

“Idee e teorie sulla lingua. La voce di genitori e insegnanti a Milano”¹

Francesca Linda Zaninelli²

Premessa

Il tema della lingua è uno dei temi sui quali si sono vivacemente confrontati i genitori, autoctoni e di altre culture e le insegnanti coinvolti in una recente ricerca che ha provato a dare spazio e voce alle loro idee e opinioni nei contesti educativi³. In questa ricerca si sono creati all'interno delle scuole dell'infanzia contesti di parola (focus group) per discu-

¹ Il titolo dell'intervento tenuto a Firenze il 6 giugno 2008 nell'ambito della giornata seminariale era “Idee e teorie sull'educazione. La voce di genitori e insegnanti a Milano”. La modifica apportata per la pubblicazione dell'intervento è opportuna dato il tema educativo specifico che nel contributo viene trattato.

² Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Milano Bicocca

³ La ricerca “*Bambini e genitori immigrati nei servizi educativi: modelli educativi e questioni di metodo*” (biennio 2005/2007) è stata coordinata dalla Professoressa Susanna Mantovani (Università di Milano Bicocca) e ha coinvolto le Università di Firenze (Professor Enzo Catarsi), di Parma (Professor Enver Bardulla) e l'Istituto di Scienze e Tecnologie Cognitive del CNR di Roma (Professoressa Tullia Musatti). Il progetto di ricerca è estensione e approfondimento nazionale del progetto internazionale “*Children of Immigrants in Early Childhood Settings of Five Countries: A Study of Parent and Staff Beliefs*” coordinato dal Prof. Joseph J. Tobin (Arizona State University), che ha coinvolto cinque città, Milano, Parigi, Berlino, Birmingham e Phoenix. Per approfondimento si veda: Mantovani, S., (2007), “Bambini e genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia in cinque Paesi”, In *Educazione Interculturale*, Vol. 5, n. 3, ottobre, pp. 323-339; Bove, C., (2007), “Metodologie visuali e contesti dialogici. Un metodo di ricerca in situazioni interculturali”, In *Educazione Interculturale*, Vol. 5, n. 3, ottobre, pp. 341-359; Tobin, J.J., Arzubaga, A. e Mantovani, S. (2007), *The Hundred Language of Parents*, “Early Childhood Matters”, Bernard Van Leer Foundation, n. 108; Tobin, J.J., Mantovani, S. e Bove, C., (2008) *Methodological issues in video-based research on immigrant children and parents in early childhood settings*, proceeding del Convegno IHSRC Rovereto, 2007, in corso di stampa; Zaninelli F. (2008), “Servizi educativi e famiglie migranti”. In Fortunati, A. (a cura di), *Famiglie, servizi per l'infanzia e educazione familiare*, Edizioni Junior, Bergamo.

tere con gruppi di genitori e di insegnanti di infanzia, di educazione, di sviluppo e in generale dell'esperienza interculturale. La discussione e il confronto sui temi educativi e interculturali è stata sollecitata a partire dal reattivo di un filmato di una giornata tipo nella scuola dell'infanzia che ha consentito di intrecciare e far dialogare le diverse voci, idee e posizioni dei partecipanti⁴.

In questo contributo ci soffermeremo sul tema dell'apprendimento della lingua italiana, dell'importanza della conservazione e sviluppo della lingua materna, del suo legame con le altre lingue e del futuro di parlanti bilingui dei bambini della migrazione, come emerso nelle parole e nei discorsi dei genitori e delle insegnanti delle Scuole dell'Infanzia milanesi⁵.

Da parte dei genitori e delle insegnanti si sono evidenziate certezze, convinzioni e proposte e al contempo timori, dubbi, ansie e domande. Le idee e le opinioni da loro espresse sono state in alcuni casi articolate e argomentate, suffragate da esperienze personali o indirette, in altri casi sono solo accennate, confuse e nebulose. La possibilità di confrontarsi tra genitori e tra insegnanti è stata da loro colta e trasformata in occasione per farsi domande, per scambiarsi storie e impressioni e anche trovare provvisorie risposte alle loro ansie ed esitazioni.

Si è così costruita una fitta trama di temi e contenuti educativi, evolutivi ed esistenziali intorno alla questione della diversità e dell'esperienza linguistica infantile; si sono delineati filoni tematici caratterizzati da posizioni e orientamenti in parte lontani e in parte vicini; si sono evidenziate credenze, dubbi, perplessità insieme a preoccupazioni, aspettative e bisogni di approfondimenti e si sono altresì alternate, durante il confronto, esperienze e teorie che necessitano di essere riprese, analizzate e declinate pedagogicamente in particolare con le insegnanti, al fine di poter favorire cambiamenti realmente interculturali nelle nostre scuole e servizi educativi per l'infanzia.

⁴ I filmati utilizzati nelle scuole dell'infanzia sono quello italiano (realizzato in una scuola dell'infanzia milanese), quello inglese (realizzato in una scuola dell'infanzia di Birmingham) e quello tedesco (realizzato in una scuola dell'infanzia di Berlino). Per approfondimenti si veda: Bove, C. (2007), "Metodologie visuali e contesti dialogici. Un metodo di ricerca in situazioni interculturali", In *Educazione Interculturale*, Vol.5, n.3, ottobre 2007, pp. 341-359; Mantovani, S., (2007), "Bambini e genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia in cinque Paesi", In *Educazione Interculturale*, Vol. 5, n. 3, ottobre, pp. 323-339.

⁵ Le Scuole dell'Infanzia del Comune di Milano coinvolte nella ricerca sono: la scuola dell'Infanzia Cesalpino (in cui è stato realizzato il filmato italiano), la scuola dell'infanzia Porta Venezia e la scuola dell'infanzia Barrili.

Ricostruire e dare idea della corposità di questa fitta e alquanto intricata trama di temi e questioni è quanto si intende fare nelle prossime pagine mettendo in dialogo le diverse prospettive dei genitori, in particolare immigrati, e delle insegnanti allo scopo di sottolineare ed evidenziare divergenze e vicinanze di pensiero rispetto alla situazione di potenziale bilinguismo dei bambini immigrati.

Voci in dialogo

I genitori immigrati vivono la situazione linguistica dei loro figli, il loro essere esposti e in sospeso tra due lingue, la lingua materna e l'italiano lingua seconda, come un tema di grande importanza, molto sentito e verso il quale attivano una costante attenzione. Genitori consapevoli del legame esistente tra la lingua materna e le altre lingue, dell'impatto e delle conseguenze che l'apprendimento della lingua italiana, lingua dominante, può avere sulla lingua di origine e in generale sullo sviluppo infantile: il legame tra le due lingue è sempre presente nelle loro parole e nelle loro preoccupazioni.

Essi descrivono con grande attenzione i comportamenti e le strategie linguistiche che i loro figli manifestano nell'essere esposti e in contatto con due lingue diverse.

