equilibrata maturazione ed organizzazione

delle componenti cognitive, affettive, sociali e morali della personalità.» (Miur, 2014: 14)

Por lo tanto, considerando lo que se ha afirmado, la escuela es un lugar de vida y adquisición en el que se crean nuevas relaciones, donde se puede fomentar el desarrollo de la identidad, alcanzar la autonomía y al mismo tiempo aumentar las competencias. Es por esta razón que la escuela organiza y elabora actividades con la finalidad de crear ambientes experienciales que permiten estimular las pasiones, permiten sentir asombro en un contexto de oportunidades, que permiten el acercamiento del niño con las primeras formas del saber. Los “*Ordinamenti*”, que fueron aceptados con gran interés y llevaron a una nueva configuración del sistema educativo, organizado y elaborado desde finales de los años Noventa, teniendo en cuenta también las necesidades europeas requeridas; La configuración implementada tuvo que tener en cuenta algunos aspectos relevantes, como:

- la solicitud de revisión del proyecto educativo para adaptarlo a los nuevos tiempos;
- la cesación en la redacción de Programas Nacionales a favor de la difusión de la escuela de autonomía;
- establecer currículos verticales, dada la mayor prevalencia de los institutos comprensivos;
- la organización de un sistema de educación integrado basado en la lógica de la subsidiaridad vertical y horizontal;
- satisfacer la creciente demanda de un servicio eficiente que incluya la edad de 0 a 3 años por parte de los usuarios.

En este contexto, se menciona la Ley n. 53/2003, en la cual la escuela infantil se convierte en el primer grado del sistema educativo italiano, de hecho, se

«inserisce a pieno titolo la scuola dell’infanzia (non più materna) di durata triennale nel sistema educativo di istruzione e formazione con lo scopo di concorrere “all’educazione e allo sviluppo affettivo,

psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale delle bambine e dei bambini promuovendone le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, e ad assicurare un'effettiva eguaglianza delle opportunità educative".» (Miur, 2014: 15)

Se destacan, de hecho, algunos principios relevantes como la corresponsabilidad entre la escuela y la familia, la educación integral de la persona, pero también el proyecto de continuidad educativa, que permite crear un vínculo entre la escuela infantil y la escuela primaria. Las escuelas tienen el consenso de definir de manera autónoma la planificación de itinerarios educativos-didácticos, que reflejan las exigencias planteadas por los estudiantes, en sustitución de los programas ministeriales vigentes. Descienden según este método, las Indicaciones para los *Piani di studio Personalizzati* del año 2004, posteriormente derivan las Indicaciones para el currículo para la infancia y la primaria. Las Indicaciones Nacionales para el currículo, que incluyen tanto la escuela infantil como el primer ciclo de educación, colocan a la persona en el centro, de hecho, del documento surgen principios relacionados con la esfera pedagógica «della personalizzazione, della didattica per competenze, dell'apprendimento cooperativo, con una forte enfasi sull'inclusività e l'accoglienza della diversità». (MIUR, 2014: 15). La escuela se posiciona como promotora del crecimiento armónico e integral de las personas, siguiendo los principios delineados por la Constitución italiana y la tradición cultural europea, respetando y valorando las diferencias personales con la participación activa de estudiantes y familias. Las Indicaciones renuevan la importancia de los principales objetivos de la escuela infantil, como,

«la promozione dello sviluppo, dell'identità, dell'autonomia e delle competenze avviando i bambini a prime esperienze di cittadinanza. Il bambino è posto al centro dell'azione educativa nella sua globalità, con tutti i suoi aspetti cognitivi, affettivi, relazionali, estetici, etici, religiosi che vanno adeguatamente valorizzati e stimolati.» (Miur, 2014: 15-16)

Los "contextos culturales" que se refieren a los cinco campos de experiencia involucran al niño a utilizar su corporalidad, sus percepciones, permitiendo así reflexionar sobre la experiencia vivida. Las Indicaciones, en consecuencia, resaltan la esfera del cuidado y la relación educativa establecida con la figura del maestro, que permite observar, escuchar, guiar, ayudar, animar, construyendo momentos de adquisición.

### *3.1.1 Indicaciones Nacionales relativas a la escuela infantil 2012*

Un documento de referencia único que incluye las escuelas autónomas presentes en el territorio italiano es representado, como se mencionó anteriormente, por las Indicaciones Nacionales, publicadas en noviembre de 2012 por el Ministro de Educación, Universidad e Investigación, Francesco Profumo, con el apoyo y colaboración de la Comisión nacional. Es un instrumento esencial para la planificación de los itinerarios educativos en la escuela italiana, ya que delinea de manera detallada los objetivos y metas para cada nivel escolar, desde la escuela infantil hasta la finalización de la escuela secundaria de primer grado. El documento reemplaza a lo que, muchos años atrás, se llamaban "programas ministeriales", con la intención de delinear objetivos adecuados para responder a las necesidades y solicitudes planteadas por la comunidad escolar italiana. El documento se redacta tomando como referencia el texto de 2007, y después de una revisión, se publica un borrador en línea para que los profesores y los directivos puedan examinarlo, modificarlo o aprobarlo. Por esta razón, las Indicaciones se elaboran colaborativamente, implicando a docentes, los cargos del Estado, en respuesta a las necesidades percibidas como urgentes en ese momento particular. El primer capítulo de las Indicaciones Nacionales, dedicado a *Cultura, escuela, persona*, destaca cómo la sociedad está entrelazada por una multiplicidad de culturas e

idiomas, que han caracterizado la realidad escolar. De hecho, la interculturalidad es un fenómeno que hoy permite a todos los individuos aceptar mutuamente la identidad de cada uno. La escuela recibe con interés y entusiasmo el desafío universal representado por la apertura al mundo, donde el reconocimiento de la igualdad se convierte esencial para trascender lo que constituyen las diferencias. De aquí surge el concepto de "hacer escuela", que implica destacar las nuevas oportunidades y experiencias que ofrecen a los estudiantes ocasiones de adquisición de conocimiento y nuevos lenguajes culturales, con el fin de promover, por un lado, herramientas de pensamiento útiles para el aprendizaje, y por otro, reflexionar y elaborar métodos capaces de ser una brújula para trayectorias personales efectivas, en la construcción de conocimientos, partiendo de necesidades educativas concretas. (MIUR, 2012) Al resaltar el tema principal de este documento, resulta efectivo mencionar el capítulo dentro de las Indicaciones Nacionales, dedicado a los Finalidades generales, en el que se ilustran las características que el estudiante debería poseer y los objetivos de desarrollo que debería alcanzar al final de cada ciclo escolar, describiendo las ocho competencias clave establecidas por el Consejo de la Unión Europea en el año 2006. Efectivamente, la segunda competencia, que se ha definido en relación con la comunicación en lenguas extranjeras, afirma que

«La comunicazione nelle lingue straniere condivide essenzialmente le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua. La comunicazione nelle lingue straniera richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza di un individuo varia inevitabilmente tra le quattro dimensioni (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e tra le diverse lingue e a seconda del suo retroterra

sociale e culturale, del suo ambiente e delle sue esigenze ed interessi.»  
(Competenza europea, 2019<sup>10</sup>)

Incluso en la organización del currículo, uno de los aspectos que la escuela desea implementar con el objetivo de desarrollar el crecimiento personal y, en particular, la participación social, relacionándolo con la comunicación en lenguas extranjeras, destaca una denominada *Una scuola di tutti e di ciascuno*, en la cual la escuela pone en práctica

«l'azione educativa con i principi dell'inclusione delle persona e dell'integrazione delle culture, considerando l'accoglienza della diversità un valore irrinunciabile. La scuola consolida le pratiche inclusive nei confronti di bambini e ragazzi di cittadinanza non italiana promuovendone la piena integrazione.» (Miur, 2012: 14)

Como se mencionó en el segundo capítulo de este documento, el idioma y la cultura construyen un fuerte vínculo de interconexión. Teniendo en cuenta este aspecto, se puede examinar más detalladamente lo que concierne a la escuela infantil, cuyo objetivo principal es fomentar en los niños de 3 a 6 años el desarrollo de la autonomía, la identidad y promover, a través de experiencias fundamentales, la oportunidad de acercarlos a las diferentes formas de ciudadanía. Estos objetivos se logran a través de «l'organizzazione di un ambiente di vita, di relazioni e di apprendimento di qualità, garantito dalla professionalità degli operatori e dal dialogo sociale ed educativo con le famiglie e con la comunità» (MIUR, 2012: 16). Los campos de experiencia ponen a disposición un conjunto de objetos, oportunidades, lenguajes e íconos, relacionados con sistemas simbólicos que forman parte de nuestra cultura, capaces de hacer emerger, fomentar, estimular el aprendizaje gradualmente más seguro a través del juego y la experiencia directa. Entre los campos de experiencia expuestos dentro de las Indicaciones

---

<sup>10</sup> Cita extraída de *Competenza Chiave europea per la cittadinanza, Comunicazione in lingue straniere*, 2019, <https://www.liceocrespi.edu.it/wp-content/uploads/2019/10/Comunicare-in-lingue-straniere-.pdf>

Nacionales, la que se considera fundamental y en el que se mencionan temas relevantes como la cuestión de la cultura y del idioma extranjero es el denominado *I discorsi e le parole*. El lenguaje, incluyendo las funciones y formas asociadas a él, es un medio crucial para comunicar y conocer, permitiendo así expresar completamente el pensamiento de un individuo, quien se relaciona con otros y con las experiencias vividas. La lengua materna es parte integral de la identidad de cada niño, pero la adquisición de otras lengua permite el diálogo y el intercambio cultural. El repertorio lingüístico poseído por los niños debe ser cuidado y valorizado, con el fin de desarrollar nuevas habilidades comunicativas que permitan interactuar, pedir explicaciones, confrontar opiniones e ideas y diseñar juegos y actividades. Además, la escuela infantil «ha la responsabilità di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana, rispettando l'uso della lingua di origine» (MIUR, 2012: 21). En este sentido, si la lengua materna se define como indispensable para el conocimiento del propio ser, la lengua extranjera se considera como el conocimiento y descubrimiento del otro. Este último aspecto, en una sociedad en constante cambio, es inevitable, ya que los niños, como se afirma en las Indicaciones Nacionales, viven cada vez más en entornos multilingües y, «se opportunamente guidati, possono familiarizzare con una seconda lingua, in situazioni naturali, di dialogo, di vita quotidiana, diventando progressivamente consapevoli di suoni, tonalità, significati diversi» (MIUR, 2012: 21). Al cumplir seis años, y por lo tanto al finalizar la escuela infantil y comenzar la escuela primaria, es comprensible prever el logro de algunas competencias importantes que aumentan su crecimiento personal. El niño, de hecho, podrá descubrir la existencia de diferentes lenguas, reconociendo y experimentando una pluralidad de lenguajes; además, el niño se expresará «in modo personale, con creatività e partecipazione, è sensibile alla pluralità di culture, lingue, esperienze.» (MIUR, 2012: 23). Lo que se desprende del análisis y profundización de las Indicaciones Nacionales de 2012 es



una escasa atención dirigida a la inclusión de lenguas extranjeras en la escuela infantil, a pesar de que solo se hacen breves referencias al respecto. Como se desprende tanto en las Indicaciones Nacionales de 2012 como en la Ley 107, también conocida como *Buona Scuola* (Ley 13 de julio de 2015, n.107), en la que se refuerza la necesidad de formar docentes competentes y especializados en inglés.

### 3.2 Experimentos Nacionales en Italia, realizados en la escuela primaria y en la escuela infantil

En Italia, las directrices ministeriales y la legislación, pasada y actualmente en vigor, evidencian, lamentablemente, una falta de claridad en la posición asumida con respecto al acercamiento y enseñanza de lenguas extranjeras dentro de la escuela infantil. En esta perspectiva, es útil subrayar la importancia de dicho contexto, ya que representa un período en el que el desarrollo cognitivo del niño ofrece una oportunidad significativa para el potencial plurilingüe. Aunque no existe un marco normativo definido y actualizado, muchas escuelas han participado en la creación de valiosas experiencias, gracias a la participación de maestros determinados y dispuestos a enfrentar nuevos y emocionantes desafíos. En este contexto, se describirán, en orden de implementación, algunas experimentaciones significativas relacionadas tanto con la escuela primaria como con la escuela infantil.

#### *3.2.1 Experimentos en la escuela primaria*

Desde finales de los años Setenta hasta la primera mitad de los Noventa, fue un período en el que se llevaron a cabo los primeros proyectos experimentales, difundidos de manera desigual en el territorio, que

permitieron la introducción de la lengua extranjera, enfocándose, por razones históricas, en la escuela primaria (Daloiso, 2009). Este período se caracterizó por la participación de especialistas en la teoría glotodidáctica, poniendo a punto reflexiones relevantes sobre las funciones asumidas por la lengua extranjera en la educación global del estudiante, lo que posteriormente permitió el desarrollo de enfoques, metodologías, currículos y materiales eficaces. Por último, este período se caracterizó por «riflessione sulla duplice natura, linguistica e glottodidattica, delle competenze professionali del docente di LS nella scuola primaria e il tentativo di proporre modelli di formazione in servizio finalizzati allo sviluppo» (Daloiso, 2009: 20). A continuación se presenta el *Progetto ILSSE (Insegnamento della Lingua Straniera nella Scuola Elementare)*, que fue bien recibido por la escuela primaria. De hecho, fue el primer experimento implementado a nivel nacional. Dentro de esta nueva visión de enseñanza de la LE, el Ministerio puso en práctica una política diferente, demostrando un fuerte interés ante la creciente demanda de aprendizaje de la lengua extranjera a una edad muy temprana. El proyecto contribuyó a favorecer el paso del enfoque práctico a un punto de vista difuso, tanto de experimentación como de investigación en el ámbito educativo, llevando a la realización de decisiones metodológicas y operativas completamente innovadoras para el período en que fue implementado. De hecho, el proyecto se caracterizó por lograr «un miglioramento culturale complessivo, uno stimolo a comprendere la diversa realtà dei popoli riflessa nella diversità delle espressioni linguistiche» (Titone, en Daloiso, 2009: 21). Otros elementos que hicieron original este proyecto fue el uso del enfoque comunicativo en el que los niños adquirieron formas lingüísticas relacionadas con diferentes funciones comunicativas, involucrando al estudiante a través de actividades de juego o el uso del diálogo, favoreciendo así su participación activa. La figura de referencia para los niños era el maestro de la misma clase para permitir la continuidad didáctica e incorporar la LE en el programa formativo.

Finalmente, el último elemento característico fue la "glotodidaxis difundida", es decir, el acercamiento de la LE a través de actividades diarias y breves. Dicha experimentación, a pesar de mostrar importantes limitaciones, como su extensión a nivel nacional debido al reducido número de docentes calificados y la complejidad observada en la verificación objetiva de diferentes hipótesis, ha facilitado la transición de una práctica glotodidáctica tradicional a un enfoque generalizado basado en la experimentación y la investigación educativa, permitiendo la implementación de metodologías y enfoques considerados innovadores en ese momento.

### *3.2.2 Experimentos en la escuela infantil*

Durante la segunda mitad de los años Noventa, surgieron nuevas necesidades impulsadas por las políticas lingüísticas de la Unión Europea y los principales procesos de interconexión global que implican la creación de realidades sociales multiculturales. Para responder a estas necesidades, la enseñanza de la lengua extranjera se extiende también al ciclo preescolar. Las experiencias que se llevarían a cabo presentaban las mismas dificultades teóricas, metodológicas y didácticas que se habían observado veinte años antes, como la falta de modelos glotodidácticos verificados y la formación específica para maestros de lenguas extranjeras. A continuación, se mencionarán algunos de los proyectos experimentales más importantes de la última década en la escuela infantil, aunque cabe destacar que hasta la fecha no se dispone de un registro de todas las experiencias implementadas en el territorio italiano.

