STUDENTI SINOFONI A PRATO. UN'ANALISI DELLE COMPETENZE LINGUISTICO-COMUNICATIVE IN ITALIANO DELLA POPOLAZIONE STUDENTESCA

Alan Pona[1], *Andrea Valzania*[2]

1. INTRODUZIONE

Com'è noto (Johanson *et al.*, 2010; Baldassar *et al.*, 2015), sin dagli anni '90 del Novecento, il territorio pratese è stato interessato da consistenti flussi migratori provenienti dalla Repubblica Popolare Cinese, in particolare dalle zone periurbane e della campagna che ricadono sotto la città-prefettura di Wenzhou, nella provincia sud-orientale del Zhejiang.

In seguito a un andamento di continua crescita nel corso dei decenni successivi, Prato è divenuta – dalla fine del 2016 – la città italiana con la più alta percentuale di residenti cinesi sul totale della popolazione e con il più elevato numero di imprese a titolarità cinese rispetto alle imprese presenti sul territorio, con un impatto significativo sul contesto economico locale.

Questi processi hanno nel tempo prodotto anche trasformazioni sociali e culturali, modificando sia le relazioni con gli attori autoctoni, sia quelle interne alla collettività immigrata. Non ultimo per importanza, hanno prodotto un cambiamento delle relazioni intergenerazionali. È infatti necessario sottolineare come la collettività cinese sia formata oggi da una popolazione piuttosto giovane, con un'alta incidenza di minori (circa il 24% del totale della popolazione straniera), molti dei quali nati sul territorio pratese o comunque in Italia, un tratto che ben evidenzia la centralità dei temi riguardanti i percorsi educativi e il sistema scolastico, nonché l'impatto organizzativo e di ricaduta didattica sulle strutture scolastiche degli studenti sinofoni.

Sappiamo ormai molto del processo migratorio cinese e delle sue relazioni con il contesto produttivo locale, caratterizzato dalla presenza di un noto distretto industriale tessile (Becattini, 2000). La letteratura specializzata ha evidenziato punti di forza e di debolezza, a partire dallo sviluppo di una forte imprenditorialità nel settore delle confezioni e del "pronto moda", che differenzia marcatamente la collettività cinese a Prato, per esempio, da quelle di Milano o Roma (Dei Ottati, 2013; Baldassar *et al.*, 2015; Bracci, 2016; Ceccagno, 2017). Sappiamo anche molto, inoltre, della crescente diversificazione linguistica, culturale, religiosa presente all'interno della collettività cinese (Berti *et al.*, 2013; Bressan, Krause, 2014; Parbuono, 2016; Berti, Pedone, 2018)[3]. Più in generale, alla presenza di segnali di discontinuità interni alla popolazione di origine cinese rispetto alla tradizionale lettura di gruppo omogeneo caratterizzato pressoché

[1] Università degli Studi di Firenze.
[2] Università degli Studi di Siena.

[3] Il contesto materiale e culturale che ha permesso lo sviluppo di queste novità è rappresentato da tre processi fortemente intrecciati tra loro: la crisi economica globale, che ha interessato anche le imprese cinesi di Prato; il transnazionalismo migratorio, che sta mutando la composizione interna delle migrazioni stesse; le trasformazioni valoriali e culturali in atto in Cina ma anche e non meno tra i cinesi di Prato, che legano tra loro ciò che sta succedendo nella madrepatria alle dinamiche presenti sul territorio locale italiano.

esclusivamente dalla contrapposizione tra chi deve ripagare il proprio debito migratorio e chi invece sfrutta il loro lavoro[4].

Sappiamo meno, invece, sulla fascia della popolazione più giovane. Alcuni studi hanno evidenziato come la realtà giovanile sia assai articolata al proprio interno (Marsden, 2014, 2015; Raffaetà *et al.*, 2016) e con una spiccata propensione ai consumi (Berti *et al.*, 2013), ma non esistono – ad esempio – ricerche con un focus specifico sui processi di inserimento scolastico. Nonostante la pubblicazione dei rapporti provinciali sulla scuola, che hanno costituito a lungo la base statistica per misurare l'andamento del fenomeno, l'ultima ricerca sul tema risale al 2004 (Ceccagno, 2004), ovvero ad un mondo che non esiste più.

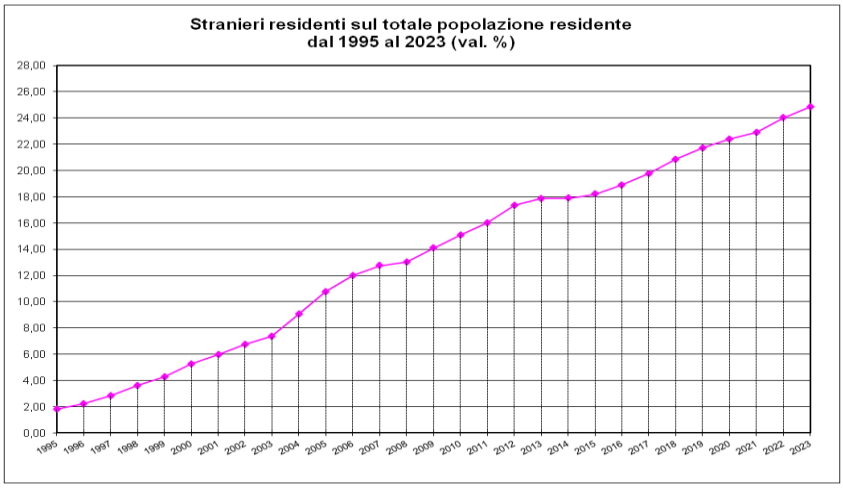
Le due mappature dei livelli linguistico-comunicativi della popolazione studentesca (Comune di Prato, 2018; 2022) ci consentono di andare oltre questa lacuna conoscitiva, permettendoci di aprire una riflessione non solo sulla presenza della popolazione studentesca di origine cinese nelle scuole ma anche sulle competenze linguistiche e comunicative che questi studenti e studentesse posseggono, aspetto dirimente per poter effettuare scelte politiche in merito.