Mamma (Egitto)⁶: "lui parla mischiato...di più parla italiano però alcune parole mette lo spagnolo, perché noi parliamo lo spagnolo"

Mamma (Perù): "si c'è un po' di confusione per esempio oggi la mattina mi dice "mamma io prendo la leche", non dice mamma io prendo il latte...mette insieme spagnolo e italiano, mi dispiace perché lui deve parlare meglio l'italiano, però a volte non so come aiutarlo perché a me scappa lo spagnolo..."

Mamma (Marocco): "ma la confusione per prendere tutte e due le lingue insieme è difficile...perché anche io quando ho iniziato ad imparare...noi abbiamo imparato a due anni l'arabo e poi abbiamo imparato il francese...è difficile prendere due lingue insieme"

Le parole di queste madri sono esemplificative di come i genitori immigrati descrivono e interpretano la condizione linguistica dei figli,

⁶ Si riporta a fianco di ogni genitore il paese di origine.

esposti alla lingua di origine a casa e alla nuova lingua, l'italiano, nella quotidianità dell'esperienza scolastica. Parole ed espressioni che se lette con attenzione rendono chiaramente idea dei dubbi e delle ansie che questi genitori vivono e provano.

I loro figli “*parlano mischiato*” e confondono i termini delle due lingue a cui sono esposti. Le cause di questa confusione sono da loro rintracciate da un lato nel fatto che “*scappa*” di parlare la propria lingua, dall'altro nell'idea che apprendere due lingue insieme è una fatica in più. La mamma originaria del Marocco esplicita questa convinzione e individua nell'apprendimento delle due lingue in tempi successivi, come è stato nella sua esperienza personale, una strategia linguistica a suo parere preferibile per superare questa difficoltà.

Il timore che l'esposizione precoce a due lingue possa generare mescolanza nell'uso delle stesse è trasversalmente presente nelle parole di questi genitori e sembra indicare da parte loro una lettura del fenomeno in termini di negatività o quanto meno di criticità nello sviluppo linguistico: sembra quasi che questa confusione sia indicativa di un conflitto tra i due codici. La mescolanza lessicale che i loro figli manifestano è per i genitori motivo di apprensione e di ansia; sembra dominare in loro, ma vedremo anche nelle insegnanti, il timore della “*confusione mentale del piccolo bilingue*”⁷: “*prendere due lingue insieme*” è un compito forse eccessivo per bambini così piccoli, che può esporli al rischio di un ritardo nello sviluppo linguistico o a una competenza compromessa o incompleta nelle due lingue.⁸

Per loro è fondamentale che i figli parlino e comprendano l'italiano molto bene e che apprendano ciò che una mamma immigrata ha definito “*l'italiano italiano*”, ad intendere la lingua, non solo della quotidianità, del qui e ora, ma quella della scuola, la lingua accademica.⁹

⁷ Abdelilah-Bauer, B., (2006), *Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua*, tr. it Cortina Editore, Milano, 2008, pp. 49-59

⁸ Cummins, J., (1994), “Semilingualism”, In R.R. Asher (a cura di), *International Encyclopedia of Language and Linguistic*, Elsevier Science Ltd., Oxford, pp. 3912-3814

⁹ Cummins J. Distingue tra la competenza nelle “*abilità comunicative interpersonali di base*” (BICS) e la “*competenza cognitiva e accademica*” (CALP) che corrispondono a diversi percorsi di apprendimento e richiedono tempi, metodologie e impegni differenti anche da parte di chi apprende. Per approfondimento si veda: Cummins, J., (1981), *Bilingualism and minority language children*, OISE, Ontario; (1984), *Bilingualism and Special Education Issues in Assessment and Pedagogy*, Avon, Multilingual Matters; (2000), *Language, Power and Pedagogy*, Multilingual Matters, Ltd; (2002), *Language, power and pedagogy: bilingual children caught in the crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon, UK.

La lingua italiana appresa come un parlante nativo e la competenza nei diversi registri e contesti di uso è ciò verso cui tendono e aspirano i genitori che vedono in questo processo anche un veicolo di inclusione sociale per i loro figli e un presupposto fondamentale per la loro successiva riuscita scolastica.

Mamma (Albania): “sì, sì, molto bene. Lo parla anche l’Italiano, però io vedo i bambini italiani, lui non è inserito, cioè non parla proprio l’Italiano come sono gli Italiani. Cioè lui lo parla, lo capisce e tutto, cioè, tutto? non lo so. Però io vedo che lui parla più la mia lingua”

Apprendere ed essere competente nella lingua dominante del paese di arrivo, mantenere e sviluppare la lingua di origine è la grande questione intorno a cui nascono le ansie e i dubbi e i desideri di questi genitori.

È significativo in questo senso riportare le parole di una delle mamme già citate che, nel corso del medesimo gruppo di discussione, si è esposta rispetto a questo tema in maniera contraddittoria, manifestando chiaramente tutta la “confusione” che in realtà vivono questi adulti, i loro dubbi e fatiche nel compiere scelte linguistiche rispetto alla quali sentono tutto il peso e tutta la solitudine.

Mamma (Perù): “...voglio che lui impari di più l’italiano, perché per lui è più facile perché è piccolino e che impari più avanti lo spagnolo, lo spagnolo lo imparerà prima o poi benissimo...invece l’italiano...perché mi dispiace per lui perché lui sta frequentando questa scuola, sta cominciando...comincerà il prossimo anno le elementari e dopo ...rispetto ad altri amici italiani gli diranno “Simone ma come stai parlando?”

.....

Mamma (Perù): “io dico che deve parlare anche la lingua spagnola, perché qua italiano lo imparerà di sicuro, però spagnolo...perché poi è difficile,... io dico solo per il fatto di non fargli fare confusione...non voglio che fa confusione, perché è piccolino, adesso parla tutte e due le lingue mischiate...mamma vado a letto, invece di dire mamma vado a la cama ...Simone se parli così ...gli dico come si dice in italiano...mi viene da ridere...”

Si tratta di discorsi significativi e importanti al fine di comprendere la posizione di genitori che si dibattono tra aspettative che sembrano tra loro a volte inconciliabili, tra dubbi, preoccupazioni e perplessità indicative della incertezza che circonda la questione del bilinguismo infantile per quanto riguarda tempi, modi e fattori sociali e culturali che possono incidere sul suo sviluppo equilibrato.

In queste testimonianze è altresì rintracciabile la preoccupazione dei genitori relativamente alla lingua da preferire nella relazione con i figli: è giusto continuare a utilizzare la lingua di casa, la lingua della propria cultura o è meglio, per non creare confusione nella mente del bambino ed aiutarlo ad apprendere bene la lingua italiana, utilizzare anche a casa l'italiano?

Mamma (Albania): "Io volevo fare una domanda, essendo che siamo stranieri, cioè come, per i bimbi, parlare l'italiano o straniero? Cioè, non lo so, cioè io, per esempio, come dovrei fare?"