### 3.2.2.1 *Progetto Lingue 2000*

Interesante es el *Progetto Lingue*, implementado a principios del nuevo milenio, cuyo objetivo era iniciar una renovación en las prácticas educativas relacionadas con el idioma extranjero, a través de una acción vertical que involucraba a todos los niveles de educación. Gracias al inicio de este proyecto, se ha permitido comprender y explorar el número de experiencias de acercamiento al LE (Lengua Extranjera) ya iniciadas en la escuela infantil, constatando que ya eran 36 las escuelas preescolares que habían elaborado proyectos de idiomas extranjeros. A pesar de la falta de un análisis cualitativo de estas experimentaciones, la investigación de todas formas destacó un mayor interés en el acercamiento al idioma extranjero a una edad temprana, fomentando así la promoción de iniciativas a nivel local. El proyecto, a través de un acercamiento gradual y diario, delineó los principales objetivos que se deseaba alcanzar; mediante la elaboración de trayectorias que permitieran al niño descubrir y familiarizarse con el idioma extranjero, les permitió «lo sviluppo di una competenza comunicativa corrispondente ad abilità propedeutica al livello introduttivo (A1) e lo sviluppo di abilità extralinguistiche propedeutiche allo sviluppo della competenza comunicativa, quali la discriminazione dei diversi contesti situazionali e la competenza socio-relazionale» (Daloiso, 2009: 27). La integración de la lengua extranjera en la escuela, especialmente en el rango de edad de 3 a 6 años, sigue un enfoque europeo, ya que tiene como objetivo formar al ciudadano desde los primeros años y continuar la educación en los siguientes grados escolares. A pesar de la implementación de un proyecto innovador y rico en elementos para reflexionar, el análisis del *Progetto Lingue* reveló algunas dificultades. En cuanto al enfoque experimental, los proyectos que involucraban a las escuelas de educación infantil deberían haber sido denominados "experiencias", ya que no se disponía de un sistema científicamente válido que pudiera medir y comparar los resultados obtenidos de

acuerdo con los objetivos experimentales establecidos inicialmente. Además, otra crítica identificada fue la limitación de los «obiettivi a una sensibilizzazione propedeutica a una vera e propria acquisizione, ignorando le enormi potenzialità acquisizionali nella seconda infanzia» (Daloiso, 2009: 28). Finalmente, se puede afirmar que el documento relativo al *Progetto Lingue 2000* contiene indicaciones limitadas con respecto a la escuela infantil, ya que se enfoca más en la escuela primaria y secundaria.

### 3.2.2.2 *Hocus e Lotus*

La experiencia llamada *Hocus e Lotus*, experimentada a principios de los años Noventa, surge de las investigaciones realizadas en el campo de la psicolingüística dirigidas por la profesora T. Taeschner en la Universidad La Sapienza de Roma, con el propósito de desarrollar un enfoque glotodidáctico renovado y la formación de docentes de LE, para permitir a los estudiantes mejorar sus habilidades comunicativas y lingüísticas (Daloiso, 2009). El "formato narrativo" es el nombre dado a la metodología glotodidáctica, implementada en un centenar de clases de escuelas infantiles, presentes en el territorio nacional. El formato narrativo es el aspecto crucial del método basado en un enfoque lúdico del idioma extranjero que activa el verdadero aprendizaje en la LE. Las características de este método han sido descritas de manera clara por Daloiso (2009) en *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*, en la que se afirma

«La motivazione a comunicare, nel bambino nasce all'interno di un rapporto affettivo con l'adulto, Taeschner sostiene la centralità delle azioni routinizzate e, dunque, la necessità di ricreare tali condizioni nel processo di acquisizione di una seconda lingua. La studiosa denomina

«format» tali routine e [...] finisce per portare all'estremo la logica della ripetizione, che diventa la strategia portante di un intero impianto glottodidattico. Il format narrativo infatti si realizza concretamente nella ripetizione di eventi narrativi (fiabe e racconti orali) rielaborati sotto forma di rappresentazioni teatrali e giochi di ruolo». (Daloiso, 2009: 25-26)

Los aspectos significativos en el análisis de esta metodología parecen ser prometedores. Si por un lado los docentes aprendieron el inglés básico para luego enseñarlo, por otro lado se pudo comprobar como la lengua extranjera se puede aprender en la escuela infantil a través del formato narrativo, que se ha demostrado ser una estrategia efectiva; sin embargo, este último plantea algunas dudas, ya que propone formas de repetición sin asegurar la producción espontánea del LE, descuidando así la dimensión fonética y morfosintáctica predominante en el grupo de edad de 3 a 6 años, centrándose en cambio en la mera adquisición léxica

### 3.2.2.3 *Progetto LESI*

Centrándose en una nueva perspectiva regional, se han implementado algunos proyectos educativos, entre los cuales destaca el proyecto llamado *Lingue Europee nella Scuola dell'Infanzia*, llevado a cabo entre 1998 y 2001 y aún en curso. El rigor científico y el contexto son los elementos que lo distinguen, ya que fue promovido por la Federación Provincial de Escuelas Infantiles de Trento, una entidad muy determinada e involucrada en el ámbito de la educación lingüística plurilingüe (Daloiso, 2009). Los aspectos sociales, neurológicos, psicológicos y formativos representan algunas consideraciones que han llevado a la realización del Proyecto. De hecho, desde el punto de vista social, desempeña un papel estratégico el hecho de que el aprendizaje de un idioma extranjero pueda tener lugar desde una edad temprana;

desde el punto de vista neuropsicológico, el bilingüismo infantil contribuye a aportar y potenciar el desarrollo cerebral y cognitivo, mientras que desde el punto de vista formativo, permite a los niños no solo acercarse a un nuevo idioma, sino también promover el conocimiento de la diversidad cultural, desde el acercamiento inicial a las competencias semióticas y metalingüísticas (Daloiso, 2009). A partir de estos presupuestos, se puede afirmar que la hipótesis experimental, elaborada por el comité técnico-científico, es amplia y ha sido sintetizada por Daloiso (2009) quien sostiene que:

- a. ¿Existe la oportunidad de introducir en la escuela infantil un modelo de adquisición natural basado en las verdaderas necesidades comunicativas y pragmáticas de los estudiantes?
- b. ¿El acercamiento al idioma extranjero tiene la posibilidad de influir positivamente en el aprendizaje del idioma durante los años posteriores de educación primaria?
- c. ¿Se crea una interdependencia positiva entre el acercamiento al idioma extranjero y el aprendizaje del idioma materno?
- d. ¿Se generan actitudes de curiosidad gracias al acercamiento a un nuevo idioma y cultura?
- e. ¿Las decisiones metodológicas y organizativas resultaron efectivas
- f. ¿La implementación de métodos y herramientas ha contribuido a la recopilación de datos de los cuales se pueden extraer conclusiones?

Balboni, responsable científico del proyecto, ha podido constatar un primer balance caracterizado por aspectos que refuerzan las hipótesis formuladas inicialmente, y que en parte requieren una revisión hacia nuevas perspectivas. A partir de los resultados obtenidos, es necesaria una reconfiguración y simplificación de las herramientas que ayudan a realizar evaluaciones de manera más sencilla. Sin embargo, el *Progetto LESI*, llevado a cabo en tres escuelas de infancia de Trento, involucra a educadores nativos y maestros capacitados para iniciar este tipo de experimentación. En resumen, dicho proyecto es definido por Daloiso como «una delle poche sperimentazioni con un impianto sperimentale

e glottodidattico forte, che realizza l'approccio comunicativo umanistico-affettivo mediante una metodologia fondata sulla ludicità e sull'integrazione della LS nell'esperienza di apprendimento globale dell'allievo» (Daloiso, 2009: 30)

#### 3.2.2.4 *Progetto Infanzia*

El *Progetto infanzia* forma parte de una de las experimentaciones realizadas recientemente (año escolar 2007/2008), llevada a cabo en siete escuelas de la región de Venecia, dirigidas por un grupo científico y glotodidáctico afiliado a la Universidad Ca' Foscari de Venecia, dirigido por la profesora C.M. Coonan. El *Progetto Infanzia* tiene como objetivo principal la introducción del idioma inglés dentro del contexto escolar en la edad preescolar; a continuación, delinearemos las peculiaridades asociadas a ella detectadas en la primera fase. El Proyecto, definido como un proyecto piloto, gracias también a la colaboración del ayuntamiento de Venecia, tenía como objetivo:

- a. garantizar una formación glotodidáctica específica a los maestros;
- b. examinar la incidencia emocional y afectiva en el momento en que el niño se acerca a un nuevo idioma;
- c. elaborar soluciones prácticas que «realizzassero i principi alla base di un'integrazione delle attività in LS nel contesto educativo prescolare.» (Daloiso, 2009: 33)

Considerando lo que se ha declarado, se reconocieron acciones realizadas durante el primer año de experimentación, como la selección de pasantes con un título universitario en inglés, debido a la falta de formación de las maestras, o la planificación de cursos de formación que permitieron desarrollar actividades como proponer la rutina en lengua extranjera; finalmente, surgió la necesidad de llevar a cabo una experimentación para verificar si a los niños les había gustado el contacto con la LE, teniendo en cuenta la organización y el enfoque



glotodidáctico propuesto, garantizando un seguimiento estable de la experimentación. Este proyecto ha cosechado importantes y decisivos resultados positivos (Daloiso, 2009).

### 3.3 Campo de investigación de la glotodidáctica para la infancia: los tres pilares fundamentales

Comprender cómo la combinación de la lengua extranjera tiene lugar en las escuelas de la infancia se ha convertido en una fuente de investigación para muchos estudiosos, llevando a realizar experimentos, promoviendo, de esta manera, estrategias y métodos eficaces para aumentar las competencias en esta nueva perspectiva glotodidáctica. Según esta visión, ha habido una fuerte reflexión sobre la denominación de este importante campo en el territorio nacional italiano. De hecho, en la literatura entre los años Setenta y Ochenta se utilizaban expresiones como "enseñanza de idiomas a niños" o "enseñanza precoz de idiomas", que hacían referencia a la acción didáctica en lugar del área de estudio. Recientemente, se han desarrollado ideas adicionales en la elección de las denominaciones, es decir, "glotodidáctica infantil", "glotodidáctica precoz" y finalmente, "glotodidáctica para niños". Tomar una decisión sobre la identificación del nombre a atribuir al campo no resulta ser una operación neutra, ya que, más específicamente, el uso de ciertas expresiones relacionadas con la enseñanza de idiomas a los niños revela un escenario específico del objeto de investigación. En cuanto a esta cuestión, el término «aprendizaje precoz» resulta inadecuada por dos razones fundamentales: el adjetivo precoz resalta la adquisición realizada antes de los tiempos normales de aprendizaje, por lo tanto, una circunstancia prematura en comparación con el momento óptimo. Por otro lado, el adjetivo "precoz" asume un valor conectado a un segundo concepto puesto en comparación. Por lo tanto, de las reflexiones ilustradas

emerge que la expresión "glotodidáctica para la infancia" resulta ser la más adecuada. (Daloiso, 2009) Una vez comprendida la denominación adecuada de este ámbito de investigación, es ahora apropiado centrar la atención en la escuela infantil para profundizar aún más en el tema que se está abordando. Aunque durante muchos años la glotodidáctica se ha centrado en el ciclo de educación primaria, es decir, en el grupo de edad de los niños de entre ocho y doce años. Independientemente de las necesidades inconstantes de la sociedad, desde un punto de vista epistemológico, la glotodidáctica para la infancia debe contar con una definición específica y científica relacionada con el campo de investigación. Por lo tanto, es evidente que es necesario examinar el campo de estudio, es decir, la adquisición lingüística de los niños, y analizar cada componente, definiendo los límites del campo de interés, destacando el objeto, representado por el lenguaje, el sujeto, es decir, los niños, y finalmente el proceso, es decir, la adquisición (Daloiso, 2009). Al examinar preliminarmente el objeto de adquisición, es decir, el lenguaje, es importante destacar que el campo de investigación global incluye tanto la lengua materna como las segundas y la etnia. Daloiso (2009) de hecho, afirma

«le peculiarità dei processi di acquisizione linguistica nei primi anni di vita, infatti, impongono riflessioni glottodidattiche per una più generale «educazione plurilingue» che coinvolge in modo integrato LS, LM, ed eventualmente altre lingue sulla base del contesto sociolinguistico in cui si opera (lingua seconda, lingue minoritarie, dialetti, lingue etniche ecc.)» (Daloiso, 2009: 11)

Es evidente, sin embargo, que los niños en la escuela infantil no poseen un dominio completo del idioma materno; por lo tanto, a una edad temprana, considerando tanto el idioma materno como otros idiomas bajo influencia, se establece una "relación de interdependencia positiva", como la describe Cummins, según la cual el aprendizaje de

un idioma contribuye al desarrollo del repertorio lingüístico completo del niño. Por otro lado, el sujeto de la adquisición está representado por el niño; sin embargo, el componente examinado es muy amplio, por lo que es necesario proporcionar una especificación. De hecho, el término "niño" se utiliza para referirse a diferentes grupos de edad, «dai neonati agli infanti, dai bambini in età prescolare ai preadolescenti» (Daloiso, 2009: 11). Teniendo en cuenta la perspectiva epistemológica, la glotodidáctica debería utilizar un concepto adecuado en el plano científico de la infancia. De hecho, tanto el ámbito de las neurociencias como el de la psicología del desarrollo delimitan características neuropsicológicas dentro de cada etapa de desarrollo del niño, capaces de implementar intervenciones educativas esenciales y específicas según la edad del estudiante. Investigaciones recientes en neuropsicología identifican tres períodos temporales distintos para el aprendizaje lingüístico, tales como:

- a. La primera infancia empieza desde el nacimiento hasta los tres años. Durante este período, se destaca que el niño posee condiciones favorables para la adquisición del lenguaje; de hecho, es un momento en el que «il cervello è estremamente sensibile agli aspetti fonetici e prosodici del linguaggio e manifesta capacità di memorizzazione inconscia elevate» (Daloiso, 2009: 11). De hecho, el niño expuesto de manera continua y equilibrada a dos o más idiomas tiene la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe simétrica;
- b. La segunda infancia, que abarca de los cuatro a los ocho años, se caracteriza por el hecho de que las potencialidades relacionadas con el aprendizaje del lenguaje son significativas. De hecho, incluso en este período temporal existe la posibilidad de desarrollar habilidades de plurilingüismo simétrico, aunque se registre un aumento de la energía utilizada y útil para activar las áreas cerebrales inclinadas a la adquisición tardía del lenguaje.
- c. Con la tercera infancia, se identifican niños de nueve a veintidós años; es una franja de edad en la que los recursos neurológicos

comienzan a disminuir lentamente. De hecho, intervienen factores que influyen en el desarrollo de una buena competencia lingüística, como la calidad y cantidad del input lingüístico, la motivación y el estilo cognitivo. Por lo tanto, se vuelve cada vez más difícil alcanzar, a esta edad, el nivel de habilidad poseído por un hablante nativo.