Per queste ragioni, dopo avere sinteticamente ricostruito il quadro conoscitivo sul fenomeno, saranno esposti metodi e risultati della mappatura più recente – effettuata nel 2021 – e saranno infine tratteggiate alcune possibili piste di lavoro future.

2. Migrazioni e presenza di alunni cinesi nel sistema scolastico: alcuni dati di fondo

La popolazione residente a Prato al 31 dicembre 2023 consiste in 196.277 unità, di cui 48.793 di origine straniera (con un'incidenza del 24,8% sul totale della popolazione residente).

La tenuta demografica del territorio – che continua a mantenersi tra i primi con la presenza di popolazione più giovane in Toscana – è un risultato dell'incremento costante nel corso del tempo della presenza straniera, come si evince dal grafico sottostante.

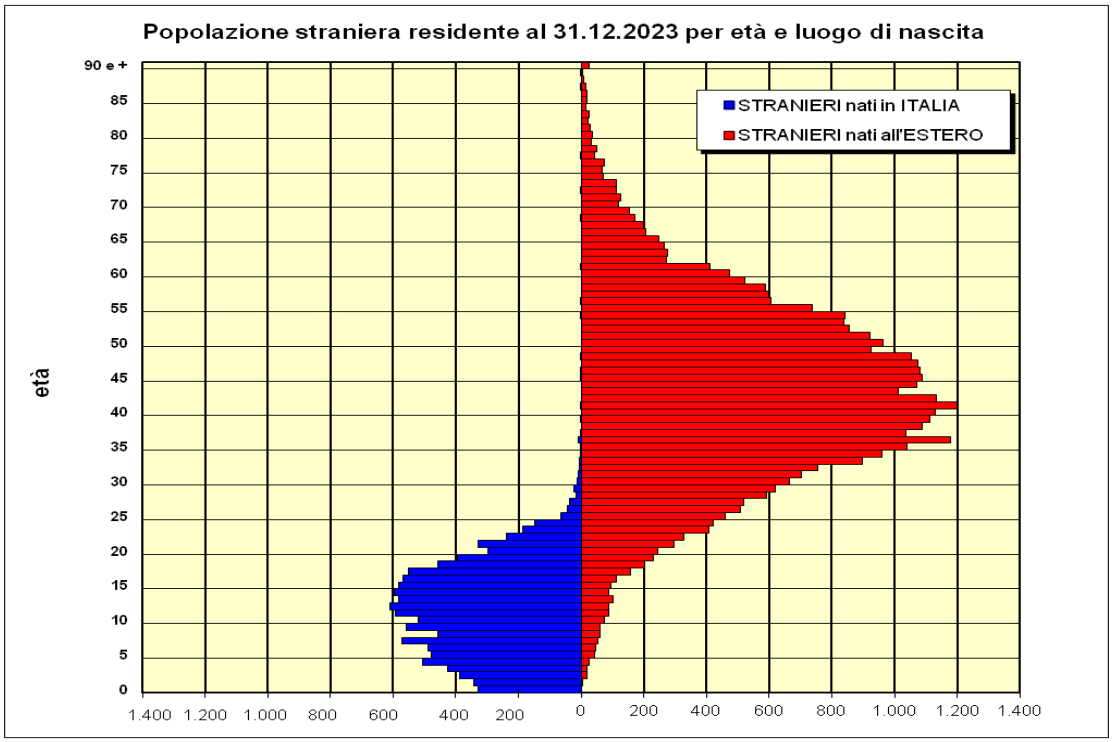


Fonte: Ufficio statistica del Comune di Prato

[4] Com'è noto, l'emigrazione cinese è da considerarsi quale "esperienza familiare": la decisione su chi deve emigrare, dove e quando, infatti, viene solitamente presa dalla famiglia, che si indebita con la propria rete sociale di riferimento per permettere al proprio membro prescelto di intraprendere il viaggio. In questo quadro, il possesso o meno del necessario capitale materiale ha rappresentato e rappresenta tuttora una chiave di lettura centrale per comprendere le dinamiche imprenditoriali e relazionali tra i cinesi sul territorio di arrivo.

Tra gli stranieri residenti Prato annovera 31.482 persone con cittadinanza cinese, ovvero il 64,5% del totale della popolazione straniera, ed è la città italiana con la più alta percentuale di residenti con origine cinese sul totale della popolazione.

In questo quadro demografico, la novità più importante risiede senza dubbio nella composizione della popolazione che, accanto alla tradizionale ampia fascia di attivi sul mercato del lavoro, mostra un sensibile e costante aumento della quota di coloro che sono nati in Italia.