L'italiano è la lingua della promozione, dell'inclusione sociale e culturale che garantirà ai loro figli la possibilità di proseguire negli studi con successo e di costruirsi un futuro nel nuovo paese; la lingua materna è il codice della continuità affettiva e identitaria, dell'appartenenza, delle radici e delle memorie familiari. Essere genitori di bambini in potenza bilingui in situazione di immigrazione è un compito delicato poiché più forte è il timore di sbagliare, di compiere scelte penalizzanti per i figli e di comprometterne il futuro. Sono genitori che si muovono in orizzonti di dubbi, incertezze e scelte difficili e non sembrano poter avere nelle insegnanti un riferimento, la possibilità di un confronto e di un sostegno valido e adeguato.

Come le insegnanti parlano dei bambini sospesi tra due lingue, i futuri bilingui? Come descrivono le insegnanti la situazione di confronto con la nuova lingua da parte dei bambini della migrazione?

Insegnante: "dipende anche da quando arrivano questi bambini, perché se arrivano a tre anni hanno tutto un percorso e un cammino con i compagni...se arrivano all'ultimo anno direttamente dalle Filippine, è chiaro che hanno meno tempo, sono bambini più attenti, più pronti, hanno voglia di essere al pari con gli altri, però è chiaro che qualche difficoltà può permanere"

Insegnante: "perché devono apprendere qualcosa che per gli altri è normale, quindi devono...poi dipende anche a casa perché a casa magari vivono una realtà, vivono altre cose...quindi hanno altro a cui pensare...non è facile, ci vuole molta attenzione..."

Dalle parole di queste insegnanti emerge l'idea di bambini particolarmente ricettivi, bambini che vogliono essere come e al pari degli altri e quindi motivati ad apprendere la lingua che potrà consentire loro di cancellare la propria diversità. Bambini verso i quali sono necessarie at-

tenzioni e sensibilità particolari poiché obbligati ad affrontare un contesto sociale e linguistico del tutto sconosciuto.

Quali comportamenti e strategie i bambini pongono in essere nel tentativo di impossessarsi e diventare competenti e padroni della lingua del contesto?

Insegnante: “non so io...faccio un esempio anche un po' per quello che ho vissuto...ci sono bambini che sono completamente nella confusione, sembrano...perché comunque prima c'è questa confusione, poi mettono insieme i tasselli, compongono proprio il puzzle e allora hanno questa...si apre la porta e riescono a capire di più...”

Insegnante: “stanno incamerando tutte le informazioni e poi all'improvviso, bam eccoli con la frase corretta....”

Insegnante: “ci sono poi bambini che si buttano e cercano di parlare prima, ci sono quelli che magari stanno zitti per mesi...a me è capitato poi improvvisamente...dicono la frase correttissima, meglio dei bambini italiani.

Le insegnanti sono alla ricerca di spiegazioni ai comportamenti, alle strategie e agli atteggiamenti linguistici osservati nei bambini.

Per i bambini l'apprendimento della nuova lingua, così come era stato o è per la prima lingua, passa attraverso alcune fasi o tappe di sviluppo e stili di apprendimento. Come hanno osservato le insegnanti vi è una iniziale “fase di silenzio o fase silente”, durante la quale i bambini sono estremamente attivi (anche se all'apparenza possono apparire passivi) impegnati nell'ascolto e nella comprensione dei suoni, del flusso, delle formule e delle espressioni nella nuova lingua. Poi si esprimeranno, come ha affermato l'insegnante “*con la frase corretta*”, ovvero utilizzando formule espressive utili per entrare in contatto con gli altri. Anche le insegnanti descrivono comportamenti linguistici di mescolanza e di confusione lessicale da parte dei bambini, ma sembrano considerarli, in questo caso, come una normale “fase di passaggio” nell'acquisizione della nuova lingua.

L'immagine della confusione tra le lingue si è sviluppata nell'immaginario collettivo e ha anche trovato nel tempo supporto scientifico. Oggi sappiamo da studi e lavori di ricerca che il fenomeno della “*mescolanza lessicale*” si riscontra in particolare nella fase iniziale di acquisizione delle due lingue ed è attribuibile alla preponderanza di una delle due lingue nel contesto socioculturale in cui il bambino cresce. Fare chiarezza rispetto a questo comportamento linguistico, alle sue motivazioni e

funzioni che variano al variare delle età dei bambini è importante sia per i genitori sia per le insegnanti al fine di giungere a una corretta lettura dei suoi significativi evolutivi.¹⁰

Secondo l'ultima insegnante, è possibile osservare da parte dei bambini atteggiamenti differenti verso la nuova lingua: ci sono i bambini che si buttano e ci sono bambini che aspettano.

Su questi aspetti legati agli stili e ai tempi di apprendimento agisce, secondo altre insegnanti, la cultura di appartenenza, ovvero la cultura di origine dei bambini.

Insegnante: “dipende anche dalle culture di provenienza, ad esempio i bambini cinesi a volte ascoltano, finiscono tutto e poi magari dopo 5-6 mesi hanno la certezza di poter dire la frase perfetta, allora lì cominciano. Penso proprio che sia una questione della cultura di provenienza, altre culture si buttano di più, magari un bambino sudamericano si butta di più a parlare rispetto invece a una cultura più perfezionista”.

Al di là della curiosità che può suscitare l'idea che esistano culture più o meno perfezioniste e del desiderio di indagare come questa convinzione possa influire e condizionare le interpretazioni degli adulti educatori rispetto ai comportamenti sociali e non solo linguistici dei bambini, alcune riflessioni sono opportune.

Sappiamo dagli studi più recenti condotti sull'acquisizione del linguaggio e in particolare della lingua materna che la natura delle prime parole che il bambino pronuncia dipende dalla lingua che sta acquisendo e che le differenze riscontrabili tra le lingue possono essere una conseguenza della loro struttura interna e delle pratiche linguistiche delle relative comunità di parlanti. A questi fattori si aggiunge la personalità del singolo bambino che gioca a sua volta un ruolo importante nel modo e nei tempi di avvicinamento al nuovo ambiente e alla nuova lingua, determinandone la rapidità di progressione. Altre ricerche, in particolare americane, dimostrano l'esistenza di differenze stilistiche nell'acquisizione delle prime parole: bambini con stile referenziale/analitico, che prediligendo la funzione referenziale della lingua tendono ad acquisire soprattutto il nome degli oggetti e bambini con stile espressivo/olistico, interessati maggiormente alla funzione sociale del linguaggio. Bambini diversamente motivati all'uso della lingua: orientati alla comunicazione

¹⁰ Abdelilah-Bauer, B., (2006), *op. cit.*, pp.41-59

senza troppa attenzione alla correttezza delle espressioni utilizzate o più attenti alle cose e ai contenuti degli apprendimenti¹¹. L'atteggiamento del bambino verso la nuova lingua è dunque influenzato e condizionato da questi fattori.

Per la maggioranza delle insegnanti il processo di apprendimento e strutturazione della lingua italiana come lingua seconda avviene spontaneamente per immersione nel contesto ed esposizione diretta e continuata alla lingua. Possiamo quasi parlare di “*full immersion*” nella quotidianità della vita nella scuola dell'infanzia.

