Progetto co-finanziato dall'Unione Europea

MINISTERO DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020
Obiettivo specifico 2. Integrazione/Migrazione legale - Obiettivo Nazionale 3. Scambio di buone pratiche
Progetto FAMILIA Prog. 2218

Periodico di informazione e formazione di **sestante** edizioni

L2elledue

Periodico di informazione e formazione per insegnanti di italiano L2 | www.sestanteedizioni.it

N.6 - FEBBRAIO 2021

EDITORIALE / Giulia Troiano, Università Ca' Foscari di Venezia

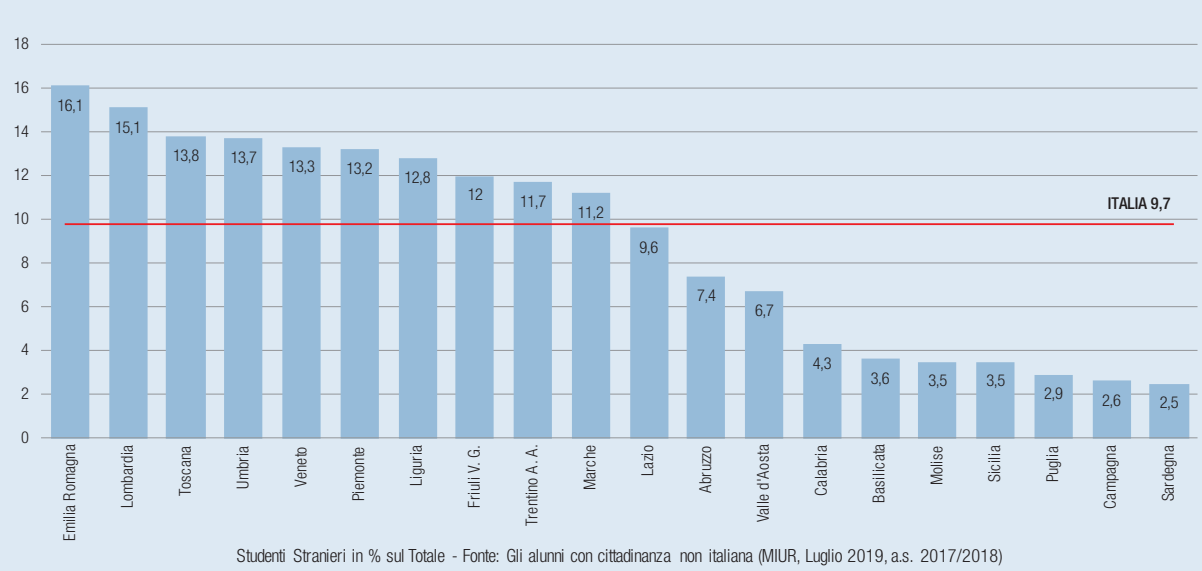
Prato scuola aperta

Le scuole che vivono in aree a forte processo immigratorio non sono tutte uguali. A fare la differenza nei contesti scolastici multietnici non è solo il numero, più o meno elevato, di alunni stranieri o l'incidenza delle singole origini nazionali, ma la capacità delle scuole di fare rete tra loro e con il territorio.

Nel Comune di Prato, a cui *elledue* dedica il suo sesto numero, l'approccio integrato scuola-territorio (enti locali, privato sociale, terzo settore etc.) è una strategia consolidata, che si distingue per il carattere fortemente strutturato e innovativo sia delle azioni messe in campo che dei processi gestionali. Ce ne parla Carlotta Mancini, che illustra il cosiddetto "Modello Prato" e la sua ricca offerta di servizi e di interventi a sostegno degli alunni stranieri e dello sviluppo interculturale del territorio pratese.

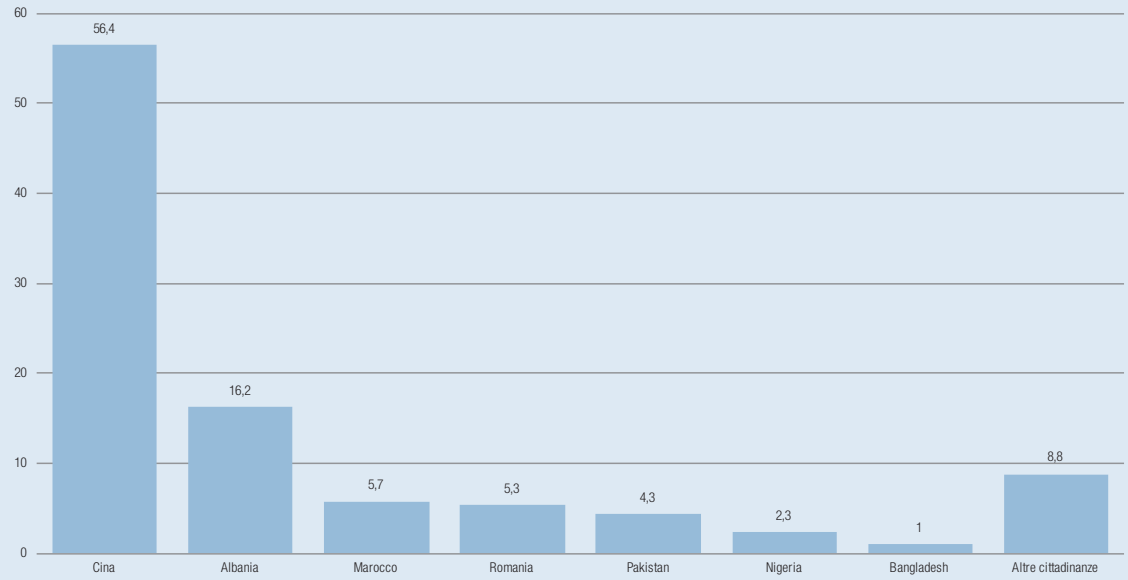
La nostra scelta non è casuale. Già da alcuni anni Prato è, infatti, la prima provincia italiana per numero di studenti con cittadinanza non italiana, i quali rappresentano il **26,1%** della popolazione scolastica locale, percentuale che supera di quasi tre volte l'incidenza media nazionale (**9,7%**). Un'altra peculiarità del contesto scolastico di Prato riguarda la composizione etnica delle classi: sebbene le cittadinanze presenti nelle scuole pratesi siano ben 85, il **56,4%** degli studenti con cittadinanza non italiana residenti a Prato è di origine cinese.

Nella maggioranza dei casi, si tratta di minori ricongiunti ma anche di bambini e di adolescenti che hanno sperimentato sulla propria pelle il fenomeno della *doppia migrazione*. Molti dei bambini nati a Prato da genitori cinesi tornano in Cina nei primi anni di vita e rien-



Studenti Stranieri in % sul Totale - Fonte: Gli alunni con cittadinanza non italiana (MIUR, Luglio 2019, a.s. 2017/2018)

Secondo le ultime rilevazioni statistiche (MIUR, Luglio 2019) gli studenti con *background* migratorio nella scuola italiana sono 842.000, pari al **9,7%** della popolazione scolastica. Tale percentuale sintetizza una realtà tutt'altro che omogenea, poiché la distribuzione territoriale degli studenti con cittadinanza non italiana riflette le scelte residenziali delle famiglie, le quali tendono a stabilirsi nei contesti locali in cui il mercato del lavoro offre maggiori opportunità. Mentre la regione con il più alto numero di alunni stranieri (in valore assoluto) è la Lombardia (con oltre 2.000 presenze), quella in cui incidono di più è l'Emilia Romagna (15,6 %), seguita da altre regioni del Centro-Nord. In tutte le regioni meridionali, invece, la presenza degli studenti con cittadinanza non italiana è inferiore alla media nazionale.



Secondo i dati del *Rapporto 2018* a cura di FIL Formazione Innovazione Lavoro Srl e dell'Ufficio di Statistica del Comune di Prato, i cinesi (4.829 unità alla fine dell'anno scolastico 2017/18) rappresentano oltre la metà (il 56,4%) del totale degli alunni stranieri. Seguono, nell'ordine, gli albanesi (1.384 unità, pari al 16,2%), i marocchini (487; 5,7%), i rumeni (456 unità, 5,3%) e i pakistani (364; 4,3%), quindi nigeriani (193), bengalesi (89), filippini (74), peruviani (73), indiani (47), ivoriani (46) e tunisini (35). Alla fine dell'anno scolastico 2017/18 sono ben 86 le cittadinanze rappresentate nelle scuole pratesi.

trano in Italia all'inizio della scuola secondaria di primo grado: esperienza che si ripercuote, spesso in modo doloroso, sulla capacità di adattarsi al nuovo contesto sociale e familiare, con ovvie ricadute sia sul rendimento scolastico che nella sfera affettiva e relazionale.
Alcuni di questi alunni sviluppano, purtroppo, una forma più **acuta e pervasiva di sofferenza**, che va (ben) oltre lo spaesamento culturale e le difficoltà linguistiche derivanti dalla scarsa conoscenza della lingua (italiana): il *Disagio Sociale da Disturbo dell'Adattamento Post-migratorio* (DSDAP).
Tale condizione, sulla quale si innestano le riflessioni dei contributi all'interno di questo numero della rivista, **è stata** al centro di due progetti distinti ma complementari:

- *FAMILIA*, una ricerca-azione condotta a Prato in collaborazione con l'Università Ca' Foscari di Venezia, che ha permesso di sperimentare un nuovo modello per la presa in carico integrata di nuclei familiari migranti e vulnerabili con minori in età scolare (vd. contributo di Federico Trentanove);
- *Gli alunni con disagio da percorso migratorio: strategie e strumenti di intervento*, un percorso di formazione interdisciplinare nato su richiesta delle scuole pratesi e successivamente confluito in una recente pubblicazione corale, recensita in questo numero da Caterina Benelli, che ha curato con Alan Pona la pubblicazione del volume.

È nell'ambito di questi progetti, diversi ma affini, che sono stati elaborati e sperimentati anche i seguenti strumenti di intervento:

- ALC-R, una metodologia inclusiva centrata sulla stratificazione dei materiali didattici e sull'osservazione delle relazioni all'interno della classe (vd. contributo di Alan Pona);
- la *scheda osservativa* per l'osservazione in classe e la *griglia orientativa per la gestione dei colloqui con la famiglia di origine*, elaborate dai counselor di FAMILIA per agire in modo trasformativo sulle interazioni sistemiche tra il nucleo familiare dell'alunno/a con *background* migratorio, la scuola e il territorio (vd. contributo di Francesca Traniello);
- l'UD (Unità Didattica) in ALC-R che prevede l'utilizzo di materiali didattici stratificati all'interno di attività in apprendimento linguistico cooperativo (vd. contributo di Giulia Alfani).

Sperando che il nostro viaggio nelle scuole pratesi possa portarvi anche un po' altrove e ispirarvi nella ricerca di nuovi itinerari inclusivi, auguriamo a tutte/i voi una buona lettura e, come sempre, una buona scuola!

BIOGRAFIA PROFESSIONALE

Giulia Troiano: Laureata in Lettere Moderne (Università degli Studi di Firenze), Giulia Troiano è dottoranda in Scienze del Linguaggio presso l'Università Ca' Foscari di Venezia e formatrice di operatori e docenti della scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado. Da anni si occupa di didattica dell'italiano come lingua seconda, di didattica inclusiva e di facilitazione degli apprendimenti nella scuola plurilingue. Ha collaborato alla costruzione di materiali didattici per testi scolastici di case editrici di rilevanza nazionale.

Un sistema territoriale integrato: il Modello Prato

Carlotta Mancini, Comune di Prato

In funzione del suo ruolo strategico come distretto industriale tessile, il territorio pratese è stato caratterizzato fin dagli anni '90 da un consistente flusso di cittadini migranti, in gran parte provenienti dalla Repubblica Popolare Cinese. Nel primo periodo, gli interventi principali da parte dell'Amministrazione Comunale consistevano in attività di analisi, monitoraggio e ricerca sui temi dell'immigrazione. Erano attivi, inoltre, sportelli di mediazione linguistico-culturale e attività di consulenza giuridica per i migranti che si rivolgevano al Comune. Alla fine degli anni '90, iniziò ad essere rilevata una forte presenza di alunni non italofoni, che poneva la necessità di un confronto territoriale e interistituzionale sulle strategie da implementare. Fu così che, parallelamente ai servizi per adulti, si cominciarono a strutturare attività di facilitazione linguistica nelle scuole pratesi, di mediazione linguistico-culturale per la comunicazione scuola-famiglia e corsi di lingua italiana estivi. Dal 2007 le attività di inclusione presso le scuole pratesi sono state incardinate in un Protocollo di Intesa, che definiva gli obiettivi condivisi, le azioni e il circuito delle risorse.

Il *Protocollo per l'accoglienza degli alunni stranieri e lo sviluppo interculturale del territorio pratese* è attivo ancora oggi e vede l'adesione del Comune di Prato, dei Comuni dell'area pratese, la Regione, la Provincia, tutte le istituzioni scolastiche provinciali di ogni ordine e grado e l'Ufficio Scolastico Territoriale. Senza dubbio il Protocollo ha costituito e costituisce ancora l'ossatura sulla quale è stato costruito un modello di intervento territoriale diffuso, sinergico, e co-progettato tra ente locale e scuola.

Nella città di Prato ad oggi convivono cittadini appartenenti a 135 diverse nazionalità e l'incidenza percentuale dei cittadini stranieri (43.596 unità) sul totale dei residenti (194.793 unità) è tra le più alte di Italia (oltre il 22%).

All'interno di questa percentuale, i cittadini cinesi rappresentano oltre il 60%, seguiti dai cittadini albanesi (9%), romeni (7%), pakistani (5%) e marocchini (3%)[1]. Nelle scuole pratesi del I ciclo d'istruzione, nell'anno scolastico 2018-2019, erano presenti più di 6.000 alunni di nazionalità non italiana su un totale di oltre 17.000 (circa il 36%), di cui un'alta percentuale arrivata in corso d'anno.

Prato negli ultimi anni si è sempre confermata la prima provincia italiana per percentuale di studenti stranieri sul totale. È all'interno di questo contesto territoriale che il Protocollo ha visto realizzare ogni anno, in modo condiviso e sistemico, interventi per l'accoglienza e l'inclusione scolastica degli alunni con *background* migratorio. Ha risposto ai bisogni degli studenti e alle esigenze delle scuole stesse attraverso una competenza maturata nel tempo da tutti gli attori coinvolti nella rete, permettendo di elaborare strumenti didattici e metodologie specifiche di qualità.

Le attività e le sinergie attivate all'interno del Protocollo sono ormai da tempo divenute un vero e proprio sistema consolidato, riconosciuto anche a livello nazionale. Tale sistema contraddistingue la realtà territoriale pratese ed è per questo denominato "Modello Prato".

Il Modello è costituito da una serie di azioni strutturate e continuative, realizzate principalmente all'interno delle scuole ma anche in altri punti cardine del territorio, le quali si possono delineare in un ciclo di interventi descritto come segue:

- Corsi estivi di italiano L2
- Campi estivi interculturali: diurni o residenziali
- Settimana dell'accoglienza: laboratori ad inizio anno scolastico con focus su aspetti linguistici ed aspetti psico-affettivi attraverso attività ludiche e relazionali
- Laboratori di facilitazione linguistica durante l'anno scolastico
- Percorsi di didattica inclusiva attraverso la metodologia dell'Apprendimento Linguistico Cooperativo nelle classi curricolari durante l'anno scolastico
- Laboratori di preparazione all'esame per le classi terze della scuola secondaria di primo grado per lo sviluppo della lingua per lo studio
- Sportelli di mediazione linguistico-culturale presso ogni istituto per la comunicazione scuola-famiglia
- Supporto alle iscrizioni scolastiche e orientamento scolastico per arrivi in corso d'anno presso punti decentrati sul territorio con la presenza di mediatori linguistici
- Corsi di formazione specifica rivolti ai docenti di ogni ordine di scuola
- Progetti sperimentali con fondi europei per innovare metodologie e pratiche

Gli interventi previsti dal Modello sono realizzati principalmente attraverso le risorse degli Enti Locali firmatari e con un contributo da parte della Regione Toscana.

La parola "Modello" è stata scelta per sottolineare gli aspetti sistemici degli interventi, che non si caratterizzano come progetti "spot" all'interno dei singoli Istituti Scolastici, ma sono il risultato di un vero e proprio impianto co-progettato a livello interistituzionale. Tale struttura, però, non si perpetua in modo statico e immutabile nel tempo. Al contrario, la pratica della co-progettazione consente un costante confronto sui bisogni territoriali emergenti e un riadattamento delle

1 Dati al 31/12/2020, Ufficio Statistica del Comune di Prato

azioni sulla base delle analisi condivise. La rete territoriale, pertanto, non si esaurisce alla formalità di un Protocollo, ma produce i suoi effetti nella quotidianità delle azioni nelle classi.

Al fine di sostenere una programmazione delle azioni sempre più adeguata alle esigenze dei contesti scolastici attuali, nel 2018 è stata per la prima volta realizzata una rilevazione dei livelli di competenza linguistico-comunicativa di tutti gli alunni parlanti italiano L2 presenti nelle scuole del I ciclo di istruzione di Prato. La mappatura, che ha coinvolto un totale di 5.420 studenti, ha messo in luce vari aspetti determinanti. Tra gli elementi positivi è emerso che la percentuale degli alunni che risulta uguale o superiore al livello soglia B1, necessario per iniziare a lavorare in autonomia nella lingua dello studio, è pari al 41,4% e che oltre il 22% conferma di possedere un bilinguismo bilanciato. Rimane, comunque, una significativa percentuale di alunni che non raggiunge il livello di autonomia nella lingua seconda e questo conferma la necessità di un supporto al sistema scuola, attraverso le azioni del Modello. L'altro elemento messo in evidenza da interventi come la mappatura è la presenza di numerose sfaccettature del fenomeno migratorio, sia a livello linguistico che sociale, così come la necessità di un costante riadattamento delle proposte progettuali e delle metodologie da impiegare.

Il complesso contesto della città sollecita le realtà territoriali ad una continua sperimentazione di interventi finalizzati all'inclusione sociale, familiare e scolastica dei cittadini con *background* migratorio.

Pertanto, alle attività già previste dal Modello si affiancano spesso sperimentazioni di progettualità provenienti da finanziamenti esterni, regionali, ministeriali o europei, grazie alla partecipazione a specifici bandi. L'obiettivo delle progettazioni è quello di sperimentare azioni innovative con fondi esterni, valutando a conclusione dei percorsi la "messa a sistema" delle migliori pratiche. In tal modo si garantisce da un lato la sostenibilità finanziaria degli interventi, dall'altro l'innovatività delle azioni e la rispondenza ai bisogni del territorio.

Tale processo lo si ritrova anche nella sperimentazione di interventi di presa in carico integrata sviluppati all'interno del progetto FAMILIA, sul quale si incentrano le riflessioni di questo numero della rivista.

Il modello di intervento proposto all'interno del progetto, grazie anche ad una forte collaborazione tra pubblico e privato, è stato strutturato in modo interdipendente con i servizi già attivi sul territorio, sia in ambito scolastico che di inclusione socio-lavorativa. Questo innestarsi delle proposte progettuali sul fertile tessuto del sistema territoriale aggiunge valore ed efficacia agli interventi sperimentali e consente il passaggio alla sostenibilità delle migliori pratiche.

Le proposte progettuali, sia in ambito scolastico che in ambiti ad esso complementari (come l'accesso ai servizi del territorio, l'orientamento e l'accesso al lavoro, la genitorialità), sono costruite come aderenti ad un unico quadro territoriale e l'interconnessione coinvolge non solo le azioni afferenti alle diverse progettualità ma anche i molteplici enti e realtà territoriali, sulla base dei singoli ruoli e delle specifiche competenze.

È in questo modo che le specifiche progettualità risultano parte di un unico modello di intervento multilivello.

Il progetto FAMILIA: la ricerca nella pratica

Federico Trentanove, Università Ca' Foscari di Venezia

Il progetto FAMILIA

«Nella classe c'è un alunno che ha comportamenti strani. È arrivato in Italia ormai da molti anni ma, nonostante tutti i miei sforzi, la situazione non è migliorata: spesso ha scatti d'ira, altre volte scoppia in pianti irrefrenabili. Ho paura che questi comportamenti potrebbero peggiorare, forse fino al punto di farsi del male o farlo agli altri. Da insegnante, cosa posso fare?».