Fonte: Ufficio statistica del Comune di Prato

Il territorio pratese si conferma (dato relativo all'anno scolastico 2021/2022) la prima provincia italiana per percentuale di stranieri sul totale degli studenti: complessivamente, considerando tutti gli ordini scolastici inclusa la scuola dell'infanzia, gli alunni stranieri sono 10.536 e rappresentano il 29% della popolazione scolastica complessiva, ben al di sopra della media regionale.

Percentuale Alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole statali				
	a.s. 2018/2019	**a.s. 2019/2020**	**a.s. 2020/2021**	**a.s. 2021/2022**
Italia	10,00	10,10	10,40	11,10
Regione Toscana	14,20	14,30	15,00	15,90
Zona Pratese	27,60	28,60	29,40	29,00
Comune di Prato	28,70	29,80	30,60	30,00

Fonte: Anagrafe regionale degli studenti (Regione Toscana) portale unico dei dati della scuola

Questo fenomeno, in crescita costante nel corso degli anni, ha di fatto trasformato il sistema scolastico territoriale, producendo una crescita esponenziale delle classi con una

concentrazione elevata di alunni di origine cinese. Le principali problematiche emerse dalla complessa gestione di queste trasformazioni riguardano principalmente gli ambiti dell'inserimento e della dispersione scolastica, aspetto quest'ultimo che sta via via assumendo una consistenza preoccupante[5].

A tal fine, il territorio pratese ha sperimentato nel tempo pratiche di intervento finalizzate alla positiva gestione del fenomeno, a partire dalla sottoscrizione nel 2007 del *Protocollo di Intesa per l'accoglienza degli alunni stranieri e per lo sviluppo interculturale del territorio pratese* tra Regione, Ufficio Scolastico Regionale, Ufficio Scolastico Provinciale, Provincia di Prato, i sette Comuni della provincia pratese e gli Istituti scolastici di primo e secondo grado della provincia stessa; tale accordo è andato a costituire una sorta di primo quadro di indirizzo generale. Inoltre, facendo tesoro delle esperienze pregresse e introducendo alcune originali novità rispetto ad esse, il più recente *Progetto Space* (FAMI 2014-2020) ha promosso negli anni successivi un modello di intervento basato su un sistema integrato e innovativo di metodologie e strategie didattiche per l'apprendimento linguistico (Troiano *et al.*, 2019). A differenza del contesto nazionale (European Union, 2013), il sistema di scuola pratese si configura, quindi, come un modello – tra gli altri presenti all'interno del territorio nazionale[6] – di immersione con supporto linguistico sistematico e continuativo[7]: la popolazione studentesca con background migratorio viene inserita nelle classi curricolari per età anagrafica o in classi immediatamente inferiori rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica (DPR 394/1999), affiancando momenti paralleli, fuori dalla classe o all'interno della classe stessa (Gentile, Chiappelli, 2016), per il supporto rispettivamente nella lingua della comunicazione di base e nello studio[8].

Utilizzando la definizione di Graziella Favaro: «il progetto di Prato si presenta dunque come intenzionale e sistematico, situato e legato al contesto, innovativo e aperto alla collaborazione di tutti» (Favaro, 2020: 134).

Il Servizio di facilitazione linguistica, mediazione linguistico-culturale e didattica inclusiva del Comune di Prato prevede una serie di attività[9], svolte con continuità in tutti i periodi dell'anno, costituite da: la Settimana dell'accoglienza per alunne e alunni neo-arrivati (NAI); i Laboratori di facilitazione linguistica durante l'anno scolastico; i Moduli di Apprendimento Linguistico Cooperativo nelle classi curricolari (didattica inclusiva con metodologia ALC)[10]; i Corsi estivi di italiano L2 per alunne e alunni dai 6 ai 16 anni; i

[5] Secondo i dati ricavabili dall'Osservatorio della Regione Toscana, la dispersione della popolazione studentesca di origine straniera è del 2,7% nelle primarie, del 6,3% nella secondaria di primo grado, del 32% nella secondaria di secondo grado.

[6] Si vedano, ad esempio, Della Putta, Sordella (2022) per una descrizione del progetto *Italiano L2 a scuola* a Torino e Pona, Stefanoni (2023) per una descrizione delle azioni dell'associazione CESTIM all'interno del territorio di Verona. Si veda, infine, Mancini (2021) per una dettagliata descrizione del sistema territoriale integrato di Prato.

[7] Per un'analisi comparata dei modelli di accoglienza si rimanda a Christensen, Stanat (2007).

[8] Il servizio ha inoltre costruito e sperimentato strumenti didattici che accompagnano il lavoro di docenti e facilitatori linguistici e degli apprendimenti: test di livello (in entrata, in itinere, in uscita), sillabi di italiano L2 con obiettivi nella lingua della comunicazione di base e nelle discipline scolastiche, schede di osservazione delle competenze linguistico-comunicative e delle capacità socio-relazionali delle alunne e degli alunni. Per maggiori approfondimenti sugli strumenti didattici del servizio di facilitazione linguistica e didattica inclusiva si rinvia al sito di Prato Migranti:
https://www.pratomigranti.it/vivere/scuola/strumenti-didattici-alunni/pagina478.html?fbclid=IwAR09g9AMvMN-M1LxslHeJNQZ8HeBcVzt6VX0K4k8lvUSX2W1_oWddpiI0yw.

