

# INTEGRARE GLI APPROCCI: LABORATORI INCLUSIVI E FACILITAZIONE LINGUISTICA NELLA PRESA IN CARICO MULTIDIMENSIONALE DI MINORI STRANIERI DEL PROGETTO *FAMILIA*

*Federico Trentanove*<sup>1</sup>

## 1. L'IMPORTANZA DI INTEGRARE GLI APPROCCI: IL PROGETTO *FAMILIA*

Negli ultimi decenni due correnti divergenti hanno caratterizzato i servizi territoriali italiani, creando, di fatto, uno iato operativo che si radica nel modo di concepire il ruolo e l'etica dell'intervento. Da un lato

osserviamo quella tendenza delle istituzioni tesa a sostituire, più o meno consciamente, la logica dei doveri e dei diritti con quella dei costi. La spesa per gli interventi ha sostituito la centralità del soggetto, come le logiche di efficacia, efficienza, di performance professionale e di aziendalizzazione hanno rimpiazzato risposte personalizzate, formulate in base a un'attenta analisi dei bisogni e della domanda (Ortega Y Gasset, 2001). Dall'altro lato, letteratura ed esperienze territoriali hanno reclamato l'importanza della centralità della persona, avanzando significativamente nel campo della costruzione di progetti attorno ad essa.

Già a fine della prima decade del nuovo millennio una forte spinta al cambiamento proveniva sia dall'area dell'immigrazione (Tognetti Bordogna, 2007) che dall'area socio-sanitaria (Bissolo, Fazzi, 2005; Ingrosso, 2006). La progettazione degli interventi veniva portata in una dimensione integrata e multi-livello nella quale non era pensabile una relazione di aiuto ed educativa scissa dai fattori storici, economici, sociali e culturali. Secondo questi autori infatti, la costruzione di una progettualità deve tenere in conto dei fenomeni macro, meso e micro sociali che permeano la realtà, come delle logiche di potere che orientano le relazioni. I servizi devono intervenire intercettando la multidimensionalità della persona, basandosi su approcci che non guardino al solo bisogno/problema. Per far fronte a questa complessità è necessario che più servizi collaborino in sinergia operativa, condividendo gli obiettivi finali. Questa prospettiva vuole recuperare la globalità attraverso storia, bisogni ma anche punti di forza e desideri delle persone con cui si entra in contatto, restituendo la voce a chi non viene ascoltando e innescando un processo di coinvolgimento ed *empowerment* del beneficiario, necessario al successo stesso del progetto (Trentanove, 2016).

Guardando agli interventi di supporto dei minori in difficoltà, Triani (2014) ci fa notare che più elevato è il grado di disagio di un minore e della sua famiglia, più alto può diventare il numero dei servizi e delle figure di riferimento coinvolte. I servizi possono differire per tempi, spazi, obiettivi specifici, metodi e logiche, ma un intervento deve cercare di tenere presente la persona nel suo complesso, in quanto non è una parte di essa, ma tutta sé stessa a essere coinvolta.

<sup>1</sup> Università Ca' Foscari di Venezia.

Gli interventi possono essere molteplici, ma la persona resta unica. È sempre lo stesso Ramirez (o Marco, Francesca, Jasmina...) con la sua storia, le sue potenzialità e le sue fatiche, il ragazzo che ogni giorno siede tra i banchi di scuola, che tutti i pomeriggi partecipa alle attività del centro educativo, che due volte alla settimana va in piscina, che ogni giovedì incontra la logopedista; è sempre per lui che la scuola ha costruito un piano didattico personalizzato, che l'assistente sociale ha avviato diversi progetti di integrazione, che il servizio di Neuropsichiatria ha pensato a percorsi di supporto per le sue difficoltà (Triani, 2014: 23).

Sempre seguendo Triani, questa impossibilità di separare la persona, di ridurla a una sua parte, rende l'azione educativa una "responsabilità comune" che coinvolge molti soggetti, pur nella diversità dei ruoli e delle funzioni. La collaborazione permette di non moltiplicare gli interventi e di ottimizzare le risorse, chiama in causa la centralità della persona e il suo carattere unitario. Maggiore è la coerenza interna tra i diversi interventi, più forte diventa l'aiuto che si fornisce al minore e alla sua famiglia.

La tendenza ad integrare gli approcci è sempre più comune anche in ambito accademico, dove i progetti di ricerca in équipe dovrebbero essere ormai la normalità. Oltre alla collaborazione tra accademici e accademie, la ricerca universitaria si è mossa verso il territorio, grazie all'istituzione della "terza missione" che in Italia è stata autorizzata dal D.lgs. 19/2012 e successivamente dal MIUR con il D.M.47/2013. Questo orizzonte di azione, concettuale e normativo, deve però dotarsi di metodi pratici, per permettere a mondi spesso separati di interagire e collaborare proficuamente: università, servizi pubblici e terzo settore devono imparare un linguaggio comune per arrivare ad una condivisione dei principi, degli approcci e delle posture.

Basandosi su questi assunti, all'interno del progetto FAMILIA<sup>2</sup>, l'équipe di Venezia ha cercato di creare un impianto teorico-progettuale che intrecci più livelli e che costruisca, o modifichi, i suoi interventi in base alle nuove conoscenze prodotte. Per fare questo è stato necessario far dialogare più ambiti scientifici costruendo un ampio partenariato che comprende: le scienze del linguaggio, l'antropologia, le scienze dell'educazione, la psicologia, l'etno-psichiatria e la neuropsichiatria infantile<sup>3</sup>.

Il progetto si configura come un intervento di ricerca-azione per sperimentare servizi di accoglienza ed integrazione dei cittadini di Paesi Terzi che permetta l'individuazione, l'emersione e la presa in carico di nuclei familiari "fragilizzati" con bambini/e in età scolare. Il progetto persegue infatti la finalità di sperimentare pratiche di intervento innovative, a partire da azioni, già esistenti sul territorio, di supporto a famiglie migranti in situazioni di disagio. Tra le cause di tale disagio possono esserci problemi economici, basso livello d'istruzione, assenza di reti sociali forti e/o poche competenze per muoversi autonomamente nel mondo del lavoro. Al fine di ridurre il rischio di "istituzionalizzazione", il progetto vuole articolare in modo coerente fra loro i diversi

<sup>2</sup> Il progetto FAMILIA (Famiglie Migranti: Interventi Locali di Inclusione Attiva) è stato finanziato dai fondi europei FAMI (Fondo asilo migrazione e integrazione 2014-2020).

<sup>3</sup> La parte italiana della ricerca-azione è stata curata dall'équipe del Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia e vede coinvolti il prof. Graziano Serragiotto (docente di glottodidattica e didattica delle lingue moderne), la dott.ssa Giulia Troiano (dottoranda in scienze del linguaggio) e il dott. Federico Trentanove (assegnista antropologo); il dott. Alan Pona per la Cooperativa Pane&Rose si è occupato della ricerca in ambito scolastico sviluppando il modello ALC-R. L'équipe di sociologi e psicologi del CEMyRI (*Centro de Investigación para el Estudio de las Migraciones y las Relaciones Interculturales*) dell'Università di Almería ha curato la parte spagnola. Il progetto si è avvalso della consulenza dell'équipe di psicologia infantile della Cooperativa Pane&Rose e della collaborazione con il progetto "Gli alunni con disagio da percorso migratorio: strategie e strumenti di intervento" dell'Ufficio Scolastico Territoriale di Prato con formatori proveniente dall'ambito neuropsichiatrico e etnopsichiatrico.

ambiti di azione, creando interventi che partano dalla prospettiva dei genitori e dei bambini. FAMILIA si pone all'intersezione di più ambiti operativi che normalmente agiscono in maniera indipendente: minori, genitori, migranti, scuola, doposcuola, area lavorativa e dimensione abitativa. Obiettivo specifico è quello di approfondire le cause di questo disagio e i meccanismi che rendono una famiglia vulnerabile<sup>4</sup>.