Il progetto FAMILIA nasce dalla constatazione che richieste di questo tipo sono sempre più frequenti nelle scuole. In particolare, la fattispecie a cui questa situazione afferisce sembra essere piuttosto importante. Tuttavia, a causa della sua particolarità non è stata ancora adeguatamente studiata. La scuola ha strumenti per prendere in carico i disturbi evolutivi specifici, le disabilità motorie e cognitive, ma racchiude in un'unica macrocategoria residuale tutti gli altri bisogni educativi legati a disturbi dovuti a fattori socioeconomici, linguistici, culturali. Ottimi passi in avanti sono stati fatti nell'area dell'apprendimento linguistico e, grazie alla collaborazione con i servizi sociali, anche nell'area socioeconomica, ma non c'è ancora un vero e proprio approfondimento sui cosiddetti disturbi di matrice "culturale". In particolare, quando facciamo riferimento ai problemi "culturali" ci addentriamo in un'area rischiosa, spesso derivata dal fenomeno che l'antropologia chiama *culturalismo*, ossia la tendenza ad attribuire indistintamente, a tutte le persone appartenenti ad una immaginaria "unica cultura omogenea", le stesse caratteristiche (un esempio tipico è la frase: «gli alunni cinesi vanno bene in matematica»).

Ritornando al problema della nostra maestra, quello descritto fa parte di un fenomeno ancora poco compreso e studiato per il quale neanche la letteratura internazionale offre spunti adeguati. Si tratta di un'area grigia non afferente né all'area cognitiva né, interamente, all'area dell'apprendimento linguistico. È un disagio che si annida in profondità e svela una complessità che si radica su molteplici fattori esterni, non riconducibili all'alunno stesso, come la migrazione (fenomeno che nel breve periodo rende più fragili le famiglie), il contesto di arrivo, il modo con cui i genitori si rapportano con il figlio, le reti sociali, la qualità del tempo scolastico ed extra-scolastico, le caratteristiche del lavoro dei genitori e dell'alloggio in cui vivono.

Di fatto, il *disturbo dell'adattamento* è una categoria diagnostica ben nota a psichiatri e psicologi ma spesso, nella pratica scolastica, non se ne ha conoscenza e il disagio sociale dei minori stranieri viene collocato in un più generico problema "culturale", che contiene molte fattispecie diverse tra loro. Questo genera forti criticità operative perché nel mancato approfondimento del bisogno si possono annidare comportamenti dannosi sia per il minore che per la comunità. È questo l'esempio della tendenza *alla medicalizzazione*[1] che spinge insegnanti e dirigenti ad un costante ricorso al servizio NPI (neuropsichiatria infantile) che, di fatto, viene sovraccaricato dalle richieste improprie. Altra possibilità è quella *dell'occultamento* del fenomeno (soprattutto quando si tratta di minori che vivono il disagio in maniera remissiva e non aggressiva) per cui l'alunno viene "dimenticato", creando così un peggioramento o una cristallizzazione nel tempo.

Per affrontare queste pericolose tendenze è necessario approfondire singolarmente ciascuna fattispecie. Quella su cui si è soffermata il progetto FAMILIA è stata denominata dall'Università di Venezia *DSDAP (Disagio Sociale da Disturbo dell'Adattamento Post-migratorio)*, ovvero una macrocategoria osservativa e sperimentale che comprende tutti quei disturbi dell'adattamento che possono avvenire a causa di una migrazione. È chiaro che, per intervenire su un fenomeno nuovo e così complesso, è necessario creare un impianto teorico-progettuale che intrecci più livelli, che costruisca e che modifichi i suoi interventi in base alle nuove conoscenze prodotte. Per fare questo è stato fondamentale far dialogare più ambiti scientifici, costruendo un ampio partenariato che ha compreso: scienze del linguaggio, antropologia, scienze dell'educazione, psicologia, etno-psichiatria e neuropsichiatria infantile.

Più nello specifico, il progetto si è configurato come un intervento di ricerca-azione per sperimentare servizi di accoglienza ed integrazione dei cittadini di Paesi Terzi che ha permesso l'individuazione, l'emersione e la presa in carico di nuclei familiari "fragilizzati" con bambini in età scolare. Il progetto ha perseguito 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. Ha cercato di articolare in modo coerente fra loro i diversi ambiti di azione, creando interventi che partissero dalla prospettiva dei genitori e dei bambini. FAMILIA si è posto all'intersezione di più ambiti che normalmente, nella pratica operativa, agiscono in maniera indipendente: minori, genitori, migranti, scuola, dopo scuola, area lavorativa e dimensione abitativa.

Il suo contesto di intervento principale è stato il territorio del Comune di Prato che ne era il capofila, affiancato da tre partner del terzo settore (Cooperativa Pane e 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 Vene-

* Progetto co-finanziato dall'Unione Europea e dal Ministero dell'interno con i fondi FAMI (Fondo Asilo Migrazione e Integrazione 2014-2020)

1 Sull'argomento si veda Almagioni-Mamone (2020).

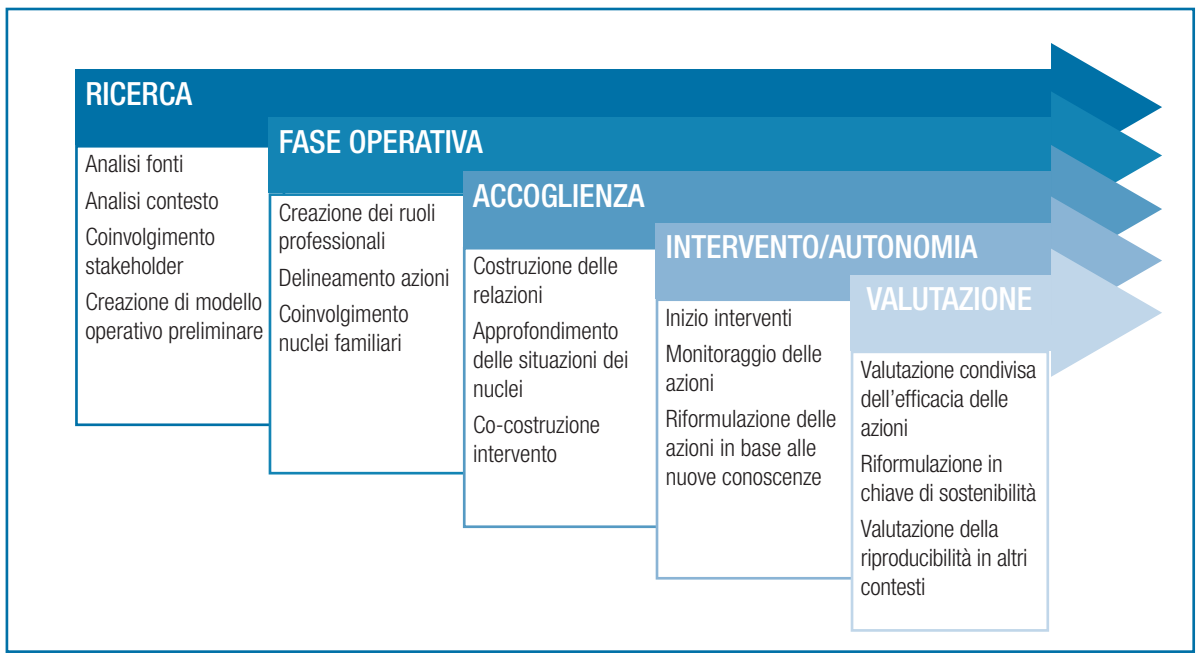
zia è stato assegnato il compito della creazione dell'impianto di ricerca-azione, del modello operativo, del monitoraggio delle azioni e della valutazione dell'efficacia.
Nella costruzione del modello ci siamo basati su cinque pilastri etico-metodologici:

1. coinvolgere tutti i soggetti che ruotano attorno al minore;
2. non guardare solo i disturbi specifici ma pensare alla persona in maniera globale, osservando anche le condizioni sociali, economiche, politiche e culturali;
3. non pensare a famiglie "fragili" bensì a famiglie "fragilizzate", dando così importanza ai meccanismi che le rendono tali;
4. riequilibrare il potere tra famiglie migranti, società di arrivo e istituzioni. Restituire la voce a chi viene messo da parte e ricostruire relazioni attraverso un dialogo simmetrico;
5. costruire processi induttivi di emersione dei bisogni che portino ad un percorso condiviso di empowerment, un percorso che sia sostenibile anche dopo la fine del progetto.

L'impianto è stato costruito attraverso le tecniche RAP (ricerca-azione partecipativa, Tilakaratna 1990) con strumenti quali-quantitativi. Con questo impianto è stato delineato 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. La ricerca-azione partecipata si configura infatti come un "catalizzatore del cambiamento" (Pourtois 1981) poiché fa leva sul ruolo attivo di tutti i soggetti coinvolti nella ricerca, creando quel "ricercatore collettivo" composto, secondo Barbier (2007), 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, riportando la centralità (Freire 1973) ai singoli individui. Rendere centrali tutti i partecipanti significa costruire dei percorsi per restituire le voci che troppo spesso sono inespresse. Questo processo porta a una decentralizzazione del potere e a una sua redistribuzione verso il basso, rimettendolo, in parte, nelle mani dei partecipanti stessi del progetto. Per questo motivo è risultato importante seguire i principi della progettazione partecipata, che ha permesso a FAMILIA di instaurare un dialogo aperto con il territorio, coinvolgendolo già nelle prime fasi.

Concretamente FAMILIA si è strutturato attraverso un percorso a *step* per la creazione induttiva di un modello che si auto-adatti alle realtà in cui viene implementato. Il modello prevede che le azioni successive scaturiscano dalle esperienze precedenti in un percorso a spirale di elicitazione dei bisogni e approfondimento della realtà sociale.
Nello specifico, è stato creato uno scheletro principale che ha coperto tutto l'arco del progetto. È il livello della ricerca: dalle analisi preliminari è stato introdotto un primo modello operativo sperimentale che è stato monitorato in modo da poterlo adattare, in itinere, in base ai bisogni raccolti. Infine, ha effettuato una valutazione sulla sua riproducibilità e sulla sostenibilità.
Il secondo livello è quello relativo al modello operativo. Questo è stato condiviso, in forma provvisoria, con i soggetti coinvolti, che hanno contribuito a modificarlo con le proprie competenze ed esperienze pregresse. In accordo con i partner sono stati così costituiti i ruoli professionali e delineate le azioni operative. Successivamente è iniziata la terza fase, quella del coinvolgimento dei nuclei familiari che si sono resi disponibili a partecipare. In questa fase sono partite le vere azioni di presa in carico che si suddividono in tre momenti. Il primo, denominato *accoglienza*, conteneva azioni relative alla reciproca conoscenza, alla creazione delle relazioni, all'osservazione multi-situata del figlio e della famiglia e alla co-progettazione personalizzata dell'intervento. Questa fase termina con la proposta al nucleo del *progetto personalizzato*. Il secondo, denominato *intervento*, in cui sono partite le azioni, declinate nei cinque ambiti operativi del progetto (scuola, doposcuola, genitorialità, lavoro e alloggio). Il terzo, denominato *autonomia*, si è basato sul monitoraggio dell'andamento delle singole azioni e sulle loro rimodulazioni in base all'efficacia e nell'ottica di creare autonomia a chiusura del progetto. A fine dell'intervento, la valutazione finale ha permesso di capire l'effettiva efficacia, sostenibilità e riproducibilità dell'impianto RAP e delle singole azioni *(Fig. 1)*.

Fig. 1. Impianto della ricerca-azione



La seconda modellizzazione, concernente la parte operativa del progetto, è stata finalizzata all'ideazione di un modello di presa in carico e alla creazione degli strumenti (esplorativi, operativi e valutativi) da utilizzare per comprendere e intervenire sui singoli nuclei familiari. Il modello operativo ha individuato le mansioni e i ruoli di *Case Manager* (da ora CM) e *counselor*. Nello specifico il CM si è occupato del coordinamento delle azioni e delle relazioni tra famiglia, progetto e soggetti del territorio, mentre il counselor, grazie alle sue competenze psicologiche, è sceso a fondo nella conoscenza dei singoli membri della famiglia, cercando di comprendere non solo le cause del disagio del figlio e dei genitori ma anche i loro punti di forza, le loro aspettative sul progetto e sulla vita futura. Ad affiancare e supportare CM e counselor è stato un *team* multidisciplinare di esperti che si è riunito in tre momenti (prima della fase intervento, prima della fase autonomia e a fine dell'intervento autonomia) per offrire soluzioni efficaci alle situazioni riportate. Da queste riunioni sono state formalizzate delle proposte che, successivamente, venivano sottoposte alla singola famiglia: i genitori potevano decidere se accettarle, rifiutarle (del tutto o in parte) o modificarle *(Fig. 2)*.

Il progetto FAMILIA è stato investito dagli effetti della pandemia mondiale, per questo ha subìto un arresto durante il *lockdown* e una successiva rimodulazione in modalità a distanza. Oltre a posticipare la data di chiusura, questi due macro-cambiamenti hanno chiaramente falsato la prospettiva di valutazione delle azioni impostata ad inizio del progetto. Temporalmente, il *lockdown* ha coinciso con la fase denominata *autonomia*, per cui, i dati comparabili sono solo quelli relativi alla fase *accoglienza* e *intervento*. Nonostante tutto, i risultati di queste analisi sono estremamente interessanti, sia perché è stato possibile dare comunque una parziale lettura dei risultati in una prospettiva diacronica e temporale, sia perché a questa se ne aggiungeva una sincronica, che raccoglieva l'insieme degli sguardi convergenti su uno stesso processo, riunendo in una sola analisi i punti di vista di docenti, genitori, figli ed operatori. Questo è stato possibile grazie all'approntamento di un complesso sistema di rilevazione che ha intrecciato i dati di strumenti d'analisi qualitativa e quantitativa.

Fig. 2. Modello operativo FAMILIA

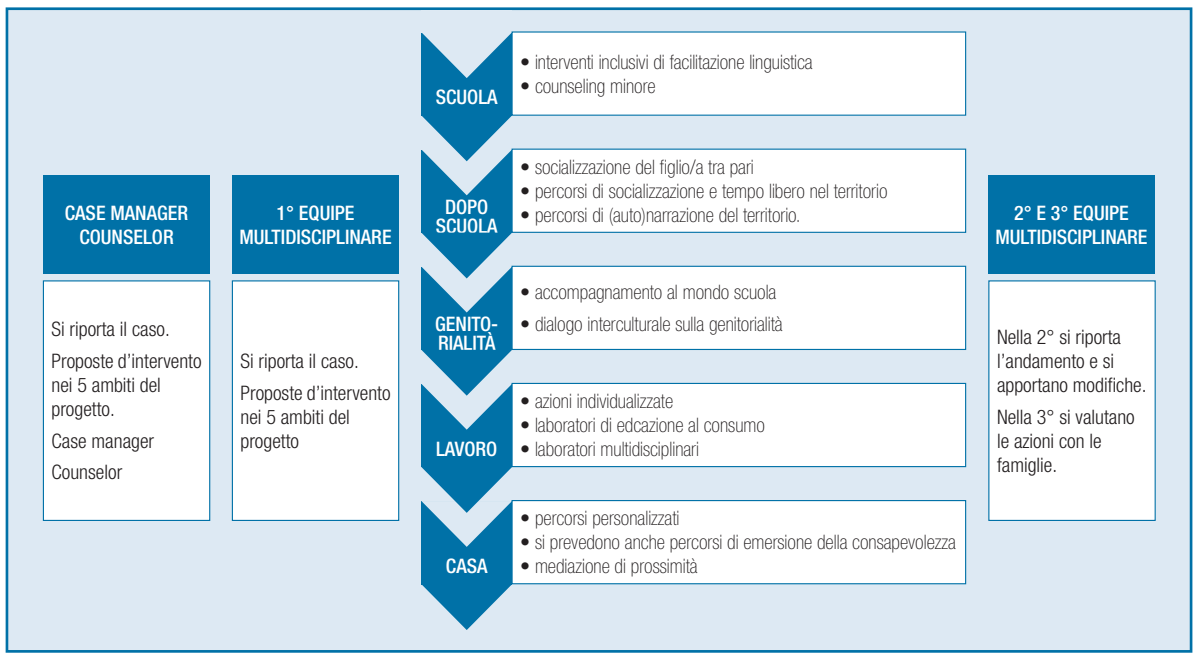


Fig. 3. Strumenti qualitativi e quantitativi usati dal progetto suddivisi per fasi

Fase	Qualitativi	Quantitativi
Analisi di contesto	FG con insegnati e con assistenti sociali	*Checklist* alle scuole per indentificare i minori
Fase T0: accoglienza	Schede osservazione campi estivi (counselor e operatori) Interviste biografiche ai genitori Analisi qualitativa delle EM T0	Schede di monitoraggio CM T0 Schede di osservazione insegnanti T0
Fase T1: intervento	Schede osservazione ALC Analisi qualitativa delle EM T1	Schede di monitoraggio CM T1 Schede di osservazione insegnanti T1
Fase T2: autonomia	Analisi qualitativa delle EM T2 Relazione finale	Schede di monitoraggio CM T2 Schede di osservazione insegnanti T2

Contesto d'intervento

Per capire il contesto di intervento, l'Università Ca' Foscari ha creato degli strumenti per ricostruire un quadro iniziale della situazione di partenza. Trattandosi di una ricerca sperimentale di un fenomeno poco conosciuto, questa analisi doveva mirare a rilevare sia l'entità del fenomeno, ossia il numero di casi presenti, sia le caratteristiche principali, ovvero quelle ricorrenze frequenti che avrebbero costituito i canali di approfondimento per la ricerca stessa. A questa fase appartiene la *checklist*, che è uno strumento di osservazione e rilevazione quali-quantitativa dei casi. Dopo averla creata e affinata attraverso un percorso induttivo, la *checklist* è stata inviata a tutti gli istituti del Comune di Prato e all'IC Darsena di Ravenna. Alle scuole è stato chiesto di compilarne una per ogni situazione che collimava con la fattispecie da noi indicata. Da questa richiesta sono ritornate 120 *checklist* di cui

92 da Prato e 18 da Ravenna. Questi dati non offrono però una visione esaustiva del fenomeno, bensì un'indicazione approssimativa. Le modalità di compilazione e i punti di vista dei singoli insegnanti compilatori, che volutamente non erano stati formati sul tema, rendono discrezionale il dato sull'entità, che a nostro avviso risulta sottostimato. Di fatto era anche importante capire quali criticità gli insegnanti ritenessero opportuno segnalare.

Entrando nel dettaglio, è stato rilevato che la maggioranza degli alunni segnalati proviene da Paesi non europei e, nella maggioranza dei casi, appartiene alle comunità più grandi sui singoli territori. Concentrandosi sulle *checklist* di Prato, i comportamenti rilevati con maggior frequenza sono stati: *difficoltà ad iniziare un'attività*, *atteggiamenti oppositivi*, *apatia*, *difficoltà di concentrazione*, *silenzio selettivo*. Di questi, *difficoltà di concentrazione e difficoltà ad iniziare una nuova attività* sono risultate anche tra le caratteristiche più frequenti a Ravenna. Per quanto riguarda Prato, circa nel 65% dei casi, si rilevano problemi legati alla lingua di comunicazione sia del minore che dei genitori, gli insegnanti lamentano inoltre una scarsa partecipazione ai colloqui e difficoltà socio-relazionali in classe. Queste percentuali si riducono enormemente nelle *checklist* di Ravenna, che evidenziano una percentuale assai inferiore delle difficoltà linguistiche e di partecipazione, oltre ad un leggero abbassamento della percentuale legata alle difficoltà socio-relazionali *(Fig. 4)*

Da queste 120 schede sono stati selezionati 30 casi (25 a Prato e 5 a Ravenna). La scelta è stata effettuata attraverso una matrice che permetteva di capire se la situazione descritta era più o meno aderente alla fattispecie ricercata dal progetto.

Chi sono le famiglie che hanno aderito al progetto?