[9] Tutte le attività sono realizzate attraverso l'appalto pubblico «per l'affidamento di attività di facilitazione linguistica, didattica inclusiva e mediazione linguistico-culturale da realizzarsi nelle scuole del primo ciclo dell'istruzione del Comune di Prato».

[10] Si rimanda a Gentile, Chiappelli (2016) e a Troiano *et al.* (2019) per una trattazione dettagliata della metodologia ALC, della sperimentazione e ricerca condotta sul territorio pratese e degli sviluppi successivi della metodologia.

Campi estivi interculturali (residenziali o sul territorio); gli Sportelli di mediazione linguistica culturale per la comunicazione scuola-famiglia. All'interno del Servizio è prevista anche un'azione annuale di testing in ingresso e in uscita della popolazione studentesca parlante italiano L2 inserita nei laboratori linguistici (circa 1.300 alunni). La finalità è quella di monitorare i risultati delle attività svolte e progettare gli interventi per gli anni successivi.

Nel 2018 – per la prima volta – l'Amministrazione Comunale ha effettuato una rilevazione complessiva dei livelli linguistico-comunicativi di tutta la popolazione studentesca parlante italiano L2 presente nelle scuole del I ciclo di istruzione di Prato, arrivando a coinvolgere circa 5.000 alunne e alunni con background migratorio. Nel 2021, al fine di dare continuità all'esperienza del 2018 e analizzare i dati della rilevazione anche in ottica comparativa con la precedente, ha promosso una nuova mappatura dei livelli linguistico-comunicativi, che ha coinvolto più di 4.000 alunni[11].

3. La mappatura dei livelli linguistico-comunicativi della popolazione studentesca - anno 2021

L'indagine ha coinvolto la popolazione studentesca di 18 istituti scolastici pratesi a partire dalle classi seconde della scuola primaria fino alle classi terze della scuola secondaria di primo grado[12].

Le segreterie degli Istituti scolastici hanno fornito gli elenchi dei nominativi delle alunne e degli alunni con cittadinanza non italiana al Servizio di facilitazione linguistica del Comune di Prato, mentre la rilevazione delle competenze delle alunne e degli alunni è stata condotta attraverso la somministrazione da parte di facilitatrici linguistiche esperte (operatrici all'interno del Servizio stesso) di due test di livello, uno per la scuola primaria e uno per la scuola secondaria di primo grado.

3.1. *Nota di metodo*

La somministrazione è stata organizzata in piccoli gruppi della popolazione scolastica per creare un clima di classe sereno e poco ansiogeno, nonché per costruire uno spazio che permettesse un lavoro individuale e non di gruppo, onde evitare la compromissione dell'affidabilità dei risultati delle prove.

I test somministrati sono oggettivi (la risposta corretta è esattamente predeterminata e ad essa è attribuito un punteggio) e progressivi, e sono stati costruiti adattando al contesto scuola e al profilo specifico di parlante sia i descrittori di livello del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento*, *insegnamento*, *valutazione* (Consiglio d'Europa, 2001) e del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento*, *insegnamento*, *valutazione. Volume complementare* (Consiglio d'Europa, 2020) sia gli inventari del *Profilo della lingua*

[11] Nel momento in cui stiamo scrivendo il Comune di Prato sta approntando una nuova rilevazione per il 2024.

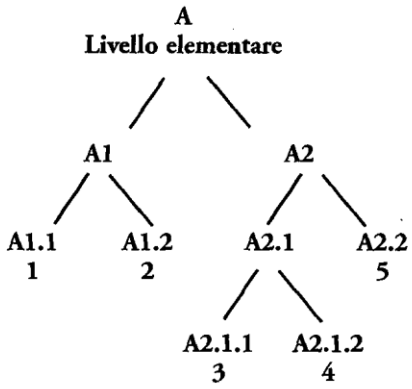
[12] Si è scelto di non includere nella rilevazione le bambine e i bambini delle classi prime della scuola primaria e le alunne e gli alunni che rientrano negli ambiti previsti della legge 104/92 perché la mappatura prevedeva la rilevazione delle abilità di lettura e scrittura così come previsto dalla definizione di competenza linguistico-comunicativa (cfr. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: insegnamento, apprendimento, valutazione*). Nella presente mappatura non figurano le alunne e gli alunni adottati e le studentesse e gli studenti assenti durante il periodo di rilevazione delle competenze linguistico comunicative tramite testing. Per le studentesse e gli studenti percepiti dalle/dai docenti degli istituti come parlanti con competenza nativa o quasi nativa della lingua italiana abbiamo usato l'etichetta CN/CQN.

italiana (Spinelli, Parizzi, 2010)[13]. Inoltre, i test coprono i seguenti livelli di competenza linguistico-comunicativa della lingua italiana:

Pre-A1, Pre-A1/A1, A1, A1/A2, A2, A2/B1, B1.

La possibilità/necessità di calibrare e adattare il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* è garantita dal documento stesso:

> Esempio 1
> In un sistema scolastico che va dalla scuola primaria alla secondaria inferiore, per esempio, o in corsi serali per adulti in cui si sente la necessità di dare visibilità ai progressi nei livelli più bassi, si potrebbe sviluppare il tronco del livello elementare in 6 ramificazioni, con differenziazione più sottile al livello A2 (Sopravvivenza) dove si verrà a trovare la maggior parte degli apprendenti.