De lo que ha surgido, se puede observar cómo la definición desde el punto de vista científico de "niño" puede llegar a limitar el campo de investigación a estudiantes de edades comprendidas entre cero y doce años. Además, es importante destacar que la glotodidáctica para la infancia opera teniendo en cuenta la existencia de diferentes periodos temporales, planificando teorías y metodologías adecuadas para cada grupo de edad. Como firma Daloiso,

«è necessario abbandonare definitivamente una visione del bambino [...] concepito come «adulto imperfetto», che avrebbe bisogno di metodi e tecniche «semplificati» per apprendere le lingue. Studiosi e educatori devono invece orientarsi verso una più appropriata visione di «bambino competente», il quale attiva meccanismi neuropsicologici che gli sono propri e lo contraddistinguono dalle altre età.» (Daloiso, 2009: 13)

Por último, se analiza a continuación el tercer componente, es decir, la adquisición del lenguaje entendida como proceso y producto. En esta perspectiva, se cita a Krashen, quien define "la adquisición" (que no debe confundirse con el aprendizaje<sup>11</sup>) como «un processo inconscio che, attraverso l'automatizzazione dei processi di elaborazione linguistica, conduce a una competenza stabile nella lingua – o alle lingue – a cui si è esposti, la quale non risulta sottoposta al continuo controllo della meta-cognizione.» (Daloiso, 2009: 10). Es evidente, según los desarrollos neuropsicológicos, que un niño expuesto

---

<sup>11</sup> Adquisición es «el proceso mediante el cual se internaliza la lengua materna, un proceso natural e inconsciente»; mientras que el aprendizaje es «el proceso de adquisición de elementos lingüísticos que típicamente ocurre en un aula escolar» (C. M. Coonan, 2001: 48).

constantemente a un idioma podría desarrollar mecanismos matetices, alcanzando lo que Krashen define como "adquisición". El ámbito de la glotodidáctica para la infancia tiene como objetivo diseñar modelos, métodos y estrategias concretas que promuevan la asimilación duradera, no consciente y automática de los idiomas. Para demostrar de manera práctica cómo estos elementos, explicados anteriormente, se manifiestan en un contexto real, se presenta a continuación una situación concreta que destaque el entorno educativo, con sus principales características y la interacción activa que se establece entre los maestros y los niños. Esta investigación se revela como un modelo útil y efectivo para mostrar cómo una planificación curricular meticulosa, la participación dinámica de los niños y la valorización y promoción de la diversidad lingüística pueden facilitar una adquisición significativa y estimulante del inglés desde los primeros años de vida.

## Capítulo VI

### ***Cooperativa Il Portico. Investigación y análisis del enfoque del inglés en las escuelas infantiles***

En este capítulo, se presentará una perspectiva concreta y práctica del acercamiento del idioma inglés en la guardería, prestando atención a una situación específica dentro de una realidad como la *Cooperativa Sociale Il Portico*, que opera en las regiones de Veneto y Friuli Venezia Giulia. Después de observar e introducir el marco general de los servicios en los que opera la cooperativa, se analiza atentamente la situación de una escuela infantil específica, ofreciendo observaciones y reflexiones importantes sobre las dinámicas de enseñanza del inglés a niños de entre 3 y 6 años. Gracias al estudio de esta realidad específica, el enfoque se centrará en el diseño e implementación de una unidad didáctica específica, examinando detalladamente los objetivos establecidos, los protagonistas involucrados, las estrategias empleadas y las actividades propuestas. Dentro de este contexto, el objetivo es presentar un modelo, que resulta ser una oportunidad de cómo el idioma inglés puede ser introducido e integrado de manera efectiva durante las primeras etapas de la educación infantil, por una parte, implicando en primer lugar a los protagonistas de la adquisición, es decir, a los niños, y, por otra, contribuyendo a la reflexión sobre las prácticas didácticas óptimas, en el ámbito lingüístico, presentes en la escuela de la infancia. En relación con lo anterior, el tema se manifiesta como una fuente significativa de reflexión, poniéndola en comparación y relación con el interés académico demostrado en los últimos años sobre dicho tema. En conexión con la investigación realizada, se toman en consideración los estudios de Daloso M. expuestos en su libro titulado *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*. Esta comparación permitirá destacar los aspectos positivos y negativos que surgen de los análisis efectuadas.

#### 4.1 Visión general de la *Cooperativa Il Portico*

La realidad mencionada anteriormente, es decir, la *Cooperativa Sociale Il Portico*, fue fundada en 1994 en San Donà di Piave, en la provincia de Venecia. Il Portico nace de la voluntad de alcanzar el objetivo de responder a las necesidades que surgen en el ámbito social y educativo, en particular en el territorio del Veneto oriental y Friuli Venezia Giulia. Además, *Il Portico* se configura como un medio de subsidiariedad actuando de hecho como intermediario, capaz de ofrecer servicios socio-educativos para niños y adolescentes, de acuerdo con las necesidades de la población residente en el territorio local. Esta meta se puede lograr gracias a la colaboración establecida con las Administraciones Públicas y entidades religiosas y sociales, cuya participación y contribución contribuyen a la implementación de dicho objetivo. Según se informa en la Síntesis del Balance Social de la Cooperativa (2021), los principios esenciales que la Cooperativa sostiene « sono orientati a perseguire l'interesse generale della collettività, sostenendo la promozione umana e l'integrazione sociale dei cittadini, attraverso un' incisiva e capillare azione educativa rivolta all'infanzia, all'adolescenza e alle famiglie». En esta perspectiva, subrayamos que la Cooperativa Sociale ha desarrollado, a lo largo de los años, un esquema organizativo, involucrando los servicios proporcionados clasificándolos en sectores distintos, tales como:

- Área de infancia, que involucra servicios de guardería, guardería integrada y escuelas de infancia activas en el territorio de Venecia, Treviso y Pordenone;
- Área de protección, que comprende tres comunidades educativas residenciales, que acogen a menores y la comunidad diurna;

- Área de estudio y tiempo libre, que proporciona apoyo en el ámbito educativo, social y escolar tanto a niños y adolescentes como a familias, beneficiándose de un equipo competente y experimentado; además, organiza campamentos de verano dirigidos a niños que asisten a las escuelas de infancia.

A continuación, se considera el área que genera un considerable interés en este documento, es decir, el área de la infancia, que incluye 24 servicios, entre los cuales se encuentran guarderías, guarderías integradas y escuelas infantiles. La escuela en este contexto ofrece a los niños de 6 meses a 6 años un ambiente tranquilo y atractivo capaz de construir las condiciones adecuadas para recibir y ayudar a los niños, con el objetivo final de crecer y formar su propia identidad a través de la "experiencia", estableciendo una estrecha relación con las familias y colaborando con ellas para lograr este objetivo. Los maestros, niños y padres son los protagonistas, que participan activa y positivamente dentro del contexto escolar, como un lugar de encuentro y crecimiento. La *Cooperativa* concibe el concepto de educar a través de la instrucción a través de tres aspectos:

1. «Accompagnare il percorso di formazione personale» realizado por cada niño, brindando apoyo a su búsqueda de sentido y al difícil proceso que le permite formar su propia personalidad;
  2. «Consegnare il patrimonio culturale» construido en el pasado, para que no se pierda y que permita ser empleado con el fin de ser valorizado y obtener así ventajas;
  3. «Preparare al futuro», promoviendo y construyendo juntos competencias esenciales capaces de introducir a los niños en lo que es la vida adulta, convirtiéndose en figuras clave del tejido social en el que están insertos. (Sintesi Bilancio Sociale della Cooperativa, 2021)
- Estos servicios demuestran ser «ambienti protettivi, capaci di accogliere le diversità e di promuovere le potenzialità di tutti i bambini» (Síntesis del balance social, 2021). Esta última información resalta uno de los conceptos clave analizados dentro del trabajo, es decir, la



diversidad, ofreciendo así un terreno fértil para comprender cuán positivo es el efecto de la educación intercultural desde una edad temprana. A través de esta perspectiva, es fundamental valorar la diversidad mediante la inclusión, en los currículos escolares, de la enseñanza de idiomas extranjeros, con especial atención al inglés, identificando la relevancia en el enriquecimiento de la formación y desarrollo de los niños. Como se indicó en los capítulos anteriores, el acercamiento de los idiomas extranjeros dentro de contextos educativos, como la escuela infantil, emerge y se difunde gracias a la observación y verificación de propuestas elaboradas en territorios locales, regionales y nacionales, respaldadas por escuelas, universidades y sistemas de investigación, que favorecen y promueven la inclusión de los idiomas extranjeros en los programas educativos de la guardería. Al utilizar el nombre con el que se reconocen estas iniciativas, es decir, "proyectos", Es importante considerar cómo esta noción resulta ambigua, ya que se aparta de la experimentación propiamente dicha, mostrándose además distante del debate glotodidáctico, descuidando de esta manera aspectos de la adquisición lingüística desde la primera infancia (Daloiso, 2009). Es indispensable, por lo tanto, proponer un escenario de referencia adecuado para que la inserción de los idiomas extranjeros en la escuela infantil sea eficiente; en esta perspectiva se consideran:

- las indicaciones clave que resultan ser el escenario en el que se sitúa el acercamiento a los idiomas extranjeros en el jardín de infancia;
- las indicaciones esenciales para llevar a cabo una planificación curricular situada en el contexto preescolar, reconociendo tanto las finalidades y objetivos como los contenidos;
- la exposición de un esquema organizativo que identifique las modalidades operativas con el fin de regular los espacios y tiempos dentro de la escuela infantil;
- la señalización de las técnicas glotodidácticas y estrategias implementadas para la organización y realización de la actividad de LE.

Considerando la realidad de la *Cooperativa Il Portico* y en particular las escuelas de infancia presentes en el territorio, es relevante constatar que la escuela actual no se presenta como el único lugar donde se puede aprender, ya que los niños y adolescentes están rodeados de múltiples estímulos e información procedente de diferentes contextos; además, considerando que los conocimientos y habilidades desarrolladas tienen la posibilidad de decaer y transformarse rápidamente, las instituciones escolares ya no pueden basarse exclusivamente en la difusión del saber. Por último, la escuela no es un escenario monocultural, ya que el creciente número de estudiantes procedentes de otros países es, de hecho, un elemento determinante de las instituciones escolares italianas y también un punto clave y conocido en esta investigación. Mencionando nuevamente las Indicaciones Curriculares, en particular el área dedicada a la *Cultura, scuola, persona*, se subraya que la escuela italiana enfrenta el desafío de educar a ciudadanos conscientes, gracias a las habilidades adquiridas, que les permiten integrarse, a través de una participación activa, en una realidad caracterizada por profundos y continuos cambios. Por estos motivos, la escuela del siglo Veintiuno está llamada a:

- reforzar las capacidades del estudiante con el fin de dar sentido y valor a las experiencias vividas, las cuales generan adquisición;
  - educar a los individuos a nivel cultural y cognitivo con el fin de afrontar de manera positiva las dinámicas y los cambios de las realidades sociales y profesionales que caracterizan la sociedad contemporánea;
  - ofrecer apoyos eficaces que pueden servir de ayuda para desarrollar una identidad consciente y una mente abierta y receptiva en la interacción, con una multiplicidad de información y, en particular, culturas.
- El desafío que la escuela italiana intenta alcanzar no es construir una cultura homogénea, sino crear una ciudadanía europea promoviendo, en esta manera, una educación para la convivencia, poniendo de relieve el valor que adquiere el pluralismo cultural. Este objetivo resulta complejo

y al mismo tiempo requiere un esfuerzo significativo. (Daloiso, 2009) También la *Cooperativa Il Portico* adopta y persigue las principales metas educativas (delineadas en el capítulo tercero) en sintonía con las indicaciones ministeriales relativas a la escuela de infancia. Las escuelas de infancia concretizan la realización de las metas educativas mediante la creación de espacios de adquisición, en los cuales los niños participan de manera activa en actividades prácticas y especialmente experienciales, que les permiten desarrollar nuevas relaciones con sus compañeros, interactuar con un entorno escolar desconocido y aprender a explorar las realidades que los rodean, identificando su esencia y sus propiedades. Tomando en consideración las afirmaciones de Daloiso (2009) en relación con tales actividades, se afirma que también las escuelas de infancia, presentes en el territorio de la provincia de Pordenone, organizan sus respectivas acciones educativas de acuerdo a:

- un "currículo explícito", que se desarrolla en situaciones predeterminadas del día escolar, cuyos actores principales demuestran estar conscientes, ya que conocen cómo se gestiona el tiempo escolar, reconociendo las rutinas diarias. El currículo explícito incluye proyectos y recorridos didácticos elaborados y colocados en la programación de la sección;

- un "currículo implícito", que complementa al explícito y se caracteriza por algunos elementos estables que hacen identificable y distintivo el contexto de enseñanza y aprendizaje. Las constantes fundamentales (incluidas en el documento ministerial de 2007) se resumen a continuación y tienen en cuenta la observación desde el punto de vista pedagógico:

- a. espacio: este aspecto debe ser «accogliente, caldo, curato, orientato dal gusto, espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola. È uno spazio che parla dei bambini, del loro valore, dei loro bisogni di gioco, di movimento, di espressione, di intimità e di socialità, attraverso l'ambiente fisico, la scelta di arredamenti e oggetti

volti a creare una funzionale e invitante disposizione a essere abitato dagli stessi bambini» (MPI, 2007: 30);

b. tiempo: el tiempo se define como un tiempo "extendido", durante el cual el niño tiene la oportunidad de jugar y dialogar con sus compañeros, explorar a través de la observación, sabiendo escuchar y entender. De esta manera, desarrolla un sentido de seguridad y tranquilidad. Por lo tanto, el niño tiene todas las potencialidades para descubrir y vivir el tiempo escolar de manera tranquila, sin necesidad de aceleraciones o ralentizaciones, a menudo dictadas por los adultos;

c. documentación: este concepto se refiere al «processo che produce tracce, memoria e riflessione, che rende visibili le modalità e i percorsi di formazione e che permette di valutare i progressi dell'apprendimento individuale e di gruppo» (MPI, 2007: 30);

d. proyectualidad: la peculiaridad de la escuela infantil es perseguir un «stile educativo, fondato sull'osservazione e sull'ascolto, sulla progettualità elaborata collegialmente, sull'intervento indiretto e di regia»; (MPI, 2007: 30). La presencia del idioma inglés en la escuela infantil debe ser integrada destacando no solo lo que constituye el currículo explícito, es decir, todas las actividades que se han desarrollado dentro del plan de oferta educativa y del programa delineado para cada sección, sino también considerando el currículo implícito. En virtud de lo afirmado, el docente de inglés como segunda lengua debe prestar atención a algunos elementos y decisiones:

a. utilizar constantemente espacios escolares adecuados y reservados para realizar las actividades en inglés;

b. acoger la visión de un "tiempo extendido", especialmente durante el acercamiento al inglés. Es necesario destacar que los tiempos y ritmos de aprendizaje de cada niño no siempre coinciden con los del maestro. Por eso es fundamental «optare per un accostamento alla LS che si inserisca ad ampio raggio nei tempi della scuola dell'infanzia, in modo da garantire una costante esposizione alla LS in situazioni comunicative familiari, senza forzare le tappe di sviluppo linguistico dei bambini»

(Daloiso, 2009: 134)

c. preferir una didáctica centrada en la realización de actividades creativas: el docente debería promover la realización de actividades concretas en inglés, como la producción de dibujos, objetos juegos utilizados por los niños, que se pueden organizar en las instalaciones de la escuela. Según este enfoque, las actividades propuestas permiten documentar lo que se ha realizado durante el laboratorio, proporcionan contextos comunicativos auténticos, dentro de los cuales el idioma se utiliza para tareas reales, como pedir un objeto a un compañero, solicitar la atención del maestro en situaciones de ayuda; finalmente, llevar a cabo una didáctica basada en actividades creativas permite que los estudiantes sean protagonistas del taller en inglés, creando así objetos y obras de arte a través de diferentes materiales;

d. delinear y programar la actividad en inglés: proponer un acercamiento al idioma inglés de forma improvisada no resulta adecuado, por lo que es inevitable elaborar un plan de acción, que es una fase fundamental para el docente. Los aspectos mencionados anteriormente son interesantes y deben destacarse al integrar la enseñanza del idioma inglés dentro de un proyecto diseñado a medida para una escuela específica y, en particular, para una sección determinada.

