



Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Dottorato di ricerca
in Lingue, Culture e Società
Moderne e Scienze del Linguaggio
ciclo 38

Tesi di Ricerca

L'accoglienza degli alunni neoarrivati nelle scuole primarie

Analisi critica e proposte teorico-operative a
partire da una ricerca etnografica nella città di
Prato

SSD: L-LIN02

Coordinatore del Dottorato

ch. prof.ssa Anna Cardinaletti

Supervisore

ch. prof. Graziano Serragiotto

Dottorando

Federico Trentanove

Matricola 956699

Abstract

Negli ultimi decenni l'accoglienza scolastica degli alunni neoarrivati (NAI) è diventata un aspetto cruciale nei sistemi educativi europei. La letteratura rimane tuttavia limitata, in particolare per quanto riguarda studi sistematici, approfondimenti sulla scuola primaria e analisi del contesto italiano. Questa ricerca affronta tali lacune con un disegno *mixed methods* basato su un anno di etnografia nella città di Prato e sul coinvolgimento di insegnanti, studenti, famiglie, facilitatori, educatori del doposcuola e professionisti sociosanitari.

L'obiettivo è duplice: da un lato analizzare criticamente vincoli strutturali, credenze e pratiche che modellano i percorsi dei NAI nelle scuole primarie; dall'altro elaborare proposte per orientare l'azione di docenti, professionisti (scolastici e sociosanitari) e policy maker. Inquadrando il fenomeno in una prospettiva ecologica critica, emergono processi socioculturali multilivello che influenzano l'accoglienza in tre aree principali: identità e relazioni; processi e "soggetti"; credenze e pratiche.

Il caso di Prato evidenzia un modello di governance locale unico in Italia, fondato su un sistema integrato di azioni comunali rivolte agli studenti migranti. Tuttavia, persistono rilevanti differenze tra quartieri che si riflettono nelle scuole e nei percorsi educativi.

Mutuando alcuni concetti dall'impianto normativo di riferimento, il sistema di accoglienza si configura come un dispositivo che produce una rappresentazione deficitaria dell'alunno NAI, oscurandone competenze pregresse, biografie e dimensione emotiva. Da ciò scaturiscono tensioni e frustrazioni tra i diversi attori; processi di marginalizzazione e categorizzazione, con l'alunno spesso modellato sull'idea di "vittima perfetta"; e un riduzionismo che confina l'educazione al solo apprendimento linguistico. Credenze e dogmi continuano a plasmare dispositivi, spazi (classi e laboratori) e tempi (scuola e doposcuola) dell'accoglienza in modo rigido, ostacolando una riflessione critica sulla loro ambivalenza e sulla necessità di modellarla in base alle circostanze e ai singoli casi. In tale cornice, l'approccio tradizionale all'insegnamento della lingua, che privilegia grammatica e lettoscrittura rispetto alla comunicazione, finisce per isolare il NAI, 'sommegendolo' nel contesto anziché favorirne una reale immersione.

La ricerca individua, infine, sette aree chiave per il miglioramento del modello di accoglienza: orientamento fenomenologico e sviluppo *dell'expectancy*; attenzione ad affetto e benessere; valorizzazione di "cultura" e lingua d'origine; relazioni positive e gruppo classe supportivo; metodologie chiare, ben strutturate e motivanti; valutazione olistica e valorizzazione della storia e delle competenze dei NAI; facilitazione linguistica critica, integrata, situata e "liquida". Infine, individua un modello integrativo con due fasi (conoscenza e adattamento) preliminari all'insegnamento dell'italiano L2.

Abstract (English)

In recent decades, the reception of newly arrived migrant students (NAMS) has become a crucial issue within European educational systems. Nevertheless, the literature remains limited, particularly with regard to systematic studies, in-depth research on primary schools, and analyses of the Italian context. This study addresses these gaps through a mixed-methods design grounded in one year of ethnographic fieldwork in the city of Prato and the active involvement of teachers, students, families, facilitators, after-school educators, and social and healthcare professionals.

The objective is twofold: to critically examine the structural constraints, beliefs, and practices that shape the trajectories of NAMS in primary schools; to develop theoretical and operational proposals to guide the work of teachers, trainers, and policymakers. Framed within a critical ecological perspective, the phenomenon highlights the persistence of multi-level processes influencing reception across three key areas: identities and relationships; processes and “actors”; beliefs and practices.

The case of Prato illustrates a model of local governance unique in Italy, based on an integrated system of municipal initiatives directed to migrant students. However, significant disparities between neighbourhoods persist, which are reflected in schools and educational trajectories.

Drawing on concepts embedded in the regulatory framework, the reception system functions as an apparatus that produces a deficit-based representation of NAMS, obscuring their prior knowledge and competences, biographies, and their emotional dimension. This dynamic generates tensions and frustrations among different actors, processes of marginalisation and categorisation, with students often constructed as “perfect victims”, and a reductionism that confines education to linguistic acquisition alone. Beliefs and dogmas thus continue to rigidly shape the apparatuses, spaces (classrooms and L2 workshops), and temporalities (school and after-school) of reception, impeding critical reflection on their ambivalence and the need to adapt them to specific circumstances and individual cases. Within this framework, the traditional approach to language teaching, privileging grammar and literacy over communication, tends to isolate NAMS, “submerging” them in the context rather than fostering genuine immersion.

Finally, the study identifies seven key areas for improving the reception model: a phenomenological orientation and the development of expectancy; attention to affect and well-being; recognition of “cultural” and linguistic heritage; positive relationships and supportive peer groups; clear, well-structured, and motivating methodologies; and holistic assessment that values the histories and competences of NAMS; critical, integrated, situated and “liquid” language teaching. Finally, it proposes an integrative model of two preliminary phases (acquaintance and adaptation) to the teaching of Italian.

Ringraziamenti

Il mio primo e più profondo grazie va al Prof. Serragiotto, che ha sempre creduto in me e che da anni sostiene i miei percorsi e le mie ricerche.

La mia sincera gratitudine va anche ai professori e ai ricercatori con cui ho avuto la fortuna di confrontarmi e che hanno arricchito il mio cammino: il Prof. Balboni, la Prof.ssa Coonan, il Prof. Caon, il Prof. Della Putta, il Prof. Scibetta, il Prof. Zanutelli, la Prof.ssa Luise, la Dott.ssa Sordella e il Dott. Baldo.

Un ringraziamento particolare va alla Prof.ssa Magnan per avermi ospitato nel suo laboratorio all'UDEM di Montréal e alla Prof.ssa Laura Ambrosio per il grande aiuto che mi ha dato, per l'invito all'Università di Ottawa e, soprattutto, per aver reso il Canada una seconda casa.

Ringrazio di cuore i dirigenti e gli insegnanti degli istituti comprensivi Marco Polo e Mascagni per la loro disponibilità e per la loro incredibile voglia di mettersi in gioco: senza di loro questa ricerca non avrebbe potuto realizzarsi.

La mia più grande gratitudine va anche all'Ufficio Immigrazione del Comune di Prato e in particolare a Carlotta, Giulia e Lisa, che mi hanno aiutato in ogni modo possibile. Ringrazio inoltre le cooperative Pane & Rose e Alice, i doposcuola e tutti i facilitatori che hanno aperto le porte dei loro laboratori e hanno partecipato con generosità alle interviste.

Un ringraziamento speciale va ai colleghi di dottorato e in particolare a Karin, per aver condiviso questo percorso e per esserci sostenuti nelle difficoltà. Un grazie particolare anche a Enrico per il suo aiuto con la comunità cinese.

Un grazie profondo va inoltre alla Prof.ssa Venturoli, al Prof. Valzania e al Dott. Bracci per le collaborazioni passate, che mi hanno arricchito e aiutato a diventare la persona che sono oggi.

Ringrazio con affetto Giulia e Simone, che mi hanno accompagnato come colleghi e amici lungo questo cammino e non hanno mai smesso di sostenermi. Un grazie speciale ad Alan: senza il suo aiuto non sarei diventato quello che sono oggi.

Grazie ai miei amici, in particolare a Giulia e Vale per il sostegno incondizionato, a Chiara e Cande, per un'amicizia profondissima che resiste e cresce nonostante la distanza, a Ciara e al mitico gruppo di "Second Tree". Un grazie enorme ad Andre, Enri, Berna, Lore e a tutti i "Nedi", per la leggerezza e le risate e a Maicol, per la complicità e il supporto costante.

Infine, il ringraziamento più grande va alla mia famiglia, il mio sostegno più solido e il punto fermo che mi accompagna da sempre.

*I pensieri a cui non riusciva a dare voce
le si dissolsero nel sangue dove sarebbero rimasti per il resto della sua vita*
Cixin Liu, "Il problema dei tre corpi"

*Per me quella era casa.
Ma come è possibile sentirsi parte di un luogo?
L'appartenenza presuppone di essere come il pezzo di un puzzle:
se non sei al tuo posto devi premerti e schiacciarti finché non ti ci adatti!*
Renan Bernardo, "Previsioni di vuoto"

*Ecco, il fatto che a un certo punto quel mio compagno di scuola Ciro fosse scomparso della classe,
lasciando la scuola per sempre, mentre io sono diventato professore, spiega perché nei miei studi lo
scarto non sia considerato una cosa ma piuttosto come insieme di relazioni socio ecologiche tese a
produrre riprodurre esclusione e disuguaglianze*
Marco Armiero, "L'era degli scarti. Cronache dal Wasteocene, la discarica globale"

Sommario

INTRODUZIONE	1
Motivazione personale e posizionamento iniziale	1
Contesto generale e rilevanza della ricerca.....	3
Domande di ricerca e obiettivi.....	7
Struttura della tesi	11
PARTE PRIMA: COORDINATE TEORICHE	13
1. Gli alunni neoarrivati	15
1.1. La categoria di neoarrivato: definizioni, varianti e contesti di uso	15
1.2. Limiti e criticità della categoria	17
1.3. Caratteristiche importanti dei NAI	24
2. Il contesto di arrivo	39
2.1. Il sistema nazionale di accoglienza	40
2.2. Territorio	57
2.3. Scuola	64
2.4. Classe	68
2.5. Docenti.....	72
3. Criticità e sfide	81
3.1. La migrazione come processo trasformativo e affermativo	82
3.2. Dis-orientamento e ri-orientamento fenomenologico	88
3.3. Distanza e incomprensioni	93
3.4. Valutazione e costruzione dei percorsi educativi	100
4. Lingue e processi di acquisizione	105
4.1. Lingue, potere e opportunità: prospettive critiche e pratiche integrate	106
4.2. LM, bilinguismo e gerarchie di prestigio	109
4.3. Apprendere la L2 nei diversi setting scolastici.....	114
4.4. Immersione corretta vs sommersione	118
4.5. Affetti, motivazione e identità.....	122

PARTE II: LA RICERCA.....	134
5. Il contesto della ricerca.....	134
5.1. L’inserimento scolastico degli studenti NAI: quadro nazionale e principali tendenze	134
5.2. Quadro normativo sull’accoglienza scolastica dei minori stranieri neoarrivati	136
5.3. Autonomia scolastica e protocolli per l’accoglienza.....	145
5.4. Il Comune di Prato	151
6. Gli obiettivi della ricerca.....	199
6.1. Obiettivi specifici	199
6.2. Domande di ricerca	201
7. Metodologia della ricerca	203
7.1. I paradigmi della ricerca.....	203
7.2. Epistemologia situata e ricerca trasformativa	210
7.3. <i>Mixed Methods research</i>	222
7.4. Il disegno della ricerca.....	232
7.5. Metodologie	241
7.6. Metodi di raccolta dati	253
8. Analisi	262
8.1. L’analisi delle normative	262
8.2. L’analisi del dataset dei livelli linguistico-comunicativi.....	273
8.3. L’analisi dei protocolli	288
8.4. <i>Reflexive Thematic Analysis</i> (RTA)	299
Tema 1 Il “peso” del macrosistema sull’accoglienza dei NAI	315
Tema 2 Accogliere, ospitare o raccogliere?	335
Tema 3 La città fratturata, Prato come realtà eccezionale (vera o percepita)	351
Tema 4 Legami che uniscono e, allo stesso tempo, separano: la scuola nel mondo (territorio, città), i mondi nella scuola	378
Tema 5 Andare verso: l'importanza della postura del singolo.....	405
Tema 6 Troppo distanti per capirsi, troppo vicini per ignorarsi: il triangolo genitori, insegnanti, alunno.....	427

Tema 7 La (mancata) preparazione dell'insegnante e la sua ricaduta sul benessere	448
Tema 8 Troppa lingua	470
Tema 9 NAI si diventa: la costruzione della “vittima perfetta”	496
Tema 10 Sommersi, “meccanici” e a bassa definizione.....	513
Tema 11 Disturbi, differenze o bisogni?	533
Tema 12 Accogliere dopo la campanella, l'importanza del doposcuola e della sinergia con la scuola	547
Tema 13 Traduttori, mediatori e tutor	554
Tema 14 Le credenze sull'età nell'accoglienza: Qual è l'età giusta per arrivare?	566
Tema 15 Spazi liminali: l'ambivalenza del laboratorio L2 tra apprendimento, esclusione, categorizzazione e caos	576
Tema 16 Cortocircuiti metodologici: tra dogmi, falsa innovazione e miopia educativa	593
Tema 17 Ambivalenza delle emozioni.....	608
Tema 18 Il paradigma della valutazione.....	612
9. Discussione/risultati	619
9.1. Limiti della ricerca	620
9.2. Obiettivo di ricerca n°1: comprendere il sistema di accoglienza a Prato nelle scuole primarie	622
9.3. Obiettivo di ricerca n°2: indagare il ruolo delle categorie culturali e delle credenze nelle pratiche di accoglienza e nella didattica dell'italiano L2	646
9.4. Obiettivo di ricerca n°3: co-progettare un modello integrato di accoglienza per gli alunni NAI	658
CONCLUSIONI	687
Overview della ricerca	687
Sintesi dei principali risultati	689
Limiti	696
Prospettive future.....	696
Bibliografia	701
Appendici	732

Appendice A - Guida interviste funzionari	732
Appendice B - Guida interviste segretari	733
Appendice C - Guida interviste facilitatori.....	734
Appendice D - Guida interviste insegnanti	736
Appendice E - Guida interviste professionisti sociosanitari.....	738
Appendice F - Guida interviste studenti maggiorenni	740
Appendice G - Questionario per gli insegnanti	742

INTRODUZIONE

Motivazione personale e posizionamento iniziale

La presente ricerca si posiziona all'intersezione di ambiti disciplinari eterogenei¹ e si caratterizza per un orientamento applicato e criticamente impegnato, rappresentando l'esito finale di un percorso pluriennale in cui si intrecciano tre dimensioni fondamentali della mia traiettoria formativa e professionale (Cfr. §7.2.3).

La prima è l'esperienza maturata nella ricerca applicata, finalizzata alla comprensione dei fenomeni sociali e educativi con un intento non soltanto descrittivo, ma anche trasformativo. In questa prospettiva, l'indagine integra due ambiti nei quali, a partire dal 2010, ho maturato un percorso continuativo e sistematico: l'educazione linguistica, con particolare riferimento all'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, e l'antropologia culturale, applicata ai campi delle migrazioni, dell'educazione e della salute. Dal punto di vista accademico, la ricerca vuole, quindi, integrare due tradizioni disciplinari distinte, in grado di offrire prospettive complementari per l'analisi di un fenomeno complesso (l'accoglienza dei e delle NAI) che spesso viene inquadrato in modo parziale. In tale direzione, il progetto si colloca nell'orizzonte di una ricerca transdisciplinare, intesa come processo di integrazione critica e produttiva di assunti epistemologici, strumenti metodologici e quadri interpretativi.

La seconda dimensione si radica nell'esperienza professionale maturata nel contesto pratese, che nel corso degli anni mi ha portato a ricoprire una molteplicità di incarichi: facilitatore linguistico L2²; coordinatore di progetti educativi rivolti a minoranze locali; formatore sui temi dell'educazione inclusiva, L2 e antropologia, per operatori sociali, insegnanti e professionisti sociosanitari. Tali esperienze hanno costituito un osservatorio privilegiato per conoscere "dal basso" le dinamiche territoriali, attraverso l'attività quotidiana e il confronto con colleghi e professionisti operanti nello stesso settore o in ambiti affini. In questo senso, la ricerca risponde a un bisogno emerso nel contesto sociale e lavorativo del Comune di Prato (cfr. §5.4), manifestato tanto dai professionisti quanto dalla cittadinanza. Di fatto, il territorio pratese, segnato da criticità ma anche da una consolidata propensione alla sperimentazione, esprimeva forti disagi senza però riuscire a inquadrare la complessità delle cause sottostanti, che rimanevano opache e spesso oggetto di distorsioni o manipolazioni. In ambito scolastico, tali criticità si condensavano in due interrogativi centrali: *come mai numerosi bambini e bambine migranti, pur vivendo da anni nel territorio e frequentando stabilmente il sistema scolastico,*

¹ In particolare, nei campi dell'educazione linguistica, dell'antropologia culturale e delle scienze dell'educazione.

² Attività svolta sia nelle scuole primarie e secondarie, che con gli adulti (specialmente richiedenti asilo)

non riescono a sviluppare competenze linguistiche solide in italiano? Perché le loro traiettorie educative risultano così spesso segnate da insuccessi, abbandono precoce e marginalizzazione sociale?

L'ipotesi che orienta questa tesi (parzialmente confermata anche da alcuni risultati quantitativi cfr. §8.2) è che una parte delle cause sia da ricondurre ai processi che si attivano nel primo periodo di arrivo a Prato. Si tratta di dinamiche specifiche, che, tuttavia, vengono condizionati dal quadro normativo, dalle dinamiche migratorie, dalle specificità del territorio e dalle pratiche adottate dalle scuole, nonché dalle disposizioni di insegnanti e famiglie. Fattori che contribuiscono in modo determinante a orientare le successive traiettorie educative e linguistiche.

La terza dimensione che ha contribuito a orientare questa ricerca è rappresentata dall'impegno sociale personale³. Tale postura ha favorito lo sviluppo di una disposizione critica, orientata alla riduzione delle disuguaglianze e alla promozione di pratiche educative e comunitarie più inclusive. Un approccio che mi ha messo di fronte ad una realtà spesso trascurata: l'esistenza di un gruppo di alunni che, in numerose circostanze, viene marginalizzato, reso invisibile e privato della possibilità di esprimere la propria voce. Si tratta di bambini e bambine neoarrivati nelle scuole primarie, la cui condizione è spesso attraversata da una triplice marginalizzazione. Una prima forma è legata all'età e si manifesta nella diffusa tendenza degli adulti a non riconoscere pienamente la "voce" dei più piccoli. All'interno di questo aspetto occorre inoltre considerare che, in questa fase dello sviluppo, i sistemi cognitivi ed emotivi sono ancora in formazione: una condizione che riduce la loro capacità di affrontare la complessità del processo che stanno vivendo. Una seconda dimensione riguarda invece la distanza tra il contesto di provenienza e quello di arrivo: una distanza che si manifesta sia sul piano linguistico e comunicativo, sia sul piano socioculturale, generando spesso uno scarto difficile da colmare. L'incapacità di cogliere e valorizzare tale distanza, soprattutto da parte degli insegnanti, può tradursi in ulteriori forme di esclusione. Infine, una terza dimensione è legata al momento dell'arrivo: l'ingresso recente in un nuovo Paese comporta la perdita radicale di riferimenti, una condizione di spaesamento e la necessità di ridefinire le proprie coordinate esistenziali in un ambiente sconosciuto. Se non riconosciuta e adeguatamente sostenuta, tale condizione rischia di tradursi in sofferenze profonde e in esperienze traumatiche.

È a partire da queste constatazioni che si radica la scelta di restituire voce a queste persone, troppo spesso costretti a subire passivamente dispositivi e decisioni che li sovrastano. Privilegiare il loro punto di vista e assumere una prospettiva critica sulla realtà osservata rappresenta al tempo stesso un atto politico e un tentativo di costruire conoscenza situata che ambisce a contribuire a un dibattito più

³ Questo posizionamento riflessivo e militante non costituisce un elemento accessorio, ma si configura come una scelta epistemologica consapevole e costitutiva, che informa in profondità l'intero percorso di ricerca (cfr. §7.2).

ampio, fornendo evidenze e riflessioni in grado di produrre potenziali ricadute a livello nazionale e internazionale.

Contesto generale e rilevanza della ricerca

Ogni anno, in Italia, oltre 20.000 studenti con background migratorio fanno il loro ingresso per la prima volta nel sistema scolastico italiano (MIM, 2024). Un fenomeno che, secondo le analisi (ibidem), è in costante crescita a partire dalla fase post-pandemica, tanto da aver superato i livelli precedenti alla crisi. L'accoglienza degli alunni e delle alunne NAI rappresenta una sfida cruciale non solo per il contesto italiano, ma anche a livello europeo (Eurydice, 2019): negli ultimi decenni si è assistito ad un'intensificazione della produzione di documenti di policy (European Commission & NESSE, 2008; European Commission & PPMI, 2013; FRA, 2017) e di ricerche dedicate a questo tema nelle singole nazioni (soprattutto nel Nord Europa) (Avery, 2017; Brännström, 2021; Brännström & Ottemo, 2024; Devos et al., 2024; Emery et al., 2023a; Enemark, 2024; Meehan et al., 2021; Mock-Muñoz De Luna et al., 2020; Nilsson & Axelsson, 2013; Nilsson & Bunar, 2016; Tajic & Bunar, 2023; L. Thomas et al., 2022).

Dall'analisi della letteratura emergono diverse dimensioni che incidono in modo decisivo sull'esito del percorso scolastico dei NAI, riconducibili sia alla sfera personale del NAI sia al funzionamento del sistema di accoglienza.

Dal punto di vista dei fattori legati allo studente, uno degli elementi cruciali sembra essere rappresentato dall'età di arrivo. Numerose evidenze empiriche confermano come gli *early arrivers* (arrivati prima dell'inizio della primaria), i *mid-arrivers* (arrivati tra i sei e gli undici anni) e i *late arrivers* (arrivati dopo i dodici anni) costituiscano categorie utili a interpretare in chiave predittiva i risultati educativi: l'età avanzata di arrivo è infatti associata a esiti scolastici inferiori e, più in generale, a percorsi di integrazione più fragili (Bleakley & Chin, 2004; Gorodzeisky et al., 2023; Miller, 2016; OECD, 2012a). Si tratta di una tendenza evidente non solo rispetto alle traiettorie educative in generale, ma anche nel campo dell'apprendimento linguistico. La letteratura, infatti, conferma la rilevanza *dell'age of arrival o age of onset*, evidenziando un chiaro vantaggio per i bambini giunti precocemente, sia nell'acquisizione delle componenti strutturali della lingua (morfosintassi), sia, in maniera ancora più marcata, sul piano fonetico-fonologico (Hartshorne et al., 2018; J. S. Johnson & Newport, 1989; Piske et al., 2001). Un secondo fattore riguarda la distanza tra i sistemi socioculturali di origine e di arrivo (Levels et al., 2008; Levels & Dronkers, 2008a; Parasnis & Swan, 2020a), in questo ambito assumono particolare rilievo la diversità tra i sistemi scolastici (OECD, 2010b), la distanza linguistica (Maamujav et al., 2021; Mavrou & Chao, 2023) e tra il contesto specifico di provenienza e quello di arrivo (ad esempio rurale o urbano) (Eurydice, 2019; A. F. Heath et al., 2008; Suárez-Orozco et al., 2010). Accanto a questi elementi, la letteratura sottolinea l'importanza delle modalità migratorie (European Commission, 2013; OECD,

2023), delle risorse familiari e delle caratteristiche del nucleo domestico (European Commission, 2013; Eurydice, 2019), nonché del percorso scolastico pregresso (DeCapua & Marshall, 2010; Dryden-Peterson, 2016).

Sul piano dei sistemi di accoglienza, un ruolo centrale è svolto dall'impianto normativo nazionale. De Haas, Castles e Miller (2020) individuano tre approcci istituzionali principali che modellano le politiche migratorie e scolastiche: assimilazione, esclusione differenziale (*differential exclusion*) e multiculturalismo. A partire da questa griglia concettuale, la letteratura ha sviluppato ulteriori criteri analitici che consentono di cogliere la varietà delle risposte adottate dalle singole nazioni, che possono essere ricondotte a cinque parametri principali (cfr. §2.1). Il primo riguarda la distinzione tra modelli sistematici e non sistematici (Eurydice, 2019; Della Putta, 2016). Un sistema di accoglienza è considerato non sistematico non solo quando si fonda su misure frammentarie e disomogenee, prive di un quadro organico, ma anche quando, come nel caso italiano, le linee guida nazionali risultano prive di indicazioni operative su finanziamenti e modalità di implementazione. In tali contesti, l'individuazione delle risorse e la definizione degli interventi vengono affidate all'iniziativa e alla capacità progettuale degli attori locali, con conseguenti disparità territoriali. Il secondo parametro riguarda le modalità di inserimento scolastico degli alunni NAI, che possono idealmente essere disposte lungo un continuum (Enemark, 2024): a un estremo si colloca l'approccio delle *reception classes*, ambienti separati nei quali i neoarrivati svolgono, per un periodo limitato, attività specificamente dedicate all'apprendimento della L2; all'altro estremo si trova l'approccio del *direct enrollment*, che prevede l'inserimento immediato nelle classi ordinarie, eventualmente affiancato da laboratori linguistici o da altre forme di supporto integrato (Carrasco & Pamies, 2011; Stepick & Stepick, 2009). Il terzo parametro riguarda il grado di centralizzazione del modello che vede: da un lato i sistemi centralizzati, organizzati secondo un approccio top-down con procedure e risorse definite a livello nazionale; dall'altro i sistemi decentralizzati, nei quali il potere decisionale è ampiamente delegato alle autonomie locali (Eurydice, 2019). Un quarto parametro riguarda la durata del supporto: gli interventi a favore dei NAI possono avere un periodo di tempo definito (con forti variazioni da un sistema all'altro) oppure non prevedere alcuna scansione temporale specifica. Infine, un quinto parametro concerne le tipologie di supporto, che le policy europee (European Commission, 2013) sintetizzano in quattro "pilastri" fondamentali: il supporto linguistico, il supporto accademico, il coinvolgimento dei genitori e l'educazione interculturale.

Accanto al livello nazionale, un ruolo cruciale è svolto dal livello territoriale, dove autorità locali (comuni, province e regioni) in coordinamento con gli altri livelli di governo e con partner sociali, svolgono un compito chiave nell'accoglienza e nell'inclusione dei nuovi arrivati, creando le condizioni perché possano contribuire attivamente alle comunità (OECD, 2018; UNHCR, 2024). La letteratura

sottolinea l'importanza di un approccio *place-based*, che implica l'adattamento delle misure di integrazione al contesto specifico attraverso sforzi concertati tra istituzioni statali e attori locali (OECD, 2018). Numerosi studi hanno evidenziato come le caratteristiche strutturali, economiche e socio-culturali dei territori incidano in modo diretto sull'accesso ai servizi essenziali, sulla disponibilità di reti di sostegno e sulle opportunità di mobilità sociale per i migranti di recente insediamento (Ager & Strang, 2008; Phillimore, 2021). Le comunità locali e le reti territoriali, infatti, possono distinguersi per approcci solidali e inclusivi, capaci di valorizzare la partecipazione civica e l'inclusione comunitaria (Gebhardt, 2016; Uitermark et al., 2005) oppure, al contrario, essere caratterizzate da forti dinamiche di segregazione (Barberis & Violante, 2017; Brandén & Bygren, 2022; Cheshire, 2007; Kjelaas, 2024).

In questo quadro, la scuola, analizzata attraverso il concetto di *schooling* (Ainscow, 2003; Giroux, 1981; Luke, 2018; Ogbu, 2008), si configura come un "universo sociale complesso", caratterizzato da regole, rituali e grammatiche relazionali proprie (Simonicca, 2011): uno spazio culturale e simbolico in cui si apprende il ruolo di studente e le pratiche a esso associate, interiorizzando linguaggi, gerarchie, aspettative e forme legittime di 'stare' a scuola (F. Dei, 2018). Risulta pertanto cruciale l'approccio alla diversità che caratterizza i singoli istituti scolastici. In tal senso, Eldering (1996) distingue tra l'approccio dello svantaggio (*disadvantage approach*), dell'arricchimento (*enrichment approach*), delle pari opportunità individuali (*individual equality approach*) e dell'uguaglianza collettiva (*collective equality approach*). Analogamente, anche la classe diventa un microcosmo sociale in cui si riproducono dinamiche culturali, relazionali e di potere tipiche della società più ampia (Bourdieu & Passeron, 2005), ma in cui si sviluppa progressivamente una propria "cultura" fatta di routine, codici e significati condivisi che coinvolgono tanto gli studenti quanto gli insegnanti (Spindler, 1988). L'esperienza scolastica iniziale dei NAI dipende, quindi, in larga misura dalle dinamiche relazionali non solo con i pari ma anche con i docenti (Nilsson & Axelsson, 2013; Nilsson & Bunar, 2016; Suárez-Orozco et al., 2008). In tal senso, per migliorare l'accoglienza diventa decisivo conoscere e agire sul curriculum nascosto (Apple & Apple, 2004; Gearing & Epstein, 1988; Zhang & Luo, 2016), le convinzioni professionali (Borg, 2015; Katz & Raths, 1985) e le pratiche quotidiane (Lipsky, 1980) degli insegnanti.

Lavorare sull'accoglienza scolastica significa anche confrontarsi con aspetti critici che richiedono particolare sensibilità e attenzione. Una prima questione riguarda la possibilità che il processo migratorio e i primi momenti di vita nel nuovo contesto diventino esperienze di sofferenza e, talvolta, provochino traumi (Moro, 2008). Si tratta tuttavia di una prospettiva che non deve estendersi a categoria totalizzante: se è indubbio che i percorsi migratori possano includere elementi dolorosi, il rischio è quello di interpretare sofferenza e trauma come lente esclusiva, scivolando verso forme di medicalizzazione che riducono la complessità dei vissuti (Beneduce, 2010; Fassin & Rechtman, 2009) oscurano le risorse a disposizione. Un secondo elemento critico riguarda l'incontro fra persone

provenienti da mondi spesso distanti: interazioni segnate da incomprensioni, che possono tradursi in tensioni e conflitti (latenti o manifesti). In questo scenario entrano in contrasto insiemi di valori e di obiettivi educativi che i soggetti in gioco possiedono e che contribuiscono a orientarne e strutturarne le azioni (Edwards et al., 2006; H. Keller et al., 2006).

Infine, sfide cruciali nei percorsi di accoglienza coinvolgono anche le lingue e i loro processi di apprendimento. Per comprendere a fondo il ruolo della lingua nei percorsi di accoglienza è necessario, innanzitutto, considerare i processi che la investono: dalla relazione tra apprendente e ambiente (Benucci, 2021b; Lier, 2004, 2010) alle interazioni con dinamiche di potere e gerarchie di prestigio (Irvine & Gal, 2003; Lippi-Green, 2012). Un simile inquadramento permette di cogliere più chiaramente come il contesto di inserimento condizioni l'apprendimento, ampliando o restringendo le opportunità di parlare e di acquisire competenze (Cummins, 2000, 2021), che non risultano distribuite in modo equo. Un altro aspetto cruciale riguarda il modo in cui il sistema scolastico concepisce e organizza l'insegnamento dell'italiano L2, che, come sottolineano Della Putta e Sordella (2022), si articola con un modello identificabile con un 'triangolo educativo'. Un sistema fondato sull'interazione di tre principi: l'immersione, la differenziazione didattica e l'approccio laboratoriale. L'educazione linguistica ha da tempo sviluppato un dibattito sui modelli d'intervento mirati che possono basarsi su strategie *push-in* o *pull-out* (Baecher & Bell, 2017; M. Friend, 2008; M. P. Friend & Cook, 2004). Tuttavia, tali strategie non risultano ancora adeguatamente implementate nella pratica educativa italiana, né chiaramente definite dalle policy esistenti.

Nonostante la crescente attenzione sul tema, il panorama degli studi sull'accoglienza dei NAI presenta ancora significative lacune e criticità. In primo luogo, si osserva come la maggior parte degli studi sia di carattere generalista e riguardi la migrazione nel suo complesso, mentre le ricerche specificamente dedicate all'accoglienza sono solo recenti e mancano della sistematicità necessaria a offrire una visione d'insieme del fenomeno e a considerare in modo integrato i molteplici livelli che influiscono sui processi di accoglienza. In secondo luogo, emergono alcuni limiti intrinseci alla stessa categoria di NAI, che possono essere sintetizzati in quattro aspetti principali (cfr. §1.2): (1) una generale ambivalenza del termine e delle modalità del suo utilizzo; (2) l'eccessiva ampiezza della categoria, che rischia di includere realtà eterogenee senza sufficienti distinzioni; (3) l'assenza di criteri chiari e condivisi di delimitazione; (4) la presenza di implicati teorici e ideologici non sempre esplicitati.

Si rilevano inoltre lacune in specifici ambiti e sottotemi. Scarsa attenzione è stata dedicata, ad esempio, all'accoglienza scolastica in contesti caratterizzati dalla presenza di una comunità migrante numericamente prevalente rispetto alle altre e/o concentrata in quartieri specifici del territorio. Restano inoltre poco esplorati i percorsi di accoglienza nella scuola primaria, spesso oscurati dagli studi sulla secondaria, ritenuta più urgente dal dibattito istituzionale e accademico. Scarsa attenzione è stata

riservata anche al tipo di migrazione e al suo impatto sui percorsi scolastici: in particolare, mancano indagini sull'accoglienza di studenti coinvolti in processi di *satellite migration* (Bohr & Tse, 2009; M.-H. Wu & Opstad, 2021), la cui specificità resta in gran parte trascurata. Un'altra area poco analizzata riguarda la comprensione della sofferenza educativa e delle forme di disorientamento che si producono a partire dall'esperienza migratoria e dalla vita nel nuovo contesto. Nell'ambito didattico, invece, risulta carente l'applicazione sistematica delle teorie critiche delle emozioni (Barrett, 2017) allo studio del benessere dei NAI e della loro motivazione all'apprendimento della L2.

Contesto della ricerca

Per le sue specifiche caratteristiche sociodemografiche, nonché per l'esperienza maturata nella sperimentazione di interventi sociali che hanno progressivamente dato forma a un sistema integrato di servizi, Prato rappresenta un contesto privilegiato per approfondire alcuni processi legati all'accoglienza e colmare parte delle lacune precedentemente evidenziate. La città è infatti una delle realtà italiane con la più alta percentuale di popolazione migrante, una quota in costante crescita dagli anni Novanta che ha raggiunto nel 2024 il 25,4%. All'interno di questo quadro, la comunità cinese occupa una posizione di assoluto rilievo: con circa 32.500 residenti (pari al 65% della popolazione migrante complessiva e al 16,5% della popolazione totale) essa registra mediamente 2.100 nuovi arrivi all'anno. Un ulteriore elemento distintivo riguarda la distribuzione territoriale della popolazione straniera: in alcuni quartieri la quota di residenti migranti supera il 40%, dando luogo a fenomeni di forte concentrazione, mentre in altre aree la composizione sociale appare più eterogenea e multiculturale. Questa diversificazione interna consente di osservare in un unico contesto urbano sia dinamiche di segregazione sia forme di convivenza plurale. A ciò si aggiunge l'impegno del Comune di Prato nello sviluppo di un sistema di laboratori di facilitazione linguistica L2, finalizzato a colmare quella mancanza di sistematicità che caratterizza il livello nazionale. Tale iniziativa locale, pur con i suoi limiti, offre un osservatorio particolarmente interessante per analizzare i processi di accoglienza scolastica e per riflettere sulla possibilità di trasferire buone pratiche in altri contesti.

Domande di ricerca e obiettivi

L'obiettivo generale della ricerca è esplorare il sistema di accoglienza degli alunni e delle alunne NAI nella scuola primaria del Comune di Prato, analizzando le complesse interazioni tra i livelli sistemici macro, meso e micro che influenzano pratiche, dispositivi e scelte educative. L'intento è quello di mettere in luce le tensioni, le contraddizioni e le possibilità trasformative che attraversano il sistema. L'indagine mira a restituire la complessità del sistema tenendo conto dei vincoli normativo-istituzionali, delle strutture organizzative territoriali, delle relazioni professionali e delle soggettività in gioco.

Il primo obiettivo specifico della ricerca è, quindi, comprendere come il sistema di accoglienza scolastica si sviluppa e si organizza nelle scuole primarie di Prato, osservando come le diverse dimensioni (normativo-istituzionale, territoriale, organizzativo-scolastico, relazionale e individuale) contribuiscano a strutturare pratiche, dispositivi e processi decisionali legati alla presa in carico degli studenti NAI.

Questo obiettivo mira a ricostruire, in chiave critica e complessa, le logiche che guidano l'attivazione dei dispositivi istituzionali, scolastici e sociosanitari, nonché le tensioni e le negoziazioni che si manifestano tra scuole, servizi e famiglie. In particolare, si propone di:

- mappare i modelli, i dispositivi e le pratiche attivate nei diversi istituti scolastici e sul territorio;
- analizzare criticamente il rapporto tra normative, protocolli e quotidianità educativo-didattica;
- studiare le interazioni tra processi valutativi, categorizzazione dei bisogni e definizione dei percorsi educativi;
- comprendere il ruolo dell'insegnamento dell'italiano L2 nel processo di accoglienza;
- osservare i casi in cui emergono ipotesi di bisogni educativi speciali o disturbi dell'apprendimento e analizzare le modalità con cui tali ipotesi vengono generate, discusse e formalizzate.

Le domande di ricerca collegate al primo obiettivo sono:

1. In che modo si attivano e si articolano le pratiche di accoglienza nelle scuole primarie di Prato all'arrivo di un alunno NAI?
 - 1.1. Quali strumenti e procedure vengono utilizzati per valutare i bisogni degli studenti NAI?
 - 1.2. Come viene impostato il percorso educativo e di apprendimento dell'italiano L2? Quali criteri, strumenti o pratiche lo modellano?
 - 1.3. Quali dispositivi (come i laboratori linguistici) vengono attivati per l'apprendimento dell'italiano L2 e come si inseriscono nei percorsi di presa in carico?
 - 1.4. Quali differenze emergono nei sistemi di accoglienza dei diversi istituti comprensivi e quartieri del territorio pratese e quali criticità o punti di forza si riscontrano?
 - 1.5. In quali situazioni viene proposta una valutazione neuropsichiatrica per i NAI e secondo quali logiche di interpretazione del bisogno?
 - 1.6. Quali percorsi seguono le famiglie a cui viene consigliata una valutazione clinica e come si articolano le interazioni con scuola e servizi?
 - 1.7. Quali difficoltà vengono segnalate dai professionisti sociosanitari nella gestione dei percorsi di accoglienza linguistica e clinica dei NAI?

Il secondo obiettivo della ricerca è indagare come le credenze e le categorie culturali possedute da insegnanti, professionisti, genitori e alunni influenzino le pratiche di accoglienza e la costruzione dei

percorsi educativi, con particolare attenzione all'apprendimento dell'italiano come lingua seconda. Nello specifico, si vuole osservare come tali credenze agiscano:

- nella valutazione della competenza educativa e linguistica iniziale e nella definizione dei bisogni formativi;
- nella costruzione di aspettative e giudizi sul potenziale e sul percorso di apprendimento del bambino;
- nell'interpretazione di fenomeni complessi quali le difficoltà scolastiche, le emozioni, il bilinguismo o di quadri sintomatici complessi come il mutismo selettivo;
- nella concettualizzazione del ruolo della LM e negli immaginari linguistici e pedagogici che orientano le pratiche didattiche legate all'insegnamento dell'italiano L2.

Le domande di ricerca collegate al secondo obiettivo specifico sono:

2. In che modo le credenze e le categorie culturali di insegnanti, famiglie, operatori e alunni influenzano le pratiche di accoglienza nelle scuole primarie di Prato?
 - 2.1. Quali credenze, rappresentazioni o schemi interpretativi emergono più frequentemente nei processi di valutazione dei bisogni e nella profilazione delle competenze (educative, didattiche e linguistiche) degli studenti NAI?
 - 2.2. In che modo le credenze culturali e linguistiche degli insegnanti influenzano le pratiche didattiche e relazionali legate all'insegnamento dell'italiano L2 ai NAI?
 - 2.3. In che modo tali credenze possono essere riconosciute, messe in discussione e trasformate, al fine di promuovere una didattica linguistica più inclusiva e consapevole?

In fine, l'ultimo obiettivo è elaborare, attraverso un processo partecipato con i soggetti coinvolti, un modello integrato di accoglienza, capace di valorizzare le pratiche efficaci emerse dal campo, superare le criticità rilevate e offrire spunti per riformulazioni sistemiche, con l'intento di favorire futuri percorsi coerenti e interconnessi tra scuola, famiglia, servizi educativi e territorio.

Tale modello si propone di:

- promuovere forme stabili di collaborazione interistituzionale (tra scuola, servizi sanitari, sociali e educativi) ed interprofessionale (tra le diverse figure che operano sui medesimi casi);
- potenziare il ruolo del laboratorio linguistico e delle pratiche didattiche relative all'italiano L2, intese come dispositivi inclusivi e relazionali;
- offrire un modello flessibile e contestualmente adattabile, fondata su principi di sostenibilità e sensibilità educativa ai contesti plurilingui e multiculturali.

In questo obiettivo le domande di ricerca sono:

3. Quali elementi, emersi dall'indagine, possono contribuire alla costruzione di un modello integrato di accoglienza che sia partecipato, sostenibile e orientato all'inclusione relazionale e linguistica degli alunni NAI?
- 3.1. Nei contesti osservati, quali configurazioni organizzative e pratiche risultano maggiormente efficaci nella presa in carico educativa e linguistica degli alunni NAI?
- 3.2. Quali forme di collaborazione, tra istituzioni e tra attori professionali, emergono come più significative nella costruzione di percorsi educativi integrati?
- 3.3. In che modo le pratiche legate alla didattica dell'italiano L2 e ai laboratori linguistici possono essere ripensate per favorire un'accoglienza più tempestiva, efficace e inclusiva?

Metodologia della ricerca

Alla luce degli obiettivi di ricerca prefissi, si è deciso di adottare un approccio multi-paradigmatico⁴ (cfr. §7.1). Inoltre, dato l'intento principalmente esplorativo, la ricerca si è dotata di un disegno che, seguendo la distinzione proposta da Miles e Huberman (1994), può essere ricondotto all'approccio dei *loose research design*: un impianto "aperto" dove il disegno, le metodologie e i metodi della ricerca sono capaci di adattarsi alle variabili in continua evoluzione che emergono nel corso del lavoro sul campo. In questa prospettiva, è stato adottato un disegno misto a prevalenza qualitativa, in grado di cogliere la ricchezza, le contraddizioni e le dinamiche che attraversano il fenomeno studiato. Coerentemente con il suo orientamento esplorativo e interattivo, il disegno presenta una struttura sequenziale, articolata in più fasi distinte ma tra loro interconnesse, in cui ogni fase contribuisce a informare e orientare le successive. Tale sequenzialità riflette, da un lato, l'intenzione di approfondire progressivamente le molteplici dimensioni che influenzano i processi di accoglienza scolastica e, dall'altro, la volontà di mantenere una flessibilità progettuale che consenta di ricalibrare strumenti e strategie in base agli apprendimenti generati dal campo.

Pur mantenendo un'impronta fortemente qualitativa, il disegno assume una forma integrata, in quanto nella parte conclusiva vengono introdotti strumenti quantitativi, utilizzati per contestualizzare i risultati emersi, verificarne la ricorrenza e contribuire a una maggior generalizzabilità delle riflessioni prodotte. Complessivamente, a seguito delle riformulazioni emerse durante la ricerca, il disegno si è articolato in quattro fasi principali, precedute da una fase preliminare (cfr. Figura 1):

fase preliminare, volta all'identificazione del problema e degli obiettivi di ricerca, svolta mediante incontri informali, con informatori privilegiati e partecipazioni a convegni tematici e territoriali;

⁴ Nello specifico, i paradigmi adottati sono: pragmatico, interpretativo, critico e della complessità.

1) analisi critica della normativa, per comprendere l'impianto normativo legato all'accoglienza dei NAI e il ruolo che gioca nella quotidianità lavorativa dei professionisti (come lo interpretano, come viene usato strategicamente);

2) ricerca etnografica e indagine qualitativa (interviste semi-strutturate e focus group), per indagare in modo profondo le pratiche quotidiane dell'accoglienza, metterle in relazione con i vari livelli sistemici, identificare le differenze tra ciò che si dice, ciò che si pensa, ciò che si pensa di fare e ciò che si fa e, infine, indagare le possibilità di miglioramento;

3) triangolazione, attraverso metodi qualitativi (analisi critica dei protocolli di accoglienza delle scuole, questionari semi-strutturati) e quantitativi descrittivi, per far emergere con più chiarezza le contraddizioni e inquadrare le possibilità di miglioramento del sistema;

4) co-costruzione del modello, avviare un processo di co-costruzione partecipata di un nuovo modello di accoglienza efficace e sostenibile, fondato sul riconoscimento dei soggetti coinvolti, i loro punti di vista e i loro bisogni.

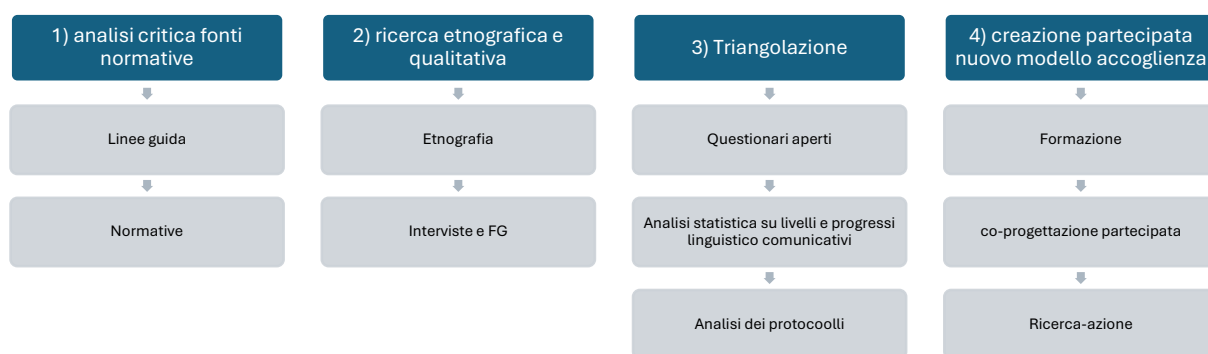


Figura 1. Disegno della ricerca

Struttura della tesi

La tesi è articolata in due macro-sezioni. La prima (capitoli 1-4) ricostruisce il quadro teorico necessario per affrontare il tema dell'accoglienza in una prospettiva ecologico-critica; la seconda (capitoli 5-9) presenta e discute la ricerca empirica.

Nello specifico del quadro teorico, il capitolo 1 introduce la definizione di NAI sia in prospettiva italiana sia internazionale, per poi soffermarsi sui limiti intrinseci della categoria e sulle caratteristiche individuali che possono influenzare i loro percorsi scolastici. Il capitolo 2 analizza invece le caratteristiche del paese di accoglienza che incidono sull'esperienza scolastica dei NAI. Adottando una prospettiva multilivello, il capitolo prende in esame i diversi livelli: il sistema nazionale di accoglienza, il ruolo del territorio, della scuola, della classe e, infine, dei docenti. Il capitolo 3 è dedicato alle principali sfide che si presentano nell'accoglienza dei NAI nella scuola primaria. Vengono affrontati i temi della sofferenza, del trauma e del rischio di medicalizzazione, così come le esperienze di

disorientamento legate al processo migratorio e all'impatto con un contesto sconosciuto. Si discutono inoltre i problemi di incomprensione tra scuola e famiglia e le questioni legate alla valutazione degli alunni, sia in ingresso sia durante il percorso formativo. Il capitolo 4 approfondisce in maniera specifica il tema della lingua e dei processi di acquisizione linguistica. All'interno di questo quadro si affrontano il rapporto tra lingue e potere, le opportunità di apprendimento che ne derivano, il ruolo della lingua madre e le gerarchie di prestigio tra le diverse lingue. Successivamente, si analizzano le modalità di insegnamento e di apprendimento dell'italiano L2 nei diversi setting scolastici, con particolare attenzione alle pratiche di insegnamento curriculare, agli interventi push-in dei facilitatori in classe e agli approcci pull-out dei laboratori linguistici. Il capitolo passa poi in rassegna i meccanismi che favoriscono una corretta immersione nel contesto scolastico e si conclude con un approfondimento sul rapporto tra affettività e apprendimento linguistico.

Nella parte dedicata alla ricerca empirica, il capitolo 5 presenta il contesto dell'indagine, partendo dall'inquadramento del fenomeno a livello nazionale e ricostruendo le principali caratteristiche del sistema e del quadro normativo di riferimento. Successivamente, l'attenzione si concentra sulla gestione territoriale sul Comune di Prato: ne vengono ripercorse l'evoluzione storica, le specificità legate alla migrazione e al distretto tessile, fino ad arrivare al sistema comunale dei servizi, alle scuole e ai doposcuola oggetto di studio. Il capitolo 6 espone gli obiettivi della ricerca, articolandoli in tre obiettivi specifici e nelle corrispondenti domande e sotto-domande di ricerca. Il capitolo 7 illustra l'approccio: vengono descritti i paradigmi teorici adottati, l'epistemologia e l'etica della ricerca, per poi passare al disegno metodologico. Si illustra quindi l'approccio *mixed methods*, le tecniche di raccolta dei dati. Il capitolo 8 riguarda l'analisi dei dati e distingue le diverse tipologie di analisi condotte: l'analisi critica delle normative e dei protocolli scolastici, l'analisi quantitativa del database della facilitazione linguistica del Comune e l'analisi tematica riflessiva (RTA) che integra i dati provenienti da osservazioni mirate ed esperienziali, interviste semi strutturate, focus group e questionari. Infine, il capitolo 9 discute i risultati alla luce dei tre obiettivi della ricerca, mettendoli in dialogo con la letteratura esposta nella prima parte. Le conclusioni sintetizzano i risultati raggiunti, evidenziano i limiti della ricerca e delineano le prospettive future che emergono da questo lavoro.

PARTE PRIMA: COORDINATE TEORICHE

Questa prima parte della tesi è dedicata alla revisione della letteratura e intende offrire un quadro teorico articolato sui processi di accoglienza scolastica degli alunni neoarrivati (NAI). L'obiettivo è comprendere a fondo le dinamiche che caratterizzano tali processi e gli apporti che i diversi soggetti coinvolti (NAI, istituzioni, famiglie, comunità e docenti) offrono per la loro realizzazione. La revisione si propone di delineare i principali nodi interpretativi che hanno guidato la ricerca in questo campo, mettendo in luce tanto le categorie concettuali adottate quanto i contesti e le pratiche in cui esse vengono concretamente applicate.

La struttura si articola in quattro capitoli (Figura 2). I primi due sono concepiti in modo speculare: il primo si concentra sulla definizione di NAI, sui limiti della categoria e sulle caratteristiche che ne contraddistinguono l'esperienza; il secondo analizza il contesto di accoglienza nei suoi diversi livelli, dalle politiche nazionali fino alle pratiche quotidiane dei docenti. I capitoli successivi propongono invece due focus specifici: il terzo capitolo approfondisce le criticità e le sfide principali che interrogano il sistema di accoglienza e ne evidenziano le possibilità di miglioramento; il quarto si concentra sul ruolo delle lingue e sui processi di apprendimento linguistico, discutendo ideologie, pratiche e dimensioni affettive che plasmano l'esperienza scolastica dei NAI.

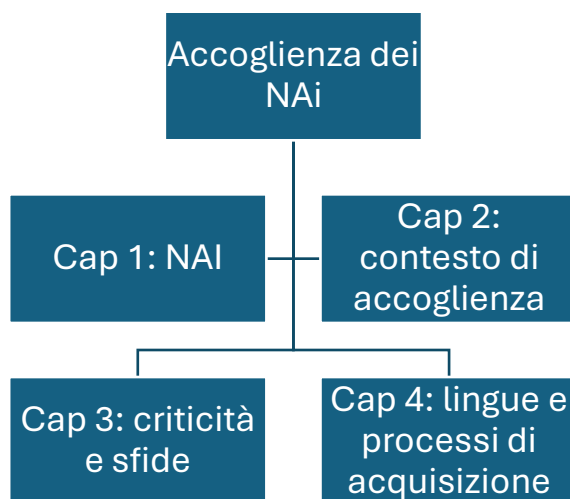


Figura 2 Struttura dei capitoli di inquadramento teorico

Più nel dettaglio, il primo capitolo si concentra sugli alunni neoarrivati, introducendo la categoria di NAI e discutendone le definizioni, le varianti e i contesti di utilizzo. Vengono messi in luce i limiti e le criticità della categoria, che rischiano di produrre semplificazioni e generalizzazioni, e vengono analizzate le principali caratteristiche (età, provenienza, modalità migratorie, famiglia e scolarizzazione pregressa) che contribuiscono a definire in modo dinamico e interconnesso l'esperienza del NAI.

Il secondo capitolo indaga le caratteristiche del contesto di arrivo, collocando i processi di accoglienza entro una cornice ecologico-critica che considera i diversi livelli scalari in cui si articolano le pratiche educative. Si parte dal sistema nazionale e dalle politiche di accoglienza, per passare ai contesti territoriali, alla scuola come istituzione e spazio sociale, alla classe come micro-universo relazionale, fino ad arrivare al ruolo dei docenti. L'analisi mette in evidenza come ciascun livello concorra a modellare le esperienze quotidiane degli studenti neo-arrivati.

Il terzo capitolo affronta le criticità e le sfide che attraversano i processi di accoglienza, individuando macrotemi spesso trascurati nei dibattiti politici ed educativi. Vengono esplorate le dimensioni trasformative della migrazione, i processi di vulnerabilizzazione, le condizioni di spaesamento e le tensioni che emergono dall'incontro tra modelli culturali differenti. L'obiettivo è mostrare come queste sfide non investano soltanto i singoli studenti, ma chiamino in causa il funzionamento complessivo del sistema educativo.

Infine, il quarto capitolo approfondisce il tema delle lingue e dei processi di acquisizione, mettendo in discussione le cornici pedagogiche e le ideologie che hanno guidato l'educazione linguistica degli studenti con background migratorio. Vengono analizzati il ruolo della lingua madre e delle gerarchie di prestigio, i diversi setting scolastici e i modelli di immersione, fino alle dimensioni affettive e identitarie che plasmano l'esperienza linguistica. Il capitolo intende mostrare come l'acquisizione linguistica non sia un fenomeno neutro, ma un processo situato all'incrocio tra lingue, poteri e processi affettivi.

1. Gli alunni neoarrivati

Il primo capitolo introduce la categoria di studente neoarrivato, con l'obiettivo di chiarirne le definizioni principali, metterne in luce le criticità e delineare le caratteristiche più rilevanti che incidono sul percorso scolastico⁵. Il capitolo intende mostrare come la categoria NAI, pur essendo largamente utilizzata, presenti limiti interpretativi e rischi di semplificazione che incidono sia sul piano analitico sia su quello delle pratiche educative. Vengono discussi tre nodi principali: l'analisi delle definizioni di NAI prodotte a livello internazionale e delle relative sottocategorie (§1.1); i limiti e le criticità delle definizioni esistenti e del loro utilizzo (§1.2); le caratteristiche che maggiormente incidono sui percorsi scolastici e le traiettorie di vita (§1.3).

La prima sezione (§1.1) prende in esame la categoria di alunno neoarrivato, ricostruendone le diverse definizioni e i contesti di utilizzo. Viene approfondita la tendenza a legare il concetto di NAI alla dimensione linguistica, con particolare attenzione alla conoscenza della L2, e vengono discusse le implicazioni derivanti dalla presenza di studenti con scarsa o nulla scolarizzazione pregressa.

La seconda sezione (§1.2) analizza i limiti e le criticità della categoria. Dall'analisi risultano particolarmente rilevanti quattro dimensioni: l'ambivalenza semantica del termine, l'ampiezza del gruppo che viene identificato, la mancanza di una delimitazione chiara e gli impliciti socioculturali. Questi elementi mostrano come la categoria, pur essendo operativa, rischi di produrre generalizzazioni che nascondono la varietà dei percorsi e dei bisogni educativi.

Infine, la terza sezione (1.3) esplora le caratteristiche che contribuiscono ai percorsi educativi e le traiettorie di vita: età, provenienza, modalità migratorie, appartenenza familiare e percorsi scolastici precedenti vengono analizzati come fattori interdipendenti, che interagiscono tra loro e influenzano i risultati dell'accoglienza. L'attenzione è posta non solo sugli aspetti descrittivi, ma anche sui margini di agency e sulle possibilità di azione che ciascun alunno porta con sé all'interno dei contesti scolastici.

1.1. La categoria di neoarrivato: definizioni, varianti e contesti di uso

Nel panorama internazionale, gli studenti migranti che sono arrivati recentemente nel paese ospitante vengono generalmente indicati con le espressioni di *newly arrived students* o *newcomer students*. In contesti nordamericani, a queste formule si preferisce l'etichetta di *recently arrived immigrant*.

A livello di policy europee, il termine di riferimento è quello di *Newly Arrived Migrant Students* (NAMS) (European Commission & PPMI, 2013): con tale termine vengono classificati minori fino a 18 anni, nati

⁵ Tratteremo queste dimensioni separatamente e in modo analitico anche se non devono essere concepite in senso essenzialista, ma piuttosto come aspetti dinamici, interconnessi tra loro e profondamente intrecciati con la soggettività di ciascuna persona.

all'estero da genitori anch'essi "stranieri" e inseriti nella scuola formale dopo essere arrivati nel paese durante o prima dell'età dell'obbligo scolastico. Si tratta di una definizione estremamente generica i cui criteri, oltre all'essere migranti, riguardano esclusivamente l'età (essere minorenni) e il momento di arrivo (prima o durante l'obbligo scolastico):

"Persons up to 18 years of age, born outside their current country of residence to parents also born outside this host country and who have arrived in the EU/EEA host country during or before the age of compulsory education and enter formal education in their host country" (European Commission & PPMI, 2013, p. 37).

1.1.1. NAI e L2

Se in Europa i NAMS vengono definiti in base ai criteri dell'età e della relazione con l'obbligo formativo, negli Stati Uniti le politiche educative tendono ad associare agli studenti neoarrivati ad una terza caratteristica: il livello di competenza linguistica in inglese. Si parla quindi di *Recently Arrived English Learners* (RAEL) o, in forma più specifica, di *Recently Arrived Immigrant English Learners* (RAIEL), ovvero

"students who have arrived in the U.S., been enrolled in U.S. schools for fewer than three academic years, and are classified as English learners upon entry" (Umansky et al., 2018, p. 7).

Tale enfasi sulla lingua riflette una distinzione importante rispetto al contesto europeo ed è probabilmente legata alla significativa presenza, negli Stati Uniti, di studenti immigrati che parlano fluentemente l'inglese, identificati l'acronimo RAINEL (*Recently Arrived Immigrant Non-English Learners*)⁶. A livello europeo, diversi paesi, soprattutto anglofoni, adottano terminologie legate all'apprendimento della lingua del paese ospitante per identificare gli studenti neoarrivati: in Inghilterra, ad esempio, si utilizza l'espressione *English as an Additional Language* (EAL) per indicare gli studenti che apprendono l'inglese come seconda lingua; in Galles l'equivalente è *Welsh as an Additional Language* (WAL). Anche in Francia l'accento è sulla conoscenza della lingua francese: viene usato termine *élève allophone nouvellement arrivé* che si applica agli studenti neo-arrivati la cui prima lingua è diversa dal francese (Eurydice, 2019, p. 52). In Irlanda, invece, il termine EAL è stato progressivamente sostituito da *newcomer*, una categoria che intende valorizzare sia la lingua madre sia i bisogni socioculturali degli studenti (ibidem).

A questa tendenza si contrappone quella di altri paesi di mettere l'accento soltanto sul tempo di arrivo sul territorio. A questo gruppo fa parte, ad esempio, la Spagna, dove si parla di *estudiantes recién*

⁶ "We differentiate these students from RAINEL students because often their needs differ from those of RAIEL students. Many RAINEL students may be, for example, study abroad students, or relatively socio-economically advantaged children in professional families that come to work in the U.S. Some RAINEL students may more closely resemble traditional RAIEL students, however. For example, children arriving from countries where English is an official language such as South Sudan or the Marshall Islands may share many of the social, economic, and psychological experiences of RAIEL students even though they arrive fluent in English" (Umansky et al., 2018, p. 7).

llegados, (Carrasco & Pamies, 2011; Soler-Campo & Stuardo-Concha, 2024, p. 3) e anche l'Italia dove, negli ultimi anni si è affermato l'acronimo NAI. Coniato da Graziella Favaro (Ongini, 2012), il termine è diventato ricorrente nei documenti ufficiali, in particolare a partire dall'introduzione nelle Linee guida ministeriali del 2014 (per un approfondimento sul quadro normativo, si veda il §5.2).

1.1.2. NAI con scarsa scolarizzazione

La letteratura più recente ha iniziato a distinguere un sottogruppo caratterizzato da livelli di scolarizzazione molto bassi o interrotti, che si discostano significativamente dalle aspettative del sistema scolastico del paese ospitante. Si tratta di una distinzione rilevante, poiché questa tipologia di studenti sembra manifestare la tendenza ad avere bisogni educativi (Brännström & Ottemo, 2024) differenti rispetto ai NAMS con un solido percorso scolastico precedente.

Partendo dal termine generale NAMS, nelle policy europee si è iniziato a parlare di *Newly Arrived Students with Limited Schooling* (NALS) per definire quegli studenti il cui background scolastico differisce in modo marcato da quanto previsto nel sistema educativo di arrivo

“Newly arrived students whose school background differs distinctly from what, in relation to their age, is expected in the school system in their country of resettlement” (Brännström & Ottemo, 2024, p. 486).

Anche negli Stati Uniti si ritrova una definizione simile: i SIFE o SLIFE (*Students with Limited or Interrupted Formal Education*) secondo la definizione dal Dipartimento dell'Educazione (U.S. Department of Education, 2016) sono quegli studenti che dopo la seconda classe della primaria, risultano avere hanno almeno due anni in meno di scolarizzazione e un rendimento scolastico inferiore di almeno due anni rispetto al livello medio aspettato.

“All ELs who enter U.S. schools after grade 2; have at least two fewer years of schooling than peers; function at least two years below expected grade level; and may be preliterate in their native language” (U.S. Department of Education, 2017)

1.2. Limiti e criticità della categoria

Dalla ricognizione della letteratura e dall'analisi delle policy mette in luce come le definizioni presenti facciano emergere alcuni limiti e aspetti critici nella categorizzazione degli studenti neoarrivati⁷. L'effetto che ne deriva è una relativa vaghezza del termine, che, come vedremo nella ricerca, produce conseguenze significative anche sul piano operativo. Riteniamo che le cause di questa vaghezza possano essere ricondotte a quattro aspetti principali:

⁷ Per semplicità e omogeneità, in questa tesi privilegeremo l'uso del termine italiano.

1. una generale ambivalenza del termine e del suo utilizzo;
2. l'eccessiva ampiezza della categoria;
3. l'assenza di criteri chiari di delimitazione;
4. la presenza di impliciti teorici e ideologici non dichiarati.

1.2.1 Ambivalenza

A nostro avviso, l'ambivalenza che circonda il termine di neoarrivato scaturisce da tre fenomeni distinti.

Il primo riguarda la stessa categorizzazione, che non viene adottata in maniera uniforme né a livello internazionale né europeo. L'analisi della Commissione Europea (2019) evidenzia che solo 23 paesi dell'Unione ricorrono a questa categoria, mentre negli altri o non è riconosciuta o viene sostituita da formule più ampie come studenti migranti, immigrati o studenti con background migratorio (cfr. Figura 3). L'utilizzo di etichette generiche, se da un lato può essere letto come un tentativo consapevole di evitare una classificazione rigida e di lasciare spazio alla complessità dei percorsi individuali (Osservatorio nazionale, 2022) dall'altro produce effetti pericolosi per gli studi sul tema e le azioni specifiche. Tali denominazioni generiche non permettono infatti di cogliere le differenze interne e finiscono spesso per appiattire gli interventi educativi invece di adattarli in modo specifico e situato.

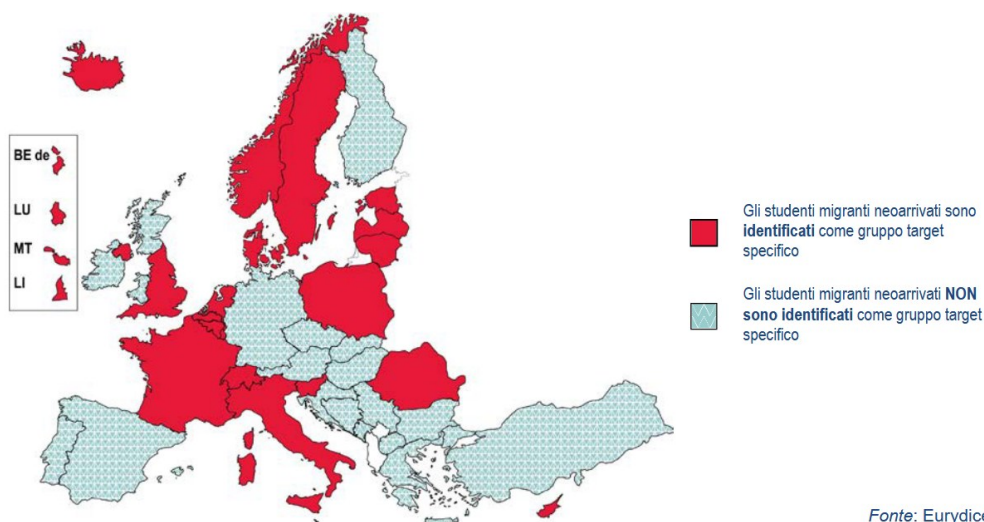


Figura 3. Studenti migranti neoarrivati identificati come categoria specifica, 2017/18. Fonte Eurydice

La seconda fonte di ambivalenza scaturisce dalla persistente sovrapposizione terminologica tra migranti di prima generazione e studenti neoarrivati. In linea teorica, questi ultimi dovrebbero rappresentare una fattispecie interna alla prima generazione migrante, tuttavia, nelle policy spesso le due etichette vengono trattate come equivalenti, come viene confermato da alcuni documenti ufficiali europei dove si legge: *“newly arrived migrant children enrolled in formal education or newly arrived migrant students (NAMS) and first-generation migrants are used interchangeably”* (European Commission & PPMI, 2013, p. 37). La sovrapposizione e l'uso indistinto di questi termini non solo genera

confusione concettuale, ma alimenta un'ambivalenza che si riflette direttamente nelle politiche e nelle pratiche scolastiche.

La terza fonte di ambivalenza riguarda la sovrapposizione tra lo status di neoarrivato e l'accesso alle misure di supporto educativo. In molti contesti, infatti, la durata dello "status" di neoarrivato coincide, in maniera automatica e non problematizzata, con la durata dell'erogazione di interventi specifici di accoglienza o di supporto linguistico. Questa confusione tra dimensione amministrativa e bisogno pedagogico genera fraintendimenti: da un lato si rischia di prolungare indefinitamente una condizione di eccezionalità che dovrebbe essere transitoria, dall'altro si corre il pericolo di interrompere precocemente i sostegni necessari solo perché il limite temporale è stato formalmente superato. Come sottolineato dal rapporto Eurydice (2019, p. 54), questa sovrapposizione contribuisce ad alimentare ambiguità interpretative, rendendo più difficile una lettura situata e personalizzata dei percorsi degli alunni.

1.2.2. Ampiezza

Un secondo nodo critico è legato all'ampio range di età che viene usato. Di fatto, nella definizione di NAI vengono inclusi tutti i minori con esperienza migratoria iscritti alla scuola formale, senza distinguere età né ordine di scuola: negli USA si fa riferimento al range K-12 (cioè dall'infanzia alla fine della secondaria) (U.S. Department of Education, 2016), mentre in Europa, i NAMS sono tutti i minorenni (Eurydice, 2019). Questa ampiezza, pur pensata per garantire inclusione, rischia di essere poco informativa ed efficace: bisogni linguistici, profili evolutivi e tempi di apprendimento variano sensibilmente tra infanzia, primaria e secondaria. Ignorare tali soglie scolastiche tende a produrre una categoria eccessivamente ampia, che potrebbe occultare le priorità educative legati alle diverse fasi evolutive della persona (UNESCO, 2012)⁸.

1.2.3. Mancata delimitazione della categoria

Un'ulteriore criticità riguarda la mancanza di criteri specifici per la delimitazione dello status di "neoarrivato". Una vaghezza che appare particolarmente evidente nei documenti europei, al contrario degli Stati Uniti dove i parametri risultano generalmente più definiti (cfr. §1.1).

Per quanto riguarda la durata dello "status", in alcuni contesti non viene stabilito alcun limite temporale, generando incertezza su quando questo status abbia effettivamente inizio e su quanto a lungo possa essere mantenuto. In altri contesti, invece, vengono fissati vincoli temporali precisi, ma la variabilità tra stati è notevole e, come osservato dal rapporto Eurydice (2019, p. 169), fa pensare che sia stata frutto di una riflessione poco ancorata ai reali bisogni educativi degli studenti.

⁸ Per evitare tale vaghezza in questa tesi tenderò a parlare di alunni NAI riferendomi al ciclo della scuola primaria, studenti NAI per gli adolescenti e NAI per indicare tutti.

Le differenze emergono anche nei criteri di calcolo. Alcuni sistemi collocano l’inizio dello status alla data di arrivo nel territorio nazionale, come avviene in Danimarca, Paesi Bassi, Islanda, Norvegia e in alcune regioni del Belgio. Altri, al contrario, fanno coincidere il conteggio con l’effettiva iscrizione scolastica, come nel caso della Francia, della Slovenia, della Svezia e del Regno Unito (Inghilterra e Irlanda del Nord). Questa pluralità di approcci si riflette anche nella letteratura scientifica: negli Stati Uniti, ad esempio, le policy definiscono un limite triennale per lo status di RAIEL, ma alcune ricerche restringono il periodo di osservazione a soli dodici mesi precedenti la prima iscrizione scolastica (Williams & Butler, 2024, p. 9).

Infine, anche la variabile dei tempi di iscrizione scolastica dei neoarrivati contribuisce alla mancata delimitazione della categoria. Si evidenzia infatti significative differenze in Europa e una generale assenza di norme chiare: secondo Eurydice (2019, p. 76), solo 19 Paesi UE stabiliscono un termine massimo per l’iscrizione, con indicazioni che spaziano dall’immediata presa in carico fino a un massimo di 91 giorni (Figura 4). L’Italia, in particolare, non prevede alcun limite temporale specifico, lasciando ampio margine di discrezionalità alle istituzioni scolastiche nella gestione del primo inserimento. Tale assenza di un riferimento temporale condiviso rischia di compromettere l’equità dei percorsi di accoglienza, soprattutto nei contesti locali dove le risorse sono limitate e i tempi di presa in carico possono allungarsi notevolmente.

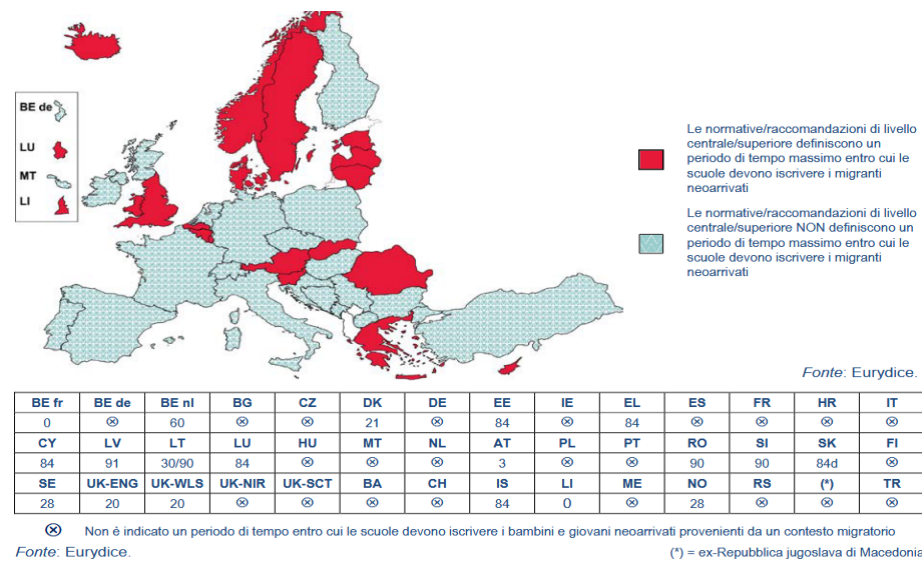


Figura 4 Periodo di tempo massimo che le scuole hanno per iscrivere gli studenti migranti neo-arrivati, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), numero di giorni, 2017/18. Fonte Eurydice

Sebbene alcuni paesi adottino un criterio temporale per delimitare lo status di neoarrivato, con soglie più o meno esplicite e coerenti, ciò che emerge come criticità è l’assenza di parametri qualitativi e procedurali. In pratica, l’attribuzione e la cessazione di questa etichetta non vengono mai legate all’effettivo raggiungimento di obiettivi individuali effettivi, che si tratti di competenze linguistiche, di integrazione relazionale o di progressi scolastici. In altri termini, lo status rimane ancorato a una

scansione temporale astratta, senza alcun riferimento ai processi reali di apprendimento e adattamento. In nessun caso, infatti, il passaggio da “neoarrivato” a studente ordinario viene fatto coincidere con il superamento delle barriere iniziali o con il colmarsi, almeno parziale, del divario rispetto ai coetanei “autoctoni”.

1.2.4 Impliciti

L'analisi comparata delle fonti di letteratura e dei documenti di policy permette di far emergere una serie di impliciti teorici e ideologici che sembrano orientare la definizione e l'uso della categoria dei NAI. Questi impliciti contribuiscono a costruire una rappresentazione stereotipata e riduttiva dell'alunno neoarrivato e dei suoi bisogni, influenzando in modo significativo sia le pratiche educative sia le scelte politiche. In particolare, si individuano quattro presupposti ricorrenti:

1. *I NAI vengono rappresentati come soggetti intrinsecamente bisognosi o traumatizzati*, la cui esperienza migratoria è automaticamente associata a una condizione di fragilità psicologica e sociale;
2. *Il bisogno principale attribuito ai NAI è l'apprendimento della lingua del paese ospitante*, considerato come prerequisito essenziale per qualsiasi forma di integrazione;
3. *Gli adolescenti tendono a essere implicitamente assunti come il gruppo di riferimento all'interno della categoria dei NAI*, venendo concepiti come i più problematici o bisognosi, oscurando spesso le esigenze specifiche dei bambini più piccoli;
4. *La presenza dei NAI è concepita come stabile e definitiva*, dando per scontato che i percorsi migratori siano conclusi e che l'obiettivo ultimo sia l'integrazione a lungo termine nel sistema scolastico e sociale del paese d'arrivo.

Deficit

Tra le varie criticità sollevate dalla letteratura internazionale, quella più ricorrente riguarda la rappresentazione dei NAI/NAMS secondo una “logica del deficit”: una visione che tende a considerarli come intrinsecamente sofferenti, problematici e carenti (Migliarini et al., 2019; Tajic & Bunar, 2023; Uptin et al., 2013), anziché riconoscerli come persone portatrici di competenze pregresse e risorse culturali. Questa narrazione deficitaria è spesso rafforzata dal riferimento alle esperienze traumatiche vissute dagli studenti, che vengono portate come giustificazione ulteriore della loro presunta vulnerabilità (Devine & McGillicuddy, 2016; Pastoor, 2015). Tale critica si allinea alla teoria della “vittima perfetta” usata negli studi di migrazioni soprattutto relativamente ai richiedenti asilo (Sòrgoni, 2022) come costruito per validare la loro presenza nel paese di accoglienza e il loro status giuridico.

Di fatto, nelle policy i NAI vengono tendenzialmente descritti come privi delle conoscenze necessarie per orientarsi nel nuovo sistema scolastico, “*lacking knowledge in relation to the school system in the new country*” (Wigg & Ehrlin, 2021, p. 2), e per questo raramente riconosciuti come soggetti competenti.

NAMS are not recognised as competent and resilient, but almost exclusively seen as a problem and with problems, especially for subject matter teachers in mainstream classes (Tajic & Bunar, 2023, p. 298).

Questa visione contribuisce a strutturare un modello di accoglienza legato al deficit (*deficit model*) che esclude la prospettiva degli studenti (Nilsson & Bunar, 2016) concentrando l'attenzione in modo sproporzionato sulle difficoltà e dando legittimità a un sistema di interventi che trascura le capacità già acquisite dagli alunni (Moore, 2004). Ne deriva un sistema intrappolato in un processo che, attraverso risposte di tipo normativo, organizzativo e pedagogico, ricrea i medesimi problemi che vorrebbe risolvere (Nilsson & Bunar, 2016).

Un contributo particolarmente utile per comprendere questi meccanismi è fornito dall'analisi di Emery et al. (2023a), che riprende il concetto di *doxa* (Bourdieu, 1977), ovvero quell'insieme di assunti dati per scontati che orientano le pratiche degli insegnanti, per spiegare come i NAI vengano percepiti dagli insegnanti come carenti del capitale culturale e sociale necessario per intraprendere un percorso scolastico ambizioso. Guidati da tali assunti, gli insegnanti vedrebbero nei NAI persone destinate a incontrare maggiori ostacoli e incorrere nel rischio di abbandono precoce. Di conseguenza, gli insegnanti tendono a proporre scelte scolastiche conservative, orientando gli studenti verso percorsi "sicuri", ritenuti meno esposti al rischio di fallimento (Emery et al., 2023a).

Lingua

Un'altra delle assunzioni più radicate e diffuse nelle politiche e nei discorsi educativi relativi agli alunni neoarrivati riguarda il carattere di indispensabilità attribuito all'apprendimento della lingua del paese ospitante. Sebbene tale processo rappresenti indubbiamente una necessità fondamentale per i NAI, questa dimensione tende spesso a monopolizzare l'attenzione, oscurando bisogni altrettanto cruciali, se non talvolta più urgenti, come la sofferenza della persona, il supporto emotivo, la valorizzazione delle risorse pregresse o l'orientamento nel nuovo contesto scolastico.

Questa impostazione totalmente schiacciata sulla lingua emerge chiaramente anche nelle "Linee guida italiane" (MIUR, 2014), in cui l'intero capitolo 6.3, l'unico dedicato alle attività per gli alunni neoarrivati, risulta focalizzato esclusivamente sull'apprendimento della lingua italiana, senza menzionare altri ambiti di intervento. Visione riscontrabile anche in documenti di policy europei: ad esempio nel rapporto della Commissione Europea (2013) si riconoscono le esigenze specifiche degli studenti migranti, ma si ribadisce con forza "*the urgency of overcoming the language barrier*" (European Commission, 2013, p. 13) come priorità principale per i NAI. Anche studi più recenti confermano questa tendenza. Nel report coordinato da Amalee Meehan (2021), che coinvolge diversi paesi europei tra cui Norvegia, Malta, Irlanda, Romania, Belgio e Portogallo, si evidenzia che:

Language support is the biggest challenge and concern across our PCs (Participating Countries NDR), with language of instruction still the top level policy priority. This appears to be at the expense of other areas such as outreach to parents (Meehan et al., 2021, p. 8).

Adolescenti

L'analisi della letteratura evidenzia come un altro presupposto largamente diffuso sia l'identificazione implicita tra lo status di NAMS e l'età adolescenziale. Questo assunto, raramente esplicitato, traspare tanto nella letteratura accademica quanto nei documenti di policy, contribuendo a costruire una rappresentazione parziale e distorta del fenomeno. Molti studi internazionali, infatti, danno per scontato che i NAMS coincidano con giovani che emigrano durante l'adolescenza, collocandosi così nel sistema scolastico del Paese ospitante in una fase avanzata del loro percorso educativo. È esemplificativo, a questo riguardo, il seguente passaggio:

Within this context, contemporary Western-European societies are nowadays confronted with growing challenges resulting from the increased influx of young people who emigrate during adolescence. These students, known as 'Newly Arrived Migrant Students' (NAMS), enter a new educational system during their educational career. (Emery et al., 2020, pp. 18–19)

Pur riconoscendo come l'adolescenza costituisca, come mostrano numerosi studi (cfr. §1.3.1), una fase particolarmente critica per i percorsi educativi dei NAI, non si può ritenere che l'infanzia sia priva di problematicità o meno meritevole di attenzione. Al contrario, anche i bambini più piccoli presentano esigenze educative complesse, spesso trascurate da politiche e ricerche e dunque meno visibili nel dibattito pubblico. Questa tendenza, sebbene chiaramente rintracciabile nei dispositivi normativi e nelle pratiche scolastiche, resta scarsamente problematizzata in letteratura, contribuendo a consolidare una narrazione incompleta e potenzialmente marginalizzante nei confronti dell'età infantile.

Stanzialità

Come punto conclusivo di questo paragrafo, è importante soffermarsi su un aspetto raramente tematizzato nella letteratura sui NAI, ma che appare profondamente strutturante: l'assunto implicito di stabilità che permea l'immaginario scolastico occidentale e che condiziona la capacità delle istituzioni educative di confrontarsi con le traiettorie migratorie contemporanee.

Come osservato da diversi autori, le società occidentali tendono a rappresentarsi attraverso l'idea di una condizione "stabile", fondata sulla residenzialità e sulla permanenza territoriale (A. White et al., 2011). Fass (2005) sintetizza efficacemente questo paradigma, sottolineando come *"ideal Western childhoods have been imagined as stable and associated with residential fixity"* (Fass, 2005, p. 937). È in continuità con questa visione che si è modellato il sistema scolastico, costruito attorno a percorsi lineari e radicati e dunque poco predisposto a intercettare forme di mobilità non standardizzate.

Le traiettorie migratorie contemporanee, tuttavia, raramente si configurano come un approdo definitivo: più spesso costituiscono tappe intermedie all'interno di strategie multilocali e transnazionali, in cui le famiglie si muovono su scale geografiche multiple (cfr. §1.3.3). In questo quadro, la migrazione continua a essere percepita come un evento eccezionale “extra-ordinary” (European Commission, 2013, p. 24 Annex 1) e non come una delle tante forme possibili di esperienza infantile.

L'assunto di stanzialità rischia così di produrre modelli educativi poco sensibili alle esigenze di bambini e famiglie che si muovono secondo logiche transnazionali, plurilocali, temporanee o soggette a continui riassetamenti (cfr. §1.3.3).

1.3. Caratteristiche importanti dei NAI

L'analisi della letteratura attesta come la categoria NAI sia estremamente eterogenea e presenti una vasta gamma di caratteristiche che influenzano profondamente il percorso educativo e l'inclusione scolastica dei singoli alunni (Emery et al., 2020, 2023b, 2023a, 2024; European Commission & PPMI, 2013; Meehan et al., 2021; S. A. Norozi, 2023). Nei prossimi paragrafi tratteremo le caratteristiche più importanti in tal senso, consci che tali dimensioni non possono essere trattate come indipendenti ma devono essere pensate come variabili interdipendenti che si influenzano reciprocamente nel tempo e nei contesti, assumendo significati diversi a seconda delle condizioni istituzionali (normative e dispositivi di accoglienza), delle pratiche scolastiche (organizzazione dei tempi, supporti, aspettative docenti) e delle cornici interpretative sottese che informano gli attori coinvolti (cfr. Cap. 2). In questa prospettiva, le categorie descrittive non devono essere e pensate in maniera essenzialista, servono piuttosto come lenti analitiche per leggere traiettorie biografiche e scolastiche situate: è nell'intersezione tra fattori individuali (storia migratoria, risorse linguistiche e culturali, esperienze pregresse), relazionali (reti familiari e di pari) e istituzionali (regole di accesso, criteri di collocazione, azioni) che si configurano opportunità, vincoli e bisogni.

1.3.1. Età

L'età di arrivo nel paese ospitante ha un impatto significativo e a lungo termine sui risultati educativi, tanto che le evidenze sembrano ormai concordi e consolidate nell'affermare come l'età avanzata di arrivo nel paese ospitante sia un predittore robusto e di lungo periodo per inferiori esiti educativi e, più in generale, percorsi di successo più deboli (Ansala et al., 2019; Basu, 2018; Berry et al., 2006; Berry, 2023; Filindra et al., 2011; Hermansen, 2017; Levels & Dronkers, 2008b; OECD, 2012a). Nella sua analisi dei risultati PISA, l'OCSE (2010b) suddivide i neo-arrivati in:

- *early arrivers*, chi è arrivato a 5 anni o prima (in genere, bambini giunti prima dell'inizio della scolarità obbligatoria);
- *mid-arrivers*, chi arriva tra i 6 e gli 11 anni;

- *late arrivers* coloro che sono arrivati dopo i 12 anni.

Le analisi comparative sui test PISA convergono sull'esistenza di una tendenza a una riduzione progressiva e costante delle performance scolastiche all'aumentare dell'età di arrivo nel paese ospitante in relazione al raggiungimento degli standard accademici dei pari⁹ (OECD, 2010b). Tale fenomeno in letteratura viene definito come *late-arrival penalty*, ovvero, la tendenza, al crescere dell'età d'ingresso, a vedere peggiori i risultati nelle valutazioni e una conseguente diminuzione della probabilità di conseguire titoli più alti e, in prospettiva, esiti occupazionali più deboli (Levels & Dronkers, 2008c; OECD, 2012a). In tale direzione vanno altri studi che mostrano come la frequenza alla scuola dell'infanzia e alla primaria nel paese di destinazione risulta associata a una maggiore probabilità di raggiungere titoli di studio secondari superiori e terziari (Christensen & Stanat, 2007; Gobbo, 2011; OECD, 2006). A tal proposito, alcuni studi svedesi sembrano riscontrare una soglia critica attorno ai 9 anni: oltre tale età i profili di rendimento declinano più ripidamente, verosimilmente per l'interazione tra apprendimento linguistico tardivo e acquisizione disciplinare (Aslund et al., 2009; Böhlmark, 2008). Altri invece, sembrano porre tale soglia a partire già dai 7 anni, soprattutto nelle discipline estremamente dipendenti dalla lingua di studio (Abufhele et al., 2024; Beck et al., 2012). Un'altra caratteristica interessante emersa dagli studi, gli *early arrivers* tendono a performare su livelli simili agli studenti di seconda generazione, ma restano leggermente svantaggiati rispetto agli "autoctoni". Esistono quindi altre caratteristiche che concorrono ad influenzare le performance scolastiche oltre all'età di arrivo.

Queste evidenze contrastano con le teorie meno recenti che ipotizzavano l'esistenza di una "*vulnerable age*" (Cahan et al., 2001), cioè un andamento caratterizzato da una curva a U tra età di arrivo e rendimento scolastico, dove gli esiti migliori sarebbero per chi arriva molto presto o molto tardi e i risultati peggiori per chi arriva negli anni intermedi. La cosiddetta *vulnerable age hypothesis* (Inbar & Adler, 1976) sosteneva che la discrepanza tra pressione ambientale e risorse per fronteggiarla sia massima nella scuola primaria.

La letteratura sembra evidenziare come, nei sistemi che prevedono percorsi separati di accoglienza per i NAI (cfr. §2.1), un arrivo tardivo si associ più frequentemente a permanenze prolungate in setting separati e a transizioni più difficili verso le classi ordinarie, con effetti sulla piena partecipazione disciplinare e sulle scelte scolastiche successive (Nilsson & Bunar, 2016). Infine, sul versante psicosociale, un'età più elevata all'arrivo sembra correlare con un maggior rischio di sofferenza con ricadute su rendimento e transizioni (Berry et al., 2006; Hermansen, 2017; Suárez-Orozco et al., 2010).

⁹ I risultati del Pisa possono esser influenzati dal fatto che questo ultimo gruppo avrà quindi frequentato al massimo tre anni di scuola nel paese di destinazione al momento della prova.

Età e acquisizione della lingua seconda

Gli studi convergono nel rilevare che l'acquisizione di una seconda lingua risulta generalmente più agevole in età precoce: il cosiddetto *age of arrival* o *age of onset* documenta un chiaro vantaggio per i bambini giunti prima, sia per quanto riguarda le componenti strutturali della lingua (morfosintassi), sia, in modo ancora più marcato, per il profilo fonetico-fonologico (Hartshorne et al., 2018; J. S. Johnson & Newport, 1989; Piske et al., 2001). Tali risultati sono dovuti non solo alla naturale predisposizione all'apprendimento linguistico dei bambini ma anche al fatto che i NAI che arrivano in tenera età dispongono di un arco temporale più ampio per sviluppare una padronanza linguistica sufficiente a partecipare pienamente alla vita scolastica (Nilsson & Axelsson, 2013).

L'apprendimento della L2, e in particolare il possesso delle CALP, si configura dunque come un fattore decisivo negli esiti scolastici dei neoarrivati. Di conseguenza, gli studenti che giungono prima presentano una probabilità più elevata di conseguire risultati scolastici positivi: maggiori chance di completare i cicli formativi e, nel medio periodo, di intraprendere traiettorie educative più solide e continuative (August & Shanahan, 2008; Christensen & Stanat, 2007; Kieffer, 2008; OECD, 2006; Takanishi & Menestrel, 2017).

Questi risultati, tuttavia, richiedono almeno tre cautele interpretative.

In primo luogo, come abbiamo accennato, l'apparente "vantaggio" dei *early arrivers* riflette anche di un effetto di esposizione cumulativa: chi arriva prima dispone di più anni di scolarizzazione e di contatto con la L2; a parità di condizioni, ciò aumenta la probabilità di raggiungere il livello accademico atteso (Kenji Hakuta et al., 2000; Takanishi & Menestrel, 2017). Il fattore temporale, dunque, non dovrebbe essere confuso con un effetto esclusivo dell'età biologica di apprendimento.

In secondo luogo, occorre distinguere tra risultati osservati in termini assoluti e progressi relativi. È vero che la scansione temporale del percorso scolastico fissa tappe ineludibili: i *late arrivers*, avendo meno anni a disposizione prima della conclusione dell'obbligo, tenderanno a mostrare livelli di competenza più bassi all'uscita dal sistema. Tuttavia, questa constatazione non implica necessariamente che siano "meno capaci" di apprendere. Se si considerano i progressi compiuti a parità di anni di frequenza scolastica e di esposizione alla lingua, emerge spesso un quadro diverso, in cui anche gli arrivi tardivi possono registrare apprendimenti rapidi e significativi. In questa prospettiva, la questione diventa quindi valutare i percorsi linguistici con metriche che tengano conto del punto di partenza e dell'intensità delle opportunità di apprendimento.

Infine, è importante considerare la tendenza di una parte consistente degli studi a identificare il "successo linguistico" in termini di somiglianza con il parlante nativo, soprattutto nella dimensione fonetico-fonologica. In questo quadro, l'età appare determinante perché la probabilità di sviluppare un

accento “*nativelike*” diminuisce sensibilmente al crescere dell’età di arrivo (Piske et al., 2001). Tuttavia, studi hanno chiarito che “accento”, “intelligibilità” e “comprensibilità” sono costrutti distinti: è possibile risultare pienamente comprensibili anche mantenendo un accento marcato (Munro & Derwing, 1995, 1999).

1.3.2. Provenienza

Un’ulteriore dimensione che incide in modo significativo sulle traiettorie formative e sui bisogni dei NAI riguarda la distanza tra il contesto di partenza e quello di arrivo. È in questa tensione tra sistemi diversi che si gioca gran parte delle difficoltà di inserimento e delle opportunità di apprendimento. Dalla ricognizione della letteratura emergono quattro dimensioni che devono essere presi in considerazione:

1. distanza socioculturale;
2. distanza tra sistemi educativi;
3. distanza linguistica;
4. distanza dello specifico contesto di provenienza (es. urbano vs. rurale)

Distanza socioculturale

Pur riconoscendo la difficoltà di parlare di “distanza” tra culture o società, data la possibilità di incorrere in derive essenzializzanti o culturaliste, la letteratura documenta, in modo operativo, l’impatto che lo scarto tra paese di origine e paese di arrivo esercita sulle traiettorie scolastiche (Levels et al., 2008; Levels & Dronkers, 2008c; OECD, 2012a; Parasnis & Swan, 2020b). A livello socioculturale, tale distanza può manifestarsi attraverso molte differenze, più o meno consapevoli, in aspetti come i valori, le norme educative o le modalità di relazione scuola-famiglia.

L’ingresso in un nuovo contesto socioeducativo richiede agli alunni migranti di confrontarsi con aspettative comportamentali e stili relazionali spesso divergenti da quelli del contesto di provenienza (Suárez-Orozco et al., 2010). Questo scarto può produrre incomprensioni reciproche: i genitori, ad esempio, possono essere percepiti come poco partecipi non per disinteresse, ma perché provenienti da sistemi educativi nei quali la fiducia nell’istituzione scolastica si esprime proprio attraverso una minore ingerenza diretta (Gromova et al., 2021). Analogamente, gli studenti neoarrivati possono sperimentare spaesamento di fronte a regole, aspettative e quotidianità scolastiche inaspettati, vivendo il passaggio come un brusco cambiamento culturale (ibid.). La letteratura ricorda che la migrazione comporta spesso cambiamenti drammatici nel “*cultural milieu*” e può essere accompagnata da sentimenti di perdita rispetto al mondo originario; condizioni che tendono a riflettersi in un minore senso di sicurezza e appartenenza all’ambiente scolastico (ibid.).

Distanza tra i sistemi scolastici

Una sottodimensione rilevante della distanza socioculturale è quella che riguarda le differenze tra i sistemi educativi di provenienza e di arrivo. Differenze nei programmi (sequenza e densità dei contenuti), negli approcci pedagogici (lezione frontale vs didattiche attive), nei regimi valutativi (esami, valutazione formativa e continua) e nell'organizzazione complessiva (età di inizio della selezione, passaggi di ciclo, tempi scuola) possono incidere in maniera sostanziale sulle traiettorie e sul benessere degli studenti neoarrivati. Quando questi elementi divergono in modo significativo, l'esperienza dei NAI non comporta solo un cambio linguistico, ma un vero e proprio ingresso in una "grammatica scolastica" diversa, con conseguenti disallineamenti nei prerequisiti, nelle routine di studio e nei modi culturalmente legittimati di "fare scuola". Tre snodi emergono con particolare evidenza dalla letteratura.

Curricolo e valutazione. Sequenze di contenuti molto diverse, ad esempio l'anticipazione della formalizzazione in matematica o l'introduzione precoce della lettura analitica in lingua, possono produrre lacune sia disciplinari sia nel linguaggio accademico, che non si colmano con il solo supporto linguistico. Inoltre, sistemi scolastici che pongono forte enfasi su esami o su valutazioni sommative tendono a consolidare i divari iniziali, mentre contesti che bilanciano standard con pratiche valutative di tipo formativo offrono maggiori opportunità di recupero (Levels et al., 2008; OECD, 2010b).

Stratificazione e selezione precoce. La letteratura comparata evidenzia come i sistemi che introducono il tracking (cioè la suddivisione degli studenti in percorsi differenziati per livello o indirizzo) all'inizio del percorso scolastico amplifichino gli svantaggi accumulati in ingresso. In questi casi, gli studenti migranti rischiano di essere collocati da subito in percorsi meno performativi, quando, in realtà, avrebbero bisogno di tempo per recuperare il gap linguistico (Brunello & Checchi, 2007; Hanushek & Wößmann, 2006; OECD, 2010b). Al contrario, i sistemi comprensivi che ritardano la selezione permettono una più lunga esposizione a contenuti comuni, riducendo la probabilità che un ritardo iniziale si traduca in carriere scolastiche segnate da basse aspettative (Van De Werfhorst & Mijs, 2010).

Transizioni e riconoscimento degli apprendimenti. Un ruolo cruciale è giocato anche dalle procedure di inserimento e dal riconoscimento delle competenze pregresse. Laddove l'accesso alle classi ordinarie è accompagnato da dispositivi di sostegno curricolare, ad esempio valutazioni iniziali mirate a mappare i prerequisiti, moduli di riallineamento disciplinare o forme di scaffolding didattico, le transizioni risultano più fluide. Al contrario, sistemi che mantengono a lungo percorsi separati senza connessioni al curriculum ordinario rendono più complesso il rientro nel flusso principale e rischiano di cristallizzare le differenze (Nilsson & Bunar, 2016; OECD, 2010b).

Nel complesso, a parità di condizioni, gli svantaggi risultano amplificati quando gli standard e le pratiche del paese di arrivo sono lontani da quelli interiorizzati nello *schooling* di origine; viceversa, la penalità tende ad attenuarsi in presenza di isomorfismi (programmi comparabili, sistemi valutativi

simili) e laddove l'organizzazione scolastica concede tempo comune prima della selezione (Levels et al., 2008; OECD, 2010b, 2012b).

Distanza linguistica

Un aspetto cruciale riguarda la distanza linguistica tra la lingua madre del NAI e la lingua di istruzione del paese di arrivo. Con questa espressione si intende il grado di differenza che intercorre tra due lingue in termini di caratteristiche strutturali (grammatica, sintassi, fonologia), di vocabolario e di mutua intelligibilità (Chiswick & Miller, 2004; De Gregorio et al., 2024; Feleke et al., 2020; Isphording & Otten, 2011; Wichmann, 2020). La ricerca mostra che una maggiore prossimità linguistica facilita l'acquisizione della L2, favorendo accuratezza, fluidità e qualità della scrittura; al contrario, una distanza più ampia si associa a errori persistenti di tipo morfosintattico e ortografico, rallentando l'apprendimento e incidendo negativamente sugli esiti accademici (Mavrou & Chao, 2023). Le ricerche sull'acquisizione di una terza lingua (L3) confermano questo quadro: la somiglianza tipologica e strutturale tra le lingue già conosciute e la lingua target favorisce il trasferimento positivo e accelera l'apprendimento; al contrario, una bassa prossimità riduce la possibilità di trasferimento e accresce le difficoltà (Abbes, 2016; Westergaard, 2019; Westergaard et al., 2017). Gli adolescenti con una L1 particolarmente distante dalla L2 incontrano infatti ostacoli più marcati nello sviluppo di competenze sintattiche complesse e di lessico accademico, con effetti negativi sia sull'apprendimento disciplinare sia sul coinvolgimento scolastico (Maamuujav et al., 2021).

La distanza tra le lingue sembra incidere anche sulla motivazione: una maggiore prossimità è associata a livelli più alti di partecipazione e a esiti formativi più positivi nei contesti multilingui (Wang & Zhu, 2024). Non sorprende quindi che una distanza elevata si correli a risultati scolastici più bassi, soprattutto per gli studenti che arrivano in età adolescenziale (Borgonovi & Ferrara, 2020).

Come sottolineano Bleakley e Chin (2004), la padronanza della lingua di istruzione costituisce infatti una condizione preliminare per l'accesso pieno al curriculum: laddove l'insegnamento avviene quasi esclusivamente nella lingua target, chi non la domina deve affrontare uno sforzo cognitivo aggiuntivo in ogni compito e accumula svantaggi progressivi, che si riflettono anche in una minore probabilità di completare gli anni di scuola previsti. L'OCSE (2012), fornisce evidenze riguardo i risultati scolastici mettendo in luce come il divario scolastico tenda ad ampliarsi quando la lingua di istruzione differisce dalla lingua d'uso familiare. Viceversa, in presenza di una lingua condivisa la penalità rimane ma in forma attenuata.

Contesto territoriale di provenienza

Diversi studi su educazione e migrazioni (A. F. Heath et al., 2008; OECD, 2010b; Suárez-Orozco et al., 2010) sottolineano l'importanza delle differenze *place-based* nelle esperienze scolastiche dei NAI.

Dimensioni contestuali quali il vivere in un'area urbana o rurale, in quartieri centrali o periferici, oppure in zone stabili o marginalizzate, incidono sulle traiettorie educative dopo la migrazione. Provenire da aree urbane dotate di scuole meglio attrezzate, biblioteche e una maggiore esposizione a lingue e pratiche culturali tende ad associarsi a prerequisiti disciplinari più solidi e a una più precoce familiarità con la “grammatica scolastica” che caratterizza anche il sistema del Paese di arrivo. Al contrario, origini rurali o periferiche, con infrastrutture deboli e minori opportunità di lettura o mediazione culturale, si correlano più frequentemente a un bagaglio scolastico iniziale più fragile (A. F. Heath et al., 2008; OECD, 2010b).

Gli studi comparativi europei mostrano come le differenze subnazionali nella qualità dei sistemi educativi e nella densità delle opportunità culturali influenzino la velocità del cosiddetto *catch-up*, ossia la capacità di colmare progressivamente i divari iniziali e di agganciare il curriculum del Paese ospitante. In altri termini, gli studenti che hanno sperimentato una scolarizzazione continua e impegnativa in contesti ricchi di testi, risorse e routine disciplinari tendono a recuperare più rapidamente gli standard richiesti dal nuovo sistema (A. F. Heath et al., 2008; OECD, 2010b).

1.3.3. Modalità migratorie

Cornice concettuale: migrazioni miste e transnazionalismo

I *migration studies* concepiscono la migrazione come processo non lineare e multicausale, in cui decisioni individuali e familiari si intrecciano con vincoli istituzionali, reti sociali e congiunture storico-politiche (De Haas, 2021; Haas et al., 2020; Massey et al., 1993). Per inquadrare il fenomeno in maniera accurata sono utili tre concetti che permettono di: ricomporre la complessità motivazionale e giuridica dei flussi; cogliere la dinamica temporale delle traiettorie (interruzioni, deviazioni, tappe intermedie); situare i percorsi educativi dei NAI dentro reti familiari e istituzionali multi-sito, dove decisioni scolastiche e pratiche linguistiche si negoziano tra più contesti. È su questo complesso orizzonte che, nelle sezioni seguenti, verranno analizzati le configurazioni migratorie (De Haas, 2021; Haas et al., 2020).

Il primo è il concetto di *mixed migration* che si basa sull'idea che la migrazione sia determinata da una pluralità di fattori che coesistono nell'esperienza del singolo o del nucleo: fattori economici, familiari, di protezione e aspirazioni educative concorrono alla decisione di migrare e contribuiscono a definire modalità e tempi dello spostamento (De Haas, 2021; Horwood, C. et al., 2022). A questa analisi di cause “orizzontali” (il complesso di motivi che ha spinto a migrare e a configurare lo schema della mobilità) si affiancano un secondo ambito, legato agli aspetti “longitudinali” che evidenziano come le traiettorie siano spesso caratterizzate da soste non previste, tappe intermedie, cambiamenti di strategia e ripensamenti (*onward/stepwise migration*) che ridisegnano in itinere mete e calendari del progetto migratorio (Ahrens et al., 2016; Schapendonk, 2020; Skeldon, 2014). Come sottolinea il *Mixed Migration*

Centre, “while on the move, people in mixed migration, irrespective of status, whether refugees or migrants, face similar risks and vulnerabilities from the same causes and/or perpetrators” (MMC, 2022, p. 2), a conferma del carattere composito del fenomeno e della necessità di tenere insieme dimensioni giuridiche, socio-economiche e biografiche. Inoltre, nel corso dello spostamento i migranti sperimentano spesso meccanismi di *cumulative causation* (Massey, 1990; Massey et al., 1993), ossia catene di eventi e opportunità (attivate da reti, informazioni e istituzioni incontrate lungo il percorso) che favoriscono o ostacolano la prosecuzione o la ricalibrazione della migrazione stessa.

Il terzo concetto è quello di transnazionalismo, che sposta l’attenzione dalla sola biografia del migrante alle reti di legami, pratiche e istituzioni che connettono simultaneamente luoghi d’origine e di insediamento. In questa prospettiva, i migranti agiscono entro campi sociali transnazionali (*transnational social fields*) che sostengono circolazioni materiali e simboliche, denaro, informazioni e rimesse sociali e ridefiniscono appartenenze politiche, economiche e culturali oltre i confini statuali (Basch et al., 2005; Faist, 2000; P. Levitt, 1998; P. Levitt & Schiller, 2004; Portes et al., 1999; Vertovec, 2009). Questo sguardo è particolarmente utile per i NAI, perché consente di cogliere come scelte educative, pratiche linguistiche e relazioni scuola-famiglia vengano continuamente negoziate in reti multisituate che attraversano più stati (De Haas, 2021; Haas et al., 2020).

Criteri di classificazione delle migrazioni

La letteratura propone una tassonomia analitica che consente di leggere la varietà dei fenomeni migratori, definendo varie dimensioni che, combinate con altre, permettono di ricostruire le configurazioni concrete osservabili nei contesti educativi (IOM, 2019; Castles, de Haas & Miller, 2020).

Il primo aspetto da prendere in considerazione è l’ambito geografico in cui avvengono. Le migrazioni possono restare entro i confini di uno stesso stato (mobilità interna) oppure attraversare le frontiere nazionali. Questa distinzione, apparentemente ovvia, ha conseguenze sostanziali in termini di diritti riconosciuti, accesso ai servizi e governance dei flussi (Haas et al., 2020; IOM, 2019). In ambito di migrazione internazionale, ad essa si intreccia il piano giuridico, che distingue movimenti regolari e irregolari a seconda dell’aderenza alle norme di ingresso e soggiorno. Rientrano in questo ambito le categorie di rifugiato e richiedente asilo ai sensi della Convenzione di Ginevra del 1951, ma anche figure come gli sfollati interni (IDP) e gli apolidi (UNHCR, 2011), le fattispecie della tratta di persone e dello smuggling dei migranti (UN, 2000).

Un'altra dimensione da considerare è la durata e il ritmo della mobilità. Gli spostamenti possono essere temporanei o permanenti, stagionali o circolari, e includono anche forme di pendolarismo transfrontaliero. Particolare attenzione è stata rivolta alla migrazione di ritorno, letta in chiave processuale come esito di strategie e condizioni che rendono possibile, o al contrario ostacolano, il rientro (Cassarino, 2004; IOM, 2019).

Le motivazioni della migrazione costituiscono un ulteriore asse analitico per la lettura dei fenomeni migratori. Sebbene la letteratura riconosca che le migrazioni siano quasi sempre il risultato di una molteplicità di concause, l'individuazione della ragione dominante rimane un criterio fondamentale per la classificazione e la comprensione dei flussi. La migrazione per lavoro rappresenta la forma più diffusa, accanto a essa si collocano la mobilità per studio e i movimenti legati a esigenze di protezione internazionale. Un ulteriore gruppo, sempre più rilevante nella letteratura, riguarda le migrazioni indotte da fattori ambientali e climatici: una categoria analitica ormai consolidata sul piano concettuale, ma non ancora riconosciuta come giuridica nelle tipologie IOM(IOM, 2019; OECD, 2021a).

Le traiettorie si differenziano anche per gli schemi del movimento e delle reti che vengono usate. La migrazione a catena (*chain migration*) evidenzia il ruolo delle reti parentali e comunitarie nella riduzione di costi e rischi e nella stabilizzazione dei flussi nel tempo (MacDonald & MacDonald, 1964; Massey et al., 1993). Dall'altro lato, percorsi a tappe (*stepwise migration*) e movimenti successivi (*onward movements*) mostrano invece la natura graduale e adattiva della mobilità (Paul, 2011; Skeldon, 2014).

Un'altra variabile cruciale riguarda l'età e la composizione familiare. Nei contesti scolastici, questo significa confrontarsi con categorie come i minori stranieri non accompagnati (MSNA/UAM), destinatari di tutele specifiche (UNHCR, 1997), ma anche con i ricongiungimenti familiari e con le configurazioni transnazionali della cura. È qui che la letteratura ha proposto concetti come *astronaut families* e *parachute kids*, in cui i membri della famiglia risiedono in paesi diversi per ragioni educative o lavorative (Ong, 2006; Waters, 2002, 2005); *satellite babies*, affidati temporaneamente ai caregiver nel paese d'origine e poi ricongiunti (Bohr & Tse, 2009); e *left-behind children*, che rimandano a forme di genitorialità transnazionale e alla riorganizzazione globale della cura (Parreñas, 2005).

Configurazioni ricorrenti nella letteratura sui NAI

Attraverso un'analisi comparativa delle fonti specifiche sugli studenti neoarrivati emergono diverse configurazioni particolarmente rilevanti per la comprensione dei loro percorsi educativi, poiché permettono di illuminare bisogni concreti, vincoli strutturali e strategie familiari che incidono direttamente sull'inserimento scolastico.

Figli di migranti per lavoro. In diversi contesti europei, dagli storici paesi di reclutamento (ad es. Germania, Belgio, Lussemburgo) ai più recenti poli di attrazione (Irlanda, Cipro, Norvegia, Malta), l'arrivo dei minori avviene tanto in concomitanza con la migrazione dei genitori quanto, più spesso, in momenti successivi tramite ricongiungimento, trasformando catene migratorie nate come temporanee in insediamenti più stabili (ESRI et al., 2018; OECD, 2021b).

Famiglie richiedenti asilo. Molti NAI giungono dopo esperienze di guerra, persecuzione o violenza, con esiti psicosociali che possono includere traumi, interruzioni della scolarità e fatiche di adattamento; le

recenti crisi umanitarie hanno reso questi percorsi più visibili e numerosi nei sistemi educativi europei (Crawley et al., 2023). Gli studi documentano l'eterogeneità dei vissuti e la necessità di dispositivi scolastici capaci di integrare supporto linguistico, tutela e cura (Berg et al., 2022; Lustig et al., 2004)

Minori stranieri non accompagnati (MSNA/UAM). Si tratta di bambini e adolescenti che arrivano in un paese di destinazione senza la presenza di genitori o di altri adulti legalmente responsabili della loro cura e rappresentanza. La condizione di assenza di tutela familiare comporta bisogni specifici sul piano legale, sociale e educativo, richiedendo misure di protezione dedicate. Nei contesti europei, le scuole si confrontano con quadri normativi eterogenei e con dispositivi di accoglienza che variano significativamente da paese a paese: alcuni prevedono procedure strutturate di presa in carico e sostegno educativo, altri demandano gran parte della responsabilità agli enti locali o a organizzazioni del terzo settore (Sigona & Hughes, 2012).

Mobilità per studio e carriera. Oltre agli studenti internazionali propriamente detti, sono rilevanti le configurazioni familiari transnazionali in cui uno o più membri risiedono altrove per motivi educativi o lavorativi, mantenendo legami e strategie che si giocano su più paesi (Waters, 2005). In questi casi, i minori possono sperimentare sequenze di scolarizzazione frammentate e un uso plurale delle lingue di studio e di famiglia.

Migrazione di ritorno. Riguarda bambini e giovani che rientrano nel paese di cittadinanza dopo periodi più o meno lunghi all'estero. Le scuole si trovano a gestire profili linguistici e curricolari disallineati, che richiedono percorsi di riallineamento e riconoscimento delle competenze acquisite in altri sistemi educativi.

Lacune della letteratura sui NAI e questioni emergenti dalla presente ricerca

Nonostante l'ampia produzione scientifica ormai disponibile sul rapporto tra migrazione e scuola, la letteratura internazionale sui NAI continua a presentare aree di ombra significative per l'analisi educativa. L'incrocio tra le fonti e l'indagine di campo della presente ricerca consente di individuare tre ambiti poco sviluppati: le configurazioni di nuclei familiari "parziali" che si dispongono lungo l'asse "migrare da soli / con parte del nucleo"; le diverse forme di genitorialità e cura transnazionale; e, infine, le ricadute scolastiche degli spostamenti interni, nel paese di origine o dopo l'ingresso in un nuovo paese.

Il primo lacuna della letteratura riguarda l'impatto della modalità di migrazione rispetto alla composizione familiare. La ricerca ha dedicato grande attenzione alla fattispecie più evidente: i minori stranieri non accompagnati (MSNA/UAM), per i quali esistono linee guida consolidate e specifici dispositivi di tutela (UNHCR, 1997; 2017). Tuttavia, sembra aver trascurato altre configurazioni, come i percorsi in cui il minore si separa temporaneamente da uno o più caregiver per ragioni lavorative o

educative, oppure raggiunge successivamente un genitore già emigrato. Distinguere sistematicamente l'impatto della presenza o dell'assenza di almeno una figura genitoriale nelle diverse fasi del processo migratorio (pre-, peri- e post-) appare cruciale: tale variabile sembra influire su aspetti come la continuità scolastica, l'orientamento nelle transizioni e il benessere psico-sociale.

Anche gli effetti delle configurazioni familiari transnazionali e le conseguenti pratiche di cura a distanza sull'accoglienza sono un tema poco esplorato. La letteratura sulle migrazioni ha descritto approfonditamente come il lavoro migrante e le strategie educative riorganizzino ruoli, affetti e tempi familiari tra più paesi, dando origine a forme di "catene globali della cura" (Parreñas, 2005). Per descrivere questi assetti sono state coniate diverse categorie analitiche, che però compaiono raramente negli studi educativi comparativi sui NAI. Tra queste vi sono le *astronaut families*, in cui un genitore risiede all'estero, spesso con alta mobilità, mentre l'altro resta con i figli nel paese d'origine (Ong, 2006; Waters, 2002); i *parachute kids*, minori che studiano all'estero senza i genitori, affidati a tutori o reti parentali (Zhou, 1998); i *satellite kids*, che vivono e frequentano la scuola in un paese diverso da quello di residenza dei genitori, spesso coincidente con il paese d'origine (M.-H. Wu & Opstad, 2021); i *satellite babies*, bambini affidati temporaneamente ai nonni nel paese d'origine e ricongiunti più tardi ai genitori immigrati (Bohr & Tse, 2009); e i *left-behind children*, che restano nel paese d'origine durante le migrazioni dei genitori (Parreñas, 2005). Pur ben documentate in altri ambiti accademici, queste configurazioni rimangono poco tematizzate nella ricerca sull'accoglienza, nonostante le loro implicazioni evidenti sulla continuità scolastica, sulla mediazione scuola-famiglia a distanza, sullo sviluppo linguistico e sul benessere psico-sociale.

L'ultimo ambito scarsamente indagato è il tema degli spostamenti interni. Aspetto che merita di essere maggiormente attenzionato per due motivi. In primo luogo, sebbene la definizione di NAI si riferisca formalmente a movimenti internazionali, alcune migrazioni intra-statali (ad esempio da aree minoritarie linguistiche o da contesti di forte marginalizzazione socioeconomica) possono produrre discontinuità scolastiche e bisogni educativi analoghi a quelli osservati nei percorsi transnazionali (IOM, 2019). Tali spostamenti, pur avvenendo entro i confini di uno stesso Stato, comportano l'ingresso dei minori in ambienti linguistici, culturali e istituzionali percepiti come radicalmente nuovi, con conseguenti difficoltà di adattamento e rischi di esclusione. In secondo luogo, occorre studiare anche i trasferimenti che si verificano dopo l'arrivo nel paese di destinazione. Nei primi anni di insediamento, infatti, non sono rari processi di mobilità interna legati a precarietà lavorativa, esigenze abitative o vincoli amministrativi, che costringono le famiglie a spostarsi più volte. Questi movimenti producono effetti immediati: cambi di scuola ripetuti, perdita di reti di sostegno e interruzione delle relazioni tra pari, necessità di continui riadattamenti linguistici e curricolari. Per i bambini e gli adolescenti, tale instabilità si traduce spesso in

un senso di nuovo sradicamento, che si aggiunge all'esperienza migratoria iniziale e può compromettere sia la continuità degli apprendimenti sia il benessere socio-emotivo.

1.3.4. Famiglia

La letteratura converge nel riconoscere alla famiglia un ruolo decisivo nei percorsi dei neoarrivati, tanto come fonte di vulnerabilità quanto come serbatoio di risorse (European Commission & PPMI, 2013; Eurydice, 2019). Le caratteristiche familiari che incidono sull'esperienza scolastica sono profondamente intrecciate con il contesto di partenza, le condizioni di arrivo e le modalità della migrazione. In questa sezione vengono discussi i principali fattori che influenzano le traiettorie dei NAI.

Fattori strutturali e dinamiche familiari

La posizione socioeconomica (SES) e le risorse economiche condizionano accesso a opportunità educative, stabilità abitativa e dotazioni culturali (Cavicchiolo et al., 2023; Suárez-Orozco et al., 2010). Il titolo di studio dei genitori, in particolare quello posseduto prima della migrazione, costituisce un predittore robusto degli esiti scolastici dei figli (Pong & Landale, 2012; Sullivan et al., 2016). Le strutture familiari a due genitori e le forme di coinvolgimento parentale, soprattutto *home-based* (routine, aspettative, supervisione), si associano a migliori esiti socio-emotivi e cognitivi (Calzada et al., 2015; Kaya & Selvitopu, 2024). Lo status e la storia migratoria condizionano a loro volta l'accesso a servizi e risorse, aumentando la vulnerabilità nei casi di irregolarità (Sullivan et al., 2016). Anche le politiche linguistiche familiari incidono: competenze nella lingua di scolarizzazione facilitano inclusione e successo accademico, mentre il mantenimento della lingua d'origine sostiene identità e apprendimenti (Cavicchiolo et al., 2023; Suárez-Orozco et al., 2010). Infine, i legami transnazionali e i processi di acculturazione, intesi come bilanciamento tra valori d'origine e valori del paese ospite, modellano aspettative, senso di appartenenza e benessere (Kaya & Selvitopu, 2024).

Sfide e barriere

Le famiglie si confrontano con barriere linguistiche e culturali che limitano la loro partecipazione alla vita scolastica, riducono la comprensione delle comunicazioni istituzionali e ostacolano il sostegno quotidiano ai compiti educativi (Antony-Newman, 2019). Alla difficoltà linguistica si aggiunge la scarsa familiarità con i sistemi educativi del paese ospite, i loro programmi, i tempi e le regole di transizione. Condizioni socioeconomiche instabili (lavoro precario, alloggi temporanei) incidono sulla continuità della frequenza e sul benessere complessivo (Hek, 2005). Per richiedenti asilo e titolari di protezione, l'incertezza giuridica e la lunghezza degli iter amministrativi aggravano ulteriormente le pressioni familiari (Brekke, 2010). Non meno rilevanti sono gli effetti di esperienze traumatiche pregresse (conflitti, persecuzioni, lutti), che possono tradursi in ansia, difficoltà attentive e fragilità emotiva nei figli e nei caregiver (Iversen et al., 2014; Ruf et al., 2010). Inoltre, le rappresentazioni scolastiche dei

genitori stranieri non di rado risultano appiattite su stereotipi, irrigidendo la collaborazione scuola-famiglia (Theodorou, 2008).

Risorse e aspirazioni

Accanto alle difficoltà, molte famiglie NAI manifestano alte aspettative educative e una forte fiducia nella scuola come veicolo di mobilità sociale (Salikutluk, 2016). La resilienza, intesa come capacità di attraversare le fasi pre-, peri- e post-migratorie mantenendo progetti e legami, si traduce spesso in pratiche di sostegno all'apprendimento e di incoraggiamento alla partecipazione (Prince-Embury & Saklofske, 2013). Valori come familismo, reciprocità e obbligazione morale fungono da fattori protettivi, mitigando gli effetti negativi delle difficoltà migratorie (Sirin et al., 2013). Le indagini europee mostrano che i genitori di studenti nati all'estero o con lingua familiare diversa da quella di istruzione esprimono frequentemente valutazioni positive rispetto all'impegno scolastico nell'inclusione (Eurydice, 2019).

Collaborazione scuola-famiglia

Un elemento cruciale, riconosciuto trasversalmente dalla letteratura, riguarda la collaborazione scuola-famiglia. Una relazione positiva tra genitori e insegnanti ha effetti documentati sullo sviluppo accademico e cognitivo dei NAI (Calzada et al., 2015; Suárez-Orozco et al., 2010). Questa collaborazione incide anche sulla motivazione, sulla competenza sociale e sul benessere degli studenti, oltre che sulla qualità stessa dell'insegnamento (Trzcińska-Król, 2023). Per i docenti, interagire con le famiglie offre una conoscenza più approfondita dei punti di forza e dei bisogni dei NAI, fornendo basi per un adattamento mirato delle pratiche didattiche (Epstein, 2018). Nonostante i benefici, tale collaborazione non è priva di tensioni: dal punto di vista degli insegnanti, può risultare faticosa, soprattutto per le difficoltà linguistiche dei genitori e per la presenza, non infrequente, di bassi livelli di istruzione o competenze professionali limitate (S. A. Norozi, 2019; Suárez-Orozco et al., 2010). Inoltre, i genitori migranti affrontano simultaneamente la sfida di adattarsi a una nuova società e di mantenere ruoli e valori tradizionalmente attesi, sviluppando strategie di adattamento che oscillano tra adesione selettiva e resistenze (Antony-Newman, 2019). Molti genitori migranti, ad esempio, attribuiscono grande valore all'educazione dei figli come garanzia di prosperità futura (Lea, 2018; Sibley & Brabeck, 2017), ma al tempo stesso possono esprimere scetticismo rispetto a valori della società ospite percepiti come in tensione con la propria identità religiosa o culturale.

1.3.5. Percorso scolastico precedente

La scolarizzazione pregressa dei NAI incide in modo decisivo su *placement*, progressione, esiti e sviluppo della L2 di scolarizzazione. La letteratura converge su alcune dimensioni chiave per leggere e classificare i profili in ingresso, mostrando come quantità/qualità dell'istruzione precedente,

competenze linguistiche e contesti formativi plasmino le traiettorie successive (DeCapua & Marshall, 2010; Dryden-Peterson, 2016). In termini tipologici, si evidenziano:

- *scolarizzazione continua e regolare*, con progressione lineare nei cicli formativi;
- *scolarizzazione discontinua o incompleta*, che include percorsi parziali, ripetenze, alfabetizzazione non pienamente acquisita;
- *SLIFE/SIFE*, studenti con istruzione fortemente interrotta o limitata;
- *istruzione in emergenza*, svolta in contesti di crisi (campi profughi, guerre) o in sistemi scolastici non pienamente formalizzati;
- *apprendimenti non formali e informali*, con competenze diffuse (es. linguistiche, lavorative, digitali) ma prive di certificazione.

A queste configurazioni va aggiunta la fattispecie di NAI provenienti da contesti scolastici più performanti o da famiglie ad alto capitale educativo, per i quali gli esiti tendono a essere pari o superiori a quelli dei pari nativi (OECD, 2012).

Dal punto di vista linguistico, è necessario distinguere più piani che concorrono alle traiettorie scolastiche dei NAI. In primo luogo, le basi di *literacy* in L1 (lettura e scrittura), insieme alle competenze di *numeracy*, rappresentano il fondamento cognitivo per accedere ai contenuti disciplinari e favoriscono il transfer concettuale verso la lingua di scolarizzazione (Cummins, 2008; W. Thomas & Collier, 2002). Su un livello più avanzato, il raggiungimento di elevati livelli di competenza accademica in L1 (CALP) facilita l'acquisizione della L2 di scolarizzazione (lessico disciplinare, strutture testuali formali, operazioni linguistiche a domanda cognitiva elevata), riducendo i tempi necessari per affrontare compiti complessi (Cummins, 2008). Infine, eventuali conoscenze pregresse di L2/LS, come esposizioni precedenti alla lingua del paese ospite o ad altre lingue di scolarizzazione, tendono ad accelerare la transizione linguistica e curricolare, soprattutto quando la scuola esplicita i collegamenti tra lingua, curriculum e pratiche valutative (Eurydice, 2019; W. Thomas & Collier, 2002).

Un ulteriore elemento, già richiamato nel §1.3.2, riguarda il curriculum, la valutazione e le culture scolastiche dei sistemi di provenienza. L'enfasi su memorizzazione o problem solving, la prevalenza di valutazioni sommative, le norme di partecipazione orale e le configurazioni del rapporto docente-studente contribuiscono a plasmare stili di apprendimento e modalità di partecipazione che i NAI portano con sé al momento dell'arrivo (Eurydice, 2019).

Infine, la partecipazione all'educazione della prima infanzia (ECEC) risulta associata a uno sviluppo linguistico più solido, a migliori prerequisiti cognitivi e a una maggiore adattabilità alle routine scolastiche. Le comparazioni internazionali confermano effetti positivi e duraturi della frequenza a servizi educativi 0–6 di qualità, che costituiscono un fattore di protezione significativo per i bambini migranti (OECD, 2017).

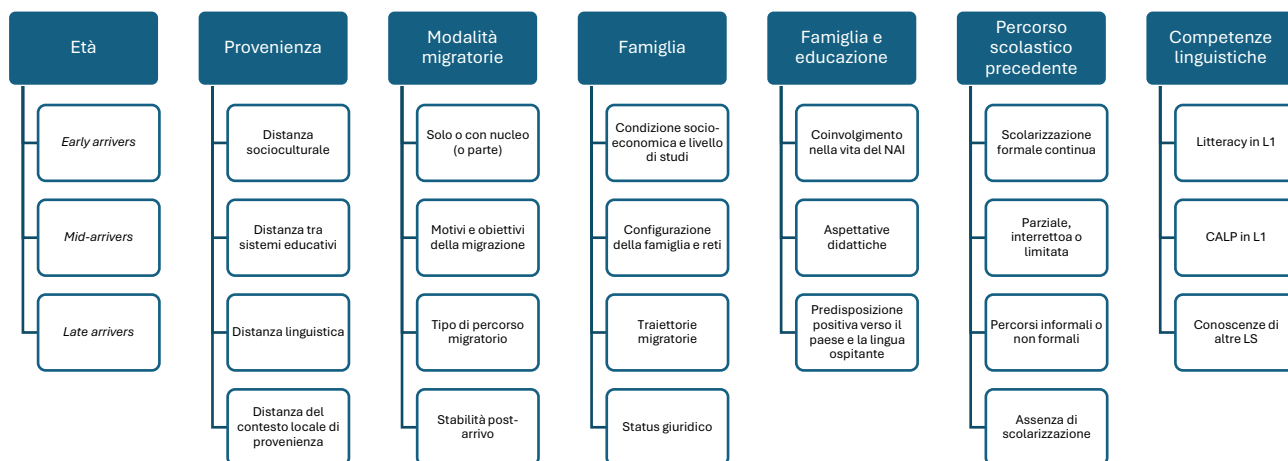


Figura 5 Quadro ricapitolativo delle principali dimensioni che riguardano i NAI

2. Il contesto di arrivo

Il secondo capitolo affronta le dimensioni legate al contesto di arrivo che possono influenzare le traiettorie degli alunni NAI. Collocandosi entro una cornice ecologico-critica, che analizza i fenomeni educativi come derivati dall'interazioni diversi livelli scalari interconnessi (Bronfenbrenner, 1977; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Navarro & Tudge, 2023), le pratiche sociali vengono ripensate come esiti co-prodotti dall'interazioni tra molteplici dimensioni tra cui politiche educative, risorse disponibili, credenze professionali e relazioni quotidiane. Tale prospettiva è ulteriormente arricchita dal pensiero della complessità (Davis & Sumara, 2006; Morin, 1993, 2012), che invita a riconoscere nella stratificazione e nella non-linearità elementi costitutivi dei processi di accoglienza. In questa ottica, le politiche educative non si applicano in maniera diretta secondo un approccio top-down, bensì vengono interpretate e rielaborate dagli attori locali (S. J. Ball et al., 2011; Coburn, 2001; Spillane et al., 2002), in un processo quotidiano che implica scelte e mediazioni (Lipsky, 1980), ovvero quel livello di burocrazia *street-level* in cui insegnanti, dirigenti e operatori esercitano discrezionalità nell'interpretare e tradurre le norme in pratiche concrete. Il secondo capitolo intende quindi mostrare come ciascun livello sociale, dalle politiche nazionali fino al lavoro quotidiano dei docenti, possa incidere in modo significativo sui percorsi educativi dei bambini migranti. In questa prospettiva, vengono analizzati cinque dimensioni principali: il sistema nazionale di accoglienza (§2.1); i contesti territoriali (§2.2); la scuola come istituzione sociale (§2.3); la classe come micro-universo relazionale (§2.4); il ruolo dei docenti (§2.5).

La prima sezione (§2.1) prende in esame i sistemi nazionali di accoglienza, mettendo in luce come essi derivino da specifici approcci alle politiche migratorie ed esplorandone le caratteristiche alla luce dei loro punti di forza e di debolezza, con particolare attenzione alle aree grigie e alle possibilità di miglioramento.

La seconda sezione (§2.2) sposta lo sguardo sul livello territoriale, interrogandosi sul ruolo delle amministrazioni locali, delle comunità e delle reti sociali nella costruzione di percorsi di accoglienza. Vengono analizzate le differenze tra contesti urbani e rurali, gli effetti della segregazione e le condizioni che favoriscono la coesione sociale e l'accesso ai servizi.

La terza sezione (§2.3) prende in considerazione la scuola, inquadrata sia come istituzione radicata nel territorio sia come spazio in cui si incontrano mondi sociali e culturali eterogenei. Qui vengono discusse le diverse modalità con cui le scuole affrontano la diversità, il ruolo del curriculum (manifesto e nascosto) e le dinamiche di appartenenza e partecipazione che plasmano il vissuto degli studenti.

La quarta sezione (§2.4) è dedicata alla classe, intesa come micro-universo sociale in cui si intrecciano dinamiche relazionali, processi identitari e di potere. Si analizza come la sua composizione, il clima

relazionale e le interazioni quotidiane incidano sulla qualità dell'accoglienza e sulle possibilità di inclusione.

Infine, la quinta sezione (§2.5) approfondisce il ruolo dei docenti, mettendo in luce come le loro credenze e esperienze, le teorie pedagogiche scelte, le caratteristiche personali e professionali e le pratiche didattiche possano favorire o ostacolare l'accoglienza dei NAI. Viene inoltre discusso il tema delle forme di discrezionalità che contraddistinguono il lavoro docente, insieme alle migliori pratiche sviluppate nelle scuole primarie.

2.1. Il sistema nazionale di accoglienza

Per comprendere i sistemi nazionali di accoglienza è necessario, in primo luogo, esaminare gli approcci alla migrazione sottesi alle politiche pubbliche. Le normative, infatti, riflettono visioni socioculturali “normalizzate” su ciò che “dovrebbe” essere, fare o diventare un migrante. All'interno di questo quadro, una tipologia ampiamente utilizzata (Haas et al., 2020) individua tre modelli principali di risposta istituzionale: assimilazione, esclusione differenziale e multiculturalismo.

Nel modello assimilazionista, l'integrazione è vista come conformità ai valori e alle norme della cultura dominante. Le politiche ispirate a questa logica pongono al centro l'apprendimento della lingua nazionale e l'adesione ai “valori fondamentali”, adottando standard che lasciano poco spazio al riconoscimento delle lingue familiari o dei diritti collettivi delle minoranze. Gli effetti si manifestano in soprattutto in cinque aspetti della vita dei migranti, che Penn e Lambert (2009): linguistico, strutturale, politico-religioso, culturale e sociale.

L'approccio dell'esclusione differenziale si fonda invece su un'accoglienza selettiva: i migranti vengono ammessi sul territorio per soddisfare bisogni economici o di mercato del lavoro, ma restano esclusi in tutto o in parte dall'accesso alla cittadinanza e ai diritti che ne derivano (Haas et al., 2020). La loro presenza è dunque tollerata finché funzionale alla produzione, ma rigidamente controllata sul piano politico e sociale. L'appartenenza alla collettività nazionale rimane temporanea e condizionata, con un netto divario tra partecipazione economica e riconoscimento civico.

Il multiculturalismo rappresenta un modello incentrato sul riconoscimento della pluralità culturale, che può assumere configurazioni molto diverse. In una versione “cosmopolita”, valorizza le differenze come risorsa individuale e collettiva, promuovendo dialogo interculturale e convivenza, senza tuttavia attribuire alle minoranze uno status politico formale o diritti collettivi specifici. In una versione “comunitaria”, invece, il multiculturalismo prevede un riconoscimento istituzionale più marcato, con accesso a risorse dedicate, programmi scolastici in lingua d'origine, sostegno a scuole comunitarie o a servizi di mediazione culturale (Kymlicka, 1996; Meer & Modood, 2012; Modood, 2007). Queste politiche possono favorire percorsi “biculturali” e forme di bilinguismo additivo; tuttavia, quando il

riconoscimento si traduce in sistemi fortemente separati e compartimentati, il rischio è di alimentare segregazioni e percorsi di bilinguismo sottrattivo (Cummins, 2000). Proprio per evitare tali derive, nel contesto europeo si preferisce spesso parlare di interculturalismo: un paradigma che sposta l'attenzione dalle identità fisse alle interazioni tra gruppi (Abdallah-Pretceille, 2006; Cantle, 2012; Zapata-Barrero, 2017).

In Italia, negli ultimi decenni ha preso piede il paradigma dell'inclusione in cui, in contrapposizione alle pratiche di integrazione sociale, non ci si vuole limitare a "inserire" lo studente migrante nel dispositivo esistente, ma si tenta di rimuovere le barriere e a riprogettare regole, organizzazione e pratiche affinché tutti possano partecipare e apprendere (D'Alessio, 2011a, 2011b; Meneghini, 2008; Rose & Meyer, 2002). In questa prospettiva, l'attenzione si sposta dallo sforzo che il singolo deve fare per raggiungere la "normalità" alle azioni che la società deve mettere in atto per facilitare questo processo. In tale prospettiva cornici come *l'Universal Design for Learning* (Rose & Meyer, 2002) offrono strumenti per ripensare curricula e valutazioni in chiave accessibile fin dall'origine.

Implicazioni degli approcci di politica migratoria nei sistemi di accoglienza

La ricaduta dei diversi modelli di politica migratoria nei sistemi scolastici si traduce, sul piano operativo, in due grandi impostazioni di accoglienza: un approccio compensativo e un approccio trasformativo. La letteratura internazionale (Booth et al., 2014; European Commission, 2013) utilizza infatti la nozione di *compensatory/remedial approaches* per descrivere quelle politiche che intervengono compensando e "correggendo" i percorsi degli studenti migranti senza mettere in discussione l'assetto complessivo della scuola, mentre riserva l'etichetta *transformative/inclusive approaches* a quelle prospettive che puntano a ripensare strutturalmente l'istituzione educativa.

Di fatto, l'approccio compensativo assume come norma implicita una società culturalmente omogenea e organizza l'educazione secondo la dicotomia maggioranza/minoranza dove ciò che conta è quanto gli studenti "altri" si avvicinino all'ideale maggioritario (Adams et al., 2022; Kalekin-Fishman et al., 2002; A. White et al., 2011). Gli effetti di questo approccio sono misure correttive e dispositivi rivolti esclusivamente a chi viene concepito "diverso", con il rischio di istituzionalizzare la differenza anziché differenziare la didattica per tutti. Tale impostazione si fonda su quello che Gogolin (2013) ha definito *monolingual habitus*: l'idea che il monolinguismo sia la condizione normale e desiderabile di una società. Per questo, la migrazione viene interpretata come deviazione dalla "stabilità residenziale" e l'accoglienza si traduce in soluzioni di adattabilità dell'individuo diverso. Si tratta dunque di una logica di "correzione del deficit": si cerca di portare lo studente allo standard, piuttosto che interrogare lo standard stesso.

L'approccio trasformativo, al contrario, non assume la maggioranza come riferimento e colloca l'insegnamento nella complessità reale delle condizioni sociali e linguistiche nazionali e dei territori

(UNESCO, 2005). Le risorse non si concentrano sulla progettazione inclusiva dei programmi, sulla formazione dei docenti sulla diversità e su pratiche che migliorano l'apprendimento di tutti. In quest'ottica rientrano approcci pedagogici *culturally relevant* (Ladson-Billings, 1995) e *culturally sustaining* (Paris & Alim, 2017) o *l'Universal Design for Learning* (Rose & Meyer, 2002), nonché, sul piano linguistico, approcci plurilingui come il *translanguaging*, che mirano a valorizzare l'intero repertorio linguistico degli studenti (Cummins, 2021; García & Wei, 2014). Un esempio significativo è l'istruzione bilingue, che, se ben progettata, consente agli studenti di mantenere e sviluppare la propria lingua madre mentre acquisiscono una seconda lingua (Cummins, 2000; García & Wei, 2014). In linea con questa prospettiva, in Europa l'evoluzione da "educazione multiculturale" verso l'educazione interculturale ha segnato, almeno nelle intenzioni, un impegno a riformare l'intero sistema invece che concentrarsi su interventi riparativi circoscritti. Di fatto, come sottolinea Dietz (2009), la diversificazione e "eterogeneizzazione" dell'educazione, quando non ridefinisce gli assetti organizzativi, rischia di diventare un'appendice al sistema esistente, utile soltanto a giustificare misure compensative.

Orientati da questi approcci generali, i sistemi di accoglienza messi a punto dalle singole nazioni possono essere classificati e analizzati lungo cinque dimensioni fondamentali, che determinano in modo sostanziale gli interventi e gli esiti educativi dei percorsi di accoglienza. Le dimensioni considerate sono:

1. approccio sistematico o non sistematico;
2. classi separate o immersione nelle classi regolari;
3. sistema centralizzato o autonomia dei territori/scuola;
4. tempi di supporto;
5. modalità di supporto.

Nota

Le prossime analisi si sviluppano principalmente a partire dall'ultimo report Eurydice del 2019 *"Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa: politiche e misure nazionali"*, nel quale sono raccolti in forma sistematica moltissimi dati sui sistemi educativi e sulle misure attuate in 42 sistemi d'istruzione della rete Eurydice.

2.1.1. Sistematico vs non sistematico

Gli approcci non sistematici sono quelli caratterizzati da un certo grado di "casualità" (*randomness*) nelle politiche di accoglienza (Eurydice, 2019). La letteratura individua due fattispecie principali. Nel primo caso, rientrano quei sistemi in cui l'accoglienza dei neoarrivati si basa su misure discontinue, non integrate in un quadro organico e spesso affidate alle singole progettualità degli istituti o degli stessi insegnanti: in questi paesi sono assenti standard comuni nazionali e vincoli strutturali minimi. Nel secondo caso rientrano, invece, quelle nazioni che dispongono di linee guida generali a livello

nazionale, ma non prevedono né modalità di finanziamento né indicazioni operative per l'implementazione: in assenza di fondi nazionali certi, l'individuazione delle risorse e la definizione degli interventi vengono di fatto delegate all'iniziativa e alla capacità progettuale degli attori locali, con conseguenti disparità territoriali. Rientra in questa tipologia anche l'impianto italiano dove sono disponibili linee guida e indicazioni ministeriali sull'accoglienza e sull'insegnamento della L2, ma l'allocazione delle risorse e la coerenza dell'offerta dipendono in larga misura dalle scuole e dai territori, con esiti non uniformi a livello nazionale.

Gli approcci sistematici, al contrario, si distinguono per una governance ben definita, sia nelle modalità di intervento sia nei meccanismi di finanziamento. In questi sistemi esiste un quadro di regole chiaro e stabile, che consente agli attori coinvolti di orientarsi e operare con maggiore coerenza. È importante sottolineare che la dimensione della sistematicità non coincide automaticamente con l'asse "sistema centralizzato vs. autonomia locale" (che verrà trattata nel §2.1.4). L'autonomia territoriale, infatti, non implica necessariamente mancanza di sistematicità: un sistema può restare coerente e garantire equità se supportato da regole comuni, linee di indirizzo generali, standard minimi e un accesso ai finanziamenti chiaro e stabile.

2.1.2. Asse 1: classi separate o immersione

Come osserva Enemark (2024), pur essendosi sviluppata storicamente una molteplicità di approcci all'accoglienza (Enemark & Buchardt, 2024), la letteratura tende a ricondurli a due modelli principali (Eurydice, 2019): da un lato, l'approccio delle classi di accoglienza (*reception classes*), dall'altro l'approccio basato sull'inserimento diretto nelle classi ordinarie (*direct enrollment approach*).

Più che concepirli come categorie rigidamente dicotomiche, è utile considerarli come due estremi di un asse, lungo il quale è possibile collocare i diversi sistemi nazionali. Di fatto la maggior parte delle esperienze si configura come ibrida, differenziandosi per tipologia di azioni e per intensità degli interventi previsti.

Classi di accoglienza

Le classi di accoglienza (dette anche classi preparatorie, classi di benvenuto o classi introduttive) rappresentano un approccio ampiamente diffuso in vari sistemi educativi europei. Esse mirano a fornire agli studenti neoarrivati un contesto di apprendimento distinto e mirato, separato dalla classe ordinaria, in cui i minori vengono inseriti insieme ad altri studenti che condividono la condizione di non conoscere la lingua del paese ospitante. L'obiettivo principale è offrire un'istruzione linguistica intensiva e un sostegno didattico specifico, in modo da garantire le basi necessarie per affrontare successivamente la scuola comune.

L'idea alla base di questo modello è quella di facilitare un "atterraggio morbido" (*soft landing*): le classi di accoglienza cercano di ridurre il rischio di sovraccarico linguistico e cognitivo, evitando che i neoarrivati vengano immediatamente esposti alle richieste della classe ordinaria senza strumenti adeguati (Borsch et al., 2023; Erling et al., 2021; Gitschthaler et al., 2025; Nilsson & Axelsson, 2013). In questo senso, le classi di accoglienza offrirebbero un ambiente protetto e rassicurante, riducendo lo stress iniziale e permettendo agli studenti di acquisire fiducia nelle proprie competenze. Inoltre, grazie al focus mirato e intensivo sull'apprendimento linguistico, tali classi consentono di costruire basi solide di L2, fondamentali per un percorso scolastico di successo.

Tuttavia, le critiche rivolte a questo approccio sono molte. La prima riguarda la natura stessa di questa impostazione, fondata su una separazione strutturale dalla classe ordinaria che creerebbe una segregazione eticamente inaccettabile. Inoltre, altri studi fanno notare come la permanenza in gruppi separati limiti le interazioni con i pari "nativi", ostacolando la piena inclusione sociale e inibendo quei meccanismi di apprendimento linguistico tipici dei contesti di immersione linguistica (Bunar & Juvonen, 2022; Crul et al., 2019). A ciò si aggiunge che l'eccessivo sbilanciamento sull'apprendimento linguistico rischia di compromettere l'acquisizione di conoscenze in altre discipline, con conseguenti ritardi curricolari difficili da recuperare (Erling et al., 2021; Nilsson & Bunar, 2016). Infine, un ulteriore limite è rappresentato dalla necessità di un secondo inserimento successivo: dopo aver già affrontato un passaggio complesso tra sistemi scolastici nazionali, gli studenti devono affrontare un nuovo cambio (di gruppo, di contesto, di modalità di insegnamento, ecc.) nel momento del nuovo ingresso nella classe ordinaria (Nilsson & Axelsson, 2013; Nilsson & Bunar, 2016).

Le implicazioni educative sono dunque ambivalenti. Se da un lato le classi di accoglienza permettono un rafforzamento iniziale della L2 e riducono l'ansia legata all'impatto con il nuovo sistema scolastico, dall'altro possono generare forme di stigma e isolamento, compromettendo la costruzione di legami sociali e una piena inclusione. L'efficacia di questo modello dipende quindi in larga misura dalla durata limitata della permanenza e dalla qualità della transizione verso la classe ordinaria: se ben gestita, può favorire percorsi di bilinguismo additivo; se protratta o mal coordinata, rischia invece di accentuare disuguaglianze e marginalizzazioni.

Inserimento diretto nelle classi

In contrapposizione al modello delle classi di accoglienza, l'approccio dell'inserimento diretto (*direct enrollment*) prevede che gli studenti migranti neoarrivati vengano collocati fin dal primo giorno in una classe ordinaria, condividendo lo stesso spazio educativo dei compagni nativi. Il sostegno linguistico viene spesso erogato parallelamente, ad esempio tramite lezioni aggiuntive o interventi mirati fuori dall'orario della classe, e la maggior parte del tempo scolastico si svolge nel gruppo-classe di

riferimento. L'intento è garantire un'inclusione immediata, evitando separazioni strutturate, e favorire una immersione quotidiana nella lingua del paese ospitante (Nilsson & Axelsson, 2013).

I vantaggi di questo approccio sono evidenti: l'ingresso diretto in classe garantisce un contatto costante con la lingua del paese, accelera la socializzazione con i coetanei autoctoni e offre da subito l'esperienza della scuola "reale". Tuttavia, la ricerca mostra che, se non viene adeguatamente gestita, tale inclusione può rivelarsi più apparente e formale che sostanziale: essere fisicamente presenti in classe senza possedere competenze linguistiche adeguate può comunque tradursi in esclusione e marginalizzazione, con il rischio di frustrazione e sofferenza degli alunni (Zembylas, 2012).

Questa criticità può essere aggravata dal fatto che molti insegnanti della scuola ordinaria si sentono poco preparati a gestire alunni appena arrivati, sia sul piano linguistico sia su quello pedagogico (Emery et al., 2023b; L. Thomas et al., 2022). Non sorprende, quindi, che una parte del corpo docente guardi con favore al modello delle classi di accoglienza, ritenendo gravoso dover integrare immediatamente studenti con competenze linguistiche limitate nelle proprie pratiche didattiche quotidiane (Gitschthaler et al., 2024; Nilsson & Bunar, 2016; Rodríguez-Izquierdo & Darmody, 2019; Tajic & Bunar, 2023). In questo senso, l'inserimento diretto rischia di trasferire il carico dell'accoglienza interamente agli insegnanti della classe ordinaria senza garantire strumenti adeguati né equità.

Anche in questo caso le implicazioni sono ambivalenti. Se da un lato l'inserimento diretto favorisce un apprendimento linguistico veloce, la socializzazione immediata e offre agli studenti l'opportunità di sentirsi parte della comunità scolastica sin dal primo giorno, dall'altro può generare frustrazione se non accompagnato da adeguati sostegni. L'efficacia, in questo caso, dipende dalla presenza di un robusto supporto linguistico parallelo e da una formazione specifica dei docenti (Crul et al., 2019; L. Thomas et al., 2022).

Tabella 1 Schema riepilogativo delle caratteristiche dei due approcci

Approccio	Pro	Contro	Implicazioni educative
Classi di accoglienza	- "Soft landing": transizione graduale, riduce il rischio di sovraccarico linguistico e cognitivo. - Ambiente protetto e rassicurante, senso di appartenenza. - Focus mirato sull'apprendimento linguistico, basi solide di L2.	- Natura segregante: separazione dagli altri studenti. - Eccessivo sbilanciamento sulla lingua a scapito delle altre discipline. - Necessità di una seconda transizione verso la classe ordinaria, con difficoltà sociali e accademiche.	- Rafforzamento iniziale della L2, ma rischio di ritardi curricolari. - Può ridurre l'ansia iniziale, ma creare stigma e isolamento. - L'efficacia dipende dalla durata limitata e dalla qualità della transizione.
Inserimento diretto nelle classi ordinarie	- Inclusione immediata. - Espone subito alla lingua del paese (immersione quotidiana). - Velocità di apprendimento della L2	- Inclusione solo formale: rischio di esclusione reale. - Docenti spesso impreparati a gestire studenti NAI. - Può trasferire il carico dell'accoglienza interamente	- Favorisce la socializzazione immediata, ma può generare frustrazione. - Richiede forte sostegno linguistico parallelo. - Può ampliare i divari se

	- Risponde al desiderio di alcuni studenti di partecipare rapidamente alla scuola ordinaria. - Evita di creare gap sulle materie	- sugli insegnanti curriculari. - Scarsa evidenza di efficacia accademica.	mancano risorse e formazione docente.

Sistemi misti

Accanto ai modelli classici di accoglienza, in diversi contesti europei si stanno sviluppando sistemi misti, concepiti per combinare i punti di forza dei due approcci e mitigare le rispettive criticità (Eurydice, 2019; Nilsson & Bunar, 2016). L'idea che sta alla base di questi approcci è bilanciare la necessità di un sostegno linguistico e didattico iniziale intensivo con l'obiettivo di una rapida partecipazione alla vita della classe ordinaria, evitando che la separazione si protragga fino a configurare forme di segregazione (ibidem).

Questi modelli presentano alcune caratteristiche ricorrenti. In primo luogo, la combinazione dei due approcci in sequenza: i neoarrivati possono frequentare per un periodo limitato (spesso pochi mesi) classi preparatorie o di transizione, per poi essere gradualmente integrati nelle classi ordinarie, talvolta con un sistema di frequenza alternata o con moduli di sostegno linguistico paralleli (Bunar & Juvonen, 2022; Kemper et al., 2022). In secondo luogo, il supporto mirato: oltre all'insegnamento intensivo della lingua di scolarizzazione, alcuni sistemi offrono un curriculum adattato anche per altre materie, così da evitare lacune nei contenuti disciplinari (Erling et al., 2021; Versino, s.d.). La durata limitata della classe di accoglienza è un principio guida, volto a garantire che l'isolamento iniziale non comprometta lo sviluppo di reti sociali e il senso di appartenenza.

Le applicazioni concrete variano notevolmente. Ad esempio, in Danimarca, il comune di Aalborg ha introdotto nel 2022 un "approccio misto" che prevede un programma introduttivo di 3–6 mesi in classe di accoglienza, seguito dall'iscrizione alla classe ordinaria con lezioni supplementari intermittenti. La scelta si fonda sull'esperienza professionale accumulata e privilegia l'interazione sociale, anche grazie all'uso di tecnologie di traduzione, dell'inglese come lingua-ponte e al coinvolgimento attivo degli studenti nativi come facilitatori (Enemark, 2023). Un altro esempio è quello della Svezia dove, pur essendo presenti classi preparatorie, è diffusa la pratica di un "breve periodo introduttivo semi-integrato" prima dell'inserimento pieno nella classe regolare (Nilsson & Bunar, 2016; Tajic & Bunar, 2023).

Da "sistema di accoglienza" a "ecosistema di accoglienza"

Parallelamente a questi tentativi, la letteratura più recente ha iniziato a proporre idee per superare la logica strettamente scolastica attraverso il concetto di "ecosistema di accoglienza" (Badia Martín &

Devant Cerezo, 2024). In questa prospettiva, l'inclusione non è il risultato di una singola misura educativa da attuare a scuola, bensì di un fitto intreccio di relazioni tra studenti, famiglie e comunità di accoglienza, che si creano e si sviluppano fuori e dentro gli istituti. L'ecosistema include quindi il contesto socioculturale di ricezione, le interazioni con le reti formali e informali (ONG, associazioni, istituzioni locali) e la soggettività dei migranti stessi. In tal senso, il limite maggiore dei precedenti sistemi di accoglienza, secondo molti studi, è la mancanza di una "macro-coordinazione" capace di dare continuità e stabilità agli interventi fuori e dentro la scuola (Eurydice, 2019; OECD, 2018; Pastoor, 2017), mentre l'obiettivo ideale rimane quello di garantire a ogni studente il proprio posto non solo nella classe ma anche nella comunità territoriale in cui vive (Badia Martín & Devant Cerezo, 2024).

Analisi comparativa delle scelte di accoglienza nei sistemi educativi europei

L'analisi delle disposizioni normative e delle raccomandazioni dei vari paesi evidenzia come, pur all'interno di un quadro di principi condivisi sull'importanza dell'accesso tempestivo all'istruzione, i paesi europei adottino configurazioni profondamente eterogenee per l'inserimento iniziale dei bambini e giovani migranti neoarrivati (Figura 6). In 28 sistemi educativi, le norme prevedono esplicitamente la possibilità di collocare i NAI direttamente nelle classi ordinarie, a fianco dei coetanei nativi, per l'intero orario scolastico. Tra questi, in cinque casi (Cechia, Lettonia, Slovacchia, Scozia e Montenegro) tale disposizione è applicata a tutti i neoarrivati, indipendentemente dal livello di competenza linguistica, inserendoli immediatamente e integralmente nelle classi regolari sin dal primo giorno di iscrizione. Negli altri 23 sistemi che consentono l'inserimento diretto, l'accesso pieno alla classe ordinaria dall'inizio è generalmente riservato agli studenti che possiedono già competenze linguistiche sufficienti per seguire le lezioni. Per gli altri, l'integrazione può essere graduale, prevedendo momenti o periodi di sostegno mirato. In questi paesi i NAI collocati nelle classi ordinarie possono frequentare alcune lezioni separate durante l'orario scolastico, dedicate prevalentemente all'insegnamento della lingua di istruzione come seconda lingua. In taluni contesti, queste esperienze parzialmente separate assumono la forma di vere e proprie "classi preparatorie", anche se non a tempo pieno.

L'istituzione di classi preparatorie a tempo pieno (con un proprio curriculum) è invece presente in 18 sistemi educativi. In tredici di questi si prevede la possibilità che gli studenti neoarrivati trascorrono l'intera giornata in tale offerta separata, rimandando l'ingresso nelle classi comuni a una fase successiva. In undici sistemi¹⁰, viene contemplata la frequenza mista: la maggior parte del tempo è

¹⁰ Il numero non coincide con il totale perché in molti sistemi si hanno entrambe le possibilità.

Alcuni paesi adottano soluzioni più specializzate, con la creazione di scuole preparatorie specifiche per i neoarrivati con scarse competenze linguistiche. È il caso della Francia, dove gli alunni che non possiedono un livello adeguato di francese vengono indirizzati verso scuole con programmi UPE2A (*Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants*), o del Belgio francofono (*DASPA – Dispositif d’Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants*) e di Cipro, che applicano un approccio analogo, sebbene con un target più ampio.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK- ENG	UK- WLS	UK- NIR	SCT	BA	CH	IS	LI	ME	NO	RS (*)	TR	
Classi ordinarie per tutte le lezioni																																										
Classi ordinarie per la maggior parte delle lezioni e in parte separate																																										
Classi preparatorie/separate per tutte le lezioni																																										
Classi preparatorie/separate per la maggior parte delle lezioni e in parte separate																																										
Nessuna normativa/raccomandazione di livello centrale/superiore in questo ambito																																										

Fonte: Eurydice.

(*) = ex-Repubblica jugoslava di Macedonia

2.1.3. Asse 2: sistema centralizzato verso localizzato

Il modello di sostegno centralizzato all'ingresso (*Centralised Entry Support Model*) rappresenta un approccio *top-down* alla ricezione e al supporto dei migranti neoarrivati dove procedure e risorse vengono definite a livello nazionale ed è presente una struttura di governance che assicura coerenza tra le diverse aree di intervento. In questi sistemi, l'accoglienza avviene attraverso disposizioni strutturate e standardizzate, che provengono dal governo centrale e prevedono interventi linguistici e pedagogici

pianificati e normati per tutti i territori. Questo approccio riduce la variabilità territoriale e garantisce un'applicazione uniforme delle politiche e dei diritti, anche se l'orientamento culturale e ideologico può variare. Paesi come Francia e Lussemburgo costituiscono esempi paradigmatici. Entrambi offrono sportelli di accoglienza centralizzati, valutazione della scolarizzazione pregressa e misure di benvenuto specifiche. I programmi includono sostegno linguistico mirato, interventi accademici e azioni di sensibilizzazione rivolte a famiglie e comunità migranti e vengono svolte. In Francia la gestione dell'accoglienza è affidata al CASNAV (*Centre Académique de Scolarisation des élèves Nouvellement Arrivés et des enfants issus des familles itinérantes ou de Voyageurs*) che coordina uffici di accoglienza in cui un formatore, un insegnante e uno psicologo incontrano i neoarrivati per colloqui e valutazioni, anche nella loro lingua madre, per poi proporre un percorso scolastico personalizzato. In Lussemburgo, è stato istituito il CASNA (*Cellule d'accueil scolaire pour les élèves nouveaux arrivants*) che accoglie gli studenti sopra i 12 anni e fornisce consulenza in più lingue.

In 24 dei 42 sistemi educativi europei, analizzati dal rapporto Eurydice, esiste un organismo di coordinamento di livello centrale o superiore incaricato di garantire la comunicazione e l'allineamento politico tra i vari livelli amministrativi (centrale, regionale, locale e scolastico) e tra diversi settori di intervento (istruzione, edilizia e salute) al fine di favorire l'integrazione scolastica dei bambini e giovani provenienti da contesti migratori (Eurydice, 2019, p. 59). In altri casi invece, le responsabilità possono essere distribuite tra più ministeri come in Italia dove sono coinvolti tre dicasteri.

Al contrario, nei sistemi educativi decentralizzati (come Belgio, Repubblica Ceca, Danimarca, Irlanda, Paesi Bassi, Norvegia, Svezia e Regno Unito) il potere decisionale è ampiamente delegato ai livelli locali, dei singoli territori o alle singole scuole. Ciò consente di adattare le politiche alle esigenze specifiche dei contesti e di sperimentare approcci localmente sensibili. In Danimarca, ad esempio, i comuni hanno ampia discrezione nel decidere se adottare misure speciali o promuovere l'inclusione immediata nelle classi regolari, un'impostazione che può rappresentare anche una strategia politica per evitare di centralizzare un tema politicamente controverso come quello dell'accoglienza.

In sintesi, mentre i modelli centralizzati garantiscono maggiore uniformità e coerenza nelle politiche di accoglienza, i sistemi decentralizzati privilegiano la flessibilità e l'adattamento locale, accettando come contropartita una maggiore variabilità territoriale nell'offerta di supporto.

2.1.4. Durata del supporto

La questione della durata del supporto educativo rivolto agli studenti migranti neoarrivati rappresenta un aspetto cruciale delle politiche di accoglienza nei sistemi educativi europei.

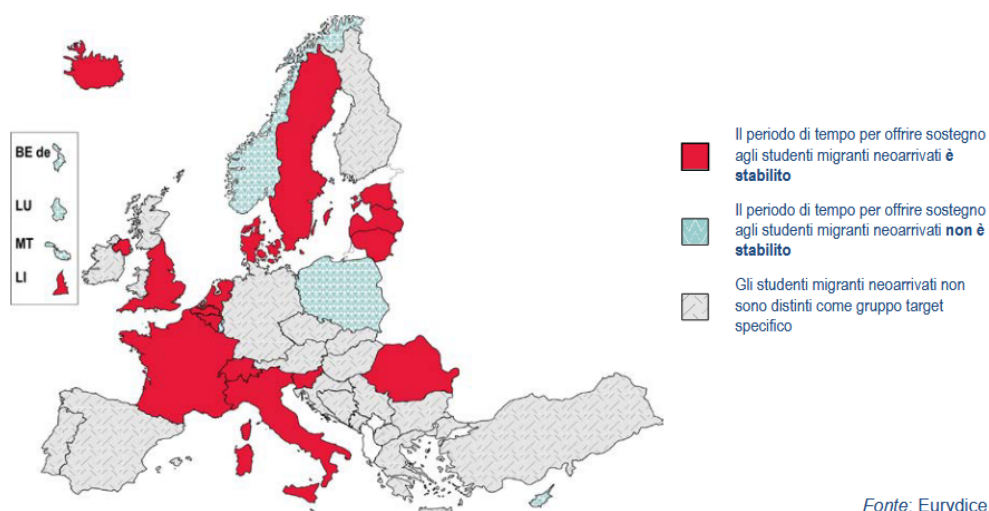
Durata delle classi separate

Nei paesi in cui i NAI frequentano tutte o parte delle lezioni in contesti separati, le autorità centrali o di livello superiore stabiliscono spesso un termine entro il quale gli studenti dovrebbero essere pienamente integrati nelle classi ordinarie. Circa la metà dei sistemi d'istruzione europei prevede un limite temporale, la cui durata, tuttavia, varia considerevolmente: il Belgio (comunità francese) è l'unico a definire un periodo minimo di accoglienza (una settimana), mentre tutti gli altri fissano un limite massimo, che nella maggior parte dei casi oscilla tra uno e due anni. Il Lussemburgo è tra i paesi che adottano una delle durate più lunghe: fino a tre anni al livello secondario inferiore e quattro anni al secondario superiore e nell'istruzione e formazione professionale iniziale. In Germania, le normative variano tra i Länder, ma generalmente il passaggio all'istruzione ordinaria avviene entro sei mesi o due anni.

Durata del sostegno mirato

Tendenzialmente, il periodo in cui i NAI ricevono un sostegno educativo mirato individuale è spesso più lungo della permanenza in classi separate e può includere interventi integrati nelle classi ordinarie. La maggior parte dei paesi stabilisce un periodo formale di sostegno la cui durata va da una sola settimana in Belgio (Comunità francese) a quattro anni in Lituania e Svezia, con una concentrazione prevalente tra uno e due anni.

In alcuni casi, l'accesso al sostegno è immediato sin dall'arrivo nel paese, come in Danimarca, Romania, Norvegia e Islanda, mentre in altri inizia al momento dell'iscrizione scolastica. In Danimarca, ad esempio, gli studenti che non padroneggiano il danese possono ricevere insegnamento linguistico fino a due anni, ma per chi arriva oltre i 14 anni o presenta analfabetismo pregresso il supporto può prolungarsi oltre questa soglia. In Francia, la durata dipende dal background scolastico: due anni per i non francofoni precedentemente scolarizzati, tre anni per chi non ha mai frequentato la scuola (*Non Scolarisés Antérieurement*). In Liechtenstein, un corso intensivo di tedesco di un anno, obbligatorio per i non germanofoni, può essere seguito da un'estensione fino ai 18 anni in caso di necessità, sempre integrata nel curriculum ordinario. L'Italia offre un sostegno linguistico mirato tra le 16 e le 24 settimane.



Fonte: Eurydice.

BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT
1 sett. -1,5 a	⊗	1-2 a	⊗	⊗	2 a	⊗	3a	⊗	⊗	⊗	2-3 a	⊗	16-24 sett.
CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI
⊗	1-3 a	2-4 a	⊗	⊗	⊗	2 a	⊗	1 a	⊗	1 a	2 a	⊗	⊗
SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	BA	CH	IS	LI	ME	NO	RS	(*)	TR
4a	3a	⊗	3a	⊗	⊗	1-2 a	1 a	> 1 a	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗

⊗ Nessun periodo di tempo stabilito per l'offerta di sostegno agli studenti migranti neoarrivati | sett. settimane a anni

Fonte: Eurydice.

(*) = ex-Repubblica jugoslava di Macedonia

Figura 7 Periodo di tempo stabilito per fornire sostegno agli studenti migranti neo-arrivati, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18

2.1.5. Tipo di supporto

Le policy europee (European Commission, 2013) individuano quattro pilastri tematici ritenuti più rilevanti per l'inclusione dei NAI:

1. supporto linguistico;
2. supporto accademico;
3. coinvolgimento dei genitori;
4. educazione interculturale e ambiente di apprendimento amichevole.

Supporto linguistico

L'acquisizione della lingua di istruzione viene di norma indicata come il fattore prioritario. Secondo i documenti (European Commission, 2013), una competenza insufficiente, infatti, può generare ansia, frustrazione e comportamenti problematici, con effetti diretti sul rendimento e, in alcuni casi, sul rischio di collocamento in classi inferiori o persino in percorsi speciali. Da qui l'urgenza, più volte sottolineata, di predisporre sistemi di valutazione linguistica e misure di sostegno strutturato, sia nella fase che precede l'ingresso nella scuola dell'obbligo sia in parallelo al percorso curricolare, con una stretta connessione fra supporto linguistico e accademico.

Le modalità di intervento sono molteplici: si va dall'insegnamento della lingua del paese ospite come L2 fino ai modelli di educazione bilingue. Proprio quest'ultima opzione ha mostrato, laddove applicata in maniera sistematica, benefici di lungo periodo: Thomas e Collier (2002), ad esempio, hanno

documentato come programmi bilingui estesi (4–7 anni) favoriscano il mantenimento della lingua madre accanto all'acquisizione della nuova lingua, dimostrandosi efficace anche in contesti caratterizzati da forti distanze tipologiche fra le lingue. Non va omissso, tuttavia, che simili programmi richiedono risorse significative e insegnanti appositamente formati, condizioni non sempre garantite nei sistemi scolastici.

Anche laddove un modello pienamente bilingue non sia realizzabile, l'insegnamento della lingua del paese ospite come L2, affiancato allo studio della lingua madre come disciplina curricolare, appare vantaggioso sul piano cognitivo e scolastico. Sul piano metodologico, molte ricerche concordano sull'importanza di potenziare la comprensione del testo. In tal senso Tecniche come il *previewing* (associazione di parole e immagini), l'impiego di dizionari bilingui, la lettura guidata o la drammatizzazione dei contenuti si sono rivelate particolarmente utili (ibidem). Viceversa, esperimenti di tipo segregante (come il modello introdotto in Arizona, che prevedeva quattro ore quotidiane di English Language Development in blocchi separati) hanno prodotto risultati deludenti. Gli alunni che restavano inseriti nelle classi ordinarie ottenevano performance migliori, confermando quanto sia rischioso isolare l'apprendimento linguistico dal resto dell'esperienza didattica.

Supporto accademico

Il successo dei NAI non dipende esclusivamente dall'apprendimento della lingua, ma dal modo in cui la scuola riesce a strutturare un'offerta formativa inclusiva, capace di garantire accesso reale ai programmi scolastici. In questo senso, la letteratura internazionale concorda nel considerare l'educazione bilingue uno degli strumenti più efficaci non solo per consolidare le competenze linguistiche, ma anche per migliorare in maniera duratura i risultati accademici. Ad esempio, sempre nello studio di Thomas e Collier (2002), viene dimostrato come i programmi bilingui estesi consentano anche di raggiungere livelli di apprendimento accademico-didattico superiore rispetto a chi è inserito in percorsi monolingui. L'educazione bilingue, intesa in senso additivo e non sottrattivo, si configura quindi come un investimento che incide direttamente sulle opportunità scolastiche a lungo termine.

Un fattore che incide negativamente sui risultati accademici riguarda la distribuzione degli studenti migranti, spesso sovrarappresentati in scuole urbane caratterizzate da concentrazioni di alunni svantaggiati e da percorsi formativi di livello inferiore o professionalizzante, con una conseguente riduzione delle opportunità di accedere a qualifiche avanzate (OECD, 2006). Per contrastare questa tendenza sono nati progetti come *Include-ED* che hanno evidenziato come adottando scelte pedagogiche inclusive anche le scuole collocate in contesti difficili sono riuscite ad ottenere esiti accademici positivi (Carrión, 2012). Anche l'estensione del tempo scuola, con doposcuola, tutoraggio personalizzato e attività extracurricolari, si è rivelata utile, pur con risultati non sempre univoci (Heckmann et al., 2008).

Decisivo rimane, infine, il ruolo degli insegnanti e delle loro aspettative. Se prevale una visione improntata al “paradigma del deficit”, gli studenti migranti vengono facilmente percepiti come inevitabilmente destinati al fallimento. Al contrario, quando si valorizzano i punti di forza individuali e si mantengono alte aspettative per tutti, i risultati accademici migliorano sensibilmente (Carrión, 2012). In tal senso alcune ricerche come quella di Bhatti (2011) confermerebbero che i ragazzi apprezzano i docenti capaci di stimolare, esigere rigore e mantenere alta il livello, mentre si sentono trascurati da chi, abbassando le richieste, finisce per non sfidare le loro potenzialità.

Coinvolgimento dei genitori

Il coinvolgimento dei genitori è riconosciuto da decenni come un fattore determinante per il successo scolastico, ma nel caso dei NAI le barriere linguistiche e di alfabetizzazione nella lingua del paese ospitante possono limitare fortemente la partecipazione attiva alla vita scolastica e il sostegno educativo a casa. Programmi integrati dimostrano che includere anche i genitori nelle iniziative scolastiche aiuta a ridurre l'esclusione degli alunni (European Commission & PPMI, 2013 Annex 1).

Tuttavia, è importante riflettere sui rischi di una concezione troppo ristretta di “coinvolgimento”. Definire il grado di partecipazione dei genitori solo attraverso la presenza ad eventi scolastici o attività visibili può portare a giudizi inaccurati, trascurando forme di supporto domestico meno evidenti ma altrettanto importanti, contribuendo a rafforzare percezioni stereotipate e a isolare ulteriormente le famiglie migranti. Le scuole possono agire per costruire legami solidi con le famiglie e con le comunità locali, valorizzando conoscenze e potenzialità dei propri alunni e delle loro famiglie, ad esempio, creando spazi informali in cui i genitori migranti possano esprimersi. Altre misure semplici ma efficaci, presenti in letteratura includono fornire informazioni sul sistema educativo nella lingua d'origine tramite mediatori, coinvolgere attivamente i genitori nelle associazioni genitori-insegnanti, offrire corsi di lingua del paese ospitante e opportunità di formazione comunitaria. Il coinvolgimento può assumere forme leggere ma significative e importanti per le famiglie, come invitare i genitori in classe, organizzare riunioni in orari accessibili, o pensare a programmare incontri con i genitori in più lingue.

Educazione interculturale e ambiente di apprendimento amichevole

L'educazione interculturale è stata al centro di numerose politiche finalizzate a migliorare sia il funzionamento complessivo delle scuole sia i processi di insegnamento-apprendimento. Tra le misure più ricorrenti citate dalle policy europee (ibidem) figurano il reclutamento di insegnanti con background migratorio, la formazione dei docenti alla gestione della diversità, la revisione dei programmi e dei materiali didattici, l'adozione di politiche scolastiche attente alle festività religiose e alle norme di abbigliamento, nonché il coinvolgimento di associazioni e organizzazioni rappresentative delle comunità migranti. La sfida principale consiste tuttavia nel mantenere un approccio coerente e sistemico: pratiche isolate o frammentarie tendono a produrre effetti marginali e a disperdere l'impatto

complessivo. Inoltre, ridurre l'educazione interculturale a un ambito esclusivo per gli studenti con background migratorio alimenta la percezione di diversità rendendola uno stigma e rafforzando meccanismi di esclusione. Un esempio negativo è l'esperienza della Corea del Sud, in cui le attività extracurricolari sono destinate ai figli di famiglie migranti: sono obbligatorie solo per loro e non aperte ai coetanei nativi.

Un ulteriore elemento presente nell'educazione interculturale è la conoscenza, da parte della scuola e delle insegnanti, delle culture di origine degli alunni: nel caso degli studenti bengalesi nel Regno Unito, ad esempio, tale sensibilità ha favorito il coinvolgimento nelle attività scolastiche e ha reso possibili adattamenti del curriculum, attenzioni alle pratiche religiose e alimentari, così come una maggiore flessibilità rispetto a festività e codici di abbigliamento (European Commission & PPMI, 2013). In questa prospettiva si colloca anche l'insegnamento delle lingue d'origine (*community language teaching – CLT*), di cui abbiamo parlato nel precedente paragrafo. Tuttavia, le policy evidenziano (ibidem) come tali programmi bilingui ricevano meno sostegno rispetto all'insegnamento della lingua del paese ospitante come L2 e come esista un processo sociale per cui le lingue vengono di fatto gerarchizzate in base al numero di parlanti o al loro status geopolitico.

Oltre alle strategie didattiche esplicite, rientrano nell'educazione interculturale anche misure di carattere relazionale e di accompagnamento culturale. Ad esempio, l'accesso a mediatori bilingui, soprattutto in una fase iniziale, contribuisce a rafforzare il benessere degli studenti NAI e a ridurre la percezione di isolamento. Vengono anche segnalate iniziative a basso costo, come i gruppi di auto-aiuto tra pari o i sistemi di tutoraggio.

Nell'educazione interculturale il nodo della formazione e della composizione del corpo docente si rivela fondamentale. L'OCSE, nel rapporto *Educating Teachers for Diversity* (OECD, 2010a), sottolinea l'urgenza di aumentare la rappresentanza di insegnanti con background migratorio e di rafforzare, per tutti, la preparazione pedagogica alla diversità.

Per concludere, un altro aspetto essenziale sottolineato dalle policy risulta la promozione, nei contesti scolastici, di un approccio di "multiculturalismo critico", capace di affrontare le questioni razziali ed etniche all'interno di un discorso sociale più ampio senza ridurle a principi essenzialistici (ibidem). Ciò implica il superamento di visioni dicotomiche escludenti (es. "italiani" vs "stranieri") e la costruzione di uno spazio educativo in cui la differenza culturale diventa oggetto di riflessione condivisa e profonda. In questa prospettiva, il dialogo critico ma positivo tra docenti e studenti e la possibilità, per questi ultimi, di esprimersi liberamente, elaborando narrazioni personali sulle proprie esperienze scolastiche si configurano come strumenti centrali per un'inclusione autentica e partecipata.

Tabella 2. Sintesi delle misure contenuti nei 4 pilastri delle policy europee, fonte (Commissione europea 2013, traduzione dell'autore).

Temi	Misure
<i>Supporto linguistico</i>	Valutazione del livello di conoscenza della lingua del paese ospitante Insegnamento intensivo della lingua di istruzione (modelli integrati e separati) Classi di transizione Formazione linguistica extrascolastica Apprendimento precoce della lingua (in età prescolare) Formazione degli insegnanti per l'insegnamento della lingua del paese ospitante come seconda lingua
<i>Supporto accademico</i>	Determinazione del livello scolastico adeguato Misure di accoglienza Programmi di inserimento Istruzione bilingue Risposta ai bisogni di apprendimento in specifiche aree del curriculum Supporto mirato sotto forma di quote, borse di studio e sovvenzioni a migranti e scuole Scuole-ponte Mentori, tutor, assistenti didattici bilingui Aiuto compiti; strutture extrascolastiche (es. centri diurni)
<i>Coinvolgimento dei genitori</i>	Comprensione sensibile del concetto di "coinvolgimento" Pubblicazioni sul sistema scolastico nella lingua madre degli immigrati Fornitura di informazioni adeguate attraverso vari canali di comunicazione Uso di interpreti Personale responsabile dell'accoglienza e dell'orientamento degli alunni immigrati Assistenza alle famiglie immigrate per prendere decisioni consapevoli sulla scelta della scuola
<i>Educazione interculturale e ambiente di apprendimento amichevole</i>	Formazione degli insegnanti alla diversità Formazione del personale per sostenere gli alunni immigrati – insegnanti di lingua, tutor, docenti della lingua del paese ospitante come lingua straniera Assunzione di insegnanti con background migratorio Integrazione della diversità culturale nel curriculum Insegnamento della lingua d'origine (<i>heritage language</i>) Elaborazione di strumenti e materiali didattici per migliorare l'educazione interculturale Mentor con background migratorio Organizzazione di celebrazioni per festività non cristiane Codici di abbigliamento culturalmente sensibili

2.1.6 Aree grigie e spunti di miglioramento

Le discussioni più recenti nella letteratura mettono in discussione che i quattro pilastri classici siano sufficienti per strutturare un sistema di accoglienza realmente efficace e suggeriscono un ampliamento concettuale e operativo verso dispositivi più profondi, olistici e multisettoriali. Uno dei punti sollevati da questi autori, un approccio scolastico realmente inclusivo non può limitarsi al solo sostegno linguistico o didattico, ma deve coinvolgere in modo coordinato e strategico l'intera comunità educativa, le professionalità e i soggetti coinvolti, assumendo che i bisogni dei NAI siano olistici e che qualità dell'apprendimento e benessere psico-sociale siano profondamente collegati e si condizionino a vicenda. Perciò si moltiplicano gli inviti per un approccio sistemico (*whole-school approach*), criticando l'efficacia limitata di misure isolate e indicando la necessità di architetture politiche integrate (European Commission, 2013, p. 20). In molti studi emerge (Eurydice, 2019; Meehan et al., 2021) infatti

come, attività universali meno “*targeted*”, ovvero pensati per tutti gli studenti, risultino talora più efficaci, inclusivi e vantaggiosi delle misure dedicate esclusivamente a gruppi specifici. Nella realtà quotidiana, tuttavia, molti docenti sono chiamati a intercettare bisogni che eccedono la sfera pedagogica, avvicinandosi a funzioni “para-sociali” senza adeguato supporto (Kelley et al., 2025): ciò rende ancora più urgente un *whole-school approach* che costruisca una cultura organizzativa centrata su benessere e inclusione (Eurydice, 2019; Kelley et al., 2025), includendo aspetti oggi poco approfonditi come la gestione delle transizioni migratorie. L’inclusione, in questa prospettiva, richiede un “approccio politico complessivo” (Eurydice, 2019): tra i soggetti più importanti emerge la leadership dei capi d’istituto come fattore decisivo per orientare tale processo (Biasutti & Concina, 2021). In tal senso, i dirigenti diventano una figura cardine a cui dirigere formazione mirata, linee guida, coordinamento delle risorse.

Un altro nodo ricorrente nella letteratura accademica degli ultimi anni è l’importanza del benessere per tutti i soggetti coinvolti dal sistema educativo. La pedagogia del benessere (*Well-being Pedagogy*), è di fatto individuata come uno dei tre pilastri di un’educazione olistica (insieme all’apprendimento linguistico e ai contenuti accademici) ma viene spesso trascurata nei programmi di supporto (S. A. Norozi, 2023). Il benessere, concepito come equilibrio fisico, mentale e sociale, e declinato in dimensioni emotive, intellettuali, psicologiche, sociali e culturali, costituisce un prerequisito per la riuscita accademica (ibidem).

Infine, un ulteriore elemento di innovazione consiste nelle riflessioni apportate dalla *Positive Ideology of Teachers* (Norozi, 2022). In questo approccio il burnout a contatto con la diversità sembra correlato alle rappresentazioni professionali: i docenti “pluralisti”, che leggono la diversità come risorsa e, conseguentemente, adeguano le pratiche, mostrano livelli di burnout inferiori rispetto agli altri (ibidem). Ne deriva che la formazione interculturale, pur necessaria, non è sufficiente se non interviene anche a modificare le convinzioni di fondo dei professionisti scolastici, promuovendo sguardi *asset-based* e aspettative elevate nei confronti dei NAI (Norozi, 2022).

Gestire i dilemmi dell’accoglienza e legittimare liminalità del NAI

Per concludere il paragrafo vale la pena esplorare un contributo molto interessante di Wigg ed Ehrlin che nel loro articolo (Wigg & Ehrlin, 2021) propongono di leggere l’educazione dei neoarrivati attraverso la lente antropologica della liminalità. Pensata come condizione di soglia “*betwixt and between*” (Turner, 1977) che ha bisogno di un inizio, di un tempo di attraversamento e di una chiusura orientata all’inclusione, i due autori sostengono che molti nodi della scolarizzazione dei NAI non siano “problemi” risolvibili ma dilemmi intrinseci da governare nel tempo (Wigg & Ehrlin, 2021). Nello studio gli autori individuano alcuni dilemmi su tre piani interdipendenti (organizzativo, pedagogico e sociale) e mostrano come la liminalità in accoglienza sia:

- temporale (il rischio di permanenze prolungate “tra” fasi);
- spaziale (la scelta tra classi introduttive separate o inserimenti immediati, con esiti opposti sul riconoscimento e sulla chiusura della transizione);
- soggettiva (gli attori coinvolti e le loro appartenenze).

Vista in quest’ottica, la contrapposizione tra classi separati e inserimento diretto non ha mai una soluzione univoca. Più efficace appare spostare il baricentro della discussione dalla retorica della “soluzione” alla progettazione di dispositivi di “gestione della liminalità”. I dilemmi, a differenza dei problemi, non scompaiono una volta affrontati, ma si ripresentano continuamente: considerarli come semplici problemi induce a colpevolizzare docenti e scuole per “fallimenti” che inquadrati in un’ottica tesa a risolverli e eliminarli risultano inevitabili. L’inserimento scolastico, infatti, diventa una condizione liminale (come ogni rito di passaggio), ma non viene riconosciuta come tale, delegando la responsabilità della (ri)integrazione a singoli insegnanti o attribuendo deficit agli studenti. Guardare alla fase di primo inserimento come a uno spazio-tempo liminale legittimo permetterebbe di accettare la condizione “*betwixt and between*” come temporanea e non patologica, a condizione che vi sia un endpoint chiaro e strumenti organizzativi, pedagogici e sociali che scandiscano inizio e fine del percorso. Ciò richiede cambiamenti a livello di policy, affinché l’inserimento dei NAI venga letto come dinamica intrinseca al processo. I docenti, in questa prospettiva, hanno bisogno di tempo, spazi e riconoscimento per esercitare le proprie competenze nella gestione di tali dilemmi.

2.2. Territorio

L’inclusione dei neoarrivati è un processo multidimensionale che avviene primariamente a livello locale, nei luoghi in cui le persone vivono, lavorano e interagiscono quotidianamente (OECD, 2018). Sebbene le politiche migratorie siano spesso decise a livello nazionale, in letteratura esiste un ampio consenso sul fatto che l’effettiva inclusione avvenga nei quartieri, nei luoghi di lavoro, negli spazi pubblici e nelle comunità locali (ibidem). Le autorità locali (comuni, province e regioni) in coordinamento con gli altri livelli di governo e con partner sul territorio, svolgono dunque un ruolo chiave nell’accoglienza e nell’inclusione dei nuovi arrivati, creando le condizioni perché questi possano contribuire attivamente alle nuove comunità. La letteratura sottolinea come un approccio *place-based* a livello territoriale sia essenziale (ibidem): significa adattare le misure di inclusione al contesto specifico, con sforzi concertati tra istituzioni statali e attori non statali sul territorio. Di fatto, studi (Ager & Strang, 2008; Phillimore, 2021) evidenziano come le caratteristiche strutturali, economiche e socioculturali di un territorio influenzino in maniera diretta il benessere e le traiettorie dei migranti, influenzando l’accesso a servizi essenziali, le reti di sostegno e le possibilità di mobilità. La disponibilità di infrastrutture adeguate, l’efficienza del sistema di trasporti pubblici e la presenza di servizi sociosanitari accessibili rappresentano fattori che incidono sulla capacità dei nuovi arrivati di stabilirsi

e integrarsi in modo sostenibile (UNHCR, 2011). Allo stesso modo, in contesti caratterizzati da una forte coesione comunitaria, le possibilità di inserimento risultano tendenzialmente più elevate, rispetto a territori segnati da frammentazione sociale.

2.2.1. Ruolo delle amministrazioni locali e governance dell'integrazione

All'interno dei territori un ruolo cruciale è svolto dalle amministrazioni locali, poiché spesso gestiscono molti servizi di base (abitativi, di assistenza sociale e sanitaria, di orientamento al lavoro) e possono intercettare facilmente le esigenze sia dei nuovi arrivati sia delle comunità ospitanti (OECD 2018). Grazie a questa autonomia, approcci nazionali e locali possono differire radicalmente. Poppelaars e Scholten (2008) li descrivono come “due mondi a parte”. In molti casi, gli approcci statali tendono a essere più rigidi e plasmati da una logica “assimilazionista”, che tende a omogeneizzare le differenze e, talvolta, alimenta le polarizzazioni ideologiche attraverso la manipolazione mediatica dei discorsi pubblici. Al contrario, a livello locale emergono risposte pragmatiche, efficaci e aderenti alla realtà (OECD, 2018; Scholten & Penninx, 2016).

Di fatto le autonomie locali svolgono un duplice ruolo: da un lato implementano le misure nazionali rendendo operative le policy, dall'altro innovano o adattano tali misure al proprio contesto, spesso fungendo da laboratori di politiche più inclusive o sperimentali (OECD 2018). Molte città europee, ad esempio, hanno creato innovative soluzioni per dare voce alle comunità straniere nelle scelte locali. Queste strategie di governance locale partecipata possono migliorare la qualità dell'integrazione, aumentando la responsività delle politiche ai bisogni reali e rafforzando la fiducia dei migranti nelle istituzioni (OECD 2018; OECD 2022). A tal proposito l'OCSE ha elaborato una checklist in dodici punti per l'azione pubblica sull'integrazione a livello locale, concepita come strumento di auto-valutazione per città e regioni (ibidem). Tra gli obiettivi chiave individuati si evidenziano: rafforzare il coordinamento verticale e attuare le politiche al livello territoriale appropriato; garantire la coerenza delle politiche affrontando i bisogni multidimensionali dei migranti; assicurare risorse finanziarie adeguate al ruolo locale nell'integrazione (ibidem). Viene inoltre sottolineata la necessità di tempi e spazi adeguati per favorire un'effettiva inclusione (ad esempio pianificare interventi di lungo periodo e creare spazi d'incontro tra migranti e autoctoni) e il potenziamento della capacità amministrativa locale, anche attraverso la formazione di personale con background migratorio (ibidem). Le amministrazioni comunali, provinciali e regionali sono dunque chiamate ad adottare un approccio olistico, lavorando trasversalmente tra settori (lavoro, casa, sanità, scuola, lingua, tempo libero) e in modalità multilivello tra diversi livelli di governance, affinché le politiche nazionali si traducano in azioni efficaci e radicate nel territorio (ibidem).

Tuttavia, la letteratura rileva la persistenza di criticità legate alla frammentazione delle competenze, alle disparità di risorse e all'isolamento dagli altri contesti: da un lato non tutti i comuni dispongono di fondi

o personale qualificato, dall'altro, senza un adeguato supporto nazionale o europeo, le buone pratiche rischiano di rimanere isolate e sconosciute alle altre realtà (OECD 2018). Un'ulteriore sfida che devono affrontare le amministrazioni locali è quella di assicurare la continuità degli sforzi anche al mutare dei cicli politici: studi evidenziano come un fattore chiave per politiche locali di successo sia la garanzia di attuazione delle misure nel lungo periodo e a condizioni stabili nel tempo, evitando che oscillazioni nella volontà politica locale compromettano i progressi compiuti (OECD, 2018; Scholten & Penninx, 2016). Per questo un'efficace governance richiede cooperazione multilivello e sussidiarietà: le decisioni e le risorse devono arrivare al livello più vicino ai cittadini, ma con il sostegno strategico e finanziario dei livelli superiori di governo (OECD 2018; OECD 2022).

2.2.2. Comunità locali, reti territoriali e coesione sociale

Oltre alle istituzioni, un ruolo cruciale è giocato dalle comunità locali e dalle reti territoriali, ossia l'insieme di attori della società civile (associazioni di migranti, volontari, reti informali di vicinato) e, più in generale, il tessuto socio-relazionale di un territorio. L'inclusione, come abbiamo visto, è un processo bi-direzionale che coinvolge sia i nuovi arrivati sia la società ospitante: un *mutual learning process* di adattamento reciproco (Ager & Strang, 2008; OECD, 2018). Bypassando il ruolo delle amministrazioni locali, in diverse città europee si sono sviluppate “nuove solidarietà urbane” e collettivi dal basso a sostegno dei migranti, mostrando come la società civile locale possa fungere da argine all'ostilità e proporre narrative alternative di convivenza (Ataç et al., 2016; Darling, 2017). Questa capacità di mobilitazione territoriale ha portato alcuni autori a considerare il livello locale come uno spazio chiave in cui sfidare le narrazioni dominanti e sperimentare forme innovative di integrazione (Garcés-Mascareñas e Penninx 2016; Toğral Koca 2022).

Le reti territoriali inclusive, ovvero la collaborazione strutturata tra attori pubblici, privati locali e società civile, possono potenziare l'accesso dei migranti ai servizi e la loro partecipazione alla vita sociale. Una pubblicazione UNHCR (2024) evidenzia cinque sfide ricorrenti a livello municipale in Europa, tra cui l'accesso all'alloggio, la sostenibilità di politiche inclusive nel lungo termine e il reperimento di finanziamenti. In particolare, UNHCR (2024) rileva come sia imprescindibile potenziare le capacità amministrative locali e fornire ai comuni strumenti, risorse e riforme normative che permettano di coinvolgere efficacemente tutti gli attori del territorio nei processi di inclusione. Ciò include meccanismi di partecipazione significativa delle stesse comunità di migranti e rifugiati: l'inclusione funziona quando i beneficiari diventano co-protagonisti dei processi, ad esempio attraverso consulte cittadine dei migranti o workshop e co-progettazione partecipative (OECD 2018; UNHCR 2024).

Un elemento cruciale per la coesione sociale è la creazione di spazi di interazione tra autoctoni e neoarrivati. Favorire l'incontro e la conoscenza reciproca sia nei contesti informali come il quartiere, i centri sportivi, gli oratori o le biblioteche, che in quelli formali come eventi pubblici, assemblee di

quartiere o attività di volontariato congiunte, contribuisce a ridurre stereotipi e diffidenze (OECD 2018). Tali interventi possono assumere forme diverse: programmi di *mentorship*, in cui cittadini volontari affiancano famiglie migranti; iniziative *buddy system*, che associano un migrante e un locale per scambi linguistici o culturali; feste di comunità multiculturali; orti urbani condivisi; squadre sportive miste. Tutte queste attività incrementano il *bridging social capital*, ovvero i legami “di ponte” tra gruppi diversi, rafforzando il senso di appartenenza locale dei migranti (Putnam, 2007).

Studi comparativi mostrano che comunità socialmente più eterogenee e aperte tendono ad essere più inclusive verso i nuovi arrivati (Penninx, 2019). La diversità preesistente in un territorio può “normalizzare” la differenza portata dai neoarrivati (Ager & Strang, 2008). Tuttavia, gli stessi studi avvertono che concentrazioni molto elevate di migranti in un’area, soprattutto se accompagnate da deprivazione socioeconomica, possono comportare pericoli specifici, come la formazione di “enclave” etniche o la diffusione di lavori poco qualificati (*dirty, dangerous, demeaning jobs*), con conseguenti rischi di segregazione (Massey & Denton, 2003). Tali condizioni possono, tra l’altro, limitare l’apprendimento della lingua locale, la conoscenza delle opportunità disponibili e l’interazione con la popolazione autoctona (Cheshire, 2007).

La coesione sociale territoriale si configura dunque come un equilibrio delicato: né l’assenza di diversità, che può produrre shock culturali in caso di arrivi improvvisi, né la segregazione in comunità parallele favoriscono processi di integrazione sostenibili. La situazione ottimale è quella di un’integrazione diffusa, in cui i migranti siano parte di comunità solidali, non ghettizzati né isolati, con reti sociali miste (Phillimore, 2021). Le amministrazioni e le organizzazioni locali possono facilitare tale equilibrio promuovendo politiche abitative non segreganti, occasioni di incontro intercomunitario e narrative pubbliche positive.

Anche gli atteggiamenti dell’opinione pubblica locale rivestono un ruolo cruciale: nelle regioni in cui i migranti sono una componente visibile ma normalizzata della popolazione e dove le condizioni economiche sono relativamente favorevoli, la popolazione tende ad avere atteggiamenti più positivi (A. Heath & Richards, 2019). Viceversa, laddove la presenza straniera è recente o la competizione per risorse e lavoro è percepita come altamente competitiva, si osservano resistenze maggiori.

2.2.3. Partecipazione civica e inclusione nella comunità

Un indicatore cruciale della qualità dei processi di integrazione è rappresentato dalla partecipazione civica e politica dei nuovi arrivati nella comunità di insediamento (FRA, 2017). Partecipazione che non deve essere considerata vincolata all’assunzione dei diritti politici legati alla cittadinanza. Anche in assenza di tali diritti, i migranti possono contribuire attivamente alla vita collettiva attraverso il coinvolgimento in associazioni locali, comitati di quartiere, gruppi di genitori, sindacati, attività di volontariato o organismi consultivi specifici. Ad esempio, in diverse città europee, in particolare

nell'Europa occidentale, sono stati istituiti Consigli o Consulte dei Migranti come strumenti di rappresentanza per chi non dispone ancora del diritto di voto. L'esperienza mostra che tali organi risultano efficaci soprattutto quando hanno un peso reale nei processi decisionali (Gebhardt, 2016; Uitermark et al., 2005).

La partecipazione si manifesta anche nell'accesso alle reti associative e comunitarie: come abbiamo precedentemente accennato, entrare in un gruppo sportivo, in una parrocchia o in un comitato civico significa acquisire forme di riconoscimento sociale, diritti e doveri informali che rafforzano il senso di appartenenza (FRA, 2017). In tal senso, gli enti locali possono incoraggiare questo processo offrendo agevolazioni per la frequenza di corsi e attività, oppure promuovendo pratiche di co-decisione pubblica, come i bilanci partecipativi.

La partecipazione civica è dunque strettamente connessa all'idea di appartenenza: ci si sente parte di una collettività quando si percepisce che la propria voce ha valore e incide sui processi comuni (Garcés-Mascreñas & Penninx, 2016). Non a caso, sia l'UNHCR sia l'IOM raccomandano approcci partecipativi in ogni fase dei processi di accoglienza e integrazione (UNHCR, 2019; IOM, 2021). Viceversa, una partecipazione limitata o ostacolata rischia di generare frustrazione e alienazione, soprattutto tra i migranti qualificati o politicamente attivi nei paesi di origine (FRA, 2017).

2.2.4. Accesso ai servizi e benessere dei migranti

Come spiegato nei precedenti paragrafi, l'accesso dei migranti a servizi essenziali (come alloggi popolari, sanità, assistenza sociale, formazione professionale) è un fattore essenziale per l'inclusione sociale, il senso di appartenenza e il benessere dei migranti e dipende in gran parte dalle politiche e risorse del territorio. Un approccio inclusivo richiede l'accesso ai servizi territoriali al pari dei residenti, pur con eventuali misure di supporto aggiuntive (mediatori culturali, corsi di orientamento, ecc.).

I servizi per la casa e il lavoro sono due pilastri fondamentali. Sul fronte abitativo, la scarsità di alloggi a prezzi accessibili è uno degli ostacoli principali. Buone pratiche emergono quando i comuni collaborano con enti non profit o privati per soluzioni innovative come l'housing diffuso o il recupero di immobili vuoti. A livello lavorativo, il gap occupazionale è un fattore cruciale. Ne deriva la necessità di elaborare strategie territoriali mirate, che tengano conto delle specifiche condizioni economiche e sociali di ciascun contesto e coordinino in modo più efficace gli interventi tra livello locale e nazionale.