(Consiglio d'Europa, 2001: 40)

I test somministrati sono stati elaborati come strumento di servizio e sperimentati nel tempo all'interno del Servizio di facilitazione linguistica e didattica inclusiva del Comune di Prato. La costruzione dei test da parte del coordinamento didattico del Servizio ha tenuto conto dei seguenti requisiti di validità del testing (Carroll, 1980; Porcelli, 1992; Serragiotto, 2016):

- *pertinenza*: un test è pertinente se riflette i fattori specifici identificati in un'analisi dei bisogni comunicativi;
- *accettabilità*: un test deve essere ritenuto valido dai destinatari nei contenuti e nel formato e non essere considerato né troppo facile né troppo difficile. Deve inoltre essere accettabile anche in quanto a forma e struttura: deve seguire lo stesso approccio e le stesse tecniche utilizzate nel processo di apprendimento;
- *comparabilità*: un test deve fornire dati che possono essere confermati da più di un esaminatore e deve permettere di comparare le prestazioni dello stesso studente in momenti diversi;
- *economia*: un test deve essere economico sia in riferimento ai tempi della somministrazione sia in riferimento ai tempi della correzione e ai risultati ottenuti.

[13] Per la consultazione dei test di livello e dei descrittori di livello del Servizio di facilitazione linguistica e didattica inclusiva del Comune di Prato, si rimanda al sito: https://www.pratomigranti.it/it/vivere/scuola/strumenti-didattici-alunni/pagina478.html.

3.2. *I principali risultati*

L'analisi delle risposte emerse nella mappatura evidenzia alcuni elementi importanti, soprattutto se messi in correlazione con i risultati della precedente rilevazione.

Prima di tutto è possibile confermare l'altissimo numero di nazionalità, superiori a 50, presenti all'interno delle scuole pratesi. La popolazione studentesca con cittadinanza cinese si conferma ben al di sopra della metà della popolazione studentesca straniera del Comune di Prato (61,5%).

Un dato importante che emerge dalla rilevazione è anche il forte aumento degli alunni percepiti dalle e dai docenti con competenza nativa (CN) e quasi nativa (CQN), che passano dal 22,9% della scorsa mappatura al 34,7% di quella attuale, con una parallela diminuzione di studenti con competenze linguistico-comunicative più basse (sotto il livello A2), che risultano pari al 31,9% della popolazione scolastica con cittadinanza non italiana. Tra questi, in particolare, il numero delle alunne e degli alunni con competenze di livello Pre-A1 ha avuto una sostanziale diminuzione, dovuta probabilmente al blocco in ingresso delle studentesse e degli studenti NAI (neo-arrivati in Italia) a causa della fase pandemica.

La popolazione scolastica pratese con background migratorio appare, pertanto, suddivisa in tre gruppi numericamente abbastanza omogenei: un terzo degli alunni con competenza nativa o quasi nativa, un terzo con un livello tra l'A2 e il B1 e un terzo sotto il livello A2 (livello di Sopravvivenza).

Si conferma una percentuale piuttosto alta di alunne e alunni che non raggiungono il livello B1, necessario per affrontare in modo parzialmente autonomo i testi di studio e operazioni complesse in italiano. Soltanto il 39,7% della popolazione studentesca delle classi terze della scuola secondaria di primo grado possiede competenze linguistico-comunicative pari o superiori al livello B1. Questo dato permette di comprendere meglio i dati della dispersione scolastica nelle scuole secondarie di secondo grado (si veda nota3) non sempre attrezzate ad affrontare classi plurali (Troiano, 2024).

Tra le alunne e gli alunni che non raggiungono in uscita dalle scuole secondarie di primo grado competenze linguistico-comunicative pari al livello B1, come evidenziato anche nella precedente mappatura, si rileva una incidenza maggiore della popolazione studentesca sinofona, che ha tempi di permanenza più lunghi, rispetto alla popolazione studentesca con diversi background migratori, nei livelli più bassi. Il 42,9% delle alunne e degli alunni con cittadinanza cinese si trova al di sotto del livello A2 di sopravvivenza; il 42,7% ha competenze linguistico-comunicative tra il livello A2 di sopravvivenza e il livello B1; soltanto il 14,3% ha competenze native o quasi native nella lingua italiana nonostante una buona parte di loro sia nata in Italia, come mostrato in apertura di questo articolo.

Il dato della popolazione studentesca sinofona è interessante anche alla luce dei risultati della mappatura delle competenze delle studentesse e degli studenti con altri background migratori: nel campione totale, un'alta percentuale di studenti albanesi e romeni ha padronanza linguistico-comunicativa nativa o quasi nativa (80,8% e 85,2% rispettivamente); risultati simili, ma con percentuali minori, si riscontrano anche per studenti di origine marocchina (62,2%) e nigeriana (70,1%).

Una possibile interpretazione di questi risultati deve essere ricercata non solo nella distanza tipologica tra le varietà linguistiche di cinese parlate dalle e dagli studenti e l'italiano[14], ma anche, a nostro avviso maggiormente, nelle caratteristiche della migrazione

[14] Le e gli apprendenti sinofoni di lingua italiana dal punto di vista dei processi acquisizionali vanno considerati come le altre e gli altri apprendenti: «the most important (systematic, not trivial) mistakes do not come from Chinese, but from the fact that Chinese learners – like any other L2learner in the world –are learning a language *for the second time*. Mistakes occur because Chinese students are becoming bilinguals, not because they are Chinese» (Rastelli, 2021: 202).

e nelle modalità di stanziamento sul territorio di arrivo, che non permettono di entrare in contatto con input in italiano di qualità e quantità tali da attivare processi di acquisizione linguistica che portino al raggiungimento di competenze linguistiche e linguistico-comunicative ottimali in entrambe le lingue[15].