Il progetto ha previsto una doppia modellizzazione. La prima, riguardante l'impianto della ricerca-azione, è stata costruita attraverso le tecniche di progettazione partecipata e gli strumenti quali-quantitativi. Con questo impianto ci si proponeva di delineare un modello flessibile, in grado di adattarsi alle esigenze e alle risorse del territorio, e di attivare l'emersione bottom-up dei punti di vista di tutti i soggetti coinvolti, in modo da creare le condizioni di un efficace dialogo interculturale. Si tentava, inoltre, di decostruire le rappresentazioni etnocentriche e stereotipate, con particolare riferimento al tema della "diversità" e con un focus sulle diverse concezioni di genitorialità. La seconda modellizzazione, concernente la parte operativa del progetto, è stata finalizzata all'ideazione di un modello di presa in carico e dei suoi strumenti (esplorativi, operativi e valutativi) da utilizzare per comprendere e intervenire sui singoli nuclei familiari.

Il progetto prevede la sua implementazione operativa principale nel Comune di Prato che ne è il capofila, affiancato da tre partner del terzo settore che operano nel territorio (Cooperativa Pane&Rose, Associazione Cieli Aperti, Cooperativa Arké). Inoltre è stata prevista una comparazione a livello nazionale con il Comune di Ravenna e una internazionale con l'Università di Almeria. All'Università Ca' Foscari di Venezia è stato assegnato il compito della creazione dell'impianto di ricerca-azione, del modello operativo, del monitoraggio delle azioni e della valutazione dell'efficacia.

## 2. IL CONTESTO D'INTERVENTO PRINCIPALE: LA FACILITAZIONE LINGUISTICA E I LABORATORI INCLUSIVI ALC A PRATO

### 2.1. *Il contesto d'intervento: Prato*

Secondo i dati dell'ufficio statistico<sup>5</sup>, al 31/12/2019 la popolazione straniera a Prato era pari al 21,72% del totale, per un complessivo di 42.371 persone su 195.089. Di queste, 24.906 pari al 58,78% del totale degli stranieri provenivano dalla Repubblica Popolare Cinese.

Per comprendere la particolarità del contesto, nei dati raccolti in "La scuola pratese: report 2018"<sup>6</sup>, Prato si confermava la prima provincia italiana come percentuale di stranieri sul totale degli studenti. Presi tutti gli ordini scolastici e la scuola dell'infanzia, gli alunni stranieri rappresentavano un quarto della popolazione complessiva (24,5%). Tale dato superava ampiamente quello nazionale che, nel report 2018 del MIUR<sup>7</sup>, vedeva

<sup>4</sup> Come dice Barberis (2016: 2) «Benché la diversità culturale non sia uno svantaggio in sé [...], il comportamento esplicitamente o implicitamente escludente della maggioranza e le condizioni di inserimento economico, sociale e politico delle minoranze comportano processi di vulnerabilizzazione e fragilità».

<sup>5</sup> Fonte <http://statistica.comune.prato.it/?act=f&fid=2707>.

<sup>6</sup> Il Rapporto 2018 sulla scuola pratese è stato realizzato nell'ambito del Coordinamento Educazione e Scuola, grazie anche alla convenzione tra Regione Toscana, Comune di Prato e Provincia di Prato per la diffusione dei dati del Sistema Informativo Scolastico Regionale: [https://www.filprato.it/wp-content/uploads/2020/01/scuola-pratese-2018\\_DEF\\_SET19.pdf](https://www.filprato.it/wp-content/uploads/2020/01/scuola-pratese-2018_DEF_SET19.pdf).

<sup>7</sup> MIUR, "Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2016/2017": [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17\\_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0).

un'incidenza media del 9%. Anche il nuovo report nazionale sui minorenni stranieri nel 2019, realizzato da *Save The Children* (De Marchi, 2020), attesta Prato come la prima città per rapporto con il totale. Secondo questa ricerca, i minorenni a Prato sono il 28,4% del totale dato che stacca di 6,2 punti percentuali la seconda città, Piacenza.

La provincia di Prato, oltre all'elevata percentuale di alunni stranieri che affluiscono nelle scuole pratesi, è caratterizzata da un particolare fenomeno, riguardante soprattutto la popolazione cinese, che Armellini<sup>8</sup> definisce come *doppia migrazione*:

una parte importante dei bambini che nascono a Prato da genitori cinesi [...] torna nel paese di origine dei genitori nei primi anni di vita, in genere tra 1 e 3 anni, e rientra in Italia all'inizio della scuola secondaria di primo grado. Questa permanenza in Cina trova diverse motivazioni: difficoltà di accudimento da parte dei genitori occupati nel lavoro e desiderio che i figli apprendano la lingua cinese in un contesto sinofono e seguano, almeno nella scuola primaria, un programma scolastico cinese. È proprio a questa popolazione di ragazzi (in maniera più evidente nei maschi) che appartengono i casi con i disturbi di adattamento più gravi, caratterizzati al tempo stesso da risentimento, irritabilità e litigiosità, rifiuto di stabilire legami con i pari e di utilizzare la lingua italiana (anche quando la comprendono bene), irregolarità (più spesso cadute) nei risultati scolastici, relazioni conflittuali con i propri genitori. In questi casi troviamo, in maniera accentuata, tutte le caratteristiche dei disturbi di adattamento<sup>9</sup> (Armellini, 2020: IX).

Tale fenomeno è stato fino ad oggi poco studiato, soprattutto nel territorio pratese. Su questo argomento Benelli e Pona (2020) hanno recentemente curato un primo interessante volume grazie al progetto “Gli alunni con disagio da percorso migratorio: strategie e strumenti di intervento” dell'Ufficio Scolastico Territoriale di Prato.

A detta di molti autori del volume (e.g. Armellini, 2020; Bonanno, Celli, 2020) la scuola sembra essere il contesto in cui questo disagio si manifesta maggiormente e viene intercettato. Nella ricerca di FAMILLA, ascoltando le insegnati attraverso i *focus group*<sup>10</sup>, la sensazione è quella di trovare un corpo docente che fronteggia un problema senza strumenti adeguati. Mancanza di letteratura, mancanza di buone prassi e difficoltà nella rilevazione di tale disagio rendono i problemi di questi studenti praticamente insormontabili. Come asseriscono Almagioni e Mamone (2020), senza strumenti e tempi dedicati, questa fattispecie di problemi, da loro chiamata *disagio linguistico culturale*<sup>11</sup>, viene incanalata in percorsi non virtuosi, che sfociano in richieste improprie al SSN, nel

<sup>8</sup> Direttore Area Salute Mentale Infanzia presso AUSL Toscana Centro

<sup>9</sup> Ricordiamo che secondo l'ICD 10 (International Classification of Diseases), della World Health Organization, 2004, il disturbo dell'adattamento si definisce come «stati di sofferenza soggettiva e disturbo emotivo, che di solito interferiscono con il funzionamento e le prestazioni sociali, che si manifestano nel periodo di adattamento a un significativo cambiamento di vita o ad un evento di vita stressante. Il fattore di stress può aver influito sull'integrità della rete sociale di un individuo (lutto, esperienze di separazione) o sul più ampio sistema di sostegno e valori sociali (migrazione, status di rifugiato), o ha rappresentato un'importante transizione o crisi di sviluppo (andare a scuola, avere un figlio, mancato raggiungimento di un ambito traguardo personale, pensionamento). La predisposizione o vulnerabilità individuale gioca un ruolo importante nel rischio di insorgenza e nella formazione delle manifestazioni dei disturbi dell'adattamento, ma si presume nondimeno che la condizione non si sarebbe manifestata senza il fattore stressante. Le manifestazioni variano e includono umore depresso, ansia o preoccupazione (o una miscela di questi), una sensazione di incapacità di far fronte, pianificare in anticipo o continuare nella situazione attuale, nonché un certo grado di disabilità nell'esecuzione della routine quotidiana. I disturbi della condotta possono essere una caratteristica associata, in particolare negli adolescenti. La caratteristica predominante può essere una reazione depressiva breve o prolungata o con alterazioni delle emozioni».