Anche il benessere psico-sociale dei migranti viene fortemente influenzato dal contesto territoriale e dall'accesso ai servizi. Un contesto locale inclusivo, in cui il migrante si sente accolto e supportato, può migliorare significativamente la salute mentale, il senso di sicurezza e la soddisfazione di vita (Ager & Strang, 2008). Viceversa, condizioni di marginalità territoriale, ad esempio vivere in un quartiere degradato, senza reti sociali, possono generare stress, isolamento e senso di esclusione (Phillimore,

2021). In tal senso, le politiche locali che favoriscono la partecipazione attiva e l'empowerment, come il coinvolgimento in associazioni, in attività culturali o sportive, hanno mostrato effetti positivi sul benessere perché aiutano i nuovi arrivati a ricostruire un senso di appartenenza (OECD 2018). Strettamente connesso con il benessere psico-sociale, sono le cure sanitarie: alcune città hanno istituito sportelli sanitari dedicati a rifugiati e migranti, con mediatori linguistici, per garantire che traumi pregressi o bisogni medici trascurati non aggravino la situazione (Berg et al., 2022; Ruf et al., 2010). La sfida è assicurare che tali servizi specializzati si integrino col sistema generale, evitando di creare percorsi paralleli stigmatizzanti (Ingleby, 2012). Come raccomandato anche dall'UNHCR (2022), occorre sostenere i comuni nel "mantenere politiche di integrazione olistiche sul lungo termine", integrandole nella pianificazione ordinaria dello sviluppo locale.

2.2.5 Differenze territoriali: contesti urbani vs rurali

Le traiettorie di integrazione variano in modo significativo a seconda che il contesto di arrivo sia urbano o rurale. Tenzionalmente, i migranti tendono a concentrarsi nelle grandi città, attratti da opportunità lavorative, servizi dedicati e comunità diasporiche già insediate (OECD 2018; FRA 2017). Negli ultimi decenni, però, i flussi si sono estesi anche a centri minori e aree rurali, spinti da politiche di ricollocamento (UNHCR 2020), esigenze di manodopera in settori come agricoltura, assistenza e manifatturiero (OECD 2020) e iniziative di ripopolamento in borghi spopolati.

Di fatto, Le aree urbane offrono, in genere, maggiori risorse istituzionali, servizi per l'integrazione e una società civile più strutturata. La presenza di comunità migranti consolidate può garantire reti di supporto informale (Garcés-Mascareñas & Penninx, 2016), ma presentano anche criticità: costi abitativi elevati, segmentazione del mercato del lavoro, rischio di sovra-qualificazione (OECD 2018) e divari occupazionali più marcati rispetto alle aree meno sviluppate (FRA 2017). A questo si aggiungono fenomeni di segregazione intra-urbana, così come il rischio di isolamento sociale e tensioni interculturali nei quartieri più marginalizzati (European Commission 2020).

Le aree rurali ed i centri municipali minori, invece, soffrono spesso la scarsità di servizi specializzati e di opportunità lavorative diversificate (OECD 2020), ma possono favorire rapporti diretti con le comunità e visibilità sociale. Iniziative come il caso di Altena in Germania (OECD 2018) mostrano come l'accoglienza possa rivitalizzare economie e comunità locali. Tuttavia, in assenza di preparazione e dialogo, l'arrivo di migranti può generare resistenze, soprattutto in comunità piccole e omogenee (UNHCR 2020).

Secondo l'UNHCR (2020), il tema della distribuzione equilibrata dei migranti tra aree urbane e rurali è cruciale per evitare sia concentrazioni eccessive che esclusione dai flussi. Progetti come lo SPRAR italiano o la community sponsorship mostrano come una pianificazione basata sul matching tra

competenze dei migranti e bisogni territoriali possa massimizzare i benefici reciproci (OECD 2018; IOM 2021).

2.2.6. Impatto della segregazione su migranti e rifugiati:

Migranti e rifugiati si trovano spesso confinati in contesti di segregazione: esempi emblematici si ritrovano nei ghetti afroamericani nati in Nord America per effetto della segregazione residenziale, nelle banlieue francesi segnate da marginalità territoriale e disoccupazione e nelle Chinatown storiche, che hanno accolto generazioni di migranti pur mantenendo un forte carattere di separazione. La segregazione può assumere sfumature diverse, declinandosi in segregazione abitativa, quando la migrazione si concentra in specifici quartieri periferici o marginali; socioeconomica, quando l'accesso al mercato del lavoro è limitato a settori precari e scarsamente permeabili; etnico-culturale, quando si formano enclaves caratterizzate dalla presenza prevalente di una singola nazionalità che, pur offrendo sostegno, rischiano di accentuare la distanza dal resto della società.

La concentrazione in quartieri periferici ad alta presenza migrante comporta isolamento dal resto della società, stigmatizzazione e marginalizzazione territoriale. Le aree interessate da segregazione abitativa sono spesso aree suburbane caratterizzate da alti livelli di disoccupazione, povertà e dislocazione sociale. Questa separazione spaziale produce un vero e proprio marchio territoriale negativo, che etichetta i quartieri come “problematici” e provoca una progressiva spirale di impoverimento e isolamento dove l'accesso a servizi essenziali come trasporti, istruzione, assistenza è sempre più limitato (Musterd, 1998).

La segregazione passa spesso dal rimanere confinati in lavori precari, mal retribuiti e poco valorizzati, ai margini del mercato del lavoro formale. La concentrazione “etnica” tende, infatti, a rinchiudere i migranti in nicchie occupazionali comunitarie, aggravate da discriminazioni esterne e dalle esigue reti sociali circoscritte che non facilitano il cambio e il reperimento di un nuovo lavoro. Tale tipo di segregazione comporta quindi alti tassi di disoccupazione e sfruttamento lavorativo in cui intere comunità rischiano così di restare intrappolate in un circuito di basse opportunità economiche (Portes et al., 1999).

Pur con questi enormi limiti, le enclaves etniche non devono essere interpretate esclusivamente come spazi di esclusione e povertà: in senso strategico, esse possono offrire risorse preziose per l'adattamento iniziale dei neoarrivati. Di fatto, se ben governante, all'interno di comunità coese si possono sviluppare reti di solidarietà e un'economia interna che forniscono supporto mutualistico, accesso a informazioni su lavoro e alloggio, e una zona “riparata” contro le discriminazioni. Ad esempio, Alcuni studi (Lin & Zhou, 2005) mettono in evidenza come le storiche Chinatown nordamericane hanno svolto un ruolo di accoglienza per i nuovi arrivati grazie a società di mutuo soccorso e piccole imprese familiari, in grado di offrire occupazione e sostegno linguistico. Le enclaves costituiscono un nuovo

ambivalente: da una parte contribuiscono alla preservazione culturale, mantenendo viva la lingua e le tradizioni d'origine, rafforzando così un senso di appartenenza identitaria, dall'altra allontanano i gruppi sociali creando distanza e diffidenza. Le stesse reti di solidarietà che offrono protezione possono ostacolare il contatto con la società più ampia, mentre l'economia etnica, pur creando opportunità, si fonda spesso su lavori a bassa remunerazione e caratterizzate da prospettive limitate.

2.3. Scuola

Nella prospettiva delle scienze dell'educazione e dell'antropologia, la scuola viene concepita come un vero e proprio ambiente culturale, strutturato da norme, valori, routine e pratiche che contribuiscono a socializzare gli individui all'idea di essere alunni (Gobbo, 2003). In questo senso, con il concetto di *schooling* si intende designare l'intero processo culturale e simbolico attraverso il quale si apprendono i ruoli educativi, interiorizzando linguaggi, gerarchie, aspettative e forme legittime di "stare" a scuola (F. Dei, 2018). Simonicca (2011) concepisce la scuola come un "universo sociale complesso", in cui ogni scuola è un mondo indipendente, dotato di proprie regole, rituali e grammatiche relazionali. All'interno di questa cornice, l'autore individua due assi analitici. Da un lato, lo "spazio dell'interazione", che concerne gli aspetti culturali delle relazioni: i modi in cui si insegnano e si apprendono saperi; i ruoli, i diritti e i doveri attribuiti a studenti e insegnanti; i dispositivi didattici che strutturano le dinamiche comunicative. Dall'altro, il "tempo del vivere", che si riferisce specificatamente ai ritmi quotidiani della vita scolastica: orari, routine, rituali, momenti di transizione (come l'ingresso, l'intervallo, il passaggio da una lezione all'altra) che scandiscono l'esperienza della vita scolastica (Simonicca, 2011). Questi due assi, lo spazio relazionale e il tempo organizzativo, costituiscono la trama entro cui, per gli studenti neoarrivati, si giocano quotidianamente processi di inclusione ed esclusione, di riconoscimento o marginalizzazione.

Allo stesso tempo è importante ricordare il contributo della pedagogia critica che sottolinea come la scuola non solo trasmetta conoscenze, ma produca (e riproduca) rapporti di potere. Per inquadrare meglio questa dimensione alcuni autori hanno introdotto il duplice livello di analisi dei programmi scolastici identificando l'esistenza di un curriculum manifesto e di un curriculum nascosto. Il primo riguarda i contenuti espliciti insegnati nella scuola; il secondo agisce in modo meno visibile, veicolando contenuti e idee attraverso norme implicite, aspettative di comportamento, stili comunicativi legittimati e pratiche di valutazione (Apple & Apple, 2004; Bernstein, 1977; Bourdieu & Passeron, 2005; Giroux, 1981). Per le persone arrivate da poco in un nuovo paese, la scuola si configura quindi come spazio oscuro e polisemico: luogo di apprendimenti disciplinari, sfera di socializzazione e campo di forze "incomprensibili" in cui si negoziano lingue, appartenenze e posizioni sociali.

2.3.1. La scuola come “universo sociale”

Come istituzione sociale, la scuola non può mai essere considerata avulsa dal contesto: è sempre radicata nel territorio in cui opera (a prescindere dalle singole inclinazioni e rivendicazioni) e ne riflette dinamiche sociali, culturali ed economiche. Di fatto, anche quando si presenta come spazio chiuso e autoreferenziale, la scuola partecipa al tessuto locale, poiché il suo posizionamento, la sua organizzazione, le relazioni che promuove e persino le barriere che erige si inscrivono e plasmano il paesaggio sociale. In questo senso, non esistono scuole “fuori dal territorio”, ma piuttosto diversi modi di pensare e agire il rapporto con esso: approcci che possono rafforzare legami comunitari e processi inclusivi, oppure pratiche che finiscono per ignorare le risorse disponibili e, di conseguenza, riprodurre marginalità.

La scuola si configura, quindi, come istituzione porosa, continuamente attraversata da scambi con l'esterno (con famiglie, associazioni, servizi e reti locali). In tale prospettiva, diventa non solo il luogo dell'apprendimento disciplinare, ma anche un nodo centrale di governance sociale locale, in cui i neoarrivati incontrano e iniziano a conoscere la società ospite (Gladwell et al., 2018). Qui l'inclusione si gioca nelle singole esperienze situate: azioni di co-progettazione con studenti e famiglie, percorsi di *mentorship* intergenerazionale, uso legittimo delle lingue d'origine e valorizzazione dei *funds of knowledge* (Ager & Strang, 2008; Moll et al., 1992). Al contrario, laddove la scuola ignora o minimizza il legame con il territorio, tende a ridursi a “dispensatrice formale di lezioni”, in questo setting i NAI rimangono utenti marginalizzati e invisibili, senza canali per tradurre le proprie biografie e risorse in esperienze di riconoscimento.

Da un punto di vista antropologico, per sviluppare appartenenza è necessario rendere intelligibili e negoziabili i codici impliciti della scuola: tempi, regole, rituali, sistemi, aspettative ecc. Ciò implica una ridefinizione del ruolo stesso della scuola, che si configura come micro-sfera pubblica in cui si esercita l'autoriflessione tesa a decostruire gli impliciti culturali esercitando costantemente uno sforzo di negoziazione con “gli altri” in modo da creare una comunità democratica con individui liberi e critici (Freire, 1970; Giroux, 1981; Simonicca, 2011). La partecipazione studentesca, intesa come diritto e non come concessione, trasforma l'istituzione in spazio di mediazione interculturale, dove si negoziano appartenenze, si costruiscono legami sociali e si sperimentano nuove e originali forme di convivenza. In questo senso, la scuola come “universo sociale” non è soltanto il luogo in cui si apprendono nozioni, ma un ambiente che riflette e, al tempo stesso, contrasta le tensioni che attraversano la società.

2.3.2 Quattro approcci alla diversità

Gli studi comparativi di Eldering (1996) individuano quattro modelli ricorrenti attraverso i quali le politiche scolastiche affrontano la questione della diversità.

Il primo è l'approccio dello svantaggio (*disadvantage approach*), che, attraverso interventi compensativi, si concentra sulla rimozione dei deficit e delle lacune attribuite ai cosiddetti "gruppi minoritari". Pur non escludendo la produzione di benefici immediati, ad esempio in termini di alfabetizzazione o di supporto linguistico, questo approccio tende a patologizzare la differenza, interpretandola aprioristicamente come deficit, senza interrogare i meccanismi istituzionali e sociali che generano disuguaglianza.

Il secondo è l'approccio dell'arricchimento (*enrichment approach*), che legge la diversità in chiave "essenzialistica", come risorsa per tutti gli studenti. In questa prospettiva trovano spazio, ad esempio, programmi di studi "etnici", programmi che includono prospettive plurali o pratiche didattiche che valorizzano saperi non eurocentrici. L'obiettivo è promuovere il rispetto delle differenze attraverso un apprendimento additivo, non sostitutivo, capace di ampliare l'orizzonte culturale complessivo della scuola.

Il terzo è l'approccio delle pari opportunità individuali (*individual equality approach*), fondato sull'idea di neutralità formale, basato su un trattamento uguale per tutti. Sebbene animato da una retorica universalista egualitaria, questo modello rischia di risultare cieco rispetto alle disuguaglianze strutturali che permeano le società e di conseguenza la scuola, continuando a privilegiare i gruppi maggioritari (Apple & Apple, 2004; Eldering, 1996).

L'ultimo approccio è quello dell'uguaglianza collettiva (*collective equality approach*) che, per l'autore, rappresenta l'orizzonte più ambizioso. Esso implica una revisione dell'istituzione scolastica nel suo complesso: programmi, criteri di selezione, modalità di valutazione, rappresentanza nei corpi decisionali. In questo approccio, la parità non è concepita solo sul piano individuale e formale, ma come equilibrio sostanziale tra culture e gruppi, con l'analisi profonda dell'intersezione di di più assi di disuguaglianza (etnia, genere, classe, disabilità).

Per gli studenti migranti neoarrivati, la letteratura sembra tendenzialmente concorde nel sottolineare l'inefficacia sia dell'approccio compensativo dello "svantaggio" sia della neutralità formale delle "pari opportunità individuali". Piuttosto, le prospettive più promettenti combinano elementi legati all'approccio dell'arricchimento e di uguaglianza collettiva: curricula plurali, sistemi di valutazione realmente equi, rappresentanza nei processi decisionali scolastici e trasformazioni organizzative che investono spazi, tempi, gruppi e momenti di transizione (Giroux, 1981; Sleeter, 2012).

2.3.3. Il concetto di Schooling e il curriculum manifesto e curriculum nascosto

Come accennato nell'introduzione del capitolo, il termine *schooling* riflette l'intero processo di socializzazione scolastica. Pensare l'educazione come un insieme interconnesso di pratiche formali (programmazioni, attività, valutazioni) e pratiche informali (interazioni quotidiane, routine, regole tacite)

consente di cogliere meglio i punti in cui si generano opportunità o, al contrario, si formano barriere. In tal senso le attività formali messe a supporto dei NAI, come le lezioni di lingua, i supporti didattici e le valutazioni specifiche costituiscono solo una parte del quadro. Altrettanto significativi risultano essere i messaggi impliciti che circolano nella specifica scuola: chi è considerato legittimo “membro” della comunità scolastica, quali biografie sono riconosciute come rilevanti, quali lingue e stili comunicativi trovano spazio in aula e quali restano marginalizzati (Nusche, 2009).

Per gli studenti neoarrivati (e non solo), la qualità dello *schooling* dipende in larga misura dalla possibilità di accedere a interazioni significative e positive con i pari “autoctoni” e dall’incontro con docenti capaci di mantenere aspettative elevate (ma realistiche) tali da sostenere la motivazione e nutrire la fiducia nelle proprie capacità. Al tempo stesso, riflettere sullo *schooling* significa lavorare attivamente all’individuazione e decostruzione di quei discorsi, sistemi di idee e valori che, pur rimanendo spesso impliciti o latenti, orientano profondamente le pratiche educative quotidiane. Tali cornici simboliche e culturali influenzano profondamente le relazioni tra insegnanti e studenti, tra studenti e studenti e tra famiglie e insegnanti. Creare un ambiente accogliente per i neoarrivati implica dunque non soltanto intervenire sugli aspetti formali del curriculum, ma anche ripensare i presupposti culturali e valoriali che plasmano la vita scolastica, affinché diventi un terreno realmente inclusivo di negoziazione e di appartenenza.

In questa chiave, la distinzione tra curriculum manifesto e curriculum nascosto diventa cruciale. Come abbiamo accennato precedentemente, il curriculum manifesto riguarda ciò che viene esplicitamente insegnato. In quest’ottica, quando programmi e materiali riflettono esclusivamente la cultura maggioritaria, gli studenti appartenenti a comunità minoritarie rischiano l’estromissione di tratti importanti della propria identità, causando processi di invisibilità e mancanza di agency; al contrario, curricoli interculturali che includono saperi, lingue e contributi plurali sono associati ad efficaci processi di inclusione socio-educativa (Heckmann et al., 2008; Nusche, 2009). Il curriculum nascosto, invece, comprende quelle routine e pratiche che veicolano e si fondano su regole implicite. Esempi sono elementi come chi ha diritto di parola, come si partecipa, quali festività vengono legittimate e quali canali di comunicazione scuola-famiglia vengono privilegiati. Tali dimensioni possono allinearsi o entrare in conflitto con gli habitus e le risorse degli studenti migranti (Apple, 2004; Giroux, 1981).

La prospettiva critica invita quindi a guardare allo *schooling* come luogo di scelte inevitabile: la scuola può limitarsi a compensare presunti deficit, oppure può ripensare dispositivi, linguaggi e criteri di valutazione al fine di riconoscere i capitali linguistici e culturali dei NAI come risorsa (Freire, 1970; Cummins, 2001), oppure ancora, può scegliere di non effettuare alcuna azione a sostegno delle persone con bisogni particolari. In questo senso, lo *schooling* non è solo trasmissione di contenuti, ma

spazio di negoziazione e di produzione di cittadinanza, nel quale si gioca quotidianamente e inevitabilmente il confine tra inclusione ed esclusione.

2.3.4. *Sense of belonging*

La scuola è uno spazio relazionale e simbolico nel quale si produce (o si nega) appartenenza. Il concetto di *sense of belonging* implica la sensazione di sentirsi visti, riconosciuti e parte integrante della comunità scolastica. Tale costrutto è emerso come uno dei predittori più robusti di motivazione, persistenza e benessere degli studenti (Goodenow, 1993; Osterman, 2000). Il senso di appartenenza non va inteso solo come percezione individuale di inclusione, ma come costruzione intersoggettiva radicata nelle pratiche quotidiane, nei simboli e nei linguaggi dell'istituzione. Studi recenti (Walton & Cohen, 2011) dimostrano che anche interventi brevi, mirati a rafforzare il senso di appartenenza, hanno effetti significativi sulle traiettorie accademiche e possono contribuire a ridurre i divari educativi tra gruppi maggioritari e minoritari.

Le leve principali per lo sviluppo di tale sentimento si collocano sia a livello micro che meso. Sul piano scalare micro, risultano decisive le relazioni di fiducia docente-studente, la possibilità per gli studenti di partecipare autenticamente alle decisioni di classe o di istituto e la creazione di spazi in cui le identità linguistiche e culturali trovino riconoscimento e legittimazione (Goodenow, 1993). A livello meso, esperienze come i programmi di *service-learning* o i progetti di quartiere co-disegnati con enti locali e associazioni offrono occasioni in cui apprendimento e bene comune si intrecciano, rafforzando appartenenza, responsabilità civica e competenze di cittadinanza (Youniss et al., 1997).

Per i NAI, il *sense of belonging* è una condizione essenziale che permette di affrontare la vulnerabilità iniziale dell'esperienza migratoria. Sentirsi parte della scuola e del territorio costituisce la base su cui costruire apprendimenti disciplinari, linguistici e, al tempo stesso, legami sociali, fiducia in sé e nei docenti, prospettive per il futuro.

2.4. Classe

Se la scuola rappresenta un universo sociale complesso, intrecciato con il territorio e attraversato da una pluralità di dinamiche socioculturali, la classe può essere letta come un microcosmo sociale in cui si generano e riproducono processi culturali, relazionali e di potere tipici della società più ampia (Bourdieu & Passeron, 1970). Fin dagli studi pionieristici di antropologia dell'educazione (Mead, 1930), essa è stata concettualizzata come luogo di trasmissione culturale e di generazione di significati, uno spazio in cui valori e norme circolano e vengono appresi implicitamente attraverso l'interazione quotidiana. Gli etnografi George e Louise Spindler hanno mostrato come ogni classe sviluppi progressivamente una propria e specifica "cultura" fatta di routine, codici e significati condivisi, che coinvolgono sia gli studenti che gli insegnanti (Spindler, 1988). In questa prospettiva, la classe si

configura come un vero e proprio micro-sistema socioculturale, all'interno del quale ciascun membro occupa posizioni e ruoli in un continuo processo di negoziazione di significati, appartenenze e forme di legittimità (Erickson, 1987). L'ingresso di un nuovo alunno avviene dunque in un universo già strutturato, dotato di dinamiche relazionali consolidate e di un patrimonio di regole, formali e informali, sedimentate nel tempo.

Diversi teorici della pedagogia critica (Freire, 1970; Giroux, 1988) hanno invece posto l'accento sul fatto che, così come la scuola, anche la classe è un luogo di potere che può trasformarsi in uno spazio di emancipazione oppure di oppressione a seconda di come viene organizzata la relazione pedagogica. In questa prospettiva, la classe può diventare un luogo di dialogo e di coscientizzazione, dove tutti gli studenti trovano possibilità di parola e intraprendono un percorso di consapevolezza del proprio ruolo storico-sociale (Freire, 1970). Riprendendo queste idee, Henry Giroux (1988) afferma che la classe risulta essere una sfera pubblica democratica in miniatura, un terreno di confronto e di "lotte" culturali (*terrain of struggle*) in cui i giovani sviluppano pensiero critico e cittadinanza attiva. D'altra parte, la pedagogia critica sottolinea che senza una riflessione sulle dinamiche di potere già presenti, la classe rischia di riprodurre le disuguaglianze, poiché il curriculum nascosto può veicolare stereotipi e rapporti gerarchici e di subalternità (Apple, 1979). A tal proposito, la teorica femminista Bell Hooks ha descritto la classe come uno spazio di comunità e di trasgressione nel quale le esperienze e le identità di tutti gli studenti (per genere, etnia, lingua, classe sociale) devono trovare ascolto (Hooks, 1994). Secondo Hooks, un'aula improntata all'"*engaged pedagogy*" è quella in cui ogni voce conta e gli studenti imparano a mettere in discussione criticamente le norme oppressive, sentendosi al contempo accolti e rispettati (ibidem).

2.4.1. Composizione della classe

Nonostante possa sembrare un concetto evidente, il costrutto della composizione della classe risulta una dimensione complessa e multifattoriale che racchiude le caratteristiche socioeconomiche, linguistiche ed "etniche" degli studenti, nonché la loro storia scolastica (ad esempio interruzioni di percorso o condizione di newcomer). In tal senso, la letteratura accademica evidenzia come non sia la mera incidenza quantitativa di studenti con background migratorio a determinare le opportunità di apprendimento e i livelli di inclusione dei NAI, quanto piuttosto la combinazione qualitativa dei fattori che caratterizzano il gruppo-classe. Ad esempio, le analisi comparative condotte nell'ambito delle indagini PISA/OECD hanno contribuito a confutare il luogo comune secondo cui una maggiore presenza di alunni immigrati comporterebbe automaticamente un peggioramento dei risultati complessivi. Al contrario, una volta controllate variabili decisive quali la concentrazione di svantaggio socio-economico e la presenza di barriere linguistiche, i divari di performance si riducono in misura

significativa tanto che, in alcuni contesti nazionali, tendono persino ad annullarsi o a invertirsi (OECD, 2015, 2023).

Ne consegue che, per comprendere in maniera adeguata l'impatto della composizione della classe sull'accoglienza e sui percorsi di inclusione dei NAI, non è sufficiente limitarsi a misurare la quota di compagni non-nativi presenti. Risulta invece fondamentale analizzare la qualità delle relazioni quotidiane della classe in cui gli studenti neoarrivati vengono inseriti, le condizioni socioeconomiche medie e i modelli linguistici e cognitivi a cui hanno accesso attraverso i pari. Più in generale, il modo in cui le caratteristiche complessive del gruppo-classe concorrono a plasmare il clima di interazione. Le evidenze (OECD, 2015, 2023) mostrano che classi eterogenee ma bilanciate, in cui la diversità è valorizzata e sostenuta da pratiche pedagogiche inclusive, tendono a favorire l'ampliamento delle reti di amicizia, a ridurre la visibilità stigmatizzante dello status di "nuovo arrivato" e a facilitare l'accesso sia al linguaggio scolastico, sia alle regole implicite del vivere comune. Al contrario, configurazioni caratterizzate da segregazione interna alla classe o da un'elevata concentrazione di studenti con bisogni linguistici e scolastici simili possono compromettere le opportunità significative di interazione, ridurre l'esposizione a input linguistici diversificati e rallentare, di conseguenza, il processo di integrazione.

La letteratura individua diverse configurazioni tipiche della classe che assumono rilevanza nel processo di accoglienza degli alunni neoarrivati (NAI).

Classi eterogenee. Le classi con ampia diversità etnica e linguistica tendono a presentare un ambiente ricco di prospettive culturali e competenze differenziate. Questo tipo di configurazione offre ai NAI maggiori opportunità di contatto intergruppi e riduce la visibilità della loro condizione di "nuovo arrivato" (Boda et al., 2023).

Classi omogenee. In contesti sociali caratterizzati da "bassa" diversità, dove la maggioranza degli studenti è nativa e proviene da background culturale simile, l'inserimento dell'alunno neoarrivato può renderlo immediatamente riconoscibile ed etichettabile come "diverso". La ricerca mostra che, senza interventi specifici, questi contesti possono portare a processi che spingono il NAI verso un maggiore isolamento e difficoltà di integrazione, soprattutto nei primi mesi di frequenza (Schachner et al., 2016). Tuttavia, se la classe è preparata all'accoglienza e i pari sono coinvolti attivamente una classe "omogenea" può comunque rivelarsi un forte supporto sociale per i NAI.

Classi ghetto. Nonostante l'espressione "classi ghetto" sia controverso e stigmatizzante, richiama un fenomeno importante che è doveroso analizzare: soprattutto in quartieri segreganti, le scuole e le classi vedono elevate concentrazioni di studenti con svantaggio e background migratorio. Nonostante si possa pensare che l'alta concentrazioni di migranti o di persone con bisogni speciali porta ad una certa

comunanza e spirito di solidarietà, gli studi dimostrano che queste classi diventano amplificatori delle sofferenze e del disagio (Brandén & Bygren, 2022).

Classi ad alta concentrazione di NAI. Alcune configurazioni scolastiche vedono una presenza molto elevata di studenti NAI. Questa condizione può favorire reti di supporto orizzontale e un senso di sicurezza linguistica, ma, come per le classi ghetto, comporta il rischio di ridurre le occasioni di interazione con compagni “nativi”, limitando l’esposizione a modelli linguistici avanzati (Nilsson & Axelsson, 2013). L’effetto di queste “micro-comunità” all’interno di una classe oscilla tra l’inclusione interna (nel gruppo dei neoarrivati o degli alunni con lo stesso background migratorio) e la separazione dal resto del gruppo.

Classi con segregazione interna. La segregazione può manifestarsi anche all’interno della stessa classe, sotto forma di sottogruppi stabili organizzati per lingua, nazionalità o livello di rendimento. Questi sottogruppi possono strutturarsi spontaneamente, a causa di un mancato intervento degli insegnanti, o essere il risultato di vere strategie organizzative (ad esempio, *seating plan* rigidi). Studi (Suárez-Orozco et al., 2008) mostrano che tali dinamiche influenzano la partecipazione attiva del NAI, che può rimanere confinato a un gruppo di compagni senza partecipare pienamente alla collettività.

2.4.2. *Clima classe*

Alla luce di queste premesse, numerosi studi hanno esaminato il ruolo del clima di classe nell’accoglienza degli alunni neoarrivati, evidenziando come l’esperienza scolastica iniziale di questi studenti dipenda fortemente dalle dinamiche con i pari e con gli insegnanti nella classe di inserimento (Nilsson & Axelsson, 2013; Suárez-Orozco et al., 2008). In tal senso ritorna l’importanza del concetto di *sense of belonging* (cfr. §2.3.4): se la classe riesce a comunicare al nuovo alunno un senso di accoglienza e supporto, coinvolgendolo nelle attività e riconoscendo il valore della sua identità, il risultato è un aumento del benessere psicologico e dell’impegno verso la scuola da parte del ragazzo (Schachner et al., 2016). Al contrario, una classe poco inclusiva o ostile può generare nel nuovo arrivato sentimenti di isolamento ed esclusione, con effetti negativi sull’autostima e sul rendimento (Suárez-Orozco et al., 2008). In casi peggiori, si può verificare quella che Tajik e Bunar (2023) chiamano “esclusione tramite inclusione”. Lo studente NAI viene inserito fisicamente nella classe regolare (inclusione formale), ma non vengono attuate strategie di sostegno adeguate ed efficaci. In tal modo finisce ai margini delle interazioni, sviluppando un senso di noia che mina la sua motivazione e curiosità inibendo, di fatto, l’effettiva esposizione alla L2. Studi sulle reti di amicizia indicano che i coetanei rappresentano importanti agenti di socializzazione, fornendo accesso al capitale sociale e linguistico della società di arrivo (Boda et al., 2023). In particolare, avere amicizie anche con compagni “nativi” aiuta gli studenti stranieri ad accelerare l’apprendimento della lingua e a sentirsi parte della comunità scolastica (Cummins, 2001).

2.5. Docenti

L'aumento della diversità nelle classi comporta per gli insegnanti nuove e significative sfide: i docenti devono adattare continuamente pratiche didattiche e di gestione della classe per rispondere a bisogni complessi del gruppo e dei singoli. A questo si aggiunge che, spesso, operano con risorse limitate e senza un'adeguata preparazione e formazione specifica (Podadera & González-Jimenez, 2023).

La letteratura accademica riconosce nei docenti una figura chiave nel processo di accoglienza e inclusione degli studenti neoarrivati. Il loro ruolo non si limita all'insegnamento delle competenze disciplinari e linguistiche, ma si estende alla sfera socio-emotiva e relazionale e ai processi di inclusione, rendendoli veri e propri mediatori agenti del cambiamento. Attraverso le scelte pedagogiche e l'impostazione delle relazioni educative, gli insegnanti contribuiscono a creare ambienti di apprendimento accoglienti, capaci di sostenere il senso di appartenenza degli studenti e di favorire la loro partecipazione attiva alla vita scolastica (Pantić et al., 2024). In questa prospettiva, diventa centrale il concetto di *teacher agency*, ovvero la capacità dei docenti di esercitare autonomia professionale, prendere decisioni pedagogiche significative e orientare i processi educativi nonostante vincoli istituzionali o organizzativi (Biesta et al., 2015). L'*agency* emerge dall'interazione tra risorse personali, cultura professionale e condizioni strutturali: un docente "inclusivo" è colui che riesce a tradurre convinzioni e valori in pratiche quotidiane, adattandole al contesto e agli studenti concreti che ha di fronte, a partire dalle risorse che ha a disposizione.

Il docente diventa quindi un *change agent*, ossia un attore in grado di promuovere innovazione e giustizia sociale fuori e dentro delle istituzioni scolastiche (Fullan, 1993; Sachs, 2003). Questa prospettiva sottolinea il potenziale trasformativo dell'insegnante non solo nel rapporto diretto con gli studenti, ma anche nella ridefinizione delle culture scolastiche e, in ultima istanza delle disuguaglianze sociali presenti sul territorio. In particolare, nei contesti migratori, il docente può agire da ponte tra la scuola e la società ospite, contribuendo a ripensare norme, curricula e pratiche di valutazione in chiave inclusiva.

Alla luce di questi riferimenti, il ruolo degli insegnanti può essere analizzato lungo due dimensioni fondamentali (che si intrecciano e si influenzano in un processo di ridefinizione continua):

1. *gli approcci pedagogici e didattici*, che riguardano le competenze e conoscenze possedute e adottate;
2. *la disposizione e le competenze personali e professionali*, che includono atteggiamenti, convinzioni, competenze interculturali, capacità empatiche e disposizioni relazionali che incidono profondamente sull'esperienza scolastica e di vita dei NAI.

2.5.1. Teacher Cognition, Language Teacher cognition, Street-level bureaucracy

Teacher cognition

Il concetto di *teacher cognition* comprende l'insieme delle rappresentazioni mentali e dei saperi, espliciti e taciti, che i docenti mobilitano per interpretare la realtà scolastica e orientare le proprie azioni professionali: ovvero, ciò che i docenti sanno, credono e pensano rispetto al proprio lavoro quotidiano. Rath e Katz (1985) hanno descritto la cognizione del docente come l'insieme di riflessioni, conoscenze e strategie di soluzione dei problemi che gli insegnanti elaborano rispetto ai processi di insegnamento e apprendimento in aula. In modo analogo, Borg (2003) definisce la *teacher cognition* come la "dimensione cognitiva non osservabile dell'insegnamento", sottolineandone il carattere ampio e composito: essa include tanto il sapere dichiarativo (conoscenze teoriche e disciplinari), quanto il sapere pratico derivante dall'esperienza, insieme a convinzioni, percezioni, assunzioni e principi personali (Borg, 2015). Si tratta quindi di prendere in considerazione processi cognitivi, conoscenze, credenze, pensieri, decisioni, che, pur non essendo direttamente osservabili, orientano in modo decisivo le pratiche educative e didattiche.

Le indagini in questo settore hanno messo in luce diversi ambiti di interesse per l'accoglienza dei NAI. Un tema trasversale in tutti questi ambiti è la relazione tra ciò che l'insegnante dichiara di credere e ciò che fa concretamente in classe il cosiddetto *belief-practice gap*.

Un primo filone riguarda le conoscenze e le competenze professionali, ossia i saperi disciplinari e pedagogici che informano e modellano le pratiche. In questa dimensione si inserisce il concetto di *pedagogical content knowledge* (Shulman, 1986), che indica la capacità di trasformare la padronanza dei contenuti in strategie didattiche efficaci per l'apprendimento degli studenti.

Un secondo filone si concentra sulle credenze pedagogiche, cioè le convinzioni degli insegnanti riguardo ad argomenti come l'insegnamento efficace, la valutazione, la gestione della classe e le aspettative sugli studenti. Tali convinzioni non provengono solo dal percorso formativo universitario dell'insegnante ma si formano nel tempo e attraverso le esperienze educative vissute. L'*apprenticeship of observation* (Lortie, 1975), è la teoria che gli insegnanti, prima della formazione professionale, abbiano interiorizzato modelli di insegnamento osservando per anni i propri docenti da studenti. Queste convinzioni precoci tendono a essere persistenti e a plasmare le pratiche didattiche future, fungendo da filtro anche nell'interpretazione delle nuove conoscenze acquisite successivamente, per esempio, nei percorsi universitari.

Infine, un ulteriore filone importante per comprendere le dinamiche relative all'accoglienza, riguarda i processi decisionali del docente durante l'insegnamento in tempo reale: le scelte "*on the spot*", cioè prese sul momento, e gli adattamenti estemporanei delle lezioni. A ciò si collega la riflessione

professionale, definita da Schön (1983) come *practical reflection*, ovvero la capacità di analizzare criticamente la propria pratica per migliorarla.

Language teacher cognition

La *language teacher cognition* (LTC) riguarda le credenze, le conoscenze e le rappresentazioni che i docenti di lingue elaborano rispetto ai nodi centrali della didattica linguistica, come il rapporto tra regole e approccio comunicativo, l'uso della lingua madre in classe, le strategie per sviluppare abilità orali e scritte o il peso delle differenze culturali nei processi di apprendimento. Ad esempio, un ambito particolarmente studiato è quello della grammatica ambito dove è stato mostrato (Borg, 2003) come, nonostante molti insegnanti dichiarino adesione a metodologie di matrice comunicativa, nelle pratiche quotidiane continuano a prevalere approcci tradizionali di insegnamento traduttivo-grammaticale. Tale scarto viene spiegato con il radicamento di credenze, spesso costruite durante la propria esperienza scolastica come apprendenti, che portano i docenti a riprodurre i metodi con cui sono cresciuti ed hanno imparato le lingue: in tal senso a prevalere sono le rappresentazioni personali sul linguaggio e sull'apprendimento rispetto alle innovazioni curriculari o alle raccomandazioni metodologiche. La ricerca sulla LTC ha coinvolto l'indagine in altre aree dell'acquisizione della lingua, come le credenze dei docenti sull'insegnamento della lettura, della scrittura, dell'abilità orale, della pronuncia, sull'integrazione della cultura e sull'uso delle tecnologie.

Street-level bureaucracy

Un aspetto cruciale emerso sia negli studi generali sulla cognizione docente sia nella ricerca specifica sull'insegnamento linguistico riguarda il ruolo degli insegnanti nell'attuazione delle politiche scolastiche. In tale approccio, i docenti non sono meri esecutori di direttive ministeriali o di linee guida centrali, ma attori che esercitano un significativo margine di discrezionalità nell'interpretare e tradurre in pratica le politiche educative. Seguendo la teoria della *street-level bureaucracy* elaborata da Lipsky (1980), gli insegnanti possono essere considerati a tutti gli effetti dei *street-level bureaucrats*, ovvero dei funzionari di "prima linea" che, attraverso l'interazione diretta con studenti e famiglie, plasmano la politiche e norme "astratte" nella vita reale, viene vissuta dagli utenti. In tal senso, i docenti diventano co-autori delle politiche scolastiche, capaci di migliorarle, adattarle o talvolta distorcerle, ma in ogni caso determinanti per la loro concreta realizzazione.

L'attuazione delle politiche, in particolare in contesti multiculturali e con alunni neoarrivati, dipende dunque dal bagaglio cognitivo ed esperienziale dei docenti e dalla loro disposizione. I saperi pratici maturati nel corso degli anni forniscono agli insegnanti strategie e "trucchi del mestiere" per affrontare situazioni complesse. Allo stesso tempo, le credenze personali, ad esempio su che cosa favorisca il benessere o l'apprendimento degli studenti, orientano le priorità e costruiscono le rappresentazioni

degli alunni, con categorie implicite come “nuovo arrivato”, “bisogni speciali” o “livello linguistico basso/alto”, modellando aspettative e modalità di applicazione delle regole.

Gli insegnanti assumono il ruolo di intermediari di policy, mediando tra prescrizioni istituzionali e bisogni immediati degli alunni. Hanhörster e Toppel (2024) hanno documentato casi in cui i docenti, in Germania, di fronte a procedure rigide, hanno “piegato le regole”, ad esempio adattando il curriculum, prolungando i tempi di supporto linguistico o introducendo attività integrative di alfabetizzazione. Queste pratiche di discrezionalità mostrano l’agency degli insegnanti: la loro capacità di agire oltre i vincoli formali, trasformando e forzando la normativa per renderla più adeguata ai bisogni reali degli studenti, colmando attraverso la discrezionalità lacune delle politiche centralizzate.

La discrezionalità docente può avere anche effetti meno positivi. Le convinzioni personali, infatti, possono indurre a pratiche che di fatto limitano l’inclusione. Ad esempio, un insegnante convinto che i NAI debbano prima acquisire pienamente la lingua nazionale prima di partecipare al curriculum generale potrebbe, anche inconsciamente, relegarli ai margini delle attività scolastiche, in contrasto con le intenzioni inclusive della policy. In questo senso, le cognizioni degli insegnanti (i loro saperi, credenze e rappresentazioni) non sono un elemento neutro, ma la vera lente attraverso cui le politiche prendono forma nella quotidianità scolastica. Come sottolinea Lipsky (1980), le azioni quotidiane dei funzionari di prima linea, più che le direttive ufficiali, determinano l’effettiva realizzazione della policy. Per questo motivo, la formazione, il supporto professionale e il coinvolgimento attivo degli insegnanti sono condizioni essenziali per il successo di qualunque intervento educativo, soprattutto in contesti multiculturali.

2.5.2. Teorie pedagogiche e approcci

Diversi filoni teorici offrono le basi concettuali per comprendere e guidare l’azione dei docenti in classi culturalmente eterogenee. Un primo riferimento è la pedagogia interculturale che promuove la visione della diversità culturale non come ostacolo, ma come opportunità di apprendimento reciproco per tutti gli studenti (Nieto, 2015; Podadera & González-Jimenez, 2023). In tale prospettiva, l’insegnante assume il ruolo di facilitatore del dialogo tra le persone, valorizzando le identità di ciascuno e costruendo competenze di convivenza democratica.

Un secondo filone è quello della *culturally responsive/relevant teaching*, concetto elaborato da Ladson-Billings (1995) che sottolineava l’importanza di utilizzare riferimenti culturali degli studenti come leve per il loro successo scolastico. Analogamente, Gay (2018) definisce il CRT come un insegnamento che filtra i contenuti attraverso le lenti culturali degli allievi, rendendo l’apprendimento più significativo per studenti provenienti da minoranze. Questo approccio comporta, ad esempio, l’inclusione nei programmi di autori, esempi e prospettive multiculturali, nonché l’adozione di stili comunicativi e strategie didattiche in sintonia con le diverse società e paesi rappresentati in aula. Le pratiche

didattiche culturalmente significative accrescono il coinvolgimento e i risultati accademici degli studenti migranti, poiché connettono l'apprendimento scolastico con le conoscenze pregresse e le identità degli allievi (Paris & Alim, 2017; Podadera & González-Jimenez, 2023).

Fortemente collegato alla CRT è il principio pedagogico dei “patrimoni di conoscenza” (*funds of knowledge*) (Moll et al., 1992). Tale teoria invita gli insegnanti a riconoscere e integrare nel processo educativo il patrimonio di competenze, esperienze e saperi che gli allievi e le loro famiglie posseggono. Invece di assumere un'ottica deficitaria, in cui allo studente migrante si attribuiscono principalmente “mancanze” (scarsa conoscenza della lingua, gap nei contenuti, ecc.), l'insegnante dovrebbe adottare un paradigma *asset-based*, costruendo sull'esperienza (linguistica e culturale) che l'alunno porta con sé (E. Lee et al., 2008).

Teaching for social justice

Da una prospettiva più ampia, la letteratura recente sottolinea il legame sempre più stretto tra l'educazione degli studenti migranti e i principi della *Social Justice Education*. Quest'ultima può essere definita come un duplice impianto: da un lato un quadro concettuale interdisciplinare per analizzare le forme di oppressione e le loro intersezioni, dall'altro una pedagogia esperienziale orientata alla praxis (Freire, 1970), che connette analisi e azione, promuovendo consapevolezza critica, conoscenze e competenze per incidere democraticamente sulle persone, sulle istituzioni e sulla società. Centrale in questo approccio è l'analisi intersezionale dell'oppressione: razzismo, sessismo, classismo e altri processi sociali vengono concepiti come strutture co-costituite che operano simultaneamente a livello strutturale e interpersonale. Tali dinamiche si presentano come processi gerarchici, normalizzanti e persistenti, interiorizzati attraverso la socializzazione e riprodotti istituzionalmente (Adams et al., 2007). In questo approccio, il ruolo dei docenti con studenti migranti viene ripensato in chiave critica e trasformativa.

Una rassegna sistematica condotta in diversi contesti nazionali (Hong Kong, Turchia, Stati Uniti) da Lee et al. (2021) identifica tre dimensioni trasversali: i modi di insegnare, i modi di conoscere e i modi di vedere. Per i NAI, questa prospettiva invita a concepire l'insegnante non soltanto come facilitatore di apprendimenti linguistici e disciplinari, ma come agente di giustizia sociale, capace di riflettere criticamente sulle proprie pratiche, quelle dei colleghi e sugli assunti e le ingiustizie della società, cercando di valorizzare le conoscenze plurali e di offrire strumenti critici per decifrare e trasformare le barriere istituzionali. In tal modo, l'inclusione non viene concepita come processo di empowerment collettivo, che riconosce le ingiustizie sociali fuori e dentro le istituzioni educative e colloca la scuola in una traiettoria di democratizzazione e equità più ampia.

2.5.3. *Caratteristiche personali e professionali del docente*

Come abbiamo visto, gli atteggiamenti e le competenze dei docenti costituiscono variabili determinanti per il successo dell'inclusione scolastica degli studenti neoarrivati (Dzerviniks et al., 2024; Hachfeld et al., 2015). In altre parole, il profilo del “docente inclusivo” si definisce attraverso un insieme di tratti e capacità che contribuiscono a costruire un clima accogliente e una didattica sensibile alla diversità. La letteratura internazionale converge nell'individuare alcune dimensioni chiave.

Atteggiamento verso la diversità. I docenti efficaci nell'accoglienza mostrano apertura culturale, assenza di pregiudizi e aspettative elevate nei confronti di tutti gli studenti, indipendentemente dall'origine o dalla lingua madre (Hachfeld et al., 2015). Al contrario, basse aspettative o stereotipi negativi possono influire negativamente sui risultati scolastici degli alunni migranti (Podadera & González-Jimenez, 2023).

Competenze interculturali. L'insieme di conoscenze, abilità e disposizioni che consentono all'insegnante di interagire in modo efficace con persone di culture diverse. Ciò include la conoscenza di base di altre culture, la consapevolezza della propria identità culturale e dei propri bias, la comprensione dei processi di adattamento, nonché abilità comunicative in contesti multiculturali (Dzerviniks et al., 2024). Ad esempio, una competenza interculturale solida permette al docente di gestire malintesi, adattare i registri comunicativi e mediare conflitti.

Capacità relazionali ed empatiche. La relazione docente-studente è cruciale per il benessere e la riuscita degli alunni con background migratorio (OECD, 2018). Gli Insegnanti in grado di instaurare rapporti di fiducia, praticare l'ascolto attivo e creare relazioni empatiche creano un senso di sicurezza che consente allo studente di sentirsi accolto. L'empatia non si esaurisce nella componente emotiva, ma coniuga anche i processi cognitivi (Ardis, 2025): il docente empatico riesce a vedere la scuola dalla prospettiva dell'alunno migrante, comprendendo, ad esempio, l'ansia di non parlare la lingua o la frustrazione di non riuscire a comunicare.

Flessibilità didattica e riflessività professionale. L'inclusione richiede insegnanti capaci di modificare strategie, materiali e tempi in base ai bisogni emergenti, assumendo una prospettiva di life-long learning. Il docente riflessivo mette costantemente in discussione le proprie pratiche, riconoscendo l'esigenza di acquisire nuove competenze di fronte alla crescente eterogeneità delle classi (Podadera & González-Jimenez, 2023). La riflessività consente anche di superare approcci tradizionali poco inclusivi, come l'adesione rigida al programma, e di orientarsi verso pratiche differenziate e personalizzate.

Formazione specifica e autoefficacia. Un ultimo elemento cruciale è rappresentato dalla preparazione professionale nell'insegnamento in contesti multiculturali. L'autoefficacia percepita, ovvero la

convinzione del docente di essere in grado di gestire efficacemente l'inclusione, aumenta significativamente quando l'insegnante ha ricevuto un'adeguata formazione su didattica dell'italiano L2, gestione della classe plurilingue ed educazione interculturale (OECD, 2015). Tuttavia, numerosi sono i casi in cui i docenti si sentono impreparati: una ricerca condotta in Spagna e in Cile, ad esempio, gli insegnanti hanno dichiarato di non disporre di strategie adeguate per un'aula interculturale e di percepire la presenza di alunni immigrati come un ostacolo alla didattica (Podadera & González-Jimenez, 2023).

2.5.4. Best practices didattiche per gli alunni neoarrivati

Accanto ai tratti personali, la letteratura documenta un ampio ventaglio di pratiche didattiche che i docenti possono adottare per favorire l'apprendimento e l'integrazione sociale degli alunni neoarrivati. Molte rientrano nei paradigmi già richiamati (didattica differenziata, approcci cooperativi, valorizzazione della lingua madre) e condividono alcuni principi comuni: rimuovere le barriere linguistiche, coinvolgere attivamente lo studente nel gruppo-classe, adattare la pedagogia ai bisogni individuali, integrare la diversità culturale nel curriculum e costruire alleanze educative con famiglie e comunità. La ricerca conferma che è l'azione combinata di queste strategie, più che il singolo intervento isolato, a produrre i maggiori benefici (Lee et al., 2021; OECD, 2015).

Supporto linguistico intenzionale. Come affermato precedentemente, la barriera linguistica rappresenta uno dei maggiori ostacoli per i NAI. Per facilitare l'apprendimento della L2 gli insegnanti possono mettere in atto forme di *scaffolding* linguistico, semplificando l'input linguistico e ricorrendo a immagini e materiali visivi per introdurre il lessico chiave. L'uso della lingua madre come ponte risulta efficace (Gromova et al., 2021): testi paralleli, spiegazioni di compagni o mediatori, o in contesti plurilingui una lingua terza veicolate che possa agevolare la comprensione, sono tutte tecniche di comprovata efficacia. L'obiettivo in questo caso è fornire input linguistici comprensibili e continui, evitando che la mancanza di L2 isoli lo studente.

Didattica cooperativa e peer tutoring. Le metodologie cooperative e il tutoraggio tra pari favoriscono al tempo stesso apprendimento e socializzazione. Attività di gruppo eterogenee, in cui lo studente NAI ha un ruolo attivo, permettono di contribuire inizialmente in forme non verbali per poi passare gradualmente alla comunicazione linguistica. L'affiancamento a un pari, talvolta con la stessa lingua madre, accelera l'orientamento scolastico. A tal proposito Podadera e González-Jimenez (2023) mostrano che tali pratiche, se strutturate con cura, soddisfano le condizioni della teoria del contatto, riducendo stereotipi e rafforzando il senso di appartenenza (Podadera & González-Jimenez, 2023).

Differenziazione didattica e curriculum inclusivo. La differenziazione didattica è un principio fondamentale per permettere ai NAI l'accesso alla didattica. In questo approccio, l'insegnante predispone materiali e consegne su livelli diversi, utilizzando strumenti multimodali per sostenere chi

ha minore padronanza linguistica. Un aspetto importante della differenziazione è la possibilità di valutare i progressi degli alunni migranti in modo equo: spesso nelle prime fasi è opportuno privilegiare valutazioni formative e osservazionali, considerando lo sforzo e i miglioramenti individuali (OECD, 2015). L'inclusione curricolare prevede anche l'integrazione di riferimenti culturali degli studenti, superando pratiche folkloriche occasionali a favore di una prospettiva strutturalmente interculturale (Ladson-Billings, 1995; Podadera & González-Jimenez, 2023).

Clima inclusivo e partecipazione attiva. Un'altra best practice la cui efficacia è ampiamente documentata la promozione e la creazione di un ambiente sicuro e rispettoso. Un fenomeno che avviene esplicitando norme condivise contro la discriminazione e promuovendo attività di educazione socio-emotiva. Esperienze ludiche e atteggiamenti non giudicanti dei docenti permettono di creare un clima positivo e abbassare il filtro affettivo (OECD, 2018; Podadera & González-Jimenez, 2023).

2.5.4. Focus scuola primaria

Concludiamo questo capitolo con un focus sui NAI nella scuola primaria. Come abbiamo spiegato all'inizio di questa trattazione, l'accoglienza, per essere efficace, deve essere modulata anche in base all'età e al grado scolastico di inserimento. Il docente delle scuole primarie deve quindi modulare il suo intervento sfruttando i vantaggi e attenuando le criticità relative alla fascia evolutiva degli alunni che ha in classe. A favore del docente della primaria gioca la sua vicinanza quotidiana e il tempo trascorso con i bambini della classe, un fattore che permette di conoscere e farsi conoscere ma anche di cogliere precocemente segnali di disagio o di monitorare più dettagliatamente i progressi individuali. Alla primaria sono comuni forme giocose e partecipative che permettono di costruire un clima positivo e collaborativo.

Grazie al tempo passato con la classe, il docente della scuola primaria diviene inoltre figura di riferimento del NAI, un elemento di "sicurezza" che tranquillizza e sostiene la fiducia nel società di arrivo.

Un'altra specificità della primaria è la sovrapposizione tra apprendimenti linguistici e disciplinari di base. Per questo risultano efficaci approcci integrati lingua-discipline: tecniche della glottodidattica infantile, come canzoni, giochi linguistici o storytelling illustrato, vengono inserite nelle lezioni in forma semplificata.

Infine, la gestione della classe in primaria favorisce strumenti come il *buddy system*. Molte scuole assegnano al nuovo alunno un compagno tutor, scelto tra pari collaborativi, che lo aiuta nelle routine quotidiane e traduce con gesti e parole semplici le consegne dell'insegnante. Si tratta di una buona pratica segnalata anche dalle indicazioni ministeriali (MIUR, 2014).

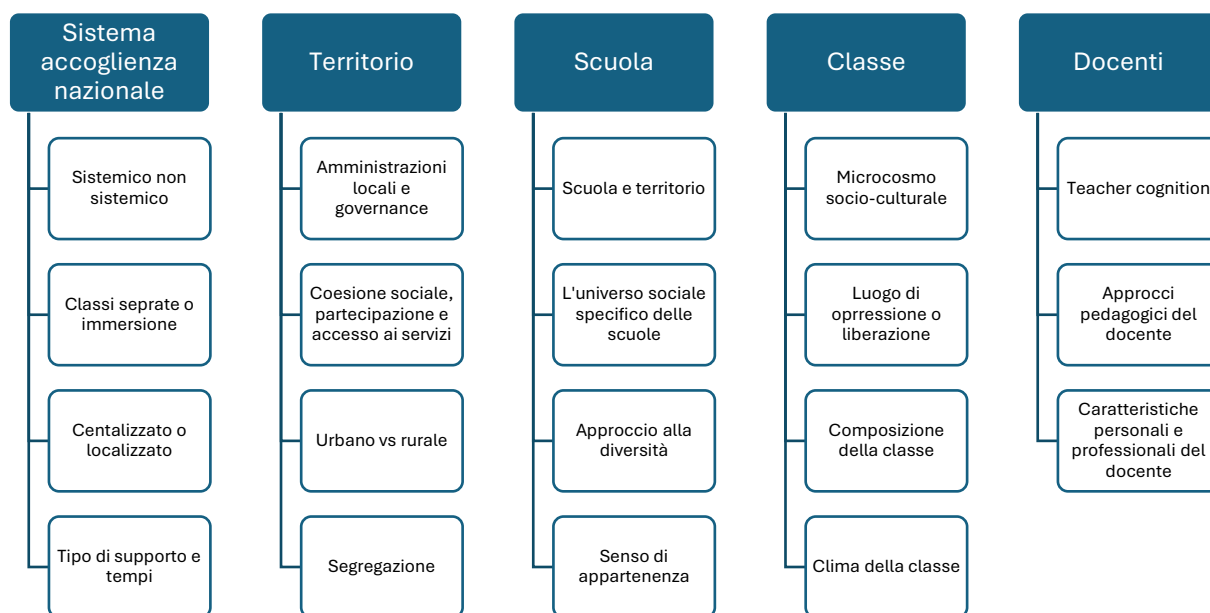


Figura 8 Quadro ricapitolativo delle principali dimensioni che strutturano l'accoglienza del paese ospitante

3. Criticità e sfide

Il terzo capitolo affronta le criticità e le sfide connesse ai processi di accoglienza degli alunni NAI, individuando alcuni macrotemi, spesso trascurati sia nel dibattito politico-educativo sia nella letteratura accademica, che dovrebbero essere reintegrati nei modelli di accoglienza orientati all'efficacia degli interventi. Nello specifico, vengono analizzate le dimensioni trasformative della migrazione, i processi di vulnerabilizzazione, le condizioni di spaesamento e le tensioni generate dall'incontro tra modelli culturali differenti. L'idea che sta alla base di queste riflessioni è che l'accoglienza scolastica dei bambini NAI sia caratterizzata da fenomeni e condizioni che possono costituire occasioni di crescita o ostacoli. Si intende mostrare come queste sfide non riguardino unicamente i singoli alunni, ma chiamino in causa il funzionamento l'intero sistema educativo e i diversi soggetti che, a vario titolo, partecipano al percorso di accoglienza. In questa prospettiva, vengono discussi quattro nodi principali: la migrazione come processo trasformativo e affermativo (§3.1); i vissuti di (dis-)orientamento e le possibilità di (ri-)orientamento fenomenologico (§3.2); la distanza e le incomprensioni che attraversano le relazioni educative e familiari (§3.3); il ruolo della valutazione nella costruzione dei percorsi formativi (§3.4).

La prima sezione (§3.1) propone di leggere la migrazione come un processo trasformativo che incide sulle traiettorie di vita e sull'identità del migrante. Viene messo in luce come l'esperienza migratoria possa portare con sé forme di trauma e sofferenza e come tali vissuti rischino spesso di essere inquadrati entro categorie medicalizzanti che riducono la complessità delle esperienze. Infine ci sarà un focus specifico sulle migrazioni durante l'infanzia.

La seconda sezione (§3.2) analizza la condizione di dis-orientamento "fenomenologico" che bambini e famiglie sperimentano durante il processo migratorio e nel momento di arrivo nel nuovo contesto. Accanto all'analisi delle difficoltà di orientarsi in ambienti sociali e scolastici sconosciuti, si esplorano le possibili forme di ri-orientamento e riposizionamento biografico-narrativo, attraverso cui i soggetti possono ricostruire continuità di senso e nuove forme di agency.

La terza sezione (§3.3) affronta il tema della distanza e delle incomprensioni che emergono nell'incontro tra scuola e famiglie migranti. Vengono analizzate le etno-teorie parentali che orientano le pratiche educative, il ruolo delle figure ponte nel favorire il dialogo e costruire relazioni e le possibilità di costruire zone di comprensione reciproca basate sull'empatia e *sull'exotopia*.

Infine, la quarta sezione (§3.4) si concentra sulla valutazione e sulla costruzione dei percorsi educativi. Vengono discussi i diversi tipi di valutazione e le loro implicazioni, con attenzione particolare alle modalità attraverso cui i NAI vengono valutati e a come da tali processi derivi la progettazione formativa.

La valutazione si configura così come uno snodo decisivo che può aprire o limitare le opportunità di inclusione e di successo scolastico.

3.1. La migrazione come processo trasformativo e affermativo

La letteratura evidenzia come la migrazione non possa essere ridotta a un percorso lineare di “assimilazione”: al contrario, può innescare dinamiche complesse e talora controintuitive, in cui individui e gruppi risignificano e riaffermano attivamente le proprie radici di fronte al cambiamento. Spesso la tendenza al cambiamento e alla continuità coesistono in tensione dialettica tra loro. Come nota Stuart Hall (1990), le identità diasporiche sono attraversate da un doppio movimento di trasformazione e di ricerca di continuità, “*produced and reproducing themselves anew, through transformation and difference*” (S. Hall, 1990, p. 235). Comprendere la migrazione significa, dunque, riconoscere questa dialettica identitaria, cogliendo come il sé migrante venga costantemente (ri)prodotto nell’interazione fra innovazione e tradizione.

Fin dai primi studi sociologici, la migrazione è stata concettualizzata come potente agente di trasformazione identitaria e sociale. Park (1928) descrive l’immigrato come un *marginal man*, collocato tra mondi culturali in tensione: è proprio in questo “tra” (il cosiddetto *third space*) che si producono nuove sintesi di lingua, valori, pratiche e appartenenze. La chiave antropologica della liminarità consente di comprendere alcuni aspetti importanti legati al fenomeno migratorio: nei termini classici di van Gennep e Turner, il percorso migratorio può essere inteso come rito di passaggio che attraversa una fase preliminare (separazione e perdita di ancoraggi, *anticipatory grief*), una fase liminare (sospensione degli status, transito, incertezza giuridica e simbolica) e una fase post-liminare (reincorporazione con nuovi ruoli e appartenenze) (Turner, 1969; van Gennep, 1960). In migrazione, tuttavia, tali fasi non sono lineari: possono sovrapporsi, prolungarsi o riattivarsi, perché i confini (sociali e legali) rendono la liminarità cronicamente estesa (Bhabha, 2012).

In ambito psicologico, la migrazione viene spesso interpretata in termini di frattura biografica e (ri)costruzione del sé: la partenza “rompe” la continuità biografica e costringe a rinegoziare abitudini, valori e legami (Märtsin & Mahmoud, 2012). È in questa tensione che si configura la natura dialettica, complessa e processuale del fenomeno, che viene concepito come un adattamento frutto di una negoziazione situata che coinvolge identità, emozioni, reti sociali e istituzioni (Schwartz et al., 2012). Così, i livelli linguistico (apprendimento L2 e pratiche plurilingui), comportamentale (nuovi ruoli sociali), valoriale (riposizionamenti di convinzioni e idee) ed etnico-nazionale (ridefinizioni di appartenenza) diventano campi liminari in cui il soggetto agisce il cambiamento (Märtsin & Mahmoud, 2012; Hall, 1990).

Accanto a processi di stampo puramente trasformativo, la letteratura mette in evidenza come la migrazione possa provocare anche dinamiche affermative/reattive. Lo sradicamento da un contesto percepito come “naturale” e l’inserimento in un altro caratterizzato da una radicale diversità con il primo può spingere individui e gruppi a riaffermare o, addirittura, radicalizzare elementi identitari legati alla “cultura” di origine, con un processo che porta a irrigidirli (Diehl & Schnell, 2006; Portes & Rumbaut, 2005) favorendo così l’attuazione di identità “congelate” (Malkki, 1995; Safran, 1991). In sociologia questo fenomeno è stato descritto in termini di “reattività identitaria” o “etnicità reattiva” (Portes & Rumbaut, 2005). Ad esempio, Alejandro Portes e Rubén G. Rumbaut, studiando i figli di immigrati negli Stati Uniti, hanno osservato che la percezione di esclusione sociale può indurre le nuove generazioni ad allontanarsi dalla cultura dominante e a riaffermare l’identità etnica dei genitori, talora in forme oppostive (Portes & Rumbaut, 2005). I due autori lo definiscono un processo di *reactive ethnicity*, notando che le cause di questo fenomeno siano da ricercare in una reazione alla discriminazione subita, che spinge molti giovani ad abbracciare con orgoglio la propria appartenenza originaria come forma di resistenza attiva. Analogamente, ricerche su comunità migranti in Europa confermano che politiche o atteggiamenti ostili possono alimentare identificazioni etniche più rigide e perfino derive radicalizzanti tra minoranze emarginate (Diehl & Schnell, 2006). L’antropologia delle diaspore conferma questo quadro, mostrando come le comunità migranti tendano a conservare, e talvolta irrigidire, aspetti della cultura d’origine in misura persino maggiore rispetto alla popolazione rimasta nel paese natale. Il concetto di diaspora implica infatti il mantenimento di un legame identitario persistente con la “patria”, nutrito dalla memoria collettiva e dal mito del ritorno (Safran, 1991).

3.1.1. Migrare in infanzia

La prospettiva antropologica offre uno sguardo comparativo che mette in luce come le esperienze dei bambini migranti siano eterogenee e influenzate da molteplici fattori socioculturali (status legale, classe sociale, comunità di appartenenza nel paese d’arrivo). Questo sguardo ha contribuito a riformulare le teorie della migrazione infantile lungo due assi concettuali. Da un lato, l’idea di infanzia non è universale ma socialmente costruita, per cui i minori migranti si muovono tra definizioni e aspettative diverse di ciò che fa o dovrebbe fare un bambino (Ensor, 2010). Dall’altro, il minore non deve coincidere necessariamente e univocamente con la figura della vittima traumatizzata, poiché, pur in condizioni di vulnerabilità, fattori come l’agency e le risorse familiari e relazionali anche in età precoce possono attivarsi come elemento di protezione e trasformazione positiva.

Queste due riflessioni sono nate in contrapposizione ad una tendenza accademica che vedeva le ricerche collocare i bambini in una posizione di passività. La letteratura più recente, invece, mostra come essi partecipino ai processi migratori, contribuendo attivamente a rinegoziare senso, legami e appartenenze. Ensor (2010) nota che le rappresentazioni pubbliche di stampo “umanitario” insistono

spesso su immagini di sofferenza, costruendo una narrativa mediatica utile a mobilitare consenso ma riduttiva rispetto alla complessità e alle necessità delle vite reali dei bambini migranti. In tal senso, superare la retorica vittimizzante non implica negare la vulnerabilità degli individui, piuttosto riconoscere che essa coesiste assieme a margini di iniziativa e creatività. In questa direzione, risulta cruciale valorizzare metodologie partecipative ed etnografiche capaci di far emergere il punto di vista dei bambini migranti (con strumenti adeguati alla loro età) e co-costruire azioni volte al miglioramento delle loro condizioni. Di fatto, l'infanzia dei bambini migranti può essere segnata da processi di adattamento attivo, nei quali fattori di rischio, come traumi, discriminazioni, stress "acculturativo", coesistono insieme a fattori protettivi come il bilinguismo, le reti di sostegno familiari e comunitarie, la plasticità evolutiva. In tal senso, le misure adottate (o omesse) dalla società ospitante possono trasformarsi tanto in fattori di ostacolo quanto in leve di miglioramento. Di fatto, gli esiti della migrazione, soprattutto in infanzia, non dipendono soltanto dalle risorse individuali e familiari, ma in larga misura dalle politiche e dalle pratiche educative adottate nei paesi di arrivo. Programmi di insegnamento della seconda lingua, percorsi di mediazione culturale in ambito scolastico e interventi di supporto psicologico possono, ad esempio, trasformare vulnerabilità potenziali in opportunità di crescita, favorendo percorsi di inclusione duraturi. A conferma di ciò, alcune ricerche statunitensi hanno evidenziato il cosiddetto *immigrant paradox*: figli di immigrati di prima generazione che, nonostante condizioni socioeconomiche svantaggiate, raggiungono risultati scolastici superiori a quelli di coetanei autoctoni con simili risorse, probabilmente grazie a un forte investimento motivazionale e culturale delle famiglie (Marks & García Coll, 2012).

Un aspetto ampiamente documentato riguarda il bilinguismo. Crescere utilizzando la lingua madre in famiglia e la lingua del paese ospitante a scuola può generare quello che la letteratura definisce *dual language advantage*. Studi di psicologia cognitiva hanno evidenziato che i bambini bilingui sviluppano spesso migliori capacità attentive e di *cognitive switching* rispetto ai monolingui (Bialystok, 2009; Hakuta, 1996; Kenji Hakuta et al., 2000).

Passando all'analisi dei rischi, la letteratura nota come dal punto di vista psicologico, durante la fase migratoria i minori migranti possano essere esposti a stress acculturativi che derivano dalla perdita di reti sociali (parentali e amicali) e di routine quotidiane, con conseguenti sentimenti di sradicamento, ansia e nostalgia. Nei casi di migrazione forzata, come per richiedenti asilo e rifugiati, alle precedenti dimensioni si possono aggiungere esperienze traumatiche di guerra, persecuzione e lunghi viaggi caratterizzati da insicurezza, che possono incidere in modo significativo sulla salute mentale. Lo stress cronico dell'adattamento in un contesto nuovo può manifestarsi con sintomi somatici (mal di testa, disturbi del sonno) ed emotivi (insicurezza, isolamento). Nei casi più gravi, soprattutto in presenza di

traumi, possono insorgere disturbi psicologici come depressione o disturbo post-traumatico da stress (cfr. sezione successiva).

UN ultimo elemento da tenere in considerazione è la frequente emersione dell cosiddetto divario acculturativo: i bambini acquisiscono più rapidamente lingua e pratiche locali, talvolta interiorizzando valori diversi da quelli dei genitori. Ciò può produrre tensioni intergenerazionali, ma anche attribuire ai figli un ruolo di mediatori culturali (*cultural brokers*), ad esempio come traduttori o facilitatori di interazioni con le istituzioni. Questo ruolo, pur rafforzando competenze e autonomia, può comportare pressioni emotive e un'inversione dei rapporti generazionali (Orellana, 2010).

3.1.2. Trauma e sofferenze delle migrazioni

Negli ultimi decenni il concetto di “trauma psichico” è divenuto centrale nel descrivere le sofferenze dei migranti forzati, al punto che alcuni studiosi hanno iniziato a definirlo un vero e proprio “impero del trauma” (Fassin & Rechtman, 2009): un contesto sociale in cui la “vittima traumatizzata” è diventata una figura culturalmente e politicamente legittimata e il trauma stesso una categoria morale indiscutibile (ibidem). L’ascesa globale del discorso sul trauma ha avuto anche una valenza morale e politica, profilando quali siano le vittime “meritevoli” di attenzione. Fassin e Rechtman illustrano come, a partire dagli anni ’80, il riconoscimento del disturbo post-traumatico da stress (PTSD) abbia fornito un linguaggio universale per attestare la sofferenza delle vittime conferendo loro uno status di credibilità e “innocenza” (ibidem). Gli autori analizzano criticamente questo processo di medicalizzazione del dolore: attraverso l’etnografia di contesti come le domande d’asilo in Francia, evidenziano come la certificazione medica del trauma (referti psicologici, diagnosi di PTSD) sia divenuta spesso “prova” necessaria per dimostrare la veridicità della persecuzione subita e quindi ottenere protezione (Fassin & D’Halluin, 2005). L’antropologo e psichiatra Roberto Beneduce ha svolto una lucida critica della naturalizzazione del concetto di trauma in ambito umanitario e psichiatrico. In *“Archeologie del trauma”* Beneduce sostiene che l’adozione acritica di categorie occidentali come il PTSD nei contesti transculturali rischia di operare una “colonizzazione della sofferenza” (Beneduce, 2010). Egli richiama l’attenzione sulle dimensioni storiche, sociali e culturali del dolore: esperienze estreme di violenza e perdita, come quelle vissute da rifugiati, vittime di tortura, sopravvissuti a guerre, non possono essere pienamente comprese né adeguatamente trattate riducendole al solo parametro clinico del trauma psichico individuale (ibidem). Beneduce osserva che il concetto di trauma, per quanto utile ed efficace, semplifica e oggettivizza fenomeni socioculturali estremamente complessi: attribuire un’etichetta diagnostica universale può, ad esempio oscurare le specificità delle memorie collettive, delle cornici culturali di senso e delle ingiustizie storiche che sono all’origine di quella sofferenza (ibidem). In quest’ottica, egli invita a considerare i “diversi idiomi del dolore”: ogni cultura possiede linguaggi e pratiche proprie per esprimere ed elaborare lutto, trauma e shock, talvolta incompatibili con l’approccio

psico-traumatologico standard. Il rischio è che la psichiatrizzazione del dolore dei migranti porti a interventi tecnici (terapie standardizzate) sradicati dal contesto e privi di efficacia

Questo non significa negare la realtà del dolore psichico dei migranti, ma piuttosto arricchire la comprensione con uno sguardo critico che abbracci anche le componenti morali, politiche e culturali della sofferenza umana. I minori migranti, specialmente se rifugiati da contesti bellici o persecutori, costituiscono una popolazione ad alto rischio psicosociale. I risultati convergono nell'indicare che bambini e adolescenti rifugiati o richiedenti asilo presentano tassi significativamente elevati di disturbi psicologici correlati a esperienze traumatiche. Un'ampia metanalisi, pubblicata sul *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, ha stimato che circa un minore rifugiato su quattro soffre di disturbo post-traumatico da stress (Blackmore et al., 2020). Allo stesso tempo, risultano frequenti anche sintomi depressivi (circa 14% dei casi) e disturbi d'ansia (16%), percentuali nettamente superiori a quelle riscontrabili in popolazioni di coetanei non migranti (Blackmore et al., 2020). Particolarmente vulnerabili risultano i minori non accompagnati: un recente studio indicava prevalenze di PTSD dal 20% fino a oltre il 50% in certi campioni, insieme ad alti livelli di disturbi dell'attaccamento e altre problematiche emotive (Vervliet et al., 2014). Le elevate percentuali di problemi mentali segnalano un bisogno urgente di servizi di salute mentale mirati e di politiche di accoglienza attente al benessere emotivo (Blackmore et al., 2020; Fazel et al., 2012). Gli esperti raccomandano interventi precoci nei centri di prima accoglienza, con screening transculturalmente validati per individuare PTSD, depressione e altri disturbi nei bambini appena arrivati (Fazel et al., 2012). A questi devono seguire percorsi di presa in carico integrata: psicoterapia (idealmente con mediatori culturali e nella lingua madre) supporto scolastico, coinvolgimento dei genitori o caregiver, attività di socializzazione che ridiano ai minori un senso di normalità e sicurezza (Montgomery, 2011).

Un dato significativo emerso da questa questi studi è che i tassi di PTSD, ansia e depressione risultano più alti nei bambini rifugiati arrivati da meno di due anni rispetto a quelli presenti da più tempo (Blackmore et al., 2020). Ciò conferma una cosa abbastanza intuitiva, ovvero che le fasi immediatamente successive allo spostamento forzato siano le più critiche sul piano psicologico, probabilmente a causa della combinazione di traumi premigratori (esposizione a guerre, violenze, perdita di persone care), perimigratori (il viaggio) e stress acuti post-migratori (adattamento a un ambiente sconosciuto, condizione di profugo, incertezza sul futuro) (Blackmore et al., 2020). Col passare del tempo, si osserva in alcuni casi un miglioramento spontaneo dei sintomi (spontaneous recovery), specie quando il bambino si stabilizza in un contesto sicuro e di supporto (Fazel et al., 2012).

Un altro elemento da considerare è l'effetto dello status giuridico: bambini la cui condizione legale, o quella del nucleo familiare, è precaria (in attesa di asilo, con visti temporanei) evidenziano livelli maggiori di sintomatologia post-traumatica rispetto a quelli già stabilizzati con protezione riconosciuta

(Vervliet et al., 2014). L'incertezza prolungata e la paura di un possibile rimpatrio forzato fungono da fattori di stress aggiuntivi che ostacolano il recupero (Fazel et al., 2012). Di contro, l'accesso a una sistemazione stabile in comunità (ad esempio affidamento familiare o progetti SPRAR in Italia) e a servizi di supporto psicosociale può ridurre il rischio di esiti psicopatologici gravi (Fazel et al., 2012).

3.1.3. Medicalizzazione

Il concetto di medicalizzazione designa il processo attraverso cui fenomeni originariamente interpretati come sociali, culturali o politici vengono ridefiniti in termini medico-clinici e trattati come problemi sanitari (Conrad, 2007). La critica antropologica ha, negli anni, sottolineato come l'espansione dell'"universo medico" tenda a spostare l'attenzione dai determinanti socio-strutturali (quali povertà, disuguaglianze e discriminazioni) verso categorie diagnostiche individuali, con il rischio di depoliticizzare il disagio e oscurarne le radici sociali (Illich, 1976).

In ambito migratorio-educativo, ad esempio, questo processo si manifesta quando le difficoltà linguistiche, scolastiche o di adattamento degli studenti neoarrivati vengono interpretate prevalentemente come patologie (depressione, trauma, disturbo dell'adattamento) o disturbi neuro-cognitivi, anziché come bisogni educativi connessi a fattori contingenti come la transizione biografica o le barriere sociali e istituzionali. In questo modo si cerca di dare una risposta sanitaria ad una difficoltà le cui cause richiedono risposte didattiche e organizzative (Conrad, 2007; Illich, 1976). Tale slittamento diagnostico può configurare una *category fallacy*, ossia l'applicazione di categorie cliniche costruite in contesti specifici a situazioni culturali radicalmente diverse (Kleinman, 1989). Nel contesto scolastico, un ricorso acritico a questa lente rischia di mettere in secondo piano priorità educative centrali, quali l'accesso alla lingua di scolarizzazione, lo sviluppo delle competenze disciplinari e la piena partecipazione al gruppo classe. In molti casi, infatti, il problema non consiste nel "curare" un disturbo, ma nel progettare ambienti linguistico-cognitivi capaci di rispettare i tempi differenziati di acquisizione delle competenze comunicative e accademiche (Cummins, 2000).

Per mitigare tale tendenza, in alternativa al registro clinico, è stato proposto il quadro dello stress migratorio cronico e multiplo, noto anche come "sindrome di Ulisse", che evidenzia come gran parte delle sofferenze dei migranti non corrisponda a disturbi psichiatrici, bensì a risposte a condizioni di vita dure e prolungate (Achotegui, 2019). Traslata al contesto educativo, questa prospettiva suggerisce di rafforzare in via prioritaria i supporti didattici e sociali (mediazione linguistica e culturale, tutoraggio tra pari, curricula sensibili alla diversità linguistica) prima di ricorrere a etichette cliniche (ibidem). Tale impostazione può costituire un'argine all'iper-patologizzazione, purché non si traduca in nuove forme di reificazione diagnostica.

3.2. Dis-orientamento e ri-orientamento fenomenologico

Nelle policy educative italiane, l'orientamento dei nuovi alunni viene comunemente come l'insieme di indicazioni pratiche volte ad accompagnare la famiglia nella scelta del percorso scolastico più adeguato (cfr. cap. 6). In pratica, si fa orientamento quando dei professionisti supportano le famiglie e gli studenti a comprendere la prossima tappa del futuro scolastico dello studente. Tuttavia, se si adotta una prospettiva fenomenologica, l'orientamento assume un senso radicalmente diverso: diventa l'insieme di atti che aiutano a comprendere e inquadrare l'esperienza migratoria (vissuta e in corso), radicandola all'interno dell'esperienza e delle griglie interpretative dello studente neoarrivato.

In questa ottica, l'orientamento diventa un processo di supporto all'alunno nel ricollocarsi nel nuovo mondo attraverso la propria storia: si tratta di accompagnarlo nella ricostruzione di un ambiente dotato di senso, in cui l'esperienza quotidiana a scuola possa tornare a essere intellegibile e prevedibile. Accogliere, in questo approccio, significa quindi favorire un ri-orientamento esistenziale che permetta allo studente di riconoscersi, vedersi e immaginarsi nei processi passati, presenti e futuri.

Gli studi fenomenologici suggeriscono due dimensioni fondamentali dell'orientamento. La prima, di tipo "orizzontale", riguarda l'ingresso nel nuovo contesto di vita: comprendere spazi, tempi, relazioni e pratiche quotidiane che danno forma all'ambiente scolastico. La seconda è di tipo "longitudinale" e concerne la traiettoria migratoria complessiva: in questa dimensione si cerca di aiutare lo studente a ricollocare il proprio percorso biografico all'interno di un continuum dotato di senso, riconnettendo il passato con il presente e proiettandosi verso un futuro che abbia coerenza e significato.

3.2.1. Dis-orientamento nel contesto di arrivo

Un approccio fenomenologico all'accoglienza parte dal riconoscimento del vissuto iniziale di dis-orientamento del neoarrivato. Come afferma Schütz, il nuovo arrivato in un gruppo sociale sperimenta una profonda sospensione delle consuete certezze di senso comune (Schutz, 1944). Entrando in un mondo sociale nuovo, i "*ready-made recipes*" e gli schemi pratici appresi nel contesto d'origine perdono la loro presa sulla realtà quotidiana (ibidem). In altre parole, ciò che per i membri nativi del gruppo è ovvio e dato per scontato, per lo straniero diviene illogico, opaco e ambiguo. Lo shock della vita in nuovo ambiente, spesso radicalmente diverso, scuote il sistema di riferimenti del soggetto, sviluppati con l'esperienza, generando un forte senso di spaesamento. Schütz descrive questo stato come una "dislocazione delle linee di rilevanza dell'esperienza" (ibidem): Il neoarrivato non dispone ancora di uno status riconosciuto, né socialmente né nella propria stessa percezione, e non ha punti di riferimento stabili a cui ancorarsi per valutare e interpretare la nuova vita nel contesto sociale. Si trova, per così dire, "fuori mappa" o "fuori scala" rispetto alla griglia di significati condivisi nella comunità che lo accoglie. In chiave fenomenologica, il bambino migrante vive una frattura nel proprio *Lebenswelt*

(mondo vitale) (Husserl, 1936): manca quello “sfondo sicuro” che normalmente sostiene le decisioni e le azioni quotidiane (Binder et al., 2025).

Questo dis-orientamento iniziale non deriva da una carenza di informazioni, ma da una perturbazione esistenziale dell'esperienza: il mondo quotidiano, prima familiare e gestibile, viene a mancare dei consueti segni e trame di orientamento. L'intero sistema di schemi interpretativi appreso nel paese d'origine perde validità e non può essere immediatamente usato per orientarsi nel nuovo contesto. Il risultato è un senso di smarrimento: il minore si sente privo di riferimenti, senza una solida identità personale e “fuori posto” rispetto ai coetanei della classe. Il primo passo di un'accoglienza fenomenologica è dunque riconoscere e legittimare questo disorientamento come esperienza legittima e comprensibile di fronte al cambiamento radicale di mondo.

Sul piano emotivo, il disorientamento può provocare l'emersione di sentimenti di estraneità e alienazione. Per far fronte a questo fenomeno, Marie Rose Moro sottolinea che non si deve pensare ai bambini come «problematici» in sé, bensì osservare come sia la situazione transculturale a renderli vulnerabili: in tali contesti il minore può sperimentare una scissione tra mondo interiore e mondo esterno, specialmente quando si confronta con ambienti che non riconoscono la sua lingua o cultura, o quando subisce discriminazioni per la sua origine (Moro, 2008). Questo vissuto di doppia appartenenza non riconosciuta contribuisce al disorientamento: i bambini migranti spesso si percepiscono come «sospesi tra due mondi e due culture», senza sentirsi pienamente accettati né nel gruppo d'origine né in quello autoctono (ibidem). Per questo motivo, per far fronte ai sentimenti di estraneità e alienazione è fondamentale riconoscere e legittimare il mondo interiore e i vissuti dei bambini neoarrivati.

Il ruolo del corpo

Il dis-orientamento del neoarrivato non è solo di natura cognitiva o culturale, ma anche intrinsecamente connesso con la dimensione corporea. Come sottolinea Merleau-Ponty, noi abitiamo il mondo innanzitutto col corpo: sono le nostre abitudini percettivo-motorie che ci fanno sentire “a casa” in un certo ambiente (Merleau-Ponty, 1962). Quando uno studente entra per la prima volta in una nuova scuola, il suo corpo è letteralmente fuori luogo: non riconosce immediatamente gli spazi, i ritmi, gli oggetti quotidiani, i segnali, i simboli o i percorsi. Questa estraneità è indice del fatto che lo schema corporeo del ragazzo non si è ancora adattato al nuovo contesto. La familiarità con l'ambiente scolastico va ricostruita attraverso nuove abitudini percettivo-motorie (ibidem), ossia attraverso la sedimentazione graduale di schemi d'azione e di percezione adeguati al luogo. Ad esempio, col tempo il corpo impara automaticamente quale postura adottare in classe, come muoversi nei corridoi, dove posare lo sguardo quando parla con la maestra o con i compagni, tutti gesti che inizialmente richiedono sforzo cosciente, risultando lenti e innaturali, e provocando incertezza. Merleau-Ponty sostiene che

l'acquisizione di un'abitudine equivale ad un "allargamento del proprio essere nel mondo": incorporiamo nuovi strumenti e nuovi schemi di movimento che estendono il nostro potere di agire nell'ambiente (ibidem). Applicato al neoarrivato, ciò implica che l'accoglienza deve tener conto della dimensione sensibile e motoria dell'esperienza: accompagnare gradualmente e coscientemente lo studente nella scoperta corporea della scuola, offrendo esperienze che trasformino lentamente lo spazio estraneo in uno spazio corporeamente familiare. Un orientamento fenomenologico cura quindi aspetti come il mostrare fisicamente gli ambienti (camminando insieme nei locali scolastici), il favorire gesti ripetitivi e rituali quotidiani (salutare, prendere materiale, fare intervalli), perché è attraverso la ripetizione e il ritmo che il corpo trova sicurezza e padronanza di un nuovo mondo.

3.2.2. *Ri-orientamento nel contesto di accoglienza*

Come abbiamo visto nei precedenti paragrafi, in termini di orientamento, la migrazione e il cambiamento di contesto interrompono quelle "linee di orientamento" invisibili e inconsce che normalmente guidano l'agire e delimitano il campo del possibile per un individuo (Ahmed, 2007): le nostre vite seguono tracciati sedimentati dall'esperienza e da chi ci ha preceduto, "sentieri battuti" che indicano cosa è normale fare e aspettarsi (ibidem). Un individuo che cambia mondo sociale si trova improvvisamente fuori dalle linee consuete: i percorsi non sono più chiari, le direzioni un tempo ovvie diventano ambigue e l'orizzonte delle possibilità appare distorto. L'accoglienza scolastica in un'ottica fenomenologica deve quindi predisporre dispositivi di riorientamento che aiutino il neoarrivato a tracciare nuove linee di senso nel mondo scolastico. Tali dispositivi possono essere concreti e simbolici allo stesso tempo. Ad esempio:

- *creare spazi leggibili e accoglienti*, mappe della scuola ben visibili, segnaletiche chiare nelle aule e nei corridoi, colori o simboli familiari che fungano da punti di riferimento;
- *stabilire routine intelligibili*, sequenze di attività giornaliere esplicite e regolari (rituali di inizio giornata, pause strutturate, momenti dedicati all'aiuto compiti) che offrano al nuovo alunno un ritmo prevedibile in cui incanalare la propria azione;
- *fornire oggetti-ancora*, materiali o strumenti che abbiano funzione rassicurante e orientante, come un quaderno di bordo personalizzato dove lo studente possa annotare informazioni chiave, un dizionario visuale bilingue sempre a portata di mano, oppure semplici schede con immagini dei luoghi della scuola;
- *costruire mappe relazionali*, associare al neoarrivato un compagno tutor o un docente referente che funga da guida nelle prime settimane, presentando pian piano le figure chiave (coetanei, insegnanti, personale scolastico) e facilitando i primi legami di amicizia e fiducia.

Questi dispositivi di orientamento agiscono come "straightening devices" (ibidem), ovvero meccanismi che riallineano gradualmente il vissuto dello studente con il nuovo ambiente, fino a renderlo navigabile

e prevedibile. È importante notare che rendere la scuola “leggibile” e praticabile non significa omologare, costringere o forzare il neoarrivato ad adattarsi passivamente alle abitudini preesistenti, ma fornirgli strumenti e chiavi di accesso per trovare la propria strada all’interno di quel mondo. L’orientamento fenomenologico è dunque un processo attivo di co-costruzione di significato: la scuola e gli insegnanti dovrebbero offrire tracce e appigli che il soggetto rielabora progressivamente in modo originale, appropriandosene secondo il proprio ritmo e le proprie disposizioni.

Quattro dimensioni fenomenologiche

Per tradurre questi principi in pratiche di accoglienza efficaci, può essere utile orientarsi con quelle che Van Manen definisce le dimensioni esistenziali fondamentali del mondo-della-vita (Van Manen, 1990, 2016). Si tratta di quattro assi (spazialità, temporalità, corporeità, relazionalità) che caratterizzano qualsiasi esperienza umana e che, se opportunamente curate, costituiscono le condizioni per una vera ri-collocazione del neoarrivato nel luogo-scuola. Vediamole nel dettaglio:

Spazialità. Lo spazio in cui si muove il neoarrivato deve essere reso il più possibile accogliente e intellegibile. Questo implica pensare ambienti scolastici che aiutino a costruire senso, appartenenza e una sensazione di sicurezza (Tuan, 1977). Come nota Tuan, lo spazio diventa luogo quando vi investiamo significati e affetti, pertanto, aiutare il neoarrivato a trasformare gli spazi scolastici in luoghi familiari significa associare la dimensione affettiva ai luoghi vissuti dall’alunno.

Temporalità. Ogni esperienza umana si svolge nel tempo e il tempo vissuto del neoarrivato merita un’attenzione particolare. Curare la temporalità significa prevedere tempi distesi di familiarizzazione: l’accoglienza, in chiave fenomenologica, evita di precipitare lo studente in una corsa all’adattamento immediato. Il tempo dell’orientamento dovrebbe essere flessibile e rispettare i ritmi individuali: ogni studente migrante ha la propria traiettoria di acclimatazione. Inoltre, è importante riconoscere il valore del tempo del ricordo e della transizione: creare momenti sicuri e guidati in cui il ragazzo possa inquadrare la propria storia, connettere passato e presente, in modo da integrare il proprio vissuto precedente con la nuova esperienza (van Manen, 2016).

Corporeità. Come discusso nel paragrafo precedente, il corpo gioca un ruolo centrale nell’orientamento. Curare la corporeità comporta assicurare al neoarrivato condizioni e percezioni di sicurezza fisica ed emotiva. Si tratta di riconoscere che l’esperienza scolastica passa dal corpo e dalla relazione che ha con il mondo. Interventi come attività motorie inclusive (giochi, sport, movimento) possono aiutare l’alunno a prendere confidenza col nuovo ambiente attraverso il corpo, abbassando le barriere affettive. Inoltre, la corporeità include la dimensione sensoriale: profumi, suoni, sapori della scuola possono inizialmente risultare estranei o persino sgradevoli ed importante attuare processi che li rendano progressivamente familiari.

Relazionalità. La dimensione dei legami e del riconoscimento è forse la più decisiva per far sentire “a casa” un neoarrivato. Curare la relazionalità significa innanzitutto favorire la creazione di rapporti significativi e autentici tra il nuovo studente e i suoi pari, nonché tra studente e insegnanti. Ciò che conta è che il neoarrivato sviluppi un senso di appartenenza al gruppo. Organizzare attività cooperative in classe, valorizzare le competenze e la storia personale del ragazzo promuove il riconoscimento della sua identità. Il riconoscimento è fondamentale: come evidenzia Van Manen, ogni individuo ha bisogno di sentirsi visto, riconosciuto e confermato dagli altri nel proprio essere (Van Manen, 1990). La dimensione della relazionalità deve estendersi anche al coinvolgimento della famiglia del neoarrivato: una scuola che cerca di aiutare l'alunno a riorientarsi cercherà di costruire un ponte comunicativo con i genitori o tutori, così che il senso di comunità si rafforzi su tutti i fronti. Edward Casey, filosofo del luogo, ricorda che ritrovare il proprio posto nel mondo significa anche ritrovare un insieme di persone con cui condividere quel luogo (Casey, 1999).

3.2.3. Dis-orientamento nel processo di migrazione

L'esperienza migratoria in età infantile e adolescenziale comporta profondi cambiamenti nel mondo del bambino, cioè nell'orizzonte quotidiano di significati e relazioni in cui è immerso. Un approccio psicologico fenomenologico si focalizza sul vissuto soggettivo di questi minori, privilegiando l'esperienza così come viene percepita nel corpo e nella narrazione personale.

Superata la fase acuta di spaesamento, il NAI affronta la necessità di riposizionare la propria biografia all'interno del nuovo contesto. La migrazione in età evolutiva rappresenta infatti una vera e propria discontinuità biografica (cfr. §3.1): storie di vita interrotte devono essere riprese e integrate con nuove esperienze. La letteratura fenomenologico-narrativa evidenzia che l'essere rifugiati o migranti può costituire una rottura critica nella vita di una persona, con un impatto diretto sulla costruzione dell'autobiografia e dell'identità personale (Binder et al., 2025). Diventa allora fondamentale ricostruire un senso di continuità nella propria storia, riposizionandosi all'interno di un percorso e attribuendo significati a ciò che si è vissuto (ibidem). In altri termini, il minore deve riflettere e ripensare il proprio percorso, collegando il prima (la vita nel paese d'origine e le radici familiari) e il dopo (la nuova vita nel paese ospitante) in un racconto coerente o, perlomeno, di senso: eventi e legami precedenti vanno reinterpretati alla luce del qui-ed-ora in un'ottica trasformativa. La pedagogia interculturale ha sviluppato approcci biografici proprio per sostenere questa ri-narrazione: ad esempio, l'educazione autobiografica (Demetrio, 1996) incoraggia i minori migranti a raccontarsi, attraverso diari, disegni e narrazioni orali, così da rielaborare il proprio vissuto e vedere la migrazione come parte integrante (e non distruttiva) della propria biografia. Favorire nei bambini la narrazione di sé li aiuta, quindi, a dare significato alle discontinuità sperimentate, trasformandole in capitoli di una storia personale in evoluzione, invece che in fratture incomprensibili e incommensurabilmente distanti. Come osserva

Giddens, l'identità di una persona risiede nella capacità di mantenere in vita un racconto particolare (Giddens, 1991).

3.2.4. Riposizionamento biografico-narrativo e agency

In prospettiva fenomenologica, l'identità dei bambini migranti va intesa come un processo narrativo in continuo divenire (Binder et al., 2025). I minori neoarrivati non sono meri destinatari di esperienze, ma protagonisti attivi nella costruzione di significati attorno alla propria traiettoria. Attraverso il racconto di sé, essi riescono a dare forma al disordine e al “caos” iniziale, prodotto dalla migrazione e recuperano un senso di controllo attivo (agency) sulla propria vita. La psicologia narrativa sottolinea come la narrazione personale costituisca uno strumento attivo per riappropriarsi dell'esperienza, trasformando eventi potenzialmente traumatici in parti di una trama dotata di senso e coerenza. Bruner (1990) osserva che la vita non si presenta come un racconto già scritto, ma come un'opera in divenire, che costruiamo e ricostruiamo costantemente in risposta alle situazioni che attraversiamo o pensiamo di dover attraversare.

Ricerche condotte in Norvegia su giovani richiedenti asilo (Binder et al., 2025) mostrano come i loro racconti di vita si collochino in spazi di ambiguità culturale e fluidità identitaria, privi di punti di riferimento stabili, che li costringono a ridefinire ripetutamente chi sono. Tale condizione può generare ansia esistenziale, ma al contempo stimola l'attivazione di risorse interiori inattese. Molti ragazzi, costretti a “camminare sul filo” tra due culture, scoprono competenze avanzate e forme di resilienza che difficilmente sarebbero emerse in contesti più stabili. La capacità di tessere un racconto di vita coerente risulta, inoltre, un fattore protettivo per la salute mentale: studi ispirati alla teoria narrativa (McAdams, 2001) evidenziano che la costruzione di storie biografiche coese è associata a esiti psicologici positivi, mentre la percezione di non riuscire a “tenere insieme i pezzi” della propria identità contribuisce al disagio emotivo.

L'agency dei minori migranti si manifesta, infine, nelle scelte quotidiane con cui modulano il proprio adattamento (Binder et al., 2025). Alcuni puntano a eccellere nello studio per affermare competenza nonostante le difficoltà linguistiche; altri preservano con orgoglio la cultura d'origine, condividendola con i coetanei come segno identitario; altri ancora scelgono di conformarsi il più possibile al gruppo dei pari per evitare l'esclusione. Queste traiettorie, pur diverse, testimoniano che i bambini e i ragazzi non subiscono passivamente la migrazione, ma la reinterpretano costantemente, elaborando strategie narrative e pratiche quotidiane che danno senso e direzione alla loro esperienza.

3.3. Distanza e incomprensioni

I processi di accoglienza di minori migranti neoarrivati in ambito scolastico, sociale e clinico possono essere ostacolati da distanze comunicative e incomprensioni culturali. Le differenze di lingua, di valori

e di aspettative reciproche tra famiglie migranti e istituzioni (scuola, servizi sociali, servizi sanitari) rischiano spesso di generare malintesi e sfiducia, compromettendo una piena e reale inclusione. Un approccio inclusivo e critico sollecita quindi a comprendere i vissuti delle famiglie migranti e a valorizzare i diversi punti di vista, creando spazi di dialogo che aiutino a colmare tali distanze.

3.3.1. Etno-teorie parentali

Le etno-teorie parentali (o familiari) possono essere definite come i modelli culturali condivisi all'interno di una comunità di riferimento, che articolano le idee collettive sulla genitorialità: cosa ci si aspetta da un "buon figlio", quali sono le tappe di uno sviluppo considerato adeguato e quali comportamenti occorra adottare (o evitare) per essere riconosciuti come "buoni genitori" o "buoni figli" (Edwards et al., 2006; H. Keller, 2022). In altre parole, ogni società mette a disposizione delle famiglie un repertorio di credenze su cosa significhi crescere un bambino in maniera appropriata e su quali siano gli obiettivi prioritari di socializzazione per prepararli alla vita adulta (Bornstein, 1995). Tali orientamenti variano sensibilmente nei diversi contesti culturali. In alcuni ambienti, ad esempio, si incoraggia l'autonomia individuale già dalla prima infanzia; in altri, si privilegiano invece valori come l'obbedienza, il rispetto verso gli adulti e la collaborazione familiare e domestica, ritenuti traguardi educativi fondamentali (Keller, 2022). Le etno-teorie parentali modellano così le pratiche quotidiane, delineando e delimitando ciò che, in un determinato contesto, viene considerato ammissibile e appropriato al ruolo (Rogoff, 2003).

Non mancano, tuttavia, alcune critiche accademiche al concetto di etno-teorie parentali. Come osserva Tassan (2020), con le etno-teorie parentali si tende ad attribuire una coerenza interna eccessiva ai gruppi sociali, trascurando la varietà delle differenze infra-culturali, l'impatto dei processi di cambiamento legati alla circolazione globale di pratiche e modelli educativi e i singoli posizionamenti personali. Di fatto, le famiglie oggi costruiscono le proprie idee di genitorialità anche attingendo a fonti digitali (siti web, blog, forum, social network) che diffondono modelli educativi e strategie di cura potenzialmente slegate da un contesto territoriale o comunitario specifico. In tal senso, giocano un ruolo cruciale alle trasformazioni generate dai flussi transnazionali. Questo fenomeno, che richiama il concetto di "culture transnazionali" di Hannerz (1998), è stato amplificato dalla diffusione massiccia del digitale, soprattutto dopo la pandemia, e invita a considerare le etno-teorie come esiti di un "bricolage intellettuale": composizioni creative e situate, frutto di stimoli molteplici e non di un modello unitario predefinito. Non meno importante, un'altra critica mossa a questa teoria riguarda la scarsa attenzione alla dimensione incorporata della cultura, ovvero al modo in cui i significati vengono vissuti e agiti nel corpo e nelle relazioni quotidiane (Csordas, 1990). L'enfasi sugli aspetti cognitivi rischia infatti di relegare in secondo piano il ruolo delle pratiche concrete e incarnate e delle interazioni di ogni giorno,

che si rivelano invece centrali nella costruzione, nella negoziazione e nella trasformazione delle idee genitoriali.

Nello specifico del contesto migratorio, le etno-teorie possedute dai genitori si incrociano con quelle della società ospitante, diventando possibili fonti di incomprensioni e conflitti. Come nota la letteratura internazionale, i genitori migranti possono avere credenze e atteggiamenti (spesso inconsapevoli) che possono differenziarsi in modo significativo da quelli della società ospitante (Coll et al., 1996). Secondo Harkness e Super (1996), quando diversi modelli educativi convivono nello stesso contesto, la sfida è costruire un dialogo in cui ciascun partecipante possa esplicitare e, eventualmente, rielaborare il proprio modello originario senza perdere di vista l'obiettivo primario della genitorialità, cioè il benessere fisico e psicologico del figlio. Questo processo richiede un equilibrio delicato tra continuità e cambiamento: da un lato mantenere elementi della propria tradizione educativa, dall'altro adattarsi alle aspettative dell'altro (Ogbu, 2008; Pels & De Haan, 2007). La ricerca suggerisce che tale adattamento avvenga in modi variabili: alcuni genitori sviluppano strategie ibride, combinando valori della cultura di origine e pratiche della cultura d'arrivo, mentre altri entrano in tensione con le istituzioni quando percepiscono minacciati i propri riferimenti normativi (H. Keller et al., 2006). Al tempo stesso, studi sulla *parenting culture* mostrano che anche le società ospitanti veicolano modelli normativi di "buona" genitorialità, spesso dati per scontati e poco esplicitati, che andrebbero resi trasparenti e discussi criticamente nel rapporto scuola-famiglia (E. Lee & Bristow, 2014). In molte scuole, infatti, standard impliciti di coinvolgimento dei genitori e di "buone pratiche" educative possono produrre *home-school dissonance* con le famiglie migranti se non vengono dichiarati e negoziati, come documentano ricerche recenti in contesti statunitensi e comparativi (George Mwangi, 2019; Partovi et al., 2022). Questo rischio è amplificato quando le istituzioni scolastiche e i docenti, che detengono una posizione di potere nettamente superiore nella relazione con le famiglie migranti, adottano approcci basati sul *deficit thinking*, attribuendo alle famiglie presunte "mancanze" culturali invece di riflettere criticamente sugli assetti scolastici e organizzativi e metterli in discussione (Valencia, 2010). Ne deriva una responsabilità istituzionale e professionale nel coltivare pratiche di *cultural humility* (Tervalon & Murray-García, 1998) prevedendo processi continuativi di auto-riflessione e accountability che rendano esplicite le premesse normative della scuola e aprano spazi di dialogo e co-costruzione progettuale con le famiglie.

In ambito scolastico, le differenze di concezione dei ruoli educativi possono produrre forme significative di disallineamento e tensione. La letteratura ha evidenziato, ad esempio, come l'idea del ruolo dell'insegnante vari sensibilmente da un contesto sociale all'altro. In alcune società, ad esempio, l'insegnante rappresenta un'autorità indiscutibile e i genitori tendono a non interferire nel suo operato, mentre nel modello educativo italiano contemporaneo prevale una prospettiva che valorizza la collaborazione scuola-famiglia, l'alleanza educativa e il dialogo costante tra docenti e genitori (Dusi,

2012). Se una famiglia migrante proviene da un contesto in cui vige una netta separazione dei ruoli (es. la scuola si occupa esclusivamente dell'istruzione e la famiglia dell'educazione morale) la limitata partecipazione alle attività scolastiche può essere percepita dagli insegnanti italiani come mancanza di interesse o disinvestimento educativo, generando importanti malintesi (Paseka & Byrne, 2019). Al contrario, queste famiglie possono guardare con sospetto pratiche scolastiche italiane che prevedono, ad esempio, percorsi di educazione affettivo-sessuale, attività volte a promuovere l'autonomia decisionale degli studenti o approcci pedagogici partecipativi che implicano un forte coinvolgimento emotivo del bambino. In assenza di un processo di chiarificazione reciproca delle posizioni e degli assunti, tali divergenze interpretative rischiano di tradursi in stereotipi che influenzano la pratica educativa: i docenti possono classificare i genitori come poco collaborativi o ipersensibili, mentre questi ultimi possono percepire la scuola come invadente o non rispettosa dei propri valori (P. C. Mantovani Centro studi per l'infanzia e l'adol et al., 2008).

Le aspettative divergenti create dalle etno-teorie parentali emergono con altrettanta forza quando si confronto con le definizioni implicite di "buon alunno" e di "buon genitore". Nel contesto scolastico italiano, il "buon alunno" è generalmente identificato con colui che partecipa attivamente, mostra autonomia e pensiero critico, e rispetta le regole, mantenendo un dialogo rispettoso con gli adulti; parallelamente, il "buon genitore" è rappresentato da chi sostiene il percorso scolastico dei figli, interessandosi alla vita scolastica, mantiene una comunicazione regolare con gli insegnanti e li affianca nello studio e nelle attività extrascolastiche (Favaro & Papa, 2009). Tuttavia, in diversi contesti migratori i ruoli educativi si configurano in termini differenti: ad esempio, un "buon genitore" potrebbe essere colui che assicura il benessere materiale, impartisce disciplina e delega l'istruzione interamente alla scuola. Quando queste famiglie, per ragioni linguistiche, socioculturali o economiche, faticano a ricoprire il ruolo di soggetti educativi attivi richiesto dal modello italiano, i figli rischiano di affrontare il percorso scolastico senza il sostegno familiare che l'istituzione scolastica considera implicito. Ne derivano ulteriori incomprensioni: la scuola spesso interpreta la minore presenza dei genitori come una carenza genitoriale o come segnale di disinteresse per il figlio, mentre le famiglie faticano a esprimere il proprio punto di vista a causa delle barriere linguistiche o delle asimmetrie di potere, e finiscono per percepirsi giudicate come inadeguate (Santagati & Colombo, 2010). L'esito complessivo è un irrigidimento delle posizioni e un aumento della relazionale, in cui ciascun attore rimane ancorato alle proprie etno-teorie senza riuscire a costruire uno spazio comune di negoziazione.

3.3.2. Figure ponte

Un elemento chiave per colmare le distanze tra famiglie migranti e istituzioni scolastiche, sociali o sanitarie è rappresentato dalle cosiddette figure ponte, ossia quei soggetti (professionali o volontari) che fungono da mediatori tra culture, gruppi e persone. In questa categoria rientrano, in primo luogo, i

mediatori linguistico-culturali professionisti, ma anche insegnanti con competenze interculturali, educatori specializzati, operatori socio-sanitari formati alla diversità culturale, membri delle comunità migranti che svolgono ruoli di collegamento e, talvolta, persino amici o familiari (ad esempio un parente da più tempo sul territorio) che aiutano a tradurre linguaggi e codici. Le principali funzioni associate a questo ruolo sono: supporto linguistico, mediazione culturale, costruzione e mantenimento di relazioni di fiducia, orientamento ai sistemi istituzionali e advocacy per i diritti delle famiglie migranti (Angelelli, 2004). In prospettiva inclusiva e fenomenologica, queste figure contribuiscono a restituire familiarità al mondo della scuola (o del servizio), rendendo più leggibili spazi, tempi, ruoli e pratiche.

Il mediatore interculturale è una figura professionale affermata in Italia a partire dagli anni '90, con il compito esplicito di agevolare l'incontro fra utenti stranieri e servizi pubblici (G. Mantovani, 2008). In ambito scolastico, il mediatore è diventato una risorsa cruciale per la creazione, gestione e mantenimento di positive relazioni interculturali. La sua presenza agisce come un'ancora emotiva, capace di ridurre l'ansia e il disorientamento iniziale delle famiglie neoarrivate, attribuendo loro visibilità e dignità, riconoscendone valori e punti di vista (ibidem). Il suo intervento non si limita alla "mera" traduzione linguistica, ma si estende ad altri campi della sfera socioculturale, ad esempio, la spiegazione dei codici di senso impliciti che regolano comportamenti, aspettative e pratiche di entrambe le parti in causa. In questo senso, il mediatore "relativizza" e decostruisce le posizioni, rendendo comprensibili concetti e azioni di ciascuna parte alla luce dei diversi sistemi di riferimento.

Per questo, la mediazione interculturale agisce su tre piani inscindibili: linguistico, culturale e relazionale (ibidem). Sul piano linguistico, il mediatore assicura la comprensione reciproca veicolando i contenuti nelle rispettive lingue materne. Sul piano culturale, esplicita norme educative, usanze, concezioni di rispetto, ruoli di genere, aiutando ciascun interlocutore a vedere la propria posizione come relativa e non assoluta. Infine, sul piano relazionale, contribuisce alla costruzione di un legame di fiducia tra le parti, permettendo di vedere l'altro come soggetto capace e ragionevole.

Accanto ai mediatori professionisti, si trova una vasta gamma di forme di mediazione informale. Tali figure possono avere un ruolo ufficiale e delle formazioni specifiche, come nel caso dei *parent liaisons* o *family navigators*, personale bilingue che accompagna le famiglie nell'interazione con i servizi, oppure i *community health workers* (CHWs), membri della comunità formati per ridurre barriere di accesso e favorire l'aderenza ai percorsi di cura (Viswanathan et al., 2010). Oppure persone "esperte" nella lingua e nella cultura del paese ospitante come leader religiosi, associazioni della diaspora, volontari di comunità, parenti o amici della famiglia.

Un caso da analizzare più approfonditamente è rappresentato dal *child language brokering*, ossia la mediazione svolta dai figli minorenni a favore della propria famiglia. In molte situazioni, in assenza di mediatori professionisti, i bambini e gli adolescenti sono costretti ad agire da interpreti durante visite

mediche, colloqui scolastici o incontri con assistenti sociali (Tse, 1995). Questo fenomeno, sebbene diffuso, comporta rischi significativi nel figlio come sovraccarico emotivo, esposizione precoce a informazioni delicate, inversione dei ruoli educativi e possibilità di errori di traduzione. Inoltre, l'uso sistematico dei figli come mediatori può "de-costruire" l'autorevolezza genitoriale e creare squilibri nella relazione familiare.

In ambito educativo, un ulteriore livello di mediazione è rappresentato dalle pratiche di *peer support*, come il *peer mentoring* o i *buddy systems* (cfr. §2.4), dove studenti già inseriti fungono da mentori per i compagni neoarrivati, favorendo l'apprendimento informale della lingua, l'orientamento scolastico e il senso di appartenenza.

Non mancano, tuttavia, criticità rilevanti nella pratica effettiva della mediazione culturale. Un primo rischio consiste nel suo utilizzo in senso riduttivo, ascrivendolo e circoscrivendolo alla sola traduzione linguistica. In questa prospettiva il mediatore viene percepito come un semplice "traduttore linguistico", anziché come un facilitatore di processi comunicativi e relazionali complessi. Tale riduzionismo è spesso dovuto alla scarsa consapevolezza da parte dei soggetti che ne fanno uso. La stessa scarsa consapevolezza che fa sì che, non di rado, i mediatori vengono sollecitati a intervenire in ambiti che eccedono il loro ruolo e le loro competenze: dal sostegno psicologico, alla gestione di conflitti familiari, fino alla presa in carico dei percorsi amministrativi, burocratici o giuridici. Questa tendenza è aggravata dall'assenza di standard qualitativi richiesti al professionista, che generano una forte differenza nelle prestazioni erogate ed eterogeneità nelle pratiche. La mancanza di linee guida nazionali, di percorsi di formazione continua e di un'attenzione alla certificazione professionale riduce la possibilità di consolidarne il suo ruolo pubblico e la sua funzione sociale. Ne risulta una figura, in possesso di scarsi strumenti professionali, spesso relegata a intervento accessorio e precario, più che riconosciuta come risorsa strutturale nei processi di inclusione scolastica e sociale.

Un ulteriore elemento critico di questo ambito professionale è rappresentato dalla precarietà contrattuale e progettuale: la maggior parte dei mediatori opera con incarichi a chiamata per enti terzi e la sua presenza è legata a bandi specifici e temporanei, con conseguente discontinuità degli interventi e precarizzazione del servizio. Tale condizione ostacola, ad esempio, la possibilità di costruire relazioni di fiducia durature con famiglie, studenti e insegnanti, compromettendo la funzione stessa della mediazione, che si fonda sulla continuità e sulla conoscenza reciproca. In ambito scolastico, questa fragilità si traduce spesso in una partecipazione marginale e frammentata (*tokenism*), quando i mediatori vengono coinvolti soltanto in momenti circoscritti (ad esempio all'inizio dell'anno scolastico o in occasione di riunioni particolarmente critiche) senza un reale inserimento nella progettazione educativa e nelle politiche di inclusione (Auerbach, 2012).

3.3.3. Zona di reciproca comprensione, empatia ed exotopia

Inn assenza di figure ponte, la chiave per ridurre le incomprensioni risiede nel promuovere reciprocità comunicativa ed empatia culturale, accompagnandole con una consapevolezza exotopica (M. M. Bachtin, 1999). La letteratura italiana sottolinea l'importanza di creare "zone di reciproca comprensione" (Demetrio & Favaro, 2004), ossia spazi di dialogo in cui famiglie immigrate e istituzioni possano esprimere i rispettivi punti di vista, dubbi e timori, costruendo profressivamente un terreno valoriale comune (Bove et al., 2010). Questo scambio agevola la conoscenza reciproca e la costruzione di una relazione di fiducia, contribuendo in modo significativo al successo scolastico e al benessere socio-emotivo del bambino (ibidem).

Se la scuola e i servizi di accoglienza si pongono nei confronti dei genitori migranti con un atteggiamento di ascolto attivo (Sclavi, 2003), quasi "etnografico", diventa possibile riconoscere le specificità culturali dei loro modelli educativi e negoziare strategie condivise per l'educazione e la cura dei minori (ibidem). Tale approccio, fondato sul riconoscimento e sulla valorizzazione delle differenze dell'altro, richiede, come requisito, la sospensione del giudizio e la disponibilità a guardare il mondo attraverso gli occhi dell'altro. Tuttavia, l'empatia da sola non appare sufficiente. È necessario, come sottolinea Bachtin, compiere un passo ulteriore e sviluppare *l'exotopia*, intesa come capacità di accettazione dell'altro nella sua irriducibile differenza tanto nelle modalità di sentire quanto negli orizzonti di significato (Bachtin, 1999). *L'exotopia* diviene allora la capacità di mantenere la distanza necessaria per riconoscere e rispettare l'alterità, un processo che spinge entrambi i partecipanti ad una postura che li porta ad "andare verso" l'altro (Trentanove, 2021a), senza voler forzatamente annullare la distanza, ma la assumendola come risorsa interpretativa. Sviluppare *l'exotopia* implica coltivare il dubbio e cercare costantemente il chiarimento, come orizzonte continuo di ricerca di senso, in modo da evitare riduzioni o semplificazioni.

Un elemento sottostante a questo approccio è la critica dell'idea di emozioni universali. Le ricerche antropologiche e psicologiche hanno infatti mostrato come le emozioni, lungi dall'essere linguaggi universali immediatamente accessibili, siano mediate culturalmente e assumano forme di espressione differenti nei vari contesti. In questo quadro, un rischio frequente nei processi di accoglienza è quello di confidare eccessivamente nelle proprie interpretazioni dei vissuti altrui, traendo conclusioni affrettate senza interpellare direttamente l'altro (Trentanove, 2021a). Tale dinamica non solo riduce la possibilità di un incontro autentico, ma riproduce asimmetrie comunicative che *l'exotopia* invita invece a superare attraverso il riconoscimento della differenza e il dialogo.

3.4. Valutazione e costruzione dei percorsi educativi

La valutazione occupa un ruolo centrale nel sistema di accoglienza degli alunni neoarrivati allo stesso tempo, è un processo complesso che comporta molteplici sfide per gli insegnanti (Serragiotto, 2016): oggi la valutazione scolastica è vista come un processo continuo e multifunzionale, che può assumere forme e scopi differenti a seconda del momento e degli attori coinvolti.

3.4.1. Tipi di valutazione

Generalmente, la letteratura distingue tre principali tipologie di valutazione: diagnostica (o iniziale), formativa (o continua) e sommativa (o finale). Ciascuna di esse risponde a funzioni differenti ma complementari, che insieme concorrono a delineare un percorso di apprendimento equo e inclusivo.

La *valutazione iniziale* costituisce il primo passaggio di ingresso scolastico che dà inizio al percorso educativo e didattico nella nuova scuola. È finalizzata a mappare conoscenze, competenze e bisogni formativi già posseduti dagli studenti neoarrivati e consente di rilevare il livello di partenza e di pianificare percorsi e attività adeguate, calibrate sui profili e sulle competenze individuali. Per gli studenti neoarrivati, tale fase rappresenta il presupposto stesso dell'inclusione scolastica. Come sottolineano Nilsson e Bunar (2016) una profonda e accurata valutazione in ingresso deve considerare sia i punti di forza sia le lacune, includendo aspetti come il percorso educativo pregresso, il livello linguistico (nelle varie lingue già parlate dal NAI e dalla famiglia) e altre variabili personali.

La *valutazione formativa*, o continua, accompagna invece l'intero processo di apprendimento ed è orientata al monitoraggio sistematico dei progressi. La sua funzione primaria è fornire *feedback*, sia allo studente sia all'insegnante, per consentire l'adattamento delle strategie didattiche in itinere, favorendo l'avanzamento dell'apprendimento, attraverso l'identificazione tempestiva delle criticità e delle aree di miglioramento. Tale approccio, che si traduce in osservazioni regolari e sistematiche, è riconosciuto a livello europeo come parte integrante della pratica quotidiana (Eurydice, 2019). Molti sistemi educativi forniscono, ad esempio, linee guida specifiche per la valutazione periodica delle competenze linguistiche degli studenti con background migratorio, al fine di calibrare l'insegnamento della seconda lingua (L2) sui bisogni effettivi. La valutazione formativa assume dunque un carattere regolativo e adattivo, fondamentale nei percorsi di accoglienza.

Infine, la *valutazione sommativa* si colloca al termine di un modulo, di un percorso, di un quadrimestre o di un anno scolastico ed ha l'obiettivo di certificare i risultati raggiunti rispetto agli obiettivi prefissati. Solitamente viene associata a un giudizio o in un voto, con funzione riassuntiva e certificativa. Sebbene prevalga la dimensione di verifica degli apprendimenti, una valutazione finale che voglia mantenere valore educativo dovrebbe offrire anche indicazioni operative che guardano al futuro, evitando di ridursi a una semplice attestazione di successo o insuccesso. Nel caso degli alunni con background

migratorio, è essenziale che i risultati vengano letti alla luce del punto di partenza e del percorso compiuto, eliminando temporaneamente il confronto con i pari.

3.4.2. La valutazione dei NAI

Nello specifico ambito dell'accoglienza scolastica, la valutazione non può limitarsi a rispettare i principi generali di equità e validità, ma deve essere intesa anche come dispositivo di conoscenza, relazione e orientamento. Valutare un alunno neoarrivato non significa soltanto rilevarne il livello linguistico e accademico, ma implica svolgere una considerazione complessiva del suo percorso: dalle competenze pregresse alle esperienze formative ed extrascolastiche, fino alle condizioni emotive e relazionali. Solo una valutazione concepita in questa prospettiva olistica consente di predisporre percorsi didattici realmente adeguati e inclusivi.

Valutazione iniziale dei NAI

La fase di valutazione diagnostica all'ingresso rappresenta un passaggio fondamentale per gli studenti stranieri neoarrivati. Come sottolineano Nilsson e Bunar (2016), essa costituisce il primo passo imprescindibile verso un percorso scolastico efficace. Questa valutazione, definita anche "accertamento" o "mappatura delle competenze in ingresso", è generalmente affidata ai docenti, talvolta supportati da mediatori linguistici e culturali o da apposite commissioni di accoglienza, e ha lo scopo di raccogliere un insieme articolato di informazioni sul nuovo alunno. L'accertamento iniziale non deve essere concepito come una prova selettiva o giudicante, ma come un processo strutturato e multidimensionale che consente di recuperare la base di informazioni necessarie per assumere decisioni didattiche accurate: dall'inserimento in una determinata classe, all'attivazione di corsi di italiano L2, fino alla predisposizione di un piano di supporto individualizzato. La finalità non è "esaminare" lo studente, bensì conoscerlo, entrarci in relazione e sostenerlo: per questo motivo, è essenziale che la valutazione avvenga in un clima accogliente e non ansiogeno. A tal fine, spesso si utilizzano modalità informali (conversazioni, attività ludiche, osservazione in classe) accanto a eventuali test formali.

La valutazione dei NAI è concepita come parte integrante del processo educativo: da un lato serve come bussola che orienta insegnanti e scuola nel prendere decisioni educative informate e, dall'altro, serve da punto di riferimento per valutare l'efficacia delle strategie di supporto e misurare i progressi. Come affermato nel Kit NAI (<https://cidisonlus.org/wp-content/uploads/2023/02/KIT-ALUNNI-NAI-DEFINITIVO-2023.pdf>), tali strumenti *"non mirano a un giudizio definitivo o a una valutazione del profitto, ma a tracciare il comportamento linguistico-relazionale dell'alunno straniero e le modalità di interazione tra scuola e famiglia, promuovendo una riflessione sulle pratiche attive volte all'accoglienza e all'integrazione."*

Le principali aree di osservazione, individuate anche a livello europeo (Eurydice, 2019), riguardano:

- *Competenza linguistica nella lingua di scolarizzazione*: si valuta la comprensione e produzione orale e scritta, al fine di stabilire se l'alunno necessita di un supporto intensivo di alfabetizzazione di base o se possieda già un repertorio comunicativo sufficiente.
- *Literacy e competenze nella lingua madre o in altre lingue veicolari*: si indaga il livello di alfabetizzazione e di padronanza di lingue già acquisite, che possono costituire risorse per l'apprendimento della nuova lingua e per il percorso scolastico complessivo.
- *Percorso scolastico e conoscenze disciplinari pregresse*: anche attraverso eventuali documenti scolastici e, in mancanza di questi, mediante test di ingresso, si ricostruisce la storia educativa dello studente. L'obiettivo ricostruire il livello di competenze effettivamente raggiunto precedentemente per mettere a punto, se necessario, un piano per recuperare i gap.
- *Informazioni socio-biografiche e fattori emotivi*: la valutazione iniziale dovrebbe includere, trattandoli con particolare delicatezza, anche un'esplorazione della storia biografica dell'alunno e della famiglia con riferimenti specifici relativi al percorso migratorio, agli interessi e alle aspettative, nonché a possibili fragilità emotive, sofferenze o bisogni speciali. Tali informazioni devono essere recuperate tramite colloqui individuali, svolti in spazi sicuri, coinvolgendo anche la famiglia e i mediatori culturali

Accanto alle sopracitate dimensioni principali, la valutazione degli alunni NAI include spesso ulteriori elementi osservativi che contribuiscono a delineare e approfondire il profilo dello studente. Il Kit operativo per l'accoglienza degli alunni NAI (ibidem) prevede schede specifiche finalizzate a raccogliere dati su diversi ambiti.

- *Relazione scuola-famiglia*: vengono osservate la partecipazione dei genitori alle riunioni, ai colloqui e, più in generali alla vita scolastica. Si osserva anche la loro comprensione del sistema scolastico e l'eventuale necessità di mediazione linguistica.
- *Inserimento scolastico*: si riportano le misure di supporto attivate o da attivare (corsi di italiano L2, tutoraggio tra pari, attività di recupero) e la risposta del ragazzo a tali iniziative.
- *Profilo linguistico familiare*: oltre alle competenze in italiano, si rileva dettagliatamente la situazione sociolinguistica familiare (uso della L1 in casa, conoscenza di altre lingue, atteggiamento verso bilinguismo e L2).
- *Comportamento in classe*: vengono osservate le modalità di interazione con pari e docenti, il rispetto delle regole, eventuali difficoltà comportamentali o, al contrario, segnali di inclusione nella classe.

- *Approccio allo studio*: si registrano elementi come gli interessi, gli stili di apprendimento preferiti, il grado di autonomia nello svolgere i compiti e capacità di trasferire conoscenze pregresse.

Valutazione continua e formativa nei NAI

Superata la prima fase di ingresso, gli alunni neoarrivati affrontano la quotidianità del percorso scolastico all'interno di un contesto ancora nuovo e in progressiva esplorazione. In questa fase, la valutazione assume prevalentemente una funzione formativa, orientata a monitorare in modo sistematico i progressi degli studenti, a individuare tempestivamente le difficoltà e a adeguare di conseguenza le strategie didattiche. L'obiettivo di questa fase non è tanto certificare il livello raggiunto, quanto sostenere l'apprendimento attraverso feedback continui e mirati (Eurydice, 2019).

Nella pratica scolastica, la valutazione formativa dei NAI può essere realizzata attraverso un ventaglio di strumenti e metodologie, che combinano osservazioni informali e quotidiane, formali e sistematiche, prove adattate. In tal senso oltre alle verifiche tradizionali, opportunamente calibrate sul livello linguistico, gli insegnanti possono fare ricorso a schede di rilevazione, diari di osservazione e griglie di analisi delle strategie di apprendimento. Questi strumenti hanno il duplice vantaggio di sistematizzare le osservazioni soggettive dell'insegnante e di creare uno storico utile sia alla modulazione delle attività didattiche, sia alla condivisione con colleghi e famiglie.

Valutazione della dimensione socio-emotiva e dell'inclusione

Accanto agli apprendimenti linguistici e disciplinari, la valutazione dei NAI dovrebbe includere anche indicatori relativi al benessere socio-emotivo e al grado di inclusione scolastica. Alcuni sistemi educativi europei hanno esplicitamente integrato tali dimensioni nel processo valutativo. In Catalogna, ad esempio, gli insegnanti sono tenuti a registrare periodicamente non solo i risultati accademici e linguistici degli alunni neoarrivati, ma anche lo sviluppo di competenze interpersonali e sociali, riconoscendo che il successo educativo non può essere misurato esclusivamente in termini di rendimento scolastico (Eurydice, 2019). Più in generale, molti paesi europei cercando di valutare lo sviluppo delle competenze non cognitive e il benessere psicosociale: esse vengono piuttosto monitorate attraverso colloqui con psicologi o tutor, o attraverso programmi di educazione socio-emotiva inseriti nei piani formativi delle scuole.

3.4.3. Dalla valutazione al progetto formativo

Un principio cardine che emerge dai precedenti paragrafi è che la valutazione, per assumere pieno significato pedagogico, deve tradursi in azione educativa: un processo che, come sottolinea Benucci (2021a) è chiamato a coniugare l'integrazione sociale (Beacco et al., 2015) con l'attenzione ai bisogni specifici (Daloiso & Mezzadri, 2021). Soprattutto (ma non solo) nel caso degli studenti neoarrivati, essa

non rappresenta mai un momento conclusivo o fine a sé stesso, ma costituisce il punto di avvio e il filo conduttore di un progetto formativo personalizzato, che è caratterizzato da momenti conoscitivi, di decisione e operativi (Benucci, 2021b). Fin dalla fase di accoglienza, i risultati della valutazione iniziale forniscono la base per delineare un piano educativo individualizzato e monitorare i progressi: sulla scorta delle competenze rilevate e dei bisogni emersi, è possibile stabilire, ad esempio, l'eventuale frequenza di corsi intensivi di lingua, gli adattamenti didattici necessari nelle diverse discipline o la predisposizione di un tutoraggio mirato. La logica sottostante è quella della personalizzazione del curriculum come previsto anche dalla normativa italiana (Legge 53/2003, art. 2). I “piani di studio personalizzati” permettono di adattare obiettivi e contenuti al profilo di ciascun discente, salvaguardando al contempo un nucleo comune di apprendimenti condivisi. Con il progredire del percorso scolastico, i dati raccolti tramite verifiche in itinere, osservazioni sistematiche e strumenti di documentazione consentono di aggiornare costantemente il progetto educativo, indirizzando l'azione didattica verso le aree di maggiore criticità e potenziando quelle di forza. In questa prospettiva, la valutazione formativa diventa un dispositivo dinamico di guida e supervisione didattica, capace di segnalare i bisogni di supporto ma anche di orientare l'innalzamento progressivo delle aspettative.

Un ulteriore aspetto riguarda il coinvolgimento attivo dello studente. Come ricorda Serragiotto (2016), la valutazione non dovrebbe essere “sul” discente ma “con” il discente: condividere in modo adeguato alla sua età e alle sue competenze linguistiche, gli obiettivi della valutazione, le modalità e gli esiti delle rilevazioni formative permette di trasformare la valutazione in occasione di consapevolezza e metacognizione. L'alunno, confrontandosi con i propri progressi e difficoltà, impara a conoscere i propri punti di forza, a porsi obiettivi realistici e a monitorare coscientemente i propri avanzamenti. In questo senso, la valutazione evolve da “misurazione dell'apprendimento” (*assessment of learning*) a “valutazione per l'apprendimento” (*assessment for learning*) e “come apprendimento” (*assessment as learning*). Un esempio concreto di coinvolgimento può essere quello di mostrare a uno studente neoarrivato i testi prodotti all'inizio del percorso e quelli realizzati dopo alcuni mesi: il confronto visivo ed esplicito rende tangibile il progresso e rafforza la fiducia in sé, stimolando l'impegno e la motivazione. Dal punto di vista progettuale, le scuole sono chiamate a predisporre percorsi strutturati ma flessibili, in cui valutazione, Programmazione e implementazione didattica procedano di pari passo. Un modello efficace può prevedere: la stesura di un piano individualizzato a partire dalla valutazione diagnostica iniziale; incontri periodici di team (che coinvolgano tutti i docenti disciplinari, eventuali facilitatori linguistici e referenti per l'intercultura) per discutere i risultati intermedi e aggiornare il piano; una valutazione finale partecipata, che non si limiti ad assegnare voti disciplinari, ma includa un bilancio dei progressi compiuti e delle strategie risultate più efficaci. In tal modo, la valutazione finale non rappresenta la chiusura statica di un percorso, ma si configura come ponte verso la prosecuzione degli apprendimenti, garantendo continuità e coerenza educativa.

4. Lingue e processi di acquisizione

Il quarto capitolo affronta il tema delle lingue e dei processi di acquisizione con un duplice intento: da un lato, ricostruire le cornici teoriche e pedagogiche che hanno orientato negli ultimi decenni l'educazione degli studenti con background migratorio; dall'altro, interrogare criticamente le ideologie, le pratiche e le opportunità che strutturano concretamente i percorsi di apprendimento linguistico. Il punto di partenza che sta alla base di questa riflessione è l'idea che lingue e processi di acquisizione siano influenzati anche da dimensioni extralinguistiche, come rapporti di potere, gerarchie di prestigio e condizioni affettive che plasmano in profondità le esperienze degli studenti e che devono essere prese in considerazione per costruire efficaci percorsi di apprendimento della L2. Il capitolo intende quindi mostrare come l'acquisizione linguistica vada letta come un fenomeno situato e multidimensionale. La sfida è pensare a un'educazione linguistica sia capace di creare le condizioni per un apprendimento che sia al tempo stesso efficace, giusto e trasformativo. In questa prospettiva, il capitolo affronta cinque dimensioni principali: gli approcci critici e le opportunità di apprendimento (§4.1); il ruolo della LM e delle gerarchie di prestigio delle lingue (§4.2); i diversi setting scolastici di acquisizione della L2 (§4.3); i modelli di immersione linguistica e dei modelli di apprendimento della L2 (§4.4); la dimensione affettiva e identitaria in educazione linguistica (§4.5).

La prima sezione (§4.1) propone una cornice critica ed ecologica all'apprendimento della lingua, analizzando l'importanza di aspetti come l'*opportunity to learn* e il ruolo della *critical literacy* nella costruzione di un'educazione linguistica equa. A partire da queste riflessioni, vengono presentate le cornici didattiche integrate (Cummins 2012, 2021), che mirano a contrastare lo svantaggio strutturale degli studenti *minoritised* (Cummins, 2021) attraverso strategie capaci di sostenere contemporaneamente sviluppo linguistico, agency e riconoscimento identitario.

La seconda sezione (§4.2) si concentra su LM, bilinguismo e gerarchie di prestigio, analizzando come l'approccio e il modo di concepire le lingue madri e i repertori plurilingui degli studenti venga influenzata da modelli pedagogici e da orientamenti e atteggiamenti di insegnanti e famiglie. In questo ambito si evidenzia come il riconoscimento o la svalutazione della lingua madre abbiano effetti diretti tanto sulla motivazione quanto sulle traiettorie di bilinguismo e *biliteracy*.

La terza sezione (§4.3) sposta l'attenzione sui diversi setting scolastici nei quali può avvenire l'apprendimento della L2. Vengono prese in considerazione tre modalità principali: la classe curricolare con l'insegnante titolare, le forme di supporto in compresenza (*push-in*) e il laboratorio di lingua (*pull-out*). Ognuno di questi modelli viene analizzato riflettendo sui punti di forza e i limiti.

La quarta sezione (§4.4) approfondisce la questione dell'immersione linguistica, distinguendo tra immersione "corretta" e sommersione. Viene discusso il modello del "triangolo educativo", su cui si basa la facilitazione linguistica in Italia, e il costrutto di *Willingness to Communicate* (WTC).

Infine, la quinta sezione (§4.5) affronta la dimensione affettiva e le connessioni che intercorrono con motivazione e identità. Dopo aver ripercorso la svolta affettiva e le principali innovazioni teoriche, si riflette sulle criticità specifiche che i NAI incontrano nella scuola primaria e si delineano nuove proposte tra cui: ecologie affettive, politiche di giustizia emotiva e pratiche narrative che valorizzano il vissuto degli apprendenti.

4.1. Lingue, potere e opportunità: prospettive critiche e pratiche integrate

Negli ultimi decenni il dibattito internazionale sull'educazione degli studenti con background migratorio ha conosciuto un profondo ripensamento delle categorie e delle etichette utilizzate per definirli. Cummins (2021) riflette sull'importanza di tali categorizzazioni e invita a interrogarsi criticamente sulle denominazioni presenti sia nelle politiche ufficiali sia nella letteratura accademica. Egli sottolinea come molte di queste etichette derivino da un modo di pensare agli studenti prevalentemente in termini di deficit o di bisogno linguistico: di fatto, termini ampiamente utilizzati come *English as a Second Language* (ESL), *English as an Additional Language* (EAL) (cfr. §1.1) o, nel contesto italiano, studenti "non italofoni", sottolineano ciò che manca piuttosto che ciò che è già presente. Per contrastare questo fenomeno, diversi autori, negli ultimi anni, hanno proposto concetti che tentano di capovolgere la prospettiva: ad esempio, la definizione di *emergent bilinguals* (García, 2009) pone l'accento sulla condizione di bilinguismo che caratterizza i migranti, valorizzando il repertorio linguistico pregresso come risorsa; allo stesso modo, il concetto di *minoritised students* richiama i processi di marginalizzazione sociale e scolastica che interessano il migrante, spostando l'accento dall'individuo al ruolo della società e rendendo visibili i rapporti di potere che definiscono tali condizioni. Come ricorda Cummins (2021), le identità linguistiche sono mobili e co-costruite nelle interazioni scolastiche e sociali: non tutti gli studenti plurilingui sono marginalizzati e non tutte le esperienze scolastiche producono lo stesso grado di riconoscimento o esclusione. La scelta terminologica, dunque, non è neutra ma costituisce un atto politico che riflette visioni specifiche che gruppi, società e individui hanno sulle lingue, sulle culture e sui parlanti.

Storicamente, la scuola italiana ha fatto riferimento a un'ideologia monolingue in cui la lingua dominante veniva considerata l'unico mezzo legittimo di istruzione, relegando le lingue d'origine degli studenti migranti a un ruolo marginale o addirittura percependole come ostacolo all'apprendimento (Bourdieu, 1991). Tale prospettiva monoglossica (García & Wei, 2014), fondata su una concezione gerarchica e separata dei sistemi linguistici, ha sostenuto politiche di bilinguismo sottrattivo, nelle quali

la lingua familiare tendeva a essere progressivamente sostituita dalla lingua nazionale. In contrapposizione, l'approccio plurilingue ed eteroglossico propone di riconoscere e valorizzare l'intero repertorio linguistico dello studente, considerando la L1 e la L2 come risorse complementari e interdipendenti per l'apprendimento (ibidem).

4.1.1. *Opportunity to learn e critical literacy*

Negli ultimi decenni, la ricerca sull'acquisizione linguistica ha consolidato solide evidenze sui fattori che possono favorire o ostacolare l'apprendimento. Tra questi assumono particolare rilievo le variabili legate al contesto sociale e alle opportunità che esso offre all'apprendente. Tali risultati confermano che l'acquisizione di una seconda lingua non costituisce un processo lineare né esclusivamente individuale, ma è fortemente condizionata dalle condizioni concrete in cui gli studenti si trovano ad agire e interagire. È in questo quadro che acquista rilievo l'*opportunity to learn* (OTL): introdotta da Carroll (1963) e successivamente ripresa e sviluppata nella ricerca educativa (Cummins, 2000), l'OTL si riferisce al grado di accesso effettivo degli studenti a opportunità di apprendimento significative e comprensibili. Senza un adeguato supporto e senza la possibilità di partecipare attivamente alle vita sociale (della classe e del territorio), gli studenti *minoritised* con una competenza accademica fragile nella lingua di scolarizzazione rischiano di rimanere in condizione di svantaggio strutturale (Cummins, 2000). Laddove la lingua d'origine viene esclusa dagli spazi sociali e educativi e le opportunità di input significativo risultano scarse, diventa estremamente difficile per gli apprendenti sviluppare solide competenze di *literacy* in entrambe le lingue.

Una prospettiva ecologica sull'apprendimento linguistico pone l'attenzione sull'interazione tra i diversi contesti educativi (scuola, doposcuola, comunità locale, famiglia) riconoscendo che lo sviluppo linguistico degli studenti neoarrivati si realizza all'interno di un ecosistema sociale complesso (Bronfenbrenner, 1974; Lier, 2010). Gli studi di Van Lier (2004) applicano la metafora ecologica all'acquisizione linguistica, sottolineando come l'apprendimento emerga dalle *affordances* offerte dall'ambiente: un alunno prospera se dispone di occasioni per utilizzare la L2 e le altre lingue in ambienti significativi, che possono spaziare dal gioco con i pari (es. in oratorio o in società sportive) alle attività interculturali del doposcuola, fino alla partecipazione alla vita quotidiana nella comunità. In questa prospettiva, la collaborazione tra scuola, famiglia e territorio diventa fondamentale per costruire un'educazione realmente olistica e integrata.

Questa prospettiva si collega con il concetto di *critical literacy*, sviluppato negli anni '80 nell'ambito della pedagogia critica da Paulo Freire (1970) e successivamente ampliato da numerosi studiosi (Janks, 2009; Lewison et al., 2002; Luke, 2018). Le basi di questo approccio risiedono nell'idea che leggere e scrivere non significa semplicemente decodificare un testo, ma "leggere il mondo": comprendere le strutture di potere e sviluppare la capacità di trasformarle. Per questo, la *critical literacy* sposta il focus

dalla mera acquisizione di abilità linguistiche alla capacità di leggere, interpretare e trasformare le strutture sociali attraverso i testi e le pratiche discorsive. Non si tratta soltanto di imparare a decodificare un testo, ma di comprendere come le pratiche linguistiche siano intrinsecamente collegate a rapporti di potere, processi di inclusione ed esclusione e disuguaglianze sociali. Come sottolineano Boykin e Noguera (2011), le disparità educative non sono semplici *learning gaps*, ma *opportunity gaps* radicate nella povertà, nel razzismo storico e in pratiche scolastiche discriminatorie, come la stigmatizzazione dell'uso della L1 a scuola.

Applicata al contesto educativo, la *critical literacy* evidenzia la necessità di andare oltre un approccio neutrale e tecnico della competenza e dell'apprendimento linguistico: in questo senso, promuovere *literacy* significa fornire agli studenti strumenti critici volti all'analisi e alle decostruzioni delle narrative dominanti e riconoscere il valore del proprio ruolo e delle proprie esperienze nei processi di apprendimento. In questa prospettiva, le competenze linguistiche e cognitive non possono essere inquadrate come variabili isolate o isolabili: esse assumono il ruolo di veri e propri mediatori del rapporto tra lo studente e un contesto educativo.

In questa prospettiva, adottare un approccio critico comporta l'esame profondo delle ideologie linguistiche che permeano la scuola. Ad esempio, le convinzioni e aspettative degli insegnanti circa l'uso della L1 (cfr. §2.5.1) influenzano in modo determinante le pratiche didattiche (Hornberger, 2002): un orientamento assimilazionista, che prescrive l'immersione totale nell'italiano escludendo le altre lingue, rischia di annullare il capitale linguistico e culturale portato dagli studenti NAI (Bourdieu, 1991). Al contrario, come già ampiamente ribadito, un'ideologia additiva e aperta al plurilinguismo riconosce che mantenere e sviluppare la lingua madre accanto all'italiano può rafforzare sia l'apprendimento cognitivo-accademico sia la costruzione identitaria. Il principio dell'interdipendenza linguistica (Cummins, 1979) mostra infatti come una solida competenza in L1 costituisca la base per lo sviluppo avanzato della L2. In contesti educativi eterogenei, gli insegnanti efficaci coltivano un approccio eteroglossico (García & Wei, 2014), ossia la creazione di spazi in cui le lingue coesistono e interagiscono, fungendo da risorse per nuovi apprendimenti. Tale prospettiva si fonda sulle teorie dei *continua of biliteracy* (Hornberger, 2002), secondo cui lo sviluppo linguistico avviene lungo continuum interconnessi (orale/scritto, informale/formale, L1/L2, micro/macro contesto).

4.1.2. Cornici didattiche integrate

In continuità con queste impostazioni, l'*integrated instructional framework*, proposto da Cummins (2021), individua un insieme coerente di strategie didattiche *evidence-based* mirate a contrastare il sotto-rendimento degli studenti *minoritised*. Queste strategie rispondono a diverse fonti di svantaggio (linguistiche, socioeconomiche e sociopolitiche) e mirano a garantire condizioni di *opportunity to learn* realmente eque. Cummins (2021) li riassume in 8 punti.

1. Fornire supporti (*scaffolds*) per la comprensione e la produzione linguistica in tutte le discipline, non solo nelle ore di lingua. Cummins mostra l'efficacia di strategie per rendere accessibili i contenuti, come, ad esempio, la semplificazione, l'uso di mappe concettuali e i glossari visivi.
2. Massimizzare l'accesso a materiali scritti e stimolare il coinvolgimento nella lettura. In questa dimensione l'autore include attività come la creazione di biblioteche scolastiche inclusive, l'uso di testi in più lingue e l'assegnazione di letture estensive.
3. Collegare l'insegnamento alle esperienze e agli interessi reali degli studenti, riconoscendo, in tal modo, il loro background e le conoscenze pregresse.
4. Coinvolgere attivamente i repertori multilingui degli studenti, valorizzando l'uso della L1 e di altre lingue conosciute come risorse per l'apprendimento della L2 e dei contenuti disciplinari. Ciò può includere attività come il *translanguaging*, le traduzioni collaborative e le comparazioni linguistiche.
5. Decolonizzare i programmi e la didattica adottando approcci che sostengono linguisticamente e culturalmente gli studenti *minoritised*. Questo significa rivedere criticamente materiali, esempi e narrazioni presenti nella vita didattica per includere prospettive e voci delle comunità minoritarie.
6. Rinforzare lo sviluppo della lingua accademica in tutte le discipline, integrando l'insegnamento di strutture linguistiche complesse, lessico specialistico e forme testuali tipiche di ciascun ambito disciplinare.
7. Valorizzare e sviluppare le varietà linguistiche parlate dagli studenti, riconoscendo la legittimità di varietà non standard e dialetti e promuovendone l'uso consapevole nei vari contesti.
8. Affermare le identità degli studenti all'interno del loro impegno didattico e accademico, creando occasioni in cui possano vedere riconosciuto e rappresentato il proprio sé linguistico-culturale attraverso attività significative, come gli *identity texts* e i progetti collaborativi.

4.2. LM, bilinguismo e gerarchie di prestigio

Numerose ricerche hanno messo in evidenza come il ruolo della lingua madre sia decisivo nei percorsi educativi, non soltanto quale strumento di comunicazione familiare, ma come risorsa cognitiva e identitaria che influisce profondamente sull'apprendimento. Nel riportare il discorso sulla lingua madre e sul bilinguismo nell'ambito dell'accoglienza dei NAI è quindi necessario tenere in considerazione alcune riflessioni importanti.

4.2.1. Bilinguismo additivo vs sottrattivo: il valore della lingua madre

Lo psicologo canadese Wallace Lambert (1975) introdusse la distinzione tra bilinguismo additivo e sottrattivo: nel bilinguismo additivo, l'apprendimento di una seconda lingua avviene aggiungendo competenze senza perdere la padronanza della L1, mentre nel bilinguismo sottrattivo l'acquisizione

della L2 comporta un progressivo indebolimento o perdita della L1 (Lambert, 1975). Numerosi studi successivi (Cummins, 2000, 2021) hanno mostrato che contesti educativi additivi producono esiti migliori per gli studenti bilingui sia dal punto di vista accademico e che cognitivo. In altre parole, continuare a sviluppare parallelamente l'alfabetizzazione e le competenze nella lingua madre, oltre che nella seconda lingua, porta a conseguenze positive non solo sul piano linguistico ma anche sul piano educativo, metalinguistico e cognitivo. Questo risultato rafforza la legittimità di promuovere con decisione il bilinguismo e la *biliteracy* (alfabetizzazione in due lingue) a scuola. Al contrario, approcci sottrattivi che ignorano o reprimono la L1 rischiano di privare gli studenti di una parte del loro repertorio espressivo e cognitivo, senza offrire vantaggi aggiuntivi in L2 (August & Shanahan, 2008; Bialystok, 2009; Cummins, 2000).

Una evidenza ormai consolidata della ricerca è che l'uso continuativo della lingua madre non rappresenta un ostacolo all'acquisizione della seconda lingua; al contrario, in molti casi ne facilita lo sviluppo attraverso meccanismi di trasferimento interlinguistico positivo. La *Developmental Interdependence Hypothesis* elaborata da Cummins (1979) sostiene precisamente che il livello di competenza raggiunto in L1 costituisce una base fondamentale su cui si innesta lo sviluppo della L2. Numerosi studi empirici hanno smentito l'idea diffusa, ma infondata, secondo cui l'uso della lingua d'origine in ambito familiare "confonderebbe" il bambino o rallenterebbe l'apprendimento della lingua di scolarizzazione. Al contrario, le ricerche dimostrano che gli alunni che mantengono un uso frequente della L1 in famiglia ottengono risultati in italiano pari, o talvolta superiori, rispetto ai coetanei che comunicano esclusivamente nella lingua dominante (Agirdag & Vanlaar, 2018; Portes & Hao, 1998; W. Thomas & Collier, 2002). Ad esempio, un'analisi condotta nell'ambito delle indagini PISA da Agirdag e Vanlaar (2018) evidenzia che, nella maggior parte dei paesi esaminati, gli studenti di origine immigrata che parlavano più spesso la lingua madre in famiglia ottenevano performance scolastiche non inferiori, e talvolta superiori, a quelle di coloro che utilizzavano unicamente la lingua maggioritaria. Analogamente studi longitudinali di area psicologica e neurolinguistica confermano che non vi sono effetti negativi a lungo termine associati all'impiego domestico della L1 sul rendimento in L2 e che anzi il bilinguismo può esercitare un'influenza positiva sullo sviluppo cognitivo generale (Bialystok, 2016; Gathercole & Thomas, 2009). Nella ricerca di Bialystok (2016) non si rileva alcuna conseguenza negativa a lungo termine legata all'uso familiare della L1 sul rendimento in L2.

4.2.2 *Translanguaging e la continuità della biliteracy*

Negli ultimi anni, il dibattito accademico si è progressivamente orientato verso l'elaborazione di metodologie capaci di valorizzare attivamente l'intero repertorio linguistico degli studenti (García & Wei, 2014). In questo quadro, il concetto di *translanguaging*, elaborato da Ofelia García e Li Wei, rappresenta un cambio di paradigma. García (2009, p. 45) lo definisce come le "pratiche discorsive

multiple attraverso cui i bilingui danno senso al loro mondo”, superando così la visione delle lingue intese come sistemi separati e autonomi. La teoria del *translanguaging*, a differenza del semplice *code-switching*, non si limita a descrivere il passaggio da una lingua all’altra, ma prevede, nelle persone bilingui, l’uso dinamico e flessibile di tutte le risorse linguistiche a disposizione: la mente bilingue viene concepita come un repertorio integrato e unitario di pratiche comunicative (Otheguy et al., 2015; Wei, 2018). Da un punto di vista pedagogico, incoraggiare strategie translinguistiche può approfondire la comprensione dei contenuti e sostenere anche la lingua meno dominante (Baker, 2011; García & Wei, 2014). Ad esempio, Baker (2011) elenca tra i vantaggi educativi del *translanguaging* la possibilità di ottenere una comprensione più profonda degli argomenti di studio, di rinforzare la lingua più debole, di facilitare i collegamenti casa-scuola e di integrare gli apprendenti meno fluenti con quelli più avanzati.

Muovendo dal principio del *translanguaging*, secondo cui i repertori linguistici non sono separabili rigidamente, Nancy Hornberger ha elaborato la teoria dei *continua of biliteracy*, che descrive lo sviluppo bilingue come un processo graduale distribuito lungo una serie di coordinate profondamente interconnessi tra loro. Invece di ridurre il processo di alfabetizzazione linguistica a una distinzione rigida, Hornberger evidenzia come le competenze linguistiche si distribuiscano lungo assi interdipendenti, configurandosi come un continuum privo di soluzioni di continuità: dal micro al macro-contesto, dai contenuti vernacolari a quelli ufficiali, dagli usi orali a quelli scritti, dallo sviluppo ricettivo a quello produttivo (Hornberger, 2002; Hornberger & Skilton-Sylvester, 2000). Questo modello “olistico” mostra come l’alfabetizzazione bilingue si costruisca progressivamente attraversando contesti formali e informali, usi in L1 e L2, registri quotidiani e accademici: per esempio, un bambino può iniziare ad acquisire la lettura e la scrittura nella lingua madre in ambito familiare (micro-contesto, media orali, contenuti quotidiani), per poi trasferire tali competenze nella L2 all’interno della scuola (meso-contesto, media scritti, contenuti disciplinari) (Hornberger, 2002). L’idea centrale è che L1 e L2 si sostengono reciprocamente nel percorso di *biliteracy*: competenze sviluppate in una sfera (ad esempio la narrazione orale in L1) possono facilitare progressi in un’altra (la comprensione di testi scritti in L2).

4.2.3. Coinvolgere i saperi delle famiglie: i *funds of knowledge*

Un approccio pedagogico che valorizza la lingua e la cultura d’origine degli studenti è quella dei *funds of knowledge* (letteralmente “patrimoni di conoscenza”). Proposto inizialmente da Luis Moll, questo approccio parte dal presupposto che tutte le famiglie, incluse quelle di minoranza linguistica, possiedono un ricco bagaglio di conoscenze, competenze e pratiche culturali accumulato storicamente, che può costituire una preziosa risorsa per l’apprendimento (González et al., 2005; Moll et al., 1992). L’idea di questo modello è di collegare l’ambiente domestico e quello scolastico, integrando queste conoscenze nei programmi didattici. Secondo questi autori, i *funds of knowledge* comprenderebbero, ad esempio, saperi pratici legati al lavoro, all’economia domestica, alle tradizioni,

alla narrativa orale e alle conoscenze scientifiche informali (Moll et al., 1992). Un insegnante può, ad esempio, invitare parenti dell'alunno a condividere in classe storie, saperi o competenze tecniche nella loro lingua madre, per poi tradurle o rielaborarle collettivamente nella lingua del paese ospitante. In questo modo, gli studenti vedono riconosciuti e legittimati i propri background linguistici e culturali, mentre l'intera classe beneficia di un ampliamento degli orizzonti educativi e culturali. Applicare il paradigma dei *funds of knowledge* significa riconoscere valore alle competenze e alle esperienze dell'allievo bilingue sovvertendo e contrastando la logica del deficit (Moll et al., 1992; González et al., 2005). Tale approccio sovverte la tradizionale gerarchia di prestigio linguistico o "culturale", attribuendo dignità epistemica alle lingue minoritarie.

4.2.4. Atteggiamenti degli insegnanti e gerarchie linguistiche di prestigio

Nell'analisi del ruolo che le ideologie linguistiche esercitano nei processi di accoglienza e di apprendimento degli studenti neoarrivati è opportuno sottolineare due aspetti centrali. In primo luogo, si riscontra una diffusa tendenza a considerare la lingua del paese ospitante, più nello specifico la sua variante standard, come forma linguistica più prestigiosa e maggiormente legittimata rispetto alle altre. In secondo luogo, anche tra le diverse lingue madri si configurano gerarchie di prestigio, per cui i parlanti di alcune lingue (ad esempio l'inglese) risultano maggiormente valorizzati rispetto a chi proviene da repertori considerati meno prestigiosi. Entrambi questi fattori hanno ricadute rilevanti sulle pratiche scolastiche e sulle modalità con cui docenti e istituzioni interpretano e gestiscono la diversità linguistica.

La sociolinguistica chiama *standard language ideology*, il processo attraverso il quale una varietà linguistica viene naturalizzata e, al tempo stesso, rappresentata come superiore rispetto alle "altre" varietà (Lippi-Green, 2012). Nel quotidiano scolastico, la svalorizzazione della lingua madre tende a presentarsi come "normale buon senso" piuttosto che come scelta ideologica: lo standard linguistico della scuola viene assunto come unico codice legittimo, mentre ciò che si discosta da esso viene ricondotto al familiare, all'informale o, più frequentemente, all'errore o al deficit (Irvine & Gal, 2003; Lippi-Green, 2012). In questa cornice, la lingua madre degli studenti migranti è frequentemente trattata come ostacolo all'apprendimento della L2, con effetti di mancato riconoscimento identitario, che ha come effetto diretto una delegittimazione delle competenze dello studente (August & Shanahan, 2008; Cummins, 2000; Favaro, 2011). Da questa impostazione ne emergono pratiche didattiche della L2 *"improntate al monolinguismo che si oppongono, anche se non dichiaratamente, a qualsiasi manifestazione di diversità e di pluralità"* (Benucci, 2021a, p. 20).

Questo processo di svalutazione delle culture e delle lingue non si rivolge in maniera omogenea a tutte le LM, in quanto non tutte le lingue godono dello stesso prestigio sociale e simbolico. È evidente che, su scala globale, l'inglese occupa una posizione egemonica, configurandosi come lingua-hub che

concentra opportunità economiche, accademiche e simboliche (De Swaan, 2002). Tale configurazione produce un'ingiustizia evidente: uno studente con lingua madre inglese viene facilmente riconosciuto come “bilingue di talento”, mentre un coetaneo parlante una LM meno prestigiosa tende a essere percepito come “studente in difficoltà”, non conforme agli standard linguistici richiesti dalla scuola, nonostante entrambi condividano la condizione di bilinguismo (Park & Wee, 2012; Phillipson, 1992; Piller, 2016). Non è un segreto che molte lingue diasporiche risultano svalorizzate e rese invisibili, confinate alla sfera domestica e raramente riconosciute come risorse formative (Heller, 2011; Piller, 2016). La gerarchia di prestigio linguistico non riguarda dunque genericamente la contrapposizione tra L1 e L2, ma la riflessione deve essere allargata alla specifica posizione che una determinata lingua occupa nel “mercato” linguistico globale e nazionale. Queste caratteristiche sono profondamente connesse ai rapporti di classe, alle dinamiche razziali, alla storia coloniale e alle politiche educative dei paesi in cui quella lingua è parlata (Phillipson, 1992; Park & Wee, 2012; Piller, 2016). Nel contesto italiano, si nota come l'arrivo delle lingue di origine migratoria abbia trasformato in profondità lo spazio linguistico nazionale, senza tuttavia intaccare in maniera significativa le asimmetrie di legittimazione e le conseguenti pratiche educative. L'inglese, insieme a poche altre lingue ad alta spendibilità internazionale, continua a godere di elevata visibilità istituzionale e curricolare, mentre lingue come l'urdu, l'arabo, il bangla o l'albanese rimangono relegati ai margini, nonostante la loro presenza diffusa e quotidiana nella vita degli studenti (Extra & Barni, 2008). Le mappature del plurilinguismo urbano hanno mostrato la complessità e la ricchezza delle reti d'uso che caratterizzano i contesti locali; tali repertori, tuttavia, faticano a trovare riconoscimento formale nei curricula scolastici e nelle pratiche didattiche (Barni & Extra, 2008).

4.2.5. Orientamenti delle famiglie: mantenimento vs shift linguistico

Parallelamente al ruolo attribuito dalla società ospitante alle lingue dei migranti, un ambito di analisi imprescindibile è rappresentato dal ruolo che la famiglia attribuisce alle lingue. Essa costituisce infatti una dimensione fondamentale tanto per il mantenimento e la valorizzazione della lingua madre, quanto per sostenere i processi di apprendimento della L2 del figlio.

In tal senso, la prospettiva della *Family Language Policy* (FLP) analizza le ideologie, le pratiche e le forme di gestione linguistica all'interno dei nuclei familiari bilingui, ponendo attenzione alle scelte relative all'uso delle lingue: quali lingue impiegare con i figli, in quali situazioni comunicative e con quali obiettivi educativi (King et al., 2008; Spolsky, 2012). Anche le scelte familiari, come quelle della società ospitante, riflettono la tensione scaturita dalle gerarchie di prestigio tra lingue. Rientrano in questi processi anche le aspettative legate ai progetti migratori, le rappresentazioni che si sviluppano all'interno delle famiglie circa il significato di “integrazione” o di inclusione, e le percezioni dell’“utilità” delle lingue nella società di accoglienza. Da qui scaturisce una tensione ricorrente: da un lato, il

mantenimento della lingua d'origine in un'ottica additiva, che la valorizza come risorsa cognitiva e affettiva; dall'altro, l'avvio, talvolta intenzionale e talvolta inconsapevole, di uno shift verso la lingua maggioritaria, spesso motivato dal timore che l'uso continuativo della L1 possa ostacolare l'apprendimento dell'italiano.

Nello specifico dei processi di apprendimento di una lingua seconda si evidenzia come gli orientamenti genitoriali influiscono in modo sostanziale sull'apprendimento della L2, poiché modellano, direttamente o indirettamente, tanto la quantità quanto la qualità dell'esposizione linguistica. In tal senso, le convinzioni dei genitori circa il valore della lingua di scolarizzazione si configurano come un fattore predittivo significativo degli esiti linguistici e scolastici dei figli. Uno studio longitudinale su bambini con il tedesco come L2 (K. Keller et al., 2015) evidenzia che un atteggiamento di apertura dei genitori verso il contesto ospitante si associa a competenze più solide nella seconda lingua, mentre orientamenti più distaccati o esclusivamente centrati sul paese d'origine risultano correlati a un progresso più lento. Evidenze simili emergono in contesti nordamericani dove studi (Tsai et al., 2012; Uchikoshi et al., 2022) mostrano che una disposizione positiva dei genitori verso la società ospitante si traduce in pratiche quotidiane (come un uso più frequente della L2 in famiglia, la scelta di reti sociali maggioritarie e la partecipazione ad attività extracurricolari) che ampliano le occasioni di contatto linguistico e favoriscono profili di sviluppo più orientati alla lingua di scolarizzazione.

4.3. Apprendere la L2 nei diversi setting scolastici

In questo capitolo ci concentreremo sull'analisi delle potenzialità e dei vincoli che emergono all'interno dell'impianto educativo italiano, osservandone le diverse configurazioni organizzative in relazione all'insegnamento dell'italiano L2. È possibile individuare tre scenari principali:

- (1) l'insegnante curricolare opera da solo, senza alcun supporto linguistico in compresenza;
- (2) l'insegnante curricolare opera da solo, ma l'alunno riceve un supporto linguistico in alcuni momenti della settimana;
 - a. *push-in*, l'affiancamento in classe da parte di un docente o facilitatore linguistico;
 - b. *pull-out*, il laboratorio di italiano L2 al di fuori della classe.

Ad eccezione del primo caso, in cui il supporto esterno è assente, le altre due configurazioni non devono essere concepite come alternative, bensì come dispositivi potenzialmente complementari, da combinare in modo flessibile in base al profilo dell'alunno e alle risorse disponibili nella scuola.

La letteratura accademica offre alcune riflessioni rilevanti sulle tre possibili configurazioni. Un primo elemento che viene sottolineato è che l'apprendimento linguistico può essere promosso e portato avanti anche in assenza di un supporto. L'insegnante curricolare può, attraverso pratiche mirare come la *sheltered instruction* (un approccio che integra insegnamento dei contenuti disciplinari e sviluppo

linguistico attraverso input reso accessibile), strategie di *scaffolding* accurato (sostegni temporanei che facilitano la comprensione e la produzione) e la differenziazione (adattamento di materiali, compiti o valutazioni in base al livello degli studenti), portare avanti un efficace strategia di apprendimento linguistico (Gibbons, 2010; Short et al., 2017). Ulteriori riflessioni riguardano le diverse configurazioni del supporto linguistico, che presentano caratteristiche specifiche e punti di forza distinti. Nello specifico, il modello *push-in* si è dimostrato particolarmente promettente quando basato su co-pianificazione, parità di ruoli tra i docenti e routine cooperative consolidate, poiché consente di integrare l'insegnamento linguistico nel curriculum ordinario senza estraniare lo studente dal gruppo classe (Dove & Honigsfeld, 2018; M. P. Friend & Cook, 2004). D'altra parte, il modello *pull-out* può rappresentare una risorsa preziosa come intervento intensivo e temporaneo, a condizione che rimanga strettamente connesso agli obiettivi curriculari ed attui strategie per evitare rischi di segregazione o stigmatizzazione dei partecipanti (Thomas & Collier, 2002; Cummins, 2021).

4.3.1 Insegnante curricolare

Nel primo scenario l'insegnante curricolare si trova a gestire la classe senza la presenza di un facilitatore a supporto. Tra i più importanti vantaggi di questa configurazione nel processo di accoglienza, vi è l'avere a che fare con una classe preesistente all'arrivo, già rodada e coesa. La classe costituisce una comunità di pratica in cui il NAI può apprendere le regole implicite della vita scolastica e i generi discorsivi della classe attraverso la partecipazione guidata e l'osservazione dei pari. Le interazioni con i compagni fungono da *scaffolding* sociale e sono un vettore potente per l'acquisizione lessicale e pragmatica (Long, 1996; Swain et al., 2013). La letteratura segnala l'efficacia di metodologie ben rodade come il *cooperative learning* e il *peer tutoring*, che, se ben orchestrate, aumentano l'esposizione all'input comprensibile e distribuiscono il supporto tra i pari (D. W. Johnson & Johnson, 2011; Topping, 2005). Un insegnante "solo" non quindi è privo di strumenti per facilitare l'apprendimento della L2, oltre a quelli già citati, esistono altre strategie e metodologie a cui può attingere come, per esempio, l'integrazione esplicita di obiettivi linguistici nelle discipline, supporti multimodali (visuali, gestuali, grafici), differenziazione dei materiali e *translanguaging* (Black & Wiliam, 1998; Krashen, 1982).

All'interno di questo scenario il rischio è quello di scivolare verso un modello di "sommersione" (*submersion* o *sink or swim*), in cui non vengono attuate misure di supporto per l'alunno e l'apprendimento viene "affidato" alla sola esposizione alla lingua seconda nella classe. La ricerca ha mostrato che questa impostazione rappresenta un ostacolo significativo, con effetti che tendono ad ampliare i divari nel medio-lungo periodo. (Thomas & Collier, 2002; Cummins, 2000). Un ulteriore rischio che può coinvolgere l'insegnante curricolare emerge quando la scuola attiva forme di supporto linguistico in tempi separati, quali sportelli di L2 o laboratori settimanali. In questo caso il problema non

è tanto l'assenza di risorse, quanto il rischio che esse rimangano confinate in spazi paralleli, senza un reale dialogo con il curricolo o una coprogettazione degli interventi. In questo caso il rischio è che l'insegnante curricolare deleghi completamente al servizio esterno la responsabilità dell'insegnamento dell'italiano L2, con una riduzione della propria azione inclusiva. La sfida diventa quindi quella di costruire continuità e coerenza tra attività disciplinari e percorsi linguistici dedicati, evitando interventi frammentati che, anziché integrarsi, finiscono per indebolirsi a vicenda (P. E. Balboni, 2014a; Gibbons, 2010).

L'apprendimento linguistico affidato all'insegnante curricolare resta comunque segnato da un vincolo strutturale: l'insegnante si trova a dover negoziare in solitudine tempi, carichi e priorità. Non sorprende, in questo quadro, che la dimensione linguistica del curricolo rischi di essere sottoprogettata, o comunque marginalizzata rispetto agli obiettivi disciplinari.

4.3.2 Classe curricolare con supporto in compresenza (push-in)

Il push-in è la configurazione in cui uno specialista di L2/EL entra in classe e co-insegna insieme al docente curricolare. La letteratura sul co-teaching ha individuato diversi modelli organizzativi ricorrenti, ciascuno con un diverso grado di integrazione e di distribuzione dei ruoli (Friend & Cook, 2010; Honigsfeld & Dove, 2018). Nel *team teaching* i due docenti (curricolare e di L2) condividono la responsabilità dell'insegnamento e intervengono in modo paritario, integrando le rispettive prospettive e strategie e perseguendo obiettivi didattici misti. Nella configurazione *one teach-one* i ruoli sono integrati: un docente che conduce la lezione, mentre l'altro svolge una funzione di supporto mirata ad alcuni studenti specifici. Tale configurazione, se non accompagnata da una co-pianificazione attenta, rischia di marginalizzare lo specialista e i gruppi che supporta. Lo *station teaching* (o *parallel teaching*) prevede invece che la classe sia suddivisa in gruppi, ciascuno guidato da un insegnante, favorendo un lavoro più mirato e differenziato. Tuttavia, in assenza di una co-progettazione accurata e di una suddivisione attenta dei gruppi, anche questo modello può generare forme di segregazione interna e ridurre le opportunità di relazione tra pari con l'intero gruppo classe. Infine, nell'*alternative teaching* uno dei docenti lavora con un piccolo gruppo per rinforzo o approfondimento, mentre l'altro porta avanti l'attività con il resto della classe. Questa configurazione ripropone i limiti dell'approccio laboratoriale e introduce ulteriori criticità, come la confusione derivante dalla compresenza di due gruppi e due attività didattiche simultanee.

Nel modello *push-in* le evidenze convergono su un punto essenziale: l'efficacia degli interventi dipende in modo decisivo dalla co-pianificazione e dalla parità professionale tra i docenti (Murawski & Lee Swanson, 2001, 2001; Scruggs et al., 2007). In assenza di tempi protetti per la co-pianificazione, il *push-in* rischia di scivolare nell'improvvisazione. A sua volta, l'assenza di co-pianificazione porta a una mancata definizione condivisa dei ruoli, circostanza che porta a marginalizzare il facilitatore,

riducendolo a osservatore o a interventi sporadici e poco accurati. In questi casi, il sostegno si concentra unicamente sul NAI, perdendo la sua valenza universale e trasformandosi in un supporto “speciale” riservato a pochi. (Creese, 2006; Davison, 2006; M. P. Friend & Cook, 2004). Per evitare queste derive, la letteratura avanza alcuni suggerimenti metodologici: definire obiettivi linguistici e disciplinari condivisi per ogni unità, usare routine cooperative che distribuiscano l’aiuto evitando la didattica uno-a-uno, alternare la conduzione didattica tra i docenti e co-valutare con rubriche che distinguano errori di contenuto da errori di forma (Honigsfeld & Dove, 2018; Black & Wiliam, 1998).

Un push-in ben strutturato può produrre molteplici benefici: consente adattamenti e facilitazioni in tempo reale del discorso disciplinare (parafrasi, anticipazione del lessico, messa in evidenza di strutture linguistiche), sostiene la partecipazione del NAI senza isolarlo dal gruppo dei pari e, elemento da non sottovalutare, crea occasioni di osservazione reciproca e sviluppo professionale per gli insegnanti coinvolti (Gibbons, 2009; Honigsfeld & Dove, 2018). Il modello *push-in* si configura quindi come il modello che meglio garantisce la continuità ambientale e le routine di classe, elementi che riducono il filtro affettivo e accrescono la *willingness to communicate* situazionale (Krashen, 1982; Macintyre et al., 1998).

4.3.3 Laboratorio di L2 (*pull-out*): condizioni di qualità e rischi

Nel modello *pull-out* lo studente viene temporaneamente allontanato dal gruppo classe per partecipare, in forma individuale o nel micro-gruppo, a un laboratorio di L2 con finalità intensive di sviluppo linguistico. Si tratta di una configurazione diffusa negli istituti scolastici che accolgono numerosi alunni neoarrivati e che nasce con l’obiettivo di offrire uno spazio protetto di ambientamento, nel quale ci si possa concentrare sui bisogni specifici di questa tipologia di alunni. Il *pull-out* può rappresentare un’opportunità preziosa: permette allo studente di concentrarsi su compiti mirati con compagni al suo stesso livello, di sperimentare la lingua in un contesto protetto e di ricevere un *feedback* più immediato e personalizzato. In queste condizioni, il laboratorio diventa un contesto privilegiato per rafforzare l’apprendimento e stimolare il senso di autoefficacia, incrementare la fiducia comunicativa e porre basi solide per la futura partecipazione in classe (Krashen, 1982; Swain, 2005). Sul piano metodologico, il *pull-out* si presta a un impianto ciclico con un modello *Input–Interaction–Output* con *noticing* guidato. Un ciclo caratterizzato da: input calibrato e multimodale, attività di negoziazione di significato e produzioni orali e scritte accompagnate da feedback formativo e riformulazioni (Gibbons, 2010; Long, 1996; Schmidt, 1990).

La letteratura, tuttavia, sottolinea come la qualità di tale dispositivo dipenda da una serie di condizioni organizzative e metodologiche non sempre scontate. Tra queste si evidenziano: una frequenza articolata in moduli brevi, per evitare l’interruzione del legame con la classe di origine; l’attenzione al livello comunicativo; l’integrazione esplicita tra obiettivi linguistici e contenutistici; la continuità

didattica tra i docenti tramite co-pianificazione e scambio di materiali; e una valutazione criteriale attenta ai progressi individuali (Gibbons, 2009; Black & Wiliam, 1998). Quando queste condizioni sono rispettate, il laboratorio può effettivamente configurarsi come un elemento positivo e funzionale all'apprendimento in quanto *safe space*: un contesto caratterizzato da bassi livelli di “pressione affettiva”, che consente una pratica intensiva e mirata sui bisogni e sulle difficoltà specifiche di gruppi di studenti, con la possibilità di intervenire attraverso compiti calibrati e pienamente realizzabili, alimentando il senso di autoefficacia dello studente (Krashen, 1982; Swain, 2005).

Non vanno però trascurati i rischi insiti in questa configurazione. Se la permanenza fuori dalla classe si prolunga e il laboratorio non mantiene un solido ancoraggio al curricolo e una continuità riflessiva tra quello che succede nei due ambienti di apprendimento, il pericolo è quello di un isolamento sociale e cognitivo: il NAI finisce per perdere contatto con la comunità dei pari e con il flusso dei contenuti disciplinari (Thomas & Collier, 2002). Il *pull-out*, da risorsa temporanea, rischia così di cristallizzarsi in percorso separato, con effetti stigmatizzanti e marginalizzanti. Per mitigare tali criticità, diversi studi raccomandano che il laboratorio abbia una durata limitata e progressivamente decrescente, un suggerimento contenuto anche nelle linee guida italiane (MIUR, 2014). Inoltre, indicano che sia strettamente allineato con le unità affrontate in classe (anticipando o recuperando lessico e generi testuali in uso) e che preveda momenti di restituzione in aula, attraverso mini-presentazioni, poster o identity texts, capaci di rendere visibili alla classe i prodotti del lavoro svolto (Gibbons, 2009; Cummins, 2021; Balboni, 2015). Non meno importante è il raccordo costante con l'insegnante curricolare, condizione necessaria affinché il laboratorio non diventi un binario parallelo ma un trampolino verso la partecipazione piena alla vita della classe.

4.4. Immersione corretta vs sommersione

Immersione e sommersione non si limitano a rappresentare differenze concettuali all'interno di un medesimo fenomeno, ma rimandano a modelli educativi radicalmente distinti e, in larga misura, tra loro antitetici (Baker & Wright, 2017; Genesee, 1987). L'“immersione” correttamente progettata si configura come un ambiente didattico intenzionalmente strutturato, nel quale gli studenti apprendono i contenuti disciplinari attraverso la L2 grazie a strategie che rendono l'input accessibile e ne favoriscono l'uso produttivo. La “sommersione” (*sink or swim*), invece, è l'esito che si produce quando gli alunni vengono inseriti nelle classi ordinarie senza adattamenti relazionali e curriculari né dispositivi di sostegno specifici: una condizione che li espone a flussi linguistici in gran parte incomprensibili e li costringe a far fronte all'apprendimento linguistico attraverso risorse individuali e strategie di sopravvivenza (Krashen, 1981; Baker & Wright, 2017). Nei casi in cui avviene la sommersione, l'alunno neoarrivato è “collocato” in classe e sottoposto al curricolo standard senza misure di adattamento e senza attività di insegnamento L2 (Krashen, 1981): l'idea che sta alla base di questo meccanismo è che basti essere

immersi nel mondo linguistico del paese ospitante per apprenderla. La convinzione che la mera esposizione alla lingua di scolarizzazione basti di per sé a garantirne l'acquisizione, infatti, legittima l'assenza di una progettualità mirata e, al tempo stesso, riduce la questione dell'accoglienza a un problema individuale. In questa prospettiva, la sommersione si configura come una forma implicita di esclusione educativa. Non è difficile immaginare come, in un simile scenario, gran parte dell'input rimanga incomprensibile, con esiti che corrispondono a quello che Krashen (1981) ha definito un "doppio fallimento": l'allievo fatica ad acquisire in modo autonomo la L2 e, ancor meno, a comprendere i contenuti disciplinari, finendo così per accumulare ritardi progressivi.

4.4.1. Che cosa rende "corretta" l'immersione?

Una corretta e efficace immersione richiede precise condizioni di qualità. Tali condizioni riguardano la natura dell'input, la progettazione curricolare, il ruolo della lingua madre e, non da ultimo, la qualità delle interazioni. Lungi dall'essere aspetti tecnici marginali, esse rappresentano le coordinate che distinguono un'esperienza di apprendimento potenzialmente trasformativa da una situazione di semplice esposizione passiva. La letteratura evidenzia quattro requisiti per rendere l'immersione nel contesto classe efficace per l'apprendimento della L2: input comprensibile; co-progettazione didattica; uso della LM; qualità delle interazioni.

Il primo requisito riguarda la progettazione dell'input. Il principio del *comprehensible input* muove dal presupposto che gli studenti non acquisiscono ciò che non capiscono (Krashen, 1985). Non è dunque l'esposizione "naturale" alla L2 a determinare apprendimento, bensì la disponibilità di messaggi comprensibili, processabili e significativi ($i+1$). In assenza di una progettazione dell'input volta a renderlo comprensibile agli apprendenti, gli studenti finiscono per «ricevere solo rumore», poiché *hearing* non equivale a *understanding* (Krashen, 1981).

Un secondo requisito riguarda la progettazione curricolare. L'immersione efficace si fonda sulla definizione di obiettivi linguistici e disciplinari co-pianificati, tarati sulle competenze e sui bisogni individuali degli apprendenti. Piuttosto che relegare la lingua a disciplina separata, una progettazione curricolare orientata all'immersione prevede obiettivi linguistici all'interno delle singole discipline (Genesee, 1994). Ciò implica unità didattiche che prevedano esiti linguistici osservabili (lessico, funzioni e strutture utili al compito) e compiti di contenuto graduati.

Un terzo aspetto interessa il ruolo della lingua madre. L'attivazione mirata delle risorse linguistiche pregresse incrementa le opportunità di apprendimento e accelera l'accesso ai concetti disciplinari, senza porsi in competizione con la lingua di scolarizzazione. In questa prospettiva, l'immersione non può essere concepita come *L2-only*, bensì come *L2-led*, con ponti LM-L2 accuratamente progettati.

L'ultimo requisito riguarda la qualità dell'interazione. Ambienti di apprendimento che riducono l'ansia e valorizzano la partecipazione negoziata degli studenti facilitano l'instaurazione di importanti relazioni tra pari che stimolano interazioni significative (Gibbons, 2015).

4.4.2. Il “triangolo educativo” e i minimi strutturali

Della Putta e Sordella (2022) osservano come il sistema italiano per l'apprendimento della L2 sia costruito come un “triangolo educativo”, un impianto fondato sull'equilibrio di tre principi interdipendenti: immersione, differenziazione e approccio laboratoriale. L'assunto di base è che un apprendimento linguistico efficace non possa avvenire in assenza di uno di questi elementi e, soprattutto, senza il loro equilibrio dinamico. L'interazione e la sinergia tra le tre dimensioni rappresenta, infatti, la condizione affinché il percorso di apprendimento linguistico dei NAI sia efficace. Di fatto, come abbiamo dimostrato nei precedenti paragrafi, l'immersione implica la partecipazione piena e quotidiana degli alunni alla vita della classe, condizione che rende la L2 un veicolo autentico di comunicazione e non un oggetto separato di studio. La differenziazione riguarda l'adattamento mirato di attività, input e valutazioni in relazione alle risorse linguistiche e cognitive degli studenti. L'approccio laboratoriale, infine, prevede la creazione di spazi e tempi protetti, specificamente dedicati all'italiano L2, nei quali gli studenti possono intraprendere percorsi intensivi di sviluppo linguistico, sostenuti da una didattica mirata e calibrata.

Secondo gli autori, se anche solo uno dei lati del triangolo è deficitario si rischiano fallimenti significativi. Di fatto, senza differenziazione, l'inserimento rimane formale, traducendosi in una mera presenza fisica senza reale accesso al sapere. Senza il laboratorio, il percorso di apprendimento della L2 tende a rimanere fragile e caratterizzato da lacune: sebbene l'apprendimento linguistico quotidiano favorisca l'esposizione alla lingua, in assenza di una riflessione specifica e di uno spazio di sperimentazione, l'acquisizione delle competenze rischia di risultare parziale. Senza immersione, infine, si produce un isolamento che priva lo studente della possibilità di sperimentare la lingua in contesti autentici, indebolendo il nesso tra apprendimento linguistico e vita scolastica.

4.4.3. Willingness to Communicate (WTC)

La teoria della Willingness to Communicate (WTC) descrive la propensione dell'apprendente a iniziare spontaneamente una comunicazione in lingua seconda quando se ne presenta l'occasione (MacIntyre et al., 1998). Secondo MacIntyre, l'obiettivo ultimo dell'educazione linguistica non consiste soltanto nello sviluppo delle competenze linguistiche, ma nel far emergere negli studenti la volontà di comunicare in L2. Questa disposizione rappresenta infatti la condizione che permette il passaggio dall'apprendimento all'uso autentico della lingua in situazioni reali di interazione. Per chiarire questa propensione, il costrutto cerca di individuare i meccanismi e i fattori che la sostengono o, al contrario, la inibiscono, mettendo in luce come variabili personali, sociali e contestuali possano incidere sulla

decisione di prendere la parola. In quest'ottica, La WTC in L2 non è concepita come un semplice riflesso della predisposizione generale a parlare nella L1, ma il risultato di una costellazione di variabili alcune stabili, altre fluttuanti, che preparano o ostacolano l'azione comunicativa in un dato momento (ibidem).

Nella dinamica comunicativa in una lingua seconda, tale costrutto assume una forte dimensione situazionale: la disponibilità a comunicare in L2 è la predisposizione ad entrare in conversazione in un momento specifico, con una persona specifica, usando la L2 (ibidem). Ciò implica che la volontà di parlare varia a seconda del contesto e del momento, invece di rimanere costante. Per spiegare la complessità di questo fenomeno, MacIntyre et al. hanno proposto un modello piramidale a sei strati (*layers*), in cui i fattori che influenzano la WTC vengono disposti dal più immediato e transitorio al più profondo e stabile. Al vertice della piramide si trova l'atto comunicativo (uso della L2), preceduto immediatamente dall'intenzione di comunicare (la WTC situazionale vera e propria). Scendendo lungo i livelli, troviamo gli antecedenti situazionali come il desiderio di parlare con uno specifico interlocutore e la fiducia comunicativa momentanea. Il quarto strato è inerente alle propensioni motivazionali più durature come gli atteggiamenti intergruppo, la motivazione interpersonale e la fiducia in sé stessi, mentre il quinto prende in considerazione il contesto affettivo-cognitivo. Alla base della piramide troviamo il contesto sociale e individuale che comprende elementi come la personalità dell'individuo o il clima tra gruppi (ibidem). Il modello illustra dunque l'interazione tra fattori *trait-like* (relativamente stabili, radicati nella personalità e nel contesto sociale dell'apprendente) e fattori *state-like* (contingenti alla situazione immediata) nel determinare la probabilità che un parlante scelga di comunicare in L2.

A partire da questa teoria, numerosi studi hanno esplorato i fattori situazionali immediati che possono far aumentare o diminuire la WTC di un discente in un contesto specifico. Ad esempio, Kang (2005), attraverso uno studio qualitativo, ha osservato che la WTC in L2 può emergere e variare dinamicamente di momento in momento durante una conversazione, in risposta a determinate condizioni psicologiche e contestuali. In particolare, lo studioso identifica tre antecedenti interconnessi che alimentano la disponibilità a comunicare in una situazione: senso di sicurezza, eccitazione e responsabilità (Kang, 2005). Ciò significa che uno studente sarà più propenso a parlare se si sente al sicuro (ad esempio in un ambiente non minaccioso, senza paura di essere giudicato negativamente), se prova interesse o entusiasmo per l'argomento di discussione e se avverte una sorta di responsabilità comunicativa o obbligo positivo nel contribuire alla conversazione (ad esempio, sente che il proprio intervento è atteso o necessario nel gruppo). Altri fattori situazionali specifici influenzano la WTC e hanno un impatto importante sulla volontà di prendere la parola in L2: la familiarità con gli interlocutori (comunicare con persone conosciute vs. sconosciute), il numero di persone presenti e il grado di formalità dell'interazione (parlare in un piccolo gruppo informale vs. davanti a un ampio pubblico formale), nonché l'argomento di conversazione (alcuni temi possono coinvolgere maggiormente lo studente,

stimolandone l'intervento spontaneo). Analogamente, anche la familiarità aumenta la WTC: quando i comunicatori si conoscono già o hanno avuto modo di valutare le rispettive competenze linguistiche, risulteranno più disposti a iniziare uno scambio in L2, rispetto a situazioni in cui l'interlocutore è totalmente nuovo e imprevedibile (Kang, 2005). Anche la dimensione dell'identità rientra tra i fattori che determinano la WTC: se l'atto di parlare in L2 viene percepito come potenzialmente "minaccioso" per l'immagine di sé (ad esempio, il timore di perdere la faccia facendo errori davanti agli altri, specialmente in culture in cui l'errore pubblico comporta imbarazzo sociale), la WTC diminuirà. Al contrario, un discente che integri la L2 nella propria identità comunicativa (sentendosi, in un certo senso, legittimato a parlare come utente di quella lingua) sarà più incline a esporsi verbalmente.

Motivazione, apertura, bassa ansia e alta autoefficacia comunicativa costituiscono condizioni favorevoli affinché la disponibilità a comunicare possa svilupparsi; al contrario, la carenza di motivazione o livelli elevati di ansia possono compromettere anche solide competenze linguistiche, confinando gli studenti in un silenzio difensivo. Sul piano motivazionale e affettivo, esistano legami stretti tra WTC, ansia e autopercezione di competenza linguistica: in particolare, la fiducia comunicativa in L2, che nasce dalla combinazione di bassa ansia comunicativa e alta percezione di competenza (Macintyre et al., 1998; Yashima, 2002).

Negli ultimi anni il costrutto di WTC è stato riformulato e aggiornato per rendere conto anche di aspetti più dinamici, emergenti e relazionali. Attraverso l'utilizzo metodologie *idiodynamic*, MacIntyre e Legatto (2011) hanno mostrato come, durante un'interazione, la WTC possa oscillare anche di secondo in secondo, modificandosi in risposta a micro-eventi quali un sorriso dell'interlocutore, un errore, o una pausa prolungata. Secondo gli autori dello studio, la disponibilità alla comunicazione non deve più essere concepita una disposizione relativamente stabile, bensì come un processo fluttuante che si genera nell'interazione. In questa direzione, MacIntyre (2020) ha rivisto il proprio modello, proponendo di collocare la WTC all'interno del paradigma dei sistemi dinamici complessi: un quadro in cui la disponibilità a comunicare è influenzata da attrattori, instabilità e punti critici che possono produrre cambiamenti improvvisi nello stato del sistema. Ciò contribuisce a spiegare perché studenti solitamente silenziosi possano improvvisamente attivarsi in contesti favorevoli, o al contrario, perché studenti abitualmente loquaci possano interrompere la loro partecipazione in seguito a un evento ansiogeno.

4.5. Affetti, motivazione e identità

Negli studi sull'apprendimento linguistico, il tema dell'emozioni e dell'affetto ha progressivamente assunto un ruolo centrale (Trentanove, 2024). Se per lungo tempo la ricerca si è concentrata quasi esclusivamente sulle dimensioni cognitive e strutturali dell'acquisizione, dagli anni Sessanta in poi è

emersa con forza la consapevolezza che fattori emotivi, motivazionali e identitari influenzano in maniera decisiva i percorsi di apprendimento. Le emozioni non sono semplici “variabili accessorie”, ma componenti che incidono sulla disponibilità all’interazione, sulla resilienza di fronte agli ostacoli e persino sul modo in cui gli studenti si percepiscono come soggetti competenti. La letteratura internazionale, tuttavia, mostra come il concetto stesso di *affect* resti complesso e polisemico, attraversato da definizioni diverse e talvolta contraddittorie.

Il termine affetto, infatti, è impiegato in modi differenti: in alcuni casi è usato come sinonimo di emozione, in altri come termine-ombrello per indicare stati eterogenei che vanno dalle emozioni agli atteggiamenti, dalle disposizioni ai *moods* (Martínez Agudo, 2018). Questa vaghezza del tema ha favorito la nascita di un campo di studi ampio e stratificato, oggi spesso raccolto sotto l’etichetta di *Affective Studies*, che riunisce prospettive spesso anche radicalmente divergenti (Trentanove, 2024). Due grandi tradizioni ne costituiscono i poli principali: da un lato le *Affective Sciences*, di matrice neuroscientifica e psicologica, dall’altro la *Affect Theory*, di ispirazione filosofico-culturale e post-strutturalista (Hogan, 2016).

Le *Affective Sciences* hanno posto al centro della ricerca i meccanismi neurobiologici delle emozioni e il loro ruolo evolutivo e cognitivo. Il dibattito si è sviluppato in una continua tensione dialettica tra le prospettive essenzialiste, che concepiscono le emozioni come universali, innate e localizzabili in specifiche aree cerebrali (Ekman, 1992, 1993; Ekman et al., 1969), e le prospettive costruzioniste, secondo cui le emozioni sono costruzioni concettuali e culturali, prodotte dall’interazione tra linguaggio, società e processi cognitivi (Barrett, 2006b, 2006a, 2018). Tra questi polari si collocano modelli come la teoria percettivo-associativa, che sottolinea il legame tra percezioni e risposte emotive (Hogan, 2016), e l’*appraisal theory*, che interpreta le emozioni come valutazioni degli eventi in rapporto ai propri scopi e valori (Oatley, 2012).

Sul versante della *Affect Theory*, il dibattito è stato alimentato dai contributi di studiosi come Deleuze e Guattari, Foucault o Lacan e si è sviluppato come approccio critico e politico più che come paradigma unitario. In questa prospettiva, l’affetto non è concepito come uno stato interno o individuale delle persone, bensì come forza relazionale, pre-soggettiva e pre-cosciente che plasma connessioni tra i corpi e il mondo (Clough & Halley, 2007; Leys, 2011, 2017). Al contrario delle scienze affettive che tendono a presentarsi come cumulative e sistematiche, le posizioni interne alla *Affect Theory* mantengono un carattere frammentato, interdisciplinare e meno codificato, ma capace di offrire uno sguardo originale e critico sui legami tra emozioni, soggettività e strutture di potere (Beatty, 2013, 2019).

4.5.1 La svolta affettiva in educazione linguistica

Nella didattica delle lingue, molteplici fattori concorrono a determinare l’esperienza di apprendimento: motivazione, provenienza, percorso scolastico, clima della classe e contesto extrascolastico sono

variabili profondamente interconnesse e reciprocamente interdipendenti che possono favorire o ostacolare i risultati. All'interno di questo ambito, il ruolo di affetto ed emozioni si è progressivamente affermato come variabile fondamentale (P. E. Balboni, 2022). Se in passato la ricerca glottodidattica tendeva a privilegiare la razionalità, relegando le emozioni al ruolo di disturbi o interferenze all'apprendimento (Arnold, 1999), oggi è ampiamente riconosciuto che i processi emotivi influenzano profondamente l'acquisizione linguistica e costituiscono parte integrante della disciplina.

Di fatto, negli anni gli studi sul ruolo dell'affetto e delle emozioni nell'apprendimento di una lingua hanno subito un incremento significativo: un'analisi condotta da Dewaele (2019) mostra come nel *Modern Language Journal* si sia passati da una media di 7,6 articoli annui dedicati alle emozioni nel periodo 1917–2009 a 22,5 nel decennio 2010–2021. In Italia, un'analisi del corpus contenuto nella “Bibliografia dell'Educazione Linguistica in Italia” curata da Balboni conferma lo stesso trend: tra il 1969 e il 1999 solo otto titoli affrontavano affetto o emozioni, saliti a trentadue nel decennio 2000–2010 e a cinquantacinque tra il 2011 e il 2021 (Trentanove, 2024). Ciò riflette un vero cambio di paradigma nella ricerca, che alcuni autori hanno definito svolta emotiva (*affective turn*) (Dewaele & Li, 2020; C. J. White, 2018).

Secondo la ricostruzione di Dewaele et al. (2020), la storia della ricerca sull'affettività in ambito SLA può essere letta in tre fasi:

- *Emotion Avoidance Phase* (anni '60–'80), in cui le emozioni venivano considerate fattori irrazionali, di ostacolo all'apprendimento linguistico; lo sforzo principale era quello di circoscrivere i processi cognitivi, evitando di riconoscere il ruolo degli stati affettivi.
- *Anxiety-Prevailing Phase* (anni '80–2010), quando emerge la consapevolezza del legame tra emozioni e apprendimento, con un'enfasi quasi esclusiva sulle emozioni negative, in particolare sull'ansia da lingua straniera. Nascono in questa fase la teoria del filtro affettivo di Krashen (1985) e la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* di Horwitz et al. (1986).
- *Positive and Negative Emotions Phase* (dal 2010 a oggi), in cui le emozioni positive e negative vengono concepite come “carburante” dell'apprendimento (MacIntyre et al. 2016). Non solo ansia e stress, ma anche entusiasmo, curiosità, piacere e enjoyment sono indagati come fattori centrali. La Positive Psychology in SLA diventa un filone consolidato (Dewaele & MacIntyre 2014).

Nella recente letteratura internazionale in educazione linguistica, la crescente centralità degli affetti si è tradotta in approcci provenienti da tendenzialmente da due prospettive: da un lato, la psicologia cognitiva e positiva che tende a trattare emozioni e motivazione come variabili individuali misurabili; dall'altro, gli studi critici e culturali che le concepiscono come processi relazionali e situati, collegati a identità, potere e contesto sociale (Benesch, 2012, 2016, 2019; Pavlenko, 2013).

Fondandosi sull'impianto proposto dall'approccio "classico/essenzialista" delle emozioni, predominante nelle *affective sciences* fino agli ultimi anni, la ricerca glottodidattica ha, nel tempo, elaborato una serie di costrutti cardine per spiegare perché e come gli stati affettivi individuali incidano sull'apprendimento e sull'acquisizione della L2. Negli studi afferenti a questo tipo di approccio, ansia, interesse, piacere, fiducia sono trattati come variabili relativamente stabili e misurabili: la loro modulazione diventa una leva per migliorare accesso all'input, partecipazione e risultati. È in tale cornice che trovano posto proposte teoriche come il filtro affettivo di Krashen (1985) e la vasta linea di studi sull'ansia da lingua straniera (Horwitz, 2001; P. D. MacIntyre & Gardner, 1991; Teimouri, 2017; Teimouri et al., 2019), ma anche le ricerche motivazionali di orientamento classico (Eccles & Wigfield, 2002) e la Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Tutti questi contributi, pur diversi tra loro, condividono l'idea che emozioni "positive" come interesse, piacere e fiducia vadano potenziate, mentre emozioni "negative" come ansia o frustrazione debbano essere mitigate attraverso pratiche didattiche mirate (Arnold, 1999; Caon, 2006; Balboni, 2014).

In continuità con tale tradizione si collocano anche approcci più recenti, che pur innovativi restano ancorati a un lessico emotivo discreto/valoriale. Il L2 *Motivational Self System* di Dörnyei (Dörnyei, 2014; Dörnyei & Ushioda, 2009) e gli studi di *Positive Psychology in SLA* (P. D. MacIntyre et al., 2019; P. D. MacIntyre & Gregersen, 2012) ribadiscono infatti che la qualità dell'apprendimento linguistico dipende dalla modulazione degli stati emotivi interni e dalla loro traduzione in motivazione¹¹, impegno e benessere.

In Italia, l'attenzione verso le emozioni positive si è manifestata principalmente a partire dagli anni Duemila, con ricerche sul piacere (Caon, 2006; Serragiotto, 2006), che si è evoluta nel tempo su un'attenzione al benessere e alle emozioni degli apprendenti e degli insegnanti (P. E. Balboni, 2014b; Caon, 2020; Menegale, 2022). Anche la tradizione italiana dell'approccio umanistico-affettivo (Caon, 2006; Balboni, 2014) si inserisce nello stesso quadro, ponendo al centro la necessità di ridurre l'ansia e valorizzare il piacere, la creatività e la cooperazione.