Insegnante: “cioè il bambino comunque la lingua la acquisisce nella quotidianità, almeno per quella che è la nostra esperienza. Il bambino straniero arriva a imparare la lingua, ma poi per quella che è la quotidianità nelle varie routine della giornata...i bambini hanno una capacità enorme”

Insegnante: “il bambino nel giro di 3 o 4 mesi apprende anche perché i bambini sono delle spugne e quindi...”

Nelle affermazioni di queste insegnanti sono presenti diversi e molteplici aspetti di interesse riscontrati e diffusi anche in altre.

Innanzitutto, il riferimento principale che le insegnanti hanno per leggere e comprendere i comportamenti e le strategie di apprendimento linguistico dei bambini è la loro esperienza. Il concetto di “esperienza” è sempre presente nei discorsi delle insegnanti, un concetto che rinvia alla quotidianità di vita e di interazioni con i bambini, all'osservazione e conoscenza diretta attraverso la condivisione di situazioni di vita. L'esperienza è fondamentale nel lavoro educativo se legata al sapere teorico e all'osservazione, all'analisi e conoscenza del contesto quale luogo di socializzazione e acculturazione infantile. Da sola l'idea di esperienza rimanda a una assenza di riferimenti scientifici, a una mancanza di basi teoriche utili ed efficaci per orientare la comprensione e l'interpretazione di quanto osservato, per agire e mettere in atto pratiche educative mirate e congruenti.

Un secondo aspetto riguarda i tempi che le insegnanti individuano, sempre a partire dalla loro esperienza, per l'acquisizione della nuova lingua. L'idea che i bambini di altra madrelingua apprendano l'italiano nel

¹¹ Abdelilah-Bauer, B., (2006), *op. cit.*, pp.64-69

giro di pochi mesi lascia inespressi e latenti aspetti che in realtà andrebbero indagati e portati ad emersione: che lingua apprendono in pochi mesi?

Il bilinguismo non può darsi come acquisito e sviluppato nel momento in cui i bambini iniziano ad esprimersi ed usare termini, parole o intere frasi nella seconda lingua. Spesso questi bambini di altra lingua materna, che nel giro di poco tempo sembrano aver raggiunto un livello di comunicazione semplice o telegrafico, vengono considerati al pari dei monolingui. In realtà essi in molti casi esibiscono quella che viene definita una “*facciata linguistica*”¹², ovvero un’apparente padronanza della lingua: essi non comprendono ancora bene la lingua, ma fingono di capire ciò che viene detto, imitano e utilizzano frasi o parole come “*dai*”, “*ancora grazie*”, “*è mio*”, “*portato da casa*” o ancora “*vai via*” (solo per fare alcuni esempi), frasi standardizzate che usate a proposito sono chiavi per farsi accettare dal gruppo e che hanno l’effetto di ottenere risposte o repliche dagli adulti o dai pari e così nuove espressioni entrano nel loro repertorio. La “*frase correttissima*” viene sicuramente prodotta e indica in realtà che questi bambini hanno compreso che esistono delle formule utilizzabili in diverse situazioni che possono garantire un minimo di interazione e socializzazione. L’acquisizione completa di una lingua, sia essa lingua materna o altra lingua seconda, è una impresa lunga: pensare il contrario non solo non è corretto, ma può generare fraintendimenti poiché implicitamente porta con sé l’idea che i bambini siano portati spontaneamente e velocemente a tali apprendimenti. Il contesto e il tipo di socializzazione linguistica che in esso si manifesta passano in secondo o addirittura in ultimo piano.

Che i bambini in questa fase della vita presentino una maggiore elasticità mentale, che siano biologicamente predisposti ad apprendere una o più lingue è una idea suffragata dalle conoscenze scientifiche e dagli studi condotti in diversi ambiti disciplinari¹³. Ma, come questo possa estendersi ai bambini della migrazione e al loro costruirsi un destino di parlante bilingue in contesti educativi e comunità monolingui, non è altrettanto scontato, chiaro e risolto.

Infine, sembra ancora molto diffusa, quantomeno nel discorso spontaneo degli educatori, l’immagine del bambino “*spugna*”, ovvero del bambino e della mente infantile come assorbente, che facilmente e con

¹² Cummins, J. and Swain, M., (1986), Bilingualism in education. Aspects of theory research and practice, in *Child Development*, 56; Cummins, J., (2002), *Language, power and pedagogy: bilingual children caught in the crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon, UK.

¹³ Guasti, M.T., (2007), *L’acquisizione del linguaggio. Un’introduzione*, Cortina Editore, Milano, pp. 268-275

rapidità (visto che si parla di mesi) apprende nuovi codici linguistici. Una metafora e rappresentazione di infanzia che si riteneva superata da quella del bambino come soggetto attivo e competente¹⁴.

Da parte dei genitori immigrati si riscontra una condivisione e una vicinanza rispetto a questa immagine di infanzia e di facilità o immediatezza nell'apprendimento delle lingue, facilità misurata rispetto alla difficoltà e complessità con cui si sviluppa tale processo in età adulta.

Mamma (Perù): “poi dicono che i bambini sono più intelligenti di noi perché capiscono tante lingue...è più rapido per quello che quando i bambini... hanno una capacità che noi non abbiamo”

Mamma (Egitto): “io dico qualsiasi lingua non è difficile, solo devi fargliela imparare quando è piccolo, perché anche quando lei dice che da noi nell'asilo parlano tutte e due le lingue, l'arabo e il francese, francese per un bambino piccolo diciamo che è difficile, però quando lo fai da quando è piccolo dopo cresce e non è difficile...”

Papà (Mauritius): “Allora i bambini sono spugne, apprendono veloce, imparano veloce...”

Prospettive sullo sviluppo linguistico bilingue che richiamano il concetto di “*periodo sensibile o critico*”¹⁵, ovvero di un periodo particolarmente favorevole all'acquisizione e apprendimento delle lingue e in particolare della seconda lingua, ancora oggi al centro del dibattito e sul quale non si è ancora giunti a una univoca interpretazione.

Idee di infanzia e di natura dello sviluppo infantile che accomunano genitori ed insegnanti e che riportano in primo piano la questione della capacità innata di acquisizione di più lingue nei bambini; idee e prospettive che meritano ulteriori analisi ed approfondimenti.

Per le insegnanti l'apprendimento della lingua, così come ogni altro apprendimento, passa attraverso la costruzione di una relazione adulto e bambino, una relazione che si costruisce a partire dalla fiducia che il

¹⁴ “Nuovi Orientamenti delle attività educative per la scuola materna statale” (1990); “Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione” (D.M. n.6/2007)

¹⁵ Guasti, M.T., (2007), *op. cit.*, pp. 268-275

bambino sviluppa verso questi nuovi adulti che incontra e che impara a conoscere nella scuola dell'infanzia.