Le migrazioni cinesi nel territorio sono infatti interessate da alcune peculiarità rispetto alle migrazioni provenienti da altri paesi, che possiamo esemplificare, da una parte, in un esasperato transnazionalismo, che velocizza i tempi e ampia la possibilità di mobilità spaziale accentuando una sorta di *migrazione pendolaristica* legata alle possibilità di un rapido successo economico (Baldassar *et al.*, 2006; Beneduce, 2007) e, dall'altra, nel fenomeno della cosiddetta "doppia migrazione", che prevede un continuo movimento dei bambini lungo i due poli della migrazione – quello costituito dai genitori in Italia e quello costituito dalla restante rete parentale originaria (nonni, zii, altri congiunti) in Cina – e riguarda ancora oggi una parte consistente, sicuramente maggioritaria, delle famiglie cinesi a Prato, solitamente quelle di estrazione operaia e/o più povere[16]. In questo caso, l'investimento sull'educazione è assai limitato, per lo più rivolto alla funzione di mediazione che il minore può svolgere tra nucleo familiare e contesto di riferimento (il figlio che parla per il padre), e spesso discontinuo (per le dinamiche ricordate sopra). Per tutti questi motivi, l'acquisizione delle competenze linguistiche per il minore si rivela particolarmente faticosa e problematica.

Non meno faticosa e problematica, tuttavia, lo è per coloro che si sono stabilizzati sul territorio d'arrivo. Nonostante i decenni che sono intercorsi dalle prime migrazioni, le modalità di insediamento restano anche oggi ancorate sul modello classico della *Chinatown*, seppur non simbolicamente delimitato come in altre realtà del mondo (Mc Donogh, Yuk-Wong, 2011). Da un punto di vista micro-sociale, infatti, gli spazi di vita, di lavoro e di tempo libero, sono e restano caratterizzati da relazioni tra connazionali, anche per quanto concerne le generazioni più giovani, che tendono a distinguersi più attraverso la fruizione di luoghi per coetanei che non attraverso la frequentazione di luoghi non etnicizzati. Per tali motivi, la popolazione studentesca sinofona ha poche altre occasioni di input in italiano oltre la scuola: la vita quotidiana fuori dalla scuola, infatti, si affronta in lingua cinese. Per quanto riguarda la qualità, spesso l'unico input in italiano a cui la popolazione studentesca sinofona è esposta è quello della lingua della scuola, non sempre comprensibile e sorvegliato: un input poco e per niente comprensibile non porta ad attivare processi di acquisizione profondi (Krashen, 1981; 1985). Pochi sono, inoltre, gli scambi interazionali con i pari italofoni anche nella scuola stessa e questo è dovuto a interessi molto diversi soprattutto all'interno dei preadolescenti e degli adolescenti: «[e]ssere inseriti in un contesto classe italofono, ma rimanendo in disparte, senza essere coinvolti direttamente nelle interazioni con i pari [...] non porta all'acquisizione della L2» (Zambonati, 2022: 32)[17].

[15] In Garraffa *et al.* (2020: 42) si parla del 30% nella lingua non dominante degli input linguistici totali: «Sotto questa soglia, l'esposizione alla lingua non dominante rischia di non essere sufficiente a garantire il raggiungimento di una competenza ottimale in tutti i livelli linguistici».

[16] «I bambini sono particolarmente esposti al movimento nella rete interpolare di affetti, luoghi, cultura e relazioni, trascorrendo periodi anche lunghi presso: nonni, zii, familiari o amici di famiglia, istituzioni. Questi movimenti, che si sviluppano tra i nodi della migrazione familiare e comunitaria, attivano relazioni di reciprocità che consentono ai genitori di proseguire nel loro progetto economico» (Bressan, Krause, 2018: 10). Per un'analisi più generale si veda anche Baldassar *et al.* (2006); per una riflessione sulle conseguenze in termini di disturbi di adattamento, si veda: Armellini (2020). Inoltre, da non sottovalutare appaiono le nuove pratiche di delega della genitorialità, come gli affidi informali di bambine e bambini cinesi a famiglie italofone. Tali pratiche spesso si sostituiscono a quella dell'invio dei figli e delle figlie in Cina attraverso la rete familiare. A tal proposito, ringraziamo l'amico sinologo Andrea Scibetta per averci suggerito questa integrazione.

[17] Si rimanda alla discussione sui modelli di inclusione delle alunne e degli alunni con background migratorio e il contesto italiano in Della Putta, Sordella (2022).

Nelle classi pratesi (e nel tempo libero pomeridiano) risulta, pertanto, molto difficile fornire alla popolazione studentesca sinofona «daily occasions for meaningful interactions with Italian peers» (Rastelli, 2021: 242) al di là di attività strutturate in Apprendimento Linguistico Cooperativo o di tutoraggio fra pari.