4.5.2. Nuovi approcci legati a emozioni e affetto

Accanto (e in parte in reazione) agli approcci "classici", che trattano le emozioni come stati discreti, relativamente stabili e in larga misura universali, negli ultimi anni si sta affermando un ripensamento teorico che guarda all'affettività in chiave più critica, complessa e situata. Questo spostamento si articola lungo due direttrici principali, tra loro non necessariamente collegate. Da un lato, a partire dal dibattito interno alle *affective sciences*, si è sviluppata una critica all'universalismo emotivo, con

¹¹ Come evidenzia Benucci (2021b, p. 26), la motivazione è stata interpretata attraverso approcci eterogenei. In questo paragrafo si farà riferimento alla dimensione centrata sugli aspetti emotivi e metacognitivi, mentre nel successivo si cercherà di integrare tale prospettiva con gli elementi sistemico-relazionali.

l'emergere di modelli costruzionisti che interpretano le emozioni come prodotti culturali e concettuali piuttosto che come reazioni innate e universali. Dall'altro, i contributi provenienti dall'*affective theory* di matrice critica e post-strutturalista hanno elaborato una lettura delle emozioni in termini relazionali e politici, mettendo in luce il loro carattere posizionale e profondamente connesso alle dinamiche di potere e nei processi educativi.

Sul versante neuroscientifico, la teoria dominante, denominata *Basic Emotion Theory* (BET), secondo cui un set di emozioni basilari sarebbe innato, universale e riconoscibile attraverso segnali espressivi standardizzati, è stata negli ultimi decenni sottoposta a un forte processo di revisione critica. Sebbene questo modello mantenga ancora numerosi sostenitori, sempre maggiori evidenze recenti hanno messo in discussione alcuni fondamenti dell'impianto della BET, tra cui: la corrispondenza univoca tra specifiche emozioni e aree cerebrali circoscritte; l'idea delle emozioni discrete; l'universale modalità di esprimere le emozioni; e la capacità naturale di riconoscerle a partire dalle espressioni (Russell, 1994, 2003). Secondo i critici della BET, piuttosto che "moduli" separati e indipendenti, le emozioni sembrano emergere dall'integrazione dinamica e complementare di reti neurali diffuse, coinvolte in processi cognitivi e corporei più generali (Lindquist et al., 2012). In questa prospettiva, la *Theory of Constructed Emotion* di Barrett (2017) sostiene l'idea che le emozioni non siano programmi biologici predefiniti, ma categorie concettuali che il cervello apprende e utilizza per interpretare le sensazioni interocettive alla luce di schemi linguistici e culturali e predire i futuri accadimenti per predisporre adeguati atteggiamenti reattivi. Ipotesi a favore delle teorie costruzioniste troverebbero supporto anche nella documentazione della variabilità inter- e intraculturale nel *linguaging* delle emozioni, ossia nei repertori lessicali e pragmatici attraverso cui le sensazioni vengono nominate e rese comprensibili: È stato infatti osservato che le parole relative all'emozione non sono equivalenti né sovrapponibili tra lingue e culture (Boiger et al., 2018; Boiger & Mesquita, 2012; Chentsova-Dutton & Tsai, 2010).

Le implicazioni dell'apporto del costruzionismo all'educazione linguistica non sono marginali: ad esempio, categorie apparentemente intuitive come "ansia" o "piacere" potrebbero non essere invariante tra contesti. Questo solleva interrogativi sulla validità su quei costrutti elaborati negli anni dalla ricerca glottodidattica che si basano sulla misurazione e sull'uso pedagogico degli stati affettivi. In questa direzione sembra quindi opportuno spostare l'attenzione dal "quanto" (es. quanta ansia provano gli studenti) al "come" (come tale esperienza viene costruita, nominata e resa significativa in uno specifico contesto culturale e linguistico) (Boiger & Mesquita, 2012; Mesquita, 2022).

Come abbiamo visto, parallelamente alle *affective sciences*, negli *affective studies* umanistici e nella pedagogia critica si è sviluppata una concezione spiccatamente relazionale e politica dell'affettività. Nel suo lavoro più influente, Ahmed analizza il modo in cui le emozioni strutturano e modellano il mondo delle persone, creando relazioni indissolubili tra corpi, segni, oggetti e gruppi. Il mondo, sostiene

Ahmed, è costellato da *sticky objects*, oggetti “appiccicosi” con cui gli individui entrano in relazione e con i quali restano invischiati attraverso processi affettivi (Ahmed, 2004). Riportando queste riflessioni all’interno della cornice di apprendimento linguistico nelle classi, ciò si traduce nel fatto che fiducia, vergogna, orgoglio o paura non possono essere identificati soltanto come stati interni delle persone. Questi autori ci invitano a ripensare i processi affettivi come prodotti del posizionamento e delle interazioni con i mondi, gli oggetti e le persone che compongono l’universo della classe, considerando al contempo gli effetti delle relazioni di potere, dei regimi normativi e delle disposizioni che gli individui assumono nei confronti dell’ambiente (Zembylas, 2012).

Questo doppio spostamento della letteratura accademica (verso modelli costruzionisti o critico-relazionali) ha ricadute dirette sulla progettazione didattica per i NAI. Primo, sul piano concettuale non si può dare per scontato che strumenti e scale sviluppati in un determinato contesto culturale mantengano la medesima validità in un altro contesto. È necessario interrogare l’equivalenza semantica e l’invarianza degli strumenti emotivi e motivazionali, e affiancare a tali strumenti modalità narrative e discorsive che consentano agli apprendenti di attribuire senso alle proprie esperienze con le loro parole (Pavlenko, 2013; Prior, 2019). Secondo, sul piano della progettazione, se emozioni e identità sono co-costruite nelle interazioni tra persone e il contesto, le pratiche didattiche ed educative devono agire sulle condizioni sistemiche che generano ansia o silenzio, non solo sulla “gestione” individuale del sentimento (ad es., co-costruire norme di partecipazione e rituali di sicurezza che distribuiscano la parola e riconoscano i repertori plurilingui). In altri termini, è importante evitare di naturalizzare le modalità con cui le emozioni vengono concettualizzate ed espresse nella nostra lingua e nel nostro contesto e spostare l’attenzione verso i processi di razzializzazione che possono svalutare i processi affettivi dei NAI. Una pedagogia attenta agli affetti diventa, in questo senso, una pedagogia della giustizia, orientata a redistribuire riconoscimento e voce all’interno della classe (Ahmed, 2004; Benesch, 2017; Pavlenko, 2013).

4.5.3. NAI ed emozioni nella scuola primaria: una triplice criticità

A partire dalle considerazioni sviluppate nei precedenti paragrafi, l’inquadramento, l’analisi e il successivo uso delle emozioni nei percorsi dei NAI nella scuola primaria devono essere ripensati alla luce di una triplice criticità.

La prima criticità è di ordine teorico-accademico e riguarda l’evoluzione dei modelli interpretativi delle emozioni. Il passaggio da un approccio essenzialista e universalista, che concepiva le emozioni come entità universali e biologicamente determinate (Ekman, 1992), a un approccio costruttivista e situato, che le considera prodotti dell’interazione sociale e culturale (Barrett, 2017), si accompagna oggi a una visione ecologico-politica che mette in luce la dimensione relazionale e di potere delle emozioni (Ahmed, 2004). Questo spostamento impone di rivedere l’intero impianto teorico ed educativo costruito

attorno ad esse. Non si tratta di un cambiamento neutro: influenza profondamente il modo in cui insegnanti e operatori leggono le espressioni emotive dei bambini e ne guidano la regolazione all'interno delle pratiche scolastiche. Lo sguardo critico va dunque rivolto al modo in cui l'educazione, l'antropologia e la glottodidattica hanno storicamente guardato alle emozioni e a come tali prospettive abbiano influenzato sia gli specialisti, nella creazione di tecniche glottodidattiche specifiche (Dewaele, 2015), sia le credenze operative che orientano le pratiche quotidiane di insegnanti e operatori scolastici. Questo orientamento critico ci spinge, da un lato, a rivedere le tecniche già consolidate e a immaginare possibili modulazioni e innovazioni, dall'altro ad avviare un processo di disseminazione dei concetti e delle cornici teoriche emergenti, sia nei contesti educativi sia in quelli formativi, a partire dai percorsi universitari.

La seconda criticità riguarda la fascia d'età. Nel periodo della scuola primaria (6–11 anni) il sistema emotivo è ancora in piena formazione: le competenze di regolazione, di comprensione e di attribuzione di significato agli stati emotivi propri e altrui non sono ancora stabilizzate, ma si sviluppano progressivamente attraverso l'interazione con i contesti sociali e culturali (Saarni, 1999). In questa prospettiva, i bambini dipendono in maniera significativa dai contesti educativi e relazionali (famiglia, insegnanti e pari) per consolidare competenze socio-emotive, sviluppare capacità riflessive e acquisire strumenti di gestione emotiva. Da ciò deriva la necessità di inquadrare le emozioni dei bambini non come un patrimonio già formato, ma come un processo dinamico e in costruzione, che richiede sostegno intenzionale e mediazione educativa. In questa prospettiva, la scuola non può limitarsi a riconoscere o a contenere le manifestazioni emotive, ma deve diventare uno spazio di apprendimento socioaffettivo in cui i bambini siano messi nelle condizioni di sperimentare, esprimere e riflettere sulle proprie emozioni, guidati attraverso personale formato e consapevole. La regolazione emotiva non è infatti una competenza che si sviluppa spontaneamente in modo lineare, ma dipende dall'interazione continua con gli adulti significativi e dai modelli che questi forniscono (Denham et al., 2007). È attraverso pratiche quotidiane, come il dialogo, la narrazione, la riflessione, il gioco simbolico e le interazioni di gruppo, che i bambini apprendono a nominare le emozioni, a riconoscerne le sfumature e a costruire repertori condivisi per interpretarle (Saarni, 1999). Solo in questo modo è possibile offrire ai bambini strumenti per trasformare le emozioni in risorse di crescita, invece che in ostacoli alla partecipazione e all'apprendimento. Per i NAI, questo lavoro appare ancora più rilevante: la costruzione di un linguaggio emotivo condiviso, sostenuta dall'azione educativa, rappresenta una condizione necessaria per superare spaesamenti, incomprensioni e barriere culturali.

La terza criticità è specifica dei NAI e riguarda l'esposizione simultanea a più sistemi socioculturali. Non si tratta soltanto di differenze nelle regole di espressione emotiva (*display rules*), ma di divergenze più profonde che investono concezioni, scopi e script emotivi, ossia i modelli culturali che orientano cosa

sia appropriato provare, quando mostrarlo e come interpretarlo (Mesquita, 2001). L'esperienza migratoria non può essere letta come una sequenza lineare di un "prima" (il contesto di origine) e di un "dopo" (il contesto di arrivo): i bambini vivono piuttosto una condizione di co-presenza, nella quale sistemi emotivi diversi si intrecciano quotidianamente. Ciò avviene non solo nel rapporto tra scuola e famiglia, ma anche in una prospettiva transnazionale, che mantiene vivi riferimenti affettivi e culturali al paese di origine attraverso reti parentali e comunitarie. Questo disallineamento normativo può generare frustrazione, senso di spaesamento e malessere, soprattutto quando mancano adulti in grado di riconoscere la specificità di tale condizione e di accompagnarla in maniera consapevole. Nei percorsi scolastici dei NAI, inoltre, la dimensione linguistica si intreccia con quella emotiva: nominare, narrare e riflettere sulle emozioni in (e tra) più lingue modella ciò che può essere espresso e regolato, incidendo sul significato che i bambini attribuiscono ai propri stati interni (Pavlenko, 2005).

La condizione dei NAI si configura dunque come una duplice sfida: da un lato riguarda bambini che, per ragioni legate all'età, non dispongono ancora di un impianto emotivo pienamente consolidato; dall'altro si colloca nell'esperienza di vivere "a cavallo" tra sistemi socioculturali differenti, che propongono concezioni e pratiche emotive talvolta divergenti. Questa duplicità diventa una vera e propria triplice criticità se consideriamo anche il livello teorico e sociale: il modo in cui, accademicamente ed educativamente, definiamo e utilizziamo il concetto di emozione orienta in maniera decisiva le pratiche di accoglienza e le opportunità di crescita che vengono offerte ai bambini.

4.5.4. Nuove proposte

Come è emerso nei paragrafi precedenti, le nuove traiettorie teoriche sembrano concordi nell'esigenza di spostare il baricentro dall'idea di "gestire stati interni" a quella, più ampia e situata, di progettare vere e proprie ecologie affettive. In queste ecologie, emozioni, linguaggi e identità dei NAI non sono semplicemente "variabili da monitorare", ma diventano oggetto di riflessione e co-costruzione all'interno di pratiche didattiche, educative e istituzionali.

Questo spostamento implica un lavoro di interpretazione critica e riflessiva: non si tratta più di "promuovere emozioni positive", ma di comprendere come esse vengano modellate da dispositivi, norme e gerarchie che attraversano la vita di classe. In tal senso, una didattica sensibile ai processi affettivi si confronta inevitabilmente con questioni di potere e con processi sociali di inclusione ed esclusione che travalicano la classe e la scuola. Per questo, le proposte più recenti invitano a un'attenzione ai contesti, alle storie e alle relazioni, piuttosto che a una semplice "gestione" delle emozioni. In questa prospettiva, il compito della glottodidattica contemporanea in relazione alla dimensione emotiva, potrebbe consistere non tanto nel prescrivere stati affettivi desiderabili o non desiderabili durante l'apprendimento, quanto nel creare spazi e pratiche in cui la diversità degli stati

affettivi venga affermate, riconosciuta, discusse e, quando necessario, anche messe criticamente in questione (Ahmed 2004; Benesch 2017; Trentanove 2024).

Dal lessico universale alle esperienze vissute: ripensare le attività emotive in classe

Come discusso nei capitoli precedenti, la questione del lessico emotivo rappresenta uno dei nodi più delicati da affrontare nell'educazione linguistica. Le attività centrate sulle emozioni, se basate su approcci classici e universalisti, finiscono infatti per appiattire la varietà semantica e culturale dei repertori portati dai NAI (Russell 1994; Wierzbicka 1999). In tal modo rischiano non solo di semplificare la complessità, ma anche di ostacolare l'affermazione del punto di vista dell'alunno, compromettendo una prospettiva di giustizia epistemica.

Sul piano propositivo, ciò dovrebbe spingere scuole e insegnanti a sviluppare pratiche attente alla non equivalenza interlinguistica delle etichette emotive e, parallelamente, a dotarsi di strumenti capaci di far emergere le modalità con cui gli apprendenti nominano e interpretano le proprie esperienze. Diari riflessivi, interviste narrative o compiti metalinguistici sulle parole dell'emozione in LM/L2 non andrebbero considerati come semplici attività aggiuntive, ma come occasioni per rendere visibile il modo in cui gli studenti costruiscono significato. Se le emozioni si radicano in un vissuto e prendono forma in un contesto, allora le attività che le coinvolgono non possono essere applicate come tecniche "pronte all'uso", ma vanno ripensate a partire dai punti di vista soggettivi degli apprendenti. Ciò vale anche per pratiche spesso date per scontate, come quelle legate al clima di classe, al filtro affettivo o alla partecipazione comunicativa, che necessitano invece di essere rilette criticamente e situate nelle traiettorie esperienziali degli studenti.

Ripensare oggetti, spazi e percorsi dell'apprendimento linguistico

La prospettiva neomaterialista invita a considerare l'aula non come semplice contenitore di attività, ma come un assemblaggio di corpi, testi, oggetti, tecnologie e spazi che co-producono esiti affettivi e cognitivi (Barad, 2003; Deleuze & Guattari, 1987; Pennycook, 2018). In questa visione, gli artefatti non sono meri supporti, ma veri e propri attanti, capaci di orientare posture, tempi e possibilità di partecipazione. Studi recenti mostrano, ad esempio, come pratiche pedagogiche di stampo neomaterialista e multimodale in classi di newcomer possano attivare configurazioni affettive inattese, in grado di spostare la traiettoria di una lezione e di generare riconoscimento e agency (Waterhouse, 2021). Un contributo particolarmente illuminante in questa direzione è quello di Benesch (2012), che, riprendendo da Ahmed la nozione di "*sticky objects*" (Ahmed, 2010), analizza oggetti che ad una prima analisi potrebbero risultare neutri: i dizionari di lingua. La studio mostra come tali strumenti possano assumere una valenza affettiva ambivalente, in cui si riversano conflitti sistemici: se per molti insegnanti i dizionari di lingua rappresentano risorse fondamentali che aprono a percorsi didattici positivi e nuove possibilità di apprendimento, per diversi studenti immigrati essi diventano invece fonte

di frustrazione e incertezza, rappresentando un oggetto che marca le differenze e che non garantisce quell'accesso alla lingua che promette. Il dizionario finisce così per configurarsi come uno spazio relazionale in cui si condensano tensioni, aspettative deluse e vissuti emotivi contrastanti legati all'apprendimento della lingua.

Riportato nell'ambito dell'accoglienza dei NAI, questo approccio si traduce in una cura progettuale che riguarda spazi, percorsi, oggetti con cui lo studente entra quotidianamente in contatto. Elementi che devono acquisire un significato e un senso dentro la "vita didattica" del NAI e devono essere orientati da un duplice obiettivo: comfort, ossia la possibilità di sentirsi a proprio agio, e stimolo, cioè l'occasione di sentirsi motivati e ingaggiati. L'attenzione si sposta così dall'oggetto in sé al modo in cui esso viene vissuto, interpretato e alla relazione inscindibile che si crea tra quel oggetto e l'apprendente, all'interno di un più ampio reticolo di connessioni con il passato, il presente e il futuro della persona. In questa prospettiva assumono particolare rilevanza gli oggetti personali e i luoghi vissuti quotidianamente in prima persona: il banco, la sedia, ma soprattutto gli artefatti che possono essere manipolati e trasformati. Tra questi, il quaderno potrebbe emergere come dispositivo privilegiato: non solo contenitore di conoscenza e oggetto in cui vengono svolti gli esercizi, ma luogo in cui si depositano le tracce affettive dell'apprendimento linguistico. Un oggetto in divenire che viene costantemente plasmato e modellato e a cui si lega la nostra storia educativa e le nostre esperienze di apprendimento. Quando il quaderno viene scritto, riletto, annotato, condiviso o persino osservato da altri, esso diventa un mediatore relazionale e affettivo, capace di orientare il percorso linguistico e di sostenere la costruzione di competenze bilingui.

Politicizzare gli affetti: norme, poteri e lavoro emotivo

Se le emozioni "circolano", si modellano e "aderiscono" a persone, segni e gruppi, esse non si limitano a descrivere stati interni, ma contribuiscono a organizzare appartenenze e distanze, inclusioni ed esclusioni (Ahmed 2004, 2010). In classe, "felicità", "vergogna", "orgoglio" o "paura" diventano così effetti di posizionamento, prodotti di regimi di legittimità sociale e linguistica e da aspettative. Politicizzare gli affetti significa, allora, agire su più livelli. In una prima fase, riflettere ed esplicitare le *feeling rules* che prescrivono ciò che è emotivamente appropriato per studenti e docenti, insieme ai costi del relativo *emotion labor* (Benesch 2017). Successivamente, rinegoziare le norme costruendo nuovi orizzonti di senso e di legittimità (Zembylas, 2012). In questo modo discutere le emozioni acquisisce un significato "politico". La vergogna o l'orgoglio, ad esempio, non sono solo "sentimenti" ma modalità attraverso cui la scuola conferma o destabilizza gerarchie, produce soggetti docili o li rende capaci di resistenza. In questa prospettiva, strumenti come i patti affettivi di classe o la co-progettazione di rituali non sono soltanto buone pratiche di convivenza, ma dispositivi critici che possono redistribuire riconoscimento e voce, sottraendo l'apprendimento della L2 ai meso-processi

sociali che caratterizzano la vita degli apprendenti (come l'invisibilità o l'auto-svalutazione). Politicizzare gli affetti implica anche espandere il raggio d'azione oltre la classe, interrogando le logiche istituzionali che strutturano il sistema scolastico e il territorio in cui la scuola è inserita, creare spazi di giustizia affettiva. Le regole implicite di valutazione, i dispositivi organizzativi, le attese sociali verso i NAI modellano profondamente ciò che è emotivamente possibile o impossibile. Politicizzare gli affetti diventa così un compito collettivo della scuola e del territorio: un lavoro di tessitura che mira a rendere affettivamente abitabili i luoghi dell'apprendimento linguistico.

Le emozioni come porta di accesso narrativa ai mondi dell'apprendente

Le riflessioni di Beatty (2013, 2014, 2019) su emozioni e affetto invitano a concentrarsi sullo studio di quelle caratteristiche divergenti che, differenziando, rendono ogni episodio emotivo un'esperienza unica; differente non solo per ciascun individuo, ma perfino rispetto ad altre esperienze vissute dalla stessa persona. Da questa prospettiva emergono due aspetti centrali. In primo luogo, le emozioni non sono «niente se non particolari» (Beatty 2013: 419): prendono forma nell'«hic et nunc» dell'interazione, intrecciando biografie, aspettative e contesti. È il loro carattere soggettivo, egocentrico e irripetibile a costituirne il tratto distintivo. In secondo luogo, ogni episodio emotivo è biografico e narrativo in quanto il suo significato non si esaurisce nell'attimo in cui si manifesta, ma si costruisce ed evolve nel tempo, in dialogo con esperienze pregresse e con anticipazioni del futuro. Ciò che conferisce forza e risonanza a un'emozione non è quindi la sua appartenenza a una categoria astratta, ma la sua collocazione in una traiettoria di vita.

Ne discende il consiglio di adottare un approccio che privilegi le narrazioni etnografiche, le sole, secondo l'autore, capaci di restituire toni, sfumature e contraddizioni agli episodi affettivi (M. Jackson, 2004; Vitebsky, 2005). Queste narrazioni, tuttavia, non vanno assunte come trascrizioni fedeli della realtà, poiché portano con sé due rischi: l'illusione di coerenza, che tende a organizzare in un racconto lineare ciò che è in realtà caotico, e la presunzione di universalità, che può rendere inadeguato l'uso di certe forme narrative in contesti culturali diversi. Nonostante tali limiti, il linguaggio rimane una risorsa cruciale nell'approfondimento delle dimensioni emotive. In particolare, risulta efficace riflettere e far riflettere sulle parole emotive, che non vanno concepite come il punto di arrivo della ricerca, ma come porte di accesso ai mondi e alle storie degli apprendenti: inneschi e stimoli che aprano ai racconti biografici e favoriscano lo sviluppo di una maggiore granularità emotiva¹².

In questa prospettiva, si propone di rielaborare il concetto di «*rich points*» introdotto da Agar (1996). Per l'antropologo, questi si configurano come quei momenti di stupore in cui, durante il lavoro etnografico, il ricercatore si accorge che le proprie idee sul mondo, spesso date per scontate, non sono adeguate a

¹² La capacità di distinguere e nominare sfumature affettive sottili, con ricadute positive sulla comunicazione, sull'empatia e sull'apprendimento linguistico (Barrett 2017; Pavlenko 2005).

spiegare ciò che sta accadendo. Nella nostra proposta (Trentanove, 2024) si propone di rielaborarli in chiave didattica modulati come “parole ricche”: parole-emozione (in LM o in L2) che stimolano il racconto e il dialogo in classe, mettendo in luce le differenze e la situazionalità del vissuto emotivo e rendendo i partecipanti consapevoli che i concetti utilizzati per descrivere le proprie emozioni non coincidono necessariamente con quelli degli altri. In tal modo, queste parole mettono in crisi le categorie abituali e aprono spazi di ascolto non giudicante e di negoziazione del senso (Trentanove, 2024). Le “parole ricche”, così intese, permettono di esplorare i mondi emotivi degli apprendenti e di mettere in discussione le assunzioni implicite che regolano la vita della classe. Su questa base, diventa possibile sviluppare una comunità emotiva (Rosenwein, 2006) fondata su regole, rituali e lessici condivisi, capace di generare spazi di “incertezza sicura”.

PARTE II: LA RICERCA

5. Il contesto della ricerca

Questo capitolo offre una ricostruzione articolata dell'ambito tematico, del quadro normativo e del contesto all'interno del quale si incardina la ricerca. Nel §5.1 viene inquadrato il fenomeno dell'inserimento scolastico degli studenti stranieri neoarrivati (NAI) a livello nazionale e in prospettiva storica. Successivamente nel §5.2, si passano in rassegna le principali fonti normative che incidono, direttamente o indirettamente sul tema dell'accoglienza scolastica, mentre nel e §5.3 si analizzano le forme che assumano i protocolli scolastici di accoglienza.

Infine, nel §5.4 si passa in rassegna il contesto locale in cui è stata svolta la ricerca etnografica: il Comune di Prato. In particolare, nel §5.4.1 e §5.4.2 vengono analizzati gli aspetti storici e socioculturali che permettono di comprendere alcuni dei più importanti fenomeni che influenzano la realtà contemporanea pratese. Il §5.4.3 affronta il fenomeno migratorio in un'ottica storica e il §5.4.4 si approfondisce il tema della migrazione cinese dal punto di vista storico e antropologico. Il §5.4.5 riporta l'analisi tra distribuzione geografica e migrazione, mostrando l'importanza della questione abitativa nel fenomeno dell'accoglienza. Infine, nel §5.4.6 si approfondisce le caratteristiche della scuola pratese alla luce del fenomeno migratorio distribuito nel territorio e si analizza gli interventi introdotti dall'Ufficio Immigrazione che hanno portato alla creazione del cosiddetto "Modello Prato". Nel §5.4.7 vengono esaminate le caratteristiche dei due istituti comprensivi maggiormente coinvolti nella ricerca, illustrandone le ragioni della scelta. Il capitolo si chiude con una panoramica sulle tipologie di doposcuola presenti a Prato (§5.4.8), di cui vengono descritte le caratteristiche principali.

5.1. L'inserimento scolastico degli studenti NAI: quadro nazionale e principali tendenze

Nel corso degli ultimi cinque anni scolastici, i dati nazionali relativi ai nuovi arrivi di alunni con Cittadinanza Non Italiana (CNI) mostrano un andamento fortemente influenzato dai mutamenti sociopolitici globali, dalle dinamiche migratorie e dagli effetti a medio termine della pandemia. Se nel biennio 2018/2019–2019/2020 il numero totale di nuovi arrivi si manteneva stabile attorno alle 23.000 unità, nel 2020/2021 si registra un brusco calo, con soli 16.010 nuovi ingressi¹³: un dato da leggere alla luce delle restrizioni agli spostamenti dovuta alla crisi sanitaria globale. Tuttavia, a partire dal 2021/2022 si assiste a una ripresa dei flussi migratori, culminata nel 2022/2023 con un significativo

¹³ Fonte Ministero dell'Istruzione e del Merito - Ufficio di Statistica (2024).

incremento del 51,9% rispetto all'anno precedente (Tabella 3). Questo aumento interessa trasversalmente tutti i gradi scolastici, segno di una riattivazione delle migrazioni familiari e adolescenziali, che avevano subito un rallentamento nei due anni precedenti, con picchi nella scuola primaria (+56%) e nella secondaria di secondo grado (+52,7%).

Analizzando i nuovi arrivi in rapporto al totale degli studenti (Tabella 4), si osserva una tendenza che delinea un'incidenza ancora contenuta ma in crescita: si passa infatti dallo 0,2% del 2020/2021 allo 0,4% del 2022/2023. Più significativo, invece, è il dato relativo all'incidenza dei nuovi arrivi sul totale degli studenti stranieri (Tabella 5), che evidenzia l'importanza crescente di questa componente negli anni tanto da arrivare, nell'A.S. 2022/2023 a quasi 4 NAI su 100 CNi, con picchi del 5,6% nella secondaria di primo grado e del 4,8% nella secondaria di secondo grado.

Tabella 3 Nuovi arrivi di alunni con CNi per anno scolastico, fonte Ministero dell'Istruzione e del Merito - Ufficio di Statistica (2024)

Anni scolastici	Totale	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
2018/2019	22.984	5.933	8.773	8.278
2019/2020	22.701	4.826	9.578	8.297
2020/2021	16.010	4.121	5.617	6.272
2021/2022	19.214	4.781	7.329	7.104
2022/2023	29.186	7.459	10.877	10.850
Var % 2022/23 su 2021/22	51,9%	56,0%	48,4%	52,7%

Tabella 4 Nuovi arrivi sul totale degli studenti, fonte Ministero dell'Istruzione e del Merito - Ufficio di Statistica (2024)

Anni scolastici	Totale	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
2018/2019	0,3%	0,2%	0,5%	0,3%
2019/2020	0,3%	0,2%	0,6%	0,3%
2020/2021	0,2%	0,2%	0,3%	0,2%
2021/2022	0,2%	0,2%	0,4%	0,3%
2022/2023	0,4%	0,3%	0,7%	0,4%

Tabella 5 Nuovi arrivi sul totale degli studenti stranieri, fonte Ministero dell'Istruzione e del Merito - Ufficio di Statistica (2024)

Anni scolastici	Totale	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
2018/2019	2,7%	1,9%	4,9%	4,2%
2019/2020	2,6%	1,5%	5,1%	4,1%
2020/2021	1,8%	1,3%	3%	2,9%
2021/2022	2,2%	1,5%	3,9%	3,3%
2022/2023	3,9%	2,3%	5,6%	4,8%

Va tuttavia sottolineato che i dati presentati sottostimano la reale portata del fenomeno per almeno tre motivi principali. In primo luogo, la categoria CNi non include tutte le situazioni che, dal punto di vista scolastico e educativo, andrebbero considerate come " (NAI): è il caso, ad esempio, dei figli di coppie miste cresciuti all'estero e inseriti per la prima volta nel sistema scolastico italiano. In secondo luogo,

come si approfondirà nei capitoli successivi, la definizione operativa di NAI adottata dalle scuole include tutti gli alunni entrati nel sistema negli ultimi due anni, mentre le statistiche qui riportate fotografano i nuovi arrivi su base annuale. Sebbene ciò non modifichi le percentuali rispetto al totale degli studenti (o degli studenti stranieri), questo scarto implica che le scuole debbano adottare azioni specifiche per un numero sensibilmente più elevato, e di fatto raddoppiato, di alunni da coinvolgere nei percorsi di accoglienza. Infine, nel caso di territori specifici come Prato, non è chiaro se e come le statistiche ufficiali tengano conto dei percorsi migratori più complessi, come quelli legati al pendolarismo migratorio o alle cosiddette migrazioni “satellite”, sempre più rilevanti nel panorama migratorio contemporaneo e spesso invisibili alle metodologie standard di rilevazione.

5.2. Quadro normativo sull'accoglienza scolastica dei minori stranieri neoarrivati

Il quadro normativo relativo ai NAI è frammentato, e rispecchia la più ampia tendenza della legislazione italiana in materia migratoria a non disporre di un corpus unitario (Bracci & Valzania, 2012). Per quanto riguarda l'accoglienza dei NAI, entrano in gioco in particolare due specifici ambiti normativi: da un lato le disposizioni sugli alunni stranieri, dall'altro quelle relative allo svantaggio e ai conseguenti bisogni educativi speciali.

Le fonti normative più importanti legate alla regolamentazione del fenomeno migratorio nelle scuole sono:

- la Circolare Ministeriale 8 settembre 1989, n. 301 “Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio”;
- la Circolare Ministeriale 4 marzo 1990, n. 205 “La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale”;
- la Circolare Ministeriale 1° marzo 2006, n. 24 “Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri”;
- il documento “La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri” Curato dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, ottobre 2007;
- il Decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122 “Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni”;
- la Circolare Ministeriale 8 gennaio 2010, “Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana”;
- la Nota 19 febbraio 2014, n. 4233 “Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri”;

- il documento “Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l’integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori”, curato dall’Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e l’educazione interculturale, 17 marzo 2022;
- la Legge 29 luglio 2024, n. 106 “Disposizioni urgenti in materia di sport, di sostegno didattico agli alunni con disabilità per il regolare avvio dell’a.s. 2024/2025”.

Tra i documenti più importanti di questa area, ci sono le “Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri” del 2014 e il documento “Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l’integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori” del 2022. Che verranno analizzati nei sottoparagrafi successivi.

Per quanto riguarda le normative sullo svantaggio sono da prendere in considerazione:

- la Legge 104 del 92 “Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”;
- la Nota MIUR 5 ottobre 2004, n. 4099 “Iniziative relative alla dislessia”;
- la Circolare Ministeriale 10 maggio 2007, n. 4674 “Disturbi di apprendimento - Indicazioni operative”;
- la Legge 18 ottobre 2010, n. 170 “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”;
- il Decreto 12 luglio 2011, n. 5669 “Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento”;
- la Conferenza Stato Regioni, 31 luglio 2012 “DSA Linee di indirizzo siglate dalla Conferenza Stato Regioni. Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012”;
- la Circolare nr. 8 del 6 marzo 2013 “Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES)”;
- la Nota 2563 del 22 novembre 2013 “Chiarimenti”.

In particolare, nell’area dello svantaggio sono le ultime due fonti a chiarire per la prima volta la relazione tra alunni NAI, svantaggio e percorsi transitori di recupero. Nella circolare 8 del 2013 si trova infatti scritto:

Per questi alunni, e in particolare per coloro che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana - per esempio alunni di origine straniera di recente immigrazione e, in specie, coloro che sono entrati nel nostro sistema scolastico nell’ultimo anno - è parimenti possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative (ad esempio la dispensa dalla lettura ad alta voce e le attività ove la lettura è valutata, la scrittura veloce sotto dettatura, ecc.), con le stesse modalità sopra indicate.

In tal caso si avrà cura di monitorare l'efficacia degli interventi affinché siano messi in atto per il tempo strettamente necessario. Pertanto, a differenza delle situazioni di disturbo documentate da diagnosi, le misure dispensative, nei casi sopra richiamati, avranno carattere transitorio e attinente aspetti didattici, privilegiando dunque le strategie educative e didattiche attraverso percorsi personalizzati, più che strumenti compensativi e misure dispensative.

In ogni caso, non si potrà accedere alla dispensa dalle prove scritte di lingua straniera se non in presenza di uno specifico disturbo clinicamente diagnosticato, secondo quanto previsto dall'art. 6 del DM n. 5669 del 12 luglio 2011 e dalle allegate Linee guida.

Si rammenta, infine, che, ai sensi dell'articolo 5 del DPR n. 89/2009, le 2 ore di insegnamento della seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado possono essere utilizzate anche per potenziare l'insegnamento della lingua italiana per gli alunni stranieri non in possesso delle necessarie conoscenze e competenze nella medesima lingua italiana, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche. (circolare n°8 2013, p. 3)

In seguito nella nota di chiarimento successiva viene spiegato che

In particolare, per quanto concerne gli alunni con cittadinanza non italiana, è stato già chiarito nella C.M. n. 8/2013 che essi necessitano anzitutto di interventi didattici relativi all'apprendimento della lingua e solo in via eccezionale della formalizzazione tramite un Piano Didattico Personalizzato. Si tratta soprattutto – ma non solo – di quegli alunni neo arrivati in Italia, ultra tredicenni, provenienti da Paesi di lingua non latina (stimati nel numero di circa 5.000, a fronte di oltre 750.000 alunni di cittadinanza non italiana) ovvero ove siano chiamate in causa altre problematiche. Non deve tuttavia costituire elemento discriminante (o addirittura discriminatorio) la provenienza da altro Paese e la mancanza della cittadinanza italiana. Come detto, tali interventi dovrebbero avere comunque natura transitoria. (Nota 2563 del 2013, p. 3)

5.2.1 Le Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri

Create per la prima volta nel 2006, le Linee Guida (LG) sono state riviste nel 2014 per rispondere ai bisogni delle scuole e alle novità normative. Come specificato nel documento più recente, l'aggiornamento deriva da «*novità normative, nuove esigenze e richieste di indirizzo provenienti da quanti lavorano nella scuola e dalla società*» e «*dalla ricchissima e proficua esperienza delle nostre scuole autonome che hanno disegnato il modello italiano di integrazione in questi anni*» (MIUR, 2014, p. 3).

Paragonando le due versioni, è possibile vedere come entrambe definiscano l'accoglienza come «l'insieme degli adempimenti e dei provvedimenti attraverso i quali viene formalizzato il rapporto dell'alunno e della sua famiglia con la realtà scolastica» (MIUR, 2006, p. 6, 2014, p. 9). Ciononostante, a differenza del testo del 2006, in cui l'accoglienza veniva suddivisa in tre aree distinte (amministrativa, comunicativo-relazionale, educativo-didattica), il documento del 2014 colloca l'accoglienza

interamente all'interno dell'area burocratico-amministrativa, suddividendola in: iscrizione, documentazione e gestione delle iscrizioni.

Il documento del 2014 ribadisce che l'accoglienza è indirizzata non solo ai NAI, ma più in generale a tutti i figli di famiglie straniere, e insiste sulla necessità di rispettare il limite del 30% di alunni stranieri per classe, come fissato dalla Circolare Ministeriale n. 2/2010. Le scuole sono invitate a gestire le iscrizioni in modo da distribuire equamente gli alunni sul territorio, evitando concentrazioni eccessive.

Le LG passano poi ad analizzare le scuole con concentrazioni elevate di alunni con cittadinanza non italiana con la raccomandazione di osservare il fenomeno con attenzione, in quanto rappresenterebbe un campanello d'allarme rispetto a fenomeni di segregazione educativa latente. Tale concentrazione avrebbe infatti conseguenze negative sia dal punto di vista scolastico (sui livelli di apprendimento, le dinamiche relazionali, ecc.), sia da quello sociale e individuale (processi di stigmatizzazione, minori opportunità, percezione di marginalità). Il documento ribadisce come la formazione di scuole a forte presenza di studenti stranieri sia il risultato di molteplici fattori: oltre alla distribuzione demografica e residenziale, incidono le strategie scolastiche delle famiglie, che talvolta evitano determinati istituti per motivi sociali, culturali o percezioni di "bassa qualità", contribuendo così a una composizione diseguale del tessuto scolastico.

A tal scopo le LG promuovono fondamentale il ruolo degli Uffici Scolastici Regionali che

devono promuovere azioni mirate a regolare i flussi delle iscrizioni attraverso apposite conferenze di servizio dei dirigenti scolastici e intese tra scuole ed enti territoriali competenti per predisporre una gestione coordinata delle iscrizioni dei minori stranieri, coinvolgendo prefetture, province, comuni.
(MIUR, 2014, p. 11)

Tra le soluzioni segnalate vi è anche la revisione dei bacini di utenza delle istituzioni scolastiche tramite l'aggiornamento dei confini territoriali, i quali non sono più vincolanti ed esclusivi ma restano come riferimento per i cittadini o *“come criterio per l'attribuzione del punteggio in caso di esubero di domande rispetto alla capienza di una scuola”* (ibidem). Inoltre, il documento sottolinea l'importanza di fornire informazioni dettagliate ai genitori degli alunni stranieri sull'offerta scolastica disponibile nel territorio, allo scopo di favorire scelte consapevoli e prevenire situazioni in cui le iscrizioni superino il 30%.

Nelle LG, l'iscrizione viene definita come l'insieme di incontri e procedure che permettono di inserire materialmente un alunno nella scuola. Ovviamente l'iscrizione è sempre possibile anche in corso d'anno e l'eventuale stato d'irregolarità della famiglia dell'alunno non la preclude il testo ribadisce che

gli alunni stranieri vengono iscritti, in via generale, alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il Collegio dei docenti deliberi, sulla base di specifici criteri, l'iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto, tra l'altro, delle competenze, abilità e dei livelli di conoscenza della lingua italiana

dell'alunno. In quest'ultimo caso è prevista al più l'assegnazione alla classe immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella anagrafica. (2014, p. 10)

ovviamente le linee guida fanno notare che il momento dell'iscrizione per effettuare «una scelta pienamente rispondente alle esigenze formative dei propri figli» (MIUR, 2014, p. 9).

La documentazione è a sua volta suddivisa in tre ambiti: permesso di soggiorno (dei genitori), sanitario (vaccinazioni) e documentazione scolastica. Per quanto riguarda quest'ultima vengono richieste adeguate certificazioni *“(pagelle, attestati, dichiarazioni, ecc.) che specifichi gli studi compiuti nel Paese di origine”* (pag. 11). In mancanza di tali documenti, si richiede un'accurata raccolta di informazioni presso la famiglia, fino alla possibilità di contattare le autorità diplomatiche o consolari italiane per ottenere conferme sul valore legale della scuola estera e sugli studi effettuati

Il documento precisa: *“il momento dell'accoglienza e del primo inserimento risulta fondamentale per un corretto processo d'integrazione,¹⁴ perché in questa fase si pongono le basi per un percorso scolastico positivo”* (pag.12). In questa fase, viene evidenziata l'importanza del coinvolgimento delle famiglie in relazione a tre obiettivi fondamentali: la creazione di una relazione tra scuola e famiglia attraverso un ascolto attivo; la corretta informazione, mediata da strumenti e documenti in lingua e dall'intervento di mediatori culturali; l'accompagnamento della famiglia in un percorso di "graduale integrazione" che la renda partecipe *«delle iniziative e delle attività della scuola, condividendo un progetto pedagogico che valorizzi le specificità dell'alunno»* (ibidem). Il documento sottolinea inoltre il ruolo fondamentale delle associazioni dei genitori, che facilitano lo scambio reciproco di esperienze e suggerimenti tra le famiglie, promuovendo così la creazione di relazioni extrascolastiche.

Il documento passa poi ad esaminare l'aspetto della valutazione che viene concepita come momento di osservazione relativa all'apprendimento delle competenze insegnate nella scuola italiana. Riprendendo i riferimenti normativi principali (DPR394/1999, art. 45 e DPR n.122/2009), il documento sottolinea che gli alunni stranieri sono *“valutati nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani”* (ibidem). Il documento auspica comunque un'attenzione ad una valutazione personalizzata di questi alunni che tenga in considerazione il singolo percorso di apprendimento, considerando elementi come la storia scolastica precedente e le abilità e competenze acquisite. Ricorda poi che gli alunni CNI necessitano di interventi didattici personalizzati di natura transitoria relativi all'apprendimento della lingua italiana (ricorrendo alla formalizzazione di un piano didattico personalizzato PDP solo in casi eccezionali) e che questi percorsi siano valutati *“attraverso strumenti di lavoro in itinere che abbiano la funzione di documentare alle famiglie le strategie di intervento personalizzato programmate”* (pag. 13). La valutazione pedagogica, per aver senso, deve quindi essere più ampia rispetto alla mera certificazione

¹⁴ Le Linee Guida adottano il concetto di "integrazione", che riteniamo superato alla luce dei numerosi dibattiti sull'inclusione (D'Alessio, 2011b, 2011a). Tuttavia, per correttezza, riportiamo la dicitura originale.

degli apprendimenti di una determinata materia e guardare al percorso educativo dei singoli studenti, che nel caso degli studenti stranieri

“implica una contestuale attenzione alla cultura, alla storia e alle competenze in italiano di ciascun alunno. [...] modulata in modo specifico ed attenta alla complessa esperienza umana di apprendere in un contesto culturale e linguistico nuovo, senza abbassare in alcun modo gli obiettivi richiesti, ma adattando gli strumenti e le modalità con cui attuare la valutazione stessa.” (ibidem)

L'orientamento viene definito dalle LG come il momento di scelta del percorso scolastico, con particolare riferimento alle scelte in uscita dal grado scolastico (fine primaria, fine secondaria di primo grado, ecc.). Il documento richiama ricerche che mostrano come molte famiglie straniere non attribuiscono particolare importanza alla frequenza della scuola d'infanzia e, nella secondaria di secondo grado, orientino i figli prevalentemente verso gli istituti tecnici o, con maggiore frequenza, verso quelli professionali. Le cause di questa tendenza sarebbero da riscontrare non solo nell'inclinazione delle famiglie, che spesso a causa della loro condizione socioeconomica sviluppano aspettative di inserimento lavorativo più rapido ed efficace, ma anche nell'inconsapevole pregiudizio da parte dei docenti e dirigenti che considerano i licei, contesti poco adatti ai ragazzi stranieri. Il documento fornisce inoltre indicazioni rilevanti rispetto alle difficoltà che le famiglie di origine straniera possono incontrare e sottolinea l'importanza di attivare percorsi informativi plurilingui sul sistema educativo, da realizzare almeno durante l'ultimo anno del ciclo scolastico. Viene inoltre evidenziata la necessità di un impegno territoriale volto a evitare sia la formazione di “scuole ghetto” sia l'eccessivo nomadismo scolastico dei bambini.

Un ulteriore tema rilevante evidenziato dal documento riguarda il contrasto al ritardo scolastico. Dall'analisi emerge che gli studenti che accumulano ritardo nel percorso scolastico risultano spesso demotivati a proseguire negli studi e maggiormente propensi a optare per percorsi formativi più brevi. Il ritardo scolastico rappresenterebbe, inoltre, una fonte di disagio psicologico e di malessere, favorendo la perdita di motivazione. Tale fenomeno genera un effetto domino che aumenta progressivamente il rischio di esclusione degli alunni dal sistema formativo. Per tali ragioni è necessario prevedere interventi tempestivi di recupero sin dal momento dell'ingresso, preferibilmente già nella scuola primaria. Su questo tema il documento sottolinea infine che le naturali difficoltà nell'utilizzo della lingua straniera possono generare processi di incomprensione, contribuendo all'accumulo progressivo di svantaggi sia nelle competenze trasversali sia nelle altre discipline.

Le Linee Guida considerano le attività rivolte all'insegnamento dell'italiano L2 come misure per far fronte alle *“necessità di ‘primo livello’, più urgenti, visibili e specifiche espresse da chi arriva a scuola ‘senza parola’, per far sì che le fasi successive si sviluppino con le difficoltà e il disagio attenuati”* (pag. 16). Definita in questo modo, l'insegnamento dell'italiano L2 diventa l'unica attività da assolvere nei

primi periodi degli studenti NAI, attività a cui tutto il corpo docente viene assegnato. Il documento presenta quattro caratteristiche che rendono il percorso di apprendimento di italiano L2 un percorso sui generis, distinto dalle normali attività linguistiche scolastiche:

1. è “specifico” perché ha tempi metodi, bisogni e modalità di valutazione propri ma è “in transizione”, perché è destinato a risolversi nel tempo;
2. ha dei tempi distinti di apprendimento riassumibili in una fase di lingua della comunicazione che si apprende nei primi mesi; una seconda fase ponte, in cui si rafforza la lingua di contatto e, allo stesso tempo si lavora, su competenze necessarie all'apprendimento comune (vale a dire che si impara l'italiano per studiare ma anche l'italiano studiando); una terza fase, molto più lunga di apprendimento della lingua italiana veicolare per lo studio, con la quale è possibile apprendere i contenuti disciplinari;
3. ogni docente è un “facilitatore di apprendimento” nel suo ambito disciplinare, questo significa che debba *“prevedere per un tempo lungo attenzioni mirate e forme molteplici di facilitazione che sostengano l'apprendimento dell'italiano settoriale, astratto, riferito a saperi e concetti disciplinari”* (pag. 17);
4. l'acquisizione dell'italiano è favorita da una *“situazione di apprendimento mista ed eterogenea”* (ibidem). Per questo è importante che i bambini NAI frequentino italofofoni sia a scuola che nel dopo scuola, in contesti formali (prettamente didattici) e informali, ludici e non strutturati. I pari italofofoni sono il perno e il punto a cui deve tendere l'apprendimento linguistico dell'alunno.

Per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano le fasi delineate dalle LG sono chiare e prevedono una prima fase “intensiva” della durata di 3-4 mesi in cui l'alunno dovrebbe avere 8-10 ore dedicate all'italiano L2 (circa 2h al giorno). Questi moduli possono raggruppare alunni non-italofofoni di diverse classi e organizzati in collaborazione con enti locali e progetti mirati. Come dicono Della Putta e Sordella (2022), è nell'alternanza tra immersione strutturata e laboratorio intensivo che si inquadra il sistema italiano di insegnamento della lingua italiana, considerando quest'ultimo come “l'anello decisivo di tutto il sistema dell'integrazione” (pag. 17).

Altro aspetto linguistico importante sono le politiche scolastiche sul plurilinguismo. Il documento riconosce che alcuni aspetti sono entrati nelle scuole italiane, aspetti però che devono essere consolidati. Tra questi:

l'importanza di conoscere la situazione linguistica degli alunni; la visibilità che deve essere data alle lingue d'origine degli alunni negli spazi della scuola (indicazioni, avvisi, orari, messaggi plurilingui); la valorizzazione, quando è possibile, della diversità linguistica, attraverso momenti di narrazione, disponibilità di testi e libri bilingui, proposte laboratoriali di scrittura, confronto tra gli alunni su “come si dice”, “come si scrive”, ecc.” (pag. 18-19).

Infine, il documento suggerisce alcune buone prassi:

- i segni di accoglienza nella scuola, come cartelloni, opuscoli e libretti plurilingue;
- la valutazione plurilingue, in cui si mira a rilevare le competenze e le capacità attraverso questionari plurilingui e “schede d’ingresso” bilingui per comprendere le capacità trasversali (logico-matematiche e di comprensione del testo);
- storie bilingui, provenienti da diverse aree geografiche del mondo;
- parole utili per lo studio, che nella fase iniziale della lezione possono essere utilizzate per contestualizzare l’argomento attraverso una lista di termini chiave o un breve glossario bilingue;
- scambio tra lingue, in cui si facilitano le relazioni tra lingue, es. scambi linguistici, parole simili;
- insegnamento delle lingue anche non comunitarie, in orario extrascolastico, per valorizzare il contesto di origini di molti degli studenti NAI.

Ultimo ambito toccato dalle LG è la formazione del personale docente. Formazione che deve essere volta a favorire le competenze relazionali di mediazioni e interculturali e didattiche nella capacità di articolare i percorsi didattici in modo modulare. Il documento specifica che la formazione deve essere valutata come requisito d’ingresso, come formazione iniziale del docente ma anche come formazione continua.

5.2.2. *Orientamenti Interculturali*

A differenza delle Linee Guida del 2014, orientate a fare il punto sulle normative vigenti e sugli avanzamenti registrati nel campo dell’inclusione scolastica, il documento “Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l’integrazione di alunne e alunni”, redatto nel 2022 dall’Osservatorio Nazionale per l’Integrazione degli Alunni Stranieri e per l’Educazione Interculturale, si configura come un testo prodotto da esperti e professionisti del settore educativo e scolastico, il cui obiettivo principale è ampliare le prospettive e innovare le pratiche inclusive attraverso indicazioni e raccomandazioni operative. Il carattere del documento si riflette anche nella sua impostazione stilistica e formale, che assume un tono divulgativo e comunicativo più marcato rispetto alle Linee Guida del 2014.

Sebbene i riferimenti normativi siano meno centrali, viene comunque fornita una panoramica aggiornata del fenomeno migratorio nella scuola italiana, accompagnata da una serie di spunti di natura pedagogica, educativa e sistemica. In particolare, per quanto riguarda il tema dell’accoglienza, il documento mette in luce la persistenza di alcune criticità significative: tra queste, vengono evidenziate *“la difficoltà di inserimento immediato in classe adeguata, il ritardo scolastico in ingresso, la mancata considerazione delle conoscenze e competenze pregresse”* (Osservatorio nazionale, 2022, p. 19).

Sebbene l’accoglienza sia trattata in modo esplicito in un solo paragrafo, si evidenzia una svolta significativa sul piano concettuale. Il documento infatti sposta il focus della fase dell’accoglienza dal mero inserimento formale alla condizione di “spaesamento e disorientamento” vissuta dagli studenti

appena arrivati, sottolineando la sofferenza legata alla perdita di relazioni, affetti, amicizie e attività nei paesi di origine. Come si legge nel testo

gli alunni NAI, che si trovano a continuare la loro scolarità altrove, in un'altra scuola e in un'altra lingua e che solitamente soffrono per la perdita di relazioni, affetti, amicizie, attività lasciate nei paesi di provenienza, devono essere i destinatari di azioni specifiche e di un piano di accoglienza/accompagnamento/orientamento che sostenga la loro scolarità almeno nei primi due anni dall'ingresso a scuola: corsi specifici e intensivi di Italiano L2, aiuto allo studio, attenzione all'inserimento sociale e relazionale, anche facendo ricorso a forme di peer tutoring e peer education (ibidem 19-20).

L'accoglienza ritorna ad essere quindi un dispositivo complesso che si deve far carico degli aspetti:

1. amministrativi;
2. organizzativi;
3. affettivo-relazionali;
4. educativo-didattici;
5. cognitivi.

Le azioni previste in questo piano riprendono e rielaborano molte delle indicazioni già contenute nelle Linee Guida del 2014: tra queste, l'impiego di mediatori culturali, l'instaurazione di un dialogo sistematico con le famiglie (e con gli stessi alunni) per ricostruire la scolarizzazione pregressa e comprendere il sistema scolastico di provenienza, la fornitura di informazioni chiare e accessibili sul funzionamento della scuola italiana e la definizione di un profilo cognitivo iniziale degli studenti. In particolare, viene specificata l'importanza di raccogliere informazioni non solo sul percorso scolastico, ma anche sul progetto migratorio familiare, in modo da poter comprendere più a fondo le traiettorie, le motivazioni e i vissuti che accompagnano l'ingresso nella scuola.

Tra le pratiche innovative descritte, viene menzionata l'identificazione di docenti con funzioni di "supervisori" e la formazione di gruppi di studenti-tutor, sia di origine straniera (già inseriti positivamente nella scuola) che italiani. Questi tutor, selezionati e formati, accompagnano i coetanei di recente immigrazione, con un vantaggio educativo reciproco: essi si sentono responsabilizzati e utili, mentre i nuovi arrivati trovano una figura di riferimento e sostegno nella fase iniziale del percorso. Anche la collaborazione formale tra scuola ed extra-scuola viene evidenziata come elemento decisivo per il successo scolastico e la promozione dell'inserimento sociale e relazionale. Inoltre, viene raccomandata, come già nel 2014, la presenza dei mediatori anche nei colloqui iniziali con le famiglie e, più in generale, nelle prime fasi del percorso scolastico.

Il documento insiste molto sulle azioni di sistema, puntando sull'omogeneità delle procedure nelle diverse realtà locali per garantire l'accoglimento delle iscrizioni, la programmazione, ove possibile, degli ingressi attraverso una sinergia tra amministrazione scolastica, sportelli unici e servizi comunali,

prevedendo anche una flessibilità nell'organizzazione e nella formazione delle classi. In tal senso vanno le raccomandazioni dell'istituzione di una commissione accoglienza e la formalizzazione dei protocolli di accoglienza.

Per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano L2 e le politiche legate al plurilinguismo, il documento del 2022 non presenta sostanziali discontinuità rispetto a quanto già previsto nelle Linee Guida del 2014. Si registra, tuttavia, un auspicio esplicito per il potenziamento della classe di concorso A023, segnale di una crescente consapevolezza istituzionale sull'importanza dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e della necessità di personale formato e stabilmente inserito nell'organico delle scuole.

In merito al plurilinguismo, viene proposta una riflessione particolarmente interessante che invita a superare una concezione statica, folklorica o essenzialista delle identità culturali, ancora troppo spesso presente in alcune pratiche di educazione interculturale. Come si legge nel documento, *«troppo spesso, infatti, una malintesa educazione interculturale è condizionata da una visione folklorica, essenzialistica e relativistica di esaltazione della differenza culturale in quanto tale, anziché da una visione costruttivista della diversità: la diversità culturale può essere concepita solo in termini di identità (ibride e mutevoli) costruite socialmente attraverso l'interazione sociale e non in quanto naturalmente inerenti (inevitabili e immutabili) ad una persona o ad un gruppo»* (Osservatorio nazionale, 2022, p. 36).

Infine, se sul tema della formazione non si riscontrano cambiamenti strutturali, il documento introduce comunque un'innovazione significativa: l'estensione della formazione anche al personale non docente (ausiliari, tecnici e amministrativi) riconoscendo il ruolo cruciale che queste figure rivestono nella quotidianità della vita scolastica e nel processo di accoglienza degli alunni.

5.3. Autonomia scolastica e protocolli per l'accoglienza

La capacità delle scuole di rispondere ai bisogni specifici degli studenti neoarrivati viene influenzata in maniera radicale dall'autonomia scolastica: un assetto normativo che a partire dalla Legge 59 del 1997 e dal successivo DPR 275/1999, ha permesso alle istituzioni scolastiche italiane di acquisire una crescente autonomia organizzativa, didattica e progettuale, con l'intento di favorire l'elaborazione di risposte flessibili e contestualizzate ai bisogni dei territori.

L'articolo 21 della Legge 59/1997 riconosce esplicitamente l'autonomia delle istituzioni scolastiche dal punto di vista organizzativo, *“finalizzata alla realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, alla integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale.”* (par 8) e didattico come condizione necessaria per realizzare la libertà di insegnamento, la pluralità dell'offerta formativa e l'efficacia del processo di apprendimento. Il Regolamento attuativo di tale legge,

il DPR 275/1999, ha poi chiarito come l'autonomia possa tradursi nella capacità delle scuole di progettare percorsi didattici, organizzativi e valutativi coerenti con le esigenze degli alunni, nel rispetto del contesto sociale, culturale ed economico di riferimento.

È all'interno di questo quadro che si colloca l'elaborazione dei protocolli operativi per l'accoglienza, strumenti che, come abbiamo ricordato precedentemente, risultano essere fondamentali per l'inclusione efficace dello studente NAI. Attraverso questi protocolli, le scuole strutturano il proprio sistema di inserimento e accoglienza degli alunni con background migratorio.

Il Protocollo di accoglienza recepisce la legislazione nazionale e regionale e le disposizioni comunitarie e internazionali in materia e le traduce in una serie di indicazioni volte a definire pratiche condivise di accoglienza. Ogni scuola redige un proprio protocollo di accoglienza sulla base della normativa vigente ma adattandolo in modo autonomo alle proprie specifiche esigenze. Più scuole afferenti a uno stesso istituto comprensivo o a più istituti comprensivi in rete possono decidere di dotarsi di uno stesso protocollo di accoglienza condiviso. Una volta deliberato dal Collegio docenti, il protocollo viene allegato al Piano dell'Offerta Formativa (POF), depositato in segreteria e reso disponibile online sul sito dell'istituto. (Fusco, 2021, pp. 19–20)

Come evidenziato dal gruppo di ricerca coordinato da Fusco¹⁵ (2021):

Il Protocollo di accoglienza è il documento che include le indicazioni relative all'iscrizione e all'inserimento degli alunni di cittadinanza straniera. A tale scopo esso definisce ruoli e compiti di tutti gli operatori scolastici coinvolti nei processi di accoglienza e inclusione di tali allievi. Il documento viene deliberato dal Collegio dei docenti sulla base della normativa vigente a livello nazionale e regionale. Tramite questo documento vengono individuate strategie e attività condivise destinate ad agevolare l'inserimento scolastico e sociale dei discenti e a prevenire eventuali difficoltà e disagi. (Ibidem, p. 19)

Dallo studio di 40 protocolli delle scuole Friulane, Fusco ha individuato alcune regolarità strutturali e procedurali dei protocolli. Dall'analisi emerge come, ricalcando l'impostazione della normativa, i protocolli si articolino generalmente in tre ambiti principali.

1. Ambito amministrativo-burocratico: che riguarda la fase di iscrizione dell'allievo e la raccolta dei dati e della documentazione a essa relativi.
2. Ambito comunicativo-relazionale: che mira a stabilire un canale di relazione e collaborazione con la famiglia e approfondire la conoscenza dell'allievo e del suo contesto d'origine.
3. Ambito educativo-didattico: pianifica gli interventi di potenziamento della lingua italiana, di didattica interculturale e promuove i rapporti con il territorio.

¹⁵ Uno dei pochi ad aver condotto delle ricerche in merito.

Al tempo stesso viene fornita un'indicazione temporale delle azioni stabilite attraverso fasi, Fusco ne identifica tre:

1. accoglienza (dall'iscrizione all'inserimento in classe),
2. inclusione (nel percorso scolastico ordinario),
3. orientamento (soprattutto in uscita dal primo ciclo, con attenzione alla continuità).

Poiché i NAI sono principalmente coinvolti nelle prime due fasi, nei paragrafi successivi ci concentreremo su un'analisi approfondita di questi aspetti.

5.3.1 La fase di accoglienza nei protocolli

La fase di accoglienza viene ulteriormente suddivisa in tre momenti:

1. il momento dell'iscrizione amministrativa
2. la valutazione delle competenze dello studente
3. l'assegnazione della classe

Il momento dell'iscrizione riguarda l'insieme delle procedure tecnico-amministrative che formalizzano l'ingresso dell'alunno nella scuola. All'interno di questa fase, la prima operazione che viene citata dai protocolli spesso consiste nella compilazione dei moduli di iscrizione, attraverso i quali vengono raccolti e registrati i dati anagrafici e scolastici dello studente. Contestualmente, la scuola dovrebbe opuscoli informativi e materiale multilingue finalizzati a chiarire l'organizzazione del sistema scolastico italiano e i diritti e doveri degli studenti e delle famiglie. Fondamentale è anche la raccolta della documentazione relativa alla scolarizzazione pregressa, che può includere pagelle, attestati o dichiarazioni sostitutive, in modo da ricostruire il percorso formativo precedente e valutare l'equivalenza rispetto all'ordinamento italiano.

Altri dati richiesti riguardano la data di arrivo in Italia, la lingua madre dell'alunno e le eventuali esperienze scolastiche nel Paese d'origine o in altri contesti di transizione. Vengono inoltre registrate le preferenze religiose (relative alla scelta dell'ora di religione), le autorizzazioni per attività scolastiche e le uscite didattiche, nonché informazioni relative a eventuali fragilità familiari o situazioni particolari che richiedano attenzione o accompagnamento specifico.

In molte scuole analizzate dallo studio, la fase dell'iscrizione è accompagnata dall'apertura di uno sportello informativo dedicato, presso il quale le famiglie possono ricevere supporto nella compilazione dei moduli, chiarimenti sui documenti richiesti e orientamento generale sulle prime fasi dell'inserimento scolastico. Tale supporto si dovrebbe configurare non solo come un aiuto tecnico, ma anche come una prima occasione di ascolto e di costruzione di una relazione di fiducia tra la scuola e la famiglia.

Un secondo momento centrale nel percorso di accoglienza è rappresentato dalla valutazione delle competenze pregresse, che segue l'iscrizione e dovrebbe costituire il passaggio necessario per

l'inserimento consapevole e personalizzato dell'alunno all'interno della classe. In questa fase, la scuola dovrebbe attivare una serie di procedure organizzative e pedagogiche volte a conoscere meglio il profilo dell'alunno e ad avviare una progettazione educativa mirata.

Una volta appurata la classe di inserimento, il primo passaggio consiste nel trasferimento della documentazione raccolta in segreteria alle funzioni strumentali per l'inclusione e ai referenti di plesso, figure chiave nella gestione del protocollo di accoglienza. Successivamente, si procede con l'analisi della documentazione (scolastica e personale) che viene poi condivisa con gli insegnanti della classe in cui si prevede l'inserimento, così da favorire una conoscenza preliminare del nuovo alunno e predisporre le prime misure di supporto.

Elemento imprescindibile di questa fase è il colloquio con la famiglia, che viene concepito come un fondamentale momento di dialogo volto a raccogliere informazioni utili non solo relative alla scolarizzazione pregressa, ma anche sul vissuto migratorio, le aspettative, i timori e i bisogni percepiti dai genitori. Nei protocolli questo incontro viene spesso rappresentato come un passaggio importante per costruire una relazione educativa basata sulla fiducia e sulla collaborazione.

A supporto della documentazione, viene svolta una valutazione iniziale delle competenze, che può includere prove di ingresso in ambito logico-matematico, nelle lingue e, per gli alunni presenti in Italia da almeno un anno, anche nella lingua italiana. È bene ricordare che, nell'intenzione dei protocolli, tali strumenti valutativi non hanno funzione selettiva, ma sono pensati per delineare un profilo formativo utile alla definizione di obiettivi realistici e strategie individualizzate.

L'ultimo passaggio che viene menzionato in questa prima fase dai protocolli è la procedura di assegnazione dell'alunno alla classe ritenuta più idonea. Assegnazione che viene fatta tenendo conto sia dei criteri anagrafici sia, sulla base delle informazioni raccolte, del livello di competenze. In questa fase, si dovrebbe inoltre definire una strategia di inclusione personalizzata, articolata in tre azioni principali: l'eventuale individuazione di un peer tutor, con funzione di accompagnamento relazionale e scolastico; l'inserimento nel laboratorio di italiano L2, quale spazio protetto di potenziamento

linguistico; e, infine, la preparazione della classe accogliente, attraverso attività di sensibilizzazione e orientamento volte a favorire un clima inclusivo e partecipativo.

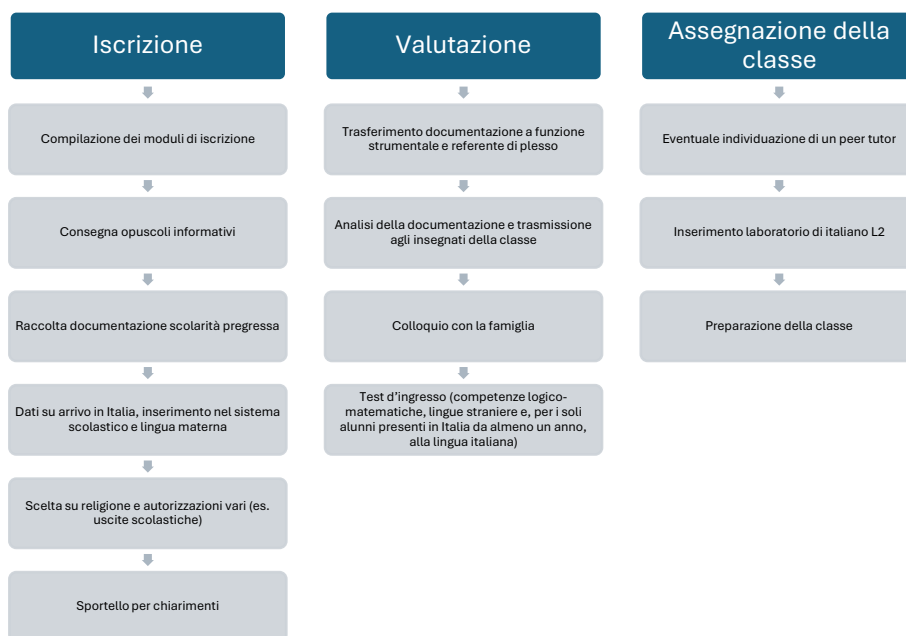


Figura 9 Schema delle azioni inerenti alla fase di accoglienza nei protocolli

5.3.2 La fase dell'inclusione nei protocolli

Una volta inserito il NAI in classe, i protocolli passano ad esaminare la fase dell'inclusione, si tratta del momento a cui i protocolli dedicano maggior spazio e attenzione. Secondo lo studio, questa fase comprende *“le indicazioni e i riferimenti necessari per pianificare e programmare contenuti, finalità e modalità dell'azione didattica e per valutare e certificare i risultati attraverso essa conseguiti. Un'ampia sezione è naturalmente dedicata alla progettazione delle attività relative all'insegnamento della lingua italiana L2”* (Fusco, 2021, p. 30). L'acquisizione linguistica è considerata infatti un prerequisito fondamentale per accedere pienamente ai contenuti disciplinari e per intraprendere un percorso scolastico significativo. Ma accanto alla lingua, i protocolli insistono sull'importanza di una progettazione flessibile e personalizzata, che tenga conto delle competenze pregresse, del vissuto migratorio e delle specifiche esigenze di ciascun alunno.

Un elemento ricorrente nei protocolli è il richiamo alla prospettiva dell'educazione interculturale, concepita come approccio trasversale che riguarda tutte le discipline e tutti gli insegnanti. La visione che modella l'educazione interculturale si fonda su valori come, la conoscenza reciproca, la valorizzazione delle differenze e la costruzione di un contesto educativo capace di favorire la crescita di tutti, indipendentemente dalla presenza o meno di studenti stranieri in classe.

All'interno della fase dell'inclusione, i protocolli fanno rientrare anche la possibilità (da valutare caso per caso) di predisporre un Piano Didattico Personalizzato (PDP). Richiamandosi alle linee guida e alle note ministeriali, i documenti precisano che tale strumento dovrebbe essere riservato a situazioni particolarmente complesse e utilizzato solo in modo transitorio. I criteri per la sua attivazione devono basarsi su una disamina puntuale del livello linguistico dello studente, delle sue potenzialità e delle effettive difficoltà riscontrate nello studio delle discipline. In alcuni casi specifici, è possibile prevedere una sospensione temporanea della valutazione in alcune materie o una programmazione ridotta agli obiettivi minimi. La logica che guida l'utilizzo del PDP è quella dell'adattamento progressivo, per accompagnare gradualmente lo studente verso una piena partecipazione al curriculum comune.

In questo processo, i percorsi di italiano L2 vengono organizzati su più livelli, in coerenza con il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER). La maggior parte dei protocolli analizzati dallo studio individuano quattro percorsi principali a seconda del livello di competenza che oscilla dal pre-A1, in cui l'obiettivo è la prima alfabetizzazione e dalla lingua dell'accoglienza, fino al B1, in cui si privilegia lo sviluppo della lingua dello studio e la padronanza del lessico disciplinare. Molti protocolli sottolineano inoltre l'importanza di considerare l'italiano sia come lingua oggetto che lingua per lo studio, e suggeriscono una serie di strategie e dispositivi come: l'affiancamento di materiali semplificati, testi mirati, strumenti compensativi e l'attivazione di laboratori linguistici.

Dal punto di vista metodologico, i protocolli propongono un approccio inclusivo e partecipativo alla didattica. Ai docenti viene raccomandato di adottare strategie multimodali, capaci di rispondere ai diversi stili cognitivi e linguistici presenti nel gruppo classe. Si suggerisce anche l'uso di modalità didattiche cooperative, attività laboratoriali, strumenti digitali e percorsi personalizzati, facendo attenzione a non limitarsi a un uso formale degli strumenti compensativi, ma integrandoli in una visione didattica coerente e consapevole.

Non meno rilevante per un'accoglienza efficace è il tema della valutazione. I protocolli ribadiscono la necessità di adattare le modalità valutative agli obiettivi preposti per lo studente e ricordano il rischio di confondere difficoltà linguistiche con mancanza di competenze disciplinari. Molti protocolli precisano anche che le valutazioni dovrebbero essere coerenti con i percorsi individualizzati, esplicitando nei documenti ufficiali (come le pagelle) le strategie adottate, le eventuali decisioni e i criteri di valutazione utilizzati. In particolare, nella scuola primaria, i protocolli raccomandano l'uso di giudizi descrittivi che raccontino il percorso di apprendimento, mentre nella secondaria l'obbligo del voto in decimi è affiancato da formule narrative che chiariscano il contesto valutativo.

Nella parte dedicata all'inclusione sono riportate anche indicazioni relative agli esami conclusivi del primo ciclo, in cui si ribadisce che tali prove non possono essere differenziate in base alla nazionalità e devono tenere conto esclusivamente delle effettive condizioni linguistiche degli studenti.

5.3.3. Criticità riscontrate nell'attuazione dei protocolli

L'analisi dei protocolli di accoglienza di Fusco fa emergere numerose criticità che ne limitano l'efficacia sul piano attuativo. Tra queste, uno dei nodi più ricorrenti è rappresentato dalle difficoltà di comunicazione con le famiglie, spesso legate alla scarsa conoscenza della lingua italiana o inglese da parte dei genitori e all'insufficienza di mediatori linguistico-culturali. Figura critica sia in termini numerici che di formazione professionale. La ricerca mette in evidenza che, laddove si registra una scarsità di professionisti, le scuole finiscono per ricorrere a mediatori informali (come parenti o conoscenti) con conseguenze evidenti sulla qualità dell'intermediazione.

Un ulteriore elemento di fragilità che emerge dall'analisi riguarda l'acquisizione delle informazioni sulla scolarità pregressa, attività che spesso viene ostacolata dalla mancanza di conoscenze (didattico-normative) sui sistemi scolastici d'origine: la scarsità di documenti orientativi, unita alla formazione limitata del personale su questi temi, compromette la possibilità di una valutazione accurata e contestualizzata delle competenze degli alunni NAI.

Lo studio evidenzia inoltre che le scuole si percepiscono spesso isolate nella loro funzione di inclusione sociale. Ciò avviene a causa della debole connessione con il territorio e con le reti associative esterne, la cui assenza riduce le opportunità educative e sociali a disposizione degli studenti. In questo quadro emergono le problematiche comunemente definite "interculturali", che spesso si manifestano sotto forma di incomprensioni o resistenze: difficoltà nell'affrontare temi sensibili (come l'igiene o l'abbigliamento), disparità di genere, scarsa partecipazione dei genitori alle attività scolastiche, eccessiva delega alla scuola, fino alla resistenza esplicita ai percorsi di certificazione. Tutte dimensioni che, se non affrontati in modo sistemico, rischiano di ostacolare seriamente i percorsi di inclusione scolastica.

5.4. Il Comune di Prato

In questo paragrafo si cercherà di offrire un inquadramento storico socioculturale e politico del contesto in cui è stata effettuata la ricerca. Verranno quindi esaminati alcuni fenomeni necessari per spiegare la situazione attuale del Comune di Prato. In particolare, si guarderà all'interconnessione storica tra processi economici (locali e globali), fenomeni migratori, azione politica.

5.4.1. Storia di Prato

La vocazione tessile e l'epoca della crescita

La vocazione tessile del territorio pratese affonda le radici in epoca medioevale, quando la lavorazione della lana si affermò grazie alla disponibilità di ampi corsi d'acqua, alla posizione strategica dovuta alla vicinanza con Firenze e alle rotte commerciali e alla figura di mercanti come Francesco Datini (Bracci, 2016). Già nel XIV secolo, Prato era conosciuta come un importante centro per la produzione di tessuti

di lana riciclata. Famosa come “la capitale dei cenci”, Prato, anche a causa dei divieti produttivi imposti da Firenze, si posizionerà su una fascia qualitativa medio-bassa che avrebbe mantenuto per secoli (Capozza & Scarpinato, 2009).

Un passaggio decisivo viene individuato dagli storici (Cardini, 2004) nel XIX secolo, con l'introduzione del processo di rigenerazione degli stracci e la nascita della lana cardata che portarono, a partire dagli anni Cinquanta dell'Ottocento alla creazione delle prime fabbriche moderne sul territorio. Il settore crebbe ulteriormente alla fine del secolo, sostenuto da politiche protezionistiche e dall'arrivo di investimenti esteri: negli anni successivi, la manifattura laniera si consolidò come asse portante dell'economia pratese, con un sistema produttivo già articolato e in espansione.

Nel periodo tra le due guerre si consolidò un modello produttivo duale (Bracci, 2016), fondato sulla coesistenza di pochi lanifici a ciclo completo e una moltitudine di piccole imprese specializzate per ciascuna fase della lavorazione. Un sistema “a due circuiti”, dove i lanifici standardizzavano la produzione per l'esportazione, mentre le piccole imprese operavano spesso per conto terzi, producendo tessuti destinati al mercato interno (Mori, 1988).

Il secondo dopoguerra fu segnato da una rapida ripresa, sostenuta dalla domanda interna, dagli aiuti internazionali (UNRRA) e dal riavvio dei rapporti commerciali con Sud Africa e India (Chesi, 1997). Ma già nei primi anni Cinquanta il settore fu colpito da una forte crisi dovuta al blocco delle importazioni e alla saturazione del mercato interno, con gravi ricadute occupazionali: tra il 1951 e il 1952 si contarono circa 5.000 licenziamenti e 17.000 lavoratori in cassa integrazione (Absalom et al., 1997). Una crisi da cui emerse una trasformazione strutturale del tessuto industriale, che ridefinì profondamente il sistema locale: molti ex operai, licenziati o espulsi dalle grandi fabbriche, divennero artigiani contoterzisti grazie alla concessione (o vendita a sconto lavoro) dei macchinari da parte delle imprese. Si trattava, però, di una “artigianalizzazione forzata”, come sottolineato da Nigro (1986), spesso caratterizzata da condizioni di lavoro precarie e a forme di marginalità economica e contrattuale.

Secondo Becattini, questa riconfigurazione portò alla nascita di un modello iper-frammentato e coordinato, fondato sulla “strutturale de-componibilità” del ciclo produttivo tessile (Becattini, 2001). La produzione era affidata a una costellazione di piccole imprese specializzate, collegate da una figura chiave: l'impannatore. Questi imprenditori coordinavano le fasi produttive e commerciali a partire da una lettura strategica dei mercati, formulando progetti di prodotto insieme a fidati produttori di fase. Come osserva Becattini:

«In base ad una valutazione delle tendenze dei mercati esterni, egli formula, insieme ai suoi abituali produttori di fase e collaboratori, un “progetto di prodotto” [...], chiedendo poi a quali condizioni siano disponibili a trasformarlo nel prodotto finito» (Becattini, 1989, p. 118).

Il contesto internazionale del secondo dopoguerra, caratterizzato da stabilità dei prezzi e forte domanda di beni non standardizzati, offrì condizioni favorevoli alla crescita del distretto, soprattutto in un settore come quello tessile, contraddistinto da basse barriere d'ingresso. Tra il 1951 e il 1981 le unità locali pratesi passarono da 709 a 7.398 e gli addetti da 18.469 a 32.040 (Becattini, 1997). L'export di filati e tessuti di lana passò, rispettivamente, dal 2,6% e 26,9% all'inizio degli anni Cinquanta, al 9,3% e 49% alla fine degli anni Ottanta (Balestri, 1995).

Gli anni Settanta, pur in un clima nazionale e internazionale turbolento, segnarono per Prato una fase di eccezionale prosperità (Becattini 2001). Tuttavia, fu proprio in quella fase di massimo slancio che iniziarono a emergere le prime criticità del modello, preludio alla crisi del cardato che sarebbe esplosa negli anni Ottanta. In un paradosso solo apparente, fu proprio nel momento in cui il sistema sembrava più solido che cominciò a delinearsi il bisogno di nuove categorie interpretative, come quella di "distretto marshalliano", per comprendere le traiettorie, i successi e le fragilità del modello pratese (Bracci, 2016).

Secondo Bracci (2016) lo sviluppo del distretto pratese non ha avuto solo conseguenze economiche, ma ha inciso profondamente sulla configurazione urbana della città. Fin dal secondo dopoguerra, il legame tra produzione e residenza ha generato un modello di insediamento che alcuni studiosi hanno definito "città-fabbrica": circa il 70% della superficie edificata della città è stata realizzata dopo il 1945 (Bressan & Tosi Cambini, 2011), in un contesto di forte espansione produttiva e debole regolazione urbanistica.

Gli effetti della crisi globale su Prato

Negli ultimi decenni, l'industria tessile e dell'abbigliamento è stata profondamente trasformata dalla globalizzazione dei processi produttivi e dalla diffusione delle catene globali del valore. Come osservano Lombardi e Macchi *"qualsiasi prodotto, bene manifatturiero o servizio, è l'esito di flussi di componenti, semilavorati e funzioni distribuite su più aree territoriali"* (Lombardi & Macchi, 2011, pp. 47-48). Questi cambiamenti hanno avuto due effetti principali: un'intensificazione della competizione tra territori e una crescente frammentazione e gerarchizzazione delle relazioni di filiera.

Il settore tessile è stato tra i più colpiti da queste dinamiche. In particolare, l'abolizione dell'Accordo Multifibre (MFA) ha consentito l'ingresso massiccio della Cina nei mercati europei e statunitensi, con un aumento del 130% in volume della quota di mercato nelle categorie liberalizzate (Dunford et al., 2013). Le ricadute occupazionali sono state immediate e significative: nel solo 2005, in Europa si sono persi 164.000 posti di lavoro e la produzione dell'abbigliamento è calata dell'8,4%. A questo si è aggiunto un altro fattore critico per il distretto pratese: la contrazione strutturale della domanda globale di lana, in particolare, del cardato pratese, che ha subito la concorrenza crescente di produttori cinesi, indiani e turchi.

La trasformazione non ha investito solo la produzione, ma l'intera catena del valore. Con l'emergere di modelli *buyer-driven*, il potere decisionale si è spostato dal produttore al distributore, che governa la filiera attraverso strategie centrate sulla rapidità, il controllo dei dati di vendita e la capacità di adattarsi ai gusti del mercato (Dunford et al. 2013).

Queste trasformazioni hanno reso sempre più difficile la competizione per il sistema produttivo pratese, caratterizzato da imprese iper-specializzate, sottocapitalizzate e spesso distanti dai mercati finali (Bracci, 2016). A livello locale sono state due le risposte principali. La prima è la diversificazione produttiva, con lo sviluppo del segmento del pronto moda, caratterizzato dalla rapidità nella progettazione e distribuzione dei capi. Questo modello si è progressivamente affermato negli anni Novanta, soprattutto nella filiera dell'abbigliamento, che ha registrato una crescita significativa in termini di imprese e addetti (A. Dei, 2001). La seconda è la riorganizzazione interna delle filiere, che ha visto un aumento della competizione anche all'interno del distretto stesso. Le imprese più piccole si sono trovate strette tra l'impossibilità di accedere ai mercati dell'alta gamma e la velocità estrema del *fast fashion*. Tre sono state le strategie possibili: competere sui prezzi (soprattutto per le microimprese), puntare sull'elevazione qualitativa del prodotto, oppure rafforzare la componente moda (Pianta, 2009). Si è dunque assistito a una progressiva frammentazione delle risposte, sempre meno "di distretto" e sempre più "di impresa" (Macchi, 2013, p. 6). Questo mutamento solleva interrogativi sulla tenuta della stessa nozione di distretto, messa in crisi dalla disomogeneità delle performance e dalla diversificazione interna delle traiettorie imprenditoriali.

La coesistenza di due filiere, una tessile più tradizionale, collocata a monte, e una dell'abbigliamento, più recente e dinamica, a valle, riflette una sostanziale riconfigurazione del sistema produttivo locale. Sebbene fino agli anni Novanta le due filiere apparissero fortemente integrate (Bigarelli, 2001), oggi si impone una lettura più complessa, in grado di riconoscere tanto le interazioni virtuose quanto le tensioni generate dalla trasformazione.

5.4.2. l'istituzionalizzazione del discorso sul "distretto" come dispositivo politico-sociale

Nel suo lavoro, Bracci (2016) propone una interessante riflessione critica sul nesso tra la crisi del distretto e la presenza cinese, articolandola a partire da due interrogativi centrali. Il primo riguarda la tenuta interpretativa del paradigma distrettuale: alla luce delle trasformazioni economiche e socio-antropologiche, Bracci osserva come l'elaborazione teorica sul distretto si confronti oggi con difficoltà evidenti, che rendono ardua la riproduzione di quel modello, tanto nei suoi indicatori produttivi e occupazionali quanto nelle sue fondamenta sociali e culturali. Ne deriva un secondo interrogativo: perché, allora, il concetto di distretto continua a orientare il dibattito pubblico e le scelte politiche locali, in particolare in relazione alla gestione della presenza cinese? Per rispondere a questa domanda, Bracci propone di spostare lo sguardo dal piano puramente economico a quello più ampio

dell'istituzionalizzazione delle rappresentazioni. Il distrettualismo, a suo avviso, non è semplicemente una categoria analitica, ma è diventato un vero e proprio dispositivo ideologico e normativo. In altre parole, l'idea di distretto si è progressivamente consolidata come forma di pensiero dominante, capace di orientare le rappresentazioni del territorio e le politiche pubbliche, ben oltre la sua effettiva rispondenza ai mutamenti in atto.

Nel caso di Prato, tutto ciò ha comportato una rigidità crescente del modello: il distretto è diventato una griglia interpretativa dentro cui sono state forzate, compresse e filtrate le dinamiche economiche, politiche e sociali del territorio. Le categorie e i modelli interpretativi legati al distretto hanno finito per diventare configurazioni capaci di stabilizzare significati, ruoli e rapporti tra attori locali. Così, lo sviluppo locale è stato immaginato attraverso una divisione funzionale rigida: alla politica il compito di fornire servizi e infrastrutture, all'economia la guida dello sviluppo tramite le imprese e alla società un ruolo coesivo e riproduttivo.

Questa saldatura tra rappresentanza economica e politica ha reso il distretto una categoria centrale anche nelle politiche migratorie. La presenza cinese, inizialmente funzionale al modello produttivo, è stata via via percepita come una minaccia solo nel momento in cui ha smesso di occupare una posizione subordinata all'interno della filiera. Come osserva Bracci, la stigmatizzazione del protagonismo cinese è coincisa con il venir meno della capacità di contenere tale presenza entro rapporti di forza asimmetrici tra terzisti e committenti (Ceccagno 2014).

5.4.3. La migrazione a Prato

Una città, diverse dinamiche migratorie

L'analisi longitudinale dei dati sulla popolazione residente a Prato mostra con chiarezza un processo di trasformazione profonda della composizione demografica del territorio, in cui la componente migrante ha assunto un ruolo sempre più rilevante. Come evidenziato dalla Tabella 6, a partire dal 1985, anno in cui si registravano appena 591 cittadini stranieri su un totale di 163.287 residenti (pari allo 0,4% della popolazione), si assiste a una crescita costante dell'incidenza degli stranieri, in particolare di quelli provenienti da Paesi non appartenenti all'Unione Europea¹⁶.

Nel decennio successivo, l'aumento è progressivo ma contenuto: si passa dall'1,8% nel 1995 al 6,8% nel 2002. Tuttavia, è a partire dai primi anni Duemila che la presenza straniera inizia ad assumere proporzioni significative, sia in valore assoluto sia in termini di incidenza sulla popolazione totale: nel 2005 gli stranieri residenti diventano quasi 20.000 (10,8% della popolazione), di cui oltre il 90% provenienti da Paesi extra-UE. Questa tendenza si intensifica ulteriormente negli anni successivi, con

¹⁶ Tutti i dati di questo capitolo provengono dall'Ufficio Statistica Comune di Prato.

una curva di crescita particolarmente marcata tra il 2005 e il 2012, quando l'incidenza degli stranieri passa dal 10,8% al 17,4% (Figura 10).

Nel periodo 2010-2024 si osserva allo stesso tempo una stabilizzazione relativa della popolazione totale residente, che rimane attorno alle 195.000 unità, e una costante crescita della quota di cittadini stranieri, seppur con ritmi leggermente più contenuti. Il risultato è un incremento dell'incidenza relativa degli stranieri che, al 1° gennaio 2024, rappresentano il 25,4% della popolazione residente (49.978 individui su 196.578), con la quota relativa ai provenienti da paesi extracomunitari che raggiunge il 23,6% del totale (46.354 persone): si tratta di percentuali che collocano Prato tra i territori italiani con la più alta incidenza di popolazione straniera.

La crescente incidenza dei migranti non comunitari sul totale della popolazione residente è un elemento cruciale per comprendere le dinamiche sociali, culturali ed educative che attraversano la città. La presenza significativa e strutturale di cittadini non europei ha infatti determinato profonde trasformazioni nelle politiche locali, nelle pratiche istituzionali e nelle modalità di convivenza quotidiana, rendendo Prato un osservatorio privilegiato per analizzare le sfide dell'inclusione in contesti urbani ad alta densità migratoria.

Tabella 6 Popolazione totale residente, popolazione straniera e incidenza della popolazione straniera sul totale dal 1985 al 2024, fonte Ufficio Statistica Comune di Prato

	Popolazione	di cui		Incidenza	Incidenza
Periodo	totale	stranieri	di cui	stranieri su	extracomunitari^(*)
	residente		extracomunitari^(*)	pop. residente	su pop. residente
1985	163.287	591	337	0,4	0,2
.....					
1990	166.688	1.314	1.035	0,8	0,6
.....					
1995	167.991	3.019	2.655	1,8	1,6
1996	168.892	3.767	3.361	2,2	2,0
1997	169.927	4.865	4.430	2,9	2,6
1998	171.135	6.175	5.689	3,6	3,3
1999	172.473	7.424	6.888	4,3	4,0
2000	174.513	9.213	8.603	5,3	4,9
2001	176.023	10.527	9.854	6,0	5,6
2002	177.643	12.015	11.270	6,8	6,3
2003	178.023	13.127	12.202	7,4	6,9
2004	180.674	16.373	15.145	9,1	8,4
2005	183.823	19.771	18.284	10,8	9,9
2006	185.660	22.308	20.630	12,0	11,1
2007	185.603	23.658	21.253	12,7	11,5
2008	185.091	24.153	21.278	13,0	11,5
2009	186.798	26.317	23.024	14,1	12,3
2010	188.011	28.402	24.716	15,1	13,1
2011	188.579	30.186	26.240	16,0	13,9
2012	190.992	33.158	28.937	17,4	15,2
2013	191.424	34.225	30.000	17,9	15,7

2014	191.002	34.171	29.894	17,9	15,7
2015	191.150	34.794	30.555	18,2	16,0
2016	192.469	36.400	32.136	18,9	16,7
2017	193.325	38.199	33.978	19,8	17,6
2018	194.590	40.536	36.291	20,8	18,6
2019	195.089	42.371	38.252	21,7	19,6
2020	194.793	43.596	39.499	22,4	20,3
2021	194.312	44.507	40.561	22,9	20,9
2022	195.331	46.901	43.019	24,0	22,0
2023	196.277	48.793	45.044	24,9	22,9
2024	196.578	49.978	46.354	25,4	23,6

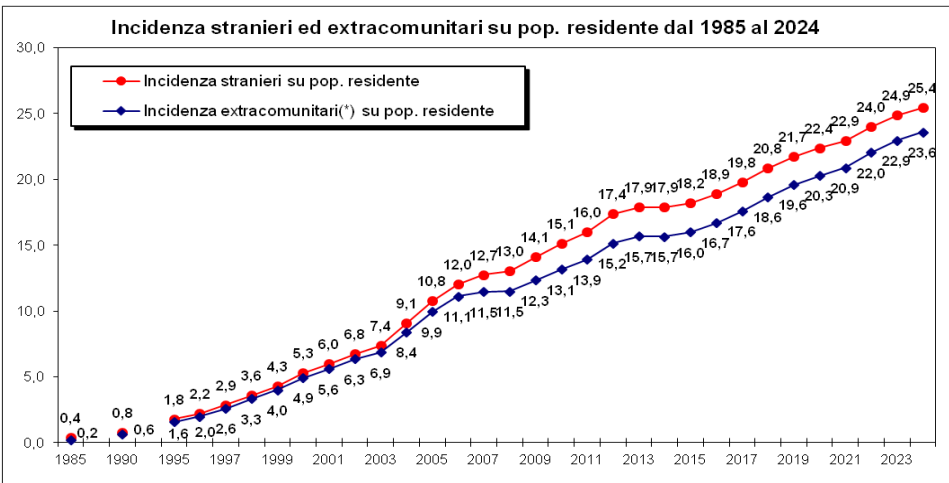


Figura 10 Grafico incidenza stranieri su popolazione residente, fonte Ufficio Statistica Comune di Prato

Se l'incidenza della popolazione straniera sul totale dei residenti a Prato evidenzia un trend di crescita costante, è altrettanto rilevante analizzare la composizione interna di tale presenza, al fine di comprendere le trasformazioni demografiche e sociali che interessano la città.

I dati più recenti (2017-2024) confermano il ruolo centrale della comunità cinese, la cui espansione è stata continua e significativa (Tabella 7). Dall'analisi dei dati specifici, negli ultimi in otto anni emerge un incremento assoluto di quasi 12.000 persone e una crescita percentuale del 57,16%, tra il 2017 quando i cittadini cinesi residenti erano 20.695 e il 2024 dove hanno superato le 32.500 unità. Di fatto, la comunità cinese costituisce di gran lunga il gruppo nazionale più numeroso, distanziando nettamente le altre collettività e configurandosi come elemento strutturale della realtà sociale ed economica locale.

Al contrario, altre collettività tradizionalmente presenti nel territorio, come quella albanese e quella rumena, mostrano un andamento demografico decrescente. Le persone di nazionalità albanese sono passate da oltre 4.300 nel 2017 a circa 3.500 nel 2024, con una riduzione del 18,5%, mentre i cittadini rumeni sono diminuiti del 13,4% nello stesso periodo (Figura 12).

In crescita, seppur con numeri più contenuti, troviamo invece diverse collettività originarie dell'Asia meridionale e del subcontinente indiano. In particolare, la comunità pakistana ha registrato un incremento del 38,2%, passando da 1.914 a 2.646 residenti. Ancora più marcata la crescita della presenza bengalese (+72,2%) e di quella georgiana (+92,4%), entrambe caratterizzate da un aumento rapido ma da numeri assoluti molto più esigui.

Alcune nazionalità africane, come quella senegalese o egiziana, evidenziano una crescita significativa, mentre altre, come la comunità nigeriana, appaiono in contrazione sensibile (-40,6%). In lieve diminuzione anche i cittadini marocchini, in calo del 12,7%.

Da segnalare infine la presenza emergente, seppur ancora numericamente ridotta, di gruppi provenienti dall'America Latina (Perù, Honduras), dall'Asia centro-meridionale (Afghanistan, Sri Lanka) e dall'Europa orientale (Ucraina).

Tabella 7 Andamento demografico di alcune delle nazionalità più importanti negli ultimi 7 anni, fonte Ufficio Statistica Comune di Prato

Cittadinanza	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	% 2024-2017	2024-2017
Cina Popolare	20.695	22.897	24.906	26.389	27.829	29.822	31.482	32.524	57,16%	11.829
Pakistan	1914	2.028	2.090	2.159	2.161	2.368	2.503	2.646	38,24%	732
Bangladesh	457	492	523	525	503	551	678	787	72,21%	330
Georgia	344	355	349	346	394	547	623	662	92,44%	318
Perù	290	306	307	323	335	360	364	419	44,48%	129
Honduras	126	129	139	153	170	197	216	229	81,75%	103
Egitto	87	89	91	95	96	113	149	184	111,49%	97
Senegal	324	328	314	318	323	386	408	415	28,09%	91
Ucraina	337	338	330	336	324	369	428	402	19,29%	65
Afganistan	2	4	5	6	28	32	50	41	1950,00%	39
Sri Lanka	137	128	133	133	137	151	170	172	25,55%	35
Moldavia	103	101	96	84	78	69	65	63	-38,83%	-40
Polonia	326	303	280	272	253	237	219	199	-38,96%	-127
Marocco	1.435	1.473	1.456	1.437	1.372	1.326	1.300	1.252	-12,75%	-183
Nigeria	997	982	903	829	776	740	672	592	-40,62%	-405
Romania	3402	3.431	3.339	3.318	3.220	3.160	3.044	2.945	-13,43%	-457
Albania	4349	4.287	4.287	4.049	3.814	3.753	3.601	3.544	-18,51%	-805

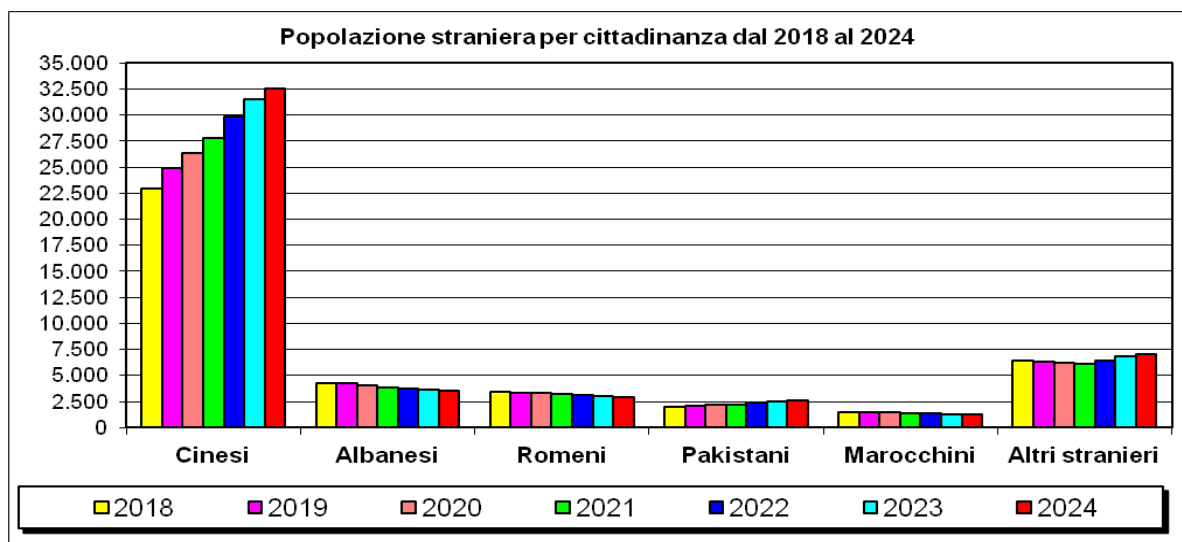


Figura 11 Andamento del numero delle prime 5 nazionalità negli ultimi 7 anni, fonte Ufficio Statistica Comune di Prato

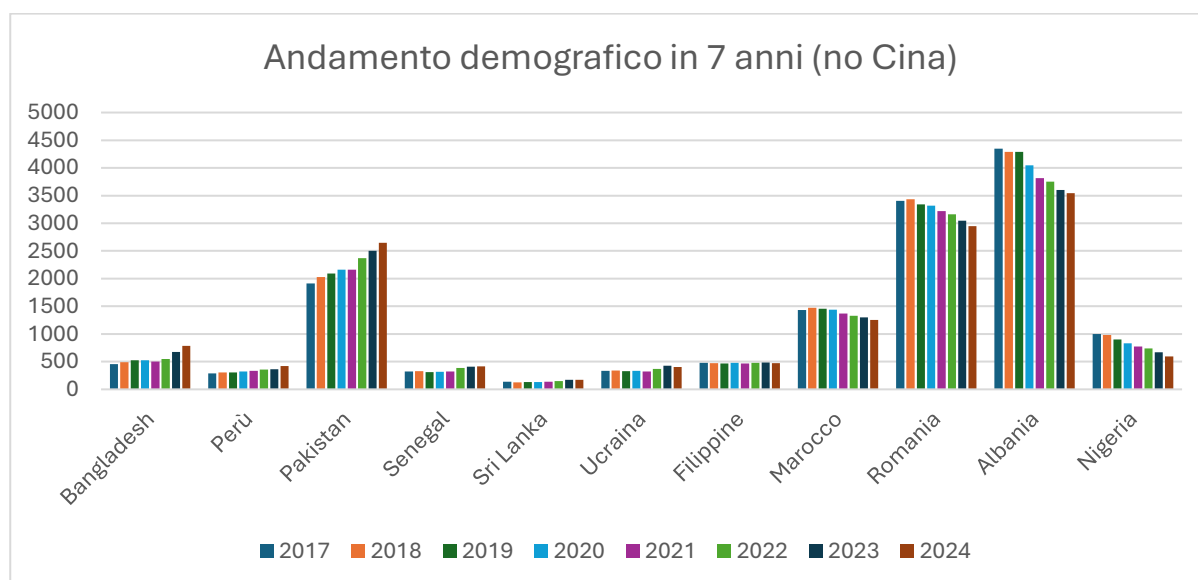


Figura 12 Grafico dell'andamento demografico senza la nazionalità cinese, fonte Ufficio Statistica Comune di Prato, elaborazione personale

Continuando nell'analisi, osservando lo scarto tra la popolazione del 2017 e il 2024, riusciamo cogliere con maggiore chiarezza alcune trasformazioni in atto all'interno della popolazione straniera residente a Prato.

A livello di numeri assoluti (figura 5), i maggiori incrementi riguardano alcune nazionalità dell'Asia. I cittadini pakistani sono aumentati di oltre 700 unità (+38,2%), seguiti dalla comunità bengalese, cresciuta di 330 persone (+72,2%) e da quella georgiana, con un incremento di 318 residenti (+92,4%). Anche alcune collettività dell'America Latina (come il Perù e l'Honduras) e dell'Africa (Egitto, Senegal) mostrano una tendenza positiva, pur con numeri più contenuti. Questi dati suggeriscono un'espansione

di nuovi flussi migratori legati probabilmente sia a dinamiche transnazionali di lungo corso sia a micro-fattori di attrazione territoriale (es. reti familiari, nicchie lavorative specifiche, accesso all'abitare).

Dal punto di vista percentuale, invece, le crescite più rilevanti si registrano tra i gruppi storicamente meno numerosi: è il caso dell'Afghanistan (1950%), incremento dovuto alle mutate condizioni storiche politiche, dell'Egitto (+111,5%) e dell'Honduras (+81,7%). Importanti però sono anche gli incrementi nei gruppi più numerosi (figura 6), tra questi la Georgia fa registrare un aumento di 318 unità pari ad un incremento del 92,4%, segue il Bangladesh fa registrare un aumento del 72,2% pari a 330 unità, la Cina che, come abbiamo detto registra un incremento del 56% e il Pakistan che aumenta del 38,24% pari a 732 unità.

Specularmente, i dati mettono in luce anche un processo di contrazione marcata per alcune collettività. In valori assoluti le perdite più consistenti riguardano l'Albania (-805 residenti), la Romania (-457) e la Nigeria (-405), seguite dalla Polonia e dal Marocco. In termini percentuali, le contrazioni più severe si registrano per la Nigeria (-40,6%), la Polonia (-39%) e la Moldavia (-38,8%). Il calo di queste presenze può essere ricondotto a una molteplicità di fattori: naturalizzazioni, mobilità in uscita verso altri territori, difficoltà di permanenza legate all'accesso ai diritti e alla tenuta economica, oppure processi di ritorno nei Paesi d'origine.

La combinazione di questi dati mostra un panorama articolato in cui coesistono stabilità e mutamento: la crescita di alcune collettività, in particolare asiatiche e latinoamericane, convive con la diminuzione progressiva di altre storicamente insediate, suggerendo una riconfigurazione della geografia migratoria interna alla città.

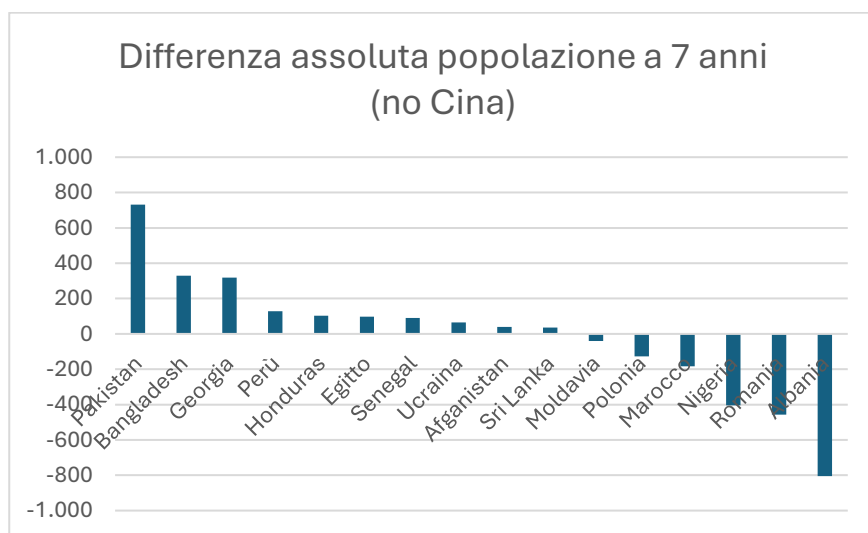


Figura 13 Differenza assoluta popolazione a 7 anni (no Cina), fonte Ufficio Statistica Comune di Prato, elaborazione personale

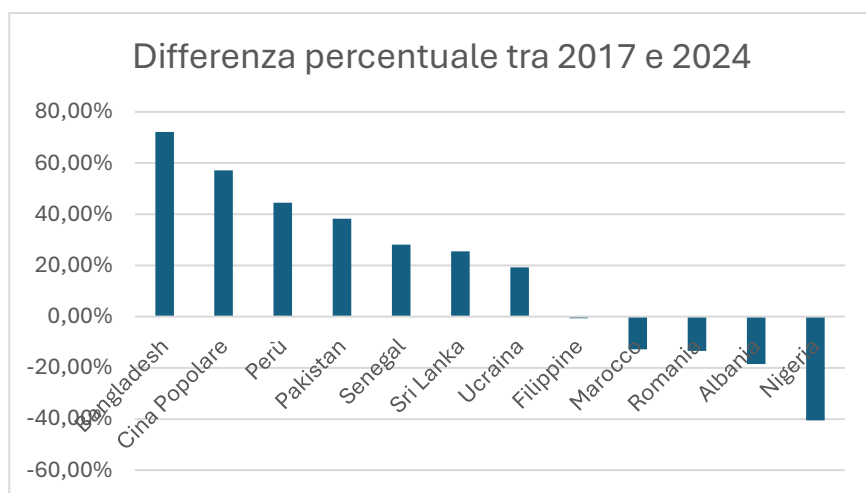


Figura 14 Grafico dell'incremento demografico di alcune delle nazionalità più importanti negli ultimi 7 anni, fonte Ufficio Statistica Comune di Prato, elaborazione personale

Arrivi

Dopo aver analizzato l'evoluzione storica e la composizione della popolazione straniera residente a Prato, è utile soffermarsi sui flussi più recenti, osservando l'andamento degli arrivi annuali. Questo passaggio consente di cogliere non solo le traiettorie storiche delle presenze, ma anche l'attualità delle ultime tendenze dei movimenti migratori in ingresso, rivelando alcune delle direzioni che andranno a modellare il futuro demografico della città. Risulta particolarmente interessante concentrarsi sul numero complessivo di arrivi, poiché questo dato può offrire indicazioni utili anche rispetto alle tendenze relative agli ingressi scolastici, pur senza la pretesa di una corrispondenza rigida, dal momento che le traiettorie migratorie dei figli non sempre coincidono a quelle dei genitori.

A Prato, nel periodo 2017-2019 il numero complessivo di nuovi arrivi si è mantenuto su livelli medio-alti, oscillando tra i 1.600 e i 1.900 ingressi annuali. La brusca contrazione si verifica nel 2020, anno in cui gli arrivi scendono a quota 1.011: una caduta riconducibile direttamente alla pandemia da Covid-19, che ha interrotto e rallentato drasticamente la mobilità internazionale. Tuttavia, a partire dal 2021 si registra una ripresa significativa, con un "rimbalzo" che porta a superare le quote degli anni precedenti, superando la soglia dei 2.000 nuovi arrivi già nel 2022, valore che si mantiene stabile anche negli anni successivi (2.185 nel 2023, 2.155 nel 2024). Sarà Interessante capire, nei prossimi anni, se si tratti di un rimbalzo in relazione alla pandemia oppure se i flussi migratori degli arrivi abbiano subito un'accelerazione.

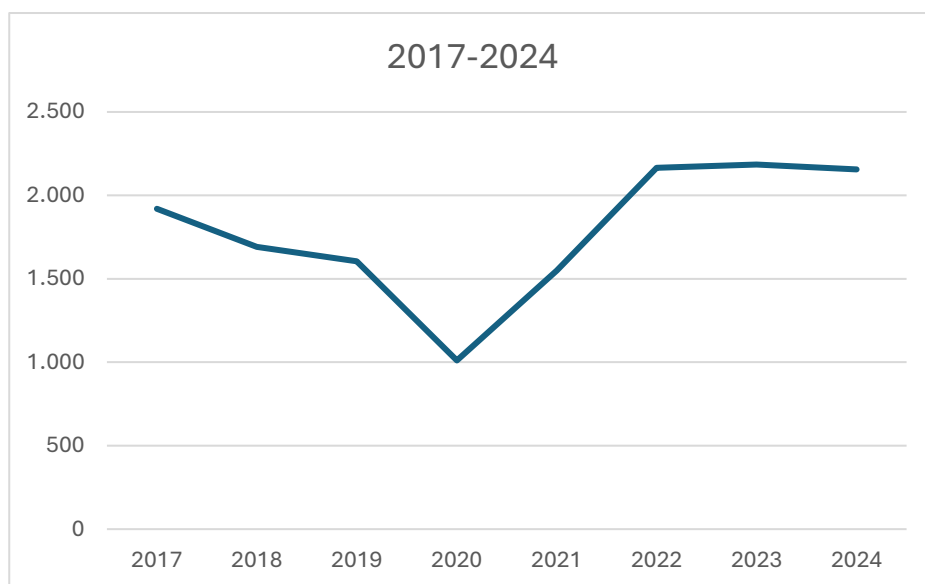


Figura 15 Arrivo di Cittadini stranieri residenti per anno, fonte Ufficio Statistica Comune di Prato, elaborazione personale

La lettura disaggregata per area geografica (Tabella 8) conferma la centralità del continente asiatico nel fenomeno dei nuovi arrivi: nel 2024, oltre 1.460 arrivi (pari a circa il 68% del totale) provengono da Paesi asiatici, con una porzione significativa attribuibile alla Repubblica Popolare Cinese. La Figura 16 che mette in relazione l'andamento totale degli arrivi con quello asiatico e cinese mostra andamenti simili, con una contrazione netta nel 2020 e una successiva e rapida risalita, che culmina tra il 2022 e il 2023.

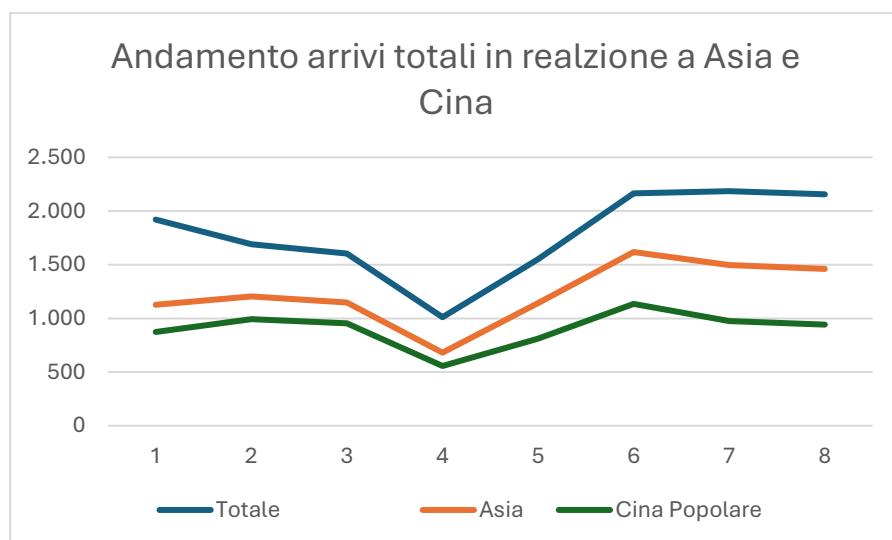


Figura 16 Andamento arrivi totali in relazione a andamento arrivi di Asia e di Cina, fonte Ufficio Statistica Comune di Prato, elaborazione personale

Parallelamente, l'analisi dei flussi provenienti da aree non asiatiche offre ulteriori spunti di riflessione. L'Africa, in particolare, mostra un andamento irregolare e disomogeneo. Il picco di 486 arrivi registrato nel 2017 può essere letto come una coda lunga del cosiddetto periodo dell'"emergenza profughi", originato dalle rivoluzioni arabe e dai successivi conflitti che ne sono scaturiti (a partire dal 2011), che hanno innescato flussi consistenti verso l'Europa. A questo periodo iniziale di pressione migratoria

segue una fase di forte contrazione, culminata nel 2020 con appena 64 arrivi, e, successivamente, una ripresa graduale, che riporta i valori sopra le 240 unità nel 2024: l'andamento discontinuo sembra riflette un effetto post-crisi geopolitica, più che una traiettoria strutturale e consolidata come quella osservabile per i flussi asiatici.

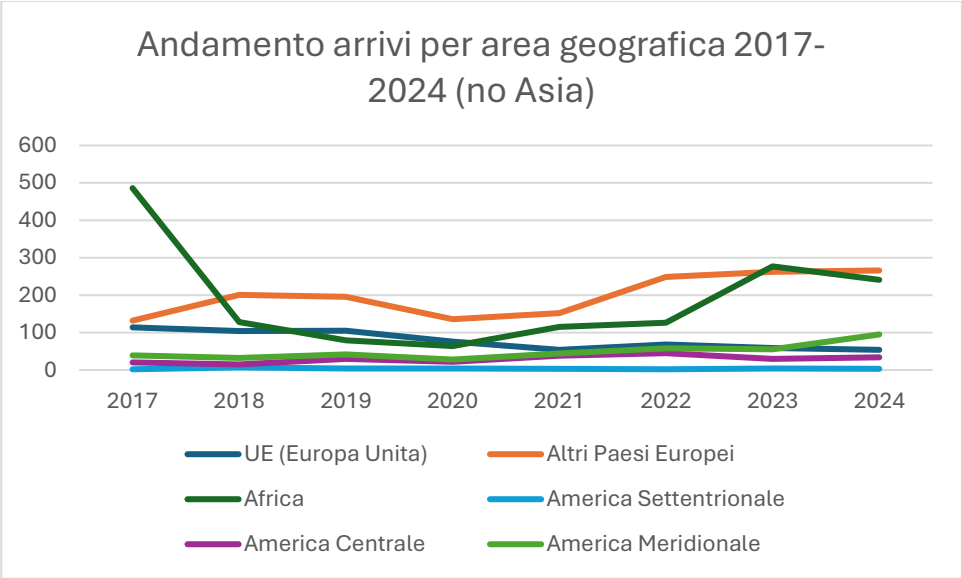


Figura 17 Andamento arrivi per area geografica 2017-2024 (no Asia), fonte Ufficio Statistica Comune di Prato, elaborazione personale

Tabella 8 Numero di arrivi per area geografica, fonte Ufficio Statistica Comune di Prato, elaborazione personale

Area geografica	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
UE (Europa Unita)	114	104	105	76	54	68	59	54
Altri Paesi Europei	132	201	196	136	152	249	262	266
Africa	486	128	79	64	115	126	277	241
America Settentrionale	2	7	4	4	3	2	4	3
America Centrale	20	15	30	22	38	45	30	34
America Meridionale	39	32	42	28	44	58	55	95
Asia	1.126	1.205	1148	681	1143	1.618	1.498	1.462
Totale	1.919	1.692	1605	1011	1549	2.166	2.185	2.155

L’analisi tra la distribuzione percentuale degli arrivi nel 2017 rispetto al 2024 mostra una lieve riconfigurazione delle origini dei flussi migratori in ingresso a Prato (Figura 18).

Nel 2017, la composizione degli arrivi risultava già fortemente polarizzata sull’Asia, che rappresentava circa il 59% del totale. Tuttavia, nel 2024 tale incidenza cresce ulteriormente, raggiungendo quasi il 68% (figura 10): un consolidamento evidente del ruolo dominante dell’Asia, e in particolare della Cina, nel sistema migratorio locale. Al contrario, si riduce sensibilmente il peso relativo degli arrivi dall’Africa, che passano da circa il 25% al 12%. Come già accennato, il valore elevato registrato nel 2017 può essere interpretato come un’eredità diretta della cosiddetta “emergenza profughi” legata alle crisi nordafricane

post-2011; la successiva riduzione percentuale segnala il venir meno di quella fase eccezionale, più che un declino strutturale degli arrivi dal continente africano. La distribuzione percentuale evidenzia invece una significativa crescita relativa di altre aree. Gli altri Paesi europei non UE passano dal 7% circa nel 2017 al 12% nel 2024. Ancora più marcata è la crescita relativa delle Americhe, in particolare dell'America Meridionale, che nel 2024 raddoppia il proprio peso percentuale, pur rimanendo su valori assoluti contenuti. L'America Centrale e l'America Settentrionale, sebbene marginali, mostrano anch'esse un aumento percentuale significativo, segno di una lenta ma costante diversificazione dei canali migratori. L'Unione Europea, invece, registra un crollo drastico della propria incidenza sugli arrivi: da circa il 6% nel 2017 a meno del 3% nel 2024, con una variazione negativa vicina al -70%. Dato che potrebbe indicare una riduzione dell'attrattività del territorio per i cittadini comunitari.

Nel complesso, la composizione geografica degli arrivi a Prato conferma l'asimmetria strutturale del panorama migratorio locale, fortemente centrato sull'Asia, ma segnala anche l'emergere di nuovi equilibri. La città si presenta oggi come uno snodo di migrazioni multi-locali, sempre meno legato ai tradizionali bacini "mediterranei" e sempre più inserito nelle dinamiche transcontinentali, in particolare quelle asiatiche e latinoamericane. Questa evoluzione, tutt'altro che lineare, costituisce una cornice imprescindibile per comprendere le sfide educative, sociali e istituzionali che si giocheranno nei prossimi anni.

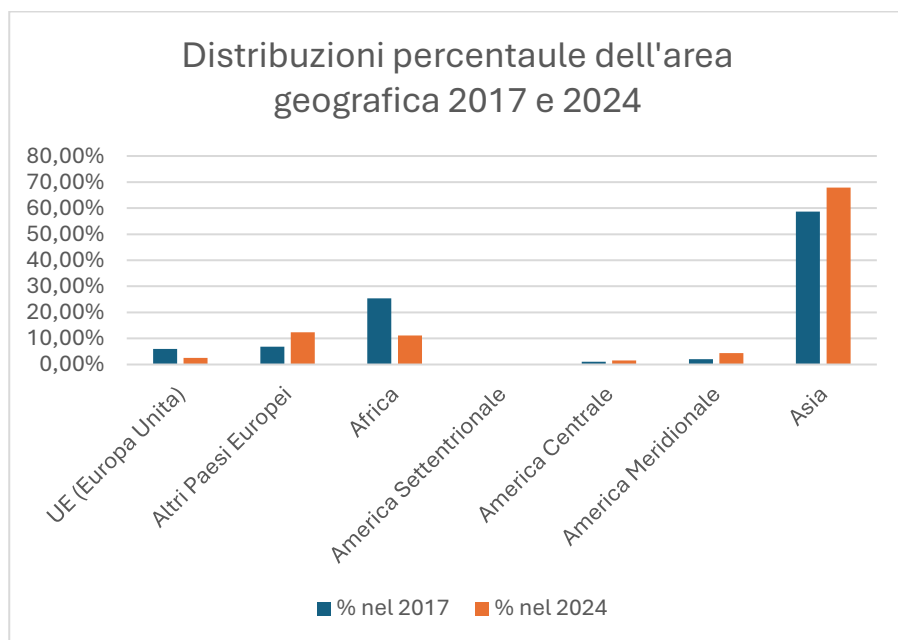


Figura 18 Distribuzione percentuale delle aree geografiche nel 2017 e nel 2024, fonte Ufficio Statistica Comune di Prato, elaborazione personale

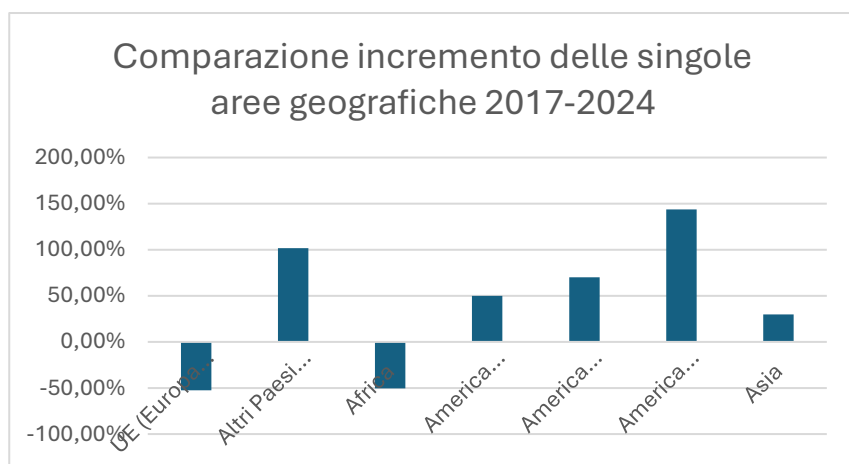


Figura 19 Comparazione incremento delle singole aree geografiche 2017-2024, fonte Ufficio Statistica Comune di Prato, elaborazione personale

Il dettaglio degli arrivi per singole nazioni negli ultimi sette anni (Tabella 9) permette approfondire alcune traiettorie. La Cina Popolare si conferma saldamente il primo Paese di origine dei migranti a Prato, con un numero di arrivi annuali che oscilla tra i 550 e i 1.135 individui. Il picco del 2022, con oltre 1.100 nuovi ingressi, evidenzia un ritorno accelerato dopo la pandemia del 2020, seguito da una lieve flessione nei due anni successivi. Il Pakistan si colloca stabilmente al secondo posto, con un incremento graduale e costante che, negli ultimi sette anni, ha portato a raddoppiare gli ingressi: dagli appena 138 arrivi del 2017 si è passati ai 289 del 2024. Questa tendenza potrebbe riflettere una dinamica espansiva lenta ma continua, spesso legata a ricongiungimenti familiari e consolidamento di reti comunitarie. Più contenuti, ma comunque significativi, sono i flussi provenienti da Albania e Bangladesh. Per l'Albania si osserva una ripresa dopo il 2020, culminata con 222 arrivi nel 2024, mentre il Bangladesh registra un aumento ancora più accentuato, soprattutto tra il 2021 e il 2023, quando in tre anni gli ingressi raddoppiano. Entrambi i casi suggeriscono l'esistenza di una presenza in trasformazione.

Le traiettorie relative ad altri Paesi rivelano tendenze più frammentarie. Ad esempio, la Georgia evidenzia una crescita marcata nel biennio 2021–2022, con un picco di 148 arrivi, seguita da una riduzione significativa. Il Marocco mostra oscillazioni irregolari, ma con una leggera ripresa nel 2024 (77 arrivi), mentre il Perù, pur partendo da valori molto bassi, registra una crescita costante, fino a superare i 60 nuovi ingressi nel 2024. Al contrario, Romania e Nigeria mostrano una decrescita netta e continua. La Romania passa da 87 a 36 arrivi annui tra 2017 e 2024 e la Nigeria da 142 a soli 19, segnando un ridimensionamento dei flussi in ingresso che pare riflettere sia il consolidamento di presenze già insediate sia una possibile mobilità secondaria verso altre destinazioni.

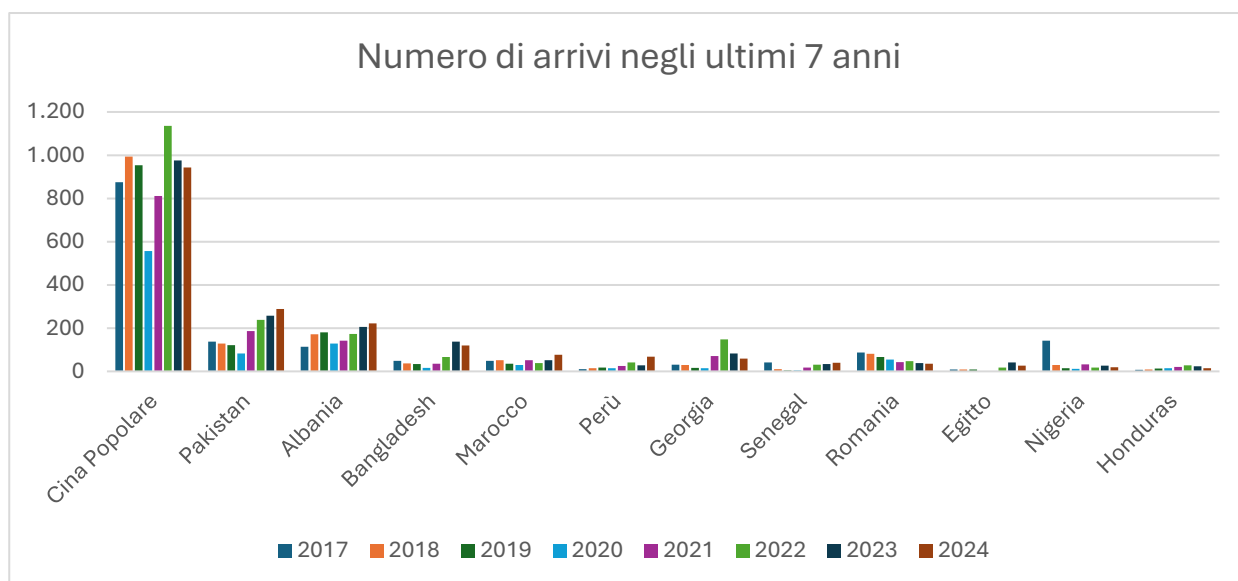


Figura 20 Grafico del numero degli arrivi per anno suddivisi per nazionalità, fonte Ufficio Statistica Comune di Prato, elaborazione personale

Tabella 9 Andamento arrivi per nazionalità 2017-2024, fonte Ufficio Statistica Comune di Prato, elaborazione personale

Nazione	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Cina Popolare	875	993	953	557	812	1.135	975	943
Pakistan	138	129	121	83	187	238	257	289
Albania	114	171	180	128	142	173	205	222
Bangladesh	49	37	34	16	36	67	137	120
Marocco	49	51	35	29	51	39	51	77
Perù	10	14	17	15	25	41	28	68
Georgia	31	29	16	14	71	148	83	59
Senegal	42	10	4	4	18	31	34	40
Romania	87	82	66	55	43	47	38	36
Egitto	9	8	9	2	1	18	41	27
Nigeria	142	29	15	11	32	17	26	19
Honduras	7	9	13	14	20	28	23	14

Come per le aree geografica, anche con l'analisi della variazione percentuale nei flussi per singola cittadinanza e della distribuzione sul totale degli arrivi (tabella 8) consente di cogliere con maggiore nitidezza le trasformazioni nella composizione migratoria di Prato tra il 2017 e il 2024. Dal punto di vista della crescita relativa (Figura 21), sono sempre i Paesi con valori assoluti minori a mostrare incrementi ingenti. Il Perù è il caso più evidente, con un aumento del 580%: da appena 10 arrivi nel 2017 a 68 nel 2024. A seguire, si trovano l'Egitto (+200%), il Bangladesh (+145%) e l'Honduras (+100%). Anche Pakistan, Albania, Georgia e Marocco registrano incrementi significativi, superiori al 50%, tendenza che potrebbe segnalare una riattivazione di corridoi migratori consolidati o in fase di espansione.

Altri paesi mostrano flessioni importanti. La Nigeria, in particolare, subisce un crollo dell'86,6%, seguita dalla Romania (-58,6%) e, in misura molto più contenuta, dal Senegal (-4,8%). Questi dati potrebbero

indicare un progressivo riassorbimento o spostamento delle presenze, probabilmente legato a processi di mobilità secondaria, acquisizione della cittadinanza o perdita di attrattività del contesto locale.

Dal punto di vista dell'incidenza sul totale degli arrivi (Figura 21; Tabella 10), il dato più significativo riguarda la Repubblica Popolare Cinese che, pur rimanendo il primo paese, riporta una lieve diminuzione sul totale degli ingressi: dal 45,6% del 2017 al 43,8% del 2024. Un calo che non compromette comunque la sua posizione dominante. Aumentano invece sensibilmente le quote di altri paesi, tra cui: il Pakistan che passa dal 7,2% al 13,4%, l'Albania che dal 5,9% arriva al 10,3%, il Bangladesh dal 2,6% al 5,6% e il Perù dallo 0,5% al 3,2%.

In sintesi, il confronto tra 2017 e 2024 restituisce un'immagine dinamica e sfaccettata dei flussi migratori a Prato. La centralità cinese resta indiscussa, ma inizia ad essere affiancata da una costellazione crescente di micro-flussi, provenienti da Paesi dell'Asia meridionale, dell'America Latina e dell'Africa mediterranea e subsahariana.

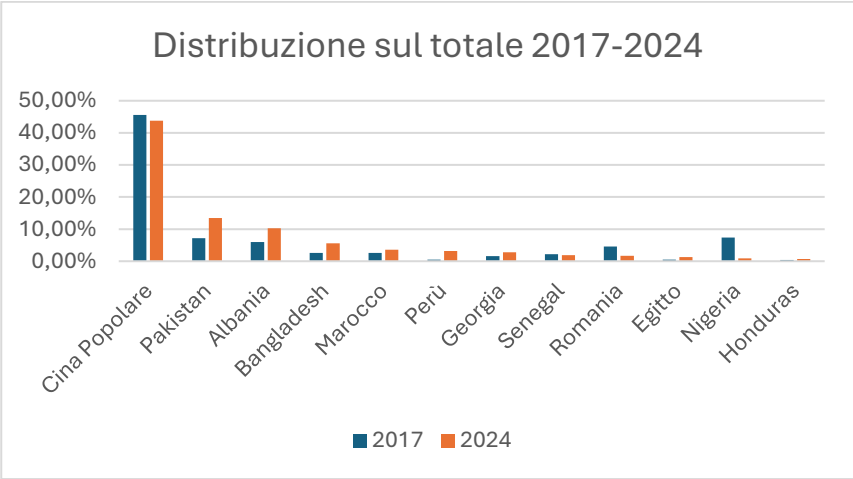


Figura 21 Comparazione della distribuzione degli arrivi tra il 2017 e il 2024, fonte Ufficio Statistica Comune di Prato, elaborazione personale

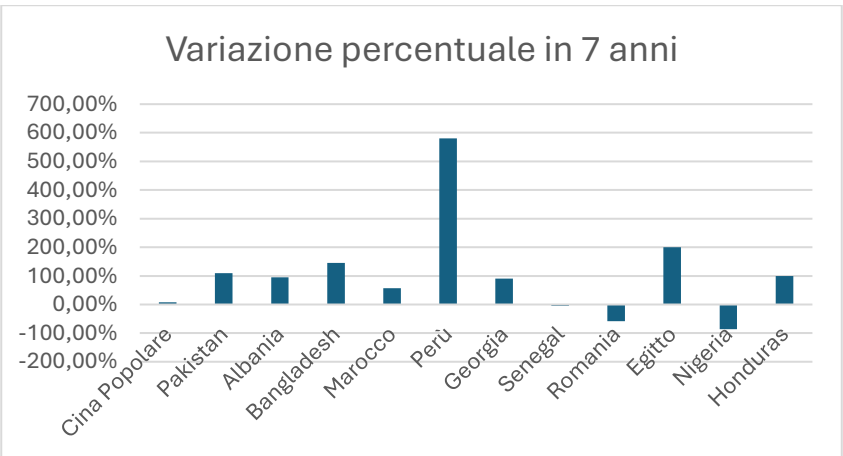


Figura 22 Variazione percentuale della singola nazione in 7 anni, fonte Ufficio Statistica Comune di Prato, elaborazione personale

Tabella 10 Comparazione degli arrivi del 2017 e il 2027, distribuzione sul totale dell'anno e incremento della singola nazione

Nazione	2017	% 2017	2024	% 2024	2027-2017
Cina Popolare	875	45,60%	943	43,76%	7,77%
Pakistan	138	7,19%	289	13,41%	109,42%
Albania	114	5,94%	222	10,30%	94,74%
Bangladesh	49	2,55%	120	5,57%	144,90%
Marocco	49	2,55%	77	3,57%	57,14%
Perù	10	0,52%	68	3,16%	580,00%
Georgia	31	1,62%	59	2,74%	90,32%
Senegal	42	2,19%	40	1,86%	-4,76%
Romania	87	4,53%	36	1,67%	-58,62%
Egitto	9	0,47%	27	1,25%	200,00%
Nigeria	142	7,40%	19	0,88%	-86,62%
Honduras	7	0,36%	14	0,65%	100,00%

5.4.4. La migrazione cinese

Uno degli aspetti più distintivi del panorama migratorio pratese è senza dubbio la presenza della comunità cinese, che, come abbiamo visto, non solo costituisce il gruppo nazionale più numeroso, ma ha anche profondamente modellato l'evoluzione demografica, geografica, economica e culturale della città. L'analisi storica dei dati (tabella 9) dal 1985 al 2024 conferma una crescita continua e strutturale di questa componente, sia in termini assoluti che relativi.

Nel 1985 si contavano appena 22 cittadini cinesi su una popolazione residente di oltre 163.000 persone. In poco meno di quarant'anni, il numero è aumentato fino a raggiungere 32.524 nel 2024, pari al 16,5% della popolazione totale e a oltre il 65% dell'intera popolazione straniera. Il grafico (Figura 23) che mette a confronto la popolazione cinese con il totale delle nazioni extracomunitarie evidenzia con chiarezza la tendenza all'incremento, superando numericamente il totale degli altri gruppi extracomunitari già nel 2016.

Un'ulteriore conferma proviene dall'analisi per area geografica (Figura 24). I cittadini provenienti dall'Asia, di cui i cinesi rappresentano la quota preponderante, costituiscono oggi quasi due terzi della popolazione straniera residente a Prato. A partire dagli anni Duemila, la curva relativa all'Asia mostra un incremento costante e ininterrotto, fino a superare nel 2024 i 37.000 residenti. Nessun'altra area geografica riporta un trend comparabile: le provenienze dall'Africa e dall'Europa non UE, restano contenute, si assestano già intorno al 2012 e da allora restano stabili o in lieve calo; le Americhe e l'Oceania, invece, rimangono marginali in termini numerici.

La continuità della crescita e l'alta incidenza sulla popolazione totale fanno della comunità cinese un elemento strutturale del tessuto urbano, una componente costitutiva del sistema locale, attorno alla quale si sono organizzate forme di convivenza, cooperazione, conflitto e negoziazione che meritano uno sguardo attento e profondo.

Tabella 11 Popolazione residente e popolazione cinese dal 1985 al 2024 e incidenza della popolazione cinese sul totale e sulla popolazione straniera, fonte Ufficio Statistica Comune di Prato

		di cui		Incidenza	Incidenza
Periodo	Popolazione residente	stranieri	di cui Cinesi	pop. Cinese su pop. residente	pop. Cinese su pop. Straniera
1985	163.287	591	22	0,0	3,7
.....					
1990	166.688	1.314	520	0,3	39,6
.....					
1995	167.991	3.019	1.525	0,9	50,5
1996	168.892	3.767	1.761	1,0	46,7
1997	169.927	4.865	2.457	1,4	50,5
1998	171.135	6.175	3.162	1,8	51,2
1999	172.473	7.424	3.625	2,1	48,8
2000	174.513	9.213	4.354	2,5	47,3
2001	176.023	10.527	4.806	2,7	45,7
2002	177.643	12.015	5.335	3,0	44,4
2003	178.023	13.127	5.457	3,1	41,6
2004	180.674	16.373	6.813	3,8	41,6
2005	183.823	19.771	8.627	4,7	43,6
2006	185.660	22.308	10.077	5,4	45,2
2007	185.603	23.658	10.431	5,6	44,1
2008	185.091	24.153	9.927	5,4	41,1
2009	186.798	26.317	10.877	5,8	41,3
2010	188.011	28.402	11.882	6,3	41,8
2011	188.579	30.186	13.056	6,9	43,3
2012	190.992	33.158	15.029	7,9	45,3
2013	191.424	34.225	16.182	8,5	47,3
2014	191.002	34.171	15.957	8,4	46,7
2015	191.150	34.794	16.918	8,9	48,6
2016	192.469	36.400	18.989	9,9	52,2
2017	193.325	38.199	20.695	10,7	54,2
2018	194.590	40.536	22.897	11,8	56,5
2019	195.089	42.371	24.906	12,8	58,8
2020	194.793	43.596	26.389	13,5	60,5
2021	194.312	44.507	27.829	14,3	62,5
2022	195.331	46.901	29.822	15,3	63,6
2023	196.277	48.793	31.482	16,0	64,5
2024	196.578	49.978	32.524	16,5	65,1

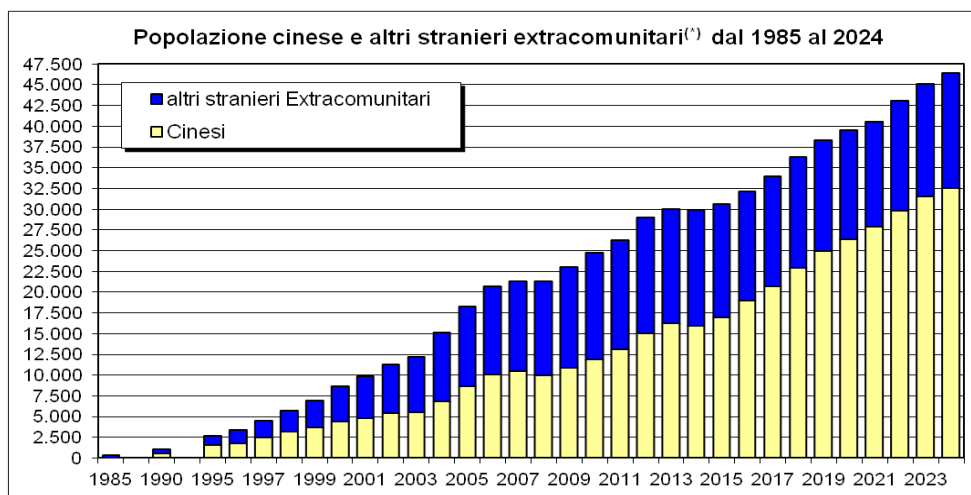


Figura 23 Grafico dell'incidenza della popolazione cinese sul numero di stranieri

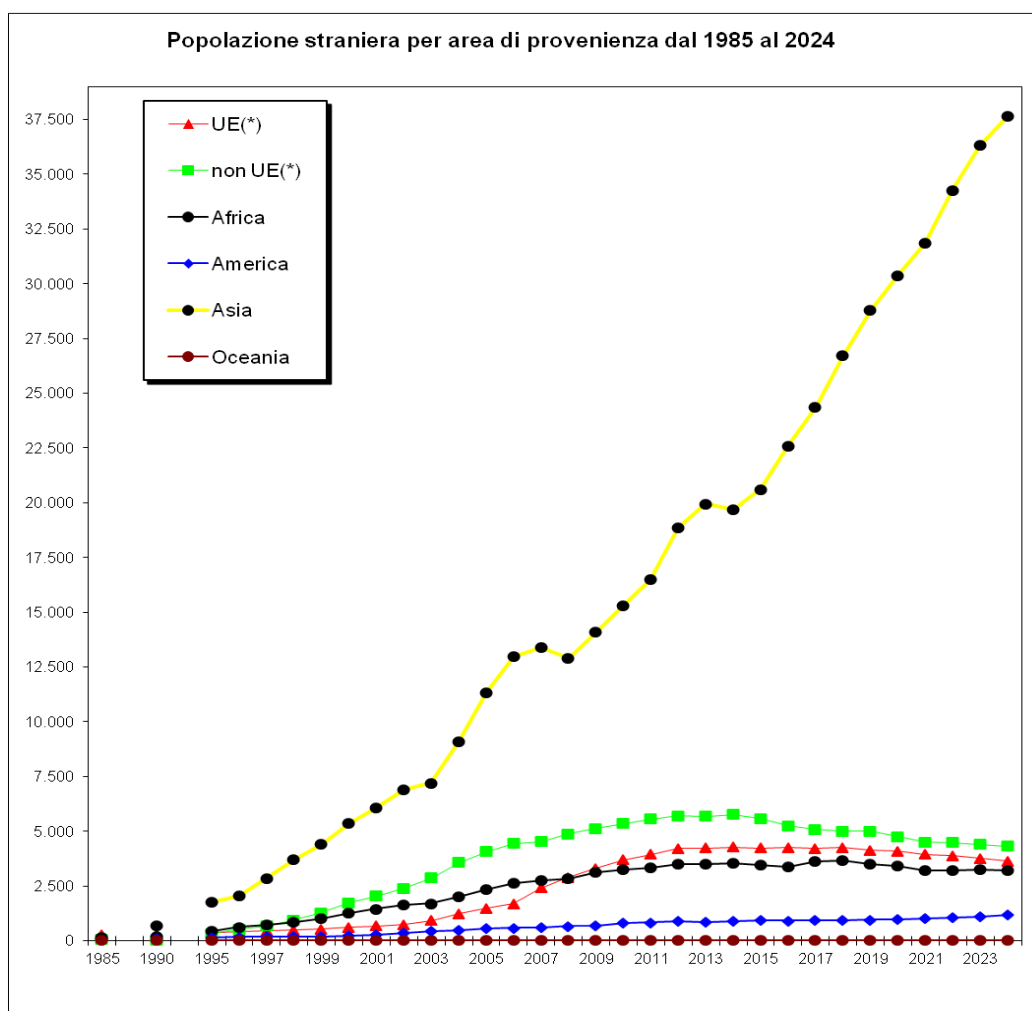


Figura 24 Grafico popolazione straniera per continente di provenienza, fonte Ufficio Statistico Comune di Prato

Storia della migrazione cinese

Le migrazioni cinesi verso l'Europa iniziano all'inizio del XX secolo, con flussi concentrati nei grandi porti come Amburgo, Marsiglia e Amsterdam. Durante la Prima guerra mondiale, circa 140.000 lavoratori

cinesi furono impiegati nelle Fiandre e in Francia per sopperire alla carenza di manodopera. Di questi una parte rimase in Europa e costituì il primo nucleo migrante cinese anche in Italia (Pedone, 2013).

Con l'istituzione della Repubblica Popolare Cinese, le emigrazioni dalla Cina furono drasticamente limitate, in quanto percepite come un tradimento della patria socialista (Biao, 2003). Solo con le riforme di Deng Xiaoping e la nuova apertura della Cina ai flussi globali il fenomeno migratorio tornò ad intensificarsi. Le autorità cinesi iniziarono a promuovere le rimesse e il mantenimento di legami con i migranti, ribattezzati *xin yimin* (nuovi migranti), in luogo del più datato termine *huaqiao* (Ceccagno, 2003).

Secondo l'OCSE (2014), la Cina è oggi il secondo Paese d'origine dei migranti a livello globale. Tra il 1990 e il 2013, la migrazione cinese verso l'Europa è aumentata del 271,5%, con punte notevoli in Italia (+474,8%) e Spagna (+1.790,8%). In Italia, la maggior parte dei migranti cinesi proviene dalla città-prefettura di Wenzhou, nella provincia del Zhejiang, area caratterizzata da una lunga tradizione imprenditoriale, da una forte autonomia storica rispetto al governo centrale e da un sistema produttivo bottom-up noto come *Wenzhou Model* (B. Wu, 2010). Questo modello, fondato su microimprese familiari e bassa manodopera, ha trovato molte affinità con i distretti industriali italiani (Barberis, 2011).

Dal punto di vista storico, dopo la stabilizzazione di piccoli nuclei nelle principali città (Milano, Roma, Bologna), solo dalla seconda metà degli anni Ottanta la presenza cinese ha iniziato a crescere sensibilmente (Bracci, 2016). Secondo i dati Istat, al 31 dicembre 2014 i cittadini cinesi residenti erano oltre 265.000 (con un'incidenza di donne del 49,1%) con una significativa presenza in Toscana, in particolare a Prato.

La crescita recente si spiegherebbe soprattutto con la forte caratterizzazione familiare della migrazione cinese, alimentata dal ricongiungimento e da strategie imprenditoriali basate sul sostegno delle reti parentali. Come osserva Pedone *“le famiglie che partono ancora oggi lo fanno con l'idea di riprodurre il modello wenzhouese in un contesto più favorevole”* (2013: 72), spostandosi in Europa per beneficiare maggiori opportunità economiche. In tal senso, l'apertura di attività imprenditoriali è spesso sostenuta da capitali familiari e preceduta da un periodo di lavoro presso parenti o connazionali, in attesa di accumulare risorse per avviare una propria impresa (Ceccagno, 2001). Tuttavia, è importante evitare conclusioni culturaliste che riducono la comunità cinese a un blocco omogeneo. Rastrelli (2008), ad esempio, fa notare come, per comprendere la migrazione cinese, sia più efficace pensare a «universi frammentati, orizzontalmente e verticalmente», privi di controllori unici o di strutture gerarchiche rigide.

La migrazione da Wenzhou è stata poco controllata dallo Stato, sia in Cina che in Italia. In particolare, l'Italia è stata percepita come una meta accessibile, favorita dalla debolezza delle politiche migratorie e dalle ripetute sanatorie avvenute tra il 1986 e il 2009 (Laczko, 2003). Questa condizione ha generato da un lato un'economia dell'irregolarità, fatta di falsi contratti e affitti irregolari e, dall'altro, una

percezione diffusa dell'Italia come "paese dell'irregolarità", dove si può convivere con pratiche di devianza quotidiana. Come ricorda un'intervistata riportata da Bracci *"In Italia è facile fare i documenti... noi venire solo per turismo, poi da anni Novanta, come si dice, qua sanatoria"* (Bracci, 2006, p 171).

La migrazione cinese a Prato

I primi contatti tra Prato e la Cina risalgono al 1971, in piena epoca maoista, quando una delegazione di operatori economici toscani partecipò alla fiera di Canton (Bracci, 2016). Durante gli anni Settanta, si sviluppò un fitto tessuto di relazioni diplomatiche, culturali e commerciali, nella speranza che la Cina potesse diventare un interlocutore centrale nel panorama economico internazionale (Cammelli, 2014). Tuttavia, nulla lasciava presagire il ruolo trasformativo che la presenza cinese avrebbe assunto sul piano migratorio ed economico a partire dalla seconda metà degli anni Ottanta. In pochi anni, la traiettoria "Prato in Cina" si ribaltò in quella, inattesa, della "Cina a Prato" (Bracci, 2016).

Questo cambiamento avvenne in un contesto locale già segnato da difficoltà economiche strutturali: la prima crisi non congiunturale del secondo dopoguerra colpì il distretto all'inizio degli anni Ottanta. In tale scenario, la migrazione cinese fu inizialmente interpretata come una risorsa strategica, utile a colmare carenze di manodopera nel settore tessile e nella maglieria (Dei Ottati, 2013). Esaurita la spinta della migrazione interna, l'industria locale manifestava un fabbisogno crescente di forza lavoro poco qualificata, un bisogno che si estendeva anche ad altri distretti del Nord Italia (Ceccagno, 2003).

I primi migranti cinesi si insediarono nel limitrofo Comune di Campi Bisenzio, dove operarono come subfornitori nel comparto della pelletteria (Tassinari, 1994). Solo successivamente, anche a causa di tensioni locali, una parte si trasferì a Prato. Quest'ultima offriva condizioni strutturali favorevoli: ampi spazi produttivi disponibili, pochi controlli e bassi costi d'ingresso nell'economia informale (Barberis et al., 2012): non a caso, la "città-fabbrica" di via Pistoiese divenne il principale polo d'insediamento.

Va sottolineato che l'inserimento dei migranti cinesi avvenne inizialmente in segmenti periferici del distretto, come la maglieria femminile, caratterizzati da un forte terzismo, lavoratori a domicilio e basse barriere d'accesso (Dei Ottati 2013). Come osservato anche da Rath (2002), questa dinamica è comune all'insediamento dell'imprenditoria migrante nei sistemi del tessile-abbigliamento a livello globale. Tre fattori si rivelarono decisivi per il successo cinese a Prato: la rapidità delle consegne, il contenimento dei costi e la flessibilità nella risposta ai picchi di domanda (Zanni, 2007, p. 169).

Nel 1994 si contavano oltre 2.000 residenti cinesi e circa 300 imprese registrate alla Camera di Commercio (Dei Ottati 2014: 22). Le imprese cinesi continuarono a lavorare come terziste, caratterizzandosi per l'organizzazione familiare, il ricorso limitato al credito bancario, la forte presenza femminile e una bassa specializzazione interna (Guercini, 2002). Tuttavia, già alla fine degli anni

Novanta si rilevano segnali di trasformazione. Da un lato, si osserva una diversificazione interna delle competenze, incentivata anche dalle imprese committenti, che preferivano concentrare più fasi produttive presso lo stesso soggetto (Guercini 2002). Dall'altro lato, si registra una crescita delle imprese societarie: tra il 1996 e il 1998 queste passarono da 108 a 232.

L'inizio del nuovo millennio segna un vero e proprio salto di scala. Un numero crescente di imprenditori cinesi transita dal ruolo di terzista a quello di impresa finale, spesso specializzata nel pronto moda. Ceccagno (2010) e Dei Ottati (2009) sottolineano il carattere innovativo della strategia cinese: gli imprenditori pionieri si affermarono dapprima nel "mercato etnico" e successivamente si espansero anche nel mercato nazionale ed europeo, superando barriere linguistiche e finanziarie (Ceccagno, 2001). Le nuove imprese cinesi non solo disegnavano e producevano i capi, ma li commercializzavano direttamente, vendendo a clienti italiani e stranieri dal centro commerciale del Macrolotto 1.

Questo processo ha avuto almeno due implicazioni fondamentali. La prima riguarda l'impatto sui fenomeni multi-scalari sul distretto: la capacità degli imprenditori cinesi di riconfigurare le relazioni produttive ha reso Prato un attore principale del *fast fashion* a livello internazionale (Ceccagno 2012). La seconda implicazione ha una natura politica e sociale: con il passaggio allo status di imprenditori finali, molti migranti cinesi hanno spezzato le relazioni di dipendenza che li vincolavano all'imprenditoria locale (Bracci, 2016). Qui, il protagonismo imprenditoriale cinese non solo ha sfidato la subalternità economica, ma anche ridefinito i rapporti di forza nel distretto, proprio nel momento in cui quest'ultimo perdeva imprese e addetti in maniera massiccia (Dei Ottati 2014: 25).

In questa direzione si inserisce la proposta interpretativa avanzata da Bracci in occasione del convegno "Conflitti, sviluppo economico e governance locale. Il caso pratese in chiaro-scuro" (Prato, 26 maggio 2025), dove l'autore ha delineato una lettura articolata della gestione politica della presenza migrante cinese in relazione all'economia e al lavoro. Secondo Bracci, tale gestione si articolerebbe in quattro fasi principali. La prima, definita "silenziosità funzionale", ha caratterizzato gli anni Novanta e l'inizio dei Duemila. Si tratta di una fase in cui il fenomeno migratorio cinese veniva sistematicamente ignorato dal discorso pubblico e politico, poiché ritenuto funzionale agli interessi dell'industria locale, in particolare per la sua capacità di colmare le carenze di manodopera a basso costo. A questa fase è seguita quella del "conflitto deflagrante", contrassegnata dall'invenzione del concetto di "distretto parallelo" e da una narrazione fortemente culturalista e demonizzante, promossa in particolare da ambienti politici della destra locale dell'epoca che ci costruirono (e vinsero) l'intera campagna elettorale: è in questo contesto che la presenza cinese diventa oggetto di forte stigmatizzazione politica e sociale. La terza fase, definita da Bracci come "sedazione non elaborata", coincide con il ritorno della sinistra al potere, e mirava intenzionalmente al raffreddamento del conflitto, attraverso l'evitamento della questione. Uno smorzamento che non è stato accompagnato però da una reale elaborazione pubblica o istituzionale di

quanto accaduto. Da questa fase deriva direttamente quella che Bracci definisce “nebulosità inerziale”, una condizione in cui prevale una generale opacità istituzionale e una sostanziale inattività. In questa fase, ad esempio, sono stati ritirati i finanziamenti alle ricerche socio-antropologiche che miravano a mapparne i processi; al contempo, il fenomeno scompare dal dibattito politico e non emergono né strumenti progettuali né visioni di lungo periodo.

La famiglia globale transnazionale cinese a Prato

La presenza cinese a Prato non si esaurisce nei dati demografici o negli indicatori economici: essa trova una delle sue articolazioni più profonde nel modo in cui la famiglia viene pensata, praticata e distribuita a cavallo tra luoghi e generazioni. A partire dagli anni Novanta, la città ha infatti assistito al consolidarsi di un modello familiare transnazionale che ruota attorno alla figura della cosiddetta *satellite child migration* (Bohr & Tse, 2009; M.-H. Wu & Opstad, 2021), ovvero la pratica dell’invio temporaneo dei figli in Cina dopo la nascita, per poi riaccoglierli in Italia a partire dall’età scolare. Secondo Armellini (2020), si tratta di una vera e propria “doppia migrazione”, che ridefinisce i confini della maternità, della genitorialità e della cura. A Prato, il fenomeno è tutt’altro che marginale: più della metà dei bambini nati dopo il 2009 sono figli di donne straniere e molti di essi, una volta svezzati, vengono affidati ai nonni in patria (Krause, 2024).

Questa configurazione familiare non è un’anomalia locale, ma affonda le radici in processi storici più ampi. Già negli anni Sessanta e Settanta, Watson (1975) documentava come, nei villaggi cinesi dell’area di Hong Kong, un terzo dei bambini crescesse stabilmente con i nonni, in assenza dei genitori emigrati; un altro terzo si spostava ciclicamente tra Cina ed Europa; il restante era seguito dalle madri rimaste, ma con il supporto continuo dei nonni. L’antropologa Krause (2024) sostiene che uno dei modi migliori per capire questi fenomeni è quello di pensare alla famiglia attraverso il concetto di “famiglia globale” ovvero “*un’istituzione transnazionale fatta di reti familiari distribuite in più paesi*” (Safri & Graham, 2010), capace di resistere alla frammentazione imposta dalle logiche migratorie e produttive. Secondo la ricercatrice la scelta di mettere in atto la *satellite migration* non va letta solo in chiave culturale, ma piuttosto come il frutto di una concatenazione di vincoli materiali. Le condizioni imposte dal pronto moda, settore dominato da logiche ultracompetitive e da ritmi lavorativi alienanti, rendono spesso impossibile la cura diretta dei figli da parte dei genitori. Come sottolinea Krause (2024), il lavoro nel tessile pratese è segnato da precarietà, assenza di supporto pubblico, condizioni abitative inadeguate e spesso da un’irregolarità amministrativa che accresce la dipendenza dai datori di lavoro. In questo scenario, l’invio dei figli in Cina non appare tanto come un atto di distacco, quanto come una scelta consapevole, strategica e necessaria, orientata, in ultima istanza, al benessere dei figli.

Molte famiglie cinesi intervistate da Krause descrivono il tempo trascorso in Cina con i nonni come un tempo di qualità, ricco di affetto¹⁷. Lo stesso vale per i genitori, che vedono nel soggiorno in patria del figlio un modo per garantirgli un’infanzia più serena, libera dallo stress delle condizioni che caratterizzano la vita in Italia: le rimesse, in questo senso, non sono solo strumenti economici, ma assumano la forma di dispositivi di cura a distanza che possono migliorare ingentemente la vita dei propri familiari.

Uno dei problemi evidenziati dalla letteratura sull’argomento (Krause, 2024; Trentanove, 2021a, 2021b), non riguarda tanto il fenomeno della satellite migration in sé, quanto le modalità con cui esso viene vissuto e i valori che gli vengono attribuiti dai diversi attori sociali che compongono la rete relazionale dello studente preso in carico: esisterebbe, di fatto, un profondo iato tra la percezione delle famiglie e quella delle istituzioni, che sta provocando profonde tensioni nel tessuto sociale pratese. Di fatto, molti insegnanti, educatori o operatori sanitari tendono a leggere il fenomeno della *satellite migration* come un fallimento genitoriale, enfatizzandone i costi in termini educativi, cognitivi e relazionali per il figlio: si parla spesso di “regressioni”, “discontinuità”, “mancata adesione terapeutica”, “traumi” e “forti sofferenze”. Ma questa interpretazione, centrata su un modello mononucleare e stanziale di famiglia, fatica a cogliere le logiche relazionali, affettive ed economiche sottese a queste pratiche.

In tal senso Krause propone un ribaltamento di prospettiva affermando che non è la distanza geografica a definire la fragilità familiare, ma la qualità dell’affetto e dell’accudimento: *“Dobbiamo individuare il centro della famiglia non nello spazio, ma nel sentimento”* (Krause, 2021, p. 211). In questo senso, la famiglia globale può essere legittimata e diventare un luogo dell’affetto “esteso”, una configurazione capace di redistribuire il lavoro di cura su scala transnazionale e di predisporre per il minore un ambiente ritenuto migliore rispetto a quello che avrebbe restando in Italia. In un contesto segnato da precarietà e iperflessibilità, come quello del pronto moda, questa configurazione rappresenta un adattamento non capitalistico, una strategia di resistenza fondata su logiche di reciprocità generalizzata (Sahlins, 1995), ovvero atti di cura e sacrificio che vengono compiuti senza aspettative di ritorno immediato, ma come investimento simbolico e affettivo per la collettività familiare.

La famiglia globale cinese deve, quindi, essere inquadrata nell’ottica di necessità e di adattamento a delle logiche capitalistiche neoliberali che influenzano i microsystemi locali sia dal punto di vista economico che sociale. In questo senso essa costituisce la base per il funzionamento stesso dell’economia locale. Senza questa rete transnazionale, l’organizzazione iper-intensiva del fast fashion pratese sarebbe insostenibile e le aziende, che ad oggi riescono a sopravvivere grazie ai bassi prezzi e

¹⁷ Tali tipi di sentimenti si riscontrano anche nelle interviste e nei focus group di questa ricerca.

all'iper-competitività, sarebbero costrette a fallire o a delocalizzare¹⁸. In questo senso, la migrazione diventa un “fatto collettivo”, in cui anche chi resta in patria partecipa attivamente alla costruzione del successo migratorio. La famiglia diventa globale e si trasforma in un organismo interconnesso, in cui ogni nodo (Italia o Cina) è simultaneamente luogo di cura, risorsa e responsabilità.

5.4.5. Quartieri e distribuzione territoriale

Come anticipato nei paragrafi precedenti, la crescita urbana di Prato si è storicamente contraddistinta per una stretta compenetrazione tra luoghi di lavoro e spazi abitativi, spesso collocati in adiacenza o addirittura all'interno del medesimo edificio. Anche quando i telai non erano situati direttamente nelle abitazioni, le case sorgevano comunque ai margini degli isolati industriali, raggiungibili attraverso strade cieche che conducevano ai cortili interni delle fabbriche. La morfologia della città si è così sviluppata secondo una logica di “mixité spinta” (Bracci, 2016), che ha comportato una forte commistione tra funzioni residenziali e produttive, alti rapporti di copertura edilizia, sfruttamento intensivo della rete idrica e viaria e una pianificazione urbana spesso assente o subordinata agli interessi privati (Bressan, Tosi Cambini 2011). La frammentazione degli interventi, affidati a una moltitudine di piccoli operatori, ha dato vita a un'espansione urbana disordinata, “dentro e fuori le antiche mura” (Absalom et al. 1997, p. 408). Come afferma Bracci (2016), negli anni il ruolo delle istituzioni pubbliche nello sviluppo urbanistico è stato a lungo marginale e debole, spesso subordinato agli interessi della componente industriale organizzata, come l'Unione Industriale Pratese (UIP). Nigro (1986) fa notare come la classe politica locale non sia riuscita “a governare complessivamente i processi urbani”, né a correggere gli elementi di “rischio sociale” insiti nel modello.

Negli anni Cinquanta e Sessanta, il Comune tentò di regolarizzare aree sorte abusivamente, come Il Cantiere o Il Guado (Cammelli 2014), ma tali sforzi furono solo parzialmente efficaci. Il piano Marconi del 1964 fu pensato per una città di 350.000 abitanti (Cei, Innocenti, Preite 1996), ma già negli anni Settanta si avvertiva la necessità di un ridimensionamento. Eppure, mentre era in discussione una variante più cauta, veniva approvato l'accordo per la costruzione del Macrolotto 1 (1977), segnando la continuità con una visione espansiva e privatistica dello sviluppo urbano. A partire dagli anni Ottanta, l'ondata di critiche alla pianificazione urbanistica tradizionale e il mutato equilibrio tra pubblico e privato determinarono un ulteriore arretramento della sfera pubblica (Benevolo 2012). L'ultimo tentativo organico di regolamentare lo sviluppo della città fu il Piano Secchi, presentato a metà anni Novanta, che proponeva di valorizzare borghi e aree industriali dismesse, limitare l'espansione urbana e ampliare le aree verdi, ma che non fu mai attuato.

¹⁸ Evidenziando questo fenomeno non si vuole sostenere alcun giudizio di valore sul processo e sui dispositivi messi in atto, ma solo evidenziare le alternative e le scelte che sono state fatte, più o meno consciamente dai soggetti coinvolti.

Il territorio pratese si presenta oggi come il prodotto di una lunga stratificazione di processi produttivi, scelte politiche deboli e forti pressioni immobiliari. Una configurazione che oltre a plasmare la forma della città, ha anche influito profondamente a plasmare le modalità di insediamento delle popolazioni migranti, contribuendo a creare concentrazioni urbane, sovrapposizioni tra lavoro e abitazione e nuove disuguaglianze tra quartieri. Emblematica di questa dinamica è l'area del Macrolotto 0, che concentra in forma esasperata tutte le caratteristiche del modello pratese: intreccio di cortili chiusi, grandi isolati attraversati da strade private, assenza di spazi pubblici e una generale sensazione di “perifericità”, nonostante la vicinanza al centro urbano (Bressan, Tosi Cambini 201, p. 216).

Non è un caso che proprio in quest'area si sia insediata una parte rilevante della comunità cinese. Di fatto, un ulteriore elemento distintivo della migrazione cinese a Prato è rappresentato dalla forte concentrazione geografica in specifiche aree della città, spesso periferiche e strettamente connesse al comparto produttivo tessile. Le mappe ufficiali disponibili (Figura 25), aggiornate al 2020, mostrano una distribuzione della popolazione cinese fortemente polarizzata in alcune aree urbane. In particolare, si evidenziano due principali zone di insediamento: la parte ovest, prossima al centro urbano, corrispondente al cosiddetto Macrolotto Zero e alle vie Pistoiese e Filzi; e l'area meridionale della città, che include il Macrolotto Uno e Due, la località delle Fontanelle e la frazione di Tavola. Questa configurazione territoriale suggerisce un legame strutturale tra dinamiche insediative e logiche produttive, in cui prossimità tra spazi abitativi e spazi lavorativi costituisce un elemento strategico della presenza migrante.

Tabella 12 Elenco delle UMA (Unità Minime Statistiche) con la maggior presenza di popolazione cinese, fonte Ufficio Statistico Comune di Prato

Ovest	Sud
Macrolotto 0	Macrolotto 1
San Paolo	Macrolotto 2
Filzi, Pistoiese	Fontanelle
Galcianese	Tavola
Puccini	Banci
Erbosa	
Via bologna	
Via Cavour	

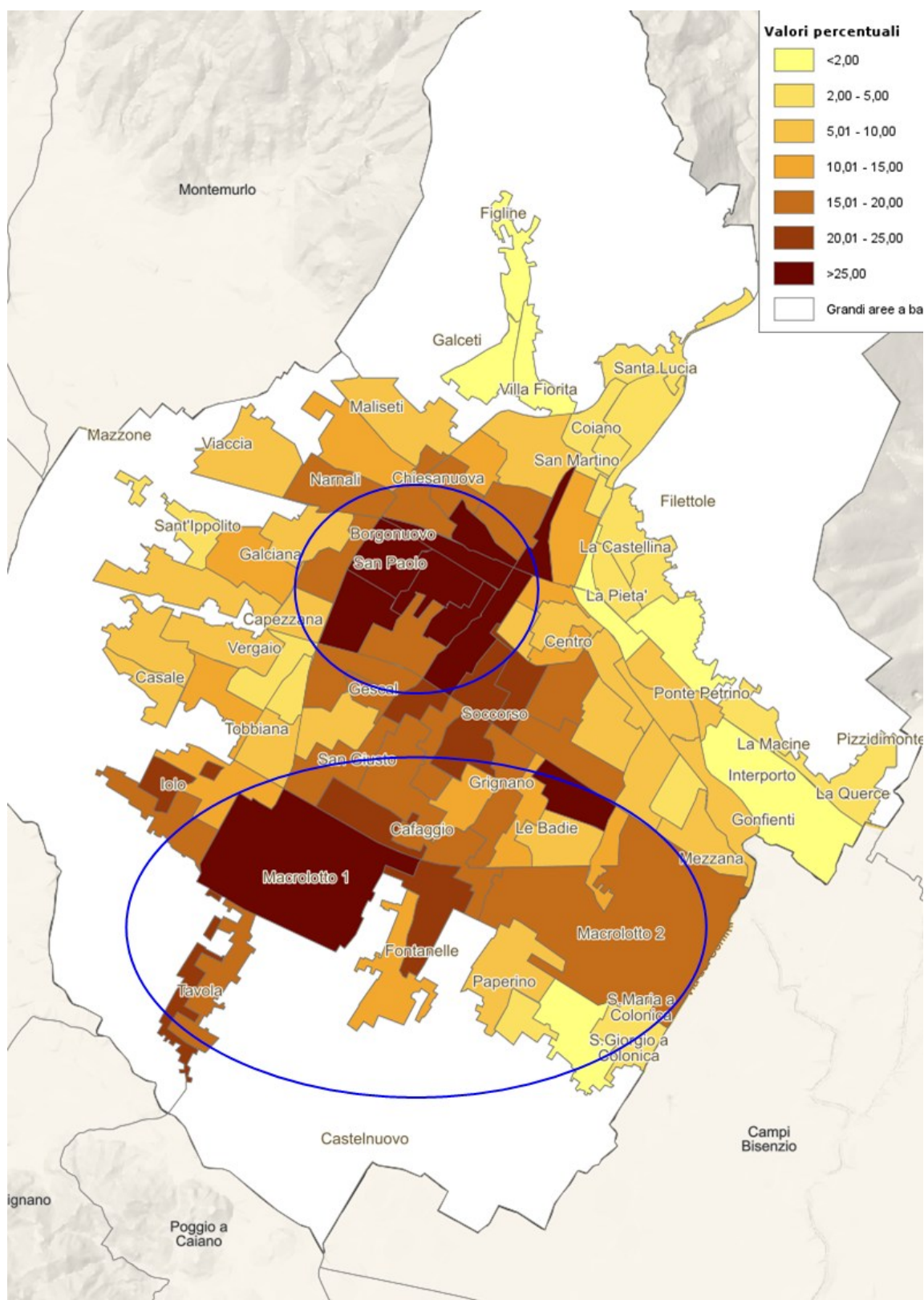


Figura 25 Mappa della distribuzione geografica della popolazione cinese, fonte Ufficio Statistico Comune di Prato

Conformazione completamente diversa sembra assumere la distribuzione insediativa delle altre nazionalità che tendono a concentrarsi nelle zone del centro storico e del soccorso (Figura 26)

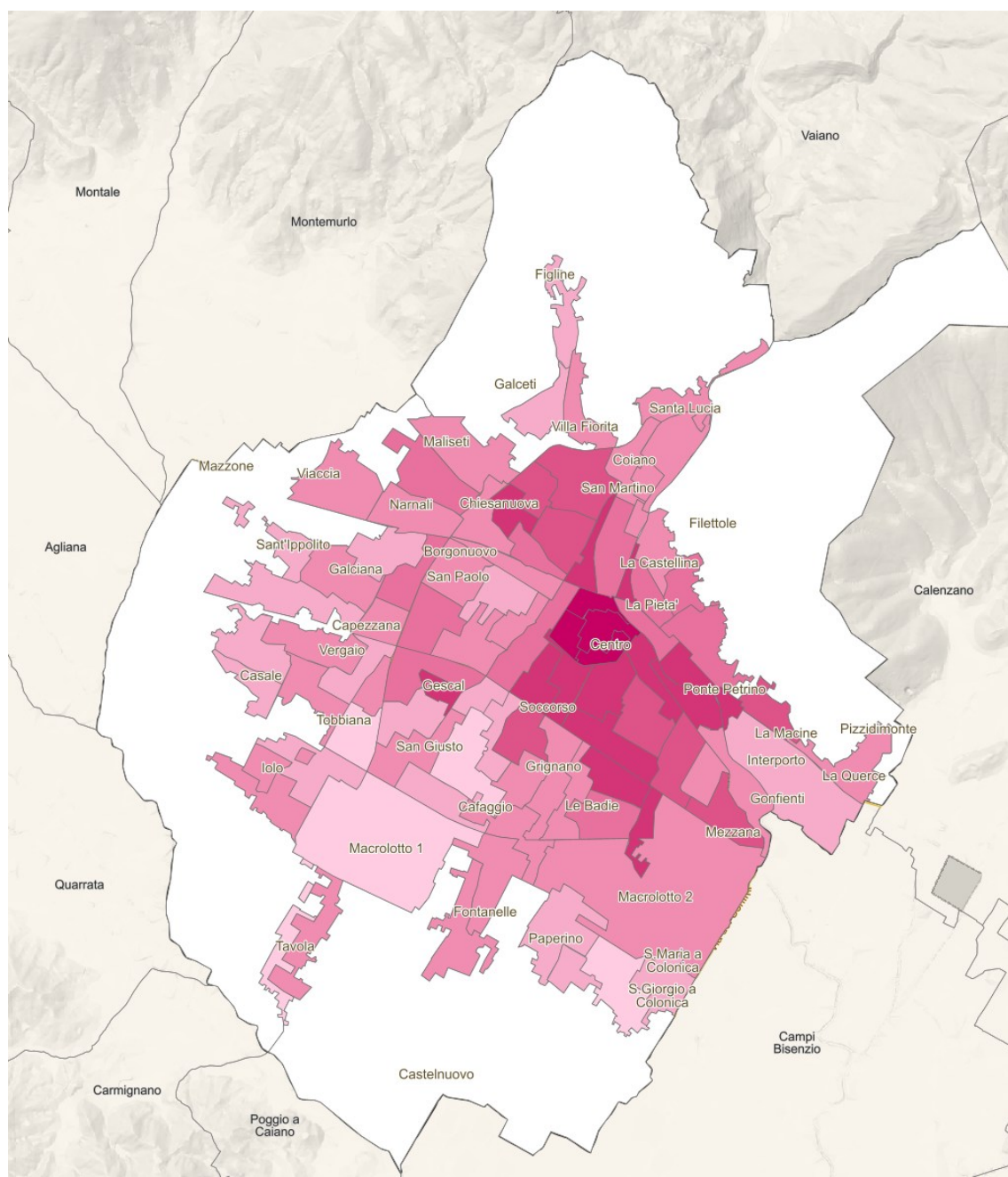


Figura 26 Distribuzione abitativa delle popolazione appartenente a paese a forte pressione migratoria (no Cina), fonte Ufficio Statistico Comune di Prato

Sebbene il Comune non abbia più prodotto elaborazioni cartografiche a partire dal 2020, i dati grezzi relativi alla popolazione residente, aggiornati fino al 2024, consentono di monitorare l'andamento della conformazione urbana, rilevando: la persistenza delle zone a più alta densità di popolazione cinese; incremento dell'incidenza della componente cinese rispetto a quella italiana nei quartieri storicamente caratterizzati da una forte presenza migrante. Si osserva anche che il centro cittadino continua a essere l'area con la più elevata incidenza di popolazione straniera non cinese, confermandosi come spazio urbano ad alta eterogeneità etnica, attraversato da flussi migratori più recenti e differenziati per origine geografica.

Tabella 13 Percentuale delle maggiori nazionalità per UES, fonte Ufficio Statistico Comune di Prato

UES (Unità Elementari Statistiche)	Italiani	Cinesi	Albanesi	Romeni	Pakistani	Marocchini	Altri stranieri
6B- V.Cavour, V.Curtatone	43,71%	47,28%	1,68%	1,59%	1,99%	0,66%	3,09%
11- Filzi, Pistoiese	48,85%	45,69%	1,37%	0,99%	0,87%	0,39%	1,86%
B- Macrolotto 1	53,70%	42,60%	-	0,36%	1,31%	-	2,03%
C- Macrolotto 2	58,10%	38,44%	0,65%	0,22%	0,22%	0,22%	2,16%
14- Soccorso	58,71%	25,69%	2,64%	2,57%	3,41%	0,77%	6,22%
25- Fontanelle	69,41%	25,60%	0,89%	0,97%	0,56%	0,54%	2,03%
23- Iolo	69,44%	24,37%	0,57%	0,39%	0,67%	0,37%	4,18%
24- Tavola	72,88%	23,18%	0,23%	1,06%	0,56%	0,40%	1,69%
20- Villaggio, S.Giusto	70,10%	22,36%	1,56%	1,16%	1,83%	1,16%	1,82%
5- Strozzi, Montalese	69,91%	18,91%	3,07%	2,14%	1,58%	0,68%	3,70%
21- Grignano, Cafaggio	74,51%	18,35%	1,31%	1,09%	1,46%	0,54%	2,74%
V3- Aree umide	80,12%	15,53%	0,94%	0,49%	0,86%	0,41%	1,64%
6A- V.Bologna, Coiano	75,52%	14,77%	2,11%	1,59%	1,29%	0,81%	3,91%
22- Banci, Badie	76,63%	13,39%	2,40%	1,78%	1,72%	0,40%	3,67%
4- Maliseti, Narnali	79,66%	13,17%	2,32%	1,03%	0,84%	0,64%	2,35%
10- Galciana, Capezzana	82,45%	12,50%	1,32%	0,86%	0,45%	0,82%	1,60%
15- Valentini, Repubblica	75,11%	11,44%	2,62%	2,41%	2,51%	0,69%	5,21%
3- Viaccia	82,99%	11,06%	1,95%	1,23%	0,43%	0,14%	2,20%
V4- Piana	85,75%	10,75%	0,27%	1,21%	-	0,40%	1,61%
18- Casale	87,52%	9,53%	1,06%	0,72%	-	0,22%	0,95%
19- Vergaio, Tobbiana	85,72%	9,46%	1,11%	0,98%	0,27%	0,46%	1,99%
12- Centro antico	71,05%	8,15%	2,51%	2,10%	3,41%	1,25%	11,52%
26- Paperino	88,26%	8,08%	0,56%	0,71%	0,28%	0,39%	1,73%
17- Mezzana, Marconi	84,86%	6,31%	2,03%	2,08%	1,30%	0,39%	3,02%
9- S.Ippolito	91,40%	3,97%	1,17%	0,46%	0,10%	1,22%	1,68%
2- Santa Lucia	89,97%	3,82%	1,00%	1,12%	0,54%	0,75%	2,80%
16- Macine, Querce	87,60%	3,68%	1,55%	1,70%	1,28%	0,78%	3,41%
13- Stazione	84,63%	3,63%	1,76%	2,34%	0,86%	0,39%	6,40%
8- Castellina, Pietà	88,92%	2,65%	0,83%	1,58%	0,84%	0,62%	4,56%
1- Figline, Galcetello	93,22%	1,62%	1,21%	0,90%	0,26%	0,37%	2,41%
Senza fissa dimora	73,61%	1,47%	1,76%	2,05%	1,47%	8,50%	11,14%
V1- Monteferrato	84,02%	0,80%	0,23%	0,46%	2,17%	0,23%	12,10%
7- Cantiere	86,52%	0,35%	3,55%	2,48%	1,95%	0,89%	4,26%

5.4.6. Minorenni stranieri e scuola

Nel Comune di Prato i minorenni nel 2022 rappresentavano il 16% del totale della popolazione (UNICEF, 2023), un dato che, si colloca sostanzialmente in linea con la media nazionale. Tuttavia, dal grafico (Figura 27) è possibile vedere come nel corso dell'ultimo decennio, tale percentuale abbia subito un lento ma progressivo calo: si passa da un massimo del 17,17% nel 2018 a un minimo del 15,99% nel 2022. Questo trend, pur essendo coerente con le dinamiche demografiche nazionali, porta con sé interrogativi profondi quando viene letto in relazioni con i processi di trasformazione sociale del territorio.

● PERCENTUALE DI MINORENNI SU POPOLAZIONE RESIDENTE

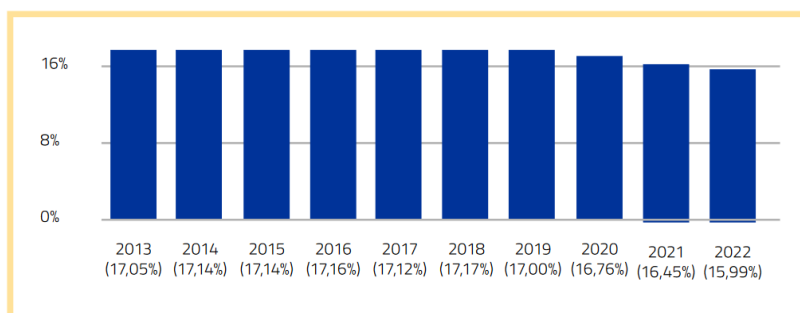


Figura 27 Percentuale minorenni su popolazione, fonte UNICEF (2022)

Guardando alla distribuzione interna dei minori per fasce d'età si vede che la fascia più numerosa è quella dei 6-10 anni che raggiunge quasi i 9.000 bambini, a cui segue quella 14-17 con oltre 8.400 presenze, mentre la fascia 0-2 si ferma a poco più di 3.600. Più nello specifico, i dati in relazioni ai singoli anni, mostrano una progressiva crescita del numero medio di minori all'aumentare dell'età anagrafica, con un incremento lineare che evidenzia un andamento demografico maggiormente consistenza nelle coorti adolescenziali: nella fascia 0-2 anni si registra una media annua di 1201 minori, che sale a 1513 per la fascia 3-5 anni, fino a raggiungere 1759,6 nella fascia 6-10 anni, 1966,3 per gli 11-13 anni e, infine, 2100 per i minori di età compresa tra 14 e 17 anni.

● MINORENNI PER FASCE DI ETÀ

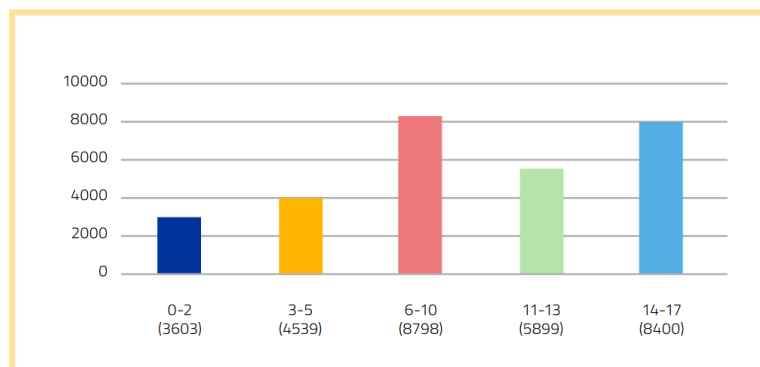


Figura 28 Minorenni per fasce di età. fonte UNICEF (2022)

Tabella 14 Media annuale dei minori per fasce di età, fonte UNICEF 2022, elaborazione personale

Media per anno	
Fascia 0-2	1201
Fascia 3-5	1513
Fascia 6-10	1759,6
Fascia 11-13	1966,3
Fascia 14-17	2100



Figura 29 Grafico delle Media annuale dei minori per fasce di età, fonte UNICEF 2022, elaborazione personale

A rendere particolarmente interessante il caso di Prato è la composizione di questa popolazione minorenni: il 34% del totale sono minori stranieri (UNICEF, 2022), una percentuale decisamente più elevata rispetto alla media italiana che si attesta attorno al 11%. Un dato che risulta interessante anche se comparata con la media totale degli stranieri a Prato che nel 2022 era del 24%, evidenziando non solo la forte incidenza dei percorsi migratori sul tessuto urbano, ma soprattutto la centralità che i minori migranti assumono nella configurazione attuale della città, sia in termini demografici che educativi.

Il confronto diacronico tra italiani e stranieri mette in luce un altro processo strutturale: dal 2004 al 2021, mentre il numero dei minorenni italiani mostra un trend decrescente, quello dei minorenni stranieri cresce costantemente: In meno di vent'anni, il numero di bambini e adolescenti stranieri residenti a Prato è più che raddoppiato, passando da circa 5.000 a oltre 11.000.

● POPOLAZIONE RESIDENTE: MINORENNI

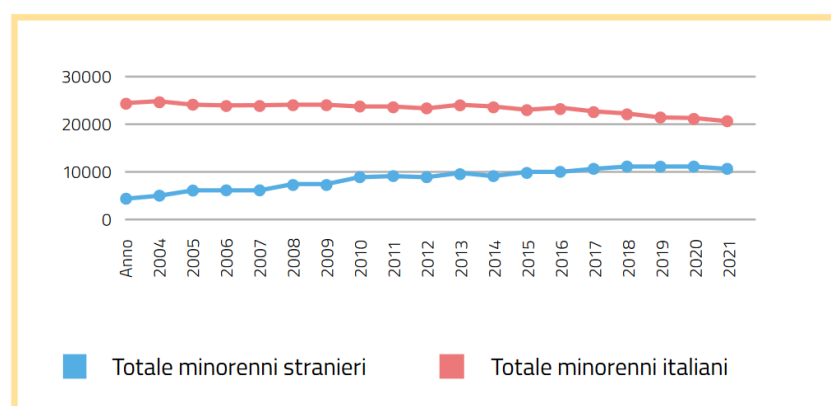


Figura 30 Confronto tra residenti minorenni italiani e stranieri, fonte UNICEF 2022

Analizzando la distribuzione per nazionalità dei minori stranieri (Figura 31), emerge nettamente la predominanza della comunità cinese, che rappresenta ben il 68% del totale. Si tratta di una percentuale estremamente significativa, che rende i minori con cittadinanza cinese di gran lunga il gruppo più

numeroso tra i minori stranieri residenti. Seguono, con percentuali decisamente più contenute, i minori di origine albanese (9%), rumena (6%), pakistana (4%), marocchina (3%) e nigeriana (3%).

Il confronto con i dati relativi all'intera popolazione straniera residente mette in luce altre differenze significative. Anche in questo caso la comunità cinese è la più rappresentata, ma con un'incidenza inferiore (64%), mentre le altre nazionalità presentano in proporzione una presenza maggiore tra gli adulti che tra i minori. Ad esempio, la popolazione albanese rappresenta l'8% del totale ma il 9% dei minori; la rumena il 7% tra gli adulti e il 6% tra i minori; la pakistana il 5% nel totale e il 4% tra i minori; mentre la marocchina resta stabile al 3% in entrambe le fasce.

● POPOLAZIONE MINORENNE STRANIERA SUDDIVISA PER CITTADINANZA - 31/12/2022

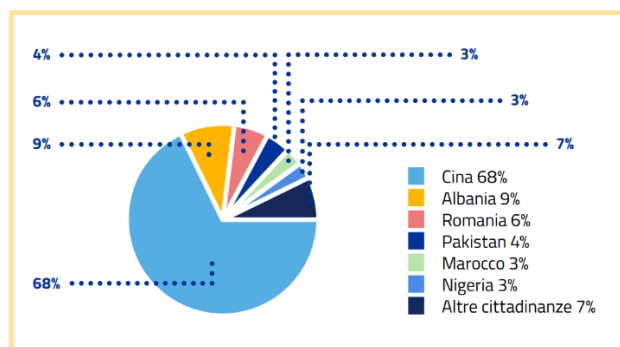


Figura 31 Minori stranieri divisi per nazionalità, fonte UNICEF 2022

La distribuzione delle nazioni varia leggermente se guardiamo alla presenza scolastica. In questo calo la percentuale dei minori cinesi cala, attestandosi al 61%, come cala la percentuale dei rumeni che scende al 4,21%. Aumentano invece gli studenti albanesi (13,48%) e marocchini (5,45%).

● NAZIONALITÀ ALUNNI STRANIERI NELLE SCUOLE PRATESI

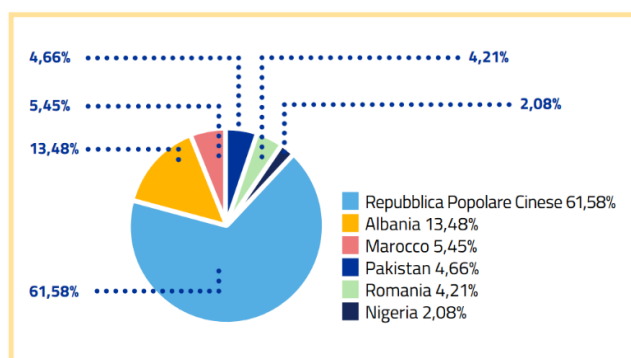
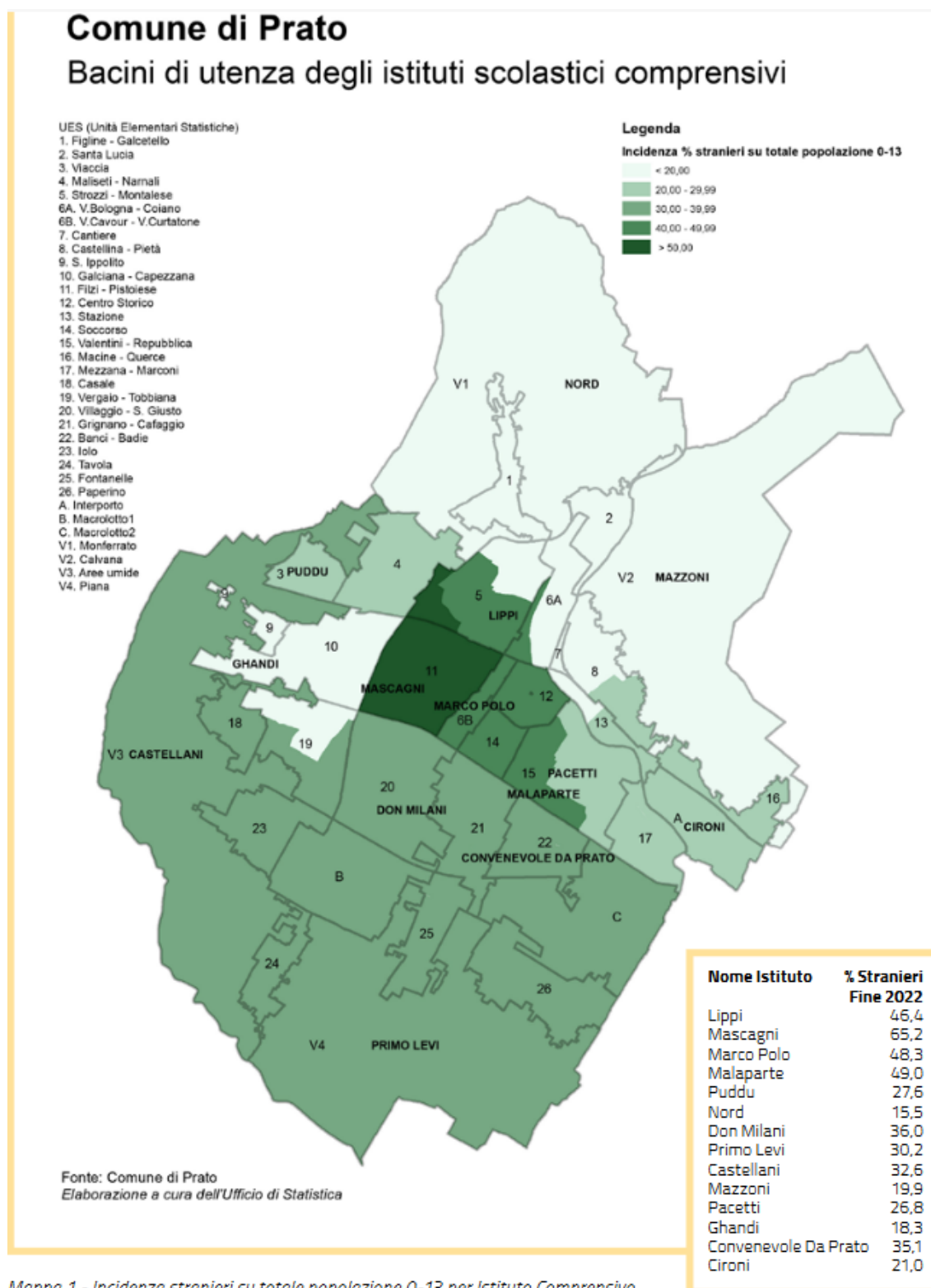


Figura 32 Nazionalità degli stranieri nelle scuole, fonte UNICEF 2022

Non meno rilevante è la dimensione territoriale: la mappa dei bacini scolastici mostra una forte disomogeneità nella distribuzione della popolazione straniera tra i diversi istituti comprensivi in linea con la distribuzione urbana della migrazione. Alcune aree, come quelle afferenti agli istituti Mascagni (65,2%), Marco Polo (48,3%) e Malaparte (49%), superano di gran lunga la soglia del 40%, con punte

oltre il 60%. Al contrario, altri istituti, come Cironi (21%) o Ghandi (18,3%), presentano incidenze molto più contenute.



Mapa 1 - Incidenza stranieri su totale popolazione 0-13 per Istituto Comprensivo

Figura 33 Distribuzioni degli stranieri negli istituti comprensivi, fonte Ufficio Statistico Comune di Prato, UNICEF 2022

Il “Modello Prato” nelle scuole

Alla luce delle caratteristiche e della storia del territorio, il Comune di Prato ha progressivamente cercato di affrontare le criticità generate dai profondi mutamenti sociali, economici e demografici che hanno interessato la città. Un’attenzione particolare è stata rivolta all’ambito scolastico, considerato strategico per la tenuta e la coesione del tessuto urbano. In questo processo, un ruolo chiave è stato svolto dal Servizio Immigrazione del Comune, che ha assunto nel tempo una funzione di promozione e regia nell’ambito dell’inclusione scolastica, cercando di colmare tanto le fragilità strutturali del territorio quanto le lacune ministeriali che rendevano il sistema educativo pratese particolarmente esposto e vulnerabile. Nel corso degli anni, il Servizio Immigrazione ha promosso numerosi progetti e sperimentazioni attraverso un sistema di progettazione di azioni innovative, molte delle quali sono state successivamente istituzionalizzate e trasformate in pratiche sistemiche e sostenibili. Questo processo ha condotto alla creazione e definizione di un modello multilivello e multidimensionale noto come “Modello Prato”, considerato uno degli approcci più articolati e strutturati a livello nazionale per rispondere alle sfide poste dalla contemporaneità. Formalmente attivo dal 2007, il Modello Prato è incardinato in un documento di riferimento denominato “Protocollo per l’accoglienza degli alunni stranieri e lo sviluppo interculturale del territorio pratese”: un accordo interistituzionale aggiornato periodicamente e sottoscritto dal Comune di Prato, dai Comuni dell’area pratese, dalla Regione Toscana, dalla Provincia, dall’Ufficio Scolastico Territoriale e da tutte le istituzioni scolastiche del territorio (di ogni ordine e grado). Il protocollo definisce obiettivi condivisi, azioni coordinate e un circuito stabile di risorse di finanziamento, ponendo le basi per un intervento concertato tra scuola e territorio, all’insegna della co-progettazione e della governance collaborativa.

Le azioni in vigore all’interno di questo impianto sistemico sono numerose e si distribuiscono temporalmente lungo tutto l’anno scolastico. Tra queste azioni, senza dubbio lo sforzo maggiore è stato rivolto al potenziamento dell’apprendimento lingua italiana: si realizzano corsi estivi intensivi di italiano L2 e campi interculturali diurni o residenziali, finalizzati sia all’apprendimento linguistico sia alla costruzione di legami relazionali. All’inizio dell’anno scolastico è prevista la “Settimana dell’Accoglienza”, durante la quale si attivano laboratori con focus linguistici e psico-affettivi, per accompagnare in modo graduale e attento l’ingresso degli alunni. Durante l’anno, sono attivi laboratori di facilitazione linguistica per studenti di livelli linguistico-comunicativi inferiori all’A2 e percorsi curricolari di didattica inclusiva, centrati sull’Apprendimento Linguistico Cooperativo, che mirano a valorizzare l’eterogeneità come risorsa (Gentile & Chiappelli, 2016; Pona, 2021; Pona et al., 2019). Per le classi terze della scuola secondaria di primo grado sono previsti laboratori di preparazione all’esame con un focus sulla lingua per lo studio. Si tratta di servizi appaltati a organizzazioni del terzo settore che

devono fornire personale qualificato in possesso di almeno una delle certificazioni linguistiche universitarie riconosciute dal ministero.

A queste azioni si affiancano interventi trasversali pensati per il rafforzamento della comunicazione scuola-famiglia e l'inclusione sociale: è attivo un servizio di mediazione a chiamata disponibile per le scuole con un monte ore che varia in relazione al numero di stranieri presenti nell'IC, inoltre in determinati periodi dell'anno (quelli delle iscrizioni) sono attivi sportelli di mediazione linguistico-culturale nelle segreterie. È previsto inoltre un investimento costante nella formazione degli insegnanti di ogni ordine e grado, affinché possano sviluppare competenze pedagogiche e didattiche adeguate alla complessità multiculturale. Parte fondamentale del "Modello" è la parte di innovazione che permette, con la partecipazione a progetti sperimentali finanziati da fondi europei, regionali o ministeriali, di testare metodologie innovative e valutare la loro messa a sistema.

La vocazione dinamica del modello pratese si manifesta anche nella sua capacità di rielaborare periodicamente i propri dispositivi alla luce dei bisogni emergenti. Ne è un esempio la mappatura dei livelli di competenza linguistico-comunicativa degli alunni italofoni L2, avviata nel 2018 su un campione di oltre 5.400 studenti, utile sia per orientare gli interventi di supporto che per rendere visibili le molteplici sfaccettature del fenomeno migratorio. Inoltre, esperienze come il progetto FAMI FAMILIA, basato su una presa in carico integrata e interdipendente tra scuola e servizi per l'inclusione socio-lavorativa, dimostrano la volontà di estendere le pratiche di inclusione al di là del perimetro scolastico, intrecciando l'azione educativa, con altre di stampo sociale e comunitario sul territorio. È proprio questa interconnessione tra ambiti di intervento, attori coinvolti e risorse a disposizione che fa del Modello Prato un'esperienza di governance multilivello, capace di adattarsi nel tempo e di produrre effetti concreti nella quotidianità delle classi, superando la logica dei progetti spot a favore di una visione sistemica e radicata.