Dalle analisi qualitative condotte dai counselor di Prato, al progetto hanno partecipato 22 famiglie cinesi, 2 pakistane e una marocchina. Tutte sono arrivate in Italia negli anni '90/2000, la maggior parte ha iniziato la migrazione individualmente, solo alcune famiglie hanno intrapreso il percorso insieme. Alcuni nuclei cinesi sono stati costretti a fare più volte ritorno nel proprio Paese, spesso a causa di problemi con i documenti. Per molti Prato è stata l'ultima tappa di un lungo percorso che comprendeva altre nazioni o altre città italiane. Principalmente la volontà di migliorare il proprio status e la propria condizione economico-lavorativa è stato il motivo all'origine della partenza. Per alcuni, decisivo è stato anche il desiderio di indipendenza dalla famiglia di origine, decisione incentivata dalla famiglia stessa che non era in grado di sostenere tutti i membri *(Fig. 5)*.

Molte famiglie hanno riferito di aver mandato più di una volta il figlio nel Paese di origine, senza genitori e per lunghi periodi. In particolare, per quanto riguarda i nuclei cinesi, molti bambini sono stati mandati per la prima volta entro i primi mesi di vita e, comunque, la maggior parte prima dell'inizio delle scuole primarie. In Cina spesso i figli sono stati ospitati a casa dei nonni o degli zii. Alcune volte, in caso ci fossero più fratelli, questi sono stati separati e mandati ad abitare dalle due famiglie (quella paterna e quella materna). La maggioranza ha fatto una parte del percorso scolastico nel proprio Paese: 19 minori hanno frequentato la scuola dell'infanzia o i primi anni di primaria nel Paese di origine prima di arrivare in Italia (*Fig. 6)*. Sono pochi quelli rientrati prima dell'inizio della scuola primaria. Alcuni, infine, hanno fatto più spostamenti durante tutto il periodo scolastico (scuola dell'infanzia, primaria e secondaria).

Fig. 4. Le *checklist*

	PRATO	RAVENNA
Scuole coinvolte	Tutte le scuole di Prato	Solo IC Darsena
Casi segnalati	92	18
Delle secondarie	60,8%	16,6%
I comportamenti più frequenti	1 Difficoltà ad iniziare un'attività 2 Atteggiamenti oppositivi 3 Apatia 4 Difficoltà di concentrazione 5 Silenzio selettivo	1 Difficoltà di concentrazione 2 Scarsa cura del materiale scolastico 3 Difficoltà ad iniziare un'attività 4 Irrequietezza
Supporto linguistico	68,5%	27,8 %
Difficoltà socio-relazioni	64,3%	50%
Mediazione per genitori	63%	11,1%
Scarsa partecipazione ai colloqui	66,2%	24%

Fig. 5. Le famiglie che hanno partecipato al progetto

NUCLEI
Nazionalità: 22 famiglie cinesi, 2 pakistane, 1 marocchina
Composizione familiare: la maggior parte ha più di due figli
Periodo di migrazione: tra gli anni '90 e 2000
Caratteristiche: spesso migrazione individuale
Condizioni nel paese di origine: famiglie povere, problemi lavorativi
Motivazione: miglioramento condizione economica e indipendenza

Fig. 6. I figli che hanno partecipato al progetto

FIGLIO/A
Periodo nel paese di origine senza genitori: spesso dai primi mesi di vita
Durata del periodo: da 6 mesi a molti anni
Periodo di ritorno in Italia: di solito i primi anni della primaria
Luogo di soggiorno nel paese d'origine: a casa dei parenti stretti, soprattutto i nonni
Scuole: molti hanno fatto le scuole d'infanzia e la primaria nel paese di origine dei genitori

Fig. 7. Punteggi del monitoraggio dei CM

GENITORI		FIGLI	
Area	**Media**	**Area**	**Media**
Lavorativa	3,06	Rapporto con le figure di cura	2,68
Abitativa	2,88	Area scuola	2,56
Personale	2,44	Area tempo libero	2,46
Genitorialità	2,43		
Area scuola	2,40		
Tempo libero del figlio	1,89		

Fig. 8. Migliori e peggiori item dei genitori nell'osservazione dei CM

Fig. 9. Migliori e dei peggiori item dei figli nell'osservazione dei CM

Dal primo monitoraggio dei CM, fatto a fine della fase *accoglienza*, per i genitori sono emerse situazioni critiche in quattro dei cinque ambiti del progetto. Nella scheda di monitoraggio, ai CM si chiedeva di esprimere con un numero da 1 a 5 (1 molte criticità e 5 assenza di criticità) le loro osservazioni su vari aspetti importanti per la presa in carico. Considerando che 3 è il punteggio medio, indicante una moderata criticità, sia i genitori che i figli hanno registrato punteggi estremamente bassi. Solo la media dell'area lavoro superava la soglia del 3 *(Fig. 7)*. Ne usciva fuori un quadro di famiglie estremamente impegnate dal punto di vista lavorativo che non avevano diretti problemi economici o di disoccupazione. Sono però le stesse condizioni di lavoro a preoccupare: giornate lavorative troppo lunghe e senza giorni di riposo non permettono di avere il giusto tempo libero per loro stessi e per la cura dei figli. Queste famiglie sembrano essere dipendenti dalle reti lavorative nazionali che proteggono ma, al tempo stesso, escludono. Si crea così una zona di *comfort* che pone barriere insormontabili, rinchiudendole in un circolo vizioso che non lascia loro altre possibilità se non quella di continuare ad affidarsi a queste reti. In questo modo la famiglia, soprattutto i genitori, rimane quasi completamente impermeabile al contesto di accoglienza, senza possibilità di conoscere il territorio e i suoi servizi. Questa quotidianità non permette neanche di ricreare quel contesto immersivo necessario alla acquisizione della lingua seconda.

La situazione dei figli, purtroppo, era peggiore. Si è rivelata estremamente critica in tutti gli ambiti di osservazione: sia nella *relazione con le figure di cura* (genitori, insegnanti ecc.) sia *nell'area scuola* (relazioni con i compagni, performance scolastica ecc.) sia, infine, *nell'area tempo libero* (qualità del tempo libero, attività extra-scolastiche, relazione tra pari ecc.) *(Fig. 7)*.
Entrando nell'analisi dei singoli aspetti del monitoraggio, per i genitori viene verificato quanto detto prima. Il miglior punteggio appartiene all'aspetto della stabilità lavorativa, che distanzia tutti gli altri item di almeno mezzo punto. Non preoccupa neanche la situazione economica, che ottiene il terzo miglior punteggio, seguita dalla disponibilità nell'accompagnamento del figlio. La buona situazione lavorativa è controbilanciata dal pessimo rapporto lavoro/tempo libero, da cui scaturiscono tutti gli altri problemi, come la conoscenza e l'accesso ai servizi del territorio, il coinvolgimento nelle attività extra scolastiche (cosa diversa dall'accompagnamento) e l'autonomia comunicativa *(Fig. 8)*. In particolare, l'autonomia comunicativa, facendo registrare il punteggio peggiore in assoluto, risultava l'aspetto che preoccupava di più i CM. Ne deriva un quadro in cui le famiglie lavorano tanto e non hanno problemi economici. Hanno una discreta flessibilità oraria che permette loro di potersi organizzare bene gli impegni quotidiani, riuscendo a prendersi delle piccole pause da lavoro per accompagnare o riprendere i figli. Il lavoro però assorbe gran parte delle energie fisiche e mentali di queste famiglie, che non hanno tempo per dedicarsi ad altro (*Fig. 8*).
Anche il dettaglio degli aspetti della scheda dei figli conferma quanto detto sopra. Gli aspetti positivi si concentrano prevalentemente nell'area relativa all'organizzazione della vita familiare. I buoni punteggi registrati sulla frequenza e sui mancati ritardi dimostrano una generale efficacia dell'organizzazione dei tempi della vita familiare. Buona risulta anche la quantità di tempo libero che i figli hanno a disposizione (che, però, è spesso un tempo passato in solitudine o senza genitori) e la relazione con la madre. Da notare che questi quattro aspetti derivano dai genitori e non possono essere addotti ai figli. Più critici sono gli aspetti relazionali, soprattutto con le relazioni tra pari sia a scuola che nel dopo scuola: si tratta in questo caso sia di relazioni conflittuali sia di una vera e propria assenza

di relazioni, ovvero una marcata tendenza ad essere isolati o marginalizzati. Gli aspetti più critici però investono la sfera linguistica e, conseguentemente, la performance scolastica *(Fig. 9)*. Integrando i dati con quelli ottenuti dalle *checklist*, possiamo infatti notare che ad inizio del progetto i livelli linguistici erano quasi tutti inferiori alla soglia di sopravvivenza (livello A2). Dai dati a disposizione, 12 minori si collocano nel livello iniziale e A1; 3 nella fascia A1/A2; 4 nella fascia A2/B1.

Risultati del progetto

La fase *intervento* del progetto ha avuto una durata di circa un anno, alla fine della quale sono stati ricompilati sia i monitoraggi dei CM sia le schede di osservazione dei docenti. In questo modo si è potuto capire l'entità del cambiamento apportato. Come detto precedentemente, non è stato possibile usare i dati della fase *autonomia* perché, a causa del Covid-19, gli interventi risultano incomparabili. Comprendendo comunque un buon arco temporale, il confronto tra i dati del T0 e del T1 risultano comunque interessanti.

Per prima cosa si è visto che, tra le due rilevazioni, sono diminuiti vertiginosamente i dati mancanti, che da una media poco inferiore al 30% sono passati ad una media poco superiore al 10%. Questo significa che la conoscenza e la fiducia che le famiglie riponevano sul progetto è andata man mano aumentando durante le azioni stesse. Invece, dall'analisi dei punteggi dei genitori non si evincono particolari cambiamenti, bensì una lievissima flessione dovuta soprattutto alla migliore conoscenza del nucleo stesso (più item compilati, situazioni che inizialmente sembravano diverse).

Molto positiva è risultata invece la situazione dei figli. In questo campo le conoscenze degli operatori erano già molto buone e la percentuale di dati mancanti nella seconda rilevazione si è praticamente azzerata. Inoltre, tutti i punteggi risultano in aumento ad eccezione dei rapporti con i genitori e del tempo trascorso con la famiglia, che rimangono invariati. Il miglioramento minimo è stato di 0,30 punti, con picchi significativi in aspetti importanti come il *rapporto con*

Fig. 10. Comparazione media item minore

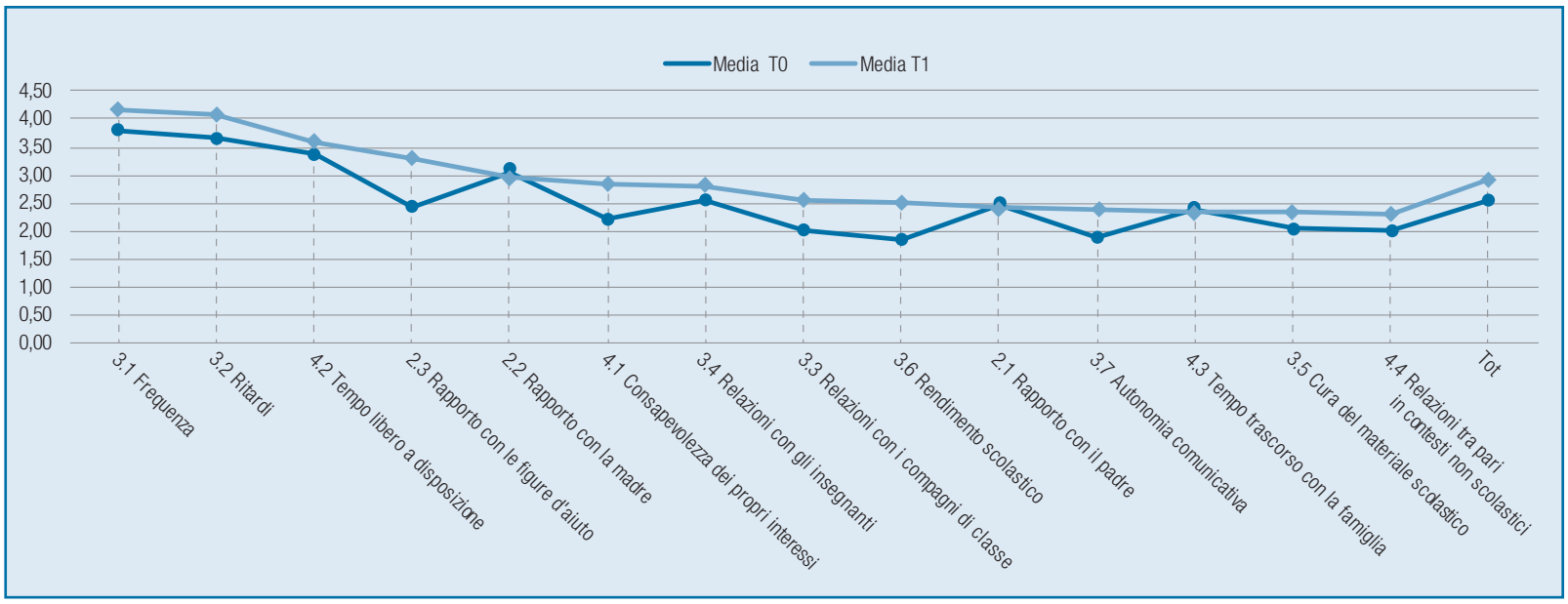
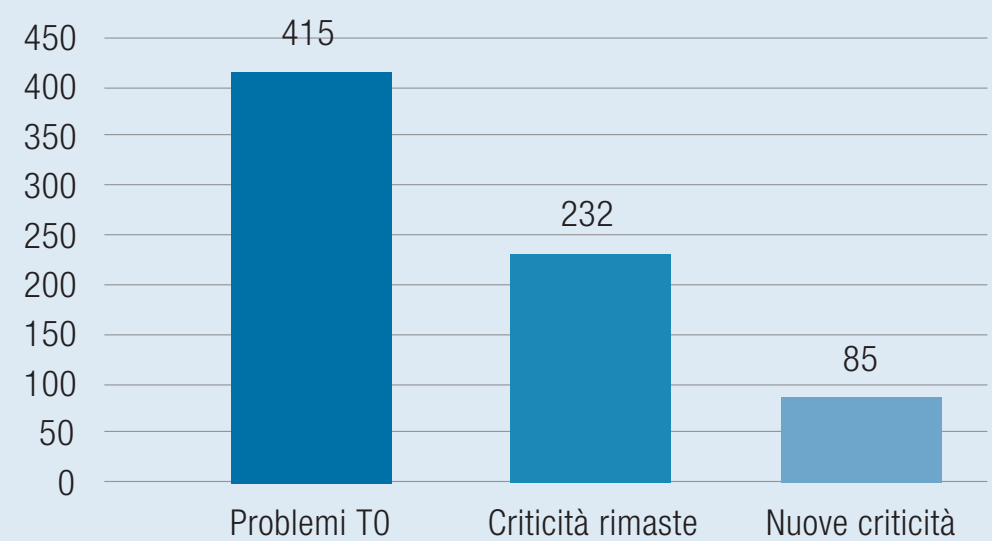


Fig. 11. Comparazione degli aspetti critici segnalati dalle insegnanti nel To e nel T1

Item totali	1008
Criticità segnalate T0	415 (41,17% del totale)
Criticità scomparse	183 (-44,11% vs T0
Nuove criticità	85 (8,43% del totale)
Differenza tot T0-T1	-98 (-23,63% vs T0)



le figure di aiuto, la *consapevolezza dei propri interessi*, la *relazione con i compagni* e il *rendimento scolastico (Fig. 10)*.
I risultati più sorprendenti, però, derivano dall'analisi delle schede di osservazione dei docenti. In queste schede si chiedeva loro di evidenziare gli aspetti critici osservati sull'alunno. Se ad una prima osservazione i comportamenti rilevati erano pari al 41% del totale (un'enormità pensare che di tutti i comportamenti possibili, gli insegnanti ne riscontravano quasi la metà), nella seconda rilevazione il 44% di essi erano scomparsi. Sommando a questi un 8% totale di nuove criticità, si raggiunge un'impressionante riduzione del 24% (*Fig. 11)*.

Concludiamo questo paragrafo con una nota specifica sul bisogno linguistico. Paragonando i dati dei due tempi di monitoraggio si nota che i punteggi relativi ai genitori sono assolutamente identici. A distanza di un anno, nulla è cambiato nella loro competenza in italiano. Molto positivo risulta, invece, l'incremento dei figli, che fanno registrare un rialzo di quasi mezzo punto *(Fig. 12)*.
Da questi dati è possibile quindi affermare che gli interventi di FAMILIA che agivano, direttamente o indirettamente, sul minore hanno funzionato maggiormente rispetto a quelli che agivano direttamente sulla famiglia, che per loro natura (età adulta e complessità dell'intervento) avrebbero avuto bisogno di più tempo per dare risultati tangibili. Resta, comunque, da evidenziare il fatto che la fiducia è andata crescendo e che, a causa delle crisi durante il periodo pandemico, molte famiglie si sono appoggiate maggiormente a FAMILIA riuscendo ad ottenere l'accesso alle misure di emergenza. Questa apertura ha portato ad un forte incremento del numero di servizi attivati e dei percorsi efficaci instaurati nell'ultima fase del progetto.

Buone prassi e sostenibilità

FAMILIA aveva tra i suoi *outcome* la valutazione della sostenibilità del progetto, del modello e delle singole azioni. L'obiettivo era capire che cosa fosse riproducibile e in che modalità. Trattandosi di un progetto sperimentale, è chiaro che le spese per duplicare integralmente l'impianto del progetto sarebbero insostenibili senza ulteriori fondi europei. Sono, però, emersi molti elementi interessanti sia riguardo alla modalità di progettazione socioeducativa sia a livello di azioni spendibili nella prassi operativa. Questo paragrafo conclusivo riepilogherà i punti più salienti delle esperienze del progetto, rielaborati nell'ottica della sostenibilità e disposti in categorie interpretative che propongono approcci e posture (Mortari 2015) che potrebbero rendere l'agire educativo più efficace. Tutti i materiali di cui parliamo possono essere trovati sul sito https://progettofamilia.blogspot.com/l

Fig. 12. Comparazione To-T1 sull'autonomia comunicativa

	Rilevazione T0	Rilevazione T1
Madre	1,04	1,04
Padre	1,38	1,38
Figlio	1,90	2,39

1. CAPIRE, AGIRE, VALUTARE
Il modello di ricerca-azione a step e l' impianto di monitoraggio e valutazione

Tre fasi d'intervento
1. **osservazione-partecipante:** osserva le esperienze quotidiane durante l'interazione;
2. **intervento:** costruisce azioni sulla base dell'osservazione e le monitora periodicamente;
3. **valutazione e riformulazione:** valuta e rimodula l'intervento stesso

Impianto di monitoraggio

- **strumenti specifici**, tarati sugli obiettivi che ci si pone e studiati per poter valutare il cambiamento (griglie di osservazione, micro-valutazione dei cambiamenti, sociogrammi ecc.);
- **strumenti aperti**, lasciano spazio al punto di vista dell'altro (diari riflessivi, interviste, *focus group*).

Livello di partecipazione di coloro che si vuole coinvolgere (cfr. Serbati e Milani 2013: 95):
1. informati;
2. consultati;
3. decisioni condivise;
4. esercizio della propria decisionalità.

2. COINVOLGERE, FARE SQUADRA, PREVENIRE
Le équipe multidisciplinari e il dopo scuola integrato

Équipe multidisciplinari: un *team* di esperti di varie aree per far fronte ai molteplici bisogni della scuola. Pedagogisti, linguisti, psicologi, antropologi e neuro-psichiatri collaborano tra loro e affiancano operatori e insegnanti nella gestione dei casi attraverso un'alleanza che coinvolga le scuole e le famiglie.

Doposcuola integrati: lavorano in maniera sinergica con la scuola e la famiglia (Triani 2017), condividendo gli stessi macro-obiettivi. Sono luoghi dove poter svolgere sia attività educative e di socializzazione che attività ricreative o di sostegno allo studio. L'operatore del dopo-scuola diventa il facilitatore delle relazioni tra le famiglie e le scuole, con l'obiettivo di ricostruire un dialogo virtuoso. Nel progetto FAMILIA questi doposcuola, creando contesti di interazione diversi, hanno permesso nuovi punti di osservazione del minore. Hanno inoltre offerto ai partecipanti nuove possibilità relazionali per potersi mettersi in gioco con ruoli diversi da quelli che gli venivano solitamente attribuiti. Questa azione è nata seguendo l'esperienza del "Progetto di sostegno educativo integrato scuola-campo", dedicato all'affiancamento dei minori presenti nei campi di sosta di Prato (si veda Natali-Pona-Trentanove 2014).