<sup>10</sup> Parleremo più avanti degli strumenti usati dal progetto.

<sup>11</sup> Categoria ripresa dalle normative scolastiche ma sapientemente riutilizzata attraverso una lettura critica.

tentativo (aggiungiamo noi) di trovare supporto in una medicalizzazione strumentale di tale disagio. Come affermano le autrici, riportati in contesti transculturali gli strumenti di valutazione standardizzate degli SMIA (Salute Mentale Infanzia Adolescenza) o NPI (Neuro Psichiatria Infantile) dimostrano una serie di difficoltà non trascurabili che possono inficiare una diagnosi e i relativi percorsi. Spesso infatti il percorso di valutazione standardizzato DSA o DES non centra l'obiettivo in relazione alle aspettative:

può succedere che gli insegnanti non ottengano indicazioni utili, che possano orientare il loro intervento e che le famiglie non trovino risposte alle loro domande amplificando il senso di impotenza e di frustrazione. A questo si deve aggiungere che alle volte tale percorso non si svolge in una cornice di alleanza tra famiglia, scuola e medici: se accade che l'esito, qualunque esso sia, non venga sufficientemente condiviso e compreso, questo può di per sé rendere difficile la costruzione di una presa in carico collettiva e sinergica. In queste situazioni, l'impressione può essere per tutti i soggetti coinvolti un "nulla di fatto", un vuoto di senso che rischia di amplificare la sfiducia da parte della scuola riguardo alla volontà di collaborare della famiglia, e un senso di solitudine in quest'ultima (Almagioni, Mamone, 2020: 18).

Meglio risulterebbe attuare strategie personalizzate che mirino all'osservazione del caso individuale ricostruendo «la loro storia particolare, la specificità biografica che essi portano dentro di sé, direttamente o attraverso il vissuto dei loro genitori, il trauma dell'esilio e la vulnerabilità legata ad una appartenenza culturale complessa» (*ibidem*).

## 2.2. *Facilitazione linguistica e apprendimento cooperativo*

A fronte di una altissima percentuale di migranti nelle scuole pratesi, il Servizio Immigrazione e Cittadinanza del Comune di Prato ha, da tempo, attivato strategie per cercare di venire incontro alle nuove esigenze del territorio. In una prospettiva storica, come descritto da Natali, Pona e Trentanove (2014), fino al 2011, gli interventi in materia scolastica a favore dell'integrazione degli studenti parlanti italiano L2 hanno previsto azioni didattiche quasi esclusivamente fuori dal contesto classe. I laboratori linguistici miravano a una didattica compensativa degli svantaggi linguistici attraverso le tecniche della facilitazione linguistica. Veniva tralasciato però un aspetto pedagogico basilare della didattica inclusiva: le relazioni all'interno del gruppo classe come tessuto socio-relazionale in cui il bambino/ragazzo vive il suo percorso di sviluppo.

Per far fronte a questo problema nell'a.s. 2012-2013 è stato ideato a Prato l'Apprendimento Linguistico Cooperativo (ALC), nell'ambito di una ricerca-azione finanziata dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali attraverso ANCI e successivamente perfezionato, nel 2015-2016, grazie al progetto LINC (Linguaggi Inclusivi e Nuove Cittadinanze), finanziato con fondi FEI (Fondo Europeo per gli Investimenti).

Seguendo la ricostruzione di Troiano (Troiano, Gentile, Pona, 2019: 103)

ALC deriva dall'integrazione tra il Cooperative Learning (CL) e la Facilitazione Linguistica e degli apprendimenti (FL). A pochi anni di distanza dalle sue prime applicazioni sperimentali, ALC si configura oggi come un metodo flessibile, in grado di migliorare sensibilmente la coesione sociale all'interno del gruppo classe (Gentile e Chiappelli, 2016), ma anche di generare nuove versioni di sé [...], in base alle esigenze formative dei singoli contesti scolastici.

I “moduli ALC” si strutturano in brevi percorsi disciplinari a classe intera con l’obiettivo di aumentare l’accessibilità degli argomenti disciplinari attraverso due risorse strategiche: la cooperazione tra gli studenti e la manipolazione didattica dell’*input*. La prima si basa sui principi del CL individuati da Kagan (1994) che Gentile (2016) sintetizza in: *Interdipendenza Positiva, Interazione Simultanea, Equa Partecipazione e Responsabilità Individuale*. La seconda attinge alle tecniche di facilitazione linguistica e semplificazione testuale. In pratica, ancora secondo Troiano (*ibidem*), mentre con il CL si interviene sulle relazioni e sulle abilità sociali (aiuto, collaborazione, condivisione), con la FL si agisce sull’*input* linguistico e le abilità per lo studio attraverso testi semplificati e facilitati, calibrati sui livelli linguistico-comunicativi presenti all’interno della classe. Per Pona (*ibidem*) ALC risulta efficace grazie alla sua «flessibilità vincolata»: la struttura dei moduli ALC offre infatti un solido impianto per la progettazione dei percorsi didattici, senza limitare tuttavia la creatività dei docenti o impedire l’ascolto attivo del gruppo classe. Questa flessibilità ha originato negli ultimi cinque anni tre diverse versioni di ALC, che condividono lo stesso impianto metodologico e il medesimo modello operativo: ALC-D(igitale), ALC-V(alenziale), ALC-S(tratificato).

Basandosi su questo modello flessibile il progetto, coordinato nella parte scolastica dal dott. Pona, ha creato una quarta versione chiamata ALC-R(elazione) che intercetta il bisogno di osservazione del comportamento e delle relazioni del minore preso in carico all’interno del gruppo classe.

### 3. L’IMPIANTO DELLA RICERCA-AZIONE E L’IMPORTANZA DEL MONITORAGGIO E DELLA VALUTAZIONE DEGLI INTERVENTI

#### 3.1. Fase preliminare

Come anticipato nei paragrafi precedenti, l’impianto di FAMILIA è stato costruito con l’approccio RAP (Ricerca Azione Partecipativa) (Tilakaratna, 1990). Questo approccio si fonda sul paradigma di Lewin (1946) “pianificare-agire-osservare” per poi “ripianificare-agire-osservare”. Tale principio ha permeato ogni singola fase e ogni singola azione del progetto, innescando un percorso “ricorsivo” di aumento della conoscenza e di miglioramento delle prassi conoscitive (impianto della ricerca) e operative (modello di presa in carico). La ricerca-azione vuole così configurarsi come un “catalizzatore del cambiamento” (Pourtois, 1981) poiché fa leva sul ruolo attivo di tutti i soggetti coinvolti nella ricerca, creando quel “ricercatore collettivo” Barbier (2007) formato non solo dai ricercatori “classici” ma da tutti gli attori che possono contribuire alla comprensione e alla soluzione di un fenomeno sociale.