En concordancia con lo afirmado y expuesto en el tercer capítulo de esta tesis, es relevante recordar el año 2007, durante el cual, por primera vez, se incluyeron referencias explícitas en un documento oficial que demostraban la posibilidad de un primer contacto con los idiomas extranjeros desde la primera infancia. Como afirma Daloiso (2009), «Il contatto con la LS viene poi formalizzato, seppur sommariamente, in termini di “traguardi”, e si indica per la scuola dell’infanzia l’opportunità che l’allievo al termine del percorso triennale sia in grado di “confrontare lingue diverse, riconoscere, apprezzare e sperimentare la pluralità linguistica”» (p.137).

La *Cooperativa Sociale*, objeto de análisis, se compromete, de acuerdo

con las directrices ministeriales, en la integración gradual del idioma extranjero dentro del plan de oferta educativa, considerando el idioma extranjero, en este caso el inglés, como una herramienta de crecimiento pero también de desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas del niño. Al revelarse como un fenómeno característico e interesante, puede ser estudiado desde varios puntos de vista y analizado de manera específica a través de una investigación. De aquí surge la relevancia y el interés por la investigación sociológica, específicamente aquella que se basa en la elaboración de un cuestionario.

#### 4.2 Del cuestionario al estudio del fenómeno, una ruta de investigación en profundidad

Con el propósito de analizar el fenómeno, es decir, la integración del idioma inglés en las escuelas de infancia gestionadas por la *Cooperativa Il Portico*, resulta efectivo someterlas al mismo cuestionario, con el objetivo de identificar sus principales características y, sobre esa base, desarrollar reflexiones importantes. En este contexto, se examinan las escuelas de infancia ubicadas en la provincia de Pordenone, que se enumeran a continuación:

- Scuola dell'infanzia di Chions "Maria Ausiliatrice";
- Scuola dell'infanzia di Villotta "Maria Immacolata";
- Scuola dell'infanzia di Pravidomini "Sant'Antonio Abate";
- Scuola dell'infanzia di Pordenone "Santa Maria Goretti";
- Scuola dell'infanzia di Sesto al Reghena "Italica Spes".

Antes de proceder con la explicación del cuestionario enviado a las escuelas, es ventajoso realizar un análisis exhaustivo de los aspectos peculiares que contribuyen a garantizar una implementación efectiva de dicho instrumento. Este análisis tiene como objetivo destacar las características fundamentales que favorecen la ejecución efectiva del

cuestionario, asegurando así un proceso de recopilación de datos eficiente y preciso. Teniendo en cuenta lo anterior, es válido preguntarse cuál es la definición detallada del concepto de cuestionario. «Il questionario è uno strumento di ricerca sociale che consiste in una griglia di domande rigidamente formalizzate e standardizzate, applicabile a qualsiasi oggetto di indagine o fenomeno sociale da sottoporre ad analisi»<sup>12</sup>. Se confirma, por lo tanto, que el cuestionario representa una herramienta a través de la cual se puede adquirir datos de gran valor con el objetivo de obtener información de naturaleza esencialmente cuantitativa, analizable y observable desde el punto de vista estadístico. Los aspectos clave que distinguen a un cuestionario y aseguran su eficacia en la recopilación de datos son la validez y la confiabilidad o reproducibilidad. El primero aspecto, la validez, se refiere al grado en que un instrumento es capaz de medir con precisión lo que se propone detectar, en este caso el objeto de investigación. Por otro lado, la confiabilidad representa la capacidad de medir con precisión el fenómeno sometido a análisis, sirviendo como verificación de la precisión de la propia herramienta. Estos dos valores permiten realizar comparaciones entre los datos derivados de la propia observación y reflexión personal con los resultados obtenidos gracias a otras observaciones. El enfoque implementado, por lo tanto, representa una valiosa y significativa ventaja, ya que permite evaluar si la muestra seleccionada manifiesta comportamientos diferentes con respecto al fenómeno objeto de estudio en comparación con lo que ha surgido en un contexto diferente. El cuestionario se redacta siguiendo tres fases distintas; la primera fase está caracterizada por el diseño conceptual, en la cual se indica el tema objeto de la investigación, ya que representa el momento en el que se especifica adecuadamente el fenómeno que se quiere investigar y estudiar; además, es la fase en la que se determinan los referentes a quienes se les administrará el cuestionario.

---

<sup>12</sup> Esta definición está tomada del sitio *Pubblica amministrazione di qualità, intitolato "Questionario. Come raccogliere dati quantitativi nell'ambito di un'indagine"*, 2011.

Efectivamente, antes de plantear las preguntas, es adecuado delinear brevemente el fenómeno que se quiere estudiar y describir los principales objetivos, con el fin de hacer comprensible el contexto que se quiere investigar y representar. Además de esto, es evidente la necesidad de proporcionar instrucciones para una buena compilación y reiterar el punto de que las respuestas solo se analizan con el fin de estudiar y profundizar en el fenómeno en cuestión desde un punto de vista científico. La redacción del cuestionario define la segunda fase, en la cual se presta atención a la elección del tipo de preguntas, formulándolas de manera que sean comprensibles y que no influyan en la respuesta proporcionada por los sujetos. Es por eso que las preguntas deben contener, desde el punto de vista lingüístico, palabras simples y adecuadas, y al mismo tiempo no demasiado largas y concisas. En esta segunda fase, se definen el tipo de preguntas a incluir en el cuestionario, es decir, preguntas cerradas, que tienen como objetivo obtener una respuesta determinada (de hecho, son estandarizadas). La elección de incluir preguntas cerradas debe tener en cuenta el hecho de que, a veces, las preguntas pueden tener un significado diferente para las personas entrevistadas. También se pueden incluir preguntas abiertas en el cuestionario; estas tienen la ventaja de permitir que el entrevistado responda de manera libre, ya que en esta perspectiva no se esperan respuestas predefinidas. Además las preguntas abiertas suelen dirigirse a una muestra limitada. Sin embargo, las preguntas presentan limitaciones debido a la considerable arbitrariedad de los entrevistados que completan el cuestionario; además, pueden surgir problemas en cuanto a la interpretación de las respuestas. Finalmente, en el cuestionario también pueden incluirse preguntas a escala se utilizan mediante el uso de una escala de medición que permite evaluar opiniones y comportamientos. La fase de diseño de la pregunta es compleja cuando se considera que estas preguntas pueden influir en la respuesta proporcionada por el sujeto; por lo tanto, existen criterios que se utilizan para que la pregunta sea apropiada, y estos están



relacionados con el lenguaje y la sintaxis. Un lenguaje simple, comprensible y adecuado son las características consideradas para formular las preguntas, pero no solo eso, la longitud y el grado de claridad son otros aspectos fundamentales que deben destacarse y utilizarse. La administración del cuestionario ocurre en la tercera fase con diferentes modalidades: entrevista directa (cara a cara), entrevista telefónica y autocompletado en línea. Estos procedimientos presentan ventajas y limitaciones, lo que permite al investigador que realiza el cuestionario determinar cuál es la mejor y más adecuada elección. La entrevista directa es realizada por el entrevistador, quien lee las preguntas y las respuestas correspondientes siguiendo el orden y el lenguaje especificados en el cuestionario. Esta entrevista es un factor positivo para investigaciones como los censos. Sin embargo, es un enfoque que requiere una organización previa y conlleva costos significativos para su realización. Esta modalidad, sin embargo, presenta una desventaja significativa, ya que el riesgo de influir en el entrevistado es considerablemente alto. La entrevista telefónica, por el contrario, se realiza a través del teléfono, por el entrevistador, y ofrece varias ventajas, como la prontitud en la recopilación de datos y una mayor posibilidad de contacto con las personas. Sin embargo, con la entrevista telefónica, las limitaciones en la longitud del cuestionario son evidentes y, además, los que responden no están identificados de manera segura. Gracias al uso cada vez más extendido de Internet, la administración de cuestionarios en línea se ha convertido en uno de los métodos más comunes recientemente. Su distintiva facilidad y rapidez de cumplimentación la hacen ventajosa, mientras que el costo de implementación resulta razonable. Sin embargo, en este contexto, se presenta un límite significativo representado por la autoselección de los participantes. La representatividad estadística de la muestra se vuelve problemática porque los encuestados no son seleccionados de manera probabilística, sino más bien en función de su decisión de participar o no en el cuestionario. Como resultado, las personas mayores o con un

bajo nivel de alfabetización digital pueden tener un acceso limitado a Internet, aumentando la probabilidad de que esta categoría no esté adecuadamente representada (Migliardi A, Cuestionario, 2019).

#### *4.2.1 El cuestionario, fuente de análisis y reflexión*

El cuestionario administrado en modalidad telemática<sup>13</sup> tiene como objetivo investigar las principales características distintivas durante la realización del laboratorio de inglés en las escuelas de infancia ubicadas en la provincia de Pordenone. Gracias al cuestionario propuesto, es posible desarrollar reflexiones relevantes sobre las principales peculiaridades que pueden ser comparadas con otras escuelas, destacando aspectos comunes o divergentes. Además, el cuestionario está dirigido a las maestras responsables del servicio, quienes con la contribución y colaboración de sus colegas pudieron responder de manera efectiva. Por último, es importante señalar que el cuestionario propuesto es conciso y breve, aunque dirigido a estimular reflexiones de alta calidad. A continuación, se presenta el cuestionario propuesto, que incluye la entrega y las preguntas:

“Buongiorno, sono Chiara De Luca, studentessa dell’Università Ca’ Foscari di Venezia, in Scienze del linguaggio - Linguistica educativa. Allo scopo di approfondire l’oggetto di studio che sto esplorando, ossia l’insegnamento della lingua inglese a bambini che frequentano la scuola dell’infanzia, ho la necessità di una tua collaborazione. Tramite infatti, questo questionario, avrò la possibilità di ottenere elementi utili per

---

<sup>13</sup> La administración del cuestionario tuvo lugar utilizando una aplicación llamada *Moduli Google*, la cual es un instrumento que permite diseñar cuestionarios personalizados. De hecho, el usuario que la utiliza puede configurar y formular preguntas apropiadas para el contexto que se desea estudiar. Además, después de que los encuestados completan el cuestionario, permite recopilar la información de manera gráfica, utilizando tablas y gráficos, favoreciendo una lectura precisa y fácil de los datos recogidos.

sviluppare riflessioni relative alla tematica in questione. Il questionario è breve e conciso e caratterizzato principalmente da domande aperte, in cui avrai la possibilità di poter esprimere la tua propria opinione sulla base dell'esperienza che caratterizza la scuola dell'infanzia in cui lavori. Ti ringrazio per la collaborazione e l'aiuto che stai apportando alla mia tesi magistrale.”

1. Inserire il nome della scuola dell'infanzia in cui lavori:  
.....

2. Presso la scuola dell'infanzia, nella quale lavori si svolge il laboratorio di inglese?

- Sì
- No

3. (Rispondere solo se si ha risposto sì alla domanda precedente)  
L'insegnante che svolge il laboratorio di inglese è una insegnante madrelingua?

- Sì
- No
- Se non è madrelingua, l'insegnante ha qualche certificazione? Se sì, indica la certificazione conseguita:  
.....

4. Quante volte si svolge il laboratorio di inglese?

- Una volta a settimana
- Due volte a settimana
- Tre volte a settimana
- Tutti i giorni della settimana

5. Indica di seguito la durata del laboratorio di inglese (inserendo il mese di inizio e di fine):

.....

6. In quale luogo viene svolto il laboratorio di inglese?

- Classe
- Salone
- Spazio dedicato al laboratorio di inglese

7. Il laboratorio di inglese è rivolto a tutti i bambini della scuola dell'infanzia?

- Sì
- No
- Se hai risposto no, indica di seguito quale sezioni sono coinvolte.....

8. Quali sono le principali tipologie di attività svolte durante il laboratorio di inglese?

.....

9. L'insegnante, che svolge il laboratorio di inglese, ha notato un avvicinamento dei bambini alla lingua inglese, osservano miglioramenti?

.....

.....

.....

10. Inserisci di seguito alcuni elementi che desideri far conoscere o che ritieni siano caratteristici del laboratorio di inglese:

.....

.....

.....

.....

#### *4.2.2 Observaciones de los datos recopilados*

A partir del análisis de los datos recopilados a través del cuestionario, es posible obtener información relevante sobre la cual arrojar luz y de la cual deducir conclusiones fundamentales. A través de la primera pregunta, es posible constatar que todas las escuelas de infancia de la provincia de Pordenone (a las cuales se dirigía la investigación) respondieron al cuestionario con positividad y entusiasmo, participando con gran curiosidad; de hecho, según lo que se reveló, algunas maestras

mostraron el deseo de estar informadas, una vez concluido el cuestionario, sobre los resultados obtenidos. A partir de este deseo, es importante considerar cómo la escuela atribuye una gran importancia al equipo educativo, reconociendo su papel clave en la creación de un ambiente educativo estimulante y propicio para el crecimiento integral de los estudiantes. La atención dedicada al equipo educativo se refleja en el diseño de estrategias pedagógicas y programas formativos, destacando el compromiso constante para promover un aprendizaje inclusivo y de alta calidad. La oferta educativa elaborada por las maestras presenta diferentes objetivos, como la promoción de contextos ricos en relaciones y, en particular, experiencias, que permiten desarrollar y apoyar el proceso de aprendizaje de los niños de manera óptima. De hecho, es a través de la experiencia que el niño tiene la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos, enriqueciéndolos continuamente con nuevos significados. En esta perspectiva, el deseo por parte de las maestras de tener la oportunidad de conocer los resultados obtenidos resalta el continuo deseo de confrontarse, aprendiendo nuevos aspectos desconocidos o no considerados y, sobre todo, el deseo de mejorar sus propias estrategias y metodologías adoptadas, en este caso, durante el laboratorio de inglés. Centrando la atención en la segunda pregunta, se puede constatar cómo la introducción del idioma inglés en la escuela infantil tiene lugar en todas las escuelas de la provincia de Pordenone. De aquí emerge de manera constante cómo la enseñanza del inglés se configura como un elemento indispensable también en las escuelas infantiles. Este elemento constituye la clave del éxito para una formación integral de los niños, preparándolos gradualmente para una sociedad cada vez más interconectada y culturalmente rica. Además, la elección del inglés como lengua extranjera en la enseñanza dentro de la escuela infantil está motivada por su posición preeminente, siendo considerado como un idioma internacional, que ofrece a los niños no solo una base lingüística, sino también una preparación esencial para la comunicación

global y especialmente para el futuro aprendizaje académico y profesional. La tercera pregunta aborda un aspecto apoyado principalmente por las instituciones ministeriales, es decir, si el maestro es nativo o no. Según los resultados obtenidos, se observa que ninguno de los docentes es nativo o ha obtenido una certificación lingüística.