4. Scenari aperti e piste di lavoro future

L'analisi della mappatura dei livelli linguistico-comunicativi della popolazione studentesca – che abbiamo effettuato incrociando le conoscenze prodotte dalla letteratura scientifica sulle migrazioni e di linguistica educativa e acquisizionale – evidenzia come attualmente nel territorio pratese per la popolazione sinofona non sembrano esserci pienamente – almeno per le fasce di età prese in analisi – le condizioni necessarie per l'attivazione di processi di acquisizione profonda della L2.

A nostro avviso due sono i campi di intervento prioritari: a livello locale, una maggiore focalizzazione delle politiche di integrazione culturale da dedicare alle seconde generazioni sinofone, con una particolare attenzione a quella parte della popolazione cinese che si è stabilizzata sul territorio; a livello nazionale, una maggiore presa in carico del Ministero competente dell'inserimento e dell'accoglienza scolastica della popolazione con background migratorio, che al momento sono delegate ai livelli territoriali, pur essendo Prato – nel caso specifico – un'eccellenza grazie al significativo intervento dell'Amministrazione comunale.

Per quanto riguarda il primo punto, alludiamo a politiche di de-segregazione spaziale in grado di mettere in relazione e contaminare la popolazione presente a Prato. A tal proposito, lo spazio urbano comunemente denominato *Chinatown*, nel quale risiede la maggior parte della popolazione di origine cinese nel territorio (Iris, 2015), potrebbe diventare un palcoscenico di politiche di interazione dal basso nelle quali lasciare alle seconde generazioni un ruolo di avanguardia[18]:

> in molte altre esperienze europee e nord-americane, infatti, la presenza di una Chinatown ha finito per diventare un'opportunità da sfruttare, sia dal punto di vista economico sia da quello culturale, piuttosto che un problema da gestire. […] In tal senso, il "multiculturalismo quotidiano" vissuto all'interno di certi quartieri può offrire nuovi spazi di socialità a fronte dell'impoverimento delle relazioni tipico di molte realtà urbane contemporanee (Berti *et al.*, 2013: 283).

Per quanto riguarda il secondo punto auspichiamo invece politiche nazionali che prevedono la presenza di docenti qualificati[19], centralizzazione degli strumenti di intervento (test di livello validati da enti certificatori riconosciuti; sillabi per la programmazione didattica dell'insegnamento dell'italiano L2, ecc.) e sperimentazioni all'interno delle scuole con lingue delle comunità straniere presenti nel territorio che non siano esclusivamente le seconde lingue straniere comunitarie (coloniali) presenti nel curricolo.

[18] Anche grazie alla presenza di eventi quali il Capodanno cinese, come evidenziato in: Parbuono 2016.

[19] Per un approfondimento sulla storia della classe di concorso A23 e sulle criticità nella sua implementazione nelle scuole, si vedano APIDIS (2019) e Deiana, Spina (2020).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

APIDIS (2019), "La classe di concorso A023: una promessa delusa?", in *LinguaInAzione*, 11, pp. 42-47.

Armellini M. (2020), "La migrazione nell'infanzia e nell'adolescenza: conseguenze sullo sviluppo psico-sociale e sulla salute mentale", in Benelli C., Pona A. (a cura di), *Costruire sistemi inclusivi. Percorsi educativi, didattici ed etnoclinici nelle scuole plurali a Prato*, Anthology Digital Publishing, Prato, pp. VII-X.

Baldassar L., Baldock C. V., Wilding R. (2006), *Families caring across borders: Migration, ageing and transnational caregiving*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, Hampshire.

Baldassar L., Johanson G., McAuliffe N., Bressan M. (eds.) (2015), *Chinese Migration in Europe. Prato, Italy and Beyond*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, Hampshire.

Becattini G. (2000), *Il bruco e la farfalla. Prato: una storia esemplare dell'Italia dei distretti*, Le Monnier, Firenze.

Beneduce R. (2007), "Bambini e adolescenti in transito tra culture", in Tognetti Bordogna M. (a cura di), *Arrivare non basta*, FrancoAngeli, Milano, pp. 121-142.

Berti F., Pedone V. (2018), "Buddhismo alla wenzhouese. L'esperienza del Tempio Puhuasi di Prato", in *Religione e società*, 91, pp. 55-65.

Berti F., Pedone V., Valzania A. (a cura di) (2013), *Vendere e comprare: Processi di mobilità sociale dei cinesi di Prato*, Pacini Editore, Pisa.

Bracci F. (2016), *Oltre il distretto. Prato e l'immigrazione cinese*, Aracne, Roma.

Bressan M., Krause E. L. (2014), "«Ho un luogo dove lavoro e un luogo dove abito». Diversità e separazione in un distretto industriale in transizione", in *Mondi Migranti*, 8, pp. 59-81.

Bressan M., Krause E. L. (2018), "Circulating Children, Underwriting Capitalism: Chinese Global Households and Italian Fast-Fashion", in *Current Anthropology*, 59, 5, pp. 572-595.

Carroll B. J. (1980), *Testing Communicative Performance*, Pergamon, Oxford.

Ceccagno A. (2004), *Giovani migranti cinesi. La seconda generazione a Prato*, FrancoAngeli, Milano.

Ceccagno A. (2017), *City Making and Global Labor Regimes: Chinese Immigrants and Italy's Fast Fashion Industry*, Palgrave McMillan, London.