Per questo motivo la ricerca-azione non può mai dirsi neutra ed è obbligata a recuperare la partecipazione di tutti, restituendo la centralità ai singoli individui (Freire, 1973). Rendere centrale ogni partecipante significa costruire dei percorsi per far ascoltare le voci che troppo spesso sono inespresse. Questo processo porta ad una decentralizzazione del potere e ad una sua redistribuzione verso il basso, ritornando, in parte, anche nelle mani dei partecipanti. In questo processo, l’ideatore e il coordinatore dell’azione sociale non si considera esterno o distanziato dall’oggetto di ricerca, anzi, partecipa come gli altri e contribuisce, anche attraverso la propria esperienza, alla costruzione di un processo di narrazione dei vissuti (Cicognani, 2012).

Per fare questo il progetto ha attinto dai dispositivi propri della progettazione partecipata, altro pilastro metodologico, che ha permesso a FAMILIA di aprire un dialogo

continuo tra il Comune, gli Istituti Scolastici, i Servizi Socio-Sanitari, il privato sociale, le comunità nazionali presenti e i nuclei familiari (distinguendo tra genitori e figli/e). Ognuno di questi soggetti ha infatti partecipato sia al processo di approfondimento del fenomeno che alla costruzione del modello di presa in carico.

La volontà di intervenire su un fenomeno così complesso ha orientato l'approccio verso un impianto di ricerca misto che permetteva di adattarsi all'indagine multi dimensionale da affrontare (Chiappelli, Guetta, 2020). Per questo motivo, ci si è avvalsi di strumenti e metodi propri della ricerca quantitativa e qualitativa.

Il percorso è stato pensato in più fasi. Una fase di ricerca preliminare, dove sono stati effettuati i *focus group* (da ora FG), somministrate le *checklist* nelle scuole e creato un primo modello di intervento. Successivamente una fase di accoglienza, dove sono partite le azioni conoscitive con l'obiettivo di creare una forte relazione e di conoscere in maniera approfondita i singoli membri del nucleo familiare. È seguita poi una prima fase operativa in cui venivano concordate azioni d'intervento in base ai bisogni specifici dei nuclei. A metà del periodo d'intervento, l'efficacia delle singole azioni veniva monitorata e, nel caso, rimodulata a seconda dei bisogni. Infine, una fase valutativa nella quale insieme ai nuclei si stabiliva l'effettiva efficacia delle singole azioni messe in campo.

Nella fase preliminare, lo strumento selezionato per la rilevazione è stato il *focus group*. I FG sono stati costruiti secondo l'impianto formulato da Krueger (1994) prevedendo due figure contemporaneamente attive nel gruppo dei partecipanti. Il primo FG è stato pensato per esplorare gli ambiti principali della ricerca-azione a partire dal primo contesto d'intervento del progetto: la scuola. L'obiettivo principale era quello di indagare il fenomeno dal punto di vista di insegnanti e dirigenti scolastici, facendo emergere opinioni ed esperienze personali. Come strumento di analisi quantitativa è stata elaborata una scheda di osservazione guidata (*checklist*). Lo strumento è stato creato dai ricercatori di Venezia avendo come riferimento clinico il BRIEF 2<sup>12</sup> (*Behavior Rating Inventory of Executive Function*), strumento per l'*assessment* delle funzioni esecutive in età scolare. Dopo essere stata ridiscussa con docenti e dirigenti in successivi FG comparativi, la *checklist* è stata inviata a tutti gli Istituti Comprensivi di Prato e compilata dai singoli consigli di classe che, in tal modo, hanno potuto individuare, con maggiore consapevolezza, gli alunni con tale disagio. Dagli IC sono ritornate 92 *checklist* di segnalazione. Tra queste sono state scelte le 25 famiglie prese in carico dal progetto<sup>13</sup>.

### 3.2. Modello operativo

A partire da questi dati preliminari Ca' Foscari ha costruito un modello di ricerca-azione che, come abbiamo visto, si articola in più fasi<sup>14</sup>. Ogni fase ha degli obiettivi con azioni dedicate, funzionali al raggiungimento dell'obiettivo stesso.

Entrando nello specifico, la "fase accoglienza" mette in campo tutte quelle azioni volte a creare una forte relazione tra gli operatori principali (*case manager*<sup>15</sup> e *counselor*) e il nucleo. In questa fase il progetto si svincola dalla visione scolastica e dalla valutazione dei docenti, che nella fase preliminare ha monopolizzato l'osservazione e va a raccogliere punti di vista altri, soprattutto quello dei genitori e dei figli presi in carico. Raccolti i pareri e le osservazioni, viene convocata un'equipe multidisciplinare, composta da CM, *counselor* ed

<sup>12</sup> Gioia, Isquith, Guy, Kenworthy, 2016.

<sup>13</sup> Il progetto prevedeva un massimo di 25 famiglie da prendere in carico a Prato e 5 a Ravenna.

<sup>14</sup> In questo paragrafo faremo riferimento al modello creato precedentemente alla pandemia del 2020. L'intervento ha però subito arresti e rimodulazioni durante tutto l'arco del 2020.

<sup>15</sup> Da ora CM.

esperti degli ambiti d'azione, per formulare una proposta tarata sui bisogni specifici del nucleo. Queste proposte vengono condivise e ridiscusse con i genitori presi in carico<sup>16</sup>, creando un patto d'intervento personalizzato. Solo dopo tale condivisione può iniziare la "fase intervento", nella quale vengono effettuate le azioni concordate per un periodo temporale minimo di 6 mesi. Questa fase termina con una seconda équipe multidisciplinare, nella quale si riporta l'andamento degli interventi che, in caso di necessità, vengono riformulati per una maggior efficacia. Concluso questo secondo periodo, viene convocata una équipe finale, nella quale si valuta l'intervento a livello globale e le azioni specifiche con l'obiettivo di stabilire l'efficacia, la sostenibilità e la riproducibilità in altri territori.

L'Università di Venezia ha suggerito di tenere aperte due possibilità di intervento: una "diretta", qualora la famiglia abbia bisogno di interventi urgenti, e una "indiretta", qualora la famiglia si dimostri oppositiva o poco consapevole delle proprie difficoltà. Mentre le azioni del primo tipo sono volte alla risoluzione immediata di un bisogno pressante, il secondo tipo di azioni ha come obiettivo quello di accompagnare le famiglie in un processo di graduale emersione dei problemi.

In tale modello, il CM e il *counselor* sono stati individuati come le principali figure di riferimento per la gestione operativa dei casi. In particolare il CM si occupa dell'aspetto delle relazioni e del coordinamento tra le varie figure operative mentre il *counselor* approfondisce la conoscenza di ciascun membro della famiglia e, in un secondo momento, osserva l'incisività delle azioni nella riduzione del disagio del minore. Il CM è una figura a cavallo tra l'orientamento al territorio e la facilitazione dei processi. Nella relazione con il nucleo familiare, si occupa di creare un buon clima, curando la relazione con i singoli componenti della famiglia. Il percorso prevede l'emersione del punto di vista di ciascun componente del nucleo, attraverso una modalità dialogica-relazionale aperta al confronto interculturale (sospensione del giudizio, decostruzione dei preconcetti e decentramento culturale). In quest'ottica diventa fondamentale far capire che il punto di vista di ciascun componente del nucleo è importante e sarà tenuto in considerazione per la costruzione di un percorso condiviso.