Por lo tanto, es evidente que la formación que poseen los docentes es nula. Como afirman Carlos A. y Melero R. en el artículo *L'inglese nella scuola italiana. La questione negata della varietà-modello* (2016) «l'insegnamento dell'inglese è stato spesso lasciato allo spirito di iniziativa e alla capacità umana e progettuale del singolo, inteso come persona o istituto» (p.181). Con el fin de crear una nueva generación de italianos que posean un sólido conocimiento de los idiomas, considerando principalmente el inglés, es relevante activar un aprendizaje temprano, proponiendo desde la escuela infantil trayectorias formativas, pero no solo eso. Es necesario que el input proporcionado por el maestro se transmita directamente en inglés, promoviendo y reforzando la adquisición. Esto solo puede lograrse mediante un fortalecimiento seguro y enfocado del Plan de Formación con una atención particular a la formación de los maestros. De hecho, Carlos A. y Melero R (2016) declaran que «l'obiettivo generale deve essere quello di rafforzare una volta per tutte l'insegnamento delle lingue straniere – orizzontalmente tra i diversi indirizzi di studio e verticalmente nei diversi cicli» (p.183), permitiendo así que todos los sujetos, niños y adolescentes, logren resultados duraderos. Por lo tanto, es deseable que las maestras, para lograr una adquisición sólida y duradera del idioma extranjero, posean una comprensión integral de los aspectos lingüísticos y pragmáticos del nuevo código lingüístico que enseñarán. Haciendo referencia a la pregunta número cuatro, todos los maestros respondieron afirmando que el taller se realiza una vez a la semana y dura aproximadamente una hora. Todos los servicios, excepto la escuela infantil de Chions, indicaron que el taller comienza desde el mes de enero hasta el mes de mayo. Mientras que para la realidad de

Chions, la enseñanza del inglés se lleva a cabo desde el mes de octubre hasta el mes de mayo. De aquí surge la reflexión, también retomada de las indicaciones ministeriales, que subrayan que la incorporación consciente del inglés en la escuela infantil debe ocurrir diariamente. Como afirma Daloiso (2009)

«sul piano affettivo è necessario evitare che l'incontro con la LS risulti episodico e frammentario, la quale cosa minerebbe la percezione di significatività e naturalezza del processo di accostamento; dall'alto sul piano acquisizionale, considerati i ritmi distesi che contraddistinguono il ciclo prescolare, vanno creati modelli e soluzioni operative per incrementare il tempo di esposizione alla LS.» (p.137)

Por lo tanto, es necesario que la exposición al nuevo idioma sea diaria para que pueda consolidarse y fortalecerse con el tiempo. Esta no es la única característica que distingue esta exposición, ya que también debe ser natural, es decir, debe «assecondi le modalità con cui i bambini generalmente acquisiscono una lingua e sia da loro vissuto positivamente e serenamente» (Daloiso, 2009: 137). En este contexto, las estrategias didácticas y metodológicas adoptadas son fundamentales para crear un ambiente de aprendizaje que sea natural y no forzado. Además, el idioma extranjero para los niños de la escuela infantil, para que sea adquirido, debe adquirir valor y significado, sin ser percibido como un objeto extraño, diferente a sus intereses y necesidades. Posteriormente, destacando la pregunta número seis, los maestros han señalado que principalmente el taller de inglés se lleva a cabo en la sección a la que pertenece el grupo clase o a veces se utilizan espacios más amplios, como el salón. También la disposición de un ambiente adecuado y acogedor influye en la adquisición del idioma extranjero. De hecho, es necesario «collocare i momenti didattici in LS in un angolo costante» (Daloiso, 2009: 161), de esta manera los niños asocian el idioma extranjero con un lugar específico, dentro del cual se utilizará principalmente el inglés; finalmente, según la actividad propuesta, se



elegirá el rincón educativo más apropiado para lograr el objetivo de formación en el idioma extranjero. Por lo tanto, desde un punto de vista práctico, cuando se elige proponer una actividad manipulativa, se preferirá utilizar el rincón suave.

La pregunta número siete resulta ser notablemente interesante, ya que de la información recopilada surgen respuestas diferentes. La escuela infantil de Chions extiende el laboratorio de inglés a todas las clases de infantil, es decir, a los pequeños (3-4 años), a la sección media (4-5 años) y finalmente a los niños de la sección grande (5 a 6 años). Mientras que las otras escuelas en el área de Pordenone consideran como protagonistas de dicho taller a los niños de las secciones media y grande. La escuela de Chions, nuevamente, se considera la única que ha diseñado un taller de 8 meses de duración y cuyos destinatarios incluyen a niños de 3 a 6 años. El entrevistador, al observar estos datos, tuvo la oportunidad de interactuar directamente con la Coordinadora pedagógica<sup>14</sup> común a los servicios considerados, quien supervisa al equipo educativo proporcionando apoyo y consejos útiles en relación con algunas situaciones que pueden surgir a lo largo del año escolar. Por lo que respecta a los datos recopilados en la séptima pregunta, la Coordinadora Pedagógica ha puesto de relieve que las maestras han tomado la decisión de no extender el laboratorio de inglés a los niños de la sección de pequeños, ya que consideraron fundamental tener en cuenta algunas necesidades emergentes durante el inicio del año escolar, que afectaban a los niños en el rango de edad de 3 a 4 años. Además, señaló que el laboratorio, al ser una propuesta realizada por la

---

<sup>14</sup> La Cooperativa Il Portico define un organigrama bien definido y organizado en apoyo al equipo educativo. De hecho, cada servicio, es decir, cada escuela de infancia, puede contar con el apoyo de la responsable del área de infancia, quien lidera el equipo de Coordinación de Área de Infancia, coordinando las reuniones mensuales, llamadas GTD, es decir, grupos técnicos directivos, con las responsables de las escuelas de infancia y guarderías; además, delinea las directrices de trabajo que duran todo el año y coopera con la dirección. Por otro lado, en las escuelas de infancia también está presente la figura de la Coordinadora pedagógica, quien asume un papel de suma importancia, ya que permite orientar las acciones realizadas por el personal educativo; además, supervisa los Proyectos Educativos anuales, ofrece apoyo en el rol parental en caso de necesidad y facilita el establecimiento de relaciones con los servicios territoriales en situaciones de necesidades específicas emergentes en los niños.

tarde, podría excluir a los niños de la sección de pequeños, a quienes se les dedica un momento de descanso durante las horas de la tarde. Finalmente, la Coordinadora Pedagógica observó, en colaboración con el equipo educativo, una competencia comunicativa verbal cada vez menor en los niños que asisten al primer año de la escuela infantil. Es por este motivo que se ha considerado que la adquisición de un idioma extranjero representa un desafío adicional a las dificultades lingüísticas y comunicativas de los niños que se enfrentan a un nuevo contexto. Al comparar estos datos con la investigación realizada por Daloiso (2009), se puede afirmar que a través de los resultados de algunas experimentaciones, como *Hocus y Lotus*, *LESI*, *Progetto Infanzia*, se ha demostrado que è possibile coinvolgere anche i bambini più piccoli nella sperimentazione, tenendo nella dovuta considerazione il processo di inserimento scolastico e proponendo attività educative adeguate» (Daloiso, 2009: 159). Desde el momento en que el niño ingresa a un nuevo contexto socioeducativo, es importante involucrarlo en actividades que fomenten un primer acercamiento al idioma extranjero. En esta perspectiva, esta propuesta se alinea con las indicaciones relacionadas con los periodos críticos para el aprendizaje lingüístico, y evitaría generar una sensación de desorientación en el niño, quien «una volta inserito nel contesto monolingue della scuola dell'infanzia, si troverebbe l'anno successivo a dover intraprendere un nuovo inserimento all'interno di una situazione educativa improvvisamente plurilingue» (Daloiso, 2009: 159). Si el contacto con el idioma extranjero se dirige solo a algunas secciones, corre el riesgo de consolidarse como una situación minimalista del encuentro con el idioma extranjero, experimentando dificultades para integrarse en el ámbito educativo de la escuela infantil. Después de este paréntesis, teniendo en cuenta que la mayoría de las escuelas infantiles en el área de Pordenone no realizan el laboratorio de inglés en la sección de niños pequeños, es decir, aquellos de 3-4 años, la Coordinadora Pedagógica propone una posible idea para introducir en las secciones de los

pequeños, para que ellos también tengan la oportunidad de acercarse a un nuevo código lingüístico, como el inglés; Esta idea se puede llevar a cabo mediante la pronunciación de frases cortas durante ciertos momentos que constituyen las rutinas escolares, como por ejemplo: el momento dedicado al *circle time*, la hora del almuerzo o la merienda, o durante el saludo. Mediante este enfoque, que resulta ser sencillo y acorde a las necesidades de los niños de esa edad, se puede crear la oportunidad adecuada para acercar a los niños a un nuevo idioma. Considerando siempre la pregunta sobre a qué grupo de edad está dirigido el laboratorio de inglés, se destaca la importancia del proceso de adquisición del lenguaje en una edad temprana. En este sentido, es fundamental mencionar el concepto de "periodo crítico para la adquisición del lenguaje", propuesto por Lenneberg (citado por Balboni, 2015: 88). A través de este concepto, se delinea el período de tiempo después del cual ya no existe la oportunidad de adquirir un idioma como lengua materna (Daloiso, 2009). Por lo tanto, se puede afirmar que durante los primeros años de vida, «il meccanismo di acquisizione linguistica sarebbe al suo massimo e decadrebbe alla soglia della pubertà» (Balboni, 2015: 88) Estudios posteriores han minimizado la drástica hipótesis del período crítico, observando que el único aspecto que disminuye es particularmente la habilidad para tener un desarrollo fonético perfecto. La rapidez en la adquisición y la sensibilidad fonética son los aspectos que caracterizan el período crítico de un niño, aspecto que resulta ser ventajoso. Como señala Balboni (2015), es apropiado hablar de "períodos críticos" en plural, ya que dicho período se organiza en:

a. Períodos críticos, durante los cuales, el sujeto tiene la posibilidad de adquirir uno o más idiomas obteniendo una competencia similar a la de un hablante nativo; se considera que en el primer período crítico (hasta los 3 años) el niño tiene una pronunciación excelente y un desarrollo perfecto de habilidades lingüísticas. Por otro lado, en el segundo período crítico (de los 4 a los 8 años) el aprendizaje del idioma está

intacto, pero al mismo tiempo el esfuerzo cerebral requerido es mayor;

b. Periodo sensible, comprendido entre los 8 y los 20-22 años, en el que el sujeto posee sólidas capacidades neurológicas que permiten promover buenas habilidades lingüísticas.; sin embargo, su rendimiento no puede atribuirse al de un hablante nativo, ya que el acento del idioma materno se consolida y la interferencia morfosintáctica es difícil de controlar; desde el punto de vista léxico, no surgen dificultades evidentes.

Al analizar las preguntas siguientes, se destaca la pregunta abierta número ocho, en la que se solicitaba mencionar algunas actividades propuestas dentro del laboratorio, surgieron ideas interesantes, como actividades lúdicas acompañadas de canciones y rimas. Algunas maestras respondieron a esta pregunta mencionando que, para enseñar ciertos conceptos, hacen que los niños vean videos interactivos. Otras maestras, para presentar ciertos temas a los niños, utilizan un personaje guía que no solo despierta el interés y la curiosidad del niño, sino que también lo involucra personalmente en la actividad propuesta. Además, se proponen actividades de juego en grupo mediante el uso del cuerpo gracias a la repetición de canciones, que permiten realizar gestos o recorridos sensoriales. Finalmente, otras actividades sugeridas para los niños están respaldadas por canciones, rimas y videos interactivos. En cuanto a la novena pregunta, las maestras proporcionaron respuestas muy similares, resumidas a continuación:

- «Sì ho notato che alcuni bambini provavano durante il tempo scuola a riprodurre alcune parole utilizzate durante il laboratorio»;
- «I bambini mostrano molta curiosità e interesse, provano ad avvicinarsi all'inglese passo dopo passo, ognuno con i suoi tempi e ritmi. Provano a riprodurre alcune parole, non solo nel contesto scuola ma anche all'interno dell'ambito familiare»;
- «I bambini dimostrano interesse nel momento in cui si inizia il laboratorio di lingua inglese. Nuove parole, nuovi suoni: i bambini sono incantati e mostrano la voglia e il desiderio di acquisire stando attenti e

partecipando attivamente nel momento in cui si propone loro un gioco o attività divertente, per intraprendere questa nuova scoperta non solo nella lingua ma anche della cultura ad essa associata». La pregunta diez fue incluida en el cuestionario para permitir a los docentes compartir cualquier consideración o idea que se les ocurriera durante la compilación. Solo una maestra proporcionó una respuesta, en la que señalaba que, al no ser una maestra nativa, para acercar a los niños a los sonidos reales del idioma extranjero, utiliza dispositivos tecnológicos como el estéreo o el proyector para permitir que los alumnos escuchen una entrada auténtica del idioma que están adquiriendo, en este caso, el inglés.

El cuestionario, aunque breve, demostró ser efectivo y muy útil; se pudo observar cómo la escuela infantil de Chions presenta algunos elementos diferentes, como la duración y los destinatarios, en comparación con las otras escuelas. Además, se ha podido observar cómo la dificultad en la búsqueda de profesionales sigue siendo un desafío para lograr una buena adquisición del idioma inglés por parte de los niños; por último, es interesante notar cómo las actividades propuestas son bastante similares de una escuela a otra; de hecho, se prefieren las actividades lúdicas y experienciales en las que los niños pueden expresarse no solo verbalmente, sino también físicamente gracias al uso de canciones, rimas y medios audiovisuales. El cuestionario administrado a las escuelas por el entrevistador se presenta como un punto de partida, con la esperanza de expandirlo en futuras investigaciones. Su formulación inicial, ya rica en estímulos educativos, ha generado conocimientos significativos y reflexiones precisas, creando así una base sólida para futuros desarrollos y análisis en investigaciones sucesivas.

#### 4.3 Escuela Infantil de Chions, pequeña realidad con grandes oportunidades. Exposición del proyecto educativo de inglés

Después de adquirir una visión general sobre la enseñanza del inglés en las escuelas de infancia a través del cuestionario anterior, el trabajo se centra en una realidad particular. De hecho, pasamos de una visión más amplia, que incluye el análisis de las escuelas de infancia situadas en la provincia de Pordenone, a una perspectiva más detallada centrada en un ejemplo específico, que permite ilustrar concretamente cómo una escuela está abordando la enseñanza del inglés en el grupo de edad preescolar. En esta escuela específica, o sea el jardín de infancia de Chions, emerge en la práctica un enfoque pedagógico dirigido, que tiene como objetivo desarrollar una sólida competencia en el idioma inglés, gracias a la implementación, por parte del equipo educativo, de un proyecto educativo.

La escuela infantil de Chions es un entorno que acoge a 69 niños, divididos en cuatro grupos de edad:

- Sección “Primavera”, de 2 a 3 años;
- Sección de los pequeños, de 3 a 4 años;
- Sección de los medos, de 4 a 5 años;
- Sección de los grandes, de 5 a 6 años.

Además, esta escuela puede considerarse un lugar intercultural, ya que acoge a muchos niños procedentes de diferentes países, como Albania, India, Rumania, Marruecos, Burkina Faso y Costa de Marfil. Los niños extranjeros que asisten a esa escuela son un total de 18. La mayoría de los niños forman parte de las “segundas generaciones”, es decir, hijos de inmigrantes nacidos o criados en el país de acogida. Las segundas generaciones representan un grupo que experimenta la inmigración desde la perspectiva de sus padres, pero al mismo tiempo están expuestos a la cultura y la sociedad del país en el que han crecido. Considerando que la diversidad se percibe como un valor añadido dentro del contexto escolar de referencia, en lugar de ser vista como un

obstáculo a superar, contribuye a ampliar las perspectivas, estimular la creatividad y fomentar un ambiente inclusivo donde las diferencias se convierten en fuente de crecimiento y aprendizaje mutuo. Es importante destacar cómo las maestras han querido enfatizar esta perspectiva y visión a través del Proyecto Educativo titulado "Alimenti-amo le culture". El "P.T.O.F."<sup>15</sup> tiene una duración de tres años y tiene como tema principal la alimentación; en el año escolar 2023/2024, el equipo educativo decidió considerar el tema alimentario, desarrollándolo y ampliándolo, con un enfoque particular en las culturas. El proyecto educativo, por lo tanto, se centra principalmente en el conocimiento de la alimentación a través de la exploración y el estudio de las diversas culturas presentes en la escuela; en este contexto, los niños tienen la oportunidad de descubrir nuevos alimentos, gracias a la adopción de un enfoque lúdico, descubriéndolos con gran interés y curiosidad. La clave del éxito para producir asombro en los niños, está precisamente en la novedad de ofrecerles alimentos nunca conocidos, descubriendo al mismo tiempo las peculiaridades de la cultura a la que se refieren. Según esta perspectiva, el mensaje que se quiere transmitir es que la alimentación es fundamental y respetable en cualquier tipo de cultura; en este sentido, se anima a los niños a tener y transmitir actitudes correctas frente a lo nuevo y, al mismo tiempo, diferente.