Christensen G., Stanat P. (2007), "Language policies and practices for helping immigrants and second-generation students succeed", in Migration Policy Institute (MPI) and Bertelsmann Stiftung (eds.), *The Transatlantic Taskforce on Immigration and Integration*, pp. 1-15: https://www.migrationpolicy.org/pubs/ChristensenEducation091907.pdf.

Comune di Prato (2018), *Mappatura dei livelli linguistici della popolazione studentesca straniera*, https://www.pratomigranti.it/documenti-scaricabili/home-e-pagine-sparse/media417.php.

Comune di Prato (2022), *Mappatura dei livelli linguistici della popolazione studentesca straniera*, https://www.pratomigranti.it/documenti-scaricabili/home-e-pagine-sparse/media416.php.

Consiglio d'Europa, Modern Languages Division (2001), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.

Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4. Trad it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue:*

apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120.

European Union (2013), *Study on Educational Support for Newly Arrived Migrant Children*, Publications Office of the European Union, Lussemburgo: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/96c97b6b-a31b-4d94-a22a-14c0859a8bea.

Dei Ottati G. (2013), "Imprese di immigrati e distretto industriale: un'interpretazione dello sviluppo delle imprese cinesi a Prato", in *Stato e Mercato*, 98, pp. 171-202.

Deiana I., Spina S. (2020), "Breve storia della classe di concorso A23 - Lingua italiana per discenti di lingua straniera", in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 1-19: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14969/13880.

Della Putta P., Sordella S. (2022), *Insegnare l'italiano a studenti neo arrivati. Un modello laboratoriale*, Edizioni ETS, Pisa.

Favaro G. (2020), "Per tutti e per ciascuno. Pratiche di inclusione e di riconoscimento delle differenze nel tempo della pluralità", in Benelli C., Pona A. (a cura di), *Costruire sistemi inclusivi. Percorsi educativi, didattici ed etnoclinici nelle scuole plurali a Prato*, Anthology Digital Publishing, Prato, pp. 133-145.

Garraffa M., Sorace A., Vender M. (2020), *Il cervello bilingue*, Carocci, Roma.

Gentile M., Chiappelli T. (a cura di) (2016), *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella scuola plurilingue*, FrancoAngeli, Milano: https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/view/204/31/889.

Iris (2015), *Analisi del contesto e prime indicazioni sulle priorità di intervento*, in Comune di Prato, "Percorso per la definizione di interventi prioritari e relative prospettive di finanziabilità in tema di politiche di integrazione" (maggio 2015).

Johanson G., Smyth R., French R. (a cura di) (2010), *Oltre ogni muro. I cinesi di Prato*, Pacini Editore, Pisa.

Krashen D. S. (1981), "Bilingual education in second language acquisition theory", in Dolson D. (ed.) *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, Office of Bilingual and Bicultural Education, Los Angeles, pp. 51-79.

Krashen D. S. (1985), *The input hypothesis: Issues and implications*, Longman, New York.

Mancini C. (2021), "Un sistema territoriale integrato: il Modello Prato", in *elledue*, 6, 1, pp. 3-4.

Marsden A. (2014), "Chinese descendants in Italy: emergence, role and uncertain identity", in *Ethnic and Racial Studies*, 37, pp. 1239-1252.

Marsden A. (2015), "Second generation Chinese and new processes of social integration in Italy", in Baldassar L., Johanson G., McAuliffe N. (eds.), *Chinese migration to Europe: The case of Prato and Italy*, Palgrave Macmillan, London, pp. 101-118.

McDonogh G., Hing Yuk-Wong C. (2011), "Beside Downtown, Global Chinatown", in Peterson M., McDonogh G. (eds.), *Global Downtowns*, University of Pennsylvania, Penn Press, pp. 273-296.

Parbuono D. (2016), "Il centro del centro. Il Tempio buddhista e il Capodanno cinese nello spazio urbano di Prato", in *Annuac*, 5, 1, pp. 171-203.

Pona A., Stefanoni G. (a cura di) (2023), *elledue*, Vol. 7, n. 1 (2023): https://www.sestanteedizioni.com/pdf/ElleDue_n7-2023_link.pdf.

Porcelli G. (1992), *Educazione linguistica e valutazione*, Liviana, Padova.

Raffaetà R., Baldassar L., Harris A. (2016), "Chinese immigrant youth identities and belonging in Prato, Italy: exploring the intersections between migration and youth studies", in *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 4, pp. 422-437.

Rastelli S. (2021), "It's the second time for everyone. Before core grammar Chinese and non-Chinese L2 Italian learners are equal", in Rastelli S. (a cura di), *Il programma*

Marco Polo Turandot. Quindici anni di ricerca acquisizionale, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 201-247.

Serragiotto G. (2016), *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Bonacci, Roma.

Spinelli B., Parizzi F. (a cura di) (2010), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1*, *A2*, *B1*, *B2*, La Nuova Italia, Firenze.

Troiano G. (2024), "Le strategie e le difficoltà dei docenti di Prato nella classe plurilingue ad abilità differenziate", relazione al convegno *Scuola plurale. Sistemi territoriali ed esperienze didattiche per alunne e alunni con background migratorio*, Prato 2-3 febbraio 2024.

Zambonati K. (2022), "Studenti NAI e bilinguismo", in Caon F., Brichese A. (a cura di), *Porte aperte. Didattica inclusiva per i neoarrivati in Italia*, Sanoma, Milano-Torino, pp. 30-42.