Il CM, nella funzione di facilitatore, deve anche cercare di comprendere e far comprendere alla famiglia il mondo nel quale è immersa, fornendo nuove chiavi di lettura sulla realtà. In tal senso è importante che orienti l'attenzione dei genitori sui punti di vista "altri", nel tentativo di scardinare i preconcetti che i singoli partecipanti hanno sia nei confronti del territorio in cui si trovano che dei sistemi in cui sono immersi. Rivolgendosi ai servizi ed al territorio il CM deve rendere comprensibile ai professionisti coinvolti i punti di vista raccolti dalle famiglie. In questo modo cerca di costruire le basi per un vero dialogo interculturale, scardinando le concezioni etnocentriche, ritenute universali, che potrebbero emergere da entrambi le parti.

### 3.3. *L'intervento a scuola*

In linea temporale, i primi interventi attivati sono stati quelli in carico alle *counselor*<sup>17</sup>. Questi interventi sono serviti per ricostruire un quadro accurato del nucleo da prendere in carico, fornendo una "fotografia" iniziale della famiglia, del/la figlio/a e del contesto classe nel quale è inserito. Inoltre il percorso *counseling* ha effettuato un monitoraggio approfondito dell'efficacia dell'intervento sul disagio del minore. La convinzione era che

<sup>16</sup> I genitori hanno massima autonomia decisionale, è infatti possibile accettare, rifiutare o rimodulare ogni proposta di azione.

<sup>17</sup> Si preferisce usare il femminile in quanto tutte le *counselor* del progetto sono donne.

gli interventi messi in atto dal progetto, diretti o indiretti, avrebbero avuto ripercussioni rilevabili, auspicabilmente positive, sul disagio e sul comportamento del minore. Oltre agli obiettivi descritti, tali percorsi avevano anche un ruolo di affiancamento alla scuola in un processo di maggiore conoscenza del disagio e di formazione di prossimità. Nel complesso quindi venivano messe in atto varie azioni.

La prima è stata una ricognizione preliminare, effettuata attraverso il racconto delle insegnanti mediante la compilazione di un questionario quantitativo, creato ex-novo dal pool di psicologhe di Pane&Rose, in base alle esigenze territoriali.

A questa prima azione si è affiancato l'intervento nel campo estivo dell'Associazione Cieli Aperti. Questo campo estivo, aperto a tutti, ha accolto tra i partecipanti anche i minori del progetto e ha aggiunto degli educatori che, oltre alle normali mansioni, avevano quella di osservare i minori target nelle varie attività. In aggiunta, sono state eseguite "osservazioni partecipanti" direttamente dalle *counselor* del progetto.

Per approfondire la conoscenza delle famiglie, sono stati effettuati tre colloqui di *counseling* con i genitori. Questi incontri puntavano alla ricostruzione della biografia familiare, dei punti di vista dei genitori sui temi del progetto e all'analisi dei bisogni e dei punti di forza del nucleo, offrendo spunti per la creazione dei percorsi. I tre incontri sono stati condotti seguendo un canovaccio strutturato dall'Università di Venezia in collaborazione con la dott.ssa Traniello<sup>18</sup>. Ogni incontro aveva un focus particolare: il primo guardava alla storia del nucleo, il secondo alla vita a Prato, il terzo al figlio.

Durante la fase d'implementazione delle azioni la *counselor* aveva il compito di monitorare l'efficacia del percorso attraverso l'osservazione sul figlio/a. Per fare questo ha avuto a disposizione 6 incontri di *counseling* individuale con il minore, svolto in orario scolastico ma in un contesto protetto, affiancata, se necessario, da un mediatore culturale. Questa azione puntava a osservare l'alunno/a per capire i fattori che hanno provocato il suo disagio e la sua eventuale attenuazione.

Dagli incontri individuali la *counselor* usciva con alcune richieste per i laboratori ALC-R da svolgere in classe. Gli *input* delle *counselor* venivano ripresi dal facilitatore che progettava gli interventi sulla base degli stimoli ricevuti. Gli incontri ALC-R erano 6 e seguivano l'andamento dei colloqui individuali. Gli incontri 1,2,5,6 prevedevano l'affiancamento di un osservatore con il compito di coadiuvare il facilitatore e di osservare i comportamenti dell'alunno/a target. Agli incontri 3 e 4 partecipava un mediatore linguistico-culturale per facilitare l'intervento in classe.

#### 4. CONCLUSIONI

Il progetto FAMILIA, che doveva concludersi a metà del 2020, è stato investito dagli effetti della pandemia mondiale, ha subito un arresto durante il *lockdown* e una successiva rimodulazione in modalità a distanza. Oltre a modificarne il termine, che è stato posticipato a febbraio 2021, questi due avvenimenti hanno chiaramente falsato la prospettiva di valutazione delle azioni. Il *lockdown* ha coinciso con il momento delle seconde équipe multidisciplinari, per cui, i dati ad oggi disponibili, sono quelli relativi al periodo pre-pandemico e mancano dell'ultima parte di monitoraggio e della valutazione finale (che avverrà comunque a fine anno). Nonostante tutto, i risultati delle analisi sono estremamente interessanti poiché l'obiettivo non era solo quello di offrire riflessioni che si dipanavano in una dimensione diacronica, guardando ad un prima ed un dopo ma anche ad una prospettiva sincronica raccogliendo l'insieme degli sguardi convergenti su uno stesso processo, ovvero riunendo in una sola analisi i punti di vista di docenti, genitori,

<sup>18</sup> Esperta in psicologia dell'adolescenza.

figli/e operatori. Questo è stato possibile grazie all'approntamento di un complesso sistema di rilevazione che ha visto l'utilizzo di strumenti quali-quantitativi riepilogati nella Tabella 1.

Tabella 1. *Elenco degli strumenti qualitativi e quantitativi usati dal progetto*

Qualitativi	Quantitativi
FG con insegnanti e con assistenti sociali	Checklist alle scuole per indentificare i minori
Interviste in profondità ai genitori	Schede di monitoraggio dei case manager
Analisi qualitativa delle équipes multidisciplinari	Schede di osservazione per insegnanti
Schede di osservazione qualitativa degli operatori (counselor, operatori nei campi estivi, operatori nei laboratori inclusivi)	

#### 4.1. *Incrociare gli sguardi: lingua italiana, tra scienze del linguaggio, dell'educazione e antropologiche*

I dati del progetto, proprio per la loro trasversalità, possono essere letti in più modi. Questo contributo vuole mostrare i vantaggi di un approccio integrato che veda collaborare antropologia, scienze del linguaggio e scienze dell'educazione. Per questo ci concentreremo solo sull'analisi relativa alla situazione linguistica e ai contesti educativi.

Dall'analisi, la distanza tra gli sguardi dei vari attori in gioco è il primo ostacolo per l'impostazione di un sano dialogo tra pari. Comparando i FG fatti con le insegnanti e le interviste dei genitori, ci accorgiamo che le due "fazioni" si accusano a vicenda e imputano *all'altro* le cause dei problemi dei figli.

Come vediamo nello schema riepilogativo (Tabella 2) le spiegazioni fornite si attestano su diversi livelli scalari. Partono dal livello delle relazioni (micro), passano ad un contesto territoriale cittadino (meso) e arrivano ad un livello "culturale" (macro).

Nel livello micro i docenti accusano i genitori di scarso interesse nei confronti del figlio, dal lato opposto molte famiglie fanno risalire i problemi ad un'incomprensione linguistica, alla frustrazione che ne deriva e alla mancata propensione del corpo docenti ad "andare incontro" e supportare.

A livello meso invece le insegnanti parlano dei problemi della migrazione cinese sul territorio e pongono l'accento sulle condizioni lavorative e abitative a cui sono costrette le famiglie<sup>19</sup>; queste, invece, ci parlano dei problemi discriminatori e di razzismo, sia da parte del sistema scolastico e dei docenti sia tra pari, ovvero tra i compagni di classe.