3. COMPRENDERE, ORIENTARE, AFFIANCARE
La checklist, il counseling e il tutoraggio

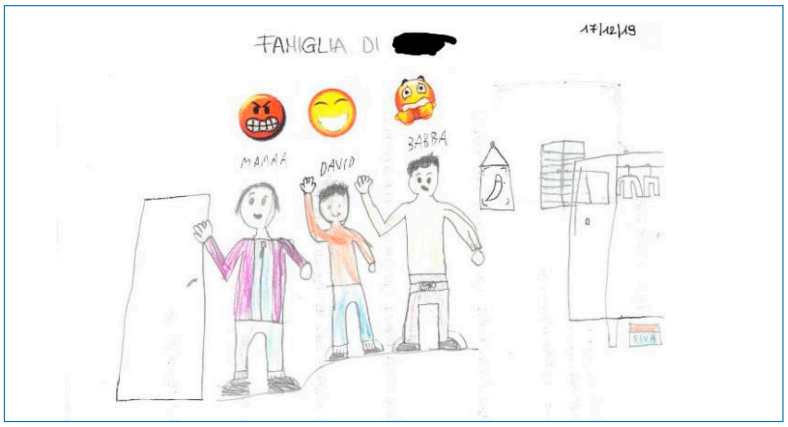
Fasi della presa in carico	Buone Prassi FAMILIA
Comprendere	***Focus Group:*** recupera le esperienze e coinvolge il territorio. ***Checklist:*** effettua un'indagine su larga scala.
Orientare	***Counselor:*** comprende e orienta scuole e famiglie nei percorsi possibili.
Affiancare	***Tutor d'ambito:*** affianca nei percorsi (scuola, extra-scuola, lavoro e alloggio).

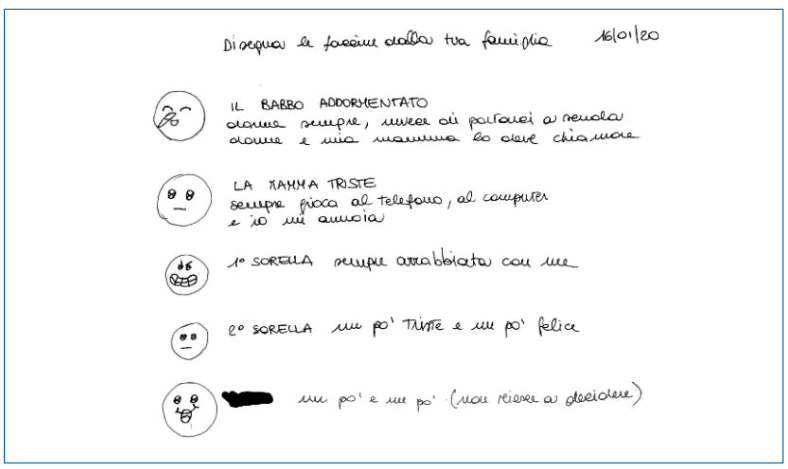
Checklist: risulta efficace anche come dispositivo di osservazione guidata. Può aiutare i docenti ad orientarsi nella comprensione del disagio dell'alunno e nei percorsi da seguire. Nel suo uso scolastico è una griglia di osservazione guidata **non uno strumento valutativo o certificativo**, (che può usare solo uno specialista). L'osservazione guidata deve servire ad una ricostruzione accurata della situazione che poi possa permettere di prendere le giuste decisioni insieme.

Counselor: orienta e affianca scuole e famiglie nel percorso da seguire. Integra le sue competenze psicologiche con le conoscenze specifiche sul territorio fornite dalla ricerca. Ha molteplici strumenti di osservazione multi-situati e multilivello (si vedano Traniello e Pona, in questo numero, rispettivamente per il dettaglio sui counselor e per il modello di osservazione nei laboratori in ALC-R in classe).

Tutor: affianca attivamente le famiglie e le scuole nei percorsi. Restituisce *feedback* costanti ai soggetti coinvolti.

Fig. 13. Foto di un'attività di counseling individuale della dott.ssa Francesca Masotti della cooperativa Pane e Rose.





4. ASCOLTARE, DIALOGARE:
Il laboratorio BYOD e il dialogo interculturale

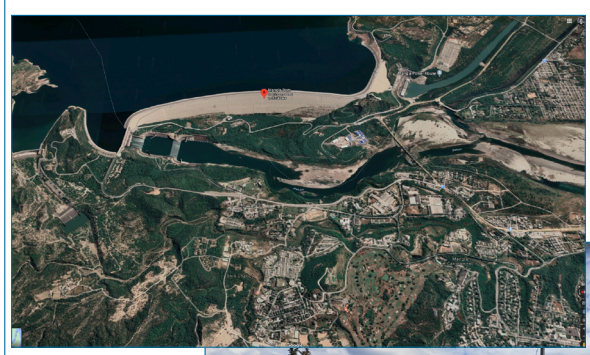
Come si fa ad ascoltare e dialogare veramente? Soprattutto, come facciamo a farlo con qualcuno che non capiamo?

Mediatore linguistico-culturale: professionista che interviene nei colloqui e negli incontri scolastici. È una figura ponte tra due o più mondi che cerca di renderli comprensibili all'altro.

Laboratorio di auto-narrazione BYOD (*Bring Your Own Device*): un percorso che usa i *device* (smartphone, tablet, PC) per scoprire i luoghi vissuti e preferiti dai ragazzi nella loro quotidianità, sia nel Paese di origine che in Italia. In FAMILIA grazie a questo percorso si è rafforzata la relazione tra pari e con gli adulti coinvolti. Il laboratorio è partito dall'uso di *google maps* per parlare dei luoghi a loro più cari (si veda fig. 14) ed è proseguito usando foto e video per raccontare le loro esperienze.

Dialogo interculturale: percorso pensato (non è stato possibile attuarlo a causa del Covid-19) per creare momenti d'incontro sul territorio, al fine di discutere i diversi punti di vista sulla genitorialità. Dalla ricerca è emerso che gran parte degli insuccessi e dei malintesi tra scuole e servizi si basavano su una distanza dovuta alla reciproca incomprensione. Per diminuire tale distanza e iniziare a "muoversi verso *l'Altro*" erano stati pensati dei momenti di incontro "sicuri" per confrontarsi su domande del tipo: *che cosa fa un buon genitore? Che cosa richiedo a mio figlio? Cosa mi aspetto dalla scuola e dagli insegnanti?*
Avendo ben presente la rilevanza di tali temi e la delicatezza necessaria per affrontarli, era stato proposto un percorso a tappe che andava da piccoli gruppi di famiglie partecipanti al progetto, fino a contesti gradualmente più ampi, con la costante presenza di moderatori e mediatori linguistico-culturali. L'obiettivo era quello di puntare a costruire un dialogo alla pari, per tentare di capire il punto di vista degli altri.

Fig. 14. Immagini di Google Maps, usate nel laboratorio BYOD, rappresentanti due luoghi dove si gioca a cricket



Diga di Mangla Dam, Pakistan

Parco degli aquiloni, Prato

5. OLTRE IL PROGETTO:
Mettere a sistema

Potenziamento della figura dello psicologo nella scuola: frequentemente le scuole si avvalgono di uno psicologo interno all'istituto. Queste iniziative sono però affidate alla volontà e alla disponibilità economica dei singoli IC. A partire dall'esperienza di FAMILIA risulta fondamentale potenziare queste figure, integrando le loro competenze con le conoscenze ottenute da ricerche specifiche sul territorio. Tali figure dovrebbero assumere ampio rilievo nell'agire scolastico, dedicandosi non solo all'intervento sui singoli alunni ma anche alla consulenza e orientamento degli insegnanti, nonché alla supervisione di gruppo (per alunni e docenti).
A questo deve aggiungersi un ulteriore sforzo: **mettere questo ruolo a sistema** e offrire a questi specialisti, oltre ad una **approfondita formazione legata al contesto d'intervento**, anche la possibilità di connettersi tra loro, attraverso **una rete interscolastica**. È fondamentale, infatti, che questi nuovi ruoli siano **integrati con il territorio** non solo per quanto riguarda i requisiti e le competenze da possedere ma anche per gli obiettivi prefissati, le modalità d'intervento e gli strumenti utilizzati.

Regia territoriale interdisciplinare: la necessità di un lavoro integrato tra famiglie, scuole, psicologi scolastici e servizi insiste sulla creazione di un efficace coordinamento tra i soggetti, attraverso una regia permanente. È importante che le scuole agiscano in rete e si diano linee guida comuni per quanto riguarda gli strumenti, le competenze e le offerte possibili. In questa direzione FAMILIA ha proposto la creazione di un protocollo per la presa in carico integrata tra scuola, servizi socio-sanitari e terzo settore. A Prato, questa idea si è integrata con quella proveniente dai tavoli "Dialogo aperto tra scuola e servizi sociali" organizzati dall'associazione PAMAT ed è confluita nella creazione del **"Protocollo per minori in disagio socio-familiare e scolastico"** per la collaborazione tra Scuola e Servizi Sociali.
***Team* multidisciplinare**: per dar forza alla regia territoriale si deve trasformare l'esperienza delle équipe multidisciplinari in un *team* stabile a cui insegnanti, dirigenti e counselor della scuola si possono affidare. L'obiettivo è quello di intercettare i bisogni prima che diventino problemi e orientare verso percorsi mirati. In questo modo si preverrà l'acutizzarsi o il cristallizzarsi della criticità; inoltre, si eviteranno i fenomeni della medicalizzazione e dell'occultamento, alleggerendo il carico sui servizi del territorio.

6. OLTRE L'EMPATIA
L' exotopia come competenza

«Si tratta di agire attraverso un'etica di negoziazione tra me e l'altro, lasciando all'altro la possibilità di farmi scoprire il suo mondo interno ed esterno, di essere impregnato dell'altro ma non invischiato» (Bacthin 1979). In questo approccio è indispensabile sforzarsi di capire l'altro senza pretendere di capirlo fino in fondo. Solo in questo modo si potrà preservare un margine di incomprensibilità che preserva l'irriducibile differenza tra le persone. Diversamente da quello che si può immaginare, questo spazio del dubbio non crea distanza, bensì avvicina, stimolando la relazione nel perenne sforzo di comprendere a fondo, permettendo, infine, di accogliere senza assimilare.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Almagioni G., Mamone B. (2020), "Profilo etnoclinico del disagio socioculturale e linguistico. Bambine e bambini di qui venuti da altrove", in C. Benelli, A. Pona (a cura di), *Costruire sistemi inclusivi, Percorsi educativi, didattici ed etnoclinici nelle scuole plurali a Prato*, Prato, Anthology Digital Publishing: 11-30.
- Bachtin M. (1979), *Estetica e romanzo*, Torino, Einaudi.
- Barbier R. (2007), *La ricerca-azione*, Roma, Armando.
- Freire P. (1973), *L'educazione come pratica di libertà*, Milano, Mondadori.
- Natali S., Pona A., Trentanove F. (2014), "La didattica inclusiva nella scuola: un modello di ricerca azione trasferibile", in *Cittadini in crescita*, 3: 54-59.
- https://www.minori.gov.it/sites/default/files/Cittadini_in_crescita_3_2014.pdf
- Mortari L. (2015), *Filosofia della cura*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Pourtois J., Guy D. (1981), *L'école: connotations et appartenance sociale»*, in Revue française de pédagogie, LIV, 1 : 24-31.
- Serbati S., Milani P. (2013), *La tutela dei bambini. Teorie e pratiche di intervento con le famiglie vulnerabili*, Roma, Carocci.
- 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
- Triani P. (2017), *La collaborazione educativa*, Brescia, ELS La Scuola.

BIOGRAFIA PROFESSIONALE

Federico Trentanove: antropologo, assegnista di ricerca presso l'Università Ca' Foscari di Venezia sul tema "Progettazione, monitoraggio e valutazione di progetti di supporto integrato per nuclei familiari fragili". Segretario nazionale e responsabile ricerca e progetti della SIMeN (Società Italiana di Medicina Narrativa). Da anni svolge ricerche, progetti e formazioni legati ai temi della migrazione, dell'intercultura, dell'inclusione e della partecipazione. Facilitatore linguistico e operatore accoglienza per richiedenti asilo, dal 2014 è coordinatore e consulente scientifico del progetto educativo integrato "scuola-campi di sosta" a Prato..

ALC-R: apprendimento cooperativo e relazioni nella classe eterogenea

Alan Pona

L'Apprendimento Linguistico Cooperativo nelle classi plurali

Il Comune di Prato da 13 anni progetta e sperimenta azioni di didattica inclusiva sul territorio pratese all'interno del *Protocollo Provinciale per l'accoglienza degli alunni stranieri e lo sviluppo interculturale del territorio pratese*, un accordo inter-istituzionale, attualmente in corso sotto l'acronimo S.I.C. (Scuola Integra Culture), tra gli enti pubblici (Regione Toscana, Provincia di Prato, Ufficio Scolastico Regionale, Ufficio Scolastico Provinciale), i Comuni del territorio provinciale e tutti gli istituti scolastici del I e II ciclo d'istruzione.[1]

Nel corso degli anni, questa sperimentazione ha rivelato quanto alcune strategie di facilitazione, come per esempio la semplificazione linguistico-testuale, benché utili nel piccolo gruppo laboratoriale e come kit del buon insegnante/facilitatore, non siano efficaci da sole per implementare pratiche di didattica inclusiva, valorizzando la pluralità delle classi e favorendo al contempo gli apprendimenti comuni. Il gruppo di lavoro, di cui chi scrive fa parte come tutor didattico del servizio di facilitazione linguistica e coordinatore didattico dei facilitatori linguistici e degli apprendimenti, si muove già da tempo all'interno di un'ottica non meramente integrativa ma inclusiva, seguendo un approccio teorico/metodologico non centrato sul singolo individuo con bisogni educativi speciali ma sul contesto, nell'ottica della creazione di ambienti di apprendimento senza barriere alla relazione e agli apprendimenti.

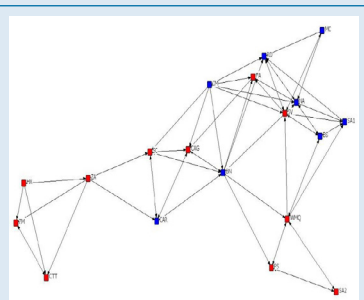
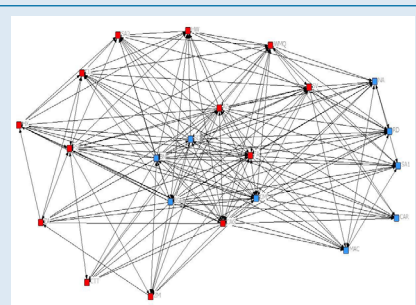
Nell'a.s. 2012-2013, all'interno del progetto "Implementazione del Portale Integrazione e sua Gestione Sperimentale a Livello Locale", finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali tramite ANCI, nasce la metodologia ALC – Apprendimento Linguistico Cooperativo, sperimentata nelle scuole del Comune di Prato con l'intento di promuovere comportamenti prosociali e di valorizzare le tante diversità delle classi plurilingui. Nell'a.s. 2015-2016 la metodologia viene consolidata sul territorio grazie al progetto LINC (Linguaggi Inclusivi e Nuova Cittadinanza), che permette una rielaborazione del modello (Gentile-Chiappelli 2016).

La metodologia ALC, basata su un'integrazione tra i principi dell'Apprendimento Cooperativo e della Facilitazione linguistica e degli apprendimenti, nasce dalla volontà di implementare e potenziare prassi didattiche inclusive, prevedendo attività a mediazione sociale come sfida per lo sviluppo di competenze, abilità e conoscenze al contempo socio-relazionali, trasversali e disciplinari; attività graduate e accessibili anche per studenti con competenze interlinguistiche e/o con bisogni educativi speciali o specifici, stimolanti per tutti i discenti, ricche di elementi interculturali e plurilingui.

Il modello operativo attinge ad un pacchetto di procedure didattiche e di tecniche e strategie glottodidattiche. Le procedure e le tecniche sono a-disciplinari. I *team*, composti da facilitatore linguistico e metodologo (o il solo facilitatore linguistico e degli apprendimenti, figura dalle competenze/abilità/conoscenze "ibride") possono riempire tali procedure didattiche di contenuti e materiali specifici ad ogni disciplina (vd. Gentile-Chiappelli 2016).

La metodologia ALC si fonda sull'assunto che in un contesto scolastico plurilingue, un clima di classe positivo, ricco di scambi significativi di collaborazione, aiuto e condivisione tra le/gli studenti, stimoli e faciliti gli apprendimenti.

Fig. 1. Grafi di lettura dei sociogrammi

FIGURA 1	FIGURA 2
Grafo relativo alla situazione "In classe lavoro e collaboro insieme a …".	
Rilevazione prima dell'intervento. Grafo a bassa densità relazionale (**rosso** = allieve/i italiano L2, **blu** = allieve/i italiano L1)	Rilevazione dopo l'intervento. Grafo ad alta densità relazionale (**rosso** = allieve/i italiano L2, **blu** = allieve/i italiano L1)
	

1 Si veda il contributo di Carlotta Mancini, all'interno del presente numero, per una dettagliata illustrazione del sistema territoriale integrato pratese.

La ricerca-azione condotta nell'a.s. 2013-2014 da Maurizio Gentile e Tiziana Chiappelli, affiancati dalle psicologhe Jessica Nistri e Pamela Pelagalli (vd. Gentile-Chiappelli 2016) evidenzia un cambiamento tra prima e dopo l'intervento didattico nella struttura e nella densità delle relazioni all'interno delle classi. Tale dato si evince dall'analisi dei sociogrammi, gli strumenti di analisi della struttura delle relazioni all'interno delle classi, somministrati agli alunni prima e dopo l'intervento per raccogliere le preferenze rispetto alle seguenti tre situazioni:

1. "A ricreazione sto insieme a…"
2. "In classe lavoro e collaboro insieme a…"
3. "Parliamo di quello che ci piace fare con…"

L'analisi dei sociogrammi è visualizzata in grafici per renderla più facilmente leggibile. Qui ne riportiamo due (prima e dopo l'intervento) a titolo esemplificativo (*Fig. 1)*.

Da ALC ad ALC-R

I grafi di lettura dei sociogrammi dimostrano l'efficacia di ALC nel creare un tessuto sociale più ricco e denso nelle classi. A partire dall'anno scolastico 2014-2015, il gruppo di lavoro decide di sperimentare altre strategie per promuovere, unitamente ad ALC, lo sviluppo di competenze di studio (in italiano L2, ma non solo) e la valorizzazione della lingua materna delle/degli studenti. Nascono così delle metodologie didattiche integrate (vd. Troiano-Gentile-Pona 2019):

- ALC-D: Apprendimento Linguistico Cooperativo Digitale (vd. Natali-Pona-Chiappelli 2016)
- ALC-V: Apprendimento Linguistico Cooperativo e Grammatica Valenziale (vd. Pona-Cencetti-Troiano 2018, Pona 2019)
- ALC-S: Apprendimento Linguistico Cooperativo Stratificato (vd. Alfani 2019, Troiano 2019a, 2019b, Vaiani 2019, Pona-Viani 2020)
- ALC-R: Apprendimento Linguistico Cooperativo e Relazioni

ALC-R unisce la metodologia ALC alla strategia della "stratificazione", grazie alla quale tecniche e materiali si organizzano a "strati" secondo un ordine che va dal più semplice al più complesso, in modo che ogni apprendente raggiunga il livello massimo cui può giungere nella sfida rappresentata dal materiale didattico e dal compito (cfr. Caon 2006, 2008, 2016), aggiungendo nell'impianto metodologico l'osservazione delle relazioni all'interno delle classi attraverso schede di osservazione elaborate dalle psicologhe del progetto (si veda il contributo di Francesca Traniello all'interno di questo numero per un approfondimento delle azioni di counseling all'interno del modello di intervento di FAMILIA).

Le prime osservazioni sperimentali confermano come la stratificazione dei compiti e dei materiali all'interno delle Unità di lavoro/apprendimento (UdLA) in ALC consenta di personalizzare le attività didattiche e di raggiungere tutti gli studenti, anche ai livelli linguistico-comunicativi in italiano più bassi (livelli Pre-A1, A1, A2), e di integrare i vantaggi del lavoro relazionale, promosso da ALC, con i risultati della ricerca glottodidattica circa le ricadute sugli apprendimenti linguistici di un input ricco, significativo e calibrato unitamente a occasioni mirate di output (cfr. Nuzzo-Grassi 2016).