Insegnante: "si comunque c'è di fondo il costruire una relazione...poi si agganciano, si agganciano questi elementi in particolare, tra cui secondo me vanno di pari passo, cioè il bambino deve affidarsi, dopo di che ...perché secondo me è importante la prima parte di relazione e di creare un legame...perché un bambino che arriva qui a tre anni...è molto importante entrare prima di tutto in relazione con un adulto di cui si possano fidare, poi la relazione porta naturalmente alla comunicazione e all'apprendimento. Cioè non c'è un apprendimento se la relazione non è buona..."

Le insegnanti riconoscono dunque l'importanza dei fattori sociali nel processo di acquisizione delle lingue, fanno propria l'idea che la prima condizione per tale apprendimento sia la motivazione e il desiderio dei bambini di stabilire contatti e comunicare con chi li circonda, di entrare in interazione con i pari e con gli adulti con i quali condividono quotidianità, attività e cure¹⁶.

Tra le insegnanti sembra diffusa l'idea dello sviluppo linguistico, monolingue e bilingue, come processo automatico e quasi scontato nell'infanzia (tutti i bambini in tutte le culture imparano a parlare). Tale convinzione ha significative conseguenze e ricadute sull'esperienza di socializzazione linguistica nei contesti educativi. Se quello a cui assistiamo è un processo naturale e spontaneo non è necessario né apportare e porre in essere cambiamenti e modifiche sostanziali nel progetto educativo di scuola, né avviare rispetto ad esso riflessioni e percorsi formativi nel gruppo educativo. Le strategie e le azioni messe in campo a favore dei bambini della migrazione alle prese con due lingue sono le medesime che vengono agite verso tutti i bambini che arrivano a tre anni non ancora competenti nell'uso della lingua italiana.

Il bilinguismo infantile dei bambini della migrazione viene trattato e inteso come un processo analogo e poco distante da quello del monolinguisimo e non vi è ancora nelle insegnanti consapevolezza della necessità di sviluppare specifiche competenze al riguardo.

Insegnante: "sono piccole strategie che quotidianamente si applicano con i bambini, cioè con i bambini italiani...cioè ci sono bambini italiani che oltre

¹⁶ Wong-Fillmore, L. (1991), "When learning a second language means losing the first", In *Early Childhood Research*, 6, pp. 323-346

agli stranieri hanno tante difficoltà nel linguaggio e quindi applichi questa strategia”

Insegnante: “non semplifico in quel senso, non è (...) la frase deve essere corretta, almeno all’inizio dici la frase corretta, ma semplificata “prendiamo l’asciugamano e ci laviamo le mani”, oppure mettiamo in pratica la stessa strategia che si utilizza con alcuni bambini che magari sbagliano, tu magari li correggi, però rinforzi la frase che hanno detto...”

Altrettanto significative per comprendere i saperi e le posizioni delle insegnanti sono le considerazioni e le opinioni espresse rispetto alla lingua di origine e al suo sviluppo nel contesto familiare.

Insegnante: “capita che ci siano bambini che hanno dei genitori, magari la mamma italiana e il papà straniero, che hanno più difficoltà nell’apprendimento della lingua, perché secondo me a casa fanno confusione, non lo so, parlano un po’ inglese, un po’ italiano quindi fanno confusione. Nel caso invece dei bambini stranieri c’è proprio questo distacco, c’è il mondo della scuola dove parlano italiano e a casa invece parlano la lingua di provenienza e forse questi sono facilitati, mentre gli altri mi è capitato in passato, cioè fanno veramente confusione, perché secondo me i genitori non suddividono bene gli ambiti, non so come dire fanno confusione a casa e parlano tante lingue ...”

Non si tratta di una sola insegnante che espone questo tipo di pensiero in ordine alle cause e motivazioni della temporanea confusione che i bambini tra due lingue possono manifestare. La lingua nativa a casa e la lingua dominante a scuola è l’auspicio delle insegnanti, che sembrano ritenere praticabile una netta separazione tra lingue e contesti di uso delle stesse. Le insegnanti sono orientate ad individuare in questa netta separazione la strategia ottimale per lo sviluppo di un bilinguismo equilibrato. Come la letteratura e gli studi evidenziano si tratta però di una separazione non facilmente praticabile, anche in considerazione del fatto che per i genitori si pone nel tempo la questione dell’uso della lingua dominante¹⁷.

La separazione dei contesti e delle lingue è anche alla base delle idee che le insegnanti hanno rispetto a chi è individuabile come bilingue.

Insegnante: “invece i bambini che nell’ambito familiare parlano la lingua di provenienza e a scuola l’italiano, cioè sono perfettamente bilingui...quelli che hanno fatto sempre confusione nel senso che non parlavano magari sempre

¹⁷ Guasti, M.T., (2007), *op. cit.* pp. 268-275.

nella stessa lingua nell'ambito familiare o mischiavano le due lingue, in questo chiaramente creavano confusione”

Insegnante: “a casa tutti parlano la loro lingua. Si diventano poi bilingue, perché dopo abbiamo visto che nei tre anni dopo acquisiscono la lingua”

Le conoscenze delle insegnanti sul fenomeno linguistico del bilinguismo sono parziali e non sembrano tenere conto dei diversi tipi di bilinguismo oggi conosciuti e delle diverse categorie esistenti in base all'età di esposizione e contatto con la lingua e ai diversi ambienti di provenienza¹⁸. Esse descrivono il bambino bilingue come colui che fin da piccolo ha modo di confrontarsi e sviluppare le lingue in contesti separati: due diversi codici in un medesimo contesto, quindi un contesto bilingue e non monolingue, non sembra essere efficace a sostenere e favorire questo tipo di sviluppo equilibrato. I figli di coppie miste sono, infatti, per le insegnanti destinati a vivere maggiormente e per più tempo nella confusione e a non sviluppare in maniera adeguata entrambi i codici, come nel caso riportato:

Insegnante: “...ti ricordi, avevamo un bambino coi genitori italiani però vissuti a lungo in America, col bambino parlavano un po' in italiano e un po' in inglese. Questo bambino era confuso in modo assurdo”

La questione della lingua materna, del suo mantenimento e sviluppo costituisce un ulteriore ambito rispetto al quale le insegnanti manifestano una consapevolezza solo parziale. Le loro posizioni rispetto alla lingua materna e al suo uso in famiglia oscillano e non sono sempre chiare e univoche, come la prima testimonianza dimostra:

Insegnante: “ci tengono che i loro bambini facciano progressi con la lingua italiana...loro ci tengono moltissimo anche se poi a casa comunque parlano la loro lingua”

Insegnante: “Mah, io da una parte sono d'accordo nel senso che (.) molto spesso forse è meglio che a casa parlino la lingua anche la loro lingua e a scuola parliamo tranquillamente l'italiano anche perché molto spesso ci sono dei genitori che parlano male l'italiano per cui, di conseguenza parlandolo male a casa

¹⁸ Romaine S. (1995), *Bilingualism*, Blackwell, Oxford, UK

poi fanno più confusione nel bambino. Allora è meglio parlare bene la propria lingua e poi tanto qua sono talmente tanto tempo a scuola che l'italiano (.) lo imparano fundamentalmente”

Il dubbio che i genitori possano parlare un italiano non corretto dal punto di vista grammaticale e fonetico porta le insegnanti a ritenere preferibile da parte loro l'uso della lingua di origine con i figli. Il tempo che i bambini trascorrono nella scuola consentirà loro di apprendere l'italiano, “*fundamentalmente*”.