Además del proyecto principal, dentro del contexto escolar se proponen otros talleres, como el "IRC" (es decir, "insegnamento della religione cattolica), la psicomotricidad y el taller de inglés. A continuación, se examina el diseño del laboratorio de inglés, destacando la importancia de la enseñanza de este idioma extranjero en la edad preescolar, que es uno de los aspectos relevantes expuestos en este documento. Por lo tanto, con el fin de resaltar los principales

---

<sup>15</sup> «Il P.T.O.F. costituisce la carta di identità del servizio; contiene informazioni riguardanti la storia della scuola, la mission e le finalità educative. Un capitolo del documento è dedicato ai riferimenti pedagogici che orientano l'equipe educativa, oltre a quelli religiosi, alla progettazione annuale» (Sitio web oficial, Cooperativa Il Portico, <https://www.porticonlus.it/infanzia/maria-ausiliatrice/>).

elementos que caracterizan el laboratorio de inglés, se expone la unidad didáctica siguiendo el modelo propuesto por la *Cooperativa Sociale Il Portico*. El análisis de este proyecto permite evaluar los principales objetivos, las figuras involucradas, las actividades propuestas, comparándolas con las pautas que se encuentran en el libro de Daloso (2009) *La lingua straniera ella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*.

<p><b>LABORATORIO DI INGLESE</b></p> <p><i>“Speak English with Paddington bear”</i></p>	<p><b>FINALITÀ GENERALI</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accompagnare il bambino alla scoperta di un nuovo strumento linguistico, ossia l'inglese;</li> <li>• far scoprire al bambino nuove culture e popoli;</li> <li>• promuovere la comunicazione con gli altri bambini e con l'insegnante attraverso semplici parole in lingua inglese;</li> <li>• favorire la curiosità verso l'apprendimento dell'inglese;</li> <li>• incoraggiare alla partecipazione alle attività proposte e la collaborazione tra i bambini</li> <li>• sostenere un apprendimento significativo attraverso</li> </ul>
---	-------------------------------------	---



		esperienze ludiche che permettono al bambino di sviluppare capacità comunicative.
	<b>PROCESSO EDUCATIVO</b>	
	<i>PUNTO DI PARTENZA DEL PROGETTO:</i>  <i>INPUT DI PARTENZA</i>	L'inglese è una delle lingue più richieste e importanti nel mondo. Questo progetto è stato realizzato al fine di abituare i bambini ad approcciarsi a questa nuova lingua, riconoscendo e sentendo suoni differenti rispetto la lingua madre.  <b>MEDI:</b> i bambini della sezione verde hanno una maggiore conoscenza dell'inglese. Sanno riconoscere semplici parole e azioni in inglese.
	<i>PERCORSO / TRASFORMAZIONE</i>	<b>MEDI:</b> Attraverso attività ludiche, espressive e manipolative il bambino acquisirà sempre più consapevolezza nell'esistenza di un'altra lingua. La collaborazione e cooperazione saranno aspetti rilevanti durante il laboratorio, che permetteranno lo sviluppo

		di competenze comunicative utilizzando un differente codice linguistico.
	<b>PUNTO DI ARRIVO</b>	<b>MEDI:</b> Gli approcci messi in atto favoriscono un apprendimento significativo e in particolare gratificante della lingua inglese. Il bambino apprenderà nuovi suoni, discriminando i suoni della lingua madre. Infine, tale laboratorio promuoverà una crescita personale, favorendo atteggiamenti sociali positivi e collaborativi, accogliendo una nuova lingue e cultura.
	<b>ATTIVITÀ</b>	<b>MEDI:</b> le attività proposte per tale progetto sono: <ul style="list-style-type: none"> <li>• conoscenza di Paddington Bear, che ci accompagnerà durante i vari incontri, attraverso una storia (<i>circle time</i>);</li> <li>• racconto di una storia inventata dall'insegnante al fine di imparare e chiedere "What's your name?" e</li> </ul>

		<p>rispondere correttamente;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• gioco a staffetta e a squadre per apprendere i saluti;</li> <li>• visione di un video per apprendere i colori e attività creativa;</li> <li>• gioco “Witch says colour...!” utilizzando flashcards;</li> <li>• contare gli oggetti presenti in un cesto, in un gioco a squadre;</li> <li>• attività grafica sulle parti del corpo;</li> <li>• raccontare una storia per imparare gli animali;</li> <li>• teatrino per apprendere i membri della famiglia;</li> <li>• Attività creative relative a Natale e Pasqua;</li> <li>• attività ludica per imparare i nomi di frutta e verdura di stagione;</li> <li>• racconto di una storia per concludere il percorso con Paddigton Bear.</li> </ul>
--	--	--

		Quindi le principali attività intraprese sono di carattere esperienziale, espressive, manipolative e ludiche.
	<b>METODOLOGIA</b>	Il laboratorio prevede attività ludiche di gruppo o a coppie. Si privilegia l'utilizzo di giochi, libri e differenti materiali utili nella realizzazione di cartelloni e book personale.
	<b>STRUMENTI</b>	Verrà utilizzato il computer per visionare alcuni filmati e la cassa per ascoltare canzoncine. Inoltre, si prevede l'utilizzo di materiali cartacei.
	<b>RISORSE UMANE</b>	Chiara De Luca
	<b>TEMPISTICA</b>	Il laboratorio si svilupperà dal mese di ottobre al mese di maggio. Il laboratorio verrà effettuato una volta a settimana dalla durata di un'ora.
	<b>DESTINATARI</b>	Bambini di 4 anni
	<b>COMPETENZE PRINCIPALI</b>	COMPETENZA MULTILINGUISTICA

**Figura 4.1** Una unità didattica relacionada con el laboratorio de inglés de la escuela infantil de Chions

Después, se procede a examinar los principales elementos que caracterizan la unidad didáctica.

#### *4.3.1 Profundización y reflexiones derivadas de la unidad didáctica*

Los niños de 4 años son los protagonistas de esta unidad didáctica. Durante el taller de inglés, el docente pudo observar cómo los niños, con el fin de permitirles una adquisición óptima, manifestaron la necesidad de desarrollar una actitud positiva hacia dicho aprendizaje (es decir, de fomentar la autopromoción). Sin embargo, una actitud positiva solo puede desarrollarse si se presentan algunas condiciones, como por ejemplo: la significación, es decir, que el sujeto sea capaz de crear un significado que permita vincular todas las diferentes formas de aprendizaje que ha experimentado en primera persona, sin que aparezcan fragmentadas y episódicas; además, es relevante que el niño descubra que aprender un idioma como el inglés no sea obligatorio, sino que más bien pueda ser un momento útil y agradable al mismo tiempo. Finalmente, otra de las condiciones importantes a considerar es que aprender un idioma extranjero pueda ocurrir más allá de los muros escolares, continuando durante la vida cotidiana. Además, la adquisición puede ocurrir en condiciones de socialización, entendida como el establecimiento de relaciones entre un sujeto determinado y las personas que lo rodean, permitiendo un flujo continuo en la comunicación e intercambio de ideas. Se recuerda que la socialización representa una necesidad primaria para cualquier individuo. Por último, el desarrollo de la identidad cultural también influye en la posibilidad de crear adquisición, ya que solo a través de esto un sujeto puede crear y consolidar una personalidad consciente. En esta perspectiva, es importante dirigir a cualquier persona, desde la infancia, a crear una identidad cultural abierta al encuentro con culturas diferentes a la de pertenencia. El docente al redactar el proyecto

educativo y, en particular, al ponerlo en práctica, debe considerar estos elementos que resultan importantes. De hecho, el niño en el contexto educativo no debe considerarse solo como una persona, sino como un sujeto que presenta diferentes necesidades, que no se refieren únicamente a la dimensión lingüística. De hecho, como afirma Daloiso (2009), la enseñanza lingüística no debe reducirse a un entrenamiento lingüístico, bensì promuovere congiuntamente l'apprendimento della lingua e lo sviluppo psicologico, sociale e culturale dello studente». En virtud de lo que se ha afirmado, es fundamental proponer una visión de

«bambino competente», riconoscendo infatti che ciascuna fase evolutiva è caratterizzata da alcuni elementi dal punto di vista neuropsicologico, linguistico, socio-relazionale, e che «i bambini attivano strategie cognitive e processi neuropsicologici a loro peculiari, che andrebbero rispettati e sostenuti. [...] la glottodidattica per l'infanzia parte dalle competenze [...] dell'allievo, per promuoverne la crescita armonica e accompagnarlo alla tappa di sviluppo successiva.» (Daloiso, 2009: 105)

Considerando las observaciones previas sobre el protagonista de la unidad didáctica, es decir, el niño/estudiante, ahora procedemos al análisis de otros elementos cruciales como la figura del docente y del idioma que se pueden encontrar en esta unidad didáctica organizada. Otro sujeto que asume una posición destacada en la educación y que promueve nuevos conocimientos dentro de la escuela es el maestro. Este crea un vínculo con el objeto de adquisición, es decir, el idioma; de hecho, dentro de la planificación, el docente considera el idioma como un medio de comunicación, en el cual se valora más la corrección socio-pragmática que la formal. En este contexto, el idioma, que representa el tercer eje del aprendizaje, se concibe con un doble valor:

- a. Comunicativo: el lenguaje es una herramienta que permite a los individuos comunicarse. Por esta razón, el maestro propone momentos de comunicación en los que se ofrece la posibilidad de practicar el

lenguaje, dentro de un entorno acogedor que responde a las principales necesidades de los niños;

b. De formación: el lenguaje también es un medio de pensamiento, que apoya y origina una educación general del niño en el plano cognitivo (el lenguaje madura gracias a la ayuda de la cognición y el pensamiento, y viceversa, creando así una relación de interdependencia), cultural e intercultural (a través del lenguaje es posible entrar en contacto con la cultura a la que se refiere), relacional (permite crear vínculos, interactuar y cooperar) y semiótico (el lenguaje verbal representa solo uno de los muchos códigos expresivos que el niño posee y puede utilizar conscientemente). Considerando lo dicho, se destaca la existencia de una importante relación de interdependencia entre el aprendizaje del idioma materno y del idioma extranjero, lo que se traduce, desde el punto de vista glotodidáctico, en la noción de educación lingüística. Según esta visión, la educación lingüística propone un aprendizaje del idioma como un proceso que considera mecanismos creativos e imitativos, donde el error es producto de una habilidad en desarrollo y, como tal, no debe ser castigado. En consonancia con este punto de vista, Daloiso (2009) declara dentro de este contexto cómo «la grammatica non costituisce il punto di partenza dell'azione didattica, bensì il traguardo, che può essere raggiunto attraverso il confronto e l'interazione fra il proprio linguaggio e quello altrui. [...] L'educatore si pone come sostegno degli allievi nella formazione spontanea delle regole linguistiche.» (p.106) Analizando el valor que adquiere la noción de lengua, se puede compartir el pensamiento expresado por el investigador Daloiso, ya que dichos valores son visibles, implementados y concretizados dentro de la unidad didáctica. Es necesario destacar que el docente, a pesar de no ser hablante nativo, prefiere adoptar el enfoque dedicado a la creación de momentos comunicativos. Dentro del laboratorio de inglés, el maestro asume un doble rol: fomenta el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas en los niños, al mismo tiempo que contribuye de manera

significativa a la educación general de los sujetos a través de actividades en inglés. Por lo tanto, el docente crea una continuidad: -"*orizzontale*", construyendo importantes conexiones entre las actividades en inglés y las áreas dedicadas al aprendizaje. La adquisición se vuelve significativa a través de las experiencias vividas y asimiladas;

-"*verticale*", ofreciendo «percorsi di acquisizione graduati, che promuovano quella che [...] potremmo definire «zona di sviluppo prossimale», ossia la differenza tra quanto un apprendente è in grado di compiere da solo e quanto può potenzialmente arrivare a compiere grazie alla funzione di sostegno svolto dall'ambiente» (Daloiso, 2009: 108).

Las tareas realizadas por los docentes son múltiples y de gran alcance, lo que da lugar a la cuestión de las competencias profesionales que un maestro debería poseer para poder operar en tales contextos, un tema que ha generado nudos problemáticos durante las experimentaciones glotodidácticas llevadas a cabo. El maestro, de hecho, desempeña un papel clave en la visión educativa del estudiante, por lo que es indispensable contar con un equilibrio entre competencias lingüísticas, pedagógicas y glotodidácticas. La falta de un solo elemento implicaría dificultades en la planificación y concreción de las actividades en lengua extranjera. A continuación, se presentan las competencias relacionadas con el perfil del docente, consideradas ideales, para llevar a cabo determinadas tareas educativas.



<b>Competenze linguistiche</b>	<b>Competenze glottodidattiche</b>	<b>Competenze pedagogiche*</b>
<p><i>Abilità linguistiche: oralità</i> Saper utilizzare enunciati ricorrenti tipici delle routine scolastiche Saper produrre in modo autonomo enunciati appropriati al contesto prescolare Saper sostenere una conversazione spontanea con gli allievi</p> <p><i>Competenza sociolinguistica</i> Saper utilizzare in LS il linguaggio che tipicamente gli adulti utilizzano nel rivolgersi a bambini, producendo un input adattato sul piano: – linguistico – comunicativo – paralinguistico – extralinguistico</p> <p><i>Lessico</i> Conoscere le aree lessicali tipiche del mondo dell'infanzia (giochi, giocattoli, animali, luoghi della scuola ecc.)</p> <p><i>Grammatica</i> Saper utilizzare le regole di composizione linguistica per produrre enunciati corretti sul piano strutturale</p>	<p><i>Competenze teoriche</i> Conoscere gli approcci e i metodi più adeguati all'accostamento alla LS in tenera età</p> <p><i>Competenze progettuali</i> Saper programmare percorsi educativi in LS coerenti con l'approccio e il metodo adottati Saper costruire percorsi integrati di educazione linguistica e formazione generale</p> <p><i>Competenze metodologiche</i> Conoscere le tecniche glottodidattiche più adeguate per i bambini in età prescolare Saper concatenare le tecniche costruendo un percorso didattico coerente Valutare e selezionare materiali glottodidattici</p> <p><i>Competenze gestionali</i> Mettere in atto strategie glottodidattiche specifiche per la gestione di gruppi di bambini, finalizzate a: suscitare la motivazione sollecitare la produzione affinare la produzione facilitare la comprensione offrire un rinforzo positivo</p>	<p><i>Competenze relazionali</i> Conoscere le strategie relazionali che favoriscono l'instaurarsi di: – un rapporto di fiducia tra il bambino e l'insegnante – relazioni positive tra i bambini Saper gestire gruppi numerosi di allievi in età prescolare</p> <p><i>Competenze psico-evolutive</i> Conoscere le tappe di sviluppo infantile nelle diverse aree di apprendimento</p> <p><i>Competenze curricolari</i> Conoscere l'impianto curricolare della scuola dell'infanzia Conoscere la natura, le finalità e gli obiettivi di apprendimento specifici dei campi di esperienza Saper programmare percorsi educativi generali coerenti con le mete e gli obiettivi curricolari della scuola dell'infanzia</p> <p><i>Competenze metodologiche generali</i> Conoscere le tecniche didattiche più adeguate per ciascuna area di apprendimento Saper concatenare le tecniche costruendo un percorso educativo coerente Valutare e selezionare materiali didattici</p>

**Figura 4.2** Competencias profesionales del maestro de idiomas extranjeros en la escuela infantil (Daloiso, 2009: 110-111)