La proposta, centrata sulla stratificazione dei materiali e dei compiti, trova sostegno scientifico nella Teoria della Processabilità e nell'Ipotesi dell'Insegnabilità di Manfred Pienemann e nella prospettiva dell'Input Processing di Bill VanPatten e fa costante riferimento alla progressione delle abilità specifiche di ricezione e produzione prevista dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Ogni buona progettazione didattica deve fondarsi sulle fasi naturali dell'apprendimento (certamente non contro di esse). Se l'apprendimento delle strutture di ogni stadio implica che quelle dello stadio precedente siano già emerse, allora si può sapere se l'apprendente è pronto per l'acquisizione delle strutture dello stadio successivo (vd. l'Ipotesi dell'insegnabilità, Pienemann 1984, 1986).

Prendendo le mosse dal sopracitato quadro teorico di riferimento, ALC-R prevede una strutturazione dei materiali didattici e dei compiti su cinque strati, che vanno dal più semplice al più complesso e che caratterizzano il lavoro di tutti i gruppi cooperativi (omogenei per livello linguistico-comunicativo per quanto riguarda le/gli studenti parlanti italiano L2; eterogenei per le/gli studenti con un buon livello linguistico-comunicativo in italiano). Gli strati di ALC-R sono illustrati nella Fig.2.

In ALC-R i gruppi eterogenei previsti nelle attività iniziali di creazione di clima e di contestualizzazione dell'intervento didattico e in quelle finali di verifica, autovalutazione, valutazione e *feedback*, diventano, per le/gli studenti parlanti italiano L2, gruppi omogenei per livello linguistico-comunicativo nel lavoro di studio e sul linguaggio delle discipline. Ogni gruppo cooperativo riceve un plico di materiale stratificato progressivamente più complesso, così come illustrato nella Fig.2: per i gruppi di studenti parlanti italiano L1 o di livello almeno B1 in italiano, le attività degli strati iniziali permettono di contestualizzare il lavoro di studio che seguirà e di introdurre, con attività di motivazione, il lessico della microlingua; le stesse attività sugli strati iniziali sono, invece, sfidanti per le/gli studenti parlanti italiano L2 di livello Pre-A1, A1 e A2 e possono rappresentare l'obiettivo stesso di apprendimento dell'unità didattica. Il gruppo di lavoro ha notato che le attività più semplici dei primi strati svolgono l'importante funzione di facilitatori degli apprendimenti sia per le/gli studenti parlanti italiano

Fig. 2. Gli strati in ALC-R

L2 sia per gli studenti parlanti italiano L1 o di livello B1, facendo da *scaffolding* per le attività degli strati successivi.
Questa attenta variazione interna all'UD tra gruppi eterogenei e omogenei per livello linguistico-comunicativo permette sia di cogliere i vantaggi di ALC nel lavoro sulle relazioni e sulla comunicazione (anche in italiano) delle/gli studenti sia di ipotizzare ricadute sulla lingua dello studio.
La creazione di gruppi omogenei in ALC-R permette, infatti, un lavoro mirato sull'input+1 e sulla zona di sviluppo prossimale delle/gli studenti e, al contempo, una necessaria valorizzazione della lingua materna nelle attività di studio in quelle classi, come quelle pratesi, con tante e tanti studenti parlanti una lingua straniera specifica: queste/i studenti possono svolgere compiti con materiale in italiano anche sfruttando la propria lingua materna per comunicare nel gruppo e sviluppando, grazie anche a questo uso plurilingue, capacità di studio trasversali alle singole lingue, con evidenti ricadute sull'autostima.

Il modello operativo e la sperimentazione in ALC-R

All'interno del Progetto FAMILIA si è cercato di indagare, attraverso équipe multidisciplinari, i bisogni di 22 nuclei familiari in carico al progetto. Il report degli incontri di équipe rivela dati interessanti per quanto riguarda le competenze linguistico-comunicative degli studenti con disagio sociale da disturbo dell'adattamento post-migratorio selezionati dalle scuole per il progetto: di questi studenti, solo 3 possiedono un livello linguistico-comunicativo adeguato allo sviluppo di competenze di studio in italiano L2 (2 studenti di livelli B1, 1 studente di livello A2/B1), 4 studenti possiedono un livello di "sopravvivenza" (1 studente di livello A2, 3 studenti di livello A1/A2), 9 studenti, infine, possiedono un livello iniziale di competenza linguistico-comunicativa in italiano.
Non stupisce, pertanto, la rilevazione del dato sulle problematicità legate al mondo scuola: il 20% delle criticità rilevate nell'area scolastica nei 22 casi in carico riguarda, infatti, la didattica e la prestazione scolastica.
Per far fronte a queste criticità, il modello operativo di ALC-R prevede sei unità di lavoro/ apprendimento stratificato (UdLA; vd. Pona 2020) della durata ciascuna di circa due ore, per un totale di circa dodici ore per l'intero percorso (UD).
Sia le sei UdLA sia l'UD nella sua globalità sono articolate in tre macro-fasi:

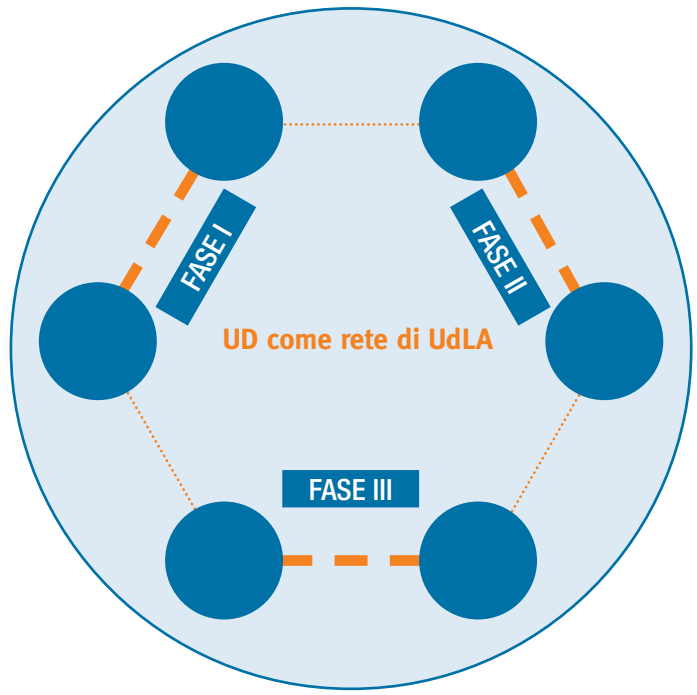
1. Fase relazionale introduttiva
2. Fase centrale didattica di lavoro sulle competenze/ abilità/conoscenze riguardanti le microlingue e le discipline scolastiche
3. Fase conclusiva di verifica, auto-valutazione, valutazione e *feedback*

Ogni UdLA è autoconclusiva e autonoma rispetto alle altre UdLA del percorso benché siano collegate a formare una rete di attività mirate allo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze. Questa struttura del modello operativo permette di lavorare anche in caso di fluttuazione delle presenze delle/gli studenti in classe: l'assenza non pregiudica il percorso. Permette, inoltre, di lavorare in classe su porzioni circoscritte di saperi, in attività anch'esse circoscritte e temporalmente contenute (*microlearning;* cfr. Rivoltella 2016). I vantaggi di questo modello operativo sono i seguenti:

a. Motivazione e attenzione degli studenti
b. Ritmo di apprendimento
c. Riduzione della complessità

Questo modello operativo è, infine, flessibile e si adatta ai diversi bisogni dei contesti di apprendimento (F*ig. 3).*

Fig. 3. Modello operativo di ALC-R



Nella prima fase dell'unità didattica il lavoro si focalizza sul clima di classe. Una volta creato un clima di classe sereno e favorevole alle relazioni, si formano i gruppi di lavoro omogenei per livello linguistico-comunicativo e si lavora sul team-building, sulla contestualizzazione dell'argomento disciplinare, sul recupero delle preconoscenze e sull'attivazione della grammatica dell'anticipazione.
La seconda fase permette di lavorare con i gruppi omogenei formati durante le prime UdLA per la promozione dei saperi fissati nella progettazione. Il lavoro didattico per gruppi omogenei consente, nel territorio pratese, di valorizzare le lingue materne ospitandole nel lavoro disciplinare: le/gli studenti svolgono nei gruppi cooperativi compiti sull'italiano dello studio anche attraverso scambi relazionali nelle lingue materne.
L'ultima fase dell'unità didattica, che prevede un lavoro cooperativo in gruppi eterogenei per livello linguistico-comunicativo, è interamente dedicata all'autovalutazione, al *feedback* e alla valutazione del raggiungimento degli obiettivi dell'UD.
Durante la prima e la terza fase il laboratorio in ALC-R è condotto dal facilitatore linguistico e degli apprendimenti e dall'osservatore, che fa osservazione con strumenti costruiti dall'équipe di psicologhe del progetto.
Durante la seconda fase dell'UD, il facilitatore è affiancato da un mediatore linguistico-culturale.

Da questo affiancamento dei docenti di classe e dei facilitatori linguistici e degli apprendimenti da parte di figure professionali legate alla comunicazione e alla relazione (mediatori linguistico-culturali e osservatori) deriva la presenza della R(elazione) nell'acronimo del metodo: con ALC-R il lavoro sugli obiettivi linguistico-comunicativi, disciplinari e trasversali è costantemente affiancato al lavoro sulla comunicazione e sulla relazione sia in italiano sia nelle lingue della classe.

Conclusioni

Di fronte all'emergenza sanitaria causata dal COVID-19, durante l'anno scolastico 2019-2020 le scuole italiane sono state chiamate a trovare un'alternativa di qualità alla didattica in presenza, pensando a strumenti che potessero garantire alle/gli studenti la prosecuzione delle lezioni attraverso l'utilizzo di risorse digitali. In questo senso, i DPCM che si sono susseguiti hanno introdotto l'obbligo, per i dirigenti scolastici, di attivare la didattica a distanza (DaD) al fine di tutelare il diritto costituzionalmente garantito all'istruzione.

Con l'avvio del nuovo anno scolastico 2020-2021 e la riapertura delle scuole, i dirigenti scolastici sono stati chiamati a tutelare la salute delle/gli studenti e del personale scolastico mettendo in atto tutta una serie di misure di sicurezza per la didattica in presenza. Queste misure, che hanno riguardato il *setting* di aula, il numero di persone ammesso nelle classi, l'impossibilità di condivisione di materiali didattici e di lavoro cooperativo, tra le altre cose, hanno spinto il gruppo di lavoro di FAMILIA a ripensare alcune scelte metodologiche e il modello operativo di riferimento per i moduli conclusivi del percorso laboratoriale. Per questa ultima parte del progetto si è, pertanto, rinunciato alla metodologia dell'Apprendimento Linguistico Cooperativo, per l'impossibilità di creare vera interdipendenza positiva tra i membri dei gruppi, e alla presenza dell'osservatore all'interno del percorso, per le difficoltà di accesso all'interno delle scuole con più di un esperto esterno. Si sono mantenute, invece, ferma la strategia cardine del nostro intervento: la stratificazione dei materiali e dei compiti.

Il nuovo modello operativo, l'Unità Didattica Stratificata (UDS), prevede attività di facilitazione linguistica e degli apprendimenti con due possibili varianti:

- a classe intera;
- nel piccolo gruppo.

La dimensione socio-relazionale, fortemente presente nella metodologia cooperativa di ALC-R, è ripresa dalla metodologia del dialogo euristico, che mette l'ascolto reciproco e la conversazione al centro della pratica educativa.

BIOGRAFIA PROFESSIONALE

Alan Pona, dottore di ricerca in Linguistica, ha lavorato negli Stati Uniti come assistente di lingua italiana e da anni si occupa di facilitazione dell'italiano come lingua seconda e di facilitazione degli apprendimenti nella scuola plurilingue e con bisogni educativi speciali e specifici. Formatore di docenti ed operatori sui temi della didattica inclusiva e dell'apprendimento/insegnamento dell'italiano, con particolare riferimento alla grammatica valenziale nella scuola plurilingue, è direttore della collana scolastica di Sestante Edizioni, per la quale cura i materiali didattici rivolti a studenti parlanti italiano L2 e con bisogni educativi speciali e la rivista *elledue*.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alfani G. (2019), "La didattica stratificata è… epica! L'Iliade e L'Eneide nelle classi multilingui", *elledue*, V. 2, N. 1 (2019): 12-13. https://issuu.com/sestanteedizioni/docs/elledue_n2-2019_issue
- Caon F. (a cura di) (2006), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra.
- Caon F. (2008), *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET.
- Caon F. (a cura di) (2016), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate,* Torino, Bonacci-Loescher.
- Chiappelli T., Manetti C., Pona A. (a cura di) (2016), *Verso una scuola plurale. Sperimentando la varietà attraverso lingue, linguaggi, scritture*, Roma, Aracne editrice.
- Gentile M., Chiappelli T. (a cura di) (2016), *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*, Milano, Franco Angeli. https://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/download/204/31/889-2
- Gentile M., Pisanu F., Tabarelli S. (2012), *Personalizzare l'apprendimento nel contesto della classe*, Trento, Provincia Autonoma di Trento.
- Natali S., Pona A., Chiappelli T. (2016), "Didattica inclusiva interculturale 2.0", in Chiappelli T. (2016), *Imparare assieme per imparare a vivere assieme. Inclusione scolastica e coesione sociale negli scenari 2.0*, Firenze, Nerbini: 73-83.
- Nuzzo E., Grassi R. (2016), *Input, Output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Roma, Bonacci editore.
- Pienemann M. (1984), "Psychological Constraints on the Teachability of Languages", *Studies in Second Language Acquisition*, 6: 186-214.
- Pienemann M. (1986), "L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna, Il Mulino: 307-326.
- Pienemann M. (1998), *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory, Amsterdam*, John Benjamins.
- Pona A. (2018), "Studiare in italiano L2: la facilitazione e la semplificazione dei testi a scuola", *elledue*, V. 1, N. 1 (2018): 2. https://issuu.com/sestanteedizioni/docs/elledue_n1-2018
- Pona A. (2019), "Fare grammatica valenziale nelle classi plurali", *elledue*, V. 2, N. 1 (2019): 2-5. https://issuu.com/sestanteedizioni/docs/elledue_n2-2019_issue
- Pona A. (2020), "Modelli operativi nella didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera", *elledue*, V. 5, N. 2 (2020): 4-8. https://www.sestanteedizioni.com/pdf/ElleDue_n5-2021.pdf
- Pona A., Cencetti S., Troiano G. (a cura di) (2018), *Fare grammatica valenziale nella scuola delle competenze*, Napoli, Tecnodid.
- Pona A., Viani A. (2020), "ALC-S: l'apprendimento linguistico cooperativo stratificato nelle classi plurali", in C. Benelli, A. Pona (a cura di), *Costruire sistemi inclusivi. Percorsi educativi, didattici ed etnoclinici nelle scuole plurali a Prato*, Prato, Anthology Digital Publishing: 85-108. https://anthologydigitalpublishing.it/book/costruire-sistemi-inclusivi/
- Rivoltella P.C. (2016), *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*, Brescia, Editrice La Scuola.
- Troiano G. (2019a), "L'unità didattica stratificata (UDS) in ALC: un modello operativo per la didattica curricolare a classe intera", *Italiano LinguaDue*, V. 11, N. 1 (2019): 319-374. https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/download/11857/11108/
- Troiano G. (2019b), "Stratificare il materiale didattico per la classe plurilingue", *elledue*, V. 2, N. 1 (2019): 6-9. https://issuu.com/sestanteedizioni/docs/elledue_n2-2019_issue
- 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: 103-119. http://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/download/458/265/2202-1
- Vaiani S. (2019), "Incontrare il testo stratificato nella classe eterogenea per… fare grammatica valenziale a partire da un racconto di Italo Calvino", *elledue*, V. 2, N. 1 (2019): 10-11. https://issuu.com/sestanteedizioni/docs/elledue_n2-2019_issue

Il disturbo dell'adattamento tra scuola e famiglia. Strumenti di osservazione per un'analisi sistemica

Francesca Traniello

Sistemi complessi in FAMILIA

Discutere di un progetto che propone così fortemente l'immagine della famiglia già nel suo titolo impone necessariamente una riflessione sull'idea di famiglia a cui si intende far riferimento.

Il concetto di famiglia si presta evidentemente a numerose definizioni derivanti dalla specifica prospettiva dalla quale essa viene osservata; la famiglia, così come descritta nei manuali di diritto, appare profondamente differente rispetto a quella tratteggiata dagli studi etnografici o dai trattati di psicologia. Heinz von Foerster, nella spiegazione della seconda cibernetica, ben delinea come l'osservatore, lungi dal mantenere una posizione neutrale rispetto al sistema osservato, partecipa alla costruzione della realtà, entrando a far parte del processo e delle operazioni soggettive del conoscere e circoscrivendo dunque rispetto ad una realtà più vasta (von Foerster 1987). Ciò equivale a pensare alla definizione della famiglia come inevitabile risultante del rapporto tra colui che guarda e chi è osservato e, dunque, fortemente connessa alle specifiche lenti indossate da chi ha il compito di analizzare.

In una prospettiva sistemica la famiglia è vista come un sistema circolare, di tipo interattivo-relazionale aperto, in continua interazione con l'ambiente, ove i singoli membri del sistema si influenzano reciprocamente.

Una definizione di questo genere conduce ad alcune riflessioni fondamentali. Nell'ottica sistemica la relazione assume un ruolo centrale e in virtù di ciò anticipa l'individuo, il quale si definisce attraverso le relazioni che costruisce con l'ambiente. Conseguentemente, il sintomo, quale espressione di una qualsiasi forma di disagio, pur risiedendo nell'individualità di un soggetto, comunica un disfunzionamento che va ricercato nella complessità del sistema. Il sintomo è, dunque, un indicatore relazionale, segnale di qualcosa che non funziona all'interno del sistema o tra un sistema e un altro.

Nel progetto FAMILIA, finalizzato all'elaborazione di buone pratiche per l'accoglienza di studenti fragili provenienti da Paesi terzi, rintracciamo un'idea di famiglia molto vicina a quella proposta dai Padri della terapia sistemica. Ma invero non è solo la famiglia ad essere investita da una lettura sistemica; osservando l'impianto progettuale nel suo insieme appare chiaro come tutto l'assetto dell'intervento possa essere letto in chiave sistemica.

FAMILIA parla infatti di sistemi aperti complessi[1] (ovvero i nuclei familiari, la scuola, il territorio) che si incontrano in un tempo e in uno spazio definito dando vita a numerosissime interazioni di tipo non lineare, sia interne al singolo sistema che esterne ad esso.

Il Disagio Sociale da Disturbo dell'Adattamento Post-migratorio (DSDAP), oggetto della ricerca-azione, pur venendo descritto attraverso un quadro sintomatologico di carattere individuale, viene qui inteso quale risultante dell'interazione tra i diversi sistemi.

In tal senso il DSDAP trova le sue origini nella dimensione diacronica della storia familiare, la quale si intreccia fittamente con il piano sincronico delle dinamiche presenti nel qui ed ora ove il disagio si manifesta. In quest'ottica la sintomatologia diviene necessariamente la risultante di un'intessitura che tiene insieme le relazioni interne al sistema con quelle esterne, ovvero con gli altri sistemi con i quali la famiglia interagisce.

Coerentemente con tale lettura, l'intervento proposto nel progetto, ben lungi dall'orientarsi verso il singolo, interviene direttamente sul macro-sistema proponendo azioni che accompagnano i sotto-sistemi verso una dimensione interattiva e dialogante.

Ma, se un fondamento del progetto è rappresentato dalla famiglia, un altro è senz'altro costituito dalla scuola pratese, sistema complesso caratterizzato da numerosissime interazioni a più livelli.

La scuola nel territorio di Prato, a seguito del progressivo aumento di migranti provenienti dalla Cina, si confronta da circa un ventennio con il tema dell'immigrazione sperimentando modelli volti all'inclusione degli studenti stranieri.[2]

Tali sperimentazioni si sviluppano all'interno di un'istituzione che presenta delle sue regole interne, dei suoi linguaggi, una struttura a tratti impermeabile ma che prova a rimodellarsi sulla base delle esigenze del territorio.