Le idee e le conoscenze di cui sembrano disporre le insegnanti non sono sufficienti per comprendere la delicatezza della questione della lingua materna e del suo essere elemento costitutivo e fondante il processo di sviluppo della seconda lingua e del bilinguismo.

Anche da parte di alcuni genitori si registrano timori e perplessità rispetto all'uso della lingua italiana con i propri figli, come afferma questa mamma:

Mamma (Albania): “ma, cioè, anch'io parlo l'italiano, ma non so, ho paura di trasmettere la lingua sbagliata. Magari anch'io stessa non lo so pronunciare bene, come si dice e quindi non lo dico nemmeno. Cioè, qualcosa imparo anche io di italiano, no? Però non lo so come dovrebbe essere giusto, perché magari lo dico sbagliato e lui impara sbagliato...cosa gli parlo io? Non, non so, forse è sbagliato e io per questo chiedo....perchè io non parlo, ma non se se lui essere, se lui lo apprende bene, come deve essere, magari lo apprende sbagliato, cioè non lo dico nel modo giusto”

È forte e significativa l'apprensione che questa madre comunica rispetto a quale lingua utilizzare nel rapporto quotidiano con il proprio figlio; il timore di trasmettergli un codice linguistico scorretto nella pronuncia e nella costruzione della frase e la consapevolezza di non essere in grado di valutare se e come il figlio stia apprendendo questa lingua, traspare nelle sue parole. Come afferma lei stessa, non le rimane che chiedere, chiedere alle insegnanti, come vedremo in seguito.

Raramente i bambini usano la loro prima lingua nella comunicazione e nelle interazioni con i pari e gli adulti a scuola. Secondo le insegnanti il motivo è da ricercare nel bisogno che sentono questi bambini di sentirsi uguali agli altri: per essere uguali agli altri usano la lingua degli altri. A questo si aggiunge, sempre a parere delle insegnanti, il comprensibile bisogno di distinguere nettamente la lingua dei due contesti, la casa e la scuola.

Insegnante: “esatto, sembra proprio che ci sia questo riconoscimento, cioè per essere riconosciuto io parlo come gli altri, sono come gli altri, mentre a casa mia in ambito familiare comunque lo so. Anche se viene detto cioè poi ci sono dei bambini che (.) magari per pelle, anche () è più scuro degli altri (.) questo non importa però sulla lingua (.)”

Insegnante: “forse perché a casa è l’ambito familiare e affettivo invece la scuola è l’ambito sociale”

La lingua, dunque, più del colore della pelle e dei tratti somatici, è un marcatore di alterità e di estraneità; una diversità facilmente superabile impossessandosi del codice linguistico dominante e abbandonando il proprio di origine¹⁹. Può risultare interessante in questo senso domandarsi il perché del non uso della propria lingua nel contesto della scuola dell’infanzia da parte dei bambini della migrazione. È realmente un desiderio dei bambini quello di essere e sentirsi uguali agli altri (uguaglianza e differenza al loro volta rappresentano un filone tematico che andrebbe ripreso nelle riflessioni educative nella scuola) o è il contesto educativo e il comportamento linguistico degli insegnanti che invia messaggi e segnali di non legittimità e di non accoglienza verso lingue altre che non siano quelle autorizzate, ovvero l’italiano?

È convinzione delle insegnanti che per i bambini di altra lingua di origine che frequentano la scuola dell’infanzia nei tre anni previsti non si ponga il problema dell’apprendimento dell’italiano, che a detta loro “*parlano benissimo alla fine dei tre anni*”: la lingua italiana non è dunque un problema per la fascia d’età della scuola dell’infanzia, ma della scuola primaria, quando le competenze e le prestazioni linguistiche vengono richieste e valutate.

I genitori immigrati sono descritti dalle insegnanti come attenti e in ascolto dei progressi nella lingua italiana dei loro figli. Secondo le insegnanti questa attenzione, forse eccessiva, è da attribuire ad un bisogno di sopravvivenza, di integrazione sociale e culturale ed è da proiettare verso la scolarizzazione successiva.

Insegnante: “chiedono, chiedono se a casa fanno bene a parlare l’italiano o la loro lingua, allora gli diciamo tranquillamente di parlare la loro lingua, cioè è

¹⁹ Sirna Terranova, C., (1997), *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Guerini Editore, Milano, p. 60-61

anche giusto che mantengano la loro cultura, però ci tengono molto a sapere i progressi che fanno, stanno molto attenti, sentono, ascoltano il bambino quando parla con gli altri per vedere se riesce a farsi capire, come struttura la frase, perché è visto come un bisogno di sopravvivere in una situazione, in una città, in un paese straniero...”

Insegnante: “per loro il bambino si sente più inserito...per cui per loro una fonte di integrazione di per sé. Se sa parlare italiano il mio bambino è sicuramente capito e se è capito si sente più inserito, potrebbe essere una spiegazione... ,ma io penso che a livello dell'imparare l'italiano per alcuni genitori è anche in vista della scuola...in vista della scolarizzazione,,,”

Le parole della mamma albanese precedentemente riportate si collegano a queste affermazioni e ne sottolineano l'importanza. Sì, i genitori di altra lingua chiedono e si preoccupano del tipo di lingua che i loro figli apprendono e lo fanno anche perché la lingua italiana che loro padroneggiano non consente una valutazione di tali progressi in autonomia.

La lingua italiana nel corso del tempo e della frequenza della scuola dell'infanzia prima e della scuola primaria dopo diventa dominante, diventa la lingua che oscura e mette in secondo piano la lingua di origine. Le preoccupazioni espresse dalle madri citate all'inizio di questo contributo ritornano come certezza nelle parole di queste altre:

Mamma (Egitto): “adesso io quando coi bambini parlo arabo sempre mi sgridano, mamma non parlare arabo, parla solo italiano...perché la loro vita è in italiano qua, stanno tutto il giorno all'asilo e il tempo che sta dentro l'asilo è più di quello che sta con me a casa”

Mamma (Pakistan): “il primo anno lui a casa non parlava italiano, mai. Però adesso sempre quando parla con me in araba cambia e parla in italiano. Con suo fratello non parla mai arabo, sempre in italiano”.

Il trascorrere la maggior parte della giornata tra le mura scolastiche, immersi nella lingua italiana e nelle interazioni e attività con italiani comporta una progressiva preferenza per l'uso di questa lingua anche a casa con i genitori e con gli altri membri della famiglia, soprattutto con i fratelli e le sorelle, a loro volta apprendisti della nuova lingua.