Nonostante gli sforzi introdotti negli anni per promuovere l'inclusione, l'insegnamento dell'italiano L2 e l'accoglienza scolastica, è significativo notare come questi temi continuino a rappresentare una fonte di forte preoccupazione, frustrazione e stress. La questione dell'accoglienza e dell'inclusione rimane centrale nel dibattito educativo e testimonia le difficoltà quotidiane incontrate da chi opera in contesti ad alta complessità. Emblematica, in tal senso, è la petizione lanciata da un gruppo di docenti (disponibile al link <https://chng.it/4cS67JdjZ>) che sta raccogliendo numerose adesioni di professionisti e cittadini. I promotori della petizione esprimono una preoccupazione profonda per il futuro del sistema scolastico, temendo che si stia assistendo alla "perdita di un'intera generazione di giovani" e denunciando un abbassamento progressivo del livello "culturale" generale. Come si legge nel testo della petizione: *«se non porremo rimedio, gravi saranno le conseguenze per il futuro di tutti»*. Le proposte che vengono avanzate sono:

- un numero adeguato di insegnanti di lingua italiana e/o facilitatori linguistici per gli studenti non italofofoni (in aggiunta a quanto già previsto dalla Legge 106 del 29/07/2024), in modo da garantire loro l'insegnamento di almeno 10 ore di lingua italiana a settimana;
- la predisposizione di classi di accoglienza temporanee per gli studenti non italofofoni che arrivano in Italia durante l'anno scolastico;
- la presenza stabile nelle scuole di mediatori linguistico - culturali che collaborino con il personale scolastico (docenti, collaboratori, personale di segreteria) e tutte le persone coinvolte nella scuola (educatori, psicologi, assistenti sociali, ...) per agevolare la comunicazione e quindi il rapporto con le famiglie e con gli alunni stessi;
- lo svolgimento da parte dell'Ufficio Scolastico Provinciale del ruolo di "regolazione" delle iscrizioni degli studenti non italofofoni nelle scuole dell'obbligo, in modo da uniformarne la distribuzione e ridurre il fenomeno delle "scuole ghetto", (dove la percentuale di alunni stranieri è altissima);
- l'allestimento di spazi adeguati (laboratori linguistici e aule per l'alfabetizzazione di piccoli gruppi di studenti).

5.4.7. Gli Istituti Comprensivi dell'etnografia

La ricerca ha selezionato due Istituti Comprensivi principali per condurre l'etnografia basata su osservazioni sistematiche all'interno delle classi e dei laboratori linguistici. La scelta è ricaduta su due tra le scuole con la più alta percentuale di alunni con cittadinanza non italiana nel comune di Prato, al fine di garantire la presenza di casi rilevanti e situazioni significative dal punto di vista dell'accoglienza e dell'inclusione.

1. L'Istituto Comprensivo Mascagni, situato nella zona ovest della città, a ridosso del centro storico, in un'area fortemente caratterizzata dalla presenza della comunità cinese e che presenta una percentuale di alunni stranieri pari al 65,2%. L'IC comprende tre plessi di scuola primaria: Frosini, Borgonuovo e Mascagni.
2. L'Istituto Comprensivo Marco Polo, localizzato nel centro città, con una percentuale di alunni stranieri pari al 48,3%. A differenza del Mascagni, il Marco Polo si caratterizza per una composizione etnica molto più eterogenea, con una presenza più distribuita di diverse nazionalità. L'istituto comprende un solo plesso di scuola primaria, le scuole Guasti, e uno della scuola secondaria di primo grado, le scuole Filzi.

La scelta di questi due istituti risponde a una duplice logica comparativa. Da un lato, entrambi presentano un'alta incidenza di alunni stranieri, condizione che rendeva altamente probabile la presenza di studenti neoarrivati sia all'inizio dell'anno scolastico sia in itinere. Dall'altro lato, ciascun istituto possiede caratteristiche specifiche e differenziate: il Mascagni è connotato da una forte prevalenza di studenti di origine cinese, mentre il Marco Polo riflette una composizione più plurale,

intercettando una più ampia varietà di storie migratorie. Dal confronto tra i due istituti emerge un'ulteriore differenza significativa in termini di dimensioni. Sebbene le scuole Guasti risultino essere tra le più grandi del territorio, l'IC Mascagni, con i suoi tre plessi, supera di gran lunga il Marco Polo per numero complessivo di alunni e classi, avvicinandosi quasi al doppio delle sezioni attive.

Numeri e servizi	CESARE GUASTI	PIETRO MASCAGNI	BORGONUOVO/BOCCHERINI	VIRGINIA FROSINI
 La scuola in numeri				
Numero alunni	308	181	239	40
Numero classi	15	10	12	2
Numero alunni/classi	20,5	18,1	19,9	20

Figura 34 Comparazione tra i plessi delle scuole primarie oggetto della ricerca etnografica, fonte Scuola in Chiaro

Interessante la comparazione tra le due Rendicontazioni Sociali e tra i due RAV¹⁹ (Rapporto di autovalutazione) che vengono compilati dal Dirigente scolastico e il Nucleo Interno di Valutazione, costituito da un gruppo di docenti scelto²⁰.

Nel caso dell'Istituto Marco Polo, situato nel centro storico della città, la rendicontazione sociale ci parla di contesto socioeconomico degli studenti che riflette un ambiente in trasformazione. Accanto a famiglie con *“reddito e condizione sociale media e medio-alta, qual è quella che contraddistingue i cittadini pratesi storicamente presenti nel centro della città”*, si registra una crescente presenza di *“famiglie con background migratorio”*. Questo cambiamento ha contribuito a *“una complessiva ridefinizione del profilo socioeconomico e culturale del territorio”, rendendo il bacino d'utenza “multiculturale e plurilingue”*.

La scuola parla di *“un sistema sociale variegato e dinamico”* dove emergono *“bisogni educativi speciali”* che si traducono soprattutto in una *“domanda di formazione linguistica”*. La diversità linguistica degli alunni (si contano oltre trenta lingue madri) è vista come una risorsa, ma anche come una sfida educativa. La presenza di studenti di origine diversa *“sollecita la scuola a diventare un vivace e dinamico laboratorio di inclusione e di integrazione”*, puntando a farli *“sentire e immaginare cittadini del mondo”*.

L'Istituto valorizza fortemente la relazione con il territorio. La presenza nel centro storico di *“Biblioteche, Musei, Teatri, Conservatorio e altri centri culturali”* è considerata un'opportunità per ampliare l'offerta formativa. La scuola sottolinea anche l'importanza della partecipazione a reti interistituzionali e alla

¹⁹ Le parti analizzate della rendicontazione sociale sono riportate nella Tabella 15, mentre le parti del RAV nella Tabella 17.

²⁰ Purtroppo, non sono disponibili i punteggi delle prove invalsi delle singole scuole, che ci avrebbe permesso una comparazione approfondita.

rete cittadina *“Scuola Integra Culture”*, che consente un *“proficuo lavoro interculturale”* e l’accesso a *“azioni di supporto e di facilitazione linguistica e di mediazione culturale”*. Inoltre, la stessa *“varietà e ricchezza di culture e nazionalità che caratterizza il territorio”* è descritta come un *“capitale sociale unico cui la scuola deve riferirsi”*.

Tuttavia, vengono segnalati anche elementi critici. Il *“progressivo trasferimento di una parte delle famiglie italiane verso altri quartieri”* sta modificando la composizione dell’utenza e generando nuove sfide. La scuola parla di *“residenti storici e di medio-breve insidenza sul territorio”*, a indicare l’instabilità di una parte della popolazione. Di fronte a *“un capitale sociale in continua trasformazione e con riferimenti, contenuti e domande spesso non prevedibili”*, la costruzione di un progetto educativo *“unitario, integrato e multiculturale”* richiede un continuo riadattamento. Emergono così vincoli legati alla complessità dei *“patrimoni culturali specifici”* e dei *“bisogni, primariamente linguistici”* che la scuola cerca di affrontare attraverso pratiche inclusive.

Anche l’IC Mascagni lavora in un contesto multiculturale, ma le caratteristiche riportate nella Rendicontazione Sociale parlano di quartiere e di composizione dell’utenza molto diverse. Il territorio dell’istituto è segnato dalla *“immigrazione da parte della comunità cinese”*, fenomeno che ha avuto un forte impatto sulla scuola, dove, attualmente, *“l’incidenza degli studenti con cittadinanza non italiana oscilla intorno al 50%, con picchi dell’80% alla scuola dell’infanzia e del 70% alla primaria”*.

L’inquadramento dato dalla scuola sottolinea una impostazione marcatamente culturalista. Si afferma, ad esempio, che *“la maggioranza delle famiglie di etnia cinese proviene da una zona della Cina con scarsa alfabetizzazione”*. Questa affermazione tende a semplificare e a omogeneizzare la realtà socioculturale della comunità, proponendo un’immagine carica di deficit. A ciò si aggiunge la descrizione del quartiere come *“peculiare”*, in quanto la comunità cinese avrebbe *“creato al suo interno una serie di servizi in grado di renderla oggi totalmente autosufficiente”*.

L’intervento educativo si fonda in larga parte sulle risorse interne: *“il personale docente e non docente, formato negli anni all’accoglienza degli alunni con un percorso migratorio e/o con bisogni educativi speciali”*. Anche l’IC Mascagni segnala una stretta collaborazione con il Comune di Prato, *“basata sulla creazione di un protocollo di accoglienza provinciale e di una rete di azioni condivise”*, grazie alla quale riceve supporto per la mediazione culturale e la facilitazione linguistica.

Tra i vincoli indicati, viene evidenziata la *“necessità di rafforzare la collaborazione con l’ente locale anche nella prospettiva di accedere ai finanziamenti”*, così come il bisogno di *“una formazione continua e specifica di tutto il personale su nuove metodologie didattiche per condividere precise prassi”*. L’attenzione alla didattica viene così accompagnata da una preoccupazione costante per la gestione della complessità culturale in termini adattivi e normativi.

Tabella 15 Rendicontazione Sociale, fonte scuola in chiaro

Marco Polo	Mascagni
Popolazione scolastica	
<i>Il contesto socio-economico di provenienza degli studenti dell'IC "Marco Polo" è costituito da un ambiente che si è progressivamente modificato in ragione dei processi che hanno attraversato da lungo tempo la città di Prato e, in essa, il tessuto produttivo ed il profilo della popolazione residente nel comune e nel suo centro storico. Ciò comporta che, accanto a famiglie e studenti a reddito e condizione sociale media e medio-alta, qual è quella che contraddistingue i cittadini pratesi storicamente presenti nel centro della città, il contesto sia caratterizzato dalla presenza di famiglie con background migratorio, il che ha contribuito ad una complessiva ridefinizione del profilo socioeconomico e culturale del territorio. Il contesto di riferimento è rappresentato, infatti, da un sistema sociale variegato e dinamico nel quale si avverte la necessità di una continua e progressiva opera di integrazione culturale, economica e sociale e dove un'utenza differenziata, multiculturale e plurilingue, pone all'attenzione della scuola un insieme di bisogni educativi "speciali" che si traducono in una domanda di formazione, prima di tutto linguistica, e di servizi con caratteristiche particolarmente rilevanti per le scelte pedagogiche di fondo, per le relazioni educative e per la gestione dei rapporti con le famiglie e il territorio.</i> OPPORTUNITÀ <i>La presenza di studenti provenienti da paesi diversi - sono parlate dagli alunni iscritti all'Istituto, nel loro complesso, più di trenta lingue madri - sollecita la scuola a diventare un vivace e dinamico laboratorio di inclusione e di integrazione in ambienti di apprendimento plurilingue che incoraggiano i ragazzi a sentirsi e immaginarsi cittadini del mondo, preparandosi alle sfide del futuro in un sistema sociale sempre più interconnesso e interdipendente. La scuola, quindi, agisce e svolge la sua azione formativa in un contesto sociale e culturale "particolare", fonte di opportunità di crescita per tutta la comunità scolastica, valorizzando la vocazione dell'istituto ad essere sempre più scuola del "futuro presente" in termini di inclusione, di cittadinanza attiva e di educazione alla convivenza tra i popoli. Inoltre, l'ubicazione dell'Istituto nel cuore della città di Prato ha certamente facilitato l'instaurarsi di rapporti di collaborazione con gli Enti territoriali di maggior rilievo (Comune, Assessorato alla Pubblica Istruzione, ASL, Servizi Sociali, Biblioteche, Musei, Teatri, Accademie Musicali e altri Centri culturali) che trovano sede all'interno dell'antica cinta muraria. Un sistema "istituzionale" che presenta tutte le caratteristiche - di competenza e di rete - per sostenere e promuovere, anche nella scuola, la realizzazione di percorsi e iniziative finalizzate alla conoscenza reciproca, alla formazione delle nuove generazioni e all'integrazione. Più in particolare, l'ubicazione di tutti i plessi all'interno del reticolo, relativamente circoscritto, del centro storico del Comune e, quindi, la loro agevole raggiungibilità, costituisce una ulteriore "opportunità" del contesto. I positivi rapporti con l'Ente Locale e la partecipazione al protocollo di rete "Scuola Integra Culture"</i>	Opportunità <i>Il contesto da cui provengono gli studenti dell'Istituto è quello di un quartiere che ha subito modificazioni importanti nel corso degli anni legate al fenomeno, ormai non più troppo recente, dell'immigrazione da parte della comunità cinese. La maggioranza delle famiglie di etnia cinese proviene da una zona della Cina con scarsa alfabetizzazione. L'incidenza degli studenti con cittadinanza non italiana oscilla intorno al 50% con picchi dell'80% alla scuola dell'infanzia, del 70% alla primaria. Il contesto è sicuramente un contesto multiculturale.</i> Vincoli <i>Interventi educativi rivolti alla comunità genitoriale allo scopo di prevenire l'instaurarsi di conflitti di natura culturale. Necessità di sportello psicologico e di mediazione culturale per alunni e genitori per una migliore comunicazione. Un'attenzione particolare ad una didattica stratificata.</i>

<i>del Comune di Prato per l'accoglienza degli alunni stranieri, consentono infine un proficuo lavoro interculturale con altre scuole e con il territorio e l'accesso ad azioni di supporto e di facilitazione linguistica e di mediazione culturale.</i> VINCOLI <i>Le caratteristiche multiculturali del contesto, in via di trasformazione a causa del progressivo trasferimento di una parte delle famiglie italiane verso altri quartieri della città, ed il conseguente mutamento della composizione della platea scolastica che ne deriva, si riflettono in un insieme di fattori che contraddistinguono in maniera del tutto particolare i patrimoni culturali specifici e i bisogni, primariamente linguistici, con i quali gli alunni e le loro famiglie entrano in contatto con l'istituto. Ciò arriva a delineare una serie di vincoli, sul piano del superamento delle difficoltà di adattamento e apprendimento, che si traduce in una necessità altrettanto "singolare" della scuola di operare in favore in processi di inclusione finalizzati al riconoscimento delle differenze e alla valorizzazione delle diversità.</i>	
Territorio e capitale sociale	
Opportunità <i>La presenza nel centro storico di Biblioteche, Musei, Teatri, Conservatorio e altri centri culturali, consente alla scuola di cogliere le numerose opportunità offerte dal territorio per la realizzazione di specifici progetti di arricchimento dell'offerta formativa. Anche la partecipazione a reti di scuole permette di costruire legami proficui di continuità sul territorio, sia con gli istituti comprensivi che con le scuole superiori. Infine, la stessa varietà e la ricchezza di culture e nazionalità che caratterizza il territorio rappresenta un capitale sociale "unico" cui la scuola deve riferirsi e che può influenzare positivamente lo sviluppo dell'offerta formativa.</i> VINCOLI <i>Una popolazione scolastica caratterizzata, insieme, da residenti storici e da residenti di medio-breve insidenza sul territorio - questi ultimi espressione di un flusso migratorio crescente e in costante evoluzione - pone inevitabilmente la scuola di fronte ad un ambiente socioculturale e ad un capitale sociale in continua trasformazione e con riferimenti, contenuti e domande spesso non prevedibili. In questo contesto, la realizzazione di un progetto educativo unitario, integrato e multiculturale che la scuola mette in atto tiene conto di problematiche inedite che vanno costantemente rimodulate.</i>	Opportunità <i>Il territorio in cui la scuola si colloca è quello peculiare dove si è insediata una delle più grandi comunità cinesi d'Italia, che ha creato al suo interno una serie di servizi in grado di renderla oggi totalmente autosufficiente. Le risorse sono quelle interne del personale docente e non docente, formato negli anni all'accoglienza degli alunni con un percorso migratorio e/o con bisogni educativi speciali. La stretta collaborazione con l'ente locale si basa prima di tutto sulla creazione di un protocollo di accoglienza provinciale e di una rete di azioni condivise, a livello comunale, che garantiscono esperti di mediazione culturale e di facilitazione linguistica alle scuole.</i> Vincoli - <i>Risulta necessaria una formazione continua e specifica di tutto il personale su nuove metodologie didattiche per condividere precise prassi.</i> - <i>Necessità di rafforzare la collaborazione con l'ente locale anche nella prospettiva di accedere ai finanziamenti.</i>

Dal confronto tra i dati di autovalutazione degli Istituti Marco Polo e Mascagni emergono differenze significative sia in termini di esiti scolastici che di approcci pedagogici, legate al contesto sociale e alla composizione dell'utenza. Ciononostante, entrambe le scuole riconoscono come centrale la questione linguistica e le discontinuità nei percorsi di scolarizzazione legate alla migrazione, differendo nelle modalità con cui spiegano, affrontano e rappresentano questi fenomeni.

l'IC Marco Polo mette in evidenza un impegno costante nel sostenere *“le fasce più deboli”* attraverso *“corsi di alfabetizzazione e recupero con personale interno e con mediatori/facilitatori linguistici”*, affiancati da *“azioni di supporto allo studio”* rivolte anche a studenti *“in situazioni di estrema fragilità negli apprendimenti”*. Si associa in modo esplicito la presenza di studenti non italofoeni alle difficoltà scolastiche, sostenendo che *“la collocazione di molti studenti nelle fasce di voto più basse è da ricollegarsi alle performance soprattutto degli alunni non italofoeni, con percorsi di scolarizzazione discontinui e deboli competenze linguistiche”*.

La scuola registra però un miglioramento generale, segnalando che *“un numero in crescita di studenti si colloca in fasce di voto più alte rispetto al passato”* e attribuisce questo risultato anche a una progettazione didattica più innovativa. Si afferma infatti che la scuola sta diventando *“un contesto di apprendimento destrutturato e innovativo”*, specialmente nella primaria, attraverso l'uso di *“linguaggi altri rispetto al solo linguaggio verbale”*. La progettualità si collega all'uso di metodologie inclusive e alla valorizzazione delle competenze trasversali, con riferimento esplicito a *“obiettivi dell'Agenda 2030”* e a eventi come *“la Festa della Lingua Madre”* o *“il Kaki Tree – L'albero della Pace”*, eventi che vengono definiti come *“istituzionalizzati”*.

Il tema della dispersione scolastica è attribuito principalmente a cause esterne: *“la perdita di studenti, soprattutto non italofoeni, nel passaggio da un anno all'altro è causata dal trasferimento [...] a seguito della migrazione delle famiglie dovuta a ragioni alloggiative e/o lavorative oppure al loro ritorno al Paese d'origine”*. La scuola riconosce inoltre una tendenza da parte di alcune famiglie italiane, dopo la scuola primaria, a iscrivere i figli in scuole secondarie *“parificate”*, segnalando così una dinamica selettiva e indirettamente segregativa legata alla percezione della qualità educativa.

La riflessione sulle prove standardizzate conferma una visione centrata sul divario linguistico: il NIV (Nucleo Interno di Valutazione) individua come priorità il miglioramento dei risultati in italiano e matematica, sostenendo che *“il gap linguistico infatti ostacola parimenti la possibilità di raggiungere risultati più alti anche in matematica, dove la scuola si attesta a livelli superiori rispetto al campione ESCS, dovuta alla significativa presenza di studenti sinofoni, abili particolarmente nel calcolo”*. Tuttavia questo passaggio, nel tentativo di spiegare i dati, introduce una generalizzazione culturalista: *“studenti sinofoni, abili particolarmente nel calcolo”*, che riconduce le competenze a tratti etnici o culturali attribuiti per gruppo linguistico.

All'IC Mascagni, i dati mostrano un quadro più critico sul piano degli esiti scolastici. Le performance degli studenti, sia nelle prove INVALSI che negli esami di Stato, sono *“inferiori ai riferimenti nazionali”* e si registra una *“quota di studenti nel livello più basso superiore a quella media regionale”*. Tuttavia, la documentazione non fornisce spiegazioni dettagliate né interpretazioni dirette, limitandosi a descrivere

i dati in modo sintetico. L'approccio appare più tecnico e meno narrativo rispetto a quello adottato dal Marco Polo, ma anche meno esplicitamente riflessivo.

Entrambi gli istituti adottano progettazioni didattiche orientate all'inclusione, ma con differente intensità. L'IC Marco Polo si attribuisce una valutazione alta (6/7) nell'area "inclusione e differenziazione", in quanto presenterebbe pratiche articolate e consolidate: *"le attività promosse [...] sono ben strutturate"*, basate sulla *"diffusione di metodologie specifiche (cooperative learning, peer to peer, ecc.)"* e accompagnate da una forte collaborazione con le famiglie e con i professionisti del territorio. Anche qui ritornano momenti celebrativi legati alla diversità linguistica e culturale: *"la Festa della Lingua Madre"* è presentata come segno della valorizzazione della differenza e come pratica consolidata.

In conclusione, è possibile affermare che esistono alcune differenze generali tra l'Istituto Comprensivo Marco Polo e l'Istituto Comprensivo Mascagni (Tabella 16). Sul piano della composizione nazionale, il Marco Polo si configura come un istituto multiculturale, con una popolazione scolastica caratterizzata da un'elevata varietà di provenienze e lingue, mentre il Mascagni si distingue per una configurazione monoculturale, in cui prevale in modo netto la presenza di alunni di origine cinese. Tale differenza si riflette anche sulla composizione socioeconomica delle due utenze: il Marco Polo raccoglie studenti provenienti da contesti misti, sia medi (legati alla popolazione italiana che viveva in centro) che popolari (legati a situazione migratorie), mentre il Mascagni intercetta prevalentemente famiglie straniere di estrazione operaia e di ceto basso.

Le differenze continuano facendo emergere "impostazioni culturali" e approcci didattici anche radicalmente diversi. L'atteggiamento percepito è descritto come più aperto e ricettivo al Marco Polo, dove si registra una maggiore capacità di dialogo con le famiglie e con il contesto urbano. Il Mascagni, al contrario, appare un'istituzione maggiormente chiusa e autoreferenziale, con una difficoltà nel costruire connessioni con il territorio. Anche la visione educativa e didattica si differenzia sensibilmente: il Marco Polo si caratterizza per un approccio innovativo e sperimentale, che include progettazioni didattiche flessibili e pratiche partecipative, mentre il Mascagni si muove in una direzione più tradizionale, ancorata a modelli frontali e poco predisposta alla sperimentazione. Questi elementi, letti congiuntamente, contribuiscono a delineare due ecosistemi scolastici distinti, che affrontano le sfide dell'inclusione e dell'accoglienza secondo logiche, strumenti e visioni divergenti.

Tabella 16 Comparazione generale tra IC

	Marco Polo	Mascagni
Composizione nazionale	Multiculturale	Monoculturale (maggioranza di alunni sinofoni)
Composizione economico sociale	Estrazione mista	Estrazione operaia, ceto basso
Atteggiamento	Aperto	Chiuso

Inserimento nel contesto	Collegato al territorio	Marginalizzato
Visione educativa didattica	Innovativa-sperimentale	Tradizionale

Tabella 17 RAV, fonte scuole in chiaro

Marco Polo	Mascagni
Risultati scolastici	
4/7 La scuola impiega risorse professionali ed economiche per l'accoglienza degli alunni stranieri e per l'ampliamento dell'Offerta Formativa a supporto delle fasce più deboli: predispone, durante tutto l'anno, corsi di alfabetizzazione e recupero con personale interno e con mediatori/facilitatori linguistici, nonché azioni di supporto allo studio e al recupero disciplinare per gli alunni, anche in situazioni di estrema fragilità negli apprendimenti, di diversa tipologia. La collocazione di molti studenti nelle fasce di voto più basse è da ricollegarsi alle performance soprattutto degli alunni non italofofoni, con percorsi di scolarizzazione discontinui con deboli competenze linguistiche. Si registra un numero in crescita di studenti della scuola secondaria che si colloca in fasce di voto più alte (voto 7 e 8) rispetto al passato, quando era dominante la fascia di voto 6. La perdita di studenti, soprattutto non italofofoni, nel passaggio da un anno all'altro è causata dal trasferimento degli stessi in scuole di altre città a seguito della migrazione delle famiglie dovuta a ragioni alloggiative e/o lavorative oppure al loro ritorno al Paese d'origine. Alcune famiglie, italiane e non, dopo la scuola primaria, iscrivono i loro figli in altre scuole secondarie, soprattutto parificate, che sono ubicate nello stesso territorio di pertinenza. La scuola, sempre più contesto di apprendimento destrutturato e innovativo, persegue i suoi obiettivi in modo particolare nella Primaria, attraverso attività accompagnate dall'utilizzo di linguaggi altri, rispetto al solo linguaggio verbale, favorendo il processo formativo degli studenti e motivandone la partecipazione piena. I docenti, nella condivisione e disseminazione di percorsi formativi di qualità, ricorrono all'utilizzo di diverse metodologie, accompagnando gli studenti verso il loro più alto guadagno formativo.	3/7 La percentuale di studenti ammessi all'anno successivo è in linea con i riferimenti nazionali per la maggior parte degli anni di corso, sedi o indirizzi di scuola, anche se inferiore in alcune situazioni. La percentuale di abbandoni è in linea con i riferimenti nazionali per la maggior parte degli anni di corso, sedi o indirizzi di scuola, anche se è superiore in alcune situazioni. La percentuale di studenti trasferiti in uscita è in linea con i riferimenti nazionali per la maggior parte degli anni di corso, sedi o indirizzi di scuola, anche se è superiore in alcune situazioni. La percentuale di studenti collocati nelle fasce di voto più basse all'Esame di Stato (6-7 nel I ciclo; 60-70 nel II ciclo) è superiore ai riferimenti nazionali. La percentuale di studenti collocati nelle fasce di voto più alte all'Esame di Stato (8-10 nel I ciclo; 81-100 e lode nel II ciclo) è inferiore ai riferimenti nazionali. (scuole II ciclo) La percentuale di studenti sospesi in giudizio per debito scolastico è in linea con i riferimenti nazionali per la maggior parte degli anni di corso, sedi o indirizzi di scuola, anche se è superiore in alcune situazioni.
Risultati nelle prove standardizzate nazionali	
3/7 Il punteggio degli studenti della scuola nelle prove INVALSI è in linea con quello delle scuole con background socio economico e culturale (ESCS) simile nella maggior parte delle situazioni, anche se è inferiore in alcune. La percentuale di studenti collocati nel livello più basso è in linea con la percentuale regionale nella maggior parte delle situazioni, anche se in alcune è superiore. La percentuale di studenti collocati nel livello più alto è inferiore alla percentuale regionale nella maggior parte delle situazioni. La variabilità tra le classi è in linea con i riferimenti nella maggior parte delle situazioni, anche se in alcune è superiore. L'effetto sugli apprendimenti attribuibile alla scuola è leggermente negativo e i punteggi osservati sono intorno a quelli medi regionali, oppure l'effetto della scuola è leggermente positivo o pari alla media regionale e i punteggi sono inferiori alla media regionale nella maggior parte delle situazioni	2/7 Il punteggio degli studenti della scuola nelle prove INVALSI è inferiore rispetto alle scuole con background socio-economico e culturale simile. La quota di studenti collocata nel livello più basso è in generale superiore a quella media regionale. L'effetto attribuibile alla scuola sugli apprendimenti è inferiore all'effetto medio regionale, inoltre i punteggi medi di scuola sono inferiori a quelli medi regionali. La variabilità tra classi è pari a quella media o di poco inferiore
Competenze chiave europee	
5/7 La scuola cura in maniera particolare gli aspetti di cittadinanza: inclusione, dialogo interculturale, rapporto con l'altro e con la diversità, consentendo agli alunni di raggiungere risultati e competenze sociali e civiche utili per il loro futuro. Il livello delle competenze trasversali di cittadinanza raggiunto dagli studenti nel loro percorso scolastico è significativamente apprezzabile	3/7 La maggior parte degli studenti della scuola raggiunge livelli sufficienti in relazione ad almeno due competenze chiave tra quelle considerate (competenze sociali e civiche, imparare a imparare,

<i>in tutti e tre gli ordini di scuola. Continue sono le ricalibrature della progettazione in relazione ai bisogni concretamente rilevati in ordine alla socialità e partecipazione, soprattutto in relazione agli alunni stranieri sia per le frequenze discontinue o gli ingressi in corso d'anno, sia per la necessaria azione mirata di conoscenza e cura della cultura di cui sono portatori. Nell'Istituto sono presenti situazioni che richiedono, sotto il profilo del comportamento, mirati interventi educativi e formativi sempre più spesso coinvolgenti le famiglie e i soggetti presenti sul territorio chiamati a tessere una rete di supporto ai bisogni dei minori che sovente esprimono disagio determinato dal processo migratorio. E' corretto ritenere oramai "Istituzionalizzati" alcuni momenti educativiformativi, partecipati dall'intera comunità scolastica, quali la celebrazione della Festa della Lingua Madre, La settimana della Gentilezza, Il giorno del Dono e il Kaki Tree- L'albero della Pace che rappresentano concrete opportunità di cittadinanza attiva. Il progetto di attività di carattere interdisciplinare/transdisciplinare vuol contribuire al raggiungimento di alcuni goals dell'Agenda 2030 edificando così pienamente il cittadino del futuro. La scuola adotta criteri comuni per la valutazione del comportamento specifici per ogni ordine di scuola.</i>	<i>competenze digitali, spirito di iniziativa e imprenditorialità)</i>
Risultati a distanza	
<i>4/7</i> Quasi tutti i risultati nel successivo percorso di studio sono soddisfacenti, tranne che per la secondaria di I grado, negli ultimi anni, al termine delle classi I e II, soprattutto perché negli ultimi anni dell'emergenza COVID alcuni degli alunni delle classi interessate hanno frequentato pochissimo la scuola. Nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria di I grado, si rileva che un discreto gruppo di studenti mantiene votazioni alte. Le classi della secondaria di I grado ottengono risultati nelle prove INVALSI di matematica superiori a quelli delle scuole con contesti socio-economici e culturali simili e, in inglese, abbastanza in linea con la media nazionale	<i>2/7</i> Nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria alcuni studenti presentano difficoltà nello studio e/o hanno voti bassi. La maggior parte delle classi della primaria e/o della secondaria di I grado dopo due/tre anni ottiene risultati nelle prove INVALSI inferiori a quelli medi regionali
Curricolo, progettazione e valutazione	
<i>4/7</i> La scuola ha riletto le Indicazioni Nazionali per effettuare una più approfondita riflessione sul proprio curricolo e, tenuto conto dei documenti ministeriali di riferimento, ha predisposto e assunto un nuovo modello valutativo per la Primaria, pertanto è stato avviato un processo di sistematizzazione delle prove di verifica condivise e con il carattere della stratificazione. Contestualmente la scuola dell'infanzia e la Secondaria di I grado sono impegnate nella definizione di strumenti valutativi coerenti al curricolo e alle Indicazioni Nazionali che richiamano alla progettazione sempre più diffusa di percorsi interdisciplinari/transdisciplinari con attività e strumenti coerenti di monitoraggio, verifica e valutazione. I docenti alternano momenti di riflessione per ambito/dipartimento a progettazioni di Team/Consigli di classe per definire i criteri e gli strumenti comuni per la valutazione e la correzione delle verifiche e si dedicano alla condivisione dei risultati raggiunti. Le attività di ampliamento dell'offerta formativa risultano coerenti e funzionali allo sviluppo degli obiettivi previsti nel POF (PTOF 2019/22) e ai goal dell'Agenda 2030.	<i>4/7</i> La scuola propone un curricolo aderente alle esigenze del contesto, progetta attività didattiche coerenti con il curricolo, valuta gli studenti utilizzando criteri e strumenti condivisi.
Ambiente di apprendimento	
<i>4/7</i> L'organizzazione di spazi e tempi risponde alle esigenze di sviluppo del curricolo, con una continua ricerca da parte dei docenti di soluzioni flessibili e via via più efficaci per migliorare le condizioni di facilitazione degli apprendimenti e delle relazioni. E' incentivato l'utilizzo di modalità didattiche innovative anche attraverso alcune iniziative pilota in determinati ambiti e discipline, in accordo con enti di ricerca e università ma anche mediante momenti di condivisione di buone pratiche aventi il carattere di formazione/autoformazione o di tutoraggio tra colleghi. Le competenze trasversali sono promosse attraverso la realizzazione di mirate attività, diversificate per ordine di scuola ma la scuola si sta orientando anche nella definizione di	<i>4/7</i> La scuola cura gli aspetti organizzativi, metodologici e relazionali dell'ambiente di apprendimento.

progettazioni di carattere transdisciplinare. Le regole di comportamento sono definite e condivise in tutte le classi con criteri e modalità appropriate all'età degli studenti. In generale, le situazioni di conflitto o problematiche costituiscono occasioni per riappropriarsi, in modo sempre più consapevole, del valore stesso delle regole di comportamento e per acquisire un pieno senso di responsabilità. Nella scuola secondaria di primo grado, dagli esiti dei questionari di autovalutazione, si evidenzia la necessità di curare in maniera più incisiva ed efficace le relazioni scuola famiglia.	
Inclusione e differenziazione	
6/7 Le attività promosse dalla Scuola per realizzare l'inclusione sono ben strutturate anche perché sintesi di raccordo tra tutti i soggetti, scolastici ed extrascolastici, interessati. Le attività didattiche risultano di qualità, anche se ci sono aspetti formali che possono essere migliorati, per la crescente diffusione di metodologie specifiche (l'ALC/ALC-S, il cooperative learning, il peer to peer . . .) e per la condivisione tra i docenti del patrimonio didattico strutturato per i BES, in alcuni casi convalidato e messo a regime. Il raggiungimento degli obiettivi previsti per gli studenti con disabilità è monitorato e condiviso con le famiglie ed anche con le figure professionali di riferimento. La scuola promuove la valorizzazione e il rispetto delle differenze e della diversità culturale anche avendo istituzionalizzato momenti dedicati, come ad esempio la Festa della Lingua Madre. Gli obiettivi educativi sono ben definiti e corredati da precisi strumenti, metodologie ed opportuni contesti di apprendimento. Le azioni inclusive nel lavoro d'aula sono diffuse all'interno di ogni ordine di scuola e coinvolgono sempre anche i genitori.	4/7 La scuola cura l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali, valorizza le differenze culturali, adegua l'insegnamento ai bisogni formativi di ciascuno studente attraverso percorsi di recupero e potenziamento.
Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie	
5/7 La scuola partecipa a reti e ha collaborazioni con soggetti esterni. Le collaborazioni attivate sono integrate in modo adeguato con l'offerta formativa. La scuola partecipa a momenti di confronto con i soggetti presenti nel territorio per la promozione delle politiche formative. Si realizzano iniziative rivolte ai genitori e momenti di confronto con i genitori sull'offerta formativa. Le modalità di coinvolgimento dei genitori sono adeguate. La partecipazione dei genitori alle attività proposte dalla scuola è in linea con i riferimenti.	5/7 La scuola partecipa a reti e ha collaborazioni con soggetti esterni. Le collaborazioni attivate sono integrate in modo adeguato con l'offerta formativa. La scuola è coinvolta in momenti di confronto con i soggetti presenti nel territorio per la promozione delle politiche formative. Si realizzano iniziative rivolte ai genitori e momenti di confronto con i genitori sull'offerta formativa. Le modalità di coinvolgimento dei genitori sono adeguate.
Motivazione della scelta della priorità sulla base dei risultati dell'autovalutazione	
Partendo dai vincoli e le opportunità rilevati storicamente dai dati di contesto, e dopo accurata analisi degli indicatori del RAV, il NIV, tenuto conto della non controllabilità degli ingressi di alunni NAI in corso d'anno e di altre variabili, ha individuato 2 priorità nell'area dei risultati nelle prove standardizzate nazionali per le classi III della secondaria (miglioramento dei punteggi generali in italiano e matematica), per mitigare la maggiore criticità evidenziata, ossia la difficoltà per la più alta percentuale degli studenti non italofoni di raggiungere adeguati livelli di competenza. Il gap linguistico infatti ostacola parimenti la possibilità di raggiungere risultati più alti anche in matematica, dove la scuola si attesta a livelli superiori rispetto al campione ESCS, dovuta alla significativa presenza di studenti sinofoni, abili particolarmente nel calcolo. Il NIV ha definito una ulteriore priorità relativa alla fascia più alta dell'esame di stato, finalizzata alla valorizzazione e al potenziamento dei talenti e delle abilità degli studenti. Ciò allo scopo di scoraggiare le famiglie italiane, convinte di poter ricevere un insegnamento di maggiore qualità, dall'iscrivere i propri figli in altre scuole del territorio, anche parificate, dove i non italofoni sono pochi e di livello socio economico più alto. Le scelte operate sono volte a dare pari opportunità, rimuovendo gli ostacoli, nel rispetto delle capacità e peculiarità di ciascuno studente.	La scuola intende rafforzare il valore del successo formativo di tutti gli studenti, nessuno escluso, partendo dal rivisitare le macro-azioni di tipo gestionale, organizzativo e didattico al fine di raggiungere, in maniera oggettiva e quantificabile, le due priorità indicate nella volontà di raccordare i documenti strategici della scuola con il PNRR

5.4.8. *I doposcuola*

Nel territorio di Prato, l'offerta pomeridiana rivolta a bambini e ragazzi assume forme differenziate, che riflettono non solo le storie associative e religiose della città, ma anche le dinamiche migratorie, le disuguaglianze socioeconomiche e le tensioni legate al rapporto tra scuola pubblica, terzo settore e comunità migranti. Di fatto, nel tempo si sono consolidate tre grandi tipologie di doposcuola, ciascuna con caratteristiche peculiari in termini di accessibilità, missione educativa e rapporto con le scuole del territorio.

La prima tipologia è rappresentata dai doposcuola legati all'universo sociale cattolico, localizzati spesso in oratori o in parrocchie, con una forte connotazione valoriale (religiosa) e aggregativa. Si tratta di spazi a basso costo, accessibili alle famiglie meno abbienti, ma caratterizzati da un numero contenuto di operatori, spesso volontari, e da un minor grado di qualificazione professionale del personale. L'approccio educativo tende a privilegiare l'aspetto ludico-ricreativo rispetto al supporto didattico: il doposcuola è visto come un'occasione di socialità, più che come un luogo di accompagnamento scolastico strutturato. In questi contesti, la relazione educativa si basa sulla prossimità e sul senso di appartenenza, ma può risultare limitata nella sua capacità di risposta ai bisogni educativi più complessi, specie nel caso di minori con fragilità linguistiche o relazionali.

Accanto a questa offerta, si è sviluppata negli ultimi anni una seconda tipologia di doposcuola, promossa da associazioni del terzo settore. In questi contesti, l'approccio è più strutturato: gli educatori sono qualificati, il rapporto numerico educatore-utenza è più favorevole e si nota una maggiore attenzione al rafforzamento delle competenze didattiche e relazionali. L'azione educativa è pensata come un sostegno continuativo, in grado di affiancare il percorso scolastico degli alunni e, almeno in parte, di dialogare con la scuola pubblica. In alcuni casi, le associazioni mantengono contatti diretti con insegnanti e dirigenti scolastici, promuovendo forme di coordinamento, seppur informale, tra i diversi ambienti di apprendimento.

All'interno di questa seconda categoria rientrano anche i centri diurni educativi che, pur gestiti dal terzo settore, hanno una configurazione distinta: si tratta di servizi subappaltati dai servizi sociali e per questo accessibili solo a un'utenza già presa in carico dal sistema socioassistenziale. I criteri di accesso, dunque, non rispondono alla domanda spontanea delle famiglie, ma sono regolati da una valutazione istituzionale di bisogno. In questi casi, il doposcuola assume una funzione fortemente educativa, diventando parte di un progetto di tutela che va oltre la semplice assistenza scolastica.

Un terzo polo, profondamente diverso per missione e struttura, è rappresentato dalle scuole ereditarie di lingua cinese, realtà educative inaccessibili ai non sinofoni, pensate dalla comunità cinese per la comunità cinese. Secondo quanto documentato anche da Brigadoi Cologna (2023), queste scuole sono fortemente influenzate dalla Repubblica Popolare Cinese e organizzate secondo modelli formativi

autonomi. Al loro interno si svolgono corsi di cinese mandarino, calligrafia, musica classica cinese e italiano L2, con insegnanti di origine cinese, spesso non conoscitori dell'italiano né del sistema scolastico italiano. Il legame con le scuole pubbliche del territorio è praticamente assente, così come la possibilità di interazione tra i due mondi educativi. L'accesso è limitato a chi condivide lingua e codici culturali: ciò rafforza l'identità comunitaria, ma rischia anche di aumentare la distanza tra i percorsi scolastici istituzionali e quelli informali, vissuti quasi in parallelo.

In questo panorama si inseriscono anche due esperienze più recenti, che propongono modelli ibridi e interessanti. La prima è rappresentata da un Punto Luce promosso da Save the Children aperto nel quartiere a maggioranza cinese. Si tratta di uno spazio gratuito, gestito da personale qualificato, accessibile a tutte le famiglie e fortemente orientato all'inclusione nel territorio e al supporto educativo.

L'altra esperienza significativa è quella di un doposcuola privato, nato per iniziativa di una mediatrice e facilitatrice italiana con una buona conoscenza del cinese. Il servizio si colloca in una posizione intermedia tra i doposcuola delle associazioni e le scuole ereditarie: propone attività di supporto ai compiti, corsi di italiano L2, ma intercetta quasi esclusivamente un'utenza cinese. Anche se non nasce con un'impostazione "etnica", nei fatti la configurazione dell'utenza e la specificità delle competenze linguistiche della responsabile finiscono per creare uno spazio "ibrido", che risponde a un bisogno concreto di accompagnamento educativo.

L'osservazione etnografica condotta durante la ricerca ha permesso di documentare direttamente queste dinamiche attraverso il lavoro sul campo in quattro contesti distinti: un doposcuola associativo, il Punto Luce, una scuola ereditaria cinese e il doposcuola privato ibrido.

6. Gli obiettivi della ricerca

L'obiettivo generale della ricerca è esplorare il sistema di accoglienza degli alunni neoarrivati (NAI) nel contesto della scuola primaria del Comune di Prato, analizzando le complesse interazioni tra i livelli sistemici macro, meso e micro che influenzano pratiche, dispositivi e scelte educative. L'intento è quello di mettere in luce le tensioni, le contraddizioni e le possibilità trasformatrici che attraversano il sistema. L'indagine mira a restituire la complessità del sistema tenendo conto dei vincoli normativo-istituzionali, delle strutture organizzative territoriali, delle relazioni professionali e delle soggettività in gioco.

Nello specifico, la ricerca si concentra sull'analisi delle categorie culturali e delle credenze, concepite come costruzioni situate e performative, che orientano e strutturano le valutazioni dei bisogni e la costruzione delle traiettorie educative e linguistiche degli alunni NAI. L'indagine si concentra sulle credenze agite da insegnanti, operatori, famiglie e alunni stessi, nella consapevolezza che tali rappresentazioni partecipano attivamente alla definizione degli itinerari scolastici e alla produzione di inclusioni o esclusioni simboliche e materiali.

Una particolare attenzione sarà riservata all'insegnamento e all'apprendimento dell'italiano come lingua seconda, concepito come dispositivo pedagogico centrale nell'organizzazione del sistema di accoglienza. Le pratiche di insegnamento della lingua vengono esplorate a partire dai loro contesti concreti (classe, laboratori, doposcuola) e messe in relazione con le credenze sottostanti, al fine di comprenderne i rapporti.

L'obiettivo finale è quello di costruire (in maniera partecipata) nuovi modelli di intervento più equi, integrati, flessibili e culturalmente sensibili, capaci di rispecchiare la complessità emersa dalla ricerca. In quest'ottica, i luoghi, i dispositivi e le pratiche dell'insegnamento dell'italiano L2 (inclusi i doposcuola, i laboratori linguistici e le strategie didattiche adottate in classe) verranno incorporati come elementi chiave di un nuovo modello complesso e integrato di presa in carico.

Coerentemente con un approccio inclusivo e critico, la ricerca non si concentra sull'adattamento della persona al sistema, ma interroga le condizioni sistemiche che producono esclusione o ostacolano l'apprendimento e il benessere, ponendosi come strumento di riflessione critica e trasformazione delle pratiche educative territoriali e istituzionali.

6.1. Obiettivi specifici

L'approccio qualitativo e critico, unito alla natura esplorativa di questa ricerca (si veda cap. 8) rende necessaria una strutturazione degli obiettivi e delle domande di ricerca che sia al tempo stesso chiara, ma flessibile. Seguendo la distinzione proposta da Miles e Huberman (1994) tra *tight* e *loose research*

design, il presente lavoro adotta consapevolmente una formulazione “aperta” (sia degli obiettivi sia delle domande di ricerca), coerente con l’esplorazione di un campo poco formalizzato, soggetto a variabili in mutazione e a dinamiche relazionali e sistemiche complesse.

In tal senso, gli obiettivi specifici funzionano come guide esplorative (Cohen et al., 2018): orientano il lavoro sul campo senza irrigidirlo entro modelli precostituiti e permettono l’emergere induttivo di categorie concettuali e possibili riformulazioni teorico-epistemologiche.

Alla luce dell’obiettivo generale e di questo approccio, si individuano tre obiettivi specifici.

6.1.1. Comprendere il sistema di accoglienza a Prato nelle scuole primarie

Il primo obiettivo della ricerca è comprendere come il sistema di accoglienza scolastica delle scuole primarie di Prato, osservando in che modo i diversi livelli scalari (normativo-istituzionale, territoriale, organizzativo-scolastico, relazionale e individuale) contribuiscano a strutturare pratiche, dispositivi e processi decisionali legati alla presa in carico degli studenti NAI.

L’obiettivo è volto a ricostruire, in chiave critica e complessa, le logiche che guidano l’attivazione dei dispositivi istituzionali, scolastici e sociosanitari, nonché le tensioni e le negoziazioni che si manifestano tra scuole, servizi e famiglie. In particolare, si propone di:

- mappare i modelli, i dispositivi e le pratiche attivate nei diversi istituti scolastici e sul territorio;
- analizzare criticamente il rapporto tra normative, protocolli e quotidianità educativo-didattica;
- studiare le interazioni tra processi valutativi, categorizzazione dei bisogni e definizione dei percorsi educativi;
- comprendere il ruolo dell’insegnamento dell’italiano L2 nel processo di accoglienza;
- osservare i casi in cui emergono ipotesi di bisogni educativi speciali o disturbi dell’apprendimento e analizzare le modalità con cui tali ipotesi vengono generate, discusse e formalizzate.

6.1.2. Indagare il ruolo delle categorie culturali e delle credenze nelle pratiche di accoglienza e nella didattica dell’italiano L2

Il secondo obiettivo è indagare come le credenze e le categorie culturali possedute da insegnanti, professionisti, genitori e alunni influenzino le pratiche di accoglienza e la costruzione dei percorsi educativi, con particolare attenzione all’apprendimento dell’italiano come lingua seconda.

In particolare, si osserverà come tali credenze agiscano:

- nella valutazione della competenza educativa e linguistica iniziale e nella definizione dei bisogni formativi;
- nella costruzione di aspettative e giudizi sul potenziale e sul percorso di apprendimento del bambino;
- nell’interpretazione di fenomeni complessi quali le difficoltà scolastiche, le emozioni, il bilinguismo o di quadri sintomatici complessi come il mutismo selettivo;

- nella concettualizzazione del ruolo della lingua madre e negli immaginari linguistici e pedagogici che orientano le pratiche didattiche legate all'insegnamento dell'italiano L2.

6.1.3 Co-progettare un modello integrato di accoglienza per gli alunni NAI

L'ultimo obiettivo è elaborare, attraverso un processo partecipato con i soggetti coinvolti, un modello integrato di accoglienza, capace di valorizzare le pratiche efficaci emerse dal campo, superare le criticità rilevate e offrire spunti per riformulazioni sistemiche, con l'intento di favorire futuri percorsi coerenti e interconnessi tra scuola, famiglia, servizi educativi e territorio.

Tale modello si propone di:

- promuovere forme stabili di collaborazione interistituzionale (tra scuola, servizi sanitari, sociali e educativi) ed interprofessionale (tra le diverse figure che operano sui medesimi casi);
- potenziare il ruolo del laboratorio linguistico e delle pratiche didattiche relative all'italiano L2, intese come dispositivi inclusivi e relazionali;
- offrire un modello flessibile e contestualmente adattabile, fondato su principi di sensibilità educativa ai contesti plurilingui e multiculturali e di sostenibilità.

6.2. Domande di ricerca

Le seguenti domande di ricerca derivano direttamente dagli obiettivi specifici e sono formulate in modo da mantenere apertura interpretativa, aderenza situata al campo e coerenza con l'approccio qualitativo, critico e sistemico adottato.

6.2.1 Come si configura, nella pratica, il sistema di accoglienza scolastica al momento dell'arrivo di un NAI nelle singole scuole primarie di Prato?

1. In che modo si attivano e si articolano le pratiche di accoglienza nelle scuole primarie di Prato all'arrivo di un alunno NAI?
 - 1.1. Quali strumenti e procedure vengono utilizzati per valutare i bisogni degli studenti NAI?
 - 1.2. Come viene impostato il percorso educativo e di apprendimento dell'italiano L2? Quali criteri, strumenti o pratiche lo modellano?
 - 1.3. Quali dispositivi (come i laboratori linguistici) vengono attivati per l'apprendimento dell'italiano L2 e come si inseriscono nei percorsi di presa in carico?
 - 1.4. Quali differenze emergono nei sistemi di accoglienza dei diversi istituti comprensivi e quartieri del territorio pratese e quali criticità o punti di forza si riscontrano?
 - 1.5. In quali situazioni viene proposta una valutazione neuropsichiatrica per i NAI e secondo quali logiche di interpretazione del bisogno?
 - 1.6. Quali percorsi seguono le famiglie a cui viene consigliata una valutazione clinica e come si articolano le interazioni con scuola e servizi?
 - 1.7. Quali difficoltà vengono segnalate dai professionisti sociosanitari nella gestione dei percorsi di accoglienza linguistica e clinica dei NAI?

6.2.2. In che modo le credenze e le categorie culturali influenzano le pratiche di accoglienza e la didattica dell'italiano L2?

2. In che modo le credenze e le categorie culturali di insegnanti, famiglie, operatori e alunni influenzano le pratiche di accoglienza nelle scuole primarie di Prato?
 - 2.1. Quali credenze, rappresentazioni o schemi interpretativi emergono più frequentemente nei processi di valutazione dei bisogni e nella profilazione delle competenze (educative, didattiche e linguistiche) degli studenti NAI?
 - 2.2. In che modo le credenze culturali e linguistiche degli insegnanti influenzano le pratiche didattiche e relazionali legate all'insegnamento dell'italiano L2 ai NAI?
 - 2.3. In che modo tali credenze possono essere riconosciute, messe in discussione e trasformate, al fine di promuovere una didattica linguistica più inclusiva e consapevole?

6.2.3. Quali elementi possono contribuire alla costruzione di un modello scolastico di accoglienza più efficace per l'inclusione degli alunni NAI e per l'apprendimento dell'italiano L2?

3. Quali elementi, emersi dall'indagine, possono contribuire alla costruzione di un modello integrato di accoglienza che sia partecipato, sostenibile e orientato all'inclusione relazionale e linguistica degli alunni NAI?
 - 3.1. Nei contesti osservati, quali configurazioni organizzative e pratiche risultano maggiormente efficaci nella presa in carico educativa e linguistica degli alunni NAI?
 - 3.2. Quali forme di collaborazione, tra istituzioni e tra attori professionali, emergono come più significative nella costruzione di percorsi educativi integrati?
 - 3.3. In che modo le pratiche legate alla didattica dell'italiano L2 e ai laboratori linguistici possono essere ripensate per favorire un'accoglienza più tempestiva, efficace e inclusiva?

7. Metodologia della ricerca

7.1. I paradigmi della ricerca

Con il termine paradigma si intende un insieme coerente di principi, assunti e metodi condivisi da una comunità scientifica, che funge da cornice di riferimento per la produzione di conoscenza (T. S. Kuhn, 1962) e attraverso la quale la conoscenza viene filtrata e interpretata (Guba & Lincoln, 2005). Come evidenziano Cohen et al. (2018), un paradigma rappresenta una modalità di concepire e indagare i fenomeni del mondo che definisce la validità di una conoscenza scientifica e le legittime modalità per raggiungerla (o produrla): un insieme di principi e credenze che delineano l'identità di una comunità scientifica, che orienta la costruzione del sapere, stabilendo un consenso su quali problemi meritino attenzione e come affrontarli. In pratica, i paradigmi definiscono ciò che conta come fatto (Kuhn 1962), quali problemi sono ritenuti legittimi, quali metodi sono accettabili e quali forme di spiegazione sono considerate valide. In tal senso, Il passaggio verso un nuovo paradigma implica un mutamento radicale nella percezione della realtà da parte della comunità scientifica: “*Quando mutano i paradigmi, il mondo stesso cambia con essi*” (Kuhn, 1962, p. 138).

Molti sono stati i tentativi di categorizzare i paradigmi. Lather (2004), ad esempio, ne distingue quattro: *prediction* (positivismo), *understanding* (approcci interpretativi), *emancipatory* (approcci critici) e *deconstruction* (post-strutturalismo). Analogamente, Lukenchuk (2013) elenca sei paradigmi principali: empirico-analitico, pragmatico, interpretativo, critico, post-strutturalista e trascendentale. Una classificazione paradigmatica particolarmente influente è quella proposta da Guba e Lincoln (1994), che distinguono cinque principali orientamenti:

- 1) positivismo, orientato alla scoperta di leggi universali;
- 2) post-positivismo, che riconosce la fallibilità dell'osservazione pur mantenendo un'impostazione oggettivista;
- 3) interpretativismo, che sottolinea la costruzione sociale della realtà e la molteplicità dei significati;
- 4) paradigma critico, incentrato sull'analisi del potere e sulla trasformazione sociale;
- 5) pragmatismo, focalizzato sulla risoluzione di problemi reali attraverso strategie flessibili.

Ciascuno di questi paradigmi si fonda su specifiche premesse ontologiche (che idea di realtà si assume), epistemologiche (come è possibile conoscere quella realtà) e metodologiche (quali strumenti sono adatti per conoscerla). Queste dimensioni sono, come notano gli stessi Guba e Lincoln (1994), strettamente interdipendenti: gli assunti adottati in una dimensione influenzano inevitabilmente le altre.

Nelle scienze sociali e educative, il concetto di paradigma ha acquisito centralità come struttura epistemologica e metodologica che orienta in profondità la ricerca. Tuttavia, come osservano Cohen et

al. (2018), in questi ambiti tali categorizzazioni devono essere considerate come idealtipi: sistemi utili per guidare il lavoro teorico e metodologico, ma non impianti rigidi né mutuamente esclusivi. *“These paradigms [...] are characterizations, ideal types, typifications and simplifications for ease of initial understanding, recognizing that this blurs the many variations that lie within each of them, and, indeed, may overlook the overlaps between them”* (Cohen et al., 2018, p. 8). Assumere i paradigmi come sistemi chiusi e non comunicanti significherebbe, secondo gli stessi autori, perpetuare inutilmente le cosiddette *paradigm wars* (Gage, 1989), l’idea di uno scontro “sterile” tra visioni inconciliabili del sapere, che, di fatto, oggi è largamente superata: il dibattito contemporaneo sui paradigmi tende a valorizzare maggiormente l’integrazione e la flessibilità epistemologica. Come sottolineano Denzin e Lincoln (2011), la consapevolezza del proprio posizionamento paradigmatico è essenziale per definire l’identità sia del ricercatore che della ricerca, garantendo la coerenza tra scelte teoriche, domande di ricerca e strategie metodologiche. In quest’ottica, la ricerca, non più vincolata a una rigida fedeltà paradigmatica, può trarre beneficio dall’adozione pluriparadigmatica e dialogica, soprattutto nelle ricerche complesse come quelle che caratterizzano l’ambito educativo e multiculturale. Non si tratta, come sottolineano ancora Cohen et al., di fondere paradigmi in modo ingenuo o sincretico, ma di riconoscere che *“the purposes and nature of the research may be clarified by drawing on one or more of these paradigms; the paradigms can clarify and organize the thinking about the research”* (Cohen et al., 2018, p. 8).

In questa ricerca, le distinzioni paradigmatiche vengono dunque assunte come strumenti di orientamento, capaci di sostenere la riflessione epistemologica e metodologica senza irrigidirla. Per affrontare un fenomeno complesso come quello dell’accoglienza degli alunni NAI nelle scuole primarie, la mia postura di ricerca si radica in una prospettiva pluriparadigmatica, che integra quattro principali orientamenti:

1. il pragmatismo, che consente di mantenere un ancoraggio concreto ai problemi reali e alle soluzioni possibili, valorizzando la dimensione operativa e le soluzioni concrete della ricerca;
2. l’interpretativismo, che offre strumenti analitici per comprendere i significati, le esperienze e le prospettive culturali dei soggetti coinvolti;
3. il paradigma critico, che orienta l’analisi verso le disuguaglianze strutturali e le dinamiche di potere, con l’intento di favorire processi di trasformazione emancipatoria;
4. il paradigma della complessità che invita a leggere i fenomeni educativi come sistemi dinamici e interrelati, in cui le cause non sono mai univoche ma distribuite lungo molteplici livelli di interazione.

7.1.1 Il pragmatismo

Il paradigma pragmatico è una prospettiva di ricerca focalizzata sulla soluzione di problemi concreti, che predilige la scelta e l’utilizzo di metodi funzionali agli obiettivi posti. Le sue radici affondano nel pragmatismo filosofico di autori come Charles Sanders Peirce, William James, John Dewey, and George

Hebert Mead (S. Hesse-Biber, 2015; Patton, 2015), i quali sostenevano che il significato di un'idea si chiarisce attraverso le sue conseguenze pratiche e che conoscenza e azione devono procedere di pari passo.

In ambito educativo Dewey (1920) ha posto l'accento sull'apprendimento attraverso l'esperienza e la riflessione sull'azione, promuovendo una ricerca che fosse strettamente connessa ai bisogni reali delle comunità e delle istituzioni scolastiche. Coerentemente con questa impostazione, la metodologia afferente al paradigma pragmatico non si vincola a un'unica dottrina epistemologica né a un set fisso di tecniche, ma valorizza la pertinenza e l'efficacia dei metodi in relazione al contesto e al problema specifico di ricerca: *"holds no allegiance to a particular set of rules or theories but rather suggests that different tools may be useful in different research contexts"* (Leavy, 2023, p. 14), valorizzando ciò che "funziona" in relazione a uno specifico quesito di ricerca. Come affermano Tashakkori e Teddlie (2008), il pragmatismo legittima l'uso integrato di metodi quantitativi e qualitativi, in secondo piano le dispute teoriche a favore della rilevanza pratica del disegno di ricerca.

Solitamente un approccio pragmatico porta all'uso di metodi misti, nella misura in cui tale integrazione consente una comprensione più articolata del fenomeno e l'individuazione di soluzioni operative più efficaci. L'orientamento ha una connotazione tipicamente *bottom-up*: il disegno della ricerca nasce e viene guidato dalle domande pratiche e dagli obiettivi applicativi, più che da considerazioni teoriche apriori.

Nel campo educativo, il paradigma pragmatico si dimostra particolarmente fecondo nei contesti di sperimentazione e valutazione di interventi innovativi, come nel caso di questa ricerca, che intende analizzare criticamente e trasformare le pratiche di accoglienza scolastica. Tuttavia, come sottolineano Cohen et al. (2018), il pragmatismo non va confuso con un eclettismo metodologico privo di rigore: al contrario, richiede che ogni scelta metodologica sia fondata sulla pertinenza rispetto al quesito di ricerca e che l'integrazione dei dati avvenga in modo strutturato e coerente. In questa prospettiva, il ricercatore assume il ruolo di *problem-solver* riflessivo, che lavora in sinergia con i diversi attori coinvolti per identificare criticità, promuovere cambiamenti e valutarne gli esiti secondo un ciclo continuo di azione e riflessione. Il compito fondamentale diventa dunque quello di esplorare in modo consapevole la pluralità degli strumenti disponibili, selezionando quelli più idonei a far luce sulle molteplici dimensioni del fenomeno studiato.

7.1.2 Il paradigma interpretativo

Il paradigma interpretativo si fonda sull'assunto che la realtà sociale non esista come entità oggettiva indipendente dall'osservatore, ma venga continuamente costruita e interpretata dagli individui coinvolti. In questa prospettiva, la ricerca interpretativa deve puntare a comprendere *"the subjective world of human experience"* (Cohen et al., 2018, p. 19), ovvero i significati che le persone attribuiscono

alle proprie azioni ed esperienze in cui sono immerse. Le ricerche che adottano questo approccio partono dai soggetti e cercano di comprendere le loro interpretazioni del mondo circostante. Per fare ciò utilizzano strategie come la *verstehen* (comprensione empatica) e l'ermeneutica (interpretazione dei significati) per osservare il mondo sociale "dall'interno", adottando lo sguardo dei partecipanti piuttosto che quello esterno dell'osservatore "neutrale" (Choen 2018).

Le radici di questo paradigma affondano nella tradizione fenomenologica e interpretativa delle scienze sociali. Tra le voci più importanti, Max Weber (1978) sosteneva la necessità di cogliere il senso soggettivo dell'agire sociale, mentre Clifford Geertz (1973) ha proposto di leggere la cultura come un sistema simbolico, in cui i fatti sociali vanno decifrati e interpretati a più livelli di profondità: compito dello studioso è analizzare i sistemi di simboli e le interpretazioni condivise che danno forma alla cultura. Nel fare questo, l'analisi antropologica diviene simile all'interpretazione di un testo letterario, richiedendo "descrizioni dense" (*thick descriptions*) che sappiano contestualizzare i comportamenti osservati e ricostruire i diversi strati di significato che essi assumono per gli attori locali.

Nel paradigma interpretativo il contesto e le sue multiple dimensioni diventano elementi imprescindibili: gli individui attribuiscono senso al mondo secondo categorie proprie e tali interpretazioni si radicano sempre in specifici contesti socio-culturali, storici e spaziali (Marshall & Rossman, 2014). Questo implica per il ricercatore la necessità di sospendere o abbandonare le proprie assunzioni rispetto a persone, culture e contesti, per osservare le situazioni da un punto di vista "altro" (Hammersley, 2013). Ne deriva un rifiuto della ricerca orientata alla generalizzazione e alla formulazione di leggi universali (nomotetiche), a favore di un approccio idiografico, volto a cogliere la specificità e la singolarità dei significati locali. I fenomeni educativi e sociali vengono studiati dal punto di vista degli attori che vi partecipano, cercando di ricostruire le loro prospettive interne.

Da ciò deriva una predilezione per metodi qualitativi, come l'osservazione partecipante, le interviste in profondità, le storie di vita, l'analisi documentale qualitativa e, in generale, tutte le tecniche che permettono di raccogliere ricchezza di dettagli e sfumature sul vissuto dei soggetti. L'obiettivo consiste nell'offrire un ritratto approfondito (un'interpretazione densa) di quella particolare realtà, mettendo in luce il punto di vista emico (interno) dei partecipanti. Come sottolinea Geertz, l'accesso a una cultura "altra" richiede la decodifica dei sistemi di significato attraverso cui i "nativi" organizzano e comprendono la propria esperienza sociale.

Allo stesso modo, nell'ambito educativo, l'approccio interpretativo può consentire di comprendere come i soggetti appartenenti a vari gruppi sociali vivono e attribuiscono significato all'esperienza scolastica, esplorando le rappresentazioni relative all'apprendimento, all'insegnamento, alla lingua, ai ruoli educativi e agli spazi della scuola. L'obiettivo dell'indagine interpretativa è quindi esplorare e comprendere le interpretazioni che i partecipanti danno alle situazioni che vivono, ai loro atteggiamenti,

comportamenti e interazioni. Come sottolineano Cohen et al. (2018), l'approccio interpretativo si concentra sull'azione intesa come "*behaviour-with-meaning*", cioè come comportamento intenzionale, orientato al futuro, comprensibile solo nella misura in cui si riescono a cogliere le intenzioni e le esperienze condivise degli attori coinvolti (Cohen et al. 2018, pp. 19–20). L'esito auspicabile è una comprensione ricca e sfaccettata di fenomeni umani, che restituisca la complessità delle prospettive in gioco e offra chiavi di lettura profonde, che sfidi stereotipi o spiegazioni semplicistiche.

Dal punto di vista epistemologico, il paradigma interpretativo assume un orientamento relativista o costruttivista: la realtà sociale è considerata plurale e costruita. Il ricercatore stesso fa parte del processo interpretativo: i risultati della ricerca non sono lo specchio di una verità oggettiva, bensì narrazioni negoziate e co-costruite tra ricercatore e partecipanti. In quest'ottica, la qualità della ricerca non si misura secondo i parametri del positivismo (validità, affidabilità, replicabilità, generalizzabilità), ma attraverso criteri come credibilità, coerenza, trasparenza del percorso analitico e profondità interpretativa (Lincoln & Guba, 1995).

Un elemento centrale di questo approccio è la riflessività (che sarà approfondirà nel §7.2), intesa come la capacità del ricercatore di esplicitare il proprio posizionamento, i bias personali e le scelte interpretative compiute.

7.1.3. Il paradigma critico

Il paradigma critico si caratterizza per un approccio esplicitamente orientato all'analisi delle relazioni di potere, delle disuguaglianze e dei processi di oppressione nella società, con l'obiettivo dichiarato di promuovere l'emancipazione e la giustizia sociale. A differenza dei paradigmi descrittivi o interpretativi, che si concentrano sulla spiegazione e comprendere del mondo sociale, l'approccio critico abbraccia una visione trasformativa: la ricerca è concepita come un atto politico in grado di sfidare lo status quo e di contribuire al cambiamento sociale. Le radici di questo paradigma affondano da un lato nella Scuola di Francoforte (Horkheimer, Adorno, Marcuse), con la loro critica alle ideologie e alle forme di dominazione nel capitalismo avanzato; dall'altro, nelle pratiche di pedagogia critica inaugurate da studiosi come Paulo Freire. In "*Pedagogia degli oppressi*" (1970), Freire sostiene che l'educazione deve mirare alla "coscientizzazione degli oppressi", ovvero a far emergere una consapevolezza critica tale da permettere loro di leggere la propria realtà di sfruttamento e di impegnarsi per trasformarla, liberando contemporaneamente sé stessi e gli oppressori. Per Freire, infatti, la liberazione non è un processo individuale ma coinvolge l'intera società, trasformando anche coloro che detengono il potere.

Al livello metodologico il paradigma critico implica l'assunzione da parte del ricercatore di un ruolo militante e riflessivo: la neutralità scientifica viene rifiutata in quanto finzione, spesso funzionale a mantenere intatti i rapporti di forza esistenti. Al contrario, il ricercatore critico esplicita i propri valori (ad esempio un impegno verso l'uguaglianza, i diritti umani, l'antirazzismo) e li integra nel processo di

ricerca come bussola etica. Donna M. Mertens (2007, 2010) evidenzia come questo paradigma aggiunga alle tradizionali assunzioni ontologiche ed epistemologiche anche un'esplicita dimensione assiologica (valoriale) e politica: la ricerca trasformativa è guidata da principi di equità, inclusione e partecipazione e coinvolge attivamente le comunità emarginate nel processo di indagine (spesso tramite approcci partecipativi). Mertens (2007; 2010) sottolinea che le domande di ricerca nel paradigma critico-trasformativo dovrebbero essere formulate in modo da affrontare le istanze di chi subisce ingiustizie e che i metodi dovrebbero essere scelti per il loro potenziale di dare voce ai marginalizzati e di produrre risultati utilizzabili per l'advocacy e il cambiamento.

La conoscenza, in questa prospettiva, è vista come uno strumento di potere: produrre sapere senza interrogare le disuguaglianze rischia di perpetuarle; al contrario, una ricerca critica cerca di erodere l'ignoranza e l'incomprensione (Guba & Lincoln, 1994), innescando e sostenendo processi di liberazione. I caratteri distintivi del paradigma critico includono:

- 1) l'attenzione ai contesti storici e ideologici, dove l'obiettivo è smascherare i discorsi dominanti e le false ovvietà che legittimano l'ordine sociale esistente;
- 2) la centralità delle questioni etiche, per cui il ricercatore si interroga sugli interessi della ricerca, su chi ne trae beneficio e su chi ne può risultare escluso o danneggiato;
- 3) l'empowerment dei partecipanti, che vede i partecipanti non come oggetti di studio, ma co-ricercatori attivi, come accade nella *participatory research* o nella *action research*;
- 4) l'orientamento all'azione, che concepisce la ricerca come un processo che non si conclude con una pubblicazione, ma mira a produrre effetti concreti, traducendo i risultati in pratiche, raccomandazioni o politiche trasformative.

In ambito educativo, il paradigma critico si è concretizzato in approcci come la *critical pedagogy* o la *culturally responsive pedagogy*, che invitano gli educatori a riconoscere e decostruire le dinamiche di legate a razza, classe, genere, lingua e a trasformare la scuola in uno spazio di emancipazione. In questo quadro, il ricercatore non si presenta come esperto esterno, ma come facilitatore e alleato della comunità: mette a disposizione le proprie competenze metodologiche per supportare l'azione collettiva, lasciando che siano i partecipanti a orientare domande, scelte e direzioni del percorso.

Come affermano Hesse-Biber e Leavy (2011), il paradigma critico vede la scienza come un'istituzione immersa in contesti di potere: fare ricerca significa, inevitabilmente, avere un approccio politico. Adottare consapevolmente un paradigma critico significa scegliere di fare scienza "dalla parte" di chi non ha voce, rifiutando quelle teorie omnicomprensive che negano o cancellano le differenze e le ingiustizie sistemiche. Il paradigma critico porta nel processo di ricerca un forte imperativo etico-politico: i dati vanno letti alla luce delle strutture di potere; il linguaggio della ricerca può liberare o opprimere (basti pensare certe categorie, come "devianza", "minoranza", "ritardo mentale", siano state storicamente usate in modo discriminante); infine, il ricercatore ha la responsabilità di interrogarsi sul

proprio privilegio e sui propri pregiudizi e di costruire spazi dialogici in cui le voci degli “altri” possano emergere autenticamente.

7.1.4. Il paradigma della complessità

Il paradigma della complessità rappresenta un orientamento emergente e sempre più influente nella ricerca educativa (L. Kuhn, 2007; M. Mason, 2008; K. Morrison, 2008; Radford, 2008), basato sull’idea che i sistemi educativi (e le scuole in particolare) debbano essere intesi come sistemi complessi, adattivi e dinamici. Tale prospettiva rompe con la logica lineare, deterministica e riduzionista che ha caratterizzato a lungo la ricerca nelle scienze sociali, sostituendola con una visione organica, non-lineare e sistemica. L’educazione, in questa ottica, non è il risultato di una sequenza prevedibile di input e output, ma un fenomeno dinamico e imprevedibile, generato da interazioni complesse tra attori, istituzioni, contesti e livelli di sistema. Le relazioni all’interno delle reti educative (interconnesse, dinamiche e in continuo mutamento) costituiscono la norma e i sistemi si caratterizzano per la molteplicità di variabili che interagiscono simultaneamente (Radford, 2008, p. 510). Il paradigma della complessità rifiuta l’idea che sia possibile prevedere e controllare esattamente i processi educativi. L’ambiente scolastico è visto come un ecosistema interdipendente e instabile, dove piccoli cambiamenti possono innescare effetti sistemici imprevedibili. Come scrivono Radford (2008) e Morrison (2008), la linearità causale lascia il posto a concetti come emergenza, autorganizzazione, retroazione (feedback), ricorsività e connessione. Entrano in scena l’incertezza, le reti, le connessioni e i rapporti dinamici tra ambiente interno ed esterno e la sopravvivenza e lo sviluppo dei sistemi avvengono attraverso l’adattamento e il cambiamento continuo. Le scuole si auto-organizzano e si trasformano nel tempo, sviluppando proprietà sistemiche nuove e non prevedibili sulla base delle sole caratteristiche iniziali. Il sistema educativo, in questa prospettiva, è concepito come un “organismo vivente” che si rinnova costantemente, pur mantenendo una sua identità sistemica (Kelly & Allison, 1999). La coevoluzione tra i soggetti e il contesto ambientale, tra alunni, insegnanti, famiglie, servizi e comunità locali, implica che ogni elemento influenza e viene influenzato dagli altri (Stewart, 2001). L’apprendimento avviene così in una rete di interazioni, dove il comportamento collettivo dell’insieme è superiore alla somma delle singole parti (Boulton et al., 2015). Come sottolinea Wheatley (1999), non siamo in presenza di un sistema isolabile, ma di un ambiente interconnesso in cui l’introduzione di un nuovo elemento genera perturbazioni imprevedibili.

Dal punto di vista metodologico, il paradigma della complessità mette in discussione la validità dei metodi sperimentali classici (fondati sull’isolamento delle variabili, sulla ripetibilità e sulla previsione) e promuove invece l’uso di approcci qualitativi, partecipativi, multi-prospettici e situati. Come notano Davis e Sumara (2006), occorre analizzare i processi educativi nel loro stato presente e nella loro totalità, piuttosto che scomporli in elementi misurabili. Morrison (2012) sottolinea l’importanza di

metodi capaci di cogliere la molteplicità delle cause e degli effetti, come lo studio di caso, la narrazione, la ricerca-azione e le metodologie collaborative e dialogiche. La ricerca diventa così uno spazio in cui esplorare il divenire del sistema educativo, cogliere le dinamiche evolutive e favorire processi di cambiamento non imposti, ma generati dall'interno, attraverso l'interazione e la riflessività. Anche la teoria della complessità valorizza approcci olistici e multi-paradigmatici, suggerendo che le situazioni educative vadano esplorate attraverso gli occhi di tutti i partecipanti o stakeholder coinvolti, con l'obiettivo di rilevare la molteplicità delle cause, delle prospettive e degli effetti. Anche quando si adottano approcci esterni (*outsider research*), la complessità richiede che questi tengano conto del maggior numero possibile di punti di vista.

La complessità suggerisce che la ricerca educativa debba occuparsi di:

- a) come si manifestano multivalenza e non-linearità nell'educazione;
- b) come interagiscono volontarismo e determinismo, intenzionalità e struttura, vissuto e sistema, divergenza e convergenza nei processi di apprendimento;
- c) come sia possibile usare (ma anche superare) la causalità semplice nella comprensione dei fenomeni educativi (Morrison, 2012);

Come nell'interpretativismo, nel paradigma della complessità non è più possibile separare il soggetto conoscente dall'oggetto conosciuto: il ricercatore fa parte del sistema che osserva, ne influenza il funzionamento e ne viene trasformato. Come osserva Kuhn (2007) il rapporto tra soggetto e oggetto di ricerca è esso stesso dinamico e ogni ipotesi deve necessariamente tener conto del tempo e del contesto.

Nel paradigma della complessità, l'unità di analisi non è più la variabile o l'individuo isolato, ma una rete, un ecosistema (Morrison, 2012), che si sviluppa intorno a un centro di interesse specifico. Individui, famiglie, scuole, comunità e società coesistono in simbiosi e non possono essere analizzati separatamente. Le loro relazioni sono necessarie, non contingenti; analitiche, non sintetiche.

Infine, il paradigma della complessità offre un potente strumento per comprendere e affrontare i cambiamenti educativi a livello sia micro (classe, scuola) che macro (sistema, politiche). La scuola, da questo punto di vista, non è una macchina da ottimizzare, ma un ambiente ecologico vivo, in cui ogni elemento (dalla politica educativa al gesto dell'insegnante) partecipa alla co-costruzione del sistema.

7.2. Epistemologia situata e ricerca trasformativa

I quattro paradigmi adottati nella presente ricerca si allineano alle riflessioni epistemologiche proposte da Donna Haraway (1988), secondo cui ogni conoscenza è parziale, locale e prospettica, in quanto ogni osservatore occupa un punto di vista specifico all'interno del mondo sociale. In questa prospettiva, la produzione di sapere nelle scienze sociali assume un carattere intrinsecamente posizionale e contestuale: chi conduce l'indagine è chiamato a riconoscere ed esplicitare la propria cornice

interpretativa, composta da assunti culturali, storici e valoriali attraverso cui attribuisce senso alla realtà. Questa consapevolezza epistemologica, lungi dal minare la scientificità della ricerca, può anzi rafforzarla, come osserva Sandra Harding (1996). La studiosa, tra le principali esponenti della *feminist standpoint theory*, sottolinea come partire dalle esperienze e dalle prospettive dei gruppi marginalizzati consenta di elevare gli standard critici, offrendo visioni più articolate e inclusive di fenomeni complessi. Contributi più recenti (Hill Collins, 2000; Tuck & Yang, 2013) hanno approfondito queste riflessioni attraverso una prospettiva critica e decoloniale, evidenziando l'importanza di decostruire le gerarchie epistemiche dominanti e favorire l'emergere di forme di sapere interculturali e plurali.

In questa cornice epistemologica, la conoscenza è concepita come trasformativa e strettamente connessa al cambiamento sociale. Teorici femministi e critici, come Patti Lather (1986), sostengono che l'indagine empirica debba tradurre concretamente, nei metodi e nelle pratiche, i principi di equità e giustizia che afferma sul piano teorico. A tale proposito, Lather (1986) introduce il concetto di "*research as praxis*", indicando con questa espressione un modello di ricerca che non si limita a osservare o descrivere la realtà, ma che diviene prassi politica, orientata alla trasformazione delle relazioni sociali attraverso processi democratici. Tale approccio è caratterizzato da negoziazione, reciprocità, responsabilizzazione (*accountability*) ed empowerment dei partecipanti. Ciò implica che il ricercatore è concepito come facilitatore di processi di cambiamento che mirano esplicitamente all'emancipazione e alla valorizzazione della voce e dell'esperienza dei soggetti coinvolti nella ricerca (Mertens, 2009).

L'epistemologia situata e trasformativa collega intrinsecamente conoscenza, etica e politica. Riprendendo l'affermazione foucaultiana secondo cui il sapere costituisce sempre una forma di potere (Foucault, 1977), emerge chiaramente come la scelta del punto di vista da cui si produce conoscenza rappresenti in sé un atto politico. Le riflessioni di Haraway (1988) e Harding (1993) rispettivamente sul concetto di *situated knowledge* e sulla *standpoint epistemology* evidenziano come l'assetto dominante della scienza abbia storicamente privilegiato le prospettive dei soggetti egemonici (maschi, bianchi e occidentali), marginalizzando o silenziando altre voci. Al contrario, sviluppare ricerca a partire dalle prospettive subalterne (come quelle delle donne, delle minoranze etniche e delle comunità indigene) consente non solo di decostruire queste forme di privilegio epistemico, ma anche di orientare il sapere verso obiettivi espliciti di equità e giustizia sociale.

In un contesto come quello della presente ricerca, caratterizzato da un'alta presenza migratoria, ciò implica valorizzare concretamente i saperi culturalmente situati degli studenti e delle famiglie migranti, coinvolgendoli attivamente nei processi di produzione della conoscenza. L'obiettivo diventa quello di generare comprensioni parziali, contestuali e critiche, capaci però di orientare pratiche educative più inclusive e democratiche.

7.2.1. La riflessività nel lavoro antropologico e educativo

Nell'ambito della ricerca qualitativa la riflessività rappresenta un elemento fondativo, una postura epistemologica e politica che attraversa e struttura ogni fase dell'indagine. Adottare una postura riflessiva non significa semplicemente "essere consapevoli" delle proprie posizioni, ma attuare un processo complesso e continuo di auto-interrogazione sulle implicazioni etiche, politiche ed epistemologiche connesse alle scelte teoriche e metodologiche. La riflessività è dunque un pilastro etico e metodologico del lavoro antropologico e educativo contemporaneo, specialmente all'interno di approcci interpretativi e critici. La postura riflessiva implica adottare, come strumento di ricerca, uno sguardo critico su sé stessi: il ricercatore analizza costantemente come le proprie origini, credenze, emozioni e posizioni sociali influenzino il processo conoscitivo. In tal senso Pierre Bourdieu concepiva la riflessività, non come un semplice esercizio intimistico, bensì come oggettivazione del soggetto oggettivante. Scrive infatti:

"La riflessività non è la riflessione nel senso della cogitatio cogitationis, cioè pensiero di un pensiero, riflessione di un pensiero sul mio pensiero. Non è un semplice ritorno del soggetto conoscente su sé stesso: il soggetto conoscente che prova a conoscersi. La riflessività, così come la intendo io, è effettivamente questo, ma passa attraverso un processo di oggettivazione. Il soggetto conoscente, che si tratti di un sociologo, uno storico, un etnologo e addirittura un economista, è qualcuno che possiede strumenti di conoscenza che può applicare a sé stesso, soggetto conoscente, e più precisamente all'universo sociale in cui questo soggetto conoscente è inserito". (Bourdieu, 2024, p. 49)

In altri termini, il ricercatore deve analizzare la propria posizione nel mondo sociale utilizzando gli stessi strumenti critici impiegati per analizzare gli altri, localizzando socialmente il proprio punto di vista e decostruendo i presupposti impliciti nelle proprie interpretazioni. Questo esercizio, sebbene complesso e impegnativo, è indispensabile per evitare bias etnocentrici e per comprendere più a fondo la relazione tra chi osserva e ciò che è osservato.

Nell'antropologia del Novecento, la cosiddetta "svolta riflessiva" ha spinto molti ricercatori a rendere esplicito il proprio coinvolgimento personale nei testi etnografici. Analogamente, nella ricerca educativa qualitativa, il ricercatore (spesso egli stesso insegnante o formatore) è incoraggiato a praticare una riflessione continua sul proprio operato. Questa attenzione metacognitiva trasforma il ricercatore in partecipante consapevole, che riconosce di far parte del mondo che analizza e che utilizza tale partecipazione come ulteriore fonte di dati.

Molte teoriche femministe e decoloniali hanno sottolineato il valore della riflessività come pratica liberatoria. Michelle Fine (1994), riprendendo il dualismo self-other, parla di "*working the hyphens*", ovvero del lavoro critico e riflessivo svolto, nella ricerca qualitativa, sul tratto d'unione che simultaneamente unisce e separa il sé e l'altro. Fine osserva come molta ricerca abbia "alterizzato" i

soggetti studiati trattando gruppi o popoli "altri" in modo oggettivante, senza mettere in discussione il ruolo e il potere del ricercatore. In risposta, propone di reinventare sé stessi e l'altro in un dialogo riflessivo, rendendo visibili emozioni, esitazioni e responsabilità. Tale trasparenza, anziché diminuire il rigore scientifico, aggiunge un livello ulteriore di analisi: quello del racconto esplicito del processo conoscitivo.

La riflessività nel lavoro antropologico e educativo funge da bussola etica e cognitiva, ricordando costantemente al ricercatore che ogni interpretazione è situata e mediata dalla propria "lente". Abbracciare la riflessività significa impegnarsi in un continuo dialogo interno durante il processo di indagine: un dialogo fatto di dubbi, autocorrezioni e prese di coscienza. Nella presente ricerca, questa postura ha permesso di evitare sia l'eccesso di confidenza (es. "so già di cosa queste famiglie hanno bisogno") sia l'eccesso di distanza (es. "sono completamente diverso da loro").

In questo senso è utile anche il concetto di *exotopia* di Bactin (cfr §3.3.3) che pensa all'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 presumere di capirlo completamente. Solo in questo modo si potrà preservare un "margine di incomprensibilità che preserva l'irriducibile differenza tra le persone" (Trentanove, 2024). Diversamente da quanto si potrebbe supporre, tale spazio di dubbio non allontana, bensì avvicina le persone e le loro posizioni, alimentando costantemente la relazione nel continuo tentativo di comprensione, permettendo di accogliere l'altro senza assimilarlo.

7.2.2. La soggettività del ricercatore come risorsa epistemica

Se la soggettività diventa risorsa epistemica, la riflessività, in questo senso, ne diventa la sua forma più rigorosa e consapevole (Finlay, 2002; Gergen & Gergen, 2003). Secondo Denzin e Lincoln (2005), "tutta la ricerca è interpretativa" e riflette le convinzioni e i valori di chi la conduce. La pretesa di oggettività è quindi un costrutto ideologico e spesso funzionale alla naturalizzazione di rapporti di potere e disuguaglianze epistemiche. Come afferma Roni Berger, riflessività significa *"rivolgere la lente del ricercatore su sé stesso, per riconoscere e assumersi la responsabilità del proprio posizionamento all'interno della ricerca e dell'effetto che esso può avere sull'oggetto, sui partecipanti, sui dati e sulle interpretazioni"* (Berger, 2015, p. 220).

Come abbiamo visto precedentemente, questa visione è fortemente sostenuta sia dalla tradizione femminista (Ramazanoglu & Holland, 2002; Wilkinson, 1988), che ha posto in discussione la neutralità del sapere accademico e ha insistito sull'importanza di rendere visibile il corpo, la voce e l'esperienza del soggetto che ricerca, sia dagli approcci decoloniali e indigeni (Russell-Mundine, 2012; Smith, 2012) che sottolineano come il potere sia intrinsecamente connesso ai processi di produzione del sapere e come

la riflessività debba includere anche una presa di posizione critica rispetto alla propria appartenenza etnica, culturale, linguistica e geopolitica.

Sue Wilkinson (1988) propone una distinzione utile tra tre forme di riflessività, che si rivelano particolarmente efficaci per articolare la complessità della posizione del ricercatore nel processo conoscitivo:

- Riflessività personale, ovvero la consapevolezza dell'influenza dei propri valori, credenze, esperienze di vita, identità sociali (genere, etnia, classe, abilità, orientamento sessuale, età, status migratorio, ecc.) sulla ricerca.
- Riflessività funzionale, che riguarda il modo in cui strumenti, metodi, disegni di ricerca e dispositivi di raccolta dei dati condizionano il tipo di conoscenza prodotta.
- Riflessività disciplinare, che chiama in causa le logiche epistemiche, le aspettative e le norme della propria comunità scientifica e le loro implicazioni nella selezione degli oggetti, nella legittimazione dei linguaggi, nella valorizzazione di alcuni approcci rispetto ad altri.

A queste forme Braun e Clarke aggiungono la riflessività sullo specifico argomento (*topic*) di ricerca

Once you have a specific topic for research, it is vital to come back to reflexivity related to your identities, and life experiences, and consider these in relation to your topic, and to your participants (if your research design includes data from participants). (Braun & Clarke, 2021 Reflexivity around your specific topic)

Da notare che gli autori non concepiscono queste forme come compartimentate e isolate, bensì come ambiti che si intrecciano costantemente. Inoltre, l'identità del ricercatore viene vista come molteplice, relazionale e in trasformazione: la riflessività diventa allora una pratica quotidiana di attraversamento critico, un movimento costante tra sé, l'altro, il contesto e il sapere prodotto.

Riflettere sulla propria posizione nel mondo e nel campo di ricerca significa riconoscere la natura dialogica della conoscenza, ovvero il fatto che essa nasce dall'incontro (e spesso dallo scontro) tra visioni, aspettative, saperi e poteri. Questo implica anche mettere in discussione l'idea che tutti possano parlare di tutto senza assumersi responsabilità. Come ci ricorda Linda Tuhiwai Smith (2012), la riflessività è una risposta etica e politica alla lunga storia di appropriazione, sfruttamento e silenziamento dei saperi marginalizzati da parte della ricerca occidentale. Essere riflessivi implica interrogarsi su chi abbia il diritto di produrre sapere, su quali soggetti esso si costruisca, sugli strumenti e sulle alleanze che lo rendono possibile e sugli scopi a cui mira.

La riflessività non si deve esaurire in un momento iniziale della ricerca, né in una dichiarazione metodologica inserita nell'introduzione. Essa deve permeare l'intero percorso: la definizione del problema, la costruzione degli strumenti, la raccolta dei dati, l'analisi, la scrittura, la restituzione. Non esiste una riflessività definitiva o conclusa. Come sottolineano Finlay (2002) e Berger (2015), ogni narrazione riflessiva è sempre parziale, provvisoria, incompleta. Ma proprio per questo è preziosa: perché ci obbliga a tornare continuamente su di noi, sui nostri rapporti con il sapere e con il mondo e

sulle possibilità di fare ricerca come pratica di giustizia sociale. Come afferma Luttrell (2019), la riflessività è al tempo stesso soggetto, metodo e prodotto della ricerca qualitativa. Essa interroga continuamente le nostre certezze, le nostre categorie, le nostre routine e ci espone al rischio di cambiare. Questo rischio è anche la sua forza trasformativa: la riflessività non serve solo a fare "buona ricerca", ma a diventare ricercatori migliori, più consapevoli, più attenti ed eticamente implicati. In tal senso strumenti utili in questo processo possono essere:

- Il diario riflessivo, inteso non come semplice raccolta di appunti, ma come spazio generativo e auto-analitico, in cui mettere in tensione pensieri, emozioni, dilemmi, posizionamenti, trasformazioni.
- Le pratiche di scrittura dialogica, che includono la presenza di più voci nella riflessione (collegli, partecipanti, mentori, comunità).
- Gli esercizi di auto-localizzazione, ovvero attività strutturate per esplorare le proprie appartenenze sociali, politiche, culturali, ideologiche, disciplinari e come esse influenzino la relazione con l'oggetto e con i partecipanti.
- La cura delle relazioni, intesa come dimensione etica e affettiva del fare ricerca, in cui le persone coinvolte non siano ridotte a meri "dati", ma riconosciute nella loro complessità, vulnerabilità e agentività.

7.2.3. Riflessione sul proprio posizionamento

Riflessività personale²¹

Come sottolineato da Wilkinson (1988), la riflessività personale rappresenta un passaggio cruciale nella ricerca qualitativa: non si tratta solo di riconoscere la propria presenza nel campo, ma di interrogare in modo critico il modo in cui le proprie posizioni sociali, identità e convinzioni influenzano lo sguardo, le relazioni e l'interpretazione dei dati.

Nel mio caso, mi posiziono come uomo bianco, italiano, eterosessuale, cisgender, non disabile, appartenente alla classe media, con un alto livello di istruzione e un lavoro culturalmente riconosciuto e valorizzato: quello in ambito universitario. In un contesto come quello educativo e sociale, spesso femminilizzato, con strette relazioni (spesso di dipendenza) con il mondo universitario e ancora segnato da una forte gerarchizzazione delle posizioni lavorative, la mia figura ha portato con sé un certo capitale simbolico. Essere uomo, per di più afferente all'accademia, ha talvolta favorito l'ascolto, la fiducia, l'accesso a reti istituzionali e professionali, alimentando una percezione di autorevolezza che ha contraddistinto il mio ingresso nel campo. Allo stesso tempo, però, la mia posizione pubblica come attivista legato ad ambienti della sinistra cittadina e il mio impegno per l'inclusione e i diritti delle persone migranti, hanno inevitabilmente inciso sul modo in cui sono stato percepito. Da un lato, tutti questi aspetti hanno favorito la costruzione del campo, grazie all'esistenza di precedenti legami con lavoratori del settore che conoscevano il mio lavoro e mi ritenevano autorevole e affidabile, e che

²¹ Trattandosi di un paragrafo riflessivo, nella spiegare il mio posizionamento userà la prima persona.

spesso condividevano visioni e valori affini alle mie; dall'altro, questa mia posizione esplicita su temi sociali sensibili e il mio percorso di vita potrebbero aver inibito l'emersione di discorsi ritenuti inappropriati in un contesto percepito come ideologicamente orientato. Per questo non escludo che la mia presenza possa aver generato una certa autocensura in chi temeva di esprimere posizioni dissonanti, ambigue o critiche rispetto all'accoglienza o alla diversità culturale. Da questa consapevolezza è nata la necessità di aumentare i gradi di triangolazione del fenomeno cercando di capire bene la differenza tra ciò che i soggetti dicevano e quello che poi facevano nella pratica.

Provengo da una famiglia di impiegati toscani, caratterizzata da un orientamento politico di orientamento radicale. Ho trascorso l'infanzia e l'adolescenza nella periferia fiorentina, in un quartiere residenziale a composizione socioeconomica mista (popolare e media). La mia adolescenza, vissuta negli anni Novanta, non è stata significativamente segnata dalla presenza del fenomeno migratorio: all'epoca, i flussi migratori erano ancora marginali e, nel mio contesto, si limitavano alla presenza sporadica di alcune famiglie albanesi. È solo con l'università (e, in particolare, con le esperienze formative fuori da Prato e poi fuori dall'Italia) che il mio sguardo si è trasformato.

Dal punto di vista della mia formazione come ricercatore, il mio orientamento teorico, ispirato a una visione critica e radicale dell'antropologia, ha influenzato profondamente il modo in cui ho interpretato il campo. Grazie alle pratiche autoriflessive ho riconosciuto una personale tendenza a leggere le dinamiche scolastiche ed educative attraverso lenti analitiche che pongono l'accento su asimmetrie di potere, processi di esclusione e forme sistemiche di marginalizzazione e razzializzazione. Questa postura ha sicuramente arricchito la mia capacità di cogliere ciò che resta spesso sottotraccia; tuttavia, ha comportato anche il rischio di sovra-interpretare alcuni comportamenti o discorsi, attribuendo intenzioni o implicazioni ideologiche che forse non erano presenti o che risultavano più complesse. Il master biennale con indirizzo di ricerca, ottenuto all'EHESS di Parigi, ha rappresentato una svolta formativa decisiva. Questa esperienza, oltre a conferire un riconoscimento simbolico importante sul piano istituzionale e professionale, mi ha offerto strumenti critici avanzati e una conoscenza diretta di alcuni tra i principali antropologi contemporanei. Questa esperienza, assieme ai numerosi campi etnografici di ricerca in Sud America hanno dato solidità al mio profilo, permettendomi al mio ritorno a Prato, di ottenere incarichi lavorativi prestigiosi.

Nonostante Prato sia una città storicamente connotata da una forte tradizione di sinistra (si veda cap. 6), il mio percorso personale, segnato da esperienze radicali e da un'attitudine supportiva, ma critica verso le istituzioni, mi ha portato a vivere anche forme di marginalità all'interno della stessa collettività pratese, soprattutto nel contesto socio-relazionale quotidiano. Il mio rapporto con la città è ambivalente: se da un lato mi ha dato accesso, ascolto e riconoscimento e mi ha permesso di costruire una figura professionale attraverso la realizzazione di molti progetti sociali innovativi, dall'altro, le mie

esperienze di vita e di lavoro all'estero (spesso in contesti estremi e conflittuali) e la mia visione del mondo, più vicino a spazi sociali radicali come centri sociali o sindacati di base, mi hanno talvolta reso una figura "altra", non rendendomi parte nei processi generativi di azioni sociali e politiche. Oggi, mi muovo tra più mondi: quello accademico, quello politico, quello educativo, ma la mia posizione ibrida non mi permette di sentirmi perfettamente integrato in nessuno di essi.

Riflessività funzionale e disciplinare

Il mio percorso di ricercatore si è costruito per lungo tempo ai margini dell'accademia. Dopo la formazione universitaria a Parigi e alcune ricerche etnografiche in Perù, ho scelto di lavorare come ricercatore indipendente in progetti di ricerca applicata. Mi sono occupato principalmente di salute, educazione, migrazione, conducendo ricerche in diverse aree geografiche, tra cui Argentina, Marocco, Tunisia, Spagna, Francia e Italia. Grazie a queste esperienze ho costruito una formazione ampia e trasversale, meno definita sul piano disciplinare, ma fortemente ancorata all'applicazione e alla professionalizzazione.

Tuttavia, questa traiettoria irregolare ha generato anche delle frizioni. L'assenza di un inquadramento accademico mi ha portato a confrontarmi con gli aspetti del mondo professionale che alcuni accademici riassumano come "*quick and dirty*" (Severi, 2019). I tempi minimi per gli approfondimenti e la produzione specifica costretta in orizzonti temporali ristretti, hanno fatto emergere, soprattutto nei primi anni della mia carriera professionale, una certa insicurezza teorica, nel paragone con i ricercatori universitari. Solo con il tempo ho riconosciuto che tale insicurezza non corrispondeva a una reale mancanza di strumenti, bensì ad un diverso percorso professionale che, in realtà, era specifica e adeguata ai contesti applicati.

L'inizio del dottorato ha, in parte, colmato questa sensazione di mancanza, offrendomi l'opportunità di collocare la ricerca in un orizzonte temporale più ampio e di conferire maggiore profondità tematica e analitica al mio percorso. Tuttavia, l'aver intrapreso tale percorso in una fase avanzata della mia carriera ha causato un ulteriore disallineamento. Da un lato, portavo con me un bagaglio consolidato di esperienze di ricerca, pubblicazioni scientifiche, collaborazioni internazionali di rilievo e una metodologia di ricerca maturata nel tempo; dall'altro, la mia posizione formale di "dottorando" mi collocava in uno status ricercatore "junior" che non rispecchiava più né la mia identità professionale né le mie competenze. Questo ha reso necessario un lavoro costante di legittimazione sul campo, attraverso il racconto dei miei progetti, delle mie pubblicazioni e l'uso della mia rete professionale. In alcuni casi, questa necessità è stata faticosa e frustrante, ma ha anche rappresentato un'occasione per ridefinire con maggiore chiarezza il mio approccio teorico e metodologico e per affermare con convinzione l'originalità e la coerenza del mio percorso.

Oggi il mio sguardo è modellato da questa storia non lineare. Sono attratto da approcci interdisciplinari, etnografici, partecipativi e critici. Uso l'analisi riflessiva non solo come tecnica di codifica, ma come cornice epistemologica che mi consente di dialogare con i dati in modo incarnato, posizionato, trasformativo: credo in una conoscenza costruita nella relazione, in cui il ricercatore è parte attiva, pubblica (Severi, 2016) responsabile e vulnerabile. Le mie domande di ricerca nascono dall'osservazione e dalla riflessione sulla società in cui vivo e lavoro ed emergere da un'urgenza etica.

Le mie esperienze pluriennali in associazioni scientifiche come ANPIA (Associazione Nazionale Professionale Italiana di Antropologia) e in SIMeN (Società Italiana di Medicina Narrativa), e la partecipazione a numerosi progetti europei sull'inclusione, hanno rafforzato in me l'idea di una ricerca che si nutre del dialogo interdisciplinare e del confronto tra saperi accademici e quelli esperti e pratici. Di fatto, aver lavorato a stretto contatto con educatori, medici, formatori, attivisti ha radicalmente trasformato il mio modo di fare ricerca, spostando e ridefinendo i miei confini disciplinari.

La mia vocazione interdisciplinare ha come contropartita la difficoltà di abitare stabilmente un solo campo di appartenenza e di dialogare con persone afferenti ad uno specifico campo accademico. Spesso, infatti, ho la tendenza a definirmi antropologo, ma, allo stesso tempo, ho una pluriennale esperienza (accademia e pratica) anche nel campo della glottodidattica. Ho insegnato italiano L2 per molti anni a persone migranti di ogni età, ma al tempo stesso ho collaborato per vari anni, in qualità di assegnista di ricerca, con la cattedra di "Didattica delle lingue moderne" di Ca' Foscari su progetti di ricerca. Parallelamente, ho costruito una solida competenza nella ricerca etnografica e qualitativa, condotta in contesti complessi, transnazionali e, talvolta, di frontiera.

Questa condizione di ibridazione epistemologica rappresenta, da un lato, una risorsa potente: mi permette di portare sguardi laterali, contaminare metodi, generare nuovi e originali interrogativi. Dall'altro, comporta una fatica nel far riconoscere la legittimità e la rilevanza del mio punto di vista all'interno dei singoli ambiti disciplinari. Questo ha generato una forma di "doppia assenza" identitaria in ambito accademico: tra i glottodidatti tendo a definirmi (e vengo spesso percepito) come antropologo, mentre tra gli antropologi tendo a far emergere il mio lato interdisciplinare, legato all'esperienza nel settore dell'educazione linguistica. In entrambi gli ambienti fatico talvolta a sentirmi pienamente "dentro" e a condividere completamente obiettivi, linguaggi, valori impliciti delle rispettive discipline. Tuttavia, questa posizione liminale costituisce anche un punto di osservazione privilegiato, che mi consente di cogliere aspetti spesso invisibili a chi è immerso in un solo paradigma: le rigidità metodologiche, le ortodossie epistemologiche, i linguaggi specialistici che, se non tematizzati, rischiano di diventare escludenti. In questo senso, la presente ricerca rappresenta il tentativo di comporre una sintesi originale tra questi mondi, valorizzandone criticamente gli elementi più fecondi.

Riconosco che questa visione può talvolta entrare in tensione con la dimensione più formale e standardizzata della produzione accademica; tuttavia, è proprio in questa tensione che trovo lo spazio per affermare un'etica della ricerca radicale, situata e impegnata. Se la mia traiettoria non lineare, i miei attraversamenti disciplinari e la mia posizione ibrida mi permettono di leggere ciò che altrimenti resterebbe invisibile, allora è proprio da questa periferia che scelgo di guardare il campo e tentare di trasformarlo. Una riflessione che cerco di applicare anche in ambito accademico.

Riflessività sul tema specifico della ricerca

La mia ricerca nasce dall'esperienza maturata nel contesto pratese, sia come lavoratore sia come ricercatore. Infatti, per diversi anni ho operato all'interno del servizio di facilitazione linguistica, nell'accoglienza dei richiedenti asilo e nel settore sociale e scolastico, coordinando progetti educativi rivolti a cosiddette "minoranze" (tra cui un importante progetto di sostegno scolastico rivolto a minori sinti residenti nei campi di sosta di Prato). Una parte rilevante del mio percorso professionale si è svolta all'interno del gruppo dei facilitatori linguistici o a stretto contatto con assistenti sociali, funzionari e insegnanti. Sono stato, inoltre, formatore in numerosi progetti inclusivi, sia in ambito antropologico che educativo. Questo, come accennato precedentemente, mi ha conferito un certo grado di riconoscibilità e autorevolezza nel territorio, facilitando l'accesso al campo e la costruzione di sinergie con molti degli attori del sistema scolastico e sociale italiano.

Nell'ambito della presente ricerca, la mia mancanza di competenza linguistica in cinese ha rappresentato un limite concreto nell'interazione con alcune famiglie, in particolare con quei genitori che non disponevano di una buona padronanza della lingua italiana. In questi contesti, la mia figura ha assunto talvolta una posizione più esterna e il mio ruolo si è configurato prevalentemente in termini osservativi piuttosto che partecipativi. Le mie conoscenze avanzate di inglese, francese e spagnolo si sono invece rivelate poco efficaci, dal momento che le comunità linguistiche di riferimento risultano nel contesto pratese piuttosto frammentate e spesso caratterizzate da una migliore competenza nella lingua italiana rispetto ad altre lingue veicolari.

Per superare almeno in parte questo limite, ho scelto di mediare molte interazioni con la comunità sinofona attraverso un informatore privilegiato di origine cinese, con eccellenti competenze in italiano. La sua presenza ha reso possibile un dialogo più diretto e rispettoso con le famiglie, pur mantenendo la consapevolezza che ogni mediazione comporta anche un filtro.

La mia appartenenza all'università, per di più a un prestigioso ateneo riconosciuto a livello nazionale per il suo apporto alla didattica dell'italiano L2, ha avuto un impatto ambivalente. Da un lato, ha conferito ulteriore prestigio alla mia figura, agevolando l'accesso ai professionisti e ai contesti istituzionali. Dall'altro, ha generato in alcune persone una forma di distanza e di cautela, legata al timore di essere giudicati o "valutati". Questo ha talvolta indebolito quel rapporto informale e orizzontale che

considero fondamentale nella costruzione di fiducia sul campo. Con alcuni insegnanti ho di fatto percepito una certa tensione relazionale: in alcuni casi, sono stato vissuto come una figura giudicante, una sorta di “controllore esterno” capace di far emergere mancanze, errori o fragilità. Questa percezione ha reso più difficile la costruzione di rapporti di fiducia autentici, soprattutto laddove emergeva il timore che le mie osservazioni potessero essere riportate, pubblicate o valutate in chiave critica.

Al contrario, il mio passato come facilitatore linguistico ha contribuito a creare prossimità e senso di familiarità con gli attuali facilitatori, molti dei quali erano ex-colleghi. Con alcuni di loro esisteva un rapporto di fiducia preesistente, che ha favorito una disponibilità concreta a partecipare e una comunicazione aperta. Essendo stato per anni parte attiva del sistema educativo locale, sono stato percepito dai facilitatori come una figura di fiducia: un ex-collega che, attraverso la ricerca, poteva portare ad un livello “più alto” (accademico, istituzionale o politico) le critiche che essi avanzano da tempo al sistema e che sembrano essere state spesso inascoltate. Pertanto, sono stato percepito da molti come un alleato capace di far emergere le contraddizioni del loro lavoro, segnato da condizioni precarie, marginalità istituzionale, subalternità rispetto al corpo docente e invisibilità nei processi decisionali. Questa vicinanza ha generato un rapporto di forte disponibilità e apertura, ma ha comportato grandi aspettative sul mio lavoro e sul mio ruolo attivo nel processo. Il vincolo dell’accesso al campo portava agli occhi dei colleghi un’implicita e significativa responsabilità etica: quella di perorare la loro causa, ma, allo stesso tempo, di non esporli in modo diretto.

Questo posizionamento ha generato una certa asimmetria nelle aspettative, che ho cercato di bilanciare con la comunicazione, la trasparenza degli obiettivi e la chiarezza sul mio ruolo. In questa complessa rete di percezioni e aspettative, la mia posizione di insider rispetto al mondo dei professionisti ha comportato un vincolo implicito: quello di non “mettere in difficoltà” chi mi aveva accolto e sostenuto. La sensazione era quella di dover camminare su un crinale sottile tra lealtà e onestà: da un lato, non volevo tradire la fiducia di chi mi aveva aperto le porte del campo; dall’altro, non intendevo rinunciare alla possibilità di far emergere le contraddizioni strutturali che osservavo. L’approccio che ho cercato di mantenere è stato quello di denunciare senza distruggere, dire la verità senza esporre le persone, contribuire al cambiamento senza generare umiliazione o sfiducia. Questa è stata, senza dubbio, una delle tensioni etiche più significative dell’intero percorso etnografico.

È importante menzionare come la differenza generazionale e il mio ruolo professionale abbiano influito sulle dinamiche relazionali con gli studenti. Proprio per ridurre questo dislivello, ho scelto di utilizzare prevalentemente focus group, ipotizzando che un contesto più ampio e dialogico, condiviso tra pari, potesse ridurre le asimmetrie e facilitare la libertà di espressione.

La scelta del mio oggetto di ricerca non è neutra: nasce da una convinzione forte, maturata negli anni di lavoro sul campo, secondo cui la scuola italiana, nel suo assetto attuale, riproduce e amplifica

disuguaglianze strutturali, che colpiscono in modo particolare i gruppi più marginalizzati e fragili. Credo che il sistema scolastico necessiti di un cambiamento profondo e strutturale e che gli alunni NAI rappresentino una delle categorie meno ascoltate, meno rappresentate e meno difese all'interno del dibattito educativo. La loro posizione li espone ad una quadruplice marginalità (bambini, stranieri, non italofoni, appena arrivati) e li rende particolarmente vulnerabili a quelle che considero vere e proprie ingiustizie epistemiche.

Concludo questo paragrafo sottolineando che avrei voluto dare voce direttamente agli studenti NAI, nella convinzione che solo attraverso il loro sguardo si possa capire davvero cosa significhi abitare la scuola da quella posizione liminale. Tuttavia, come vedremo nel prossimo paragrafo, il comitato etico ha vietato ogni forma di interazione diretta con i minori. Tale decisione ha portato come conseguenza un forte ripensamento della metodologia della ricerca che mi ha spinto a cercare, nei limiti del possibile, di costruire un impianto comunque capace di restituire tracce del loro punto di vista seppur in maniera indiretta.

7.2.4. Etica della ricerca

Prima dell'avvio della ricerca, è stato svolto un attento e dettagliato *assessment* etico volto a valutare la coerenza del disegno di ricerca con gli obiettivi proposti, la solidità metodologica del progetto e la sua conformità ai principi di tutela dei partecipanti. Il disegno di ricerca è stato analizzato nella sua interezza, includendo tutti gli strumenti qualitativi proposti (interviste semi-strutturate, focus group, osservazioni sul campo), i protocolli di archiviazione e anonimizzazione dei dati, le procedure per la gestione del consenso informato e i documenti relativi alla privacy. L'intero impianto è stato sottoposto alla valutazione del Comitato Etico dell'Ateneo che, evidenziando il carattere sensibile del tema e la particolare "vulnerabilità" dei soggetti coinvolti, ha imposto alcuni limiti.

1. È stato imposto un divieto assoluto di interazione diretta con gli alunni, escludendo qualsiasi forma di raccolta dati condotta in prima persona. Le osservazioni delle attività con i bambini potevano svolgersi unicamente alla presenza di un insegnante o di un facilitatore responsabile e il ricercatore non aveva la possibilità di incidere sull'organizzazione o sulla conduzione delle attività. Il ruolo assegnato al ricercatore, in contrasto con gli approcci partecipativi su cui si fondava l'impianto teorico della ricerca, è stato quello di un osservatore non interventista all'interno della classe, autorizzato esclusivamente a prendere appunti anonimi in forma manuale.
2. È stato richiesto di esplicitare in modo dettagliato, all'interno dei moduli di consenso, le modalità di raccolta dati (in presenza o online) e le categorie di dati eventualmente trattate ai sensi dell'art. 9 GDPR.
3. È stata vietata qualsiasi forma di trattamento di dati sanitari relativi a bambini e ogni attività su soggetti con patologie accertate.
4. Il questionario proposto è stato approvato, a condizione che fosse anonimo per impostazione predefinita e veicolato tramite strumenti approvati dall'Ateneo (Google Form con account unive o LimeSurvey).

Tutti i punti sollevati dalla Commissione Etica sono stati accolti e il disegno metodologico è stato riformulato di conseguenza. Tra le indicazioni ricevute, è risultata particolarmente limitante l'imposizione del divieto di qualsiasi forma di interazione diretta con i bambini. Per cercare comunque di raccogliere una voce diretta sulle esperienze vissute dai NAI, si è quindi scelto di coinvolgere giovani adulti attualmente maggiorenni che, durante la scuola primaria, hanno vissuto in prima persona l'esperienza dell'ingresso nel sistema educativo italiano. Tale decisione, dettata dalla Commissione in nome della tutela delle "vulnerabilità" dei partecipanti, ha avuto importanti ricadute sul piano epistemologico e metodologico. L'impossibilità di accedere all'esperienza diretta e attuale dei bambini, nonostante fosse stato previsto l'impiego di metodologie qualitative adeguate e comunemente utilizzate negli studi che coinvolgono le loro fascia d'età, ha comportato la rinuncia a dati primari fondamentali: i vissuti originali dei bambini appena arrivati, il loro sguardo sulla scuola, le reazioni alle pratiche educative osservate e i segnali (anche impliciti) di benessere o disagio. Nel tentativo di proteggere i soggetti più vulnerabili, si è finito paradossalmente per silenziarli, escludendoli da una narrazione che li riguarda in modo diretto. In questo senso, il vincolo imposto ha generato una vera e propria ferita epistemica, aggravando quella che potremmo definire una forma strutturale di esclusione conoscitiva.

Allo stesso tempo, questa limitazione ha dato lo spunto per accedere a un altro tipo di conoscenza (che, tuttavia, sarebbe stata comunque accessibile): quella derivante da narrazioni post-hoc, più elaborate e riflessive. Le persone intervistate, oggi maggiorenni, hanno potuto restituire un'interpretazione critica della loro esperienza scolastica da NAI, mostrando come certi eventi abbiano influenzato il loro percorso di vita: siano stati interiorizzati, trasformati, talvolta superati o, al contrario, siano ancora presenti come ferite aperte. Inoltre, il coinvolgimento di giovani adulti ha permesso anche di attivare processi di riflessione partecipata: molti di loro hanno offerto proposte e suggerimenti per migliorare l'accoglienza scolastica, divenendo co-autori di una possibile trasformazione del sistema.

L'impossibilità di trattare dati sanitari ha invece reso inaccessibile un'intera area di analisi relativa ai processi di medicalizzazione, valutazione e certificazione che spesso si attivano a partire dalle difficoltà linguistiche. Non potendo consultare cartelle cliniche né percorsi diagnostici, ci si è dovuti affidare esclusivamente ai racconti degli operatori e degli insegnanti. Questo ha impedito una triangolazione metodologica che sarebbe stata estremamente rilevante per comprendere a fondo le problematiche intersezioni tra sistema educativo e sistema sanitario.

7.3. *Mixed Methods research*

Nonostante la *Mixed methods research* (MMR) non sia una metodologia recente, negli ultimi anni sta acquisendo sempre più rilevanza nel mondo accademico (Denscombe, 2014), soprattutto nelle scienze

sociali e in ambito educativo (Lisle, 2011). I metodi misti si caratterizzano per l'integrazione intenzionale di dati, risultati e processi di analisi sia quantitativi che qualitativi, con l'obiettivo di ottenere una comprensione più ampia e profonda dei fenomeni studiati (Hong & Fàbregues, 2025). L'idea è che, integrando multipli approcci in una singola ricerca, si possa raggiungere una migliore comprensione dei problemi toccati della ricerca (Cohen 2018, p 32). Creswell e Plano Clark (2011) osservano che la MMR può offrire approfondimenti e spiegazioni sui processi in atto in un fenomeno e sulle molteplici visioni dello stesso, aumentando così l'utilità e la credibilità dei risultati ottenuti, offrendo, inoltre, la possibilità di far emergere risultati inattesi (Creswell e Clark 2011, p. 61). Spesso definita come "terzo paradigma" o "terza metodologia" (Timans et al., 2019). L'evoluzione metodologica in questo settore riflette la necessità di strumenti flessibili e integrati, capaci di rispondere alle sfide poste dalla ricerca educativa contemporanea (Fàbregues et al., 2024; Fetters et al., 2013; Molina-Azorín & Font, 2016; Schoonenboom & Johnson, 2017; Timans et al., 2019).

L'integrazione non si limita alla semplice sovrapposizione di dati, ma implica una riflessione metodologica su come le diverse fonti di informazione possano dialogare tra loro, arricchendo l'interpretazione e la validità delle conclusioni (Guetterman et al., 2015; R. B. Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Nello specifico, i metodi quantitativi risultano particolarmente efficaci per testare ipotesi predefinite, validare teorie esistenti e generalizzare i risultati su ampie popolazioni, grazie all'uso di campioni casuali e di dimensioni adeguate. Tuttavia, questi metodi possono risultare limitati quando si tratta di esplorare in profondità i significati, le esperienze soggettive e i contesti specifici (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Al contrario, i metodi qualitativi permettono di cogliere la complessità dei fenomeni sociali e culturali, ma vengono spesso criticati per la loro limitata generalizzabilità e per la maggiore soggettività nell'interpretazione (H. M. Levitt et al., 2021). L'approccio misto nasce proprio dalla volontà di superare i limiti intrinseci di ciascun metodo, sfruttando i punti di forza dei singoli approcci (R. B. Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Denscombe (2014) aggiunge inoltre che i metodi misti possono aumentare l'accuratezza dei dati e l'affidabilità grazie alla triangolazione, ridurre i bias nella ricerca e offrire un "approccio pratico e orientato ai problemi" all'indagine scientifica.

7.3.1. Nascita ed evoluzione

Come accennato nel paragrafo precedente, l'origine dei metodi misti nella ricerca scientifica si colloca in un contesto di crescente insoddisfazione verso l'utilizzo esclusivo di approcci quantitativi o qualitativi. L'emergere della MMR è stato guidato dalla necessità di superare i limiti intrinseci di ciascun paradigma, integrando la profondità interpretativa delle analisi qualitative con la solidità e la generalizzabilità delle analisi quantitative (Creswell & Plano Clark, 2018; Hanson et al., 2005). Questa integrazione ha permesso ai ricercatori di ottenere una comprensione più articolata e sfaccettata dei fenomeni studiati, producendo risultati che sono tendenzialmente superiori alla semplice somma delle

parti (Guetterman et al., 2015). Nel corso degli anni, la diffusione dei metodi misti è stata favorita anche dall'apertura di riviste scientifiche interdisciplinari (Strijker et al., 2020), riflettendo una trasformazione storica nella percezione della metodologia, dove la scelta degli strumenti di ricerca non è più vincolata da rigide appartenenze disciplinari, ma è orientata dalla complessità dei problemi affrontati (Timans et al., 2019).

Il processo di sviluppo dei metodi misti ha visto l'affermarsi di due principali approcci alla MMR, quello tipologico e quello interattivo: il primo si basa su una classificazione rigida dei disegni di ricerca, mentre quello interattivo, come sottolineato da Maxwell e Loomis (2003), considera la progettazione come un processo dinamico in cui obiettivi, quadro concettuale, domande di ricerca, metodi e validità vengono costantemente confrontati e adattati tra loro. La visione interattiva permetterebbe una maggiore flessibilità e riflessività nella costruzione dei disegni di ricerca, favorendo l'adattamento continuo alle esigenze emergenti durante lo svolgimento dello studio (Schoonenboom & Johnson, 2017).

7.3.2. MMR in educazione

L'applicazione dei metodi misti si è progressivamente estesa a diversi ambiti disciplinari, tra cui l'educazione, le scienze sociali e la linguistica educativa (Maugeri, 2022), dove la combinazione di dati quantitativi e qualitativi ha permesso di ottenere *insight* che sarebbero rimasti inaccessibili con un solo approccio (Fàbregues et al., 2023). Nelle scienze dell'educazione, l'applicazione dei metodi misti ha acquisito una crescente rilevanza come strumento per affrontare la complessità dei fenomeni educativi e rispondere sia alle esigenze applicative della ricerca e sia alla necessità di coinvolgere una pluralità di stakeholder attraverso diverse modalità di indagine differenziate, in linea con le preferenze e le pratiche dei diversi attori coinvolti (Cohen, 2018). L'approccio pragmatico (come discusso nel §7.1.1) spesso adottato nelle scienze dell'educazione, sostiene la scelta dei metodi in funzione della domanda di ricerca e degli obiettivi dello studio, piuttosto che dell'adesione a un paradigma epistemologico rigido. Questo orientamento favorisce l'innovazione metodologica e la sperimentazione di nuove strategie di integrazione tra dati quantitativi e qualitativi (McChesney & Aldridge, 2019).

La letteratura evidenzia come la pratica dei metodi misti sia emersa inizialmente "dal basso", rispondendo alle esigenze concrete dei ricercatori e dei contesti di ricerca, e si sia progressivamente istituzionalizzata come sottocampo autonomo con una propria identità e storia accademica (Timans et al., 2019). Di fatto, sempre più spesso la ricerca in ambito educativo richiede il coinvolgimento di soggetti eterogenei e molteplici gruppi sociali, ciascuno dei quali può rispondere in modo differente a specifici approcci di ricerca. L'utilizzo integrato di una vasta "suite" di tecniche consente di ampliare le possibilità di partecipazione e di favorire la riflessione, specialmente quando il lavoro di ricerca è condotto in team interdisciplinari (Molina-Azorín & Font, 2015). In questo contesto, i metodi misti si

rivelano particolarmente efficaci per promuovere la collaborazione e la riflessione critica tra ricercatori provenienti da discipline diverse.

Un crescente numero di studi educativi si è concentrato sulla sistematizzazione tipologica dei disegni di ricerca misti (§7.3.3). Diversi autori hanno proposto classificazioni utili per orientare i ricercatori nella scelta della struttura metodologica più adatta alla natura delle domande di ricerca e agli obiettivi dello studio (Schoonenboom & Johnson, 2017). In ambito educativo, l'integrazione tra dati quantitativi e qualitativi non si limita alla semplice giustapposizione dei risultati, ma mira a una sintesi concettualmente densa e metodologicamente solida, capace di far emergere le interazioni tra variabili misurabili e processi esperienziali. Ad esempio, approcci qualitativi orientati alla comprensione e alla trasformazione dei problemi educativi possono essere associati a risultati quantitativi mirati, offrendo una visione più articolata e completa delle dinamiche di apprendimento (Fetters et al., 2013) e una valutazione più accurata dell'efficacia degli interventi. In questa direzione, l'utilizzo di metodologie di analisi come la *Qualitative Comparative Analysis* (QCA) o la *Reflexive Thematic Analysis* (RTA) permettono di valutare configurazioni causali alternative e di integrare efficacemente dati di natura diversa.

7.3.3. Tipi di MMR

Come evidenziato dalla letteratura (Cohen et al., 2018) non esiste un unico modello di MMR e la definizione stessa di MMR è tutt'altro che univoca. Come sottolineano Tashakkori e Teddlie (2010), esistono numerose concezioni dell'approccio, che variano in base a ciò che viene integrato (metodi, dati, paradigmi), al momento in cui avviene tale integrazione, all'ampiezza e alla finalità del processo, nonché all'orientamento epistemologico della ricerca. Johnson et al. (R. B. Johnson et al., 2007, pp. 119–121) individuano diciannove definizioni diverse di MMR, a riprova della flessibilità e della pluralità che contraddistinguono questo approccio. Per orientarsi in questa molteplicità, Teddlie e Tashakkori (2010) propongono sette dimensioni fondamentali utili a descrivere e classificare le diverse forme che la ricerca a metodi misti può assumere:

- il numero di approcci metodologici utilizzati;
- il numero di fasi o filoni all'interno del disegno di ricerca;
- il tipo di processo di implementazione;
- il momento o i momenti in cui avviene l'integrazione tra approcci;
- la priorità assegnata a uno dei due approcci (quantitativo o qualitativo, oppure paritaria);
- la funzione e lo scopo dello studio;
- il quadro teorico e paradigmatico di riferimento.

Creswell e Clark (Creswell & Clark, 2011), in linea con questa articolazione, individuano quattro livelli distinti nei quali può avvenire l'integrazione tra approcci nella MMR:

- il livello paradigmatico, che riguarda l'integrazione e la sinergia tra diverse prospettive ontologiche ed epistemologiche;
- il livello metodologico, in cui i metodi misti vengono concepiti come un impianto metodologico autonomo, capace di integrare visioni del mondo, domande di ricerca, metodi e inferenze;
- il livello dei metodi, ovvero l'integrazione tra strumenti e tecniche di tipo quantitativo e qualitativo;
- il livello della pratica, riferito alle procedure adottate nel corso della ricerca, nella loro attuazione quotidiana.

A detta degli autori, questa pluralità di definizioni e modelli interpretativi non rappresenta una debolezza, bensì la forza stessa dei metodi misti, che si propongono come un approccio pragmatico, flessibile e orientato alla complessità, particolarmente adatto a ricerche che si muovono all'intersezione tra analisi dei sistemi educativi, posizionamento critico del ricercatore e produzione di conoscenza trasformativa.

Teddlie e Tashakkori (2010) propongono una classificazione articolata delle diverse possibilità. Tra questi, i disegni paralleli (*concurrent designs*) prevedono che la componente qualitativa e quella quantitativa vengano sviluppate in modo simultaneo ma indipendente. Nei disegni sequenziali (*sequential mixed designs*), invece, le due fasi, qualitativa e quantitativa, non si svolgono contemporaneamente, ma si susseguono in modo logico e progressivo, in base alle esigenze della ricerca. Una delle due fasi funge da base per lo sviluppo della successiva e i risultati finali emergono da una sintesi sistematica di entrambe.

Nei *quasi-mixed designs* vengono effettivamente raccolti sia dati quantitativi sia qualitativi, ma senza che ci sia una vera e propria integrazione tra i due insiemi. In questi casi, i dati quantitativi rispondono a una domanda di ricerca e quelli qualitativi a un'altra, pur all'interno dello stesso progetto. Un'altra tipologia è rappresentata dai *conversion mixed designs*, in cui i dati vengono trasformati (convertiti) da un formato all'altro: ad esempio, dati qualitativi vengono convertiti in forma numerica o viceversa. Questo tipo di conversione può avvenire, ad esempio, all'interno di un disegno parallelo, ed è connessa ai processi noti come *quantitizing* o *qualitizing*.

Gli autori definiscono anche i disegni multilivello (*multilevel mixed designs*), anche noti come disegni gerarchici, in cui l'integrazione tra dati qualitativi e quantitativi avviene su differenti livelli della ricerca. Ad esempio, si possono utilizzare dati numerici a livello degli studenti e dati qualitativi a livello di scuola, classe, distretto o regione. Tali disegni possono essere sia sequenziali sia paralleli, a seconda della struttura scelta. I disegni pienamente integrati (*fully integrated mixed designs*) rappresentano una forma ancora più avanzata di combinazione, in cui l'approccio misto è adottato in tutte le fasi della ricerca (dalla progettazione, alla raccolta dati, all'analisi e all'interpretazione) spesso in maniera iterativa, cioè con ogni fase che influenza la successiva.

Creswell e Plano Clark (2011) approfondiscono ulteriormente la classificazione, individuando configurazioni, a seconda della sequenza e della tempistica. Nel *convergent parallel design*, i dati quantitativi e qualitativi vengono raccolti contemporaneamente ma in modo indipendente, per poi essere messi in relazione nella fase analitica. Questo consente una triangolazione efficace e una visione più articolata del fenomeno, attraverso il confronto tra i due set di dati per coglierne convergenze, divergenze e punti di contatto. L'integrazione avviene al momento della sintesi finale dei risultati. Nell'*explanatory sequential design* (disegno esplicativo sequenziale), l'indagine ha inizio con la raccolta dei dati quantitativi, seguita dalla raccolta qualitativa, che ha lo scopo di approfondire, spiegare e interpretare i risultati emersi nella prima fase. Il ricercatore deve quindi definire con attenzione quali aspetti quantitativi richiedono spiegazione e in che modo questa debba avvenire, anche in relazione alla selezione del campione qualitativo. Nel caso dell'*exploratory sequential design* (disegno esplorativo sequenziale), la sequenza è invertita rispetto al precedente: si parte con una fase qualitativa esplorativa, generalmente condotta su un campione ristretto, a cui segue una fase quantitativa ad un livello scalare più ampio, che ha il compito di verificare e generalizzare quanto emerso inizialmente. Infine, nel disegno incorporato (*embedded design*), ciascuna domanda di ricerca richiede entrambi i tipi di dati, ma con una relazione asimmetrica tra i due approcci. I dati qualitativi possono essere inseriti all'interno di una ricerca prevalentemente quantitativa (ad esempio in un esperimento), oppure i dati quantitativi possono svolgere una funzione di supporto all'interno di uno studio qualitativo (ad esempio in uno studio di caso): in entrambi i casi, un approccio prevale sull'altro. In questo tipo di disegno, è cruciale stabilire con precisione il momento e la modalità della raccolta dei dati, specificando se avverrà in modo simultaneo o in successione. Secondo gli autori, la scelta del disegno e dell'ordine delle fasi deve essere giustificata in modo esplicito, in quanto ogni configurazione risponde a bisogni e logiche differenti. Inoltre, sottolineano come i campioni e le loro dimensioni possano variare in ciascuna fase della ricerca, in funzione della natura dei dati.

Nel descrivere i disegni incorporati, Creswell e Plano Clark (ibidem) introducono anche una notazione convenzionale molto utilizzata per rappresentare visivamente la struttura del disegno metodologico:

- QUAN = i dati quantitativi hanno la priorità sui qualitativi
- Quan = i dati quantitativi sono subordinati ai qualitativi
- QUAL = i dati qualitativi hanno la priorità sui dati quantitativi
- Qual = i dati qualitativi sono subordinati ai dati quantitativi

Gli stessi autori hanno introdotto anche una serie di simboli per far comprendere meglio il disegno della ricerca (Creswell & Clark, 2011, pp. 108–110):

- + : I due metodi sono usati simultaneamente;
- () : un metodo è incorporato all'interno dell'altro;
- → : una sequenza lineare dove una fase informa l'altra;

- $\rightarrow\leftarrow$: I Metodi sono usati ricorsivamente;
- $[\]$: I Metodi misti operano all'interno di un singolo studio o di una serie di studi;
- $=$: l'outcome.

Per quanto riguarda la nostra ricerca, abbiamo deciso di adottare un disegno sequenziale esplorativo basato su una predominanza di metodi qualitativi nei quali sono stati incorporati alcune analisi quantitative, rappresentato secondo lo schema di Creswell e Plano Clark secondo la sequenza QUAL $\rightarrow$ QUAL $\rightarrow\leftarrow$ QUAL(quan). Nei prossimi paragrafi entreremo nei dettagli di questo specifico disegno.

MMR sequenziale esplorativa

I disegni sequenziali esplorativi rappresentano una delle strategie fondamentali nell'ambito della progettazione della ricerca con metodi misti. La letteratura recente (Cohen et al., 2018) sottolinea come i disegni sequenziali esplorativi siano particolarmente adatti in contesti in cui la conoscenza pregressa è limitata o frammentaria e dove è necessario sviluppare strumenti di indagine che riflettano la complessità dei fenomeni sociali o educativi (Ali Rahman & Omar Shiddike, 2020; Knappertsbusch et al., 2021). L'efficacia dei disegni sequenziali esplorativi si manifesta anche nella capacità di individuare effetti inattesi o elementi distorsivi che potrebbero sfuggire a un approccio esclusivamente quantitativo. Knappertsbusch et al. (2021) evidenziano che, soprattutto nella ricerca applicata e valutativa, la combinazione sequenziale dei metodi consente di osservare sia la regolarità degli effetti causali tramite analisi statistiche, sia di scoprire meccanismi sottostanti e conseguenze impreviste attraverso l'esplorazione qualitativa. L'approccio sequenziale permette di valorizzare sia la profondità interpretativa della ricerca qualitativa sia la generalizzabilità e la robustezza delle analisi quantitative, offrendo così un quadro più articolato e affidabile dei risultati ottenuti. Questo duplice focus arricchisce la comprensione dei fenomeni complessi e migliora la qualità delle conclusioni tratte.

Questo approccio si contraddistingue per un'alternanza dei metodi in diverse fasi della ricerca con uno schema che si divide in almeno due momenti: uno iniziale dove vengono utilizzati i metodi qualitativi, come, ad esempio, interviste o osservazioni, con l'obiettivo di esplorare un fenomeno poco conosciuto o di generare ipotesi e categorie interpretative e uno successivo, in cui saranno testate o approfondite tramite strumenti quantitativi (McChesney & Aldridge, 2019; Othman et al., 2020). L'integrazione tra le due fasi consente di sviluppare strumenti quantitativi più aderenti al contesto e alle esperienze dei partecipanti, migliorando la validità e la rilevanza delle misurazioni (Othman et al., 2021; Knappertsbusch et al., 2021). Secondo quanto riportato da Othman et al., nella MMR sequenziale esplorativa, l'analisi qualitativa iniziale, condotta attraverso codifica aperta e astrazione, permetterebbe di identificare le principali categorie e temi emergenti che verrebbe utilizzata, nella fase successiva, per costruire questionari, scale o altri strumenti quantitativi, che somministrati a un campione più ampio, verifichino la diffusione e la generalizzabilità delle categorie individuate. Tale

sequenzialità garantisce che la fase quantitativa sia radicata nelle evidenze empiriche raccolte nella prima fase, riducendo il rischio di misurare costrutti non pertinenti o poco significativi per il contesto di studio (Othman et al., 2021; Knappertsbusch et al., 2021). McChesney e Aldridge (2019) sottolineano che i disegni sequenziali esplorativi sono particolarmente utili quando le domande di ricerca richiedono una comprensione iniziale approfondita, seguita da una verifica quantitativa. In molti casi, le domande e le inferenze sono distinte tra le due fasi: la prima si concentra su aspetti qualitativi, mentre la seconda su quelli quantitativi, ma l'integrazione avviene a livello di interpretazione complessiva dei risultati (McChesney & Aldridge, 2019).

MMR incorporata

I disegni incorporati rappresentano una delle strategie fondamentali nella progettazione della ricerca con metodi misti, in cui una componente qualitativa (o quantitativa) viene inserita all'interno di una struttura prevalentemente quantitativa (o qualitativa). L'integrazione permette di sfruttare i punti di forza e di colmare alcune lacune di entrambi gli approcci, permettendo una comprensione più articolata dei fenomeni studiati (Strijker et al., 2020; Cai et al., 2022). La letteratura suggerisce che la decisione su quale componente debba avere priorità all'interno del disegno incorporato dipende dagli obiettivi specifici dello studio e dalla rilevanza attribuita a ciascun aspetto della ricerca. Molina-Azorín e Font (2015) osservano che la priorità viene spesso determinata in modo soggettivo, sulla base delle finalità complessive e dell'attenzione riservata a ciascuna componente, e può essere verificata attraverso interviste con gli autori degli studi.

Nei disegni incorporati, la componente secondaria (come nel nostro caso, la parte quantitativa in uno studio principalmente qualitativo) viene utilizzata per arricchire, spiegare o approfondire i risultati ottenuti dalla componente principale. Questo approccio si rivela particolarmente utile quando si desidera esplorare aspetti che non possono essere completamente compresi attraverso un solo metodo. Ad esempio, in uno studio quantitativo che misura l'efficacia di un intervento, l'inserimento di interviste qualitative può aiutare a chiarire i meccanismi sottostanti ai risultati osservati (Peters & Fabregues, 2024). Cai et al. (2022) sottolineano come la fase qualitativa, spesso realizzata tramite interviste semi-strutturate, sia essenziale per esplorare in profondità le percezioni e le esperienze dei partecipanti, mentre la fase quantitativa permette di testare empiricamente le ipotesi generate. Oppure, come nel nostro caso, le riflessioni scaturite nella parte qualitative devono essere inquadrare ad un livello scalare più ampio, cercando di comprendere, alcuni fenomeni studiati a livello non più micro ma comunali.

7.3.4. Strategie per l'integrazione dei dati

L'integrazione dei dati può avvenire a diversi livelli e in differenti fasi del processo di ricerca (la raccolta dei dati o l'interpretazione) a seconda degli obiettivi specifici dello studio e delle domande di ricerca

che si intendono affrontare (Schoonenboom & Johnson, 2017). L'integrazione efficace dei dati richiede, quindi, una riflessione attenta sulle potenzialità e sui limiti di ciascun approccio, nonché una progettazione flessibile e adattiva (Schoonenboom & Johnson, 2017; Molina-Azorín & Font, 2015; Lucero et al., 2018).

Ad esempio, in un design sequenziale, i risultati di una fase qualitativa possono essere utilizzati per informare la costruzione di strumenti quantitativi, come avviene quando le categorie emerse da un'analisi qualitativa vengono tradotte in item di un questionario (Lucero et al., 2018). Questo approccio permette di validare e arricchire le tipologie individuate qualitativamente attraverso la successiva analisi quantitativa, garantendo una maggiore robustezza ai risultati. Un'altra strategia consiste nell'utilizzare domande di ricerca miste, che richiedono risposte sia qualitative sia quantitative, oppure nell'articolare domande separate per ciascun approccio e successivamente integrare le risposte ottenute (Venkatesh et al., 2016). In questo modo, la relazione tra le domande di ricerca guida la modalità di integrazione, che può essere esplicitata già nella fase di progettazione.

L'integrazione dei dati può anche avvenire attraverso la triangolazione, ovvero la combinazione di dati provenienti da fonti diverse per ottenere una comprensione più completa del fenomeno studiato (Molina-Azorín & Font, 2015). Questo approccio è particolarmente utile quando nessun singolo metodo sarebbe sufficiente a soddisfare le esigenze conoscitive del progetto. La triangolazione consente quindi di bilanciare la profondità dei dati qualitativi con l'ampiezza e la generalizzabilità dei dati quantitativi.

Nella fase di interpretazione, i risultati qualitativi e quantitativi vengono messi in relazione per produrre una sintesi più ricca e articolata. Hall e Mansfield (2023) evidenziano che l'integrazione può assumere diverse forme: conferma (quando i risultati si rafforzano a vicenda), espansione (quando forniscono prospettive complementari) o discordanza (quando emergono risultati contraddittori). In alcuni casi, la formulazione di nuove ipotesi ad hoc, basate sui dati raccolti, può contribuire ad aumentare la coerenza e il contenuto empirico della teoria iniziale. L'adozione di disegni incorporati, quindi, richiede anche una riflessione metodologica attenta sulle modalità di integrazione, sulle strategie di campionamento e sulle tecniche di visualizzazione, al fine di produrre conoscenza più solida e contestualizzata (Venkatesh et al., 2016; Strijker et al., 2020; Peters & Fabregues, 2024; Molina-Azorín & Font, 2015).

Secondo molti autori, nella MMR l'esigenza è quella di elaborare una inferenza meta-integrata (*meta-inference*), ovvero l'inferenza finale e complessiva che il ricercatore sviluppa dopo aver integrato, confrontato e messo in relazione i risultati provenienti dai diversi approcci metodologici (Creswell & Plano Clark, 2011; Teddlie & Tashakkori, 2010). In un tale processo si evidenzia la necessità di non trattare separatamente le evidenze qualitative e quantitative, ma di interpretarle congiuntamente (Regnault et al., 2018).

Un aspetto importante riguarda la trasparenza nelle procedure di integrazione. La letteratura qualitativa raccomanda di esplicitare chiaramente le strategie adottate per la raccolta e l'analisi dei dati, nonché l'influenza delle prospettive dei ricercatori sul processo di integrazione (H. M. Levitt et al., 2021). Questo principio di trasparenza contribuisce a garantire la credibilità e la replicabilità degli studi a metodi misti. Infine, la scelta delle strategie di integrazione deve essere guidata dalle esigenze specifiche del progetto e dalla natura del fenomeno oggetto di studio.

7.3.5. Validità dei metodi misti

L'integrazione di approcci qualitativi e quantitativi comporta sfide metodologiche specifiche, non riscontrabili nei disegni di ricerca mono-metodologici: l'affidabilità, nei metodi misti, assume declinazioni differenti rispetto a quelle previste dai paradigmi tradizionali. Nei disegni qualitativi, la coerenza interpretativa viene solitamente garantita attraverso strategie come la triangolazione, la negoziazione intersoggettiva dei significati e la trasparenza nella descrizione delle procedure di estrazione e interpretazione dei dati (Levitt et al., 2021). Nei disegni quantitativi, invece, l'affidabilità si fonda su criteri statistici e sulla ripetibilità delle misurazioni. Nella MMR, tuttavia, la validità non può essere assicurata della somma delle validità dei singoli approcci: richiede un'ulteriore riflessione per approfondire le modalità con cui i dati qualitativi e quantitativi vengano effettivamente integrati, messi in dialogo e interpretati come un corpo coerente e unitario di evidenze (Regnault et al., 2018; Molina-Azorín & Font, 2015). La sfida principale consiste, quindi, nell'assicurare che le procedure di raccolta e analisi dei dati siano sufficientemente consistenti da permettere un'integrazione significativa (J. Hall & Mansfield, 2025).

Hall e Mansfield evidenziano che l'incoerenza tra le procedure di raccolta e analisi dei dati può ridurre la validità complessiva dello studio, rendendo essenziale una pianificazione accurata delle fasi di integrazione (Hall & Mansfield, 2025). Ancora una volta, nella scelta tra disegni si deve essere guidati dalle domande di ricerca e dalla coerenza epistemologica, poiché la validità dipende anche dalla capacità di integrare i risultati in modo che si rafforzino reciprocamente. In tal senso, Levitt et al. (2021) sottolineano l'importanza di rendere espliciti i criteri utilizzati per identificare e selezionare i risultati primari, nonché di descrivere come sono state affrontate eventuali incoerenze tra i dati o tra le interpretazioni degli analisti. La trasparenza metodologica, di fatto, è uno dei criteri che può essere usato dai lettori per valutare criticamente la solidità delle inferenze e la riproducibilità dello studio.

Infine, la validità e l'affidabilità nei metodi misti sono influenzate anche dalla chiarezza nella definizione delle domande di ricerca e delle assunzioni epistemologiche sottostanti. Venkatesh et al. affermano che è essenziale esplicitare le ragioni per cui si adotta un approccio misto, chiarendo le domande di ricerca e le finalità dello studio, nonché le assunzioni epistemologiche che guidano la scelta metodologica. Solo attraverso una pianificazione rigorosa e una riflessione critica sulle modalità di

integrazione dei dati è possibile garantire che la validità e l'affidabilità degli studi a metodi misti siano effettivamente superiori a quelle ottenibili con approcci mono-metodologici (Venkatesh et al., 2016).

7.4. Il disegno della ricerca

L'impianto della presente ricerca nasce dall'obiettivo generale di comprendere in profondità il sistema di accoglienza per gli alunni NAI nelle scuole primarie del territorio pratese, con l'intento di contribuire, in modo critico e propositivo, alla costruzione partecipata di un modello più efficace e inclusivo. Come discusso nel capitolo 6, si tratta di uno studio esplorativo, reso necessario dalla scarsità di studi specifici sull'argomento sia a livello nazionale che internazionale, nonché dalla peculiarità del contesto locale preso in esame (cfr. cap. 5).

Alla luce degli obiettivi di ricerca e dei paradigmi adottati (cfr. §6.1) si è optato quindi per un disegno interattivo che, seguendo la distinzione proposta da Miles e Huberman (1994), si inserisce nel filone dei *loose research design*: un impianto "aperto" dove il disegno, le metodologie e i metodi della ricerca sono capaci di adattarsi alle variabili in continua evoluzione che emergono nel corso del lavoro sul campo. In questa prospettiva, è stato predisposto un disegno misto a prevalenza qualitativa, in grado di cogliere la ricchezza, le contraddizioni e le dinamiche che attraversano il fenomeno studiato.

Coerentemente con il suo orientamento esplorativo e interattivo, il disegno presenta una struttura sequenziale, articolata in più fasi distinte ma tra loro interconnesse, in cui ogni fase contribuisce a informare e orientare le successive. Tale sequenzialità riflette, da un lato, l'intenzione di approfondire progressivamente le molteplici dimensioni che influenzano i processi di accoglienza scolastica e, dall'altro, la volontà di mantenere una flessibilità progettuale che consenta di ricalibrare strumenti e strategie in base agli apprendimenti generati dal campo.

Pur mantenendo una impronta fortemente qualitativa, il disegno assume una forma integrata, in quanto nella terza fase vengono introdotti strumenti quantitativi, utilizzati per contestualizzare i risultati emersi, verificarne la ricorrenza e contribuire a una maggior generalizzabilità delle riflessioni prodotte. Complessivamente, a seguito delle riformulazioni emerse durante la ricerca, il disegno si è articolato in quattro fasi principali, a cui si aggiunge una fase preliminare (cfr. Figura 35):

- *fase preliminare*, volta all'identificazione generale del problema;
- *1) analisi critica della normativa*, per comprendere l'impianto normativo legato all'accoglienza dei NAI e il ruolo che gioca nella quotidianità lavorativa dei professionisti (come lo interpretano, come viene usato strategicamente);
- *2) ricerca etnografica e qualitativa*, per indagare in modo profondo le pratiche quotidiane dell'accoglienza, metterle in relazione con i vari livelli sistemici e identificare le differenze tra ciò che si dice, ciò che si pensa, ciò che si pensa di fare e ciò che si fa;
- *3) triangolazione*, attraverso di metodi qualitativi critici e quantitativi descrittivi far emergere con più chiarezza le contraddizioni e inquadrare le possibilità di miglioramento del sistema;

- 4) *co-costruzione del modello*, per avviare un processo di co-costruzione partecipata di un nuovo modello di accoglienza efficace e sostenibile, fondato sul riconoscimento dei soggetti coinvolti, i loro punti di vista e i loro bisogni.

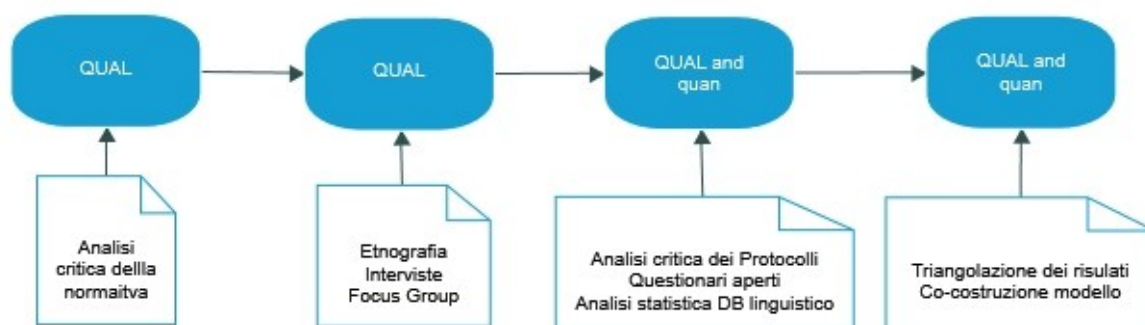


Figura 35 Schema del disegno di ricerca secondo le modalità di rappresentazione della MMR

Fase preliminare: radicamento, costruzione del campo e avvio esplorativo

La ricerca ha preso forma a partire da un'articolata fase preliminare, avviata prima dell'inizio del dottorato e protrattasi per l'intero primo anno di attività (cfr. §7.2). Si è ritenuto importante l'esplicitazione in un'ottica di trasparenza epistemologica, per cui risulta fondamentale rendere evidenti i processi che hanno portato alla scelta del tema, alla formulazione degli obiettivi e alla definizione delle prime domande di ricerca. Di fatto, questa fase non ha rappresentato un momento accessorio, ma una componente fondativa del disegno stesso, in cui si sono intrecciate esperienze pregresse, riferimenti teorici e posizionamento del ricercatore. Escludere tale momento avrebbe significato aderire a un modello ingenuamente oggettivista della ricerca, che ignora il ruolo costitutivo del ricercatore e del suo posizionamento nel processo di costruzione del sapere.

Il tema di ricerca e l'obiettivo generale sono emersi proprio all'interno di questo processo, attraverso un insieme di esperienze situate e profondamente connesse al territorio, che possono essere riassunte come segue (cfr. Tabella 19):

- autoriflessione sulla quotidianità e sul vissuto lavorativo nel contesto pratese;
- partecipazione a progetti di ricerca-azione in ambito educativo e sociale;
- coinvolgimento in reti territoriali impegnate sul fronte dell'inclusione scolastica e linguistica;
- osservazioni informali maturate in contesti scolastici e associativi;
- confronti prolungati con figure-ponte, professionisti del territorio e attivisti;
- frequentazione costante di convegni, seminari e giornate di studio focalizzate sulle migrazioni e sulla scuola (per maggiori dettagli cfr. §7.4.1).

Queste esperienze hanno contribuito a delineare il problema di ricerca, a plasmare l'orientamento dello sguardo e a rendere visibili alcune tensioni latenti, sostenendo la definizione di una postura etnografica attenta alle asimmetrie di potere.

Disegno della ricerca

Data la complessità del fenomeno preso in esame, la molteplicità dei fattori che lo influenzano e la scarsità di studi preesistenti, si è optato per un disegno di ricerca aperto ed esplorativo: una ricerca a metodi misti a prevalenza qualitativa, di stampo sequenziale, integrato e trasformativo, in cui l'interazione tra fasi, strumenti e livelli di analisi è guidata da una logica ricorsiva. Le fasi identificate, che andremo approfondire, non devono essere quindi concepite come rigide sequenze temporali: hanno rappresentato una traccia orientativa per l'azione del ricercatore, ma sono state volutamente sovrapposte sul piano cronologico, così da permettere ai risultati e alle riflessioni che emergevano in ciascuna di esse di confluire e informare dinamicamente le altre (cfr. Tabella 18).

L'intero disegno è stato guidato dalla volontà di interrogare criticamente le forme di accoglienza scolastica rivolte agli alunni NAI, non solo per descriverne lo stato attuale, ma anche per esplorare le condizioni di possibilità di un loro ripensamento collettivo. In tal senso, il disegno riflette l'assunzione trasformativa della ricerca come pratica politica e educativa.

I metodi utilizzati (analisi di fonti documentali, etnografia, interviste, focus group, questionari semi-strutturati, analisi quantitativa dei dati istituzionali) sono stati scelti per la loro coerenza con le domande poste e con i diversi livelli di realtà implicati: ogni metodo ha svolto una funzione specifica, contribuendo a tenere insieme le dimensioni normative, discorsive, organizzative e vissute che compongono il campo educativo.

Fase 1 – Analisi critica delle fonti normative

La prima fase della ricerca si è concentrata sull'analisi critica dell'impianto normativo e legislativo che regola l'accoglienza scolastica dei NAI in Italia. Tale scelta deriva da una precisa necessità epistemologica: ricostruire il quadro di riferimento che orienta, e al contempo vincola, le pratiche educative. In coerenza con il paradigma critico, questa fase ha assunto la dimensione normativa come oggetto di interrogazione politica: attraverso metodologie come la *critical policy analysis* (cfr. §7.5.2) sono state esaminate le principali normative nazionali, le linee guida ministeriali e le raccomandazioni ufficiali, con l'obiettivo di individuare tendenze, visioni culturali, logiche di potere, omissioni o ambiguità concettuali. L'analisi non si è limitata al contenuto esplicito dei testi, ma ha messo in luce le rappresentazioni implicite dell'alunno NAI, dell'inclusione e della lingua, che tali testi veicolano.

Seguendo l'impostazione teorica di Bronfenbrenner (1974; 1994), questa prima fase ha ricostruito la cornice legislativa e politica del macrosistema istituzionale all'interno del quale si situano le pratiche di accoglienza scolastica, costituendo un riferimento interpretativo cruciale per orientare lo sguardo etnografico e critico delle sequenze successive. L'analisi normativa ha permesso non solo di evidenziare come l'accoglienza venga formalmente configurata dalle istituzioni, ma anche di osservare

in che modo i singoli attori scolastici recepiscono attivamente tali dispositivi, reinterpretandoli secondo codici, credenze e logiche d'azione più o meno esplicite. Proprio questa dimensione di rielaborazione situata si è rivelata fondamentale per comprendere come le norme si traducano nella quotidianità delle pratiche, offrendo chiavi di lettura per analizzare le discrepanze tra norma e agire scolastico.

Fase 2 – Ricerca etnografica e qualitativa

La seconda fase ha costituito il nucleo principale della ricerca, la fonte primaria di dati e di analisi. Questa fase ha adottato un approccio qualitativo etnografico e critico (cfr. §7.5.1), fondato sulla presenza prolungata e sull'osservazione partecipante, orientata alla costruzione di una profonda comprensione situata e dialogica. Il dispositivo è stato progettato come uno strumento per decifrare la quotidianità dell'accoglienza, nelle sue tensioni, contraddizioni e nei suoi interstizi, ricostruendo i vissuti e i punti di vista dei molti soggetti in gioco. Attraverso un anno di osservazione etnografica "esperienziale" nella città e "sistematica" in due scuole primarie di Prato e quattro doposcuola (cfr. cap. 5), è stato possibile immergersi e interpretare la realtà dell'accoglienza, attraverso le pratiche scolastiche e le azioni che producono inclusione o esclusione, attenzione o invisibilità. Le osservazioni e le loro rielaborazioni hanno rappresentato un atto di posizionamento, capace di generare, attraverso la scrittura del diario, nuove domande e direzioni inattese.

A partire da queste riflessioni etnografiche, sono state realizzate interviste semi-strutturate rivolte a insegnanti, dirigenti, personale amministrativo, operatori sociosanitari, mediatori linguistici e studenti ex NAI (in particolare di nazionalità cinese e pakistana). Le interviste hanno permesso non solo di esplorare credenze, pratiche discorsive, visioni socioculturali, andando oltre le narrazioni ufficiali ma anche di triangolare preliminarmente il fenomeno attraverso la ricostruzione della differenza tra ciò che si dice, ciò che si pensa, ciò che si pensa di fare e ciò che si fa. Parallelamente, attraverso focus group con insegnanti, genitori ed ex studenti, si è costruito uno spazio collettivo di confronto, capace di far emergere autocoscienza, tensioni e ambivalenze che raramente trovano voce nei dispositivi scolastici.

Fase 3 – Triangolazione

La terza sequenza è stata concepita come uno spazio critico di confronto e sovrapposizione tra livelli analitici eterogenei, con l'obiettivo di approfondire da un lato le dissonanze tra ciò che viene dichiarato, ciò che viene fatto e ciò che viene prescritto nell'ambito dell'accoglienza, dall'altro i margini di miglioramenti dell'accoglienza. In linea con l'approccio multi-metodologico adottato, la triangolazione ha assunto una forma interpretativa-critica distante da ogni logica confermativa: non si è trattato di "verificare" risultati precedenti, ma di disallineare piani di senso, mettendo in luce contraddizioni (sistemiche, valoriali, operative ecc.), nonché silenzi strutturali che attraversano il campo educativo.

Questa fase si è articolata in tre azioni parallele, sviluppate in dialogo con quanto emerso nella fase etnografica:

1. l'analisi quantitativa descrittiva del database linguistico-comunicativo relativi agli alunni NAI nel territorio di Prato;
2. l'analisi critica della documentazione scolastica ufficiale (protocolli di accoglienza scolastica e territoriali);
3. la progettazione e la somministrazione di questionari semi-strutturati e anonimi agli insegnanti delle scuole osservate.

L'analisi statistica descrittiva dei dati forniti dal Comune di Prato ha consentito di ricostruire l'andamento linguistico-comunicativo degli alunni NAI durante l'anno scolastico, evidenziando tendenze nella composizione delle coorti, nelle variazioni dei livelli linguistici e nei progressi compiuti nell'apprendimento. Questi dati sono stati letti non come indicatori di "efficacia", ma come elementi di contesto da porre in relazione con le pratiche osservate e con le percezioni emerse nella precedente sequenza.

Parallelamente, a partire dalle suggestioni e dalle domande emerse nella fase etnografica, è stato costruito un questionario semi-strutturato rivolto agli insegnanti dei due istituti coinvolti nella ricerca. Il completo anonimato (richiesto anche dalla Commissione Etica), insieme alla struttura riflessiva delle domande, ha reso possibile l'emersione di giudizi personali, zone d'incertezza, credenze operative e visioni della lingua e dell'inclusione. Il questionario ha permesso di raccogliere dati preziosi per comprendere quali siano le azioni ritenute "giuste" o "adeguate" dagli insegnanti, quali criticità vengano percepite come centrali e in che modo si rappresenti il proprio ruolo nella gestione dell'accoglienza. Le risposte hanno offerto un ulteriore livello di accesso al vissuto degli attori scolastici, mostrando dispositivi interpretativi e schemi di senso che agiscono, spesso senza consapevolezza, nell'orientare le scelte educative quotidiane.

Infine, è stata condotta un'analisi critica dei protocolli di accoglienza elaborati dalle due scuole osservate. L'operazione non si è limitata alla lettura testuale, ma ha previsto un confronto tra tre livelli: (a) ciò che secondo gli attori dovrebbe essere contenuto nei documenti; (b) ciò che effettivamente è contenuto; (c) il tipo di visione dell'inclusione che tali documenti producono o rinforzano. Questo scarto analitico ha reso possibile una "mappatura" delle discrepanze tra intenzionalità, narrazione e prassi, restituendo un'immagine non unitaria, ma stratificata e, per certi versi, contraddittoria, del sistema di accoglienza.

Fase 4 – Creazione partecipata di un nuovo modello di accoglienza

La quarta e ultima sequenza incarna la volontà trasformativa ispirata alla ricerca partecipativa, dove i risultati emersi vengono restituiti, discussi e rielaborati collettivamente con una pluralità di attori coinvolti. In linea con l'assunto fondamentale della ricerca trasformativa, secondo cui la produzione di

conoscenza è orientata a generare possibilità di cambiamento, questa fase ha dato avvio a un processo di co-costruzione orizzontale, in cui i confini tra ricerca, formazione e azione trasformativa si sono fatti porosi.

Attraverso incontri di formazione e restituzione, è stata attivata una riflessione condivisa che ha portato alla definizione partecipata di alcuni elementi che dovrebbero costituire un nuovo (e migliore) modello di accoglienza locale. I principi co-creati si presentano come una base per l'elaborazione di una proposta, situata e aperta, costruita nel dialogo tra istanze diverse e attraversata dalla consapevolezza dei vincoli strutturali, delle risorse esistenti e dei desideri educativi espressi. Questa fase ha incarnato in modo radicale il paradigma critico della ricerca, traducendo in azione il principio secondo cui non è il singolo individuo che deve adattarsi al sistema, bensì è il sistema che deve modellarsi e accogliere l'individuo efficacemente attraverso un processo di comprensione delle proprie logiche, delle proprie debolezze e delle logiche di potere che lo costituiscono.

Questa fase prevedeva una formazione degli insegnanti, durante la quale sono state condivise e discusse le riflessioni emerse dalla ricerca, seguita da una fase di ricerca-azione, in cui i partecipanti avrebbero dovuto analizzare la pratica quotidiana. Tuttavia, questa seconda fase è stata interrotta per ragioni organizzative interne alla scuola. Pertanto, il modello presentato dalla ricerca si basa sulle riflessioni preliminari sviluppate nella fase di formazione.

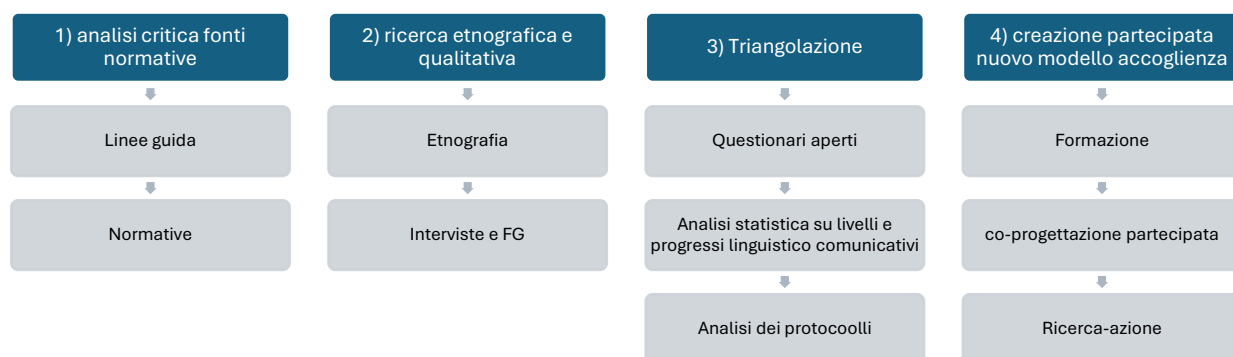


Figura 36 Disegno della ricerca

Tabella 18 Cronogramma fasi della ricerca

Fase della ricerca	giu-24	lug-24	ago-24	set-24	ott-24	nov-24	dic-24	gen-25	feb-25	mar-25	apr-25	mag-25	giu-25	lug-25	ago-25	set-25	ott-25	nov-25	dic-25	gen-26
1) normative																				
2) Etnografia																				
3) Triangolazione																				
4) Nuovo modello																				

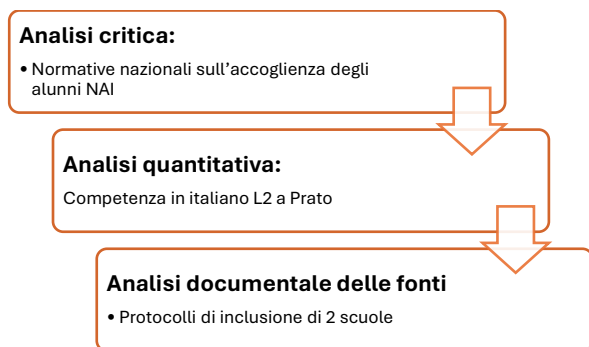


Figura 38 Focus dati documentali



Figura 37 Focus raccolta dati

7.4.1 Fonti usate, dati raccolti e persone coinvolte dalla ricerca

Fase preliminare

Le esperienze preliminari che hanno contribuito alla formazione della presente ricerca possono essere ricondotte a tre principali aree. La prima riguarda la partecipazione a progetti territoriali sul tema dell'inclusione. Tra questi, è centrale il progetto FAMILIA (<https://progettofamiglia.blogspot.com/>), volto alla costruzione di un modello di presa in carico multilivello e multidimensionale per famiglie con figli affetti da "disturbo dell'adattamento migratorio". Attraverso questo percorso ho avuto l'opportunità di approfondire il tema del malessere sociale e scolastico vissuto dai bambini non italofoeni e di cogliere, già in fase esplorativa, l'esistenza di criticità sistemiche legate ai percorsi dei neoarrivati. Un secondo progetto significativo è stato EMBRACE (<https://www.pratomigranti.it/servizi/progetti-inclusione/progetti-conclusi/progetto-embrace/pagina462.html>), incentrato sulla promozione della partecipazione civica e politica degli adulti *newcomers* nella vita pubblica pratese. Questa esperienza ha rappresentato un momento fondamentale per comprendere le difficoltà concrete di inserimento affrontate da chi arriva da poco sul territorio.

La seconda area è costituita dai rapporti informali e conoscenze maturate sul territorio, che si sono sviluppati nel tempo attraverso scambi di opinioni e momenti di confronto non strutturati. Tra questi vanno menzionati i contatti con accademici che lavorano nel contesto pratese, funzionari pubblici, operatori sanitari, insegnanti, facilitatori linguistici, responsabili di servizio e migranti con una lunga esperienza di vita nella città. Queste relazioni si sono rivelate fondamentali per affinare lo sguardo critico e situato con cui è stato successivamente costruito il percorso di ricerca.

Una terza area è legata alla partecipazione a convegni, giornate di studio e percorsi formativi dedicati al tema dell'accoglienza, dell'inclusione e della mediazione interculturale, organizzati sia dal Servizio Immigrazione del Comune di Prato, sia dall'Ufficio Scolastico Provinciale. Questi momenti hanno

contribuito a consolidare la conoscenza del campo, ad aggiornare le cornici interpretative e a costruire una rete di riferimento utile per il successivo lavoro sul campo.

Tabella 19 Elenco esperienze preliminari che hanno contribuito all'inquadramento della ricerca

Incontri orientativi preliminari	
<i>Specialista o pivot</i>	11
<i>Progetti precedenti a tema</i>	2
<i>Convegni sull'argomento sul territorio</i>	8
Totale	21

Fase 1 - Analisi delle fonti

Nella prima fase del lavoro sono state analizzate complessivamente 17 fonti normative (cfr. §5.2), di cui 9 riferite all'accoglienza degli alunni stranieri e 8 relative alla nozione di svantaggio scolastico. L'analisi si è concentrata su documenti ufficiali di livello nazionale e ministeriale, includendo leggi, linee guida, raccomandazioni e circolari. Di queste, due fonti sono state oggetto di un approfondimento critico specifico (cfr. §5.2.1 e § 5.2.2), in quanto ritenute particolarmente significative per l'accoglienza dei NAI.

Fase 2- Ricerca etnografica e qualitativa

All'interno della seconda fase legata all'etnografia e alla ricerca qualitativa, complessivamente, sono state realizzate 46 osservazioni sistematiche, effettuate in contesti scolastici ed extrascolastici, che hanno consentito di costruire uno sguardo ravvicinato e pluriprospektico sulle pratiche quotidiane di accoglienza. A queste si aggiungono 23 interviste e 7 focus group.

Tabella 20 Schema riepilogativo raccolta dati

Raccolta dati	
<i>Osservazione sistematica</i>	46
<i>Interviste</i>	23
<i>FG</i>	7

Nello specifico, per quanto riguarda la componente etnografica della ricerca, l'etnografia esperienziale che, per sua natura immersiva e soggettiva, risulta non quantificabile nel dettaglio ma è stata portata avanti durante tutto il secondo anno di dottorato. Al contrario, è possibile elencare il numero di osservazioni sistematiche effettuate durante l'intero percorso sul campo. Tali osservazioni sono state condotte all'interno degli istituti scolastici e dei plessi coinvolti nella ricerca (si veda il §6.4.7 per i riferimenti specifici) e possono essere organizzate secondo due criteri: le fasi della vita scolastica e i luoghi dell'esperienza quotidiana degli studenti. Nello specifico, per quanto riguarda le fasi iniziali dell'esperienza scolastica, sono state effettuate osservazioni sistematiche durante la settimana dell'accoglienza all'interno delle scuole. In questo contesto, l'attenzione si è focalizzata sui laboratori

di prima accoglienza dedicati agli alunni NAI (cfr. §5.4) presenti in ciascun plesso scolastico: sono state realizzate 10 osservazioni, per un totale di 20 ore complessive. Successivamente, nel corso dell'anno scolastico, le osservazioni sono proseguite in due principali contesti: le classi ordinarie e i laboratori di lingua italiana L2. Nei laboratori, l'attenzione si è concentrata in particolare sulle fasce di livello pre-A1, pre-A1/A1 e A1. In questa fase del lavoro etnografico sono stati condotti 27 incontri osservativi, per un totale di 76 ore di osservazione sistematica.

Infine, la ricerca si è estesa anche ai doposcuola e alle attività extrascolastiche del territorio (cfr. §5.4.8), considerate come parte integrante del vissuto educativo degli alunni NAI. In questi contesti sono state condotte 9 osservazioni sistematiche, per un totale di 23 ore.

Tabella 21 Schema riepilogativo osservazioni della ricerca e ore di osservazione

Osservazioni etnografiche		
<i>Momento osservate</i>	<i>N° di osservazioni</i>	<i>Ore di Osservazione</i>
Settimana dell'accoglienza	10	20
Scuola	27	76
Dopo scuola	9	23
Totale	46	119

Escludendo le persone coinvolte nell'etnografia, nella ricerca sono stati coinvolti direttamente 49 partecipanti, distribuiti in 23 interviste individuali e 24 partecipazioni a focus group. Le figure coinvolte ricoprono diversi ruoli sociali, tutti significativi per comprendere il sistema di accoglienza scolastica dei minori NAI da più angolazioni. Tra i partecipanti figurano:

- 15 insegnanti, di cui 5 intervistati individualmente e 10 coinvolti nei focus group;
- 7 facilitatori linguistici, ascoltati tutti mediante interviste individuali;
- 6 professionisti sanitari (2 pediatri, 1 neuropsichiatra infantile e 3 operatori del settore sanitario privato), anch'essi coinvolti tramite interviste;
- 16 studenti, di cui 4 intervistati singolarmente e 12 coinvolti nei focus group;
- 2 genitori coinvolti in un focus group;
- 3 amministrativi, di cui 1 intervistato e 2 coinvolti nei focus group.

Tabella 22 Numero di partecipanti intervistati o partecipati ai FG

Numero di intervistati Interviste e FG			
Professioni	Totale	Intervista	FG
<i>Insegnanti</i>	15	5	10
<i>Facilitatori</i>	7	7	
<i>Studenti</i>	16	4	12
<i>Genitori</i>	2		2
<i>Pediatri</i>	2	2	

<i>Neuropsichiatri</i>	1	1	
<i>Professionisti sanitari privati</i>	3	3	
<i>Amministrativi/segretari</i>	3	1	2
Totale	49	23	24

Fase 3 Triangolazioni

Nel corso della terza fase sono stati analizzati tre insiemi di dati eterogenei.

Il primo è costituito da un database linguistico-comunicativo fornito dal Comune di Prato. In questo caso sono stati esaminati i profili linguistici e le traiettorie di apprendimento di 227 alunni NAI inseriti nel sistema scolastico locale. Di questi, il 64,8% frequenta scuole secondarie di primo grado, mentre il restante 35,2% è iscritto alla scuola primaria. Per quanto riguarda il momento di arrivo, il 68,3% degli alunni era presente all'inizio dell'anno scolastico, mentre il 31,7% è stato inserito nel corso dell'anno.

Il secondo insieme di dati è costituito dai questionari semi-strutturati, rivolti agli insegnanti, con l'obiettivo di raccogliere ulteriori riflessioni individuali su pratiche, credenze e percezioni legate all'accoglienza degli alunni NAI. I questionari sono stati distribuiti nei due istituti scolastici coinvolti nella ricerca, ma non hanno purtroppo ricevuto un ampio riscontro. In totale sono stati raccolti 14 questionari, di cui 9 presso l'Istituto Comprensivo Mascagni e 5 presso l'Istituto Comprensivo Marco Polo.

Il terzo insieme riguarda l'analisi dei protocolli di accoglienza. Sono stati esaminati due documenti elaborati dalle scuole coinvolte nella ricerca.

Fase 4

Nel contesto della quarta fase è stato realizzato un incontro di formazione con 30 insegnanti dell'Istituto Comprensivo Marco Polo, durante il quale sono stati condivisi e discussi i risultati preliminari della ricerca. Come ricordato in precedenza, il successivo percorso di ricerca-azione previsto non è stato avviato a causa di problemi organizzativi interni alla scuola.

7.5. Metodologie

7.5.1. Ricerca qualitativa ed etnografia critica

Ricerca qualitativa

La ricerca qualitativa viene comunemente definita come un approccio interpretativo e naturalistico allo studio dei fenomeni sociali, in quanto mira a cogliere i significati che gli attori attribuiscono alle proprie esperienze all'interno del loro ambiente naturale (Denzin & Lincoln, 2018). Più che isolare variabili o testare ipotesi, essa si concentra sulla comprensione profonda dei fenomeni nella loro complessità

situata: “entrando” nei contesti, interagendo con i partecipanti e costruendo il sapere attraverso la relazione. Dal punto di vista epistemologico, la ricerca qualitativa si fonda su una concezione della conoscenza situata, contestuale e relazionale, concentrandosi su processi interattivi e reciprocamente determinanti (*mutual shaping*), nei quali causa ed effetto si intrecciano in modi non prevedibili in anticipo (Maxwell, 2012). Pertanto, i fenomeni sociali non vengono analizzati come entità isolate, ma come esiti di dinamiche configurazioni interattive, strettamente dipendenti dal contesto in cui si manifestano (Schwandt, 2000). In questa prospettiva, il ricercatore agisce dentro alla ricerca stessa ed è coinvolto nel processo di costruzione del sapere. Conoscere attraverso la ricerca qualitativa significa, perciò, comprendere il mondo di relazioni e significati che emergono nella relazione tra ricercatore, partecipanti e ambiente. La ricerca qualitativa consente inoltre di identificare elementi inattesi, processi emergenti e relazioni causali complesse, restituendo una visione articolata di come le situazioni evolvono nel tempo e attraverso quali condizioni si manifestano determinati esiti (Charmaz, 2014; Maxwell, 2012). Pertanto, l'intreccio tra soggettività del ricercatore e oggetto d'indagine non è considerato un bias da eliminare, bensì una condizione inevitabile da riconoscere e governare attraverso pratiche di riflessività (Finlay, 2002) e trasparenza epistemica (Lincoln & Guba, 1985).

Gli scopi della ricerca qualitativa possono essere molteplici e, come sottolinea Maxwell (2012), comprendono sia obiettivi “pratici” che obiettivi “intellettuali”.

I primi riguardano i risultati tangibili come proporre soluzioni a problemi concreti o generare impatti trasformativi sul campo. La dimensione pratica della ricerca si esprime, ad esempio, nella possibilità di informare politiche o interventi educativi, migliorare pratiche professionali, sostenere processi di cambiamento o stimolare riflessione nei contesti locali. In molte situazioni, questa finalità assume forme esplicitamente collaborative e trasformative, come avviene nella ricerca-azione o nella *inquiry* partecipativa, dove ricercatori e attori sociali co-producono conoscenze utili a modificare la realtà (Reason & Bradbury, 2013).

Gli obiettivi intellettuali, invece, sono orientati alla produzione di conoscenza, all'approfondimento della comprensione di ciò che sta accadendo in un determinato contesto e alla costruzione di connessioni interpretative tra esperienze, relazioni e significati. In tal senso, la ricerca cerca di produrre conoscenze che siano rilevanti tanto per i partecipanti quanto per altri “lettori” mediante un processo di trasferibilità che consente di trarre insegnamenti da uno scenario ad altri contesti analoghi. È alla risonanza tra situazioni e non all'universalità che si affida la validità della conoscenza qualitativa.

Solitamente, uno studio qualitativo prende avvio a partire da un problema reale, da un contesto sociale rilevante o da un fenomeno ancora poco compreso, piuttosto che da un'ipotesi formale o da un modello teorico precostituito. L'obiettivo è esplorarne la complessità, lasciando che siano i dati a orientare costruzione di significati, categorie analitiche o connessioni teoriche (Charmaz, 2014; Maxwell, 2005).

In questa prospettiva, la ricerca si sviluppa attraverso una logica induttiva e interattiva, capace di accogliere le ambiguità e le tensioni proprie delle esperienze umane e sociali (Creswell & Poth, 2017). L'apertura metodologica consente al ricercatore di adattare le proprie domande, ridefinire i confini della ricerca e far emergere le interpretazioni a partire dai dati, piuttosto che imporle a priori. Una flessibilità essenziale per cogliere i processi dinamici che attraversano i fenomeni osservati. Per questo, a differenza degli approcci quantitativi, la ricerca qualitativa adotta disegni flessibili, lavora spesso con dati poco strutturati e analizza in profondità un numero limitato di casi (Flick, 2018; Tracy, 2019).

All'interno dell'approccio qualitativo convivono molteplici tradizioni metodologiche, ognuna con i propri sistemi specifici (Creswell & Poth, 2018; Flick, 2018). Proprio per la varietà di approcci e di metodi il termine "ricerca qualitativa" è stato talvolta criticato per la sua vaghezza categoriale (Hammersley, 2013). Tuttavia, per molti autori questa apertura epistemologica è un punto di forza, in quanto capace di intercettare la natura sfaccettata e contraddittoria della realtà sociale, che raramente può essere ridotta a dati atomizzati o variabili isolate. Come ricorda Mason (2002), il mondo sociale è irriducibile a semplici regolarità: è stratificato, attraversato da discontinuità, modellato da significati in conflitto. In questo scenario, la ricerca qualitativa si propone non tanto di semplificare, quanto di abitare la complessità: La realtà sociale viene studiata nella sua "interezza", evitando di scomporla in elementi isolati (Maxwell, 2005; Denzin & Lincoln, 2018).

L'analisi qualitativa si sviluppa su più livelli di astrazione seguendo un processo che solitamente parte dalle categorie descrittive iniziali, ancorate alle espressioni testuali dei partecipanti, procede verso temi interpretativi e, se pertinente, arriva ad una concettualizzazione teorica più ampia (Braun & Clarke, 2021). Questa struttura multilivello consente di mantenere ancorate le interpretazioni più astratte alle evidenze empiriche da cui originano, garantendo così coerenza interna e profondità analitica.

La ricerca qualitativa esplicita in modo trasparente le procedure seguite, le scelte metodologiche e il percorso interpretativo, rendendo visibile la struttura logica che sostiene i risultati. Pertanto, all'interno del paradigma qualitativo, la valutazione della qualità non si fonda sui criteri della validità e affidabilità in senso positivista. Lincoln e Guba (1985) propongono quattro criteri di riferimento:

- la credibilità (*credibility*), ossia la plausibilità delle interpretazioni agli occhi dei partecipanti e dei lettori esperti, ottenuta attraverso strategie come triangolazione, *member checking* o *thick descriptions*;
- la trasferibilità (*transferability*), ovvero la possibilità che i risultati siano applicabili ad altri contesti simili;
- la consistenza o affidabilità (*dependability*), concepita come tracciabilità e coerenza del processo analitico (audit trail), più che come replicabilità tecnica;
- la confermabilità (*confirmability*), che riguarda la trasparenza delle assunzioni del ricercatore e la possibilità per altri di comprendere il percorso analitico.

Accanto a questi parametri “classici”, la letteratura contemporanea ha proposto ulteriori criteri. In particolare, Tracy (2010) ha individuato otto indicatori di eccellenza, noti come *big tent criteria*:

1. la rilevanza dell’argomento, ovvero la capacità della ricerca di trattare un tema significativo e socialmente rilevante;
2. il *rich rigor*, che include la solidità teorica e la ricchezza del materiale empirico;
3. la sincerità, intesa come onestà epistemica e riflessività del ricercatore;
4. la credibilità, in linea con Lincoln e Guba, rafforzata da triangolazione e *thick description*;
5. la risonanza, ovvero la capacità del testo di suscitare coinvolgimento, empatia e connessione nel lettore;
6. il contributo significativo, che può essere teorico, pratico o sociale;
7. l’etica rigorosa, dalla progettazione alla restituzione;
8. la coerenza significativa, che implica l’armonia interna tra scelte teoriche, metodologiche e analitiche.

Seguendo questi principi, la ricerca qualitativa può raggiungere standard elevati di sistematicità e attendibilità, senza perdere quella sensibilità verso il contesto, i significati e le relazioni che ne costituiscono la cifra distintiva.

Etnografia

L’etnografia è una modalità di ricerca qualitativa che si propone di esplorare, descrivere e interpretare in profondità le pratiche sociali e culturali di gruppi umani, ponendo al centro i significati condivisi, i valori, le credenze e i sistemi simbolici che orientano l’agire quotidiano (Creswell, 2012; Denscombe, 2014). Essa non si limita alla descrizione, ma mira a rendere comprensibile il mondo sociale dal punto di vista degli attori coinvolti, cercando di carpire la logica interna di pratiche spesso date per scontate. L’approccio etnografico può variare notevolmente per scala e intensità (Creswell, 2012). In tutti i casi, l’etnografia implica un coinvolgimento prolungato nel campo: il ricercatore si immerge nella realtà osservata, vivendo le dinamiche sociali e raccogliendo dati attraverso una varietà di strumenti, tra cui assume un ruolo centrale l’osservazione partecipante (Tannenbaum & Spradley, 1980). Questa immersione consente di adottare una prospettiva olistica, che esamina pratiche quotidiane apparentemente banali con uno sguardo intenzionalmente “straniante”, capace di coglierne le strutture simboliche profonde (Denscombe, 2014).

L’approccio etnografico è tipicamente induttivo: concetti e ipotesi teoriche emergono dal campo durante il processo di ricerca, piuttosto che essere imposti in modo aprioristico (Spindler & Spindler, 1992). Tuttavia, secondo la letteratura, le osservazioni devono essere rilevanti nel contesto, ovvero capaci di connettere i comportamenti osservati sia al setting immediato sia a cornici culturali più ampie. Il lavoro sul campo richiede ripetizione e durata, in modo da poter osservare più volte eventi simili, verificarne la coerenza e cogliere variazioni significative nel tempo. Un tratto distintivo dell’etnografia è l’impegno a comprendere la realtà sociale dall’interno (*insider’s view*), attraverso

l'elicitazione di conoscenze tacite che guidano l'agire dei partecipanti. Come ricordano Spindler e Spindler (1992), molte dimensioni della cultura sono implicite anche per chi le vive: spetta all'etnografo il compito di renderle esplicite, costruendo un ponte interpretativo tra i significati locali e il quadro teorico generale. Questa tensione tra prossimità e distanza si riflette nella dialettica tra prospettiva emica ed etica, introdotta da Pike (1967). Secondo lo studioso, l'approccio emico mira a ricostruire i significati dall'interno, facendo emergere concetti, categorie e visioni del mondo propri dei partecipanti e del sistema culturale studiato. L'approccio etico, invece, introduce un livello di astrazione analitica e comparativa, permettendo al ricercatore di connettere le osservazioni a modelli teorici più ampi. Nell'etnografia contemporanea (soprattutto nell'etnografia critica di cui parleremo più avanti), questi due orientamenti non sono mutuamente esclusivi: al contrario, una buona etnografia mantiene attiva la tensione tra l'immersione nei significati locali e l'elaborazione di interpretazioni concettualmente fondate (Headland et al., 1990).

In coerenza con questa impostazione, gli strumenti di indagine vengono spesso costruiti e adattati in itinere, sulla base delle dinamiche osservate e delle interazioni emerse nel campo. Pertanto, le tracce per le interviste o i codici interpretativi non sono stabiliti rigidamente a priori: l'etnografo evita di introdurre domande che possano indirizzare le risposte o imporre una griglia concettuale esterna. Tali dimensioni si modellano progressivamente, emergendo dall'esperienza vissuta e dalle logiche interpretative dei partecipanti (Spindler & Spindler, 1992).

Consapevole del fatto che la propria presenza influenza inevitabilmente la situazione osservata, il ricercatore assume una postura di riflessività critica, intesa come continua interrogazione sul proprio ruolo, sulle relazioni costruite e sulle interpretazioni prodotte. In questa prospettiva, l'etnografo stesso diventa il principale strumento di indagine sul campo, dotato di sensibilità e adattabilità, quindi capace di cogliere configurazioni emergenti nella complessità del contesto (Lincoln & Guba, 1985, p. 187). L'efficacia dell'indagine non dipende dall'applicazione di tecniche standardizzate, ma dalla responsabilità del ricercatore: la sua capacità di attendere, ascoltare, riformulare e costruire senso insieme agli interlocutori.

Un ulteriore aspetto cruciale della metodologia etnografica riguarda il ruolo che il ricercatore di volta in volta assume nei confronti del gruppo studiato. Questo ruolo non è fisso e va compreso come una posizione dinamica, negoziata e talvolta ambivalente all'interno del campo. Esso si può collocare lungo un continuum che va dall'osservatore completamente esterno (*outsider*) al partecipante totalmente immerso nel contesto (*insider*). Flick (2014, p. 60) osserva che i ricercatori possono oscillare tra diverse configurazioni: dallo *stranger* o *visitor*, ruoli che mantengono una prospettiva distaccata, all'*initiate* o *insider*, che rinunciano progressivamente alla distanza analitica iniziale per accedere a forme più profonde di comprensione situata. Inoltre, come ha osservato Walford (2001), il ruolo del ricercatore

solitamente evolve nel tempo: da *newcomer*, inizialmente estraneo, si passa prima a una accettazione provvisoria, poi a una accettazione piena. Processo che avviene sia su base categoriale (in quanto “ricercatore”) che a livello personale (in quanto individuo riconosciuto). Walford (2001, p. 71) osserva che è comune per l’etnografo sperimentare momenti di dubbio, ansia o senso di inadeguatezza rispetto alla propria capacità di sostenere le dinamiche relazionali e le pressioni emotive del campo. In questa prospettiva, la riflessività non è un atto accessorio, ma una pratica essenziale per sostenere eticamente ed epistemologicamente la ricerca, proteggendo al contempo il benessere del ricercatore.

La varietà di posizioni che può assumere l’etnografo è stata formalizzata nella letteratura classica da Gold (1958), che lungo il continuum osservazione/partecipazione ha identificato quattro ruoli-tipo:

- Osservatore completo (*complete observer*): il ricercatore resta invisibile e non interagisce con il gruppo;
- Osservatore partecipante (*observer-as-participant*): la presenza è dichiarata, ma l’interazione è limitata;
- Partecipante osservatore (*participant-as-observer*): il ricercatore è coinvolto attivamente nelle attività del gruppo ma mantiene un distacco analitico;
- Partecipante completo (*complete participant*): il ricercatore agisce come membro pieno del gruppo, talvolta senza rivelare il proprio ruolo di osservatore.

Adler & Adler (1987) hanno aggiunto ulteriore complessità a questa categorizzazione, parlando di partecipazione periferica (osservazione da margini senza coinvolgimento pieno), attiva (coinvolgimento diretto nelle attività) e completa (integrazione totale nel gruppo come membri).

Spradley (1980) ha sottolineato come l’etnografo debba sapersi muovere tra ruoli diversi, adattandoli in base alle esigenze di campo. Anche Swain (2006) sottolinea l’importanza di saper modulare il grado di coinvolgimento, alternando, quando necessario, osservazione relativamente passiva a partecipazione attiva, in base alle circostanze e agli obiettivi conoscitivi. Il ricercatore può trovarsi ad assumere ruoli molteplici, osservatore, confidente, aiutante, complice, mediatore) che raramente sono prevedibili in anticipo e che spesso entrano in contrasto reciproco, generando dilemmi etici e personali (de Laine, 2000, p. 29).

Come ci mostrano queste riflessioni, di fatto, non esiste un grado “ottimale” di partecipazione. Se da un lato l’osservazione partecipante è ritenuta essenziale per cogliere i fenomeni sociali “dall’interno”, dall’altro si avverte che un coinvolgimento eccessivo può compromettere la capacità analitica, distogliere attenzione dall’osservazione sistematica e aumentare il rischio di “*going native*” (Mills & Morton, 2013, p. 52). La negoziazione del ruolo sul campo richiede quindi equilibrio e sensibilità ed è strettamente legata al tipo di relazione di fiducia che il ricercatore riesce a instaurare con i partecipanti.

Un elemento imprescindibile dell’etnografia è la riflessione sulla costruzione del campo. Dalle modalità di entrata, alla presenza sul campo, fino alla sua uscita, ogni fase deve essere presentata, negoziata e

resa accettabile. In tal senso, è fondamentale prestare attenzione alla gestione delle impressioni (*impression management*), ovvero a come il ricercatore viene percepito dagli altri (Hammersley & Atkinson, 1995). Questo implica un lavoro consapevole su dimensioni apparentemente secondarie, come l'abbigliamento, il tono della voce, il linguaggio corporeo o la postura, che invece svolgono un ruolo cruciale nel definire il tipo di relazione possibile con il gruppo (Hammersley & Atkinson, 1995). Lofland (1984) propone, in questo senso, la strategia dell'*acceptable incompetent*: un approccio che consente alla figura del ricercatore di essere presente sul campo senza risultare minacciosa, ponendosi con un atteggiamento di "incompetenza socialmente accettabile". L'obiettivo proposto da Lofland non è quello di dimostrare una totale ingenuità, bensì di rinunciare consapevolmente a una posizione dominante (o troppo esperta), in modo da non "inibire" le dinamiche del gruppo.

In questa prospettiva, il ruolo dell'etnografo si configura come una posizione liminale, sospesa tra l'interno e l'esterno del gruppo. Egli deve mantenere una costante ambivalenza: essere sufficientemente vicino da accedere ai significati locali, ma abbastanza distante da conservarne una visione critica e analitica. Hammersley e Atkinson (1995) parlano di una condizione "intellettualmente in bilico" tra familiarità e estraneità e socialmente collocata a metà tra lo "straniero" e "l'amico". Questa ambiguità, pur epistemologicamente fertile, può generare nell'etnografo un perdurante senso di insicurezza, poiché il ricercatore non appartiene mai pienamente al contesto che osserva, né può tirarsene fuori del tutto (Hammersley & Atkinson, 1983). Questa posizione liminale, che richiama le riflessioni antropologiche di van Gennep e Turner sullo "stare tra due mondi", diventa una condizione strutturale del sapere etnografico. L'etnografo è, per definizione, un soggetto in transito, un mediatore instabile tra codici culturali differenti, che abita le soglie della società. L'ansia, il disagio, la fatica relazionale fanno parte di questa postura epistemologica, che esige vigilanza riflessiva e capacità di stare nel disequilibrio senza annullarlo.

Antropologia "at home"

La presente ricerca afferisce ad un particolare filone dell'antropologia chiamato antropologia "*at home*" (o antropologia domestica), che riguarda le ricerche etnografiche condotte dall'antropologo nel proprio contesto sociale di appartenenza e si contrappone all'antropologia "classica" che viene tradizionalmente svolta in contesti esotici o lontani (A. Jackson, 1987; Peirano, 1998). In questa pratica, "*il ricercatore e l'oggetto della ricerca (e quindi anche i problemi da cui la ricerca nasce e le ricadute sociali che i suoi risultati perseguono) sono radicati in un unico e medesimo contesto sociale*" (Seppilli, 2003, p. 13). Il dibattito tra antropologia "*abroad*" e "*at home*" inizia a partire dagli anni '60, con l'avvento dell'antropologia delle società complesse (ad es. Banton, 1966), ma è a partire dagli anni '80, con contributi come *Anthropology at Home* (Jackson 1987), che il dibattito teorico-metodologico si consolida, sancendo la piena legittimità di studiare "il vicino" con gli strumenti dell'etnografia (Jackson,

1987). Questa sotto-disciplina dell'antropologia cerca di comprendere il contesto sociale del ricercatore, spesso con l'intento di mettere in luce dinamiche di alterità e marginalizzazione all'interno della propria società (Peirano, 1998), focalizzandosi l'analisi su istituzioni specifiche, pratiche particolari o gruppi subculturali (ad esempio sistemi medici, burocrazie, comunità urbane marginali). Non essendo più vincolato al classico villaggio remoto e isolato, il campo può coincidere con ambienti urbani o istituzionali complessi, spesso frammentati e interconnessi. Si supera così l'equivalenza tradizionale comunità = cultura = luogo e diviene necessario adottare approcci più flessibili, come l'etnografia multi-situata (Marcus, 1995), per seguire i fenomeni attraverso una pluralità di contesti.

Dal punto di vista metodologico, fare etnografia nel proprio contesto sociale comporta un approccio diverso, in quanto, l'etnografo, trovandosi in un contesto a lui familiare, deve esercitare uno sforzo di estraniamento del familiare (cioè "rendere strano il noto") (Garfinkel, 1991) per identificare e mettere in discussione categorie e pratiche date per scontate. Di fatto, viene meno la condizione dell'osservatore totalmente esterno tipica dell'antropologia classica, il "*professional stranger*" nel senso di Michael Agar (1996), e questa nuova condizione richiede una forte riflessività sul proprio ruolo e sui propri preconcetti (Strathern, 1987). L'alterità, da elemento un tempo cercato e ritrovato soltanto in luoghi lontani, diventa così qualcosa da scoprire entro la quotidianità (Peirano, 1998). Vengono quindi sollevate nuove importanti sfide epistemologiche: l'antropologo-insider deve interrogarsi criticamente sui propri preconcetti e sul rapporto con interlocutori che condividono la sua medesima cornice socioculturale (Narayan, 1993).

Critical ethnography

L'etnografia critica è un approccio alla ricerca etnografica, influenzato dalla teoria critica, che non si limita a descrivere le pratiche culturali, ma le mette anche in discussione e mira a trasformarle in nome della giustizia sociale. Come definita da Thomas (1993), essa è essenzialmente "*etnografia convenzionale con uno scopo politico*", ovvero applica una visione "sovversiva" allo studio etnografico tradizionale della cultura: mentre l'etnografia convenzionale si concentra sulla descrizione di "ciò che è", l'etnografia critica si chiede "ciò che potrebbe (o dovrebbe) essere", cercando di mettere in discussione gli assetti consolidati esistenti. L'antropologia critica è esplicitamente orientata all'azione, rendendo la ricerca un'impresa intrinsecamente politica e morale: si tratta di "teoria critica in azione" e porta con sé il mandato di cambiare le società nella direzione della giustizia e dell'equità.

Pertanto, la ricerca è condotta con un'esplicita intenzione emancipatoria: Madison (2005) sottolinea che l'etnografia critica inizia con la responsabilità etica di affrontare i processi di ingiustizia o disuguaglianza all'interno di un determinato ambito vissuto. Ciò riflette un "obbligo morale" fondato su

principi di libertà umana, benessere e compassione verso la sofferenza. L'etnografia critica "promuove l'emancipazione dei gruppi marginalizzati" (Creswell 2012) mettendo al centro potere, disuguaglianza e oppressione. Il ricercatore critico, quindi, "resiste alla domesticazione" che sottende la presuppota neutralità scientifica, rifiutando di essere parte dalle prospettive dominanti. Mira consapevolmente a promuovere una maggiore libertà, equità e giustizia sociale attraverso la ricerca, individuando e rivelando i processi di potere e controllo.

Gli etnografi critici operano a partire da un insieme distintivo di assunzioni teoriche su conoscenza, cultura e potere. Phil Carspecken (1996) ha delineato diversi presupposti chiave dell'etnografia critica:

- la ricerca è mediata da relazioni di potere, che sono a loro volta situate socialmente e storicamente;
- i fatti e i valori sono inseparabili, ogni osservazione è carica di valori e ciò che viene considerato "vero" non può essere separato dai valori sociali e dagli interessi in gioco;
- i significati e i concetti sono fluidi e socialmente mediati, le relazioni tra oggetti, idee e persone sono modellate dalle relazioni sociali prevalenti (es. relazioni economiche o di potere);
- il linguaggio è centrale per la percezione e la realtà sociale, il che significa che il modo in cui le persone parlano del proprio mondo è il principale mezzo attraverso cui il potere opera (nel discorso, nelle etichette, nelle narrazioni);
- il potere è distribuito in modo diseguale nella società, alcuni gruppi detengono intrinsecamente più potere e privilegio di altri, generando disuguaglianze strutturali;
- disuguaglianza e oppressione sono intrinseche ai sistemi sociali capitalistici di produzione e consumo, piuttosto che anomalie;
- l'ideologia naturalizza la dominazione, le condizioni oppressive spesso persistono perché i soggetti svantaggiati arrivano a considerare la propria situazione come "inevitabile, naturale o necessaria", che è la forma più forte di controllo ideologico;
- le forme di oppressione sono intersezionali, diverse dimensioni (razza, genere, classe, ecc.) si intersecano e si rinforzano reciprocamente e devono quindi essere comprese insieme, non in isolamento.

L'etnografia critica tratta la cultura come un campo di lotta politica. Presuppone che ciò che le persone considerano "normale" in una cultura possa in realtà essere dovuto a processi di naturalizzazione che legittimano squilibri di potere: il compito del ricercatore è esporre tali processi e metterne in discussione la legittimità, decostruendo le narrazioni dominanti.