Andolfi (2005) sottolinea come tutti i sistemi siano caratteriz-

BIOGRAFIA PROFESSIONALE

Francesca Traniello, psicologa dell'età evolutiva, psicoterapeuta familiare, lavora da oltre vent'anni con gli adolescenti e le loro famiglie, sia in ambito clinico che in altri contesti socio-educativi. Ha rivestito ruoli di responsabilità e coordinamento di strutture socio-sanitarie. Dal 2015 svolge il ruolo di psicologa scolastica presso l'Istituto Pacetti di Prato.

1 Secondo Le Moigne la complessità di un sistema può essere determinata sulla base: 1) della struttura del sistema determinata dalla numerosità e variabilità delle sue componenti e delle relazioni locali non lineari che tra le stesse vengono ad instaurarsi; 2) dal comportamento del sistema rispetto all'ambiente di riferimento, dalle proprietà emergenti del sistema nel tempo.

2 Per una descrizione più dettagliata del territorio, si veda Bonanno-Celli (2020).

zati da due diversi movimenti: un movimento omeostatico, che tende al mantenimento di un equilibrio pregresso, e la capacità di trasformazione, ovvero la possibilità di produrre un cambiamento.
La sfida del progetto FAMILIA mi sembra che risieda proprio nel tentativo di introdurre, attraverso modalità di lavoro centrate sulla relazione, nuove informazioni all'interno dei due sistemi, tali da generare dei cambiamenti in entrambi.

Tra scuola e famiglia: la costruzione di due strumenti operativi

In linea con la cornice di riferimento sopra descritta l'intervento del counselor all'interno del progetto FAMILIA è stato pensato con l'esplicito obiettivo di favorire una lettura del disagio espresso dai bambini con *background* migratorio come risultante di un problema che trova le sue radici nell'incontro tra la biografia del singolo allievo e la permanenza, nel qui ed ora, all'interno del contesto scolastico italiano.
Poter pensare in questi termini al malessere degli studenti stranieri permette di abbandonare una mera interpretazione neurobiologica del disturbo, di tipo individuale e prettamente medica, a favore di una più ampia riflessione sulle radici del fenomeno.
Come afferma Trentanove in questo numero, fornire al corpo docente degli strumenti capaci di sollecitare una lettura di questo tipo riduce il rischio di invii impropri ai servizi territoriali di Neuropsichiatria Infantile per l'attivazione di percorsi di diagnosi standardizzati centrati su problematiche di origine diversa.
In sintonia con tale obiettivo, è stata prevista una serie di azioni condotte dai counselor finalizzate all'intervento con il bambino e con la sua famiglia. In questo mio contributo vorrei però soffermarmi su alcune riflessioni riguardanti la costruzione di due strumenti operativi.
Il primo mandato affidato ai counselor è stato quello di costruire uno strumento capace di orientare l'osservazione delle insegnanti e dell'osservatore del progetto (vd. Pona, in questo numero) circa il disagio espresso dai bambini oggetto della ricerca all'interno della classe. A tal fine, è stata prodotta una scheda osservativa composta da sette diversi cluster comprendenti i principali sintomi riconducibili ai disturbi dell'adattamento. Al corpo docente e all'osservatore viene chiesto di segnalare la presenza/assenza di ogni singolo sintomo, dando altresì la possibilità di apportare annotazioni personali per meglio descrivere la manifestazione del comportamento (*Fig. 1)*.

Come illustra Marco Armellini, Responsabile - Salute Mentale Infanzia e Adolescenza dell'ASL di Prato, i disturbi dell'adattamento si riscontrano con maggior frequenza negli studenti sottoposti a doppia migrazione, condizione questa assai diffusa tra i bambini cinesi residenti a Prato (Armellini 2020).
Da un punto di vista diagnostico, i disturbi dell'adattamento si rendono evidenti quando una persona, esposta ad una o più fonti di stress, non riuscendo ad adattarsi all'esperienza, manifesta una costellazione di risposte cognitive, emotive e comportamentali anomale accompagnate da un elevato grado di sofferenza.
Occorre sottolineare come la sintomatologia dei disturbi dell'adattamento appaia aspecifica e ugualmente presente anche in altre patologie. Ciò vuol dire che la scheda osservativa che, val la pena ricordare, non rappresenta uno strumento diagnostico ma solo una griglia orientativa, non va letta prendendo in considerazione i singoli indicatori ma piuttosto analizzata nel suo insieme. È, infatti, la costellazione di sintomi che può indirizzare l'interpretazione verso la presenza di un disturbo dell'adattamento.
I sintomi presentati nella scheda osservativa, caratteristici dei disturbi dell'adattamento, trovano una precisa coincidenza nella *checklist* costruita all'interno dei *focus group* in fase progettuale (vd. Trentanove, in questo numero).
Un'ulteriore considerazione da tener presente concerne la scelta dei counselor di inserire, nella quasi totalità degli *item*, indicatori che rimandavano direttamente a comportamenti. La

Fig. 1. Sintesi della scheda di osservazione

CLUSTER	NUMERO DI ITEM PER OGNI CLUSTER	ESEMPIO DI ITEM
Difficoltà di inibizione	8	L'alunno ricerca attivamente situazioni e comportamenti rischiosi, non accorgendosi del pericolo.
Rigidità comportamentali	2	L'alunno ha difficoltà ad adattarsi ai cambiamenti delle routine scolastiche.
Difficoltà di autoregolazione emotiva	10	L'alunno manifesta un comportamento non verbale (mimica facciale, tono della voce, postura) tendenzialmente arrabbiato, con reazioni eccessive rispetto al contesto.
Difficoltà organizzative	3	L'alunno fatica a cominciare un'attività in autonomia, senza continue sollecitazioni da parte dell'adulto.
Difficoltà relazionali	9	L'alunno interagisce solo con i compagni che parlano la stessa lingua madre.
Difficoltà motorie	2	L'alunno ha difficoltà motorie.
Altro	14	Non chiede aiuto se non comprende qualcosa?

decisione di indirizzarsi verso l'analisi dei modi di agire deriva dalla convinzione che il comportamento è sempre, e soprattutto in età evolutiva, un atto comunicativo e, in quanto tale, contiene un messaggio di relazione rivolto agli altri soggetti interagenti. Osservare i comportamenti vuol dire, dunque, potersi cimentare con un'attività di decodifica del messaggio relazionale che essi contengono.

La parte finale della scheda osservativa è invece dedicata alla descrizione libera, da parte dell'insegnante e dell'osservatore, delle dinamiche relazionali presenti nel gruppo classe. Un buon utilizzo dello strumento prevede la possibilità di mettere in rapporto i singoli comportamenti disfunzionali dell'allievo con le caratteristiche attribuibili alla sezione nel suo insieme. Ad esempio, è possibile connettere un comportamento eccessivamente inibito dell'alunno, che magari si esprime attraverso l'assenza di qualsiasi forma di richiesta di aiuto, con un deficitario clima di collaborazione all'interno dell'intera sezione.

Una lettura di questo genere stimola l'attribuzione di nuovi significati al comportamento del singolo, fuoriuscendo da un'interpretazione prettamente individuale a favore di una spiegazione maggiormente sistemica; al tempo stesso permette di individuare le aree problematiche sulle quali progettare degli interventi di contrasto del disagio.

La scheda osservativa non permette, però, una rapida lettura del rapporto sintomo individuale-caratteristiche del sistema, richiedendo agli osservatori un eccessivo sforzo interpretativo. Risulterebbe forse utile, in futuro, riprogettarla al fine di renderne l'interpretazione più agile e intuitiva.

Come già detto, i sintomi riconducibili ai disturbi dell'adattamento sono estremamente aspecifici e presenti anche in altri quadri psicopatologici. Ciò rappresenta inevitabilmente un problema per l'insegnante il quale, pur non essendo chiamato a formulare una diagnosi, è sovente la persona che per prima intercetta il disagio (Armellini 2020). Come fare dunque per distinguere, ad esempio, un comportamento di disregolazione emotiva connesso alla sofferenza esperita di fronte ad una storia di migrazione da una difficoltà di inserimento nel contesto ospitante con un ugual comportamento derivante da una condizione neurobiologica?

Il disturbo dell'adattamento è per sua natura transitorio; al contrario i disturbi di carattere neurobiologico (come, ad esempio, l'ADHD) risiedono nella struttura del soggetto e, in tal senso, non sono destinati ad estinguersi. A tal proposito, è bene ricordare che gli interventi didattici e terapeutici proposti per i bambini che presentano disturbi neurobiologici mirano ad una corretta gestione dei comportamenti sintomatici e non all'estinzione del disturbo. Inoltre, i disturbi dell'adattamento appaiono trattabili: ciò vuol dire che un corretto intervento, non solo di carattere terapeutico ma altresì educativo, produce dei cambiamenti capaci di condurre ad un progressivo recupero della condizione di benessere. Ed è proprio in virtù di questa considerazione che l'intervento all'interno del contesto scolastico assume un'importanza assai rilevante. Se, infatti, il sintomo è effettivamente un segnale di relazione, allora la cura non può che essere anch'essa relazionale e l'intervento rivolto al sistema. È in questa cornice che si inserisce il metodo ALC-R descritto da Pona in questo numero, un approccio relazionale che agisce sull'intero sistema; non è il singolo bambino ad essere oggetto di

intervento ma la classe in cui egli è inserito. La metodologia ALC vede, dunque, interconnessi tra loro relazione e apprendimento, in una logica di mutua dipendenza e soccorso reciproco.
Il secondo strumento costruito dall'équipe di counselor è stata una griglia orientativa per la gestione dei colloqui con la famiglia di origine. Il progetto prevedeva, infatti, tre colloqui con ciascun nucleo familiare, finalizzati all'emersione dei bisogni, con particolare attenzione a quelli del minore. A tal fine è stato costruito un modello di intervista semi-strutturata suddiviso in tre macro-aree: la raccolta della biografia familiare, l'indagine sui bisogni del nucleo residente nel territorio pratese e, infine, l'esplorazione della percezione delle difficoltà del minore da parte dei suoi genitori.
La volontà di raccogliere la storia familiare nasce dalla consapevolezza di come, attraverso la narrazione, l'individuo attribuisca significato al proprio agire.
Come afferma Jerome Bruner, l'autobiografia "[...] ha una curiosa caratteristica. È un resoconto fatto da un narratore nel 'qui e ora' e riguarda un protagonista che porta il suo stesso nome e che è esistito nel 'là e allora', e la storia finisce nel presente, quando il protagonista si fonde con il narratore" (Bruner 1992). Inoltre, come evidenzia Italo Calvino (1983), la narrazione riconnette l'esperienza presente e passata in un unitario e coerente universo di senso e di significato. È evidente, dunque, come ascoltare la storia familiare sia stato, all'interno del progetto FAMILIA, un'occasione per accogliere "l'altro", restituendo legittimità e coerenza al vissuto personale. Al contempo l'ascolto ha permesso al counselor di rintracciare le origini del disagio del minore, riconnettendolo al sistema di cui egli fa parte.
Solo dopo aver ascoltato la storia di viaggi, di luoghi lontani, di addii e ricongiungimenti, il nucleo familiare è stato traghettato verso un nuovo racconto, centrato sul qui ed ora dell'esperienza italiana. La narrazione è stata accompagnata dalla richiesta di produzione dell'ecomappa, strumento carta-matita utilizzato per rappresentare graficamente la relazione del nucleo familiare con l'ambiente circostante. Lo strumento fornisce immediate informazioni sul grado di isolamento-integrazione della famiglia (Malagoli Togliatti-Lubrano Lavadera 2012).
Infine, l'ultimo colloquio è stato dedicato all'esplorazione del punto di vista familiare riguardo alle difficoltà espresse dai minori. A tal proposito, appaiono estremamente interessanti le discrepanze nella percezione del disagio tra scuola e famiglia evidenziate nel contributo di Trentanove in questo numero.

Conclusioni

L'indubbio merito del progetto FAMILIA è certamente quello di aver messo in relazione tra loro due sistemi complessi, la scuola e la famiglia, costruendo una trama di significati capace di tenere insieme presente e passato, bisogni individuali e percorsi collettivi.
Si tratta evidentemente di un percorso tutt'altro che consueto, soprattutto in virtù della specifica configurazione familiare oggetto dell'intervento, vale a dire la famiglia straniera, spesso poco abituata ad interagire attivamente con la scuola.
La presenza dei facilitatori e dei counselor nella scuola ha permesso di orientare lo sguardo del corpo docente verso una percezione del disagio in chiave relazionale, offrendo altresì degli strumenti di osservazione e intervento utilizzabili all'interno della classe.
Ascoltare la famiglia, dare spazio al suo racconto ha voluto dire non solamente attivare il dialogo interculturale necessario per sostenere il nucleo all'interno del contesto che accoglie ma, altresì, procedere attraverso un inevitabile intervento di cura che ha trovato il suo seme nel dispositivo narrativo quale strumento capace di restituire legittimità, coerenza e significato al vissuto familiare.
Per quanto concerne più specificatamente gli strumenti prodotti dai counselor, mi sembra che sia la scheda di osservazione che l'intervista semi-strutturata possano fornire degli stimoli di riflessione per il corpo docente.
La prima allena l'insegnante ad una lettura del disagio centrata su criteri relazionali. È possibile in futuro immaginare la costruzione di griglie diverse che assolvano la medesima funzione rispetto ad altre condizioni di sofferenza minorile.
L'intervista semistrutturata invece, seppur difficilmente proponibile nel contesto scolastico, riporta l'attenzione sul tema narrativo e sulla conseguente possibilità di accedere alle storie degli allievi.
In linea con questa prospettiva è possibile immaginare l'utilizzo di strumenti diversi. Si vedano a tal proposito i lavori di Duccio Demetrio (1996, 2017) proponibili all'interno del contesto scolastico, centrati appunto sulla ricostruzione della propria biografia come mezzo per affermare la propria identità personale e familiare.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- American Psychiatric Association (2013), *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali (5a Ed.): DSM-5* (trad. it. Raffaello Cortina, Milano 2014).
- Andolfi M. (2005), *I pionieri della terapia familiare*, Milano, FrancoAngeli.
- Armellini M. (2020), "La migrazione nell'infanzia e nell'adolescenza: conseguenze sullo sviluppo psico-sociale e sulla salute mentale", in C. Benelli, A. Pona (a cura di), *Costruire sistemi inclusivi. Percorsi educativi, didattici ed etnoclinici nelle scuole plurali a Prato*, Prato, Anthology Digital Publishing: VII-X.
- Bonanno I., Celli G. (2020), "Creare un sistema inclusivo", in C. Benelli, A. Pona (a cura di), *Costruire sistemi inclusivi. Percorsi educativi, didattici ed etnoclinici nelle scuole plurali a Prato*, Prato, Anthology Digital Publishing: 3-9.
- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale,* Torino, Bollati Boringhieri.
- Calvino I. (1983), *Palomar*, Torino, Einaudi.
- Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (2017), *La vita si cerca dentro di sé. Lessico autobiografico,* Sesto San Giovanni, Mimesis Edizioni.
- Le Moigne J.L. (1994), "Progettazione della complessità", in G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli.
- Malagoli Togliatti M., Lubrano Lavadera A. (2012), *Dinamiche relazionali e ciclo di vita della famiglia,* Bologna, Il Mulino.
- Von Foerster H. (1997), *Sistemi che osservano*, Roma, Astrolabio.

L'esperienza di Prato si fa libro. Da buone pratiche locali a strumenti per tutti gli studenti. Il caso Sestante Edizioni

Giulia Stefanoni

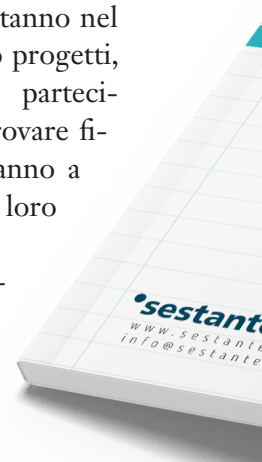
È un piacere, e allo stesso tempo un onore, poter avere spazio in questo numero così importante della rivista *elledue*, per poter raccontare il percorso di Sestante a Prato.

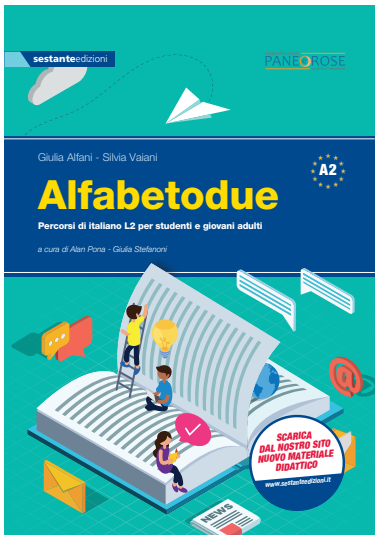
Come ci piace raccontare, tutto ha avuto inizio durante il **XVIII Convegno nazionale dei centri interculturali**, tenutosi a Prato nell'ottobre 2015.

Una casa editrice che è specificamente attenta agli studenti parlanti italiano L2 del territorio italiano deve costantemente informarsi e formarsi, leggendo, ascoltando e incontrando realtà che concretamente operano con gli studenti bilingui emergenti, per capirne le effettive esigenze. Da anni questo aspetto di raccolta delle istanze degli operatori (insegnanti, facilitatori linguistici etc.), che sono portavoce dei loro studenti, ci contraddistingue perché, se vogliamo che un libro sia utile, dobbiamo anzitutto capire le esigenze degli studenti presenti sul territorio italiano. Nel concreto, passiamo lunghe parti del nostro lavoro parlando con gli insegnanti, di persona (quando era permesso), sulle piattaforme (attualmente). E così raccogliamo, ma al contempo diamo informazioni, in uno scambio reciproco dove le professioni si fondono e si parla il linguaggio di chi, distinto nella sua professione, vede **gli studenti bilingui emergenti non come problemi ma come progetti**. Se un insegnante non vede in ogni suo alunno l'adulto che potrebbe essere (facendo fruttare al massimo le sue potenzialità), e se una casa editrice sceglie di creare prodotti accattivanti che poi penalizzino lo studente, sappiamo come va a finire: ragazzi in classe abbandonati a loro stessi, invisibili o disturbatori, che hanno libri che restano chiusi da settembre a giugno.

Questo lungo preambolo ci pareva necessario per far capire lo sguardo che la Sestante Edizioni ha trovato a Prato. Abbiamo riconosciuto numerosi operatori (educatori, coordinatori, insegnanti, ma anche persone che stanno nel *backstage*, che creano progetti, che concretamente partecipano ai bandi per trovare finanziamenti) che hanno a cuore la qualità del loro lavoro quotidiano.

La qualità del "sistema Prato" a nostro avviso passa attraverso vari fattori, ma il primo è





ALFABETODUE

Percorso di italiano L2 per studenti e giovani adulti

GIULIA ALFANI E SILVIA VAIANI
cooperativa Pane e Rose (Prato)
ISBN: 978-88-6642-350-8

LEGGERE IL PRESENTE

Testi di facile lettura per capire il mondo di oggi

A. CECCONI - S. CENCETTI - G. GIUSTI
IC C. Puddu (Prato)
ISBN: 978-88-6642-346-1

IO PARLO... LA MUSICA

Teoria e storia della musica facilitate per alunni con BES e parlanti italiano L2

A. FAILLI
IC G.B. Mazzoni (Prato)
ISBN: 978-88-6642-263-1

FARE GEOGRAFIA (vol.1-2-3)

Percorsi di geografia semplificati e facilitati per alunni con BES e parlanti italiano L2.

G. GIUSTI
IC C. Puddu (Prato)
ISBN: 978-88-6642-288-4
ISBN: 978-88-6642-321-8
ISBN: 978-88-6642-347-8

la formazione. Tutti, docenti e facilitatori linguistici, sanno che l'improvvisazione ha poco spazio. Improvvisando si può, a volte, fare qualcosa di buono, ma questo da solo non basta. Studi universitari, percorsi di formazione post-universitari, certificazioni glottodidattiche… sono segnali importanti, soprattutto perché non rappresentati da rare eccezioni, ma da **una cultura della formazione diffusa**.