Finalmente, dentro de las escuelas de infancia, a través de la realización de proyectos locales, se pudo percibir el reducido número de docentes que corresponden al perfil mencionado anteriormente, especialmente en el ámbito lingüístico. Esta información se puede observar también gracias a la administración del cuestionario a las escuelas de infancia de la zona de Pordenone. Se reafirma entonces que el maestro de idiomas debe poseer ciertas cualidades importantes relacionadas con las competencias lingüísticas y glotodidácticas, «nella consapevolezza che una scarsa padronanza della LS risulta pregiudizievole per il buon esito delle attività educative» (Daloiso, 2009: 158). Por último, el idioma extranjero podrá ser consolidado y promovido por un docente de sección o por un experto externo, siempre y cuando posean los requisitos profesionales necesarios. Las soluciones ofrecidas presentan tanto ventajas como desventajas en el ámbito educativo; la alternativa que resulta ser la mejor es la de llevar a cabo el laboratorio con el docente de sección, quien posee competencias en el idioma extranjero para promover el máximo grado de integración educativa. En el caso de que esta posibilidad no pueda llevarse a cabo debido a que el maestro no posea buenas competencias lingüísticas, será un experto externo quien dirija el laboratorio, asegurando así una excelente calidad del input. A partir de esta información, se puede entender lo necesario que es promover «una politica di formazione iniziale dei docenti nelle facoltà di Scienze della Formazione Primaria che assegni un ruolo più rilevante alle competenze linguistiche e glottodidattiche nel profilo professionale complessivo dell'insegnante.» (Daloiso, 2009: 109) Además, como se desprende del proyecto de inglés, este se lleva a cabo una vez a la semana, durante una hora durante las actividades de la tarde. En este contexto, es necesario tener en cuenta la importancia de una entrada redundante y, en particular, frecuente, que acompañe a los niños en el aprendizaje lingüístico a través de una exposición periódica y constante (Daloiso, 2009). Este aspecto, que se revela como clave y de éxito, desafortunadamente no se implementa en la escuela infantil de

Chions, objeto de análisis. Por lo tanto, una solución a esta situación, (como sugerido también por la Coordinadora pedagógica) podría ser la realización de rutinas educativas en inglés, representando de esta manera momentos preestablecidos, dentro de los cuales se ofrecen actividades que dividen el tiempo escolar de los niños. Por lo tanto, estos momentos se demuestran ser oportunidades tanto en el plano formativo como en el glotodidáctico. Además, desde el punto de vista pedagógico, las rutinas escolares de los niños están previstas como parte integral del currículo implícito, ya que conducen a alcanzar importantes objetivos educativos, como por ejemplo:

a. Incremento de la autoestima: de hecho, las rutinas tienen un valor afectivo para los niños, ya que representan uno de los momentos necesarios para que puedan integrarse en un lugar considerado seguro y guiado, pero no solo eso, un entorno en el que identifican personas y situaciones ciertas desde una perspectiva psicosocial;

b. "integrazione in un ambiente sociale allargato" (Daloiso, 2009: 165), las principales costumbres presentes en la escuela se definen como momentos de socialización colectiva. Gracias a ellas, se acompaña al niño hacia la superación del egocentrismo infantil, adquiriendo la existencia de compañeros y amigos;

c. la convivencia: las rutinas aportan una importante contribución, ya que al estar fuertemente estructuradas, permiten el reconocimiento y la aplicación de reglas de convivencia como, por ejemplo, respetar los turnos de palabra, seguir las indicaciones del maestro.

d. autonomía: los tiempos marcados dentro de la escuela brindan la oportunidad de aprender a cuidarse a sí mismos, desarrollando una actitud responsable en tareas específicas, como en la situación en la que se requiere ir a lavarse las manos, que representa un momento dedicado a la higiene personal. Mientras desde el punto de vista glotodidáctico, los momentos de rutina se consideran un excelente medio para utilizar de manera efectiva el idioma extranjero. De hecho, los hábitos adquiridos por los niños pueden favorecer un acercamiento al idioma

extranjero:

- a. situacional: el inglés es un instrumento comunicativo dentro de contextos concretos como el *circle time*, el almuerzo, la merienda, la higiene personal o durante el momento de la bienvenida y la salida;
- b. recurrente: la frecuencia del input no es óptima si el acercamiento al inglés ocurre solo durante unas pocas horas a la semana. La aplicación del inglés durante las rutinas permite aumentar la cantidad de exposición al nuevo input lingüístico;
- c. holístico: como afirma Daloiso (2009), «la contestualizzazione della LS nelle situazioni routinarie favorisce l'aggancio immediato tra i referenti della comunicazione e le espressioni linguistiche utilizzate» (p.166);
- d. sensorial: durante el tiempo escolar, seguir las rutinas implica el uso integrado de los sentidos, gracias a los cuales los niños descubren el entorno circundante, estableciendo una relación con él, asignando finalmente significados a estímulos muy específicos, que se definen como constantes, ordenados y coherentes;
- e. significativo: para los niños, las rutinas se consideran momentos fundamentales, es por esta razón que el uso del inglés durante los momentos rutinarios permite construir relaciones lingüísticas llenas de significado desde el punto de vista afectivo.

Por estas razones, proponer momentos de uso del idioma extranjero dentro de la escuela, durante las rutinas, favorece un acercamiento válido a un nuevo código lingüístico. En este contexto, el maestro desempeña un papel clave, ya que «alcune routine si fondano maggiormente sull'interazione tra l'insegnante e il gruppo di bambini, la qual cosa consente di utilizzare la LS all'interno di attività collettive fortemente guidate e strutturate» (Daloiso, 2009: 167). Además, los maestros prestarán atención al orden en la gestión de las rutinas, ya que algunas de ellas parecen ser complicadas de manejar al representar situaciones de libertad expresiva. En esta perspectiva, dentro del proyecto educativo propuesto por el docente que lleva a cabo el

laboratorio de inglés, destaca el uso del idioma inglés durante el *circle time* representa uno de los momentos ventajosos para la exposición al idioma extranjero. De hecho, es un momento relevante en el que los niños tienen la oportunidad de indicar su presencia o comunicar la ausencia de algún amigo. También mencionan el día de la semana, volviéndose conscientes del tiempo cronológico, además de destacar, mediante la observación, el tiempo meteorológico. En esta perspectiva, los niños tienen la oportunidad de familiarizarse con conceptos abstractos, como la presencia y la ausencia, el tiempo meteorológico y cronológico, gracias a la realización de acciones concretas (colgar la foto en la ventana de la escuela realizada a través de carteles) y el uso de comparaciones y relaciones comunicativas controladas por el maestro. Durante las actividades propuestas por la maestra, es posible observar cómo ella introduce gradualmente el idioma extranjero dentro de contextos específicos. De hecho, con el fin de permitir un acercamiento gradual al inglés en los niños, prefiere un corpus básico de frases lingüísticas de alta frecuencia, agregando gradualmente la cantidad y el tipo de expresiones en inglés. Daloiso (2009) propone, en su investigación, un corpus que se identifica como una herramienta eficiente para todas las maestras que se disponen a crear estos nuevos contextos de acercamiento al idioma extranjero en la escuela de infancia. El corpus lingüístico ofrecido sirve como punto de referencia para las maestras, con el fin de utilizarlo durante las rutinas escolares. De esta manera, se puede esperar el uso espontáneo y natural del inglés por parte de los niños en situaciones específicas como cumpleaños, excursiones, nuevas llegadas, saludos y momentos de despedida.

Accoglienza	Good morning, children! How are you? Are you fine? Take off your jacket/coat/ hat/shoes/gloves. Put your backpack on the chair. Put on your uniform/slippers. Are you tired? Who is absent today? Take off your uniform/slippers	Igiene personale	Wash/dry your hands. Brush your teeth. Do you need to go to the toilet? Did you hurt yourself? Oh! You have a booboo here! Let's put a plaster on. Blow your nose. Here is a tissue.
Comportamento	Be careful! Be quiet, please! Silence, please! Sit down and stay still, please. Listen! Hands down. Don't touch! Not so loud! Don't grab the pencil from Marco! Ask Marco: «Pencil please!» No cheating! No kicking / No pushing. Gently, gently. Tidy your desk. Go slowly! / Hurry up! I'm sorry! Thank you! You are welcome!	Attività ludiche	Shall we open the box? Who goes first? I/you go first. Whose turn is it? It's my/your turn. Are you ready? Ready, steady, go! Roll the dice. How much did you get? Well done! / Excellent! / Good job! Lucky boy/girl! Too bad! Try again! Pick a card. Spin the wheel. Cover your eyes with your hands. I/you win! / You are the winner! I won! It's a tie! The game is over.
Merenda	Are you hungry? Do you want a biscuit? Eat up, finish your biscuit. Are you thirsty? Water or juice? Here is your glass. Pour some water in your glass. Set the table. Get the water please. Put your bibs on. Eat up. Finish your food, please. Take off your bibs. / Put away your bibs.	Congedo	Put on your jacket and zip it up. Put on your shoes. Tie the laces. Bye, bye, children! See you tomorrow! It's time to go home!

**Figura 4.3** Tabla en la que se presenta el corpus lingüístico en inglés propuesto por Daloiso durante las rutinas (Daloiso, 2009: 170)

Además del estudiante, en este caso el niño, el docente y el input lingüístico proporcionado durante el laboratorio de inglés, es esencial prestar atención a las posibles actividades propuestas en el laboratorio de inglés, las cuales son el medio para que la adquisición ocurra de manera efectiva. Las actividades propuestas dentro de la unidad didáctica se llevan a cabo principalmente durante el circle time, creando así un momento de oportunidad, pero existen diferentes tipos de actividades durante las cuales el inglés representa el principal medio de comunicación, es decir, una herramienta a través de la cual los niños tienen la posibilidad de aprender nuevas habilidades y competencias en diferentes campos de experiencia. Dentro del proyecto, se pueden

observar algunos temas tratados durante el laboratorio de inglés, mediante actividades descritas a continuación, las cuales permiten construir una formación sólida; estas actividades se llevarán a cabo con la ayuda de rimas, canciones y herramientas tecnológicas que permiten ver algunos videos interactivos. Con el fin de generar curiosidad y asombro en los niños, el maestro ha expresado su deseo de utilizar un personaje guía, como por ejemplo Paddington, un osito que en cada encuentro lleva una sorpresa a la escuela para descubrir y conocer, alimentando así el interés de los niños. Además, el laboratorio está dividido en tres fases: la primera fase en la que el maestro saluda a los niños y descubre junto con ellos qué se hará durante el laboratorio con la ayuda del personaje guía (*circle time*), luego se propone un juego, la visualización de un video o una actividad, y finalmente, al terminar la actividad, se despide a los niños. Las principales actividades experienciales, que permiten un crecimiento no solo lingüístico sino también formativo, son:

- a. actividades expresivas: estas actividades permiten fomentar las habilidades expresivas de los estudiantes, gracias al lenguaje icónico, es decir, a través del dibujo, recortes de materiales y uso de colores. Son actividades distintivas, ya que durante este momento, el niño puede dar rienda suelta a su imaginación; al mismo tiempo, son actividades que requieren el logro de ciertos objetivos; estas actividades, definidas como estructuradas, pueden llevarse a cabo a través de instrucciones precisas comunicadas por el maestro. Finalmente como afirma Dalosio (2009)

«le tecniche espressive, inoltre, contribuiscono all'educazione generale dell'allievo, in quanto consentono di sviluppare la coordinazione oculo-manuale, le competenze semiotiche, la concettualizzazione dei colori e la loro corretta associazione con oggetti, la capacità di riconoscere e rispettare la delimitazione dell'area di disegno» (Dalosio, 2009: 172);

- b. manipulativas: Los sentidos son los protagonistas principales de estas actividades, desarrollando así formas de aprendizaje relevantes. Las actividades exploratorias son un ejemplo de esto, ya que los niños exploran las propiedades de objetos y materiales utilizando los sentidos. Por otro lado, también entran en esta categoría las actividades creativas, que implican la modificación y creación de materiales a través de acciones prácticas como recortar, rasgar y luego pegar. La creatividad de los niños se fomenta mediante el uso de materiales flexibles;
- c. psicomotoras: La psicomotricidad, desarrollada en el contexto francés por B. Aucouturier y difundida en Italia en la década de 1960, se basa en «una concezione della persona intesa come intreccio indissolubile di corporeità, intelligenza e affettività. [...] utilizza il gioco spontaneo, il movimento e la rappresentazione come strumenti per lo sviluppo congiunto di abilità motorie, cognitive, affettive» (Daloiso, 2009: 173). Se clasifican como habilidades motoras la representación teatral y el juego simbólico, pero también actividades relacionadas con la coordinación corporal, que promueven no solo el desarrollo motor sino también cognitivo y afectivo. Incluso dentro de la unidad didáctica es posible observar cómo estas actividades se llevan a cabo en la práctica, como por ejemplo, la elaboración de un teatro para aprender los miembros de la familia, o actividades creativas relacionadas con Navidad y Pascua, y por último, actividades lúdicas para aprender los nombres de frutas y verduras de temporada. Aplicando concretamente estos tipos de actividades, es posible observar cómo se potencia y favorece el uso de la lengua extranjera en los niños, a través de la producción de algunas palabras. Durante el taller y, por lo tanto, durante las actividades propuestas y delineadas, el maestro prefiere utilizar el inglés durante todo el encuentro; a veces, cuando el concepto resulta complejo y los niños hacen preguntas, el docente recurre a la lengua materna para facilitar la comprensión. Este es uno de los aspectos examinados en el ámbito de la glotodidáctica de la escuela infantil, en el que surge una pregunta sobre si se debe utilizar exclusivamente o no



el nuevo código lingüístico con los niños. De hecho, teniendo en cuenta el grupo de edad de interés de la escuela infantil, los proyectos experimentales implementados han preferido adoptar situaciones suaves, ya que había «timore di aggredire gli allievi con un'esperienza di immersione linguistica che poteva avere ripercussioni negative sul piano affettivo» (Daloiso, 2009: 177). Estas preocupaciones fueron consideradas infundadas por el comité técnico-científico que supervisaba el *Proyecto LESI*. Efectivamente, en el plano neuropsicológico, los niños presentan una amplia variedad de estrategias utilizadas en el procesamiento lingüístico, las cuales también se emplean al adquirir un nuevo idioma. Por lo tanto, desde el punto de vista glotodidáctico, es importante ofrecer a los niños una cantidad adecuada de input, ya que tienen excelentes habilidades de comprensión, anticipación e inferencia. La limitación del input no está justificada por estas razones. Sin embargo, en el plano afectivo, el uso constante del inglés podría provocar situaciones y comportamientos negativos, disminuyendo así la motivación de los niños y haciéndolos vivir una experiencia negativa con el nuevo idioma. Para evitar que estas situaciones ocurran, el docente tiene la posibilidad de implementar estrategias de facilitación en la comprensión efectivas.