Guardando infine alla dimensione "culturale", tutti concordano che un ruolo importante sia giocato dal grande scarto tra i sistemi educativi e tra i modi di concepire la genitorialità.

<sup>19</sup> La comunità cinese a Prato è conosciuta per i massacranti ritmi lavorativi e una tendenza ad abitare negli stessi capannoni dove lavora. Tale abitudine è tristemente nota ai media nazionali dal 2013, anno in cui avvenne il rogo di una fabbrica in cui morirono 7 persone, alcune delle quali stavano dormendo. [https://www.repubblica.it/cronaca/2013/12/01/news/prato\\_fabbrica-morti-72436774/](https://www.repubblica.it/cronaca/2013/12/01/news/prato_fabbrica-morti-72436774/).

Tabella 2. *Le cause del disagio secondo i docenti e le famiglie*

<b>Cause</b>	<b>Insegnanti</b>	<b>Famiglie</b>
<i>Micro</i>	Basso livello di interesse dei genitori nei confronti del figlio/a.	Difficoltà linguistiche, mancanza di sforzo da parte delle insegnanti per capire i figli.
<i>Meso</i>	Difficoltà delle famiglie a seguire i figli a causa delle condizioni di lavoro e abitative.	Razzismo, discriminazione nella classe.
«Culturali»	Differenti concezioni dei ruoli educativi e della funzione scolastica.	Differente concezione dei ruoli educativi e della funzione scolastica.

Anche la percezione della gravità del disagio è differente. Nonostante non sia possibile fare una comparazione precisa, viste le differenti metodologie di rilevazione utilizzate, emergono tuttavia dati significativi, che potrebbero servire da base per nuove ricerche.

Dal questionario quantitativo somministrato ai docenti, nel quale si elencavano i possibili problemi e difficoltà dell'alunno/a, emerge un quadro drammatico. Esaminando il numero di comportamenti problematici rilevati, questi risultano essere il 43,56% del totale, vale a dire che i docenti hanno notato 460 problemi su un massimo possibile di 1056, circa 22 problemi per alunno/a. Dalla rilevazione fatta con i genitori invece, le difficoltà che preoccupano a scuola, quindi nello stesso contesto dei docenti, sono “solo” il 22,5% del totale. Su 240 problemi totali, i genitori ne hanno rilevati 54, ovvero 2,45 per figlio/a. Problemi che diminuiscono ulteriormente quando si parla della vita dopo la scuola. In questo caso, su 20 famiglie, 10 rispondono di non notare nessun problema, 5 di notare comportamenti preoccupanti ma diversi e solo 5 riscontrano gli stessi problemi che hanno riscontrato a scuola. A chiudere il quadro sono le analisi qualitative condotte sull'équipe multidisciplinari che riportano 138 bisogni degni di considerazione.

Come mai una così alta discrepanza? Sebbene le cifre sopra elencate non siano perfettamente sovrapponibili, il divario che c'è tra queste rilevazioni, soprattutto nelle percentuali del rapporto tra comportamenti problematici e totale, deve fare riflettere.

Ad oggi però, sulle cause che hanno determinato questo scarto di percezione possiamo formulare soltanto alcune riflessioni parziali, basate soprattutto sulle analisi qualitative. Ci possono essere casi in cui il figlio effettivamente vive una situazione di malessere a scuola dovuto alle incomprensioni linguistiche. In questo caso i sintomi spariscono nel momento in cui si esce dal contesto scolastico per entrare in uno familiare. Altri casi invece non possono essere ricondotti ad un'incomprensione linguistica e il malessere potrebbe provenire da una problematica gestione scolastica delle differenze. Ci sono poi casi in cui effettivamente si rileva una differenza nei parametri di valutazione, per cui quello che ad alcune insegnanti sembra un problema non lo è per i genitori o viceversa. Infine, forse il peggiore dei casi si ha quando la famiglia non si rende effettivamente conto dei problemi del figlio perché non li nota o perché egli non riceve particolare attenzione all'interno della vita domestica.

#### 4.2. *Le basi per un dialogo interculturale*

Come abbiamo detto nel precedente paragrafo, la maggior parte degli intervistati e delle insegnanti concorda sulla differenza tra i due sistemi educativi. Sia dai FG con i docenti che dalle interviste con le famiglie emerge un'interessante comparazione tra i

sistemi scolastici. Da un lato una scuola cinese, rigida e impersonale, che guarda solo al profitto e instaura una ferrea selezione basata sulla competizione. Dall'altro un sistema italiano più morbido che dà attenzione ai bisogni dei singoli cercando di includere tutti (vedi dettagli nella Tabella 3). Dall'analisi è possibile notare che, sebbene ci sia una concordanza nelle differenze, c'è anche una forte radicalizzazione di buona parte dei giudizi che porta a ritenere un sistema nettamente migliore dell'altro. Tale radicalizzazione non solo inserisce i due sistemi in una scala valoriale ma scredita e invalida l'altro modello<sup>20</sup>, ritenuto non accettabile, senza così offrire la possibilità di trovare un punto d'incontro, un appiglio per la costruzione di un dialogo interculturale.

Tabella 3. *Caratteristiche attribuite dalle famiglie ai due sistemi educativi*

Sistema cinese	Sistema italiano
Rigido	Morbido
Impersonale	Attento ai bisogni dei singoli
Più impegnativo	Meno impegnativo
Selettivo	Inclusivo
Insegnanti severi	Insegnanti accoglienti
Responsabilizzazione degli studenti	Meno imposizioni e meno controlli
Totale delega alla scuola	Coinvolgimento delle famiglie
Meno tempo libero	Più tempo libero
	Figli discriminati
Scuole esteriormente più belle	Scuole esteriormente meno belle

Perché uno scontro così rigido? Dalla ricerca effettuata, una causa di tale radicalizzazione sembra essere individuabile nelle specificità dal contesto pratese. La forte presenza di popolazione straniera che negli anni si è trasferita in questa città ha creato delle aree urbane a maggioranza cinese<sup>21</sup>. Queste aree sono andate via via caratterizzandosi con attività ed aziende a conduzione cinese tanto che, in questi quartieri, non si sente più la necessità di parlare in italiano.

Dalle interviste emerge il legame con la comunità e la facilità della vita nel quartiere. Ad esempio un padre commenta, «Di Prato [N.d.R.] amiamo la comunità cinese, ci sembra di essere in Cina e siamo riusciti a mantenere tutte le nostre abitudini», un altro afferma, «A Prato [N.d.R.] ci sentiamo a casa, è la nostra seconda casa perché qui siamo circondati da persone che provengono dal nostro paese». Parlando dei quartieri, una madre del progetto dice: «Abitare qui è come vivere in Cina, perché frequentiamo solo il quartiere cinese».

Le interviste ci fanno capire che, nella pratica, queste zone vengono vissute come veri e propri “pezzi di Cina”. Infatti, se osserviamo la Tabella 4 che riporta gli aspetti che piacciono o non piacciono di Prato, gli elementi positivi evidenziati dalle famiglie sono legati, per la maggior parte, alla forte presenza della comunità nazionale sul territorio. Questo ha permesso loro di sviluppare un senso di protezione e di vicinanza culturale con

<sup>20</sup> Tendenza rilevata soprattutto negli italiani.

<sup>21</sup> I motivi del fenomeno della formazione delle così dette *China town* sono complessi e non possono essere trattati in quest'articolo, per maggiori informazioni si rimanda a Bracci (2016).

il paese di origine. Gli aspetti negativi, invece, sono quasi sempre legati all’ambito interculturale e fanno riferimento a quei momenti in cui la famiglia è costretta a interagire con enti, istituzioni, sistemi e, in generale, con la società italiana.