Altro fattore che contraddistingue il cosiddetto "Modello Prato" è la coesione dei numerosi **enti che collaborano da anni per una scuola e una società inclusive**. Scuole, Enti pubblici, cooperative… Altrove spesso sono realtà che restano vittime di contrapposizioni storiche che hanno poca ragione di esistere. Vedere che il Comune di Prato, anche nel succedersi delle amministrazioni, è sempre sostenitore ed appaltatore di servizi educativi per l'inclusione scolastica e sociale fa comprendere come si siano accolti i bisogni di questi cittadini.

Un ultimo fattore che abbiamo notato, e che ci ha da subito resi parte (a modo nostro) di questa fotografia, è la presenza di numerosi insegnanti ed operatori che scrivono, creano materiale per i loro studenti. Viste le nostre premesse e la forte professionalità e motivazione dei nostri autori più recenti, possiamo dire che **molte delle nostre ultime uscite sono nate sui banchi di queste scuole**.

DA ANITA A ZENO
Narrativa L2
S. MARTINI
IC Marco Polo (Prato)
isBn: 978-88-6642-323-2

AMICI A SCUOLA
Narrativa L2
S. MARTINI
isBn: 978-88-6642-289-1

E QUINDI RI-USCIMMO A RIVEDER LE STELLE
Dante, Petrarca, Boccaccio
L.MAZZA, B. SEMERARO
IC Gandhi (Prato)
ISBN: 978-88-6642-322-5

FARE STORIA (vol. 1-2-3)
Percorsi di storia semplificati e facilitati per alunni con BES e parlanti italiano L2.
E. ROMANELLI, N. VINCIPROVA
IC M. Hack (Montemurlo, Prato)
ISBN: 978-88-6642-287-7
ISBN: 978-88-6642-320-1
ISBN: 978-88-6642-348-5

IL NUOVO FARE GRAMMATICA
A. PONA
cooperativa Pane e Rose (Prato)
ISBN: 978-88-6642-355-3

QUADERNO DI GRAMMATICA VALENZIALE
A. PONA
cooperativa Pane e Rose (Prato)
ISBN: 978-88-6642-334-8

Co-costruire sistemi inclusivi. Un progetto interdisciplinare, interprofessionale e interculturale

Caterina Benelli

Che cosa significa, realmente, *costruire sistemi inclusivi?* Come facilitare un sistema di rete per favorire processi partecipativi e inclusivi in un territorio esposto alle differenze, alla pluralità, alla complessità? *Costruire sistemi inclusivi. Percorsi educativi, didattici ed etnoclinici nelle scuole plurali a Prato* rappresenta una possibile risposta, un modello di intervento che si rintraccia nelle pagine del volume curato da chi scrive e da Alan Pona e pubblicato dalla casa editrice Anthology Digital Publishing alla fine del 2020. Si tratta di un progetto interdisciplinare ed interculturale di indiscutibile interesse scientifico e didattico, progettato e svolto nel territorio pratese all'interno di un sistema di rete per l'inclusione di alunni con disagio da percorso migratorio: un'emergenza che ha richiesto ai vari soggetti coinvolti, di dedicare un tempo e un intervento alla sperimentazione di nuove e specifiche strade da percorrere per il benessere dell'intera comunità.

Nel corso del Novecento la città di Prato – come nella tradizione locale del lavoro di trame e orditi – ha saputo coinvolgere ed intrecciare persone diverse attraverso un continuo confronto con dialetti, lingue, usi e costumi, che sono stati da sempre alla base delle politiche di integrazione sociale nel territorio pratese. In particolare, negli ultimi vent'anni la città di Prato ha incrementato la sua popolazione di oltre trentamila unità, con una netta prevalenza di migranti provenienti dalla Repubblica Popolare Cinese. Da sempre la scuola gioca un ruolo strategico nel progetto di accoglienza e di inclusione del territorio, diventando ponte tra tutti gli attori coinvolti. Ed è grazie all'esperienza di interventi istituzionali reticolari che Prato rappresenta ancora una volta, uno dei più significativi laboratori per l'accoglienza e l'inserimento degli alunni stranieri in Italia, attraverso una stretta collaborazione tra scuole, ufficio scolastico, enti locali, ASL e privato sociale: soggetti che hanno tenuto le fila del progetto ed hanno rappresentato la Cabina di regia. Con tali presupposti ha preso forma il progetto *Gli alunni con disagio da percorso migratorio: strategie e strumenti di intervento*, che si inserisce in questo contesto di consolidata e pluriennale collaborazione tra istituzioni e nasce dall'esigenza della scuola e della rete territoriale che insieme ad essa opera, di affrontare, rispondere e costruire didattiche efficaci nelle situazioni di disagio scolastico di alcuni bambini e ragazzi con *background* migratorio. Si tratta di alunni particolarmente fragili e in difficoltà che necessitano risposte in termini di proposte formative innovative ed efficaci per il benessere individuale e della comunità. La proposta di una formazione sulle emergenze neuropsichiatriche infantili/giovanili, sull'etnopsicologia, sulla pedagogia dell'autobiografia e sulla glottodidattica sono risultate esse stesse un laboratorio sperimentale che ha permesso di co-costruire interventi specifici nelle classi selezionate con dirigenti e docenti degli istituti scolastici che hanno preso parte al progetto.

Entrando nello specifico, nel volume incontriamo il contributo di Marco Armellini, dal titolo *La migrazione nell'infanzia e nell'adolescenza: conseguenze sullo sviluppo psico-sociale e sulla salute mentale*, che restituisce un quadro di riferimento sulle conseguenze dei processi migratori sulla salute mentale dei bambini e degli adolescenti: fenomeno studiato dagli anni '60 soprattutto nei Paesi dove i fenomeni migratori post-coloniali sono stati più rilevanti. In ambito nazionale e locale, vediamo che la caratteristica che rende particolare la situazione nel contesto pratese, soprattutto per quanto riguarda la popolazione di origine e cultura cinese, è il fenomeno della 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 uno e tre anni, e rientra in Italia all'inizio della scuola secondaria di primo grado ed è proprio a questa popolazione di ragazzi 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, irregolarità nei risultati scolastici, relazioni conflittuali con i propri genitori.

Il contributo di Barbara Mamone e Giulia Almagioni accompagna il lettore a guardare con una lente etnopsicologica il disagio dei giovani studenti: uno sguardo sul disagio che si allarga, facendo formalmente spazio anche a quelle situazioni di diversità che non rientrano nella classificazione medica delle disabilità, bensì quelle situazioni nelle quali gli obiettivi di valorizzazione delle potenzialità dell'alunno e di costruzione della sua appartenenza alla comunità scolastica, trovano importanti difficoltà pur senza la presenza di specifica "certificazione". In classe gli insegnanti si imbattono in situazioni di difficoltà che, inviate ai servizi per l'accertamento degli eventuali deficit funzionali, non sempre trovano riscontro clinico. Intorno a questo insieme di esperienze sul campo e di parallele riflessioni normative, si

BIOGRAFIA PROFESSIONALE

Caterina Benelli è Professore Associato all'Università degli Studi di Messina e si occupa di pedagogia dell'inclusione, della marginalità e di metodologie narrative e autobiografiche per il riconoscimento individuale e delle comunità.

afferma la categoria estremamente aperta, in linea di principio, dei BES: i Bisogni Educativi Speciali. L'approccio etnoclinico definisce il disagio scolastico socioculturale e linguistico come legato fondamentalmente al trauma e alla fragilizzazione legata all'esperienza diretta o indiretta della migrazione, alla scissione che può minacciare la costruzione da parte del bambino o adolescente della propria identità autonoma, all'impasse e alla sofferenza che ne possono derivare. Questa lettura suggerisce di prendere in carico il bambino nel suo contesto familiare, per ricostruire l'alleanza con gli insegnanti e la scuola, e tutti insieme comprendere dove si radica questa difficoltà; se e quali sofferenze psichiche ed emotive ne sono almeno parzialmente la causa; come poter lavorare tutti insieme, nella scuola e nella classe, per riconoscere e sbloccare le potenzialità e competenze del bambino, per consentire la costruzione di una identità che possa armoniosamente partecipare di entrambi i mondi cui diversamente appartiene.

L'approccio linguistico è un altro strategico asse portante del progetto editoriale, di cui gli autori Alan Pona e Alessandra Viani ci invitano a prendere visione attraverso il loro contributo: *ALC-S: l'apprendimento linguistico cooperativo stratificato nelle classi plurali*. Si tratta di una metodologia (ALC-S -Apprendimento Linguistico Cooperativo Stratificato) che si pone l'obiettivo di potenziare in tutti gli allievi, la maturazione di competenze di comunicazione e di studio e di competenze sociali valorizzando, al contempo, tutte le lingue parlate nelle classi dal punto di vista di una didattica inclusiva attenta agli aspetti interculturali e nel solco dell'educazione alla pluralità linguistica e culturale. La metodologia ALC, basata su un'integrazione tra i principi dell'*Apprendimento Cooperativo* e della *Facilitazione linguistica e degli apprendimenti*, nasce dalla volontà di implementare e potenziare prassi didattiche inclusive, prevedendo attività a mediazione sociale come sfida per lo sviluppo, per tutti e per ciascuno, di competenze, abilità e conoscenze al contempo socio-relazionali, trasversali e disciplinari; attività graduate e accessibili anche per studenti con competenze interlinguistiche e/o con bisogni educativi speciali o specifici, stimolanti per tutti i discenti, ricche di elementi interculturali e plurilingui. La metodologia ALC si fonda sull'assunto che in un contesto scolastico plurilingue, un clima di classe positivo, ricco di scambi significativi di collaborazione, aiuto e condivisione tra gli studenti, stimoli e faciliti gli apprendimenti. Il laboratorio di sperimentazione è stato svolto in una seconda classe di una scuola secondaria di primo grado descritta dalle insegnanti come una classe vivace e, al tempo stesso, aperta e inclusiva. La classe ha ben accolto le attività proposte durante il laboratorio e l'utilizzo di tecniche di apprendimento cooperativo ha permesso di stimolare la partecipazione di tutti (non senza difficoltà), non solo attraverso l'intervento diretto delle/gli insegnanti ma anche e soprattutto attraverso la stimolazione e il confronto tra pari. Per i ragazzi parlanti italiano L2 con un livello A1 e A2 in italiano L2 la stratifi-

VAI ALLA SCHEDA DEL VOLUME

Costruire sistemi inclusivi

Percorsi educativi, didattici ed etnoclinici nelle scuole plurali a Prato

Caterina Benelli, Alan Pona

Anthology Digital Publishing
Collana: Plural Perspectives
Anno di edizione: 2020

ISBN: 9788894478761 (versione stampata) pagine 160 - €12,00
ISBN: 9788894478778 (versione eBook) pagine 182 - Gratuito

DESCRIZIONE

Costruire sistemi inclusivi. Percorsi educativi, didattici ed etnoclinici nella scuole plurali a Prato nasce a conclusione di un progetto sperimentale incentrato sul fenomeno degli alunni con disagio da percorso migratorio. Un intervento co-progettato e co-realizzato da un gruppo di lavoro interistituzionale, nato sul territorio pratese, con la finalità di una presa in carico integrata del disagio scolastico. Un sistema locale interconnesso non poteva che mettere in campo un percorso progettuale composito e interdisciplinare, nel volume affrontato e analizzato a più voci da esperti, anch'essi con diversi background professionali, e dalla cabina di regia stessa. A partire da un'analisi del contesto pratese e dei bisogni specifici individuati, la pubblicazione si avvale di contributi che affrontano, ognuno con lenti diverse, il fenomeno e le strategie inclusive messe in atto per provare ad affrontarlo. L'obiettivo è quello di restituire una fotografia del progetto e dei percorsi didattici e metodologici sperimentati sul campo, ma anche di tracciare strategie condivise di intervento che possano essere replicate e diffuse in ambiti molteplici e in territori diversi.

SOMMARIO:

Prefazione. La migrazione nell'infanzia e nell'adolescenza: conseguenze sullo sviluppo psico-sociale e sulla salute mentale, Marco Armellini • I parte | Dai disagi ai sistemi inclusivi • Capitolo 1. Creare un sistema inclusivo, a cura della Cabina di regia del progetto: Ilaria Bonanno, Gianna Celli, Ufficio Scolastico Territoriale di Prato • Capitolo 2. Profilo etnoclinico del disagio socioculturale e linguistico. Bambine e bambini di qui venuti da altrove, Giulia Almagioni e Barbara Mamone • II parte | Tre linee di intervento • Capitolo 3. Gli interventi degli esperti, a cura di Ilaria Bonanno • Capitolo 4. Metodologie inclusive nelle scuole plurali, Caterina Benelli • Capitolo 5. ALC-S: l'apprendimento linguistico cooperativo stratificato nelle classi plurali, Alan Pona e Alessandra Viani • Capitolo 6. La mediazione etnoclinica al servizio della scuola, Giulia Almagioni e Barbara Mamone • Postfazione. Per tutti e per ciascuno. Pratiche di inclusione e di riconoscimento delle differenze nel tempo della pluralità, Graziella Favaro • Notizie sugli Esperti del Progetto

cazione dei contenuti ha permesso un lavoro autonomo di tutti dal primo al secondo e terzo strato e, talvolta, un'attivazione di comportamenti guida e cooperativi dei ragazzi più motivati verso quelli in maggiore difficoltà per gli strati più complessi.

L'approccio pedagogico-narrativo e autobiografico, infine, ha rappresentato il terzo asse di riferimento proposto per rispondere in maniera ancora più ampia e articolata ai disagi presenti nelle classi delle scuole pratesi coinvolte nel progetto. *Metodologie inclusive nelle scuole plurali* è l'esito del percorso laboratoriale curato da chi scrive con la collaborazione di tre esperti di metodologie narrative e autobiografiche (Carlo Battaglia, Marta Bosi e Teresa Ramunno). Nella pratica educativa e didattica, la narrazione di sé e la scrittura autobiografica possono rivelarsi come possibili vie, itinerari per dare voce a quei silenzi, a quei disagi profondi derivati da traumi da percorsi migratori oppure da disagi evolutivi sempre più visibili ed evidenti nelle classi delle scuole odierne.

Inoltre, nell'attuale era digitale, la scrittura va assumendo un ruolo altro, anche per i bambini e i ragazzi, un ruolo da avvicinare per essere compreso, in una rete di linguaggi e testi differenti. Il laboratorio attivato nelle classi coinvolte, dal titolo *La scuola che vorrei*, è stato realizzato attraverso il dispositivo della narrazione autobiografica con l'obiettivo di facilitare l'emersione di tracce di sé per raccontare e per condividere in classe aspetti meno conosciuti di sé e, al contempo, ascoltare le storie degli altri, composte di elementi di differenza, di ricchezza. Le prospettive narrative si pongono oggi come uno degli scenari più interessanti e innovativi nella ricerca educativa. Presupposto teorico fondamentale è, infatti, il riconoscimento del valore individuale e irriducibile della persona attraverso l'opera di centratura sul sé. In questa prospettiva l'individuo in formazione può sentirsi riconosciuto e valorizzato e mettere in atto risorse aggiuntive per migliorare la propria condizione, riguadagnare il gusto di vivere, ritrovare motivazioni nel vivere quotidiano.

Il volume ha l'onore di congedarsi dal lettore con un importante contributo di Graziella Favaro, che tira egregiamente le fila del progetto e restituisce ancora maggiore intensità affondando sulla questione plurilinguistica e interculturale di Prato e sulle metodologie di inclusione e di ricerca adottate e restituite per essere ancora fonte di riflessione e di orientamento.

Se è vero – com'è vero – che la scuola inclusiva è uno spazio educativo che tiene insieme storie, esperienze e lingue differenti, allora è la scuola stessa un autentico laboratorio sperimentale di relazioni, di cura, di rispetto e di dialogo: una classe-mondo che ci riporta al significato politico e sociale di comunità. Una scuola che accoglie e che facilita percorsi di scambio di metodologie ed esperienze, di pensieri e di culture, ha un ruolo di "laboratorio di inclusione sociale" con l'obiettivo di realizzare un esercizio di partecipazione e di cittadinanza attiva. Per favorire la crescita intellettuale e affettiva dello studente, ma anche la formazione della classe docente, l'ambiente scolastico si caratterizza come una comunità che mira alla crescita di tutti i suoi membri prendendosene cura.

Le politiche locali che investono sulla rete di scuola-territorio come luogo primario di formazione della cittadinanza, hanno sempre uno sguardo lontano e un'attenzione alla cucitura di un tessuto sociale e di una storia condivisa, nessuno escluso.

La stratificazione della civiltà egizia: unità didattica ALC-R

Giulia Alfani, cooperativa "Pane e Rose" di Prato

Scheda di progettazione didattica Fase 1

OBIETTIVI DELL'UDLA	
Relazionali: • creazione di un clima di classe rilassato e partecipativo • formazione dei gruppi di lavoro cooperativi • costruzione di un clima di fiducia e di collaborazione tra i componenti del piccolo gruppo **Disciplinari e microlinguistici:** • introduzione all'argomento disciplinare di lavoro • introduzione del lessico fondamentale dell'argomento disciplinare (parole-chiave) attraverso attività ludico-didattiche che ne favoriscono la memorizzazione • costruzione di una "grammatica dell'anticipazione" riferita all'argomento disciplinare attraverso attività di elicitazione (condivisione di ipotesi) • recupero delle conoscenze pregresse	
UDLA	**ATTIVITÀ**
I UDLA	**Fase iniziale:** • **Sondaggio: chi è bravo/brava a fare i puzzle?** Introduzione alla fase centrale tramite attività di elicitazione a classe intera. I risultati della votazione vengono registrati alla lavagna. **Fase centrale:** • **"Tessere di puzzle"** Ogni studente riceve una tessera di puzzle (una sezione di immagini tematiche precedentemente stampate e ritagliate). Dopo aver ricevuto la propria tessera, la/lo studente mantiene la tessera segreta e non può condividerla con i propri compagni. Quando tutte le tessere sono state distribuite, gli studenti possono alzarsi, muoversi per la classe e iniziare a cercare i propri compagni di puzzle. Ogni puzzle completo corrisponde a un gruppo di lavoro cooperativo. I gruppi che hanno completato i loro puzzle vanno a sedersi insieme, fino a che tutti i gruppi non sono formati. **Fase conclusiva:** • **Trovare un titolo** Ogni gruppo osserva la propria immagine e la descrive al resto della classe. Ogni gruppo, a turno, decide il titolo da dare alla propria immagine. I titoli vengono scritti alla lavagna.
II UDLA	**Fase iniziale:** • **Presentazione dei personaggi** Vengono scritti alla lavagna i nomi dei personaggi protagonisti dell'attività successiva: Faraone, Sacerdote, Scriba, Artigiano. Proponiamo alla classe un piccolo brainstorming su queste quattro parole: chi sono? Che cosa fanno? Qual è il loro ruolo? **Fase centrale:** • **Gita domenicale nell'antico Egitto (vd. Appendice A)** Ogni membro del gruppo riceve un "ruolo", corrispondente a un personaggio della società dell'antico Egitto: Faraone, Sacerdote, Scriba, Artigiano. L'insegnante legge alla classe un testo con indicazioni topologiche e i gruppi si ordinano secondo le istruzioni ricevute. Al termine del tempo a disposizione si verifica quale gruppo ha assunto l'ordine corretto. **Fase conclusiva:** • **Riflessione e *feedback*** Gli studenti vengono invitati a condividere riflessioni e a fornire un *feedback* positivo o negativo sulle attività svolte.