De hecho, en este contexto es importante, para lograr los objetivos establecidos en el proyecto educativo, implementar una estrategia considerada adecuada y funcional, llamada «*una lingua/un momento*», que reconoce el uso principal del inglés, consolidando así las habilidades neuropsicológicas; pero al mismo tiempo, en caso de que ocurran episodios riesgosos en el ámbito afectivo (desánimo, dificultades de comprensión y desmotivación), se recurra al uso de la lengua materna. El maestro juega un papel crucial, siendo una fuente de experiencia y conocimiento que permite, a través de estrategias y actividades adecuadas y eficientes para los niños, potenciar su competencia comunicativa, multilingüe y expresiva. Consciente de estas situaciones, el maestro implementa una variedad de estrategias

con el propósito de:

- a. facilitar la comprensión: creando un entorno de apoyo que facilite la comprensión de los enunciados, fomentando así el crecimiento del niño en términos lingüísticos y comunicativos. El maestro reformula los enunciados gramaticalmente correctos, resaltando las palabras clave; además, proporciona explicaciones mediante un discurso ralentizado y con el apoyo de íconos, que permiten visualizar el contenido lingüístico, así como objetos y gestos que refuerzan las producciones;
- b. estimulación lingüística: se ofrecen oportunidades para que los niños utilicen el inglés. Un ejemplo concreto es el *decision-making*, cuando los niños se dedican a actividades como el dibujo, es decir, actividades individuales, que no requieren el uso continuo del inglés, es importante crear las condiciones en las que el niño, para obtener los materiales deseados, debe pedirlos mediante breves enunciados; En este contexto, incluso la repetición colectiva constituye una estrategia efectiva, que implica la repetición en grupo de una canción o una rima para no causar ansiedad a los niños más tímidos. Además, la producción de frases suspendidas permite a los niños anticipar el input del docente gracias a la consolidación y fortalecimiento de rutinas lingüísticas y estrategias inferenciales. Por último, el error intencional resulta ser una técnica que consiste en cometer errores voluntarios; en este contexto, el niño es capaz de corregirlos de manera natural haciendo referencia a las competencias adquiridas en el idioma extranjero;
- c. refuerzo lingüístico: el maestro responde positivamente a los primeros intentos de producción lingüística del niño, ofreciendo expresiones de refuerzo como "¡Muy bien!", "¡Excelente trabajo!". Además de la producción verbal, el maestro utiliza gestos, como aplaudir, sonreír o levantar el pulgar, para resaltar un aspecto positivo realizado o producido por un niño;
- d. gestión del grupo: el maestro debe mostrar habilidades en la gestión del grupo-clase, manteniendo viva la curiosidad y la motivación de los niños. Para ello, el docente prefiere utilizar el efecto sorpresa, como el

uso de personajes guía o cajas en las que se esconden materiales útiles para la realización de la actividad; o conseguir la mirada de todos los niños, en el momento de la explicación de un juego o actividad, prestando atención al tono de la voz, que no debe ser ni demasiado alta ni demasiado baja, y al énfasis de las palabras, creando un ambiente clase tranquilo y juguetón. La premiación de los niños, una vez finalizada la actividad, genera emociones positivas que posteriormente estarán asociadas a ese momento particular, deseando revivirlo nuevamente. Además, el maestro debe ser capaz de escuchar las necesidades de los niños, llevando a cabo actividades diferentes según su grado de serenidad o nerviosismo. Gestionar un grupo de niños implica que el maestro intervenga en determinadas situaciones, llamando al orden y respetando las reglas establecidas al comienzo del laboratorio. (Daloiso, 2009) El empleo de estas estrategias permite alcanzar los objetivos educativos definidos dentro de la unidad didáctica. Estos objetivos, como descubrir un nuevo instrumento lingüístico, conocer nuevas culturas y pueblos, promoviendo así la comunicación a través de breves enunciados, se logran mediante las actividades propuestas por el docente. La definición de estos objetivos «deriva direttamente dalla programmazione generale della sezione, nella quale vengono indicati gli obiettivi di apprendimento relativi ai campi di esperienza.» (Daloiso, 2009: 156) El idioma extranjero se incorpora dentro del currículo preescolar, gracias a una colaboración fundamental entre el maestro de LE y el maestro de sección con el objetivo de:

- a. identificar los aspectos en los que fundamentar la integración educativa (técnicas y metodologías didácticas, finalidades);
- b. delinear uno o más objetivos formativos extraídos de la programación de la sección, «i quali saranno connessi ai campi di esperienza e, di norma, saranno declinati all'interno di ««progetti educativi»»». (Daloiso, 2009: 156)
- c. definir los objetivos lingüísticos, subordinados a los formativos;

d. elaborar actividades glotodidácticas, eficaces para alcanzar los objetivos lingüísticos y formativos.

Según esta visión, la programación del idioma extranjero implica que la participación del maestro de lengua no suspenda el proceso educativo en curso, sino que se inserte en él o lo complemente de manera natural. Esta situación solo puede lograrse si existe una planificación común entre todos los docentes. Además de eso, dentro del proyecto que se examina, es posible observar tres elementos relevantes que destacan el proceso educativo, el cual está dividido en:

1. Punto de partida del proyecto: donde se destaca la importancia de la enseñanza del inglés y se enfoca en las competencias de los niños en relación con el idioma inglés;
2. Trayectoria transformacional: en este contexto, el maestro lleva a cabo actividades lúdicas, manipulativas y expresivas mediante las cuales los niños adquirirán conciencia de la existencia de un nuevo código lingüístico y cultura.
3. Punto de llegada: Punto de llegada: mediante la implementación de múltiples estrategias y la realización de diversas actividades, se podrá fomentar un aprendizaje significativo y especialmente gratificante del inglés. El niño aprenderá nuevos sonidos, discriminando los sonidos de la lengua materna. Finalmente, este laboratorio promoverá un crecimiento personal, fomentando actitudes sociales positivas y colaborativas, y acogiendo un nuevo idioma y cultura.

El análisis exhaustivo de la unidad didáctica presentada ha sacado a la luz reflexiones significativas, que no solo han sentado las bases para futuras mejoras, sino que también han permitido una comprensión profunda de los elementos en los que enfocarse para fortalecerlos progresivamente. De hecho, al relacionar los elementos surgidos durante el laboratorio con las reflexiones presentadas por Daloiso, se ha constatado una brecha significativa entre los objetivos establecidos y la situación actual de los jardines de infancia. Esta brecha afecta no solo a

las metodologías y estrategias, sino también a las posibles implementaciones necesarias. Se observa una distancia considerable entre la práctica actual y los estándares que deberían adoptarse efectivamente para garantizar un enfoque más adecuado y coherente con las necesidades educativas de los niños en esta fase crucial de desarrollo. Se puede afirmar que el acercamiento al idioma inglés representa únicamente el punto de partida, y se espera poder adoptar, de acuerdo con las indicaciones ministeriales, enfoques más avanzados para facilitar una aproximación más efectiva del niño a la adquisición del idioma extranjero. En este contexto, es importante mencionar una iniciativa promovida por la *Cooperativa Sociale Il Portico*, que desempeñó un papel fundamental en la fundación de un jardín de infancia bilingüe ubicado en San Donà di Piave. Esta iniciativa destaca la importancia de la adquisición de un idioma extranjero, como el inglés, en este contexto específico. De hecho, el inglés se convierte en el medio de comunicación utilizado transversalmente en los talleres propuestos por los docentes en esta realidad particular. Se puede afirmar que la evolución del contexto social, en constante cambio, ha contribuido a la construcción de un bagaje cultural personal, que será valioso no solo para el futuro de los niños de hoy, sino también para el de los ciudadanos del mañana.

## **Conclusione**

In conclusione, dal presente elaborato, che pone in rilievo alcuni aspetti essenziali connessi ai fenomeni del plurilinguismo e interculturalità e in particolare l'esperienza di una specifica realtà relativa all'insegnamento della lingua inglese, presente nel territorio, emergono rilevanti considerazioni. Si è potuto cogliere, tramite le informazioni proposte, che la scuola, negli ultimi anni, è stata chiamata a innovarsi, adattandosi e rispondendo in modo particolare alle esigenze di una società in continua evoluzione. Società in costante mutamento ma che crea un continuo contatto con molteplici culture, che vengono oramai considerate una risorsa da custodire e in particolare da promuovere. Effettivamente, la presenza di differenti culture non solo nel territorio ma anche all'interno del contesto scolastico contribuiscono sempre di più all'affermarsi dell'integrazione e inserimento delle lingue straniere, rappresentando, in questo modo, un traguardo formativo fondamentale nelle istituzioni scolastiche, non solo per ciò che concerne la scuola primaria e secondaria, ma anche per le scuole dell'infanzia; tuttavia, è necessario specificare che vi è ancora una notevole mancanza di un'adeguata attenzione dedicata alla lingua straniera, alle strategie e modalità ad esse connesse e alla formazione degli insegnanti, nella scuola dell'infanzia. Sebbene esistano tali limitazioni, una delle mete presenti nelle Indicazioni ministeriali, relativa all'introduzione della lingua inglese nelle scuole dell'infanzia, è visibile concretamente in specifiche realtà del territorio pordenonese in cui, tramite la somministrazione del questionario, si è potuto constatare come la scuola dia significativa importanza nel creare occasioni di insegnamento della LS. Si è potuto infatti osservare come le insegnanti generano opportunità di apprendimento naturale sviluppando momenti di riflessione e in particolare di dialogo. Inoltre, tramite il questionario si è potuto mettere in luce effetti positivi prodotti dall'accostamento della lingua inglese nel periodo prescolare ed eventuali difficoltà

riscontrate. Le attività proposte dalle insegnanti permettono effettivamente un avvicinamento positivo del bambino a quella che per lui rappresenta una nuova realtà e un differente codice linguistico, producendo in questo modo competenze e conoscenze promosse e sostenute tramite la pratica didattica; Inoltre, le differenti attività proposte, presenti anche all'interno dell'unità didattica, messa a punto dall'équipe della scuola dell'infanzia di Chions, sono uno strumento determinante per l'acquisizione della lingua inglese. Allo stesso tempo però si è potuto comprendere come questa proposta all'interno dell'offerta formativa della scuola sia a volte difficoltosa, in quanto non vi è un inserimento quotidiano della LS nelle attività educative elaborate dalle insegnanti; non vi è, quindi, un'integrazione adeguata con le attività connesse agli altri ambiti dell'agire e del fare, sfavorendo così l'interdisciplinarietà e la trasversalità di conoscenze e competenze, promosse invece dai documenti ministeriali. Inoltre, un altro elemento che limita la realizzazione efficace dell'acquisizione della lingua inglese è la formazione degli insegnanti. Il docente in questo contesto assume un ruolo fortemente educativo che consente, grazie ai propri contributi offerti, di promuovere lo sviluppo di competenze sia linguistiche e comunicative e creare una profonda educazione dei bambini, tramite attività in lingua inglese. Secondo quindi questa visione, è fondamentale che l'insegnante possieda competenze professionali utili e adeguate per fornire input corretti al fine di creare acquisizione. L'equilibrio tra competenze linguistiche, glottodidattiche e pedagogiche sono la chiave di successo per la realizzazione e progettazione di attività in lingua inglese. Infine, allo scopo di generare un accostamento efficace, ridondante e frequente della lingua straniera, anche per bambini appartenenti alla sezione piccoli, è opportuno sperimentare il nuovo codice linguistico durante alcune routine educative, le quali assumono un valore formativo, concorrendo così a raggiungere alcune mete educative e glottodidattiche, in quanto rappresentano momenti predefiniti che scandiscono il tempo scuola,

rappresentando così un ottimo mezzo per l'esposizione adeguata all'inglese. Attraverso quindi l'analisi globale di concetti teorici relativi alla cultura, la presa in esame del questionario somministrato alle insegnanti della scuola dell'infanzia e la descrizione dell'unità didattica, si delineano solo i primi passi su cui riflettere, identificando aspetti critici da migliorare e promuovendo gli elementi positivi sui quali sperimentare. Si evidenzia tramite tale elaborato, l'impegno e la determinazione delle scuole nel generare, tramite esperienze, nuove conoscenze relative alla cultura. I bambini, grazie al prezioso contributo della scuola e degli insegnanti, in questo contesto, sono sempre più inclini alla diversità, a ciò che è nuovo, senza porre barriere e limiti, promuovendo infatti una consapevolezza culturale e linguistica. Dall'altro lato si mette in luce la volontà di incoraggiare le istituzioni a organizzare momenti di formazione e di dialogo per sostenere gli insegnanti in quelli che costituiscono i compiti educativi, i quali non contribuiscono solamente a creare un solido patrimonio personale e culturale, ma plasmano anche quei "soggetti" che saranno i futuri cittadini di un mondo interconnesso e in costante evoluzione, in cui le culture e le lingue si intersecano creando nuove prospettive e differenti modi di osservare.



## **Bibliografia**

Balboni P., 2015, *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Novara.

Balboni P., Coonan C.M., Ricci Garotti F., 2001, *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Edizioni Guerra, Perugia.

Caon F., Battaglia S., Bricchese A., 2020, *Educazione interculturale in classe. Una prospettiva edulinguistica*, Pearson Academy, Milano-Torino.

Daloiso M., 2009, *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*, UTET Università, Torino.

## Sitografia

Carlos A., Melero R., 2016, *L'inglese nella scuola italiana. La questione negata della varietà-modello*, <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-073-0/978-88-6969-073-0-ch-12.pdf>

Competenza Chiave europea per la cittadinanza, 2019, *Comunicazione in lingue straniere*, <https://www.liceocrespi.edu.it/wp-content/uploads/2019/10/Comunicare-in-lingue-straniere-.pdf>

Costituzione italiana, <https://www.governo.it/it/costituzione-italiana/2836>

Council of Europe, 2016, *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, <https://rm.coe.int/guida-per-lo-sviluppo-e-l-attuazione-di-curricoli-per-una-educazione-p/16805a028d>

Crespi I., 2015, *Cultura/e nella società multiculturale: riflessioni sociologiche*, [file:///C:/Users/chiar/Downloads/cultura-e-nella-societa-multiculturale%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/chiar/Downloads/cultura-e-nella-societa-multiculturale%20(1).pdf)

Enciclopedia Treccani, <https://symbbl.cc/it/collections/quotation-marks/>

Fiorentini I., Gianollo C., Grandi N., 2020, *La classe plurilingue in Italia: sfide e opportunità*,

[https://cris.unibo.it/retrieve/handle/11585/773221/e1dcb335-e5b7-7715-e053-](https://cris.unibo.it/retrieve/handle/11585/773221/e1dcb335-e5b7-7715-e053-1705fe0a6cc9/Fiorentini%20Gianollo%20Grandi%202020%20-%20La%20classe%20plurilingue%20in%20Italia%20-%20sfide%20e%20opportunita%CC%80.pdf)

[1705fe0a6cc9/Fiorentini%20Gianollo%20Grandi%202020%20-%20La%20classe%20plurilingue%20in%20Italia%20-%20sfide%20e%20opportunita%CC%80.pdf](https://cris.unibo.it/retrieve/handle/11585/773221/e1dcb335-e5b7-7715-e053-1705fe0a6cc9/Fiorentini%20Gianollo%20Grandi%202020%20-%20La%20classe%20plurilingue%20in%20Italia%20-%20sfide%20e%20opportunita%CC%80.pdf)

Fiorucci M., 2015, *Per una scuola interculturale*,

[file:///C:/Users/chiar/OneDrive/Desktop/Per\\_una\\_scuola\\_interculturale.pdf](file:///C:/Users/chiar/OneDrive/Desktop/Per_una_scuola_interculturale.pdf)

Luise M. C., 2013, *Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue interculturale*,

[file:///C:/Users/chiar/Downloads/PDF%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/chiar/Downloads/PDF%20(1).pdf)

Minardi S., 2012, *Quale educazione plurilingue nella scuola?*,

<file:///C:/Users/chiar/Downloads/aadmin-Minardi+Quale+educazione+plurilingue+nella+scuola.pdf>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012, *Annali della Pubblica Istruzione. Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, [https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf](https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf)

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2014, *Esperienze di insegnamento in lingua straniera nella Scuola dell'infanzia. Rapporto sulla rilevazione effettuata nel novembre* [https://www.istruzione.it/allegati/2015/INFANZIA\\_Lingue\\_Straniere\\_Rapporto\\_Monitoraggio\\_Dicembre%202014.pdf](https://www.istruzione.it/allegati/2015/INFANZIA_Lingue_Straniere_Rapporto_Monitoraggio_Dicembre%202014.pdf)

MPI, 2007, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, [https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir\\_310707.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf)

Migliardi A., 2019, *Questionario* <https://www.dors.it/alleg/newcms/201306/questionario.pdf>

Report Istat, *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2020/2021*,  
2022,

[https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/NOTIZIARIO\\_Stranieri\\_2021+%281%29.pdf/150d451a-45d2-e26f-9512-338a98c7bb1e?t=1659103036663](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/NOTIZIARIO_Stranieri_2021+%281%29.pdf/150d451a-45d2-e26f-9512-338a98c7bb1e?t=1659103036663)

Spaliviero C., 2020, *Un modello di competenza comunicativa letteraria e interculturale*,

<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-464-6/978-88-6969-464-6-ch-07.pdf>