Tabella 4. *Riepilogativo degli aspetti per cui piace o non piace la vita a Prato*

Piace		Non piace	
<i>Sulla comunità cinese</i>	Grandezza della comunità cinese	<i>Problemi interculturali</i>	Burocrazia italiana lenta
	Ritrovare reti sociali pregresse		Scarsa sicurezza
	Possibilità di indipendenza e di benessere economico		Tempi lunghi e informazioni non chiare nella sanità
	Poter creare tante amicizie cinesi		Giustizia iniqua
	Presenza di interpreti nelle istituzioni		Forze dell’ordine discriminanti
	Tanti ristoranti cinesi		Lingua troppo difficile
<i>Sulla città</i>	Città più civile e pulita	<i>Sulla comunità cinese</i>	Pochi divertimenti
			Città troppo piccola e con troppi cinesi
			Scuole cinesi
			Impossibilità di migliorare la propria condizione

#### 4.3. *Apprendere italiano nella comunità cinese di Prato*

Il processo di urbanizzazione pratese ha quindi messo in luce una storia di progressiva esclusione della comunità cinese da quella italiana<sup>22</sup>. Questo processo di segregazione spaziale è ancora in atto ed è agito dalla maggioranza delle persone.

Le particolarità del contesto non consentono perciò di sviluppare le condizioni caratteristiche dell’apprendimento della lingua seconda, ovvero l’immersione nel contesto socio-culturale della lingua stessa e il suo «uso quotidiano nelle relazioni» (Chiappelli, Pona, 2016: 63). Per molti infatti, l’apprendimento dell’italiano non è particolarmente rilevante perché vivono all’interno di un contesto in cui non lo si necessita realmente. I momenti di confronto con l’italiano sono relegati agli aspetti burocratici e alla scuola, ma nel restante del tempo è possibile rimanere all’interno di una *comfort zone* che protegge ma allo stesso tempo segrega queste persone. Se guardiamo all’analisi del monitoraggio fatto dai CM, tra gli *item* con il peggior punteggio troviamo la valutazione riguardante l’autonomia comunicativa. Ad inizio progetto né il padre né la madre né il figlio arrivavano ad una valutazione di due in una scala tra 1 e 5<sup>23</sup>. Interessante anche notare che tra le due rilevazioni, a distanza di più di 6 mesi, l’unico gruppo ad aver migliorato il suo punteggio è quello dei figli.

<sup>22</sup> L’intento dell’articolo non è osservare i motivi di tale esclusione ma dal constatare che essa è presente.

<sup>23</sup> Dove 1 era il minimo e 5 era il massimo.

Tabella 5. *Autonomia comunicativa di ciascun membro della famiglia*

	Rilevazione T0	Rilevazione T1
<i>Madre</i>	1,04	1,04
<i>Padre</i>	1,38	1,38
<i>Figlio</i>	1,90	2,39

Di fatto la mancata padronanza linguistico-comunicativa in italiano costruisce muri invalicabili che rinchiudono le famiglie all'interno della stessa comunità e rendono impossibile l'accesso alle informazioni più basilari<sup>24</sup>. L'affidamento alle reti e ai servizi della comunità è pressoché totale e si vengono a creare prassi nocive per il benessere stesso della famiglia. Nessuno infatti raggiunge una piena autonomia nei servizi pubblici o sanitari e tutti dichiarano di dover ricorrere a strategie "poco lineari". C'è chi dice di essere aiutato da amici o figli con un buon livello di lingua; chi dichiara di pagare costantemente dei traduttori che lo accompagnano; chi risolve con strumenti tecnologici come *google translate*; altri, infine, sostengono di non aver bisogno di parlare italiano perché possono trovare tutto in cinese.

La tendenza ad affidarsi a persone che parlano "meglio" l'italiano necessita un approfondimento. Questi traduttori occasionali e informali possono anche peggiorare l'efficacia dei percorsi. Spesso infatti il loro livello linguistico in italiano non è sufficiente per un'accurata traduzione linguistica, tantomeno è adeguata la loro preparazione come mediatori<sup>25</sup>, ruolo che necessita di precise abilità translinguistiche e transculturali. In altri casi, sono gli stessi datori di lavoro che fungono da intermediari. In questo caso le famiglie sono completamente alla mercé di queste persone che possono agire anche con secondi fini<sup>26</sup>. Non parliamo poi della scorrettezza dell'uso dei figli come traduttori, pratica inadeguata ed estremamente rischiosa.

Dobbiamo doverosamente aggiungere che, nelle interviste, molte persone riconoscono che la bassa competenza in italiano sia un grande ostacolo per la loro vita in Italia. Queste persone dimostrano di non aver fiducia nei propri mezzi, neppure nell'efficacia dei corsi di lingua. Questo scetticismo è generato dalla percezione di un enorme divario tra le due lingue e dalla scarsità di tempo a disposizione. In condizioni di lavoro spesso estreme e con orari serrati, risulta impossibile frequentare i corsi di lingua italiana se non in maniera sporadica e quindi inefficace. Per molti, inoltre, la fiducia è venuta meno a seguito di esperienze negative legate ad insuccessi nell'apprendimento. Il fallimento di tali percorsi è da collegarsi in parte alla qualità dei corsi presenti sul territorio che, soprattutto negli anni d'arrivo di queste famiglie, erano gestiti da personale non qualificato sia italiano che cinese.

Il bisogno linguistico è un bisogno che taglia trasversalmente il progetto, coinvolgendo ogni partecipante a prescindere dalle sue condizioni economiche, abitative e sociali. Anche

<sup>24</sup> Dalle interviste è stato rilevato che alcune famiglie non conoscevano il sistema sanitario italiano, non sapevano neanche dell'obbligo di un pediatra per il figlio/a. Molti non erano a conoscenza delle misure di tutela lavorativa come la CIG e, durante la pandemia, dei sostegni speciali offerti dal governo a lavoratori e a imprese.

<sup>25</sup> Prendiamo, ad esempio, gli accompagnamenti sanitari i quali devono disporre di una competenza elevata in una micro lingua tecnico-specialistica. Inoltre, gli argomenti trattati in questi contesti possono riguardare una sfera intima e privata che non è facile da affrontare con conoscenti o familiari.

<sup>26</sup> È certo che alcuni di questi datori di lavoro utilizzano a proprio vantaggio la fragilità di alcune famiglie. Queste infatti, per arrivare in Italia, contraggono debiti e si vincolano al datore di lavoro venendo sfruttate fino a quando non riescono a saldarli.

i figli dimostrano una bassissima competenza linguistica: su 19 livelli rilevati ad inizio progetto solo 2 arrivavano al livello soglia di sopravvivenza (B1); 9 si attestano nella fascia compresa tra il livello A2 e A1 e 8 possedevano un livello iniziale.

Tabella 6. *Elenco dei livelli linguistici presenti nel progetto*

<b>Numero di minori per livello linguistico presi in carico dal progetto FAMILIA.</b>	2 B1
	1 A2/B1
	1 A2
	3 A1/A2
	4 A1
	5 LI/A1
	1 LI, Mutismo selettivo
	2 LI, Problemi nella lingua madre
	3 Sconosciuto

Assenza di immersione, mancanza di motivazione, condizioni lavorative ed abitative estreme sono condizioni ostative a qualsiasi percorso di apprendimento linguistico. Di fatto non è possibile applicare pedissequamente le metodologie dell'insegnamento della lingua seconda in questo contesto e per questo *target*. Tantomeno sarebbe conveniente usare quelle della lingua straniera. È opportuno quindi sviluppare nuove metodologie ibride, tarate specificamente sul contesto e sui bisogni dei beneficiari. Progetti rivolti al miglioramento linguistico in queste aree devono per forza tenere conto delle sue particolari caratteristiche. Ogni tentativo che non lo farà o che non considererà un coinvolgimento attivo della persona, risulterà fallimentare.