7.5.2. *L'analisi critica delle fonti documentali*

Nel tempo si sono affermati molti approcci per l'analisi critica di fonti normative (Cohen et al., 2018): tra questi uno dei metodi più celebri è l'analisi del contenuto. Secondo Krippendorff (2019), la *content analysis* è una tecnica di ricerca che permette di identificare schemi ricorrenti in corpus di testi. In origine prevalentemente quantitativa, la CA si è evoluta includendo anche modalità qualitative. Nasce della CA, un secondo approccio estremamente utilizzato: la *Critical Discourse Analysis* (CDA). La CDA parte dal presupposto che il linguaggio non sia neutro, ma riproduca e plasmi strutture sociali e rapporti di potere. Fairclough (2010) riflette su come il discorso politico-istituzionale non solo rifletta processi

sociali ma li costruisca, naturalizzando certe idee e marginalizzandone altre. Pertanto propone un modello di approccio tridimensionale ai testi: (1) analisi testuale micro-linguistica, focalizzata su lessico, sintassi, retorica; (2) analisi della pratica discorsiva, cioè dei processi di produzione, distribuzione e consumo del testo (inclusi i riferimenti intertestuali e il contesto situazionale); (3) analisi della pratica sociale, dove il testo è collocato nel più ampio contesto storico-culturale e si esamina come esso contribuisca a mantenere o sfidare assetti di potere e ideologie. La CDA tenta di stabilire relazioni tra la struttura linguistica del documento e le forme di produzione di conoscenza e dominio nella società. L'obiettivo critico è smascherare queste dinamiche: ad esempio rivelare come, attraverso scelte lessicali o retoriche, un protocollo possa legittimare alcune posizioni (es. l'esperto vs. il destinatario) o consolidare disuguaglianze.

Un altro importante contributo proviene dall'ambito sociologico e pedagogico critico. Nella sua "*policy sociology*" Stephen J. Ball (1993; 2011) vuole esaminare le politiche educative come testi e discorsi in interazione con i contesti sociali. Questo approccio, influenzato dalla teoria foucaultiana, porta alla luce il potere strutturante del discorso politico: alcune idee divengono così egemoniche da sembrare "naturali", mentre altre vengono marginalizzate. Egli concepisce il ciclo della politica educativa articolato in differenti contesti: il contesto di influenza (dove nascono idee e pressioni, spesso in ambito globale), il contesto di produzione del testo normativo (dove la politica è formalmente delineata in documenti) e il contesto della pratica (dove la politica è interpretata e attuata nelle scuole). Ball propone anche una distinzione analitica tra "*policy as text*" e "*policy as discourse*". In tal senso, considerare la politica come testo significa esaminare il documento letterale (es. una circolare ministeriale) e le molteplici letture cui può dar luogo: i testi di policy sono infatti polisemici, aperti a interpretazioni diverse da parte di autori, dirigenti, insegnanti, ecc. Viceversa, concepire la politica come discorso significa vedere la politica come un insieme di significati più ampio, uno schema narrativo e normativo che determina i limiti di ciò che si può ragionevolmente dire o fare: la policy come discorso stabilisce ciò che può essere detto e chi è legittimato a parlare in relazione alla politica. In altre parole, questo modello contribuisce a definire quali soggetti hanno voce (ad es. legislatori, esperti, docenti, genitori migranti) e quali temi entrano nell'agenda o rimangono invisibili.

I tre approcci presentati hanno il limite di richiedere una quantità consistente di testo per poter costruire un corpus di analisi dotato di rilevanza scientifica. Data le esigue fonti normative direttamente dedicate all'accoglienza (cfr. §5.2) e la scarsità di testo normativo che riguarda propriamente l'accoglienza dei neoarrivati abbiamo, quindi, scelto di optare verso tecniche di analisi critiche che non necessitino di grandi quantità di testo da analizzare.

In tal senso abbiamo ritenuto interessante la *critical policy analysis* che integra prospettive post-strutturaliste e femministe nell'analisi delle politiche pubbliche. Un contributo rilevante proviene

dall'approccio di Carol Bacchi che incentra la sua analisi sulla domanda *"What's the Problem Represented to be?"* (WPR). Bacchi (2009) suggerisce di concentrare l'analisi non tanto sulle soluzioni proposte, quanto sul modo in cui la politica, legittimata dalla società, definisce il "problema" da risolvere. Ogni testo normativo implica infatti una certa rappresentazione del problema pubblico e tale rappresentazione è rivelatrice di una visione della realtà, di un insieme di assunti e valori culturali profondi. Come spiega Bacchi, le politiche non sono semplicemente il migliore sforzo dei governi per risolvere problemi: le politiche stesse producono i 'problemi' conferendo loro una forma specifica e attribuendo significati particolari che influenzano ciò che viene fatto o non fatto. Il ricercatore deve quindi chiedersi: che cosa è considerato problematico dal documento? quali aspetti vengono tacitamente dati per scontati? quali alternative non vengono nemmeno contemplate? Attraverso una serie di sei domande guida, il metodo WPR invita a decostruire i presupposti e le logiche concettuali entro cui il problema viene formulato. Le sei domande di Bacchi sono:

1. Qual è il problema (rappresentato come tale) in una specifica politica?
2. Quali presupposti o assunzioni sottendono questa rappresentazione del problema?
3. Come si è formata questa rappresentazione?
4. Cosa viene lasciato fuori dalla discussione in questa rappresentazione del problema? Dove sono i silenzi? È possibile pensare il problema in modo diverso?
5. Quali effetti produce questa rappresentazione?
6. Come e dove è stata prodotta, diffusa e difesa questa rappresentazione del problema? Come potrebbe essere messa in discussione, disturbata o sostituita?

Ad esempio, se una linea guida ministeriale inquadra l'arrivo di studenti migranti principalmente come un problema di "barriera linguistica", ciò implica una visione specifica (la mancata conoscenza dell'italiano come deficit individuale da colmare) ed esclude altre prospettive (es. l'arricchimento plurilingue o la necessità di adattamento istituzionale). L'analisi bacchiana, ispirata a Foucault, cerca di svelare così le problematizzazioni sottese alle politiche educative e come esse governino il pensabile e il dicibile in materia.

L'analisi delle fonti normative nella presente ricerca ha adottato anche una prospettiva storico-culturale e antropologica, basandosi sul contributo di Thomas Popkewitz (1991) che concepiva le normative scolastiche come sistemi di ragionamento che incarnano determinate visioni della società e del soggetto educato. Nel suo lavoro, anch'esso di matrice foucaultiana, Popkewitz mostra come concetti come inclusione, cittadinanza, competenza operino spesso come "dispositivi" politici che, mentre promettono redenzione o progresso, producono nuove esclusioni e normalizzazioni. Un esempio è la retorica dell'educazione interculturale: presentata come via per includere gli studenti di origine straniera valorizzandone le culture, essa implicare spesso, nella pratica, un modello unidirezionale in cui l'alunno "da includere" deve conformarsi a un profilo di studente ideale definito dalla scuola. L'approccio di Popkewitz, dunque, decostruisce le categorie date per scontate nei

documenti di policy, evidenziando le tacite “regole di ragione” che stabiliscono chi è considerato bisognoso di intervento, quale conoscenza conta e come vengono costruite figure come il “bravo cittadino” o lo “studente a rischio”.

In un successivo momento della ricerca, i risultati dell’analisi dei testi normativi sono stati messi in relazione al contesto di campo. Per fare questo abbiamo preso come riferimento metodologico l’antropologia delle policy (Shore & Wright, 1997) che suggerisce di studiare le politiche pubbliche come veri e propri fatti sociali dotati di vita propria. Tale prospettiva etnografica considera i documenti normativi non solo nei loro contenuti, ma come artefatti culturali attorno a cui si organizzano pratiche, relazioni di potere e significati. Shore e Wright (1997) propongono di “studiare attraverso” (*studying through*) le policy, seguendone il percorso dai livelli internazionali fino alle comunità locali, per capire come le decisioni globali vengono rinegoziate nei contesti specifici e quali effetti producono sulle vite quotidiane: l’obiettivo è usare le politiche come finestra sui processi di governance contemporanei. In questa chiave, ad esempio, una legge o linea guida scolastica diventa un mezzo per osservare i meccanismi di costruzione del consenso, le resistenze locali, le contraddizioni tra principi enunciati e pratiche reali. Attraverso interviste, osservazioni e analisi testuale, l’etnografo mette in luce come significati culturali e assetti di potere siano incorporati nei documenti normativi (ad esempio nei moduli, nei protocolli burocratici, nel gergo istituzionale) e come gli attori sociali li interpretino o contestino. In questo modo, le prospettive socio-antropologiche arricchiscono l’analisi critica delle fonti normative collegando il testo al suo contesto politico-culturale di produzione e uso: il documento non è visto come dettato da pure esigenze tecniche, ma come frutto di specifiche visioni del mondo, ideologie e rapporti di forza.

7.5.3. *L’indagine statistica descrittiva sui livelli linguistico-comunicativi*

All’interno della presente ricerca, la statistica descrittiva è stata adottata come strumento per esplorare e rappresentare le caratteristiche principali di un insieme di dati raccolti in contesti scolastici legati all’insegnamento/apprendimento linguistico e alle dinamiche comunicative. La scelta di questo approccio si fonda su un’ampia tradizione di studi che ne riconosce il valore non solo come tecnica preliminare di organizzazione dei dati, ma anche come forma di conoscenza utile per comprendere pattern, tendenze e discontinuità in ambito educativo (Cohen et al., 2018; R. B. Johnson & Christensen, 2016). In particolare, nei contesti linguistici e comunicativi, la statistica descrittiva permette di osservare in modo articolato variabili quali il livello di competenza linguistica, la frequenza delle attività didattiche di tipo interattivo, la distribuzione degli esiti scolastici per gruppi linguistici, o la partecipazione a progetti di facilitazione e mediazione linguistico-culturale.

Dal punto di vista teorico, l’uso della statistica descrittiva in campo educativo è spesso ispirato a un approccio *evidence-informed*, che non mira alla formulazione di leggi generali, ma a costruire

rappresentazioni sintetiche e comunicabili del fenomeno osservato, utili per supportare decisioni didattiche e riflessioni pedagogiche (Teddlie & Tashakkori, 2010). Ciò risulta particolarmente rilevante negli studi che coinvolgono popolazioni eterogenee, come studenti con background migratorio, dove la descrizione accurata della variabilità interna può mettere in luce processi poco esplorati. Nello specifico, la strutturazione dell'analisi descrittiva ha seguito i principi delineati da Babbie (2020) e elaborati nel campo della ricerca educativa da autori come McMillan & Schumacher (2014), che raccomandano un uso riflessivo della statistica per porre domande piuttosto che semplicemente validare ipotesi. Nel nostro caso l'analisi ha permesso di restituire visivamente e numericamente le traiettorie di apprendimento linguistico degli alunni NAI, le loro interazioni con dispositivi di supporto linguistico e le eventuali divergenze tra scuole, ordini scolastici o aree territoriali. Inoltre, l'analisi è stata impostata in modo da favorire il confronto longitudinale (inizio/fine anno).

7.6. Metodi di raccolta dati

I metodi di raccolta dei dati mirano a fornire una base empirica solida su cui fondare l'analisi e l'interpretazione dei risultati, garantendo al contempo rilevanza contestuale e coerenza epistemologica, e generando dati capaci di mettere in luce relazioni, pattern e connessioni all'interno del materiale raccolto (Maxwell, 2012). La ricerca sociale distingue comunemente tra dati in primari e secondari. I dati primari sono ottenuti direttamente dai soggetti o dai fenomeni oggetto d'indagine attraverso strumenti di raccolta come osservazioni, interviste, focus group e questionari. I dati secondari, invece, derivano invece da fonti già esistenti, quali studi precedenti, pubblicazioni scientifiche (Cohen et al., 2018).

La scelta delle tecniche di raccolta è strettamente legata alla natura del fenomeno investigato e deve essere guidata dalla necessità di rispondere in modo efficace alle domande di ricerca che si intendono esplorare, adattandosi alle caratteristiche del gruppo o dell'ambiente dell'indagine (Patton, 2015; Tümen Akyıldız & Ahmed, 2021). Secondo alcuni autori (Tümen-Akyıldız et al., 2021), la pianificazione accurata delle fasi e dei metodi della raccolta dati è essenziale per assicurare qualità, trasparenza e, laddove possibile, riproducibilità nel processo scientifico. La raccolta sistematica dei dati permette infatti sia ai ricercatori sia ai revisori di valutare criticamente la validità delle conclusioni raggiunte e la solidità dello studio.

7.6.1. Osservazioni

L'osservazione, nelle scienze sociali, è un processo intenzionale di esplorazione del mondo vissuto, attraverso il coinvolgimento diretto o indiretto del ricercatore nel contesto oggetto di studio (Marshall & Rossman, 2014; Spradley, 1980). Essa può riguardare persone, eventi, ambienti comportamenti, contesti, oggetti e routine, ponendosi come uno strumento privilegiato per la comprensione situata dei

fenomeni sociali (Marshall e Rossman, 2014). Secondo Morrison (1993, p. 80), l'osservazione in educazione permette di raccogliere informazioni su:

- l'ambiente fisico (ad esempio la disposizione degli spazi);
- l'ambiente umano (ad esempio la composizione dei gruppi osservati, in termini di genere, classe, età);
- le dinamiche interattive (formali e informali, pianificate o spontanee, verbali e non verbali ecc.);
- l'ambiente programmatico (ad esempio risorse didattiche, stili pedagogici, curricoli e modalità di erogazione).

La caratteristica distintiva dell'osservazione risiede nella possibilità di raccogliere dati diretti, in tempo reale e all'interno di contesti "naturali", anziché affidarsi a resoconti mediati e indiretti (Wellington, 2015) o a racconti retrospettivi (Creswell, 2012). Se utilizzata come tecnica principale di indagine, l'osservazione può generare dati densi, contestuali e autentici, offrendo una comprensione profonda delle pratiche sociali così come si manifestano nel quotidiano (Cohen et al., 2018). Proprio per questa aderenza al reale, essa è spesso associata a un'elevata validità apparente (*face validity*)²², consentendo l'accesso a routine e comportamenti che difficilmente emergerebbero attraverso metodi dichiarativi o maggiormente strutturati (Clark et al., 2014). L'osservazione consente, inoltre, di verificare la distanza tra ciò che le persone dicono e ciò che effettivamente fanno (Robson, 2002), offrendo un'importante strumento verifica del fenomeno osservato. Al tempo stesso, aiuta il ricercatore a guardare i comportamenti quotidiani con nuove "lenti" (ibidem).

Una distinzione fondamentale tra metodi di osservazione riguarda il posizionamento del ricercatore rispetto al contesto osservato. Ne derivano due principali approcci: l'osservazione partecipante e quella non partecipante (cfr. §7.5.1). Nell'osservazione partecipante, il ricercatore assume un ruolo attivo all'interno del gruppo o del contesto oggetto di studio, diventando parte integrante delle dinamiche osservate. Questo approccio permette di cogliere in profondità le pratiche, i comportamenti e le interazioni dei soggetti, grazie alla possibilità di vivere direttamente le esperienze del gruppo (Reeves et al., 2013). Tale coinvolgimento facilita la raccolta di dati ricchi e contestualizzati, offrendo una prospettiva interna che può rivelare aspetti latenti o difficilmente accessibili tramite altre tecniche. L'osservazione non partecipante si caratterizza invece per il distacco del ricercatore dal gruppo osservato. In questo caso, l'osservatore si limita a registrare ciò che accade senza intervenire o influenzare in alcun modo le dinamiche del contesto (ibidem). Questa modalità è particolarmente utile quando si desidera minimizzare l'impatto della presenza del ricercatore sul comportamento dei soggetti studiati.

²² La validità apparente (*face validity*) si riferisce al grado in cui, a un primo sguardo, uno strumento o una tecnica di raccolta dati appare adeguato e pertinente rispetto all'oggetto di indagine. Non si tratta di una forma di validazione empirica o statistica, bensì di una percezione immediata di coerenza e rilevanza rispetto al contesto e agli scopi della ricerca (Robson, 2002).

L'osservazione può focalizzarsi su elementi empiricamente descrivibili, come la numerosità degli alunni presenti in un'aula o la frequenza degli scambi verbali tra insegnanti e studenti. Tuttavia, può anche estendersi all'analisi di dimensioni più sfumate e relazionali, come i gesti di cooperazione tra pari o il tono affettivo delle interazioni. In ogni caso, l'osservazione implica sempre un grado variabile di interpretazione da parte del ricercatore, che seleziona, inquadra e dà significato a ciò che vede (Denscombe, 2014). Ogni osservazione, anche quella apparentemente "oggettiva", è influenzata da un insieme di dimensioni personali e teoriche: esperienze pregresse, valori, credenze, intenzioni e scopi di ricerca contribuiscono a costruire ciò che viene visto, registrato e infine analizzato. In questo senso, la distinzione tra "fatti" e "interpretazioni" non è netta: anche ciò che appare immediatamente osservabile è mediato da categorie socioculturali e posture teoriche. La questione dell'evidenza diventa quindi complessa, poiché ciò che viene notato (o ignorato) dipende da molteplici fattori come, ad esempio: il momento dell'osservazione, la sua durata, il contesto spaziale, il numero di osservatori, ma anche le intenzioni e le lenti concettuali del ricercatore (Wellington, 2015).

Secondo Patton (1990), le modalità di osservazione si distribuiscono lungo un continuum che va dall'osservazione strutturata a quella non strutturata, dalla preordinata alla responsiva. Un'osservazione altamente strutturata sa in anticipo cosa sta cercando e dispone già delle categorie osservative che sono state definite a priori. Un'osservazione semi-strutturata parte da una serie di questioni o temi da esplorare, ma raccoglie i dati in modo meno predeterminato e sistematico, rispondendo a ciò che emerge durante l'osservazione. Un'osservazione non strutturata, invece, non ha chiarezza preliminare su cosa osservare e quindi deve entrare nella situazione e osservare ciò che accade, per poi decidere se e in che modo ciò che è stato rilevato sia rilevante per la ricerca. Nel primo caso l'osservazione è strumento di verifica, nel secondo e terzo caso è invece generativa: i dati osservativi vengono prima raccolti e solo in seguito interpretati per formulare ipotesi. Flick (2018) propone cinque dimensioni per classificare l'osservazione:

- strutturata/sistematica/quantitativa vs. non strutturata/qualitativa;
- partecipante vs. non partecipante;
- palese vs. nascosta;
- in contesti naturali vs. artificiali;
- osservazione di sé vs. osservazione di altri.

All'interno del presente lavoro sono state impiegate due tipologie di osservazione: una di tipo non strutturato e qualitativo di natura esperienziale, l'altra sistematica e semi-strutturata, secondo una prospettiva etnografica coerente con l'approccio metodologico adottato.

Le osservazioni non strutturate ed esperienziali si sono innestate nella quotidianità del ricercatore all'interno del contesto pratese, traendo forma e profondità dalla sua presenza prolungata sul territorio. Tali osservazioni sono state facilitate dalla preesistenza di legami relazionali e conoscitivi, in quanto

Prato rappresenta anche il contesto di residenza dello stesso ricercatore (cfr. §7.2). In questi casi, il ruolo del ricercatore ha assunto la forma della partecipazione totale (*complete participant*), con una riflessione retrospettiva a posteriori, sistematizzata attraverso la scrittura dei diari di campo. Trattandosi di situazioni informali, spontanee e spesso imprevedibili, il ruolo di ricercatore non è stato esplicitato, poiché un'esplicitazione avrebbe potuto compromettere la naturalezza degli scambi e la qualità dell'esperienza osservativa. Queste osservazioni hanno permesso di cogliere dinamiche latenti, pratiche implicite e micro-eventi difficilmente accessibili attraverso strumenti più strutturati.

Le osservazioni sistematiche semi-strutturate, invece, sono state condotte in contesti specifici, come gli istituti scolastici e i doposcuola, e all'interno di cornici temporali definite, sia in momenti eccezionali (come la settimana dell'accoglienza o la festa della lingua madre), sia durante le pratiche quotidiane della vita scolastica, come le attività didattiche ordinarie e i laboratori linguistici. Abbiamo definito tali osservazioni "sistematiche" in quanto strutturate secondo un disegno metodologico intenzionale, che ha previsto, laddove possibile, la ripetizione delle rilevazioni nello stesso contesto, ad esempio nella medesima classe, per osservare continuità e variazioni tra situazioni simili. La sistematicità si è espressa soprattutto nella selezione intenzionale dei contesti, dei tempi e delle situazioni da osservare, al fine di garantire coerenza con gli obiettivi conoscitivi e confrontabilità tra le esperienze osservate. Al contempo, si configurano come "semi-strutturate" in quanto orientate da una griglia flessibile di temi e di aspetti osservativi da prediligere, capace di offrire una direzione all'osservazione senza limitarne l'apertura all'imprevisto e all'emergere di nuovi aspetti. In questo tipo di osservazione, il ricercatore ha assunto il ruolo di osservatore partecipante (*observer-as-participant*), ovvero una presenza esplicita ma periferica. Tale impostazione si è resa necessaria anche a causa dai vincoli imposti dalla Commissione Etica dell'Università. Il coinvolgimento diretto è stato pertanto contenuto e calibrato e non ha interferito con le dinamiche in atto. In ciascuna sessione osservativa, sono state redatte a mano dettagliate note di campo, successivamente trasformate in resoconti narrativi approfonditi (diari di campo), secondo il principio della *thick description* (Geertz, 1973), al fine di restituire non solo i comportamenti osservati, ma anche il contesto, i significati situati e le dimensioni simboliche che li attraversano.

7.6.2. Interviste semi strutturate

L'intervista viene definita "una conversazione con uno scopo" (Kvale, 2007). Nel caso dell'intervista semi-strutturata, si tratta di un colloquio guidato ma flessibile, progettato per comprendere il mondo attraverso gli occhi dei partecipanti e svelare il significato delle loro esperienze vissute (ibidem). In una posizione centrale tra l'intervista strutturata e quella non strutturata, l'intervista semi-strutturata rappresenta una "via intermedia" che equilibra flessibilità e direzionalità. Come osserva Patton (2015), esistono infatti numerose possibilità di interviste che spaziano dall'approccio informale/conversazionale (priva di traccia, completamente aperta) fino all'intervista standardizzata

con domande chiuse prefissate. La forma semi-strutturata si situa a metà, prevedendo una “interview guide” (ovvero una traccia di temi e quesiti) che orienta la conversazione verso argomenti d’interesse senza però vincolarla rigidamente: tutti gli intervistati affrontano gli stessi temi previsti, ma l’ordine e la formulazione delle domande possono variare, così da assecondare il flusso dialogico e le peculiarità del caso (Patton, 2015).

Il valore metodologico delle interviste semi-strutturate risiede nella loro capacità di produrre dati qualitativi ricchi, profondi e densi di significato, grazie a una combinazione di struttura e apertura. Da un lato, la traccia predefinita di argomenti garantisce una copertura sistematica dei temi di ricerca cruciali, assicurando una certa comparabilità tra interviste e una focalizzazione sugli obiettivi dello studio. Dall’altro, il formato aperto e dialogico consente di adattarsi all’interlocutore, di porre domande di follow-up, chiarire risposte ed esplorare nuove direzioni emerse nel corso della conversazione. Questo equilibrio fa sì che l’intervista semi-strutturata possa generare sia informazioni fattuali sia soprattutto comprensione profonda dei fenomeni situati. Come osservano Guest, Namey e Mitchell (2013), la diffusione pervasiva di questo metodo si spiega perché è versatile, fruibile da un’ampia varietà di temi di studio e adattabile a condizioni di campo difficili (Guest et al., 2013).

Le interviste semi-strutturate trovano ampia diffusione all’interno di approcci etnografici. In questo caso, l’intervista spesso affianca l’osservazione partecipante: l’etnografo, immerso nel contesto di vita della comunità studiata, svolge colloqui aperti e semi-direttivi con informatori chiave. Dispone di un canovaccio di temi e lascia che sia l’interlocutore a definire la direzione del racconto, intervenendo con domande di approfondimento o chiarimento quando necessario. La natura aperta ed elastica dell’intervista semi-strutturata si adatta bene all’imprevedibilità del campo etnografico e all’estemporaneità del momento dell’incontro.

Nel campo educativo, le interviste semi-strutturate sono parimenti diffuse: impiegate ad esempio in ricerche complesse come quelle sui contesti scolastici, sulla formazione degli insegnanti, o sull’apprendimento degli studenti. Se l’osservazione in classe permette di vedere cosa accade, l’intervista consente di indagare come i protagonisti interpretano e attribuiscono significato a ciò che accade. Seidman (2006), ad esempio, sostiene che le interviste forniscono accesso al contesto generale in cui si colloca il comportamento delle persone, offrendo ai ricercatori un modo per capire meglio il significato di quel comportamento: un dirigente scolastico potrà così spiegare le ragioni dietro una certa scelta organizzativa; un insegnante riflettere sulle proprie pratiche didattiche e sulle sfide incontrate; uno studente narrare la propria esperienza di apprendimento. Queste prospettive interne arricchiscono profondamente la comprensione dei fenomeni educativi, illuminando aspetti motivazionali, valoriali e culturali che le metodologie quantitativi o l’osservazione difficilmente riescono a cogliere.

La preparazione e la progettazione delle interviste semi-strutturate rappresentano una fase cruciale per garantire la qualità e la rilevanza dei dati raccolti. In primo luogo, è fondamentale definire con precisione le aree tematiche di interesse che guideranno l'intervista. Queste aree possono essere individuate attraverso una revisione della letteratura, l'analisi di studi precedenti o mediante metodi preliminari come osservazioni o analisi documentali (Busetto et al., 2020). La costruzione di una guida costituisce una tappa essenziale: essa include i temi da trattare, domande stimolo e sotto-domande che permettono di esplorare in profondità ogni dimensione dei temi che si vuole indagare, mantenendo al contempo una flessibilità necessaria per adattarsi alle risposte degli intervistati (ibidem). Durante la progettazione, è importante pensare ad una formulazione aperta, chiara e non direttiva delle domande, così da stimolare risposte autentiche e articolate. Le domande aperte favoriscono infatti l'emergere di nuove prospettive e consentono agli intervistati di esprimere liberamente le proprie opinioni ed esperienze. La guida all'intervista deve essere considerata uno strumento dinamico: può essere modificata nelle prime fasi della raccolta dati sulla base delle informazioni acquisite, migliorando così la pertinenza delle domande rispetto al contesto specifico (ibidem). Infine, la preparazione prevede anche la pianificazione logistica dell'intervista, come la scelta del luogo (fisico o virtuale), il tempo a disposizione e le modalità di registrazione delle risposte.

Un aspetto rilevante nella progettazione riguarda anche l'adattamento della guida alle diverse tipologie di partecipanti. Ad esempio, possono essere predisposte versioni leggermente differenti della traccia per gruppi eterogenei o per ruoli specifici all'interno del campione (Goldenhar et al., 2013). Nel contesto della presente ricerca, sono state elaborate cinque guide di intervista semi-strutturata, accomunate da una medesima architettura tematica ma differenziate nella formulazione dei quesiti, al fine di adattarsi alle specificità dei diversi profili di interlocutori coinvolti. Le guide (cfr. annessi) sono state pensate per condurre interviste rivolte a cinque distinte categorie di partecipanti: (1) insegnanti, (2) studenti, (3) facilitatori linguistici, (4) professionisti del settore sanitario e (5) genitori. Questa articolazione ha permesso di mantenere una coerenza trasversale negli assi di indagine, garantendo al contempo una rilevanza contestuale e relazionale delle domande rispetto all'esperienza e alla posizione di ciascun attore nel sistema educativo e di accoglienza.

7.6.3. Focus group

I focus group costituiscono una modalità di intervista collettiva in cui l'interazione tra i partecipanti rappresenta la principale fonte di produzione dei dati (Morgan, 1997). A differenza delle interviste individuali, in cui il dialogo si sviluppa tra ricercatore e intervistato, nei focus group l'accento è posto sul confronto tra i membri del gruppo: ciò permette l'emergere di visioni condivise, ma anche di dissensi, in un contesto di scambio orizzontale. Il gruppo non si limita a rispondere a stimoli forniti dall'esterno, ma co-costruisce attivamente il discorso, dando forma a un'agenda tematica che può persino superare

quella predisposta dal ricercatore (Denscombe 2014). I dati prodotti, pertanto, sono il frutto della dinamica relazionale che si instaura nel gruppo e non della semplice somma di opinioni individuali. Pur essendo contesti artificialmente costruiti (non naturalistici), in quanto i partecipanti vengono selezionati e messi in relazione sulla base di specifici criteri (Hydén & Bülow, 2003), i focus group offrono un ambiente strutturato e intenzionalmente focalizzato, capace di generare approfondimenti che difficilmente emergerebbero con altre metodologie di raccolta dati (Smithson, 2000).

I focus group offrono vantaggi significativi: sono efficienti in termini di tempo e risorse, permettono di raccogliere rapidamente una grande quantità di dati qualitativi e valorizzano la sinergia generata dalla discussione tra pari (Krueger & Casey, 2009; Robson 2002). Trovano applicazione in numerosi ambiti: dall'esplorazione preliminare di un fenomeno, alla costruzione di ipotesi, fino alla valutazione di dati già raccolti. Sono utili per far emergere opinioni, credenze, valori, atteggiamenti e rappresentazioni e possono facilitare la partecipazione di soggetti che, in un'intervista individuale, potrebbero essere più restii ad esprimersi. In particolare, risultano efficaci nel coinvolgere persone con una bassa competenza linguistico-comunicativa (come, per esempio, persone non italofone) o poco abituate a esprimersi in contesti formali. Come sottolineato da Morgan (1997), tuttavia, la qualità dei dati raccolti dipende da molteplici fattori critici: il numero di gruppi realizzati (per evitare che i risultati riflettano solo le dinamiche di un singolo gruppo), la numerosità dei partecipanti (idealmente tra le 6 e le 8 persone per gruppo, per garantire gestibilità e varietà di interventi), la selezione dei partecipanti (che devono condividere caratteristiche rilevanti per la ricerca, senza compromettere la diversità di esperienze) e la capacità del moderatore di gestire il tempo, le dinamiche interattive e i momenti di disaccordo o silenzio. Tra le criticità più frequenti vi sono la possibile disparità di voce tra i partecipanti (con alcuni che dominano la scena e altri che rimangono silenti), la difficoltà di trattare argomenti sensibili in presenza di pari e l'eventuale inibizione provocata da gerarchie implicite o da divergenze culturali. Inoltre, come osserva Smithson (2000), nei gruppi può verificarsi un processo di omologazione "forzata" delle opinioni, dove le voci del dissenso vengono silenziate dalla pressione sociale o dalla presenza di membri dominanti.

Per questo, il ruolo del moderatore nei focus group è centrale per garantire qualità e profondità dei dati raccolti. Il suo compito è facilitare la discussione, mantenendo il focus sulle dimensioni dell'indagine, cercando di stimolare la riflessione e incoraggiando la partecipazione di tutti i partecipanti. Il moderatore dovrà cercare di "armonizzare" le dinamiche relazionali, prevenendo fenomeni di dominio o esclusione all'interno dei gruppi (Tümen-Akyıldız & Ahmed, 2021). La sua presenza è fondamentale per creare un ambiente "sicuro" in cui i membri del gruppo si sentano liberi di esprimere opinioni, emozioni ed esperienze personali, favorendo così l'emergere di prospettive diverse e autentiche. Il moderatore deve quindi possedere competenze comunicative avanzate e una sensibilità particolare nel

gestire i gruppi e gli eventuali conflitti o squilibri tra i partecipanti, assicurando che tutti abbiano la possibilità di intervenire. Durante lo svolgimento del focus group, il moderatore utilizza strategie come l'uso di domande di approfondimento (*probe*) e sollecitazioni (*prompt*) per chiarire concetti ambigui o stimolare ulteriori riflessioni sui temi trattati (Aguas, 2022). Queste tecniche risultano particolarmente utili quando si affrontano argomenti complessi o sensibili, poiché permettono di esplorare in profondità le motivazioni e le percezioni dei partecipanti.

Nell'ambito della ricerca sono stati condotti sette focus group, ciascuno progettato e facilitato sulla base di tre diverse guide tematiche, predisposte in funzione del ruolo dei partecipanti. In particolare, tre focus group hanno coinvolto docenti attivi nelle scuole oggetto di osservazione etnografica; due sono stati realizzati con gruppi di studenti; uno ha visto la partecipazione di genitori; e uno è stato organizzato con funzionari comunali impegnati nell'ambito delle politiche educative e dell'accoglienza scolastica. Le guide, derivate dalle interviste semi-strutturate, sono state adattate per promuovere il confronto tra pari, stimolando l'espressione collettiva di punti di vista, esperienze e narrazioni divergenti attorno ai medesimi fenomeni.

7.6.4. Questionari semi-strutturati

La letteratura ha elaborato di numerose tipologie di questionario, distinguibili in base al grado di strutturazione e agli scopi conoscitivi perseguiti. Secondo Cohen et al. (2018), uno dei principi guida nella scelta dello strumento risiede nella dimensione del campione e nella natura dei dati ricercati: quanto più ampio è il campione, tanto più il questionario tende ad assumere una forma strutturata, chiusa e orientata alla quantificazione; al contrario, campioni più contenuti permettono l'impiego di strumenti maggiormente aperti, meno vincolati e fondati sull'uso del linguaggio naturale. I questionari vengono solitamente raggruppati in tre categorie (strutturati, semi-strutturati e non strutturati) in base al grado di standardizzazione delle domande e delle risposte consentite (Cohen et al., 2018; Oppenheim, 1992). I questionari strutturati si compongono principalmente di domande chiuse con opzioni di risposta predefinite, garantendo uniformità nei dati raccolti e facilitandone l'analisi quantitativa, ma con il rischio di una portata informativa più superficiale, della perdita di informazioni contestuali o di una forzatura le risposte entro categorie rigide definite a priori (Cohen et al., 2018). All'estremo opposto, i questionari non strutturati hanno una forma completamente aperta e presentano solo tracce generali o domande senza vincoli fissi, lasciando massima libertà espressiva ai rispondenti ma producendo dati eterogenei di difficile comparazione, oltre ad una grande difficoltà per la somministrazione (Oppenheim, 1992). I questionari semi-strutturati rappresentano una via intermedia: essi combinano domande predefinite con spazi per risposte aperte, "fissando l'agenda ma senza predefinire la natura delle risposte" (Cohen et al., 2018). In un contesto qualitativo e con finalità esplorative, l'adozione di un questionario semi-strutturato a domande aperte offre vantaggi significativi ma presenta anche alcuni

limiti specifici. Tra i punti di forza vi è la maggiore ricchezza e profondità delle informazioni ottenute: consentendo ai partecipanti di esprimersi con parole proprie, le risposte aperte forniscono esempi concreti, citazioni illustrative e possono far emergere questioni non anticipate dal ricercatore (Dörnyei & Dewaele, 2022). Inoltre, tale formato risulta particolarmente appropriato quando non è possibile anticipare la gamma completa delle risposte, evitando così di imporre scelte che potrebbero non rispecchiare la volontà dei partecipanti (Oppenheim, 1992). Al tempo stesso, il questionario aperto presenta alcuni limiti strutturali: le risposte risultano più difficili da codificare e comparare sistematicamente, rendendo meno praticabili approcci analitici di tipo quantitativo. Inoltre, la complessità nell'elaborazione e l'onerosità nella somministrazione limitano spesso l'ampiezza del campione, restringendo la generalizzabilità dei risultati e privilegiando l'approfondimento su scala contenuta.

Nel presente studio, la costruzione del questionario semi-strutturato (cfr. annessi) è avvenuta in continuità con le fasi precedenti dell'indagine (osservazione etnografica, interviste in profondità e focus group), dalle quali sono stati ricavati i temi e le domande chiave da porre ai partecipanti. Questo approccio sequenziale, in cui gli strumenti di rilevazione sono sviluppati sulla base dei risultati preliminari, ha garantito la coerenza tra le diverse fasi e ha consentito di approfondire e triangolare i risultati qualitativi emersi inizialmente (Creswell, 2014; Patton, 2015).

8. Analisi

L'ottavo capitolo raccoglie e presenta le analisi condotte nel corso della ricerca, articolandole in quattro sezioni distinte. Sebbene in fase preliminare questi percorsi analitici si siano inevitabilmente influenzati a vicenda, qui si è scelto di mantenerli separati per ragioni di chiarezza espositiva e di esaustività, rimandando alla discussione conclusiva una lettura integrata e orientata alle domande di ricerca. Le analisi comprendono: l'esame delle normative attraverso i metodi WPS (§8.1), un'analisi statistica descrittiva del database (§8.2), lo studio dei protocolli con gli stessi metodi (§8.3) e, infine, una *reflexive thematic analysis* condotta su diari di campo, interviste, focus group e questionari (§8.4).

8.1. L'analisi delle normative

L'analisi delle normative è stata condotta sui due documenti già presentati e discussi nel capitolo 5, dedicato al contesto istituzionale. Per l'esame si è fatto riferimento ai sei dimensioni previste dalla metodologia WPS, che costituiscono la griglia di lettura adottata. Tuttavia, si è deciso di escludere il sesto punto dalla trattazione: da un lato, perché ridondante rispetto alle dimensioni già affrontate nei passaggi precedenti, dall'altro perché verrà ripreso in modo più appropriato in una sezione successiva. La scelta di circoscrivere l'analisi a cinque aspetti consente quindi di concentrarsi sugli elementi più rilevanti e di evitare sovrapposizioni, mantenendo una linea argomentativa chiara e funzionale al disegno complessivo della ricerca.

8.1.1 Analisi delle Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri

Qual è il problema (rappresentato come tale)?

Le Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri del 2014 configurano la migrazione a scuola come un problema da gestire, più che come una condizione strutturale con cui la scuola debba misurarsi in termini trasformativi. L'inclusione scolastica viene rappresentata soprattutto come esigenza di governare l'accoglienza e l'integrazione attraverso una serie di strumenti prevalentemente tecnici: organizzativi (distribuzione "equilibrata" degli alunni), amministrativi (accoglienza e iscrizioni), didattico-valutativi (insegnamento dell'italiano L2, criteri di valutazione, esami) e di rete (rapporti tra scuole ed enti locali). L'attenzione si concentra in particolare su alcune criticità, considerate centrali e da contenere: le concentrazioni territoriali eccessive, i ritardi scolastici, le difficoltà linguistiche e il limitato coinvolgimento delle famiglie. La Premessa e la seconda parte del documento definiscono con chiarezza gli assi di intervento: la distribuzione equilibrata degli alunni, un'accoglienza descritta come sequenza di "adempimenti e provvedimenti", la valutazione da realizzare "nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani", l'orientamento scolastico e l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda. A questi si affiancano capitoli dedicati alle scuole con alta presenza di alunni stranieri, alla formazione del personale e all'istruzione degli adulti. In questa cornice, i neoarrivati (NAI) sono descritti

come portatori di un'urgenza eminentemente linguistica, da affrontare con un approccio intensivo e temporizzato: il testo raccomanda percorsi di L2 pari a "8–10 ore settimanali per una durata di 3–4 mesi" e organizza l'inserimento come processo scandito in "tre diverse fasi" (iniziale, ponte, consolidamento), ancorato al Quadro comune europeo di riferimento per le lingue.

Nelle *Linee guida* la rappresentazione dei NAI viene introdotta in contrapposizione con l'alunno di seconda generazione, attraverso l'immagine dei "*due lati opposti del 'pianeta' alunni stranieri*" (MIUR 2014, p. 5). In questo modo viene istituita una netta contrapposizione tra due esperienze scolastiche: da un lato i ragazzi nati in Italia e già scolarizzati, frequentemente percepiti come il versante positivo e riuscito dell'integrazione; dall'altro gli studenti appena giunti, costruiti come il versante problematico e fragile. La difficoltà dell'esperienza viene sintetizzata in una descrizione che li rappresenta come particolarmente problematici "*soprattutto se adolescenti*", raffigurandoli «*senza conoscenza della lingua italiana e delle regole, del funzionamento delle scuole, degli stili di insegnamento, a volte molto diversi da quelli del Paese di provenienza*» (MIUR 2014, p. 5). Questa contrapposizione non solo evidenzia due condizioni scolastiche opposte, ma pone i NAI come troppo estremo della vulnerabilità, legittimando interventi straordinari e misure differenziate per il loro inserimento. All'interno di questa cornice i NAI compaiono come un caso "critico" in particolare sul piano linguistico-curricolare e dell'ingresso scolastico: il problema viene costruito attorno all'urgenza di recuperare il gap linguistico, rappresentato come condizione imprescindibile per comunicare e accedere ai contenuti disciplinari. L'acquisizione dell'italiano L2 diventa dunque il perno su cui strutturare gli interventi e organizza tempi e fasi dell'accoglienza. A questa urgenza si legano altri nodi ritenuti centrali: la gestione delle fasi di apprendimento, la prevenzione dei ritardi e delle ripetenze e la definizione del percorso scolastico attraverso l'orientamento. La traduzione operativa di questa rappresentazione si ritrova nelle indicazioni ministeriali: percorsi intensivi di lingua di "8–10 ore settimanali per una durata di 3–4 mesi" e un inserimento graduale articolato in "tre diverse fasi" (iniziale, ponte, consolidamento), ancorate al Quadro comune europeo di riferimento per le lingue.

Quali presupposti/assunzioni sorreggono questa rappresentazione?

Tale rappresentazione si fonda su alcuni presupposti impliciti che definiscono la cornice concettuale delle *Linee guida*. In primo luogo, l'adozione della categoria ombrello "alunni stranieri" accomuna situazioni e biografie eterogenee sotto un'etichetta unica, con il rischio di naturalizzare la differenza come tratto stabile da governare. In secondo luogo, una *baseline* monolingue che assume l'italiano L2 come perno imprescindibile per l'accesso agli apprendimenti disciplinari, relegando il plurilinguismo e le lingue d'origine a una funzione ancillare. In terzo luogo, la scansione dei tempi scolastici consolida un approccio deficitario e centrato sul recupero: la guida tematizza i "ritardi scolastici" e la necessità di "contenerli", presupponendo la progressione lineare per età e classe come parametro di riferimento e

definendo così ogni differenza dallo standard come deficit da colmare. A ciò si aggiunge la costruzione della migrazione stessa come problema da gestire, una caratteristica resa visibile dall'allarme per le "concentrazioni" di studenti con cittadinanza non italiana e dal limite "non superiore al 30%", che trasforma la distribuzione numerica in priorità amministrativa. Infine, l'attenzione resta focalizzata sul singolo alunno, piuttosto che sulla dimensione collettiva della classe o sulle condizioni sistemiche che strutturano le possibilità di apprendimento. La scuola viene così implicitamente presentata come spazio neutro che accoglie e valuta, più che come istituzione capace di produrre barriere organizzative, simboliche e relazionali: l'enfasi su protocolli, documenti e adempimenti conferma questa impostazione.

In questa visione il NAI diventa un soggetto privo di competenze, collocato idealmente al "livello zero" dell'apprendimento linguistico e chiamato a compiere per intero il percorso di acquisizione. Nei documenti questa rappresentazione non viene mai tematizzata in modo esplicito: il profilo del neoarrivato non è descritto come figura autonoma, ma emerge indirettamente attraverso il richiamo alle procedure di iscrizione e alla raccolta di parametri relativi all'alunno che arriva. L'unica dimensione che viene invece esplicitata con chiarezza è il bisogno linguistico, che diventa la cifra distintiva dei NAI e la base della loro collocazione scolastica. A questi presupposti si affianca l'idea che l'inserimento linguistico segua un percorso lineare, articolato in fasi standardizzate, e che il ruolo di "facilitatore dell'apprendimento" possa essere esteso a tutti i docenti, senza però problematizzare i vincoli di tempo, formazione e risorse che tale trasferimento comporta. Un altro implicito rilevante riguarda l'età: i NAI più problematici sono infatti identificati nei preadolescenti e adolescenti, come esplicitato nel passaggio *«si fa in questo caso riferimento soprattutto agli alunni neo-arrivati ultratredicenni, provenienti da Paesi di lingua non latina»* (MIUR 2014, p. 13). Questa formulazione conferma l'assunzione che la vulnerabilità aumenti con l'età, rafforzando la costruzione dei NAI adolescenti come caso particolarmente critico e difficile da gestire.

Come si è formata questa rappresentazione?

Questa rappresentazione affonda le sue radici in una traiettoria normativa e programmatica avviata con la legge di riforma n. 53/2003, sviluppata attraverso la Circolare n. 24/2006, e il documento "La via italiana per la scuola interculturale" (2007). La stratificazione di questi riferimenti istituzionali, intrecciata con gli orientamenti europei sui curricula plurilingui e interculturali, ha consolidato l'idea che l'accoglienza scolastica debba essere organizzata attorno a protocolli, criteri di distribuzione degli alunni e percorsi di apprendimento dell'italiano L2.

La formalizzazione della figura dei NAI, tuttavia, è un'acquisizione relativamente recente della normativa: essa emerge in maniera esplicita solo negli ultimi documenti ministeriali, a partire proprio

dalle Linee guida del 2006, che per la prima volta iniziano a tematizzare in modo distinto il problema dei neoarrivati.

Cosa viene lasciato fuori? Dove sono i silenzi? Si può pensare il problema in modo diverso?

Restano escluse dal discorso alcune dimensioni cruciali. Il documento tace quasi del tutto sulle disuguaglianze strutturali (abitative, lavorative e territoriali) che influenzano in maniera determinante la composizione delle classi, limitandosi a proporre criteri di distribuzione senza interrogare le cause profonde delle concentrazioni. Allo stesso modo, non viene offerta un'analisi delle forme di discriminazione istituzionale, sociale e interpersonale che incidono sulle traiettorie scolastiche, mentre la questione della cittadinanza è trattata prevalentemente come contenuto curricolare (Cittadinanza e Costituzione), piuttosto che come accesso sostanziale a diritti civili e politici. Anche il tema del plurilinguismo rimane sullo sfondo: il documento dedica solo alcuni accenni ad attività plurilingui, senza mai elevarle a principio sistemico di organizzazione curricolare. L'attenzione si concentra quasi esclusivamente sull'italiano, considerato condizione di legittimo accesso al percorso scolastico, mentre non vi è alcun riferimento al bilinguismo scolastico o curricolare come possibilità strutturale. La valorizzazione della L1 è confinata a strumenti specifici e puntuali, come dimostra l'indicazione secondo cui «per conoscere l'alunno straniero neo-inserito, rilevandone anche le capacità in L1, si possono utilizzare i questionari plurilingui e le 'schede d'ingresso' in versione bilingue che si propongono di cogliere capacità logico-matematiche e di comprensione di un testo proposti nella lingua materna dell'alunno» (MIUR 2014, p. 19). Si tratta, tuttavia, di un'attenzione episodica e strumentale, che non mette realmente in discussione la centralità monolingue e nazional-curricolare dell'impianto complessivo.

Per i NAI, il silenzio più evidente riguarda la dimensione psico-sociale del post-arrivo (traumi, spaesamento, interruzioni biografiche) ridotta nelle Linee guida a una mera questione di alfabetizzazione linguistica e collocamento scolastico. Non viene tematizzata la complessità del benessere, né quella di un orientamento inteso anche in senso "fenomenologico", capace di sostenere i processi di ri-posizionamento degli studenti; allo stesso modo, la dimensione dell'orientamento come snodo cruciale nella costruzione dei percorsi formativi rimane poco problematizzata. Manca del tutto un riconoscimento dei punti di forza e delle competenze che i NAI portano con sé: la loro rappresentazione resta univocamente centrata sul deficit e sul bisogno di recupero. Non vi è inoltre attenzione alle differenze soggettive, né al modo in cui le diverse categorie che caratterizzano l'alunno possano combinarsi in maniera situata, incidendo sui percorsi scolastici. Ancora più marginale è il riferimento a come le differenze di contesto (socio-economiche, territoriali e scolastiche) condizionino concretamente le possibilità di inserimento. Infine, anche il ruolo delle famiglie appare confinato prevalentemente alla ricezione di informazioni, senza un reale coinvolgimento nella co-progettazione

dei percorsi educativi, nell'emersione dei diversi sistemi di valori e nella costruzione di un patto educativo. Accanto agli aspetti organizzativi e amministrativi, infatti, il documento sottolinea soltanto in termini generali l'importanza di instaurare un rapporto di ascolto con la famiglia per comprenderne le condizioni ed esigenze specifiche, ma senza riconoscerne pienamente la funzione di soggetto attivo nei processi di accoglienza.

“Così, oltre alle informazioni sull'alunno e agli aspetti organizzativi e amministrativi, assume una notevole importanza la relazione con le famiglie degli alunni. È infatti necessario da parte della scuola instaurare un rapporto di ascolto con la famiglia per comprenderne le specifiche condizioni ed esigenze.” (MIUR 2014, P. 12)

Quali effetti produce questa rappresentazione?

Gli effetti di questa rappresentazione sono molteplici. Sul piano discorsivo, si rafforza la dicotomia tra norma e bisogno speciale, in cui la lingua italiana diventa condizione di legittimazione al curriculum. Sul piano delle pratiche, il “ritardo” viene naturalizzato come attributo individuale, occultando il ruolo dei dispositivi scolastici (tempi, criteri valutativi, passaggi d'ordine).

Sul piano della soggettivazione, vengono prodotte figure tipiche: l'alunno straniero/NAI come soggetto da “recuperare e orientare”, la famiglia come utente da informare, il docente come facilitatore cui si chiede di supplire senza supporti strutturali adeguati.

Infine, gli effetti materiali toccano la distribuzione degli studenti (con possibili mobilità forzate e frammentazione delle reti comunitarie), l'orientamento (con rischi di canalizzazione verso percorsi tecnico-professionali) e il lavoro degli insegnanti (sovraccaricati da compiti aggiuntivi senza risorse dedicate).

8.1.2. Analisi di Orientamenti Interculturali 2022

Qual è il problema (rappresentato come tale)?

Gli *Orientamenti interculturali* (Osservatorio nazionale, 2022) rappresentano il problema non più soltanto come questione di gestione dell'ingresso scolastico, ma anche come una sfida sistemica. Il documento dichiara esplicitamente la necessità di coniugare “la specificità delle proposte integrative” rivolte agli studenti provenienti da contesti migratori (diritto alla scuola, apprendimento linguistico, mediazione, orientamento, prevenzione della dispersione) e “l'universalità dell'educazione interculturale per tutti” (educazione alla cittadinanza, valorizzazione del plurilinguismo, curricula aperti a contributi culturali non eurocentrici). Il problema, dunque, non è più soltanto quello di garantire l'accesso formale, ma di affrontare in maniera complessiva i divari educativi e sociali che persistono: povertà (il 29% delle famiglie straniere è in condizione di povertà assoluta contro il 5% delle famiglie italiane), bassa frequenza ai servizi 0–6, ritardi scolastici (29,9% contro 8,9% degli italiani), abbandoni e canalizzazioni nei percorsi tecnico-professionali. A queste criticità si aggiunge una maggiore

attenzione rispetto al passato ai processi sociali che influenzano la distribuzione degli alunni, come dimostrano le analisi sul fenomeno del white flight e sulla segregazione scolastica, che collegano il problema non solo all'ingresso ma anche alle dinamiche di scelta e abbandono da parte delle famiglie. L'accoglienza viene quindi approfondita con la complessità data dalla chiave sistemica, con un forte richiamo al ruolo dei territori e delle istituzioni locali: la regia è affidata agli Uffici scolastici regionali, agli ambiti territoriali e alle scuole polo, chiamati a stipulare patti educativi con enti locali, associazioni e terzo settore per rendere più equilibrata la distribuzione degli alunni e più solide le misure di supporto.

In questo quadro, i NAI vengono individuati come sottogruppo particolarmente fragile, che necessita di “un piano di accoglienza/accompagnamento/orientamento che sostenga la scolarità almeno nei primi due anni dall'ingresso a scuola” attraverso corsi intensivi di L2, tutoring e reti extra-scolastiche. La fragilità non è descritta solo in termini linguistici, ma è ricondotta anche agli effetti del processo migratorio, segnato dalla perdita di relazioni, affetti e attività lasciate nei Paesi di origine. Per questo motivo l'intervento non si limita al sostegno didattico, ma sottolinea l'importanza dell'inserimento sociale e relazionale dei neoarrivati, da promuovere attraverso percorsi di peer tutoring, collaborazione con le famiglie e coinvolgimento delle reti associative del territorio (Osservatorio nazionale, 2022, p. 20–21).

Quali presupposti o assunzioni sottendono questa rappresentazione del problema?

Alla base di questa rappresentazione si collocano alcuni presupposti. Primo, l'importanza di adottare un lessico inclusivo e sensibile: il documento invita a superare le denominazioni “alunni stranieri” o “alunni con cittadinanza non italiana”, ormai giudicate “inappropriate”, e a preferire la formula “alunni provenienti da contesti migratori”. Secondo, un orientamento diverso dal precedente che potremmo definire “universalistico-interculturale”: la scuola italiana è descritta come “normalità multiculturale” e le nuove generazioni come “nativi multiculturali”. Terzo, la lingua italiana rimane cardine assieme all'apprendimento della stessa come L2, declinata però in due assi distinti e complementari: ItalBASE per la comunicazione quotidiana e ItalSTUDIO per l'accesso ai contenuti disciplinari. Tuttavia, accanto a questa articolazione si ritrova ancora una visione deficitaria, che identifica gli alunni stranieri principalmente attraverso la categoria della “non italoфонia” (Osservatorio nazionale, 2022, p. 19), rischiando di ridurre la complessità dei loro percorsi a un bisogno linguistico da colmare. A questi assunti si affianca la convinzione che l'inclusione non sia solo compito dei docenti, ma il risultato di una regia di sistema che comprende USR, Scuole Polo e patti territoriali.

Per quanto riguarda l'accoglienza dei NAI, negli Orientamenti interculturali si inizia a parlare esplicitamente di un fenomeno complesso che investe più dimensioni della vita scolastica. L'accoglienza non è ridotta a un mero atto burocratico o a un percorso di supporto linguistico, ma viene descritta come un processo articolato che coinvolge aspetti amministrativi, organizzativi, affettivo-

relazionali, educativo-didattici e cognitivi, dei quali le istituzioni scolastiche devono farsi carico in modo integrato e sistematico (Ibidem).

Come si è formata questa rappresentazione?

Questa rappresentazione è il prodotto di una stratificazione normativa e culturale più recente rispetto alle Linee guida 2014. Essa si innesta infatti sulle precedenti policy (La via italiana, 2007; Diversi da chi?, 2015; le stesse Linee guida del 2006 e del 2014), ma vi innesta nuovi riferimenti: la legge 92/2019 sull'Educazione civica, il D. Lgs 65/2017 per il sistema integrato 0–6, il PNRR e i programmi europei FAMI come strumenti di finanziamento e capacity-building. Non meno rilevante è l'impatto della pandemia, che viene tematizzata come fattore di aggravamento delle disuguaglianze educative.

Cosa viene lasciato fuori? Dove sono i silenzi? Si può pensare il problema in modo diverso?

Anche in questo testo non mancano silenzi e aspetti non presi in carico. Se da un lato si segnala il rischio di “localizzazione dei diritti” legata a discrezionalità locali, dall'altro il documento non fissa standard vincolanti minimi di risorse e tempi, affidando molta responsabilità alla governance territoriale (dovuto anche alla natura di documento divulgativo e non di legge). Inoltre, pur dichiarando di voler valorizzare il plurilinguismo, resta irrisolta la tensione tra retorica valorizzante e pratiche realmente sistemiche: la L1 è riconosciuta (libri bilingui, biografie linguistiche), ma il perno rimane sempre l'italiano L2. Sul piano psico-sociale, vi è un riconoscimento più esplicito dello “spaesamento e disorientamento” degli studenti neoarrivati, ma manca un'analisi strutturata di trauma, benessere e salute mentale. Anche i punti di forza dei NAI (competenze pregresse, resilienza, capitale linguistico) sono scarsamente tematizzati, mentre il discorso continua a ruotare attorno alla compensazione dei divari. Particolare attenzione viene dedicata al dialogo con le famiglie e con lo studente, ma con finalità prevalentemente diagnostiche e procedurali, volte ad accertare competenze pregresse e a rendere comprensibile il funzionamento del sistema di accoglienza. Resta assente, invece, il riconoscimento del punto di vista delle famiglie come portatrici di valori e pratiche educative proprie e ancor più del NAI come soggetto di dialogo attivo, portatore di interessi e co-creatore di percorsi. In questo senso, manca ancora un vero orientamento fenomenologico, capace di mettere al centro le esperienze vissute, le percezioni e le modalità con cui i ragazzi interpretano e danno senso al loro inserimento scolastico e sociale.

Quali effetti produce questa rappresentazione?

Gli effetti discorsivi e materiali di questa rappresentazione sono evidenti. Da un lato, gli Orientamenti producono una narrativa in cui la scuola italiana è descritta come luogo di pluralismo “normale” e multiculturale e in cui gli studenti da contesti migratori diventano non più solo portatori di bisogni, ma anche di diritti e doveri. Dall'altro, però, la costruzione dei NAI come soggetto fragile da sostenere per due anni rischia di rinforzare un'etichetta prolungata, che può favorire processi di separazione se non

accompagnata da pratiche di piena inclusione curricolare. Sul piano organizzativo, la centralità attribuita a USR e Scuole Polo introduce un elemento di regia più solida, ma la mancanza di vincoli chiari lascia il rischio di disuguaglianze territoriali. Anche sul fronte dell'orientamento si registra un ambivalente doppio registro: da un lato la critica alle canalizzazioni (“consigli orientativi” che limitano le opportunità), dall'altro l'istituzionalizzazione del “riorientamento”, che può facilmente tradursi in percorsi meno selettivi per i figli dell'immigrazione.

È necessario che la scuola, con la collaborazione dei mediatori linguistico culturali, attivi un dialogo con l'alunno e la sua famiglia per accertare la scolarizzazione pregressa e acquisire conoscenze sul sistema scolastico di provenienza. Significa inoltre dare informazioni comprensibili agli allievi e alle loro famiglie sul sistema scolastico italiano, tracciare un profilo linguistico e cognitivo degli allievi, acquisire informazioni sul progetto migratorio della famiglia.

Tabella 23 Tabella di confronto dei documenti

WPR	2014 – Linee guida	2022 – Orientamenti interculturali
1. Qual è il problema rappresentato?	Generale: L'accoglienza è vista come problema di gestione scolastica: evitare concentrazioni, regolare iscrizioni, contenere i ritardi, insegnare L2 per l'accesso al curricolo. NAI: Descritti come urgenza linguistica: corsi L2 intensivi (8–10 ore per 3–4 mesi), inserimento in tre fasi (QCER).	Generale: Il problema è sistemico: ridurre divari educativi, sociali e culturali. Si intrecciano “specificità” (NAI, MSNA, sostegno linguistico) e “universalità” (educazione interculturale per tutti). NAI: Previsti piani biennali di accoglienza/accompagnamento/orientamento, con corsi L2, aiuto allo studio, peer tutoring e reti scuola–territorio.
2. Quali presupposti o assunzioni?	Generale: Uso della categoria ombrello “alunni stranieri”; baseline monolingue con centralità dell'italiano; tempi scolastici normalizzati (ritardi = deficit); scuola presentata come spazio neutro che accoglie e valuta. NAI: Presupposto che lo svantaggio si compensi con un pacchetto intensivo di L2 in tempi brevi. Tutti i docenti sono visti come “facilitatori”.	Generale: La scuola è descritta come normalità multiculturale, abitata da “nativi multiculturali”. Il lessico si aggiorna: “alunni provenienti da contesti migratori”. L2 distinta in ItalBASE e ItalSTUDIO; plurilinguismo valorizzato come risorsa. NAI: Presupposto che servano tempi lunghi e strumenti relazionali (spaesamento, tutor pari), oltre all'apprendimento linguistico.
3. Come si è formata la rappresentazione?	Generale: Radicata nella riforma n. 53/2003, nella Circolare 24/2006, nel documento <i>La via italiana</i> (2007), in <i>Cittadinanza e Costituzione</i> (2008) e nella Direttiva BES 2012. NAI: Rafforzata dall'istituzionalizzazione dei laboratori L2 e dall'uso del QCER come standard.	Generale: In continuità con i documenti precedenti, ma aggiornata con riferimenti più recenti: L. 92/2019 Educazione civica, D. Lgs 65/2017 sullo 0–6, PNRR e fondi FAMI. La pandemia viene tematizzata come aggravante delle disuguaglianze. NAI: Costruita attraverso piani biennali, tutoring e reti con il terzo settore, sperimentazioni di peer education e attenzione agli MSNA.

4. Cosa resta fuori? Dove sono i silenzi?	Generale: Poco spazio ai determinanti extra-scolastici (casa, lavoro, segregazione urbana). Nessuna attenzione a discriminazioni e razzializzazione. Plurilinguismo trattato in modo marginale. NAI: Assente la dimensione psico-sociale (traumi, spaesamento, benessere). Rappresentati quasi solo in termini di deficit linguistico.	Generale: Si riconosce il rischio di “localizzazione dei diritti”, ma senza fissare standard vincolanti. Plurilinguismo valorizzato ma non strutturale. NAI: Si menzionano spaesamento e disorientamento e l’importanza del tutoraggio, ma mancano strumenti concreti e standard minimi di risorse.
5. Quali effetti produce?	Generale: Rafforzata la dicotomia norma/bisogni speciali, con l’italiano come soglia di legittimazione. Effetti materiali: soglia del 30%, laboratori L2 intensivi. Soggettivazione: i docenti come facilitatori sovraccarichi, gli studenti come soggetti da recuperare. NAI: Attivati laboratori L2 intensivi (8–10 ore/3–4 mesi). Orientamento e passaggi scolastici con rischio di canalizzazione verso percorsi meno selettivi.	Generale: Discorsivamente, la scuola diventa “normalità multiculturale”; gli studenti migranti sono titolari di diritti e doveri. Effetti materiali: piani biennali, potenziamento della classe A23, governance affidata a USR e Scuole Polo. Rischio: attuazione disomogenea senza vincoli nazionali. NAI: Inseriti in percorsi lunghi di supporto (due anni), con peer tutoring e reti. Rischio di etichettamento prolungato come “NAI”.

8.1.3. Differenze ed evoluzioni

Sul piano operativo, un cambiamento evidente riguarda la concezione stessa dell’accoglienza. Nelle Linee guida del 2014 essa era pensata e descritta in chiave prevalentemente tecnico-amministrativa, come fase che precede l’inserimento nella classe del NAI. Quindi si trattava di una sequenza di protocolli e adempimenti da rispettare per regolare l’ingresso e la distribuzione degli studenti con cittadinanza non italiana. Negli Orientamenti interculturali del 2022, invece, l’accoglienza viene presentata come fenomeno complesso e olistico, che deve andare a intervenire su diversi fattori (individuali, relazionali e sociali) del fenomeno., Per questo richiede il coordinamento territoriale e la regia di attori diversi: Uffici scolastici regionali, scuole polo, patti educativi con gli enti locali e con il terzo settore. Questo passaggio segna un’evoluzione concettuale rilevante, poiché sposta l’attenzione dalla gestione burocratica dei flussi a una prospettiva più globale e sistemica, pur lasciando aperti diversi nodi critici.

Anche la rappresentazione del problema subisce una trasformazione. Nel 2014 il focus era centrato sulla necessità di contenere criticità specifiche: le concentrazioni territoriali, i ritardi scolastici e soprattutto le difficoltà linguistiche. L’italiano come lingua seconda veniva così posto come condizione imprescindibile per l’accesso al curriculum e per la piena partecipazione scolastica. Nel 2022, al contrario, il problema è ridefinito in termini più ampi e sistemici: non solo garantire l’ingresso e l’inserimento, ma affrontare i divari educativi, sociali e culturali che caratterizzano i percorsi degli studenti provenienti da contesti migratori. La strategia proposta è duplice: da un lato la “specificità” delle azioni mirate (diritto all’istruzione, sostegno linguistico, mediazione, orientamento, prevenzione della dispersione), dall’altro l’“universalità” dell’educazione interculturale, intesa come dimensione

trasversale che riguarda l'intera popolazione scolastica. In questa cornice la scuola è descritta come “normalità multiculturale”, non più come spazio da difendere rispetto alla differenza, ma come contesto in cui la pluralità è costitutiva.

I presupposti di fondo che sorreggono le due rappresentazioni rivelano la distanza tra i documenti. Nel 2014 la differenza è racchiusa nella categoria ombrello “alunni stranieri”, che presuppone un'omogeneità e rischia di naturalizzare la distanza culturale. L'impianto è sostanzialmente monolingue: il plurilinguismo compare solo in forma ancillare e subordinata all'italiano L2, mentre i tempi scolastici sono normalizzati secondo la progressione per età e classe. La scuola è così descritta come spazio neutro, che accoglie e valuta senza interrogarsi sulle proprie barriere organizzative e simboliche. Nel 2022, al contrario, la scuola italiana è rappresentata come contesto strutturalmente plurale, abitato da “nativi multiculturali”; il lessico si aggiorna (da “alunni stranieri” a “alunni provenienti da contesti migratori”).

8.1.4. Aree critiche e spunti di miglioramento

Il confronto tra le Linee guida del 2014 e gli Orientamenti interculturali del 2022 evidenzia un'evoluzione significativa, ma al tempo stesso mette in luce la persistenza di criticità strutturali che richiedono maggiore attenzione nei futuri documenti di indirizzo. Se da un lato si registra il passaggio da un'accoglienza intesa come pratica tecnico-amministrativa a una visione più sistemica e olistica, dall'altro permangono zone d'ombra che impediscono di tradurre pienamente in pratiche efficaci i principi dichiarati. Tra le questioni più rilevanti spiccano l'assenza di un'analisi approfondita delle disuguaglianze strutturali (legate a casa, lavoro e segregazione urbana) e delle forme di discriminazione e razzializzazione, che continuano a non trovare un'elaborazione organica nelle politiche scolastiche. Parimenti, il plurilinguismo non è ancora riconosciuto come vero e proprio modello curricolare, rimanendo subordinato all'italiano L2, nonostante i passi avanti registrati negli Orientamenti.

Sul piano dell'accoglienza, risulta necessario disambiguare meglio il concetto, rendendolo più accessibile e operativo per i professionisti della scuola. Essa non dovrebbe essere intesa unicamente come insieme di procedure, ma come processo multidimensionale che comprende anche il benessere, la salute mentale e i bisogni affettivi degli studenti. In questa prospettiva, il ruolo degli insegnanti va rafforzato non solo come “facilitatori” linguistici, ma come attori educativi in grado di intercettare precocemente campanelli d'allarme, attivare percorsi di presa in carico e lavorare criticamente sugli impliciti educativi così come sulle condizioni del contesto territoriale. Anche l'orientamento richiede un ripensamento: non può limitarsi a supportare la scelta dell'indirizzo scolastico, ma deve configurarsi come strumento di contrasto allo spaesamento e al disorientamento che caratterizzano l'esperienza dei NAI. Allo stesso modo, la valutazione necessita di essere ripensata in chiave più ampia, andando

oltre la sola verifica degli apprendimenti per includere dimensioni legate al benessere, all'adattamento e ad eventuali difficoltà cognitive o di apprendimento.

Un ulteriore nodo riguarda il dialogo educativo. Gli Orientamenti hanno ampliato l'attenzione al rapporto con le famiglie, ma rimane ancora insufficiente lo spazio riservato allo studente come soggetto attivo, portatore di valori, interessi e aspirazioni. Nei futuri documenti, i NAI dovrebbero essere riconosciuti non solo come destinatari di interventi di recupero, ma come co-creatori di percorsi, coinvolti nei processi decisionali che li riguardano.

Sul versante linguistico, pur riconoscendo la centralità dell'italiano L2, è necessario superare l'iperfocalizzazione che rischia di ridurre l'osservazione dei bisogni esclusivamente alla dimensione linguistica. In linea con la *critical applied linguistics* (Barad, 2003) e con le riflessioni di Cummins (2021), occorre riconoscere che un'attenzione esclusiva alla lingua può oscurare altre forme di comunicazione e altre barriere, in particolare quelle socioculturali. Nei futuri documenti sarebbe auspicabile riportare al centro dimensioni spesso trascurate: le dinamiche antropologiche, non ridotte a folklorizzazione o essenzializzazione; le relazioni sociali; lo sviluppo dell'agency e del posizionamento consapevole degli studenti nei sistemi socioculturali in cui sono inseriti.

In prospettiva, le politiche di accoglienza dovrebbero fornire strumenti concreti per sviluppare negli studenti capacità metariflessive, che consentano loro di elaborare criticamente la propria condizione di persone "a cavallo tra le culture", comprendere più a fondo i contesti in cui vivono, costruire aspettative realistiche e immaginare il proprio futuro in modo consapevole. Per raggiungere questi obiettivi è imprescindibile affrontare con maggiore decisione i conflitti sociali e le asimmetrie di potere che attraversano le relazioni educative e familiari, aspetti che diventano particolarmente rilevanti nei percorsi dei nuovi arrivi. Solo in questa direzione la scuola potrà trasformarsi in un autentico spazio di inclusione, capace di rispondere alle sfide complesse poste dalla migrazione e dall'accoglienza.

8.2. L'analisi del dataset dei livelli linguistico-comunicativi²³

L'analisi qui proposta si fonda sull'integrazione tra i dati della mappatura linguistica, realizzata su iniziativa del Servizio Immigrazione del Comune di Prato, e quelli del database del servizio di facilitazione linguistica, coordinato dalla cooperativa Pane&Rose. La mappatura viene condotta con cadenza triennale attraverso un test di competenza linguistica, progettato da un esperto di educazione linguistica e somministrato dai facilitatori al termine dell'anno scolastico, con l'obiettivo di restituire una fotografia attendibile del livello di competenza linguistico-comunicativa degli alunni non italofoeni. A seguito della rilevazione, viene redatto un report pubblico, consultabile online all'indirizzo: <https://www.pratomigranti.it/vivere/scuola/mappatura-linguistica/pagina466.html>. Il database del servizio di facilitazione linguistica, invece, viene compilato dai facilitatori due volte l'anno, all'inizio e alla conclusione del percorso scolastico, e raccoglie informazioni dettagliate non solo sul livello del test di ingresso, ma anche sulle diverse aree di apprendimento (comprensione, produzione orale e scritta, competenza lessicale), arricchite da osservazioni qualitative relative alle dinamiche relazionali e al rapporto tra pari. Ciascun parametro viene registrato sistematicamente in entrambe le rilevazioni, iniziale e finale, così da consentire un'analisi longitudinale capace di mettere in luce l'evoluzione degli apprendimenti e delle condizioni educative. L'incrocio tra mappatura e database ha reso possibile elaborare comparazioni più articolate e diacroniche, offrendo strumenti di osservazione privilegiati per misurare la progressione linguistica degli studenti nel corso dell'anno scolastico.

È necessario, tuttavia, sottolineare che il database non è stato concepito per finalità di ricerca quantitativa, ma per un uso operativo: ciò si traduce nella presenza di dati mancanti e nella difficoltà di identificare con esattezza la totalità della popolazione dei NAI e le loro caratteristiche. I risultati che ne derivano devono quindi essere intesi in chiave esplorativa, utili a delineare tendenze generali e a suggerire ipotesi interpretative, piuttosto che a restituire un quadro esaustivo e statisticamente incontrovertibile. Nonostante tali limiti, l'analisi costituisce una base significativa per cogliere le configurazioni complessive del fenomeno dei NAI a Prato e per orientare l'elaborazione di strategie territoriali mirate. Occorre inoltre precisare che il database si riferisce all'anno scolastico 2023/24 e non è dunque direttamente comparabile con i dati nazionali, relativi all'anno precedente; che la definizione di NAI adottata dal Comune include tutti gli alunni con cittadinanza non italiana giunti a partire da marzo 2023, comprendendo quindi anche coloro che hanno fatto ingresso a metà dell'anno scolastico 2022/23; e che gli alunni che iniziano il loro percorso in prima non vengono considerati NAI, poiché, di fatto, hanno cominciato il loro cammino scolastico contestualmente agli altri compagni. Non sono inoltre disponibili dati per le classi prime della scuola primaria. All'interno dell'analisi è stata poi valorizzata la variabile temporale connessa al momento dell'arrivo: distinguere tra alunni presenti sin

²³ L'analisi che presentiamo è stata riportata nel report della mappatura dei livelli linguistico comunicativi 2024

dall’inizio dell’anno e alunni entrati in corso d’opera risulta cruciale, poiché i primi consentono una pianificazione didattica programmata, mentre i secondi impongono un’accoglienza di tipo emergenziale. A ciò si aggiunge un’ulteriore peculiarità del contesto pratese, ossia la diffusione del fenomeno della cosiddetta “doppia migrazione”, che introduce elementi ulteriori di complessità rispetto alle traiettorie di arrivo più convenzionali. Il dibattito sul posizionamento di questi alunni è ancora aperto: resta da chiarire se la loro condizione debba essere ricondotta più propriamente al fenomeno dei NAI, alle seconde generazioni, oppure se richieda una propria specificità teorica e analitica. Si tratta di una questione di notevole rilevanza, che la letteratura non ha ancora affrontato in maniera compiuta e che merita quindi ulteriore approfondimento.

8.2.1. Distribuzione, tempistiche e nazionalità degli alunni NAI a Prato

L’analisi dei dati raccolti attraverso la mappatura linguistica e il database del servizio di facilitazione linguistica consente di delineare alcuni tratti salienti della presenza degli alunni neoarrivati (NAI) nel territorio pratese durante l’anno scolastico 2023/24.

Nel complesso, gli studenti NAI individuati sono 227, pari al 4,83% della popolazione complessiva inclusa nella mappatura. La loro distribuzione per ordine scolastico mostra una concentrazione significativa nella scuola secondaria di primo grado, dove è inserito circa il 65% del totale, mentre la scuola primaria accoglie poco più di un terzo (35,24%) (Tabella 24). Si tratta di una tendenza che appare coerente con le dinamiche migratorie locali: la secondaria di primo grado si configura come il livello scolastico maggiormente interessato dai nuovi arrivi, probabilmente in ragione dell’età di ingresso tipica dei percorsi migratori e del ricongiungimento familiare. Se si osserva il rapporto con la popolazione straniera complessiva, i NAI rappresentano il 3,28% degli alunni stranieri nella primaria e il 6,49% nella secondaria, confermando la maggiore incidenza del fenomeno nelle classi preadolescenziali.

Tabella 24 Alunni NAI divisi per ordine e comparati alla popolazione straniera totale

Ordine scolastico	NAI	% sul totale NAI	Tot Stranieri	% NAI su Stranieri
Primaria*	80	35,24%	2439	3,28%
Secondaria I grado	147	64,76%	2265	6,49%
Totale	227	100,00%	4704	4,83%

*Esclusa la prima elementare

Un secondo elemento rilevante riguarda le tempistiche di arrivo (Tabella 25). I dati mostrano che quasi uno studente su tre (31,72%) entra a scuola ad anno già avviato, con una distribuzione che non varia significativamente tra primaria e secondaria. Questa evidenza mette in luce una criticità ben nota agli insegnanti: mentre gli alunni giunti a settembre possono essere inseriti in un percorso programmato, quelli arrivati in corso d’anno richiedono un’accoglienza di tipo emergenziale, che non sempre trova

adeguati spazi organizzativi. L'impatto di tale variabile temporale non è trascurabile, poiché influenza la possibilità di pianificare interventi strutturati di apprendimento linguistico e di inclusione relazionale.

Tabella 25 Alunni NAI divisi per momento di arrivo

Momento dell'arrivo	primari a	% tempo di arrivi	secondari a	% tempo di arrivi	Totale NAI	% tempo di arrivi
A settembre	54	67,50%	101	68,71%	155	68,28%
In corso dell'anno	26	32,50%	46	31,29%	72	31,72%
Tot.	80	100,00%	147	100,00%	227	100,00%

Un terzo asse di analisi riguarda le appartenenze nazionali. Gli studenti NAI censiti appartengono complessivamente a 18 diverse nazionalità (Tabella 26), ma con un'evidente predominanza cinese: i minori provenienti dalla Cina rappresentano il 72,25% del totale, quota che cresce ulteriormente nella scuola secondaria (77,55%) e si riduce lievemente nella primaria (62,50%). Con un distacco marcato seguono gli alunni pakistani (6,17%), bengalesi (4,41%) e marocchini (4,41%). In posizione più marginale si collocano studenti di nazionalità albanese, georgiana, ucraina e peruviana, insieme a un insieme residuale di provenienze più frammentate. Il confronto con la distribuzione complessiva degli alunni stranieri (Tabella 27) evidenzia alcune divergenze significative: la nazionalità cinese risulta sovrarappresentata tra i NAI (+12,5%), mentre quella albanese è nettamente sottorappresentata (-11,5%). Emergono inoltre segnali di ridefinizione interna delle presenze, con un calo di alunni di origine nigeriana e romena e un incremento di studenti georgiani e ucraini.

Tabella 26 NAI suddivisi per nazionalità nei vari ordini scolastici

Nazionalità NAI						
	TOTALE		PRIMARIA		SECONDARIA	
Nazionalità	N° alunni	%	N°	%	N°	%
CINESE	164	72,25%	50	62,50%	114	77,55%
PAKISTANA	14	6,17%	7	8,75%	7	4,76%
BENGALESE	10	4,41%	5	6,25%	5	3,40%
MAROCCHINA	10	4,41%	4	5,00%	6	4,08%
ALBANESE	4	1,76%	2	2,50%	2	1,36%
GEORGIANA	4	1,76%	1	1,25%	3	2,04%
UCRAINA	4	1,76%	4	5,00%		0,00%
PERUVIANA	3	1,32%	2	2,50%	1	0,68%
Altro*	14	6,17%	5	6,25%	9	6,12%
Totale	227	100,00%	80	100,00%	147	100,00%
*Altre nazionalità presenti: egiziana, nigeriana, romena, senegalese, camerunense, cingalese, dominicana, filippina, guineiana, thailandese.						

Tabella 27 Differenza di distribuzione delle nazionalità nella mappatura generale e nel gruppo NAI

Confronto tra le nazionalità nella mappatura e tra i NAI			
	Totale	Primaria*	Secondaria
CINESE	+12,50%	+6,82%	+12,47%
PAKISTANA	+1,05%	+3,93%	-0,76%

BENGALESE	+2,82%	+4,50%	+2,03%
MAROCCHINA	-1,42%	-1,54%	-0,82%
ALBANESE	-11,50%	-12,46%	-9,68%
GEORGIANA	+1,51%	+0,98%	+1,82%
UCRAINA	+1,11%	+4,12%	-0,35%
PERUVIANA	+0,02%	+1,15%	-0,56%

** Non è stato possibile scorporare gli alunni della classe prima della primaria dal conteggio delle nazionalità totali*

Il dato relativo agli arrivi in corso d'anno (Tabella 28) conferma e amplifica questo quadro. Tra gli studenti giunti dopo l'inizio dell'anno scolastico, la prevalenza cinese cresce fino a superare l'80% del totale, seguita a grande distanza da pakistani e bengalesi, entrambi al 5,56%. In misura più contenuta compaiono anche studenti georgiani, marocchini, egiziani e peruviani, la cui presenza rimane tuttavia marginale. In termini comparativi, si osserva dunque un rafforzamento del peso della comunità cinese proprio nel segmento degli arrivi tardivi: nella secondaria, in particolare, questi studenti costituiscono quasi l'85% dei nuovi ingressi. Tale evidenza mette in luce un duplice ordine di problemi. Da un lato, la sovra rappresentazione cinese tra i NAI conferma la centralità di questa comunità nei flussi migratori pratesi; dall'altro, la concentrazione degli arrivi in corso d'anno suggerisce un elemento di pressione specifica sulle scuole, costrette a gestire l'accoglienza di alunni con percorsi linguistici e scolastici discontinui, in un contesto organizzativo che raramente dispone di margini di flessibilità.

Tabella 28 Distribuzione delle nazionalità arrivate nel corso dell'anno

Nazionalità arrivate in corso d'anno						
	Totale		PRIMARIA		SECONDARIA	
CINESE	58	80,56%	19	73,08%	39	84,78%
BENGALESE	4	5,56%	2	7,69%	2	4,35%
PAKISTANA	4	5,56%	2	7,69%	2	4,35%
GEORGIANA	2	2,78%		0,00%	2	4,35%
MAROCCHINA	2	2,78%	1	3,85%	1	2,17%
EGIZIANA	1	1,39%	1	3,85%		0,00%
PERUVIANA	1	1,39%	1	3,85%		0,00%
Totale complessivo	72	100,00%	26	100,00%	46	100,00%

8.2.2. Distribuzione territoriale degli alunni NAI nelle scuole di Prato

La distribuzione degli alunni neoarrivati (NAI) all'interno del sistema scolastico pratese risulta concentrata in modo significativo in alcuni Istituti Comprensivi (Tabella 29). Nel complesso, sono quattordici gli IC che accolgono studenti NAI, ma i dati mostrano con chiarezza come pochi poli sostengano il carico principale. In particolare, i primi tre istituti (Mascagni, Malaparte e Marco Polo) raccolgono da soli oltre la metà del totale comunale (51,4%). Se lo sguardo si allarga ai primi sette istituti (Mascagni, Malaparte, Marco Polo, Puddu, Castellani, Primo Levi e Cicognini), la percentuale sale all'81,5%. Tra questi, l'IC Mascagni si distingue nettamente: con 67 alunni NAI, pari al 29,52% del totale, rappresenta da solo quasi un terzo dell'intero fenomeno a livello cittadino.

Tabella 29 NAI suddivisi per istituto comprensivo di accoglienza

	NAI Totali	% sul totale	A settembre	Durante l'anno	Totali mappatura	Nai su totale
Mascagni	67	29,52%	31	36	677	2,66%
Malaparte	25	11,01%	20	5	483	3,73%
Marco Polo	25	11,01%	17	8	455	3,96%
Puddu	21	9,25%	14	7	357	5,04%
Castellani	18	7,93%	10	8	317	5,68%
Primo Levi	17	7,49%	13	4	274	6,57%
Cicognini	12	5,29%	12		184	9,78%
Convenevo	9	3,96%	9		253	7,11%
Don Milani	8	3,52%	8		326	5,52%
Lippi	7	3,08%	7		502	3,59%
Gandhi	5	2,20%	5		202	8,91%
Mazzoni	5	2,20%	5		201	8,96%
Cironi	4	1,76%		4	257	7,00%
Pacetti	4	1,76%	4		208	8,65%

L'analisi disaggregata per ordine scolastico restituisce un quadro più sfumato. Nella scuola primaria, la distribuzione dei NAI tra i plessi appare relativamente equilibrata (Tabella 30): i quattordici plessi coinvolti mostrano infatti una presenza che, pur con alcune differenze, non raggiunge concentrazioni estreme. In questo ordine, spiccano i plessi Filzi, Borgonuovo e Collodi, ciascuno con circa il 10% degli alunni NAI della primaria, mentre altri (come Rodari o Iqbal) accolgono numeri molto più contenuti. L'impressione generale è quella di una dispersione che, pur non perfetta, garantisce una certa diffusione territoriale del fenomeno.

Tabella 30 NAI suddivisi per plessi, scuole primarie

NAI plessi primaria				
Plesso	Totale		Settembre	Corso dell'anno
FILZI	9	11,25%	5	4
BORGONUOVO	8	10,00%	5	3
COLLODI	8	10,00%	8	
CILIANI	7	8,75%	7	
DON MILANI	7	8,75%	7	
MARCOCCI - primaria	7	8,75%	7	
MASCAGNI	7	8,75%		7
GUASTI	6	7,50%	6	
D ACQUISTO	5	6,25%	5	
FROSINI	4	5,00%		4
LE FONTI	4	5,00%	4	
PUDDU	4	5,00%		4
RODARI	3	3,75%		3
IQBAL	1	1,25%		1
Totale complessivo	80	100,00%	54	26

Diverso è il discorso per la scuola secondaria di primo grado (Tabella 31). Qui la presenza dei NAI risulta più polarizzata, con livelli di concentrazione che incidono inevitabilmente sull'organizzazione interna e sulla qualità degli interventi educativi. Il plesso Buricchi accoglie da solo 48 studenti NAI, pari al 32,65%

del totale delle secondarie, una quota che supera di gran lunga quella di ogni altro plesso. Seguono, con numeri sensibilmente più bassi, Malaparte (11,56%), Isola di Lero (9,52%) e Tintori (8,84%). Gli altri istituti presentano percentuali progressivamente decrescenti, fino ad arrivare a plessi marginali come Sem Benelli, che ospita un solo alunno NAI. La concentrazione osservata nel caso di Buricchi suggerisce un forte squilibrio distributivo: il rischio è quello di creare micro-contesti scolastici in cui la presenza dei NAI diventa strutturale e quantitativamente rilevante, mentre altrove rimane residuale.

Tabella 31 Nai suddivisi per plessi, scuole secondarie

NAI plessi secondaria				
Plesso	Totale		Settembre	Corso dell'anno
BURICCHI	48	32,65%	26	22
MALAPARTE	17	11,56%	12	5
ISOLA DI LERO	14	9,52%	14	
TINTORI	13	8,84%	5	8
CICOGNINI - secondaria	12	8,16%	12	
MARCOCCI - secondaria	10	6,80%	6	4
SER LAPO MAZZEI	10	6,80%	6	4
CONVENEVOLE DA PRATO	5	3,40%	5	
MAZZONI	5	3,40%	5	
ZIPOLI	5	3,40%	5	
DALLA CHIESA - secondaria	4	2,72%	4	
PIER CIRONI	3	2,04%		3
SEM BENELLI	1	0,68%	1	
Totale complessivo	147	100,00%	101	46

8.2.3. Inserimento degli alunni NAI rispetto all'età anagrafica

Uno degli aspetti più delicati nei percorsi scolastici dei NAI riguarda l'inserimento in una classe corrispondente o meno alla loro età anagrafica. A livello nazionale, le linee guida prevedono che l'alunno neoarrivato venga collocato nella classe corrispondente all'età, salvo motivate eccezioni; tuttavia, l'analisi dei dati pratesi mostra una realtà piuttosto distante da questa indicazione. Su 131 studenti per i quali è stato possibile verificare la corrispondenza tra età e inserimento, oltre due terzi (67,94%) risultano inseriti in una classe inferiore rispetto a quella prevista. Soltanto una minoranza, pari al 32,06%, frequenta la classe corrispondente alla propria età (Tabella 32). Tale tendenza riguarda sia gli alunni giunti a settembre (69,79% in classi inferiori) sia quelli arrivati in corso d'anno (62,86%), segnalando che la scelta di abbassare la classe di inserimento non sembra dipendere in modo sostanziale dal momento dell'ingresso.

Tabella 32 Numero di alunni NAI inseriti nella classe corrispondente all'età o in classi inferiori

Alunni inseriti nelle classi in base all'età				
	Corretta		Inferiore	
Da settembre	29	30,21%	67	69,79%
In corso anno	13	37,14%	22	62,86%
Totale	42	32,06%	89	67,94%

L'analisi del dettaglio rivela inoltre che, nella maggior parte dei casi, il "ritardo scolastico" si limita a un solo anno (92,13% dei casi), ma non mancano situazioni più critiche: il 7,87% degli studenti è infatti collocato in classi con un divario di due anni rispetto all'età anagrafica (Tabella 33). Questi inserimenti più drastici, sebbene minoritari, non sono privi di implicazioni: oltre a un possibile impatto sulla percezione di sé degli studenti, pongono questioni delicate legate alla motivazione, alla socializzazione e al riconoscimento delle competenze pregresse.

Tabella 33 Dettaglio dell'inserimento in classi inferiori

Dettaglio alunni inseriti in classi inferiori all'età					
	Inferiore di 1 anno		Inferiore di 2 anni		Tot
Da settembre	61	91,04%	6	8,96%	67
In corso anno	21	95,45%	1	4,55%	22
Totale	82	92,13%	7	7,87%	89

La distribuzione varia in maniera significativa a seconda dell'ordine scolastico. Nella scuola primaria, poco più della metà degli studenti NAI (57,41%) è inserita in una classe inferiore, mentre il 42,59% si colloca nella classe corretta. La situazione appare sensibilmente più marcata nella scuola secondaria di primo grado, dove la percentuale di inserimenti in classi inferiori sale al 75,32%, lasciando soltanto un quarto degli alunni (24,68%) nella classe corrispondente all'età (Tabella 34). In altre parole, la secondaria di primo grado si configura come l'ordine scolastico in cui la discrepanza tra età anagrafica e inserimento è più evidente e sistematica.

Tabella 34 Inserimento in classe suddivisi per ordini scolastici

Inserimenti nelle classi per ordine scolastico					
	Corretta		Inferiore		Tot
Primaria	23	42,59%	31	57,41%	54
Secondaria	19	24,68%	58	75,32%	77

8.2.4. Distribuzione dei livelli linguistici degli alunni NAI

L'analisi dei livelli linguistici restituisce un quadro articolato, in cui emerge con chiarezza la concentrazione degli alunni NAI nelle fasce più basse di competenza. Su 227 studenti, è stato possibile esaminare il livello di 210, di cui 75 inseriti nella scuola primaria e 135 nella secondaria di primo grado. Nel complesso, quasi sette alunni su dieci (67,14%) si collocano nei primi tre livelli linguistici, a testimonianza di una condizione di partenza caratterizzata da fragilità diffuse. In particolare, il livello A1 raccoglie da solo il 30,95% degli alunni, mentre il 26,67% si posiziona al livello preA1/A1 e il 19,05% in A1/A2 (Tabella 35). La distribuzione varia in base all'ordine scolastico: nella primaria il livello preA1 raggiunge il 18,67%, contro appena il 4,44% della secondaria, segnalando che nella fascia più giovane è più frequente la presenza di studenti con competenze linguistiche pressoché nulle. Al contrario, il

livello A1/A2, che indica un progresso verso una competenza funzionale, risulta più consistente nella secondaria (23,70%) rispetto alla primaria (10,67%).

Tabella 35 Livelli linguistici degli alunni NAI nella mappatura

MAPPATURA LIVELLI LINGUISTICI NAI						
LIVELLO LINGUISTICI	PRIMARIA		SECONDARIA		TOTALE	
	N°	% TOTALE	N°	% TOTALE	N°	% TOTALE
PRE A1	14	18,67%	6	4,44%	20	9,52%
PRE A1/A1	19	25,33%	37	27,41%	56	26,67%
A1	24	32,00%	41	30,37%	65	30,95%
A1/A2	8	10,67%	32	23,70%	40	19,05%
A2	7	9,33%	15	11,11%	22	10,48%
A2/B1	2	2,67%	3	2,22%	5	2,38%
B1	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
CQN	1	1,33%	0	0,00%	1	0,48%
CN	0	0,00%	1	0,74%	1	0,48%
Totale	75	100,00%	135	100,00%	210	100,00%

Il confronto con la mappatura complessiva degli alunni stranieri mostra con evidenza come la curva dei NAI sia nettamente spostata verso il basso. Se nella popolazione straniera totale il 15% si colloca nei tre livelli più bassi, tra i NAI la percentuale sale al 67,14% (Tabella 36, Figura 39). Le differenze si fanno ancora più marcate osservando i livelli intermedi: al livello A2, ad esempio, i NAI si fermano al 10,48% contro il 19,65% generale e, nella fascia A2/B1, la forbice si amplia ulteriormente (2,38% contro 10,73%). Ancora più eloquente è la quasi totale assenza di NAI nei livelli più alti (B1 e oltre), dove la mappatura generale registra invece percentuali non trascurabili. In altri termini, i NAI contribuiscono in maniera significativa ad abbassare la media complessiva, evidenziando la distanza che separa i loro percorsi iniziali da quelli degli alunni stranieri già stabilizzati.

Tabella 36 Comparazione tra i livelli linguistici NAI e quelli della mappatura generale

Differenze percentuali tra i livelli linguistici NAI e il totale						
	Primaria		Secondaria		Totale	
	Nai	Mappatura*	Nai	Mappatura*	Nai	Mappatura*
PRE A1	18,67%	2,83%	4,44%	0,33%	9,52%	1,65%
PRE A1/A1	25,33%	5,92%	27,41%	1,50%	26,67%	3,83%
A1	32,00%	13,11%	30,37%	5,54%	30,95%	9,52%
A1/A2	10,67%	13,41%	23,70%	21,69%	19,05%	17,33%
A2	9,33%	16,41%	11,11%	23,24%	10,48%	19,65%
A2/B1	2,67%	10,74%	2,22%	10,70%	2,38%	10,73%
B1	0,00%	3,09%	0,00%	4,04%	0,00%	3,54%
CQN	1,33%	34,48%	0,74%	32,96%	0,95%	33,76%
CN						
*=TOT- NAI						

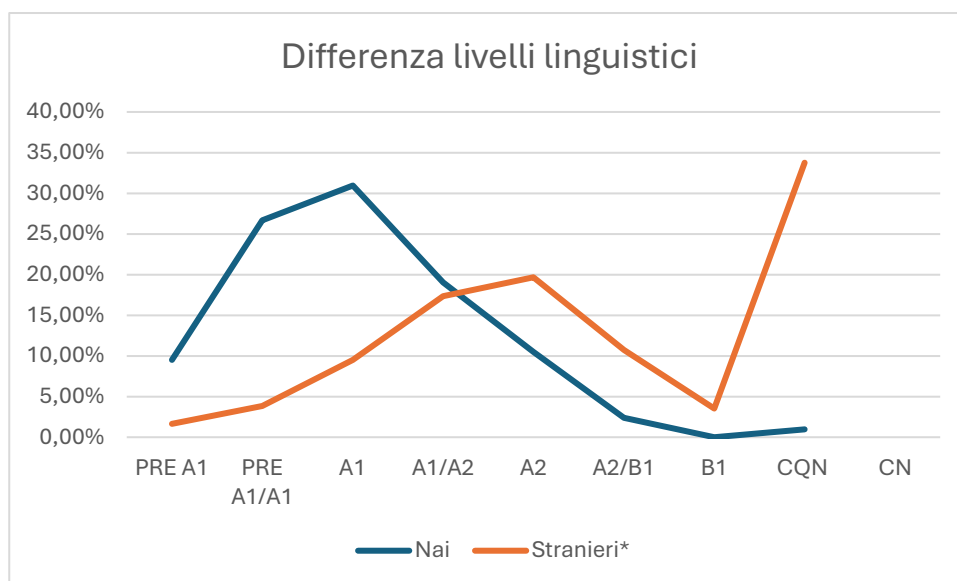


Figura 39 Differenza tra livelli linguistici NAI e generali

Un ulteriore fattore che incide in maniera rilevante è il momento di arrivo. La correlazione tra tempo di permanenza in Italia e progressi linguistici appare evidente: tra gli studenti entrati a scuola durante l'anno, il 90% si colloca nei tre livelli più bassi, con picchi di concentrazione nel livello preA1/A1 (45,71%) e nel preA1 (21,43%). Tra gli alunni giunti a settembre, invece, la percentuale scende al 55,71%, con appena il 3,57% nel livello più basso (preA1) (Tabella 37, Figura 40). Si tratta di una differenza attesa, ma non per questo meno rilevante: l'ingresso a metà percorso riduce drasticamente le opportunità di apprendimento, non solo in termini linguistici ma anche relazionali, poiché ostacola la possibilità di costruire legami di continuità con compagni e insegnanti.

Tabella 37 Focus su livello linguistico e momento dell'arrivo del NAI nella scuola italiana

Differenza tra i livelli a seconda del momento di arrivo						
LIVELLO LINGUISTICI	PRIMARIA		SECONDARIA		TOTALE	
	Settembre	Anno	Settembre	Anno	Settembre	Anno
PRE A1	5,88%	45,83%	2,25%	8,70%	3,57%	21,43%
PRE A1/A1	17,65%	41,67%	16,85%	47,83%	17,14%	45,71%
A1	41,18%	12,50%	31,46%	28,26%	35,00%	22,86%
A1/A2	15,69%	0,00%	30,34%	10,87%	25,00%	7,14%
A2	13,73%	0,00%	14,61%	4,35%	14,29%	2,86%
A2/B1	3,92%	0,00%	3,37%	0,00%	3,57%	0,00%
B1	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
CQN + CN	1,96%	0,00%	1,12%	0,00%	1,43%	0,00%

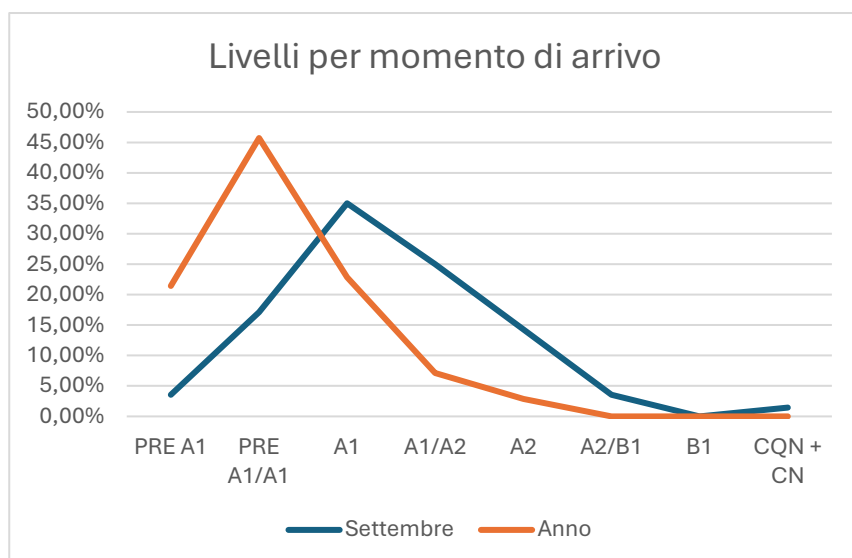


Figura 40 Distribuzioni dei livelli linguistici in base al momento di arrivo

Se si analizza la distribuzione dei NAI all'interno dei livelli linguistici complessivi (Tabella 38 Incidenza dei NAI sul livello linguistico totale), emerge un ulteriore dato di interesse. Nonostante la maggior parte di essi si trovi nei livelli bassi, la loro incidenza percentuale rispetto all'intera popolazione straniera non è sempre predominante. Nella primaria, ad esempio, i NAI costituiscono soltanto l'11,95% degli alunni collocati nel livello preA1/A1 e il 17,28% di quelli in preA1. La situazione cambia radicalmente nella secondaria, dove i NAI rappresentano il 53,62% dei preA1/A1 e il 46,15% dei preA1. In altre parole, la secondaria non solo accoglie un numero maggiore di NAI, ma concentra anche la quota più significativa di studenti nei livelli minimi di competenza.

Tabella 38 Incidenza dei NAI sul livello linguistico totale

COMPARAZIONE CON TOTALE STRANIERI									
ORDINE	PRIMARIA			SECONDARIA			TOTALE		
Liv. Lingua	TOT	NAI	% NAI SU TOT	TOT	NAI	% NAI SU TOT	TOT	NAI	% NAI SU TOT
PRE A1	81	14	17,28%	13	6	46,15%	94	20	21,28%
PRE A1/A1	159	19	11,95%	69	37	53,62%	228	56	24,56%
A1	334	24	7,19%	159	41	25,79%	493	65	13,18%
A1/A2	325	8	2,46%	494	32	6,48%	819	40	4,88%
A2	395	7	1,77%	510	15	2,94%	905	22	2,43%
A2/B1	256	2	0,78%	231	3	1,30%	487	5	1,03%
B1	73	0	0,00%	86	0	0,00%	159	0	0,00%
CQN	816	1	0,12%	703	1	0,14%	1519	2	0,13%
CN									

8.2.5. Apprendimento linguistico durante l'anno scolastico

L'analisi longitudinale dei livelli linguistici consente di osservare in modo più ravvicinato l'evoluzione delle competenze degli alunni NAI nel corso dell'anno scolastico. A inizio anno, la maggior parte di essi si colloca nelle fasce più basse: il 48,89% si trova al livello preA1/A1 e il 22,96% addirittura in preA1, segnalando una condizione di partenza caratterizzata da gravi limiti di comprensione e produzione

(Tabella 39). La media dei livelli iniziali, pari a 2,19, si colloca appena sopra la fascia preA1/A1, mentre la mediana e la moda coincidono sul valore 2, confermando che la concentrazione degli studenti è soprattutto nelle prime soglie di apprendimento. La deviazione standard (0,97) e i valori dei percentili (25°=2; 75°=3) mostrano inoltre una distribuzione piuttosto compatta, con scostamenti contenuti attorno a una zona linguistica di minima competenza.

Al termine dell'anno scolastico, la curva dei livelli si sposta in maniera significativa verso l'alto. La quota di studenti nel livello A1 raggiunge il 35,56%, mentre un ulteriore 25,19% si colloca ad A1/A2 e il 14,07% ad A2. Le fasce più basse si riducono sensibilmente: il preA1 passa dal 22,96% al 3,70% e il preA1/A1 dal 48,89% al 17,78% (Tabella 39, Figura 41). In termini sintetici, la media sale a 3,39, la mediana e la moda si spostano entrambe a 3 e la deviazione standard aumenta leggermente a 1,15, segnalando che i progressi hanno ampliato la dispersione tra gli studenti (Tabella 40). Si può dunque affermare che, nel complesso, vi sia stato uno slittamento generale verso livelli più alti, relativamente omogeneo ma con una crescita di differenziazione interna.

Tabella 39 Frequenza dei livelli linguistici dei NAI ad inizio anno e a fine anno

Frequenza dei livelli linguistici generali a inizio e fine anno				
Livello	Inizio anno		Fine anno	
PreA1	31	22,96%	5	3,70%
PreA1/A1	66	48,89%	24	17,78%
A1	23	17,04%	48	35,56%
A1/A2	13	9,63%	34	25,19%
A2	1	0,74%	19	14,07%
A2/B1	1	0,74%	5	3,70%
Tot	135	100,00%	135	100,00%

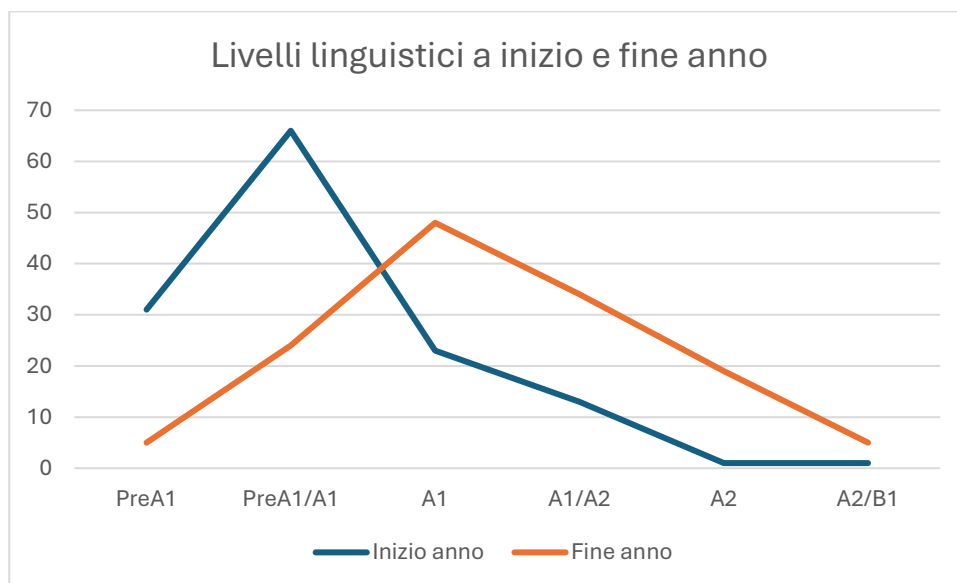


Figura 41 Comparazione tra livelli linguistici a inizio e a fine anno

Tabella 40 Analisi descrittive longitudinali

Statistiche descrittive			
	Inizio anno	Fine anno	Differenza
Media	2,19	3,39	1,20
Mediana	2	3	1
Moda	2	3	1
Deviazione standard	0,97	1,15	0,18
Percentile 25	2	3	1
Percentile 75	3	4	1
Range	5	5	0

Se si osservano i progressi individuali (Tabella 41, Figura 42), emerge che oltre tre quarti degli alunni (77,78%) hanno migliorato di almeno un livello durante l'anno. Tra questi, il 37,78% è avanzato di un livello, il 34,07% di due e una piccola percentuale (5,19%) ha guadagnato addirittura tre livelli. Tuttavia, il 19,26% non mostra alcun progresso misurabile e un numero marginale di studenti (3 in totale) registra addirittura un arretramento. Si tratta di una quota non trascurabile, che solleva interrogativi sulla capacità delle scuole di intercettare le difficoltà più profonde e di accompagnare con continuità i percorsi individuali.

Tabella 41 Trend dei progressi divisi per ordine scolastico

Trend dei progressi divisi per ordine scolastico							
livelli acquisiti		Totale		Primaria		Secondaria	
-2	1	0,74%	1	2,08%	0	0,00%	
-1	3	2,22%	3	6,25%	0	0,00%	
0	26	19,26%	13	27,08%	13	14,94%	
1	51	37,78%	15	31,25%	36	41,38%	
2	46	34,07%	15	31,25%	31	35,63%	
3	7	5,19%	1	2,08%	6	6,90%	
4	1	0,74%	0	0,00%	1	1,15%	

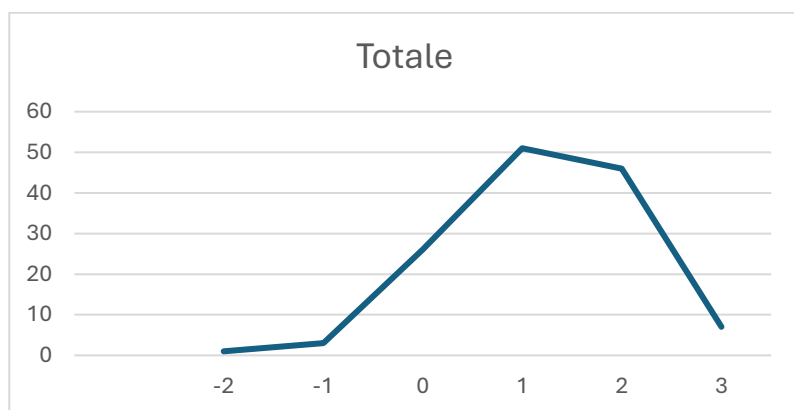


Figura 42 Distribuzione dei progressi linguistici

La scomposizione dei dati per ordine scolastico offre ulteriori spunti di riflessione. Alla primaria, più di un quarto degli studenti (27,08%) non compie alcun passo avanti, mentre nella secondaria la percentuale scende al 14,94% (Figura 43). Allo stesso tempo, la secondaria concentra la maggior parte dei progressi più consistenti: il 35,63% degli alunni avanza di due livelli, contro il 31,25% della primaria, e il 6,90% migliora di tre livelli (rispetto al 2,08% della primaria). Questi dati suggeriscono che, pur partendo da una condizione più critica, la secondaria di primo grado riesce a produrre progressi più marcati, probabilmente grazie a un maggiore numero di ore di insegnamento, a una didattica più strutturata o a una maggiore intensità degli interventi di facilitazione linguistica. La primaria, invece, sembra più esposta al rischio di immobilità, con una quota più alta di studenti che rimangono stabili nei livelli iniziali.

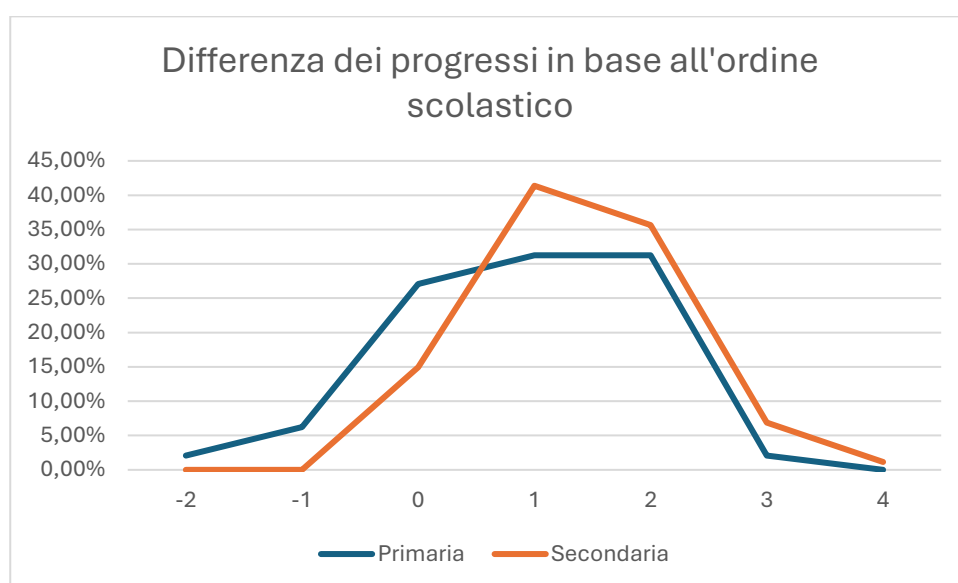


Figura 43 Differenza dei progressi in base all'ordine scolastico

8.2.6. Conclusioni sull'analisi statistica

L'analisi condotta sui dati relativi agli alunni NAI a Prato consente di trarre alcune considerazioni di sintesi che, pur nella loro parzialità, restituiscono la complessità del fenomeno e pongono interrogativi rilevanti per le pratiche educative e per le politiche territoriali. Le analisi quantitative mettono in evidenza cinque elementi cardine: la forte ma non omogenea presenza della nazionalità cinese, la distribuzione eterogenea degli arrivi sul territorio, l'ampio ricorso all'inserimento in classi inferiori, una progressione linguistica che riguarda la maggioranza ma lascia indietro un gruppo consistente e, infine, la presenza di studenti che, pur non essendo neoarrivati, permangono nei livelli più bassi.

Nazionalità

Un primo nodo riguarda la questione della nazionalità. Il dato che segnala la netta prevalenza degli alunni di origine cinese non deve indurre a leggere tale presenza come un blocco omogeneo e indistinto. È necessario, piuttosto, considerare la pluralità di fattori che attraversano questo gruppo: il genere, le

differenti condizioni economiche e lavorative delle famiglie, i contesti di provenienza (urbani o rurali), le modalità e le traiettorie migratorie.

Distribuzione territoriale

Allo stesso tempo, la collocazione nel territorio pratese, caratterizzato da una forte presenza cinese già consolidata, può attenuare gli effetti di spaesamento che normalmente accompagnano i primi mesi di scolarizzazione, grazie alla possibilità di trovare compagni, reti di famiglie e spazi di continuità linguistica e culturale. Questa stessa continuità, tuttavia, non è priva di ambivalenze: l'uso prevalente della lingua madre in classe può rallentare l'apprendimento dell'italiano e la prevalenza numerica di una sola nazionalità rischia di generare dinamiche di esclusione etnica o di ridurre la visibilità dei bisogni di studenti appartenenti ad altre comunità, più isolate e meno tutelate. È quindi fondamentale non ridurre l'attenzione al solo gruppo prevalente, ma mantenere uno sguardo capace di cogliere la specificità e la vulnerabilità di ciascun alunno.

Inserimento nelle classi

Un terzo elemento critico riguarda le modalità di inserimento nelle classi. Le linee guida ministeriali (MIUR 2014; MIUR 2015) prevedono che l'assegnazione avvenga in via generale in base all'età anagrafica, salvo motivate eccezioni. I dati pratesi, al contrario, mostrano una prassi largamente difforme: il 67,9% degli alunni NAI è stato collocato in una classe inferiore rispetto alla propria età, con punte che superano il 75% nella scuola secondaria di primo grado. In una quota non trascurabile di casi (7,9%) la discrepanza arriva a due anni. Si tratta di una pratica che, lungi dall'essere episodica, sembra configurarsi come risposta strutturale a difficoltà organizzative e didattiche più che come misura calibrata sui bisogni individuali. È necessario interrogarsi su questa tendenza: se da un lato essa può rappresentare un tentativo di offrire un contesto meno esigente e più gestibile, dall'altro rischia di compromettere il percorso scolastico degli alunni, prolungando la permanenza nel sistema e incidendo negativamente sulla percezione di sé e sulla socializzazione. Una riflessione aperta, che coinvolga dirigenti e insegnanti, appare indispensabile per comprendere le ragioni profonde di questa prassi e per individuare strategie di accompagnamento che non scarichino sugli alunni le criticità strutturali del sistema.

Competenze linguistico-comunicative

Il quarto ambito di riflessione riguarda la competenza linguistico-comunicativa. I dati in ingresso hanno restituito un quadro solo in parte atteso: pur collocandosi per l'88,9% nei primi tre livelli linguistici, soltanto il 23% degli studenti risulta nel livello più basso (preA1), mentre la maggioranza si distribuisce tra preA1/A1 (48,9%) e A1 (17%). Una possibile spiegazione è che molti degli studenti censiti non siano arrivati a settembre, ma già nel corso dell'anno precedente, avendo quindi avuto modo di acquisire

competenze di base prima della rilevazione iniziale. Questa ipotesi, pur non suffragata da dati certi, sembra la più plausibile, soprattutto se si considera la sostanziale sovrapposizione dei profili linguistici di chi arriva a settembre e di chi entra in corso d'anno. Ne deriva una considerazione rilevante: la maggioranza dei NAI a Prato non fa il proprio ingresso in concomitanza con l'avvio delle lezioni, ma in momenti successivi, con un impatto significativo sull'organizzazione didattica e sui processi di accoglienza.

L'analisi longitudinale delle traiettorie di apprendimento evidenzia comunque un miglioramento complessivo delle competenze. Tra l'inizio e la fine dell'anno, il 78% degli alunni avanza di almeno un livello, con una distribuzione che vede il 37,8% progredire di un livello e il 34,1% di due. Tuttavia, circa un quinto degli studenti rimane fermo nello stesso livello e in alcuni casi si registra persino una regressione. Questa quota, pur comprensibile se si considera la variabilità individuale nei tempi di apprendimento, è troppo consistente per essere liquidata come mera casualità: suggerisce l'esistenza di ostacoli strutturali, di carenze di supporto o di difficoltà di adattamento che meritano di essere indagate in profondità. Inoltre, se si considera che due sottolivelli corrispondono a un livello del QCER, i progressi osservati risultano inferiori a quanto indicato dalle linee guida ministeriali, che ipotizzano il raggiungimento delle competenze comunicative di base in alcuni mesi (MIUR 2014). Allo stesso tempo, tali tempi sono compatibili con le stime di Cummins (1979), che colloca in un arco di uno-due anni l'acquisizione delle abilità comunicative interpersonali di base (BICS). Ciò evidenzia l'importanza di distinguere tra apprendimenti di superficie e padronanza della lingua come veicolo per i contenuti scolastici, che richiede tempi ben più lunghi.

I laboratori preA1

Infine, un'ulteriore questione emerge dall'analisi dei livelli più bassi (preA1 e preA1/A1). Solo una parte di questi è occupata da NAI: rispettivamente il 21,3% e il 24,6%. Chi sono gli altri studenti che popolano queste fasce? È possibile ipotizzare che si tratti di alunni stranieri di più lunga permanenza che, per una combinazione di fattori, non hanno compiuto progressi significativi negli anni precedenti. Si configurerebbe, in questo caso, una stratificazione interna del fenomeno, dove alunni di recente arrivo e alunni "bloccati" finiscono per condividere lo stesso livello di competenza linguistica. Se questa ipotesi venisse confermata, sarebbe un dato di estrema rilevanza, poiché segnalerebbe l'esistenza di un gruppo vulnerabile di studenti che rischia di rimanere intrappolato nei livelli minimi, senza prospettive di reale avanzamento.

8.3. L'analisi dei protocolli

In questa sezione vengono analizzati, secondo il metodo WPS, i protocolli di accoglienza di due istituti coinvolti nella ricerca. Nel primo caso si tratta di un protocollo già approvato e pubblicato sul sito della scuola, analizzato congiuntamente al patto di corresponsabilità che i genitori sono tenuti a firmare. Nel secondo caso, invece, la scuola non aveva ancora approvato il documento definitivo e non lo aveva reso disponibile online: l'analisi riguarda pertanto una bozza di lavoro elaborata dalla Commissione Intercultura, che mi è stato chiesto di revisionare e di cui ho ricevuto autorizzazione all'esame. Per ragioni di privacy non verrà indicato l'istituto di riferimento.

8.3.1. Analisi protocollo e patto di corresponsabilità scuola 1

Struttura dei documenti

Titolo – Protocollo accoglienza per gli alunni stranieri

Struttura - Il Protocollo di accoglienza dell'Istituto segue un percorso sequenziale che va dall'enunciazione del problema all'attuazione operativa. Dopo la Premessa e la definizione degli Obiettivi, viene presentata la Commissione Intercultura con i relativi compiti e richiamata la Normativa di riferimento. Seguono le tre fasi dell'accoglienza (amministrativa, relazionale, didattica), i Laboratori L2 organizzati secondo modello intensivo e costante con livelli A1–B1 e attività di “lingua per lo studio” in compresenza, i Piani di studio personalizzati (PSP) e le modalità di Valutazione. Il documento si chiude con l'allegato CD Intercultura, che raccoglie materiali operativi e di supporto.

Premessa e obiettivi - Il protocollo si apre con una premessa in cui viene esplicitata la motivazione alla base della sua stesura: in tema di alunni immigrati, si afferma che, nonostante gli sforzi di docenti e operatori, “spesso i risultati sono ben lontani da quelli attesi” e che “più volte risulta difficoltoso coordinare sinergicamente le azioni di tutti”. Di qui nasce “la necessità di redigere un Protocollo di accoglienza di Istituto che abbia uno scopo pratico-organizzativo, ossia facilitare il lavoro di tutti, distinguendo ruoli e compiti” (Premessa, p. 1). È evidente fin da subito l'impostazione dichiaratamente procedurale: il problema dell'accoglienza viene costruito come questione di governance interna e di coordinamento organizzativo, non come problema strutturale legato ai fattori esterni alla scuola. Gli obiettivi del Protocollo si articolano nel tentativo di rendere più ordinato ed efficace l'inserimento degli alunni stranieri attraverso strumenti comuni e condivisi. Il documento richiama alcune fonti normative, ma la cornice giuridica a cui si appoggia non è aggiornata: l'ultimo riferimento esplicito è il 2007. Questo aspetto rivela forse un mancato aggiornamento recente del documento.

Commissione intercultura - Il centro delle attività sembra essere la funzione strumentale e la Commissione Intercultura, il cui elenco di compiti è molto dettagliato:

- raccogliere informazioni sugli alunni stranieri;

- accertare il livello culturale degli alunni stranieri;
- predisporre schede di rilevazione e misurazione della competenza linguistica, materiale bilingue, schede di valutazione dei laboratori;
- organizzare i corsi e gli interventi di italiano L2, su più livelli, per gli allievi stranieri;
- costituire un Centro di Documentazione d'Istituto sull'Intercultura, con materiale didattico e informativo specifico, consultabile dai docenti;
- incontrare/relazionare con le famiglie, con l'aiuto di un mediatore linguistico;
- monitorare gli alunni coinvolti, verificando l'utilità degli interventi programmati;

Interessante la voce livello culturale, accezione vaga che poi viene tradotta in una scheda di misurazione per l'accertamento culturale.

Fasi dell'accoglienza - Il cuore operativo del Protocollo è rappresentato dalle fasi dell'accoglienza, che vengono suddivise in tre momenti: fase amministrativa-burocratica, fase relazionale-comunicativa e fase educativo-didattica. Nella prima fase, il personale amministrativo si limita a raccogliere informazioni e a trasmetterle alla funzione strumentale; l'unico strumento offerto è un opuscolo informativo e il materiale bilingue ma senza prevedere l'uso di un mediatore. La seconda fase, coinvolge invece la funzione strumentale con il supporto del mediatore e prevede un "colloquio preliminare" con la famiglia e l'alunno. In questo colloquio la FS deve raccogliere informazioni sulla famiglia, sul processo migratorio e sulla storia scolastica pregressa, mentre alla famiglia viene presentata l'organizzazione della scuola. La funzione strumentale, a sua volta, convoca la Commissione per condividere queste informazioni. La terza fase, educativo-didattica, si concentra sull'"accertamento culturale", che serve a definire l'assegnazione della classe e a indicare il percorso individualizzato, comprendente laboratori L2, attività opzionali e tutoraggio. Si redige una relazione sull'alunno da consegnare ai coordinatori e ai docenti. La logica seguita nei criteri di assegnazione è quella dell'età anagrafica, con possibilità di deroghe motivate dalla Commissione. Si tiene conto anche del numero complessivo degli alunni per classe, della presenza di altri stranieri, delle caratteristiche del gruppo (casi problematici, disagio, handicap, situazioni di svantaggio), del percorso di studi seguito nel Paese di provenienza e di eventuali titoli posseduti.

Inserimento in classe - L'inserimento in classe è accompagnato da indicazioni pratiche per il team docenti. Si parla dell'accoglienza con l'indicazione di creare "un clima positivo e di attesa tra i compagni" (interessante l'attesa). Il team si deve poi preoccupare di inserire l'alunno nei laboratori L 2 dei docenti e/o del facilitatore linguistico incaricato dal Comune. Inoltre, deve individuare un tutor tra gli alunni, motivato a facilitare la prima accoglienza. Infine, si impegna a raccogliere tutto il materiale facilitato (secondo i percorsi individualizzati) consegnare all'alunno modulistica bilingue. A tutti i docenti della classe è richiesto di applicare modalità di semplificazione dei contenuti e strategie di facilitazione linguistica, utilizzando i materiali predisposti dalla Commissione. Viene anche precisato che "un Istituto che vuole accogliere seriamente i propri alunni e facilitare il loro percorso scolastico e

di integrazione, ha il dovere di fornire agli alunni e alle famiglie, in tutte le occasioni necessarie, avvisi bilingue” (pag 9).

Tutoraggio - Grande rilievo viene dato al tutoraggio, concepito come pratica educativa centrale. Il tutor, che può essere un compagno italiano o straniero di vecchia data, viene presentato come “compagno di viaggio”. Gli insegnanti sono tenuti a spiegare in cosa consiste questo ruolo, a valorizzarne l’esperienza anche con le famiglie e a compilare una scheda di valutazione. La funzione non è permanente, ma prevede una rotazione ogni tre mesi.

Facilitazione linguistica - Un altro asse cruciale è rappresentato dai laboratori di facilitazione linguistica, suddivisi in due modelli. Il primo è un modello intensivo, attivato nelle prime due settimane di settembre prima dell’avvio delle lezioni, dai docenti L2 dell’istituto (di cui però non ho mai sentito parlare) con un corso obbligatorio di 3 incontri di 3 ore ciascuno per un totale di 18-20 ore. Tale corso è per tutti i neoarrivati della primaria e della secondaria INSIEME. Il secondo è un modello costante, che prosegue durante l’anno e si suddivide in due attività. Una a cura dei docenti di L2 dell’istituto con gruppi di livello che variano dall’A1 base, al B1, per un totale di 20-30 ore. A questi si aggiunge un corso di “italiano per lo studio”, fatto dai facilitatori del comune, su storia, geografia e scienze. L’intervento è molto consistente: circa 120 ore complessive alla primaria e 80 ore alla secondaria, in compresenza con le discipline curriculari.

PSP - Sulla base di questi interventi, la Commissione elabora i Piani di Studio Personalizzati (PSP), calibrati a partire dall’accertamento culturale (per alunni neoarrivati), dall’osservazione delle caratteristiche individuali degli alunni (prerequisiti cognitivi e affettivi) e dalle risorse materiali e professionali e obiettivi delle Indicazioni nazionali. Il PSP diventa il riferimento principale per il percorso didattico e per la valutazione che viene pensata come fondata non solo sui risultati curricolari, ma anche sul PSP, sul percorso scolastico pregresso, sui progressi rispetto alla situazione iniziale, sui risultati ottenuti nell’apprendimento dell’italiano L2, sulla motivazione, sulla partecipazione e sull’impegno. Gli indicatori spostano dunque l’attenzione dalla misurazione standardizzata al progresso individuale, in coerenza con il principio della personalizzazione.

Materiali operativi annessi - Il Protocollo è corredato da un ricco apparato di materiali operativi: un opuscolo informativo bilingue (italiano-cinese), un questionario conoscitivo dell’alunno straniero, neo arrivato, da compilare al momento del colloquio preliminare con l’alunno e la famiglia, il materiale bilingue (confrontato anche con il materiale a disposizione delle altre scuole della rete), il fascicolo di modulistica bilingue per ogni Coordinatore/insegnante prevalente della classe, le schede di misurazione per accertamento culturale, le schede per la valutazione dei laboratori, la scheda tutoraggio e la scheda monitoraggio (parziale e finale) della situazione didattica dell’alunno.

Analisi WPS

1. Qual è il problema rappresentato?

Nel Protocollo il problema è descritto fin dall'inizio come la difficoltà di coordinare in modo efficace l'inserimento degli alunni stranieri. La "Premessa" chiarisce che "risulta difficoltoso coordinare sinergicamente le azioni di tutti. Da qui la necessità di redigere un Protocollo... con scopo pratico-organizzativo" (p. 1). L'intero documento assume quindi la forma di uno strumento di governance interna, che "persegue... definisce... traccia... individua... elabora... prevede un monitoraggio costante" (p. 2). In questo senso, il problema viene rappresentato non come questione strutturale esterna alla scuola, ma come problema organizzativo e gestionale, la cui soluzione consiste nel proceduralizzare i passaggi dell'accoglienza.

Per quanto riguarda i NAI, anche se il termine non compare in modo sistematico, il Protocollo costruisce una serie di procedure specifiche che li riguardano: iscrizione sempre garantita, collocazione nella classe corrispondente all'età anagrafica (art. 45 DPR 394/1999), mediazione con la famiglia, accertamento culturale e linguistico, laboratori di italiano L2, piani di studio personalizzati e tutoraggio. L'ingresso dei NAI è rappresentato come situazione critica che richiede una risposta organizzata e progressiva, con interventi intensivi sulla lingua e forme di accompagnamento costante.

2. Quali presupposti o assunzioni sostengono questa rappresentazione?

Il Protocollo si fonda su alcuni presupposti chiari. Primo, che la scuola possa governare l'inclusione attraverso procedure standard: fasi definite (amministrative, relazionali, didattiche), ruoli assegnati a una Commissione Intercultura, schede di rilevazione e monitoraggi. Secondo, che la lingua di scolarizzazione sia la leva prioritaria: la L2 è al centro, sia nei laboratori (modello intensivo e modello costante, livelli A1-B1) sia nell'attenzione all'"italiano per lo studio", anche in compresenza con le discipline (pp. 11-12). Terzo, che la personalizzazione tramite il PSP costituisca lo strumento chiave per la didattica e la valutazione: "Il Piano di Studio Personalizzato sarà punto di riferimento essenziale per la valutazione" (pp. 14-15). Per i NAI, i presupposti sono ancora più marcati: l'ingresso in "non italofonia" viene trattato come deficit linguistico che va colmato attraverso percorsi strutturati di L2 e monitoraggi progressivi. L'alunno è considerato un bilingue emergente la cui riuscita scolastica dipende dall'intensità e dalla coerenza degli interventi predisposti.

Un altro assunto importante è che la condizione dei NAI appare ridotta a una questione di procedura organizzativa, con l'assunto che attraverso la standardizzazione di fasi e dispositivi sia possibile rispondere ai bisogni degli studenti stranieri, senza tuttavia confrontarsi con i fenomeni più profondi e complessi che caratterizzano i loro percorsi educativi e biografici.

3. Come si è formata questa rappresentazione?

Il Protocollo si radica nella normativa nazionale: il DPR 394/1999 art. 45 (iscrizioni sempre accolte anche senza documenti, collocazione per età anagrafica, adattamento dei programmi), la Circolare Ministeriale 24/2006, il documento “La via italiana per la scuola interculturale” (2007) e le successive note ministeriali (2007, 2010). Questi riferimenti forniscono cornici giuridiche e pedagogiche che il Protocollo traduce in dispositivi pratici di istituto: fasi dettagliate di accoglienza, tutoraggio a rotazione ogni tre mesi, laboratori linguistici intensivi, modulistica bilingue (pp. 6-12).

Per i NAI, la rappresentazione discende direttamente da questo quadro normativo, ma si arricchisce di pratiche locali: l'organizzazione dei laboratori L2 (intensivi nelle prime settimane, costanti nel lungo periodo), la previsione di compresenze per l'italiano “per lo studio”, il tutoraggio di pari e l'uso di schede bilingui.

4. Cosa viene lasciato fuori? Dove sono i silenzi?

Nonostante la ricchezza procedurale, il Protocollo presenta alcuni silenzi rilevanti. Manca l'indicazione di indicatori di equità vincolanti: sebbene si citi il “monitoraggio costante”, non vengono fissate soglie chiare sulla durata dei laboratori, sui tempi massimi di rientro in classe o sugli esiti attesi. L'uso della L1 è riconosciuto solo in forma limitata (materiali bilingui, schede di ingresso), ma non diventa mai strumento curricolare o valutativo. Sul piano organizzativo, è prevista la possibilità di iscrivere l'alunno alla classe inferiore, ma senza un limite temporale o garanzie di revisione periodica.

Nel caso dei NAI, questi silenzi si accentuano: la dimensione psico-sociale dell'arrivo (traumi, spaesamento, benessere) non è tematizzata; la progressione resta esclusivamente linguistica. Inoltre, mancano dispositivi vincolanti per evitare che i laboratori diventino spazi di esclusione prolungata o che la collocazione in classe inferiore diventi permanente.

5. Quali effetti produce questa rappresentazione?

Sul piano discorsivo, il Protocollo contribuisce a consolidare la categoria operativa di “alunno straniero” come destinatario di interventi specifici (L2, PPT, mediazione, tutoraggio, lingua per lo studio). In termini di soggettivazione, lo studente viene rappresentato come portatore di bisogni linguistici e destinatario di un percorso personalizzato, con una valutazione ancorata ai progressi in L2 e agli obiettivi del PSP. Sul piano materiale e organizzativo, il Protocollo attiva fasi precise (accoglienza amministrativa, relazionale, didattica), procedure di mediazione, assegnazione entro 10 giorni dall'accertamento, laboratori L2 (modello intensivo e costante), compresenze e tutoraggio a rotazione trimestrale.

Per i NAI, gli effetti sono ancora più evidenti: l'alunno è definito principalmente come non italofono, soggetto fragile che necessita di laboratori intensivi, percorsi personalizzati e un monitoraggio costante dei progressi. Il rischio, tuttavia, è che senza indicatori vincolanti di rientro e *co-teaching*, i NAI restino a lungo esclusi dal curriculum ordinario e confinati in percorsi semplificati.

8.3.2. Analisi bozza protocollo scuola 2

Struttura del documento

Titolo – PROTOCOLLO DI ACCOGLIENZA PER GLI ALUNNI CON LIVELLO LINGUISTICO INFERIORE ALL'A2. Già dal titolo è evidente la sovrapposizione tra NAI e alunni non-italofoni con competenze basse in L2.

Struttura – Il Protocollo di accoglienza per gli alunni con livello linguistico inferiore all'A2 dell'Istituto comprensivo Marco Polo presenta una scansione ordinata che va dalla definizione delle finalità e dei soggetti coinvolti fino agli strumenti operativi di valutazione. Dopo la Premessa e la definizione delle Finalità e Obiettivi, vengono descritti i compiti della Commissione Intercultura, richiamata la Normativa di riferimento e illustrate le tre fasi dell'accoglienza (amministrativa, relazionale, didattica). Seguono i Criteri per l'assegnazione della classe, le disposizioni per l'Inserimento nella classe, il PDP transitorio e infine le Indicazioni per la valutazione. Rispetto al precedente protocollo di rete, il documento appare più aggiornato nelle fonti ma manca un riferimento esplicito agli Orientamenti interculturali del 2022.

Premessa e obiettivi – Il Protocollo si apre chiarendo la sua funzione: “*descrivere una modalità pianificata con la quale affrontare e facilitare l'inserimento nel nostro Istituto di nuovi alunni provenienti da altri Paesi*” (pag 1). Il documento rappresenta quindi non solo uno strumento organizzativo, ma anche la volontà di condividere principi e pratiche comuni, facendo esplicito riferimento all'esperienza maturata dalla scuola fin dagli anni Novanta e alla rete territoriale di Prato (Scuola integra culture). Gli obiettivi sono dichiarati con chiarezza: facilitare l'ingresso degli alunni nel sistema scolastico e sociale; sostenere gli insegnanti e i compagni nell'accoglienza; costruire un ambiente favorevole all'incontro tra culture e storie personali; definire percorsi e obiettivi minimi condivisi dai soggetti coinvolti nell'istituto.

Commissione Intercultura – Il ruolo della Commissione è centrale e le competenze elencate sono molteplici e sono identiche all'altro documento.

Normativa – Le fonti citate sono più aggiornate rispetto al precedente Protocollo, sebbene resti assente ogni riferimento agli Orientamenti del 2022. Si ribadiscono i principi consolidati: iscrizione garantita, collocazione per età anagrafica salvo diversa decisione motivata, possibilità di adattamento dei programmi.

Fasi dell'accoglienza – Anche in questo caso il documento fa riferimento all'accoglienza per “alunni di livello linguistico inferiore all'A2”. Il documento distingue le stesse tre fasi: amministrativa-burocratica, relazionale-comunicativa ed educativo-didattica. La fase amministrativa, a cura del personale di segreteria, come nel precedente protocollo, si limita alla raccolta dei dati e alla trasmissione alla funzione strumentale, con la consegna della modulistica bilingue ove disponibile, ma senza menzione di opuscoli informativi. La fase relazionale è affidata alla funzione strumentale, che visiona la

documentazione della scolarità pregressa, acquisisce informazioni sull'organizzazione scolastica del Paese d'origine, incontra l'alunno e la famiglia (eventualmente con mediatore) e organizza prove di verifica in ingresso, definendone tempi, spazi e contenuti. Anche in questo caso, le informazioni vengono riportate alla Commissione. La fase educativo-didattica riguarda l'inserimento in classe e l'avvio dei percorsi individualizzati, con parametri e opzioni simili a quelli previsti nel precedente Protocollo.

Criteri per l'assegnazione della classe – La Commissione fornisce al team docente tutte le informazioni raccolte e offre alla famiglia e all'alunno indicazioni e orientamento per un inserimento positivo. L'alunno deve poter usufruire dei laboratori di alfabetizzazione e di potenziamento linguistico, anche con il coinvolgimento di altri soggetti formativi del territorio. Dove necessario, viene attivata la mediazione linguistica per accompagnare i primi momenti di inserimento.

Inserimento nella classe - Una novità rispetto all'altro protocollo analizzato riguarda la sezione dedicata all'inserimento nella classe, che viene trattata in modo più specifico e articolato. In questa parte, la Commissione Intercultura consegna al team docente tutte le informazioni raccolte sul nuovo alunno e offre contestualmente alla famiglia e allo studente momenti di orientamento per favorire un inserimento positivo nel contesto scolastico e sociale. La Commissione garantisce inoltre che l'allievo possa usufruire dei necessari laboratori di alfabetizzazione e potenziamento linguistico, compresa l'introduzione ai linguaggi disciplinari, anche in collaborazione con altri soggetti formativi presenti sul territorio; ove necessario, attiva il supporto di un mediatore linguistico per accompagnare i primi momenti di inserimento. Tra i suoi compiti rientrano anche azioni di monitoraggio degli interventi, la predisposizione di un ambiente accogliente e la promozione di una sensibilità multiculturale in tutti i soggetti coinvolti, la valorizzazione della documentazione e della formazione docente, nonché il mantenimento dei rapporti con enti locali, privato sociale e associazionismo culturale. Parallelamente, il team docenti è chiamato a una serie di responsabilità puntuali: preparare i compagni al nuovo arrivo attraverso attività di benvenuto e conoscenza, individuare un compagno-tutor, rilevare i bisogni specifici di apprendimento, applicare strategie di semplificazione dei contenuti e di facilitazione linguistica per ogni disciplina, programmare il lavoro in modo condiviso con gli altri insegnanti che seguono l'alunno, favorire la frequenza dei laboratori di L2, informare la famiglia sul percorso predisposto dalla scuola, valorizzare la cultura di origine dell'alunno e mantenere un dialogo costante con la Commissione Intercultura. *Tutoraggio e facilitazione* – Viene confermato il ruolo del tutor, ma solo menzionato e senza sezione dedicata. Non viene fatta menzione di come si articolano i laboratori di lingua.

PDP transitorio – Il capitolo sul PDP è strutturalmente simile a quello dell'altro protocollo tranne che viene ribadito come debba essere fatto “per ogni studente di livello linguistico inferiore all'A2”. Tale

strumento formalizza un percorso di supporto, che può essere arricchito dall'attivazione di corsi intensivi di lingua italiana finanziati anche nell'ambito delle attività aggiuntive di ampliamento dell'offerta formativa.

Valutazione – LA valutazione viene ancora al PDP e si assumono gli stessi indicatori già previsti nel precedente protocollo. Inoltre, si ribadisce che il consolidamento della conoscenza e della pratica della lingua italiana può essere realizzato altresì mediante l'attivazione di corsi intensivi di lingua italiana sulla base di specifici progetti, anche nell'ambito delle attività aggiuntive di insegnamento per l'arricchimento dell'offerta formativa.

Analisi WPS

1) Qual è il problema rappresentato?

Il Protocollo definisce il problema dell'accoglienza nei termini di una gestione efficace dell'ingresso e dell'inserimento scolastico di studenti con competenza in italiano inferiore al livello A2. La questione viene affrontata attraverso una serie di procedure scandite (fase amministrativa, fase relazionale e fase didattica) che portano all'assegnazione alla classe, alla mediazione con le famiglie, alla frequenza dei laboratori di lingua e alla predisposizione di un Piano Didattico Personalizzato Transitorio (PDP Transitorio). L'intestazione stessa del documento, "PER GLI ALUNNI CON LIVELLO LINGUISTICO INFERIORE ALL'A2", insieme alla definizione di "documento operativo... che descrive... le tappe... del percorso di accoglienza", circoscrive fin dall'inizio l'ambito di applicazione. Le fasi procedurali sono esplicitamente elencate, mentre la funzione strumentale è incaricata di avviare percorsi individualizzati con laboratori L2, attività opzionali, tutoraggio e, se necessario, mediazione linguistica. Infine, il Protocollo stabilisce che "per ogni studente di livello linguistico inferiore all'A2" venga predisposto un PDP Transitorio, modello adottato in tutte le scuole della rete cittadina di Prato. La rappresentazione del problema è dunque strettamente linguistico-procedurale: l'accesso alla lingua di scolarizzazione diventa il nodo cruciale e la soluzione consiste nell'orchestrazione di ruoli e processi in modo ordinato e verificabile. Non c'è nessun accenno esplicito ai NAI e l'identificazione il problema è circoscritto e identificato alla sola area linguistica.

2) Quali presupposti o assunzioni sostengono questa rappresentazione?

Alla base della rappresentazione proposta dal Protocollo si possono individuare alcuni presupposti ricorrenti. In primo luogo, la competenza in lingua italiana costituisce la dimensione primaria attraverso la quale vengono identificati gli studenti destinatari del documento: pur essendo menzionati altri aspetti, è la lingua a configurarsi come criterio principale di accoglienza e inclusione. Inoltre, si rileva una sovrapposizione concettuale tra alfabetizzazione e apprendimento della lingua, per cui il termine "alfabetizzazione" viene utilizzato in senso estensivo. Ciò lascia intendere che l'assunzione sottesa sia

quella di considerare tutti i NAI come soggetti da alfabetizzare, indipendentemente dalle competenze linguistiche e scolastiche pregresse. L'accoglienza stessa viene associata ad attività preliminari di "benvenuto e conoscenza", mentre il riferimento all'"incontro tra culture" rimanda a un'idea di cultura intesa in forma monolitica e non come costruzione dinamica. Le relazioni tra scuola e genitori sono prevalentemente di tipo informativo: la scuola trasmette dati e istruzioni, ma risulta meno valorizzata la dimensione dialogica, ovvero ciò che la scuola potrebbe apprendere dalle famiglie e dal loro vissuto. È considerata importante la raccolta di informazioni sulla storia migratoria e sulle competenze pregresse degli alunni, così come il ricorso al tutoraggio come principale strumento di accoglienza. Un ulteriore presupposto riguarda la convinzione che tutti gli studenti con competenza linguistica inferiore ad A2 necessitino di un Piano Didattico Personalizzato transitorio: un'impostazione che rivela una visione di tipo deficitario, concentrata quasi esclusivamente sulla lingua, senza che siano previste altre dimensioni di sostegno o valorizzazione. L'attenzione si concentra infatti sulla lingua italiana, che deve essere insegnata e semplificata da tutti i docenti, chiamati a esercitare un ruolo di facilitatori linguistici indipendentemente dalla disciplina. L'assunto sotteso è dunque fortemente *school-centric* e *language-centric*: la soglia linguistica stabilisce che cosa e come si possa apprendere, mentre la scuola bilancia inclusione e controllo attraverso dispositivi di accoglienza rigidamente regolati e monitorati.

3) Come si è formata questa rappresentazione?

La rappresentazione deriva da un duplice processo. Da un lato, una sedimentazione della normativa nazionale, che costituisce il quadro di riferimento: DPR 394/1999 (art. 45), CM 24/2006, il documento "La via italiana per la scuola interculturale" (2007), le "Linee guida" del 2014. In particolare, l'articolo 45 del DPR 394 ribadisce l'obbligo di accogliere sempre le iscrizioni, anche in assenza di documenti o permessi, e stabilisce la collocazione per età anagrafica con possibilità di adattamenti individualizzati. Dall'altro, il Protocollo capitalizza pratiche locali consolidate nella rete scolastica cittadina: non a caso il PDP Transitorio è presentato come "modello adottato da tutte le scuole in rete del Comune di Prato". La rappresentazione dell'accoglienza nasce quindi dall'incontro tra cornici giuridiche nazionali e saperi operativi del territorio, configurando Prato come un ecosistema cooperante in cui norme e pratiche si rafforzano reciprocamente.

4) Cosa viene lasciato fuori? Dove sono i silenzi?

Nonostante la ricchezza procedurale, il Protocollo presenta alcuni silenzi significativi. In primo luogo, il tema della lingua d'origine (L1) non viene considerato come vera e propria risorsa cognitiva ed educativa, ma solo evocato nel momento preliminare di conoscenza con i genitori. Manca, inoltre, una chiara distinzione tra la condizione di "NAI" e il livello di competenza linguistica, così come un'analisi dei diversi fattori che possono determinare il collocamento di un alunno sotto la soglia A2. Non si tiene conto delle competenze trasversali che i NAI possono possedere, delle eventuali lingue veicolari già

acquisite o della possibilità che lo studente sia già alfabetizzato, pur avendo una competenza inferiore all'A2 in italiano. Allo stesso modo, non viene contemplata l'ipotesi che un NAI possa presentare un livello linguistico superiore ad A2, evidenziando un approccio uniforme e poco sfumato. Restano inoltre ai margini sia l'attenzione alla sofferenza psico-sociale sia una prospettiva di orientamento fenomenologico, capace di leggere lo spaesamento e le esperienze vissute degli studenti come parte integrante del processo di accoglienza. Infine, il documento non prevede indicatori di equità che consentano di monitorare tempi di risposta, esiti e transizioni scolastiche, lasciando scoperta la dimensione della valutazione dell'impatto delle pratiche di accoglienza.

5) Quali effetti produce questa rappresentazione?

Gli effetti di questa rappresentazione si manifestano su più piani. Sul piano discorsivo, il Protocollo istituisce la categoria degli "alunni con livello linguistico < A2", producendo però una sovrapposizione concettuale tra i NAI e gli studenti che semplicemente non hanno ancora raggiunto la soglia linguistica. Tale sovrapposizione genera una certa confusione operativa: non è chiaro se il documento sia implicitamente rivolto ai NAI o se includa indistintamente tutti gli alunni al di sotto dell'A2. In entrambi i casi, la distinzione tra le due fattispecie, molto diverse per bisogni e percorsi, non viene tematizzata. È infatti differente predisporre interventi per un neoarrivato, con esigenze di accoglienza e di sostegno globale, rispetto a un alunno di lungo soggiorno che non ha ancora consolidato la competenza linguistica. Inoltre, il Protocollo non indaga le condizioni che possono determinare le difficoltà linguistiche e non prevede momenti di ascolto o di rilevazione legati a eventuali problematiche personali, poiché l'assunto di base è quello di una progressione di apprendimento lineare e universale. Sul piano della soggettivazione, lo studente viene costruito come portatore esclusivo di bisogni linguistici e destinatario di un percorso personalizzato, con valutazione ancorata ai progressi rispetto alla situazione iniziale e ai risultati conseguiti in italiano L2. L'idea che il bisogno sia solo di tipo linguistico comporta che non vengano previste attività strutturate che vadano oltre l'insegnamento e la facilitazione della lingua. Anche la scansione delle fasi di accoglienza contribuisce a questo effetto: esse si interrompono con l'inserimento in classe e non contemplano una modulazione progressiva degli interventi in base al tempo di permanenza e all'evoluzione dei bisogni dell'alunno. Gli effetti collaterali non sono trascurabili. La pratica dei pull-out linguistici prolungati rischia di tradursi in forme di esclusione parziale dalla didattica ordinaria, mentre la semplificazione dei contenuti tende a produrre un curriculum "a bassa definizione" nelle fasi iniziali. In assenza di *co-teaching* e di strategie di *scaffolding* disciplinare, l'inclusione linguistica rischia di coincidere con un impoverimento complessivo dei percorsi di apprendimento, generando una nuova forma di disuguaglianza scolastica.

8.3.3. Comparazione e conclusioni

I due documenti condividono un'architettura pressoché identica: premessa/obiettivi, Commissione Intercultura, riferimenti normativi, tre fasi dell'accoglienza (amministrativa-relazionale-didattica), personalizzazione del percorso, centralità dei laboratori di L2, criteri di assegnazione alla classe e una valutazione ancorata ai progressi. Anche le formulazioni operative (ruoli della Commissione, compiti dei docenti, set di schede e modulistica bilingue) risultano sovrapponibili; questa ricorrenza lessicale e procedurale fa ragionevolmente pensare all'esistenza di un modello di riferimento comune, verosimilmente mutuato dal protocollo di rete territoriale e riadattato a livello d'istituto.

Le differenze salienti riguardano soprattutto il target e il perimetro d'azione (la scuola 1 si rivolge agli "alunni stranieri" in generale, la scuola 2 restringe il focus agli studenti con livello linguistico < A2, ma introduce una sovrapposizione concettuale con i NAI: non è sempre chiaro se intenda i soli neoarrivati o l'intera platea sotto soglia A2, l'aggiornamento normativo (la scuola 2 è più aggiornata, ma senza richiamo agli Orientamenti 2022; la scuola 1 ha riferimenti più datati), l'inserimento in classe (la scuola 2 dettaglia meglio i passaggi informativi con compiti puntuali e raccordi di rete; la scuola 1 è più specifica su tutoraggio e quantificazione dei laboratori), la strumentazione (la scuola 1 esplicita un centro di documentazione; la scuola 2 rende obbligatorio il PDP transitorio per tutti gli <A2, ma non dettaglia la filiera laboratoriale) e le comunicazioni bilingui (la scuola 1 le qualifica come dovere d'istituto; la scuola 2 garantisce modulistica bilingue, ma senza la stessa enfasi comunicativa).

Al netto di tali scarti, permangono elementi invarianti di fondo: l'italiano L2 come leva principale di accesso al curricolo; la proceduralizzazione (fasi, ruoli, schede) come soluzione privilegiata; una personalizzazione centrata su obiettivi e progressi linguistici; la Commissione Intercultura quale regia organizzativa. Simmetricamente, si ripetono alcune lacune: assenza di indicatori di equità (tempi massimi, durata dei pull-out, soglie di rientro, esiti e transizioni); mancato uso sistemico della L1 come risorsa cognitiva (oltre la sola modulistica); *co-teaching* della L2; classe per età con deroghe realmente temporanee e motivate; orientamento fenomenologico (spaesamento/benessere) e ascolto strutturato di famiglie e studenti. In entrambi i casi la relazione scuola-famiglia resta prevalentemente informativa, più che dialogica e co-progettuale.

Nel complesso, dalla comparazione affiora una costellazione di credenze: una visione *school-centric* e *language-centric* secondo cui la soglia linguistica (A2) prescrive che cosa e come si possa apprendere; una fiducia nella standardizzazione (fasi, protocolli, schede) come risposta sufficiente a problemi anche socio-affettivi e sistemici; una rappresentazione monoglottica della scuola, che riconosce la L1 solo ai margini; una culturalizzazione dell'incontro ("culture" da accogliere); uno studente costruito come "in deficit", destinatario di percorsi personalizzati, ma con limitato riconoscimento di risorse, agency e variabilità delle traiettorie.

8.4. *Reflexive Thematic Analysis (RTA)*

Il nucleo analitico centrale della presente ricerca prende forma attraverso l'impiego della *Reflexive Thematic Analysis* (RTA), applicata al corpus composto da interviste, diari, focus group e questionari. Tale approccio, sviluppato da Braun e Clarke, si fonda sull'assunto che l'analisi tematica consista in un processo interpretativo e riflessivo che mira a produrre significato e a costruire una narrazione critica dei fenomeni indagati (Braun & Clarke, 2021). In tal senso questo capitolo mira a sviluppare i temi in profondità, mettendo in luce tanto la loro autonomia concettuale quanto le connessioni trasversali che li uniscono. In tal senso, l'analisi si configura come un testo riflessivo, denso e interpretativo, capace di valorizzare la polifonia dei dati e di ricomporla in un racconto analitico complessivo, in linea con i principi costitutivi della *reflexive thematic analysis* (Braun & Clarke, 2021). Come affermano le autrici il fine ultimo della scrittura analitica è quello di "dare vita a una storia complessiva", in grado di trarre conclusioni dall'intera analisi e di sviluppare i temi sia nella loro specificità interna sia in relazione reciproca con gli altri

In writing up the analytic part of your TA, your end-purpose is to tell an overall story, with conclusions drawn across the whole analysis. Themes need to be both fully developed in their own right and in relation to other themes. (Braun & Clarke, 2021, par. Telling your analytic story)

questa prospettiva, la RTA si configura come un metodo flessibile, capace di articolare risultati e interpretazioni in un discorso organico e interconnesso.

Seguendo le indicazioni metodologiche di Braun e Clarke (2021), l'analisi è stata strutturata secondo una logica che supera la tradizionale separazione tra le sezioni di "Risultati" e "Discussione", proponendone invece l'integrazione in un'unica sezione denominata "Analisi". Tale scelta si radica nella convinzione che i risultati non possano essere presentati come entità neutrali, ma richiedano di essere immediatamente interpretati e collocati all'interno di un quadro teorico e narrativo.

Tuttavia, nel contesto della presente ricerca, caratterizzata da un disegno basato sui *mixed methods*, si è scelto di mantenere, accanto alla sezione qualitativa di analisi, anche capitoli dedicati ai risultati quantitativi e alla loro discussione, al fine di garantire una visione integrata e comparativa. Questa articolazione consente di condensare i risultati delle differenti componenti della ricerca, metterli in dialogo e ricondurli agli obiettivi generali dello studio, preservando al contempo la coerenza epistemologica delle rispettive strategie metodologiche.

I temi qualitativi, emersi attraverso il processo di codifica e riflessione, sono stati organizzati in una forma che restituisce un impianto narrativo solido, capace di guidare il lettore attraverso una progressiva esplorazione concettuale.

Struttura dell'analisi RTA

Considerata l'ampiezza del materiale raccolto, necessario a garantire solidità e profondità all'analisi, si è scelto di adottare una struttura a piramide che consenta al lettore di orientarsi con chiarezza nel testo. In apertura di ciascun tema viene proposta una sintesi, funzionale a delinearne i nuclei centrali e a offrire un quadro d'insieme prima di entrare nell'esame analitico più dettagliato. L'analisi procede dunque da una panoramica generale a una trattazione progressivamente più approfondita, secondo una logica che combina accessibilità e rigore interpretativo.

Ciascun capitolo tematico è stato organizzato in modo coerente con i principi della RTA e presenta i seguenti elementi. Tali elementi sono racchiusi in modo schematico e sintetico nell'introduzione di ciascun tema seguendo questa sequenza:

1) Titolo, che introduce il nucleo del tema.

2) Sottotitolo, che restituisce in forma sintetica l'essenza del tema.

3) Definizione generale, volta a chiarirne i tratti distintivi e la portata concettuale

A definition, in a few sentences, clarifies and illustrates what each theme is about – the central organising concept or key take-away point of the theme, as well as the particular manifestations (and sometimes implications in relation to the research question) of the theme, and any subthemes. (Brown and Clarke, parte Precision matters: Refining, defining and naming themes)

4) Sottotemi, che articolano le diverse sfaccettature emerse dal processo analitico e **aree tematiche specifiche**, che evidenziano elementi ricorrenti o aspetti particolarmente significativi all'interno dei sottotemi.

A subtheme sits 'under' a theme. It focuses on one particular aspect of that theme; it brings analytic attention and emphasis to that aspect. A subtheme needs to share the central organising concept of the theme it is part of.

5) Mappa tematica, utile a visualizzarne la struttura e le connessioni interne.

Thematic maps are working documents to help you figure out patterns of meaning, and possible connections, interconnections, and disconnections (Brown and Clarke, parte Using visual mapping for theme generation, development and review).

Nota metodologica sulla scrittura analitica

Nella redazione del capitolo, trattandosi di una *reflexive thematic analysis*, farò ricorso in più occasioni alla prima persona singolare, con l'intento di rendere esplicito il mio ruolo di ricercatore e di sottolineare la dimensione riflessiva che caratterizza questo approccio. Inoltre, al fine di garantire maggiore coerenza e fluidità al testo, le citazioni verranno integrate direttamente all'interno del corpo del paragrafo, evitando, laddove possibile, di isolarle. Questa scelta risponde all'obiettivo di mantenere un flusso narrativo continuo, capace di coniugare rigore scientifico e leggibilità.

8.4.1. Panoramica generale dei temi

Ripartendo dall'obiettivo generale della ricerca, vale a dire comprendere in che modo i diversi livelli della teoria ecologica classica (Bronfenbrenner, 1974, 1977) e delle sue successive riformulazioni (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Navarro & Tudge, 2023) si condensino nelle pratiche scolastiche, l'analisi dei temi è stata organizzata secondo una tripartizione scalare che consente di mantenere lo sguardo multilivello senza rinunciare alla coerenza interpretativa. I temi vengono dunque articolati entro tre grandi aree:

1. **macro-livello:** in cui si analizzano le influenze che i media, la politica e le macro-tendenze socioculturali hanno nel modellare le pratiche relazionali e educative quotidiane;
2. **meso-livello:** in cui si guarda all'impatto dei territori e della città, alla differenza tra quartieri, alla coesione sociale e alle dinamiche di collaborazione (o di attrito) tra istituzioni territoriali (scuole, servizi socio-sanitari, associazioni, terzo settore, ecc.);
3. **micro-livello:** riguarda l'osservazione delle pratiche quotidiane, con particolare attenzione ai fattori che plasmano in modo diretto le interazioni reali tra le persone-

Per quanto riguarda il macro-livello, dall'analisi emergono due nuclei tematici principali. Il primo concerne l'impatto delle logiche economico-politiche e dello sfondo socioculturale nella produzione di disuguaglianze: si tratta di dinamiche che non possono essere trascurate nell'analisi dell'accoglienza, poiché ne condizionano in profondità la struttura. Esse si traducono concretamente in vincoli sistemici e in ostacoli strutturali, incidendo sulla distribuzione delle risorse, sull'organizzazione degli spazi e sulla configurazione dei percorsi educativi. Il secondo nucleo, di carattere più interpretativo, cerca di mettere in luce e decostruire gli assunti che sorreggono l'idea stessa di accoglienza nella nostra società. Tali presupposti producono rappresentazioni che orientano le pratiche e contribuiscono a definire il funzionamento complessivo del sistema.

- 01- **Il “peso” del macrosistema sull'accoglienza dei NAI:** le logiche economico-politiche, lo sfondo socioculturale e le disuguaglianze generano vincoli sistemici che si trasformano in ostacoli strutturali, modellando risorse, spazi e percorsi.
- 02- **Accogliere, ospitare o raccogliere?:** la “stanzialità” come chiave interpretativa per comprendere il sistema di accoglienza.

Per quanto riguarda il meso-livello, emerge un unico tema (estremamente denso) che ruota attorno alla città di Prato. Esso restituisce l'immagine di un territorio percepito e vissuto come eccezionale rispetto ad altri contesti italiani: un'eccezionalità che si manifesta tanto sul piano pratico, quanto nei discorsi che la producono e la riproducono. In questa prospettiva, la città appare frammentata in micro-territori, all'interno dei quali le disuguaglianze si esprimono con forza a livello di quartiere. Questi spazi, più che semplici unità geografiche, assumono i tratti di veri e propri “mondi culturali”, connotati da confini sociali e simbolici. Alcuni quartieri finiscono così per operare come dispositivi (dis)educativi, capaci di delimitare e confinare possibilità di vita e di relazione. Parallelamente, si evidenzia la necessità di

potenziare le azioni di sistema a livello territoriale e di rafforzare una regia condivisa, in grado di contrastare tali dinamiche e di attivare forme di governance più inclusive.

03- La città fratturata, Prato come realtà eccezionale (vera o percepita): il quartiere come "mondo culturale", dispositivo (dis)educativo che confina. Tra esclusione e risorsa nel bisogno di regia e di governance.

È tuttavia nel micro-livello che si concentra la maggior parte dei temi individuati (13). Essi possono essere ricondotti a tre *overarching themes*, intesi come principi generali che fungono da cornice interpretativa, collegando tra loro i diversi nuclei emersi. In questo senso, l'*overarching theme* non coincide con il principio organizzatore di ciascun tema, ma opera a un livello superiore, facendo emergere una prospettiva concettuale più estesa che permette di leggere i dati in modo trasversale:

“An overarching theme is like an umbrella concept or idea that embraces a number of themes. The point of an overarching theme is to demonstrate some broader conceptual idea that you identify as anchoring a number of themes together – in a way that goes beyond the central organising concept of each”. (Brown and Clarke, parte “Developing initial themes from your codes”)

In questo caso, oltre a rappresentare principi trasversali, gli *overarching themes* riflettono anche aspetti distinti dell'accoglienza, che devono essere considerati per comprenderne appieno la complessità. Essi consentono infatti di cogliere logiche ricorrenti nei dati e di organizzare la lettura analitica lungo tre direzioni principali:

- l'*overarching theme A* analizza le identità e le relazioni;
- l'*overarching theme B* mette in luce i soggetti e i processi;
- l'*overarching theme C* si focalizza su credenze e pratiche.

Il primo *overarching theme* riguarda la frustrazione generata dalle relazioni “forzate” che si sviluppano nei processi di accoglienza. La costruzione di identità di gruppo in contesti fortemente regolati socialmente e ad alta pressione sembra infatti influire in modo decisivo sulla qualità delle relazioni, determinandone vicinanza o distanza, efficacia o incomprensione. La frustrazione si manifesta in modo particolare nelle relazioni professionali, là dove diversi gruppi sociali (insegnanti, famiglie, alunni, operatori) si trovano a interagire in assenza di una formazione specifica e di occasioni strutturate di riflessione condivisa. A ciò si aggiunge il peso di carichi di lavoro spesso eccessivi e di un contesto emotivamente denso, che contribuiscono a generare tensioni e conflitti diffusi all'interno della comunità educante.

Il secondo *overarching theme* mette invece in luce le contraddizioni tra ciò che si dichiara, ciò che si pensa di fare e ciò che effettivamente viene fatto nella pratica quotidiana. Questa discrepanza è emersa con chiarezza grazie alla triangolazione tra interviste, focus group, osservazioni etnografiche e questionari. In questo quadro, risultano particolarmente rilevanti alcuni aspetti: l'enfasi sproporzionata attribuita alla dimensione linguistica, la costruzione del NAI come “vittima perfetta” e l'esperienza

scolastica quotidiana dei NAI, segnata da noia, ripetizione e forme di “sommersione” che tendono a ridurre l’agentività.

Infine, il terzo *overarching theme* si concentra sulle ambivalenze dei dispositivi e sulle difficoltà che gli attori incontrano nell’accettarla e nel modulare modelli educativi predeterminati in base alla situazione concreta. IN tal senso, spesso si tende ad attribuire in maniera acritica un valore universale di efficacia o di bontà a determinati dispositivi o elementi socioculturali e didattici, senza riconoscerne la natura situata e sfumata. L’ambivalenza si rivela invece un tratto ricorrente, che attraversa diversi ambiti: gli spazi (doposcuola, laboratori di lingua), i dispositivi educativi (metodologie, pratiche valutative), i ruoli (tutor, mediatori), ma anche credenze e valori (l’importanza attribuita alle emozioni o all’età).

- A- **Overarching - FRUSTRAZIONE²⁴**: relazioni forzate/non volute, mal gestite, mancanza di supervisione, di sentirsi gruppo e di obiettivi comuni. Inefficacia dell’agire educativo e delle nuove metodologie in cui ci si è formati (o si crede di esserlo) portano tutti i soggetti (insegnanti, facilitatori, studenti, genitori) ad una grande frustrazione che impatta sia sul benessere dei singoli, sia sulla volontà e forza di continuare (o di migliorare) o di riprovare
- B- **Overarching - DIRE VS FARE**: differenza tra quello che si dice di fare, quello che si crede di fare e quello che si fa.
- C- **Overarching - AMBIVALENZA**: la ricerca spasmodica di un manuale, un canovaccio, un modo unico e giusto di applicare le cose risulta un tentativo di semplificazione inefficace in un mondo complesso che necessita di strumenti per comprendere la realtà e di confronto.

Infine, si delinea un ultimo grande tema, che raccoglie gli spunti di carattere propositivo e si concentra sulle possibilità di miglioramento del sistema, aprendo alla prospettiva di una sua futura modellizzazione. A differenza degli altri, questo tema non si limita a descrivere criticità o dinamiche osservate, ma si colloca in una dimensione proiettiva, orientata a delineare scenari di cambiamento. Proprio per il suo carattere costruttivo, verrà discusso in maniera approfondita nel capitolo successivo, in relazione diretta alla terza domanda di ricerca.

- A- **Output- Co-abitare affettivamente, affermarsi, orientarsi, metabolizzare (interpretare o interiorizzare) gli spazi e i tempi scolastici insieme (ai compagni, agli insegnanti e ai genitori)**

²⁴ Abbiamo deciso di segnalare graficamente l’*overarching theme* attraverso l’uso del maiuscolo.

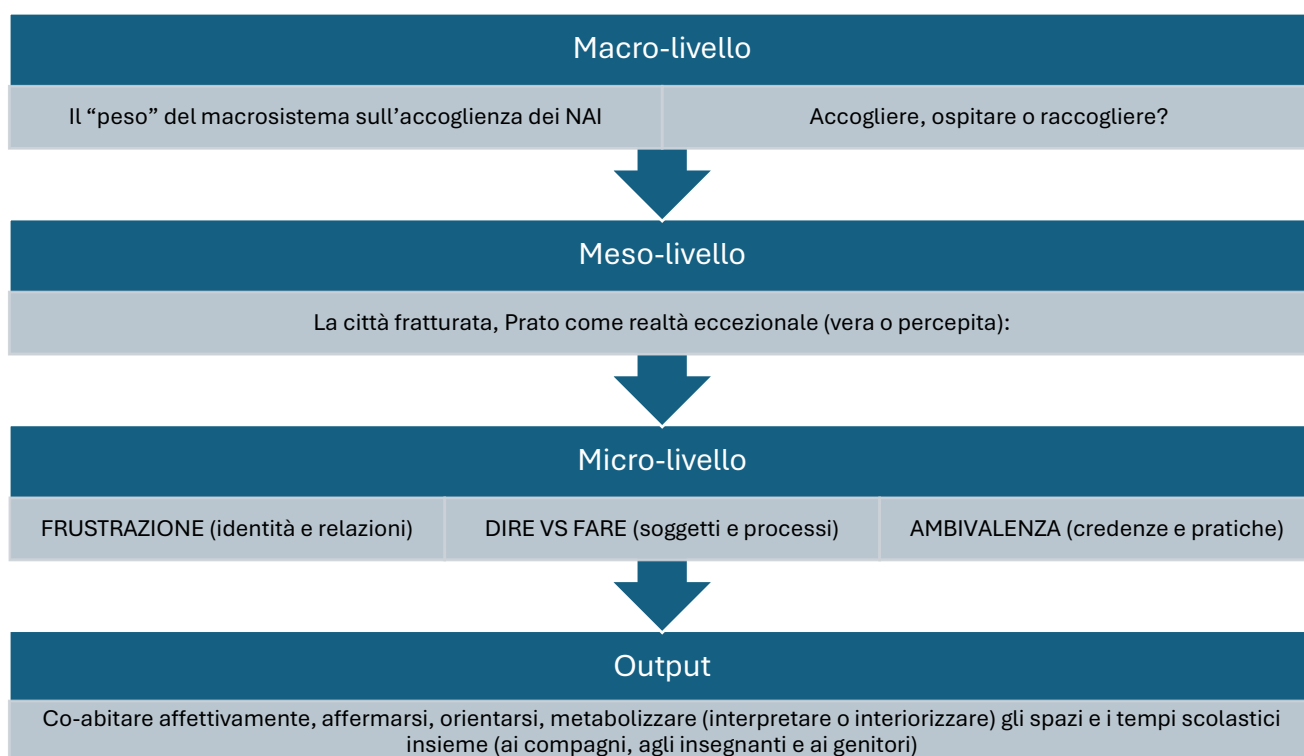


Figura 44 Struttura generale dei temi della RTA

Overarching A - FRUSTRAZIONE

Come anticipato, l'*overarching theme* A raccoglie i temi che si collocano sotto l'“ombrello” della frustrazione: per questo, i temi raccolti in questo blocco presentano una matrice comune riconducibile ai processi identitari e relazionali. Questo blocco di temi mostra come l'attuale configurazione dell'accoglienza scolastica dei NAI generi, nei diversi attori coinvolti, un diffuso sentimento di logoramento e insoddisfazione. Ne emerge l'immagine di una scuola attraversata da legami che, invece di connettere, finiscono per dividere: i gruppi identitari (culturali, linguistici o professionali) che si costituiscono attorno all'accoglienza producono forme di appartenenza che rassicurano, ma al tempo stesso innalzano confini che ostacolano la collaborazione tra mondi socioculturali differenti. L'assenza di una postura relazionale consapevole e la carenza di strumenti operativi adeguati trasformano spesso le buone intenzioni in azioni inefficaci, alimentando il logoramento emotivo di insegnanti e genitori e collocando i NAI in una zona liminale che diventa fonte di fastidio. In questo quadro già frammentato, il rapporto scuola-famiglia si regge su fraintendimenti e aspettative implicite che irrigidiscono ulteriormente le relazioni. La scarsa preparazione dei professionisti contribuisce ad aggravare il quadro, bloccando processi relazionali aperti, generando forme di burnout e consolidando dispositivi educativi poco funzionali. L'accoglienza, così come viene praticata, non solo fatica a realizzare l'inclusione, ma si trasforma essa stessa in un'esperienza di malessere. Di seguito una sintesi dei temi compresi in questo blocco.

Il tema ***“04- Legami che uniscono e, allo stesso tempo, separano: la scuola nel mondo (territorio, città), i mondi nella scuola”*** indaga il processo di creazione dei gruppi attraverso il sentimento identitario. In questo tema si esplora come questo processo di “sentirsi gruppo” sia utile nel momento in cui si è all’interno del gruppo ma crea fratture e confini che ostacolano le relazioni tra membri di gruppi diversi, generando incomprensioni e inibendo l’agire sinergico. I processi di costruzione di gruppi e identità all’interno della scuola mostrano come i legami possano agire in modo ambivalente creando frustrazione: unendo, ma al tempo stesso escludendo. In tal senso, l’appartenenza linguistica, culturale o professionale produce forme di autoaiuto e sostegno, ma anche confini invisibili che ostacolano il dialogo tra mondi scolastici (insegnanti, facilitatori, famiglie, servizi). La scuola si configura come un arcipelago di ruoli, ambienti e obiettivi che raramente si incontrano. A emergere sono le tensioni tra gruppi, le asimmetrie di potere, le mancate connessioni sistemiche e la difficoltà nel costruire visioni condivise. Tuttavia, la continuità e l’informalità delle relazioni possono diventare risorse trasformative, in grado di contrastare la frammentazione.

Il tema ***“05- Andare verso, l’importanza della postura del singolo”*** mostra come la qualità dell’accoglienza scolastica dipenda in modo decisivo dalla disposizione soggettiva degli attori coinvolti: la postura di “andare verso” l’altro non è scontata, ma richiede motivazione, consapevolezza e formazione. Tuttavia, quando questa postura manca o è agita in modo ingenuo o poco strutturato, produce frustrazione: nei professionisti che si sentono soli e impotenti, nei genitori che non trovano accoglienza, nei NAI che restano invisibili e incompresi. La ricerca rivela come l’assenza di una responsabilità condivisa e la mancanza di strumenti adeguati rendano la buona volontà inefficace, trasformando l’intenzionalità relazionale in un’occasione mancata. L’accoglienza, senza postura consapevole e decostruzione delle proprie lenti culturali, si svuota e genera logoramento.

Il tema ***“06- Troppo distanti per capirsi, troppo vicini per ignorarsi: il triangolo genitori, insegnanti, alunno”*** affronta le dinamiche relazionali nel triangolo scuola-famiglia-alunno, mettendo in luce la distanza (linguistica, culturale, generazionale) che separa insegnanti e genitori migranti, pur costringendoli a interagire. Questa relazione forzata e non mediata genera incomprensioni, sfiducia e una frustrazione generalizzata che mina ogni possibilità di alleanza educativa. Le aspettative reciproche, basate su etno-teorie implicite, creano un terreno fertile per il fraintendimento. In assenza di spazi di confronto reale, il conflitto latente si cristallizza in categorie stereotipate e irrigidite, con effetti negativi sul benessere di tutti gli attori coinvolti. Il sistema scolastico, già sovraccarico, diventa così l’unico spazio di incontro, ma anche il principale luogo di scontro.

Il tema ***“07- La (mancata) preparazione dell’insegnante e la sua ricaduta sul benessere”*** evidenzia come la mancanza di preparazione degli insegnanti e facilitatori, tra formazione universitaria inadeguata, scarsa esperienza sul campo e contesti che scoraggiano l’innovazione, generi un profondo

senso di frustrazione. La difficoltà ad affrontare la complessità dell'accoglienza scolastica dei NAI innesca un circolo vizioso: le pratiche falliscono, si ritorna a metodi tradizionali inefficaci, si sviluppano sentimenti di impotenza, disorientamento e burnout. Le carenze formative producono stereotipi, approcci rigidi e un'iper-responsabilizzazione dei docenti, compromettendo tanto il benessere degli alunni quanto quello dei professionisti. Il sistema formativo, anziché sostenere, finisce per opprimere, aggravando la sofferenza educativa e logorando la motivazione individuale.

OVERARCHING A	
FRUSTRAZIONE (IDENTITÀ E RELAZIONI) <i>Relazioni forzate/non volute, mal gestite, mancanza di supervisione, di sentirsi gruppo e di obiettivi comuni. Inefficacia dell'agire educativo e delle nuove metodologie in cui ci si è formati (o si crede di esserlo) portano tutti i soggetti (insegnanti, facilitatori, studenti, genitori) ad una grande frustrazione che impatta sia sul benessere dei singoli, sia sulla volontà e forza di continuare (o di migliorare) o di riprovare</i>	
04- Legami che uniscono e, allo stesso tempo, separano -la scuola nel mondo (territorio, città), i mondi nella scuola	Il processo di creazione di gruppi (identitari) tra dinamiche di (auto)aiuto e generazione di distanza e incomprensioni
05- “Andare verso”, l'importanza della postura del singolo	La postura relazionale, la disposizione (esplicita o implicita; conscia o inconscia) e la responsabilità diffusa come elemento chiave dell'accoglienza, ma anche potenziale fonte di frustrazione
06- Troppo distanti per capirsi, troppo vicini per ignorarsi: il triangolo genitori, insegnanti, alunno	Scuola e famiglia si incontrano forzatamente ma senza capirsi: etnoteorie implicite, distanza relazionale e mancanza di dialogo generano frustrazione e disconnessione educativa.
07- La (mancata) preparazione dell'insegnante e la sua ricaduta sul benessere	La scarsa preparazione genera pratiche inefficaci, stress e burnout: l'inadeguatezza formativa produce frustrazione e sofferenza, colpendo insegnanti e NAI.

Tabella 42 Temi dell'overarching theme A "Frustrazione"



Figura 45 Grafico dei temi interni all'overarching theme A "Frustrazione"

Overarching B – Dire vs fare

L'overarching theme "dire vs fare" mette in evidenza le fratture sistemiche tra ciò che viene affermato a livello discorsivo, ciò che si ritiene di praticare nell'educazione quotidiana e ciò che effettivamente accade nei contesti scolastici. La scuola, infatti, parla spesso di inclusione, personalizzazione, riconoscimento della complessità; tuttavia, le pratiche concrete finiscono per tradursi in semplificazioni, automatismi e dispositivi classificatori che riducono la soggettività e appiattiscono le differenze. Le buone intenzioni si trasformano così in azioni che riproducono logiche escludenti, talvolta in maniera inconsapevole, talvolta per mancanza di strumenti concettuali e operativi adeguati. Ciò che viene dichiarato nei documenti o nelle parole degli attori coinvolti non trova corrispondenza in pratiche coerenti e intenzionali, ma si traduce piuttosto in gesti scolastici quotidiani che finiscono per svuotare di senso la progettualità educativa. La distanza tra pensiero e azione, tra desiderio e realtà, produce effetti profondi e spesso controproducenti: irrigidimento delle categorie, marginalizzazione silenziosa, risposte istituzionali incapaci di leggere i bisogni reali e inclini a trasformarli in etichette operative.

In questo ambito, l'attenzione si concentra sul modo in cui il NAI viene pensato, costruito e definito nei suoi bisogni, in rapporto a ciò che effettivamente fa, sente e vive. L'analisi mette a confronto due piani: da un lato le rappresentazioni che gli attori scolastici producono (chi si pensa che sia, cosa si pensa che faccia, di cosa si pensa abbia bisogno) e dall'altro le pratiche e i processi in cui il NAI è concretamente immerso. È proprio in questo scarto che emergono le contraddizioni di un'accoglienza che, pur dichiarandosi inclusiva, tende a ricondurre gli alunni a categorie monodimensionali e a modelli precostituiti, incapaci di restituire la complessità delle loro soggettività.

Il tema **"08- Troppa lingua: L'apprendimento della lingua italiana (classica) come dispositivo scolastico totalizzante, standardizzante, categorizzante"** mette in luce la distanza tra i discorsi sull'accoglienza inclusiva e le pratiche scolastiche che ruotano quasi esclusivamente attorno all'insegnamento della lingua italiana. Invece di essere uno strumento, la lingua diventa il fine totalizzante dell'intervento educativo: tutto viene valutato, filtrato e agito in funzione dell'italiano, spesso secondo approcci classici (grammaticali, formalistico) e poco comunicativi (privilegio dell'insegnamento della lettoscrittura). Questo riduce il bambino NAI a una dimensione unica, quella linguistica, oscurando le sue altre risorse, storie e bisogni. La discrepanza tra le intenzioni dichiarate e le azioni reali si manifesta qui nella forma di una "iper-linguisticizzazione" che impoverisce e standardizza l'esperienza scolastica.

Il tema **"09- NAI si diventa: la costruzione della "vittima perfetta"** rivela la profonda discrepanza tra la retorica accogliente e la realtà delle pratiche scolastiche, mostrando come la categoria "NAI" venga costruita e agita come dispositivo classificatorio e performativo. Si dichiara di voler accogliere in modo personalizzato e inclusivo, ma si finisce per riprodurre un'immagine stereotipata dell'alunno migrante:

fragile, silenzioso, spaesato. In questo modo si semplifica la complessità dell'esperienza e si legittima interventi standardizzati. Nella convinzione di aiutare, il sistema genera e spinge verso una figura di "vittima perfetta", dimostrandosi incapace di riconoscere la storia, le diversità, le risorse e la soggettività reale del bambino. Mentre si crede di intervenire sui bisogni, in realtà si interviene su un'immagine idealizzata e semplificata, scollegata dalla verità dei percorsi individuali. Questo scarto tra dichiarato, creduto e agito rappresenta uno dei problemi più importanti dell'accoglienza.

Il tema **“10- Sommersi, “meccanici” e a bassa definizione”** mette in luce una delle contraddizioni più silenziose ma strutturali dell'accoglienza scolastica: mentre si afferma di voler includere, ascoltare e valorizzare ogni studente, la quotidianità scolastica produce spesso l'effetto opposto. I NAI vengono immersi in una routine fatta di noia, ripetizione, esercizi meccanici e invisibilità sistemica. Si crede di accoglierli perché “stanno in classe”, si dice di offrire percorsi inclusivi, ma ciò che realmente si fa è ridurre la loro presenza a un'occupazione simbolica del tempo, senza significato né relazione. L'assenza di azione intenzionale diventa una forma di esclusione “gentile”, in cui il bambino impara a non esistere, ad adattarsi, a non disturbare. Questa marginalizzazione passiva è tanto più grave perché non viene riconosciuta né problematizzata: ciò che si fa davvero o, meglio, non si fa, smentisce radicalmente le intenzioni dichiarate e mina alla radice ogni progetto di accoglienza.

Il tema **“11- Disturbi, differenze o bisogni?”** mette a nudo la distanza tra il discorso inclusivo che afferma di voler riconoscere e valorizzare i bisogni educativi e le pratiche scolastiche che invece spesso si affidano a scorciatoie cliniche e categorizzanti. In assenza di strumenti pedagogici complessi, ciò che si dichiara essere attenzione alla diversità si traduce in medicalizzazione e patologizzazione della differenza. Si crede di leggere i bisogni, ma si agisce producendo diagnosi, etichette e dispositivi che semplificano l'esperienza soggettiva dei NAI, assegnandoli a spazi separati e progetti speciali che spesso rafforzano la loro marginalità. La lentezza diventa ritardo, il disorientamento diventa disturbo. Si dice di voler includere, ma si agisce spingendo i bambini in un limbo istituzionale dove la loro identità si costruisce attraverso assenze e mancanze. È l'ennesima frattura tra ciò che si proclama, ciò che si crede di fare e ciò che effettivamente accade.

OVERARCHING B	
DIRE VS FARE (SOGGETTI E PROCESSI) <i>Scarto tra ciò che si dice, si crede e si fa: le pratiche scolastiche contraddicono i principi inclusivi dichiarati, generando effetti educativi distorti.</i>	
08- Troppa lingua	Il bambino diventa "monodimensionale": visto, valutato, assistito, categorizzato attraverso l'apprendimento della lingua italiana classica (lettoscrittura prima di comunicazione). non si vede la storia di vita, le altre lingue, le competenze pregresse e gli altri bisogni
09- NAI si diventa: la costruzione della “vittima perfetta”	Il NAI è una categoria costruita e agita su ciò che manca e non su ciò che si è.

10- Sommersi, “meccanici” e a bassa definizione	La quotidianità del NAI tra noia, disattenzione, ripetizione e indifferenza: Quando la scuola ti insegna a non sentire e non ascoltare.
11- Disturbi, differenze o bisogni?	Il rischio di leggere le differenze e i mancati progressi come sintomi

Tabella 43 Elenco e descrizioni dei temi che compongono l'overarching theme B "Dire vs fare"

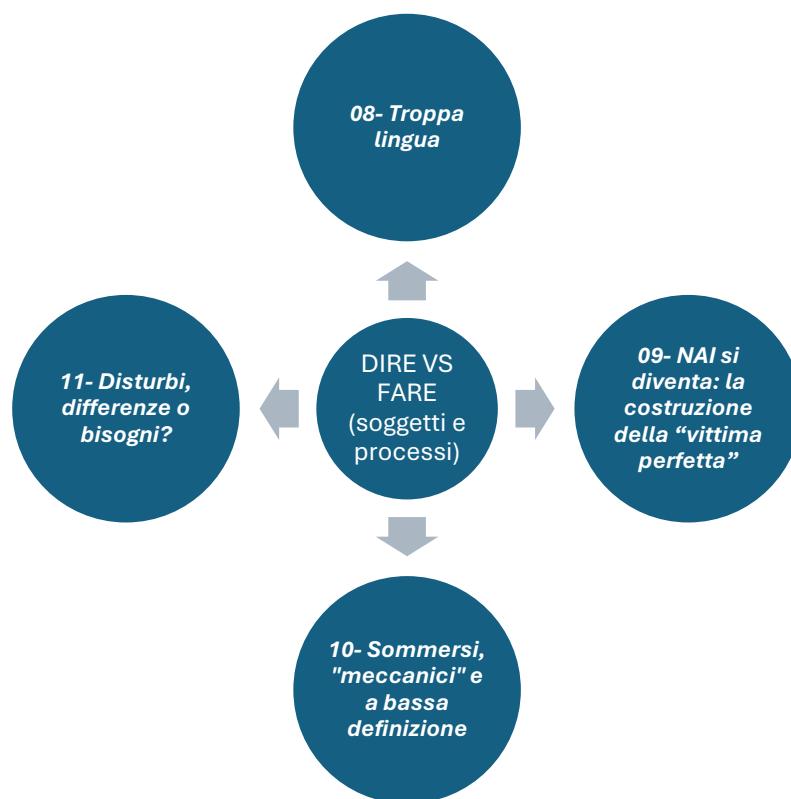


Figura 46 Grafico dei temi in relazione all'overarching theme "Dire vs fare"

Overarching C - AMBIVALENZA

L'overarching theme C – “Ambivalenza” indaga il desiderio diffuso, da parte del sistema scolastico e dei suoi attori, di individuare una via univoca, ordinata e rassicurante per affrontare la complessità educativa. Questa tensione verso la semplificazione si traduce nella ricerca di metodologie certe, categorie nette, emozioni considerate “appropriate” o strumenti presentati come neutrali e oggettivi. Tuttavia, tale spinta si scontra costantemente con la dimensione situata dell'accoglienza dei NAI, che appare segnata da sfumature, contraddizioni e dinamiche difficilmente riducibili a schemi prestabiliti. L'ambivalenza si manifesta in molteplici ambiti: negli spazi (doposcuola, laboratori linguistici), nei ruoli (mediatori, facilitatori), nei concetti chiave (età giusta, criteri di valutazione, gestione delle emozioni), così come nelle pratiche metodologiche quotidiane. Questi elementi, lungi dal fornire certezze, si rivelano spesso opachi, ambigui, agiti in maniera incoerente e talvolta controproducente.

Ciò che emerge, dunque, non è tanto la mancanza di strumenti, quanto la difficoltà a riconoscere la complessità come orizzonte imprescindibile. È in questa tensione irrisolta tra bisogno di controllo e

apertura al confronto che si gioca l'efficacia, o, al contrario, il fallimento, dei processi di accoglienza. In questa cornice, ad essere messe sotto esame sono soprattutto le pratiche e le credenze che orientano l'agire scolastico e che, più o meno consapevolmente, finiscono per produrre effetti ambivalenti.

Il tema **“12- Accogliere dopo la campanella, l'importanza del doposcuola e della sinergia con la scuola”** mostra come il doposcuola rappresenti uno spazio educativo ambivalente: potenzialmente generativo di benessere e relazioni inclusive, ma spesso scollegato, frammentato, inaccessibile o segregante. Mentre da un lato viene riconosciuto come risorsa fondamentale per l'apprendimento e l'accoglienza dei NAI, nella pratica è gestito come un'appendice marginale, affidata a logiche di esternalizzazione al terzo settore. Inoltre, si tende a semplificare il suo ruolo come “luogo di recupero”, perdendo di vista la complessità delle dinamiche che lo attraversano: differenze tra modelli educativi, appartenenze culturali, livelli di accesso economico e gradi di integrazione con la scuola. In un contesto che cerca risposte chiare e soluzioni immediate, il doposcuola impone invece uno sguardo plurale, aperto alla contraddizione e al dialogo. La sua efficacia non è data, ma va costruita nel tempo, attraverso una sinergia reale tra attori, spazi e approcci: esattamente ciò che un pensiero semplificante tende a ignorare.

Il tema **“13- Traduttori, mediatori e tutor”** mette in luce l'ambivalenza che circonda la figura del mediatore scolastico, evocata come risorsa fondamentale ma raramente agita in modo strutturato e consapevole. La mediazione, nei discorsi sull'accoglienza, assume un'aura di indispensabilità, ma nella pratica scarseggia ed è gestita in modo disorganico, confuso e improvvisato. A una dichiarata centralità della mediazione corrisponde una sua confusione epistemica, segnata da sovrapposizioni di ruoli, uso strumentale o sostitutivo e assenza di riferimenti pedagogici condivisi. La scuola si muove tra una carenza strutturale e una delega a figure informali e non formate, oscillando tra bisogno reale e semplificazione operativa. Questa confusione è specchio di una più profonda ambivalenza: si agisce senza sapere davvero cosa significhi mediare. In un contesto complesso, il desiderio di soluzioni chiare e applicabili entra in conflitto con la natura relazionale, situata e riflessiva della mediazione, che richiederebbe invece visione, confronto e formazione.

Il tema **“14- Le credenze sull'età nell'accoglienza- Qual è l'età giusta per arrivare?”** mostra come la credenza nell'esistenza di un'età “giusta” per l'arrivo scolastico dei NAI si configuri come un tentativo di semplificazione rassicurante che, però, non regge alla prova della realtà. Il mito del “prima è meglio” agisce come griglia interpretativa rigida, attribuendo valore predittivo all'età anagrafica e scolastica, ignorando il ruolo della storia personale, del contesto familiare, delle risorse relazionali e cognitive sviluppate in altri tempi e luoghi. Questa visione normativa, apparentemente fondata sul buon senso, produce effetti collaterali educativi importanti: giudizi impliciti sui genitori, infantilizzazione dei bambini, svalutazione delle competenze dei più grandi e sofferenza silenziosa. L'ambivalenza emerge

nella tensione tra la volontà di “prevedere e incasellare” e la necessità, spesso disattesa, di accogliere la complessità di ogni percorso migratorio e formativo. Invece di offrire strumenti interpretativi, la credenza nell’età ideale alimenta pratiche rigide che cercano scorciatoie in un mondo che richiederebbe sguardi sfumati e confronto pedagogico continuo.

Nel tema **“15- Spazi liminali: L’ambivalenza laboratorio L2 tra apprendimento, esclusione, categorizzazione e caos”**, il laboratorio L2 si rivela come uno spazio pensato per l’accoglienza e il supporto, ma che, nella pratica, si rivela come un luogo profondamente ambivalente. Da una parte offre possibilità di apprendimento, ambienti più protetti e relazioni significative; dall’altra rischia di diventare un dispositivo separante e stigmatizzante, dove si convogliano bambini etichettati come “problematici”, “lenti” o “altri”. Il laboratorio, invece di decostruire la marginalità, finisce a volte per istituzionalizzarla, trasformandosi in una zona grigia, liminale, che non appartiene né alla classe né a uno spazio di piena valorizzazione. Questa ambivalenza è alimentata dalla confusione epistemica e operativa che circonda il laboratorio: è uno spazio di accoglienza o di classificazione? Serve per includere o per contenere? In assenza di una visione condivisa e coerente, il laboratorio diventa terreno fertile per gerarchie invisibili e autorappresentazioni negative, svelando le contraddizioni irrisolte del sistema scolastico nel gestire la complessità.

Il tema **“16- Cortocircuiti metodologici: tra dogmi, falsa innovazione e miopia educativa”** mette in luce il paradosso metodologico della ricerca di una “giusta metodologia”, rassicurante e replicabile, che porta spesso a un’applicazione rigida e decontestualizzata di tecniche e approcci che si rivelano inefficaci. In questo modo, si agisce credendo di fare la cosa corretta, ma senza interrogarsi sui reali bisogni degli alunni e sull’impatto concreto delle pratiche adottate. Questo genera un cortocircuito tra intenzione pedagogica e risultati effettivi, in cui la metodologia (sia essa tradizionale o innovativa) diventa un contenitore vuoto, un involucro che maschera la mancanza di osservazione e riflessione. L’insegnante, per proteggersi dall’incertezza, si trincerava dietro canoni metodologici, trasformando strumenti in dogmi. In contesti complessi come quello dei NAI, questa rigidità non solo non funziona, ma può aggravare le disuguaglianze. L’ambivalenza sta proprio qui: ciò che nasce per facilitare l’apprendimento rischia, se non continuamente ripensato, di cristallizzarlo, riducendo la capacità di vedere, ascoltare e rispondere alla realtà.

Il tema **“17- Ambivalenza delle emozioni”** mette in luce l’ambivalenza strutturale che circonda l’uso delle emozioni nella didattica rivolta ai NAI. Le emozioni, se da un lato sono riconosciute come fondamentali per l’apprendimento e la relazione educativa, dall’altro risultano difficili da comprendere e gestire in contesti segnati da differenze culturali, barriere linguistiche e visioni implicite universalizzanti. La scuola si trova quindi in una posizione instabile: si proclama l’importanza dell’aspetto emotivo, ma si fatica ad agire coerentemente senza cadere in semplificazioni, stereotipi o

modelli affettivi egemonici. Le emozioni vengono spesso trattate come naturali e universalmente condivise, ma in realtà sono costruzioni culturali e linguisticamente mediate, che, se usate in modo acritico, possono generare esclusione (simbolica) e fraintendimenti. L'ambivalenza sta proprio nell'oscillazione tra l'intento inclusivo e l'effetto omologante, tra il desiderio di accogliere i vissuti e la difficoltà di sostenerli davvero nella loro complessità.

Il tema **“18- Il paradigma della valutazione, un dispositivo diffuso, oscuro, ambiguo e disfunzionale”** analizza la valutazione non come semplice strumento tecnico, ma come un paradigma culturale e simbolico che permea la scuola e ne struttura profondamente le pratiche. Dietro l'apparente neutralità e oggettività della misurazione si nasconde un dispositivo ambiguo e diffusivo, che pretende di oggettivare processi educativi complessi, invisibili e situati. In nome della trasparenza, si applicano criteri uniformi che semplificano e appiattiscono le soggettività, senza cogliere la reale trasformazione dell'alunno. La valutazione viene agita più per esigenze istituzionali e di controllo che per accompagnare la crescita. L'ambivalenza risiede proprio nella sua doppia faccia: da un lato rassicura, ordinando il caos dell'esperienza educativa; dall'altro produce effetti di potere, deresponsabilizzazione e irrigidimento delle prassi. In un contesto complesso come quello dell'accoglienza scolastica dei NAI, valutare senza comprendere equivale a classificare senza riconoscere, generando esclusione attraverso l'illusione dell'equità.

OVERARCHING C	
AMBIVALENZA (CREDENZE E PRATICHE) <i>Tra bisogno di ordine e complessità: la scuola agisce strumenti e concetti ambivalenti che, invece di chiarire, irrigidiscono e generano nuove forme di esclusione.</i>	
12- Accogliere dopo la campanella, l'importanza del doposcuola e della sinergia con la scuola	Il doposcuola come amplificatore o ostacolo di percorsi di accoglienza. Tra integrazione, orientamento e riproduzione delle disuguaglianze. Spesso luogo inaccessibile a causa delle condizioni economiche
13- Traduttori, mediatori e tutor	Confusione epistemica e operativa nelle pratiche di mediazione scolastica
14- Le credenze sull'età nell'accoglienza-Qual è l'età giusta per arrivare?	Il mito del "prima è meglio" e la sofferenza inespressa del bambino NAI
15- Spazi liminali: L'ambivalenza laboratorio L2 tra apprendimento, esclusione, categorizzazione e caos	Il laboratorio L2 accoglie e isola al tempo stesso: spazio liminale dove la confusione di funzioni e aspettative genera potenziale o sofferenza, a seconda di come viene agito.
16- Cortocircuiti metodologici: tra dogmi, falsa innovazione e miopia educativa	La metodologia, elevata a canone o applicata acriticamente, diventa un involucro rigido e vuoto che intrappola, distorce e offusca lo sguardo educativo. Nell'urgenza del fare, l'insegnante perde di vista gli obiettivi profondi e fatica a valutare con lucidità l'impatto reale del proprio agire educativo.
17- Ambivalenza delle emozioni	Fondamentali per l'apprendimento ma pericolose da usare con i NAI
18- Il paradigma della valutazione, un dispositivo diffuso, oscuro, ambiguo e disfunzionale	La valutazione, da strumento a paradigma: rassicura e ordina, ma semplifica, deresponsabilizza e produce esclusione nei contesti complessi.