È significativa in tal senso la frase “*perché la loro vita è in italiano qua*” e sembra rimandare una rassegnazione da parte di questa madre, come di altri genitori, circa la perdita progressiva della lingua di origine o il suo destino di lingua conosciuta, ma non praticata a livello scritto, un destino di lingua passiva e orale.

A loro volta, anche le mamme e i papà autoctoni si sono espressi in ordine a questo tema evidenziando l'importanza della lingua ai fini della inclusione sociale e integrazione dei bambini della migrazione: i bambini di altra lingua materna devono apprendere l'italiano per poter proseguire negli studi e per sentirsi parte della comunità in cui vivono.

Mamma (Italia): "per quanto riguarda il discorso dei bambini extracomunitari sicuramente questi bambini se frequentano la nostra scuola e parlano la nostra lingua è fondamentale anche perché così arrivano alla scuola elementare pronti per integrarsi insieme ad altri bambini".

Mamma (Italia): "i bambini piccoli che frequentano magari la scuola materna o la prima parlano rapidissimamente una lingua, hanno meno traumi culturali o di abitudini o di socializzazione..."

Mamma (Italia): "è giusto che all'interno della loro comunità e delle loro famiglie mantengano le loro tradizioni e la loro lingua, è logico, però è anche giusto che a scuola imparino l'italiano perché vivono in Italia, per loro stessi, anche per potersi integrare meglio nella società perché se parlano l'italiano come nella loro lingua hanno sicuramente molti più vantaggi".

Per queste mamme è o sembra essere evidente che la lingua rappresenta un elemento costituente della cultura e allo stesso tempo un vettore: parlare la lingua di un gruppo, nello specifico parlare la lingua italiana in Italia, vuol dire essere riconosciuto come membro della comunità. È da sottolineare l'affermazione dell'ultima madre secondo la quale se questi bambini avranno modo di sviluppare la lingua italiana come la loro lingua di origine ne ricaveranno molti vantaggi. Si tratta di una delle poche occasioni in cui è espresso il riconoscimento dei vantaggi e delle potenzialità che si trova a vivere chi ha due lingue: il bambino bilingue infatti acquisisce le pratiche culturali, la maniera di vivere, di parlare di due comunità linguistiche. Il bilinguismo è un'esperienza positiva e arricchente, crescere e diventare bilingue è un vantaggio e non un limite: questa madre sembra riconoscere la valenza formativa di tale esperienza che migliora le capacità metalinguistiche, metacognitive e rende mentalmente più aperti e flessibili²⁰.

²⁰ Sima, C., (1997), *op. cit.*, p. 65

Riflessioni conclusive

Le voci e le idee riportate rappresentano una parte dell'ampia e densa trama tematica che si è costruita sulla lingua nei discorsi degli adulti protagonisti della ricerca, la cui originalità e aspetto di novità è da rintracciare nell'aver dato contesti di parola ai genitori e agli insegnanti delle Scuole dell'Infanzia.

Accostare e mettere in dialogo i discorsi dei genitori, in particolare immigrati, e delle insegnanti è un esercizio interessante al fine di comprendere vicinanza e somiglianze, ma anche lontananza e diversità nelle prospettive e nei modi di intendere e pensare l'infanzia, la sua educazione e il suo sviluppo. In altre parole, è risultato di particolare interesse attuare questo gioco prospettico per esplorare le idee, le credenze, le opinioni e le teorie più o meno ingenuo o scientificamente fondate con le quali genitori e insegnanti si sono espressi su questo tema.

Per i genitori venuti da altrove la questione linguistica rappresenta un tema molto sentito, di primaria importanza, inteso quale snodo di tante altre questioni cruciali per il benessere e per lo sviluppo armonioso e sereno di bambini che si trovano sospesi tra due mondi, tra due culture e quindi tra due lingue. Il destino dei loro figli di potenziali parlanti bilingui è nei loro pensieri, nelle loro domande, nelle scelte e nelle attese verso i contesti educativi e scolari che i bambini frequentano.

Nei discorsi delle insegnanti la condizione linguistica dei bambini della migrazione non emerge come ambito di specifica riflessività educativa e formativa. La loro posizione è stata definita dal gruppo di ricerca milanese "*alle soglie della consapevolezza*"²¹ per sottolineare come la diversità e la pluralità di lingue, culture e abitudini che abita i nostri contesti per l'infanzia non sia stata ancora del tutto assunta e tradotta in un curriculum educativo e formativo realmente interculturale.

Dalle loro voci emerge anche l'esistenza di un orizzonte e un repertorio di conoscenze alquanto intricato e in alcuni casi contraddittorio: riferimenti, teorie, credenze e pedagogie, più o meno scientificamente fondate o popolari e di senso comune, tra le quali non sempre è facile orientarsi. Il bilinguismo potenziale dei bambini della migrazione in contesto monolingue non è stato sinora oggetto di attenti e approfonditi percorsi di formazione rivolti agli educatori; un tema dunque nuovo per i contesti educativi e ancora in gran parte da esplorare e comprendere.

²¹ Mantovani, S., (2007), "Bambini e genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia di cinque Paesi", In *Educazione Interculturale*, Vol. 5, n. 3, ottobre, pp. 323-339

La lingua e le lingue sembrano rappresentare nel complesso un tema educativo trascurato e dimenticato nelle istituzioni per l'infanzia: con la lingua si parla, si educa e si costruiscono interazioni e relazioni educative, ma della lingua non si parla. La lingua è data per scontata nel suo svilupparsi e strutturarsi e questa idea, come abbiamo visto, ha precise ricadute nella quotidianità dell'esperienza linguistica nella scuola dell'infanzia.. A ciò si somma il fatto che dell'esperienza linguistica in situazione interculturale non è facile parlare, non si conoscono i termini, i concetti e le formule corrette per trattare la questione nei suoi diversi aspetti e impliciti, non sono diffusi e condivisi riferimenti teorici e conoscenze al riguardo che possano orientare sul tema. Il monolinguisimo e monoculturalismo che connota ad oggi i nostri servizi educativi non sembra aver trovato ancora modalità e spazio per trattare e affrontare il bilinguismo né come problema da risolvere né come risorsa e ricchezza educativa.

Ciò a cui assistiamo attualmente è una lettura e una analisi del fenomeno del bilinguismo a partire dai meccanismi di acquisizione, dalle tappe e dai criteri che caratterizzano il monolinguisimo e la lingua materna: si tratta di un'operazione priva di senso e rischiosa poiché può generare errate e fuorvianti interpretazioni e valutazioni. Il bilinguismo è un fenomeno linguistico complesso, da tradurre non in una semplice giustapposizione di due competenze linguistiche, ma piuttosto in uno stato particolare di competenza linguistica che ha sue norme, meccanismi e regole specifiche che vanno individuate e declinate anche pedagogicamente²².