Prendendo ad esempio l'esperienza di FAMILIA, non si sarebbe potuti arrivare a un tale livello di conoscenza se non con un approccio integrato. Questa modalità è risultata utile in tutte le dimensioni della ricerca: sia quando si è trattato di far interagire diversi saperi accademici, sia quando ha portato tali saperi nella pratica operativa, sia, infine, quando ha fatto interagire diverse figure e competenze lavorative. L'utilizzo integrato di metodologie quali-quantitative a servizio di una presa in carico multidimensionale ha portato a inquadrare il fenomeno in maniera più profonda e complessa. Solo attraverso l'osservazione in più contesti, l'utilizzo dei laboratori ALC-R a servizio dell'osservazione del *counselor* e la conoscenza profonda delle singole famiglie è stato possibile attivare una presa in carico adeguata al disagio delle famiglie, senza ricorre a generalizzazioni che sarebbero potute sfociare nel culturalismo e nella discriminazione.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Almagioni G., Mamone B. (2020), “Profilo etnoclinico del disagio socioculturale e linguistico. Bambine e bambini di qui venuti da altrove”, in Benelli C., Pona A (a cura di), 2020, pp. 11-30.
- Armellini M. (2020), “La migrazione nell’infanzia e nell’adolescenza: conseguenze sullo sviluppo psico-sociale e sulla salute mentale”, in Benelli C., Pona A (a cura di), 2020, pp. VI-X.
- Barberis E., Boccagni P. (2016), *Teorie e approcci internazionali al servizio sociale con le minoranze: quali prospettive per l’Italia?*, paper alla Conferenza annuale di ESPANET Italia, Macerata:  
[https://www.espanet-italia.net/wp-content/uploads/2012/02/images\\_conferenza2016\\_Paper\\_18a\\_Barberis-Boccagni.pdf](https://www.espanet-italia.net/wp-content/uploads/2012/02/images_conferenza2016_Paper_18a_Barberis-Boccagni.pdf).
- Benelli C., Pona A. (a cura di) (2020), *Costruire sistemi inclusivi, Percorsi educativi, didattici ed etnoclinici nelle scuole plurali a Prato*, Anthology Digital Publishing, Prato.
- Bissolo G., Fazzi L. (a cura di) (2005), *Costruire L’integrazione Sociosanitaria, Attori, Strumenti, Metodi*, Carrocci, Roma.
- Bracci F. (2016), *Oltre il distretto. Prato e l’immigrazione cinese*, Aracne, Roma.
- Chiappelli T., Pona A. (2016), “Facilitazione linguistica, insegnamento dell’Italiano come L2, didattica delle lingue seconde e pedagogia interculturale a scuola: uno sguardo d’insieme”, in Gentile M., Chiappelli T. (a cura di), *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*, FrancoAngeli, Milano, pp. 31-83.
- Chiappelli T., Guetta S. (2020), *La scuola abbandonata. Il contrasto alla dispersione scolastica attraverso l’orientamento formativo. Riflessioni su una ricerca e strategie di intervento*, Aracne, Roma.
- Cicognani E. (2012), “Quale ricerca in psicologia di comunità?”, in *Psicologia di comunità. Prospettive, idee, metodi*, Carocci, Roma, pp. 225-255.
- De Marchi V. (2020), *Con gli occhi delle bambine. Atlante dell’infanzia a rischio 2020*, Save The Children editore, Roma:  
[https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/con-gli-occhi-delle-bambine\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/con-gli-occhi-delle-bambine_0.pdf).
- Freire P. (1973), *L’educazione come pratica di libertà*, Mondadori, Milano.
- Ingresso M. (a cura di) (2006), *La promozione del benessere sociale. Progetti e politiche nelle comunità locali*, Franco Angeli, Milano.
- Gentile M., Chiappelli T. (a cura di) (2016), *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*, FrancoAngeli, Milano.
- Gentile M. (2016), “Interdipendenza e Cooperative Learning”, in Gentile M., Chiappelli, T. (a cura di), 2016, pp. 30-60.
- Gioia G. A., Isquith P. K., Guy S. C., Kenworthy L. (2016), *BRIEF2 - Behavior Rating Inventory of Executive Function. Second Edition*, ed. italiana, Hoegrefe, Firenze.
- Kagan S. (1994), *Cooperative Learning*, Kagan Cooperative Learning, Kagan Publishing, San Juan Capistrano, California.
- Lewin K. (1980), *I conflitti sociali*, FrancoAngeli, Milano.
- Ortega Y Gasset J. (2001), *La ribellione delle masse*, SE, Milano.
- Pona A. (2016), *L2. La facilitazione linguistica e degli apprendimenti nella classe plurilingue. Appunti per la scuola*, Tecnodid Editrice, Napoli.
- Pourtois J., Guy D. (1981), “L’école: connotations et appartenance sociale», in *Revue française de pédagogie*, LIV, 1, pp. 24-31.
- Barbier R. (2007), *La ricerca-azione*, Armando, Roma.

- Krueger R. A. (1994), *Focus groups. A Practical Guide for Applied Research*, Sage Publications, Newbury Park.
- Natali S., Pona A., Trentanove F. (2014), “La didattica inclusiva nella scuola: un modello di ricerca azione trasferibile”, in *Cittadini in crescita*, 3, pp. 54-59:  
[https://www.minori.gov.it/sites/default/files/Cittadini\\_in\\_crescita\\_3\\_2014.pdf](https://www.minori.gov.it/sites/default/files/Cittadini_in_crescita_3_2014.pdf).
- Tilakaratna S. (1990), *A short note on participatory research*. Paper presented to a seminar of Sri Lankan social scientists and community specialists in January 1990:  
<http://www.caledonia.org.uk/research.htm>.
- Tognetti Bordogna M. (2007), “Il welfare locale di fronte alla realtà migratoria”, in Id. (a cura di) *Arrivare non basta. Complessità e fatica della migrazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 51-73.
- Trentanove F. (2016), “Co-costruire una nuova figura professionale gestendo la diversità: tra progettazione europea, contesto e bisogni specifici. L'esempio del facilitatore di rete nel progetto europeo LEFAMSOL”, in *Comparative Cultural Studies: European and Latin America Perspectives 2*, pp. 63-75:  
<https://oajournals.fupress.net/index.php/ccselap/article/view/8091/8089>.
- Triani P. (2014), “Quando scuola, territorio e servizi collaborano: l'approccio cooperativo nelle organizzazioni”, in *Cittadini in crescita*, 3, pp. 22-26:  
[https://www.minori.gov.it/sites/default/files/Cittadini\\_in\\_crescita\\_3\\_2014.pdf](https://www.minori.gov.it/sites/default/files/Cittadini_in_crescita_3_2014.pdf).
- Triani P. (2017), *La collaborazione educativa*, La Scuola, Brescia.
- Troiano G., Gentile M., Pona A. (2019), “L'apprendimento linguistico cooperativo: un metodo inclusivo per la didattica curricolare”, in Ianes D. (a cura di), *Didattica e inclusione scolastica. Ricerche e pratiche in dialogo*, FrancoAngeli, Milano, pp. 103-119:  
[https://ojs.francoangeli.it/\\_omp/index.php/oa/catalog/book/458](https://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/458).
- World Health Organization (2004), *ICD-10 : international statistical classification of diseases and related health problems : tenth revision, 2<sup>nd</sup> ed.*, World Health Organization:  
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/42980>.