Tabella 44 Elenco e descrizioni dei temi che compongono l'overarching theme C "AMBIVALENZA"

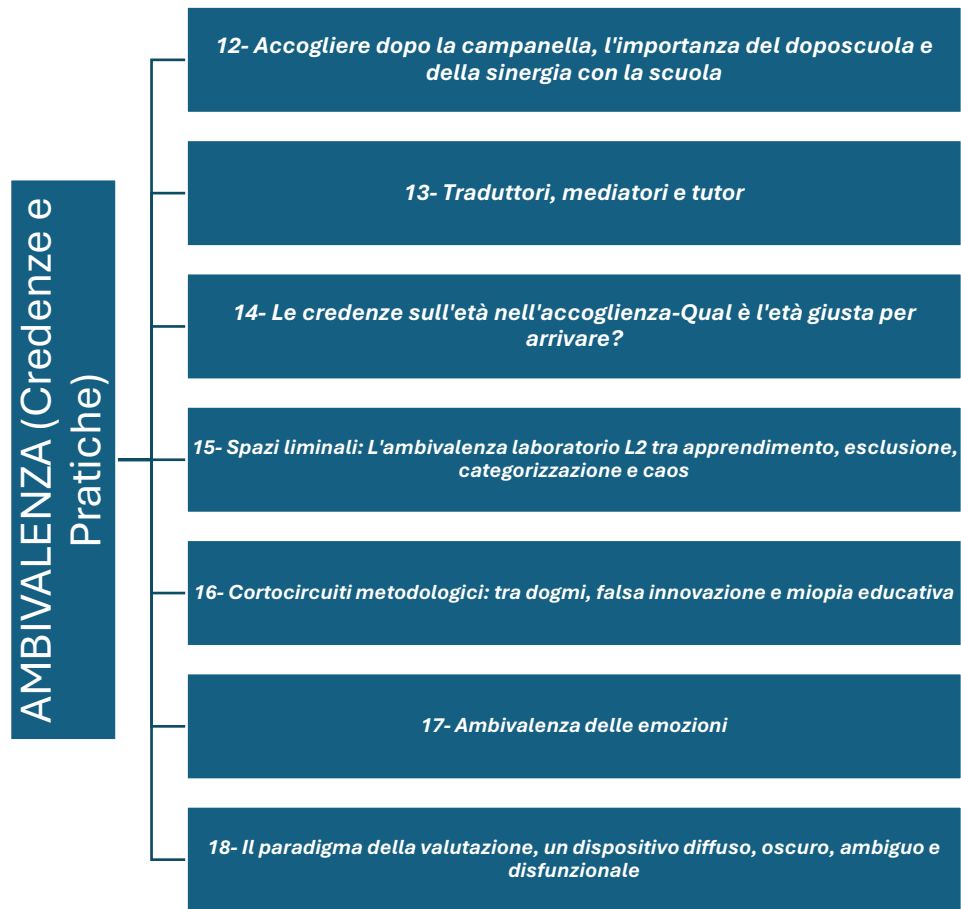


Figura 47 Grafico dei temi in relazione all'overarching theme "Ambivalenza"

MACRO		01- <i>Il “peso” del macrosistema sull’accoglienza dei NAI</i>	02- <i>Accogliere, ospitare o raccogliere?</i>		
		Le logiche economico-politiche, lo sfondo socioculturale e le disuguaglianze generano VINCOLI SISTEMICI che si trasformano ostacoli strutturali, modellando RISORSE, SPAZI e PERCORSI	La “stanzialità” come chiave interpretativa per comprendere il sistema di accoglienza		
MESO		03- <i>La città fratturata, Prato come realtà eccezionale (vera o percepita):</i>			
		<i>Il quartiere come “mondo culturale”, dispositivo (dis)educativo che confina. Tra esclusione e risorsa nel bisogno di regia e di governance</i>			
MICRO	SOFFERENZA (RELAZIONI)	04- <i>Legami che uniscono e, allo stesso tempo, separano: la scuola nel mondo (territorio, città), i mondi nella scuola</i>	05- <i>“Andare verso”, l’importanza della postura del singolo</i>	06- <i>Troppo distanti per capirsi, troppo vicini per ignorarsi: il triangolo genitori, insegnanti, alunno</i>	07- <i>La (mancata) preparazione dell’insegnante e la sua ricaduta sul benessere</i>
		Il processo di creazione di gruppi (identitari) tra dinamiche di (auto)aiuto e generazione di distanza e incomprensioni	La postura relazionale, la disposizione (esplicita o implicita; conscia o inconscia) e la responsabilità diffusa come elemento chiave dell’accoglienza, ma anche potenziale fonte di frustrazione	Scuola e famiglia si incontrano forzatamente ma senza capirsi: etnoteorie implicite, distanza relazionale e mancanza di dialogo generano frustrazione e disconnessione educativa.	La scarsa preparazione genera pratiche inefficaci, stress e burnout: l’inadeguatezza formativa produce frustrazione e sofferenza, colpendo insegnanti e NAI.
	DIRE VS FARE	08- <i>Troppa lingua</i>	09- <i>NAI si diventa: la costruzione della “vittima perfetta”</i>	10- <i>Sommersi, “meccanici” e a bassa definizione</i>	11- <i>Disturbi, differenze o bisogni?</i>
		Il bambino diventa “monodimensionale”: visto, valutato, assistito, categorizzato attraverso l’apprendimento della lingua italiana classica (lettoscrittura prima di comunicazione). non si vede la storia di vita, le altre lingue, le competenze pregresse e gli altri bisogni	Il NAI è una categoria costruita e agita su ciò che manca e non su ciò che si è.	La quotidianità del NAI tra NOIA, DISATTENZIONE, RIPETIZIONE E INDIFFERENZA: Quando la scuola ti insegna a non sentire e non ascoltare.	Il rischio di leggere le differenze e i mancati progressi come sintomi
	AMBIVALENZA (PRATICHE)	12- <i>Accogliere dopo la campanella, l’importanza del doposcuola e della sinergia con la scuola</i>	13- <i>Traduttori, mediatori e tutor</i>	14- <i>Le credenze sull’età nell’accoglienza: Qual è l’età giusta per arrivare?</i>	15- <i>Spazi liminali: l’ambivalenza del laboratorio L2 tra apprendimento, esclusione, categorizzazione e caos</i>
		Il doposcuola come amplificatore o ostacolo di percorsi di accoglienza. Tra integrazione, orientamento e riproduzione delle disuguaglianze. Spesso luogo inaccessibile a causa delle condizioni economiche	Confusione epistemica e operativa nelle pratiche di mediazione scolastica	Il mito del “prima è meglio” e la sofferenza inespressa del bambino NAI	Il laboratorio L2 accoglie e isola al tempo stesso: spazio liminale dove la confusione di funzioni e aspettative genera potenziale o sofferenza, a seconda di come viene agito.
		16- <i>Cortocircuiti metodologici: tra dogmi, falsa innovazione e miopia educativa</i>	17- <i>Ambivalenza delle emozioni</i>	18- <i>Il paradigma della valutazione, un dispositivo diffuso, oscuro, ambiguo e disfunzionale</i>	
		La metodologia, elevata a canone o applicata acriticamente, diventa un involucro rigido e vuoto che intrappola, distorce e offusca lo sguardo educativo. Nell’urgenza del fare, l’insegnante perde di vista gli obiettivi profondi e fatica a valutare con lucidità l’impatto reale del proprio agire educativo.	Fondamentali per l’apprendimento ma pericolose da usare con i NAI	La valutazione, da strumento a paradigma: rassicura e ordina, ma semplifica, deresponsabilizza e produce esclusione nei contesti complessi.	

Tabella 45 Riepilogativo dei temi della RTA

Tema 1 Il “peso” del macrosistema sull’accoglienza dei NAI

Sottotitolo: le logiche economico-politiche, lo sfondo socioculturale e le diseguaglianze generano vincoli sistemici che si trasformano ostacoli strutturali, modellando risorse, spazi e percorsi

Definizione

La ricerca mette in evidenza come l’accoglienza dei NAI sia profondamente modellata dallo sfondo socioculturale e dalle dinamiche economico-politiche che influenzano in modo strutturale il sistema scolastico e, a cascata, il sistema locale di accoglienza. Si tratta di condizionamenti sistemici che, pur non essendo direttamente modificabili a livello locale, non possono essere ignorati se si vuole comprendere appieno il funzionamento reale dell’accoglienza. Riconoscerli rappresenta il primo passo per progettare strategie di intervento più consapevoli, efficaci e contestualizzate. In particolare, alcune caratteristiche dello sfondo socioculturale, come la tendenza alla mercificazione del bisogno sanitario, sociale e educativo e le scelte economico-politiche, relative alla distribuzione delle risorse e alla costruzione dei quadri normativi, diventano vincoli che, a livello territoriali e scolastico si traducono in ostacoli strutturali. Tali vincoli, spesso invisibili, agiscono sia a livello materiale (risorse, spazi, personale) sia a livello simbolico (iper-esposizione o svalutazione dei bisogni, delle difficoltà e delle differenze).

Sottotemi e aree tematiche specifiche

1.1 Le ricadute concrete dei vincoli nelle scuole: le scelte politico-economiche modellano la realtà scolastica locale, trasformandosi in vincoli che incidono su spazi, personale e percorsi.

1.1.1 *Spazi:* le scuole affrontano gravi carenze infrastrutturali, tra cui, ambienti inadeguati, sovraffollamento, degrado strutturale.

1.1.2 *Personale:* è presente un sottodimensionamento cronico, precarietà contrattuale e carichi di lavoro eccessivi. Si evidenziano differenze marcate tra insegnanti pubblici e facilitatori esterni, spesso con ricadute negative sul clima scolastico.

1.1.3 *Percorsi:* i percorsi per i NAI sono insufficienti, non strutturali e spesso inadeguati per numero di alunni e ore settimanali. Essendo legati all’autonomia territoriale, sono gestiti dal Comune e non integrati nel sistema scolastico. Risulta critica anche la lentezza nell’attivazione di iter per la valutazione di disturbi dell’apprendimento.

1.2 La mercificazione dei bisogni: Le mancanze sistemiche non solo producono disuguaglianze, ma hanno l’effetto di generare anche un indotto economico parallelo questa propensione tende a trasforma i bisogni educativi in merci, coinvolgendo diversi ambiti dell’accoglienza scolastica.

1.2.1 *Disturbi dell’apprendimento e certificazioni sanitarie:* si sottolinea una forte compresenza del privato nei percorsi diagnostici e riabilitativi. La certificazione diventa un prodotto, spesso necessario per accedere a risorse educative.

1.2.2 *Apprendimento della L2:* ambito più recente, caratterizzato dalla produzione di materiali e corsi su misura che rispondono più alla logica del mercato che a quella della ricerca educativa.

1.2.3 *Doposcuola:* settore lasciato scoperto dal pubblico e colonizzato da soggetti e operatori talvolta poco qualificati, con rischi di sfruttamento e scarsa qualità formativa.

- 1.3 La povertà e le disuguaglianze che provoca:** il processo migratorio è spesso accompagnato da precarietà abitativa, lavorativa e relazionale che si riflette sull'esperienza scolastica. Le famiglie NAI faticano a sostenere i percorsi educativi dei figli e le scuole non sempre riconoscono (o vedono) queste fragilità.
- 1.4 Conseguenze poco virtuose:** le scuole reagiscono ai vincoli adottando soluzioni estemporanee e individualizzate che, nel lungo periodo, generano circoli viziosi. Tra questi: l'invio strumentale a valutazione per ottenere insegnanti di sostegno, l'uso improprio dei laboratori come contenitore indistinto e la deresponsabilizzazione diffusa.
- 1.5 La resistenza delle scuole e dei professionisti ai vincoli:** nonostante le pressioni sistemiche, alcune scuole e professionisti riescono a costruire pratiche inclusive, flessibili e orientate al benessere reale degli alunni e delle famiglie. Sono margini di azione e resistenza che mostrano la possibilità di un'accoglienza scolastica diversa, anche in condizioni di scarsità.

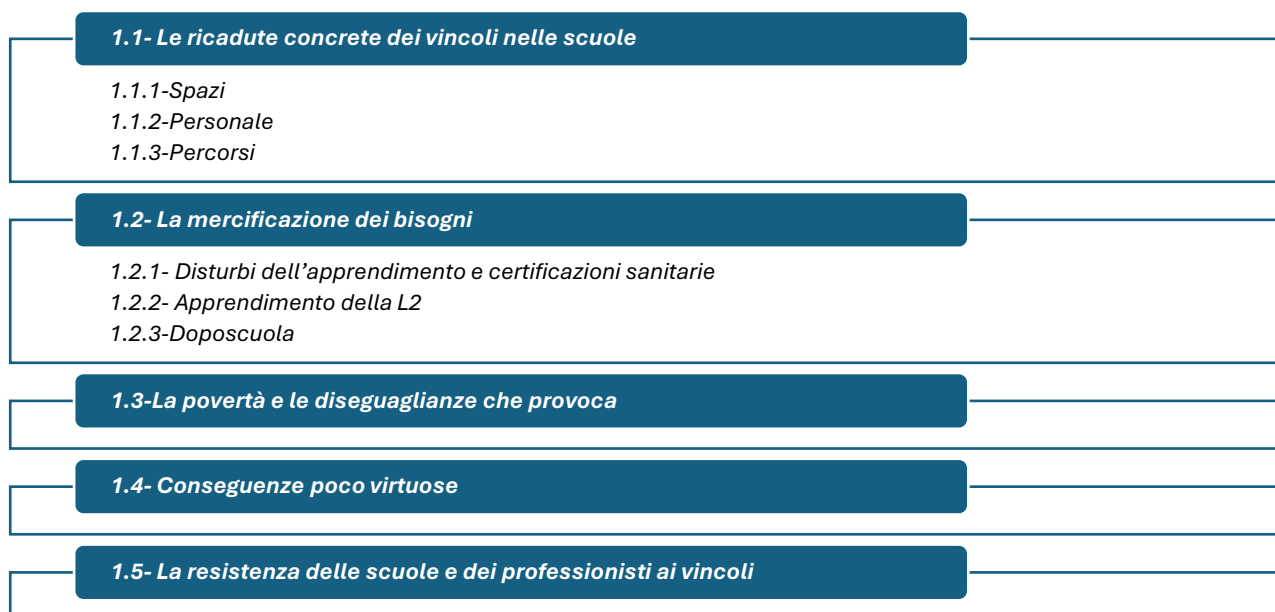


Figura 48 Mappa del tema 1

Sottotema 1.1 Le ricadute concrete dei vincoli nelle scuole

Questo sottotema mette in luce come i vincoli sistemici, lungi dall'essere uno sfondo distante o astratto, si incarnino nella vita quotidiana della scuola, plasmandone le possibilità e i limiti. Ciò che si osserva è l'effetto intrecciato di legislazioni, decisioni nazionali sui finanziamenti, scelte organizzative, priorità implicite e logiche amministrative che finiscono per ridisegnare sia l'esperienza dei bambini neoarrivati sia le pratiche degli adulti che li accompagnano, negli spazi che si abitano, nei ruoli che si ricoprono, nei tempi e nei ritmi che scandiscono i percorsi. È in queste dimensioni che l'accoglienza rischia di trasformarsi in un percorso a ostacoli.

Le scelte politiche, la rigidità degli apparati istituzionali, la carenza di finanziamenti e la mancanza di una visione pedagogica sistemica si traducono in problemi tangibili che attraversano ogni livello dell'esperienza scolastica: spazi, tempi, risorse umane e percorsi formativi. Queste mancanze prendono forma, materialmente, nei "muri scrostati" da imbiancare, nelle aule piccole e sovraffollate,

nei laboratori di lingua improvvisati in spazi di fortuna, negli orari spezzettati che impediscono continuità, in percorsi disarticolati che non riescono a sostenere i bambini nel tempo. Si vedono anche nei ruoli educativi che si usurano a causa della mancanza di tempo o della rotazione continua delle figure: legami che potrebbero costituire il cuore dell'accoglienza e che invece si logorano sotto il peso delle condizioni organizzative. Infine, si riflettono sui percorsi e sulle attività che vengono messe in campo per i bisogni degli alunni NAI.

Questo sottotema si articola su tre dimensioni. La prima riguarda gli spazi, dove la materialità degli ambienti rivela priorità e genera ostacoli concreti. La seconda riguarda il personale, con precarizzazione e turn-over che erodono progettualità e memoria istituzionale. La terza riguarda i percorsi, scanditi da tempi intermittenti e decisioni guidate dalla logistica più che dalla pedagogia. Presi insieme, questi piani mostrano come l'inclusione, più che un obiettivo dichiarato, sia una pratica fragile: può trovare forma solo quando esistono condizioni materiali e organizzative adeguate, altrimenti resta intermittente, affidata alla buona volontà di chi, giorno dopo giorno, prova comunque a renderla possibile.

Per quanto riguarda gli spazi, mi sono trovato spesso davanti ad ambienti residuali o "in prestito", che portavano addosso la traccia della loro destinazione d'uso originaria molto più di un progetto educativo pensato. Nel diario del 29 settembre ho annotato un laboratorio di accoglienza svolto in un laboratorio di scienze, mentre il 21 febbraio ho registrato la scelta della mensa come luogo per un'attività con i genitori: la pessima acustica rendeva caotica l'attività ed era difficile anche solo ascoltarsi. In situazioni come queste lo spazio smette di essere un semplice contenitore e diventa un simbolo: racconta cosa è percepito come centrale e cosa è trattato come accessorio, cosa merita tempo e cura e cosa può essere adattato all'occorrenza. Quando gli ambienti sono temporanei e condivisi, si riduce la possibilità di costruire riferimenti stabili e, con essa, la base emotiva e cognitiva di cui i bambini hanno bisogno.

Il personale rappresenta l'altra faccia, forse più strutturale, di questa stessa logica. Mole sono le testimonianze del sovraccarico dei facilitatori che si affannano tra più scuola, plessi, classi e laboratori, assieme alla fatica di lavorare con contratti externalizzati, orari frammentati e incertezze. Anche il personale docente appare sottodimensionato, costretto a "litigarsi" le ore di potenziamento o ricorrere a strategie improprie come l'uso dell'insegnante di sostegno di affianco al NAI. Una flessibilità che, nel tempo, si traduce in discontinuità pedagogiche e relazionali difficili da recuperare. Non si tratta solo di una questione di numeri: è la convinzione, più profonda, che siano le persone a dover compensare le rigidità del sistema.

I percorsi scolastici ne risultano inevitabilmente segnati. Le facilitatrici parlano di spostamenti continui tra plessi, gruppi e livelli che impediscono la costruzione di rapporti duraturi; alcune raccontano di aver dovuto chiudere laboratori non per ragioni didattiche, ma per logistica. Ho raccolto anche casi in cui i

percorsi vengono interrotti a metà anno, per esigenze amministrative improvvise. Quando il laboratorio esiste, spesso si riduce a due ore settimanali, facilmente soggette a interruzioni. Non sorprende che diversi insegnanti lo definiscano un intervento “spot”, capace più di spezzare la routine che di intrecciarsi con la programmazione didattica. Quello che emerge, in filigrana, è un percorso scolastico intermittente, dove i progressi e i legami dipendono dalla resilienza dei singoli operatori più che da un quadro di sostegno sistematico.

Non intendo ridurre questa dinamica a un contrasto tra “buone pratiche” e “cattivo sistema”: ciò che osservo è piuttosto una macchina scolastica che, quando non viene ripensata a partire dal livello macro, tende a proteggere la propria routine, scaricando l’onere dell’accoglienza su ciò che rimane disponibile. Gli effetti non sono solo organizzativi, ma profondamente relazionali: meno continuità, meno possibilità di personalizzare, più fatica a rendere l’apprendimento un luogo che faccia posto a chi arriva.

1.1.1 – Spazi

La questione degli spazi scolastici emerge come una lente particolarmente nitida attraverso cui osservare la traduzione materiale dei vincoli sistemici: è l’estensione tangibile di un sistema che non ha mai davvero messo in discussione sé stesso, tantomeno per adattarsi alle trasformazioni sociali in atto, come le esigenze di accogliere i NAI. In tal senso, gli edifici scolastici sono dispositivi che plasmano quotidianamente l’esperienza educativa dei neoarrivati, mostrando come le condizioni materiali siano espressioni simboliche di modi di concepire l’educazione, capaci di incidere direttamente sulla possibilità di apprendere e di sentirsi parte di un luogo.

I laboratori di lingua offrono forse l’immagine più eloquente di questa tensione. Spesso ricavati in spazi residuali o collocati all’interno di ambienti che assolvono ad altre scopi, mai progettati con una logica pedagogica, trasmettono subito un senso di estraneità e distanza che riflette quanto poco il sistema tenga conto dei bisogni dell’altro. Un estratto di diario restituisce bene questa dimensione: *“La classe per la facilitazione è un laboratorio di scienze, c’è uno scheletro a grandezza umana e delle teche con dei teschi e dei minerali... non il luogo più accogliente della scuola.”* (Diario 29/09). È evidente come ci si trovi di fronte a uno spazio che non era stato pensato né per l’apprendimento linguistico né per l’accoglienza: non considera l’effetto che può avere, su bambini appena arrivati da un altro paese diverso, essere collocati in una stanza piena di ossa e reperti scientifici. Così, luoghi che dovrebbero favorire relazione e fiducia si trasformano in simboli di esclusione e spersonalizzazione, ambienti da attraversare più che da abitare.

Il tema si intreccia inevitabilmente con quello della personalizzazione. L’uso “appaltato” di questi ambienti impedisce ogni possibilità di personalizzazione dei percorsi: dove gli spazi sono condivisi e temporanei, diventa impossibile lasciare tracce visive o materiali che sostengano l’apprendimento. Una

nota di campo lo mette in evidenza: *“Gli spazi condivisi non permettono personalizzazione e non permettono di lasciare quelle tracce che servono poi per appigli mnemonici favorevoli all’apprendimento.”* (Diario 27/01). Non si tratta soltanto di avere una stanza, ma di poterla rendere riconoscibile e familiare, capace di ancorare l’apprendimento a un contesto stabile.

La scarsità di spazi adeguati si riflette anche nella gestione quotidiana, generando anche sovrapposizioni operative e conflitti professionali che mostrano la fragilità organizzativa del sistema. Come riporto in questo episodio: *“[Quando arriviamo alla stanza preposta per il laboratorio] troviamo una docente di religione che con il suo gruppo aveva occupato la stanza. Segue uno scambio molto acceso sul fatto che non ci siano stanze libere per le sue attività.”* (Diario 25/01). Lo spazio diventa così teatro di contesa, luogo di negoziazione e scontro, in cui si svelano le asimmetrie di potere che riflettono l’importanza data ai bisogni. Non mancano poi episodi in cui le attività vengono collocate in ambienti palesemente inadeguati. Come nel caso in cui per la festa della lingua viene deciso di usare come “teatro” la mensa, mi annoto questo: *“[la maestra] si avvicina e mi chiede di andare con lei a sistemare la mensa. Io intravedo un disastro, vuole veramente fare le attività con i genitori nella mensa con quella acustica caotica e senza la possibilità di chiudere la porta?”* (Diario 21/02). L’immagine della mensa caotica restituisce non solo una difficoltà pratica, ma anche la sensazione di impotenza di chi prova a garantire condizioni minime per un lavoro educativo dignitoso.

Queste carenze legate agli spazi si aggravano se si estende il discorso alle classi ordinarie. Anche qui lo spazio diventa un problema non tanto per la sua conformazione, quanto per il numero di alunni che vi vengono collocati. Le parole di un maestro, raccolte in un diario, lasciano emergere frustrazione: *“Il maestro mi ripete più volte, con rabbia e frustrazione, che secondo lui in un contesto del genere le classi dovrebbero essere meno numerose e che non capisce come mai l’ufficio scolastico provinciale non dà la possibilità di farlo.”* (Diario 26/01). È la constatazione di un vincolo strutturale che non riguarda solo i NAI, ma che li colpisce con maggiore durezza, rendendo quasi impossibile una didattica differenziata. Una docente aggiunge un tassello ulteriore: *“I gruppi sono troppo ampi, 22 bambini, è vero dici: ah, 22 bambini non è tanto grande come gruppo; invece, lo è se si pensano a tutte queste difficoltà! Che io, per esempio, ho bambini che hanno difficoltà... insomma... non dico un ritardo, però diciamo hanno qualche difficoltà a livello attentivo, cognitivo, abbiamo una bambina che ha una disprassia oculomotoria... e non ha la 104! Non ha avuto l’insegnante di sostegno!”* (Insegnante MG). La contraddizione tra numeri che sulla carta appaiono “normali” e la realtà di classi ingovernabili è qui resa evidente.

1.1.2 – Personale

Se gli spazi rappresentano la faccia materiale più visibile dei vincoli sistemici, le ricadute sul personale ne mostrano l’aspetto più strutturale e profondo. È nelle condizioni lavorative degli insegnanti e,

soprattutto, dei facilitatori linguistici che il sistema rivela il suo lato più spietato e, in certi momenti, disumanizzante. Questa dinamica si articola su due livelli: da un lato, quello interno alla scuola, segnato da una cronica scarsità di personale e da un turn-over eccessivo; dall'altro, quello nazionale, in cui la scelta di appaltare al terzo settore buona parte dei servizi produce una forte sproporzione tra lavoro stabile e pubblico e lavoro esternalizzato, precario e frammentato.

Di fatto, il funzionamento della scuola si regge spesso su una combinazione instabile di buona volontà individuale, resilienza personale e strategie di compensazione che gli operatori mettono in atto per colmare le falle di un sistema che non li sostiene. In questo i facilitatori linguistici incarnano in modo emblematico questa condizione: sono figure centrali nell'accompagnamento dei NAI, ma rimangono collocate ai margini, con contratti frammentati, temporanei, quasi sempre esternalizzati a cooperative del terzo settore e privi di garanzie minime di continuità, si trova spesso ad operare in condizioni estreme come mi racconta questa facilitatrice *“Quindi in una settimana vedi 150 bambini? Esatto. Arrivo il sabato... [alza gli occhi al cielo come per dire “sono morta” o “non ne posso più”]* (Intervista Facilitatrice C., 07/11). Nonostante la motivazione personale, la pressione lavorativa porta rapidamente al sovraccarico e all'impossibilità di costruire relazioni educative significative: *“Cioè io sono una, ok? Non posso avere il contatto con ogni docente di italiano della scuola. Non posso sapere il percorso di ogni alunno nel... un po' io parlo con i docenti e tutto, però hai visto quanti sono, no?”* (Intervista Facilitatrice, follow-up 10/06). La precarietà si traduce direttamente nella qualità del servizio. Lo si percepisce con forza nelle parole di una facilitatrice che alla fine di un laboratorio e mi di avere *“30 bambini ai laboratori più i NAI e che è una situazione insostenibile. Fa quindi laboratori di 14 persone a laboratorio di 1,5 h. Mi domando cosa mai potranno imparare. Dice anche che inserire i NAI in queste classi è particolarmente faticoso perché deve ripartire nuovamente dalle basi e non si va mai avanti (benché affermi che un ripasso non faccia mai male).”* (Diario 31/01). Qui si coglie non solo il sovraccarico numerico, ma la frustrazione di un lavoro che procede sempre in emergenza, senza possibilità di avanzare in modo strutturato.

La fatica si amplifica quando, oltre alla gestione dei gruppi, si considera il tempo necessario per preparare attività e materiali. Una nota che mi sono appuntato restituisce con chiarezza questa sensazione di soffocamento: *“In generale la facilitatrice mi sembra molto motivata ma mi sembra molto “affogata” nel dover preparare troppe cose in poco tempo. Le attività sono lunghe e il materiale non sempre arriva in tempo. Inoltre, ha un sacco di bambini e un sacco di classi. Questo non le permette di creare delle strategie adeguate ai singoli casi o di conoscerli approfonditamente. Se la facilitatrice è un'insegnante, è sicuramente un'insegnante di serie B visto che le insegnanti a scuola hanno 22 ore settimanali con la stessa classe mentre lei almeno trenta con tutti i bambini stranieri della scuola.”* (Diario 31/01).

La precarietà, dunque, non consente di costruire relazioni profonde e durature con i bambini, né di strutturare interventi realmente efficaci. Una facilitatrice lo esprime con lucidità: *“E a un certo punto, onestamente, mi sono resa conto che stavo facendo un po' troppo rispetto a quello per cui ero pagata. [...] mi sono resa conto che lavoravo, cioè, dalla mattina alle 8 fino alla sera alle 7 e non ero pagata per tutte quelle ore di lavoro. Quindi, cioè, non si può neanche seguire tutto il lavoro, però capisco che il servizio è quello, quindi va bene.”* (Intervista Facilitatrice, follow-up 10/06). Qui non parla solo una professionista stanca, ma una persona intrappolata in un modello che normalizza gli eccessivi carichi lavorativi e lo ricompensa con la retorica del “missione”.

Ne derivano interventi frammentati dal punto di vista temporale, pedagogico e relazionale che si traduce in una condizione cronica di emergenza. Il tempo non basta mai, la conoscenza dei bambini rimane superficiale, il coordinamento con i docenti è quasi impossibile. Si costruisce così un modello di lavoro che scarica sulle persone il peso di un sottodimensionamento strutturale.

Questo non coinvolge solo i facilitatori, ma anche (e soprattutto) gli insegnanti delle classi ordinarie che restituiscono una quotidianità fatta di affanni, solitudine professionale e continue lotte per ottenere il minimo indispensabile. Una maestra lo sintetizza con amarezza durante un'osservazione: *“mi dice che sarebbe importante seguire meglio i bambini NAI ma che per stare dietro a tutti i bisogni ci vorrebbe un altro insegnante fisso.”* (Diario 04/06). Neppure il cosiddetto “potenziamento” scolastico riesce a rispondere a questi bisogni, trasformandosi piuttosto in oggetto di contesa. Le parole raccolte in un focus group lo mostrano bene: *“Noi ce l'abbiamo il potenziamento. Ma è poco. [...] Ce lo litighiamo [...] Veramente, litighiamo per questo potenziamento [...] Ce l'hanno tutti il bisogno!”* (FG Insegnanti 29/05/2024).

In questo vuoto di risorse, la figura dell'insegnante di sostegno finisce per assumere un ruolo diverso dal suo mandato originario. Pur essendo formalmente assegnati ad alunni con certificazione, questi docenti diventano spesso una risorsa chiave anche per i NAI, supplendo alle mancanze del sistema. Ne derivano pratiche ambivalenti, che da un lato garantiscono un supporto minimo, dall'altro rischiano di snaturare la funzione stessa del sostegno. Lo si vede chiaramente nei racconti: *“Scopro che nella classe c'è l'insegnante di sostegno per un bambino italiano ma che in realtà si dedica molto di più ai bambini cinesi rispetto al bimbo 104 che in realtà non ne ha molto bisogno.”* (Diario 26/01). Oppure: *“La fortuna di quella classe è che c'era la docente di sostegno che, diciamo, non doveva seguire lui perché lui comunque seguiva.”* (Int. Faci Junior 1). E ancora: *“Quelle che hanno l'insegnante di sostegno sono fortunate, perché comunque, di fatto, hanno un'altra persona fissa in classe con la quale si smezza il lavoro. [...] Quindi secondo me la difficoltà è questa, che se una è sola o solo non ci riesci a seguirli.”* (Int. Faci. Senior 1). L'idea che il sostegno diventi una risorsa per i NAI mostra quanto il sistema si regga su soluzioni improvvisate, che rischiano di produrre disuguaglianze ancora più marcate.

La precarizzazione, il turn-over e la mancanza cronica di personale dedicato diventano così il marchio distintivo di un sistema che fa dell'emergenzialità la sua normalità. Gli effetti non si limitano all'organizzazione: hanno ricadute profonde sul piano relazionale ed emotivo. Una maestra lo racconta con parole esemplari: *“Mi dice che la docente che c'era prima ha ‘tradito i bambini’ andandosene e che non aveva più niente da dare alla classe, era ‘esaurita’ ed ha fatto bene ad andarsene. [...] Secondo lei, uno dei grandi problemi di questa scuola sono i maestri che chiedono il trasferimento. Dice anche che se ne vanno perché per stare in questa scuola ci vuole la ‘vocazione’.”* (Diario 27/05). Qui emerge un'immagine di una scuola che brucia le persone e che pretende da loro una “vocazione” per resistere.

Un altro fattore importante che si aggiunge al discorso è la discontinuità istituzionale, che mina anche la memoria organizzativa delle scuole. Una facilitatrice racconta: *“Cambiata la funzione strumentale, cambiata la dirigente, cambiata la vicedirigente, non si sa cosa c'era prima, dov'era, capito? [...] tanta roba, tanto materiale prodotto prima è andato perso.”* (Int. Faci. Senior 2). Le parole rivelano come la precarietà non riguardi solo le persone, ma anche i saperi accumulati, continuamente dispersi nei passaggi di consegna.

1.1.3 – Percorsi

Terza area di questo sottotema sono i percorsi scolastici che, a causa di queste mancanze strutturali, diventano spesso intermittenti, spezzati, fortemente determinati da variabili organizzative, amministrative e logistiche più che da criteri pedagogici. L'assenza di progettualità e le attività frammentate raramente riescono a comporsi in un disegno coerente. In quest'ottica l'apprendimento e la costruzione di legami significativi si trasformano in eventi fortuiti, affidati più alla capacità di resistenza e creatività dei singoli operatori che a una progettualità educativa realmente sostenuta dal sistema.

Uno dei nodi più critici riguarda la dispersione degli interventi di facilitazione linguistica, la loro frammentazione in diverse scuole o l'assenza di una continuità progettuale. Le facilitatrici sono costrette a dividersi tra più plessi, gruppi e livelli, senza possibilità di continuità. Una di loro mi racconta con immediatezza la difficoltà: *“Avevo 5 laboratori alle Guasti, uno alle Fermi, uno alle Meucci, uno alle Puccini e due alle Mazzoni [...] è complesso avere il rapporto con tutti.”* (Int. Faci. junior 1, follow up). Un'altra facilitatrice spiega: *“Avevo laboratori di bambini pre A1, A1, due gruppi di A1 e poi i bambini di livello più alto A1-A2, quello l'ho dovuto chiudere... sì ho dovuto fare ecco questa scelta proprio per questioni di logistica perché avevo meno tempo per fare i laboratori.”* (Int. Faci. junior 2, follow up). Qui si coglie bene il paradosso: non è la didattica a guidare le scelte, ma la scarsità di tempo, che costringe a interrompere percorsi già avviati, privando i bambini di continuità. Il carattere non strutturale del percorso contribuisce a minare la stabilità. Come mi racconta una facilitatrice: *“Avevo iniziato un*

percorso di facilitazione che da assegnazione pensavo sarebbe durato da settembre per tutto l'anno. Però all'incirca a gennaio lo interromperò [...]” (Int. Faci. Senior 3).

Ma anche quando il percorso di facilitazione viene attivato, la scarsità delle ore e la discontinuità degli interventi ne compromettono l'efficacia. Come osserva una facilitatrice: *“Non lo possiamo essere nel momento in cui tu hai un plesso con 120 studenti che fanno la facilitazione e ti vedono due ore a settimana! E magari non tutte le settimane, perché quel giorno lui è assente o io mi sento male e ci rivediamo tra due settimane.”* (Int. Faci. Mediatrice). E continua aggiungendo *“In quelle scuole dove tu hai due ore di facilitazione a settimana, un gruppo solo e magari in quelle due ore non ti incastri nemmeno bene a livello logistico con il loro orario, allora non hai tanto impatto sugli studenti.”* (Int. Faci. Mediatrice). Le “due ore a settimana” diventano il simbolo di un tempo che non basta mai, un frammento che non riesce a tradursi in relazione stabile né in progetto didattico. Il paradosso emerge con chiarezza anche da altre voci. C'è chi, con rammarico, afferma: *“A me sarebbe piaciuto veramente avere... Cioè, più ore con pochi alunni, con gli stessi alunni. In modo tale da creare un rapporto diverso. Così, queste due ore volanti mi sembrano... un po' pointless. Cioè, soprattutto se non c'è una programmazione definita con i docenti a monte. Ma non che la devo fare io.”* (Int. Faci. junior 1, follow up). E le parole degli insegnanti confermano: *“Per lui un'ora e mezzo spot non è abbastanza, i bambini si destabilizzano perché non sono abituati e non sanno cosa aspettarsi dalla lezione, esce dalla routine e non le favorisce. Inoltre il lavoro è disorganico e non integrato tra le varie figure.”* (Int. Insegnante 1).

Il laboratorio linguistico diventa quindi più un supporto agli insegnanti che un effettivo supporto all'apprendimento dell'alunno. A tratti, la voce degli insegnanti restituisce la stessa consapevolezza, carica di frustrazione: *“Anche il facilitatore che viene, ma un'ora alla settimana, ma mi dici che cos'è un'ora alla settimana? [...] Il laboratorio di facilitazione, essendo così poco, non riesce ad avere questa... Eh può darsi che sia anche quello! Perché un'ora a settimana... è come non farlo! Il laboratorio di un'ora a settimana dà un'ora di respiro all'insegnante!”* (Int. Insegnante 2). In queste parole emerge una verità scomoda: il laboratorio rischia di servire più a scaricare momentaneamente la fatica dell'insegnante che a costruire reali opportunità per i bambini.

Sottotema 1.2- La mercificazione dei bisogni

Il sistema scolastico, osservato attraverso lo sguardo etnografico e le voci di chi lo abita quotidianamente, restituisce un'immagine nitida ma scomoda: i bisogni educativi non sono più riconosciuti come diritti universali, inalienabili e da garantire attraverso un'infrastruttura pubblica stabile e capace. Al contrario, tendono a essere trattati come merci, come oggetti negoziabili, come problemi individuali da risolvere attraverso soluzioni a pagamento, servizi esternalizzati o acquisti sul mercato.

Questa dinamica non è accidentale né episodica, ma sistemica e trasversale. Il bisogno educativo diventa progressivamente un'occasione di scambio economico, un terreno fertile per il mercato privato, per le cooperative del terzo settore, per l'editoria scolastica e per una vasta rete di servizi informali che si sviluppano come risposta alle falle e alle mancanze strutturali del sistema pubblico.

Il risultato è un modello in cui l'onere materiale, economico e organizzativo dell'inclusione scolastica viene scaricato direttamente sulle famiglie, sugli insegnanti, sulle figure intermedie e, più in generale, sulle risorse private. Questo modello non solo produce disuguaglianza, ma la normalizza, la rende strutturale, la codifica nei percorsi stessi dei bambini e delle bambine nuovi arrivati (NAI), trasformando il diritto all'educazione in un bene condizionato dalla possibilità di spendere, di trovare soluzioni, di costruire reti o, più semplicemente, di arrangiarsi.

Il processo di mercificazione si articola su almeno tre piani distinti ma interconnessi:

1. l'accesso ai servizi diagnostici e sanitari;
2. la costruzione dei percorsi linguistici e il mercato editoriale;
3. la gestione del tempo extrascolastico attraverso il doposcuola, il babysitting e le reti di cura privatizzata.

1.2.1- Disturbi dell'apprendimento e certificazioni sanitarie

La tendenza che ho osservato vede i bisogni educativi non più come diritti da tutelare, ma sempre più come merci da ottenere attraverso canali differenziati, spesso a pagamento. In tal senso tutto il mondo che ruota attorno al processo di certificazione, anziché garantire equità e sostegno, appare come un dispositivo che introduce nuove linee di selezione, amplifica le disuguaglianze e alimenta un indotto parallelo, in cui i servizi privati finiscono per sostituirsi a un sistema pubblico sovraccarico. Il sistema delle certificazioni si configura come selettivo, arbitrario e socialmente orientato.

Prima di tutto, dal racconto degli operatori sanitari emerge un quadro di saturazione che rende l'accesso al diritto incerto e differenziale. Una psicologa che lavora nel privato spiega: *“Il genitore può andare dal pediatra e farsi fare la richiesta per la ASL. [...] I tempi sono molto lunghi, anche un anno... allora magari iniziano il percorso da noi.”* (Int. Psico. riabilitatrice 1). I tempi di attesa, non sono meri dettagli: in una fase in cui le abilità cognitive ed emotive sono in rapida evoluzione, per un bambino della primaria significa perdere la possibilità di una riabilitazione piena e efficace. Un'altra psicologa lo sottolinea con chiarezza: *“Alla ASL il primo appuntamento arriva dopo 6-8 mesi, poi ogni tre mesi, se va bene. [...] Dall'invio alla presa in carico passa un anno. [...] E in un anno cambia tutto: ciclo scolastico, obiettivi, comprensione... La presa in carico dovrebbe essere tempestiva, entro due o tre mesi.”* (Int. Psico. riabilitatrice 2)

In questo scenario, la il divario tra stranieri e italiani diventa la variabile decisiva. Esistono una concomitanza di cause che fa sì che tendenzialmente le famiglie straniere arrivino più tardi al percorso

come sottolinea un pediatra che mi racconta che nella sua esperienza *“I problemi emergono tardi nelle famiglie straniere”* (Int. Pediatra 2). In questo un fattore decisivo è quello economico: chi può permetterselo ricorre al privato, accorciando i tempi, ottenendo diagnosi e piani di supporto che nel pubblico resterebbero sospesi. Chi non può, rimane in un limbo fatto di attese e precarietà educativa. Un pediatra descrive questo processo con lucidità: *“I tempi per la certificazione sono lunghissimi. Gli italiani vanno dal privato, gli stranieri aspettano.”* (Int. Pediatra 2).

Il risultato è quello che si potrebbe definire una vera e propria mercificazione del bisogno. A riconoscerlo è un neuropsichiatra, che denuncia l'impossibilità per il sistema pubblico di sostenere la domanda crescente: *“Il servizio non riesce a far fronte alle richieste. [...] I sospetti di DSA e problemi comportamentali sono quasi non considerati. [...] L'agenda è insostenibile. [...] I problemi dell'apprendimento sono in mano al privato. [...] Chi ha soldi ce la fa, chi no deve aspettare tempi infiniti o rinunciare. [...] È impossibile avere sempre le tre figure richieste (neuropsichiatra, psicologo, logopedista).”* (Int. Neuropsichiatra).

Ma la disuguaglianza non si gioca solo nei tempi e nelle risorse economiche. Un altro livello, più sottile ma altrettanto rilevante, riguarda l'arbitrarietà dei criteri di certificazione. Le traiettorie diagnostiche non sono neutrali: risentono di variabili sociali, linguistiche e culturali. Una mia nota di campo riflette su due traiettorie certificative di cui sono venuto a conoscenza: *“Interessante che col suo profilo chiaramente problematico la commissione abbia deciso di non dare la 104. Mi dicono che la commissione ha scritto che ha un ritardo mentale dovuto alla lingua, ma siccome è dovuto alla lingua non si può dare la 104. Mi viene in mente il bimbo delle Mascagni che ha la 104 per problemi minori comportamentali. Credo che la differenza lo faccia il percorso diagnostico. Se ti affidi ad un professionista privato, riuscirà a presentarti bene, se fai l'accesso al pubblico in autonomia non avrai lo stesso trattamento.”* (Diario 26/01). In queste righe emerge un nodo critico: i bambini stranieri rischiano di non essere certificati perché le difficoltà linguistiche vengono considerate esterne, “non autentiche”, dunque escluse dall'accesso ai diritti; al contrario, situazioni meno gravi ma accompagnate da diagnosi private riescono più facilmente a ottenere riconoscimento. È un cortocircuito che rende evidente come il bisogno educativo non venga trattato in quanto tale, ma filtrato da categorie istituzionali che finiscono per premiare chi ha più risorse, competenze e capitale sociale.

1.2.2 – Apprendimento della lingua 2 e libri

La questione dell'apprendimento della lingua seconda (L2) rappresenta un nodo cruciale e imprescindibile nei percorsi di inclusione scolastica dei bambini e delle bambine NAI. Tuttavia, anche in questo ambito, il sistema scolastico rivela una tendenza ormai strutturale a trattare il bisogno linguistico non come un diritto educativo universale da garantire attraverso dispositivi pubblici, stabili e pedagogicamente fondati, ma come una questione da esternalizzare, semplificare o risolvere

attraverso soluzioni standardizzate offerte dal mercato. I corsi di lingua seconda, sempre più spesso, vengono appaltati al terzo settore, che costruisce su questi servizi una parte significativa del proprio fatturato.

A questo fenomeno di esternalizzazione dei servizi si sta affiancando anche la crescita di una nicchia di mercato composta di materiali, manuali e prodotti editoriali specificamente pensati per il segmento dei NAI, distinto dai tradizionali percorsi di italiano L2 e dai materiali pre-A1. Un mercato che intercetta il bisogno trasformandolo in un'offerta commerciale dedicata, consolidando così un modello in cui l'apprendimento della lingua non è più garantito come diritto, ma diventa un bene soggetto a logiche di consumo, differenziazione di prodotto e capacità di spesa.

Una scena emblematica osservata durante il lavoro etnografico restituisce con forza la materialità di questo fenomeno.

“La maestra mi sorride e mi accoglie, è letteralmente sommersa dai libri. Sta preparando i materiali per l'estate e mi spiega che, grazie a un accordo con il rappresentante, hanno ottenuto un forte sconto se acquistavano anche gli eserciziari per l'anno successivo. Sul tavolo vedo una montagna di testi: la maestra li divide, li cataloga, li assegna ai singoli studenti. Accanto ha una tabella fatta a mano con i nomi dei bambini e dei numeri. Mi spiega che non tutti i bambini possono utilizzare i testi pensati per il loro anno scolastico: molti devono lavorare su libri di un anno indietro, alcuni addirittura di due. Per esempio, due bambini NAI ricevono il libro di prima e, già in previsione del prossimo anno, quello di seconda. Dice che è meglio di niente, ma riconosce che in realtà non ha molto senso dare il libro di prima a dei bambini che devono imparare l'italiano come L2. Mi confida che, se fosse per lei, lavorerebbero tutti con testi come “Eccomi qui!” pensato specificamente per i NAI, ma purtroppo i fondi non lo permettono.” (Diario del 04/06/2024)

La scena appare tanto ordinaria quanto legata ai canoni della mercificazione: la costruzione dei percorsi linguistici si riduce a una questione di disponibilità commerciale, di trattative con il rappresentante, di accesso (o non accesso) a offerte, sconti, pacchetti editoriali. La scelta del materiale non segue criteri pedagogici fondati sull'analisi dei bisogni linguistici reali degli alunni, ma è subordinata alla logica dell'acquisto, della disponibilità, della negoziazione commerciale.

Il fabbisogno educativo, in questo quadro, si traduce in consumo. I bisogni linguistici dei bambini diventano una variabile da gestire dentro un sistema che offre soluzioni pronte, impacchettate, modulari, ma raramente davvero pensate per rispondere alla complessità di chi apprende una lingua seconda in situazione scolastica. La scelta di retrocedere di uno o due anni il livello del libro come soluzione per i NAI non è il frutto di un ragionamento metodologico, ma una strategia di adattamento commerciale, economicamente sostenibile, che finisce però per sancire simbolicamente il posto e il destino di un apprendimento sempre in ritardo, sempre fuori fase rispetto al percorso curricolare.

La mercificazione dell'apprendimento linguistico si manifesta anche nell'idea che basti un "libro giusto" per risolvere problemi che sono invece profondamente situati e relazionali. La ricerca spasmodica del "libro adatto" diventa una risposta sostitutiva all'assenza di dispositivi didattici più robusti: laboratori di L2 stabili, formazione specifica degli insegnanti, copresenze, percorsi integrati. Il materiale editoriale sostituisce il progetto pedagogico.

Il ruolo del rappresentante editoriale, descritto quasi come un alleato esterno alla scuola, diventa qui un altro segnale della progressiva esternalizzazione delle soluzioni didattiche:

"La maestra continua nella distribuzione dei libri dell'estate. Ci sono due libri che per formato differiscono, sono libri di seconda ma non della stessa collana. Uno è per un bambino che ha difficoltà a leggere. La maestra chiama il bambino e gli fa vedere il libretto, è un libro di seconda, ma si accorge che è tutto in stampatello minuscolo. Commenta che solitamente questi libri hanno le espansioni online facilitate, ma questo sembra non averne. Allora chiama il rappresentante con un vocale. Mi dice che lui è molto disponibile e carino." (Diario del 04/06/2024)

Anche in questo passaggio, la gestione dei bisogni linguistici passa attraverso una rete commerciale fatta di prodotti, formati, compatibilità grafiche, offerte digitali. Ma il problema centrale rimane intatto: l'assenza di un'infrastruttura didattica pubblica e stabile per l'insegnamento della L2 a scuola.

Questa logica si mostra con ancora maggiore evidenza osservando cosa accade nel mercato editoriale che si sta rapidamente organizzando attorno ai bisogni dei bambini NAI. Un episodio avvenuto durante il convegno a cui ho partecipato ne è la testimonianza diretta:

"Passeggio tra gli stand delle case editrici e mi colpisce come, accanto ai classici testi per l'italiano L2 e ai materiali pre-A1, alcune case stiano lanciando una nuova linea di prodotti esplicitamente pensata per i 'nuovi arrivati'. Materiali che cercano di distanziarsi dai percorsi pre-A1 generici, cercando di costituire una nuova nicchia di mercato, distinta, riconoscibile a partire da un bisogno. Parlando con un rappresentante della Loescher, mi viene regalata una copia del libro "La lingua per comunicare – Lessico di base per neoarrivati in Italia". Sfoglio il testo e mi accorgo che la struttura è praticamente identica a quella dei classici libri pre-A1 già presenti da anni: sequenze lessicali, situazioni comunicative di base. Le uniche differenze sostanziali sono dei dépliant multilingue introduttivi, che spiegano il sistema scolastico italiano e la possibilità di avere una versione del libro in diverse lingue. Mi chiedo allora quanto questa operazione risponda a un reale bisogno educativo e quanto invece alla costruzione artificiale di una nuova fetta di mercato, che trasforma l'urgenza di apprendere la L2 in un segmento commerciale da coltivare." (Diario del 06/03/2025)



Figura 50 Libro per NAI

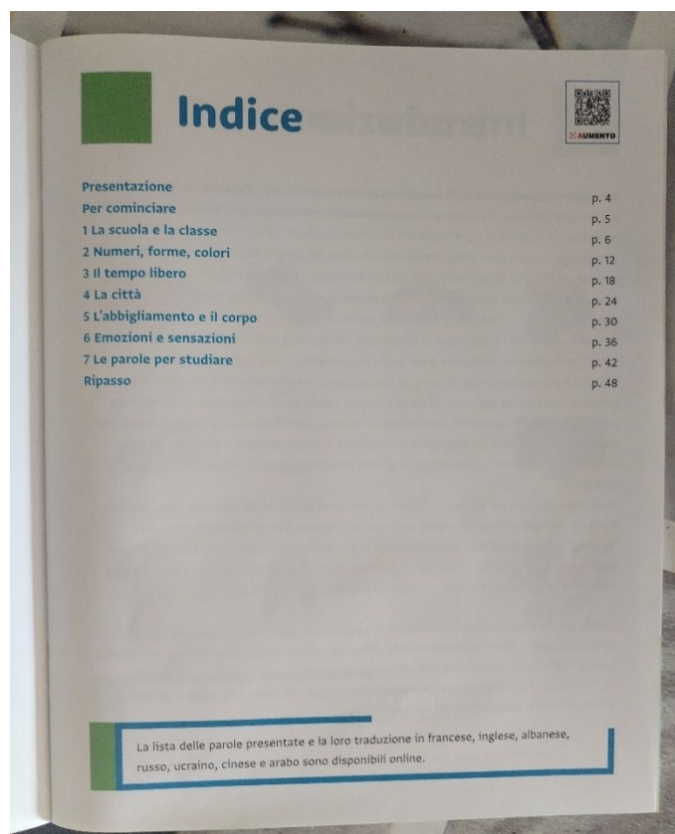


Figura 49 Indice del libro



Figura 51 Brochure esplicativa del sistema scolastico

La conferma di questo trend è evidente: i bisogni linguistici non generano risposte sistemiche, ma prodotti. Prodotti pensati per essere venduti a scuole, famiglie e insegnanti, spesso lasciati soli nel compito di decidere, acquistare, adattare. Il diritto ad apprendere la lingua del contesto si frantuma così

in una serie di scelte individuali, mediate dal mercato editoriale, anziché essere garantito da un'infrastruttura educativa pubblica, stabile e qualificata.

1.2.3 – Doposcuola

Anche il doposcuola, apparentemente percepito come uno spazio informale di supporto e cura educativa, si rivela secondo questo sguardo attraversato da dinamiche che trasformano il bisogno in una merce. È il mercato della cura educativa extracurricolare che si sviluppa parallelamente alle mancanze del sistema scolastico e che risponde, almeno in parte, ai vuoti lasciati da un'accoglienza istituzionale inesistente. Essendo interamente escluso dalla scuola pubblica, il doposcuola diventa il regno della mercificazione, un luogo ibrido dove si intrecciano forme di aiuto, di sostegno ma anche di economia informale, di privatizzazione della cura e dell'apprendimento. Questo meccanismo è ben visibile nel racconto di un'insegnante, che riflette criticamente sulla crescente domanda da parte delle famiglie di trovare soluzioni private per i propri figli: *“Ti chiedono: ma lei conosce qualcuno che fa ripetizione? [...] un genitore mi ha detto: ma mi conosce una maestra? e questa è una cosa molto pericolosa perché rischia di diventare una... ora dico una cosa brutta eh... cioè rischia di diventare una fonte di guadagno per qualcuno! Queste fragilità di queste famiglie rischia di diventare fonte di guadagno per qualcuno...”* (maestra S.) Il rischio, qui esplicitato con lucidità, è che il bisogno educativo si trasformi in una risorsa economica per chi offre servizi di aiuto pomeridiano. È un meccanismo ambivalente: da un lato un'opportunità di sostegno, dall'altro un dispositivo che, se non regolato, rischia di rafforzare disuguaglianze sociali ed economiche.

A fronte di famiglie che non riescono a orientarsi nei percorsi scolastici e linguistici, emerge un vero e proprio mercato della cura, che assume forme diverse: ripetizioni, babysitter, tate, maestre private. Una delle dinamiche più rilevanti che emerge dall'osservazione etnografica è quella delle tate-educatrici, figure spesso informali che diventano genitori vicari, sostituti affettivi, mediatori culturali e linguistici. Un'insegnante racconta: *“Ma quelli che se lo possono permettere pagano e lo fanno! Gli danno... è la tata, li lasciano là. Io c'ho la mia vicina che lo fa! uno lo tiene a dormire... [...] E questo cinese parla napoletano, cioè è un cinese che parla napoletano! è favoloso [...] Ed è educatissimo, tenuto bene, gli fa da mamma.”* (FG Insegnanti 1). Queste figure, di fatto, diventano sostituti completi delle reti familiari e, in parte, anche delle istituzioni. Il confine tra cura domestica, supporto educativo e accompagnamento linguistico si fa estremamente poroso. Le tate non solo accudiscono, ma supportano nell'apprendimento, correggono i compiti, insegnano la lingua, accompagnano nel percorso di socializzazione e, in alcuni casi, diventano la figura genitoriale di riferimento come viene sottolineato nel FG *“Questo bambino preferisce stare dalla tata perché la tata gli ha dato la sua camera, il suo spazio, lo accompagna a scuola, lo riprende, gli fa fare i compiti, come un figlio. È un genitore, c'è poco da fare! E lui il genitore lo sente solo al telefono. Ma non sono tutti così fortunati! Perché molti non*

vanno.” (FG Insegnanti 1). Interessante di questo enstatto è anche sottolineare come gli insegnanti ritengono fortunati i bambini che hanno la possibilità di avere una tata che prende in carico il bambino a tempo pieno. Anche le osservazioni sul campo confermano come questa dinamica sia fortemente presente e visibile nella quotidianità scolastica:

“Vedo anche un signore anziano che è venuto a riprendere un bimbo cinese, il bimbo lo abbraccia e mi sembra molto contento e affettuoso. Loro se ne vanno via. Il signore è probabilmente un tato pagato dalla famiglia. Il bambino sembra super contento di stare con lui, gli abbraccia il braccio con cui il signore sta portando lo zaino, gli salta attorno e sorride.” (Diario, Scuola, 29/05/2024)

Questa dinamica non sfugge nemmeno agli stessi studenti NAI più grandi, che riconoscono con lucidità il valore funzionale, oltre che affettivo, del babysitter italiano come strumento di apprendimento linguistico:

“I: All'elementari o alle medie? Un bambino che arriva qua, ha fatto più o meno la vostra esperienza. Che consiglio, che suggerimento potreste...”

M2: Avere un babysitter italiano.

I: Avere un babysitter italiano, ok.

M2: C'è mia sorella parla italiano.

I: Perché ha avuto questi babysitter.

M2: E non parla cinese. Sì. Lei deve imparare cinese.

P: Ah, quindi è il problema apposto.

M2: Sì.” (FG Studenti 2)

In questo scenario, il doposcuola, il babysitting e il lavoro delle tate si configurano come dispositivi compensativi che suppliscono alle carenze sistemiche, ma che al tempo stesso sono accessibili solo a chi dispone di risorse economiche, culturali e relazionali.

Sottotema 1.3- La povertà e le diseguaglianze che provoca

La povertà è un dispositivo attivo che modella le traiettorie scolastiche dei bambini nuovi arrivati, condizionandole profondamente. Agisce come matrice strutturante delle diseguaglianze educative, delineando i percorsi, definendo le opportunità, circoscrivendo ciò che è possibile e ciò che non lo è. La povertà non è un fattore individuale, ma un effetto sistemico che si incarna nelle vite delle famiglie migranti, nei corpi dei bambini, nelle fatiche scolastiche che segnano le biografie scolastiche fin dall'inizio.

Talvolta il sistema scolastico intercetta queste diseguaglianze ma spesso le tratta come problemi individuali, come mancanze familiari, come difetti di cura o di attenzione, piuttosto che riconoscerle come esiti concreti di una struttura sociale ed economica diseguale. E la scuola, troppo spesso, finisce per replicare dentro le sue mura le stesse logiche di esclusione e marginalizzazione che il contesto sociale produce.

Le condizioni materiali delle famiglie migranti emergono con chiarezza nella voce degli insegnanti, che descrivono la quotidianità di alcuni bambini che frequentano le loro classi:

“Queste famiglie lavorano dalle 10 del mattino alle 10 di sera [...] La mattina prepara la nonna o il nonno e quindi sono lasciati a sé, devono lavarsi loro i piatti, pensare loro alla merenda. Molti bambini vengono senza merenda perché il genitore non sta a guardare nello zaino [...]. Ci sono bambini che vengono molto sporchi, col pigiama sotto, sudati, la maglia è sempre quella, tutta la settimana. Una mamma che magari non c'è, c'è solo il babbo qua in Italia, la mamma in Cina, o viceversa.” (FG Insegnanti 2)

La scarsità di tempo familiare è uno degli effetti più evidenti della povertà, soprattutto quando si intreccia con le dinamiche migratorie e con i modelli di lavoro iper-sfruttati che caratterizzano molte comunità di migranti. Le famiglie sono costrette a delegare la cura ad altre figure educative, come i nonni, le tate, oppure direttamente ai bambini stessi, che agli occhi degli insegnanti diventano “prematuramente autonomi”. L'autonomia forzata si traduce in mancanza di supporto affettivo, cognitivo e educativo e incide in modo diretto sulla possibilità di costruire un percorso scolastico stabile e significativo. L'assenza dei genitori, dettata da turni massacranti o da lavori senza tutele, ha un impatto diretto sulla vita emotiva dei bambini. Lo raccontano chiaramente anche le loro voci:

“I miei genitori non hanno tanto tempo di stare con me, quindi sono abituata di stare da sola con il computer o con cos'altro. E sono lì da sola a guardare tipo film cinesi con sottotitoli, quindi sono abituata di... cioè quando parlano posso conoscere anche le scritture cinesi.” (Int. Stu. 1 - cinese)
“Sì, ma non c'era quasi mai a casa lui, era impegnato e quindi niente.” (Int. Stu 2 - pakistano)

Il fattore povertà si intreccia fortemente con le leggi che regolano l'ingresso e la permanenza sul territorio nazionale stabilendo un inscindibile legame tra status migratorio, precarietà lavorativa ed esclusione sociale. Tale legame si manifesta, ad esempio, nelle condizioni materiali delle abitazioni, nei luoghi di vita che si sovrappongono a quelli di lavoro, come racconta una studentessa che parla della sua infanzia:

“Quando ero nata io, mia mamma non aveva il permesso di soggiorno. E quindi fa il lavoro in nero. Quindi solo mio papà ce l'aveva e vivevamo dentro la fabbrica, cioè hanno fatto un muro di legno per staccare l'ambiente in cui dormire e poi l'ambiente di lavoro. Vivevamo ammassati in questo piccolissimo spazio.” (Int. Stu. 3 - cinese)

L'impatto della povertà si traduce materialmente in una deprivazione educativa costante. I bambini che possono contare su un supporto familiare attivo, su genitori presenti o su figure che li accompagnano nell'apprendimento fanno progressi nettamente più rapidi rispetto a chi non ha questo tipo di sostegno. Lo racconta in modo molto chiaro un facilitatore:

“I progressi maggiori li fanno i bambini che vengono seguiti anche a casa. Cioè quando io vedo un progresso così, tipo che saltano due livelli in un anno, che ne so, arrivano alla A1-A2, o anche all'A1

pieno, dici, oddio, come ha fatto no? Ha fatto che magari c'ha il maestro a casa. E quindi studia con qualcuno e fa italiano con qualcuno a casa. Se no... se no ci vuole un anno buono per arrivare al pre A1-A1 e un altro anno per arrivare all'A1, se va bene.” (Int. Faci. Senior 1)

La disuguaglianza si costruisce così in modo estremamente concreto: nella possibilità (o nell'impossibilità) di accedere a un supporto extracurricolare, di avere un adulto che accompagna nell'apprendimento, che controlla lo zaino, che fa attenzione ai compiti, che gestisce le relazioni con la scuola.

La povertà non agisce solo sul piano materiale, ma anche su quello emotivo e relazionale. I racconti degli insegnanti restituiscono quadri familiari segnati da isolamento, stress, conflitti:

“Quando arrivano a scuola si vede il figlio dell'operaio. Non interessano di nulla quando stanno male, li mandano malati. Spesso gli rimandi a casa malati, ti ritornano il giorno dopo. [...] Molte volte dicono di non voler andare a casa perché i genitori li picchiano, si arrabbiano, perché stanno male. Non vogliono andare, si mettono a piangere.” (FG Insegnanti 2)

Questa solitudine non è un fatto episodico, ma una condizione diffusa e normalizzata, che costruisce nel tempo bambini abituati ad arrangiarsi, a vivere nella delega della cura, nella mancanza di uno sguardo adulto costante e presente. Una condizione che, inevitabilmente, agisce anche sulla capacità di apprendere, di costruire relazioni, di abitare la scuola come uno spazio sicuro e generativo. Le disuguaglianze economiche diventano così disuguaglianze educative, affettive, sociali. E la scuola, quando non è in grado di riconoscere la natura strutturale di queste disuguaglianze, rischia non solo di non compensarle, ma addirittura di riprodurle, naturalizzandole nel linguaggio delle “mancanze familiari”, della “scarsa partecipazione”, del “disinteresse”, categorie che occultano le vere cause di fondo: povertà, sfruttamento, leggi migratorie penalizzanti, lavoro precario e iper-sfruttato.

Sottotema 1.4 Conseguenze poco virtuose

Nei dati raccolti appare con chiarezza come la discontinuità sia una condizione strutturale che plasma le possibilità educative dei bambini NAI. Il tempo, che nell'esperienza scolastica dovrebbe costituire un alleato dell'apprendimento, si trasforma in ostacolo: uno spazio frammentato che impedisce la costruzione di relazioni stabili e di fiducia reciproca. L'assenza di una ritualità condivisa produce effetti profondi, non solo sul piano linguistico, ma soprattutto sul terreno affettivo e relazionale.

Un passaggio delle note etnografiche rende tangibile questa tensione: la facilitatrice sottolinea che, in un contesto di tempo ridotto, *“non si può arrabbiarsi o irrigidirsi troppo perché non hai tempo di recuperare, perché le relazioni avrebbero bisogno di più tempo per poter creare un sentimento di fiducia, quindi in questo modo i bambini travalicano spesso e il facilitatore si sente senza strumenti.”* (Diario, Settimana dell'accoglienza, 29/09/2023). Qui emerge un punto cruciale: la scarsità di tempo,

causata dai punti che abbiamo esaminato in precedenza, non lascia margini alla relazione educativa che rischia di rompersi per eventi minimi, senza possibilità di ricostruzione.

La discontinuità non investe solo la relazione tra facilitatore e alunno, ma attraversa l'intero sistema organizzativo della scuola. Anche chi avrebbe il compito di coordinare l'accoglienza linguistica, come le funzioni strumentali, si trova sovraccarico al punto da non poter nemmeno mappare i nuovi arrivati. Nel diario di campo scrivo: *“la maestra, funzione strumentale, non sa quindi quali sono i bambini, in che classe e le loro storie. Dice che ‘non ha tempo per fare anche questo’”* (18/01/2024). Questo dettaglio mette a fuoco la portata sistemica del problema: non si tratta solo di ore insufficienti, ma di un'intera architettura istituzionale incapace di garantire la minima continuità necessaria alla costruzione di percorsi educativi sensati.

In questo contesto, i bambini rimangono intrappolati in un apprendimento che non decolla, che non sedimenta, che resta superficiale. L'idea di routine, ribadita da diversi operatori, diventa centrale: *“Se non gli dai una continuità, una ritualità, una routine...”* (Int. Faci. Senior 3). Il ragionamento non riguarda semplicemente la quantità di ore, ma il loro ritmo e la loro capacità di costruire familiarità e senso. Senza questo, l'apprendimento si inceppa, la fatica si accumula, la frustrazione cresce.

Nel vuoto creato da questa mancanza, il sistema scolastico attiva soluzioni che non risolvono ma rischiano di consolidare la logica dell'esclusione. Un esempio emblematico riguarda il ricorso alla certificazione sanitaria come unica via per accedere a un sostegno continuativo. Una psicologa lo spiega con chiarezza: *“nel momento in cui c'è una diagnosi [104] per la scuola è molto più facile da gestire perché viene inserito un PDP [...], quindi arriva un insegnante di sostegno che per la gestione quotidiana dell'utente è molto più semplice”* (Int. Psico. riabilitatrice 2). Qui si vede come la scuola, non potendo garantire stabilità per via ordinaria, finisca per medicalizzare il bisogno linguistico e tradurlo in un bisogno certificabile. I facilitatori stessi confermano questa dinamica, mostrando come l'insegnante di sostegno diventi nei fatti l'unico presidio stabile anche per gli alunni NAI: *“se c'hanno il sostegno significa anche che c'hanno qualcuno che gli fa il sostegno in italiano [...]. Avere l'insegnante di sostegno significa che, se li porta fuori dalla classe, gli fa anche italiano”* (Int. Faci. Senior 1). L'impossibilità di garantire sistematiche attività legate ai bisogni degli alunni, spinge la scuola a ricorrere al linguaggio clinico per ciò che potrebbe restare pertinente al campo dell'educazione. In questo slittamento, il bisogno linguistico e relazionale si trasforma in bisogno certificato e la fragilità rischia di diventare condizione permanente.

Sottotema 1.5 La resistenza delle scuole e dei professionisti ai vincoli

Il lavoro etnografico mostra che, pur immersa in un sistema segnato da vincoli strutturali e da carenze croniche, la scuola non si limita a subirne passivamente gli effetti. Al contrario, nei dati raccolti emerge una trama di micro-resistenze quotidiane, che si esprimono soprattutto nella cura degli spazi e nella

capacità di trasformarli in opportunità pedagogiche. In una nota di campo scrivo: *“Appena entro nella scuola, noto che gli ambienti sono estremamente curati. Nella classe della maestra c’è ordine e lo spazio è stato pensato intenzionalmente per dare comfort agli studenti lasciando il giusto spazio per lo studio”* (Diario, 15/03/2024). Questo episodio suggerisce che l’organizzazione dello spazio può essere un ambito di resistenza professionale che può essere esercitata con gesti deliberati di attenzione e cura. In tal senso, anche le pratiche specifiche dei facilitatori confermano come lo spazio diventi creativamente terreno di resistenza. In un’altra osservazione, scrivo: *“La facilitatrice ha creato due spazi nella classe, uno per i giochi e l’altro per lo studio. I banchi per i giochi sono a isola mentre quelli dello studio sono a ferro di cavallo e hanno vicino i cartelloni prodotti negli incontri precedenti”* (Diario, 10/04/2024). Qui la disposizione dei banchi è un modo per bilanciare gioco e apprendimento, incoraggiare il movimento e rendere visibili i progressi attraverso i cartelloni. La configurazione dello spazio diventa così un atto pedagogico che resiste all’inerzia e all’anonimato degli ambienti standardizzati. Ovviamente tali azioni possono essere fatte se ci sono alcuni requisiti minimi come avere uno spazio fisso e che sia sufficientemente grande. La differenza tra contesti scolastici emerge chiaramente anche dalle parole dei professionisti, in questo brano la facilitatrice riflette sulla sua esperienza: *“Avere l’aula grande o comunque che permetta insomma... un servizio consono è stato importante. Sì, a Borgo Nuovo è stato molto più semplice. Anche far muovere i bambini, perché io... non mi piace molto farli stare statici, sempre seduti... mi piace farli muovere, farli venire alla lavagna, fare delle cose più interattive. A Mascagni era davvero difficile, questo sì, questo devo proprio ammetterlo”* (Int. Faci. Senior 1)

Tema 2 Accogliere, ospitare o raccogliere?

Sottotitolo: La “stanzialità” come chiave interpretativa per comprendere il sistema di accoglienza

Definizione

Il sistema scolastico italiano si fonda su un presupposto implicito che identifica la “normalità” con la “stanzialità”. Ideato "da" e "per" persone stabilmente presenti sul territorio, il sistema si dimostra impreparato a gestire l'imprevedibilità, la discontinuità e la mobilità proprie dell'esperienza migratoria. Il NAI, con la sua imprevedibilità dell'arrivo di un NAI destabilizza la normalità della scuola per “stanziali”: il suo inserimento viene vissuto come una perturbazione della “normalità” quotidiana, generando risposte emergenziali e non personalizzate che finiscono per rafforzare le vulnerabilità preesistenti.

In questo senso l'accoglienza dei NAI viene costruita a partire da un modello implicito di stanzialità, normalità e appartenenza culturale. Diretta a chi, spesso, subisce forti ingiustizie epistemiche (migranti da poco sul territorio, bambini) e quindi non ha il potere di negoziare, l'accoglienza diventa il luogo dove alcune di queste credenze si consolidano, senza la possibilità di un contraddittorio. Piuttosto che essere un processo dialogico e negoziato, l'accoglienza si fonda quindi su una struttura preesistente a cui l'alunno e la famiglia deve aderire.

Sottotemi e aree tematiche specifiche

2.1 Le conseguenze della “stanzialità” sul sistema di accoglienza: l'accoglienza tende ad assumere la forma di un gesto di ospitalità unilaterale o di inserimento in un sistema/contesto già esistente, rigido, non progettato per chi arriva in itinere, deve partire o è in transito: un sistema a cui il NAI si deve adattare. Ne risulta un'accoglienza ridotta a una formalità amministrativa o a un atto caritatevole, in cui il bambino viene trattato come corpo da collocare, piuttosto che come soggetto portatore di storia, competenze e bisogni educativi.

2.1.1 L'arrivo sconvolge la normalità: l'arrivo di un alunno NAI sconvolge l'assetto scolastico, generando una condizione di crisi per insegnanti e facilitatori. Questi si trovano intrappolati nella tensione tra il dover rispettare la programmazione “curricolare” e, allo stesso tempo, costruire percorsi didattici e di inserimento ad hoc.

2.1.2 I problemi dell'arrivo durante l'anno: l'ingresso di un NAI a metà anno scolastico intensifica “l'emergenza”, poiché le programmazioni sono già state definite, i gruppi dei laboratori stabiliti e la classe o il gruppo hanno trovato un equilibrio interno. L'arrivo imprevisto rischia quindi di destabilizzare dinamiche e organizzazione.

2.1.3 Alunni che arrivano e alunni che partono: l'attenzione del sistema si concentra quasi esclusivamente sugli arrivi, trascurando la questione delle partenze. Tuttavia, un numero significativo di bambini lascia la scuola senza che vi siano procedure strutturate che li accompagnino. A mancare sono dispositivi non solo operativi, come la preparazione di documenti utili alle scuole di destinazione, ma anche di sostegno familiare e individuale, volti a preparare alunni e famiglie al processo di transizione che li attende.

2.2 L'idea di accogliere, ospitare e raccogliere come costitutive del sistema di accoglienza: l'accoglienza si configura come un dispositivo denso, modellato da valori egemonici impliciti e credenze culturali. In particolare, emergono tre accezioni importanti legati all'accoglienza.

2.2.1 L'accoglienza è culturalmente connotata: basata su norme implicite e un'idea predefinita di cosa significhi "fare bene" per l'altro, sul principio della buona volontà per cui è più importante l'intenzione di volere accogliere e far sentire l'altro "a casa" rispetto a un impianto basato su evidenze della ricerca scientifica.

2.2.2 Accogliere come "ospitare": l'idea che l'accoglienza equivalga ad un gesto caritatevole, ma che in realtà che si basa sulla differenza di potere tra chi ospita e chi viene ospitato. Pensata con la logica dell'ospitalità casalinga (doni e abbracci) e da svolgere in un arco temporale relativamente breve (alcuni giorni) con l'idea quindi di una successiva omologazione.

2.2.3 Accogliere come "raccogliere": in cui a emergere è il corpo e non la persona. Il corpo viene raccolto, "salvato" e collocato in un luogo sicuro, ma poi dimenticato nella quotidianità. La persona, la sua storia e le sue competenze scompaiono, come scompaiano le sue idee e impressioni su quello che sta succedendo intorno a lui.

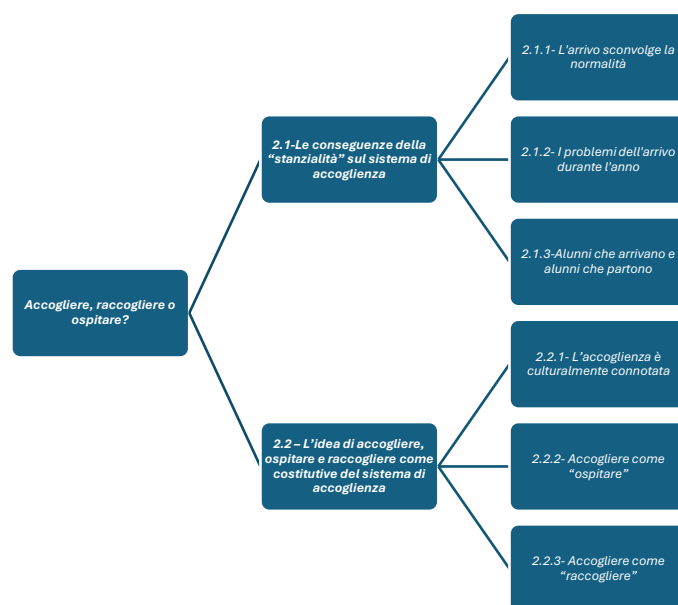


Figura 52 Mappa del tema 2

Sottotema 2.1 – Le conseguenze della “stanzialità” sul sistema di accoglienza

L'impianto scolastico osservato è costruito su un paradigma profondo e pervasivo: la stanzialità. Tutto, nei suoi assetti organizzativi, didattici e relazionali, è progettato attorno all'idea che la classe sia un gruppo stabile, che i percorsi siano lineari, che le presenze siano continue e prevedibili. Ma quando questo modello entra in relazione con le traiettorie migratorie, il sistema scolastico mostra i suoi limiti. Le logiche e i tempi della migrazione rompono la presunzione di stabilità e generano una serie di criticità sistemiche che la scuola, per come è stata concepita, non è attrezzata a gestire. Ogni nuovo arrivo si configura così come una rottura della normalità: obbliga a rinegoziare assetti didattici, ridefinire routine, rallentare i percorsi e redistribuire l'attenzione educativa. È una fatica profondamente viscerale, come testimonia senza filtri un'insegnante, quando alla domanda su cosa cambia con un nuovo ingresso risponde facendo un'espressione di terrore e un verso strozzato, prima ancora delle parole. Il sistema, pensato per far avanzare tutti insieme da settembre a giugno, entra in crisi a maggior ragione se l'inserimento avviene nel cuore dell'anno scolastico, quando il gruppo classe è già in una fase avanzata e le progettualità sono state decise. In questi casi, il nuovo arrivato viene percepito quasi come un fattore di disturbo, un fardello a cui gli insegnanti, lasciati da soli e non supportati, devono far fronte.

Le conseguenze si vedono tanto sul piano didattico quanto su quello relazionale: ci sono ingressi che destabilizzano, che “scombussolano completamente” la classe, come spiega un'insegnante, sottolineando come a volte basti “uno per buttare in aria mesi, anni di lavoro”. In questi casi il lavoro di cura, di mediazione, di costruzione delle regole viene percepito come un peso aggiuntivo che va a gravare su un carico già pesante. Non sono rari i casi in cui questa logica produce effetti regressivi sul gruppo classe. Le routine saltano, i laboratori esplodono dal punto di vista comportamentale, il clima educativo si degrada e, paradossalmente, anche gli apprendimenti dei compagni più “stanziali” vanno incontro a regressioni, soprattutto sul piano linguistico e relazionale. Il sistema si trova quindi a dover bilanciare due esigenze opposte e difficilmente conciliabili: da un lato il dovere etico e istituzionale di accogliere, dall'altro il bisogno di proteggere l'equilibrio del gruppo già esistente.

La crisi è tanto più evidente quanto più il momento dell'ingresso è disallineato con il calendario scolastico. Chi arriva a settembre ha ancora la possibilità di essere inserito dentro un percorso, ma chi arriva a primavera spesso finisce nel limbo del “parcheggio”: formalmente incluso, ma senza che ci sia il tempo materiale e organizzativo per costruire un progetto educativo significativo. È una gestione difensiva, a corto raggio, che si attiva quando le energie della scuola sono già concentrate sulla chiusura dell'anno, non certo sull'avvio di nuovi percorsi. A complicare ulteriormente questo quadro c'è il fenomeno (altrettanto destabilizzante, ma meno appariscente) delle partenze. Le classi sono inserite in un movimento continuo e imprevedibile che agisce tanto sugli alunni italiani quanto su quelli stranieri. L'incertezza strutturale dei progetti migratori si traduce in un'ulteriore fragilità che aggrava la situazione

degli alunni, attraversando ogni aspetto della vita scolastica. Gli insegnanti si trovano in difficoltà a motivare un bambino all'apprendimento in un contesto di instabilità abitativa e soprattutto molti calcolano se l'effettivo sforzo ne valga la pena.

La non stanzialità viene spesso pensata come movimenti transazionali ma la ricerca dimostra che è importante tener conto anche di quella interna. Ad esempio, alcune comunità, come quella cinese, mostrano dinamiche di mobilità interna particolarmente intense: famiglie che si spostano da una città all'altra seguendo le opportunità lavorative, oppure che rientrano per lunghi periodi nel paese d'origine, interrompendo il percorso scolastico dei figli. Le conseguenze sono devastanti per l'apprendimento della lingua, come raccontano gli insegnanti con grande amarezza: i bambini tornano "come alieni", dimenticano l'italiano, smarriscono le routine e la scuola è costretta a ripartire da capo.

In questo scenario, la scuola si trova ad abitare una tensione irrisolta tra il modello per cui è stata pensata (stanziale, lineare, progressivo) e la realtà migrante, che è fatta di discontinuità, interruzioni, ritorni, partenze, percorsi frammentati.

2.1.1 L'arrivo sconvolge la normalità

L'organizzazione scolastica osservata si fonda su un presupposto implicito: la stabilità nel tempo e nello spazio. Il sistema scolastico è un'organizzazione pensata per gruppi stabili, percorsi lineari e presenze continue. Le classi sono immaginate come fisse, con traiettorie lineari, in cui i bambini avanzano insieme seguendo un ritmo condiviso. La migrazione rompe questa logica. I nuovi arrivi dopo la classe prima, ali ingressi in corso d'anno, i percorsi interrotti e poi ripresi altrove producono una frattura che scuote tanto gli assetti didattici quanto le relazioni quotidiane. Ogni nuovo arrivo diventa una frattura che mette sotto stress le routine, gli assetti didattici, le relazioni di classe. Si tratta di un evento che scuote nel profondo la tenuta emotiva, organizzativa e pedagogica del contesto scolastico, imponendo agli insegnanti uno sforzo aggiuntivo che spesso non trova alcun supporto strutturale. Il racconto degli insegnanti è emblematico e racconta con crudezza questa fatica:

"R: Secondo voi quanto sconvolge la classe un nuovo arrivo?

[...]FS: A noi l'ha anche un po' scombinata, perché mentre noi eravamo andati avanti, facevamo già corsivo, quello e quell'altro... rimettiti a spiegare le letterine prima per A. e poi a fine scuola per l'altra!

M: E non solo a livello didattico, ma a volte anche a livello proprio educativo, secondo che bambino arriva. Un bambino che non ha regole, che non... un iperattivo, magari poi scopri che andrà certificato per vari motivi... un oppositorio... è facile! Cioè quanto si lavora per un equilibrio, per unità sia didattico ma anche comportamentale no?... è uno dice! è uno sì ma ti può buttare in aria anni... mesi di lavoro!". (FG Insegnanti 1)

In questo brano emergono la fragilità educative e i timori che un nuovo arrivo può provocare nella routine quotidiana scolastica: il senso di aver costruito un delicato equilibrio e di vederlo improvvisamente

vacillare. Questa fatica non è solo cognitiva, ma profondamente emotiva. Come afferma una maestra che quando le chiedo l'effetto che ha per l'insegnante un nuovo ingresso mi risponde così: *“(fa un'espressione di terrore e fa un verso tipo soffocare, poi ridiamo) capito? chiaro? È un sacco di lavoro in più. Sì, tanto, soprattutto è una preoccupazione in più... [...] te hai sudato l'anno scorso per far l'ultimo che è arrivato a farlo arrivare a un livello di... di condivisione di alcune cose, non tutto, ma di alcune cose. Arrivi e te ricominci un'altra volta perché ti mandano... (ride) è devastante, è faticosissimo ed è frustrante!”* (Int. Insegnante 2). Qua si sente la condizione particolare delle insegnanti che ha Prato sono costantemente esposte a nuovi arrivi: la sensazione di un ciclo che si ripete all'infinito, con il rischio di logorare l'entusiasmo e la tenuta professionale. È in questo contesto di stanchezza che subentra la frustrazione legata al nuovo arrivo e allo sforzo aggiuntivo e non riconosciuto che si deve fare, come si evidenzia in questo brano: *“Per me è frustrante! Poi si fa eh, si fa e si fa il sorriso e si fa... si fa tutto perché il bambino... [...] però ogni volta che inserisci un bambino, cambia l'assetto, specialmente se è un bambino che ha bisogno di così tanta cura e attenzione, cambia tutto il lavoro. Quindi è faticoso... è faticoso e frustrante!”* (Int., Insegnante 2)

Come per le classi regolari, anche nel laboratorio linguistico, non sono rari i casi in cui l'inserimento in corsa produce effetti regressivi non solo sul nuovo arrivato, ma anche sul gruppo già presente. I laboratori esplodono dal punto di vista comportamentale, le dinamiche diventano ingestibili e il risultato è un peggioramento della qualità educativa complessiva, come durante un'osservazione mi racconta una facilitatrice *“mi dice che quando li ha inseriti, non è potuta ripartire dall'inizio con l'alfabetizzazione, ha continuato a fare le stesse cose di prima ma cercando di far attenzione ai nuovi arrivati. Dice che però, il laboratorio è esploso dal punto di vista del comportamento ed è diventato ingestibile. Dice anche che ha notato una regressione nell'italiano parlato dei vecchi partecipanti.”* (Diario, 2024-02-05)

Le conseguenze sono spesso da integrare con il tipo di alunno che deve essere inserito, in questo brano si mette in evidenza come la predisposizione dell'alunno sia dirimente per il suo inserimento nella classe

“Inoltre ci sono due bambini che sono arrivati a metà della terza. Una bambina che non dà problemi ed è seduta in ultima fila accanto alla bambina 'mediatrice'. E un bambino G. che è risultato molto problematico e che, a detta della maestra, 'ha rotto tutti gli equilibri della classe'. G è seduto in un banco da solo, accanto alla cattedra, è molto vispo, si gira spesso e dà noia. La maestra mi dice che spesso provoca e a volte sputa. Per questo i bambini non lo vogliono vicino e questo innesca un circolo vizioso in cui più lo fa, più si allontana, più ricerca l'attenzione dei compagni con questi gesti eclatanti che lo respingono.” (Diario, scuola 17/01/2024)

La scuola, pensata per alunni stanziali e percorsi lineari, si rivela quindi sistemicamente impreparata a gestire una realtà scolastica caratterizzata da traiettorie intermittenti, interrotte, spezzate. Il sistema

cerca quindi di porre rimedio a queste irregolarità trovando soluzioni non corrette e spesso non efficaci per i bisogni. Questo ad esempio si traduce con l'inserimento immediato del NAI nel laboratorio di lingua preA1, cosa che però da alcuni operatori più sensibili viene vista come una forzatura. *“Lo inserisci cercando di... ovviamente lo metti nel livello giusto, quindi cerchi comunque di lavorare con lui insieme agli altri. Però, secondo me, così facendo si perde un po' anche l'idea del NAI... arriva questo bambino e quindi già viene catapultato all'interno di una situazione già avviata, quindi si trova un po' spaesato.”* (Int. Faci. junior 1)

IN questo senso l'arrivo di un NAI fa emergere le tendenze che strutturano il sistema scolastico e che fanno scaturire resistenze. La non-stanzialità si rivela come una sfida radicale al sistema, capace di mettere a nudo l'incapacità strutturale di adattarsi a traiettorie frammentate e discontinue.

2.1.2 – I problemi dell'arrivo durante l'anno

La scuola, così come è stata pensata, funziona secondo una logica di continuità: le classi si aprono a settembre, percorrono un anno scandito da tappe comuni e si chiudono a giugno. Tutto, nei tempi e nelle organizzazioni scolastiche, è pensato per gruppi che cominciano insieme, procedono insieme e chiudono insieme. Se già l'arrivo di un bambino NAI rappresenta di per sé un evento critico per la scuola, il momento in cui questo arrivo avviene determina in modo significativo la qualità e la possibilità del percorso di accoglienza e di apprendimento. L'arrivo durante l'anno scolastico risulta una criticità ulteriore rispetto all'arrivo di un NAI ad inizio anno poiché rompe questa linearità e mette in crisi sia la struttura didattica sia le capacità organizzative e relazionali del sistema scuola. Chi arriva a settembre entra dentro un flusso che ha ancora l'energia dell'inizio, che permette di pensare un progetto sul lungo periodo. Chi arriva a metà anno o addirittura in primavera, invece, entra in un contesto già saturo, stanco, dove le energie sono rivolte a chiudere, consolidare, finalizzare i percorsi. In quel momento il rischio di essere percepiti come un ostacolo o come un elemento marginale è altissimo. Una facilitatrice sintetizza con parole molto incisive questa dinamica, raccontando come i bambini che arrivano ad aprile vengano spesso percepiti come un “caso da gestire” più che come alunni da includere:

“Loro arrivano e si stanno già concludendo i giochi, sostanzialmente... da parte delle insegnanti c'è più... o stanchezza, volendo, oppure c'è un tentativo di andare a chiudere l'anno scolastico con... Non c'è magari l'energia di settembre, tutte le cose da fare: allora per lui facciamo un progetto sul lungo periodo, lo portiamo fino a maggio... Ecco, magari la fase di: ti parcheggio lì è più... l'ho notata di più anche in insegnanti attente, ma l'ho notata di più se lo studente arriva magari ad aprile... perché ti parcheggio lì per... tanto manca due mesi e poi ci rivediamo a settembre.” (Int. Faci. Senior 3)

La parola “parcheggio” restituisce in modo crudo ma efficace il meccanismo che si attiva: il bambino che arriva tardi nell'anno viene spesso inserito formalmente, ma senza un reale progetto educativo,

senza un dispositivo pensato per lui. Viene collocato, tenuto dentro il gruppo, ma senza che la scuola riesca a produrre un intervento significativo. Questa criticità emerge anche dalle parole di un insegnante che parlandomi della sua attuale esperienza mi racconta: *“Per i bambini di settembre è stato molto più semplice [...], si sono incanalati benissimo. Per la bambina, che è entrata ad aprile, siamo partite dall'alfabetizzazione di base [...] però non c'è stato il tempo materiale! Poche ore a settimana fanno poco. Miracoli non se ne fanno.”* (Int. Insegnante 4)

Il problema non riguarda solo l'aula ma anche il laboratorio linguistico. I laboratori, pensati come percorsi unitari a ciclo chiuso, fanno fatica ad accogliere nuovi inserimenti: quando il bambino arriva a percorso avviato, il rischio è quello di essere inserito in modo forzato, spesso senza possibilità di riadattare il percorso alle sue esigenze. Lo racconta una facilitatrice con estrema onestà: *“Un conto è lavorare proprio solo ed esclusivamente con i ragazzi NAI, un conto è inserirli man mano mentre i laboratori sono già cominciati, [...] che poi è difficile insomma pensare solo ed esclusivamente a quel bambino, no?”* (Int. Faci. junior 2). Il rischio concreto è che il laboratorio perda la sua funzione di spazio protetto e pensato su misura per l'apprendimento linguistico, diventando invece un contenitore eterogeneo dove si rincorrono bisogni troppo diversi, difficili da tenere insieme.

L'ingresso durante l'anno, non attiva percorsi mirati all'accoglienza, ma viene gestito come un'emergenza da gestire nella quotidianità didattica, riassorbendolo all'intorno delle attività che ha a disposizione la scuola. In tal senso il laboratorio di lingua diventa il luogo in cui smaltire la complessità dell'inserimento, ma senza che questo coincida necessariamente con un reale progetto di accompagnamento. Questo perché la scuola “stanziale”, nel suo impianto organizzativo, non riesce a immaginare e a prevedere fattispecie così fuori dall'ordinario: è pensata per chi c'è da settembre a giugno, non per chi arriva lungo il percorso. La non-stanzialità non viene vista come una variabile strutturale del presente migratorio, ma come un'eccezione, una criticità da gestire con soluzioni tampone. Il risultato è che chi arriva tardi nell'anno scolastico entra automaticamente in una condizione educativa fragile, segnata dall'improvvisazione, dalla mancanza di continuità e dall'assenza di un reale progetto formativo.

2.1.3 – Alunni che arrivano e alunni che partono

Come abbiamo visto, il sistema scolastico continua a fondarsi su un presupposto di permanenza: le classi dovrebbero costituirsi, crescere e concludere il percorso insieme. Tuttavia, le scuole sono attraversate da flussi costanti non solo di bambini che arrivano, ma anche di bambini che partono. È un flusso che modifica profondamente la composizione delle classi, rende instabili i gruppi, frammenta le relazioni e spezza la continuità didattica. E se l'arrivo di nuovi studenti genera già di per sé una serie di criticità organizzative e pedagogiche, la partenza, spesso improvvisa e non pianificata, aggiunge un ulteriore elemento di instabilità e vulnerabilità ai percorsi scolastici. Nei contesti osservati il turn over

assume dimensioni ingenti come nel caso di questa classe in cui: *“La maestra mi dice che tra un anno e l'altro questa classe ha avuto un cambiamento di 12 bambini tra entrate ed uscite”* (Diario, scuola 23/04/2024). Questo continuo turnover non è un fatto episodico, ma una condizione strutturale. Il vissuto delle maestre delle scuole osservate è segnato da questa alternanza senza soluzione di continuità: *“Tutti gli anni ne arriva almeno uno o due. Per ogni classe, sì. Uno di sicuro. Uno all'anno arriva, uno va via, uno arriva... il problema è questo: esce e entra, esce e entra, questa è la difficoltà più grande!”* (Int. Insegnante 2)

Si tratta di classi in continua trasformazione, dove i gruppi faticano a costruire una reale stabilità. Il continuo ricominciare, il dover riprendere percorsi, il perdere pezzi di lavoro fatto, sia con chi parte sia con chi arriva risulta una condizione estenuante. Un fenomeno che, come sottolineano gli insegnanti, è particolarmente acuto in relazione ad alcune comunità migranti, come quella cinese, caratterizzata da mobilità interna continua sul territorio italiano e da ritorni periodici nel paese d'origine. Come viene affermato da questa pediatra *“I cinesi specialmente girano mezz'Italia, anche se stanno in Italia. Per cui è difficile, capito? Cioè, magari si spostano... e vanno a Varese, poi vanno a Napoli, poi... è un continuo spostamento”* (Int. Pediatra 1). Come abbiamo visto nel capitolo 1, non si tratta solo un problema di migrazione internazionale, ma anche di mobilità interna, di instabilità abitativa, lavorativa e familiare. In questo scenario, la costruzione di un progetto educativo a lungo termine diventa problematica.

L'incertezza del progetto migratorio familiare si riflette direttamente nella traiettoria scolastica dei bambini, come mostra il racconto di un insegnante alle prese con la decisione non ancora presa di una famiglia pakistana: *“Il maestro si sofferma su un caso di bambino pakistano che deve essere fatto un colloquio con i genitori per capire se ‘si decidono a stare in Italia oppure no, perché se stanno qua allora l'italiano diventa importante’”* (Diario, scuola, 07/12/2023). In questo estratto è interessante anche il fatto che, nel caso sia solo di transito le sofferenze e i bisogni del bambino non risultino importanti, proprio a causa della mancanza di possibilità di costruire una progettualità. Per questo, il progetto migratorio delle famiglie (se è un progetto di insediamento stabile o se è un progetto temporaneo, strumentale, legato al lavoro o ad altre condizioni) impatta in modo diretto sulle traiettorie scolastiche dei bambini. Quando il progetto migratorio è incerto o non dichiarato, anche la motivazione all'apprendimento della lingua e la partecipazione scolastica ne risentono. È una scuola che lavora nel costante dubbio: questo bambino resterà? Quanto resterà? Vale la pena investire su un percorso a lungo termine oppure, come spesso accade, si cade in una gestione di brevissimo respiro, fatta di tamponamenti più che di progettualità?

Inoltre, a livello sistemico non viene considerato il bisogno del bambino di inquadrare la partenza ed essere accompagnato nel processo. La partenza può diventare un evento carico di dolore e rottura, come racconta un episodio osservato sul campo:

“L’attività finisce e iniziano i saluti. Rimangono solo le maestre con due genitori e due bambini, mi accorgo che uno è scoppiato a piangere. Scopro che la bambina è andata a salutarlo e a dirgli addio perché il bambino venerdì sarà trasferito in un’altra scuola più vicino a dove abita. Il bambino piange a dirotto e sembra inconsolabile, anche le maestre si commuovono e si mettono a piangere, mentre la maestra di matematica inizia a fare battute e a sdrammatizzare, dicendo cose tipo: ‘ci devi far sapere se le maestre sono più belle ecc.’, dice anche che gli faranno una telefonata per sapere come sta e gli fanno capire che troverà altri amici. È la prima volta che mi trovo davanti al dramma della partenza, dall’altro lato. Non me l’ero mai aspettato né immaginato. Mi immagino cosa possa succedere ai bambini NAI nel loro paese, se anche loro vengono in qualche modo preparati e chi c’è ad abbracciarli per mezz’ora mentre piangono se i genitori sono dall’altra parte del mondo.”(Diario, scuola, 21/02/2024)

Un'altra condizione legata all'instabilità è il fenomeno dei ritorni temporanei nel paese d'origine. Un elemento che sembra destabilizzare le insegnanti che notano un'a regressione educativa, didattica e linguistica. Le conseguenze sono pesanti, come raccontano le insegnanti: *“Loro se a dicembre decidono di partire, loro partono e ti tornano a marzo e ti tornano più bianchi di come erano! (...) È ritornato full immersion con la lingua, con le abitudini, con la cultura, ritornano come degli alieni! Dimenticano l'italiano e si ricomincia da capo”* (FG Insegnanti 2). La dinamica del ritorno, che spesso la scuola percepisce come improvviso, non è solo una questione di assenze: è una frattura nei percorsi di apprendimento e di socializzazione. I bambini tornano profondamente cambiati, perdono competenze linguistiche, ma anche abitudini scolastiche, riferimenti, routine. Lo conferma un'insegnante con tono quasi sconsolato:

“Una cosa che può incidere tanto sull'acquisizione della lingua è che questi bambini nel corso dell'anno scolastico tornano nel loro paese. Questo è un fattore che parecchio incide, in particolare soprattutto... bambini cinesi, però non solo. (...) Questa bambina cinese quest'anno è stata in Cina per tre mesi! È stata via da gennaio ed è tornata dopo Pasqua... avere questi vuoti anche all'interno dell'anno scolastico di certo non aiuta per l'acquisizione della lingua. Perché molto spesso loro dimenticano... si costruisce tanto e poi arrivano questi episodi che un po' smontano tutto.”
(Int. Insegnante 3)

Questa scena rende visibile ciò che spesso rimane invisibile nei flussi migratori: l'impatto affettivo, relazionale, psicologico dei continui spostamenti, delle partenze e degli arrivi, che non riguarda solo chi arriva in Italia, ma anche chi, dall'Italia, parte. E la scuola, costretta a rincorrere questa mobilità, si trova cronicamente impreparata, ancorata a un modello di stanzialità che non corrisponde più al mondo reale.

Sottotema 2.2 – L'idea di accogliere, ospitare e raccogliere come costitutive del sistema di accoglienza

L'accoglienza scolastica viene spesso presentato come un dispositivo neutro ma è in realtà una pratica profondamente influenzata dalle idee e dai valori presenti nella società: un prisma attraverso cui si

riflette il modo in cui la scuola interpreta il proprio mandato educativo nei confronti degli alunni migranti e delle loro famiglie. Le pratiche di ingresso, le scelte organizzative, le ritualità e perfino le omissioni non sono mai semplicemente operazioni tecniche, ma atti carichi di significati culturali e simbolici. Esse rivelano ciò che la scuola considera parte legittima del proprio compito e ciò che, invece, percepisce come estraneo, marginale o persino irrilevante. Nelle scuole osservate emergono tre grandi modalità attraverso cui si costruisce il senso dell'accoglienza. Sono tre visioni culturali che spesso si intrecciano, si sovrappongono e a volte si contraddicono.

Da un lato un'accoglienza culturalmente connotata assume la forma di un dispositivo che separa ciò che appartiene alla scuola da ciò che è considerato "altro". È un'accoglienza che riguarda solo il bambino e che lascia ai margini la famiglia, il progetto migratorio, la biografia pregressa. Non è raro, infatti, che il colloquio con i genitori perda progressivamente la sua funzione educativa, riducendosi a un momento di semplice trasmissione di informazioni logistiche, quando non viene addirittura abolito. La scuola si concentra così esclusivamente su ciò che accade nell'aula, sulla lezione e sui compiti, confinando ogni altra dimensione (affettiva, sociale, biografica) fuori dai propri confini. Come sottolineano i facilitatori, manca un lavoro integrato che tenga insieme scuola, famiglia e rete territoriale. È una scuola che guarda al bambino, ma non vede la famiglia che lo sostiene, il progetto migratorio che lo porta lì, né le discontinuità che ne segnano la traiettoria.

Accanto a questa visione, si sviluppa un'accoglienza che risponde alle logiche dell'ospitalità. È quella che si esprime nei gesti, nei riti, nei piccoli dispositivi affettivi e simbolici che gli insegnanti e il gruppo classe mettono in campo al momento dell'arrivo. È un'accoglienza che viene pensata come un momento comunitario: il bambino viene accolto con disegni, cartelloni, *circle time*, saluti collettivi, abbracci. In questo modello, l'ingresso a scuola assume la forma di un rito di passaggio che segna l'ingresso nella comunità a cui l'ospite deve sottostare che però non riconosce il NAI come un alunno a pieno diritto. Inoltre, diventa un sistema che scivola verso un'accoglienza prestazionale, dove si chiede al bambino di attivare immediatamente risorse comunicative e relazionali che, semplicemente, in quel momento potrebbe non avere o non aver voglia di mettere in campo.

Infine, emerge con forza una terza modalità, più problematica, che potremmo definire accogliere come "raccogliere". È un'accoglienza puramente amministrativa, fondata su logiche numeriche e su criteri di gestione delle risorse più che su visioni pedagogiche. Il bambino viene assegnato là dove c'è posto, dove la classe è meno numerosa o più gestibile, senza alcuna valutazione delle sue competenze, della sua storia, delle sue esigenze. In tal senso, le commissioni intercultura, che in passato garantivano una prima valutazione educativa, sono state smantellate. Il flusso informativo tra segreteria e insegnanti è ridotto al minimo, tanto che l'arrivo del bambino è spesso comunicato con una semplice email il giorno prima, o addirittura il giorno stesso, senza che si sappia nulla del suo percorso pregresso. È

un'accoglienza che rinuncia alla progettualità, riducendosi a un gesto meccanico e burocratico, che si limita a "collocare" più che a includere.

Queste tre modalità raccontano come la scuola si posiziona rispetto alla complessità della migrazione, quale idea di bambino sostiene, quale tipo di comunità educativa è disposta a costruire, o a non costruire. L'accoglienza, in definitiva, è uno specchio fedele delle rappresentazioni che la scuola ha di sé, dei suoi confini e del suo ruolo dentro una società che è già plurale, mobile, incerta. E quando queste rappresentazioni non vengono messe in discussione, finiscono per trasformare la scuola in un luogo che più che accogliere, semplicemente raccoglie, ospita temporaneamente, o guarda solo dentro i confini stretti della propria aula.

2.2.1 – L'accoglienza è culturalmente connotata

L'accoglienza è un processo profondamente connotato da rappresentazioni, credenze, pratiche e scelte che riflettono il modo in cui la scuola concepisce il proprio ruolo, i propri confini e, soprattutto, il proprio mandato educativo rispetto alle famiglie migranti. Ogni scelta organizzativa, ogni pratica adottata, ogni colloquio con i genitori porta con sé rappresentazioni implicite di ciò che la scuola ritiene sia il proprio compito e dei confini entro cui questo compito si esercita. Le modalità con cui viene organizzato l'ingresso di un NAI svelano un'idea di scuola e di comunità, di ciò che è considerato parte legittima del compito educativo e di ciò che, invece, viene delegato altrove o ignorato.

Ad esempio, le osservazioni di campo mostrano come, in alcune scuole, il colloquio con i genitori non sia stato soltanto uno strumento conoscitivo, ma abbia avuto un obiettivo selettivo, capace di determinare l'accesso stesso all'istruzione. Un'insegnante mi racconta che nella sua scuola *"hanno abolito la prassi di fare il colloquio preliminare con i genitori. Questo serviva per scegliere se un bambino poteva venire a scuola oppure no, ma quest'anno che le classi non sono piene accettano tutti i bambini, quindi non c'è bisogno della commissione"* (Diario, scuola, 18/01/2024). Questa affermazione rende evidente come il sistema scolastico possa oscillare tra logiche di inclusione più o meno generose in modo discrezionale.

Non è un caso, infatti, che gli operatori evidenzino come la scuola fatichi a uscire da una visione centrata esclusivamente sulla didattica. La presa in carico dei bambini viene confinata dentro i confini dell'aula, ridotta spesso alla sola lezione e ai compiti, mentre tutto ciò che riguarda la vita familiare, il progetto migratorio o le condizioni sociali viene percepito come estraneo, come qualcosa che "non compete". Se ne rendono conto spesso i facilitatori, che hanno uno sguardo talvolta più distaccato. In questo caso una facilitatrice, parlando della percezione che hanno le insegnanti, mi racconta che *"si rendono conto che i problemi sono anche altri, ma non hanno possibilità di intervenire o non ce la fanno o comunque non sentono... non sentono che sia questo il loro ruolo. [...] La scuola vede solamente la parte del bambino e a volte arrivi a capire quando sono già passati degli anni, ma non hai più tanta*

possibilità di intervento a quel punto” (Int. Faci. Senior 2). Oppure un’altra facilitatrice che parlando dei bisogni dei NAI constata che “ci sarebbe da fare un lavoro a 360°: scuola, genitori e servizi altri [...]. Ma la scuola si concentra solo sulla lezione, sui compiti. Anche il dopo scuola spesso è visto solo come un posto dove si fanno i compiti.” (Int. Faci. Mediatrice)

Anche il momento dell’accoglienza formale risente di questa impostazione. L’idea di un “prima” dell’accoglienza (un tempo preparatorio, di costruzione della relazione, di esplorazione dei bisogni e delle aspettative) di fatto non esiste. Nella maggior parte dei casi, la preparazione consiste in poche ore o addirittura in pochi minuti immediatamente precedenti all’ingresso del bambino, talvolta addirittura mentre il bambino stesso è già in viaggio verso la scuola. È un’accoglienza ridotta al minimo indispensabile, funzionale più al funzionamento interno dell’organizzazione che ai reali bisogni affettivi, linguistici e sociali del bambino e della sua famiglia.

Una pratica significativa che emerge in modo ricorrente è quella dell’inserimento in una classe inferiore rispetto all’età anagrafica. È una scelta che nasce sia da una volontà protettiva, l’idea di concedere più tempo per l’acquisizione linguistica e l’adattamento, sia da una rappresentazione implicita della fragilità del bambino migrante, percepito come “non pronto” per affrontare il percorso previsto per la sua età. Lo raccontano in modo chiaro le voci dei diretti interessati: *“Dovevo entrare in terza elementare, ma entrai in seconda perché avevo appunto queste lacune in italiano. [...]”* (Int. Stu 2 - pakistano).

Queste scelte, che possono apparire razionali dal punto di vista organizzativo o didattico, hanno in realtà un impatto profondo sulla costruzione dell’identità scolastica e sociale dei bambini, come abbiamo discusso nel capitolo 2. Da un lato possono facilitare l’inserimento linguistico, ma dall’altro sanciscono implicitamente una condizione di “ritardo”, di differenza, che rischia di tradursi in stigmatizzazione o auto-percezione di inadeguatezza.

L’accoglienza, così come viene costruita nella quotidianità scolastica, deve essere vista come l’esito di una visione culturalmente situata del ruolo della scuola, dei confini tra ciò che è educativo e di pertinenza della scuola e ciò che non lo è, tra ciò che riguarda l’insegnante e ciò che riguarda la famiglia. Una visione che, nella sua parzialità, contribuisce a rafforzare le disuguaglianze invece di mitigarle.

2.2.2 – Accogliere come “ospitare”

Nelle scuole osservate, l’accoglienza assume spesso la forma di un vero e proprio rito legato al concetto di ospitalità. Spazi e tempi culturalmente connotati e altamente simbolici di riconoscimento reciproco, dove gli insegnanti e i compagni si fanno attori di ospitalità agita secondo quello che ritengono sia opportuno fare all’arrivo di un ospite. In tal senso gli insegnanti costruiscono attivamente un clima di benvenuto, attivando strategie che mirano a rendere il nuovo arrivato parte del gruppo, coinvolgendolo affettivamente. È un’accoglienza che si materializza attraverso oggetti, gesti e ritualità condivise:

disegni, cartelloni, piccoli doni, canti, *circle time*, abbracci. Tutti elementi che segnano simbolicamente il passaggio da “estraneo” a “membro” della comunità classe, ma che sono creati a partire tendiamo ad accogliere un ospite e non pensando al processo educativo di includere un alunno, con le sue differenze e le sue incomprensioni. Un nuovo arrivato non è un ospite, è un nuovo membro della collettività educante che ha una storia, dei diritti e delle necessità.

La comunicazione preventiva con il gruppo è un passaggio considerato fondamentale. La classe viene preparata all’arrivo del nuovo compagno con modalità che assumono un valore educativo ma anche profondamente emotivo: *“Poi avvisiamo i bambini, glielo diciamo: arriva un compagno nuovo! Delle volte gli fanno un regalino, un disegnetto.”* (FG Insegnanti 1)

Il momento dell’ingresso viene così trasformato in una specie di rituale collettivo, dove il gruppo accompagna il nuovo arrivato. Le pratiche sono molteplici ma ricorrenti, spesso il bambino viene accolto fisicamente all’ingresso, non semplicemente aspettato in aula: *“il bambino non arriva alle 8 e mezza, ma arriva verso le 9 circa, quindi il tempo di organizzare la classe e poi io scendo giù, io o la collega insomma scendiamo giù con un gruppetto di bambini e lo accogliamo e andiamo su in classe, entriamo in classe”* (Int. Insegnante 2).

Non si tratta solo di accoglierlo nello spazio, ma anche di predisporre un contesto relazionale che si ritiene favorevole: ad esempio la scelta del compagno-tutor, l’allestimento di un posto preciso, la costruzione di attività collettive che rendano visibile e concreta la volontà del gruppo di accogliere. Come racconta una maestra: *“Abbiamo fatto un circle time di conoscenza, abbiamo cantato una canzone, ah l’abbiamo accolta tutti insieme all’ingresso, quindi non sono andata solo io personalmente, ad accogliere la bambina, ma tutta la classe! Siamo andati tutta la classe con dei disegni, i bambini avevano preparato dei disegni per loro.”* (Int. Insegnante 4)

Ritorna spesso l’idea dell’accoglienza sancita da un dono di benvenuto fatto con il coinvolgimento di tutto il gruppo classe. *“Quindi noi chiediamo alla classe: Vogliamo preparare un bel cartellone per il bambino che è nuovo arrivato, la bambina... quindi ognuno di loro fa un disegno, scrive qualcosa che poi può essere regalato al bambino e alla famiglia”* (Int. Insegnante 3).

Questo modello di accoglienza è ampiamente condiviso, come emerge anche dai questionari somministrati agli insegnanti, che sottolineano l’importanza di coinvolgere la classe sia sul piano affettivo che su quello operativo: *“A mio avviso, la prima cosa da fare, è comunicare alla classe l’arrivo di un nuovo bambino/a che non conosce la nostra lingua e bisognerà aiutarlo/a per metterlo/a a proprio agio. Preparare, insieme ai bambini, dei cartelloni o disegni di benvenuto anche nella sua lingua”* (Questionario – Insegnante 1).

Tuttavia, questa idea può diventare fonte di pressione, soprattutto quando le pratiche sono eccessivamente prestazionali, troppo centrate sul linguaggio o sull'interazione immediata. Alcune pratiche rischiano di esporre troppo presto il bambino alla performance linguistica, senza riconoscere il suo bisogno di tempi lenti e di modalità non verbali. Una facilitatrice mette in guardia da questo rischio, richiamando l'attenzione sul valore di attività relazionali che sospendano la didattica e permettano al bambino di respirare:

“Però io sottolineo sempre l'importanza di fare la prima accoglienza in classe, perché quella è la sua classe, quella è la sua maestra, quelli sono i tuoi compagni. Cioè, tu non puoi arrivare in classe il lunedì e il lunedì pomeriggio venire a fare la facilitazione con me, per dirti cosa? cioè: quando sei arrivato dalla Cina? ieri, l'altro ieri! Che senso ha fare la facilitazione, fare il test o fare il laboratorio? Cerca di prendere i punti di riferimento! [...] Però proprio accoglierlo, quindi... sospendere un attimo la didattica anche per tutti! E invece la didattica non si sospende mai! Non si dice: ah mettiamoci in cerchio e facciamo una cosa dove non c'è bisogno per forza di usare il canale verbale no? Una cosa che possa andare bene a tutti! Così che il bambino appena arrivato non si senta subito messo sotto pressione a livello prestativo, prestazionale cioè: oddio io devo subito dire qualcosa! perché? devo subito dire qualcosa...” (Int. Faci. Mediatrice)

L'accoglienza è quindi anche un equilibrio tra il bisogno di normalizzare, rendere il bambino parte della vita scolastica, e quello di proteggerlo da un eccesso di esposizione, soprattutto linguistica e prestazionale, in un momento in cui non ha ancora strumenti per stare dentro la relazione verbale.

In tutto questo ruolo fondamentale che deve essere decostruito è la nostra idea di accoglienza e la pericolosa tendenza a vedere il NAI con un ospite che viene accolto ma non come persona che ha dei diritti sanciti da leggi ma piuttosto come una persona che come ospite accede ad accoglienza informale fatta di affetto simbolico ma che si permette di non guardare ai veri bisogni della persona. In quest'ottica è interessante rileggere questo episodio: *“dice che le maestre l'anno accolto facendolo salutare, poi un bambino spontaneamente si è alzato ed è andato ad abbracciarlo, a quel punto tutti l'hanno abbracciato”* (Diario, Scuola, 18/01/2024). un gesto che agli occhi degli adulti rappresentava affetto e inclusione, ma che lascia aperto un interrogativo: quanto davvero un bambino appena arrivato, magari spaesato e privo di riferimenti, può sentirsi accolto da un'esplosione improvvisa di contatti fisici?

Oppure in questo caso: *“L'alunno deve sentirsi accolto con affetto dai compagni e dai docenti. Su tutto deve prevalere il desiderio di stare bene insieme e di partecipare alla classe come un vero gruppo. Mi piace presentare dei giochi che coinvolgono tutti i bambini come il Gioco del gomito: l'insegnante lancia un gomito a un bambino che a sua volta lo lancerà a un compagno e così via. Quando ricevono il gomito, i bambini devono presentarsi con il loro nome e al termine del gioco si formerà una ragnatela dell'amicizia.”* (Quest. Insegnante 2). Tutto questo senza che ci fosse un'attività di accoglienza

preliminare in cui si conosceva il bambino e si spiegava a lui e alla famiglia cosa sarebbe potuto accadere.

L'accogliere intesa come ospitare diventa pericolosa. Significa creare uno spazio dove il nuovo arrivato non è solo un destinatario di pratiche educative, ma viene pensato come un ospite, un soggetto che non viene riconosciuto, legittimato, collocato dentro una comunità che si riorganizza per includerlo.

2.2.3 – Accogliere come “raccoliere”

All'interno dell'accoglienza però può nascondersi un vuoto che risulta più pericoloso dell'idea di ospitalità. Accogliere, in tal senso, non assume il significato profondo di costruire un percorso di ingresso, ma somiglia piuttosto a un'operazione meramente amministrativa: sistemare, collocare, distribuire. Più che un processo intenzionale e progettato, l'accoglienza si riduce a un atto meccanico privo di riflessione pedagogica. In questo quadro, più che di accogliere una persona sembra di “raccoliere” un corpo.

In tal senso c'è la scelta della classe di destinazione che spesso non avviene secondo una valutazione accurata dell'alunno. È una gestione emergenziale e spesso burocratica, come raccontano con chiarezza le insegnanti:

“M: Arriva a me la segnalazione... mi chiamano da giù (la segreteria ndr): sono arrivati questi bambini dove li mettiamo? mettiamoli dove non ci sono bambini con handicap, dove ci sono meno bambini come è capitato a lei, dove la situazione è più tranquilla [...].

I: I genitori li vedete una volta che avete deciso la classe?

M: No, all'uscita della scuola la prima volta. Che non parlano neanche italiano.” (FG Insegnanti 1)

Come si vede, in quest'ottica ottica il colloquio con la famiglia, quando avviene, è spesso un momento fugace, informale e puramente operativo, finalizzato a raccogliere informazioni basilari (orari, mensa, uscite) ma non a costruire una reale conoscenza del bambino e del suo contesto. In tal senso si vede il progressivo smantellamento delle commissioni intercultura rappresenta uno degli elementi più significativi di questa trasformazione. Quelle che un tempo erano prassi consolidate, con momenti di osservazione, valutazione e dialogo tra scuola e famiglia, sono state sostituite da procedure semplificate e superficiali:

“La commissione intercultura nel ruolo di presidente, due insegnanti che testavano i bambini non c'è stata più! Non c'è stata più! [...] Funzionava molto bene! Funzionava molto, molto bene, perché il presidente, con le insegnanti... le due insegnanti che testavano questi bambini, erano loro che poi prendevano contatti con l'insegnante di classe, nella quale questo bambino doveva essere inserito. [...] Ora questa cosa non avviene più, non avviene più perché è gestito tutto dalla segreteria.” (Int. Insegnante 5)

La segreteria diventa così il cuore amministrativo dell'accoglienza, ma non possiede né gli strumenti né la visione pedagogica necessaria per sostenere questo compito:

“A volte le insegnanti sanno dell'arrivo di una nuova bambina o un nuovo bambino il giorno stesso, da una mail della segreteria. Cioè, arriva una mail dalla segreteria, io entro in classe magari a prendere i bambini per portarli al laboratorio di facilitazione, l'insegnante mi ferma sulla soglia e mi fa: m'è arrivata ora una mail dalla segreteria, domani arriva... non lo so, N... per dire, e non sappiamo niente di Noel, non sappiamo il percorso precedente, non sappiamo se arriva dall'Italia, se arriva dal Marocco, dal Pakistan! Non sappiamo niente di Noel, sappiamo a malapena quanti anni ha, nome e cognome e basta! Più di quello non sappiamo.” (Int. Faci. Senior 3)

Il passaggio da una logica di accoglienza a una logica di smistamento produce effetti diretti sul percorso scolastico degli alunni. L'inserimento avviene quasi sempre senza una reale valutazione delle competenze pregresse, senza conoscere la storia scolastica del bambino, né i suoi bisogni educativi specifici. Lo testimonia chiaramente un episodio riportato da un'insegnante: *“Mi ricordo che il bambino è stato inserito per un giorno in una classe seconda... però poi dopo hanno visto insomma che il bambino alla fine aveva frequentato poco anche in Cina la prima... e quindi poi dopo hanno deciso di metterlo in una classe antecedente, insomma, in una prima”* (Int. Insegnante 1).

Anche quando viene fatto un test, questo è quasi sempre limitato alla lingua italiana e avviene dopo l'inserimento, non prima, senza alcuna valutazione delle competenze scolastiche pregresse o delle abilità in altre lingue: *“Dice inoltre che i bambini vengono inseriti direttamente in classe. E che il test lo fanno le facilitatrici. Quindi è solo un test d'italiano non delle competenze.”* (Diario, scuola, 18/01/2024)

Perfino la documentazione pregressa, quando esiste, fatica ad arrivare agli insegnanti e alle figure educative che seguono il bambino: *“Mi dice che N1 è arrivata da poche settimane e che non hanno ricevuto nulla dalla segreteria di materiale pregresso. Inoltre ai colloqui fatti con i genitori non avevano il mediatore”* (Diario, scuola, 02/05/2024). Il risultato è un inserimento scolastico che spesso appare improvvisato, emergenziale, affidato all'intuito e alla buona volontà dei singoli insegnanti, piuttosto che a un sistema strutturato di accoglienza e di valutazione. A prevalere è un criterio puramente numerico, quasi da gestione delle risorse umane: *“I bambini vengono inseriti secondo la modalità del numero di alunni già presenti in quella classe! Se io ne ho 20, l'altra sezione 21 e l'altra 22, viene inserito nella classe di 20 alunni!”* (Int. Insegnante 5).

Si tratta di un approccio che, nella sua apparente neutralità, genera profonde disuguaglianze. Perché non tiene conto della biografia linguistica degli studenti, delle loro esperienze scolastiche precedenti, dei loro vissuti migratori. E finisce per trasformare l'accoglienza da gesto intenzionale a semplice operazione di raccolta e smistamento.

Tema 3 La città fratturata, Prato come realtà eccezionale (vera o percepita)

Sottotitolo: *Il quartiere come "mondo culturale", dispositivo (dis)educativo che confina. Tra esclusione e risorsa nel bisogno di regia e di governance*

Definizione

L'accoglienza scolastica a Prato non può essere compresa senza considerare il contesto urbano in cui si innesta. La ricerca mette in luce la frammentazione della città, dove i quartieri (soprattutto alcuni) risultano luoghi di confinamento sociale e simbolico, diventando "mondi culturali" estraneamenti diversi l'uno dall'altro. Tali differenze si traducono in disuguaglianze strutturali che investono l'educazione, il benessere, le opportunità. Sotto esame sono soprattutto i quartieri a maggioranza sinofona, luoghi in cui, come abbiamo visto nel capitolo 6, storicamente è avvenuto un processo di segregazione e autosegregazione della comunità. Tale segregazione non solo è attuale e attuata dagli attori sociali ma anche percepita simbolicamente come l'eccezionalità della città di Prato ed è oggetto di narrazioni cristallizzate che diventano stereotipi collettivi. La scuola, inserita in questa ecologia urbana, si trova a gestire una complessità che spesso la supera, aggravata da una governance discontinua, frammentata o assente.

Sottotemi e aree tematiche specifiche

3.1 Una città fratturata: La ricerca mette in evidenza come i quartieri funzionino da dispositivi segreganti, che condizionano il benessere delle famiglie e le possibilità di successo scolastico degli alunni. Ne emerge una mappa diseguale dell'offerta formativa: alcune scuole diventano "ghetti educativi", isolate e stigmatizzate, mentre altre mantengono risultati migliori. Chi arriva da fuori, insegnanti o dirigenti, sperimenta spesso uno scarto tra aspettative professionali e realtà urbana, trovandosi impreparato a interpretare le dinamiche locali.

3.1.1 Differenze tra quartieri e impatto sul benessere e sulla scuola: Le condizioni di vita e i servizi disponibili nei quartieri influenzano direttamente la scuola. Nei quartieri-ghetto degrado e spersonalizzazione alimentano polarizzazione sociale e rendono più difficile costruire relazioni inclusive.

3.1.2 Differenze tra scuole a seconda del quartiere: i quartieri-ghetto corrispondono spesso scuole con alta concentrazione di famiglie sinofone e di classi sociali meno abbienti, da cui chi può tende a fuggire.

3.1.3 Chi viene da fuori non è preparato alla realtà pratese: insegnanti e dirigenti che arrivano a Prato riportano uno "shock di realtà": le classi a maggioranza alloglotta, la forte polarizzazione

culturale e le dinamiche comunitarie non trovano spazio nella loro formazione professionale, lasciandoli impreparati.

3.2 Cosa caratterizza l'eccezionalità? il quartiere sinofono come mondo impermeabile,

segregante: i quartieri a maggioranza sinofona sono i luoghi per eccellenza dell'eccezionalità di Prato.

Si tratta di mondi distanti, luoghi in cui si esperisce una diversa normalità. Il quartiere a maggioranza sinofona è un luogo creato dall'esclusione e simbolo della mancata inclusione delle comunità nella rete territoriale che emerge, nella percezione come contesti impermeabili e autosufficienti. Qui si vive una "diversa normalità": è possibile fare a meno dell'italiano, rafforzando meccanismi di auto-segregazione. Le scuole di questi quartieri presentano spesso maggioranze studentesche sinofone, con scarsa esposizione alla lingua e agli stili di vita italiani.

3.2.1 Problemi nei quartieri a maggioranza sinofona: L'autosufficienza riduce le occasioni di contatto con contesti italofoeni, rallentando l'apprendimento dell'italiano e favorendo l'uso esclusivo della lingua madre.

3.2.2 Problemi nelle scuole (e classi) a maggioranza sinofona: la classe diventa il luogo dove tali disuguaglianze si solidificano e si manifestano e si rafforza la percezione dell'"altro" come gruppo distante. Le scuole inserite in questi quartieri presentano spesso gruppi classi in cui la maggioranza degli alunni è sinofona.

3.2.3 (Auto)confinamento anche dopo la scuola: I bambini e ragazzi NAI dei quartieri "ghetto" tendono a mantenere legami esclusivamente intra-comunitari anche fuori dalla scuola. All'interno di questi quartieri sono infatti presenti dei doposcuola organizzati interamente da e con personale cinese. Si tratta di tentativi di riproduzioni della scuola cinese, che fungono da welfare privato comunitario che risponde alle difficoltà di accudire i figli in orario extrascolastico da parte delle famiglie che hanno carichi di lavoro estremi.

3.3 Percezioni sulla città e sul quartiere: Un ulteriore livello riguarda le narrazioni sul cambiamento urbano, che ruotano quasi esclusivamente attorno alla presenza cinese, diventata lente dominante per leggere le migrazioni a Prato.

3.3.1 La percezione del cambiamento nel tempo: molte persone riportano un rapido cambiamento nel tempo. Nell'arco di meno di una ventina d'anni il panorama sociale ha cambiato radicalmente la conformazione dei quartieri e delle loro scuole. Questo cambiamento è legato all'arrivo e al radicamento nei quartieri dei migranti cinesi cosa che è stata percepita come peggioramento scolastico.

3.3.2 Over-rappresentazione della Cina: nella percezione comune è la comunità cinese ad essere il simbolo del cambiamento e della trasformazione. Tutti i discorsi legati alle migrazioni vengono

ricondotti alla comunità cinese sul territorio, la loro presenza diventa il filtro dominante attraverso cui si interpreta tutta la realtà migrante: anche quando altri gruppi sono presenti, vengono invisibilizzati. Due tipi di sovrapposizione sono fortemente presenti: tutti i NAI sono cinesi e tutti i cinesi sono NAI.

3.3.3 *Si vede l'omogeneità e la coesione tra persone appartenenti alla stessa nazione ma non c'è:* la tendenza a identificare i gruppi nazionali (specialmente cinesi) con dei gruppi omogenei si trasforma nell'idea che famiglie e alunni della stessa nazionalità facciano "naturalmente" gruppo e si aiuti solidalmente tra loro. In realtà la ricerca riporta una forte disgregazione sociale e solitudine all'interno delle comunità (soprattutto quella sinofona) tanto che il canale preferenziale di aiuto è quello transnazionale invece che quello comunitario. La lente dell'identità nazionale è un focus che distorce la realtà non vedendo le altre differenze (come quelle di classe ed economiche) che fondano le disuguaglianze sociali ed educative

3.4- REGIA - Effetti della regia, bisogni di migliorarla o potenziarla: gli sforzi dell'amministrazione (comunale e provinciale) cercano di ovviare ai problemi della frammentazione territoriale e della maggioranza sinofona nelle scuole. Tuttavia, le azioni strutturali riguardano soprattutto sforzi legati principalmente al contesto scolastico. Se da un lato esistono dispositivi e reti (anche efficaci) per far fronte ad alcuni bisogni (prevalentemente linguistici), dall'altra si avvertono cortocircuiti legati ad assenza di dialogo tra i soggetti istituzionali e una forte richiesta di ulteriore aiuto da parte dei professionisti che lavorano in tali realtà.

3.4.1 *Cosa c'è:* risulta forte impegno dell'amministrazione comunale e del servizio immigrazione, nel cercare di alleviare alcuni dei problemi connessi con essa. Il servizio di facilitazione linguistica e le numerose attività e tentativi di avere un coordinamento e una cabina di regia che coinvolga non solo le scuole ma anche le altre istituzioni. Viene visto invece negativamente l'azione dell'ufficio scolastico che viene spesso accusato di non fare abbastanza e di non comprendere le realtà scolastiche.

3.4.2 *Problemi e spunti per il miglioramento:* la ricerca evidenzia che servirebbe un ulteriore sforzo di capillarità delle informazioni. Emerge infatti una grande inconsapevolezza da parte dei professionisti su quello che viene fatto a livello territoriali e anche sulle finalità delle azioni intraprese. Si rileva il tema relativo ai problemi strutturali dell'accoglienza che spesso vengono visti o assimilati all'ambito dell'apprendimento della L2. Vengono poi riscontrati problemi relativi all'organizzazione interna alle singole scuole e la mancata intercettazione di alcune famiglie che arrivano sul territorio e alle conseguenti traiettorie parallele che i figli di queste famiglie hanno prima di arrivare alla scuola dell'obbligo italiana.

3.4.3 Scuole che escludono, da cui si fugge, o che resistono: si ritrovano tre tendenze tipiche delle scuole sul territorio. Scuole che cercano di escludere e non accogliere i NAI, dirottando o applicando politiche repulsive. Al loro opposto ci sono le scuole con alta vocazione multiculturale, inclusiva e di accoglienza. Si tratta di scuole che fanno della multiculturalità il loro punto di forza e fungono da polo di attrazione per gli studenti neoarrivati ma anche per i professionisti altamente motivati. Ci sono poi le scuole ghetto e marginali dove la sofferenza sia del personale che degli alunni è imperante. Sono da cui chi ha la possibilità cerca di andarsene.

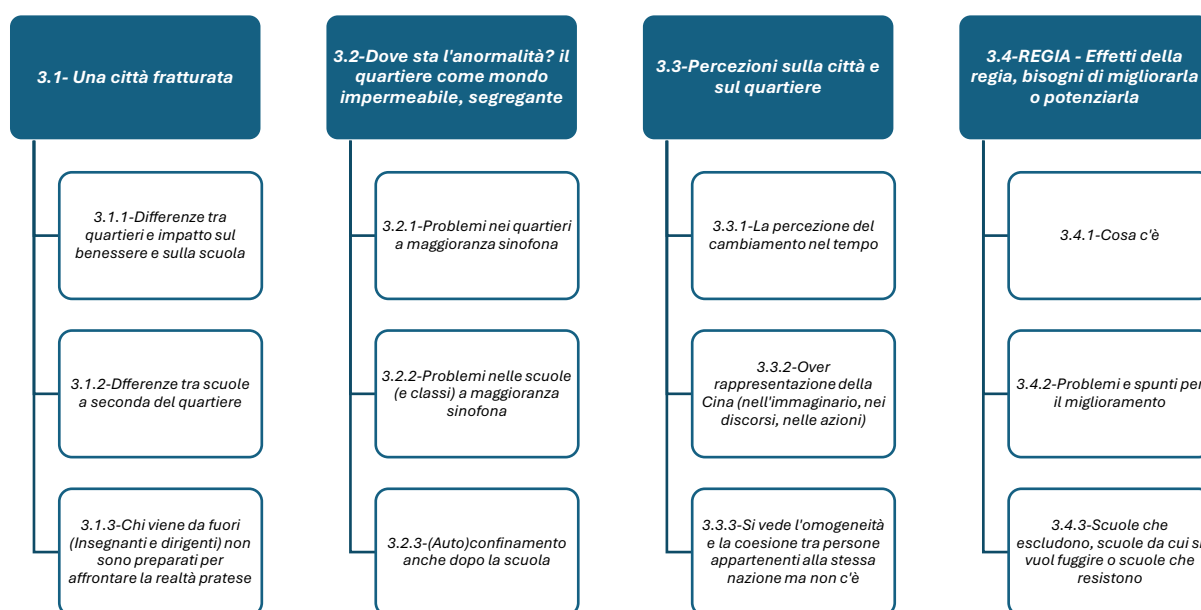


Figura 53 Schema del tema 3

Sottotema 3.1 Una città fratturata

La scuola non è mai un universo separato dal contesto in cui si trova immersa. È, al contrario, uno spazio profondamente influenzato dalle dinamiche sociali, economiche e culturali del territorio. A Prato questa relazione tra territorio e scuola assume tratti particolarmente evidenti e incisivi. Le disuguaglianze territoriali, infatti, non solo plasmano la composizione delle classi e la qualità dell'esperienza scolastica, ma condizionano direttamente le possibilità di benessere, di apprendimento e di costruzione di relazioni significative.

Il contesto diventa un vero attore che contribuisce attivamente a generare opportunità o, al contrario, a riprodurre svantaggi: i quartieri disegnano geografie sociali che si riflettono fedelmente nella scuola. Nei contesti più segnati dal degrado e dalla disgregazione sociale, gli spazi risultano spersonalizzanti, disordinati, poco curati. Sono ambienti che disorientano e che, attraverso la loro materialità, comunicano messaggi impliciti di marginalità e di esclusione. La configurazione sociale del quartiere risulta essere un fattore decisivo che incide in modo determinante sulla vita scolastica. In tal senso,

Prato si presenta come una città attraversata da fratture sociali profonde. La segregazione etnica e linguistica è una dinamica strutturale che riguarda tanto gli adulti quanto i bambini. Le comunità (italiana, cinese, pakistana e altre) convivono ma raramente si incontrano davvero. Le distanze sociali si traducono in distanze inevitabilmente educative.

Se non opportunamente gestita, questa frattura si riproduce fedelmente dentro la scuola. Le classi diventano spazi di convivenza forzata ma non di interazione reale. I bambini condividono lo stesso spazio fisico, ma non costruiscono relazioni significative. La mancanza di spazi e di occasioni di socializzazione, soprattutto per gli adolescenti, contribuisce ad amplificare questa distanza. È un tessuto sociale che, invece di connettere, separa.

Le disuguaglianze si distribuiscono tra le scuole: a Prato non tutte gli IC sono uguali. Ci sono scuole che diventano, nei fatti, scuole ghetto (con una presenza quasi esclusiva di studenti stranieri) e scuole che rimangono in gran parte frequentate da italiani. Le prime sono spesso situate nei quartieri popolari e periferici; le seconde nei quartieri più centrali o residenziali. Questa configurazione produce scuole che non possono più essere pensate come “scuole per italiani” ma che diventano, di fatto, scuole di frontiera, con bisogni formativi radicalmente diversi. Chi lavora in queste scuole si confronta quotidianamente con condizioni che definire difficili è riduttivo: gestione di classi su più livelli linguistici, mancanza di risorse, difficoltà a svolgere attività laboratoriali adeguate.

Il sistema scolastico pratese si presenta dunque come un sistema stratificato, dove il quartiere determina non solo la composizione delle classi, ma anche la qualità dell’offerta formativa, la disponibilità di risorse, la percezione pubblica della scuola stessa. Le famiglie che possono, cercano di evitare le scuole più stigmatizzate, generando fenomeni di mobilità scolastica che non fanno altro che rafforzare la segregazione. Il risultato è un sistema che amplifica le disuguaglianze invece di compensarle. Ci sono scuole dove la presenza di alunni stranieri è residuale, con condizioni di apprendimento più favorevoli e con minori complessità da gestire. Le disuguaglianze tra scuole non sono quindi una semplice questione di risorse o di qualità professionale degli insegnanti, ma il risultato di un sistema che distribuisce in modo profondamente iniquo le complessità sociali e linguistiche.

Questa eccezionalità si traduce anche in difficoltà per chi viene da fuori nel confrontarsi professionalmente con la realtà scolastica. Molti professionisti che arrivano da fuori (insegnanti o dirigenti) lamentano una mancanza di preparazione: la realtà scolastica pratese è così specifica e complessa che chi non ha familiarità con il contesto sperimenta un vero e proprio shock professionale. È una distanza che non riguarda solo la lingua o le pratiche didattiche, ma un vero e proprio mismatch tra la formazione ricevuta e la realtà concreta del lavoro in aula. Sembra infatti che la realtà scolastica pratese non sia solo numericamente più complessa: è qualitativamente diversa.. Questo fa sì che il

lavoro quotidiano richieda competenze professionali che vanno ben oltre quelle normalmente previste dal profilo docente.

3.1.1 – Differenze tra quartieri e impatto sul benessere e sulla scuola

Il contesto può essere considerato un attore che partecipa attivamente alla costruzione delle condizioni di apprendimento, di benessere e di relazione. Le differenze urbane e sociali non restano esterne alla scuola, ma entrano a farne parte, fino a ridefinire le condizioni quotidiane di chi la abita. Come spiegato nel capitolo 6, le scuole osservate si collocano in quartieri che presentano caratteristiche sociali, economiche e culturali profondamente diverse tra loro e queste differenze si riflettono in modo diretto e tangibile sulla vita scolastica.

Dall'osservazione esperienziale emerge una realtà fatta di spazi spersonalizzanti, poco curati, che non favoriscono la socialità né il senso di appartenenza. Sono contesti che disorientano, confondono e che, attraverso la loro materialità degradata, trasmettono un messaggio implicito di trascuratezza e marginalità. Come racconto in una nota di campo fatta il primo giorno in cui arrivai in una scuola nella periferia del macrolotto.

“È il trionfo della burocrazia spersonalizzante, in un complesso che ti disorienta e non ti dà informazioni. [...] Mi avvio e vedo una specie di edificio container che penso inizialmente essere una parte della scuola, ma poi, guardo meglio e trovo una targa con scritto Liceo Livi. [...] Salgo le scalette sperando di essere nel posto giusto. Davanti a me una porta chiusa con una postazione della custode vuota.” (Diario, Scuola, 15/02/2024)

Anche dentro la scuola la sensazione di smarrimento è forte. Gli stessi insegnanti appaiono disorientati, non informati e poco padroni degli spazi, quasi fossero ospiti più che da soggetti attivi:

“La maestra si incammina facendomi strada lungo le scale che vanno al primo piano. Mi fa capire che non è esperta del luogo e non lo conosce bene. [...] Iniziamo a girare per tutto il plesso cercando dappertutto e chiedendo a chiunque. Facce sparse di insegnanti anziani ci guardano perplessi. [...] Finalmente troviamo un'insegnante che sa di preciso dove sono, risaliamo e facciamo tutto il giro, ci porta in una stanza che avevamo saltato perché aveva la serratura e le chiavi infilate.” (Diario, Scuola, 15/02/2024)

Altre testimonianze portano l'attenzione sul tema della segregazione sociale, che non rimane circoscritta al quartiere ma trova attorno la scuola una riproduzione fedele. La separazione tra comunità è netta, visibile, e si manifesta tanto nelle relazioni tra adulti quanto in quelle tra bambini. Il quartiere frammentato non favorisce l'incontro, ma rafforza i confini identitari, trasformando la differenza in distanza. Come scrivo mentre aspettavo l'uscita delle classi *“All'ingresso noto che famiglie italiane e cinesi non si mescolano né nelle attività informali, né in quelle strutturate. Ognuno resta nella propria cerchia di amici e non c'è volontà di entrare in contatto. Anche i bambini tendono a giocare secondo le amicizie precedenti. Non ci sono momenti di conoscenza tra bambini”* (Diario Esperienziale,

10/02/2024). Lo stesso accade negli spazi di socialità condivisa, come i giardini scolastici, la dinamica è la stessa: i gruppi si auto-segregano lungo linee etniche, senza occasioni reali di incontro. *“Nel giardino bambini piccoli scorrazzano e giocano, vedo delle mamme che parlano tra di loro, spesso sono della stessa nazionalità, vedo pochi gruppi misti”* (Diario, Scuola, 29/05/2024). La frattura sembra provocare divisioni insanabili che portano a vite spesso parallele. Un facilitatore che ha vissuto a Prato ed è andato all’università a Bologna riflette così:

“A Prato non ho mai avuto un amico cinese, a Bologna ne avevo tantissimi. [...] Mi ha sempre fatto super impressione il fatto che io, cioè, a Bologna avessi una ventina di amici cinesi, tra amici e conoscenti, e a Prato neanche uno. [...] In classe magari vengono messi, che so, un sinofono qua, uno di là, però poi quando c’è la ricreazione... come quelle palline magnetiche che si ricongiungono [...] stanno tutti tra di loro.” (Int. Faci. junior 1)

Questa sensazione di avere delle vite parallele tra membri di comunità viene riportata similmente da una studentessa cinese che nonostante frequenti l’università di Firenze ammette

“S: Perché sono abituata a stare con amici cinesi [...]”

I: Tu adesso hai degli amici italiani?

S: Ah... pochi... cioè conosciamo però non ci ritroviamo tanto.

I: E invece degli amici cinesi ce li hai?

S: Sì.” (Int. Stu. 1 - cinese)

A questo si aggiunge la percezione di un degrado materiale e simbolico che pesa su alcune scuole, considerate, poco attrattive, prive di spazi adeguati, al punto che le famiglie cercano attivamente di evitarle. Una maestra mi racconta della difficoltà a tenere gli studenti alle medie *“In realtà cercano di motivarli a restare. Molti non vogliono restare in questa scuola: è brutta, non gode di una buona fama e non ha neanche il giardino, se lo sono smembrati i vicini.”* (Diario, Scuola, 25/09/2023)

La somma di questi fattori (spazi spersonalizzanti, segregazione etnica, assenza di luoghi di socialità, percezione di degrado) costruisce un ambiente che non solo impatta negativamente sul benessere dei bambini, ma incide in modo diretto sui processi di apprendimento, sulle motivazioni, sulla possibilità stessa di costruire relazioni significative dentro e fuori la scuola. In questo quadro, la scuola è uno specchio fedele delle disuguaglianze e delle tensioni territoriali, sociali e culturali che attraversano la città.

3.1.2 – Differenze tra scuole a seconda del quartiere

Se il contesto impatta sui percorsi educativi impatta anche sulle scuole stesse che spesso riflettono fedelmente la geografia sociale, economica e culturale del territorio in cui è inserita. A Prato, come in molte altre città, il quartiere determina in modo significativo il volto delle scuole: chi le frequenta, quale composizione sociale e linguistica hanno le classi, quali opportunità educative possono offrire e quali,

invece, risultano compromesse. In alcuni istituti, l'alta concentrazione di studenti stranieri trasforma radicalmente la quotidianità, dando vita a scuole percepite come "altre", con finalità educative profondamente diverse rispetto alle scuole a composizione prevalentemente italiana. La frattura territoriale diventa così una frattura relazionale, che si riversa nelle classi in forme di convivenza solo apparente, prive di autentica interazione, come noto durante un'osservazione *"La frattura sociale si riversa nella scuola: questi bambini, anche se stanno in classe insieme, non si conoscono e non parlano tra di loro, riproducendo la distanza che c'è nel territorio"* (Diario, Scuola, 17/01/2024). Ci sono scuole che diventano, nei fatti, scuole monoetniche o quasi, dove la presenza di bambini italofoni è residuale.

Gli insegnanti restituiscono bene questa trasformazione quando raccontano la sproporzione numerica che caratterizza le classi. In un focus group una docente osserva con sorpresa come, nel giro di pochi anni, si sia passati da una situazione in cui gli alunni cinesi erano una minoranza a una in cui rappresentano la grande maggioranza:

"M1: Sì, alla faccia! Il processo migratorio è altissimo.

M4: Nella vecchia scuola in classe avevo due bambini di etnia cinese, adesso mi trovo ad averli praticamente più della metà, quindi è cambiato tutto!

M6: Io ho 4 italiani e 15 stranieri.

M2: Io una italiana su 20. E poi quasi tutti cinesi.." (FG Insegnanti 3)

In questi contesti, gli insegnanti si trovano a dover ridefinire radicalmente obiettivi, metodologie e priorità educative. Un facilitatore mette a nudo questo cambio di prospettiva, affermando che in certi quartieri la scuola non può più essere pensata come "scuola degli italiani", ma come una scuola con obiettivi del tutto diversi:

"Dall'altra parte penso anche che dobbiamo un po' arrenderci, soprattutto in alcuni contesti, al fatto che la scuola non è una scuola per gli italiani. Se una scuola è frequentata da 20, 30, 40, 50, fino al 70% di non italofoni, l'obiettivo non è lo stesso. [...] È una scuola diversa, nel senso... e forse in Italia da questo punto di vista siamo un po'... sì, indietro."

(Int. Faci. junior 1)

Chi lavora in scuole ad alta densità di studenti stranieri descrive una quotidianità segnata da difficoltà organizzative e dalla sensazione di non riuscire a portare avanti gli obiettivi didattici, perché le condizioni sono troppo squilibrate. Questo squilibrio produce una geografia scolastica che ricalca le disuguaglianze territoriali. Le scuole di città, soprattutto nei quartieri più popolari, mostrano livelli di complessità linguistica e culturale enormemente superiori rispetto alle scuole di provincia o di campagna, dove le classi restano piccole e omogenee. Come mi racconta un'insegnante che da poco si è trasferita da una scuola di campagna *"Mi dice che la vecchia scuola era totalmente diversa e che queste sembrano galere o giorni infernali"* (Diario). Il passaggio da un contesto a un altro è percepito dagli stessi studenti come un vero e proprio salto di mondo, che modifica la loro esperienza scolastica

in modo radicale. ragazzo racconta lo shock del passaggio da una scuola di provincia, in cui era l'unico straniero, a una scuola pratese in cui gli italiani erano una minoranza residuale: *"A Calenzano all'elementari io ero l'unico straniero in tutta la classe. [...] Poi alle medie, quando mi sono trasferito qua [a Prato], nella nostra classe c'erano due italiani [...] Sono rimasto senza parole."* (Int. Stu. 4 - pakistano)

In questo scenario, il termine "scuola ghetto" smette di essere un'etichetta astratta e diventa la definizione concreta che gli stessi insegnanti danno a certi contesti. In un diario di campo, una giovane docente si mostra sconvolta dalla realtà in cui si è trovata a insegnare, denunciando la distanza tra la formazione universitaria e la complessità delle classi che ha di fronte: *"Mi dice che questa scuola è una scuola ghetto, in cui ci sono grandi problemi e sofferenze. Dice che è sconvolta dalle classi e dai problemi che ci sono dentro. Dice che l'università non prepara a questa complessità e che ti insegna solo la teoria. Dice che non si sente preparata e di avere le competenze per affrontare questi bisogni"* (Diario, Scuola, 26/01/2024).

Anche le dinamiche di mobilità scolastica riflettono e alimentano questa logica. Le famiglie, laddove possibile, cercano di evitare certe scuole, generando fenomeni di vero e proprio svuotamento:

"Dico della situazione di riduzione delle classi prime delle Mascagni, lei dice che da loro non è successo e che la scuola sta tenendo, anche se la preside ha dovuto promettere che nel passaggio alle medie non ci sarebbero stati spostamenti di bambini. Mi dice che della sua classe 14 dovrebbero rimanere mentre 12 se ne vanno. Lei dice che non è giusto che ci siano delle classi o scuole ghetto e che la responsabilità dovrebbe essere ripartita." (Diario, Scuola, 28/05/2024)

Le stesse segreterie denunciano come il sistema di assegnazione non sia sempre trasparente, ma che in alcuni casi venga utilizzato per scaricare il problema su poche scuole già sovraccariche:

"È successo che alcune scuole dicono che sono piene, ma secondo me non è vero. Lo fanno perché non vogliono. È brutto dirlo eh, ma è così. Noi abbiamo la nomea della scuola degli stranieri, quindi fanno prima a dire: no, andate a trovare posto lì, che vedere se effettivamente hanno posto. [...] A volte si ha l'impressione che sia più uno scarico che un'effettiva verifica se c'è posto." (Int. Segretaria)

Il risultato è un sistema che amplifica le disuguaglianze invece di compensarle. Ci sono scuole dove la presenza di alunni stranieri è residuale, con condizioni di apprendimento più favorevoli e con minori complessità da gestire:

"Ci sono alcune scuole del territorio che non hanno nessun bambino straniero, oppure ne hanno uno, massimo due! Allora, se noi lavoriamo per il bene dei bambini, dobbiamo sederci un attimo tutti a tavolino e cercare di rivoluzionare il sistema, in modo positivo. [...] Io ho visto un bambino che ha fatto la scuola a Torino, era l'unico cinese nella classe e parlava perfettamente italiano. E questo ti dice tutto di come dovrebbe essere organizzata la scuola." (Int. Insegnante 5)

Le disuguaglianze tra scuole non sono quindi una semplice questione di risorse o di qualità professionale degli insegnanti, ma il risultato di un sistema che distribuisce in modo profondamente

iniquo le complessità sociali e linguistiche. Lo conferma, in modo sintetico ma incisivo, un facilitatore: *“Noto un divario molto grosso tra scuola e scuola. All’inizio pensavo fosse una differenza tra primaria e secondaria, ma in realtà è proprio tra scuola e scuola”* (Int. Faci. junior 1)

La fotografia che emerge è quella di un sistema che, anziché ridurre le disuguaglianze territoriali, tende a riprodurle e ad accentuarle. Le scuole di Prato non sono intercambiabili: a seconda del quartiere possono assumere i tratti della scuola ghetto, della scuola “normale” o persino di una scuola d’élite. È una geografia educativa che cristallizza le disuguaglianze sociali e culturali, restituendo alla scuola un ruolo ambivalente: da potenziale spazio di inclusione a potente dispositivo di riproduzione della segregazione.

3.1.3-Chi viene da fuori (Insegnanti e dirigenti) non sono preparati per affrontare la realtà pratese

Il sistema scolastico pratese rappresenta un contesto didattico-educativo anomalo, profondamente diverso dalla maggior parte degli scenari italiani. Le sue caratteristiche demografiche, sociali e culturali, segnate da una fortissima presenza di alunni NAI e da comunità migranti molto numerose e compatte, pongono sfide che risultano spesso completamente sconosciute a chi arriva da altri territori: *“Come tanti dirigenti che sono venuti a Prato negli ultimi anni: vengono, ma è una specie di Bronx per loro e non vedono l’ora di andar via!”* (Int. Faci. Senior 2). Non si tratta solo di un problema logistico o di residenza, ma di una distanza culturale e professionale profonda: senza una reale conoscenza del territorio e delle sue dinamiche sociali, la capacità di governance scolastica si riduce a mera gestione amministrativa, priva di visione educativa.

Lo stesso vale per molti insegnanti che arrivano da fuori, spesso senza alcuna preparazione specifica rispetto alla realtà pratese e alle sue peculiarità. Il territorio diventa per loro un mondo da decifrare, che non corrisponde agli strumenti ricevuti in formazione. Un facilitatore lo sottolinea con chiarezza: *“Secondo me tanti non conoscono le realtà familiari di questi bambini, le realtà socioculturali, perché se tanti insegnanti vengono da fuori, da Castelfiorentino, da... cioè è un'altra realtà quella di Prato! Quindi la conoscenza del territorio secondo me è importante.”* (Int. Faci. Senior 2)

Il tema della formazione è centrale. Molti insegnanti arrivano a Prato senza aver mai ricevuto una preparazione specifica sul lavoro con alunni NAI o su contesti a prevalenza non italofona. L’onestà con cui una facilitatrice racconta il proprio ingresso a Prato mette in luce un vuoto sistemico che riguarda la formazione iniziale anche nei facilitatori: *“Io non ho avuto una preparazione per i NAI. Questo sì. Cioè io addirittura sono arrivata a Prato e non sapevo neanche cosa fosse un NAI, te lo dico proprio in maniera molto umile e onesta. [...] Ho notato che nella magistrale questa preparazione mancava completamente. Un conto è lavorare con uno che arriva e si integra nella classe, un conto è lavorare con una classe NAI. È proprio diverso”* (Int. Faci. junior 2),

La realtà pratese non è solo numericamente più complessa: è qualitativamente diversa. Le scuole si configurano come microcosmi multilingue, con bisogni educativi molto differenziati e con dinamiche sociali spesso molto fragili. Una docente racconta come, in questo contesto, lavorare significhi acquisire competenze che vanno ben oltre quelle previste dal profilo ufficiale: *“Se esci da qua [scuola ad alta presenza NAI] sei pronta per andare ovunque! [...] E te lo confermano tutti quelli che sono passati di qua. [...] È una realtà diversa. Tanti colleghi sono andati via perché non ce la facevano più. Lavoriamo su 4-5 livelli diversi. [...] Non è che stiamo analizzando solo i NAI... ci sono tante situazioni. Noi siamo multitasking. Facciamo tutto, abbiamo gli occhi ovunque”* (FG Insegnanti 2).

Prato, nella quotidianità educativa risulta un contesto scolastico “anomalo”, in cui le competenze richieste agli insegnanti e ai dirigenti vanno ben oltre quelle che si acquisiscano all’università o nelle altre esperienze scolastiche. Chi arriva da fuori spesso sperimenta un vero e proprio shock professionale, determinato dall’inadeguatezza delle proprie conoscenze rispetto alla realtà che si trova a gestire. È un cortocircuito sistemico: la scuola italiana non è progettata per formare professionisti in grado di lavorare efficacemente in contesti ad alta densità migratoria come quello pratese.

Sottotema 3.2 Cosa caratterizza l'eccezionalità? il quartiere sinofono come mondo impermeabile, segregante

Quando la composizione demografica di un quartiere e di una comunità scolastica è fortemente sbilanciata verso una sola nazionalità, in questo caso quella sinofona, si generano dinamiche che producono effetti molto più ampi che coinvolgono l’intero ecosistema educativo, articolandosi su più livelli: il quartiere, la scuola e il doposcuola.

A livello territoriale, nei quartieri a forte presenza cinese emergono forme di isolamento sociale e culturale che si riflettono direttamente dentro la scuola. Le relazioni tra pari sono spesso fragili, caratterizzate da una scarsa propensione alla costruzione di un gruppo classe coeso. Le condizioni familiari tipiche della comunità cinese locale, segnate da ritmi di lavoro serrati e da una bassa presenza genitoriale nella quotidianità dei figli, rendono ancora più difficile la costruzione di legami significativi tra bambini e con il contesto esterno. Questa difficoltà relazionale si sovrappone a un’altra questione cruciale: la mancanza di un’esposizione linguistica adeguata alla lingua italiana. Anche studenti nati e cresciuti a Prato sviluppano un bilinguismo fortemente sbilanciato, dove il cinese è la lingua dominante in tutti gli spazi della vita quotidiana e l’italiano resta confinato alle situazioni scolastiche formali. Il risultato è la presenza di classi dove una parte significativa degli studenti fatica a raggiungere anche i livelli minimi di competenza linguistica, con ripercussioni dirette sia sui percorsi di apprendimento che sulle relazioni sociali.

Le scuole e le classi a maggioranza sinofona non sono semplicemente “scuole con tanti stranieri”: diventano ambienti dove la lingua madre cinese assume un ruolo totalizzante nelle interazioni tra pari,

mentre l'italiano rimane relegato al rapporto con gli insegnanti. Questo genera uno squilibrio che compromette sia i processi di apprendimento della lingua, sia la costruzione di esperienze inclusive. Gli spazi scolastici, anche quelli informali come la ricreazione, riproducono fedelmente la divisione linguistica e culturale, con gruppi chiusi e impermeabili alle interazioni interetniche. Sul piano didattico, gli insegnanti si trovano costantemente a dover rinegoziare obiettivi, contenuti e metodologie. Le programmazioni scolastiche si svuotano progressivamente di parte dei contenuti disciplinari, per lasciare spazio a obiettivi minimi, centrati sulla sopravvivenza più che su un reale apprendimento della lingua e dei contenuti didattici. In alcuni casi, la frustrazione del personale scolastico si traduce in atteggiamenti apertamente stigmatizzanti nei confronti della lingua madre degli alunni, percepita come un ostacolo anziché come una risorsa da valorizzare.

A completare questo quadro, il doposcuola cinese assume un ruolo chiave nel rafforzare le traiettorie di auto-confinamento linguistico e sociale. Questi spazi, pensati per il mantenimento della lingua madre e della cultura cinese, funzionano di fatto come scuole parallele, spesso accessibili solo alla comunità sinofona, dove la lingua italiana è marginale o del tutto assente. Le amicizie si costruiscono quasi esclusivamente all'interno di queste reti e le interazioni con coetanei italofoeni risultano pressoché nulle. Il modello scolastico proposto da questi doposcuola è rigidamente ispirato ai metodi scolastici cinesi, con approcci didattici frontali, basati sulla memorizzazione e sulla traduzione, che non favoriscono né lo sviluppo di competenze comunicative né l'integrazione linguistica con il contesto italiano. In molti casi, la gestione di questi spazi è affidata a personale che non parla italiano e non formato, rendendo ancora più marcato il confine tra la comunità cinese e il resto della città.

La combinazione di questi tre livelli (il quartiere, la scuola e il doposcuola) produce un ecosistema chiuso, dove la possibilità di accedere a contesti linguistici misti e di sperimentare la lingua italiana in modo naturale è drasticamente ridotta. Non si tratta solo di una questione linguistica: è un fenomeno che riguarda la costruzione delle appartenenze, delle opportunità educative e delle traiettorie sociali. La scuola italiana, pensata per essere uno spazio di mediazione e inclusione, si trova così a operare dentro un contesto che rischia di rafforzare più le dinamiche di separazione che quelle di incontro.

3.2.1 – Problemi nei quartieri a maggioranza sinofona

Nei quartieri a forte presenza sinofona emergono problematiche specifiche che si riflettono direttamente dentro la scuola. Le relazioni tra pari risultano particolarmente fragili e spesso segnate da conflittualità, al punto che il gruppo classe fatica a costituirsi come comunità. Un'insegnante, nel parlare della classe che ha preso, evidenzia l'estrema conflittualità presente e come, anche dopo un anno insieme, i bambini restino estranei gli uni agli altri:

«Nella mia classe? Diciamo che io quest'anno ho avuto una classe abbastanza complessa dal punto di vista delle relazioni. L'origine e la causa non te lo so dire però... c'erano conflitti, violenze, non solo

verbali ma anche fisiche... cioè nella mia classe c'erano le risse! Sembravano adolescenti, non lo so! [...] Mi ricordo che il primo giorno abbiamo fatto un circle time di accoglienza e l'attività consisteva nel descrivere una qualità del compagno seduto accanto. I bambini non si conoscevano... E quello è già stato il primo campanello. Questi bambini non si conoscono! Sono stati insieme un anno senza costruire un gruppo, una relazione.» (Int. Insegnante 4)

Questa fragilità relazionale si intreccia con le condizioni familiari tipiche della comunità cinese locale, fortemente segnate dai ritmi lavorativi del settore tessile, dove spesso i genitori sono fisicamente e affettivamente poco presenti nella quotidianità dei figli:

«M6: Io ce n'ho uno... che dorme. Dorme... poi non dorme. Un altro bambino preferisce stare dalla tata italiana che lo accudisce, gli ha dato la sua camera, lo accompagna a scuola, lo riprende, gli fa fare i compiti come un figlio. E lui il genitore lo sente solo al telefono. Ma non sono tutti così fortunati. Gli altri sono figli di operai, persone che lavorano giorno e notte.» (FG Insegnanti 3)

Accanto a questa fragilità educativa si colloca un problema cruciale: la mancanza di esposizione adeguata alla lingua italiana. La questione emerge tanto nei racconti degli studenti quanto nelle osservazioni degli insegnanti. In un focus group con studenti, alla domanda su quale lingua si sentissero di dominare meglio, la risposta corale dei ragazzi è inequivocabile:

«R: Cosa vi sentite di sapere? Sapete parlare meglio il cinese o l'italiano?»

INSIEME: «Il cinese.»

R: «Anche te? Anche te che hai vissuto tutto il tempo qua?»

GIULIA: «Quando ero piccola parlavo meglio italiano, solo per le elementari.» (FG Studenti 1)

Il fenomeno è così pervasivo che persino studenti nati e scolarizzati a Prato sviluppano un bilinguismo sbilanciato, con una competenza maggiore nel cinese e un italiano che resta limitato alle situazioni scolastiche formali. Lo raccontano in modo diretto anche gli insegnanti, che si confrontano quotidianamente con classi in cui il livello linguistico è drammaticamente basso:

«M1: Ho tantissimi bambini cinesi livello A1, pre A1, ma tantissimi! Sono in seconda.»

«M6: Anche noi delle seconde, pre A1... è questo il livello! Che non capiscono veramente... che devi mettere le immagini, devi spiegare... cioè ti devi proprio arrampicare sugli specchi per fargli capire...»

«M3: Cos'è un toro? oppure, cancello! Loro non lo sanno.» (FG Insegnanti 2)

Questa condizione di bilinguismo sbilanciato, dove il cinese domina e l'italiano rimane confinato agli spazi scolastici formali, solleva interrogativi che non riguardano soltanto la didattica. Gli psicologi sottolineano come l'insufficiente esposizione renda difficile distinguere tra semplici difficoltà di seconda lingua e reali disturbi dell'apprendimento, complicando il lavoro diagnostico: *«Soprattutto se sono ragazzi di origine cinese, sappiamo che qui a Prato continuano a parlare molto la lingua cinese. Che va bene, il problema è che parlano troppo poco l'italiano. [...] Quindi benissimo che la parlino in famiglia, però il problema è che a scuola poi dovrebbero esercitarsi di più nella lingua italiana e questo spesso non succede. [...] Mi è capitata in valutazione, in primavera, una ragazza di prima superiore che*

aveva tutti gli anni di scolarizzazione fatti qui a Prato, però non aveva una gran competenza nella lingua italiana.» (Int. Psico. riabilitatrice 1)

Quello che emerge è un quadro multilivello: difficoltà a costruire relazioni significative tra pari, assenza di figure familiari costantemente presenti, isolamento linguistico che impedisce una piena padronanza dell'italiano e rende fragile l'intero percorso educativo. In questo intreccio, le difficoltà linguistiche non sono un fenomeno isolato, ma la spia di condizioni sociali più profonde, che riguardano la comunità, i ritmi di vita e la qualità delle relazioni educative disponibili nei quartieri a maggioranza sinofona.

3.2.2 – Problemi nelle scuole (e classi) a maggioranza sinofona

Le scuole e le classi a maggioranza sinofona presentano criticità specifiche che non possono essere ricondotte semplicemente alla presenza di studenti stranieri in sé, ma che emergono in modo particolare quando la composizione linguistica diventa fortemente sbilanciata. Quando un'unica lingua madre diventa predominante, la possibilità di sviluppare un apprendimento efficace dell'italiano e una convivenza realmente inclusiva si riduce drasticamente.

Il primo nodo riguarda la costruzione delle relazioni tra pari. Nei contesti in cui gli studenti cinesi sono maggioranza, la tendenza spontanea è quella di stringersi in gruppi chiusi. Questo garantisce un senso di protezione, ma riduce quasi a zero le occasioni di usare l'italiano come lingua di interazione quotidiana. Una studentessa racconta l'impatto che questa dinamica ha avuto sul suo percorso::

«Io no. Io all'incirca terzo anno, perché nei primi anni parlavo sempre con la mia amica cinese. È l'unica... c'è un'altra cinese nella mia classe.»

R: «E questo ti faceva stare bene?»

«Con i cinesi sì. [...] Però non mi aiutavano a imparare l'italiano, perché parlavano sempre in cinese.

Quindi... il livello dell'italiano non migliora.» (FG Studenti 1)

Gli insegnanti colgono perfettamente il rischio che questo meccanismo comporta: la vita di classe si irrigidisce e l'italiano smette di essere lingua veicolare. Così, l'apprendimento rimane confinato a interazioni verticali con l'adulto, senza quella dimensione orizzontale che normalmente sostiene lo sviluppo linguistico. Come mi racconta una maestra di sostegno durante l'osservazione in classe: *«mi dice anche che nelle classi che ha i bambini cinesi stanno sempre tra di loro e tendono a non parlare con i compagni. Dice che dovrebbe essere fatto qualcosa perché così non impareranno mai l'italiano»*(Diario, Scuola, 26/01/2024).

La situazione si riproduce anche negli spazi informali come la ricreazione, dove i gruppetti per nazionalità si autoalimentano, come mi racconta una maestra *«Mi dice che solitamente i bambini NAi cinesi si trovano bene in queste scuole perché ci sono tanti bambini che parlano cinese e quindi fanno presto amicizia. Mi dice che questo però è un grande problema perché poi a ricreazione fanno i gruppetti tra di loro»*(Diario, Scuola, 15/02/2024). Elemento che si intreccia con la padronanza linguistica e le

competenze scolastiche come racconto in questa nota: *«Mi rendo conto che i bambini cinesi più indietro tendono a fare gruppetto tra loro, poi c'è il gruppo degli altri»* (Diario, Scuola, 24/05/2024).

Questa separazione linguistica si traduce in una frattura profonda: tra pari si parla cinese, con i docenti si prova a usare l'italiano. La scuola diventa così un luogo di comunicazione asimmetrica, dove la lingua nazionale non riesce a entrare nella vita quotidiana degli studenti. *«Chiedo poi come parlano tra di loro e Laura mi riferisce che parlano sempre in cinese e che gli unici momenti di italiano sono quelli con i maestri»* (Diario, Scuola, 12/01/2024). Gli insegnanti, consapevoli di questa dinamica, esprimono frustrazione per la difficoltà a far crescere le competenze linguistiche dei propri alunni. Il nodo, osservano, è proprio la prevalenza di una sola nazionalità, che impedisce agli studenti di uscire dalla propria zona di comfort: *«La maestra continua a essere molto frustrata per non aver fatto raggiungere un buon livello di italiano ad alcuni (tre) dei suoi alunni cinesi. Dice che il problema è quando c'è una nazionalità prevalente, questo porta a non superare la zona di confort e quindi a non usare l'italiano come lingua veicolare»* (Diario, Scuola, 28/05/2024).

La concentrazione di alunni non italofoni in certe scuole alimenta anche una forte percezione di ingiustizia educativa: le classi più omogenee appaiono come privilegiati contesti di apprendimento, mentre quelle a prevalenza sinofona sembrano condannate a livelli più bassi di performance e a rischi più alti di esclusione sociale. *«Ritengo che il problema più grande nelle classi sia la concentrazione di alunni stranieri piuttosto che le numerose iscrizioni in corso d'anno. Questo riduce la possibilità di costruire e di fornire un'offerta formativa idonea che eviti le disuguaglianze e i rischi di esclusione sociale»* (Quest. Insegnante 2). La conseguenza più visibile di tutto questo è che il programma scolastico subisce una costante dilatazione o compressione forzata, dove gli insegnanti devono rinunciare a una parte significativa dei contenuti previsti, concentrandosi su obiettivi minimi e adattati alla realtà linguistica della classe:

«Mi risponde che non si bada molto ai programmi, ma più che altro a programmazioni tra classi parallele. Che però, se la classe fosse di soli italiani, queste cose le avrebbero fatte nelle prime settimane. Ma qua ci sono troppi problemi e molta distanza linguistica. La maestra dice che questa non è la scuola dell'inclusione ma dell'esclusione. Che per fare l'inclusione ci vorrebbero dei programmi mirati per poi far rientrare i bambini nelle classi.»

(Diario, Scuola, 17/01/2024)

In alcuni casi, la frustrazione degli insegnanti si esprime in modo diretto, perfino violento, anche sul piano simbolico, come testimonia un episodio raccolto durante un'osservazione etnografica: *«Passando ci avviciniamo alle prime e sento una maestra che grida ai bambini, sta brontolando un bambino che parlava in cinese e dice: "Quel che dici in cinese non vale niente!"»* (Diario, Scuola, 04/06/2024).

3.2.3 – (Auto)confinamento anche dopo la scuola

Il fenomeno del confinamento linguistico e relazionale prosegue ben oltre l'orario delle lezioni, strutturandosi attraverso pratiche ed esperienze che consolidano la separazione e limitano fortemente le possibilità di contatto con la lingua italiana e con i coetanei italofoeni. Il doposcuola cinese rappresenta uno degli elementi centrali di questo meccanismo. Per molti studenti sinofoni, il doposcuola diventa il principale, se non l'unico, spazio di socialità. È qui che si costruiscono le amicizie più significative, confermando quanto le reti relazionali restino profondamente interne alla comunità: *«No, io ho conosciuto (gli amici ndr) nella scuola cinese...»* (FG Studenti 2). La frequenza a questi doposcuola costituisce una pratica diffusa, quasi una norma sociale che accompagna molti bambini sinofoni. Queste strutture si configurano come vere e proprie scuole parallele: aperte anche nei fine settimana e nei giorni festivi, propongono corsi di cinese, matematica, inglese e, talvolta, italiano L2. Tuttavia, la lingua veicolare resta il cinese e le modalità di insegnamento rivelano approcci poco adatti a un apprendimento efficace della seconda lingua. Un'osservazione diretta descrive un'impostazione didattica rigida e monolingue, come riporto durante l'osservazione di italiano nel doposcuola cinese: *«Il maestro dimostra di non avere nessuna competenza glottodidattica e usa il metodo grammaticale-traduttivo. La lezione è in cinese tranne le frasi che devono leggere e le spiegazioni uguali»* (Diario, Doposcuola, 27/01/2024). Anche il personale che gestisce queste realtà, infatti, spesso non parla italiano e proviene da un contesto educativo rigidamente cinese: *«La titolare 1 è cordiale ma non parla una parola di italiano. [...] Anche la titolare 2 non conosce l'italiano»* (Diario, Doposcuola, 27/01/2024). L'organizzazione stessa dello spazio e delle attività mostra chiaramente come il focus non sia l'inclusione linguistica o culturale, ma il mantenimento della lingua madre e il rafforzamento delle competenze richieste dalla comunità cinese: *«Mi spiegano che hanno il corso di calligrafia, il corso di musica e il corso di lingua cinese, ma fanno anche delle classi di italiano l2»* (Diario, Doposcuola, 27/01/2024).

Il doposcuola diventa quindi un ulteriore elemento di rafforzamento del bilinguismo sbilanciato, dove il cinese è dominante in tutti gli ambiti informali e formali extra scolastici e l'italiano resta relegato allo spazio dell'aula scolastica e dell'interazione con gli insegnanti. La difficoltà di bilanciare le due lingue, in termini di quantità e qualità dell'esposizione, crea percorsi linguistici e identitari particolarmente complessi, come sottolinea una studentessa *«Secondo me fa dei grossi miglioramenti anche studiando il cinese da solo due estati, mentre con l'italiano è dovuta imparare tantissimo perché ha studiato, cioè parla italiano, però comprende pochissimo. Mentre va nelle scuole cinesi, impara il cinese in fretta. Quindi secondo me è un po' strano.»* (Int. Stu. 3 - cinese)

Questa doppia appartenenza scolastica diventa un fattore di disorientamento e, in alcuni casi, di vera e propria fatica identitaria e cognitiva. Come riporto in una nota *«Dopo l'osservazione nella scuola*

cinese mi sembra evidente che ai bambini NAI cinesi si aggiunge un ulteriore livello di ‘schizofrenia’. [...] La vivono anche in Italia sincronicamente andando a scuola cinese dopo scuola o il fine settimana» (Diario, Scuola, 31/01/2024).

Da questo punto di vista, il doposcuola cinese rappresenta un dispositivo che, se da un lato tutela la lingua madre e rafforza il senso di appartenenza alla comunità, dall’altro contribuisce in modo decisivo alla costruzione di una traiettoria educativa e sociale parallela, separata e, nei fatti, isolata rispetto al contesto italiano.

Sottotema 3.3 Percezioni sulla città e sul quartiere

Il modo in cui la scuola pratese vive la propria quotidianità non può essere disgiunto dalle rappresentazioni, dalle percezioni e dagli immaginari. Le narrazioni raccolte durante il lavoro di campo raccontano di una città percepita come radicalmente trasformata nel tempo soprattutto a causa dalla migrazione cinese, ma anche profondamente segnata da dinamiche di segregazione, frammentazione e disuguaglianza. A Prato, la presenza della comunità cinese assume un ruolo centrale, al punto da diventare il filtro attraverso cui si leggono le migrazioni, i bisogni educativi e le difficoltà sociali. Nel discorso scolastico, ma anche in quello più ampio degli operatori sociali e sanitari, la figura del bambino straniero si sovrappone quasi automaticamente a quella del bambino cinese, producendo un immaginario iper-focalizzato che rischia di oscurare la complessità delle presenze migranti sul territorio.

Inoltre, se da un lato è evidente la crescita numerica della comunità sinofona, dall’altro questo dato viene spesso tradotto in rappresentazioni che ne enfatizzano l’omogeneità e la coesione interna. Eppure, le osservazioni e le testimonianze raccolte mostrano come questa coesione sia più un costrutto esterno che una realtà effettiva. Le famiglie NAI, anche quelle di origine cinese, appaiono spesso isolate, scollegate persino dalle reti informali della propria comunità e rese fragili da condizioni materiali precarie, difficoltà linguistiche e mancanza di spazi reali di socialità.

Le percezioni raccolte raccontano una città che, agli occhi degli insegnanti e degli operatori, è peggiorata: se da un lato sono cresciuti strumenti, mediatori e consapevolezze, dall’altro è aumentata la sensazione di isolamento, disgregazione e fatica educativa.

3.3.1 – La percezione del cambiamento nel tempo

Parlare delle scuole di Prato significa anche raccontare un cambiamento, vissuto e ricordato da insegnanti e operatori come un processo che ha trasformato nel profondo il volto delle classi e il rapporto delle comunità migranti, soprattutto quella cinese, con l’istituzione scolastica. La memoria di chi ha attraversato questi anni restituisce la sensazione di uno spartiacque tra un “prima” e un “adesso”, che si traduce in mutamenti sia nella composizione degli alunni, sia nelle aspettative e nei

comportamenti delle famiglie. Una delle prime trasformazioni riguarda la migrazione cinese e le caratteristiche degli alunni. Gli insegnanti con più esperienza ricordano un tempo in cui la presenza di italiani era ancora significativa, mentre oggi le scuole si configurano come contesti quasi interamente popolati da studenti stranieri: *«Quando sono arrivata c'erano 7 o 8 bambini (stranieri ndr). Era il 1999, 14 settembre 1999. Quando sono arrivata era la scuola degli stranieri ma in realtà c'erano 14 italiani e 7 bambini che provenivano da altri paesi. Adesso io ho 2 bambini italiani, uno campano e un pratese!»* (Int. Insegnante 2).

Se su alcuni aspetti emerge una maggiore sicurezza e familiarità col contesto, su altri il cambiamento è percepito come un peggioramento netto, soprattutto in termini di investimento nella scuola e nell'apprendimento della lingua italiana. Gli insegnanti parlano in termini di prima e seconda generazioni di migranti cinesi, raccontano che la prima generazione di famiglie cinesi era molto più motivata, rispettosa delle regole e determinata a far sì che i figli imparassero l'italiano, come emerge da questo FG:

«La prima generazione, quando sono entrata di ruolo, era rispettosa delle regole, gentile, partecipava. Questa generazione non è più come quella. Noi li dobbiamo cercare, li dobbiamo chiamare. Questa è una generazione che non è una generazione ricca, perché quelli ricchi sono andati via, hanno compreso che in questa scuola i bambini non avrebbero imparato l'italiano, quindi li hanno portati via. A noi sono rimasti i figli degli operai.» (FG Insegnanti 2)

Come si vede, La distanza rispetto al passato viene attribuita anche al mutamento delle condizioni lavorative e alla chiusura in ambienti quasi esclusivamente sinofoni. Il confronto tra ieri e oggi appare netto nelle parole delle insegnanti:

M4: «A differenza della prima generazione che abbiamo conosciuto noi, che erano interessati a fare... i bambini dovevano imparare l'italiano. Perché loro dovevano diventare importanti. A me lo dicevano: no, no, imparare l'italiano perché è importante! Questi di ora... e loro anche i genitori parlavano l'italiano! Questi di ora non lo parlano, non gliene può fregare di meno. Secondo me li mandano a scuola perché se no poi vanno i carabinieri a casa... ma non sono interessati.»

M1: «Poi sono di transizione, gli interessa lavorare, poi un domani mandano i soldi lì... si costruiscono quello che... e vanno via! Non hanno interesse a rimanere.» (FG Insegnanti 2)

La percezione di peggioramento riguarda anche le condizioni complessive della scuola e il livello motivazionale del personale scolastico, una maestra mi racconta che *«ad un certo punto hanno 'aperto le porte' e sono entrati quelli che non sono motivati e lo fanno solo per avere lo stipendio fisso»* (Diario, Scuola, 26/01/2024).

La percezione diffusa è che la scuola pratese sia profondamente cambiata nel tempo. Un cambiamento che non riguarda solo i numeri, ma le modalità di vivere la scuola, le relazioni, le aspettative e le motivazioni, sia degli alunni che delle loro famiglie. Un cambiamento che, in alcuni casi, è vissuto come

evoluzione e adattamento, ma che nella maggioranza dei casi è percepito come un peggioramento delle condizioni educative, relazionali e comunitarie.

3.3.2 – Over-rappresentazione della Cina (nell'immaginario, nei discorsi, nelle azioni)

Nel contesto pratese, l'ingente presenza della comunità cinese diventa un prisma attraverso cui viene letta l'intera questione dei migranti e di conseguenza anche dei NAI. L'equivalenza tra “bambino straniero” e “bambino cinese” si è sedimentata nel linguaggio quotidiano degli insegnanti e degli operatori, fino a trasformarsi in una vera e propria scorciatoia cognitiva. Così, la categoria dei NAI perde la sua funzione descrittiva e finisce per coincidere quasi automaticamente con la figura del bambino sinofono, anche quando i dati reali restituirebbero una maggiore varietà. Come si evidenzia da questi brani di alcuni facilitatori: *«A Prato, quando parli di NAI, nella testa degli insegnanti sono bambini cinesi. E nella testa degli insegnanti, il bambino cinese è automaticamente un NAI, anche se è nato qui»* (Int. Faci. junior 1). Un'altra ammette *«Cioè, a Prato il bambino straniero è il bambino cinese. Anche se non è proprio così, perché ce ne sono anche altri, però nella testa nostra, insegnanti, è quello»* (Int. Faci. Mediatrice). Questo meccanismo cognitivo porta a una semplificazione estrema della complessità migratoria presente sul territorio. Il rischio è quello di costruire un'immagine stereotipata del fenomeno, dove la categoria “NAI” perde la sua funzione descrittiva e diventa una scorciatoia mentale centrata sulla sola presenza sinofona. È un'immagine tanto pervasiva che mi ha condizionato per un importante periodo della ricerca, come noto in una nota riflessiva: *«Mi viene in mente un altro problema: è che tendo a pensare spesso i NAI come NAI cinesi, che in realtà hanno fatto doppia migrazione, cosa che però non è rappresentativa della popolazione NAI. Fai attenzione»* (Diario, Scuola, 24/05/2024).

L'impatto di questa over-rappresentazione si traduce non solo in un frame mentale, ma anche in pratiche didattiche e organizzative. Le stesse modalità di accoglienza, i laboratori, le strategie educative vengono spesso pensate quasi esclusivamente in funzione degli alunni cinesi, marginalizzando le esigenze delle altre comunità. Come dimostra una risposta di un insegnante al questionario che parla bene del sistema di accoglienza in quanto *«Nel nostro ambiente si inseriscono bene in quanto la maggior parte tutti di nazionalità cinese»* (Quest. Insegnante 5). Si vede quindi come non ci sia spazio per riflettere agli arrivi di altre nazionalità.

Questo fenomeno ha anche effetti sulla percezione del ruolo professionale di chi lavora nei servizi di facilitazione linguistica o nell'accoglienza. Essere identificati come “gli insegnanti dei cinesi” diventa un marchio che, agli occhi di alcuni, svaluta il lavoro educativo, perché associato a un'utenza considerata meno prestigiosa: *«Mi ricordo che entravamo nelle scuole ed eravamo le insegnanti dei cinesi: adesso è entrata con noi l'insegnante dei cinesi!»* (Int. Faci. Senior 3)

L'iper-concentrazione sulla comunità cinese agisce anche nella costruzione delle categorie stesse di alterità. In alcune scuole, infatti, il confine tra chi è “straniero” e chi non lo è viene disegnato

esclusivamente a partire dalla presenza dei cinesi, rendendo di fatto invisibili altre provenienze migratorie: *«nella nostra scuola i ragazzi che hanno cognomi stranieri non sono concepiti nemmeno come stranieri... gli stranieri sono i cinesi, parliamoci chiaro. Perché gli altri, appunto, pakistani, Bangladesh, Albania e Romania non se ne parla proprio...»* (Int. Faci. Senior 2)

Questa narrazione centrata quasi esclusivamente sulla Cina non è appannaggio solo della scuola, ma si estende anche ad altri servizi, come quelli sanitari. Anche qui, i problemi legati alla lingua e all'apprendimento dell'italiano vengono associati quasi automaticamente agli studenti cinesi, mentre le difficoltà di altre comunità emergono solo in secondo piano. Come in questa intervista informale con un pediatra *«Introduco il problema della lingua. Lui mi dice che li riscontra ma non in tutta la popolazione straniera. [...] Il problema sono quelle comunità con cui non si ha una lingua veicolare e che hanno difficoltà ad imparare l'italiano come i cinesi (per ora parlerà solo di cinesi, solo alla fine si ricorderà delle difficoltà che si hanno anche con i pakistani)»* (Int. Pediatra 2).

L'over-rappresentazione della Cina nell'immaginario e nelle pratiche scolastiche pratesi è un meccanismo cognitivo e simbolico che rischia di ridurre la complessità e produce invisibilità. Definendo i NAI quasi esclusivamente come "cinesi", si consolidano stereotipi e semplificazioni che rischiano di oscurare i bisogni educativi delle altre minoranze, generando un modello di accoglienza che non riflette la pluralità reale del fenomeno migratorio.

3.3.3 – Si vede l'omogeneità e la coesione tra persone appartenenti alla stessa nazione ma non c'è

Uno degli stereotipi più radicati nel discorso scolastico pratese è quello che attribuisce alla comunità cinese un'unità compatta, capace di organizzarsi in reti di mutuo aiuto e di sostenersi dall'interno. L'omogeneità linguistica sembra, a uno sguardo esterno, confermare questa immagine: tanti genitori che parlano la stessa lingua dovrebbero avere più facilità a comunicare, a condividere informazioni, a costruire relazioni. Eppure, le testimonianze raccolte mostrano una realtà molto diversa, dove la coesione si rivela spesso fragile e illusoria e dove la condizione di nuovo arrivo si traduce più in isolamento che in appartenenza comunitaria. Una facilitatrice racconta la frustrazione di fronte a famiglie che, pur condividendo la lingua, non riescono a trasformare questa potenzialità in reti di supporto reciproco: *«Nelle classi c'è talmente tanti genitori che parlano la stessa lingua, che anche tra di loro potrebbero creare un pochino di relazioni tra i genitori... cioè due genitori sinofoni possono comunicare tra di loro? [...] invece no... però anche i genitori a volte potrebbero fare un passo in più!»* (Int. Faci. Mediatrice)

Il quadro è ancora più complesso se si guarda alle famiglie NAI, che risultano esclusi non solo dai circuiti scolastici italiani, ma anche da quelli interni alla comunità cinese. In particolare, non hanno accesso alle forme di comunicazione informale, come le chat di WeChat, che rappresentano uno strumento fondamentale di circolazione delle informazioni tra famiglie: *«E sono quelli proprio NAI,*

perché sono scollegati anche dalla comunità cinese, anche da quel famoso passaparola tra mamme che può essere su WeChat. [...] È un po' più difficile!» (Int. Faci. Senior 2)

A rafforzare queste divisioni contribuiscono condizioni materiali di forte precarietà, che limitano la possibilità delle famiglie di costruire relazioni, partecipare alla vita scolastica o vivere in contesti abitativi dignitosi. La memoria di una studentessa racconta con intensità cosa significhi crescere in spazi ridotti e segregati, dentro le stesse fabbriche tessili dove i genitori lavorano: *«Quando ero nata io, mia mamma non aveva il permesso di soggiorno e quindi faceva un lavoro in nero. Vivevamo dentro la fabbrica, cioè avevano fatto un muro di legno per separare l'ambiente in cui dormire e quello di lavoro. Vivevamo ammassati in questo piccolissimo spazio»* (Int. Stu. 3 - cinese).

Quello che emerge chiaramente è che le difficoltà relazionali e partecipative delle famiglie non sono tanto un prodotto della nazionalità in sé, quanto piuttosto degli effetti combinati della marginalità socioeconomica, delle condizioni abitative precarie e della mancanza di spazi di socializzazione comunitaria. Tuttavia, la scuola e i servizi tendono spesso a leggere queste difficoltà come “problemi culturali omogenei” legati alla nazionalità, ignorando il peso enorme delle disuguaglianze sociali e delle dinamiche di disaggregazione territoriale.

Sottotema 3.4 REGIA: Effetti della regia, bisogni di migliorarla o potenziarla

Il sistema di accoglienza scolastica per gli alunni con background migratorio a Prato si regge su una regia territoriale articolata, che rappresenta un unicum nel panorama italiano per struttura, investimenti e continuità nel tempo (Cfr. Cap. 6). Si tratta di un sistema che nasce da una chiara scelta politica dell'amministrazione comunale, la quale ha progressivamente costruito una governance locale capace di rispondere in modo sistematico ai bisogni legati all'inclusione scolastica. Una regia che, pur non essendo prevista come obbligatoria dalla normativa nazionale, è diventata un punto di riferimento stabile per le scuole del territorio. Questa regia comunale si è sviluppata attraverso la messa a sistema di strumenti, protocolli e dispositivi operativi che negli anni sono diventati parte integrante del funzionamento scolastico pratese. Il cuore del sistema è rappresentato dal Servizio Immigrazione del Comune e dalla cabina di regia che coordina le scuole e i servizi sociali, sanitari e culturali, attraverso protocolli formali come il Protocollo scuola-servizi. Accanto a strumenti trasversali, il sistema pratese ha, negli anni, costruito un'offerta specifica rivolta ai NAI, come le settimane dell'accoglienza. Tuttavia, l'asse portante resta il supporto linguistico, che si articola su tre livelli fondamentali: facilitazione linguistica, mediazione linguistica e apprendimento cooperativo. Un modello che, seppur imperfetto, rappresenta un investimento concreto nella costruzione di un tessuto educativo inclusivo. Risulta però evidente la fragilità di altri attori istituzionali, in particolare il ministero e, in secondo luogo l'Ufficio scolastico territoriale. Il racconto degli operatori restituisce l'immagine di un ente scolastico percepito come poco presente, scarsamente operativo e sostanzialmente marginale rispetto al coordinamento

del territorio. Una mancanza che si traduce in vuoti operativi, scarico di responsabilità sulle singole scuole e difficoltà croniche nella costruzione di un sistema scolastico veramente integrato.

In parallelo, emergono criticità importanti. Ritardi nell'iscrizione scolastica, casi di bambini invisibili al sistema per mesi o anni, mancanza di continuità nella trasmissione delle pratiche tra un anno scolastico e l'altro, carenza di mediatori linguistici e informazioni frammentarie sono solo alcune delle problematiche più ricorrenti. A questo si aggiunge una distribuzione degli alunni NAI profondamente diseguale sul territorio, con alcune scuole che diventano poli di iper-multiculturalismo e altre che, di fatto, operano meccanismi di rifiuto più o meno espliciti. Il quadro che ne emerge è quello di una regia forte ma non sufficiente a compensare la complessità del sistema. Una regia che, se da un lato rappresenta un esempio virtuoso di governance locale, dall'altro mostra tutta la fatica di operare in un contesto dove mancano un quadro nazionale chiaro e una regia a livello più ampio (provinciale, regionale).

3.4.1 – Cosa c'è

Il sistema di regia territoriale dedicato all'inclusione scolastica dei bambini con background migratorio a Prato si fonda su una serie di strumenti, servizi e dispositivi costruiti nel tempo grazie a una precisa scelta politica dell'amministrazione comunale. Non si tratta di servizi obbligatori o essenziali previsti dalla normativa nazionale, ma di un investimento locale che ha resistito ai cambi di amministrazione, consolidandosi come una vera e propria governance territoriale a supporto delle scuole. I funzionari comunali sottolineano con forza questa dimensione politica, descrivendo un percorso che ha dato forma a strumenti e pratiche di coordinamento:

“Questa è una precisa scelta politica dell'amministrazione che da molti anni ha deciso di intervenire. Questo perché non sono servizi né essenziali né obbligatori, è più che una scelta politica, nel senso più ampio del termine, che si è snodata in maniera trasversale anche quando c'è stato un cambio di amministrazione. [...] La volontà politica si traduce nell'operato dell'ufficio di creare una governance territoriale e un sistema, che è quello che la mia collega ha descritto nel nuovo protocollo.” (FG Funzionari).

Uno degli elementi centrali è la cabina di regia territoriale, che coordina gli interventi tra il Comune, le scuole e i servizi attraverso un sistema di protocolli, come il recente Protocollo scuola-servizi, che definisce ruoli, competenze e modalità di collaborazione tra gli attori del territorio. Questo protocollo, come spiegano i funzionari, è già operativo e *“ha avuto 67 richieste”* (FG Funzionari).

L'azione del Comune si struttura principalmente su tre assi: facilitazione linguistica, mediazione linguistica e apprendimento linguistico cooperativo. A questi si affiancano dispositivi specifici rivolti ai NAI, come le consolidate settimane dell'accoglienza, attive da tempo nella scuola primaria e

secondaria di primo grado, e più recentemente estese anche alle scuole dell'infanzia. Lo spiegano con chiarezza gli stessi funzionari comunali:

“All'inizio, noi ci siamo rivolti ai bambini che avevano problematiche linguistiche e così è tuttora. Il nostro appalto fa l'inclusione dei bambini con background migratorio dal punto di vista linguistico, quindi io ho dei servizi che riguardano ovviamente la facilitazione linguistica, l'apprendimento linguistico cooperativo, la mediazione linguistica. E per il target NAI abbiamo le settimane dell'accoglienza. Dal punto di vista del Comune, i bambini vengono inseriti a scuola e le scuole ci comunicano quali sono i loro NAI nella prima settimana, prima che inizi la scuola. Noi gli inviamo un modulino: mi dite i vostri NAI? Perché in base al numero di NAI che hanno noi attiviamo dei laboratori di accoglienza alla primaria e alla secondaria di primo grado, che sono quelli storici.” (FG Funzionari).

La costruzione di questo impianto mostra quanto il Comune abbia progressivamente assunto un ruolo di supplenza rispetto ad altri livelli istituzionali, in primis quello nazionale ministeriale, costruendo un sistema capace di rispondere ai bisogni del territorio. Emerge però in modo altrettanto chiaro un punto critico ricorrente nel racconto degli operatori: il tema dell'Ufficio scolastico territoriale, che viene spesso percepito come un attore poco presente, con un ruolo marginale e incapace di svolgere pienamente una funzione di regia o di supporto strategico. Anche nei discorsi più strutturati, come quello sulla costruzione del protocollo scuola-servizi, l'Ufficio scolastico sembra rimanere ai margini, confermando una distanza operativa e gestionale che si traduce in mancanza di coordinamento e in un eccessivo scarico di responsabilità sulle singole scuole e sugli enti locali. Come mi racconta un maestro: «*mi ripete più volte che secondo lui in un contesto del genere le classi dovrebbero essere meno numerose e che non capisce come mai USP (Ufficio scolastico provinciale) non dà la possibilità di farlo*» (Diario, Scuola, 26/01/2024).

Il territorio pratese dispone oggi di una regia comunale strutturata e articolata, frutto di una precisa scelta politica e di un progressivo consolidamento dei servizi. Tuttavia, resta aperta la questione del ruolo dell'Ufficio scolastico territoriale, che nelle narrazioni degli operatori appare come l'anello debole della catena, incapace di costruire un raccordo efficace e sistemico con la rete territoriale esistente.

3.4.2 – Problemi e spunti per il miglioramento

Se da un lato Prato ha sviluppato negli anni un sistema di governance comunale solido e riconosciuto, dall'altro il funzionamento quotidiano dell'accoglienza scolastica dei NAI continua a mostrare fragilità strutturali, che si ripresentano con regolarità nelle narrazioni di studenti, insegnanti e operatori. È un quadro in cui le risorse messe in campo convivono con ritardi, vuoti organizzativi e mancanze di coordinamento che rischiano di compromettere l'efficacia del sistema.

Uno dei nodi più gravi riguarda i bambini che restano fuori dal circuito scolastico per mesi, talvolta per interi anni, diventando “invisibili” al radar istituzionale. Le osservazioni di campo parlano di alunni che

arrivano in Italia ma non trovano subito posto a scuola, con conseguenze pesanti sulla loro traiettoria educativa, come mi racconta una maestra durante l'osservazione *«C'è poi un bambino arrivato un anno fa che ancora fa molta fatica con l'italiano e che ha grosse crisi oppositive. Dice che è stato un anno senza fare nulla perché non c'era posto nelle scuole»* (Diario, Scuola, 11/04/2024). Esperienza che viene confermato dal racconto diretto di uno studente, che descrive un'esperienza di isolamento e solitudine vissuta nell'anno trascorso senza scuola: *«Inizialmente, circa un anno, sono stato a casa senza l'iscrizione a scuola. [...] Era una noia stressante quella [...] Dopo un anno, insomma, sono stato iscritto a scuola e lì è iniziato un periodo molto felice della mia infanzia.»* (Int. Stu 2 - pakistano). Si tratta di situazioni non isolate, come conferma una facilitatrice: *«Loro arrivano in Italia, non è detto che vengano mandati subito a scuola eh! Io, per esempio, ho il caso di un bambino che è arrivato in Italia già da qualche mese, non sta andando a scuola! Andrà a scuola a settembre ormai»* (Int. Faci. Mediatrice).

Anche le situazioni di mobilità interna sul territorio italiano generano ritardi nell'inserimento scolastico, come racconta un'altra studentessa: *«Ho cominciato un anno in ritardo... Perché mi sono trasferita da Roma a Prato e in quel periodo i miei genitori hanno deciso di aspettare un po' perché non erano sicuri di dove potevo andare»* (Int. Stu. 1 - cinese). Alla base di questo problema vi è una evidente assenza di un quadro informativo chiaro e condiviso sulle iscrizioni e sulle situazioni degli alunni NAI. L'esperienza della segreteria scolastica lo evidenzia chiaramente:

«È capitato anche che, purtroppo, i cinesi... chi si trasferisce da una città fuori Prato, tipo Ferrara, Padova, Modena... per chiedere l'iscrizione, la chiedono a più scuole. Mi è capitato di bambini cinesi iscritti da me e poi ritrovati iscritti anche in altri istituti all'interno di Prato. [...] Perché loro facevano la domanda a tutti, poi chi era il primo che rispondeva... però non comunicava agli altri che la domanda era stata fatta.» (Int. Segretaria)

A questo si aggiunge una mancanza di continuità tra anni scolastici, legata ai frequenti cambi di dirigenti e di funzioni strumentali, che causano la perdita di buone pratiche e materiali:

«Cambia la dirigente, si imbianca il corridoio, i cartelli spariscono e viene fuori il cartellone con la CAA, ma non c'è più la scritta cinese, non c'è più la scritta in urdu... oppure, avevamo fatto tutto il materiale, tutte le comunicazioni per le famiglie con la traduzione in tante lingue: quest'anno le ho ritrovate in fondo a un armadio, non erano più usate.» (Int. Faci. Senior 2)

A queste fragilità si aggiunge la cronica carenza di mediatori linguistici, sia nei colloqui di segreteria che nei primi momenti di inserimento. Le conseguenze sono famiglie che non comprendono le comunicazioni e docenti che accolgono i bambini senza informazioni sul loro percorso pregresso, come mi raccontano durante un'osservazione a scuola *«Mi conferma che i bambini arrivano dalla segreteria senza che si conosca molte informazioni. Mi dice che non ci sono abbastanza mediatori per fare i colloqui con i genitori e che neanche bastano per fare i colloqui della segreteria. Mi dice con tono grave che spesso i genitori vengono senza una persona che sappia parlare l'italiano»* (Diario, Scuola,

15/02/2024). Questo produce effetti enormi in quanto non viene fatta una valutazione delle competenze pregresse, come riportato in un FG: *«Nessuno, quando arriva un bambino, controlla davvero se ha fatto la scuola prima, se ha frequentato altrove, se ha bisogno di qualcosa di specifico. Te lo ritrovi lì e lo devi accogliere, ma non hai strumenti per farlo.»* (FG Insegnanti 3)

Gli stessi funzionari comunali denunciano come uno dei problemi principali sia la mancanza di capillarità nell'informazione dei servizi: *«Una delle difficoltà maggiori è che non c'è un punto centrale di raccolta delle informazioni. Né al Comune, né a scuola. Funziona tutto per passaparola. O lo sai perché qualcuno te lo dice, o quel bambino rischia di restare invisibile per mesi»* (FG Funzionari)

Il tema della scarsa continuità dei servizi si lega a quello dello scontro tra bisogni territoriali e rigidità operative, come raccontano le insegnanti: *«Ci troviamo sempre a rincorrere. Quando i bambini arrivano ad aprile, la mediazione è già finita. E quindi chi li aiuta? I bambini che parlano italiano, gli altri genitori, quando sei fortunata. Oppure amici, parenti, chi capita.»* (FG Insegnanti 2). A ciò si aggiunge la questione della mancata distribuzione equa degli alunni sul territorio, segnalata anche dai questionari: *«Il sistema potrebbe essere migliorato con una distribuzione equa dei bambini stranieri nelle diverse scuole sul territorio, nel rispetto dell'integrazione e inserimento di tutti i bambini»* (Quest. Insegnante 3).