Un cambio di prospettiva è dunque urgente per poter poi trattare e affrontare in maniera consona ed efficace il fenomeno linguistico del bilinguismo legato alla migrazione nell'infanzia e nei contesti educativi. Un cambiamento che necessariamente può avere avvio solo a partire dalla individuazione e proposta di possibili percorsi formativi rivolti agli insegnanti e orientati a dotarli delle conoscenze e dei progressi realizzati nei diversi ambiti disciplinari che si occupano di questo tema, affinché abbiano gli strumenti intellettuali, culturali e pratici per tradurre il sapere in azioni e in situazioni ambientali realmente interculturali e plurali dal punto di vista linguistico.

La non assunzione di questo tema come centrale nella progettualità e organizzazione dei contesti educativi italiani sta producendo un ritardo significativo anche rispetto ad altri paesi europei che hanno dato vita da tempo nei propri luoghi educativi e formativi a progetti di promozione e sostegno

²² Guasti, M.T., (2007), *op. cit.*, p. 264; Abdelilah-Bauer, B., (2006), *op.cit.*, pp. 11-16

precoce allo sviluppo bilingue e alla valorizzazione della lingua d'origine. È inteso che alla base vi è e vi dovrebbe essere una volontà culturale e politica che sostenga progetti strutturati e continuativi, progetti che incoraggino e legittimino il mantenimento delle altre lingue anche nei contesti educativi e scolastici. Per l'Italia si tratta di un ritardo che potrebbe diventare difficilmente colmabile se ulteriormente dilatato e rinviato nel tempo.

Riferimenti bibliografici

- Abdelilah-Bauer, B. (2006), *Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua*, tr. it Cortina Editore, Milano, 2008.
- Baker, C., (2001), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Bathia T.K. e Ritchie W.C. (2004), *The Handbook of Bilingualism*, Balckwell Oxford. UK.
- Bove, C. (2007), "Metodologie visuali e contesti dialogici. Un metodo di ricerca in situazioni interculturali", In *Educazione Interculturale*, Vol.5, n.3, ottobre 2007, pp. 341-359.
- Bove, C., (2004), *Le idee degli adulti sui piccoli. Ricerche per una pedagogia culturale*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Bove, C., Mantovani, S., (2006), "Alle soglie della consapevolezza", In Favaro, G., Mantovani, S. e Musatti, T., (a cura di), *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*, Franco Angeli, Milano.
- Bruner, J. (1996), *La cultura dell'educazione*, tr.it Feltrinelli, Milano, 1997.
- Cummins, J., (1981), *Bilingualism and Minority-language Children*, Ontario Institute for Studies Education, Toronto.
- Cummins, J., (1984), *Bilingualism and Special Education Issues in Assessment and Pedagogy*, Avon, Multilingual Matters.
- Cummins, J. and Swain, M., (1986), "Bilingualism in education. Aspects of theory research and practice", in *Child Development*, 56.
- Cummins, J., (1994), "Semilingualism", In R.R. Asher (a cura di), *International Encyclopedia of Language and Linguistic*, Elsevier Science Ltd., Oxford, pp. 3912-3814.
- Cummins, J., (2000), *Language, Power and Pedagogy*, Multilingual Matters, Ltd.
- Cummins, J., (2002), *Language, power and pedagogy: bilingual children caught in the crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- Demetrio, D., (1997), *Nel tempo della pluralità*, La Nuova Italia, Firenze.
- Demetrio, D. e Favaro, G. (2002), *Didattica Interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Angeli, Milano.
- Emiliani F. (a cura di) (2002), *I bambini nella vita quotidiana. Psicologia sociale della prima infanzia*, Carocci, Roma.

- Favaro, G., (1998), *Bambini e bambine di qui e d'altrove. La migrazione dei minori e delle famiglie*, Guerini, Milano.
- Favaro, G. e Luatti, L. (a cura di)(2007), *L'intercultura dalla A alla Z*, Angeli, Milano.
- Favaro, G., Mantovani, S e Musatti, T., (a cura di) (2006), *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*, Franco Angeli, Milano.
- Favaro G. (2005), "Dare due nomi alle cose". L'italiano L2 dei più piccoli". In Iori B. (a cura di), *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e del bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Franco Angeli, Milano.
- Francescato G. (1970), *Il linguaggio infantile. Strutturazione e apprendimento*, Einaudi, Torino.
- Geenese, F., (1987), *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*, Newbury House, New York.
- Gobbo F. (2000), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma.
- Grosjean, F., (2008), *Studying Bilinguals*, Oxford University Press.
- Guasti M.T. (2007), *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*, Cortina, Milano.
- Mantovani, S. (2007) "Bambini e genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia di cinque Paesi", In *Educazione Interculturale*, Vol.5, n. 3, ottobre 2007, pp. 323-339.
- Mantovani, S. e Zaninelli, F., (2007), "Come le politiche e i servizi per la prima infanzia accolgono i bambini immigrati e le loro famiglie", In Tognetti Bordogna, M. (a cura di), *Arrivare non basta. Complessità e fatica della migrazione*, Franco Angeli, Milano.
- Nigris E. (a cura di)(1996), *Educazione Interculturale*, Bruno Mondadori, Milano.
- Nuovi Orientamenti delle attività educative per la scuola materna statale (1990).
- Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione (D.M. n.6/2007).
- Ochs E. (2007), *Linguaggio e cultura. Lo sviluppo delle competenze comunicative*, (a cura di) Fasulo A e Sterponi L, Carocci, Roma .
- Ritchie W.C. e Bathia T.K., (1999), *Handbook of Second language acquisition*, Academic Press, San Diego, CA.
- Rogoff. B., (2003), *La natura culturale dello sviluppo*, tr. it. Cortina Editore, Milano, 2004.
- Romaine S. (1995), *Bilingualism*, Blackwell, Oxford, UK.
- Saunders, G., (1988), *Bilingual Children: From Birth to Teens*, Multilingual Matters, Clavedon.
- Sirna Terranova, C., (1997), *Pedagogia interculturale*, Guerini, Milano.
- Tobin, J.J., Wu. D. e Davidson, D., (1989), *Infanzia in tre culture*, tr. it. Cortina Editore, Milano, 2000.

- Volterra, V. e Taeschner, T., (1978), "The acquisition and development of language by bilingual children", In *Journal of Child Language*, 5, pp. 311-326.
- Zaninelli F. (2008), "Servizi educativi e famiglie migranti". In Fortunati, A. (a cura di), *Famiglie, servizi per l'infanzia e educazione familiare*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Wallnofer, G., (2000), *Pedagogia interculturale*, Bruno Mondadori, Milano.
- Wong-Fillmore, L., (1991), "When learning a second language means losing the first", in *Early Childhood Research*, 6, pp. 323-346.
- Wong-Fillmore, L., (1979), "Individual differences in second language acquisition", in C. Fillmore, D., Kempler e W. Wang, (a cura di), *Individual Differences in Language Ability and Language Behaviour*, Academic Press, New York, pp. 203-228.