Scheda di progettazione didattica Fase 2

OBIETTIVI DELL'UDLA
Relazionali: • costruzione di un clima di collaborazione all'interno del piccolo gruppo • educazione alla responsabilità individuale e collettiva, indispensabile per portare a termine il lavoro assegnato • invito alla riflessione sul rispetto dei ruoli dei propri compagni all'interno del gruppo • riconoscimento dei propri punti di forza e di quelli degli altri membri in merito agli obiettivi comuni da raggiungere come gruppo di lavoro • incoraggiare lo scambio comunicativo e il dialogo costruttivo all'interno del piccolo gruppo, anche nella propria lingua madre se condivisa dai singoli membri • favorire l'inclusione all'interno del gruppo-classe, che lavora contemporaneamente sullo stesso materiale e sullo stesso argomento disciplinare, anche se con differenti livelli di competenza e velocità di esecuzione **Disciplinari e microlinguistici:** • ampliamento lessicale a tutti i livelli • apprendimento dei concetti fondamentali dell'argomento disciplinare per tutti i livelli • raggiungimento di diversi gradi di approfondimento dell'argomento disciplinare, corrispondenti ai diversi gradi di difficoltà dei singoli strati • favorire lo studio autonomo del singolo, ovvero senza la mediazione dell'insegnante

UDLA	ATTIVITÀ
I E II UDLA	**Fase iniziale:** • **Formazione dei gruppi omogenei e introduzione al materiale** Si formano i gruppi di lavoro cooperativi; viene illustrata alla classe la modalità di lavoro, con eventuale supporto grafico (LIM/lavagna) per favorire la comprensione. **Fase centrale:** • **Lavoro a gruppi omogenei con materiale stratificato (vd. Appendice B)** Ogni gruppo riceve il primo strato del materiale didattico stratificato. Il gruppo che termina il primo strato alza la mano per richiedere il secondo strato, che verrà fornito dopo una breve correzione dello strato precedente. Una volta terminato anche il secondo strato, il gruppo riceve il terzo, e così via. Il lavoro della classe sarà caratterizzato da differenti velocità di esecuzione, corrispondenti ai differenti livelli di competenza linguistica. **Fase conclusiva:** • **Riflessione e *feedback*** Gli studenti vengono invitati a condividere riflessioni e a fornire un *feedback* positivo o negativo sulle attività svolte.

Scheda di progettazione didattica Fase 3

OBIETTIVI DELL'UdLA

Relazionali:
- riconoscere e valorizzare il proprio contributo e quello degli altri all'interno del gruppo di lavoro
- favorire la negoziazione e lo scambio di punti di vista diversi all'interno del gruppo eterogeneo
- invitare gli studenti alla riflessione sui benefici dell'eterogeneità nel portare a termine attività di lavoro complesse

Disciplinari e microlinguistici:
- Recupero e verifica delle competenze acquisite negli incontri precedenti riguardante l'argomento disciplinare.

UDLA	ATTIVITÀ
I E II UDLA	**Fase iniziale:** • **Formazione dei gruppi eterogenei e introduzione all'attività** Si formano i gruppi di lavoro cooperativi; viene illustrata alla classe la modalità di lavoro, con eventuale supporto grafico (LIM/lavagna) per favorire la comprensione. **Fase centrale:** • **Se noi la sappiamo, io la so!** Attività di verifica. L'insegnante pone una serie di domande per "sfidare" la classe. Dopo la presentazione di ogni domanda i gruppi di lavoro hanno a disposizione un tempo limitato per discutere e concordare la risposta. Allo scadere del tempo, viene estratto a sorte la/lo studente che risponderà alla domanda. Si segnano 3 punti per ogni risposta corretta, 2 punti per ogni risposta incompleta, 1 punto per ogni risposta sbagliata. Al termine dell'attività viene effettuato il calcolo del punteggio: la classe avrà vinto contro le domande se avrà fornito il 60% delle risposte corrette. **Fase conclusiva:** • **Che cosa lascio? Che cosa porto con me? (vd. Appendice C)** A conclusione del percorso si invitano gli studenti a una riflessione sulle attività svolte, sulle difficoltà incontrate e sui traguardi raggiunti. Ogni studente riceve una scheda divisa a metà: nella parte destra dovrà indicare gli aspetti positivi dell'esperienza vissuta, ovvero cosa vuole "portare con sé"; nella parte sinistra dovrà invece indicare gli aspetti negativi, ovvero cosa vuole "lasciare nella piramide".

APPENDICE A – ATTIVITÀ DI TEAM BUILDING E CONTESTUALIZZAZIONE

UNA GITA DOMENICALE NELL'ANTICO EGITTO

Personaggi:

FARAONE	SCRIBA	SACERDOTE	ARTIGIANO

Problemi e soluzioni

Problema 1) Lo Scriba è tra due personaggi. Il Sacerdote non ha nessuno dietro di sé. L'Artigiano è tra il Sacerdote e lo Scriba.

Soluzione 1) FARAONE - SCRIBA - ARTIGIANO - SACERDOTE

Problema 2) Il Faraone è il terzo della fila. Lo Scriba è dietro il Sacerdote.

Soluzione 2) SACERDOTE - SCRIBA - FARAONE - ARTIGIANO

Problema 3) Il Sacerdote ha due personaggi alle sue spalle. Lo Scriba non è il primo. L'Artigiano non è il primo né l'ultimo.

Soluzione 3) FARAONE - SACERDOTE - ARTIGIANO - SCRIBA

Problema 4) L'Artigiano è il primo della fila. Il Sacerdote non è il secondo della fila. Il Faraone ha solo un personaggio dietro di sé.

Soluzione 4) ARTIGIANO - SCRIBA - FARAONE - SACERDOTE

Problema 5) Il Sacerdote è davanti al Faraone. L'Artigiano è il terzo della fila.

Soluzione 5) SACERDOTE - FARAONE - ARTIGIANO - SCRIBA

Problema 6) Il Sacerdote non è il primo della fila. Il Faraone ha due personaggi davanti a sé. L'Artigiano è l'ultimo.

Soluzione 6) SCRIBA - SACERDOTE - FARAONE - ARTIGIANO

APPENDICE B – MATERIALE DIDATTICO STRATIFICATO

GLI EGIZI

1. Come si chiama? Scrivi il nome al posto giusto.

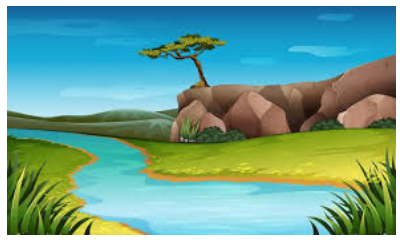
PIRAMIDE - FARAONE - PREGARE - FIUME - COLTIVARE
SACERDOTE - DIO - GEROGLIFICO - SCRIVERE

……..

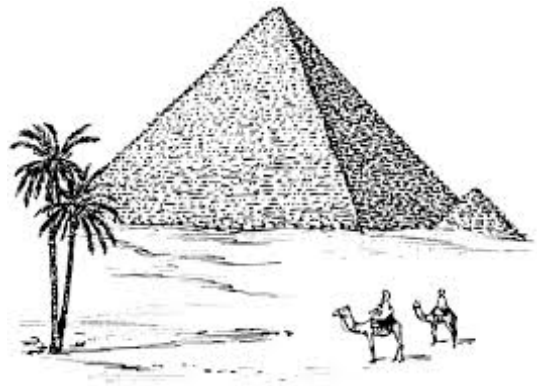
……..

……..

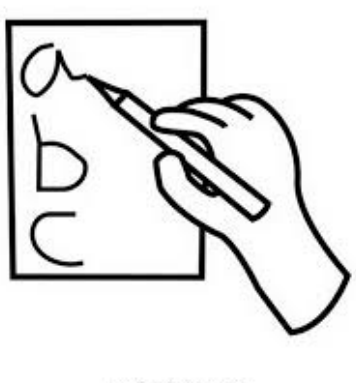
……..



……..



……..



……..

……..

……..

2. Scrivi gli articoli giusti davanti alle parole. Accanto scrivi il plurale.
Scegli una parola e fai il disegno nel quadrato.

IL FARAONE - I FARAONI

..... PIRAMIDE - .....

..... SACERDOTE - .....

..... FIUME - .....

..... DIO - .....

DISEGNO

3. Guarda la mappa. Quali città sono nell'Alto Egitto? Quali nel Basso Egitto?

Città del BASSO EGITTO

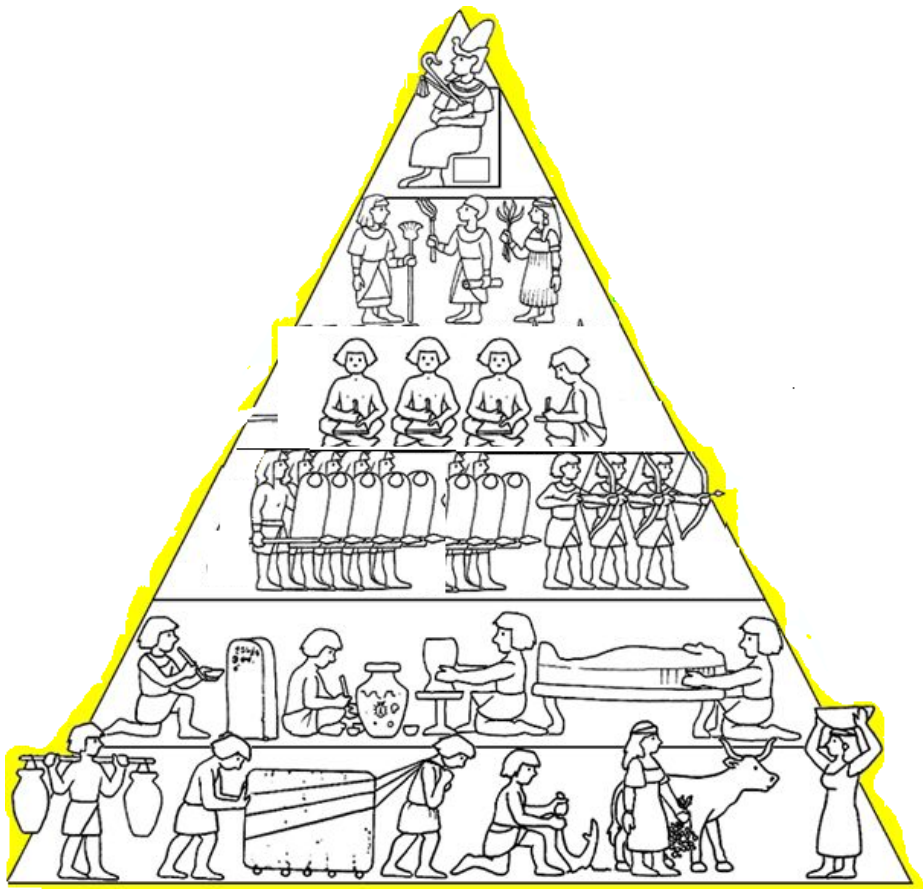
Città dell'ALTO EGITTO

4. Collega i nomi con il disegno giusto e l'azione.

CHI SONO?	IMMAGINE	CHE COSA FANNO?
IL FARAONE		LAVORARE
IL SACERDOTE		COLTIVARE
LO SCRIBA		PREGARE
IL GUERRIERO		SCRIVERE
L'ARTIGIANO		FARE OGGETTI
IL CONTADINO		FARE LA GUERRA
GLI SCHIAVI		COMANDARE

5. Scrivi sul quaderno le frasi complete. (Es: "Il faraone comanda")

6. Guarda il disegno e rispondi alle domande. Usa l'es. 3 per trovare le parole.



Chi c'è in alto?

.....

Chi c'è in basso?

.....

Chi c'è sotto al faraone?

.....

Chi c'è sotto ai guerrieri?

.....

7. Inserisci i verbi giusti nelle frasi.

Il faraone ..... tutto l'Egitto.

I sacerdoti ..... nel tempio.

Gli scribi ..... nel palazzo del faraone.

I guerrieri ..... in guerra.

Gli artigiani ..... nella città.

I contadini ..... vicino al fiume Nilo.

Gli schiavi ..... le piramidi.

SCRIVONO

COLTIVANO

COMANDA

PREGANO

COMBATTONO

LAVORANO

COSTRUISCONO

PARLIAMO ANCORA DEGLI EGIZI

8. Guarda le immagini e fai una X sulla frase giusta.

☐ Il Basso Egitto è vicino al delta (= fine) del Nilo.

☐ L'Alto Egitto è vicino al delta del Nilo.

☐ Il Basso Egitto è lontano dal delta del Nilo.

ALTO EGITTO BASSO EGITTO

☐ Il faraone governa (= è il capo) l'Alto Egitto.

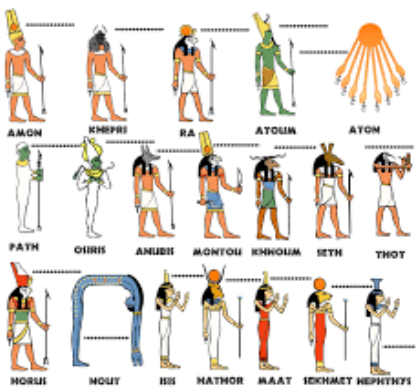
☐ Il faraone governa Alto e Basso Egitto.

☐ Il faraone governa il Basso Egitto.

☐ Lo scriba prega gli dèi.

☐ Lo scriba scrive i geroglifici.

☐ Lo scriba disegna il faraone.



☐ Gli dèi sono tanti. Ogni dio ha un nome.

☐ Ogni dio prega un egizio.

☐ Gli dèi sono due e hanno due nomi.

9. Leggi il testo. Sottolinea le parole che non conosci.

TITOLO: gli abitanti dell'Antico Egitto

L'Egitto è diviso in due: Alto Egitto e Basso Egitto.

Il Basso Egitto è vicino al **delta** (= fine) del fiume Nilo.

L'Alto Egitto è lontano dal delta del fiume Nilo.

Sulle **rive** del fiume Nilo ci sono tante città.

Gli abitanti dell'Antico Egitto vivono nelle città.

Chi sono gli abitanti dell'Antico Egitto?

- Il faraone è la persona più importante.
  Il faraone governa (= è il capo) l'Alto e il Basso Egitto.
- I sacerdoti sono persone molto importanti.
  I sacerdoti pregano gli dèi e parlano con gli dèi nel **tempio**.
- Gli scribi sanno leggere e scrivere.
- I guerrieri combattono e **difendono** il faraone.
- Gli artigiani creano (= fanno) oggetti molto belli: vestiti, vasi, gioielli.
- I contadini lavorano nei **campi** vicino al fiume.
- Gli schiavi lavorano sempre. Gli schiavi non sono liberi.
  Gli schiavi non possono andare via.

DELTA

RIVA

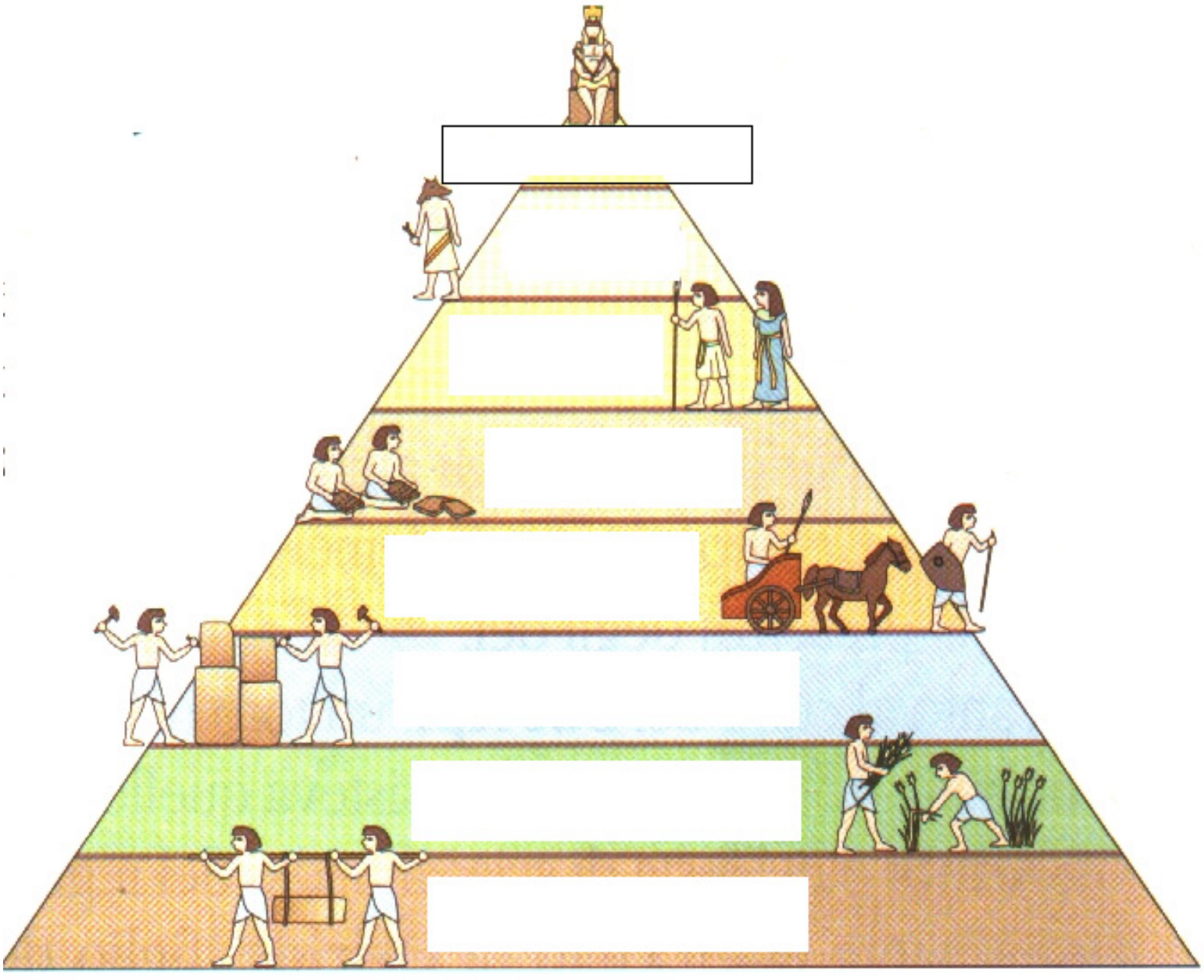
TEMPIO

DIFENDERE

CAMPO

10. Leggi le istruzioni e scrivi i nomi al posto giusto.

- Il **sacerdote** è sotto il **faraone**.
- Gli **artigiani** sono sopra i **contadini**.
- I **guerrieri** sono sotto gli **scribi**.
- Gli **schiavi** sono in fondo alla piramide.
- I **nobili** sono sotto i **sacerdoti**.



11. Ricopia la piramide sul quaderno. Colora ogni piano con un colore diverso.
Dopo, scrivi accanto a ogni piano cosa fanno i personaggi.
Esempio: Il faraone comanda l'Alto e Basso Egitto.

I sacerdoti...
Gli scribi...

ULTIMA PARTE SUGLI EGIZI

12. Osservate la cartina e rispondete alle domande, ognuno sul suo quaderno.

- Secondo voi, perché tutto è vicino al fiume Nilo e non ci sono città nel deserto?
- Ci sono più città nel Basso o nell'Alto Egitto?
- Sei nella città di Luxor. Come fai ad arrivare a Giza in poco tempo?

13. Andate a pagina 46 del libro. Cercate le date e create una linea del tempo di gruppo. Ricordatevi di dividervi i compiti per lavorare bene e più in fretta!

14. Andate a pagina 49 del libro e leggete il testo. Dopo, leggete queste domande e parlatene insieme per trovare le risposte giuste.

a) Il Faraone aveva una natura divina. Che cosa significa questa frase?

.....

.....

.....

b) Gli scribi sanno leggere e scrivere. Perché i guerrieri e gli artigiani no?

.....

.....

.....

b) Secondo voi, qual è la classe sociale più numerosa? Perché?

.....

.....

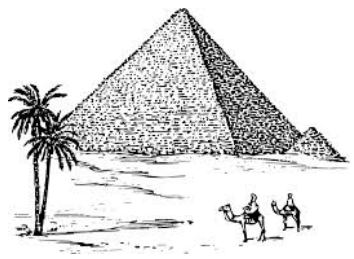
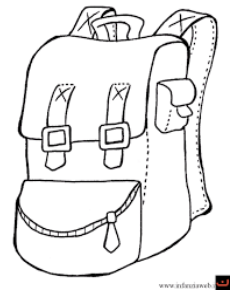
.....

15. Pronto, chi parla? Indovinate chi sta parlando al telefono dall'antico Egitto.

Pronto? Come stai? Io bene, ho passato tutto il giorno a fare offerte nel tempio. Sono	Pronto? Chi parla? Aspetta che scrivo il tuo nome sul mio papiro! Sono .....
Pronto? Non trovo più il mio scudo! Tu l'hai visto per caso? Sono	Pronto? Sono stanco! Ho lavorato alla piramide tutto il giorno! Sono .....

APPENDICE C – SCHEDA *FEEDBACK*

Che cosa lascio? Che cosa porto con me?

CHE COSA LASCIO NELLA PIRAMIDE...	CHE COSA PORTO CON ME...
	

sestante edizioni
www.sestanteedizioni.it