Ciò che emerge è un sistema che, pur avendo consolidato strumenti e pratiche, continua a essere fragile, disomogeneo e troppo legato all'iniziativa individuale. Le criticità non riguardano solo le risorse, ma la mancanza di continuità, la debolezza del coordinamento e l'assenza di un'infrastruttura informativa capace di prevenire invisibilità e ritardi.

3.4.3 – Scuole che escludono, scuole da cui si vuol fuggire o scuole che resistono

Il sistema scolastico pratese restituisce un'immagine frammentata, in cui convivono scuole che vengono scelte, amate e difese, sia dagli insegnanti che dagli studenti e scuole percepite come luoghi da cui fuggire o che escludono attivamente. Le motivazioni che portano gli insegnanti a scegliere certe scuole sono molto diverse. C'è chi racconta di aver scelto consapevolmente il proprio istituto perché lo percepisce come una scuola motivante, una sfida professionale e personale, come racconta una maestra in una scuola con una chiara impronta multiculturale: *«Ho scelto questa scuola perché è motivante e una sfida»* (Diario, 02/02/2024). Altre insegnanti sottolineano come la scelta sia stata dettata dal riconoscere la qualità di una scuola accogliente, capace di offrire un modello educativo valido, tanto da desiderare di riportare quell'esperienza nei propri territori di origine: *«Ho scelto di venire qui proprio per la tipologia di scuola che è. La ritengo un buon modello e una buona scuola. Ma sogno di tornare giù e portare quello che ho imparato nei miei territori»* (Diario, 02/05/2024). Non manca chi si è stabilito a Prato seguendo il consiglio di colleghe che avevano vissuto l'esperienza delle scuole locali, descrivendole come luoghi dove si lavora meglio rispetto ad altre città: *«La mia collega che ha lavorato tanti anni alle Fonti mi diceva: “Te non sai quanto a Prato si sta meglio!”. E devo darle pienamente*

ragione. Poi ho trovato colleghe come L., che è uno dei motivi per cui rimango... e poi anche la classe, perché i bambini NAI si sono perfettamente integrati, inseriti» (FG Insegnanti 1).

In altre scuole invece emergono però narrazioni molto più disilluse, che descrivono ambienti scolastici vissuti come faticosi, logoranti, se non addirittura come luoghi da cui si desidera scappare: *«Ho scelto questa scuola per un discorso di comodità, lo dico sinceramente. Però provengo da un contesto completamente diverso... nella vecchia scuola avevo due bambini cinesi, adesso mi trovo ad averli praticamente più della metà. È cambiato tutto!» (FG Insegnanti 3).* Altri ribadiscono che *«Tanti colleghi sono andati... non ce la facevano più» (FG Insegnanti 3).*

Il problema però non è solo la fatica. Esistono scuole che, di fatto, mettono in atto vere e proprie pratiche di rifiuto nei confronti degli alunni NAI. Le testimonianze raccontano di famiglie costrette a iscrivere i propri figli in scuole lontane dalla propria residenza perché le scuole vicine hanno rifiutato l'iscrizione, spesso dietro la motivazione formale dell'assenza di posti disponibili, ma che gli operatori leggono chiaramente come un modo per non assumersi la responsabilità educativa verso alunni considerati "impegnativi". UN'insegnante mi racconta come *«Tutti sanno che in molti altri IC si rifiutano di accettare i bambini NAI. Dicono che non c'è posto, ma non è vero.» (Diario, 27/05/2024)*

Anche le segreterie, che vivono queste dinamiche in prima linea, confermano che il rifiuto non è sempre dettato da vincoli oggettivi:

«A volte si è avuto l'impressione che era più uno scarico, cioè: vai a quella scuola che c'è posto... piuttosto che una effettiva verifica se c'era posto. Perché un bambino NAI è un bambino impegnativo, nel senso che per capire, per la lingua, per far capire anche ai genitori determinate cose... e quindi abbiamo avuto a volte l'impressione che dicevano: sì, fanno prima a dire: vai da Marco Polo che è più...» (Int. Segretaria)

Il risultato è una polarizzazione fortissima tra scuole che diventano luoghi di iper-multiculturalismo e scuole che restano segregate e altre invece che sono principalmente per italiani. Una maestra lo sintetizza in modo diretto: *«Le Marco Polo sono scuole multiculturali perché hanno tante nazionalità, mentre le Mascagni sono scuole monoculturali perché sono quasi tutti cinesi.» (Diario, 12/01/2024)*

Questa segregazione produce effetti pesanti non solo sulla qualità educativa, ma anche sulle dinamiche sociali e sul tessuto urbano. Le stesse famiglie cinesi più benestanti, o che hanno più possibilità di scelta, evitano le scuole con troppa concentrazione di cinesi, percependole come luoghi dove il percorso scolastico rischia di essere più debole. Una maestra afferma come nella sua scuola segregata *«Gli italiani non vogliono iscrivere i propri figli in questa scuola e neanche i cinesi che 'ci tengono ai figli' perché ci sono troppo cinesi. Praticamente si iscriverebbero alle Mascagni solo quelli che non hanno a cuore il futuro dei figli e che hanno bisogno di un parcheggio nelle vicinanze a dove abitano» (Diario, 17/01/2024).*

La conseguenza è che la composizione sociale delle scuole diventa un fattore che influenza direttamente la loro percezione pubblica, il prestigio e persino le performance nelle prove standardizzate come le INVALSI, che penalizzano duramente le scuole con maggiore presenza di NAI:

«Le prove sono uguali per tutti tranne che con i bimbi certificati. Quindi i punteggi risultano spesso negativi e questa valutazione viene a sua volta a valutare l'operato degli insegnanti e il 'prestigio' dell'istituto. La maestra lo trova profondamente ingiusto perché si sente sminuita quando il lavoro che viene fatto è maggiore e più difficile che nelle altre scuole.» (Diario, 30/05/2024)

Il paesaggio scolastico pratese racconta una realtà segnata da processi di segregazione sottili ma potentissimi, che passano attraverso le scelte delle famiglie, le pratiche (esplicitate o implicite) degli istituti e la distribuzione diseguale delle risorse.

Tema 4 Legami che uniscono e, allo stesso tempo, separano: la scuola nel mondo (territorio, città), i mondi nella scuola

Sottotitolo: *Il processo di creazione di gruppi (identitari) tra dinamiche di autoaiuto e generazione di distanza, incomprensioni e conflitti*

Definizione

Il nucleo di questo tema riguarda il legame che si intesse tra le persone e le dinamiche attraverso cui prendono forma gruppi identitari. L'attenzione si concentra su quali gruppi si costituiscano all'interno della scuola e su come essi influenzino, in maniera diretta o indiretta, l'accoglienza dei NAI. La particolarità di questo processo sta nella sua natura ambivalente, poiché porta con sé spinte contraddittorie: da un lato emerge il desiderio di appartenenza, il bisogno di sentirsi parte di un gruppo professionale, linguistico o culturale; dall'altro, prende corpo la tendenza a delimitare confini, talvolta sottili e non dichiarati, che finiscono per alimentare incomprensioni, conflitti e forme di distanza. In questo gioco di inclusione ed esclusione, le stesse barriere che generano vicinanza, autoaiuto e solidarietà diventano anche linee di frattura, creando ostacoli al dialogo, divergenze di valori e obiettivi, fino a un uso di linguaggi specialistici che taglia fuori chi non vi appartiene.

Particolarmente rilevante risulta la frammentazione interna ai ruoli scolastici, spesso incapaci di comunicare tra loro, nonché la presenza di obiettivi divergenti e di uno "sguardo culturalista" che rischia di congelare l'identità del bambino NAI in etichette statiche. Allo stesso tempo, non va sottovalutata la funzione positiva delle relazioni informali e quotidiane, che possono aprire spiragli di trasformazione e generare nuove possibilità di connessione.

Questo tema consente di comprendere uno dei nodi centrali che ostacolano l'accoglienza dei NAI: la mancanza di un tessuto connettivo tra i diversi attori del sistema scolastico ed extrascolastico. Mostra come l'assenza di visioni condivise, l'impossibilità di dialogare tra mondi differenti e la chiusura identitaria costituiscano fattori strutturali di esclusione. Di fronte a tali criticità, il tema invita a ripensare i confini tra scuola e territorio, tra professionisti e famiglie, tra scuola e mondo dei pari, valorizzando spazi di dialogo, momenti di informalità e pratiche di condivisione che possano restituire respiro collettivo all'accoglienza.

Sottotemi e aree tematiche specifiche

4.1 GRUPPO - Sentirsi (o non sentirsi) parte di un gruppo che parla la stessa "micro-lingua"

condivide valori: Il gruppo emerge come unità centrale dell'analisi. Tra i professionisti dell'accoglienza si formano collettivi con dinamiche ambivalenti: l'appartenenza fornisce sostegno, motivazione e condivisione di pratiche, come accade nel lavoro in interclasse o nel contatto con colleghi di altre

scuole. Tuttavia, la stessa identità di gruppo può produrre distanza e incomprensioni, ad esempio nei rapporti con le professioni sanitarie o con gli assistenti sociali. I valori condivisi diventano risorsa quando orientati all'accoglienza dei NAI, ma rischiano di tradursi in cooperativismi chiusi o in asimmetrie di potere che ostacolano la presa in carico.

4.2- RUOLI, AMBIENTI e OBIETTIVI, la scuola a comportamenti stagni: la scuola ci accorgiamo è in realtà costituita da più mondi che solitamente risultano impermeabile e poco integrati. Si riscontrano tre ambiti principali: ruoli, spazi (ambienti) e obiettivi.

4.2.1 RUOLI- Insegnante vs facilitatore - Conflitti tra ruoli, mancanza di dialogo, mancata condivisione dei ruoli: nella pratica si riscontra una grande distanza tra il gruppo di facilitatori e insegnanti. Non c'è infatti una condivisione e un accordo su in che cosa consista il ruolo dell'uno o dell'altro. Questa mancata chiarezza porta a incomprensioni e modi non strutturati di agire.

4.2.2 RUOLI E ASIMMETRIE: ai ruoli si legano dinamiche di prestigio e potere: emerge un'asimmetria riconosciuta tra professionisti sanitari e insegnanti, e tra insegnanti e facilitatori

4.2.3 AMBIENTI - integrazione (o mancata) tra ambienti: l'appartenenza a diversi ambienti (classe, laboratorio, segreteria, spazi extrascolastici, doposcuola comunitari, gruppi di genitori) genera identità distinte che raramente dialogano tra loro. La mancanza di integrazione riduce l'efficacia dei percorsi di accoglienza, mentre nei casi in cui la connessione tra ambienti funziona, essa si rivela cruciale per sostenere i NAI.

4.2.4 OBIETTIVI - Poca chiarezza mancata integrazione e condivisione degli obiettivi: la ricerca mette in luce l'assenza di chiarezza sugli obiettivi educativi e didattici: cosa dovrebbe fare il facilitatore in laboratorio e cosa l'insegnante in classe? Quali competenze sviluppare, con quali strumenti e in quali tempi? La mancata condivisione di questi obiettivi produce percorsi frammentati e rischia di disperdere gli sforzi educativi.

4.2.5 ECCESSI D'IDENTITÀ nella scuola- Lingue, culturalismi, identità: l'uso eccessivo dell'identità culturale come chiave interpretativa rischia di distorcere le relazioni sia dagli insegnanti italiani, che tendono a leggere comportamenti e difficoltà in chiave culturalista, sia dagli stessi alunni e famiglie migranti, che attribuiscono valenze culturali a differenze che hanno invece radici sociali o individuali. Anche le attività plurilingui, pur pensate per valorizzare le differenze, possono scivolare verso logiche di omogeneizzazione, rafforzando la categorizzazione culturale.

4.3 CONFLITTI E COLPA: agire, creare confini: La frattura tra mondi si traduce in una fitta rete di conflitti che attraversano i diversi livelli scolastici ed extrascolastici. Un elemento ricorrente è l'attribuzione della colpa all'altro: i gruppi tendono a non riconoscere le proprie responsabilità negli

insuccessi, scaricandole su attori esterni. Questo meccanismo alimenta tensioni che vanno da conflitti latenti a veri e propri scontri aperti.

4.3.1 Livello classe: la lingua come condensatore dei conflitti: nella classe la lingua diventa un elemento di attrito e conflitto. Può essere usata dagli alunni come strumento di resistenza e scherno, creando dinamiche di esclusione tra gruppi comunitari e mettendo in discussione l'autorità dell'insegnante.

4.3.2 Livello scolastico: la scuola risulta permeata da conflitti legati a ruoli e gruppi identitari. Si rivelano conflitti verticali (Fs vs insegnanti, Insegnanti verso facilitatori, insegnanti vs alunni o genitori) e conflitti tra pari (tra insegnanti o tra alunni).

4.3.3 Livello professionale (fuori scuola): Le tensioni si estendono ai rapporti con professionisti non scolastici, che entrano in conflitto con insegnanti e con le famiglie.

4.3.4 Livello territoriale: A livello di sistema emergono conflitti tra scuole e servizi socio-sanitari, ma anche tra le scuole stesse, accusate reciprocamente di "scaricare" la responsabilità dell'accoglienza dei NAI o di contendersi risorse economiche.

4.4 DIALOGO e RELAZIONI - problemi, conflitti dovuti a mancanza di dialogo, sfiducia e asimmetrie, soprattutto relativi alla salute: non pensarsi come comunità, vedere gli altri gruppi distanti e colpevoli o manchevoli porta ad un peggioramento delle relazioni e ad un allentamento del dialogo.

4.4.1 DIALOGO- assenza di dialogo tra mondi e gruppi: le conseguenze dell'assenza di dialogo porta a (ma è anche alimentato da) una scarsa conoscenza del mondo in cui vive l'altro sia esso un migrante oppure un professionista. Questa assenza di dialogo ha anche come conseguenza la mancanza di fiducia con l'altro e nelle sue azioni e genera anche mancanza di informazioni o informazioni distorte che possono alimentare fallimenti di percorsi o credenze non confermate.

4.4.2- RELAZIONI - Le buone relazioni si trovano solo a livello classe (tra compagni o al massimo tra ruoli nella scuola): le buone relazioni tra gruppi sembrano esistere quasi soltanto a livello di scuola o di classe. Nello specifico, nella creazione di un gruppo classe affiatato e solido al di là delle lingue e delle identità culturali portate da ciascuno e nella creazione di team di insegnanti motivati e integrati tra di loro.

4.4.3 INFORMALITA' - Importanza dell'informalità e della continuità delle relazioni nel tempo: nel contesto scolastico risulta importante l'informalità, spesso conseguenza di una prolungata conoscenza nel tempo, che permette di oltrepassare barriere e distanze che incidono soprattutto all'inizio. Tuttavia l'informalità porta con sé una sua ambiguità perché, se da una parte questa avvicina, questa può essere interrotta facilmente da un cambiamento

(assegnazione di un altro istituto al facilitatore di turno, spostamento di un insegnante). Inoltre, l'informalità può portare ad un certo livello di complicità e di connivenza tra i gruppi relativi ad aspetti che probabilmente sarebbe stato meglio esplicitare e cambiare.

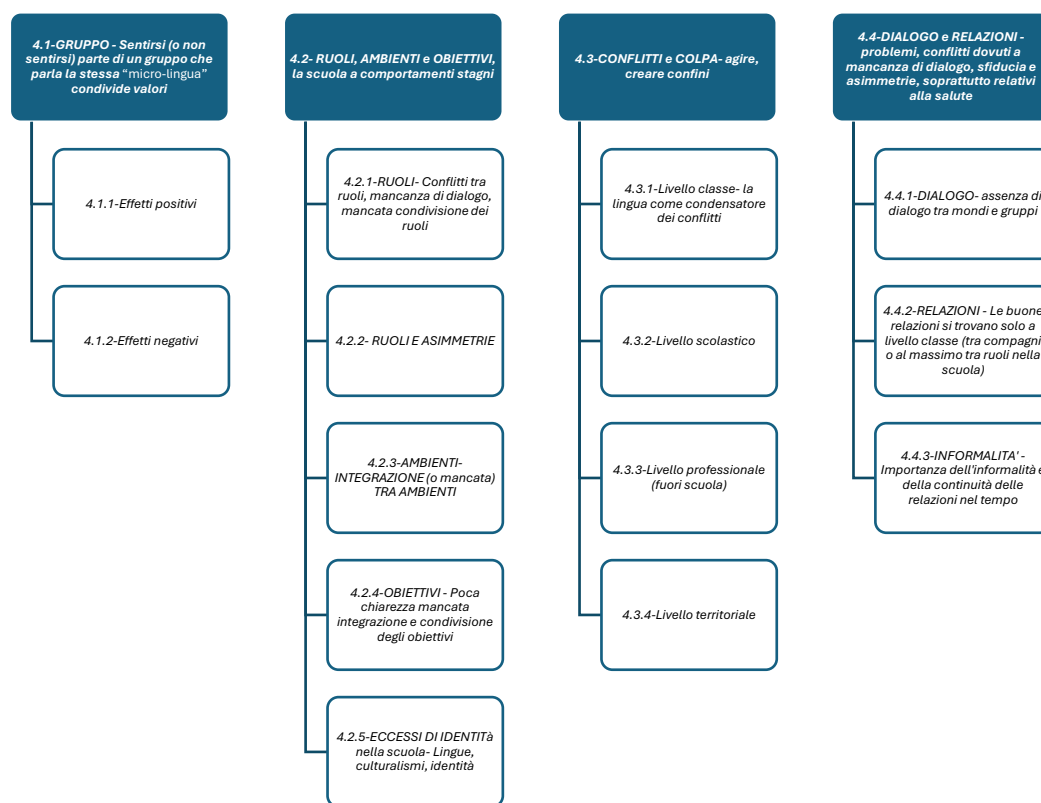


Figura 54. Schema del tema 4

Sottotema 4.1 GRUPPO - Sentirsi (o non sentirsi) parte di un gruppo che parla la stessa “micro-lingua” condivide valori

Uno degli elementi chiave che attraversa la quotidianità scolastica è il sentirsi (o il non sentirsi) parte di un gruppo professionale che condivide significati, linguaggi, aspettative e modi di lavorare. Essere dentro o fuori questa “micro-lingua” professionale fa la differenza, perché determina chi è riconosciuto come parte del sistema e chi resta ai margini. È evidente, per esempio, nel modo in cui le insegnanti scelgono di relazionarsi tra loro piuttosto che con le famiglie: quando si tratta di raccogliere informazioni su un bambino appena arrivato, non si interpella direttamente il genitore (depositario dell’esperienza biografica del figlio) ma si cercano colleghe, anche di altre scuole o di altri territori, che però parlano la stessa lingua professionale, capaci di fornire risposte che abbiano senso nel contesto scolastico. Come in un caso in cui la maestra preferisce chiamare la collega in Calabria per capire la biografia e i problemi del NAI e in quel racconto mi anno: *«Interessante che le maestre chiamino le altre maestre con un trasferimento interno ma che non valutino mai l’esperienza pregressa [...] Non solo... le maestre chiamano le maestre di altre regioni e scuole per chiedere informazioni sul bambino ma non*

chiedono ai genitori... discorso di comunanza di classe e di ruolo. Parlare la stessa lingua professionale e attendersi dall'altra parte certe risposte utili a loro» (Diario, Scuola, 27/05/2024)

Il confronto con altri contesti mette in luce quanto questo codice comune possa essere potente quando esiste davvero. Nel settore sanitario, ad esempio, la condivisione di una lingua professionale è descritta come un fattore che garantisce rapidità ed efficacia nella gestione dei casi. Un pediatra racconta come tra colleghi la rete funzioni immediatamente proprio perché si riconoscono come parte di uno stesso gruppo:

«I dottori della ASL lo chiamano direttamente se arriva qualcuno che lui ha in carico e lui chiama la neuropsichiatria se ha un problema. [...] Qua c'è proprio una vicinanza e solidarietà tra medici che andrebbe estesa anche alle insegnanti. I dottori si riconoscono gruppo e attivano i canali in maniera più rapida e facile. Parlano la stessa lingua e si capiscono.» (Int. Pediatra 2)

La scuola, invece, fatica a costruire questa comunanza. La mancanza di una lingua condivisa diventa un ostacolo evidente sia nei rapporti tra scuola e servizi, sia all'interno della stessa comunità scolastica, soprattutto nel dialogo con i facilitatori. Gli stessi funzionari comunali riconoscono la necessità di dotarsi di strumenti per favorire il riconoscimento reciproco e una comunicazione più omogenea: *«Individuata la filiera, bisognerebbe dare degli strumenti affinché la filiera si parlasse in modo più uguale possibile, una formazione per tutti i pezzi della filiera e una cabina di regia, un accordo, un'équipe multidisciplinare, quello che vuoi» (FG Funzionari).*

Il linguaggio e la differenza tra ruoli si fanno sentire particolarmente quando si parla di apprendimento linguistico-comunicativo, come riporta una facilitatrice delle sue esperienze con le insegnanti

«Da parte delle insegnanti serve una competenza dei livelli linguistici, che spesso e volentieri non c'è! [...] Serve che le insegnanti capiscano che cosa ci si può aspettare da ogni livello linguistico. [...] Se io ti dico il tuo studente è un A1, te automaticamente insegnante, ti devi calibrare mentalmente quando dai compiti a questo studente o ti rivolgi a lui... sapendo che tipo di input linguistico è in grado di processare! (Int. Faci. Senior 3)

In sintesi, il senso di appartenenza a un gruppo professionale passa attraverso il riconoscersi dentro una micro-lingua fatta di lessico tecnico, modalità operative, aspettative condivise e valori educativi comuni. Dove questa lingua esiste, si costruiscono reti solide, collaborazione e efficacia. Dove manca, si produce distanza, fraintendimenti e una profonda fatica a costruire processi educativi realmente inclusivi.

4.1.1 effetti positivi

Nelle scuole pratesi, uno degli elementi che emerge con maggiore forza dalle narrazioni è il valore del gruppo come risorsa indispensabile. In contesti complessi, dove le sfide educative si moltiplicano, sentirsi parte di un collettivo coeso non rappresenta soltanto un sostegno pratico, ma una condizione

che rende il lavoro possibile e, in molti casi, motivante. Il gruppo diventa un dispositivo di sostegno, capace di sorreggere la tenuta emotiva e professionale degli insegnanti e dei facilitatori, trasformando la solitudine operativa in confronto, scambio e creatività condivisa. Molti insegnanti sottolineano quanto il senso di appartenenza al team scolastico sia determinante non solo per rimanere, ma anche per lavorare con motivazione e passione. È un elemento che si costruisce nel tempo, fatto di relazioni significative e di uno scambio quotidiano di idee, materiali, pratiche e supporto reciproco: *«Poi ho trovato delle colleghe come L., non glielo dico perché è qui, ma lo sa! che è uno dei motivi per cui rimango...»* (FG Insegnanti 1). Il gruppo di insegnanti, quando funziona, si trasforma in una comunità educativa più ampia, in cui le classi comunicano tra loro e i confini degli spazi didattici si fanno più permeabili. La descrizione di un'insegnante restituisce bene questo senso di "grande classe" diffusa: *«allora ognuno va in classe sua... però nel tempo libero: vado dalla maestra L.! vado in seconda B! Loro: posso stare con te? cioè siamo una grande classe e questo secondo me alla primaria... poi dopo è impossibile si sa, ma è come si dovrebbe lavorare! Ci scambiamo i materiali, le idee...»* (FG Insegnanti 1). Il senso di appartenenza e il supporto reciproco diventano cruciali soprattutto per chi si inserisce in contesti nuovi e complessi. La qualità del team è percepita come un elemento che fa la differenza nella possibilità di affrontare le difficoltà con resilienza e creatività:

«lo devo dire la verità, sono stata fortunata perché sono capitata in un ottimo team! La mia collega è molto brava, ha tante esperienze, lei insegna da più a Prato, poi c'è la vicepresidente, ho la fortuna di avere nell'interclasse... quindi loro hanno una bella esperienza. [...] Ti danno quell'input per calibrare i percorsi, trovare anche un'idea nuova. C'è tanto confronto, che sembra una cosa di poco conto, invece è importante relazionarsi con il docente che sia non solo in classe, ma anche nelle altre classi.» (Int. Insegnante 3)

Lo stesso spirito di collaborazione si ritrova nei team dei facilitatori linguistici, che descrivono reti informali ma estremamente efficaci, capaci di supportare quotidianamente il lavoro, scambiare materiali e risolvere problemi: *«Tutti sono molto gentili, mi offrono sempre il loro aiuto, perché sanno che sono appena arrivata, che ho tante scuole, quindi ogni tanto chiedo»* (Int. Faci. junior 1). Oppure un'altra facilitatrice sottolinea l'importanza del confronto e delle idee condivise: *«E poi anche le riunioni che facciamo: ci confrontiamo su tutto. Uno prende delle idee dagli altri, delle soluzioni. Per me è molto importante.»* (Int. Faci. Senior 1). In tal senso anche il canale WhatsApp diventa uno spazio fondamentale di confronto immediato e continuo: *«Abbiamo un gruppo Whatsapp fantastico. Avevo spesso dei dubbi e dicevo: adesso domani scrivo alla coordinatrice... e Tra! Sul gruppo scritta questa domanda da qualcun'altra, subito a rispondere, tutti pronti, tutti si aiutano molto»* (Int. Faci. junior 2).

Infine, emerge con chiarezza il valore della formazione condivisa e dell'autoformazione come pratiche che rafforzano la coesione del gruppo. Non si tratta solo di aggiornamento professionale, ma di momenti che costruiscono senso di comunità e rinnovano la motivazione: *«Poi formandoci sempre di*

più, cioè continuando la formazione permanente, come si faceva prima! [...] C'è bisogno di sedersi in una stanza e provare a fare delle cose insieme... e poi provare a sperimentare ognuno le cose che ha fatto l'altro e vedere se funzionano» (Int. Faci. Senior 2)

Il gruppo non è solo un elemento organizzativo, ma un vero e proprio dispositivo di cura professionale ed emotiva. È dentro al gruppo che si costruiscono soluzioni, si trova sollievo, si sperimenta e si cresce, rendendo il lavoro con i NAI sostenibile, creativo e, soprattutto, condiviso.

4.1.2 Effetti Negativi

Accanto agli elementi positivi, la creazione dei gruppi può diventare un elemento critico, generatore di incomprensioni tra ruoli che ostacola una reale alleanza educativa tra i soggetti della rete educativa (insegnanti, facilitatori, pediatri, assistenti sociali, ecc.). Le narrazioni degli operatori raccontano di dinamiche che non solo ostacolano il lavoro quotidiano, ma rischiano di compromettere la qualità stessa dell'esperienza scolastica per i NAI. Le criticità che emergono da questo sottotema non riguardano solo la mancanza di strumenti o risorse, ma toccano aspetti profondi legati alla cultura professionale, al riconoscimento reciproco dei ruoli e alla capacità o incapacità di costruire un gruppo che funzioni davvero come comunità educante.

Un primo nodo riguarda il rapporto con i servizi sociali, vissuti spesso come attori distanti, poco incisivi o vincolati da procedure che ne limitano l'azione. Gli insegnanti raccontano situazioni in cui, nonostante le segnalazioni, il supporto atteso non arriva mai: *«Sì questo era segnalato ai servizi. Ma non ci hanno fatto nulla. Cioè io per cinque anni ho tenuto questo bambino senza l'aiuto di nessuno. Perché comunque, nonostante c'erano anche i servizi sociali... niente!»* (FG Insegnanti 3).

A questo si aggiunge il tema, centrale e ricorrente, della difficoltà di costruire una vera alleanza tra insegnanti e facilitatori. La mancanza di chiarezza sui ruoli, la distanza nel lessico professionale e negli obiettivi generano dinamiche che mettono i facilitatori in una posizione marginale, poco riconosciuta e spesso vissuta come frustrante. Una facilitatrice mi racconta che durante un'attività in compresenza l'insegnante non la considerava: *«Cioè è come se io non esistessi, cioè... ero tipo l'aiutante di Babbo Natale in quella classe»* (Int. Faci. junior 1). Un'altra facilitatrice invece si domanda quanto sia conosciuto il suo ruolo tra le insegnanti: *«Ma i docenti lo sanno chi è il facilitatore, che cosa fa? Perché, se devo venire là e spiegarti qual è il mio ruolo e cercare di convincerti che io sono utile, già sto perdendo un sacco del mio tempo»* (Int. Faci. junior 1). In tal senso anche la condivisione degli obiettivi del laboratorio è latente e frutto di incomprensioni, come riporta un'altra facilitatrice: *«Se l'insegnante non trasmette l'importanza del laboratorio... i bambini come fanno a capire che vanno a fare una cosa che è importante?»* (Int. Faci. Mediatrice).

Anche tra gli stessi docenti emergono profonde difficoltà relazionali e organizzative. Il senso di gruppo spesso si spezza, sostituito da dinamiche conflittuali, come racconta una facilitatrice al suo primo impatto con le interclassi: *«Le prime programmazioni sono state un po'... turbolente. Ho trovato tutti i maestri intorno a un tavolo, in cui uno parlava di una cosa, uno di un'altra... una confusione più totale, uno si arrabbiava, uno andava via... Mamma mia!»* (Int. Faci. junior 2). A ciò si somma la mancanza di una reale visione d'insieme. Gli insegnanti lavorano spesso chiusi nel gruppo del proprio anno scolastico, senza avere alcuna conoscenza di ciò che accade negli altri anni: *«Durante un momento di pausa, il maestro mi dice che l'unico NAI nelle V è quello della Vb. Mi dice che nelle altre classi non lo sa, forse c'è uno in 4 o in terza.»* (Diario, 26/01/2024). Questa frammentazione si traduce anche in pratiche didattiche poco mirate e scarsamente condivise. Il caso delle schede standardizzate per le quinte è emblematico: materiali pensati senza tener conto dei reali bisogni linguistici e cognitivi degli studenti NAI, con effetti paradossali, come noto durante un'osservazione di una lezione: *«Si tratta di una scheda che poi scoprirò essere per tutte le maestre di V, in realtà è una scheda di prima ed è assolutamente non tarata sul loro bisogno, lessico troppo difficile e compito cognitivo troppo semplice»* (Diario, 24/05/2024)

Infine, un aspetto particolarmente delicato riguarda le profonde differenze di visione educativa all'interno dello stesso team docente. Le narrazioni evidenziano come il ricambio generazionale o l'arrivo di docenti con approcci diversi generi scontri sottili ma costanti, con un impatto diretto sulla qualità dell'azione educativa e sulla coerenza degli interventi: *«Eh... sai, ho avuto una collega con cui dividevo questa visione, che poi però per fortuna ha avuto due bambini e si è riavvicinata a casa. Tutte le colleghe che sono venute dopo... no, non ce l'hanno questa visione. [...]»* (Int. Insegnante 2)

Sottotema 4.2 RUOLI, AMBIENTI e OBIETTIVI, la scuola a comportamenti stagni

Il funzionamento della scuola pratese appare attraversato da una logica a compartimenti stagni. I ruoli non sono mai davvero chiariti, gli ambienti educativi si muovono come mondi paralleli e gli obiettivi restano sfocati. In questo intreccio, il facilitatore linguistico diventa emblema di un'ambiguità strutturale: talvolta percepito come supporto tecnico, altre come mediatore interculturale o figura sostitutiva, senza mai una legittimazione piena e condivisa. Questa incertezza alimenta tensioni con gli insegnanti e impedisce la costruzione di una cooperazione autentica.

La mancanza di dialogo si traduce in pratiche frammentarie: materiali incoerenti, percorsi che non comunicano tra loro, laboratori che non rientrano nella vita di classe. Gli ambienti educativi non dialogano e i bambini si trovano a transitare tra spazi che non offrono continuità, ma esperienze separate, difficili da ricomporre. La stessa confusione avvolge gli obiettivi: il laboratorio viene interpretato ora come spazio linguistico, ora come contenitore generico per alleggerire la classe, ora come luogo di accoglienza indistinta.

In assenza di un filo conduttore condiviso, la responsabilità di creare senso ricade sulle iniziative individuali di insegnanti e facilitatori, producendo un sistema educativo diseguale, frammentato e poco leggibile. È in questo spazio di disconnessione che l'inclusione perde consistenza e diventa fragile, affidata più alla buona volontà dei singoli che a una progettazione pedagogica capace di tenere insieme ruoli, ambienti e obiettivi.

4.2.1 – RUOLI – Conflitti tra ruoli, mancanza di dialogo, mancata condivisione dei ruoli

All'interno del sistema scolastico pratese, uno degli elementi più problematici emersi riguarda la gestione dei ruoli, il riconoscimento reciproco tra figure professionali e la mancanza di una chiara condivisione degli obiettivi. Le fratture attraversano tanto la relazione tra docenti e facilitatori quanto quella interna ai team di insegnanti, fino a includere, in alcuni casi, i rapporti con i servizi sociali.

Un primo nodo critico riguarda la scarsa chiarezza sul ruolo del facilitatore linguistico, spesso percepito come una figura accessoria, ibrida, a cui vengono affidati compiti che esulano dalle sue competenze, fino a farlo diventare l'esperto generico dello studente straniero. *«Eh. E noi si cercava sempre di dire: noi ci si occupa della parte linguistica. Non possiamo farvi una diagnosi, non possiamo dirvi... Cioè, non potete mandarci bambini già con la 104, perché noi ci occupiamo dell'apprendimento linguistico di questi. [...] Tutto ciò che non è questo non è competenza nostra.»* (FG Funzionari). Il risultato è un'aspettativa irrealistica che mette i facilitatori in una posizione scomoda, a metà tra supporto tecnico e supplente educativo. Una psicologa evidenzia quanto questo sia pericoloso: *«Il facilitatore linguistico diventa un po' la figura cardine a cui viene delegata la responsabilità di capire e comprendere tutte queste cose»* (Int. Psico. riabilitatrice 1).

Questa ambiguità si riflette nella percezione sociale della professione. Molti facilitatori raccontano di essere riconosciuti più come mediatori culturali che come insegnanti, oppure di sentirsi considerati figure ibride, quasi "insegnanti di serie B", come racconta una facilitatrice *«Nelle scuole, ora meno però negli anni, come saprai, c'è un pochino di difficoltà a capire qual è il ruolo del facilitatore. Quindi noi a volte siamo: il mediatore, siamo chi, no? [...] Ti viene più riconosciuto il ruolo del mediatore che dell'insegnante.»* (Int. Faci. Mediatrice). A questo si aggiunge la sensazione diffusa tra i facilitatori di non essere riconosciuti come professionisti alla pari, soprattutto nella scuola secondaria, dove il gap percepito tra docenti e facilitatori è ancora più marcato *«Questo l'ho notato abbastanza, cioè che i facilitatori siano un po' degli insegnanti di serie B. Figure ibride. [...] Non è un discorso tra pari! [...] Alla primaria questa differenza un pochino si colma, alla secondaria meno.»* (Int. Faci. Mediatrice)

Non si tratta solo di un problema di percezione, ma anche di pratiche quotidiane. L'assenza di un dialogo efficace tra insegnanti e facilitatori si manifesta, ad esempio, nella mancata condivisione di materiali, routine o percorsi didattici: *«In alcuni casi, cioè io comunque ho chiesto continuamente se mi veniva dato il materiale, non sempre è stato fatto»* (Int. Faci. junior 1)

Le osservazioni etnografiche mostrano come questa frammentazione si traduca in pratiche poco calibrate, materiali incoerenti e percorsi paralleli che non dialogano tra loro:

«La maestra dà loro una scheda. Si tratta di una scheda che poi scoprirò essere per tutte le maestre di V, in realtà è una scheda di prima ed è assolutamente non tarata sul loro bisogno, lessico troppo difficile e compito cognitivo troppo semplice. [...] Anche i quaderni sono disarmonici. Ce n'è uno per il laboratorio e uno misto italiano potenziamento. Le insegnanti non si ritrovano, nessuno guarda cosa è stato fatto ed emerge un caos di roba che non aiuta a comprendere il percorso di apprendimento.» (Diario, 15/02/2024)

Le conseguenze sono pesanti, sia sul piano dell'efficacia didattica che su quello della qualità relazionale e professionale. La mancanza di una progettazione condivisa rende frammentario il lavoro e impedisce di costruire una continuità tra ciò che si fa dentro e fuori dal laboratorio.

«Secondo me bisognerebbe [...] che il facilitatore conoscesse il lavoro che noi facciamo in classe, conoscesse bene le routine, bene i momenti, bene quello che facciamo. E la stessa cosa il docente. [...] Il suo lavoro può essere integrato al mio e viceversa. [...] Se quello che ha fatto la facilitatrice viene riportato, io lo posso riprendere, estendere. Il bambino che è andato fuori dalla classe, vede che quello che ha fatto viene riportato in classe, acquisisce valore quello che ha fatto fuori. Anche gli altri sono resi partecipi da quello che lui ha fatto.» (Int. Insegnante 3)

Non mancano, infine, situazioni in cui il rapporto tra facilitatori e docenti si riduce a scambi superficiali o a richieste di aiuto velate da confidenze estemporanee, che però rivelano la mancanza di uno spazio reale di confronto professionale tra pari:

«Io quando facevo la facilitazione a ricreazione, giravo tra le classi e parlavo con le maestre. Sai quante cose mi dicevano? Di tutto! Facevo consulenza. In quel quarto d'ora di ricreazione... Facevo il laboratorio prima e dopo. [...] E praticamente erano delle consulenze, mi chiedevano di tutto. A volte gli portavo dei libri sugli studi dell'apprendimento, libri didattici eh! che loro potevano utilizzare» (Int. Psico. riabilitatrice 1)

Relazioni e aggiornamenti che si sviluppano spesso sulla soglia della classe, in maniera del tutto inappropriata, come riportato in questa esperienza *“Per il laboratorio dei bambini di seconda è più legato a quello che fanno in classe. Per esempio, se l'insegnante sta facendo le stagioni, allora lì sulla soglia della classe ci aggiorniamo vicendevolmente su cosa si sta facendo”* (Int. Faci. Senior 3).

4.2.2 – RUOLI E ASIMMETRIE

Il quotidiano delle scuole pratesi restituisce con forza l'immagine di un sistema attraversato da asimmetrie profonde: tra insegnanti e facilitatori, tra figure interne allo stesso team docente, tra scuola e istituzioni esterne. Non si tratta solo di gerarchie formali, ma di un insieme di squilibri che riguardano il prestigio professionale, la distribuzione del potere decisionale e, soprattutto, la definizione stessa di ciò che viene considerato educativo e rilevante per gli studenti. In questo contesto, accade

frequentemente che il facilitatore si trovi in una posizione ambigua e subalterna, oscillando tra l'essere considerato un supporto marginale, un tecnico interculturale o una figura sostitutiva con scarsa legittimazione professionale. Come viene ammesso da questa facilitatrice *«Non credo di essere vista come una collega pari, cioè, nel senso, quello forse no, però come un supporto sì. [...] Però può capitare che, soprattutto alle medie, che mi abbiano detto: no, oggi non prende nessuno, devo fare la verifica! Della serie: vai, vai, tanto non è importante quello che fai te»* (Int. Faci. Senior 1). Il riconoscimento del laboratorio e del ruolo del facilitatore dipende quasi esclusivamente dalla sensibilità individuale degli insegnanti, producendo un sistema diseguale in cui il valore attribuito al lavoro varia da scuola a scuola, da classe a classe. Come afferma questa facilitatrice *«Secondo me laddove l'insegnante non è interessato, tu vai a scuola ma non fai nessun tipo di lavoro. Perché se l'insegnante non trasmette l'importanza del laboratorio... i bambini come fanno a capire che vanno a fare una cosa che è importante?»* (Int. Faci. Mediatrice)

Non si tratta solo di uno sbilanciamento di potere, ma di vere e proprie differenze nella concezione dei ruoli e del senso del lavoro educativo. *«perché l'insegnante di classe vuole la frase corretta, vuole la frase senza (batte col dito sul tavolo) ... Però abbiamo due visioni diverse, perché il facilitatore fa altro... Non è l'insegnante di classe!»* (Int. Insegnante 5). La stessa funzione di raccolta delle informazioni sugli studenti si struttura su un piano fortemente diseguale. I facilitatori, a differenza dei docenti, non hanno accesso diretto ai dati scolastici, né alle informazioni biografiche fondamentali, che spesso devono ottenere attraverso canali informali, aggirando limiti procedurali dettati dalla privacy: *«A volte è un po' difficile anche ricostruire il background scolastico no? [...] Anche perché noi facilitatori non abbiamo accesso a tantissime informazioni per una questione di privacy... quindi noi siamo ancora meno informati!»* (Int. Faci. Mediatrice).

Il quadro che emerge è quello di una relazione professionale diseguale, in cui il facilitatore si trova costantemente in bilico tra subordinazione e autonomia forzata, senza uno spazio di reale cooperazione.

«Il ruolo è da rinegoziare, è una relazione di sudditanza, in cui il facilitatore è piegato al volere dell'insegnante di ruolo quando è in classe, mentre quando è da sola ha troppa indipendenza e poca complementarità con le classi dei bambini. È importante pedagogicamente dare un filo conduttore interpretativo, un filo di senso tra le attività del laboratorio e quelle di classe, altrimenti sono porte chiuse che non si connettono.» (Diario, 31/01/2024)

Questa subalternità spinge talvolta i facilitatori ad allinearsi tacitamente agli obiettivi degli insegnanti, anche quando li percepiscono come discutibili sul piano pedagogico o ingiusti e non equi. È una forma di adattamento che permette di mantenere l'accesso alle classi, ma al prezzo di rinunciare a una piena autonomia educativa. Ad esempio, in un laboratorio accoglienza viene portata da un'insegnante una bambina non NAI come punizione perché al ritorno a scuola, non parla più, nonostante con la

facilitatrice concordassimo sul fatto che non dovesse partecipare al laboratorio, non solo la facilitatrice l'accetta mi annoto che *«Silvia continua a far presente platealmente, assecondando i desideri della maestra, che C. è troppo più avanti nel corso e che dovrebbe parlare di più in classe.»* (Diario, 27/09/2023)

Anche all'interno dei team scolastici emerge una distribuzione del lavoro che riflette gerarchie implicite e diseguaglianze di status, tra cui la differenza tra insegnante curriculare e di sostegno. come mostra chiaramente questa osservazione di campo: *«Arriva la maestra dell'altra seconda che manda quella del sostegno a fare le fotocopie dicendo "se no non posso più andare avanti". Non capisco come mai ma quella del sostegno, ora che ci penso, anche l'altra volta era quella delle fotocopie...»* (Diario, scuola, 16/01/2024)

Queste tensioni non sono esclusiva della scuola: anche i servizi sanitari segnalano derive simili, con docenti che oltrepassano i propri limiti di competenza e istituzioni costrette a "mettere uno stop": *«Con le scuole ovviamente o abbiamo delle maestre che sono troppo interventiste e si pigliano a cuore troppo i casi su cui noi dobbiamo quasi sempre mettere uno stop, perché io non posso far fare alla maestra quello che deve fare il genitore»* (Int. Pediatra 1).

4.2.3 – AMBIENTI – Integrazione (o mancata) tra ambienti

Il sistema scolastico osservato restituisce l'immagine di un ambiente educativo fortemente frammentato, in cui la mancata integrazione tra classe, laboratorio, facilitazione e altre figure scolastiche produce effetti concreti sulla qualità dell'apprendimento e sulla tenuta pedagogica. Gli ambienti scolastici funzionano spesso come spazi chiusi, impermeabili l'uno all'altro, incapaci di dialogare e di costruire un percorso educativo coerente e continuo.

Il laboratorio linguistico, ad esempio, viene percepito come uno spazio separato, scollegato dalle attività curricolari e privo di un filo conduttore che lo renda realmente complementare al lavoro svolto in classe (cfr. tema 15). La mancanza di coordinamento si traduce in scelte operative caotiche: materiali incoerenti, percorsi disarmonici, segnali contraddittori che disorientano gli alunni e impediscono loro di sviluppare una meta-riflessione sul proprio apprendimento. Come rifletto a partire da un'osservazione in classe:

«Questo mi fa riflettere sulla mancanza di integrazione tra le varie azioni educative. In questo modo si hanno segnali contrastanti e spesso controproducenti. Anche i quaderni sono disarmonici. Ce n'è uno per il laboratorio e uno misto italiano potenziamento. Le insegnanti non si ritrovano, nessuno guarda cosa è stato fatto ed emerge un caos di roba che non aiuta a comprendere il percorso di apprendimento e a sviluppare la meta-riflessione.» (Diario, Scuola, 15/02/2024)

Nel quaderno d'italiano si condensa questa schizofrenia e si rende evidente come gli obiettivi e gli stili pedagogici non siano condivisi e comuni. *«La facilitatrice vuole incollare le schede nei quaderni di*

italiano dei bambini con sommo terrore dei bambini stessi che si vedevano deturpato il quaderno» (Diario, Settimana dell'accoglienza, 26/09/2023). A ciò si aggiunge una comunicazione interna debole e confusa, che alimenta la distanza tra i vari ambienti scolastici. La mancanza di chiarezza sugli obiettivi del laboratorio e sul ruolo del facilitatore è un elemento costante: *«Le maestre non si interessano. Solo una maestra di seconda [...] ci fa domande come: 'quindi li avete già valutati?' 'ci vediamo la prossima settimana' che denotano la mancanza di chiarezza sullo scopo del servizio»* (Diario, Settimana dell'accoglienza, 29/09/2023).

Il problema non riguarda solo la relazione tra classe e laboratorio, ma investe l'intero sistema scuola-famiglia-territorio. Dove mancano connessioni e dialogo, il peso dell'inclusione ricade tutto su alcuni soggetti. *«Se non c'è insegnante, scuola, famiglia, genitori e enti terzi e facilitatori... non ci si fa! Per un bambino NAI dobbiamo essere più attori! Perché se no non ci si fa!»* (Int. Insegnante 2).

Esistono tuttavia esperienze che mostrano quanto poco basterebbe per rendere gli ambienti più integrati. L'uso del quaderno come strumento di raccordo, per esempio, ha prodotto un cambio di percezione negli insegnanti: *«Ogni tanto io lo mandavo a guardare al coordinatore, al professore di italiano, con la riga scritta: firma per presa a visione. Questa cosa della firma per presa a visione ha cambiato il ruolo del quaderno! Perché intanto gli insegnanti comunque gradiscono di vedere quello che fanno i ragazzi [...] e cominciano ad avere una considerazione diversa anche del bambino e a investirci un pochino di più.»* (Int. Faci. Senior 2). Tuttavia, le occasioni in cui si produce uno scambio reale tra ciò che avviene in classe e ciò che avviene in laboratorio restano rare ed episodiche, spesso affidate alla buona volontà dei singoli. Come nel caso di questo insegnante che mi racconta *«Tante volte, per esempio, ho raccontato, ho detto: guarda... alla facilitatrice, guarda oggi stiamo facendo questo, guarda cosa stiamo facendo... però comprendo che su questa cosa bisogna migliorare tantissimo! Tanto, tanto, tanto. La frammentazione non aiuta. Così come la non collaborazione tra i docenti non aiuta»* (Int. Insegnante 1)

Anche il semplice momento del rientro in classe dopo il laboratorio non diventa mai occasione di rielaborazione o di costruzione di senso per gli alunni:

«Secondo me questa parte di feedback sono pochissime le insegnanti che lo fanno [...] Gli studenti non hanno nemmeno il tempo di riadattarsi a un contesto diverso. È come quando torno dall'ora di musica, ok, ho fatto questo, ora faccio un'altra cosa! Però l'ora di musica l'hanno fatta tutti insieme, quindi magari dopo ci fanno anche una riflessione su questa cosa. Il laboratorio l'hanno fatto soltanto Luigi e Mario, l'insegnante glielo chiede cosa hanno fatto?»
(Int. Faci. Mediatrice)

Il quadro che emerge è quello di una scuola dove i diversi ambienti (classe, laboratorio, potenziamento) operano come compartimenti stagni, senza un reale progetto educativo condiviso, e dove l'onere di costruire connessioni significative ricade quasi esclusivamente sulla buona volontà dei singoli insegnanti, facilitatori o famiglie. Come riporto in una nota post osservazione a scuola *«Adesso che ho osservato un po' di attività posso capire che il laboratorio è completamente slegato dalle attività che fanno in classe.»* (Diario, Scuola, 18/01/2024)

4.2.4 – OBIETTIVI – Poca chiarezza, mancata integrazione e condivisione degli obiettivi

Uno degli elementi più critici che attraversa trasversalmente il funzionamento del laboratorio linguistico e delle attività di facilitazione è la profonda confusione sugli obiettivi. Le finalità del laboratorio vengono interpretate in modo diverso da insegnanti, facilitatori e operatori scolastici, generando un disallineamento che incide direttamente sulla qualità dell'intervento educativo. Emergono due visioni polarizzate: da una parte chi considera il laboratorio come uno spazio linguistico centrato sull'apprendimento dell'italiano; dall'altra chi lo vive come un contenitore generico, uno spazio di sfogo, gestione delle difficoltà o addirittura come un ammortizzatore delle criticità presenti in classe. Come mi annoto durante un laboratorio estremamente caotico e poco funzionale.

«La confusione inizia a salire e io mi domando che scopo abbia questo laboratorio. Credo che ci debba essere una grande chiarezza sugli obiettivi. Se l'idea è quella di fare un laboratorio di lingua può andare bene, ma se lo scopo è quello di accogliere i NAI e dare loro modo di sentirsi protetti, mettendo al centro l'orientamento e il recupero delle competenze e delle valutazioni, allora questo tipo di laboratorio ha poco senso.» (Diario, Scuola, 27/09/2023)

In alcuni casi l'assenza di obiettivi condivisi porta a decisioni operative che sembrano scollegate sia dai reali bisogni linguistici che da un percorso educativo coerente. Il laboratorio rischia di diventare uno spazio residuale, usato per sottrarre temporaneamente i bambini al gruppo classe, più che per un reale lavoro sull'apprendimento linguistico. Questa visione distorta del laboratorio come "contenitore" anziché come spazio formativo è confermata anche da racconti in cui l'esperienza laboratoriale viene trattata quasi come un'ora di svago o, peggio ancora, come una punizione per i bambini considerati meno partecipativi in classe. Come per l'episodio di cui abbiamo già parlato, in cui una bambina era stata mandata al laboratorio di accoglienza per punizione. *«Silvia approfitta della presenza della funzione strumentale per parlare di C. dice che si annoia a lezione perché è molto più avanti degli altri. La maestra ripete 'bene deve annoiarsi, così parla di più' [...] Comunque ripete: la sua presenza al laboratorio è strumentale, 'deve capire che se non parla va al laboratorio ad annoiarsi.'»* (Diario, Scuola, 27/09/2023). Il disallineamento sugli obiettivi si manifesta anche su aspetti apparentemente minimi ma altamente rivelatori, come la discussione sull'uso del corsivo. *«Durante il doposcuola mi chiederà anche se sono a favore o contro il corsivo e mi dice che il team di facilitatrici è contro l'uso ma siccome le insegnanti lo usano allora si devono adattare»* (Diario, Doposcuola, 20/10/2023).

Questa confusione si riflette anche sul piano relazionale e metodologico. I facilitatori devono continuamente negoziare tra ciò che ritengono pedagogicamente corretto e ciò che la scuola si aspetta da loro, a volte rinunciando agli obiettivi linguistici per rispondere alle richieste (spesso implicite) di gestione della classe. «Non fa molto accenno all'italiano, anzi viene fuori che per lei questa attività di accoglienza è un togliere i problemi dalla classe per farla lavorare, in questo senso sarebbe un servizio per le insegnanti» (Diario, Scuola, 26/09/2023).

Il primo livello di questo processo si osserva nelle dinamiche tra pari. I gruppi di amicizia si formano quasi sempre sulla base della nazionalità, producendo un'autosegregazione che viene percepita come naturale, a volte persino desiderabile. Un'insegnante annota, con apparente sollievo, che un alunno cinese *“è stato fortunato perché è capitato in una classe con quasi tutti i cinesi e quindi si sente protetto e accolto”*, aggiungendo che sarebbe stato “peggio” se si fosse trovato tra soli italiani (Diario, Scuola, 12/01/2024). Nelle parole, uno studente pakistano, la stessa dinamica si traduce in una semplice e netta constatazione: *“No, non ho amici italiani. [...] Sono 4 amici pakistani della mia scuola”* (Int. Stu. 4 - pakistano). Anche un'adolescente cinese interiorizza questa visione culturalizzata, attribuendo le difficoltà relazionali a una presunta incompatibilità culturale: *“Secondo me è un problema di cultura, non sono abituata a stare con loro... Le cose che interessano a loro a me non interessano”* (Int. Stu. 1 - cinese).

Accanto a queste forme di auto-identificazione, si sovrappongono attribuzioni esterne che gli adulti impongono, spesso sotto forma di stereotipi. Tra i più diffusi vi è l'associazione tra “essere cinesi” e “essere bravi in matematica”. Una maestra di sostegno, vedendo un buon risultato, lo commenta dicendo che *“è cinese e i cinesi la fanno bene la matematica”* (Diario, Scuola, 06/02/2024). E quando una bambina cinese mostra difficoltà proprio in matematica, la sorpresa dell'insegnante è doppia: *“non è brava a matematica ma è cinese”*, come se la categoria nazionale dovesse determinare il rendimento scolastico (Diario, Scuola, 31/01/2024). Gli stereotipi si estendono oltre le competenze cognitive, fino a definire gusti e comportamenti. Un'insegnante afferma che *“i bambini cinesi sono molto più infantili dei nostri”* e racconta di aver rifiutato di mettere Peppa Pig in una quarta, considerandolo un cartone “da piccoli” (Diario, Scuola, 15/02/2024).

Persino momenti apparentemente celebrativi, come le feste scolastiche, si trasformano in pratiche di etnicizzazione, dove i bambini vengono esibiti in abiti tradizionali, in una cornice che più che favorire lo scambio interculturale rischia di rafforzare il folklore:

«Nella seconda in fondo si stanno preparando. Alcuni bambini si sono vestiti con i vestiti tradizionali. Vengono i genitori, li portano fuori a cambiarsi e poi rientrano. Ci sono molti bambini contenti e soprattutto sembrano contenti i genitori. Anche se passa un'idea forse un po' malsana... però a livello

di empowerment sembra importante questa cosa di etnicizzare i bambini e la festa.» (Diario, Scuola, 21/02/2024)

In questo contesto, gli studenti sviluppano strategie personali di negoziazione dell'identità, oscillando tra rifiuto, appropriazione selettiva o reinvenzione. Alcuni, come A., “rifiutano di essere cinesi” e dichiarano di essere italiani o addirittura americani (Diario, Scuola, 24/05/2024). Altri, come Y., giocano con i simboli, mescolando bandiere e appartenenze: *«Y. dopo aver visto che il volto poteva essere modificato decide di dipingere il suo mento con tre colori [...]. Finisce facendo un piccolo disegno di lui con la bandiera dell'Italia. L. lo copia, ma si mette la bandiera della Cina, infine A. li vede e decide di mettere sia la bandiera italiana che quella cinese.»* (Diario, Scuola, 26/09/2023)

Il discorso culturalista permea anche i linguaggi degli insegnanti, che tendono a confondere lingue, nazionalità e identità. Come in questo estratto etnografico:

«Mi sembra che ci siano presenti molte nazionalità e lingue. Prima di iniziare la maestra mi dice: 'Sai che in questa classe si parla un sacco di lingue'. Poi mi inizia a dire, bambino per bambino, che lingua parla. Dopo poco la lingua si confonde con la nazionalità. La maestra dà per scontato che i bambini parlino una sola altra lingua, quella dei genitori.» (Diario, Scuola, 31/01/2024)

L'idea di dover adattarsi al contesto di arrivo crea dinamiche anche molto violente come quelle di alcuni genitori cinesi di cambiare il nome al bambino NAI arrivato da poco fornendogli uno italiano: *«Ha problemi a pronunciare il suo nome, ovviamente gli è stato dato il nome italiano da poco e lui ancora non sa pronunciarlo. Mi domando che effetto fa ricevere un nuovo nome in una nuova lingua a 9 anni. L'avranno scelto loro? Si riconosceranno?»* (Diario, Doposcuola, 08/12/2023)

Eppure, dentro questa trama di stereotipi e categorizzazioni, emergono anche brecce che mostrano possibilità diverse. Sono i piccoli gesti quotidiani a incrinare lo schema dominante: una bambina cinese che aiuta un compagno italiano a compilare una scheda, senza che nessuno le chieda di farlo (Diario, Scuola, 31/01/2024), o una bimba che gioca a “scimmia” insieme alle coetanee italiane, oltrepassando con naturalezza i confini etnici (Diario, Scuola, 23/01/2024).

Tuttavia, è evidente come la tendenza dominante resti quella di leggere la realtà scolastica attraverso la lente dell'identità etnica, linguistica e culturale, con il rischio di rafforzare le distanze più che favorire il riconoscimento reciproco.

In definitiva, il tema degli eccessi di identità nella scuola si gioca su un equilibrio fragile tra il riconoscimento positivo delle radici e il rischio costante di reificare le differenze, trasformandole in confini rigidi anziché in ponti di relazione e di apprendimento reciproco. La scuola, pur animata da intenti inclusivi, rischia così di trasformare il riconoscimento in una pratica di separazione.

Sottotema 4.3 CONFLITTI e COLPA: agire, creare confini

Il tema della colpa e della responsabilità attraversa in profondità le dinamiche scolastiche e sociali legate ai NAI. Nei racconti degli insegnanti, dei professionisti e dei genitori emerge con forza la tendenza a costruire confini simbolici, assegnando la responsabilità dei fallimenti educativi, delle difficoltà linguistiche e dei disagi relazionali all'“altro”. La colpa diventa uno strumento per proteggersi, per giustificare la propria impotenza o per scaricare tensioni e conflitti che il sistema non riesce ad affrontare in modo condiviso.

Uno degli spazi più evidenti di questo meccanismo è il rapporto tra scuola e famiglia. I professionisti raccontano con frequenza episodi in cui i genitori vengono descritti come disinteressati, assenti o poco collaborativi. A volte, però, questa percezione nasce da una comunicazione fallimentare tra scuola e famiglia, dove le informazioni vengono trasmesse male, in modo parziale o senza mediazione culturale adeguata:

«Quindi ti arrivano questi genitori, tipo ieri ho litigato... ho dovuto discutere con un babbo cinese che mi ha dato dell'idiota, diceva che non capivo niente, che dicevo cose insensate, perché la scuola l'ha spedita a fare una valutazione senza spiegargli perché stava chiedendo una diagnosi per il figlio. [...] Eh ma io... non è che mio figlio non ha bisogno, ha bisogno, ma io non voglio. Anzi è la scuola che vuole!» (Int. Psico. riabilitatrice 2)

In altri casi la delega di responsabilità si sposta direttamente sulle segreterie, accusate di non essere abbastanza chiare o di non svolgere correttamente il proprio ruolo nella gestione dell'accoglienza: «A volte è capitato che davano la colpa a noi di segreteria perché dice: non siete chiari!» (Int. Segretaria).

Molto spesso la mancanza di apprendimento della lingua italiana da parte dei bambini viene letta attraverso una lente che sposta la responsabilità sulle famiglie, viste come incapaci o non disponibili a supportare il percorso scolastico. Questo schema si traduce in un continuo tentativo di attribuire la responsabilità del fallimento educativo: è colpa della scuola che non spiega, della famiglia che non collabora, del bambino che non si impegna o, peggio ancora, che “non ha voglia”. Le figure professionali che operano ai margini della scuola, come neuropsichiatri e psicologi, raccontano la difficoltà nel districare le richieste educative da quelle cliniche, con la costante pressione della scuola che chiede valutazioni, diagnosi e certificazioni per dare una spiegazione alle difficoltà.

Anche sul versante degli apprendimenti e dell'integrazione, il fallimento viene spesso attribuito ai bambini stessi, a cui si richiede di “metterci la testa”, tanto che viene interiorizzata l'esclusiva responsabilità del fallimento o della riuscita del percorso educativo, come racconta in modo diretto uno studente: «Che nulla è regalato, devi stare lì, devi impegnarti! Cioè se non ti metti lì con il tuo... ok che a scuola ti insegnano, ti stanno dietro, però... se non ci metti te con la testa lì, allora vai da poche parti» (Int. Stu. 4 - pakistano)

A questa logica si contrappongono però alcune riflessioni più profonde, che spostano lo sguardo sul sistema. Alcuni professionisti riconoscono che l'insufficienza degli strumenti messi a disposizione delle famiglie e la mancanza di luoghi di mediazione reale contribuiscono ad alimentare la distanza e il fallimento:

«Però il lavoro andrebbe fatto un po'... prima anche con le famiglie! Cioè, non può essere nemmeno tutto delegato alle scuole no? [...] Creare dei luoghi in cui le famiglie in primis possono avere dei contatti con la comunità italiana e italoфона e quindi da lì capire l'importanza di... e trasmetterla anche ai figli.» (Int. Faci. Mediatrice)

Infine, le narrazioni restituiscono una tensione più sotterranea, dove la colpa diventa anche un meccanismo di difesa tra professionisti, famiglie e scuole, che si contendono la non responsabilità di ciò che non funziona. In alcuni casi la distanza è talmente marcata che i professionisti percepiscono i genitori come completamente estranei alla vita dei figli: *«Mi racconta di casi, soprattutto adolescenti, in cui i genitori sembrano completamente inconsapevoli sui trattamenti che fa il figlio, o sui desideri. Il caso di una bambina che dice di non conoscerli proprio i genitori, perché non è stata molto con loro ed è tornata poco dalla sua vita in Cina con i parenti.» (Int. Neuropsichiatra)*

Il tema della colpa si configura come un campo di tensione e di costruzione di confini tra attori diversi, che agiscono per difendersi, per giustificarsi, ma anche per sopravvivere in un sistema che non sempre riesce a fornire strumenti adeguati per affrontare la complessità dell'accoglienza e dell'inclusione.

4.3.1 – Livello classe: la lingua come condensatore dei conflitti

Nel microcosmo della classe, la lingua assume il ruolo di marcatore identitario, di spazio sicuro, ma anche di dispositivo di potere, alleanza o esclusione. Le dinamiche linguistiche si intrecciano con quelle relazionali e diventano spesso il terreno su cui si giocano conflitti, tensioni e, talvolta, vere e proprie strategie di gestione (o elusione) del rapporto con gli insegnanti.

Uno degli aspetti più evidenti è l'uso strategico che i bambini fanno delle loro lingue madri, mobilitandole per proteggersi o sottrarsi allo sguardo dell'insegnante. Un Diario restituisce bene questo quadro: *«Ne esce un quadro molto interessante, di bambini che parlano solo quando vogliono (inteso come ci vogliono fregare), bambini che contano in modo diverso (in Bangladesh si conta con le nocche)» (Diario, Scuola, 07/12/2023).* Questo tipo di dinamica evidenzia come la lingua diventi una sorta di codice parallelo, un confine visibile ma non decifrabile per l'insegnante, che fatica a controllare ciò che accade tra i bambini quando si esprimono in un codice che lui o lei non possiede. Il linguaggio non è quindi solo strumento di comunicazione, ma diventa arma, protezione, barriera e talvolta persino alleanza segreta tra pari. In alcuni casi questa tensione si esplicita in modo simbolico e paradossale: la lingua viene appresa dagli insegnanti non per favorire la relazione educativa, ma esclusivamente per riconoscere e censurare comportamenti scorretti, come dimostra chiaramente questo episodio: *«Cosa*

che mi stupisce, anche la maestra riconosce le parolacce in cinese, le sente e brontola il bambino. Dice che le parolacce sono le uniche parole che sa in cinese, penso che lo stesso sforzo che ci ha messo per impararle potesse usarlo per imparare i comandi base» (Diario, Scuola, 04/06/2024). L'atto stesso di apprendere solo insulti e parole "scomode" rafforza un modello relazionale fondato sul controllo e sulla correzione, anziché sull'ascolto e sul riconoscimento reciproco. La lingua smette di essere un potenziale ponte e diventa un campo della diffidenza, dove ciò che è incomprensibile è automaticamente sospetto. Ne risulta che la pluralità linguistica non viene mai affrontata come occasione educativa per valorizzare i repertori degli alunni, ma resta confinata nella logica del "problema da gestire".

4.3.2 – Livello scolastico

Se si osserva il funzionamento delle scuole dall'interno, diventa evidente come lo spazio scolastico sia attraversato da conflitti su più livelli, che coinvolgono alunni, insegnanti, genitori e figure intermedie. I conflitti non sono solo eccezioni o casi isolati, ma sembrano essere parte strutturale del modo in cui le relazioni prendono forma nei contesti scolastici multiculturali e ad alta complessità sociale.

Il primo livello di conflitto è interno al gruppo classe, dove l'assenza di relazioni, di conoscenza reciproca e di senso di appartenenza può generare dinamiche che sfociano spesso in tensioni acute, quando non in vere e proprie esplosioni di violenza: *«I conflitti, violenze, non solo verbali ma anche fisiche... cioè nella mia classe c'erano le risse! Sembravano adolescenti, non lo so!»* (Int. Insegnante 4). A questo livello, il conflitto non deriva semplicemente dai tipici disaccordi occasionali, ma è il sintomo di un fallimento relazionale e pedagogico, in cui la scuola non riesce a costruire spazi di coesione e appartenenza.

I conflitti all'interno della scuola attraversano anche il corpo docente. Le osservazioni etnografiche mostrano chiaramente come il rapporto tra insegnanti sia spesso caratterizzato da frizioni più o meno esplicite, che si manifestano sia nei contesti operativi quotidiani che nei momenti di relazione con le famiglie o con i colleghi: *«La maestra bionda è molto accogliente [...]. Cerca di spiegarmi alcune cose ma veniamo redarguiti dalla maestra che non riesce ad andare avanti se noi parliamo. Noto un certo conflitto latente tra le due (confermato poi nel momento del pranzo in cui succede l'episodio del banco)»* (Diario, Scuola, 24/01/2024).

In questo contesto anche le dinamiche di potere verticale come quelle che si instaurano tra dirigente, vicepresidente, funzioni strumentali e insegnanti creano spesso malessere diffuso, generando sensazioni di controllo eccessivo o, al contrario, di abbandono decisionale. Come mi racconta la vicepresidente di una scuola che al cambio di dirigente *«Dice che il ruolo della vicepresidente come lo fa ora non le piace più. Prima aveva più margine decisionale, invece questa vuole controllare e decidere tutto anche le cose che non sa»* (Diario, Scuola, 24/01/2024). In questo clima, le scelte non condivise, come l'assegnazione

degli alunni o la composizione dei laboratori, diventano terreno di scontro. Le asimmetrie possono diventare conflitti latenti anche nell'asimmetria di potere che c'è tra insegnanti e facilitatori, come emerge da questa intervista: *«Io non ero d'accordo, onestamente, sul fare un unico laboratorio per livelli così tanto diversi, ma non mi sentivo neanche tanto in grado di farlo. E infatti fra tutti i laboratori è stato quello dove sento proprio di non aver fatto un buon lavoro»* (Int. Faci. junior 1).

Il conflitto scolastico si estende anche al rapporto con le famiglie, dove la relazione educativa si intreccia con questioni di potere, di autonomia e di controllo. Ne è esempio questo episodio che restituisce in modo plastico la tensione tra l'istituzione e la libertà genitoriale:

«C'è un po' di movimento al mio arrivo, la mamma di E., la bambina africana che mi sta sempre abbracciata, è arrivata ma vuole portare via subito la figlia. La maestra, senza lasciarle molta possibilità di controbattere, le dice di restare per 10 minuti. La madre sembra molto scocciata, ma dopo un po' di tira e molla si convince a restare.» (Diario, Scuola, 21/02/2024)

4.3.3 – Livello professionale (fuori scuola)

Il sistema di presa in carico degli alunni con bisogni educativi complessi non è attraversato solo da tensioni interne alla scuola, ma anche da conflitti latenti o espliciti tra i diversi professionisti che operano intorno ad essa: neuropsichiatri, psicologi, logopedisti, pediatri, insegnanti e famiglie. Il livello professionale extra-scolastico si rivela un ulteriore spazio in cui le dinamiche di potere, le differenze di mandato, le visioni pedagogiche e cliniche divergenti generano attriti, incomprensioni e, spesso, veri e propri blocchi operativi.

Uno dei conflitti più ricorrenti è quello tra scuola e figure sanitarie esterne, specialmente quando l'intervento clinico viene percepito dall'istituzione scolastica come un'ingerenza o una messa in discussione della propria professionalità. Una logopedista racconta come un intervento, pensato come supporto, sia stato interpretato come violazione di confini:

«Io una volta che ho visto una situazione un pochino grave in una scuola e ho parlato di conseguenza, sono stata chiamata dalla dirigente e l'associazione per cui lavoro non è più potuta entrare a scuola. [...] Non avevo detto niente alla famiglia, ho solo parlato con la dirigente. [...] Il problema era come c'eravamo mosse io e la TNPE, non è che non volevano l'intervento in sé, ma come ci siamo mosse. Per loro era vissuto come un'ingerenza.»
(Int. logopedista)

Questo episodio mostra il sintomo di un clima di sospetto diffuso nei confronti degli operatori esterni, considerati spesso come figure intrusive, portatrici di uno sguardo giudicante, a cui si aggiunge un meccanismo di preservazione del potere e di esercizio dello stesso a scapito del benessere degli alunni. Come evidenzia bene la stessa logopedista precedente: *«Le scuole sono spaventate da chi entra. [...] Devi sempre chiedere il permesso di andare a scuola, che può non essere accordato, perché*

l'intervento è vissuto come invasivo e lesivo dell'immagine della scuola. [...] La scuola lo sa che dentro ha gente che non ha voglia di lavorare e non ha le competenze» (Int. logopedista).

A questo livello le tensioni non si esauriscono con il rapporto tra scuola e servizi, ma investono anche il rapporto tra i professionisti e le famiglie. In questo caso a influire sul conflitto è la percezione diffusa che gli esiti dei percorsi diagnostici e di certificazione dipendano meno da criteri condivisi e più dalle soggettività dei singoli attori coinvolti, come viene raccontato da un funzionario in questo FG: *«Io ho la sensazione che a seconda del singolo insegnante, della singola scuola, del singolo pediatra o del singolo neuropsichiatra, venga fuori un risultato diverso» (FG Funzionari).* Questa arbitrarietà percepita genera sfiducia, che si amplifica quando le famiglie non riconoscono le diagnosi come strumento di supporto, ma le vivono come stigma o imposizione, derivando la disponibilità (o meno) da parte delle famiglie di intraprendere i percorsi, accettare la diagnosi e attivare i percorsi di supporto. Le resistenze sono spesso fortissime, soprattutto quando si intrecciano con fattori culturali e rappresentazioni della disabilità fortemente stigmatizzate, come emerge da questo FG:

M3: «La prima cosa è capire se sono propensi ad accettare la situazione oppure no. [...] Alcuni non accettano! Per esempio, una bambina non riusciva a correre perché era molto goffa, metteva i piedi un po' così... dissi: signora! cinese sempre... Non l'ha mai voluta far visitare! No, ma sta bene, ma sta bene! [...] Oppure, la bambina non vede bene! Anche là, gli occhiali... per fargli mettere quegli occhiali! [...] Oppure dicono: non sa ancora l'italiano! [...] Però noi che ci stiamo tutti i giorni... ce ne accorgiamo se c'è qualcosa di più!» (FG Insegnanti 2)

Il risultato è che spesso le famiglie si ritrovano coinvolte in processi diagnostici senza averne compreso davvero il senso, percependoli come imposizioni della scuola o dei servizi, piuttosto che come strumenti di supporto reale:

«Le maestre dicono: questo bambino ha delle difficoltà, sicuramente è autistico, è dislessico, discalculico... ma se fino a un anno fa stava in Cina! [...] A volte i genitori vengono mandati dalla scuola senza sapere perché sono lì. [...] E allora il genitore dice: non è che mio figlio non ha bisogno, ha bisogno, ma io non voglio. Anzi è la scuola che vuole!» (Int. Psico. riabilitatrice 2)

A questo livello emerge un sistema frammentato, in cui le competenze professionali non dialogano in modo efficace e dove la scuola rischia di scaricare sulla diagnosi clinica ciò che non riesce a gestire sul piano educativo. Allo stesso tempo, i servizi clinici si scontrano con le resistenze delle famiglie e con la difficoltà strutturale di costruire alleanze autentiche con il mondo scolastico.

4.3.4 – LIVELLO TERRITORIALE – Conflitti tra scuole e tra istituzioni

Infine, anche il livello territoriale restituisce un quadro segnato da dinamiche di competizione, tensioni e scarico di problemi o responsabilità sia tra scuole che tra scuole e istituzioni. A dispetto della retorica ufficiale sulla rete scolastica e sulla corresponsabilità educativa, le scuole appaiono spesso come

attori che agiscono in modo difensivo, proteggendo la propria utenza e selezionando, più o meno apertamente, i bambini ritenuti più “gestibili”.

Le pratiche di rifiuto degli alunni NAI si configurano come un fenomeno latente, ma strutturale. Dietro la giustificazione formale della mancanza di posti si celano spesso logiche di esclusione legate al timore di sovraccaricare le proprie classi con bambini che richiedono un maggiore impegno sul piano linguistico ed educativo:

«Ma secondo te le scuole che rifiutano queste iscrizioni hanno le classi piene?»

S: Per me no, per me lo fanno molto... (ride) per me è brutto dirlo, cioè noi abbiamo un po' la nomea della classe di stranieri quindi secondo me fanno prima a dire: “No, andate a trovare posto lì”, che vedere se effettivamente loro hanno posto.» (Int. Segretaria)

In questa logica, il bambino non è un alunno da accogliere ma un problema da evitare: il meccanismo dello “scarico” del problema emerge in modo esplicito anche nei processi di gestione delle iscrizioni e delle richieste di supporto linguistico, come ribadisce una segretaria: *«A volte si è avuto l'impressione che era più... uno scarico. Cioè: “Sì, vai a quella scuola che c'è posto” ... piuttosto che una effettiva verifica se c'era posto. Perché un bambino NAI è un bambino impegnativo... quindi abbiamo avuto a volte l'impressione che si dicesse: “Sì, vai da Marco Polo che è più...”»* (Int. Segretaria).

Come anticipato, il conflitto non riguarda solo le singole scuole, ma si estende anche al rapporto tra le scuole e le istituzioni, in particolare il Comune. Alcune sperimentazioni pensate e proposte a livello comunale vengono apertamente rifiutate dagli insegnanti, che mettono in discussione l'utilità stessa degli interventi proposti: *«Questa sperimentazione, ad esempio, non l'hanno minimamente accolta nel modo giusto. Gli insegnanti assolutamente restii: “Ma a cosa servono gli interventi didattici in classe? Ma loro...”. Non li vogliono. Con le Borgo Nuovo proprio è stato sin da subito bocciato»* (Int. Faci. junior 2). In tal senso il sistema dei laboratori di accoglienza o di lingua non sono esenti da queste dinamiche. Come in questo caso in cui la scuola usa l'etichetta di NAI impropriamente e in modo strumentale, con l'obiettivo di ottenere l'attivazione di più laboratori o di liberarsi temporaneamente dei bambini considerati più complessi, come osservo in questa nota: *«L'etichetta NAI può essere usata strumentalmente. Le liste delle scuole arrivano con l'aggiunta di persone non propriamente NAI. C'è poi una fase di trattativa tra la facilitatrice che farà l'accoglienza e le scuole... Come nel nostro caso che a fronte di un laboratorio di 5 sono stati introdotti 2 non NAI per arrivare al numero legale»* (Diario, Scuola, Settimana dell'accoglienza, 25/09/2023).

Sottotema 4.4 DIALOGO e RELAZIONI: problemi, conflitti dovuti a mancanza di dialogo, sfiducia e asimmetrie, soprattutto relativi alla salute

La mancanza di dialogo rappresenta una delle criticità più strutturali dei percorsi educativi dei NAI. Nei punti in cui la comunicazione si interrompe, l'inclusione scolastica si frammenta in passaggi opachi,

responsabilità diffuse e decisioni prese in modo non coordinato. L'area sanitaria e diagnostica appare particolarmente esposta: qui le procedure, i linguaggi professionali e le aspettative non riescono a convergere, producendo diagnosi percepite come contraddittorie o tardive, e famiglie collocate in posizioni marginali, talvolta passive, talvolta diffidenti. In questo vuoto comunicativo, le insegnanti assumono funzioni di mediazione linguistica e procedurale che vanno ben oltre il loro mandato, diventando l'asse portante di un sistema che non offre loro né riconoscimento né strumenti adeguati.

All'interno della classe, tuttavia, emerge un quadro differente. Le relazioni tra pari mostrano una capacità inclusiva significativa: i bambini costruiscono legami di supporto reciproco che, quando sostenuti dal lavoro docente, favoriscono la partecipazione e il benessere scolastico. Questo capitale relazionale, però, fatica a estendersi oltre i confini dell'aula. Nei rapporti con le famiglie e con i servizi esterni prevalgono logiche formali, scambi episodici o conflittuali e un senso di corresponsabilità più dichiarato che effettivamente praticato. A funzionare, in maniera selettiva, sono alcune alleanze interne alla scuola, come quelle tra facilitatori e docenti o con le funzioni strumentali, capaci di incidere positivamente quando esiste coordinamento effettivo.

Un ulteriore elemento emerso riguarda l'importanza dell'informalità e della continuità nel tempo. La presenza costante di figure di riferimento, la costruzione di fiducia e la memoria condivisa dei casi consentono di aggirare in parte le rigidità delle procedure formali e di mantenere un flusso comunicativo più fluido. Questa infrastruttura relazionale, tuttavia, rimane fragile, poiché dipende dall'iniziativa e dalla disponibilità dei singoli attori più che da dispositivi istituzionali consolidati.

4.4.1 – DIALOGO – Assenza di dialogo tra mondi e gruppi

Uno degli elementi più critici emersi riguarda la profonda assenza di dialogo tra i diversi mondi che ruotano attorno al percorso scolastico e formativo dei NAI: scuola, famiglia, servizi sanitari, sistema di certificazione e istituzioni territoriali. A questa mancanza di dialogo si intrecciano incomprensioni, asimmetrie di potere, disallineamenti culturali e istituzionali che finiscono per compromettere gravemente l'efficacia dei percorsi educativi.

Sul piano scolastico emerge un quadro di forte disorientamento rispetto ai processi di certificazione. Le insegnanti si trovano spesso a non concordare con gli esiti delle valutazioni neuropsichiatriche, generando una sfiducia reciproca tra scuola e sistema sanitario. Ingenti sono i racconti in cui le mastre non concordano con le diagnosi, come nel caso di questa maestra. Che mi racconta: «C'è questo bambino che secondo me è un DSA, ma mi ci gioco la testa, il corpo mi ci gioco! [...] Me l'hanno rimandato indietro con la diagnosi su cui c'è scritto: per motivazione linguistica si rimanda a una valutazione negli anni successivi. [...] Però lui... io sono convinta che... secondo me sono stati molto frettolosi. Sì se la sono sbrigata così...» (Int. Insegnante 2). O come in questo caso in cui la funzione strumentale accompagna il bambino ed entra all'interno del colloquio diagnostico: “FS: Ma io l'ho

portato (alla visita ndr), mi sono sentita una scena! [...] Hanno fatto tutti i test per il quoziente intellettivo, tutto per bene! Ma quel bambino, tu l'hai visto?! [...] C'è un problema che è un disturbo dell'apprendimento, però come dicono loro, non possiamo, è troppo presto, e quindi non puoi fare nulla!" (FG Insegnanti 2). Tutto questo si aggrava quando si somma all'assenza di una filiera chiara e condivisa, come emerge con forza dalle testimonianze degli insegnanti che si trovano a dover interpretare diagnosi divergenti e indicazioni contraddittorie: *«In tre mi hanno detto tre diagnosi diverse: ha un ritardo, un disturbo primario. Nessuno lo ha saputo dire con certezza. [...] Mi dicono che la commissione non dà la 104 a chi fa bene matematica e dicono di non mandare a valutare i bambini che non hanno 7 anni di vita vissuta in Italia»* (Diario, 26/01/2024).

In tal senso le diagnosi sono spesso percepite come parziali o approssimative e il neuropsichiatra viene visto come una figura che lavora su dati troppo frammentari che i genitori, per motivi linguistici e culturali, non riescono a restituire accuratamente: *«ma il neuropsichiatra capisce poco, da quello che gli viene riferito dai genitori [...] Non glielo sanno riportare!»* (FG Insegnanti 3). In questo vuoto comunicativo, il ruolo delle insegnanti si estende ben oltre la sfera educativa. Sono loro che accompagnano fisicamente le famiglie ai colloqui clinici, fungendo da mediatori linguistici, culturali e procedurali. Senza la loro presenza, il rischio è che il processo si interrompa: *«La difficoltà è sempre quella della lingua! Quindi devono essere seguiti (nel percorso NDR), AC COM PA GNA TI, accompagnati! [...] La maestra deve continuare a fare la babysitter alla famiglia...»* (Int. Insegnante 5). Le insegnanti diventando il perno di un sistema che però non è pensato per questo compito: *«La maestra ha accompagnato personalmente la famiglia davanti alla commissione che ha riconosciuto la 104. [...] L'insegnante teme che il padre non fosse d'accordo, infatti quando lo ha rivisto lui ha fatto problemi dicendo che poi era una cosa permanente che poi andava a influire anche sull'università»* (Diario, 17/01/2024). Da questo resoconto emerge anche la mancanza del dialogo con i genitori che sembrano seguire passivamente o in modo rassegnato, spesso non convivendo il percorso. I genitori appaiono spesso schiacciati in questo meccanismo: da un lato subiscono le pressioni della scuola che li spinge verso la certificazione, dall'altro temono le conseguenze sociali e culturali di questa scelta.

Sul versante sanitario emerge con chiarezza che anche i professionisti (psicologi, neuropsichiatri, pediatri) conoscono poco il mondo scolastico e viceversa. Si delineano tre poli (il mondo della scuola, il mondo sociosanitario pubblico e il terzo settore privato) che interagisce e dialoga con fatica come racconta questa psicologa di una cooperativa che afferma di non aver rapporti con i dottori dell'ospedale che fanno le diagnosi: *«lo personalmente no [...] Li conosco tutti di nome, però non... no. Sinceramente...»* (Int. Psico. riabilitatrice 1).

La frammentazione del dialogo si estende anche all'interno delle famiglie. In particolare, le famiglie cinesi appaiono segnate da dinamiche intergenerazionali di incomunicabilità, dove la differenza di età

e di codici culturali produce incomunicabilità e genitori e figli si percepiscono come appartenenti a mondi incommensurabilmente diversi: *«Perché, come avevo detto prima, in realtà i ragazzi cinesi secondo me non stanno tanto bene con i genitori per differenza di età e anche differenza di cultura. [...] Non riescono a capirci. Pensano che se l'italiano quindi devo andare bene a scuola.»* (Int. Stu. 1 - cinese)

Questo scenario rende evidente come la mancanza di dialogo sia una vera e propria infrastruttura della disfunzione sistemica che circonda i percorsi educativi, sanitari e sociali dei NAI. Le informazioni si frammentano, gli attori lavorano su piani diversi e il risultato è un sistema che affida agli insegnanti compiti di mediazione per cui non sono né formati né riconosciuti, lasciando famiglie e studenti in una condizione di fragilità e disorientamento cronico.

4.4.2 – RELAZIONI – Le buone relazioni si trovano solo a livello classe (tra compagni o al massimo tra ruoli nella scuola)

Il panorama delle relazioni che emerge dal contesto scolastico pratese è duplice e fortemente sbilanciato. Da un lato, il livello classe restituisce dinamiche relazionali tendenzialmente positive, dove il gruppo dei pari diventa uno spazio di supporto, accoglienza e costruzione di legami, spesso a prescindere dalle appartenenze nazionali. Dall'altro lato, però, questa qualità delle relazioni sembra non estendersi oltre i confini della classe, né tanto meno tra scuola, famiglie e mondo professionale esterno.

All'interno delle classi, la costruzione di relazioni affettive e di supporto reciproco è percepita come un elemento fondamentale per il benessere degli studenti NAI e per la loro partecipazione scolastica: *«Inizialmente la prima cosa è proprio instaurare una relazione affettiva con loro, capire quali sono le loro difficoltà anche a poter vivere in classe, perché se riescono a instaurare una buona relazione con chi hanno intorno, riescono ad avere anche dei punti di riferimento nella classe»* (Int. Insegnante 3). Il clima che si respira in alcune classi è inclusivo, collaborativo e privo di meccanismi di esclusione legati alla nazionalità, come riporto in un'osservazione *«L'attività funziona molto bene, cosa che non mi sarei aspettato. [...] La classe sembra molto unita e i bambini si spendono veramente tanto ad aiutare gli altri. Sembra una cosa assodata che chi è indietro venga aiutato e non sia additato come quello che fa rimanere indietro il gruppo»* (Diario, 31/01/2024) oppure in un'altra in cui mi sono focalizzato sulle interazioni tra NAI e altri bambini della classe e mi segno: *«Mi concentro sulle interazioni ma sono veramente tantissime e la maggior parte positive. I bambini fanno poche distinzioni tra nazionalità e cercano di aiutarsi quando è possibile»* (Diario, 25/01/2024).

Le relazioni tra pari, quando sorrette da un lavoro intenzionale degli insegnanti, si trasformano in uno strumento potente di inclusione. Una studentessa, lo ricorda pensando alla sua esperienza alla primaria: *«(Giocavo NDR) con tutti, grazie alla maestra. Infatti, mi sembra... quando ero all'elementari faccio facilmente l'amicizia sia con i cinesi che con gli italiani. Perché la maestra ha cercato un modo di*

farcì stare tutti insieme» (Int. Stu. 1 - cinese). Un'altra studentessa conferma come l'accoglienza del gruppo classe e delle insegnanti possa rendere il primo impatto in Italia meno traumatico: «Sono arrivata in una classe dove le maestre sono molto simpatiche, che mi aiutano sempre. Anche i miei compagni, anche se non parlo italiano, loro cercano di comunicare con me. [...] Secondo me il mio primo periodo in Italia è stato molto fortunato e anche molto tranquillo» (FG Studenti 1).

Questo capitale relazionale, tuttavia, sembra restare confinato alle mura della classe. Le relazioni tra scuola e famiglie appaiono molto più fragili, superficiali o addirittura inesistenti. Gli stessi studenti riportano che i loro genitori interagivano poco con gli insegnanti e in alcuni casi la distanza era tale da non suscitare nemmeno desiderio di maggiore contatto:

«R: E parlavano con gli insegnanti?

XIAN: Poco.

ANGELO: Poco. [...]

R: Avreste voluto che parlassero di più?

ANGELO: Sinceramente no. (risate)

GIULIA: Anche per me non volevo fare ai miei genitori sapere cosa ho fatto a scuola.» (FG Studenti 1)

Questa distanza si rafforza quando si guarda al rapporto con i professionisti sanitari o con le istituzioni del territorio. Il senso di alleanza e corresponsabilità educativo sembra rimanere confinato dentro il perimetro della scuola. Fuori da quel perimetro, le relazioni tornano a essere burocratiche, episodiche, frammentate o addirittura conflittuali.

A funzionare, in modo parziale ma significativo, sono le alleanze costruite tra ruoli interni alla scuola, in particolare tra facilitatori e funzione strumentale: «N: Con la funzione strumentale? Molto positivo, devo dire. Siamo sulla stessa lunghezza d'onda. [...] Asimmetria? In realtà no, allora forse io... siamo tutte e due nuove, quindi questo aspetto è molto... cioè è importante, perché comunque tutte e due decidiamo insieme» (Int. Faci. junior 2). Anche il rapporto tra facilitatori e docenti, quando ben costruito, si trasforma in una vera e propria leva di efficacia: «Se tu vai in una scuola e riesci a coordinarti bene con gli insegnanti, allora riesci a fare un lavoro. [...] Laddove si riesce a fare un lavoro veramente gomito a gomito, anche quando si butta giù l'orario della facilitazione riesci ad avere un impatto» (Int. Faci. Mediatrice).

Il quadro che emerge è quello di relazioni solide, affettive e costruttive, ma confinante ai micromondi delle classi e delle buone pratiche tra professionisti della scuola. Appena si esce da questi confini, le relazioni si fanno più deboli, formali o addirittura assenti, lasciando spazio a incomprensioni, diffidenze e mancanza di continuità tra scuola, famiglie e territori.

4.4.3 – INFORMALITÀ – Importanza dell'informalità e della continuità delle relazioni nel tempo

Tra i molti elementi che rendono possibile l'inclusione scolastica dei NAI, uno dei più sottovalutati è quello che riguarda le relazioni informali e la loro continuità nel tempo, che conferiscono la possibilità di stabilire rapporti di fiducia, di prossimità e di riconoscimento reciproco che si sedimentano giorno dopo giorno. È in questa trama di contatti informali che si crea lo spazio per interventi educativi efficaci, per flussi comunicativi rapidi e per la costruzione di alleanze operative. Un facilitatore descrive bene come la sua presenza costante trasformi il modo in cui gli insegnanti si relazionano ai servizi:

«Se tu sei una persona di riferimento che sta a scuola, l'insegnante, se ha un bisogno, un dubbio, ti trova e te lo chiede. Mentre invece, magari, se tu non ci sei mai, o ci sei una volta a settimana, non gli viene neanche in mente che te lo può chiedere a te. [...] Sicuramente essere un punto di riferimento fisso per la scuola ha tantissimi vantaggi.» (Int. Faci. Senior 1)

La relazione informale non dipende solo dalla disponibilità nello spazio, ma dalla capacità di costruire memoria nel tempo. Chi ha lavorato a lungo in una scuola diventa depositario di storie, di passaggi e di continuità che rafforzano la capacità collettiva di leggere i bisogni degli studenti. È quanto emerge in una nota etnografica: *«Mi dice che è la scuola di sua figlia e che conosce bene molte persone, tra cui la ex-funzione strumentale»* (Diario, 25/09/2023). In questo senso, l'informalità si trasforma in un dispositivo che consente di superare, o almeno aggirare parzialmente, le rigidità e i vincoli delle procedure formali, come quelli legati alla privacy o alla circolazione delle informazioni. In molte situazioni operative, la possibilità di avere scambi confidenziali diventa cruciale per comprendere meglio la storia degli alunni, le loro difficoltà o il contesto familiare: *«Là dove c'è un rapporto ormai di confidenza con le insegnanti dico: guardi, in via confidenziale, mi dice due cose su questo bambino? Perché... mi aiuti a capire delle cose? Però teoricamente c'è tutto quell'aspetto legato alla privacy a cui noi facilitatori... non possiamo accedere»* (Int. Faci. Mediatrice). Questo spazio informale, però, non è semplicemente un accessorio. È ciò che spesso fa la differenza tra un intervento che funziona e uno che rimane formale, frammentato e inefficace. Dove le relazioni sono stabili, continue e nutrite da una presenza regolare, la scuola appare come un ambiente più fluido, capace di adattarsi e di rispondere meglio ai bisogni complessi degli alunni NAI e delle loro famiglie.

Tema 5 Andare verso: l'importanza della postura del singolo

Sottotitolo: *La postura relazionale, la disposizione (esplicita o implicita; conscia o inconscia) e la responsabilità diffusa come elemento chiave dell'accoglienza, ma anche potenziale fonte di frustrazione*

Definizione

Il tema si articola attorno alla dicotomia “andare verso” o “non andare verso”, mostrando come uno degli elementi decisivi per un'accoglienza scolastica efficace dei NAI risieda nelle disposizioni soggettive degli attori coinvolti. La postura del “muoversi incontro” all'altro si configura come prerequisito fondamentale, antecedente a sistemi, procedure e politiche e richiede il coinvolgimento attivo di tutti i soggetti del processo. Il tema vuole fare da contrappunto al mito della neutralità scolastica e mostra come l'accoglienza sia un fondamentalmente un atto politico e relazionale. Mette in evidenza le tensioni tra volontà e possibilità educative, tra vocazione e deresponsabilizzazione, offrendo chiavi interpretative per comprendere perché alcuni alunni vengano inclusi e altri no, anche a parità di bisogni. L'“andare verso” emerge così come un atto fenomenologico, un processo intenzionale che plasma i percorsi di inclusione ed esclusione. L'assenza di questa postura non si esprime unicamente in forme di opposizione aperta, ma può manifestarsi anche come indifferenza, scarsa competenza o mancanza di cura.

Il tema introduce inoltre ulteriori livelli di complessità, ponendo interrogativi sul “dove” e sul “verso cosa” ci si orienta e sugli effetti problematici che derivano da un approccio non sorretto da adeguata preparazione. In questi casi l'“andare verso” rischia di tradursi in atteggiamenti paternalistici o buonisti, che non favoriscono realmente l'inclusione. Ne risulta evidente come tale postura non sia un automatismo, ma un atto educativo che richiede consapevolezza, motivazione, preparazione e, soprattutto, la capacità di mettere in discussione le proprie lenti culturali. Il tema si sofferma infine sulla relazione tra la postura dell'“andare verso” e la motivazione o vocazione professionale, chiedendosi se l'una implichi necessariamente l'altra o se si tratti di dimensioni distinte ma intrecciate: si evidenzia i rischi di una postura non accompagnata da una decostruzione critica e antropologica dei presupposti culturali considerati “naturalisti”, che inevitabilmente orientano lo sguardo e l'interpretazione della realtà educativa.

Sottotemi e aree tematiche specifiche

5.1 DISPOSIZIONE - Discrezionalità e buona o cattiva disposizione: questo sottotema esplora l'importanza della “disposizione”, mostrando come l'atteggiamento di apertura o, al contrario, di chiusura condizioni profondamente i percorsi dei NAI. Tuttavia, il concetto deve essere approfondito in quanto “andare verso” risulta un concetto ambiguo perché può orientarsi verso categorie astratte o temi specifici, rischiando di oscurare la persona concreta e i suoi bisogni effettivi.

- 5.1.1 *Verso categorie di persone:* si mette in luce le problematiche di avere buone disposizioni verso categorie di persone e i risultati che possono creare quando viene rivolta a chi ce la sta già facendo, chi segue, lasciando da una parte chi non riesce ed è in difficoltà.
- 5.1.2 *Verso le singole persone:* l'attenzione e la buona disposizione verso le singole persone è un fattore determinante non solo per le insegnanti che in questo modo riescono a comprendere meglio l'alunno, ma anche per i genitori che con la loro disposizione verso il figlio o verso le insegnanti riescono a creare un'efficace alleanza educativa. Tuttavia, tale orientamento porta con sé il rischio di discriminazioni individuali, legate a simpatie o avversioni personali.
- 5.1.3 *Verso un tema o un argomento (es. lingua), un aspetto:* le disposizioni possono anche concentrarsi su temi specifici (ad esempio la lingua), trascurando altri bisogni rilevanti. Particolare rilievo assumono le posture degli insegnanti verso la lingua madre, quelle dei genitori verso la L2 e le concezioni reciproche sul tema dei disturbi dell'apprendimento, che incidono sulle pratiche educative e sugli esiti.
- 5.1.4 *Nell'insegnamento:* la disposizione all'insegnamento stesso dei singoli insegnanti rappresenta un fattore determinante.

5.2 INCOMPETENZA, SCARSA CURA - Incompetenza, impreparazione, poca attenzione, discriminazione e i loro effetti: non soltanto l'ostilità dichiarata, ma anche l'indifferenza, la disattenzione e la scarsa competenza si rivelano dannose. L'illusione di un atteggiamento neutrale si traduce in pratiche che producono esclusione, sprechi di risorse e danni significativi.

5.3 Motivazione e vocazione: La ricerca mette in evidenza il ruolo della motivazione e della vocazione come elementi che spingono verso la scelta di una carriera educativa o di facilitazione. Molti professionisti interpretano la propria disposizione come frutto di una motivazione intrinseca o di una vocazione: chi si sente attratto dai temi della migrazione tende a diventare facilitatore; chi si riconosce nella missione educativa può assumere ruoli di riferimento o funzioni strumentali. Tuttavia, non vi è una relazione automatica tra motivazione/vocazione e postura dell'“andare verso”: anche chi possiede una forte motivazione può adottare pratiche escludenti, mentre posture accoglienti possono maturare indipendentemente da vocazioni originarie. Rimane aperta la questione di cosa accada quando la motivazione viene frustrata nel tempo o quando la vocazione si affievolisce.

5.4-BUONISMO - l'impatto del buonismo e delle credenze legate ad esso: una disposizione positiva, se priva di preparazione adeguata, può generare atteggiamenti buonisti che si rivelano controproducenti. L'agire educativo orientato a ciò che appare “naturalmente” o “eticamente” giusto può sfociare in pratiche inefficaci o addirittura dannose. Un esempio emblematico riguarda le attività

ludiche destrutturate, privilegiate in nome del divertimento, ma che si traducono in caos e sofferenza, oscurando altre dimensioni centrali come la motivazione, l'attenzione e la cura affettiva.

5.5-LENTI CULTURALI - tipo di sguardo e suo effetto di come si guarda: L'accoglienza richiede la capacità di decostruire costantemente le proprie categorie interpretative attraverso uno sguardo antropologico critico. Senza un'attività riflessiva e una formazione continua, i professionisti rischiano di cadere in errori sistematici, come il ricorso a disposizioni orientate verso categorie astratte o temi specifici. La ricerca individua tre ambiti in cui le lenti culturali producono effetti distorsivi.

5.5.1 Nell'osservazione, interpretazione e valutazione: Gli insegnanti tendono a leggere comportamenti e atteggiamenti attraverso griglie interpretative influenzate dai propri schemi culturali. Ciò genera discrepanze tra ciò che ritengono di osservare e la realtà effettiva, un fenomeno acuito dall'assenza di lingua veicolare con i NAI, che limita la possibilità di ottenere feedback diretti.

5.5.2 Nella didattica: anche le pratiche didattiche risentono di concezioni precostituite. Gli insegnanti spesso stabiliscono obiettivi e tempistiche per i NAI sulla base di idee non verificate e non ancorate a solide metodologie pedagogiche, ma costruite attraverso rappresentazioni soggettive e aspettative culturalmente orientate.

5.5.3 Nella sfera della salute (eventuali disturbi): Le credenze relative ai disturbi cognitivi e dell'apprendimento si nutrono delle precedenti distorsioni interpretative, influenzando pratiche e valutazioni. Ciò può produrre diagnosi affrettate o interpretazioni distorte, con effetti rilevanti sulle traiettorie scolastiche degli alunni.

5.1-DISPOSIZIONE - Discrezionalità e buona o cattiva disposizione

5.1.1-Verso categorie di persone

5.1.2-Verso le singole persone

5.1.3-Verso un tema o un argomento (es. lingua), un aspetto

5.1.4-Nell'insegnamento

5.2-INCOMPETENZA, SCARSA CURA - Incompetenza, impreparazione, poca attenzione, discriminazione e i loro effetti

5.3-Motivazione e vocazione

5.4-BUONISMO - l'impatto del buonismo e delle credenze legate ad esso

5.5-LENTI CULTURALI - tipo di sguardo e suo effetto di come si guarda

5.5.1-Nell'osservazione, interpretazione e valutazione

5.5.2 Nella didattica

5.5.3-Nella sfera della salute (eventuali disturbi)

Sottotema 5.1 DISPOSIZIONE - Discrezionalità e buona o cattiva disposizione

Uno degli elementi che più profondamente attraversano l'esperienza scolastica dei bambini nuovi arrivati è la disposizione degli adulti che abitano la scuola: è la lente concreta attraverso cui si costruiscono le relazioni educative, si prendono decisioni didattiche e si modellano quotidianamente i percorsi di apprendimento. Essa rappresenta, in ultima analisi, la forma che assume la discrezionalità nel lavoro scolastico e che può tradursi tanto in cura e opportunità quanto in trascuratezza, selezione e distanza. La disposizione può essere letta come un vero e proprio dispositivo pedagogico-relazionale, situato lungo un continuum che, da un lato, comprende empatia, cura e capacità di costruire legami di senso e, dall'altro, indifferenza, svalutazione e rinuncia a vedere. Ogni insegnante, ogni operatore, ogni dirigente porta con sé un proprio modo di stare nella relazione, che non si distribuisce in modo uniforme né verso le persone né verso i contenuti dell'insegnamento.

Quando la disposizione è orientata alla cura, alla relazione e al riconoscimento, produce percorsi di accoglienza che fanno la differenza. C'è chi sa costruire piccoli spazi di sicurezza, di comfort, dove il bambino può iniziare a riorientarsi nel nuovo contesto, sostenuto non solo sul piano linguistico, ma anche su quello relazionale ed emotivo. Come racconta una facilitatrice

“Lo studente che viene accolto, magari da un insegnante attenta, viene all'inizio inserito in una sorta di piccola comfort zone. Quindi credo che da parte dell'insegnante ci sia un meccanismo empatico della serie: mi metto nei tuoi panni, so che sei stato catapultato in un mondo alieno, e quindi magari ti metto accanto lo studente che parla la tua stessa lingua per i primi mesi e che ti può fare da ponte per sentirti meno isolato. [...] Questo mix relazionale e il fornire materiale più semplice fa tanto in classe per il NAI.” (Int. Faci. Senior 3)

Questa postura genera contesti dove la socialità, l'inclusione e l'apprendimento diventano possibili. È il caso di quelle insegnanti che si prendono cura non solo del percorso scolastico, ma anche della qualità delle relazioni tra pari, agendo attivamente affinché il bambino NAI non resti confinato tra chi parla la sua stessa lingua, ma possa sentirsi parte della comunità classe. È ciò che ricorda una studentessa, sottolineando come il ruolo della maestra sia stato decisivo per costruire legami con compagni italiani e non rimanere confinata tra chi parlava la sua stessa lingua: *“Con tutti, grazie alla maestra. Infatti, mi sembra... quando ero alle elementari faccio facilmente amicizia sia con i cinesi che con gli italiani. Perché la maestra ha cercato un modo di farci stare tutti insieme. [...] Mi metteva sempre accanto ai compagni italiani invece che ai compagni cinesi. E quando vedeva che ero solo con una ragazza cinese, chiedeva ai compagni italiani di cercarmi e di giocare insieme”* (Int. Stu. 1 - cinese).

Questa apertura non è, tuttavia, garantita. Al contrario, il benessere scolastico dei bambini appare spesso legato al caso, ossia all'incontrare o meno adulti capaci di attenzione e cura. Accanto a queste esperienze, si staglia con forza l'altra faccia della disposizione: quella che si traduce in indifferenza, demotivazione, nella scelta implicita o esplicita di non vedere e non prendersi carico. È quando la

relazione con il bambino (o con la famiglia) diventa un peso, una scocciatura, qualcosa che esula dal proprio mandato professionale. Questo atteggiamento non è isolato, ma affonda le sue radici in un sistema che normalizza la presenza di personale che “passa di lì”, senza un reale coinvolgimento, senza un senso profondo del proprio ruolo educativo.

“Quindi quello è un problema di sistema, per cui la scuola è un po’ infarcita di persone che passano di lì, vanno a prendere lo stipendio, e tante volte anche non si rendono conto che magari l’insegnante [...] sono persone che tutto l’anno sono stipendiate per A., per dire, e si aspettano che chiami io, che ce n’ho 522 figlioli, ma o alzalo te il telefono.” (Int. logopedista)

La disposizione si configura così come un dispositivo chiave per comprendere il funzionamento dell’accoglienza scolastica dei NAI. È ciò che decide chi viene riconosciuto e chi resta invisibile, chi riceve un percorso significativo e chi attraversa la scuola senza essere realmente incontrato. In assenza di un sistema capace di redistribuire questa responsabilità e di renderla strutturale, il destino scolastico di un bambino nuovo arrivato continua a dipendere in larga misura dal caso: dall’essere accolto da adulti capaci di cura, o dal ritrovarsi di fronte a figure che scelgono, implicitamente o esplicitamente, di non vedere.

5.1.1 Verso categorie di persone

La disposizione soggettiva degli insegnanti e degli adulti coinvolti tende a costruire, spesso inconsapevolmente, effettive categorie di persone che modellano aprioristicamente gli atteggiamenti enfatizzando disinteresse, svalutazione o, nei casi più estremi, alla discriminazione aperta. In questo quadro, il modo in cui il bambino NAI viene visto è profondamente influenzato dalla rappresentazione che l’adulto costruisce su di lui che spesso è legata al concetto di: straniero, persona fragile, problematico, o, al contrario, risorsa, soggetto portatore di valore.

Grazie a questa disposizione verso un gruppo di persone, alcuni insegnanti sviluppano una disposizione fortemente empatica, che non si limita a riconoscere le difficoltà linguistiche o scolastiche, ma include la sofferenza legata allo sradicamento e alla complessità dell’esperienza migratoria. È una sensibilità che si esprime nella capacità di cogliere la profondità emotiva dei bambini, il loro desiderio di essere accolti senza rinunciare alla propria identità: *“Perché è brutta! Tu li togli dal contesto dove vivono... che a loro piace la Cina, eh! Perché loro ti parlano benissimo della Cina: ma tu vuoi tornare in Cina? Sì maestra io vorrei tornare in Cina! Quindi sradicati e portati... cioè”* (FG Insegnanti 3). Dove prevale questa postura, il contesto scolastico si può trasformare in un ambiente percepito come sicuro, capace di generare fiducia e motivazione. Lo ricorda con forza un insegnante, sottolineando come la costruzione della relazione sia la base imprescindibile dell’accoglienza:

“Assolutamente! È così, è così. Il bambino deve sentire che quell’ambiente per lui è sano, ok? È un ambiente sicuro e sereno. [...] Dove viene capito, viene compreso, viene visto in tutte le sue abilità e

in tutti i suoi bisogni. Viene proprio visto, viene accolto. E questa è la cosa fondamentale, principale!

Se tu non vai a creare questo, l'impalcatura cade! Crolla tutto!” (Int. Insegnante 1)

Ci sono però situazioni dove prevale un atteggiamento selettivo, in cui si sceglie di investire solo su chi sembra in grado di seguire i ritmi della classe, lasciando indietro chi invece fatica di più. Questa logica produce una gerarchizzazione implicita degli alunni, in cui il NAI spesso finisce per occupare le posizioni più basse, percepito come troppo distante, troppo complicato, troppo oneroso. Come rivela l'osservazione di una facilitatrice di una classe in cui aveva affiancato l'insegnante curriculare“(in quella classe NDR) Si lavorava per 4-5 alunni che seguivano, tutti gli altri... boh... copiavano! Cioè non tutti gli altri però comunque...” (Int. Faci. junior 1). Una maestra invece lo ammette direttamente: *“anche lei dice: 'io in questa classe lavoro con 5'. La maestra dimostra comunque di non sapere bene chi sono i bambini NAI (che risultano essere due) e di non sapere bene le storie di queste persone.”* (Diario, 07/12/2023)

In altri casi ancora, la mancanza di strumenti, di tempo o di una disposizione adeguata porta a una gestione puramente funzionale della presenza dei NAI. Le attività diventano meri riempitivi, i compiti assegnati non sono finalizzati all'apprendimento ma a occupare il tempo e l'assenza di feedback restituisce ai bambini l'impressione di essere invisibili, marginali, privi di valore. Come in questo episodio in cui la maestra assegna un compito ad un NAI e *“Torna solo dopo una ventina di minuti, in cui il bambino si autogestisce il compito. [...] Quando torna la maestra sceglie dei colori e fa colorare le cornicette. Non dice nulla riguardo alle M fatte (non dà feedback se va bene oppure no), sembra che si tratti proprio di un'attività riempitiva per passare il tempo.”* La lezione continua: *“Finisce la ricreazione ed entra la maestra di inglese, L. viene lasciato un po' a sé, confabula un po' con la bambina e decide di continuare a fare le M, visto che aveva già finito anche le cornicette. La lezione va avanti, la maestra non considera proprio M., visto che c'è la compresenza e dovrebbe quindi essere la maestra di matematica a occuparsene.”* (Diario, 30/05/2024)

Il quadro si fa ancora più critico quando emergono episodi di discriminazione sottile o manifesta, dove il bambino straniero diventa bersaglio di sanzioni sproporzionate, di ironie, di vere e proprie umiliazioni, costruite spesso a partire dalla sua fragilità linguistica o dalle sue difficoltà. Come in questo episodio in cui la maestra si dimostra palesemente ostile *“Noto che il bambino nigeriano, viene ripreso in continuazione nonostante sia uno dei più bravi della classe. La maestra non è mai contenta né d'accordo con quello che fa. Lui dice che non ci vede e lei dice: risolvi il problema da solo. Poi prende e gli sposta il banco davanti alla cattedra.”* (Diario, 24/01/2024) Oppure le difficoltà del NAI diventano oggetto di scherno, come in questa osservazione in cui *“la maestra riprende una bambina cinese facendo il verso ad una parola che ha detto in italiano con la 'l' al posto della 'r'.”* (Diario, 12/01/2024)

Ci sono poi forme di negligenza ancora più radicali, in cui i bisogni di base vengono ignorati e i bambini restano per ore senza compiti significativi come in questo episodio in cui il bambino NAI non trova il libro di testo *“Alla fine si capisce che lo ha perso a casa. Il bambino rimarrà senza fare nulla tutto il tempo, nessuno gli dice di guardare nel libro degli altri. Starà seduto senza parlare, giocando con la colla, col capo sul banco”* (Diario, 26/01/2024). O senza che qualcuno si attivi per segnalare situazioni familiari problematiche, come nel caso di L. un bambino che sembra estremamente sofferente e problematico e per il quale non è stata fatta *“una segnalazione ai servizi sociosanitari. Sembra che lui stia da solo a casa, decida quando uscire e quando tornare”* (Diario, 26/09/2023).

In controtendenza, non mancano esperienze virtuose, dove la relazione educativa si costruisce con curiosità e disponibilità. Una maestra, ad esempio, ha scelto di frequentare un corso base di cinese per avvicinarsi ai suoi studenti non solo sul piano linguistico ma anche su quello affettivo: *“La maestra mi riferisce di aver iniziato un corso base di cinese perché i bambini NAI e soprattutto i bambini di prima quando piangono è importante capire perché piangono”* (Diario, 12/01/2024). Allo stesso modo, le narrazioni degli ex studenti restituiscono con estrema chiarezza quanto faccia la differenza incontrare adulti capaci di cura, prossimità e attenzione.

“Alle elementari non avevo dei problemi perché le maestre mi hanno aiutato tanto! Sì, mi hanno aiutato tanto. E anche alle vacanze mi ricordavo che mi portano... e la maestra mi portava in biblioteca, mi consigliava di leggere libri o guardare film italiani. E poi infatti non mi sembra che ho avuto dei periodi difficili rispetto agli amici cinesi che sono venuti molto in ritardo di me.” (Int. Stu. 1 - cinese)

5.1.2-Verso le singole persone

La disposizione verso i NAI non riguarda soltanto gli insegnanti, ma si intreccia in modo decisivo con l'azione delle famiglie. Queste ultime emergono spesso come attori centrali, capaci di esercitare una presenza educativa forte, intenzionale e determinata. In controtendenza rispetto a una narrazione pubblica che tende a descrivere i genitori migranti come assenti o poco coinvolti, la ricerca restituisce un quadro molto più complesso, dove le famiglie appaiono impegnate e attente, talvolta in forme che sorprendono gli stessi insegnanti. Si tratta di genitori che non solo partecipano, ma che si fanno carico con grande attenzione di tutto ciò che riguarda la vita scolastica dei figli, rispondendo prontamente alle richieste e costruendo un ponte tra casa e scuola, con un impegno che in alcuni casi appare addirittura superiore rispetto alle aspettative del contesto scolastico. Come in questo caso in cui *“La maestra mi dice che i genitori sono molto presenti e attenti, che da venerdì a sabato gli hanno comprato tutto il materiale che le insegnanti avevano richiesto in un messaggio. [...] L'insegnante mi dice che loro erano già a conoscenza del suo arrivo da novembre, quando il padre si era presentato a scuola. Tant'è che avevano fatto anche la maglietta per lui a novembre”* (Diario, scuola, 12/01/2024),

Alcune storie restituiscono con forza la capacità dei genitori di agire scelte educative nette per contrastare le derive problematiche. In questi casi, il ruolo genitoriale diventa un potente fattore di riscatto, capace di trasformare radicalmente l'atteggiamento e il percorso scolastico del bambino. Come nel caso che mi viene raccontato nel FG

“La mamma ha fatto bene, perché... è stata una donna molto in gamba, perché ha capito che lui faceva il furbetto in casa. [...] Gli fa le ripetizioni, il bimbo è cambiato completamente! È maturato perché lei ha detto: non deve andare in fabbrica come il suo babbo, lui deve studiare! [...] È stata molto brava! E il bimbo è completamente cambiato!” (FG Insegnanti 1)

Questi dati mettono in mostra che la disponibilità, la cura e la progettualità educativa dei genitori stranieri sono spesso molto alte e si scontrano più con le rigidità o le carenze del sistema scuola che non con una loro presunta disattenzione. Ciò che emerge è la forza delle biografie familiari, dove il desiderio di riscatto e il progetto migratorio diventano strumenti educativi potenti, orientati a costruire per i figli opportunità che i genitori non hanno avuto. Una spinta che genera, a volte, percorsi virtuosi e sorprendenti, ma che, altrettanto spesso, si scontra con un sistema scolastico che non sempre è in grado di riconoscere e valorizzare questo patrimonio relazionale, affettivo ed educativo.

5.1.3 – Verso un tema o un argomento (es. lingua), un aspetto

Quando si osserva il funzionamento delle scuole nel rapporto con i NAI, emerge con forza quanto la disposizione degli adulti non si rivolga soltanto alle persone ma anche agli aspetti specifici del percorso educativo: la lingua, l'apprendimento, la valorizzazione delle competenze, l'investimento su alcune aree piuttosto che su altre. In altre parole, l'attenzione o la disattenzione si distribuiscono anche verso che cosa conta, verso quali aspetti della crescita e dell'apprendimento sono considerati rilevanti o secondari.

Alcune famiglie, ad esempio, investono fortemente sull'educazione, ma con una precisa gerarchia di priorità. La scuola italiana, in questi casi, appare come uno sfondo marginale, mentre maggiore centralità viene attribuita ad altri percorsi ritenuti più funzionali o prestigiosi. È quanto accade in particolare nelle comunità cinesi, dove la frequenza alle scuole del sabato o della domenica, focalizzate su matematica e inglese, diventa il perno identitario del progetto educativo. In questo schema, la scuola italiana è percepita come un obbligo formale più che come un vero luogo di formazione:

“Infatti poi questi bambini, sabato e domenica, o anche durante la settimana... scuola cinese! Ci tengono tanto, i genitori, che sappiano l'inglese, la matematica... almeno io insegno matematica, i genitori, quando parli con i genitori, dicono che i bambini sono bravi in matematica, dicono: è per forza, vanno a scuola cinese! Quindi, secondo me, la scuola italiana non viene proprio considerata!” (FG Insegnanti 2)

Questa disposizione selettiva verso alcuni ambiti plasma direttamente il percorso dei bambini. Non sorprende, infatti, che dentro gruppi di studenti con lo stesso background emergano differenze enormi nei livelli di competenza, a seconda di quanto le famiglie attribuiscono valore all'apprendimento della lingua italiana o, al contrario, lo percepiscano come secondario. In alcuni casi si arriva persino ad una esplicita svalutazione della necessità di imparare l'italiano, come se fosse un sapere accessorio, da rimandare eventualmente al momento in cui il bambino, da adulto, deciderà se e quanto integrarsi nel contesto locale.

“Lei mi dice che questi 12 bambini cinesi hanno fatto tutto il percorso insieme dall'anno scorso, che però alcuni sono molto avanti e altri molto indietro. Le chiedo secondo lei che cosa porta a questo, lei mi risponde: l'ambiente familiare. Mi fa l'esempio di un bambino che è molto indietro e che, a colloquio con il padre, riportandogli le sue difficoltà, dice: ‘quando sarà grande e vorrà parlare al bar imparerà l'italiano’. Mi dice questa frase per farmi capire come molti cinesi non abbiano a cuore l'insegnamento dell'italiano.” (Diario, scuola, 04/06/2024)

Anche all'interno della scuola, la disposizione verso la lingua come oggetto di valore non è sempre condivisa tra gli insegnanti. Emergono tensioni, contraddizioni, disallineamenti su cosa sia giusto, utile o adeguato fare. A volte accade che si concedano pratiche eccezionali, come scrivere i compiti in cinese, che però suscitano perplessità tra i docenti stessi, segno di un quadro pedagogico tutt'altro che omogeneo. Interessante, ad esempio è questo frammento etnografico in cui:

“nel momento in cui scrivono i compiti c'è un dibattito tra l'insegnante di matematica e quella d'italiano che le dava il cambio sul se dovesse o no scrivere i compiti in cinese. Alla maestra d'italiano sembra una cosa strana e forse non era tanto d'accordo. La maestra L. ha fatto capire a voce alta, a lei e forse ai bambini, che quella era un'occasione particolare e che normalmente non era mai fatto.” (Diario, scuola, 12/01/2024)

Non è un caso, allora, che il ruolo della leadership scolastica diventi determinante nel dare coerenza, direzione e senso alle pratiche educative. La presenza di una dirigente che assume una posizione chiara e guida il lavoro degli insegnanti, anche nel rapporto con le famiglie, non solo produce sicurezza organizzativa ma diventa essa stessa una forma di formazione sul campo, capace di trasformare la disposizione degli adulti e la qualità delle scelte educative. *“Avere una dirigente che ti dà delle direttive, secondo me è anche rassicurante, anche... formativo! È una formazione che tu fai sul campo, perché ti rassicura su certe cose, ti dà delle direttive su delle altre, ti aiuta nella gestione dei rapporti con i genitori.” (Int. Faci. Senior 2)*

5.1.4 – Nell'insegnamento

La disposizione dell'insegnante non si manifesta unicamente sul piano delle relazioni interpersonali, ma prende forma concreta dentro le pratiche didattiche quotidiane. È nell'atto stesso dell'insegnare che emergono posture più o meno aperte, più o meno disponibili a riconoscere l'errore (proprio e altrui)

come parte costitutiva del processo educativo. Quando si lavora con bambini NAI, questa dimensione diventa ancora più centrale: la pluralità linguistica e culturale mette continuamente alla prova la competenza, l'autorità e la sicurezza degli adulti, rendendo evidente quanto la didattica sia, in realtà, anche un campo di negoziazione simbolica. Ci sono insegnanti che accolgono questa complessità con leggerezza e intelligenza, rendendo l'errore uno spazio fertile di relazione, dove anche il maestro può imparare e mostrarsi vulnerabile senza perdere la propria autorevolezza. È il caso di chi, consapevolmente, si mette in gioco sul piano linguistico, provando a entrare nella lingua madre dei bambini, chiedendo aiuto, accettando le proprie imprecisioni e lasciando che siano proprio gli alunni a diventare maestri, anche solo per un momento. Come viene fuori da questo estratto di campo:

“Il maestro sta scrivendo l'intestazione della pagina. Lo schema è sempre 'Giorno' (in inglese), numero in cinese, poi stavolta ha messo il mese in cinese e il mese in albanese. Il maestro si fa aiutare dai bambini cinesi, sia per la pronuncia che per la scrittura del nuovo carattere. Pronuncia varie volte poi va da J. (il bambino cinese con difficoltà) e gli fa sentire la sua pronuncia. Lui lo guarda e ride.” (Diario, scuola, 25/01/2024)

Allo stesso modo, la scelta di avvicinarsi alla lingua dei bambini non è soltanto un atto strumentale per facilitare la comunicazione, ma diventa un gesto simbolico potente, che trasmette l'idea che le lingue degli alunni contano, hanno valore e possono entrare a pieno titolo nello spazio della scuola. Tuttavia, questa disposizione all'apertura non è universale. In alcuni casi, quando l'errore si manifesta nella relazione, viene percepito come una minaccia piuttosto che come un'opportunità. È il caso di chi non accoglie le correzioni da parte degli alunni, soprattutto se queste mettono in discussione la propria competenza linguistica o tecnologica. La reazione degli insegnanti alle correzioni degli studenti rivela con chiarezza la visione pedagogica sottostante: laddove la correzione viene riconosciuta, essa diventa occasione di apprendimento condiviso; laddove viene ignorata o sminuita, si consolida invece una gerarchia rigida, che rafforza l'idea di un sapere unidirezionale. Come in questo episodio in cui *“La maestra passa poi alla seconda attività alla LIM. La maestra viene corretta dalla bimba senegalese perché aveva detto la lavagna; a differenza del maestro di II, la maestra non loderà la bimba per averla corretta”* (Diario, scuola, 31/01/2024)

Questi episodi, apparentemente marginali, hanno in realtà un peso simbolico notevole. Accogliere i propri errori significa trasmettere un modello educativo in cui l'apprendimento è processo dinamico e reciproco, in cui tutti, adulti e bambini, possono contribuire. Al contrario, la chiusura difensiva rafforza l'idea che sbagliare sia un fallimento e che il ruolo dell'insegnante consista nel mantenere un sapere incontestabile. Allo stesso modo, ha forte impatto se il bambino NAI viene accolto come risorsa con cui costruire conoscenza o, al contrario, come soggetto da correggere e ricondurre entro i limiti di un sapere prestabilito.

Sottotema 5.2 INCOMPETENZA, SCARSA CURA - Incompetenza, impreparazione, poca attenzione, discriminazione e i loro effetti

Accanto ai casi di cura, attenzione e disponibilità emersi nei capitoli precedenti, esiste un'altra faccia della vita scolastica che riguarda da vicino le esperienze dei bambini NAI e delle loro famiglie: quella dell'incompetenza diffusa, della disorganizzazione, della superficialità e, più in generale, della scarsa cura con cui la scuola, troppo spesso, affronta la complessità dell'accoglienza: una trama sottile e costante che attraversa i contesti scolastici e che produce effetti materiali, simbolici ed emotivi molto concreti.

In molte scuole, ciò che appare con evidenza è una disorganizzazione strutturale, che si traduce in una continua incertezza operativa. Gli spazi non sono definiti, i compiti non sono chiari, le informazioni sui bambini si perdono o non circolano tra chi dovrebbe conoscerle. Questo genera smarrimento non solo tra chi osserva dall'esterno, ma soprattutto tra le famiglie e i bambini stessi, che si trovano immersi in un sistema che fatica a riconoscerli e a gestirli in modo competente. In questo estratto si vede in una scuola dove il personale sembra poco attento e disponibile. In uno dei primi casi mi annoto *“Entro a scuola e chiedo della vicepreside A., le custodi non sanno di preciso dov'è, si consultano e poi mi dicono di andare nel suo ufficio. Busso ma non c'è nessuno. Aspetto un po' ma non ci sono movimenti. Torno indietro e richiedo, le bidelle mi rispondono che 'allora è in classe'”* (Diario, scuola, 17/01/2024). Frequenterò la scuola per molte osservazioni ma tutta via una volta *“Arrivo alle Mascagni e trovo la solita impreparazione del personale, che va a cercare la vicepreside A. ovunque, quando io avevo già detto loro che dovevo andare nella classe di A.”* (Diario, scuola, 27/05/2024).

La disorganizzazione non riguarda soltanto la gestione degli spazi, ma tocca anche aspetti centrali del lavoro didattico. Succede che non ci siano registri, che i gruppi vengano gestiti in modo improvvisato, che le stanze non siano disponibili o che manchi persino la chiarezza su dove svolgere le attività. In un caso osservo che una maestra ha portato fuori un gruppo di studenti stranieri ma *“non ha un registro. Il gruppo è in un tavolo in una libreria in mezzo alla scuola, dall'altra parte c'è un'altra maestra con un bimbo. Mi dice che solitamente usa un'altra stanza con la lavagna ma che oggi era già impegnata.”* (Diario, scuola, 15/02/2024)

A questa improvvisazione si somma un meccanismo di deresponsabilizzazione che attraversa l'intero sistema. Gli insegnanti, le funzioni di coordinamento e la segreteria spesso non possiedono informazioni basilari sugli alunni: da quanto tempo sono in Italia, quali lingue parlano, quali scuole abbiano frequentato in precedenza. La responsabilità si disperdono tra i ruoli e sembrano non appartenere a nessuno. Come in questo caso in cui chiedo informazioni su una bambina NAI della classe: *“Chiedo alla maestra un po' di cose riguardo a S. La maestra non ne sa molto, mi dice però che i nuovi arrivi vengono scelti dalla dirigente”* (Diario, scuola, 27/05/2024). Oppure in un'altra occasione

“Parlo un attimo col maestro, un ragazzo giovane, un po’ sperduto, e mi dice che è arrivato ad ottobre quindi non sa bene chi sono i NAI (siamo a maggio). L’altro giorno mi avevano detto che c’era un’altra bambina cinese arrivata a settembre, ma lui non sa chi sia. Poi la identifico grazie alla funzione strumentale (che non appartiene alla classe)” (Diario, scuola, 02/05/2024).

In molti casi gli insegnanti non conoscono nemmeno elementi fondamentali sui loro stessi studenti: da quanto tempo sono arrivati, quali lingue parlano, se abbiano già frequentato altre scuole in Italia. Questo non è un dettaglio, ma un vuoto di senso e di professionalità che condiziona pesantemente la qualità del lavoro educativo. Come in questo caso

“C’è un confronto su L. perché la maestra R., che fa inglese, arte e italiano nella classe, sostiene che non era mai stato in Italia, mentre L. (funzione strumentale) sostiene di sì. Glielo chiedono ed effettivamente ha ragione L. Mi domando cosa sappia l’insegnante R. dell’alunno e di quanto sarebbe importante anche ai fini dell’impostare un giusto lavoro (cambia se in 4 mesi ha imparato benissimo l’italiano o se lo sapeva già e lo ha ripreso).” (Diario, scuola, 16/01/2024)

O come in questo episodio in cui *“Il maestro mi parla del bambino marocchino kosovaro, dice che non sa nulla della sua storia se non la nazionalità dei genitori e che viene da una scuola imprecisata del Lazio. Non ha documenti di passaggio o non li ha visti e non sa il motivo per cui sono qua” (Diario, scuola, 18/01/2024).*

Le falle nel sistema informativo non riguardano soltanto gli insegnanti ma anche gli uffici di segreteria, che spesso non trasmettono le informazioni necessarie, né si attivano per costruire un passaggio di consegne efficace e rispettoso. Come in questo episodio in cui una maestra:

“Mi dice che N1 è arrivata da poche settimane e che non hanno ricevuto nulla dalla segreteria di materiale pregresso. Inoltre, ai colloqui fatti con i genitori non avevano il mediatore. Mi dicono che i mediatori sono presenti solo nei colloqui ufficiali. Quindi loro usano Google Translate oppure i bambini come traduttori, mi dice, contenta, che ci sono dei bambini che parlano perfettamente le due lingue e che quindi sono perfetti per questo ruolo.” (Diario, scuola, 02/05/2024)

Una tendenza che viene confermata anche dai genitori come rilevo nel FG in cui un padre *“Mi dice che per la scuola lui aveva preparato un pacchetto di documenti ma che non si ricorda se la scuola li ha presi e usati oppure no” (FG Genitori).*

Un’ulteriore criticità riguarda la comunicazione con le famiglie. Ai genitori vengono fatti firmare documenti senza una reale verifica della comprensione, lasciandoli spesso nell’incertezza rispetto al significato e alle conseguenze di ciò che hanno sottoscritto. Come in un altro caso riportato da un padre nel FG *“Il genitore è anche molto interessato alle schede PDP. Dice che gli hanno fatto firmare dei moduli ma che non sa bene cosa fossero, forse erano moduli per i laboratori o per il rinforzo, ma sembra*

che non si trattasse di un PDP, anche se lui si sarebbe detto molto interessato ad avere un PDP per le figlie.” (FG Genitori)

Sottotema 5.3 Motivazione e vocazione

Il tema della motivazione e della vocazione rappresenta uno degli snodi più delicati per comprendere il funzionamento della scuola nei contesti di accoglienza. La presenza o l'assenza di motivazione negli adulti che abitano la scuola diventa, di fatto, uno degli snodi decisivi che condizionano il percorso dei bambini NAI: il loro essere visti o invisibili, accompagnati o parcheggiati, accolti o respinti.

Alcuni percorsi professionali raccontano di un desiderio profondo di contribuire, di dare un senso diverso al proprio lavoro, di mettersi a disposizione, non solo come fatto educativo, ma come scelta politica, esistenziale e valoriale. È il caso di chi sceglie di diventare facilitatore linguistico non come ripiego, ma come esito di una traiettoria di consapevolezza, di una riflessione su cosa significhi stare dalla parte giusta, dentro un mondo segnato dalle disuguaglianze.

“Ho deciso che volevo cambiare proprio tipo di lavoro, quindi volevo provare con l'insegnamento, insomma, volevo cercare più che altro di dare un contributo positivo, perché mi sembrava proprio di fare parte della parte sbagliata. [...] E quindi ho deciso di prendere quella [la certificazione L2] subito [...] e poi ho detto, vabbè, adesso, mentre che prendo la magistrale, provo a fare un po' di volontariato nelle cooperative, almeno comincio a imparare, perché ho detto, questo non è il lavoro mio.” (Int. Faci. Senior 1)

Accanto a queste scelte cariche di senso, convivono però percorsi professionali segnati da un'assenza quasi totale di motivazione, da una mancanza di vocazione che non resta confinata all'ambito privato ma si traduce quotidianamente in pratiche di negligenza, distacco, talvolta perfino violenza simbolica. In queste situazioni, l'assenza di interesse verso il lavoro educativo non è più solo una questione personale, ma diventa un problema sistemico, che si manifesta attraverso la cattiva gestione della relazione, la riproduzione di stereotipi, la rinuncia a qualsiasi forma di presa in carico.

“A. però mi dice che (quella dove voglio fare osservazione NDR) è la classe del maestro napoletano un po' ostico, quello che l'altro giorno è stato trascinato via a forza dalla classe dall'insegnante perché dice cose sconvenienti. Angela mi fa capire che non è assolutamente contenta di lui e che però è sollevata che si trasferisce a Napoli. Come succede spesso, questo insegnante invece di essere sospeso per negligenza o allontanato, viene trasferito, ottenendo quello che vuole. Chissà se dietro c'è lo zampino della scuola che se ne vuole disfare.” (Diario, scuola, 04/06/2024)

A questa forma estrema si affiancano modalità più sottili ma altrettanto problematiche di disimpegno. Si tratta di pratiche che riducono la presenza dei bambini a una gestione passiva, dove l'intervento educativo si traduce in “parcheggio” o in meri riempitivi didattici, senza alcuna intenzionalità formativa. Anche in assenza di intenzioni apertamente negative, la mancanza di strumenti e soprattutto l'assenza di una vocazione autentica portano a scelte che minano la qualità dell'esperienza scolastica dei NAI.

“Tornando sulla parte relazionale, magari parcheggiarlo lì! (ride) Nel senso, proprio figurativamente, il bambino o la bambina viene messa lì perché non c'è magari... la delicatezza di capire... della serie: forse se sta qui e ascolta qualcosa impara. Però poi comunque entra tutto in gioco un aspetto psicologico che è difficile imparare sotto questo punto di vista. [...] A volte volendo fare bene facevano male. Per esempio, ad alcuni studenti NAI, magari di quinta elementare, venivano dati testi di prima elementare! [...] E lì vedevo negli studenti una reazione che andava dalla rabbia alla frustrazione più che altro.” (Int. Faci. Senior 3)

una parte, insegnanti e facilitatori che vivono il proprio ruolo come scelta consapevole, che si formano e che costruiscono la loro professionalità intorno alla relazione educativa e al valore dell'accoglienza. Dall'altra, figure che occupano ruoli educativi senza alcun reale investimento, il cui disinteresse si traduce in danno diretto per i bambini che più avrebbero bisogno di supporto. Tra queste due polarità si muove una vasta zona intermedia, fatta di buone intenzioni ma di pratiche disorganizzate, di professionisti che cercano di fare del loro meglio in un sistema che offre scarso sostegno alla costruzione della motivazione. In questa area grigia, il rischio è che la disponibilità individuale rimanga l'unico argine, trasformando la motivazione in un fattore casuale, legato all'incontro fortuito con adulti più o meno vocati.

Sottotema 5.4 BUONISMO – L'impatto del buonismo e delle credenze legate ad esso

Dentro la complessità dei percorsi educativi rivolti ai bambini NAI, si apre uno spazio ambiguo e poco analizzato, fatto di buone intenzioni che, però, rischiano di produrre effetti opposti a quelli desiderati. Una postura che nasce dal desiderio di accogliere, di non creare traumi, di mantenere sempre un clima sereno e leggero, ma che finisce spesso per tradursi in una sostanziale rinuncia a esercitare il ruolo educativo nella sua pienezza, soprattutto sul piano della gestione del comportamento, dei confini e delle regole. La logica sottesa è quella secondo cui, in presenza di bambini fragili, nuovi arrivati o percepiti come portatori di vulnerabilità, si debbano sospendere le regole, ammorbidire qualsiasi richiesta, privilegiare il gioco, il divertimento, le attività creative e leggere, a scapito di qualsiasi dimensione normativa o di rigore. Questo atteggiamento genera però effetti molto concreti e visibili dentro la dinamica delle classi e dei laboratori.

Emergono contesti in cui l'atmosfera diventa sì rilassata e serena, ma dove progressivamente il controllo del gruppo si dissolve. I bambini cominciano ad alzare la voce, a occupare lo spazio in modo caotico, a prendersi libertà crescenti che non sono più soltanto espressione di benessere, ma segnali evidenti di una perdita di tenuta del setting educativo. Come viene documentato da questo estratto:

“L'attenzione diminuisce, i bambini iniziano a prendersi più libertà. Cosa positiva: ridono e scherzano, cosa negativa, è molto più difficile far fare loro le attività. Tagliano le parti del bambolotto, poi F. (il facilitatore) va alla lavagna e inizia a disegnarsi, appena Nora lo vede inizia a ridere. F. inizia ad alzare il tono della voce a livelli per me quasi disturbanti, N. inizia a giocare a nascondersi dietro

la lavagna. F. cerca di fare le parti del corpo. Me le fa tradurre con Google Translate anche se non ce ne sarebbe bisogno: il mio cellulare quasi non si sente rispetto al suo tono di voce. Cerca di fare un gioco facendo indovinare le parti del corpo. In quel momento il caos prevale ma i bambini ridono e scherzano ma non fanno quello che gli viene chiesto.” (Diario, scuola, 08/12/2023)

Non è raro osservare come alcune figure adulte si trovino letteralmente senza strumenti per gestire questi momenti. L'impossibilità di usare la leva del richiamo, del ripristino dell'ordine, dell'esercizio di un'autorevolezza educativa, è percepita come un vincolo, quasi come una regola non scritta del lavoro con i NAI, soprattutto nel gruppo dei facilitatori: “non ci si può arrabbiare”, “non si può irrigidirsi”, “non si devono creare conflitti”. Questo però lascia spazio a dinamiche dove il gruppo facilmente deraglia, i confini sfumano, il contenitore educativo si svuota della sua funzione. Come in questo episodio

“La facilitatrice mi dice che K. è parecchio agitata. In seguito, in conclusione, mi parlerà delle difficoltà di fare un laboratorio di una sola settimana in cui non si può ‘arrabbiarsi’ o irrigidirsi troppo, perché non hai tempo di recuperare. Le relazioni avrebbero bisogno di più tempo per poter creare un sentimento di fiducia. Quindi in questo modo i bambini travalicano spesso e il facilitatore si sente senza strumenti. Questo discorso partiva dalla fatica che faceva nel riportare i bambini nelle classi e fare loro rispettare la coda e le regole di comportamento durante gli spostamenti. Mi dice che di solito faceva proprio un lavoro sulla fila ma che in questo laboratorio non c'è tempo. La sua tattica (assolutamente lodevole) è quella di fermarsi e richiamare i bambini che si affrettano tutte le volte che lo fanno, senza preoccuparsi di quanto tempo ci mettono.” (Diario, sett. accoglienza 29/09/2023)

Quando la gestione del gruppo viene affidata solo al clima giocoso o alle attività leggere, senza una cornice chiara di confini, il rischio è che il divertimento stesso si trasformi in un dispositivo disfunzionale. I bambini, intuitivamente, percepiscono l'assenza del limite e occupano quello spazio: si alzano, si muovono, si distraggono, iniziano a mettere in atto comportamenti che sarebbero impensabili nel contesto della classe ordinaria, dove la struttura è più rigida. Come in questo episodio:

“La classe inizia a perdersi, la facilitatrice usa ritmi molto blandi ed è molto permissiva. In questo modo i bambini prendono il largo e si permettono sempre più infrazioni alle regole, capiscono che appena finiscono possono alzarsi e andare alla lavagna. Il disegno alla lavagna diventa l'attrazione del momento. Iniziano i primi screzi, soprattutto con Y., che sembra assolutamente non integrato col gruppo visto che è l'unico che non è sinofono.” (Diario, sett. accoglienza, 02/10/2023)

Questa dinamica non riguarda solo i facilitatori linguistici, ma si estende a tutte quelle figure percepite dai bambini come “esterne” al contesto classe: l'insegnante di religione, l'esperto di motoria, l'educatore del laboratorio. I bambini, in modo molto lucido, costruiscono un doppio codice comportamentale: da una parte quello della classe, più normato e rigido; dall'altra quello delle attività laboratoriali, percepite come uno spazio privo di regole.

“Noi ne abbiamo parlato con le maestre del plesso in cui vado io a fare facilitazione, perché loro hanno riscontrato la stessa problematica. Cioè, questi bambini hanno questo cambiamento di

atteggiamento con me, magari anche solo più esuberanti eh! Non è detto che si sfoci proprio nel caos! Però, comunque, cambiano completamente l'atteggiamento con me, con l'insegnante di religione, con l'esperto di motoria, con tutti quegli esperti che vanno a fare attività laboratoriali e che non sono interni nella scuola... e ci siamo confrontate proprio sul tema, perché loro cercavano... hanno fatto anche un lavoro proprio in classe con i bambini, cercando di fargli capire che sono sempre classi, sono sempre maestro, maestra, e che quindi loro dovrebbero cercare di non cambiare completamente atteggiamento... cioè, tenere un contegno! In classe bravissimi, composti, attenti, si alza la mano, vengono facilitazione, vanno a fare motoria, e si scatena il caos... non sempre però...”
(Int. Faci. Mediatrice)

Non è raro che, di fronte al superamento dei limiti, ci sia chi non solo non interviene, ma legittima implicitamente quei comportamenti, non leggendo più il segnale del bisogno di contenimento che il gruppo sta esprimendo. Così, il rischio è che alcuni bambini vengano completamente trascurati, mentre altri occupano prepotentemente lo spazio, senza che questo venga più governato come spazio educativo.

“Io in questo momento avrei fatto un momento di ripresa di serietà perché mi è sembrato il punto in cui i bambini sembravano travalicare il limite della lezione permettendosi comportamenti che non avevano mai tenuto. La facilitatrice invece sembra non notare la cosa o comunque sembra che le vadano bene questi comportamenti. Continua con la sua attività trascurando qualcuno (l.) mettendo al centro altri tipo H. e E.” (Diario, sett. Accoglienza, 27/09/2023)

Quando il buonismo si sostituisce alla responsabilità educativa, si perde la sua funzione trasformativa. Il laboratorio in particolare diventa uno spazio che offre sì un sollievo momentaneo, ma che non costruisce apprendimento, non consolida competenze, non restituisce ai bambini quella sensazione fondamentale di essere dentro un ambiente sicuro, prevedibile, dove esistono confini chiari, relazioni affidabili e un senso condiviso di che cosa significhi stare insieme.

Sottotema 5.5 LENTI CULTURALI - tipo di sguardo e suo effetto di come si guarda

5.5.1 – Nell’osservazione, interpretazione e valutazione

Il modo in cui gli insegnanti osservano, interpretano e valutano gli alunni si costruisce dentro un sistema di credenze, aspettative, rappresentazioni e filtri culturali che influenzano profondamente la percezione del bambino e, di conseguenza, la sua esperienza scolastica. L’osservazione non fotografa ciò che è, ma restituisce ciò che si è in grado, o disposti, a vedere.

Una delle prime distorsioni che emerge è la tendenza a sovrastimare o sottostimare le competenze dei bambini, soprattutto quando si tratta di NAI. Non è raro che gli insegnanti leggano la realtà attraverso griglie interpretative imprecise, che semplificano, stereotipano, o addirittura invisibilizzano alcune capacità. È il caso di chi attribuisce automaticamente difficoltà a “quelli che non sono italiani”, salvo poi stupirsi quando una semplice osservazione contraddice queste convinzioni. Come in questo

episodio *“La maestra si avvicina e mi dice che ormai quasi tutti leggono e scrivono, tranne tre bambini stranieri. Al che io le faccio notare che una bambina ha avuto difficoltà a leggere la parola ‘bicicletta’. L. è colpita da questa osservazione (la riporterà anche all’altra maestra)”* (Diario, scuola, 07/12/2023). Simili processi di generalizzazione portano a costruire narrazioni stereotipate che finiscono per oscurare la realtà. È il caso della convinzione diffusa che i bambini cinesi arrivino senza competenze in inglese, quando l’osservazione diretta restituisce una scena completamente diversa, con l’inglese utilizzato come risorsa compensativa tra pari: *“Mi dice che i NAI cinesi arrivano senza sapere l’inglese (cosa che aiuta sicuramente nella lettoscrittura). Questa cosa ho verificato essere non vera, perché G. e anche gli altri NAI utilizzavano le lettere in inglese per aiutarsi a scrivere tra di loro”* (Diario, scuola, 15/02/2024). Un altro filtro osservativo particolarmente pervasivo è l’attribuzione di tratti di immaturità ai bambini NAI, come se l’essere “bambino” fosse in sé un difetto o una difficoltà. È una lettura che confonde il naturale sviluppo evolutivo con un presunto ritardo legato alla condizione linguistica o migratoria. *“l’ho sentito dire varie volte: ‘Eh ma perché è piccolino, è infantile.’ È un bambino! Voglio dire, è ovvio che è infantile! [...] Non vuol dire che non capirà l’italiano, capito?”* (Int. Faci. junior 1).

Lo sguardo interpretativo, quando non è sufficientemente attrezzato, cade facilmente in errori di attribuzione. Alcuni comportamenti vengono letti come prova di comprensione linguistica, anche quando si tratta semplicemente di mimica, gesti, aiuti reciproci o risposte approssimative.

“Quando torna con il falso attestato la maestra va direttamente dalla bambina, non prova neanche a parlare con L. e le chiede di spiegare che ci deve mettere il nome. [...] La maestra di inglese attribuisce questo al fatto che comprenda o l’inglese o l’italiano e la usa come prova per dire che L. comprende ma non produce oralmente. Io non sono sicuro che abbia capito il comando, ma che sia piuttosto stato un misto di indicazioni gestuali e di aiuto della bambina.” (Diario, scuola, 30/05/2024)

In altri casi, il bias percettivo porta gli insegnanti a sottovalutare le competenze degli alunni, rimanendo ancorati all’idea che “i bambini non sanno” o “non possono capire”, fino a quando la realtà li costringe a ricredersi.

“La maestra è preoccupata perché deve far loro compilare la scheda di gradimento. Non sa come fargliela passare perché crede che i bambini non sappiano il cinese. Si mette a preparare le schede a tutti, poi le somministra e i bambini cinesi capiscono abbastanza bene, tanto che la scheda viene compilata velocemente.” (Diario, scuola, 02/10/2023)

O come in questo caso:

“La maestra dice che il bambino NAI non può fare inglese perché copia ‘matematicamente’ dalla lavagna senza capire quello che fa. Mi stupisco e anche guardando il suo quaderno non mi sembra un bambino che non sappia scrivere le lettere. Perché anche copiando, le copia troppo veloce e bene. La maestra mi fa vedere il quaderno di scienze dove mi dice che si concentra sul lessico della

materia, guardo ed effettivamente ci sono molti disegni e poche parole, ma comunque troppo distanti dal lessico della comunicazione di base di cui avrebbe bisogno.” (Diario, scuola, 12/01/2024)

La valutazione viene quinta distorta sia perché filtrata da idee e pregiudizi sia perché gli obiettivi non sono chiari come in questo caso: *“H ha capito che deve copiare le parole dal compagno e inizia a farlo in autonomia. La maestra guarda il libretto [...] e si emoziona pensando che l’avesse fatto da solo, poi capisce che l’ha copiato. Cosa che a me sembrava un buon traguardo e un segnale di autonomia a una settimana dall’arrivo, ma per lei non sembra nulla”* (Diario, scuola, 12/01/2024). Anche le valutazioni più formali, come le prove standardizzate, non sono immuni da queste distorsioni. Si celebrano i buoni punteggi nella lettura meccanica, ma si ignora che la comprensione reale del testo è completamente assente, come se l’abilità tecnica bastasse a garantire un reale apprendimento.

“La maestra mi parla delle prove MT. Mi dice che è stata sorpresa dai risultati di tre bambini cinesi. Dice che non capiscono quello che leggono ma lo leggono bene. Mi faccio delle domande su cosa stanno imparando: sembra che ci sia molta attenzione al lavoro di ricopiatura, quasi meccanico, e poco ad un lavoro di comprensione dell’input.” (Diario, scuola, 23/01/2024)

Non meno rilevante è l’interpretazione dei comportamenti, dove elementi culturali profondi entrano in gioco e producono incomprensioni significative. I gesti, le modalità espressive, le posture corporee vengono letti attraverso codici occidentali e scolastici che trasformano la comunicazione in esuberanza, maleducazione o disordine, quando in realtà si tratta semplicemente di differenze culturali nell’uso del corpo e dello spazio. *“Il bambino senegalese ha i gesti molto accentuali, sono simili a quelli dei ragazzi senegalesi che conosco. Questi gesti però vengono interpretati male nella scuola, come esuberanza e confusione. M. invece mi sembra un bambino molto intelligente e sensibile.”* (Diario, scuola, 06/02/2024)

5.5.2 – Nella didattica

Il modo in cui gli insegnanti costruiscono la didattica per i NAI è profondamente plasmato dalle lenti culturali, dalle credenze e dalle rappresentazioni che orientano lo sguardo educativo, sedimentandosi dentro le scelte didattiche concrete: quali materiali proporre, quali obiettivi fissare, cosa si ritiene adeguato, cosa si dà per scontato e cosa invece viene considerato troppo difficile o, al contrario, sorprendentemente facile.

Uno degli aspetti più evidenti riguarda lo statuto linguistico e culturale come criterio implicito di prestigio o marginalità. Alcune lingue vengono valorizzate, altre sistematicamente ignorate. L’inglese, ad esempio, diventa un capitale simbolico che legittima e distingue, producendo gerarchie tra gli alunni.

“In questa classe ci sono due ‘NAI’ non NAI, un bambino di colore, trasferito da un’altra scuola a Prato. Un bambino bravo un po’ indietro data la sua ‘tragica’ situazione familiare e L., il bambino NAI arrivato quest’anno (che ho avuto anche al laboratorio accoglienza), che è stato un anno in

Inghilterra. L. è l'amore della maestra, che adora la sua pronuncia. Le sue frasi in inglese le fa ripetere più volte e le loda sempre con grandi parole e con grandi gesti. Dice alla classe: 'Dovete ascoltare L. dato che abbiamo la fortuna di avere questo grande talento.' Effettivamente la pronuncia in inglese di L. è bellissima, in puro stile british, però ad esempio non sa cosa vuol dire 'felt-tip pen'. Questa grande ammirazione e lode la maestra ce l'ha solo per lui che ha la lingua inglese. Nessuna lode per chi sa bene il cinese o l'albanese. La lingua del bambino lo pone in uno stato di superiorità nella classe, perché la sua lingua è più prestigiosa delle altre." (Diario, scuola, 06/02/2024)

Accanto a queste dinamiche di prestigio, si muove il tema dello sguardo legittimante, che si traduce in modo tangibile nelle pratiche di classe. Quando l'insegnante non restituisce attenzione, non guarda, non intercetta l'intenzione comunicativa del bambino, finisce per bloccare la partecipazione, cristallizzandolo nel ruolo di soggetto silenzioso, invisibile, inetto.

"Chiede ai ragazzi le cose del fine settimana. Parlano un po' tutti. Il bambino NAI alza la mano dopo un po' ma la maestra non lo guarda, questo lo frena per molto a rialzare la mano. Da questa dinamica mi viene fuori una riflessione: lo sguardo della maestra è uno sguardo legittimatore dell'agire. Se la maestra non ti guarda durante l'attività normale, ti viene poca voglia di intervenire e ti senti forse trattato diversamente. Lo sguardo viene dato spesso a chi ci si aspetta possa rispondere. Non dandolo, non si accetta l'imprevisto o lo sforzo. Non dare lo sguardo significa non riconoscere lo studente, quindi è una delle più forti forme di discriminazione. Questa cosa degli interventi dei NAI non visti mi è successa più volte." (Diario, scuola, 27/05/2024)

Dentro questo quadro, le aspettative didattiche risultano spesso scollegate dai reali bisogni linguistici e cognitivi dei NAI. Gli insegnanti costruiscono attività che rispondono più a una loro rappresentazione dell'allievo ideale che non al bambino reale che hanno di fronte. Questo genera scelte paradossali: da un lato materiali e obiettivi eccessivamente complessi, dall'altro attività banalizzate che rischiano di infantilizzare i percorsi.

"La maestra d'italiano ha preparato delle schede con le sillabe. Questo dimostra che danno per scontato tutto il lavoro di prima e seconda sulle lettere e quindi un po' di competenza di scrittura le ha. Le schede hanno termini molto difficili e distanti dal bisogno comunicativo. Ci sono animali come sogliola o mammut. L'insegnante ritaglia e incolla nel quaderno blu di Y. le fotocopie e scrive sopra ogni immagine la parola in stampatello." (Diario, scuola, 12/01/2024)

O come in questo caso:

"La prima scheda che viene data loro è quella difficile che avevo visto prima. Ha parole molto difficili (tipo disinfetta, fascia...) e poi ha tre immagini e quattro frasi. Questa cosa mette in crisi anche me perché non c'è una corrispondenza biunivoca tra l'immagine e la frase. Risultato... tutti la sbagliano... Il NAI timido credo che mettesse a caso, senza capire. La maestra però controlla che sia stata fatta bene, lo controlla mentre gli altri fanno un'attività scritta su un'altra scheda, fa leggere le frasi (il NAI timido si vergogna e si rifiuta di leggere). Si accorge che l'hanno sbagliata tutti e dice: 'Pensavo che fosse tanto facile questa scheda, invece...'. Mi domando se in quel momento sta valutando di aver

scelto un'attività non in linea con il loro livello linguistico o se stia pensando che i bambini siano più indietro di quello che pensasse.” (Diario, scuola, 24/05/2024)

Interessante anche capire cosa si pensa sia inerente all'accoglienza come in questo episodio:

“Nel mentre la maestra di matematica mi fa vedere una scatola con dentro il materiale che lei definisce per ‘l'accoglienza’. Ci sono varie cose, tra cui dei numeri di legno, un mouse, un microscopio, dei solidi. Cose che io non avrei identificato per l'accoglienza ma per la disciplina.” (Diario, scuola, 12/01/2024)

Accanto a queste scelte, un'altra lente interpretativa pervasiva è quella che attribuisce il miglioramento a questioni di volontà individuale. Se un bambino progredisce, è perché “si impegna”; se rimane indietro, la colpa è della sua chiusura o della cultura di appartenenza. *“È una cosa che ci ha meravigliato sia a me che alla mia collega, perché hanno detto: ma vedi A. come è riuscita in poco tempo a parlare bene, a capire bene! Addirittura io con lei sono arrivata a fare anche l'articolo! Cosa che con alcuni bambini cinesi che sono qui da tre anni ho ancora difficoltà.”* (Int. Insegnante 3). La dicotomia tra chi “ce la fa” e chi “non ce la fa” diventa così una griglia che non tiene conto né della complessità del processo di apprendimento linguistico né dei fattori strutturali che lo condizionano. È una lettura individualizzante, che trasforma la fatica in colpa e il successo in merito personale, disconoscendo il ruolo dell'ambiente, delle pratiche, delle risorse, dei tempi.

5.5.3 – Nella sfera della salute (eventuali disturbi)

Quando le difficoltà scolastiche dei NAI emergono in modo più evidente e persistente, si attiva un complesso meccanismo di interpretazione che oscilla continuamente tra due poli: da un lato la lettura delle difficoltà come semplici questioni linguistiche o di adattamento al contesto; dall'altro la sospensione del dubbio e l'ipotesi che vi sia invece qualcosa di più strutturale, un possibile disturbo, una fragilità più profonda da indagare. È proprio questo confine, sfumato e ambiguo, che genera nelle insegnanti un forte senso di incertezza, che si traduce spesso in preoccupazione, tentennamenti, valutazioni non sempre lineari e, in alcuni casi, in veri e propri cortocircuiti diagnostici.

“La maestra sembra preoccupata perché non rispetta le regole e fa come gli pare. Io mi ricordo che già la volta scorsa si era quasi rifiutato di venire da noi a presentarci, poi una volta detto il nome era tornato via. Sembrano preoccupati per il suo comportamento. Mi dice: ‘Non si sa quando finisce la zona di comfort e inizia quella del disturbo!’” (Diario, scuola, 25/01/2024)

Il problema linguistico e quello cognitivo si intrecciano, si confondono e spesso restano indistinti agli occhi di chi osserva. E in questo intreccio, alcune caratteristiche come il silenzio, la timidezza, la scarsa partecipazione, possono facilmente essere sottovalutate, ignorate, oppure, all'opposto, sovrainterpretate come segnali di problematicità. Come in questo caso in cui la maestra *“Non dice nulla invece di E., che in realtà è il vero e proprio intruso visto che ha fatto tutto il percorso scolastico nella*

scuola e ancora non parla per niente. Sembra confermare la teoria che un carattere introverso viene meno attenzionato nei suoi bisogni ed eventuali valutazioni”(Diario, scuola, 27/09/2023).

Il ruolo delle insegnanti diventa centrale nel processo di intercettazione dei presunti disturbi. È uno sguardo che si autolegittima sull’esperienza quotidiana, sul tempo passato insieme ai bambini, sulla familiarità con le loro routine comportamentali e scolastiche.

“I: Come fate a capire se un bambino ha problemi che non siano soltanto di natura linguistica?

M5: Siamo insegnanti! (risate) Siamo preparate. All’esperienza!

M1: Si notano determinati atteggiamenti o comportamenti... perché il bambino comunque lo vediamo tutti i giorni! Io conosco più loro che i miei figli, sto più con loro che con i miei figli. Quindi so bene se quel bambino mi sorride, se fa la marachella, se è timido, se è triste...

M4: Se è triste!

M1: ... che è successo? Già da quello te ne accorgi.” (FG Insegnanti 3)

Questa postura porta a un processo di pre-diagnosi che spesso anticipa e condiziona la segnalazione formale. In alcuni casi è la scuola stessa ad accompagnare le famiglie nel percorso verso l’ASL, consapevole che, senza questo supporto, il passaggio non avverrebbe. Come raccontato in un FG “M6: *Ma infatti, nel nostro caso, il bimbo da certificare, la mia collega ha accompagnato la mamma a fare la visita all’ASL, perché altrimenti loro non sarebbero andati!*” (FG Insegnanti 3). Non sempre questo passaggio è lineare. Non mancano situazioni in cui le famiglie, per ragioni di stigma, di sfiducia o semplicemente per mancanza di comprensione del sistema, oppongono resistenze, non si presentano agli appuntamenti o ritardano il percorso. “*Solo alcuni bambini, mi dice la maestra, sono un pochino più indietro. Una bambina albanese che mi dice che si sono accorti di alcuni problemi e che vorrebbero far valutare, ma la madre si sta rifiutando di fare il colloquio con loro, ha disertato i colloqui e anche l’appuntamento individuale*” (Diario, scuola, 31/01/2024).

D’altra parte, ci sono anche casi in cui il sistema sembra incapace di accogliere la segnalazione, soprattutto quando il bambino manifesta competenze in alcuni ambiti, come la matematica, che “coprono” le difficoltà in altre aree, rendendo più difficile accedere alla certificazione. “*Mi parlano anche di un altro bambino che è bravissimo in matematica e che quindi, gli hanno detto, che sicuramente alla commissione non lo certificheranno, gli hanno detto che con ‘il foglio così non lo passano, dovrete rimandarlo ma con un altro foglio ex-novo senza i risultati della matematica’*” (Diario, scuola, 26/01/2024). La preoccupazione si mescola a bias culturali più o meno espliciti. Il fatto che il bambino sia cinese, ad esempio, diventa un elemento che pesa nella valutazione, quasi a suggerire che “se non è bravo” la questione diventi più problematica, più anomala, più degna di sospetto.

“Mi dice che è molto preoccupata per S., quella bambina che partecipa al laboratorio NAI. Lei non è NAI, è qua dalla prima, e lei sospetta dei disturbi. Mi dice che finché i problemi sono in italiano possono essere problemi di lingua ma se sono nella matematica allora lì c’è un problema. [...] A

spaventare la maestra oltre al fatto che non è brava a matematica è che non è brava a matematica ma è cinese.” (Diario, scuola, 31/01/2024)

Il tema del bilinguismo e della migrazione si incrocia costantemente con le difficoltà cognitive, rendendo il processo di diagnosi ancora più incerto. Il sospetto che le difficoltà siano solo linguistiche o solo legate all’inserimento si trascina per mesi, a volte anni, lasciando i bambini in una zona grigia. *“Lei mi dice che Mu., il bambino pakistano, non è NAI; ha fatto anche l’infanzia in Italia, però ha dei problemi. Mi dice che non sanno bene che cosa, quindi hanno aspettato perché ha il problema del bilinguismo e quindi non si può vedere subito, e che proprio di recente hanno ultimato tutti i documenti da dare al medico.” (Diario, scuola, 31/01/2024).*

Oppure si innescano dinamiche di sottovalutazione che portano a ignorare situazioni anche gravi.

“Quando facevo io la facilitazione il problema era contrario. Nelle scuole non facevano gli invii, ma su bambini che secondo me... era uno dei motivi che mi ha fatto andare in frustrazione. Perché sentivo di fare, ma non mi sentivo... Cioè, io non ce la faccio più. [...] C’erano bambini che non erano da laboratorio. [...] Per esempio questa bambina, pakistana, che parlava a casa, ma a scuola non aveva mai detto niente, neanche una parola in due anni di scuola, a nessun compagno. Cioè, cosa mi mandi in laboratorio? Ma il problema è un altro! [...] Non puoi lasciare che una bambina non dica una parola a nessuno, in nessuna lingua, per due anni a scuola. Non è una cosa su cui puoi rimandare.” (Int. Psico. riabilitatrice 1)

Nel loro insieme, queste testimonianze mostrano quanto sia fragile il confine tra normalità, difficoltà, disturbo e bisogno linguistico. Lo sguardo scolastico oscilla tra intuizioni, esperienza, bias culturali e carichi emotivi, generando un alto rischio di cortocircuiti diagnostici. In assenza di strumenti condivisi e di un dialogo costante con il sistema sanitario, i bambini restano intrappolati in una condizione di sospensione: né adeguatamente sostenuti né pienamente riconosciuti, in un limbo che rischia di produrre ingiustizie educative e percorsi inadeguati.

Tema 6 Troppo distanti per capirsi, troppo vicini per ignorarsi: il triangolo genitori, insegnanti, alunno

Sottotitolo: il triangolo genitori, insegnanti, alunno

Definizione

Il tema vuole portare in luce i problemi e le dinamiche che si innescano dall'incontro. Un incontro forzato, spesso non voluto o non cercato sul territorio che però non può essere eluso. È l'intreccio tra distanza percepita e necessità di interazione obbligata: scuola e famiglia, pur non comprendendosi, devono collaborare. Come visto precedentemente, in un territorio fratturato, la scuola spesso diventa l'unico momento dove le realtà devono incontrarsi e parlarsi. Ma cosa si dicono e cosa capiscono l'uno dell'altro? Il tema inquadra i tre soggetti principali, il genitore straniero, gli insegnanti e l'alunno/figlio in un triangolo di relazioni in cui a dominare è la distanza. Nel momento dell'incontro forzato che avviene nella o attraverso la scuola la distanza portata e agita dai vari soggetti provoca numerose conseguenze. Una distanza che ha varie cause (linguistiche, culturali o generazionali), ma può portare a stesse conseguenti dinamiche relazionali. A fare da padrone in questo sistema sono le etno-teorie parentali che ciascun soggetto implicitamente e inconsapevolmente ha e ritiene spesso scontate e naturali. Chi è il buon insegnante? Il buon figlio? Cosa deve fare un buon genitore? Sono tutte domande implicite che governano relazioni piene di incomprensioni e diffidenza.

Sottotemi e aree tematiche specifiche

6.1 I motivi della distanza: si analizza alcune differenze tipiche che alimentano la distanza: aver vissuto sistemi scolastici diversi, concepire in modo differente i ruoli genitoriali, i rapporti di lavoro e le dinamiche di genere, o avere visioni divergenti sui problemi di salute e di salute mentale.

6.2 Distanza (linguistico-culturale) che crea indifferenza, poca motivazione o conflitti: il secondo sottotema analizza gli effetti della distanza, che si traducono prevalentemente in tre esiti: indifferenza verso l'altro e il suo mondo, scarsa motivazione a comprenderlo e conflitti. Tali dinamiche si declinano a diversi livelli relazionali.

6.2.1 *Genitori-scuola:* la distanza tra le famiglie dei NAI e la scuola è ampia, con incomprensioni e conflitti che attraversano l'intera sfera educativa.

6.2.2 *Genitori-figli:* un'altra grande distanza è quella che spesso si trova tra generazioni. Genitori e figli non condividono gli stessi codici affettivi né le stesse modalità di espressione, con il rischio che i bisogni dei ragazzi restino inascoltati.

6.2.3 *Insegnanti-alunni:* gli insegnanti e gli alunni abituati a comportamenti diversi tendono a interpretare situazioni e azioni in modo diverso. Spesso, infatti, alcuni atteggiamenti derivati

dalla cultura possono dare fastidio all'insegnante, viceversa alcuni atteggiamenti degli insegnanti possono essere visti e vissuti con violenza.

6.2.4 Tra alunni: i NAI faticano a comprendere e farsi comprendere dai pari, non solo per barriere linguistiche, ma anche per esperienze di vita precedenti e percorsi migratori differenti. Spesso anche chi parla la stessa lingua non capisce proprio perché oltre alla distanza linguistica si tratta di una distanza dovuta all'esperienze vissute (precedente la migrazione e la migrazione stessa).

6.3 Distanza che crea diffidenza: quando manca una cornice culturale condivisa, la distanza vissuta nei quartieri si traduce in diffidenza reciproca. Ogni gesto può essere percepito come sospetto, mentre la scarsa trasparenza nella comunicazione scuola-famiglia e l'assenza di mediazione alimentano ulteriormente il clima di sfiducia.

6.4 Distanza che crea incomprensione o fraintendimenti: gesti e simboli quotidiani vengono fraintesi, sottovalutati o iper-interpretati, sedimentando stereotipi che alimentano nuove forme di distanza e sofferenza.

6.5 La presunta distanza culturale non permette di comprendere le difficoltà dei genitori: un ulteriore rischio è attribuire in chiave esclusivamente culturale le difficoltà genitoriali. La ricerca evidenzia come esse siano spesso legate non a differenze etniche, ma a precarietà economica, traumi migratori e al carico di ruoli familiari e lavorativi. Tuttavia, vengono frequentemente lette come "disinteresse" o mancanza di cura, rinforzando una prospettiva etnicizzante.

6.6 Categorizzati come stranieri, la distanza crea differenze con i percorsi normali: la consolidazione di questa distanza ha delle ricadute effettive nelle pratiche. Essere etichettati come "stranieri" e non conoscere la lingua implica l'impossibilità di accedere ai percorsi ordinari, scolastici e sanitari. Questo produce esclusioni strutturali, con particolare criticità nell'ambito della salute, dove emergono limiti significativi del sistema di accoglienza.

6.7 ETNO-TEORIE - impatto delle etno-teorie: le etno-teorie impattano sulle relazioni e sui percorsi scolastici e contribuiscono a definire aspettative, incomprensioni e modalità di interazione.

6.1- I motivi della distanza

6.2-Distanza (linguistico-culturale) che crea indifferenza, poca motivazione o conflitti

- 6.2.1-Genitori-scuola
- 6.2.2-Genitori-figli
- 6.2.3-Insegnanti-alunni
- 6.2.4 Tra alunni

6.3-Distanza che crea diffidenza

6.4-Distanza che crea incomprensione o fraintendimenti

6.5-La presunta distanza culturale non permette di comprendere le difficoltà dei GENITORI

6.6-Categorizzati come stranieri, la distanza crea differenze con i percorsi normali

6.7-ETNOTEORIE - impatto delle etnoteorie

Figura 56 Mappa del tema 6

Sottotema 6.1 I motivi della distanza

Il rapporto tra scuola e famiglia, quando coinvolge famiglie di origine migrante, è attraversato da forme di distanza che non sono semplicemente linguistiche, ma culturali, valoriali, educative. Questa distanza è riempita da modi differenti di intendere il ruolo del genitore, dell'insegnante, del bambino, dell'educazione stessa. Un intreccio di etno-teorie parentali, modelli scolastici e rappresentazioni della salute mentale che rende complesso, talvolta faticoso, il dialogo.

Uno degli scarti più evidenti riguarda la responsabilità genitoriale. Nei diari di campo ho colto gesti che, agli occhi italiani, appaiono come incuria, ma che in realtà rivelano modelli educativi differenti. Il “lanciare” i bambini sulle strisce pedonali, come osservo in un episodio vicino al doposcuola in cui *“l'associazione è dove avevo visto un genitore mandare un bambino qualche tempo fa, senza accompagnarlo, 'lanciandolo' sulle strisce pedonali e facendogli il segno di andare”* (Diario, doposcuola, 27/01/2024). Oppure lasciarli davanti al cancello della scuola non è una questione di disattenzione, ma diventa il segnale di un'idea che valorizza l'autonomia del bambino molto più precocemente rispetto a quanto accade nel contesto italiano. Come afferma una facilitatrice *“In Cina è normale che il bambino sia molto più autonomo molto prima, ha delle piccole mansioni, ha delle piccole responsabilità già da piccolo e può fare cose che noi riteniamo inammissibili”* (Int. Faci. Mediatrice).

Questa modalità di agire si intreccia con una diversa concezione del ruolo della scuola e degli insegnanti. Allo stesso tempo, questo atteggiamento entra in collisione con le regole italiane che vedono nell'accompagnamento un gesto irrinunciabile di cura e protezione. La stessa scena può essere letta, dunque, come responsabilità esercitata o come negligenza, a seconda del sistema di riferimento. Ad esempio, agli occhi di educatori e insegnanti possono essere considerati azioni irresponsabile come rilievo nel pensiero di questo operatore di un doposcuola che mi dice che *“le famiglie cinesi hanno la*

tendenza a lasciare i bambini senza accompagnarli. E questo è assolutamente proibito, perché potrebbero insorgere gravi problemi se nel tragitto si fanno male. I genitori devono portarli fin dentro la soglia mentre spesso si accostano nella strada e fanno partire i bambini a razzo.” (Diario, doposcuola, 10/02/2024). In molte famiglie, soprattutto cinesi, il docente è investito di un'autorità totale, quasi sacrale: l'insegnante “sa”, “decide”, “fa”. Il genitore si defila, si fida, non entra negli spazi educativi che considera di esclusiva competenza scolastica. Come racconta una facilitatrice che conosce bene la società cinese *“Il ruolo dell'insegnante è molto importante e molto accreditato. Tu sei l'insegnante quindi io mi fido al 100% del tuo lavoro. [...] Però manca quell'interessarsi a quello che fa il figlio, il capire qual è il percorso d'apprendimento più giusto per lui. A volte diventa anche un po': io pago, fai te.”* (Int. Faci. Mediatrice)

Dentro questo quadro si inserisce anche una diversa concezione delle difficoltà scolastiche. Mentre nella cultura italiana è ormai abbastanza radicata l'idea che, se un bambino non apprende è la scuola a dover modificare strumenti e strategie, nel modello educativo cinese la responsabilità ricade tutta sul bambino. Non apprende? È lui che non si impegna abbastanza. Come afferma la facilitatrice *“Se il bambino non impara non è colpa dell'insegnante, è colpa del bambino. In Italia siamo abituati a dire: il bambino non impara è colpa dell'insegnante. In Cina invece: il bambino non impara? È lui che non ha voglia.”* (Int. Faci. Mediatrice).

Questa distanza culturale si manifesta anche nei confronti della salute mentale e dei disturbi dell'apprendimento. Nell'esperienza delle operatrici emerge come la cultura cinese mantenga una forte medicalizzazione dei problemi: ciò che non è organico non è reale. I disturbi psicologici non vengono riconosciuti e il disagio viene trattato o come colpa personale o come questione risolvibile rapidamente con interventi esterni. Come racconta una psicologa: *“tradizionalmente in Cina il disturbo è organico. Non è psicosomatico o psicologico. Quindi tutto quello che è una difficoltà si tende a cercare una soluzione rapida, tipo con la medicina tradizionale o farmaci. [...] In Cina c'è ancora il concetto di ritardo come ritardo mentale, una cosa molto stigmatizzata”* (Int. Psico. riabilitatrice 2). La figura dello psicologo non ha legittimità e viene messa in discussione come emerge dall'esperienza della psicologa che mi racconta: *“Quando mi presento e dico che faccio la psicologa mi chiedono: dov'è il dottore? [...] La figura dello psicologo non viene presa sul serio”* (Int. Psico. riabilitatrice 2). Le famiglie, di fronte ai problemi, reagiscono con rifiuto, negazione o fuga. È frequente che il bambino con difficoltà venga rimandato in Cina, come affermato da questo racconto: *“Il babbo ha detto: No! Lui è un ragazzo normale, dallo psicologo non ci va, matto non è, e se fa tante storie lo riporta in Cina!”* (Int. Faci. Senior 2). Oppure al contrario che sia stato proprio mandato in Italia nella speranza che in un sistema percepito più “facile” possa andare meglio *“negli anni tanti ragazzi arrivano alle medie e hanno problemi di*

apprendimento. Sono ragazzini che in Cina non erano un granché a scuola e allora i nonni dicono: portalo in Italia, magari lì fa meglio” (Int. Faci. Senior 2).

Anche i modelli educativi delle scuole di lingua cinese in Italia riflettono questa distanza. Ambienti rigidi, discipline fortemente frontali, valorizzazione estrema della calligrafia, dell’ordine e del rispetto delle regole. Questo si riflette fortemente nella differenza tra i NAI e i compagni come emerge da questo episodio: *“S. siede molto composta e rigida, la schiena ben dritta e le mani incrociate davanti a sé, lo nota subito anche la maestra che mi dice che è la scuola cinese che li abitua così. Vedo gli altri bambini e sono tutti molli sulla sedia, chi è sdraiato, chi è storto, chi ha la testa sul banco”* (Diario, scuola, 06/02/2024). All’opposto anche, in modo dissonante, attività poco curate dal punto di vista pedagogico occidentale, come la visione di film non adatti all’età o la gestione disinvolta degli spazi. Come nei doposcuola: *“E. mi racconta che l’ultima volta che è stato alla scuola il maestro ha fatto vedere Venom, il film, solo che la classe era anche di bambini molto piccoli e la bimba si era spaventata a morte.”* (Diario, doposcuola, 27/01/2024)

C’è poi un elemento strutturale che incide potentemente: il percorso migratorio ha spesso interrotto l’esperienza genitoriale. Molti genitori NAI diventano tali solo al momento del ricongiungimento, quando i figli arrivano in Italia dopo anni trascorsi con i nonni o con altri parenti. *“Questi sono genitori NAI, no? Perché non sono stati genitori per sei anni, quindi non hanno imparato a fare il genitore.”* (Int. Faci. Mediatrice). Infine, la distanza si manifesta anche nelle piccole pratiche burocratiche e quotidiane: genitori che non sanno che serve la loro presenza per le iscrizioni, che non comprendono appieno le richieste della scuola italiana o le modalità di partecipazione. *“Molti bambini cinesi (grandi) non sanno che ci vuole la mamma per fare l’iscrizione”* (Diario, doposcuola, 10/06/2024).

Sottotema 6.2 Distanza (linguistico-culturale) che crea indifferenza, poca motivazione o conflitti

6.2.1 – Genitori-Scuola

Il rapporto tra le famiglie migranti e la scuola italiana è un campo attraversato da incomprensioni, ostacoli, fraintendimenti e continue rinegoziazioni. È una relazione che si muove tra mondi culturali e linguistici distanti, regolata da norme implicite che raramente vengono esplicitate. La distanza si nutre di visioni diverse del ruolo della scuola, di aspettative disallineate, di pratiche quotidiane che appaiono scontate da una parte e inspiegabili dall’altra. Quello che emerge è un costante cortocircuito tra un sistema scolastico che dà per acquisito un certo funzionamento (fatto di regole, orari, materiali, comportamenti) e famiglie che non sempre hanno gli strumenti linguistici, culturali o esperienziali per decodificarlo.

Un episodio osservato in classe mostra con chiarezza questo scarto: durante la “giornata della lingua”, un padre pakistano arriva verso le 16:30, convinto che si trattasse del normale orario di uscita. Non

aveva compreso che l'evento fosse pensato anche per i genitori, né che fosse attesa la sua presenza attiva. L'incertezza, in questo caso, non riguarda solo l'informazione mancante, ma rivela la difficoltà di leggere le logiche implicite che regolano la vita scolastica. *“(il genitore NDR) non aveva capito bene cosa doveva fare, all'inizio non aveva neanche capito che doveva entrare, e probabilmente non sapeva che oggi era la giornata della lingua e che era destinata a tutti i genitori visto che era arrivato verso le 16.30, orario in cui si esce di solito)”* (Diario, scuola, 21/02/2024). Queste incomprensioni si estendono a tutto ciò che riguarda il funzionamento ordinario della scuola: orari di ingresso e di uscita, comunicazioni delle assenze, rispetto degli appuntamenti. Per la scuola si tratta di condizioni minime di convivenza, mentre alcune famiglie le interpretano come dettagli secondari, spesso subordinati ad altre priorità familiari o culturali. Una segretaria lo descrive con toni pragmatici, sottolineando quanto sia difficile trasmettere la necessità di aderire a queste regole:

“Il primo bisogno è di conoscere bene la lingua, la lingua perché li vediamo spaesati. [...] A volte è difficile pure fargli capire l'orario di entrata, l'orario di uscita, quindi capire che il bambino deve stare per sempre all'orario e che non può stare a scuola quando... quando vogliono loro. Quindi far capire bene il funzionamento della scuola. [...] Devono rispettare l'orario d'entrata e l'orario di uscita... e quindi di venire che se alla scuola ci sono dei colloqui con gli insegnanti di rispettare di venire a questi colloqui. [...] Ci è capitato di bambini che andavano in Cina per 2-3 mesi e devono comunicare alla scuola, non possono partire e tornare come se nulla fosse...” (Int. Segretaria)

Questa distanza si traduce quotidianamente in piccole ma ricorrenti frizioni. Si pensi, ad esempio, ai materiali scolastici: quaderni dimenticati, astucci incompleti o l'assenza della merenda. Per alcune famiglie, il concetto di dotazione scolastica personale è qualcosa di non interiorizzato, o quantomeno non prioritario. Gli insegnanti leggono tutto questo come trascuratezza, disattenzione, mancanza di cura. Tuttavia, dietro questi gesti, o queste mancanze, si annidano spesso altre priorità, altri modi di concepire il ruolo della scuola e quello della famiglia. Come emerge da questa discussione nel FG:

“M3: Ma fosse solo il quaderno! L'astuccio, in che condizioni?!”

FS: Sono pochi, non sono attenti.

M6: La merenda, tante volte non c'è!

M3: Non ci sono mai le colle, non ci sono le forbici, non ci sono mai... addirittura le posate per mangiare! Io c'ho quei bambini...

M1: Vengono con il cucchiaino.

M2: Perché lo lasciano a sé!

M3: Ma anche senza! Oppure ce n'ho uno spesso... piattino sporco!

M5: Non lo lavano!

M6: Mai lavato, mai lavato.” (FG Insegnanti 2)

L'ambito del cibo (e della mensa), è uno di quelli i cui si riportano maggiori incomprensioni come riportato anche in queste note: *“Arriva il pranzo in classe, la maestra mi dice che non tutti hanno sempre*

i piatti e che quindi alcuni li hanno loro di carta.” (Diario, scuola, 12/01/2024). Una distanza che si riflette anche sui gusti dei bambini “La maestra mi dice che un altro grande problema che hanno è il cibo. Ai bambini stranieri non piace il cibo della mensa (, quindi non mangiano molto e spesso viene buttato via tanto cibo, cosa che è sentita come un grande spreco dalla maestra. L. non ha portato la merenda, dice che questo succede spesso” (Diario, scuola, 30/05/2024).

A queste difficoltà quotidiane, si aggiungono atteggiamenti che possono essere percepiti come distanti, freddi o addirittura oppositivi, come il rifiuto, da parte di alcuni genitori, di far partecipare i figli alle gite scolastiche. Comportamenti che, letti solo con lo sguardo della scuola italiana, appaiono immotivati o ingiustificati, ma che sono in realtà l'esito di una distanza culturale e comunicativa che si traduce in fraintendimenti reciproci. *“La maestra mi dice anche che il babbo si è rifiutato di portarlo alle gite ma non hanno capito il motivo” (Diario, scuola, 30/05/2024).*

Questa distanza è il prodotto di una relazione che non trova un terreno comune di significati condivisi. La scuola appare come un sistema dato, ovvio per chi lo abita da sempre, ma opaco e complesso per chi vi si inserisce da straniero. E la distanza si sedimenta, giorno dopo giorno, nel non detto, nel non capito, nel non esplicitato.

6.2.2 – Genitori-Figli

Quando il processo migratorio attraversa le traiettorie familiari, la distanza non è solo geografica. Diventa distanza affettiva, generazionale, linguistica e culturale. È una distanza che si sedimenta nel tempo e che esplode nel momento in cui genitori e figli si ritrovano a vivere insieme dopo anni trascorsi separati, oppure nel momento in cui le aspettative educative ed emotive si scontrano con modelli di vita e di crescita completamente differenti. Le famiglie migranti (in particolare le famiglie cinesi osservate) si muovono dentro un equilibrio precario fatto di lavoro totalizzante, priorità economiche e un modello educativo che, come accennato precedentemente, lascia spesso i figli in una zona di autonomia forzata o, peggio, di trascuratezza relazionale.

La voce dei figli è particolarmente eloquente nel disegnare questa frattura. Una studentessa cinese racconta come la mancanza di attenzione da parte di alcuni genitori cinesi si traduca direttamente in disaffezione scolastica, demotivazione, fino all'abbandono. I genitori, dice, oscillano tra due estremi: severità, controllo rigido su alcuni aspetti e, al contrario, totale disinteresse per la vita scolastica e quotidiana dei figli.

“Perché qua i genitori cinesi pensano più al lavoro che all'andamento in scuola e ai loro figli. [...] Ci sono i genitori che sono severi con loro ma ci sono anche gli altri che li lasciano stare, li lasciano giocare sempre, a non fare i compiti, nessuna attenzione su di loro. E quindi loro si sono fatti trasportare, quindi non si sono più impegnati. Infatti, alla fine, hanno abbandonato lo studio e hanno

iniziato a lavorare ai sedici anni. Solo perché non riescono a comprendere quello che dice, quello che si studia in classe.” (Int. Stu. 3 - cinese)

Un'altra studentessa restituisce la sensazione di uno scollamento profondo. Genitori e figli sembrano vivere in due mondi distinti, separati non solo dall'età, ma da orizzonti culturali così diversi da rendere difficile anche il semplice scambio quotidiano: *“I ragazzi cinesi secondo me non stanno tanto bene con i genitori per differenza di età e anche differenza di cultura. Perché il modello familiare di Cina e di Italia è un po' diverso, quindi... cioè, spesso non riesco a capire le loro idee, neanche loro capiscono le mie”* (Int. Stu. 1 - cinese).

Questo scarto non riguarda solo la qualità della relazione ma l'intero modo di concepire la comunicazione familiare. Lo segnalano gli insegnanti, che raccontano come questi bambini e ragazzi non siano stati abituati a raccontarsi, a condividere vissuti, pensieri o emozioni. Una distanza che non è solo con la scuola, ma che nasce e si alimenta dentro la famiglia. *“Lo sai qual è la cosa brutta? Che quando a settembre si arriva, questi non sono nemmeno abituati a raccontare quello che fanno. Io, quando tu chiedi, cosa avete fatto quest'estate? Non ti raccontano nulla!”* (FG Insegnanti 2). In questo estratto è evidente anche che la maestra non è consapevole della vita dei migranti cinesi che spesso non fanno le vacanze e continuano a fare scuola (nelle *heritage school*) durante tutto il periodo estivo.

Non sorprende allora che molti ragazzi raccontino l'esperienza migratoria come un passaggio improvviso, non preparato né discusso. La scelta di partire, nelle loro parole, appare calata dall'alto, senza mediazioni né spiegazioni.

“I: I tuoi genitori ti avevano detto che saresti partito?”

F2: No, niente.

I: Non ti avevano detto niente?

F2: Niente.

I: A un certo punto hanno detto prendi l'aereo e vieni.

F2: Sì (ride).” (FG Studenti 2)

Dentro queste dinamiche si annida spesso una condizione paradossale: genitori e figli che si conoscono poco o affatto, a causa della vita in un altro paese, di lunghi periodi vissuti con altri parenti (spesso i nonni) in Cina. È una frattura che pesa, che rende più fragili le relazioni e che genera sentimenti di estraneità, difficoltà affettive e incomprensioni profonde. Una neuropsichiatra spiega il senso di estraneità che ciò comporta: *“Mi racconta di casi, soprattutto adolescenti, in cui i genitori sembrano completamente inconsapevoli sui trattamenti che fa il figlio o sui desideri. Come il caso di una bambina che dice di non conoscerli proprio i genitori, perché non è stata molto con loro ed è tornata poco dalla sua vita in Cina con i parenti”* (Int. Neuropsichiatra). Il ritorno nella famiglia d'origine, per chi arriva successivamente in Italia, si trasforma in un'esperienza critica, spesso segnata da un senso di distanza emotiva e affettiva rispetto ai fratelli più piccoli, che invece sono cresciuti fin dall'inizio con i genitori.

Lo racconta una studentessa *“La mia sorellina più piccola è cresciuta qua sempre e non è mai tornata in Cina, quindi è cresciuta con i genitori. Secondo me loro provano più affetto verso lei che verso noi che siamo grandi”* (Int. Stu. 3 - cinese).

La mancanza di cura relazionale diventa visibile nelle scene ordinarie: genitori e figli che condividono lo stesso spazio ma non costruiscono un tempo comune. Come scrivo in una nota all'uscita di una scuola, l'immagine di una madre assorta nel cellulare, accanto alla figlia silenziosa, restituisce questo vuoto comunicativo. *“Mi colpisce un grande Range Rover nero guidato da un signore cinese con accanto una mamma che guarda fissa il cellulare con la bambina dietro. Nessuna domanda, nessun dialogo con la figlia”* (Int. Segretaria). La sensazione diffusa tra gli educatori è che manchi completamente quello spazio simbolico e relazionale che, in molte famiglie italiane, è rappresentato dal momento del pasto insieme, dalla cena come luogo dello scambio, del racconto, della costruzione della relazione. Nelle parole di una facilitatrice emerge con estrema chiarezza l'assenza di questi momenti come fattore critico. *“Le famiglie non hanno tempo per i figli. [...] Rapporto col figlio non c'era: o lobotomizzato oppure libero. Ma il momento in cui si cena insieme e si parla? [...] Io vengo da un contesto familiare in cui a casa si parlava, si parla tuttora. Quindi si cena insieme, è il momento in cui ci si racconta”* (Int. Faci. Mediatrice). Anche quando l'interesse dei genitori si manifesta, spesso è orientato più alla performance scolastica che al benessere psico-affettivo dei figli. Una visione della scuola come luogo di produzione di risultati, di punteggi, di conferme sociali, dove le difficoltà emotive o il malessere legato al cambiamento sembrano questioni secondarie o addirittura irrilevanti. Come rilevo a margine del FG con i genitori:

“In generale sembra un genitore particolare, molto interessato allo studio ma alla maniera cinese, quindi buoni voti e buone performance in poco tempo. La scuola non viene valutata così positivamente visto lo scarso livello di pressione e di carico di lavoro. Inoltre, interessante anche vedere che era pochissimo interessato alle dinamiche di eventuale malessere delle figlie relative al cambiamento di vita e allo sradicamento in età adolescenziale da un luogo che loro ritenevano fosse casa.” (FG genitori)

6.2.3 – Insegnanti-Alunni

La distanza tra insegnanti e alunni si iscrive profondamente nei corpi, negli sguardi, nei gesti e nelle modalità relazionali. È una distanza fatta di codici culturali impliciti, di norme di comportamento apprese, di attese invisibili che, quando si incontrano, possono produrre disagio, incomprensioni, rifiuto o senso di estraneità reciproca. Dentro questi micro-scambi si depositano significati culturali che, quando non coincidono, generano spaesamento, disagio o persino rifiuto. È in questa dimensione minuta, fatta di posture e tonalità, che si gioca gran parte dell'accoglienza ma anche delle tensioni più sottili della scuola multiculturale.

Emergono con forza alcune dinamiche che rendono questa relazione complessa e, a tratti, faticosa per entrambi i poli. Ad esempio, da un lato ci sono le modalità comunicative degli insegnanti italiani, spesso basate su pratiche di contatto visivo diretto, su un uso marcato della voce, su una gestualità espansiva che vuole essere accogliente, ma che può risultare, agli occhi di bambini e bambine provenienti da contesti culturali differenti, invadente, inappropriata o persino minacciosa. Come noto in questo diario *“Il tono della maestra è sempre molto alto ma quando parla con gli stranieri tende ad aumentare la voce, si abbassa e cerca il contatto visivo. In questo caso S. (il bambino NAI) sembrava molto in imbarazzo da questo tentativo di instaurare un contatto con gli occhi.”* (Diario, scuola, 27/05/2024). Guardarsi negli occhi, per esempio, è un segnale di rispetto o di sfida a seconda del contesto culturale. Il corpo dell’insegnante che si avvicina, si piega verso il bambino, alza il tono della voce, assume un’intenzione accogliente secondo il codice occidentale, ma può essere percepito come intrusivo o destabilizzante da chi proviene da culture dove il rispetto passa attraverso l’abbassamento dello sguardo e la distanza fisica. Si tratta di attitudine osservata molte volte, anche in un altro caso noto: *“La maestra si abbassa e cerca di guardarlo negli occhi, e alza il tono”* (Diario, scuola, 27/05/2024). Analogamente, il contatto fisico (abbracciare, toccare una spalla, avvicinarsi) che in Italia è usato per costruire vicinanza affettiva, viene percepito da molti bambini come un gesto estraneo o addirittura inopportuno. Una maestra racconta la sorpresa che provoca il suo abbraccio su un alunno NAI: *“Il mio bambino NAI, quando io lo chiamo e rido con lui e lo abbraccio, lui ti guarda come se tu facessi una cosa fuori dal mondo, perché non è abituato”* (FG Insegnanti 2).

Accade allora che comportamenti pienamente inseriti nella grammatica culturale degli insegnanti (come salutare con entusiasmo, avvicinarsi energicamente o utilizzare la voce in modo assertivo) si trasformino, agli occhi dei bambini NAI, in segnali di minaccia o fonte di spaesamento. Come in questo caso *“Gli occhi le si riempiono di terrore, non sa come comportarsi, H. è spaesata e sembra indietreggiare o comunque cercare di allontanarsi da questa maestra”* (Diario, scuola, 27/09/2023).

Ma la distanza non è mai unilaterale. Anche gli insegnanti, dall’altro lato, si trovano a fare i conti con atteggiamenti, posture, modalità di stare in classe che faticano a leggere o che interpretano attraverso le proprie lenti culturali, generando spesso giudizi impliciti o attribuzioni distorte. È il caso, ad esempio, della tendenza di alcuni gruppi di bambini a mostrarsi più silenziosi, più composti o, viceversa, ad attivare modalità relazionali che vengono lette come chiusura, disinteresse o rifiuto. *“I NAI non si fanno toccare, all’inizio no! [...] La bambina NAI non ti abbraccia, ti abbraccerà il prossimo anno”* (FG Insegnanti 3). Accanto a questi elementi, emergono anche letture differenziate dei comportamenti in classe, che sembrano essere fortemente influenzate da stereotipi o aspettative precostruite. È particolarmente significativo il caso osservato in cui un bambino senegalese viene spostato vicino alla cattedra per essere ‘tenuto d’occhio’, mentre altri bambini, cinesi, pur mostrando comportamenti di

distrazione, non vengono percepiti come altrettanto problematici. *“La maestra dice che M. ha la tendenza a distrarsi e a fare confusione invece così lavora meglio. Non mi sembrava che M. fosse così casinista e bisognoso. [...] In ogni caso M. è molto meno sorridente, non dico triste, ma molto composto e in qualche modo sedato”* (Diario, scuola, 06/02/2024). Questa asimmetria percettiva rivela come lo sguardo dell’insegnante sia filtrato da categorie che si intrecciano con aspettative implicite, rappresentazioni culturali e bias inconsapevoli. Lo stesso vale per la lettura di comportamenti più sottili, come piccoli scatti nervosi o risposte motorie rapide, che vengono associati a difficoltà o disturbi, ma che forse andrebbero ripensati come forme apprese di autoregolazione o di risposta a contesti culturalmente dissonanti.

“Mi soffermo a notare un modo di rispondere di J., il bimbo cinese con deficit cognitivi. Sono piccoli scatti in risposta ai compagni di banco mentre si lavora. Facendo caso, mi ricordo di aver visto questo tipo di reazioni in altri bimbi problematici sempre cinesi. Come se in qualche modo anche questo comportamento dei bambini con difficoltà fosse appreso e comune ad uno stile di comportamento.”
(Diario, scuola, 25/01/2024)

6.2.4 – Tra alunni

La distanza tra pari, all’interno del contesto scolastico si radica in mondi sociali, abitudini e modi di concepire le relazioni che si rivelano spesso profondamente diversi. La scuola rappresenta, almeno formalmente, uno spazio di incontro, ma questo incontro raramente si traduce in una reale condivisione di spazi di vita, di tempo libero e di legami al di fuori dell’orario scolastico.

Osservando i racconti delle studentesse e degli studenti, emerge chiaramente un quadro in cui le relazioni si costruiscono prevalentemente dentro le comunità di appartenenza. I legami con i compagni italiani appaiono deboli, episodici, spesso circoscritti a contesti formali o ritualizzati come le cene di classe, mentre le relazioni significative si sviluppano quasi esclusivamente all’interno del gruppo comunitario. Come emerge da questo estratto di FG con studenti:

RICERCATORE: Invece fuori dalla scuola quante persone non cinesi avete come amici?

G: Non cinesi? Quasi niente.

S: Zero.

RICERCATORE: I ragazzi della scuola... ci uscite ogni tanto con gli altri ragazzi?

G: Solo le cene di classe.

RICERCATORE: E tra voi invece uscite? Tra voi uscite?

INSIEME: (Molti) Sì.

RICERCATORE: Ah, quindi magari vi sentite e andate fuori la sera.

S: Sì.

RICERCATORE: Cosa fate? Cosa si fa alla sera?

S: Alla sera no. Diciamo ci guardiamo un film.

L: Io l'altra volta sono uscita con le compagnie di classe, quelle italiane, e siamo andate a bere.(ride)

RICERCATORE: E te sei abituata a bere?

L: (ride) Sì. Cioè, mi trovo bene stare insieme con loro.

RICERCATORE: Però non succede spesso?

L: Non spesso.

RICERCATORE: Invece con loro esci più spesso?

L: Più di loro, più di... (intende più con i cinesi che con gli italiani)

RICERCATORE: E cosa fate di solito quando andate fuori?

L: Mangiare.

S: Mangiare, sì. (FG Studenti 1)

La scena mostra bene come i rapporti con i compagni italiani restino marginali, relegati a momenti formali e ritualizzati, come le cene di classe. Le relazioni che contano si costruiscono invece dentro il gruppo dei pari della stessa origine: guardare un film, andare a mangiare insieme, attività che gli italiani sembrano non prediligere (si esce per andare a bere). Quando capita di uscire con i compagni italiani si tratta di episodi sporadici, vissuti come eccezioni. Le ragioni di questa distanza sono molteplici e si intrecciano profondamente con modelli educativi, abitudini familiari e codici culturali che informano il modo stesso di intendere la socialità e la costruzione delle relazioni. Non è soltanto la lingua a segnare la distanza, ma un intero sistema di aspettative, modi di stare, ritmi e forme della relazione. Come sottolinea questa facilitatrice *“Quindi oltre a livello linguistico, anche a livello di cultura. Perché italiani e cinesi secondo me sono proprio l'opposto per tante cose. [...] Bambini proprio composti, appunto... cioè è la cultura proprio, più... non so come dirti, sì più più composta, più timida, più riservata sai, no?”* (Int. Faci. junior 2). Questa composizione più riservata, più contenuta, che gli adulti leggono come segno di distanza, è in realtà una modalità culturalmente marcata di abitare lo spazio sociale e le relazioni. Un tratto che, se non riconosciuto, rischia di essere interpretato come chiusura, disinteresse o scarsa volontà di integrarsi, alimentando circoli viziosi di fraintendimenti.

Sottotema 6.3 Distanza che crea diffidenza

Nelle relazioni scuola-famiglia, la distanza linguistica e culturale non si limita a generare incomprensioni operative o malintesi episodici, ma si trasforma spesso in un sentimento più profondo e strutturato: la diffidenza reciproca. Una diffidenza che non nasce necessariamente da ostilità o pregiudizio, ma dal continuo scivolamento in una zona grigia fatta di poca chiarezza, ambiguità e incertezza rispetto a chi si ha realmente di fronte nei momenti di comunicazione tra scuola e famiglia.

Ad esempio, accade spesso che gli insegnanti si trovino a interagire con figure la cui identità e ruolo restano ambigui. Ci si interfaccia con nonni, amici di famiglia, tate, conoscenti, persone che parlano meglio l'italiano e che vengono mandate come referenti provvisori. Tuttavia, questa delega informale, che per le famiglie rappresenta una strategia di sopravvivenza linguistica, per la scuola si trasforma in

un terreno scivoloso, dove non è mai del tutto chiaro chi stia parlando con chi e quale sia il margine di affidabilità e responsabilità delle informazioni scambiate.

“Mi concentro sui gruppi misti e scopro una signora anziana e bassina che parla con due signore cinesi abbastanza giovani, una indossa la mascherina. [...] Mi domando cosa hanno capito, chi fossero le due donne (se ci fosse una traduttrice oppure no). Vedo anche una signora tutta elegante che accompagna una bambina per mano fuori, portando lo zaino. Dietro ha un'altra coppia di signore cinesi. Ad un primo momento ho pensato fosse una tata, invece ho scoperto che è un'insegnante. Chissà cosa faceva, probabilmente andava a comunicare qualcosa al padre del bambino, con alcune persone che parlano bene l'italiano.” (Diario, scuola, 29/05/2024)

In questo scambio continuo di ruoli e presenze, la comunicazione diventa paradossale: si consegnano avvisi, si danno raccomandazioni, ma senza la certezza di sapere a chi siano effettivamente destinati. Un'insegnante lo racconta, ricordando il caso di un “amico” presentatosi come referente scolastico di un bambino, salvo poi ammettere di non sapere nemmeno chi fosse il padre. “M6: *Che poi lui mi ha spiegato che era solo un amico, ma non era né un parente... addirittura quando l'ho chiamato l'altro giorno, che c'era il bambino che stava male e non riuscivo a contattare il babbo, lui mi fa: 'Ma io non so neanche chi è il papà di questo bambino!'*” (FG Insegnanti 3). Dietro a questi episodi si intravede un nodo culturale profondo. Il concetto di delega, di cura e di rappresentanza familiare segue logiche differenti rispetto a quelle che il sistema scolastico italiano presuppone come universali. In molte famiglie cinesi, ad esempio, la rete di supporto parentale e amicale sostituisce spesso la figura genitoriale nei compiti pratici legati alla gestione scolastica. Questo però genera un cortocircuito con le aspettative delle scuole italiane, abituate a un rapporto diretto e personale con i genitori.

“Cioè, per esempio, quando parli con le famiglie dei cinesi non sai mai con chi stai parlando, no? Questo è una nostra prassi... A volte ti arrivano: 'sono il babbo di...' ma no, non è la stessa faccia. [Risate] Non sei... non me lo dire, dimmi che sei un'altra persona, perché poi ci sono le deleghe, no? Quindi non sai... ti interfacci alle volte con delle persone che non sai nemmeno se sono... cioè, potrebbero essere le persone che si occupano dell'accudimento della persona. Non è detto che siano i genitori. Questo in particolare è un problema che abbiamo con le famiglie cinesi.” (Int. Logopedista)

La questione si complica ulteriormente quando la comunicazione passa attraverso interpreti improvvisati. Non è chiaro cosa venga tradotto, quanto venga filtrato o semplificato e quanto, invece, venga omesso. Il risultato è un'ulteriore opacità che non risolve la distanza, ma la accentua. Come afferma una pediatra: “*Noi abbiamo cercato di... ormai sono tanti anni, di far capire a chi viene che perlomeno i primi tempi deve venire accompagnato da una persona che abbia una capacità in italiano abbastanza avanzata. Però il problema è che sono sempre persone che non sai chi sono, per cui non sai cosa traducono, non sai quanto si capiscono*” (Int. Pediatra 1).

La diffidenza nasce allora non come pregiudizio diretto, ma come effetto strutturale di questa opacità: figure ambigue, traduzioni incerte, ruoli non definiti. La scuola, abituata a codici di affidabilità e trasparenza ben definiti, fatica a muoversi in un contesto in cui tali codici non coincidono. Ne deriva un sentimento pervasivo di diffidenza, che si insinua nelle pratiche quotidiane e finisce per minare la qualità stessa del patto educativo.

Sottotema 6.4 Distanza che crea incomprensione o fraintendimenti

Esistono elementi della vita quotidiana scolastica che, pur nella loro apparente banalità, diventano marcatori simbolici potenti della distanza culturale. Sono dettagli concreti, visibili, tangibili, che rivelano in modo quasi plastico quanto le norme implicite che regolano la vita scolastica italiana possano risultare opache, strane o addirittura prive di senso per chi arriva da altrove. Tra questi elementi, due in particolare assumono un valore fortemente emblematico: il modo di vestirsi a scuola e il cibo.

Il tema degli abiti (nello specifico dei giubbotti indossati in classe) è un esempio perfetto di come la distanza non sia solo linguistica o cognitiva, ma corporea, materiale, inscritta nei gesti e nelle abitudini quotidiane. Il giubbotto non è solo un indumento, ma diventa il simbolo, per gli insegnanti, visibile di uno stare a scuola “da esterni”, non ancora pienamente integrati nei codici informali che regolano la vita dell’aula. Mentre si tratta spesso di un’abitudine come esemplificato in questo estratto etnografico:

“Mi dice che per loro è normale stare col giubbotto in classe. Io gli spiego le difficoltà invece che è per le maestre e che c’è un momento in cui i bambini si tolgono il giubbotto. Spesso i giubbotti a scuola italiana vengono tenuti dai bambini cinesi arrivati da poco, ma dopo un po’ di tempo (tipo un passaggio rituale) se li tolgono. Penso che spesso il giubbotto divide chi è NAI da chi non è NAI, è lo spartiacque della comprensione della differenza.” (Diario, scuola, 27/01/2024)

Questa pratica, agli occhi degli insegnanti e dei pari, diventa un indicatore immediato della condizione di “nuovo arrivato”. Il giubbotto segna chi ancora non ha interiorizzato quelle regole informali che definiscono cosa sia considerato “consono” nello spazio scolastico italiano. *“In questa classe ci sono in realtà solo due bambini veramente NAI, arrivati quest’anno: R., il bambino casinista cinese e E., la bambina cinese più indietro di tutti (ma con i baffetti, forse entrambi più grandi). R. ha il giubbotto in classe senza grembiule mentre E. ha il giubbotto sotto il grembiule e una sciarpina. Sono gli unici due ad averli.” (Diario, scuola, 31/01/2024).* Tuttavia, come osservo quando vado a fare l’osservazione nel doposcuola cinese *“Facciamo tutta la lezione, ho freddissimo e non so come fanno i bambini ad essere abituati e a concentrarsi in queste condizioni. Il giubbotto e la sciarpa mi impedisce di sentirmi a mio agio ma penso di essere l’unico” (Diario, doposcuola, 27/01/2024).* Anche su altri dettagli emergono fraintendimenti simili: il caso di un girocollo rimosso dalla maestra perché ritenuto pericoloso richiama la stessa logica implicita per cui ci sono cose che in classe “non si fanno”, ma che non sono

necessariamente universali o scontate per chi arriva da un altro sistema culturale. *“Nel tragitto di N. di andata verso la lavagna la maestra lo blocca e gli fa togliere un girocollo che aveva dicendo che è pericoloso. Mi assomiglia un po’ al discorso dei giubbotti cinesi...”* (Diario, scuola, 02/02/2024).

Accanto ai codici dell’abbigliamento, il cibo si presenta come un altro spazio dove si giocano quotidianamente incomprensioni, frizioni, adattamenti parziali. La mensa scolastica, con il suo menù standardizzato su modelli alimentari italiani, diventa spesso un terreno di scontro simbolico tra appartenenze culturali. *“C’è la pasta con il ragù e spero che non ci sia per F. Infatti per lei c’è la pasta in bianco... che bontà proprio!”* (Diario, scuola, 24/01/2024). Il cibo non è soltanto una questione di gusti o preferenze. È un indicatore potente di appartenenza, di continuità con la propria storia e la sua presenza o assenza può generare disagio, rifiuto, oppure essere vissuta come spazio di negoziazione identitaria. Gli esempi didattici che ruotano intorno a piatti tipici italiani, come il ragù, rendono evidente il rischio di dare per scontata una cornice culturale che non appartiene a tutti.

“Il problema di matematica riguarda la parete di una cucina, la maestra inizia a fare un disegno stilizzato di una cucina (che però non rende molto l’idea) poi inizia a parlare delle mattonelle che si mettono in cucina chiedendo ai bambini il motivo per cui si mettono... e si arrabbia perché nessuno sa rispondere, dice loro che sono poco curiosi. È molto delusa. Gli esempi che fa sono tutti di cibo italiano. La prima cosa che nomina è il ragù. Mi domando se un bambino cinese di 9 anni sappia che cos’è il ragù.” (Diario, scuola, 27/05/2024)

Il disagio verso il cibo della mensa è un tema ricorrente, sia nella narrazione dei bambini sia nelle osservazioni degli insegnanti, che lo leggono talvolta come rifiuto, talvolta come incapacità di adattamento, senza però cogliere appieno la valenza culturale di questo fenomeno. Come in questo brano *“I bambini mi dicono che a molti non piace il cibo della mensa. La bambina russa mi dice che le piace solo la pasta in bianco, mentre la bambina del Bangladesh mi dice che non le piace nemmeno la pasta in bianco. Ad altri invece non piacciono molti cibi che ci sono alle elementari”* (Diario, scuola, 04/06/2024). Il pasto a scuola diventa così occasione di fraintendimento reciproco: gli insegnanti leggono i rifiuti come mancanza di adattamento, i bambini vivono l’esperienza come estraneità o disagio. A volte il cibo portato da casa suscita stupore, ironia o persino reazioni di rigetto, trasformando il momento del pranzo in un luogo di potenziale esclusione.

“M6: E anche la cultura del mangiare, del nostro non mangiamo quasi nulla. Cibo, niente, buttano tutto.

M4: Sono restii.

M3: Portano certe merendine strane!

M6: Scioccante!

I: Sì, le ho viste, me le hanno anche offerto.

M1: No, però alcune sono buone.

M4: Per solidarietà. (risate)

M1: Sì, ma si sentono anche accolti.” (FG Insegnanti 2)

E non mancano i casi in cui le pratiche alimentari diventano veri e propri elementi di shock culturale, come racconta un insegnante parlando del modo di mangiare di un bambino appena arrivato. *“I primi giorni, insomma, lui mangiava con le mani! Perché... lui mangiava con le mani, non stava seduto, cioè... praticamente stava in piedi, possiamo dire, quindi... anche mentre mangiava”* (Int. Insegnante 1)

Sottotema 6.5 La presunta distanza culturale non permette di comprendere le difficoltà dei genitori

Quando si guarda al rapporto scuola-famiglia attraverso la lente della distanza culturale, il rischio è quello di leggere in termini di disinteresse o scarsa partecipazione ciò che, in realtà, è il riflesso concreto di difficoltà profonde, materiali, linguistiche e psicologiche che attraversano la vita dei genitori migranti. La narrativa che tende a rappresentare queste famiglie come “assenti” o “poco partecipi” ignora spesso il peso reale delle condizioni che vivono, tra lavori faticosi, barriere linguistiche e isolamento sociale. Ciò che viene percepito come scarsa cura educativa è, molto più spesso, il risultato di una fatica invisibile, che si consuma tra le mura domestiche e negli spazi interstiziali della vita migrante.

Il tema del supporto scolastico domestico è forse il più emblematico. I compiti, nel contesto della scuola italiana, non sono solo uno strumento didattico, ma anche una leva simbolica di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia. Tuttavia, quando il capitale linguistico o culturale dei genitori non è sufficiente, quel patto educativo si incrina e i bambini restano soli di fronte alle richieste scolastiche. Un diario restituisce bene la fatica delle famiglie nel sostenere i figli e la necessità di trovare soluzioni alternative:

“Gli chiedo se tutti fanno i compiti e il maestro mi risponde che adesso più o meno sì ma che hanno avuto molti problemi a farli fare (mi elenca i bambini che avevano difficoltà ed erano tutti quelli più indietro con l’italiano). Mi dice che I. (il bambino marocchino kosovaro, arrivato quest’anno) ha avuto grossi problemi a fare i compiti a casa. [...] che poi hanno chiesto alla mamma rappresentante di classe se potevano vedersi il fine settimana con il figlio e fare i compiti insieme. Lei ha accettato e da allora la situazione è migliorata parecchio.” (Diario, scuola, 12/02/2024)

Il ricorso al doposcuola o all’aiuto dei vicini emerge così come una strategia di sopravvivenza educativa, quando la famiglia non è in grado di sostenere da sola il percorso. Uno studente mi racconta quanto fosse gravoso per lui crescere senza un supporto domestico nello studio: *“Eh, il doposcuola appunto era un gran problema, perché io, quando iniziarono a lasciarmi i compiti per casa, e lì era diventato proprio un problema grandissimo per me. Cioè mia madre andava a chiedere ai vicini di casa italiani per aiutarmi a fare i compiti, e lì era grave. Cioè non avere un aiuto da parte della scuola per l’aiuto dei compiti era molto difficile per me.”* e continua *“Era una paura perché ritornavo a scuola senza un compito corretto o roba del genere, capito? [...] Mi trovavo da solo, la mamma non sapeva nulla in*

italiano e quindi aiutarmi non c'era nessuno! Mi trovavo da solo, spesso e volentieri, era così" (Int. Stu 2 - pakistano).

Questa solitudine riguarda anche la comprensione di ciò che la scuola intende per "aiutare". Leggere insieme le sillabe, seguire le istruzioni dei libri di vacanze, applicare metodi che per gli insegnanti appaiono ovvi, diventano richieste quasi impossibili da soddisfare per genitori che non hanno interiorizzato i codici didattici italiani.

"L: Anche i genitori, noi a volte chiediamo spesso l'aiuto anche ai genitori nella lettura. Ora, ad esempio, ad alcuni bambini che hanno ancora delle grandissime difficoltà a leggere, abbiamo chiesto ai genitori di non prendere il libro delle vacanze, ma di ricominciare dalla lettura delle sillabe. E abbiamo mostrato anche come aiutarli, ma io poi ho dei dubbi che li sappiano aiutare veramente... o che lo facciano davvero, se lo sanno anche fare." (Int. Insegnante 4)

Questa difficoltà di aiutare il figlio si riflette anche nei percorsi riabilitativi come sottolinea questa psicologa: *"Ci sono anche problemi di chi poi affianca questi bambini a casa, perché se il genitore non ha una buona competenza in lingua italiana non riesce a fare gli esercizi. Infatti M. è una bimba che viene due volte a settimana e non si allena a casa, lì c'è anche un problema di computer, non ha il computer... però comunque sia, probabilmente M. non potrebbe essere affiancata a casa per fare gli esercizi."* (Int. Psico. riabilitatrice 1).

Eppure, l'ambiente familiare rimane un fattore chiave nel determinare i percorsi scolastici dei bambini. Quando le famiglie riescono (per disponibilità, risorse o condizioni sociali) a garantire un supporto costante, i risultati si vedono. *"Un bimbo arrivato l'anno scorso che però è bravissimo e adesso parla l'italiano benissimo. La maestra mi menziona anche che nella sua famiglia (del bambino bravo) sono molto attenti e partecipi e che la madre parla benissimo italiano"* (Diario, scuola, 12/01/2024).

A questo si somma il peso invisibile della sofferenza migratoria. Le madri e i padri vivono sulla propria pelle il disorientamento, la perdita di autonomia, il senso di inadeguatezza. Come riportato da questo studente che ha visto la figura della madre indebolirsi e soffrire per il cambiamento:

"I: Tu tua madre l'hai vista cambiare quando è arrivata qua?

U: Sì.

I: Soffriva di più forse?

U: Eh, in Pakistan era molto più autonoma! Faceva tantissime cose, andare in giro autonomamente, fare la spesa... Non che qui non la fa, però la fa in una certa maniera, per dire, c'è voluto del tempo per poter rimettersi a suo agio." (Int. Stu 2 - pakistano)

Sottotema 6.6 Categorizzati come stranieri, la distanza crea differenze con i percorsi normali

Quando il percorso scolastico dei bambini stranieri si intreccia con la necessità di accedere a diagnosi, certificazioni o interventi di supporto, la distanza culturale e linguistica smette di essere un semplice

sfondo: diventa parte integrante del processo, lo rallenta, lo distorce, lo rende altro rispetto a quello dei coetanei italiani. Non si tratta di differenze dichiarate, ma di disallineamenti che si sedimentano nei dettagli delle pratiche, nei tempi e nelle aspettative, producendo una vera e propria asimmetria sistemica.

Il primo elemento, già emerso nella trattazione, è una profonda asimmetria nell'accesso e nella gestione dei percorsi di certificazione. L'esperienza delle scuole e degli operatori racconta di famiglie che, per poter affrontare l'iter, devono essere costantemente accompagnate, guidate, sorrette in ogni passaggio. In questo caso, la barriera linguistica si somma all'opacità dei processi burocratici e alla scarsa accessibilità del sistema sanitario. La complessità non riguarda solo l'accesso, ma anche il modo in cui le diagnosi vengono costruite. Gli specialisti si trovano spesso di fronte al problema di interpretare comportamenti e difficoltà senza poter realmente comunicare con la famiglia o comprendere appieno il background linguistico e culturale del bambino. Come emerge da questo estratto

“Inoltre ci sono due bambini che sono arrivati a metà della terza. [...] Mi dice che è stato fatto un percorso con uno psichiatra, che però non parlava cinese, che ha chiesto alla maestra di raccontarle cosa faceva in classe, poi gli ha fatto dei test d'intelligenza e alla fine ha fatto una relazione da portare alla commissione. La sua diagnosi era che si tratti di bambino borderline con disturbo comportamentale e problemi nella gestione della emozione. La maestra ha accompagnato personalmente la famiglia davanti alla commissione che ha riconosciuto la 104. L'insegnante teme che il padre non fosse d'accordo. Infatti quando lo ha rivisto lui ha fatto problemi dicendo che poi era una cosa permanente che poi andava a influire anche sull'università.” (Diario, scuola, 17/01/2024)

In questa dinamica si inserisce anche una forma di discriminazione indiretta, legata alla difficoltà di distinguere tra difficoltà linguistiche, effetti dello stress migratorio e reali disturbi dell'apprendimento. La risposta istituzionale, spesso, è quella della sospensione della diagnosi o dell'adozione di strumenti valutativi poco adeguati.

“Le valutazioni dei bambini che hanno bassa competenza in lingua [...] Alcuni test non si fanno, come la lettura di brano, il dettato o la parte verbale di un test intellettivo. [...] C'è tutto un problema di adattamento del test. [...] Assolutamente si fanno i questionari sulla raccolta della storia linguistica [...] sapere la storia linguistica ti dà delle indicazioni, soprattutto se sono ragazzi di origine cinese, sappiamo che qui a Prato continuano a parlare molto cinese e troppo poco italiano. [...] Un'indicazione da linea guida è quella di sospendere la diagnosi nei casi dubbi. [...] Se non sono sicura che le difficoltà di questo ragazzo siano attribuibili ad un disturbo dell'apprendimento, sospendo la diagnosi, metto un quadro compatibile e suggerisco alla famiglia di provare a fare un trattamento sanitario.” (Int. Psico. riabilitatrice 1)

Il problema si aggrava ulteriormente quando il percorso diagnostico prevede lunghi tempi di attesa. Per le famiglie straniere questi tempi non sono semplicemente lunghi, ma diventano “ere geologiche”,

come racconta un facilitatore, perché si sommano difficoltà logistiche, lavorative, la mancanza di una rete sociale di supporto e, spesso, il rischio concreto di perdere l'appuntamento per disorientamento o per problemi banali come lo smarrimento di un foglio. *“Prendere un appuntamento a un CUP è già un'impresa titanica, poi te lo danno dopo un anno, magari non hanno la famiglia, mezzi, sono tornati in Cina, si son trasferiti, hanno cambiato casa, se ne sono dimenticati, hanno perso il foglio... quindi i tempi sono lunghi... mentre i tempi lunghi per queste persone possono essere ere geologiche”* (Int. Faci. Senior 2).

Ma l'aspetto più critico è forse il ritardo sistemico con cui le difficoltà vengono intercettate nei bambini stranieri rispetto ai coetanei italiani. Non è un caso che i pediatri segnalino come le famiglie migranti arrivino molto più tardi dal medico per problematiche legate all'apprendimento. Come emerge dal racconto dei pediatri: *“Dall'esperienza sua emerge chiaramente che gli eventuali problemi di apprendimento emergono dopo nelle famiglie straniere e che quindi non vengono rispettati i tempi della legge. Il genitore viene dal pediatra solo molto dopo rispetto agli italiani (soprattutto i cinesi)”* (Int. Pediatra 2) o come in questo estratto che lo conferma *“La percentuale dei dislessici cinesi e italiani è equivalente, però l'italiano va prima. Viene intercettato molto prima. Lo straniero dopo”* (Int. Pediatra 1). A tutto questo si aggiunge il peso delle lacune sistemiche: famiglie senza pediatra di riferimento, difficoltà a comprendere la natura della certificazione. *“Che poi molti bambini cinesi non ce l'hanno il pediatra. [...] lo invii del pediatra non li ho mai visti. Sono sempre le scuole che ce li mandano.”* (Int. Psico. riabilitatrice 2)

Essere stranieri significa, sistemicamente, avere accesso a percorsi più lenti, più frammentati e più incerti. Non per dichiarata discriminazione, ma perché il sistema, così com'è progettato, non è pensato per essere accessibile a chi si muove con un'altra lingua, altri codici, altre reti. È una distanza che si traduce in disuguaglianza strutturale.

Sottotema 6.7 ETNO-TEORIE - impatto delle etno-teorie

Parlare di distanza linguistico-culturale nella scuola significa inevitabilmente confrontarsi con il terreno, spesso invisibile ma decisivo, delle etno-teorie (Cfr. Cap. 2). Per molte famiglie migranti, e in particolare per quelle cinesi, la scuola italiana non è pensata come luogo di crescita globale del bambino, bensì come servizio tecnico deputato a trasmettere conoscenze e a garantire risultati misurabili. La relazione scuola-famiglia, così centrale per il modello educativo italiano, fatica a trovare spazio in questa cornice.

“C'è una discrepanza enorme tra il ruolo che il genitore pensa di avere e quello che ha in Italia. [...] Il ruolo dell'insegnante è molto importante e molto accreditato: tu sei l'insegnante quindi io mi fido al 100% del tuo lavoro. [...] Non ti screditerebbero mai [...] ma manca quell'interessarsi a quello che fa

il figlio, capire qual è il percorso d'apprendimento più giusto per lui. [...] A volte diventa anche: io pago, fai te!" (Int. Faci. Mediatrice)

Allo stesso tempo, la pressione che alcune famiglie esercitano sui figli è altissima. In molte narrazioni emerge una visione fortemente prestazionale dell'apprendimento, dove l'acquisizione della lingua italiana non è vista come un percorso, ma come un dovere da assolvere in tempi brevissimi. Questo produce dinamiche familiari spesso rigide, basate su aspettative irrealistiche e su modalità educative che lasciano poco spazio all'errore, alla fatica e ai tempi soggettivi. *"I genitori pretendono che il bambino arriva, impara la lingua, impara a leggere. Ci sono genitori che arrivano dopo tre giorni e ti fanno: legge? No, perché dovrebbe! ma come non legge? [...] Mancano gli strumenti"* (Int. Faci. Mediatrice). Una visione che colpevolizza spesso il figlio come si evidenzia dal FG con i genitori *"Il genitore si dice molto preoccupato degli scarsi progressi in italiano delle figlie, soprattutto perché valuta che passino troppo tempo ad oziare al telefonino."* (FG genitori).

Questa visione rigidamente orientata alla performance si accompagna, paradossalmente, a una gestione molto distante della vita scolastica quotidiana. La cura relazionale, il dialogo educativo, il sostegno emotivo ai figli sembrano elementi secondari o, in alcuni casi, del tutto assenti. Le testimonianze raccolte mostrano quanto sia fragile, per molti ragazzi, il legame con le figure genitoriali, spesso distanti fisicamente o emotivamente, soprattutto nei casi di ricongiungimenti tardivi o di lunghi periodi passati in Cina con i nonni. *"I ragazzi cinesi spesso sembrano non abbiano neanche idea di dove sono né per quanto tempo ci staranno. Sembrano spostati da qui a lì, non si rendono conto neanche geograficamente dov'è l'Italia. [...] Non vanno ai giardini, non fanno sport, non vanno a suonare musica. Addirittura a volte hanno paura ad andare alle gite"* (Int. Faci. Senior 2).

Quando il patto educativo si rompe o non si costruisce, entrano in scena meccanismi di ritorno migratorio che assumono il significato di una sanzione o di una soluzione estrema al fallimento scolastico. Bambini e ragazzi che non riescono a stare nei tempi e nei modi previsti vengono rispediti in Cina, spesso senza genitori, con l'idea che il sistema scolastico italiano sia inefficace o inadatto, o che il figlio non sia in grado di reggere quella pressione. Come mi racconta uno studente cinese *"Ho conosciuto altri ragazzi cinesi che sono tornati a studiare in Cina. [...] Perché hanno provato a imparare italiano ma non ce l'hanno fatta. [...] Li hanno bocciato tante volte e i loro genitori dicono: dovete tornare in Cina"* (FG Studenti 1) e come viene confermato anche dagli insegnanti *"Negli anni passati, datemi conferma, quando c'era un bambino con qualche difficoltà cinese non ce lo lasciavano. [...] Lo portavano in Cina. Per non farlo certificare, SPARIVA! [...] Quando tu li chiamavi dicevi: secondo noi c'è qualche problema. Spariva il bambino."* (FG Insegnanti 2) o in questo estratto *"Mi dice che dall'anno scorso due bambini se ne sono andati. In particolare mi dice che gli ultimi giorni di scuola un bambino ha avuto uno scontro con un altro, il padre si è reso conto di colpo dei problemi comportamentali del*

figlio e ha detto alle maestre: 'A. è un bambino cattivo', allora lo ha riportato in Cina. Credo che ovviamente sia stato riportato senza i genitori" (Diario Scuola 04/06/2024)

Parallelamente, altri ragazzi vivono pressioni opposte, sospesi tra richieste di assimilazione e richiami costanti a non perdere le radici culturali. L'occidentalizzazione diventa un terreno di tensione: da un lato segno di successo, dall'altro rischio di smarrimento identitario. Come nel caso di I. *"Dice anche che c'è I. che è arrivata a settembre ma è un trasferimento dalle Santa Caterina, una scuola privata. Lei parla benissimo ed è 'più occidentalizzata' degli altri compagni cinesi; infatti, è l'unica che farà le vacanze, mentre 7 bambini cinesi andranno tutta l'estate alla scuola cinese"* (Diario, scuola, 04/06/2024).

Inoltre, non va trascurato l'impatto della religione, che si manifestano in scelte concrete rispetto alla partecipazione scolastica o alle pratiche quotidiane. Come nel caso di A. di religione musulmana *"Nel mentre trovo la maestra che si dice preoccupata per A., la bimba NAI bengalese che ha nella sua classe, e che mi dice che dal Ramadan è venuta solo un giorno."* (Diario, scuola, 02/05/2024). Oppure anche nell'episodio che mi riportano in cui *"H. è l'unica col velo della sua classe. La facilitatrice mi dice che il primo giorno nel laboratorio se l'era tolto, ma lei presume che a casa sia stata brontolata e quindi non se lo toglie più"* (Diario, scuola, 28/09/2023). Le etno-teorie impattano persino sulla percezione e sul valore attribuito agli strumenti formali della scuola italiana, come le pagelle, spesso ignorate o ritenute poco significative. *"Loro non leggono nemmeno le pagelle [...] Anche le famiglie, quelle che sono più in difficoltà"* (Int. Insegnante 3).

Tema 7 La (mancata) preparazione dell'insegnante e la sua ricaduta sul benessere

Sottotitolo: Tra inadeguatezza delle formazioni ricevuta, mancanza di esperienza e contesto che non incentiva l'introduzione di nuove metodologie.

Definizione

Insegnanti e facilitatori spesso sembrano spesso intrappolati tra limiti della formazione ricevuta (universitaria e certificazioni), poca esperienza nel contesto e concezione “classica” della didattica. In questo modo (ri)producono prassi che opprimono e frustrano sia gli studenti che gli stessi insegnanti, provocando spesso burnout. La mancanza di un adeguata formazione iniziale associata ad una carenza di esperienza e ad un sistema scolastico che non ti appoggia nella sperimentazione e acquisizione profonda di nuove metodologie porta ad un circolo vizioso che vede il fallimento di ogni tentativo innovativo ed il successivo ritorno ad una più sicura attività di stampo classico. “Il sapere che manca” ovvero l'inadeguata formazione alla realtà scolastica pratese e al tema dei nuovi arrivi si trasforma in “sapere che opprime” inteso come insieme di tecniche che concepiscono l'alunno come un contenitore vuoto che l'insegnante deve riempire e plasmare. Tali impliciti portano a non vedere il NAI nei suoi bisogni innescando azioni che risultano frustranti per gli insegnanti in quanto inefficaci e violente per gli alunni in quanto causa di frustrazione e sofferenza

Il tema esplora il legame tra la scarsa preparazione degli insegnanti e facilitatori (sia in termini formativi che esperienziali) e il benessere loro e degli alunni, mostrando come queste strutturino il loro vissuto di sofferenza, disagio e senso di inadeguatezza. È un tema che connette il micro (esperienza personale del singolo docente) con il macro (modello formativo e sistema scolastico italiano), mostrando come i limiti della formazione universitaria, dei percorsi abilitanti e dell'accompagnamento sul campo si traducano in burnout, regressione didattica e stereotipi. L'attività didattica si fonda spesso su stigmi e imperativi non fondati su evidenze, che, tuttavia, non vengono messi in dubbio, inoltre la mancanza di adeguata preparazioni verso temi specifici (L2 e disturbi) può innescare un senso di urgenza e gravità che provoca stress e iper-responsabilizzazione a cui viene dato seguito attraverso azioni scolastiche e para-scolastiche non appropriate o controproducenti. Inoltre, mostra che la debolezza dell'accoglienza non è solo legata alle risorse per gli studenti, ma alla fragilità delle condizioni emotive e professionali di chi accoglie

Sottotemi e aree tematiche specifiche

7.1 Scarsa preparazione e bisogni formativi: indaga le radici della scarsa preparazione degli insegnanti e dei facilitatori, mostrando come il loro bagaglio formativo e professionale si riveli spesso inadeguato ad affrontare la complessità dei NAI.

7.1.1 Le università o certificazioni linguistiche non preparano alla realtà: i percorsi accademici e i corsi di certificazione L2 risultano eccessivamente teorici e privi di contenuti essenziali per l'accoglienza. Mancano formazione su disturbi e ritardi cognitivi, processi di apprendimento della lingua, pratiche di accoglienza dei NAI e normativa di riferimento.

7.1.2 Mancanza di esperienza: nelle scuole-ghetto, caratterizzate da elevato turnover e condizioni difficili, i docenti si trovano catapultati in contesti complessi senza supporto né affiancamento. I primi anni sono spesso descritti come anni di spaesamento e solitudine professionale. La scuola non prevede un affiancamento e le insegnanti ammettono che per i primi anni dopo il loro arrivo si sono ritrovate completamente spiazzate nell'affrontare tale tipo di dinamiche.

7.1.3 Formazione classica all'insegnamento o ritorno: gli insegnanti risultano permeati delle concezioni classiche dell'insegnamento, basate sulla frontalità, sull'importanza della scrittura e sull'insegnamento dei contenuti. A queste si aggiunge una scarsa competenza sulla linguistica e sulla glottodidattica. Anche docenti giovani, dopo aver sperimentato il fallimento delle metodologie "innovative", tendono a ritornare a modelli tradizionali.

7.1.4 FORMAZIONE - bisogno di formazione: gli insegnanti e i facilitatori sperimentano continui fallimenti legati al loro approccio e si rendono conto di non avere strumenti adeguati per affrontare la realtà. Tuttavia, cercano metodi e approcci ready made capaci, senza troppi sforzi, di capovolgere la situazione educativa quotidiana. Si cercano competenze manualistiche, dogmatiche legati a modelli rigidi da applicare in ogni situazione senza osservare a fondo la realtà.

7.2 GRAVITA' - Differenti percezioni di gravità e di urgenza: l'assenza di formazione e la solitudine decisionale alimentano letture soggettive della gravità e urgenza dei problemi. Le preoccupazioni principali si concentrano su due ambiti: salute e lingua. Spesso viene trascurata spesso la sofferenza, i traumi e le dimensioni fenomenologiche dell'esperienza dei NAI. Inoltre, la mancanza di formazione e le lenti culturali offrono distorsioni della realtà che alimentano scelte istintive, discrezionali e emergenziali che, paradossalmente, peggiorano le condizioni.

7.2.1 Salute: l'ambito della salute mentale è sicuramente quello su cui si ritrova più ansia degli insegnanti. La difficoltà ad interagire correttamente con gli alunni (non si usano i mediatori linguistici), la mancanza di preparazione generale sul tema, portano gli insegnanti e i facilitatori a sentire di non avere quelle possibilità di intervenire sul problema. Temono di non intercettare in tempo difficoltà che richiederebbero un intervento precoce. Emergono differenze marcate tra docenti, che percepiscono i disturbi dell'apprendimento come più gravi, e professionisti sanitari, che ribaltano la gerarchia di gravità ponendo al centro il disagio psichico. La mancanza di formazione porta così a sovrastimare alcune situazioni e a sottovalutarne altre, spesso in base alla maggiore o minore "visibilità" dei comportamenti degli alunni.

7.2.2 Lingua: la mancanza di competenze specifiche porta a non valutare in modo corretto o non vedere i miglioramenti sull'apprendimento della lingua. C'è la tendenza a ritenere il gruppo dei preA1 il più bisognoso e c'è la forte preoccupazione che ad un mancato progresso linguistico corrisponda un problema cognitivo. Preoccupa molto anche la possibilità che un alunno non abbia frequentato la scuola nel paese d'origine, soprattutto per le difficoltà di lettoscrittura.

7.3-STIGMA e DOGMI modellano le pratiche: la mancanza di strumenti critici ricevuti nella formazione facilita l'emergere di stereotipi e stigmi, che si riflettono sulle pratiche didattiche. Gli insegnanti e i facilitatori sembrano quindi elaborare una pratica educativa modellata da un sistema puntiforme di dogmi, spesso non collegati tra loro che tuttavia orientano le loro attività. In particolare emergono dogmi sull'uso della lingua madre e sull'apprendimento della L2, come sull'utilizzo della LM in contesto familiare, tra pari o nel laboratorio e sulle problematiche di non avere gruppi mono livello o di avere gruppi monoculturali (monoglotti). Ci sono poi dogmi legati ai confini educativi e al non essere un vero facilitatore se si appoggia su un libro di italiano L2. Infine, ci sono stigmi legati al portare fuori dalla classe che spesso viene visto come una forma di esclusione non etica.

7.4-OMOGENITA'- eterogeneità o omogeneità: Un dogma centrale riguarda la contrapposizione tra omogeneità ed eterogeneità nei gruppi di apprendimento, declinata in termini linguistici, culturali, di età o di bisogni. La questione, affrontata dai professionisti sulla base di osservazioni ed esperienze soggettive, orienta pratiche che possono favorire o ostacolare l'inclusione e l'apprendimento linguistico. Se da un lato le classi o i laboratori monoculturali e monolingui sono percepiti come meno efficaci, dall'altro si ritiene fondamentale, per una buona accoglienza, la presenza di un pari connazionale, tanto che gli insegnanti tendono a collocare i NAI accanto a compagni della stessa nazionalità. Il dilemma si estende anche alla progettazione delle attività, divise tra la scelta di differenziare per gruppi omogenei o di mantenere esperienze condivise, e alla gestione dei bisogni, con il dubbio se sia più opportuno creare gruppi mirati su esigenze specifiche o favorire percorsi eterogenei

7.5-BENESSERE - Malessere, benessere, pessimismo e le loro ripercussioni: l'impreparazione e la percezione di gravità incidono direttamente sul benessere dei professionisti, generando logoramento emotivo e professionale. Gli insegnanti si percepiscono soli, inadeguati e sovraccaricati in un contesto che non riconosce la complessità del loro compito, alimentando stanchezza, rassegnazione e pessimismo. In alcuni casi questo porta a forme di iper-responsabilizzazione verso gli alunni, che sfociano in burnout, perdita di motivazione, cinismo o "anestetizzazione emotiva".

7.1- SCARSA PREPARAZIONE e BISOGNI FORMATIVI

- 7.1.1-Le università o certificazioni linguistiche non preparano alla realtà
- 7.1.2-Mancanza di esperienza
- 7.1.3-Formazione classica all'insegnamento o ritorno
- 7.1.4-FORMAZIONE - Bisogno di formazione

7.2-GRAVITA' - Differenti percezioni di gravità e di urgenza

- 7.2.1-Salute
- 7.2.2-Lingua

7.3-STIGMA e DOGMI modellano le pratiche

7.4-OMOGENITA'- eterogeneità o omogeneità

- 7.4.1-Classe o gruppo
- 7.4.2-Nelle attività e negli obiettivi
- 7.4.3-Bisogni

7.5-BENESSERE - Malessere, benessere, pessimismo e le loro ripercussioni

Figura 57 Mappa del tema 7

Sottotema 7.1 SCARSA PREPARAZIONE e BISOGNI FORMATIVI

Il sottotema 7.1 indaga lo scarto strutturale tra formazione iniziale e bisogni reali dell'accoglienza dei NAI, mostrando come la preparazione accademica e le certificazioni L2 risultino spesso astratte, parziali e poco situate. Ne derivano spaesamento professionale, pratiche improvvisate e un frequente ritorno a modelli trasmissivi (dettato, esercizi meccanici), inadeguati a classi plurilingui e multiculturali. Il quadro è aggravato da inesperienza, turnover e assenza di affiancamento/mentoring, mentre emergono fabbisogni formativi continui, interdisciplinari e orientati all'operatività (glottodidattica, gestione della classe plurilingue, dimensione relazionale, normativa). Le sezioni che seguono approfondiscono: l'inadeguatezza di università e certificazioni, la carenza di esperienza sul campo, il "ritorno" alla didattica classica e il bisogno di una formazione permanente, coerente e situata.

7.1.1-Le università o certificazioni linguistiche non preparano alla realtà

La sensazione diffusa è quella di un disallineamento profondo tra la formazione accademica, i percorsi di certificazione linguistica e le reali esigenze del contesto scolastico. Le università e le certificazioni appaiono incapaci di fornire strumenti concreti, operativi e situati, lasciando insegnanti e facilitatori a confrontarsi con una complessità per la quale nessuno li ha davvero preparati. Il divario tra il sapere teorico trasmesso nei corsi universitari e la gestione di classi plurilingui, multiculturali e segnate da fragilità multiple, emerge come una costante fonte di disorientamento, frustrazione e senso di inadeguatezza. Il racconto di chi lavora direttamente sul campo restituisce l'immagine di una formazione che rimane distante, autoreferenziale, incapace di dialogare con le sfide reali dell'inclusione scolastica. Chi arriva nella scuola, sia come docente che come facilitatore, si trova spesso costretto a smantellare ciò che ha appreso nei percorsi formativi, per ricostruire competenze che rispondano effettivamente ai bisogni concreti degli studenti. Come afferma una maestra *“Quando*

sono venuta in questa scuola ho dovuto smantellare tutto quello che era la mia formazione fatta a Santa Caterina per ricominciare da capo. [...] Per arrivare a fare... per avere questa visione della scuola, ci vuole una formazione che, secondo me, l'università non dà” (Int. Insegnante 2). Le carenze non riguardano soltanto la glottodidattica, ma si estendono a tutto ciò che concerne il funzionamento del sistema scolastico in relazione ai nuovi arrivati: i bisogni educativi, le strategie relazionali, , gli strumenti di valutazione, restano fuori dai curricula universitari e dai percorsi di certificazione. Questo genera un vuoto che si ripercuote pesantemente sul lavoro quotidiano. *“Quando arriva un NAI [...] poveri docenti che gli arriva una persona NAI e non hanno idea di che cosa devono fare, cioè, non hanno idea di quale sia il livello, i gradi di acquisizione di una lingua, come funziona, come poterlo aiutare. Sono lì che magari, se ti va bene, sa scrivere, ma non hanno idea di che cosa devono fare.”* (Int. Faci. junior 1)

Anche la percezione dei facilitatori conferma il limite delle certificazioni specifiche per l'insegnamento dell'italiano L2, ritenute troppo generiche, teoriche e inadatte ad affrontare il lavoro nelle scuole primarie, dove l'accompagnamento degli studenti NAI richiede competenze non solo linguistiche, ma anche pedagogiche, interculturali e relazionali. *“Mi rendo conto che la preparazione delle certificazioni NON è sufficiente a lavorare nelle scuole e che c'è un grosso divario con la preparazione delle insegnanti. Credo che dovrebbe esserci una certificazione più specifica per le scuole e divisa in elementari ecc... perché altrimenti si fa danni, con persone non preparate.”* (Diario, Scuola GU, 2024-01-18)

L'esperienza diretta nelle classi finisce per svelare un vuoto formativo che rende necessaria una ricostruzione pratica, quasi artigianale, del proprio sapere professionale.

Alla fine ho fatto un certificato che è teorica, sostanzialmente, ha poco di pratico, perché quello che ho fatto io a Venezia, no? Non ha un tirocinio. [...] E mi sono un po' trovata così, però boh... onestamente mi manca una formazione ancora. E penso che se manca a me, che ho fatto il certificato e questa esperienza, pensa a un docente che non sa niente di come funziona un insegnamento L2. (Int. Faci. junior 1)

Questo scollamento non riguarda solo la sfera linguistica, ma si estende alle competenze pedagogiche di base, come la gestione di classi plurilingui, la comprensione delle dinamiche relazionali, la valutazione dei livelli di apprendimento o la scelta degli strumenti didattici adeguati. Le pratiche osservate mostrano spesso un ritorno a modalità didattiche obsolete e inadatte, che rivelano la fatica della scuola a uscire da modelli monolingui e monoculturali. Una facilitatrice riflette sulle osservazioni fatte in classe *“C'erano dei maestri che secondo me non erano proprio inseriti, oltre che nel 2024, in una realtà come Prato. Pensavano magari di avere davanti una classe degli anni '80 di soli italiani. [...] Facevano tanti dettati! Dettato, dettato. Parole artificiose proprio, credimi che neanche noi italiani...”* (Int. Faci. junior 2).

Il tema delle conoscenze minime sugli aspetti interculturali e sulle dinamiche legate alla migrazione è un altro punto critico. Episodi che possono apparire marginali, come la difficoltà a riconoscere un gesto, una parola o un'espressione nella lingua madre degli studenti, diventano segnali concreti di una formazione incapace di costruire competenze situate. *“Ad un certo punto le dice una parola che la maestra non capisce. A. sembra in difficoltà, allora la maestra di sostegno chiama L. che si avvicina. La bambina sembra quasi terrorizzata e sembra quasi mettersi a piangere, poi ridice la parola e L. la capisce: ‘Water’, voleva bere. Dramma risolto”* (Diario, Scuola GU, 2024-01-16). Le lacune si estendono anche alla comprensione dei diritti degli studenti stranieri e delle normative scolastiche, come emerge da diversi episodi in cui gli insegnanti manifestano confusione o totale ignoranza su questioni amministrative, iscrizioni o diritti d'accesso.

L'assenza di una preparazione sistematica si traduce così in pratiche improvvisate, talvolta dannose, e in un senso diffuso di spaesamento professionale, che riguarda tanto i docenti quanto i facilitatori, costretti a navigare a vista in un contesto educativo sempre più complesso e frammentato.

7.1.2 Mancanza di esperienza

Se la scarsa preparazione formativa rappresenta il primo grande limite, l'altro nodo cruciale che emerge dalle pratiche scolastiche è la mancanza di esperienza. Si tratta di un limite che attraversa tanto i docenti quanto i facilitatori e che si manifesta come senso di incertezza, affaticamento e, in alcuni casi, smarrimento operativo.

Chi arriva nelle scuole si trova spesso catapultato in un contesto che richiede fin dal primo giorno competenze avanzate di gestione della complessità, di differenziazione didattica e di mediazione linguistica, senza però aver avuto il tempo di costruire quell'expertise che solo l'esperienza progressivamente sedimenta. Le difficoltà emergono in particolare nella progettazione di attività che possano realmente includere i bambini NAI, superando il paradigma della lezione frontale tradizionale. *“Ecco quindi è stato quello, proprio il passaggio per me è stato difficile anche differenziare i contenuti, oppure anche preparare una lezione in maniera diversa per poter coinvolgere gli alunni che non parlassero insomma italiano”* (Int. Insegnante 3). La mancanza di un affiancamento esperto, di momenti strutturati di supervisione o di mentoring rende ancora più evidente il senso di solitudine professionale che accompagna molti docenti e facilitatori alle prime armi. L'assenza di dispositivi di supporto sistematico porta spesso a un approccio fatto di tentativi, di strategie improvvisate, di correzioni in corsa che, se da un lato testimoniano la capacità di adattamento, dall'altro espongono a errori evitabili e a un carico emotivo significativo. Come riporta questa facilitatrice: *“Sono arrivata il primo giorno senza avere nessuna, non dico conoscenza, ma sicuramente idea generale su quello che stavo facendo. [...] Ho iniziato il primo giorno facendo un po' per tentativi, lo sto facendo ancora. Alcuni non li ho proprio*

azzeccati subito al primo colpo. [...] Penso che su alcune cose bisognerebbe fare un po' più di formazione. [...] Per esempio su come gestire una classe” (Int. Faci. junior 1)

In questo quadro, il ruolo delle reti informali di supporto tra colleghi emerge come un elemento cruciale, spesso l'unico argine all'isolamento professionale. Le pratiche di aiuto reciproco tra facilitatori, così come il confronto tra insegnanti, diventano strategie di sopravvivenza pedagogica in assenza di un coordinamento strutturato e di archivi condivisi di materiali, strumenti e buone pratiche. Come riporta questa facilitatrice: *“Il coordinamento è stato molto utile perché mi ha aiutata su tutto: come mi devo approcciare, cosa fare, cosa non fare. [...] Anche con le altre facilitatrici ci aiutiamo tanto. [...] Però il problema è che, se non c'è un archivio condiviso di materiali, chi arriva nuovo si trova a inventarsi tutto”* (Int. Faci. Senior 1). Non è raro che questa inesperienza sia accompagnata da percorsi professionali frammentati, assegnazioni su più classi o subentri recenti, che rendono ancora più complessa la costruzione di una relazione educativa stabile e significativa con la classe e con gli studenti NAI. Il turnover, la mobilità interna e l'instabilità dei ruoli aggravano ulteriormente la percezione di spaesamento professionale.

7.1.3 – Formazione classica all'insegnamento o ritorno

Accanto alle carenze formative e all'inesperienza, si fa strada un altro elemento che segna il panorama scolastico osservato è la concezione classica e tradizionale dell'insegnamento (o il ritorno ad essa). Che sia per mancanza di strumenti alternativi, per sfiducia verso le metodologie innovative o semplicemente per abitudine sedimentata, ciò che emerge è un modello didattico fortemente ancorato alla trasmissione frontale, alla scrittura sul quaderno, ai dettati e agli esercizi di ripetizione, con scarsa attenzione agli approcci glottodidattici, all'interazione orale e all'apprendimento situato. Come noto in una scuola *“Di base noto che le attività della maestra, ma anche di tutte le altre classi, si basano poco sull'interazione orale e si concentrano molto sulla scrittura sul quaderno. Non mi sembra di aver mai visto attività di dialogo tra compagni o interazioni basate sulla realtà. Sono tutte attività teoriche legate alla materia stessa”* (Diario, Scuola GU, 2024-02-06). Le scelte didattiche osservate rivelano un'impostazione che tende a ignorare le necessità specifiche degli alunni NAI, replicando modalità pensate per contesti monolingui e culturalmente omogenei. Il dettato, simbolo per eccellenza di una scuola trasmissiva, ricorre frequentemente, con l'aggravante che viene proposto anche a bambini che non hanno ancora sviluppato una competenza minima nella lingua italiana. Come riporto in questa nota *“La maestra mi dice che prima hanno fatto due ore di dettato. [...] Mi dice, con grande orgoglio, che anche il bambino cinese che dovrebbe essere certificato (ma che la madre non vuole certificare) ha fatto tutto il dettato in stampato”* (Diario, Scuola GU, 2024-02-06).

Questo ritorno all'alfabetizzazione meccanica, al lavoro sulle “letterine” e alle schede standardizzate non è soltanto un riflesso di scarsa competenza glottodidattica, ma rappresenta anche un indicatore di

un sistema che fatica ad aggiornarsi, a innovarsi e ad adattarsi alla complessità delle classi odierne. Le insegnanti stesse, nei loro racconti, ammettono senza imbarazzo di trattare gli alunni NAI con lo stesso approccio riservato a un percorso di prima alfabetizzazione, indipendentemente dall'età o dalla classe frequentata.

I: Ma al NAI in classe, cosa si fa a fare?

M3: Ah, e noi siamo partiti con le letterine.

Mv: Con le letterine.

Insieme: La prima alfabetizzazione.

M3: La prima alfabetizzazione, come si fa in prima.

M6: Immagine e parole, immagine e parole! [...]

M1: Ma anche in quinta tieni sempre un libro di prima. (risate) [...]

FS: E l'alfabetiere non lo puoi togliere! [...]

M1: Abbiamo sempre questi libri... fissi. Davvero! Io ce li ho fissi a casa, fissi qui a scuola. Quando vado all'altro plesso. me li porto di là. [...] Che fai? Devi iniziare dalla prima! (FG Insegnanti 2)

Interessante è il fatto che, anche quando le insegnanti hanno sperimentato percorsi formativi più innovativi, come la didattica stratificata, queste pratiche vengano abbandonate nel tempo, ritenute troppo onerose rispetto ai risultati ottenuti. La percezione di inefficacia o di fatica eccessiva conduce progressivamente a un ripiegamento verso modalità più semplici, lineari e tradizionali. “*La maestra dice che ha fatto 4 anni di stratificata con loro ma è molto affranta dai risultati. Adesso ha interrotto perché non vede i risultati e implica tanto lavoro in più*” (Diario, Scuola GU, 2024-03-20). O come in un altro caso in cui mi annoto “*Mi menziona che c'è una bambina arrivata in prima che ancora però non parla. [...] Mi dice di aver fatto per tutto il percorso, tutto stratificato ma che ora si è rassegnata. La maestra mi dice che ha seguito i corsi con la Ca' Foscari e che sono venute a fare anche degli interventi nelle classi*” (Diario, Scuola FI, 2024-04-11).

L'incapacità di adottare un approccio realmente comunicativo si traduce spesso nell'utilizzo di materiali inadatti, esercizi meccanici e attività fondate più sulla memorizzazione che sulla comprensione. La scarsa conoscenza delle basi della glottodidattica emerge con forza quando si osservano pratiche che obbligano gli studenti NAI a esercitarsi su elementi linguistici complessi, astratti o non contestualizzati, come il plurale irregolare o termini specialistici scollegati dalla realtà dei bambini.

Quando vede che G. non si ricorda o non sa i nomi degli oggetti allora glieli fa ripetere. Il gruppo deve quindi trovare il plurale (di nuovo con il plurale delle parti del corpo... è difficilissimo, è irregolare, non si fa). [...] Anche la bambina cinese più brava, lasciata da sola e senza un percorso sui colori (preciso) fa tantissimi errori. (Diario, Scuola FR, 2024-02-15)

Ciò che emerge, quindi, non è solo un ritorno alla didattica tradizionale, ma un vero e proprio cortocircuito formativo, dove la mancata padronanza della glottodidattica si intreccia con la percezione di inadeguatezza delle metodologie innovative, spesso abbandonate troppo in fretta. Il risultato è una scuola che, pur immersa in un contesto plurilingue e multiculturale, continua a proporre modelli didattici pensati per una realtà che non esiste più.

7.1.4 – Formazione – Bisogno di formazione

Se c'è un punto su cui convergono in modo unanime le voci di insegnanti e facilitatori, è la consapevolezza che il sistema scolastico attuale non offre una formazione adeguata e continua per affrontare la complessità crescente delle classi multiculturali e plurilingui. Il bisogno di formazione è pensato come un requisito imprescindibile per poter svolgere il proprio lavoro con competenza, efficacia e responsabilità, in questo contesto. Tuttavia, ciò che emerge è che questo bisogno rimane spesso inascoltato, demandato all'iniziativa personale e alla buona volontà dei singoli, piuttosto che essere riconosciuto come un dovere sistemico. *“Ora che la formazione sembra sia lasciata un po' alla buona volontà, la reputo una grande mancanza generale, della scuola, del Comune, magari. (Int. Faci. junior 1)”*

Il bisogno di formazione diventa un'urgenza pratica che si manifesta quotidianamente nella difficoltà di gestire le classi, differenziare le attività, adattare le proposte didattiche alle reali condizioni linguistiche, cognitive e socioaffettive degli alunni. Chi lavora nelle scuole lo percepisce in modo molto concreto, spesso con un senso di impotenza rispetto agli strumenti di cui dispone. Come racconta una maestra *“Per esempio, guardando la facilitatrice (fare le attività), avrei proprio bisogno di capire praticamente come differenziare l'attività didattica in aula, anche in relazione agli altri bambini che non sono non italofoni. Perché non è facile gestire un gruppo così ampio e cercare di seguire le esigenze di ogni gruppo”* (Int. Insegnante 3). Il ritorno a pratiche didattiche classiche non è soltanto il segnale di una scarsa preparazione, ma diventa il sintomo evidente di un vuoto formativo che il sistema scolastico continua a ignorare. Le soluzioni improvvisate, i rimedi artigianali e i ripieghi metodologici non sono altro che il tentativo, spesso frustrato, di colmare un'assenza sistemica di formazione adeguata. Non è un caso, quindi, che le insegnanti più consapevoli sottolineino quanto la formazione debba essere continua, permanente e profondamente orientata all'intercultura. Non si tratta semplicemente di aggiornamenti occasionali o corsi teorici, ma di un vero e proprio percorso professionale di ridefinizione costante del proprio sguardo, delle proprie pratiche e del proprio ruolo dentro una scuola che cambia. Come sostiene questa maestra *“Secondo me la formazione dovrebbe essere continua, soprattutto sull'intercultura. [...] Tu devi avere una mentalità elastica, molto aperta, ti devi mettere in discussione, sempre... perché nessuno è mai arrivato, nemmeno io, che l'anno prossimo lascerò”* (Int. Insegnante 5).

Sottotema 7.2 GRAVITA' - Differenti percezioni di gravità e di urgenza

La gravità e l'urgenza sono categorie costruite all'incrocio tra dispositivi istituzionali, vincoli organizzativi e pratiche quotidiane. La loro definizione orienta le priorità, decide l'accesso alle risorse e produce traiettorie differenziali di inclusione. Due ambiti fungono da cardini di questa costruzione: salute e lingua. Nel primo caso, la logica clinico-amministrativa tende a riconoscere come "grave" solo ciò che è diagnosticabile, invisibilizzando sofferenze educative ed emotive legate a migrazioni, ricongiungimenti e fratture biografiche; a ciò si sommano i tempi disallineati tra scuola e servizi, le pratiche di triage e il ricorso alla medicalizzazione come scorciatoia gestionale. Nel secondo caso, la competenza in L2 diventa un indice della gravità: il livello linguistico (specie lo stadio pre-A1) gerarchizza interventi e accessi, fino a confondere difficoltà linguistiche con bisogni cognitivi, marginalizzando alunni con profili intermedi o con esigenze non strettamente linguistiche.

7.2.1 – Salute

Quando il tema della salute entra nelle scuole, lo fa spesso attraverso una lente deformante, in cui la sofferenza educativa, psicologica ed emotiva viene costantemente subordinata alla logica clinica del disturbo. La salute, così come è percepita e trattata nel sistema scolastico e nei servizi, assume contorni rigidi, normativi, spesso incapaci di cogliere la complessità della sofferenza legata alle traiettorie migratorie, ai vissuti di sradicamento, alle fratture biografiche. Il sistema di certificazione, che dovrebbe essere strumento di tutela, diventa invece l'unico canale attraverso cui il bisogno viene riconosciuto, ma solo se incasellabile entro una diagnosi.

In questo quadro, il criterio della "gravità" diventa un campo minato. Ciò che è clinicamente rilevante trova ascolto, mentre tutto ciò che produce sofferenza ma non può essere incasellato in una diagnosi rimane privo di riconoscimento. È così che la sofferenza psicologica ed educativa dei bambini migranti, spesso legata a separazioni, ricongiungimenti tardivi o sentimenti di abbandono, viene sistematicamente messa in secondo piano.

"Soprattutto la sofferenza è subordinata al disturbo. Cioè, io non è che soffro, sto male perché non ho visto mia mamma e mio papà per 5 anni e lo vedevo una volta l'anno, sono cresciuto con i nonni, sono arrivato qui, i nonni non li vedo più, quindi ho anche un senso di abbandono. [...] Le insegnanti tendono a dire: sì è sofferente ma probabilmente è autistico o ha un disturbo specifico dell'apprendimento o non si sa." (Int. Psico. riabilitatrice 2)

Paradossalmente, se un bambino manifesta una sofferenza evidente, ma non presenta difficoltà strettamente didattiche, non viene considerato un caso meritevole di attenzione da parte dei servizi o della scuola. L'idea che la sofferenza non abbia diritto di cittadinanza nei dispositivi formali di presa in carico genera un cortocircuito pedagogico e psicologico. *"Paradossalmente se ci fosse un bambino che soffre molto ma non ha nessun problema a livello didattico, non viene mandato (a fare un percorso).*

Perché la sofferenza è qualcosa che può essere... meno da prendere in carico forse” (Int. Psico. riabilitatrice 2). Questo meccanismo di invisibilizzazione della sofferenza non solo marginalizza i bisogni emotivi, ma spinge la scuola a preferire la strada, apparentemente più semplice, della medicalizzazione. L’assegnazione di una diagnosi e la conseguente apertura di un PDP o l’accesso alla legge 104 rappresentano scorciatoie operative che permettono di rendere gestibile ciò che, altrimenti, sarebbe troppo complesso da affrontare senza strumenti adeguati.

In parallelo, si sovrappone un altro livello critico, legato all’urgenza della valutazione e ai tempi incompatibili del sistema pubblico. La retorica della presa in carico tempestiva si scontra con una realtà fatta di liste d’attesa insostenibili, in cui il tempo della scuola e il tempo dei servizi sanitari procedono su binari totalmente disallineati. Il servizio pubblico risulta sottodimensionato e sovraccarico, tanto che nella realtà si devono sacrificare i casi che sono meno gravi. Come ammette questa neuropsichiatra *“dice che questa agenda è insostenibile e che nella realtà il pubblico non riesce a sopperire alla richiesta della normativa visto che nella realtà le loro agende devono dare priorità a casi più gravi. Che nel loro triage, i casi di sospetto disturbo dell’apprendimento e roba tipo irascibilità sono quasi non considerati visto che devono dare priorità a cose molto più gravi. Che quindi molti (per fortuna loro, lo dice con sollievo) vanno al privato” (Int. Neuropsichiatra). Questo ritardo nell’accesso alla valutazione produce effetti gravi e duraturi sui percorsi degli studenti, soprattutto dei NAI. Come sottolinea una psicologa: “Il problema è che i tempi di attesa sono talmente lunghi che rischi di vedere il bambino dopo un anno. E in un anno cambia tutto. Cambia il ciclo scolastico, gli obiettivi didattici, l’ambiente, l’inserimento, la capacità di comprensione e produzione verbale... tutto! La presa in carico dovrebbe essere tempestiva” (Int. Psico. riabilitatrice 2). A questo si aggiunge il fatto che il percorso di valutazione è solo la parte iniziale e non conclusiva del percorso, come afferma un’altra psicologa “Il problema è che la valutazione non è l’atto conclusivo, ma è l’atto iniziale. Serve a vedere i punti di forza e debolezza e impostare un trattamento. Se io rimando la valutazione e dico di non fare niente o non do un’alternativa, quel bambino non fa il trattamento. E se arrivi alle medie perché abbiamo aspettato cinque anni, il training non si fa più” (Int. Psico. riabilitatrice 1).*

7.2.2 Lingua

Nel panorama scolastico osservato, la lingua si configura come uno dei principali criteri attraverso cui si costruisce la percezione della gravità e dell’urgenza educativa. Più precisamente, è la mancanza o l’estrema fragilità della lingua seconda a diventare il marcatore dominante che ordina le priorità, gerarchizza gli interventi e, spesso, decide chi ha diritto ad accedere a determinati spazi educativi e chi no. Il gruppo dei bambini pre-A1 è sistematicamente percepito come quello “più bisognoso”, quello a cui viene riservata la maggiore attenzione, anche a costo di sacrificare gli altri percorsi, come emerge da questa nota: *“Mi dice che lei faceva due laboratori alla settimana da 1,5 ore l’uno: uno con i pre A1-*

A1 e l'altro con gli A1. Dice che il secondo hanno deciso di sopprimerlo per dare tutte e due le ore al laboratorio pre A1.” (Diario, Scuola BG, 2024-05-24). Questa attribuzione di priorità assume un carattere quasi automatico, un fattore dato per scontato nel discorso scolastico e istituzionale: i preA1 sono sempre quelli che “hanno più bisogno”, i NAI essendo quasi sempre preA1 sono di conseguenza estremamente bisognosi, quasi come se il livello linguistico fosse l'unico realmente riconosciuto e legittimato rispetto ad altri bisogni, siano essi cognitivi, emotivi o relazionali. Come emerge dalla voce dei funzionari: “I NAI sono inseriti nei laboratori sempre! [...] I NAI sono quelli che di solito hanno più attenzione, perché hanno più bisogno” (FG Funzionari).

Il filtro linguistico diventa quindi il criterio attraverso cui leggere non solo la difficoltà, ma la stessa possibilità di accedere alla didattica. A fronte di questo, emergono timori e incertezze operative da parte degli stessi facilitatori, soprattutto nei confronti degli studenti non scolarizzati o con alfabetizzazione parziale, percepiti come un “gradino” ulteriore di complessità rispetto alla normale facilitazione linguistica. In questi casi, il confine tra difficoltà linguistica e bisogno cognitivo si fa labile e sfocato, generando uno scontro tra tipologie di bisogni che rischiano di entrare in competizione. Come afferma una facilitatrice: “Sto pensando di fare un'ulteriore suddivisione interna, dividendo chi sa leggere e chi non sa leggere, perché questo è un discrimine troppo forte e mi preoccupa un po' chi non sa leggere perché non so se sono in grado di insegnargli a leggere” (Int. Faci. junior 1).

La priorità assegnata ai pre-A1 esprime una rappresentazione implicita del bisogno, che tende a sovrapporre la scarsità linguistica all'urgenza educativa. Questo genera una polarizzazione per cui gli studenti con competenze linguistiche intermedie, o che presentano bisogni non strettamente linguistici, rischiano di essere progressivamente marginalizzati rispetto ai circuiti della facilitazione. Come racconta questa facilitatrice: “Nella scuola dove ho operato io [...] hanno deciso di dare magari precedenza ai NAI, ai bambini pre-A1, proprio a chi ha più bisogno. [...] Perché ci sono bambini che sono arrivati in quarta ma anche in quinta che sono NAI” (Int. Faci. junior 2). In tal senso, la lingua da strumento per l'accesso all'apprendimento si trasforma in criterio selettivo che ordina la distribuzione delle risorse, plasma la percezione della gravità e dell'urgenza e, nel farlo, finisce per riprodurre nuove disuguaglianze, anziché sanarle.

Sottotema 7.3 STIGMA e DOGMI modellano le pratiche

Se la lingua e la salute diventano criteri attraverso cui si gerarchizzano bisogni e urgenze, a un livello ulteriore operano una costellazione di credenze che si trasformano in stigma e dogmi. Sono convinzioni sedimentate, norme non scritte, retoriche pedagogiche che agiscono “sottopelle” e costruiscono confini invisibili tra ciò che è considerato giusto, opportuno, efficace o, al contrario, deviante, scorretto, inutile: incidono direttamente sulla costruzione stessa delle pratiche didattiche, sui modi di fare scuola, sulle scelte quotidiane degli insegnanti e dei facilitatori.

È in questo quadro che emerge, per esempio, la convinzione largamente diffusa che la famiglia debba abbandonare la propria lingua d'origine per facilitare l'apprendimento dell'italiano. Una convinzione che si traduce, di fatto, in un dispositivo di colpevolizzazione delle famiglie migranti, accusate implicitamente di non fare abbastanza per sostenere il percorso scolastico dei figli. Come si afferma in questo questionario *“Hanno una grossa difficoltà nell'apprendere la lingua italiana in quanto a casa i genitori non la vogliono parlare”* (Quest. Insegnante 8). Di conseguenza l'uso della lingua madre viene spesso percepita come un ostacolo anche a scuola, una deviazione dal percorso formativo, se non addirittura un pericolo per l'apprendimento dell'italiano. Parlare in cinese, in urdu o in qualsiasi altra lingua diversa dall'italiano diventa un gesto da reprimere, un comportamento da correggere, una pratica da bandire, sia dentro la classe che nei laboratori. Come afferma questa facilitatrice: *“È molto demonizzata la lingua del bambino. Perché nel momento in cui si dice 'non parlare in cinese', è come dire: demonizziamo la tua L1. [...] È assurdo non fargli parlare nella loro lingua, dovresti creare un contesto in cui c'è il bisogno reale per parlare italiano. [...] Sarebbe da privilegiare l'accoglienza nella loro lingua. Sarebbe anche molto più semplice!”* (Int. Faci. Mediatrice). Nelle pratiche concrete, questo dogma si traduce in azioni di controllo linguistico: la classe e il laboratorio devono essere spazi in cui si parla solo italiano, senza concessioni, senza mediazioni. Anche i facilitatori bilingui si trovano a gestire il proprio sapere linguistico come una risorsa ambivalente, che va dosata, contenuta, quasi censurata, nel timore di “tradire” la missione di insegnare l'italiano. Come afferma una facilitatrice:

“Sapere il cinese è un'arma a doppio taglio. A volte sei propenso a parlare in cinese con i bambini per capire, però questo è sbagliato, ovviamente, perché si perde lo scopo del laboratorio. Io lo uso solo se il bambino sta male, per cose urgenti, ma per qualsiasi altra cosa cerco sempre di fargli parlare in italiano. Anche se loro mi parlano in cinese, io dico: no, no, io non sento, non capisco... italiano! Perché se parliamo in cinese, andiamo in Cina e perdiamo tutto lo scopo del laboratorio.” (Int. Faci. junior 2)

Il dogma è talmente forte che alcune pratiche diventano quasi violente, come questa raccontata da una facilitatrice:

“Mi ha aiutato moltissimo sapere il cinese, però in questo anno ho cercato comunque di non abusare di questo potere. I bambini lo sapevano che parlavo cinese e se ne approfittavano. Mi parlavano in cinese. Però io lì, proprio davvero, non rispondevo. Anche ai bisogni! Finché non me lo dite in italiano. [...] E alla fine quel bambino ha cominciato a parlare in italiano e ho scoperto che aveva un livello alto, A1-A2. Gli ho detto: ma allora sei birbante!” (Int. Faci. junior 2)

Gli stigmi non riguardano solo la questione linguistica. Anche la pratica di “portare fuori” gli studenti dalla classe viene vissuta in modo ambivalente: da un lato percepite come necessarie, dall'altro cariche di un potenziale stigma di esclusione, che genera tensioni sia tra gli insegnanti che tra gli alunni stessi. Come afferma questa maestra:

“Durante la mia esperienza io non ho mai mandato nessun bambino fuori. Mai, mai, mai. Nemmeno bambini certificati con 104. No! [...] Ai laboratori sì. No, io dico durante l'attività didattica, la mia attività didattica. Il bambino sta insieme a noi in classe, con l'insegnante, seduto accanto, con una scheda più facile, ma con una scheda che sia sempre riguardante l'attività che sta facendo l'insegnante”. (Int. Insegnante 5)

Anche il ricorso al libro come strumento didattico nel laboratorio di facilitazione diventa oggetto di tensione tra chi lo considera una deresponsabilizzazione, un segno di rigidità, quasi una rinuncia alla flessibilità educativa e chi invece lo percepisce come un'ancora necessaria per non perdersi nella complessità.

Sto cercando di capire anche se seguire un libro o meno. Però stavo cercando comunque un testo anche per me, per avere un riferimento. Stessa cosa alla primaria, almeno qualche attività la prendo da là, non lo so, per seguire un ordine. Perché poi non mi piace, anche quando ho fatto le mie altre esperienze di insegnamento, non mi piace seguire il libro. Cioè, mi sembra quasi che mi dovessi deresponsabilizzare da un po' di lavoro... però non deresponsabilizzare, diciamo scaricare di un po' di lavoro. Invece penso che devi sapere chi hai di fronte e, in base a quello, strutturare un'attività. Solo che per me questa cosa è nuova, è un po' faticoso, più che faticoso, complicato! Cioè devo saperle fare certe cose.” (Int. Faci. junior 1)

In questo scenario decisioni importanti vengono elaborate su visioni parziali o distorte dai dogmi e la discussione oscilla tra l'accusa di ghettizzazione e la percezione di maggiore efficacia, cosa che non rende conto della complessità del fenomeno. In alcune scuole sono state fatte esperienze di classi mono-livello linguistico e molti insegnati sembrano essere favorevoli, come emerge dal FG:

Paradossalmente sarebbe meglio averli tutti cinesi! Tutti, almeno sono omologati! Perché stare in italiano in 2... tutti cinesi! Voglio dire quei tre italiani che ci sono e criticano! [...] Anche io penso che sì, lavorerebbe meglio! In questo modo invece dobbiamo pensare: ai cinesi, che sono la maggior parte. Però poi devi pensare agli italiani, che comunque si lamentano giustamente! E quindi tu sei in croce, ti mettono in croce perché alla fine non fai quello che devi fare! (FG Insegnanti 2)

Oppure come racconta un'altra maestra:

Se tu crei una classe per livelli, tu fai il bene di quei bambini. Perché quel livello va avanti. Quando i bambini superano quel livello e sono pronti per entrare nella classe degli italiani, beh, si lavora tutti in un altro modo. [...] Io ora ho sentito ultimamente dire: facciamo una classe di tutti i cinesi e qualcuno ha detto: no, non si può ghettizzare. Non è ghettizzare. [...] Per livelli di italiano, certo! Anche solo per il primo quadrimestre. Non sarebbe male, vediamo dove riusciamo ad arrivare. (Int. Insegnante 5)

Sottotema 7.4 Eterogeneità o omogeneità

Se il tema dell'eterogeneità nei gruppi scolastici e nei laboratori è già complesso dal punto di vista dei livelli linguistici, lo diventa ancora di più quando si guarda alla reale configurazione dei bisogni

educativi, relazionali e cognitivi che attraversano quei gruppi. È evidente, infatti, come il concetto di “bisogno linguistico” non esaurisca affatto il quadro. Dentro il laboratorio non entrano solo bambini con più o meno italiano, ma individui portatori di storie scolastiche diverse, età differenti, esperienze migratorie eterogenee e una gamma vastissima di bisogni personali che spesso si intrecciano in modo caotico. La disomogeneità non riguarda solo quanto italiano conoscono, ma attraversa anche le modalità di apprendere, di stare in relazione, di affrontare il compito scolastico e, più in generale, di stare dentro l’ambiente scolastico. Così accade che in uno stesso laboratorio coesistano bambini con fragilità cognitive, difficoltà relazionali, mutismo selettivo, atteggiamenti oppositivi e percorsi scolastici interrotti, accanto ad altri con forti competenze pregresse o semplicemente con un vissuto migratorio meno traumatico.

Il gruppo preA1, che a livello teorico dovrebbe rappresentare la configurazione più semplice (accomunato dalla necessità di costruire da zero la competenza linguistica) nella realtà si rivela il contenitore più eterogeneo e più problematico. Dentro il preA1 confluiscono, infatti, bambini che non stanno semplicemente affrontando un percorso di alfabetizzazione linguistica, ma che si portano dietro un carico di difficoltà che va ben oltre la lingua: disturbi oppositivi, fragilità relazionali, vissuti migratori recenti, difficoltà cognitive e, spesso, un senso di spaesamento totale.

La disomogeneità non si gioca solo sul piano delle competenze e dei vissuti. Un altro asse critico è quello dell’età. Se è vero che un bambino di seconda e uno di quinta possono avere un livello linguistico simile (ad esempio preA1) è altrettanto vero che le loro modalità di apprendere, le loro esigenze emotive, gli interessi e persino il modo in cui percepiscono gli strumenti didattici (come le matite colorate o il gioco) sono profondamente differenti. Come noto in questo estratto: *“Mi vengono in mente i possibili laboratori di potenziamento dei NAI e mi domando quanto sia deleterio mettere insieme bambini con più anni. Quanto è lontano il livello di un bambino di 7 anni da quello di un bambino di 9?”* (Diario, Scuola, 2024-01-23) o come racconta una facilitatrice

Alla primaria abbiamo un po’ suddiviso i gruppi: abbiamo fatto laboratori con gruppi omogenei per livello e anche per età, siamo riusciti a farlo. Perché tu non puoi mettere un bambino preA1 di seconda e un bambino preA1 di quinta insieme! Cambiano, cambiano le esigenze, cambiano anche le attitudini a fare delle cose. Usare le matite colorate o no! Un bambino di quinta, che magari dovrebbe già essere alla secondaria, non le usa le matite colorate. Il bambino di seconda sì. (Int. Faci. Mediatrice)

A questa disomogeneità strutturale si somma l’instabilità generata dai tempi asincroni degli ingressi scolastici. I laboratori diventano spazi continuamente perturbati dall’arrivo di nuovi studenti, che entrano nel gruppo quando il percorso è già iniziato e che, quindi, hanno bisogno di una progettazione didattica diversa rispetto a chi è lì da più tempo. Come racconta questa facilitatrice: *“Un conto è lavorare solo con i ragazzi NAI, un conto è inserirli man mano mentre i laboratori sono già cominciati.*

[...] È difficile perché hai altri 15 bambini, ognuno con una situazione diversa. Invece nella settimana dell'accoglienza, tutti sullo stesso piano più o meno, anche chi è arrivato da due mesi, chi da un mese" (Int. Faci. junior 2). Anche quando il gruppo appare, almeno formalmente, omogeneo per lingua, riemergono altre forme di disomogeneità. È il caso, ad esempio, dei laboratori composti da bambini tutti sinofoni e con lo stesso livello linguistico, dove però la presenza massiccia di connazionali genera dinamiche di gruppo che sfuggono al controllo dell'adulto e che trasformano il laboratorio in un luogo che diventa "l'ora di divertimento" più che uno spazio di reale apprendimento. Come racconta una facilitatrice:

Io ho avuto l'esperienza: seconda elementare, 20 studenti sinofoni di livello preA1, preA1-A1. Cosa fai? Loro comunicano tra di loro. Anche a livello relazionale: comunicazione tra pari sì. Comunicazione con l'insegnante? Ni. [...] Però si ricreava lo stesso gruppo classe in un ambiente che non era la tua classe, con un insegnante che non era il tuo insegnante. Loro si ritrovavano tra pari: stessa lingua, stessa età, stessa classe. Quindi diventava... l'ora di... cosa? Di divertimento! (Int. Faci. Mediatrice)

Così la disomogeneità dei bisogni diventa la regola, non l'eccezione. È la condizione normale dentro cui i laboratori si trovano ad operare. È ciò che rende il lavoro del facilitatore e dell'insegnante un esercizio continuo di negoziazione tra obiettivi didattici, benessere relazionale, possibilità materiali e limiti organizzativi. Quando questa mediazione fallisce o non è possibile, il laboratorio può perdere la sua funzione di spazio protetto e diventare, per alcuni bambini, persino un luogo destabilizzante.

7.4.1 – Classe o gruppo

La questione della composizione del gruppo (sia esso la classe curricolare o il laboratorio di facilitazione) emerge come uno dei nodi centrali attorno a cui si costruiscono pratiche, percezioni e scelte didattiche. Dentro le scuole si sedimentano convinzioni forti e spesso non dichiarate, secondo cui il bambino NAI starebbe meglio, si sentirebbe più accolto e progredirebbe più facilmente se inserito accanto ai propri connazionali. Questo principio di omogeneità etnico-linguistica orienta non solo le scelte nella composizione dei gruppi, ma anche le pratiche quotidiane e le aspettative sugli esiti dell'apprendimento. Come noto in questo estratto: *"Ci sono 10 bambini, 9 maschi e una femmina, tutti cinesi."* (Diario, 2024-05-24, Scuola BG). La presenza numericamente consistente di bambini di una stessa origine linguistica (nel caso specifico quella sinofona) viene percepita come un fattore protettivo nei primi momenti dell'accoglienza. A detta degli insegnanti favorirebbe un senso immediato di appartenenza, sicurezza, abbassando il livello di ansia rispetto alla novità e alla fatica dell'ingresso nel nuovo contesto scolastico: *"La maestra mi dice che L. si è integrato subito e che ha fatto amicizia con i bambini cinesi della classe. A ricreazione infatti starà tutto il tempo con alcuni bambini cinesi a giocare. La classe è un po' divisa a gruppi di nazionalità anche se ci sono alcuni scambi"* (Diario, 2024-05-30, Scuola MA). Tuttavia, questa dinamica di appartenenza linguistica e culturale tende rapidamente a

trasformarsi in un meccanismo di isolamento linguistico e relazionale. Le classi si polarizzano in gruppi mono-nazionali che, pur funzionando come spazi di protezione, diventano anche spazi di autoreferenzialità che limitano fortemente l'esposizione alla lingua italiana e le opportunità di apprendimento. Come si vede da questo episodio: *“La classe è disposta a isole [...] in un'isola ci sono i due NAI cinesi e c'è una bambina cinese molto brava. Questa isola però non funziona un granché: An si distrae e inizia a giocare con qualsiasi cosa [...] I bambini iniziano un fitto dialogo tra loro in cinese, estraniandosi da quello che succede in classe”* (Diario, 2024-06-04, Scuola MA). Questa stessa logica emerge nelle valutazioni degli insegnanti, che leggono la presenza di un gruppo connazionale come un vantaggio per il benessere immediato, ma al contempo riconoscono che tale dinamica porta spesso a un abbassamento dell'esposizione linguistica e, conseguentemente, a un rallentamento nei progressi scolastici. Come mi racconta una maestra *“dice che Y. è stato fortunato perché è capitato in una classe con quasi tutti i cinesi e quindi si sente protetto e accolto. Se fosse capitato in una classe di soli italiani sarebbe stato peggio. [...] Mi sembra però che Y. non abbia molti rapporti con altri bambini se non il buon e disponibile e intelligente compagno di banco”* (Diario, Scuola MA, 2024-01-12).

La differenza è importante ma non deve essere generalizzata ad esempio in questo episodio: *“S. (Bambina NAI cinese) sta usando delle competenze pregresse, scolastiche e non, per far fronte alla nuova situazione ed è aiutata dal fatto che molti bambini parlano la sua lingua, quindi possono fare da ponte. Mentre A. (NAI del Bangladesh) non ha nessuno che parli la sua lingua e che quindi possa spiegarle più facilmente cosa succede”* (Diario, Scuola GU, 2024-02-06). Però al tempo stesso questo può provocare micro-isolamenti come mi riporta una maestra: *“Mi dice che questo però è un grande problema perché poi a ricreazione fanno i gruppetti tra di loro”* (Diario, Scuola FR, 2024-02-15). Questa configurazione, apparentemente rassicurante, produce però esiti chiaramente asimmetrici. La traiettoria linguistica e scolastica dei bambini sinofoni sembra infatti essere più lenta e frammentata rispetto a quella di altri gruppi migranti, come i bambini di origine ucraina, bengalese o pakistana, che, non potendo contare su una rete linguistica di supporto interna alla classe, sono costretti fin da subito a confrontarsi con l'italiano come unica lingua di sopravvivenza e di accesso ai saperi. Come affermato in questa intervista: *“L'anno scorso, è venuta una bambina della Georgia che ora parla benissimo, un bambino ucraino uguale. [...] I bambini sinofoni sono quelli che hanno più difficoltà di tutti nel progresso linguistico. Anche i bambini pakistani o del Bangladesh fanno meno fatica, cioè fanno più progressi. [...] È molto più semplice con loro, mentre con i sinofoni è molto più complesso.”* E continua ritenendo che sia importante lo *“shock iniziale... perché a quel punto l'italiano è la lingua veicolare di sopravvivenza. Se non ti metti lì e cerchi di cavartela, non te la cavi. Invece i bambini sinofoni da questo punto di vista sono facilitati nell'accoglienza, perché c'è sempre qualcuno che li può aiutare, ma non imparano, non progrediscono. Questo proprio non c'è dubbio che sia così”* (Int. Faci. Mediatrice). Cosa che emerge anche dal racconto di uno studente che afferma *“(i miei compagni cinesi) erano bravissimi a*

matematica, ma nelle altre materie avevano sempre delle difficoltà. [...] Io penso che loro anche alle medie avevano sempre delle difficoltà per cui venivano facilitati, in un sacco di materie letterarie. [...] Mentre io ero riuscito a migliorare e ad essere al pari praticamente degli altri” (Int. Stu 2 - pakistano).

La costruzione dei gruppi, quindi diventa un dispositivo pedagogico potente, che può facilitare l'accoglienza o, al contrario, cristallizzare disuguaglianze linguistiche e scolastiche. Il dilemma tra eterogeneità e omogeneità si conferma come una questione aperta sempre attraversata da tensioni, credenze, aspettative e contraddizioni.

7.4.2 Nelle attività e negli obiettivi

Se la questione della composizione del gruppo si rivela carica di tensioni e ambivalenze, altrettanto complessa appare la gestione dell'eterogeneità all'interno delle attività didattiche e nella definizione degli obiettivi di apprendimento. Il laboratorio di facilitazione, che sulla carta dovrebbe essere uno spazio altamente flessibile e adattabile ai bisogni linguistici degli studenti NAI, nella pratica si trasforma spesso in un campo minato, dove la coesistenza di livelli linguistici estremamente differenti mette continuamente in crisi l'impianto delle attività, la chiarezza degli obiettivi e la tenuta stessa della relazione educativa. *“io non ero d'accordo, onestamente, sul fare un unico laboratorio per livelli così tanto diversi, ma non mi sentivo neanche tanto in grado di farlo, questa cosa non gliel'ho detta, ovviamente, però non mi sentivo tanto in grado di tenere in un laboratorio tutti questi livelli diversi”* (Int. Faci. junior 1). L'omogeneità è in realtà spesso un'utopia o una semplificazione operativa: dentro lo stesso gruppo si sommano infatti variabili linguistiche, cognitive, emotive e biografiche che rendono estremamente difficile costruire un percorso condiviso. Il problema di “tarare il compito” diventa strutturale e permanente.

Quando mi trovo con bambini che arrivano a maggio, io non posso fare gli stessi contenuti che sto facendo col resto del laboratorio. Cioè, se io sto facendo i possessivi o i vestiti, non lo posso fare con loro. C'è un ordine di priorità nei contenuti dell'L2: prima l'ambiente scolastico, gli oggetti, le consegne, le istruzioni, le parti del corpo. Tutto quello che serve a sopravvivere nella scuola. Quindi devo differenziare. (Int. Faci. Senior 3)

La gestione dei gruppi pre-A1 appare come la sfida più complessa e più fragile dell'intero impianto di facilitazione linguistica. Il pre-A1 si configura come una “classe bolgia”, un contenitore di complessità dove convergono non solo le difficoltà linguistiche, ma anche le fragilità relazionali, cognitive ed emotive. È il gruppo che più espone il facilitatore al rischio di non riuscire a garantire percorsi efficaci e coerenti. Come osservo in questa nota *“Nel laboratorio la classe più problematica è la preA1, cioè il preA1 potrebbe essere veramente un oggetto di ricerca, perché dentro la preA1 confluiscono tutte le persone che non ce la stanno facendo in qualche modo. Quindi non ce la stanno facendo perché magari*

sono oppositivi, hanno problemi cognitivi, hanno problemi relazionali, sono arrivati da poco... è la classe bolgia” (Diario, 2024-06-14).

La soluzione più adottata, ma mai del tutto risolutiva, è la differenziazione interna attraverso la creazione di sottogruppi omogenei per livello linguistico. Tuttavia, questa strategia è efficace solo parzialmente, poiché si scontra con la scarsità di risorse, di tempo e di spazi. La gestione della lezione resta comunque uno sforzo costante di mediazione tra ciò che è necessario fare, ciò che è possibile fare e ciò che realisticamente si riesce a fare. Come afferma questa maestra

Si cerca di differenziare, soprattutto mettendoli in gruppi... però io devo essere sincera, io non riesco a volte a differenziare tutto! Per mancanza proprio di tempo e perché... quando si ha una classe così composta, eterogenea, con 23 bambini... diventa difficile! [...] mi sono proprio organizzata questi bambini in gruppetti, quindi li spostavo in continuazione. Li mettevo tutti i bambini che avevano difficoltà nella lingua insieme, quindi mettevo prima gli altri in condizione di fare un’attività anche da soli e con loro seguivo l’attività, magari anche la stessa però differenziandola. (Int. Insegnante 3)

Quello che emerge è che non esiste un modello stabile e risolutivo per affrontare l’eterogeneità. Ogni soluzione è un equilibrio precario tra idealità didattica, limiti concreti e tensioni operative. In questo scenario, la differenziazione non è più un’opzione metodologica, ma diventa la condizione strutturale per poter rendere minimamente efficace qualsiasi percorso di apprendimento.

7.4.3 – Bisogni

Se già la gestione dei livelli linguistici rappresenta una sfida costante, il problema diventa ancora più evidente quando si sposta il focus dai livelli ai bisogni reali degli alunni. Perché, come emerge con chiarezza dalle osservazioni sul campo, il livello linguistico non è mai una variabile isolata, né tantomeno sufficiente a descrivere la complessità delle situazioni presenti nei laboratori di facilitazione. Dentro la stessa etichetta linguistica si condensano in realtà traiettorie educative, emotive, cognitive e relazionali profondamente eterogenee, che rendono il gruppo un assemblaggio temporaneo e fragile, spesso faticoso da governare. Come affermo in questa nota: *“Il laboratorio a mio avviso è però troppo disomogeneo (il bambino pakistano è molto avanti) e ci sono molti elementi di disturbo. Anche se forse si ritrovano con livelli simili, non hanno assolutamente gli stessi bisogni”* (Diario, Scuola GU, 2024-01-25). La disomogeneità non riguarda quindi soltanto quanto italiano ciascun bambino conosce, ma si estende ai modi in cui quel bambino è in grado di stare nel gruppo, di affrontare il compito, di gestire le proprie emozioni e di elaborare la propria esperienza migratoria. Nei laboratori convivono bambini con elevata competenza linguistica ma con fragilità relazionali, accanto ad altri con difficoltà linguistiche ma con ottime competenze scolastiche pregresse, o ancora bambini che portano con sé bisogni educativi speciali, disagi comportamentali, fragilità cognitive o vissuti traumatici: *“I bambini più avanti con l’italiano finivano subito, mentre gli altri ci mettevano tanto. Pensavo che poteva*

essere utile il materiale stratificato, ma forse anche quello sarebbe stato difficile visto il divario” (Diario, Scuola BG, 2023-09-27).

In questo quadro, la costruzione di gruppi apparentemente omogenei per livello si rivela spesso un’illusione operativa. Anche il gruppo dei preA1, che dovrebbe essere il più semplice da definire, si configura al contrario come uno spazio di estrema complessità, dove convergono non solo neoarrivati ma anche bambini con bisogni educativi completamente diversi, difficoltà oppostive, problematiche relazionali o semplicemente percorsi scolastici fortemente discontinui. Come afferma questa facilitatrice: *“Il gruppo preA1 non è composto solo da neoarrivati ma anche da bambini con problematiche diverse: oppositività, difficoltà relazionali, cognitive o sociali. [...] E allora io ho sperimentato che mettendo insieme livelli dissimili, in realtà si lavora meglio.”* (Int. Faci. Mediatrice).

La disomogeneità ha effetti diretti anche sulla percezione che gli stessi alunni hanno del laboratorio come spazio di apprendimento. In alcuni casi, la troppa distanza tra i bisogni dei partecipanti genera disorientamento, frustrazione, rifiuto. Il laboratorio, anziché essere uno spazio protetto e di crescita, può diventare un luogo caotico, poco efficace, dove alcuni bambini finiscono per preferire il ritorno alla classe curricolare, pur sapendo che lì riceveranno meno supporto linguistico. Come afferma un maestro *“è positiva la facilitazione se viene fatta in modo accogliente. Se invece viene fatta dove i bambini fanno solo confusione, dove c’è disparità di situazioni, allora no. [...] Perché è successo che ci fossero bambini che volevano rimanere in classe piuttosto che andare al laboratorio, si sentivano destabilizzati”* (Int. Insegnante 1).

Quello che emerge con forza, dunque, è che il laboratorio linguistico non è mai solo un luogo dove si lavora sulla lingua, ma è piuttosto un dispositivo pedagogico complesso che si trova costantemente a mediare tra bisogni molteplici e divergenti, tra urgenze linguistiche, bisogni emotivi, fragilità cognitive e questioni relazionali. La disomogeneità dei bisogni non è un’anomalia del sistema: è la condizione strutturale dentro cui il sistema stesso si trova a operare quotidianamente.

Sottotema 7.5 BENESSERE – Malessere, benessere, pessimismo e le loro ripercussioni

Tra i temi che attraversano le narrazioni raccolte, quello del malessere emerge con una forza trasversale e pervasiva. È la sensazione di un malessere diffuso che investe il corpo docente e, con esso, l’intero sistema scolastico. Un malessere che non è episodico né occasionale, ma sistemico, strutturale, ormai cronicizzato. Le insegnanti e i facilitatori si muovono dentro un equilibrio sempre più fragile, dove la sensazione di emergenza permanente, la scarsità di strumenti e la responsabilizzazione eccessiva generano frustrazione, pessimismo e un progressivo svuotamento delle energie. Come mi racconta questa maestra: *“La maestra mi dice che le cose stanno peggiorando tanto, che quest’anno anche rispetto agli anni precedenti non può volare, che non vede gli occhi brillare, dice che la situazione è cambiata tanto”* (Diario Scuola BG, 2024-01-26). Questo senso di fatica si manifesta sotto molteplici

forme. Da una parte c'è il burnout, tangibile nella stanchezza, nella perdita di motivazione, nella sensazione di fallimento rispetto agli obiettivi. Dall'altra parte c'è una forma più sottile e insidiosa di logoramento, quella che deriva dal continuo sentirsi inadeguati di fronte a un sistema che chiede troppo, che scarica sulle spalle del singolo insegnante o facilitatore responsabilità educative, psicologiche, relazionali e persino familiari che vanno ben oltre il mandato professionale. Come noto in questo diario: *“La maestra vive come una grande sconfitta quella di non aver portato tutti a parlare ottimamente italiano e si danna dicendo che ha fatto di tutto e non saprebbe cosa fare di più”* (Diario Scuola FI, 2024-05-28).

A questa fatica professionale si somma una dinamica relazionale che tende a spingere l'insegnante verso una posizione di iper-coinvolgimento emotivo, una sorta di “maternalizzazione” del ruolo, dove il confine tra cura educativa e cura affettiva diventa sempre più sfumato. È come se l'insegnante, nel tentativo disperato di colmare le carenze del sistema, si trasformasse in madre, psicologa, assistente sociale, mediatrice culturale, finendo per smarrire i limiti del proprio mandato. Come racconta questa maestra: *“Per esempio l'insegnante è una figura molto importante soprattutto quando riesce ad ottenere la fiducia dell'alunno. [...] Ovviamente la maestra in questo caso è come la mamma. [...] Quando i bambini iniziano a parlare è solo la mamma che li capisce e li comprende”* (Int. Insegnante 5). Questo processo di iper-responsabilizzazione, però, ha un costo altissimo. Porta le docenti a vivere situazioni di stress cronico, senso di impotenza, sovraccarico emotivo. E quando la pressione supera la soglia di tolleranza, il risultato è una percezione di totale pessimismo verso il futuro, la sensazione che “le cose non funzionano più”, che il sistema sia ormai rotto, incapace di generare benessere per chi lavora e per chi apprende. *“Mi dispiace perché vedo che le cose non funzionano più, non funzionano più. Che gli insegnanti faticano tantissimo e poi non sono gratificati. Perché ci sono mille difficoltà, mille difficoltà!”* (Int. Insegnante 5)

Il senso di emergenza permanente è un altro fattore che mina il benessere degli insegnanti e dei facilitatori. Il continuo flusso di nuovi arrivi, la gestione di situazioni impreviste, la mancanza di spazi di riflessione collettiva o di supervisione professionale costruiscono un ambiente lavorativo dove non è mai possibile strutturare risposte educative stabili e meditate. Si vive sempre dentro l'urgenza, il tamponamento, la gestione dell'imprevisto. Come racconta una facilitatrice:

C'è molta disperazione, tanta! Perché effettivamente ti capita che a marzo ti arrivi un NAI: la docente disperata, perché lì non c'era da stratificare un bel niente! [...] Lei non sapeva che cosa fare, cioè aveva del materiale, però... che cosa fai nel pratico? Perché lo devi mettere a lavorare e dargli del materiale, ma non lo puoi seguire come segui tutta la classe. [...] Non è semplice!

(Int. Faci. junior 1)

Eppure, paradossalmente, questo malessere convive con una forte passione per il proprio lavoro. Le insegnanti e i facilitatori non smettono di credere nel valore del loro ruolo, ma vivono questa missione

come una trappola emotiva, in cui la dedizione si trasforma spesso in sofferenza. È la dedizione stessa a diventare una delle cause del burnout, perché viene chiesto loro di sostenere da sole, senza strumenti, senza riconoscimento, senza supporto, il peso delle disfunzioni di un intero sistema. Come racconta un'insegnante:

Il modello Prato adesso sono gli insegnanti e quei poveri sciagurati di facilitatori che si ammazzano a venire... Perché anche loro... io mi immagino la frustrazione anche per loro. Perché un bambino che vedono una volta alla settimana e non ti parla! E te sei lì che ti scervelli! Anche loro... io mi immagino che siano nella nostra stessa situazione. Insomma è faticoso! Il modello Prato si regge su di noi: sugli insegnanti e sui facilitatori. (Int. Insegnante 2)

Dentro questo scenario, persino la percezione dei NAI subisce una distorsione. I bambini vengono letti non più solo come soggetti portatori di diritti, ma come elementi che generano un sovraccarico, come “anomalie” che rompono l'equilibrio già precario della classe, come emergenze da gestire o, peggio, come fastidi aggiuntivi. “Per loro sono tutte anomalie i NAI. [...] In alcuni casi sono visti o come emergenza, oppure in altri casi come un: uffa però, a me me l'hanno dato! Che già ho una classe difficile...” (Int. Faci. Senior 3)

Tema 8 Troppa lingua

Sottotitolo: L'apprendimento della lingua italiana come dispositivo scolastico totalizzante, standardizzante, categorizzante

Definizione

Questo tema esplora l'effetto pervasivo che l'apprendimento della lingua italiana ha nel modellare le pratiche scolastiche di accoglienza dei NAI. Spesso l'apprendimento dell'italiano diventa il fine unico dell'agire educativo e l'unica chiave per interpretare l'alunno NAI: un filtro interpretativo totale, una classificazione che oscura ogni altra dimensione dell'esperienza migratoria e scolastica. Il tema si concentra sulle conseguenze pedagogiche, relazionali e simboliche dell'uso totalizzante della lingua italiana come criterio valutativo e categorizzante. In questo modo, il bambino NAI diventa "monodimensionale": visto, valutato, assistito, categorizzato attraverso l'apprendimento della lingua italiana e spesso attraverso una visione classica dell'apprendimento della lingua (lettoscrittura prima di comunicazione, approccio grammaticale deduttivo).

Sottotemi e aree tematiche specifiche

8.1 TROPPIA LINGUA - Troppa attenzione all'apprendimento della lingua, troppa attenzione all'alfabetizzazione: la credenza che il NAI abbia bisogno primariamente di apprendere l'italiano orienta in modo pervasivo le pratiche collegate ai NAI. Sembra essere un assunto così naturale che non viene passato sotto la lente di una riflessione critica.

8.1.1 Il test d'italiano appena arrivato: nella visione centrata sull'apprendimento la valutazione delle competenze linguistiche in italiano è immediata, al contrario della valutazione delle competenze pregresse e di un colloquio sulla storia di migrazione che non avvengono mai. Il test d'italiano diventa un requisito burocratico per l'accesso ai laboratori ma si tratta chiaramente anche di un elemento altamente simbolico in cui si valuta l'ovvio deficit nella lingua del paese ospitante.

8.1.2 L'apprendimento dell'italiano prima di affetto e orientamento: gli sforzi didattici si concentrano da subito sull'apprendimento della lingua italiana. A questo si aggiunge l'inserimento iper-tempestivo al laboratorio di lingua. Il laboratorio preA1 diventa quindi la prima azione formale con cui si pensa di stare facendo fronte al bisogno del NAI. Il laboratorio non è quindi un laboratorio di accoglienza e trascura il bisogno di orientamento e affetto tipico delle prime fasi dell'arrivo.

8.1.3 Insegnamento classico (scritto e grammatica) vs approcci contemporanei (comunicazione e motivazione): spesso la visione dell'apprendimento dell'italiano passa da concezioni obsolete e classiche. Ad essere insegnata è principalmente l'alfabetizzazione (un'abilità che è possibile anche svolgere in silenzio senza disturbare la classe) rispetto alla comunicazione. Predomina l'attenzione alla

grammatica e alla correttezza formale delle produzioni, elemento controproducente perché porta ad alzare il filtro affettivo e non partecipare.

8.1.4 Si guarda alle differenze linguistiche per non vedere altri problemi: l'attenzione alla lingua e il focus che hanno i professionisti su questo aspetto non permette di vedere altri problemi che possono insorgere nell'accoglienza. Risulta inoltre un buon metodo per evitare di trattare problemi strutturali più spinosi come l'esclusione su base comunitaria, o i problemi economici e di classe.

8.2 LIVELLI LINGUISTICI - Si tende a identificare il bambino con il livello linguistico: è giusto usarli?

Sono veri? Sono efficaci?: come corollario si assiste ad un uso distorto del costrutto di livello linguistico. Il riferimento costante ai livelli linguistici tende a sostituire l'identità dell'alunno con una categoria funzionale e semplificata. Questo processo genera una reificazione del concetto, che viene pensato come dato oggettivo e definitivo, capace di racchiudere le competenze, i bisogni e il potenziale del bambino: in realtà, i gruppi formati sulla base di tali livelli risultano spesso eterogenei.

8.3 NAI CORPI e LINGUA - solo presenza fisica, non si dà importanza al loro passato alle loro

competenze: Il NAI si ritrova essere concepito in due dimensioni: quella fisica in cui è il suo corpo è presente dentro la classe e quella dell'apprendimento linguistico, in cui si cerca di farlo progredire più velocemente possibile per incorporarlo nella lezione. Da questa bidimensionalità esulano parametri importanti.

8.3.1 Non si vede il pregresso: non è presente la dimensione progressiva che però sarebbe fondamentale da indagare e da tenere in conto per un successo educativo.

8.3.2 Non c'è attenzione nei momenti didattici: I NAI non vengono coinvolti durante la lezione, nelle attività collettive, spesso vengono relegati a compiti differenziati legati alla lingua. Non c'è attenzione a curare la relazione tra loro e gli insegnanti e tra loro e i pari, mancano i feedback per comprendere la parte affettiva e l'attenzione a spiegare cosa sta attorno.

8.3.3 Solo presenza fisica, formalmente insieme: la presenza diventa una presenza esclusivamente formale, legata al fatto che la legge impone che loro debbano stare in classe. In alcuni casi i NAI vivono il tempo scolastico come in completo isolamento, in una bolla di noia e distrazione che li porta a non fare nulla e a non creare relazioni. Spesso interiorizzano l'abitudine a non fare, non dare noia, questo crea una sorta di comfort zone in cui vengono lasciati in pace e non devono fare.

8.4 OPPOSITIVITA', ANNICHILIMENTO O ASSIMILAZIONE - Alunni che ce la fanno, altri che

esprimono il disagio o che invece lo subiscono: Questa mancata attenzione crea una sorta di selezione naturale che fa sviluppare tre tipi principali di comportamenti. Chi riesce e non soffre, riesce in breve tempo a recuperare il GAP; chi non riesce ma non disturba, in cui si crea una bolla in cui si sente protetto e al massimo si rifiuta di fare le attività e chi sviluppa oppositività.

8.5 FOSSILIZZAZIONE - credenza sulla fossilizzazione, regressione linguistica e motivi: Il laboratorio diventa quindi un laboratorio stratificato dove le persone che non riescono a farcela stagnano. Forte negli operatori è la credenza relativa alla fossilizzazione linguistica e la concezione che le competenze “si congelino. In questo modo si ignora che il profilo linguistico oscilla e migliora/regredisce per micro-passi, spesso invisibili alla valutazione sommativa.

8.6 L'importanza del PLURILINGUISMO, ma non si deve fare attenzione solo al plurilinguismo: l'attenzione alla lingua e all'apprendimento di insegnanti, professionisti e genitori rivela un'idea ben preciso dell'importanza o degli ostacoli forniti dalla LM. Sebbene visto come un elemento positivo il plurilinguismo può diventare una gabbia culturalista in cui viene fatta una connessione diretta tra lingua, cultura e identità.

8.6.1 Divieto della LM: molti (anche genitori) vedono la lingua madre come un ostacolo all'apprendimento e cercano di vietare il suo uso non solo tra compagni ma anche nelle relazioni con i genitori.

8.6.2 Valorizzazione della LM: Non mancano, tuttavia, esperienze di valorizzazione della LM: materiali tradotti, ambienti multilingue, eventi come la “festa delle lingue”, oppure letture in LM da parte dei genitori. Anche se spesso episodiche, queste azioni creano connessioni affettive e cognitive e possono rafforzare la motivazione, l'autostima e il senso di appartenenza dei bambini.

8.6.3 Insegnanti che imparano la LM: alcuni insegnanti si impegnano ad apprendere rudimenti delle LM dei propri studenti, non solo per comunicare meglio, ma per legittimare il valore delle lingue d'origine. Questo gesto, sebbene simbolico, contribuisce a sovvertire le gerarchie implicite tra le lingue, offrendo un modello di apprendimento reciproco e rispetto interlinguistico.

8.6.4 LM ignorata: in molti casi però la LM non è né ostacolata direttamente né valorizzata: rimane semplicemente fuori dal setting didattico. Mancano conoscenze sulle LM presenti, la volontà di farle affiorare e per integrarle e la consapevolezza degli effetti negativi della loro esclusione. Questa invisibilità non è neutra: produce esclusione, omologazione e perdita di senso educativo.

8.1-TROPPIA LINGUA - Troppa attenzione alla lingua, troppa attenzione all'alfabetizzazione

- 8.1.1- Il test d'italiano appena arrivato
- 8.1.2- L'apprendimento dell'italiano prima di affetto e orientamento
- 8.1.3- Insegnamento classico (scritto e grammatica) vs approcci contemporanei (comunicazione e motivazione)
- 8.1.4- Si guarda alle differenze linguistiche per non vedere altri problemi

8.2-LIVELLI LINGUISTICI - Si tende a identificare il bambino con il livello linguistico: è giusto usarli? Sono veri? Sono efficaci?

8.3-NAI CORPI e LINGUA - solo presenza fisica, non si dà importanza al loro passato alle loro competenze

- 8.3.1-Non si vede il pregresso
- 8.3.2-Non c'è attenzione nei momenti didattici
- 8.3.3-Solo presenza fisica, formalmente insieme

8.4-OPPOSITIVITA', ANNICHILIMENTO O ASSIMILAZIONE - Alunni che ce la fanno, altri che esprimono il disagio o che invece lo subiscono

8.5-FOSSILIZZAZIONE - credenza sulla fossilizzazione , regressione linguistica e motivi

8.6-L'importanza del PLURILINGUISMO, ma non si deve fare attenzione solo al plurilinguismo

- 8.6.1- Divieto della LM
- 8.6.2- Valorizzazione della LM
- 8.6.3- Insegnanti che imparano la LM
- 8.6.4- LM ignorata

Figura 58 Mappa del tema 8

Sottotema 8.1 TROPPIA LINGUA - Troppa attenzione all'apprendimento della lingua, troppa attenzione all'alfabetizzazione

La lingua italiana diventa rapidamente il primo filtro interpretativo attraverso cui leggere la presenza, i bisogni e persino l'identità dei NAI. Ogni problema sembra assumere una natura linguistica e, parallelamente, ogni soluzione si traduce in un intervento linguistico. È come se tutto ciò che riguarda l'accoglienza, l'adattamento, la sofferenza, le difficoltà relazionali o emotive venisse automaticamente assorbito e tradotto in un'unica esigenza: imparare l'italiano. Questo sguardo totalizzante sulla lingua produce una serie di effetti sistemici. Da un lato, alimenta la corsa alla valutazione linguistica immediata: il test d'ingresso diventa il passaggio obbligato e quasi l'unico criterio per leggere il bambino. Un test che, come raccontano gli operatori, non serve davvero a capire il bambino, ma piuttosto a collocarlo dentro un database amministrativo, a "mettere un'etichetta" utile al funzionamento della macchina scolastica senza però interrogarsi sul senso reale di quella classificazione. Allo stesso modo, la didattica che si costruisce intorno ai NAI è fortemente orientata sull'alfabetizzazione, ma spesso in chiave puramente formale, tecnica, scolastica. Le attività si centrano quasi esclusivamente sulla scrittura, sulla copiatura, sull'esercizio fonologico, sulla segmentazione delle sillabe e delle lettere. È un modello didattico che attinge a una visione molto

tradizionale dell'apprendimento, più vicina alla trasmissione meccanica dei codici grafici e fonologici che non alla costruzione di significati e relazioni.

In questa cornice, i bambini diventano “corpi linguistici da addestrare” più che soggetti da accogliere. E il paradosso più evidente emerge con forza dai dati di campo: bambini che sanno perfettamente copiare dalla lavagna, che padroneggiano la scrittura delle sillabe, che leggono parole senza comprenderle, ma che non sanno rispondere a una domanda semplice come “come stai?”. Non perché non conoscano le parole, ma perché nessuno gliel'ha mai chiesto. Nessuno ha ritenuto quella domanda abbastanza importante da diventare parte del percorso. L'apprendimento linguistico viene isolato, decontestualizzato, trasformato in fine a sé stesso. La relazione, l'orientamento, la costruzione di sicurezza emotiva restano sullo sfondo, percepiti come qualcosa che verrà dopo, subordinato alla padronanza linguistica. Ma proprio questa impostazione, paradossalmente, finisce per rallentare l'apprendimento stesso: bambini che non si sentono visti, che non comprendono dove sono e cosa si aspettano da loro, difficilmente riescono ad aprirsi all'apprendimento linguistico autentico, quello che nasce dal bisogno di comunicare, di stare nel mondo, di appartenere.

La lingua, inoltre, non è solo prioritaria: diventa anche lo schermo dietro cui si occultano altri problemi. Le differenze linguistiche assorbono e nascondono le differenze etniche, sociali, culturali, psicologiche. Dire “è un problema di lingua” è molto più rassicurante (e socialmente inoffensivo) che nominare altre fragilità: isolamento etnico, segregazione sociale, difficoltà relazionali, sofferenze invisibili. Come se tutto si potesse ridurre al fatto che “non parla italiano”. “Troppa lingua” è un intero modello di pensiero, che plasma la didattica, l'organizzazione, la percezione dei bisogni e perfino le modalità di costruzione del rapporto con l'altro.

8.1.1 Il test d'italiano appena arriva e come unico strumento di valutazione

L'arrivo di un nuovo alunno NAI innesca quasi automaticamente un rituale scolastico che sembra essere diventato prassi consolidata: il test d'italiano. Questo strumento, pensato teoricamente come supporto per orientare il percorso educativo iniziale, ma finisce per assumere una centralità sproporzionata, trasformandosi di fatto nell'unico parametro di valutazione, riducendo il bambino al solo livello linguistico in italiano. Viene esclusa la complessità della sua storia, delle sue competenze pregresse e dei suoi bisogni. Come segnala una facilitatrice: *“Io procedo facendo il test, pur sapendo che un bambino NAI... si fa il test perché? Perché ci serve per inserire la sua anagrafica, il suo livello, in un database che ci serve per averlo lì! Perché se mi chiedono: ma il bambino NAI arrivato a marzo? Ok, io ce l'ho, ovviamente è un preA1. Ma non ci serve davvero per capire il bambino, serve per avere il dato!”* (Int. Faci. Mediatrice). Ciò che emerge è che il test non è realmente pensato come uno strumento per conoscere il bambino nella sua interezza, ma piuttosto come un atto amministrativo, funzionale a popolare registri, database, fascicoli. È un dispositivo che risponde più a una logica di controllo e

monitoraggio burocratico che a un autentico bisogno educativo. Come afferma criticamente la stessa facilitatrice: *“Io gli faccio fare il test, però a volte mi dico: ma che senso ha? Il test è inutile, lo sappiamo! Io non lo prendo in laboratorio il primo giorno. Ha bisogno di stare in classe con voi, capire che questa è la sua classe, che questi sono i suoi compagni. [...] Il test lo faccio dopo, quando vedo che il bambino ha preso un po’ di confidenza”* (Int. Faci. Mediatrice). Come si vede, il test d’italiano arriva prima di qualsiasi altro momento relazionale, prima di qualsiasi azione educativa significativa, persino prima di un colloquio con la famiglia. È un gesto che sostituisce la relazione, che anticipa ogni altra forma di conoscenza reciproca, che riduce il processo di accoglienza a una procedura linguistica.

Il colloquio con la famiglia, che dovrebbe essere il primo atto di qualsiasi processo di accoglienza, viene di fatto progressivamente svuotato, marginalizzato o addirittura eliminato. Il test di italiano prende il posto della narrazione biografica, della conoscenza delle lingue parlate, delle competenze scolastiche pregresse e delle esperienze di vita. Come mi racconta una meste *“Lei mi dice che hanno abolito la prassi di fare il colloquio con i genitori. Dice che i bambini vengono inseriti direttamente in classe. E che il test lo fanno le facilitatrici. Quindi è solo un test d’italiano, non delle competenze”* (Diario Scuola GU, 2024-01-18).

A rendere ancora più paradossale questa prassi è l’ambiguità degli obiettivi legati al test che diventa un’operazione priva di senso, quasi grottesca, svuotata di significato. Come emerge da questo frammento: *“la facilitatrice, le chiede se può inserirla al laboratorio e quindi farle il test. La maestra dice che vorrebbe aspettare, insegnarle almeno le vocali e poi farle fare il test. Qua, a mio avviso, c’è una grande contraddizione legata al test d’italiano. È ovvio che spesso un vero NAI non conoscerà nulla d’italiano, a che serve fare un test sulle cose che le sta insegnando la maestra in queste settimane?”* (Diario Scuola GU, 2024-02-06)

Eppure, la logica della valutazione linguistica immediata persiste, radicata nella cultura scolastica come un riflesso automatico. Lo dimostrano anche i racconti di ex studenti, che ricordano come il loro ingresso nel sistema scolastico italiano sia stato segnato non da un dialogo, non da un’accoglienza reale, ma da un gesto di verifica dell’italiano. *“La preside mi chiese di scrivere il mio nome. Mi ricordo che dopo un anno che non andavo a scuola scrissi il mio nome ma al posto della M misi la W. Era una sorta di valutazione insomma molto particolare, la preside voleva solo vedere a che livello stavo. Non ci fu un vero dialogo con i miei genitori.”* (Int. Stu 2 - pakistano)

Il test di italiano assume la funzione di dispositivo simbolico che pone la relazione di accoglienza sul piano del deficit e dell’apprendimento dell’italiano.

8.1.2 L’apprendimento dell’italiano prima di affetto e orientamento

L'apprendimento della lingua italiana viene spesso collocata al vertice delle priorità nell'accoglienza scolastica dei bambini NAI, ma questo avviene a scapito di bisogni altrettanto fondamentali come l'orientamento, il benessere emotivo e la costruzione di relazioni significative. È un'impostazione che tradisce una visione riduzionista dell'esperienza scolastica, dove il bambino viene pensato prima come discente linguistico e solo dopo come persona da accogliere e accompagnare nel nuovo contesto. Lo evidenzia chiaramente un facilitatore, che denuncia uno squilibrio sistemico nelle priorità educative: *«C'è una tendenza a privilegiare l'apprendimento linguistico, la lingua viene sempre come primo problema. E invece io credo che il primo problema sia sempre capire dove sei, con chi sei, orientarti nello spazio, nelle relazioni, nelle regole. [...] Se non capisci questo, la lingua non la impari mai. O la impari per sopravvivenza, ma non entri mai veramente nella scuola»* (Int. Faci. Senior 2).

Anche gli studenti sembrano avere parzialmente radicata questa visione. Da un lato chi considera la lingua la chiave per accedere alla comunicazione, come evidenziato in questo passaggio di un FG: *«Beh sicuramente il linguaggio, perché attraverso questa abilità riesce a comunicare anche con le persone di nazionalità diversa. Quindi, secondo me, il linguaggio è la base della comunicazione»* (FG Studenti 1). Dall'altro chi riconosce nell'amicizia e nel sentirsi accolti il prerequisito per apprendere: *«Secondo me, cioè per me è l'amicizia. Perché magari un bambino, prima volta arrivato in Italia, si sente preoccupato, dato che non riesce a comunicare con altri. Se ci sono dei bambini italiani o di altre nazionalità, riescono a fare amicizia con lui, magari si sente più tranquillo. Quindi riesce a imparare veloce»* (FG Studenti 1).

Questa distanza tra ciò che dovrebbe essere e ciò che accade realmente nelle scuole diventa evidente anche osservando le interazioni quotidiane, dove il bisogno relazionale viene costantemente trascurato a favore di attività meccaniche o formali, come è evidente da questo passaggio:

«La guardo e le sorrido, le dico: “come ti chiami?” lei mi risponde “S.”, poi le chiedo: “come stai?” e lei mi risponde “10 anni”. Questo mi fa venire in mente che tutti i NAI a cui ho chiesto come stai non mi hanno saputo rispondere. [...] Inoltre il fatto che nessuno NAI sappia rispondere alla domanda “come stai” può essere indicativo del fatto che nessuno gli rivolga questa domanda... il che mi porta a pensare che nessuno si preoccupi molto di chiedere direttamente al bambino NAI come stai.»
(Diario, Scuola, 2024-05-24)

La stessa dinamica si ripete in più contesti, dove nemmeno gesti affettuosi sembrano compensare l'assenza di un reale lavoro sul piano relazionale e comunicativo: *«Gli chiedo, lo saluto e gli chiedo come sta? Lui non mi risponde. La maestra allora se lo avvicina con un abbraccio energico e gli rifà la stessa domanda, ma non risponde comunque. Allora chiamano N. che glielo chiede in cinese e lui risponde in cinese che sta bene»* (Diario, Scuola, 2024-05-27).

Ciò che appare particolarmente evidente è il paradosso per cui i bambini imparano perfettamente a svolgere attività meccaniche come il ricopiare, ma restano incapaci di rispondere a una domanda basilare come “come stai”:

«Non è possibile che dei bambini NAI sappiano scrivere correttamente, ricopiare perfettamente quello che viene scritto sulla lavagna e poi quando gli chiedi “come stai” ti rispondano “10 anni”. Perché è la seconda cosa che tutte le volte gli chiedono: come ti chiami e quanti anni hai. Io invece faccio questa cosa: come ti chiami? come stai? invece che quanti anni hai. [...] Nessuno glielo chiede. Non rispondono.» (Diario, scuola, 2024-06-10)

8.1.3 – L'insegnamento classico (scritto e grammaticale) rispetto alle teorie contemporanee (comunicazione e motivazione)

Nel contesto osservato, l'insegnamento rivolto ai bambini NAI appare fortemente ancorato a modelli tradizionali, incentrati su esercizi di lettoscrittura, grammatica, ripetizione di suoni e ricopiatura, piuttosto che su approcci comunicativi o funzionali alla vita scolastica e relazionale. Si privilegia la dimensione formale della lingua (soprattutto scritta) rispetto alla comunicazione reale, alla comprensione e alla costruzione di significati condivisi.

Questo approccio si manifesta con particolare forza nel lavoro sulle difficoltà di pronuncia, dove l'attenzione si concentra su elementi fonetici, spesso scollegati da reali bisogni comunicativi. Come in un'osservazione di una prima elementare dove una maestra

«si focalizza sulla R, la fa ripetere ad alta voce e poi singolarmente. La alterna alla L. Si vede che vuole arrivare ai bambini cinesi, infatti poi li sente quasi individualmente. Li fa ripetere e dice di fare attenzione, dice che i bambini cinesi potrebbero avere questo problema. Lo fa ripetere ad uno che sbaglia e dice: ‘Lo sapevo che ne avrei trovato uno che sbaglia’. Quindi si avvicina e si fa ripetere la lettera R.» (Diario, Scuola, 2024-01-17)

La scrittura e la lettura diventano più importanti della comprensione e della comunicazione come si evince da questo episodio: *«La maestra è stata sorpresa dai risultati di tre bambini [...] Dice che non capiscono quello che leggono ma lo leggono bene. Mi faccio delle domande su cosa stanno imparando, sembra che ci sia molta attenzione al lavoro di ricopiatura, quasi meccanico, e poco ad un lavoro di comprensione dell'input»* (Diario, Scuola, 2024-01-23). L'intero impianto didattico ruota attorno alla scrittura, alle posture corrette, al tratto grafico, che diventano oggetto primario della relazione educativa, spesso a scapito dell'accoglienza e della comunicazione autentica. In quest'ottica il gesto grafico diventa oggetto primario di cura educativa: tratto, direzione, impugnatura, postura. Come in questo estratto in cui nell'ora di potenziamento per un NAI: *«La maestra fa molta attenzione al tratto (ha abituato i bambini a dei gesti legati alla scrittura: su-giù-pancia-zampa-LA, da sx a dx) e all'impostazione del corpo. Soprattutto la mano che deve reggere il quaderno. È un continuo riprenderla su questo. Forse la postura e il tratto sono da affrontare in un secondo momento per lasciarle la zona di comfort e non*

riprenderla su cose che fa fatica a capire.» (Diario, Scuola, 2024-05-02). Questa centralità dell'insegnamento scritto e grammaticale è talmente radicata che, quando possibile, chi opera fuori dal contesto scolastico istituzionale (come nel doposcuola) sente la necessità di discostarsene completamente: «Soprattutto emerge la sua idea che, se fosse per lei, e se non dovesse stare a sentire la scuola, lei farebbe solo comunicazione, no prove né esercizi.» (Diario, Doposcuola 2024-05-08)

Il repertorio delle attività risulta estremamente limitato e ripetitivo: schede sulle lettere, esercizi meccanici sulla scrittura e ricopiatura, talvolta accompagnati da attività come il riempimento con i colori o riconoscimento grafico, senza che venga costruita una reale competenza comunicativa:

«Ad A., l'altra bambina NAI, bengalese, hanno dato una scheda sulla V. [...] Di base le attività sono sempre le stesse e questo la rinfranca: scrivere una lettera, cerchiarla, colorare i disegni e copiare alla lavagna. Questa routine di attività l'ha molto rassicurata e adesso si applica e cerca anche di essere indipendente. Bene perché ha capito che deve copiare. Male perché non sa leggere e comprendere lo stampato minuscolo e non ha capito che deve mettere le parole in ordine, anzi, sembra che non noti neanche le singole parole ma un'unica frasona piena di lettere.» (Diario, Scuola, 2024-02-06)

L'eccessiva focalizzazione su procedure meccaniche genera fraintendimenti costanti e senso di smarrimento nei bambini, che spesso non capiscono cosa devono fare:

«La maestra gli fa aprire il quaderno e come prima cosa gli fa scrivere la data. G. non capisce cosa deve fare e c'è un momento di panico. [...] Pensa che l'attività sia quella di ripetere. Poi piano piano capisce che la maestra sta puntando il dito sul quaderno che deve scrivere. Ma ancora non capisce cosa deve scrivere. Quindi la maestra inizia a dettare parola per parola. Solo a questo punto e con difficoltà il bambino inizia a scrivere ma non ha nessuna idea di quello che sta scrivendo.» (Diario, Scuola, 2024-02-15)

Gli effetti di questo modello sono visibili anche nel progressivo disinvestimento emotivo e cognitivo dei bambini NAI, che tendono ad isolarsi durante le attività:

«Ripresa la lezione S. ha il compito di trascrivere dalla lavagna. Trascrive tutto in maniera acritica. Ad un certo punto c'è una bambina cinese che le spiega cosa deve fare. L'attività è sulle stagioni. S. inizia ad annoiarsi e a guardare nel vuoto. Si distrae persa nei suoi pensieri. Non coglie più cosa succede nella classe. Ha la faccia triste ora.» (Diario, Scuola, 2024-03-20)

Le stesse dinamiche si replicano nei contesti di potenziamento, dove la scrittura e la scomposizione sillabica continuano a essere preferite rispetto a pratiche di comunicazione autentica:

«Vado alla lezione di italiano dove c'è anche il potenziamento. La bambina NAI cinese che ero venuto a vedere, è fuori con la maestra di matematica a fare potenziamento d'italiano. Nel quaderno sta ricopiando le lettere che le scrive la maestra. [...] La maestra poi compone delle parole, le fa leggere e le fa vedere l'immagine associata... poi scompone le sillabe, gliele fa ricreare (questo lo fa benissimo) e poi chiede di scrivere le parole sul quaderno» (Diario, Scuola, 2024-05-02)

La stessa modalità meccanica è presente anche nel lavoro sulla fonologia, sulle sillabe e sulle lettere:

«N. è in corridoio con la maestra di matematica, ha un quaderno aperto molto ordinato. La maestra sta facendo un po' di lezioni sulle lettere. Ripete le lettere, poi prende dei cartoncini con delle sillabe (ba/be/bi/bo/bu) e le fa leggere alla bambina, in ordine e poi scegliendole casualmente. La bambina è bravissima a leggere le sillabe, a scrivere le lettere e a ripetere quello che la maestra marcava vocalmente. Però non sapeva rispondere a domande tipo come ti chiami, come stai. Ne comprendeva i comandi basi (es. scrivi, disegna, taglia).» (Diario, Scuola, 2024-05-02)

8.1.4 Si guarda alle differenze linguistiche per non vedere altri problemi

In alcuni contesti scolastici le differenze linguistiche sembrano essere utilizzate come lente principale per leggere le difficoltà degli alunni NAI. La lingua diventa così la categoria esplicativa dominante, finendo per oscurare o mascherare altre dimensioni più complesse e scomode da affrontare, come le disuguaglianze etniche, le differenze sociali, le difficoltà educative o relazionali. Questo meccanismo appare evidente quando l'etichettamento linguistico giustifica interventi che, in realtà, non sembrano rispondere a bisogni linguistici reali ma piuttosto a logiche organizzative, a pratiche standardizzate o, più profondamente, al tentativo di normalizzare la presenza di "alterità" senza dover affrontare le implicazioni più profonde della diversità culturale. Dietro la retorica dei "livelli linguistici" si intravedono discorsi e pratiche che rimandano, più o meno consapevolmente, a una gestione della differenza etnica. In questo quadro, la lingua si trasforma in un filtro interpretativo rassicurante, capace di depotenziare le implicazioni più profonde legate alle dinamiche interculturali, alla discriminazione o alla gestione delle disuguaglianze strutturali. Il problema non diventa più "la diversità culturale o sociale", ma semplicemente "il livello di italiano", disinnescando così qualsiasi riflessione sul piano pedagogico, politico e relazionale.

Sottotema 8.2 LIVELLI LINGUISTICI - Si tende a identificare il bambino con il livello linguistico: è giusto usarli? sono veri? sono efficaci?

Nel sistema scolastico osservato, il livello linguistico diventa una delle lenti principali attraverso cui leggere e incasellare i bambini NAI. Il costrutto di livello linguistico diventa un vero e proprio dispositivo di categorizzazione che finisce per identificare la persona con la sua competenza linguistica. Questo meccanismo produce conseguenze importanti sul modo in cui si costruiscono i gruppi, si disegnano le attività e si definiscono le aspettative educative. Tuttavia, l'analisi delle pratiche mostra quanto questo strumento sia, nei fatti, fragile e ambiguo. Da un lato i livelli linguistici vengono percepiti come necessari, dall'altro emergono con forza i loro limiti, la loro instabilità, la loro incapacità di restituire la complessità reale degli apprendimenti.

"Spesso ho notato che c'è un grande divario tra la produzione scritta e quella orale, sia in un senso che nell'altro [...] alcuni livelli non è che potevo dare un... non sapevo neanche se esprimere un giudizio, perché appunto non sapevo e sono rimasta un po' perplessa, però appunto alla fine c'è il

punteggio che dai a una prova, io mi dico sempre, ma è comunque la fotografia di un momento, quindi non è che determina niente. Poi boh, penso che comunque all'interno dei gruppi si possa cambiare nel corso d'opera.” (Int. Faci. junior 1)

Questa riflessione porta a mettere in discussione l'idea che i livelli linguistici possano essere considerati indicatori stabili. Non solo perché la lingua è un apprendimento dinamico, ma perché la stessa valutazione linguistica è influenzata da fattori situazionali, emotivi e relazionali. Come scrivo in una nota *“L'uso dei livelli è quindi tanto una necessità pratica quanto un artificio che fatica a restituire la complessità dei bisogni educativi. Non è raro che bambini assegnati allo stesso livello abbiano in realtà traiettorie e necessità profondamente diverse”* (Diario, Scuola, 2023-12-07). Il paradosso diventa ancora più evidente quando si osservano i gruppi di livello nel concreto: la presunta omogeneità linguistica si sgretola di fronte alle differenze nei background scolastici, nelle abilità cognitive, nella motivazione, nel tempo di esposizione all'italiano e nelle competenze pregresse.

Anche nelle attività quotidiane la gestione dei livelli si rivela problematica. È evidente come una stessa proposta didattica risulti perfettamente adeguata per alcuni e totalmente inaccessibile per altri. Il livello linguistico non basta per predire il successo di un compito. Come noto in questa attività: *“Finito di correggere la scheda fa un'attività di gioco di ruolo. Indossa una mascherina e dice che è un dottore, dà dei numeri e i bambini sono i pazienti. Devono dire che stanno male, poi pescare una carta e dire come mai stanno male. L'attività viene bene anche se è tarata per alcuni bambini mentre per altri è troppo difficile.”* (Diario, Scuola, 2024-01-26). Il diario interno ai gruppi emerge anche nella gestione del tempo didattico e nella difficoltà di costruire materiali davvero accessibili per tutti. *“La facilitatrice dà le prime schede ma già vedo il problema. I bambini più avanti con l'italiano finivano subito mentre gli altri ci mettevano tanto. Pensavo che poteva essere utile il materiale stratificato ma forse anche quello sarebbe stato difficile visto il diario”* (Diario, Settimana dell'accoglienza, 2023-09-27). L'uso dei livelli linguistici, dunque, risponde a una logica gestionale che cerca di ordinare la complessità, ma che rischia di costruire una realtà scolastica parallela, dove l'identità linguistica del bambino finisce per diventare la sua identità totale. Il livello è una fotografia momentanea, non una diagnosi. Eppure, nella pratica, tende a trasformarsi in etichetta, condizionando aspettative, progettazioni e relazioni educative.

Sottotema 8.3 NAI CORPI e LINGUA - solo presenza fisica, non si dà importanza al loro passato alle loro competenze

L'accoglienza dei NAI, quando è guidata quasi esclusivamente dall'urgenza linguistica, scivola facilmente dall'inclusione alla mera presenza: corpi in classe, sguardi che scorrono oltre, parole che faticano a trovare un luogo. In molte esperienze osservate il loro ingresso viene trattato come un “punto zero”: biografie e scolarizzazioni pregresse restano sullo sfondo, così come i vissuti (talvolta interrotti o traumatici) che modellano tempi, fiducia e disponibilità ad apprendere. Al tempo stesso, attività e valutazioni pensate per alunni madrelingua non sono accompagnate da mediazioni e spiegazioni che

rendano comprensibile ciò che si chiede e perché; la scuola appare chiara per chi la conosce già, opaca per chi vi entra per la prima volta. In questa cornice, l'inclusione rischia di ridursi alla compresenza fisica: si è “dentro” l'aula, ma ai margini delle relazioni e dei riconoscimenti. Spostare l'asse significa partire da ciò che c'è (saperi, esperienze, lingue, reti affettive) e non solo da ciò che manca; costruire momenti di orientamento e cura fin dal primo giorno; progettare una didattica che renda le pratiche visibili, negoziabili, condivise. L'obiettivo non è soltanto imparare l'italiano, ma poter prendere parola nella scuola: essere visti, capiti, messi nelle condizioni di partecipare davvero.

8.3.1 – Non si vede il pregresso

L'ingresso a scuola dei bambini NAI è spesso trattato come un momento zero, una sorta di tabula rasa in cui tutto ciò che è avvenuto prima scompare. La scuola tende a guardare questi alunni come carenti, come vuoti da riempire, senza interrogarsi sulle storie pregresse, sulle competenze acquisite altrove, sui vissuti che inevitabilmente condizionano il loro modo di stare a scuola e di apprendere.

Il confronto diretto tra due bambine appena arrivate nella stessa classe, A. e S., mostra in modo lampante quanto il bagaglio pregresso faccia la differenza. S., bambina cinese arriva con una scolarizzazione solida, con competenze scolastiche ben sedimentate e una famiglia molto attenta: sa usare lo spazio del quaderno, ha familiarità con gli strumenti della scuola, è ordinata. A. è una bambina del Bangladesh e, al contrario, arriva senza una solida scolarizzazione, con una famiglia con meno strumenti per comprendere la scuola italiana e un impatto iniziale molto negativo con l'ambiente scolastico. Come evidenzio in questa nota:

“Inizio a fare una comparazione mentale tra A. e S. A è da settembre che è qua ma ha avuto una frequenza discontinua e un approccio negativo alla scuola inizialmente, inoltre era scarsamente scolarizzata, quindi non si aspettava le cose che succedevano. S. invece è scolarizzata bene, in un giorno si sta già orientando nell'ambiente scolastico. Si vede che ha avuto a che fare con i materiali scolastici, è ordinata e sa usare lo spazio, mentre A. è ancora molta incerta, imprecisa e disordinata. Ovviamente S. sta usando delle competenze pregresse, scolastiche e non, per far fronte alla nuova situazione ed è aiutata dal fatto che molti bambini parlano la sua lingua, quindi possono fare da ponte. Mentre A. non ha nessuno che parli la sua lingua e che quindi possa spiegarle più facilmente cosa succede. L'importanza di avere un orientamento al mondo.” (Diario, Scuola, 2024-02-06)

Questo mancato riconoscimento del passato dei bambini non riguarda solo le competenze scolastiche, ma anche il vissuto personale e le esperienze di vita. Le traiettorie migratorie, le esperienze traumatiche o le condizioni socioculturali precedenti rimangono spesso invisibili agli occhi della scuola. Come noto in questo episodio in cui sono vicino ad una bambina NAI pakistana:

“F. prende un libro degli aerei. È di quelli che quando si apre la pagina esce in rilievo la figura. Lo sfoglia, quando vede un aereo di linea dice 'bello' e poi 'Pakistan'... gira ancora e vede un elicottero militare, lo indica e dice 'elicopter' e poi 'questo Pakistan'. Mi fa pensare molto a cosa abbia vissuto

la bambina. Come mai, di tutti gli elicotteri proprio quello da guerra ha indicato? Nessuno lo sa e nessuno nemmeno se lo domanda. Alla bambina ucraina nell'altra seconda tutto si sapeva, del padre in guerra, delle videochiamate, delle false promesse. Della bambina pakistana non si sa nulla. Forse dovremmo non dare per scontato che venga da regioni tranquille.” (Diario, Scuola, 2024-01-24)

Questa disattenzione al vissuto e alle competenze pregresse porta a sottovalutare elementi fondamentali per comprendere il comportamento, le difficoltà e i tempi di apprendimento di ciascun bambino. La scuola appare più concentrata su ciò che manca piuttosto che su ciò che c'è già, su ciò che i bambini portano con sé. Come noto in questo confronto in una classe:

“Sa. ha grandi difficoltà in italiano, come J., ma lei sembra meno scolarizzata. J. ha una buona struttura didattica e forse una buona infarinatura dell'inglese che gli permette di avere l'alfabeto comprensibile. Sa. invece sembra arrangiarsi come può. Riconosce le lettere e le parole ma probabilmente non le associa ai suoni. Mi risponde sempre in cinese ma capisce che non la capisco e cerca di supplire con grandi gesti.” (Diario, Sett. Accoglienza, 2023-10-02)

Questo scollamento tra ciò che la scuola vorrebbe sapere e ciò che realmente indaga è evidente anche nelle pratiche iniziali di accoglienza, dove l'attenzione si concentra quasi esclusivamente sul test linguistico, dimenticando del tutto la ricostruzione del background educativo, esperienziale e linguistico del bambino. Il risultato è che i bambini vengono inseriti nelle classi senza che vi sia stato un reale lavoro di conoscenza della loro storia personale, scolastica e linguistica. Gli insegnanti si trovano a dover improvvisare, costruendo percorsi educativi alla cieca, senza punti di riferimento. In questo quadro, il rischio maggiore è che il bambino NAI venga visto solo attraverso le sue mancanze (la non conoscenza dell'italiano, il non sapere leggere, il non capire le regole scolastiche) senza che venga riconosciuto il capitale esperienziale e le competenze già acquisite, linguistiche o non linguistiche, formali o informali.

8.3.2 – Non c'è attenzione nei momenti didattici

All'interno del sistema scolastico analizzato, emerge in modo ricorrente una scarsa attenzione ai vissuti, alle emozioni e ai significati che i momenti didattici assumono per i bambini NAI. Le attività, le valutazioni e persino le scelte organizzative vengono spesso condotte senza offrire ai bambini spiegazioni adeguate, senza preoccuparsi se abbiano capito il senso di quello che stanno facendo o vivendo. Questo alimenta malintesi, incomprensioni e talvolta vissuti di esclusione o umiliazione che passano completamente inosservati agli occhi degli adulti.

Gli strumenti utilizzati sono pensati per alunni madrelingua, con competenze metacognitive e linguistiche già consolidate, risultando spesso inutilizzabili e anzi disorientanti per i bambini NAI. Come nel caso in un'attività di valutazione della qualità del servizio, in cui mi annoto:

“Mi rendo conto delle difficoltà dell'utilizzo di questo strumento (la scheda di valutazione del servizio) con i NAI e di quanto sia inefficace. In questo caso la valutazione è un mero strumento

amministrativo, che non valuta nulla. I bambini fanno fatica a capirlo, trovano difficile la differenza tra numeri e smile (10 numeri, 5 smile), non capiscono le domande ed in generale non credo che abbiano gli strumenti metacognitivi per fare questo tipo di feedback. La valutazione va ripensata assolutamente.” (Diario, Sett. Accoglienza, 2023-09-29)

L’incapacità di leggere le risposte dei bambini porta a interpretazioni errate del loro comportamento. Un esempio evidente è il caso di un bambino che compila il questionario in modo apparentemente provocatorio, ma che molto probabilmente riflette soltanto smarrimento o incapacità di attribuire senso a quell’attività. *“L. (un bambino NAI particolarmente) ovviamente prima mette tutti 1, poi mette 2 nelle risposte centrali. Non so cosa possa significare, se lo ha fatto per dare noia o perché non gli è piaciuto o perché non sapeva dove mettere le informazioni”* (Diario, Sett. Accoglienza, 2023-10-02).

Un altro aspetto è la mancanza di spiegazioni da parte degli adulti che si manifesta anche nelle scelte organizzative e nelle dinamiche quotidiane. Un bambino escluso da un’attività vive questa scelta come una punizione, senza che nessuno gliela abbia mai chiarita. *“La maestra mi dice che L. non lo hanno fatto partecipare e lui l’ha vissuta come una punizione, tanto che venerdì dopo il laboratorio è andato da lei e le ha chiesto scusa”* (Diario, Sett. Accoglienza, 2023-10-02).

A questa disattenzione comunicativa si sommano le barriere culturali che, se ignorate, possono produrre effetti emotivi molto forti. L’episodio del bambino singalese, portato dalla maestra a visitare i bagni della scuola, è emblematico: un gesto neutro dal punto di vista italiano diventa, agli occhi del bambino, un segnale di punizione e umiliazione, perché nel suo contesto d’origine l’assegnazione del compito di pulire i bagni è connessa a quel gesto.

“Era il caso di uno studente, prendilo per quello che è, magari non è proprio così... singalese, che la maestra lo portò a fare il giro della scuola, arrivò di fronte ai bagni e si mise a piangere. Perché nel suo contesto di appartenenza arrivare di fronte al bagno era come dire: gli studenti dopo le lezioni puliscono i bagni, oggi tocca a te! Quindi no, la reazione... una reazione così forte, perché ti metti a piangere quando ti portano di fronte a un bagno? Io ti sto soltanto dicendo che è un bagno, se hai bisogno vai al bagno! Però nel tuo contesto, magari, portarti al bagno era come dire: oggi pulisci il bagno. Cioè pensa quanto è difficile per un NAI entrare a fare parte di un contesto completamente diverso, non soltanto linguistico, però... e quanta resistenza c’è da parte a volte degli insegnanti, perché non si mettono nei panni di.” (Int. Faci. Mediatrice)

Ciò che più sorprende è che anche nelle routine più banali, come le presentazioni, si evidenzia questa mancanza di attenzione al significato delle interazioni. Come abbiamo visto precedentemente, le prime domande rivolte ai bambini sono rigidamente focalizzate su “come ti chiami?” e “quanti anni hai?”, mentre domande più relazionali ed empatiche, come “come stai?”, sembrano completamente assenti o risultano incomprensibili agli stessi bambini, che non sono abituati a sentirle. Come noto durante un’osservazione: *“Cioè, ok, non è possibile che dei NAI, dei bambini NAI, sappiano scrivere*

correttamente. Ricopiare perfettamente quello che viene scritto sulla lavagna e poi quando gli chiedo “come stai?”, mi dicono “10 anni” (Diario, scuola, 2024-06-10).

8.3.3 – Solo presenza fisica, formalmente insieme

Uno degli elementi più dolorosi e ricorrenti nell’osservazione delle dinamiche scolastiche riguarda la condizione dei NAI che, pur essendo fisicamente presenti nello spazio classe, risultano spesso completamente scollegati dalla dimensione relazionale e partecipativa. Sono corpi presenti, ma senza voce, senza reale coinvolgimento, relegati in una posizione di presenza formale ma di isolamento sostanziale. Il corpo dei bambini NAI si muove nello spazio scolastico seguendo meccanicamente le azioni proposte, senza però comprendere davvero cosa stia accadendo e senza ricevere autentici segnali di inclusione da parte dei pari o degli insegnanti. Come noto in questa recita: *“Nel quarto gruppo c’è S., la bambina NAI (A. invece era nel primo e reggeva un po’ imbambolata dei disegni). Sembra un po’ sperduta e fa la statuína. La spostano, le danno i fogli da tenere, le cambiano i fogli, lei sembra non capire molto ma accettare con rassegnazione”* (Diario, Scuola, 2024-02-21). L’interazione spesso si riduce alla sola prossimità fisica, dove il bambino NAI tenta disperatamente di partecipare imitando gesti e movimenti, ma rimane ignorato, trasparente agli occhi degli altri. Come nel caso di questa osservazione fatta a ricreazione

“S. si sposta verso un gruppetto di bambine che giocano a fare i balletti di TikTok. Interagisce cercando di imitare quello che fanno gli altri, soprattutto cerca la vicinanza con le ragazze ma per le ragazze è quasi invisibile. Continuano i loro giochi ignorandola completamente. La presenza di S. è nella vicinanza e nell’imitazione dei gesti, non ci sono interazioni verbali e le altre fanno finta che non sia lì.” (Diario, Scuola, 2024-03-20)

Questo meccanismo di esclusione silenziosa si gioca anche nello spazio simbolico della classe, dove lo sguardo dell’insegnante ha un potere fortemente legittimante. Quando lo sguardo non arriva, il bambino percepisce di non esistere come soggetto riconosciuto. Come in questa attività in cui la maestra

“Chiede ai ragazzi le cose del fine settimana. Parlano un po’ tutti, il bambino NAI alza la mano dopo un po’ ma la maestra non lo guarda, questo lo frena per molto a rialzare la mano. Da questa dinamica mi viene fuori una riflessione: lo sguardo della maestra è uno sguardo legittimatore dell’agire. Se la maestra non ti guarda durante l’attività normale, ti viene poca voglia di intervenire e ti senti forse trattato diversamente. Lo sguardo viene dato spesso a chi ci si aspetta possa rispondere. Non dare lo sguardo significa non riconoscere lo studente, quindi è una delle più forti forme di discriminazione. Questa cosa degli interventi dei NAI non visti mi è successa più volte.” (Diario, Scuola, 2024-05-27)

Il vissuto di isolamento si manifesta anche nei momenti di socializzazione come la ricreazione. La volontà di avvicinarsi agli altri non si trasforma mai in relazione autentica: i bambini NAI restano ai margini, relegati a un ruolo di osservatori silenziosi. Sempre in un altro episodio a ricreazione

“Inizia la ricreazione, noto che A. va nell’angolino dove ci sono due bambine che parlano e giocano in italiano tra di loro. Queste due bambine non la considerano neanche, parlano e scherzano tra di loro dandole le spalle. A. le guarda, ogni tanto ride mettendosi la mano alla bocca quando succedono cose un po’ più anomale. Le bambine continuano a non considerarla. Le bambine si spostano e vanno via, lei le segue un po’ poi però si distrae a vedere un bambino che fa dei gesti (la solita danza da giochino). Lei prova a rifare i gesti del bambino con le mani, abbozza i movimenti e lo guarda, ma lui non la considera. Allora si mette a vagare un po’ sola nella stanza, si unisce fisicamente a qualche gruppetto ma non viene considerata e lei non capisce cosa fanno. La sua è una volontà di stare vicina. Ottimo il fatto che lo provi, ma va rinforzato il lavoro sulle relazioni.”
(Diario, Scuola, 2024-02-06)

Anche la presenza degli insegnanti, in alcuni casi, si limita alla prossimità fisica senza una reale intenzionalità pedagogica. Si rimane fisicamente accanto ai bambini NAI, ma senza offrire mediazioni, aiuto o supporto.

“Nel frattempo è arrivata anche la maestra in compresenza. La maestra ha aiutato l’altra nella distribuzione degli eserciziari. Poi si mette nel banco dei NAI ma non fa nulla se non stare lì vicino, non li aiuta nei compiti che stanno svolgendo né li redarguisce quando si distraggono e si mettono a parlare tra loro. Ogni tanto An si rivolge all’insegnante cercandola con sorrisini e con abbracci.”
(Diario, Scuola, 2024-06-04)

La narrazione di un’altra recita scolastica rende evidente quanto la presenza dei NAI sia gestita come presenza meccanica. Il loro corpo viene spostato, posizionato, manipolato dagli altri, in un gioco che li vede più come elementi scenografici che come soggetti partecipi.

“Il fermento caotico piano piano si calma, come piccole api dopo un grande clamore ciascuno rientra al suo posto che in questo caso è un mezzo cerchio di fronte alla lavagna. Di improvviso una bambina viene e E. si alza di scatto, un altro bambino lo prende per la mano e lo porta in cerchio. Si siede ma è l’unico un po’ indietro rispetto alla linea immaginaria. La maestra si arrabbia un po’ con i bambini per non averlo incluso. E. si fa un po’ più avanti ma resterà comunque non perfettamente allineato con gli altri.[...] Noto che E. ha in mano un mattone, infatti viene chiamato nella scena come persona che dona i mattoni al maialino. E. viene portato nella scena, i bambini lo portano con le mani, tanto che la maestra deve dir loro di smettere dicendo che è in grado di mettersi a suo posto. La postura di E. è stranissima, ha il busto in avanti e le mani dritte in basso. Dopo il suo intervento, la maestra vorrebbe che cambiasse la posa mettendo una mano sull’anca. I bambini cercano di spostare E. come un manichino per fargli assumere la posa detta dalla maestra. La maestra dice di smetterla, che E. è in grado di farlo da solo. E. sorride ed è il primo sorriso che vedo. [...] Quando finisce, i bambini si alzano. Un bambino aiuta E. a rialzarsi tendendogli la mano. Il bambino sorride. E. no.” (Diario, Scuola, 2024-05-28)

Questa esperienza di marginalità non è episodica, ma trasversale e strutturale, tanto che viene riportata anche a posteriori, da chi ha vissuto il percorso scolastico come NAI. Come questo studente che mi

racconta *“lo mi sentivo proprio diverso. Anche gli altri bambini NAI che c'erano magari avevano fratelli o amicizie, ma io no. Passavo il tempo un po' isolato rispetto agli altri. Questo isolamento l'ho subito finché non sono uscito dalle scuole, un po' l'ho sempre subito onestamente”* (Int. Stu 2 - pakistano). In questo quadro, il rischio è che la scuola finisca per generare forme di inclusione solo apparenti, dove l'unico criterio di appartenenza è la presenza fisica nello spazio scolastico, ma dove mancano del tutto le condizioni per un reale accesso alle relazioni, al riconoscimento e alla partecipazione piena.

Sottotema 8.4 OPPOSITIVITA', ANNICHILIMENTO O ASSIMILAZIONE - Alunni che ce la fanno, altri che esprimono il disagio o che invece lo subiscono

L'ingresso dei NAI nelle scuole attiva traiettorie diverse, che oscillano tra reazioni di adattamento rapido, comportamenti oppositivi o, all'estremo opposto, forme di chiusura, isolamento o annichilimento. In alcuni casi, i bambini riescono ad attivare risorse personali, sociali e relazionali che li aiutano a costruire ponti verso il nuovo contesto. In altri casi, il disagio si esprime apertamente con rifiuto, resistenza, opposizione oppure attraverso forme più silenziose di chiusura e rinuncia. In entrambi i casi, è la scuola che fatica a decodificare questi segnali, spesso leggendo l'oppositività come un problema comportamentale più che come una richiesta di aiuto o come un sintomo di una sofferenza più profonda.

Il caso di G. è emblematico di come la scuola tenda a leggere l'espressione del disagio solo attraverso la lente del disturbo comportamentale, medicalizzando il problema invece di esplorarne le cause sociali, relazionali e culturali.

“G. è risultato molto problematico e, a detta della maestra, ‘ha rotto tutti gli equilibri della classe’. È seduto da solo, accanto alla cattedra, è molto vispo, si gira spesso e dà noia. La maestra mi dice che spesso provoca e a volte sputa. Per questo i bambini non lo vogliono vicino e questo innesca un circolo vizioso in cui più lo fa, più si allontana, più ricerca l'attenzione con questi gesti eclatanti che lo respingono.” (Diario, Scuola, 2024-01-17)

Accanto a questa modalità più esplosiva, emergono forme più sottili di resistenza passiva, fatte di rifiuti sistematici, abbandono delle attività, chiusura. *“A. ha passato tutto l'anno scorso a piangere e a rifiutarsi di fare le cose, tipo il dettato. Dice che aveva un carattere terribile, non si applicava e rimaneva indietro.”* (Diario, Sett. Accoglienza, 2023-09-27). In altri casi, il rifiuto assume tratti più sfumati, come il sottrarsi all'attività senza dichiararlo apertamente o costruendo piccole strategie di evitamento. Come in questo episodio: *“An. non stava partecipando e si rifiutava attivamente di partecipare. Il maestro si avvicina, gli si mette dietro e lo aiuta con i gesti. Il bambino sembra dapprima ostile, poi lo fa e si diverte (per i primi tre gesti), poi alla foglia si rifiuta di nuovo, mette la testa sul banco e fa finta di cadere dalla sedia.”* (Diario, Scuola, 2024-01-25)

Ci sono poi comportamenti più espliciti e visibili che segnalano l'opposizione come forma di difesa o affermazione di sé di fronte a una realtà percepita come ostile, incomprensibile o disfunzionale. Come in questo caso:

“C'è un bambino con gli occhiali azzurri che quando Giulia va vicino continua a ripetere ‘non lo so’ anche se la parola che devono dire è banale (‘palla’). Giulia mi dice che è un ragazzo oppositivo che si rifiuta di parlare italiano anche se qualcosa saprebbe. Infatti verso la fine della lezione si alza, cerca nella borsa di Giulia, lei lo vede e gli chiede cosa fa. Lui fa il gesto dei fazzoletti. Lei li prende ma vorrebbe che ripetesse il nome, lui glieli strappa e non lo dice.” (Diario, Scuola, 2024-05-24)

In alcuni bambini questa oppositività si intreccia con un bisogno di ribadire la propria posizione in un contesto che sentono ostile o non adatto. Ad esempio, il rifiuto delle schede semplificate diventa, in questi casi, un modo per rivendicare la propria dignità e sfuggire a un'etichettatura percepita come svilente. Come in questo racconto: *“La maestra mi dice che S. è molto oppositiva, che ha un carattere molto forte e quindi ha forti cambi nel comportamento. Mi dice anche che tiene suo padre in pugno. Inoltre mi riporta il fatto che si è molto arrabbiata quando le sono state date le schede semplificate”* (Diario, Scuola, 2024-05-24). O come in questo caso: *“Mi dicono dei gravi problemi di A., il bambino cinese un po' cicciotto che risponde con frasi totalmente sconnesse. Mi dicono che lui non vuole fare le schede differenziate, pretende di fare le cose normali ma non ci riesce. Si ostina a voler leggere, ma quando legge lo fa a voce bassissima.”* (Diario, Scuola, 2024-01-26).

Parallelamente, emerge un dato interessante: alcuni bambini riescono a mostrare una buona capacità di adattamento non perché siano particolarmente agevolati, ma perché non sembrano soffrire il contesto. Sono bambini che non appaiono spaventati, non manifestano ansia e trovano strategie per muoversi nel nuovo ambiente. Come in questo episodio: *“S. è molto tranquilla a scuola, sembra non avere i problemi di A.: non ha paura e non sembra stare male. È molto ordinata e ha un'ottima capacità manuale e grafica”* (Diario, Scuola, 2024-04-23). O in questo: *“Anche questa bambina non sembra impaurita, sta al banco e mangia. L'hanno messa vicina all'altra bambina NAI arrivata a inizio anno. Sembrano felici e tranquille”* (Diario, Scuola, 2024-04-23).

A volte un fattore determinante risulta l'essere stati preparati precedentemente dai genitori su cosa sarebbe aspetto, come emerge da questo FG: *“La mia sembrava preparata! Non l'ho vista smarrita. È entrata il mercoledì, il 12 avevamo la gita ed è venuta! Ha subito legato con le amichette cinesi, sembrava proprio preparata, consapevole”* (FG Insegnanti 3). Questo sottolinea come l'adattamento è un fenomeno che intreccia sicurezza affettiva, senso di protezione, disponibilità della rete di pari e, soprattutto, la qualità delle risposte educative e relazionali offerte dalla scuola.

Sottotema 8.5 FOSSILIZZAZIONE - credenza sulla fossilizzazione, regressione linguistica e motivi

Nel racconto degli insegnanti e dei facilitatori emerge con forza la percezione che una parte degli studenti, in particolare i bambini sinofoni, tenda a stabilizzarsi su un livello linguistico minimo, funzionale alla sopravvivenza, senza progredire realmente verso competenze più alte. Questo fenomeno viene spesso descritto usando il termine fossilizzazione, con un'accezione che, sebbene non sempre corretta dal punto di vista linguistico, diventa chiave di lettura del comportamento degli alunni e delle difficoltà percepite nel percorso di apprendimento. Il fenomeno è molto frequente tanto che osservo:

“Questa è una cosa frequente. In ogni classe ci sono almeno un paio di bambini cinesi che, nonostante tutto il percorso, non parlano italiano. Importante capire come mai. Tutti gli insegnanti vanno sull'ipotesi del disturbo. Possibile? Forse c'entra l'esposizione, l'attenzione e il bisogno. Questi bambini stanno con i NAI nei laboratori e vengono trattati come NAI o si utilizzano le stesse tecniche, ma non credo che sia opportuno. Comunque sia, questi bambini hanno bisogno di un supporto diverso!” (Diario, Scuola, 2024-01-26)

L'idea che si consolida è quella di un apprendimento bloccato su un livello definito di sopravvivenza, che permette di gestire le interazioni più immediate ma non supporta lo sviluppo di un repertorio linguistico più ricco e articolato. Come nelle parole di questa facilitatrice: *“Noi lo chiamiamo il livello di sopravvivenza (ride)! Capito? Quindi tanti rimangono A1. L'A1 è quel livello che mi permette di sopravvivere. Comunico e quindi non ho grosse difficoltà. Laddove non arrivo ho un altro studente che mi aiuta, magari uno sinofono di livello A2 però! e mi aiuta laddove io non arrivo. Quindi io che cosa faccio? Io rimango A1”*(Int. Faci. Mediatrice). Raggiunto il livello A1 non c'è più la pressione a comunicare per sopravvivere e mancano stimoli, bisogni reali o contesti che spingano verso l'A2. Come nota anche un'altra facilitatrice:

“Ho notato che c'è una situazione un po' di stallo nel livello che va dall'A1-A2 all'A2. Perché secondo me dal preA1 all'A1 ci sono tutte quelle funzioni comunicative che lo studente ha bisogno di imparare per parlare con gli altri. [...] Una volta arrivati all'A1 o A1-A2, il livello A2, quello che servirebbe per passare poi a discorsi più complessi, non è sentito come un'esigenza interiore, quindi non c'è la spinta a dire: altrimenti qui non ce la faccio. Dal preA1 all'A1 sì.” (Int. Faci. Senior 3)

Questa percezione è condivisa anche da altri insegnanti, che leggono l'assenza di progressi non tanto come incapacità ma come mancanza di motivazione o di reale necessità percepita. Come viene ribadito in un FG: *“Perché alcuni non vogliono proprio impararlo!”* FG Insegnanti 1)

Un altro elemento che emerge è il ruolo centrale del contesto linguistico extrascolastico. In particolare, il focus group con gli studenti conferma che la lingua italiana viene usata quasi esclusivamente a scuola, mentre le relazioni amicali e familiari sono interamente mediate dalla lingua madre, soprattutto tra pari.

“G: Quando piccolo parlo più bene in italiano, solo per elementare.

RICERCATORE: Ah, prima parlavi meglio.

G: Prima parlavo, perché in mio classe c'è solo italiani, quindi parlo solo in italiano. I primi due anni della scuola elementare.

RICERCATORE: Quanto, in una giornata tipo, quanto tempo parlate italiano e quanto tempo parlate cinese?

S: Solo in scuola. (italiano ndr)

RICERCATORE: Solo a scuola?

INSIEME: (Molti) Sì

L: Sì, sempre solo a scuola.” (FG Studenti 1)

Questo dato fa emergere una dura realtà: fuori dalla scuola l'italiano scompare quasi del tutto, rendendo estremamente fragile la costruzione della competenza linguistica e alimentando fenomeni che gli insegnanti leggono come fossilizzazione o, in alcuni casi, come regressione linguistica vera e propria. La riflessione su questi dati apre interrogativi profondi: la questione non è se i bambini non vogliono imparare o se si rifiutano, ma piuttosto se il contesto scolastico e sociale riesca davvero a creare le condizioni per un apprendimento significativo e duraturo, che vada oltre il semplice livello di sopravvivenza.

Sottotema 8.6 L'importanza del PLURILINGUISMO, ma non si deve fare attenzione solo al plurilinguismo

Il tema del plurilinguismo, tanto celebrato nei discorsi ufficiali sull'inclusione, si rivela nella pratica quotidiana della scuola un concetto fragile, parziale e spesso contraddittorio. Sporadicamente esiste un plurilinguismo che viene riconosciuto, valorizzato e persino celebrato, ma è un plurilinguismo selettivo, che attribuisce valore soltanto ad alcune lingue, quelle più prestigiose e socialmente riconosciute. L'inglese, in particolare, diventa il simbolo di un capitale linguistico che non solo è accettato, ma viene attivamente esaltato, trasformandosi in uno strumento di differenziazione simbolica tra gli alunni. Il sapere linguistico dell'alunno anglofono non è percepito come “diverso” o “da accompagnare”, bensì come un talento, un motivo di orgoglio, qualcosa che eleva lo status del bambino agli occhi dell'insegnante e della classe.

“In questa classe ci sono due ‘NAI’ non NAI, un bambino di colore, trasferito da un'altra scuola a Prato, e L., il bambino NAI arrivato quest'anno (che ho avuto anche al laboratorio accoglienza) che è stato un anno in Inghilterra. L. è l'amore della maestra, che adora la sua pronuncia. Le sue frasi in inglese le fa ripetere più volte e le loda sempre con grandi parole e con grandi gesti. Dice alla classe: ‘Dovete ascoltare L., dato che abbiamo la fortuna di avere questo grande talento’. [...] Questa grande ammirazione e lode la maestra ce l'ha solo per lui che ha la lingua inglese, nessuna lode per chi sa bene il cinese o l'albanese. La lingua del bambino lo pone in uno stato di superiorità nella classe, perché la sua lingua è più prestigiosa delle altre.” (Diario, Scuola, 2024-02-06)

In netta contrapposizione, le lingue percepite come “minori” non solo non vengono celebrate, ma possono diventare motivo di svalutazione, discredito o addirittura derisione. In alcuni casi, il messaggio trasmesso esplicitamente ai bambini è che le loro lingue non hanno valore, che “non valgono niente”. Come noto in questa osservazione *“Passando ci avviciniamo alle prime e sento una maestra che grida ai bambini, sta brontolando un bambino che parlava in cinese e dice: ‘Quel che dici in cinese non vale niente!’”* (Diario, Scuola, 2024-06-04). Questo plurilinguismo diseguale costruisce gerarchie linguistiche interne alla scuola, in cui alcune lingue vengono trasformate in capitale simbolico positivo (utile, spendibile, socialmente legittimo) mentre altre diventano marchi di alterità e svantaggio. Non è un caso che gli stessi bambini interiorizzino queste gerarchie, arrivando ad attribuire valore o disvalore alle proprie lingue in base al modo in cui la scuola le rappresenta.

“La bambina napoletana dà alla maestra il foglio con la traduzione in napoletano. M. è diventato più felice, appena vede il foglio parte con una filippica su quanto lei sia fortunata a parlare il napoletano, mentre la sua lingua (che lui definisce ‘senegal’ ma è quella del padre, il pular) è sfigatissima.” (Diario, Scuola, 2024-02-06)

È evidente che non basta “fare attenzione al plurilinguismo” in termini astratti o decorativi. Il nodo cruciale è quale plurilinguismo si costruisce, quali lingue si decide di riconoscere come risorsa e quali, invece, si continua a ignorare, svalutare o addirittura censurare. Un vero approccio plurilingue dovrebbe partire dal riconoscimento radicale che tutte le lingue portano con sé dignità, sapere, identità e memoria, senza subordinare il loro valore alle logiche del mercato linguistico globale o alle rappresentazioni stereotipate della società ospitante.

8.6.1 Divieto della Lingua Madre

Il tema del divieto della lingua madre (LM) emerge con forza nelle pratiche scolastiche osservate e raccontate, spesso come esito di un equivoco pedagogico diffuso: l’idea che l’uso della LM sia un ostacolo all’apprendimento dell’italiano, invece che una risorsa. Questo atteggiamento si manifesta in modo esplicito, con divieti posti dagli insegnanti o, a volte, persino dai genitori e si traduce in una sistematica ostilità verso qualsiasi utilizzo della lingua d’origine nello spazio scolastico. Come noto in questo diario: *“In classe c’è un bambino (con gli occhiali blu) che è mezzo albanese e mezzo peruviano. Lui però si rifiuta di parlare spagnolo, perché gliel’ha impedito la madre. La madre dice che non deve parlare spagnolo a scuola. La maestra è molto innervosita da questo, dice che se lo dice la maestra potrebbe farlo, ma che deve parlare con la madre”* (Diario, Scuola, 2024-02-02).

L’atteggiamento ostile verso la lingua madre si radicalizza soprattutto nei confronti degli studenti sinofoni, percepiti come particolarmente resistenti all’apprendimento linguistico, ma in realtà spesso vittime di una mancata valorizzazione del loro repertorio plurilingue. Il divieto, tuttavia, si scontra

spesso con la realtà concreta della vita in classe, dove gli alunni naturalmente si rifugiano nella lingua madre per costruire significati e supportarsi a vicenda. Come emerge da questa intervista:

“Cioè, siamo sette bambini? Uno non parla cinese, gli altri tutti parlano cinese. Io posso cercare di non farli parlare cinese, ma lo faranno. Oggi gli ho detto: fate questa attività però lo dovete fare in silenzio. Bisbigliavano in cinese. Alla fine gli ho chiesto: vi faccio una domanda... ma vi sembra che quando avete fatto questa attività, in che lingua avete parlato? Mi hanno detto: in cinese. Gli ho detto: e lo capiscono tutti in questa stanza il cinese? Mi fanno: no, Imran non lo capisce. E gli ho detto: e c'è anche un'altra persona che non capisce il cinese? E loro si sono guardati attorno, poi è venuta l'illuminazione: tu non capisci il cinese! Eh sì, io non lo capisco.” (Int. Faci. junior 1)

Anche la questione dell'uso della lingua madre per scrivere i compiti o per annotare le consegne nel diario diventa terreno di conflitto e negoziazione, spesso gestita in modo estemporaneo e senza un quadro pedagogico chiaro.

“nel momento in cui scrivono i compiti c'è un dibattito tra l'insegnante di matematica e quella d'italiano che le dava il cambio sul se dovesse o no scrivere i compiti in cinese. Alla maestra d'italiano sembra una cosa strana e forse non era tanto d'accordo. La maestra Laura ha fatto capire a voce alta, a lei e forse ai bambini, che quella era un'occasione particolare e che normalmente non era mai fatto.” (Diario, Scuola, 2024-01-12)

Questa rigidità nell'ostacolare l'uso della lingua madre si trasforma spesso in un vero e proprio veto, espresso in modo diretto e reiterato: *“C'è sempre questo discorso di dire: NON parlare in cinese! Le maestre mettono quasi un veto”* (Int. Faci. Mediatrice). Eppure, alcuni facilitatori riportano come l'uso strategico della lingua madre possa essere uno strumento potentissimo per sostenere i bambini, soprattutto nei casi in cui i livelli di italiano sono bassissimi. *“Quando lavoravo in classi monolingue sinofone mi aiutavo un po' con il cinese. Anche se nella facilitazione non si dovrebbe fare, ma io laddove vedo che i livelli sono molto bassi, il livello è omogeneo, mi aiuto anche con una lingua che fa da ponte”* (Int. Faci. Mediatrice). L'insieme di queste pratiche restituisce un quadro paradossale: da un lato la lingua madre è percepita come ostacolo e viene sistematicamente repressa; dall'altro, nella pratica quotidiana, è la risorsa principale a cui i bambini si aggrappano per orientarsi, per capire e per sostenersi reciprocamente. Questo genera uno scarto pedagogico profondo tra ciò che la scuola prescrive e ciò che la realtà scolastica impone.

8.6.2 – Valorizzazione della Lingua Madre (LM)

Accanto alle pratiche che demonizzano l'uso della lingua madre, il materiale di campo restituisce anche esempi preziosi e significativi di contesti scolastici dove la LM viene riconosciuta come una risorsa potente. In queste situazioni, la LM diventa strumento di connessione, veicolo per l'apprendimento e leva relazionale per costruire un clima scolastico più accogliente, plurilingue e inclusivo. L'ambiente scolastico si trasforma così in uno spazio dove il plurilinguismo è non solo tollerato, ma promosso

attivamente come competenza e come valore. Durante un'osservazione annoto: *“Il maestro scrive in rosso RED RIGHT DESTRA e in blu BLUE LEFT SINISTRA. Noto che il maestro fa fare delle connessioni con le lettere, cosa importantissima. Evidenzia che R di RED è anche quella di RIGHT mentre BLUE fa notare la L che c'è anche in LEFT”* (Diario Scuola 2024-02-12)

In alcuni casi il plurilinguismo si unisce anche a delle pratiche corporee, come nel caso dell'insegnamento dello yoga attraverso la lingua cinese, trasformando l'apprendimento linguistico in esperienza multisensoriale e cooperativa: *“Noi lo yoga lo facciamo, l'abbiamo fatto in cinese. Ad ogni numero cinese, per esempio 'yii' (uno), corrisponde una posizione che ricorda anche la grafia del numero stesso in cinese. Ho trovato una finalità anche un po' didattica, associandola ai numeri per imparare il cinese”* (Int. Insegnante 1).

Anche piccoli gesti, come la creazione di cartelloni e materiali multilingue, hanno un impatto significativo nell'attribuire dignità alle lingue d'origine e nel rafforzare il senso di appartenenza degli alunni. Come osservo in una classe: *“I. ha scritto una conta che ha trascritto con la translitterazione anche, su un cartellone, bellissima”* (Diario, Sett. Accoglienza, 2023-09-29). O come in questo caso:

“Io faccio un pochino di lavoro sulla lingua madre. Gli do un pochino di parole in italiano, ma spesso non le sanno leggere, perché arrivano da contesti con alfabeti diversi. Però magari c'è l'immagine della maestra, con scritto 'maestra', e loro capiscono che devono scrivere nella loro lingua, se la sanno scrivere. Così hanno il loro glossario: ok, questa è maestra, nella mia lingua si dice 'laoshi'. E a volte facciamo anche dei cartellini da attaccare fuori dagli spazi: la palestra, la classe... con le parole nelle loro lingue.” (Int. Faci. Mediatrice)

Oppure le attività si svolgono in tutta la scuola, come racconta questa facilitatrice:

“A settembre faccio sempre la settimana dell'accoglienza. I bambini girano per la scuola, imparano i nomi degli spazi come palestra, aula computer, aula di musica. Attacciamo cartelloni con scritto 'palla', 'rete', 'salto' in più lingue: cinese, italiano, urdu. Anche il lessico degli oggetti: matita, quaderno, sedia. Facciamo giochi dove devono cercare le lettere e comporre la parola, memory, tombola con le azioni e gli oggetti della scuola.” (Int. Faci. Senior 2)

La richiesta di materiali bilingui emerge anche dai racconti degli studenti, che riconoscono nel bilinguismo uno strumento efficace di apprendimento.

“I: E cosa secondo voi, ripensando a questi primi mesi in cui stavate in Italia, che cosa vi poteva aiutare a stare meglio? C'è qualcosa che avreste voluto dalla scuola?”

M2: Se c'è un libro tradotto in cinese.

I: Un libro tradotto in cinese, ok.

M2: Io ho preso la patente... c'era un libro con l'italiano e accanto il cinese. E io ho imparato da solo in due mesi e ho passato l'esame. (FG Studenti 2)

Alcune scuole si attrezzano concretamente per rispondere a questi bisogni, ma spesso la traduzione è legata alla modulistica e le comunicazioni ufficiali, come racconta la segretaria: *“Abbiamo tradotto tutta la modulistica in cinese e stiamo provvedendo a tradurre anche in urdu, perché ultimamente c'è stato un grande aumento di questa popolazione. [...] Anche le circolari principali di inizio anno, di fine anno, le traduciamo e le distribuiamo ai bambini”* (Int. Segretaria). La valorizzazione della LM passa anche attraverso piccole ma significative pratiche quotidiane. Come in questo caso: *“Il maestro nella spiegazione chiede ad un bambino come si dice in cinese 'meno'. Pronta risposta, il maestro ripete”* (Diario Scuola 2024-01-26).

Un momento particolarmente potente e simbolico di valorizzazione delle lingue è rappresentato dal coinvolgimento attivo delle famiglie durante le attività scolastiche, come la lettura pubblica in lingua madre da parte dei genitori. Come noto in questo episodio: *“Noto che quando il padre del bambino con cingalese legge, il bambino che gli sta accanto è contentissimo. Fa un sacco di espressioni di contentezza tanto che viene notato anche dalle insegnanti”* (Diario Scuola 2024-02-21).

8.6.3 Insegnanti che imparano la LM

Se nella scuola prevale spesso la tentazione di negare o marginalizzare la lingua madre degli studenti, esistono però esperienze che si muovono nella direzione opposta. Alcuni insegnanti scelgono consapevolmente di avvicinarsi alla lingua madre dei loro alunni, non solo per facilitare la comunicazione, ma soprattutto per comprendere meglio le difficoltà, le strutture linguistiche e le traiettorie cognitive dei bambini. Questo gesto assume un potente valore pedagogico e relazionale: imparare (anche solo in parte) la lingua dell'altro significa riconoscerne la dignità, legittimarne l'identità e costruire un ponte relazionale che va oltre le barriere linguistiche. Come in questo caso *“Il maestro mi racconta che in seconda aveva bisogno di capire se alcuni studenti cinesi avessero il concetto di numeri, al di là della lingua. Così si studiò i numeri in cinese fino a 100 e scoprì che i bambini avevano acquisito il concetto di numero, ma non avevano acquisito la lingua per comunicarlo”* (Diario Scuola 2024-01-26). O in quest'altro episodio *“L'insegnante è molto motivata, ha imparato alcune parole cinesi per i comandi. Chiama il bambino An. e gli dice di leggere o di ripetere usando dei termini in cinese, il bambino sorride e glieli ripete in modo più corretto. Credo che questo sia un importante momento e un interessante sforzo, che può essere fatto dalle maestre”* (Diario Scuola 2024-06-04). L'apprendimento della LM diventa dunque non solo uno strumento linguistico, ma anche un'occasione per sviluppare empatia cognitiva: sperimentare in prima persona la fatica dell'apprendimento linguistico fa comprendere agli insegnanti le difficoltà quotidiane che vivono i loro studenti. Come in questo caso: *“La maestra mi riferisce di aver iniziato un corso base di cinese perché i bambini NAI, e soprattutto i bambini di prima, quando piangono è importante capire perché piangono. Mi riferisce alcune frasi che ha imparato e che i bambini la prendono in giro usando la stessa parola 'insegnante' ma allungando la*

‘u’, che in quel modo significa ‘topo’.” (Diario Scuola 2024-01-12). Queste pratiche raccontano una scuola che prova a uscire dalla dinamica assimilazionista per costruire relazioni educative fondate sulla reciprocità, sull’ascolto e sulla valorizzazione reale della pluralità linguistica e culturale.

8.6.4 – LM ignorata

A dispetto di sporadici episodi che abbiamo menzionato, nella quotidianità scolastica osservata, emerge con forza la quasi totale assenza della lingua madre nei setting educativi. Si tratta di un’assenza che non è solo materiale (come l’assenza di cartellonistica plurilingue o materiali didattici multilingue) ma è soprattutto simbolica: la LM resta fuori dal discorso pedagogico, invisibile agli occhi degli insegnanti e delle pratiche scolastiche e costruisce una cornice di apprendimento in cui la lingua madre non è percepita come risorsa, ma come qualcosa di irrilevante o, al massimo, confinato nello spazio familiare.

“In un momento di calma mi metto a osservare l’ambiente di apprendimento e noto come in nessuna delle classi ci sono cartellonistica plurilingue. Questa constatazione mi colpisce parecchio: incredibile che nessuna delle insegnanti abbia provato o pensato che la cartellonistica plurilingue potesse aiutare anche loro nell’attività quotidiana.” (Diario Scuola 2024-06-04)

Anche nei contesti in cui si nota un tentativo di rendere gli ambienti più accoglienti, la lingua madre continua a restare sullo sfondo, come una possibilità non considerata, una dimensione esclusa. Si lavora sull’italiano, si costruiscono ambienti ordinati e funzionali, ma la questione linguistica rimane monolingue.

“Arrivo prima e mi metto a fare foto. Devo dire che la facilitatrice sta facendo un ottimo lavoro nel creare una stanza accogliente e utile. Ogni volta che nomina un oggetto interessante mette accanto la parola in italiano. Mi domando se potesse essere implementata con le parole della lingua madre dei partecipanti.” (Diario, Sett. Accoglienza, 2023-09-28)

Parallelamente, ciò che colpisce è come la scuola non si ponga il problema di conoscere quale sia la reale competenza degli alunni nelle loro LM. Non esiste, nel dialogo scolastico, uno spazio dedicato a raccogliere informazioni sulla competenza linguistica in L1, sul livello di alfabetizzazione o sulla varietà linguistica familiare. Questo porta a situazioni paradossali in cui né gli insegnanti né i compagni sanno se il bambino sa leggere o scrivere nella propria lingua. *“Dice che la bambina parla inglese e bangla: però non sanno come lo parli, una volta mi raccontano che hanno chiamato un altro bambino del Bangladesh per capirlo ma non sono riusciti a capirsi.”* (Diario Scuola 2024-06-04). Il rischio, evidente, è quello di ignorare le competenze linguistiche pregresse dei bambini, alimentando situazioni di doppia marginalità: non pienamente competenti in italiano e, talvolta, nemmeno pienamente sviluppati nella propria lingua d’origine. Come osserva questa studentessa: *“Secondo me sì, è importante, perché così riesco a imparare sia il cinese che l’italiano, anche se con un po’ di difficoltà. Però adesso sì... Per esempio, la mia sorellina che è cresciuta qua non sa parlare bene il cinese. E poi fa anche difficoltà con*

l'italiano, quindi si trova in una situazione difficile.” (Int. Stu. 3 - cinese). O come mi racconta una facilitatrice *“Lo sai che ho scoperto, facendo questo lavoro, che ci sono bambini cinesi che non sanno il cinese. Quindi figurati: non sanno il cinese, non sanno l'italiano... comunichiamo a gesti! [...] Mi è capitato di dare un questionario in cinese e c'erano bambini di seconda o terza che hanno detto: che significa questo? Ho detto: ma come?! Siete voi che dovete dirlo a me (ride)”* (Int. Faci. junior 2)

E questo problema non riguarda solo i sinofoni, ma si estende anche ad altri gruppi linguistici, come dimostrano le esperienze degli studenti di origine pakistana intervistati: *“Sì, avrei voluto anche approfondire il mio urdu stesso. Mia madre mi comprava i libri dal Pakistan e c'era mia zia che ce lo insegnava in casa, ma non è lo stesso. [...] Sul parlato sono molto bravo, però nello scritto ho un po' di problemi”* (Int. Stu 2 - pakistano). O nel caso di A. che ammette *“Sì, io l'urdu lo so leggere, però non lo so scrivere perché è totalmente un'altra cosa. Mia mamma quello che ha potuto fare l'ha fatto, però per imparare a scrivere devi andare a scuola”* (Int. Stu. 4 - pakistano). Questa assenza della lingua madre non è soltanto un elemento superficiale, ma produce conseguenze profonde sul piano dell'apprendimento, della costruzione dell'identità e della qualità delle relazioni educative. Ignorare la LM significa ignorare una parte cruciale del mondo del bambino.

Tema 9 NAI si diventa: la costruzione della “vittima perfetta”

Sottotitolo: Il NAI è una categoria costruita e agita su ciò che manca e non su ciò che si è.

Definizione

Ci sono NAI che non sono NAI, i “NAI NAI” (quelli veri), altri che diventano NAI ma non lo sono. Si diventa NAI quando si aderisce (coincide) con l'immagine del NAI (fragile, bisognoso, spaesato, non parla e non comprende la lingua italiana) e questo a prescindere dal fatto di essere neoarrivati in Italia. Si può essere NAI se abbiamo fatto la migrazione “satellite” e quindi abbiamo già vissuto in Italia? Si può essere NAI se dopo 6 anni di vita dentro un quartiere impermeabile si arriva per la prima volta a scuola? Si può essere NAI se si arriva da un'altra città? E quando si smette di essere NAI? Il tema indaga il modo in cui la categoria “NAI” viene costruita e agita all'interno del sistema scolastico italiano, più specificamente nel territorio pratese, non come semplice etichetta descrittiva, ma come dispositivo performativo che produce un certo tipo di soggetto educativo: fragile, silenzioso, bisognoso, culturalmente spiazzato. Si diventa NAI quando si aderisce a questa rappresentazione istituzionalizzata e culturalmente connotata, che ha lo scopo di semplificare la complessità dell'esperienza migrante per renderla gestibile nel contesto scolastico.

La categoria, però, funziona anche come meccanismo di esclusione: non riconosce le storie pregresse, le differenze nei percorsi migratori, la sofferenza soggettiva o le competenze già possedute. Produce così una forma di vittimizzazione utile a legittimare pratiche standardizzate di accoglienza, che raramente mettono in discussione la propria logica interna. In questo senso, la categoria “NAI” semplifica, governa e contiene, ma non riconosce, non valorizza, non restituisce dignità.

Il cuore del tema è la costruzione sociale dell'identità del NAI a livello istituzionale e territoriale. Una costruzione che nella pratica si struttura su un immaginario. Si tratta di una pratica riduttiva che ha come esito di una categorizzazione performativa che toglie profondità e dimensionalità. Si “diventa” NAI in quanto si incarna un immaginario preciso (fragilità, spaesamento, totale incomprensione della lingua), che viene riconosciuto, attivato e mantenuto dalle pratiche scolastiche e istituzionali: è una categoria costruita e agita su ciò che manca e non su ciò che si è. Il NAI è, quindi, più una costruzione discorsiva (che semplifica, governa ma non riconosce, toglie i diritti) che una condizione educativa. In questo processo, l'accoglienza non riconosce la storia, la sofferenza o la specificità dell'alunno, ma produce un soggetto sofferente con un “corpo ferito” che è l'unico discrimine per cui il sistema si può attivare. Questo tema tenta di decostruire la logica classificatoria dell'accoglienza e mostra i rischi epistemici, educativi ed etici insiti in una gestione standardizzata dell'alterità. Invita, infine, a rivedere il concetto stesso di “bisogno educativo speciale” quando applicato alla condizione migrante.

Sottotemi e aree tematiche specifiche

9.1 NAI - chi sono? si tende a pensarli come una categoria omogenea: la categoria NAI funziona come meccanismo di esclusione: non riconosce le storie pregresse, le differenze nei percorsi migratori, la sofferenza soggettiva o le competenze già possedute. Produce così una forma di vittimizzazione utile a legittimare pratiche standardizzate di accoglienza, che raramente mettono in discussione la propria logica interna. In questo senso, la categoria “NAI” semplifica, governa e contiene, ma non riconosce, non valorizza, non restituisce dignità.

9.1.1 Non c'è attenzione al tipo di migrazione: che si tratti di migrazione forzata, economica, secondaria o per ricongiungimento, il percorso migratorio del bambino viene ignorato. Le diverse implicazioni psicologiche, culturali e familiari non entrano nel radar dell'accoglienza scolastica.

9.1.2 Non c'è attenzione alla storia pregressa: L'alunno NAI è pensato come un contenitore vuoto da riempire e non si guarda al processo da cui è stato investito e le conseguenze che può avere, invisibilizzando il suo passato educativo, affettivo e linguistico. Non si tiene conto dei possibili traumi, del cambiamento di prestigio e non si pensa che in qualche modo possa già sapere l'italiano.

9.1.3 Non c'è attenzione alla sofferenza: il dolore legato alla partenza, alla perdita di riferimenti familiari o a esperienze traumatiche non viene interrogato, né accolto. L'accoglienza guarda alla superficie comportamentale, non alla dimensione emotiva.

9.1.4 Non c'è attenzione alle difficoltà dell'essere stranieri: non viene preso in considerazione la condizione di straniero sul territorio e i processi di fragilizzazione che la famiglia e il figlio subiscono una volta sul territorio. L'essere straniero viene ridotto a una questione tecnica (linguistica), più che a una condizione esistenziale e sociale.

9.2 Il NAI tende a essere spaesato, incapace di comprendere e prevedere quello che sta succedendo intorno: lo spaesamento è una delle esperienze più comuni e profonde che vivono molti NAI al momento dell'ingresso nel sistema scolastico italiano, ma non viene riconosciuto nella sua complessità. Viene invece ridotto a una difficoltà linguistica, o banalizzato come una fase passeggera, senza che vi sia un vero investimento educativo ed emotivo nell'accompagnare il bambino in questo attraversamento critico. Molti NAI invece sono distanti, fuori luogo, non riescono ad interpretare il contesto e quindi ad anticipare gli eventi che possono succedere quotidianamente nella scuola.

9.3 L'impatto trasformativo dell'arrivo: l'arrivo in Italia e l'inserimento nella scuola rappresentano momenti di rottura profonda per molti bambini migranti. Questi passaggi trasformano l'identità sociale del bambino, incidono sul suo senso di sé, sulla percezione del proprio valore e sul modo in cui viene riconosciuto dagli altri. Diventare NAI significa spesso vivere un cambiamento soggettivo doloroso, che può manifestarsi attraverso segnali emotivi, comportamentali o psicosomatici: non si tratta di semplici “problemi da risolvere”, ma tracce di un processo di riassetto identitario profondo.

9.4 Quando si smette di essere NAI? Risulta fondamentale capire quando, per la scuola e gli insegnanti, l'alunno smette di essere NAI. Analizzando le riflessioni che determinano la cessazione di questo status si vede come la fine della condizione di NAI non è né chiara né sistematizzata. Spesso coincide con un miglioramento nella lingua sufficiente alla sopravvivenza (su questo si rimanda al tema sulla valutazione e sulla lingua), ma a questo si aggiunge una generica impressione che l'alunno "non abbia più bisogno" oppure che "si sia integrato". Questo passaggio è spesso arbitrario, non negoziato e raramente accompagnato da pratiche di riconoscimento o valorizzazione. Si smette di essere NAI quando si diventa "normali", cioè conformi al modello scolastico atteso.

9.5-Alcune fattispecie che vengono considerati come NAI ma non lo sarebbero e viceversa: ci sono alunni che "sarebbero NAI" ma non lo diventano o "non sarebbero NAI", ma lo diventano. La categoria viene infatti costantemente ma inconsapevolmente piegata, reinterpretata e adattata in base a percezioni soggettive, stereotipi impliciti e logiche pratiche del contesto scolastico. Questo produce paradossi: alunni che non rientrano formalmente nei criteri NAI vengono comunque trattati come tali, mentre altri, che avrebbero diritto a un'accoglienza mirata, restano invisibili perché non incarnano il profilo atteso.

9.6- sviluppare (o no) l'EXPECTANCY: tra le abilità meno visibili, ma più decisive nel percorso di inserimento scolastico di un alunno NAI, vi è quella dell'*expectancy*, ovvero la capacità di anticipare ciò che accadrà, di decifrare il contesto, di comprendere il non detto, di intuire l'andamento delle interazioni, degli apprendimenti e delle routine scolastiche. È un'abilità trasversale, ma per chi arriva da poco, questa capacità manca completamente: il bambino si muove nel presente assoluto, non ha accesso alle previsioni implicite che regolano la vita scolastica. Lo sviluppo dell'*expectancy* è ciò che, più di ogni altra cosa, marca la transizione dal disorientamento alla partecipazione.

9.1-NAI - chi sono? si tende a pensarli come una categoria omogenea

- 9.1.1-Non c'è attenzione al tipo di migrazione
- 9.1.2-Non c'è attenzione alla storia pregressa
- 9.1.3-Non c'è attenzione alla sofferenza
- 9.1.4-Non c'è attenzione alle difficoltà dell'essere stranieri

9.2-IL NAI tende a essere spaesato, incapace di comprendere e prevedere quello che sta succedendo intorno

9.3- L'impatto trasformativo dell'arrivo

9.4-Quando si smette di essere NAI?

9.5-Alcune fattispecie che vengono considerati come NAI ma non lo sarebbero e viceversa

9.6- sviluppare (o no) l'EXPECTANCY

Figura 59 Mappa del tema 9

Sottotema 9.1 NAI - chi sono? si tende a pensarli come una categoria omogenea

Nel lessico scolastico e amministrativo, “NAI” funziona spesso come etichetta-ombrello che appiattisce differenze decisive. Dietro la categoria si nascondono storie, rotte e condizioni che non sono intercambiabili: cambiano i modi di arrivare, le biografie scolastiche pregresse, la qualità dei legami familiari, l'intensità della sofferenza e il peso dei vincoli materiali e burocratici. Quando questa complessità resta invisibile, l'accoglienza scivola verso pratiche standardizzate che confondono bisogni molto diversi, producendo letture difettose (culturalizzazione o medicalizzazione del disagio) e allocazioni inique di tempo, attenzione e risorse. Il tema mette a fuoco 4 problematiche ricorrenti. La prima riguarda il tipo di migrazione: ricongiungimenti, movimenti a più tempi, migrazioni “satellite” o con l'intero nucleo generano paesaggi emotivi e organizzativi non sovrapponibili, ma la scuola raramente li considera. La seconda è la rimozione della storia pregressa: scolarizzazioni solide o frammentarie, competenze formali e informali restano fuori dallo sguardo, con il rischio di trasformare in deficit ciò che è solo non riconosciuto. La terza è l'invisibilità della sofferenza: lo sradicamento e le fratture biografiche vengono subordinate alla logica della diagnosi e della performance, perdendo dignità educativa. Infine, la quarta riguarda le difficoltà dell'essere stranieri come condizione materiale e giuridica: precarietà abitativa, documentale e lavorativa entrano in classe, ma di rado entrano nelle letture pedagogiche. Assumere questa prospettiva non significa aggiungere un adempimento in più, ma cambiare cornice: passare dalla categoria all'itinerario, dal “mancante” al capitale esperienziale, dall'urgenza indistinta alla valutazione situata. Solo così l'accoglienza può diventare un dispositivo di conoscenza e di giustizia, capace di riconoscere le differenze senza trasformarle in disuguaglianze.

9.1.1 Non c'è attenzione al tipo di migrazione

Nel discorso scolastico e istituzionale, i NAI vengono spesso trattati come un gruppo omogeneo, assegnando un'etichetta amministrativa che finisce per appiattire le profonde differenze nei vissuti, nelle esperienze migratorie e nelle condizioni familiari di ciascun bambino. Le traiettorie migratorie, infatti, non sono tutte uguali: arrivare attraverso un ricongiungimento familiare, migrare con l'intero nucleo oppure vivere esperienze di migrazione cosiddetta “satellite” genera condizioni psicologiche, emotive e sociali profondamente diverse. Eppure, questa complessità viene raramente riconosciuta nei processi scolastici, nei dispositivi di accoglienza e nelle rappresentazioni degli insegnanti. L'effetto è quello di un'omologazione che cancella i vissuti pregressi e gli impatti che le modalità migratorie hanno sulle traiettorie scolastiche e relazionali degli alunni. Come rifletto durante un'osservazione a scuola:

“Mi viene in mente che quando si parla di NAI bisognerebbe fare una grossa distinzione tra chi viene per ricongiungimento e chi migra con la famiglia. Sono due fattispecie leggermente diverse, perché nella prima c'è un maggior straniamento del figlio che non conosce bene neanche i genitori, ma in teoria i genitori non dovrebbero essere proprio a zero zero (anche se un discorso a parte bisogna farlo

per la comunità cinese). Un conto è chi migra con la famiglia, lì c'è meno problematiche genitoriali ma i genitori sono più spersi. Inoltre è importante capire chi hanno in mente gli insegnanti quando si parla di NAI. Mia impressione è che le insegnanti abbiano in mente bambini cinesi che non parlano bene la lingua.” (Diario Scuola 2024-05-30)

Infatti, dai racconti emergono vite segnate da continui spostamenti, avanti e indietro tra paesi, con bambini che hanno vissuto fasi alterne tra Cina e Italia, tra presenza e assenza dei genitori, tra scuole di sistemi educativi diversi, portandosi dietro pezzi di mondi differenti. Ne è un esemplare il racconto di questa studentessa: *“Io sono arrivato quando ero 9 anni, perché io sono nato qui però poi sono tornato in Cina. [...] Quindi ho deciso di venire qui. Però ora ho capito... i miei genitori inizialmente lavoravano in fabbrica, perché quando sono arrivato qui hanno deciso di portarmi in Italia, secondo me è la condizione economica che è migliorata, quindi preferiscono che i bambini stiano insieme a loro.”* (FG Studenti 1). O come questo studente che mi racconta: *“Io nato a Cina. Seconda elementare io vado in Italia e poi ritorno in Cina. [...] Ho fatto un anno di seconda elementare, poi arrivo in terza media”* (FG Studenti 2). In questo caso si vede come l'impatto della migrazione satellite è spesso invisibile agli occhi della scuola, ma fortemente presente nelle traiettorie psicologiche ed emotive dei bambini. *“Gli ultimi due bambini che sono arrivati sono arrivati addirittura senza la mamma. E questo proprio si vede... nel senso che la mamma è rimasta in Cina e quindi sono qua, quindi cambiano totalmente situazione, cambiano lingua, cambiano tutto”* (FG Insegnanti 2)

Ci sono poi storie di ricongiungimento familiare che rivelano quanto questo evento, spesso narrato come un momento positivo e risolutivo, sia invece un passaggio delicato e complesso, dove la gioia dell'incontro si mescola con la fatica di ridefinire ruoli, relazioni e identità. *“Lo studente mi racconta che non è stato facile vivere con suo padre che non conosceva bene e che era una persona molto schiva e rigida”* (Diario 2024-05-30)

9.1.2 Non c'è attenzione alla storia pregressa

Un altro aspetto critico riguarda la scarsa attenzione al vissuto scolastico e biografico pregresso degli alunni NAI: si tende a cancellare le competenze, delle conoscenze e delle esperienze maturate altrove. La loro storia scolastica precedente, che sia frammentata, discontinua o invece solida e strutturata, diventa invisibile agli occhi della scuola, che li accoglie come fossero “fogli bianchi”. Questo mancato riconoscimento ha effetti concreti: produce un abbassamento dello status sociale e scolastico del bambino, che si traduce in una svalutazione delle sue capacità, in dinamiche di infantilizzazione o, al contrario, in attribuzioni stereotipate di deficit. Come afferma questo studente *“Sono stato bocciato due volte, alla terza media. In Cina andavo molto bene a scuola. Questa cosa di arrivare e non essere bravo, di avere voti più bassi, mi dava fastidio.”* (FG Studenti 2). Questo passaggio repentino da uno status di competenza a uno di incompetenza percepita non è solo linguistico, ma anche sociale.

L'esperienza dell'umiliazione scolastica, il crollo dell'autoefficacia e il peggioramento del rendimento non sono legati a un reale deficit cognitivo, ma all'incapacità del contesto scolastico di leggere il percorso precedente del bambino. La scuola, spesso, non si dota di strumenti per distinguere tra bambini realmente non scolarizzati e bambini che, invece, hanno avuto percorsi formativi più o meno solidi nel paese d'origine. L'accoglienza diventa uno standard da somministrare a tutti i NAI come emerge da questa intervista: *"Per la bambina S. che è entrata ad aprile, siamo partiti dall'alfabetizzazione di base. Però abbiamo riscontrato che conosceva già tutte le sillabe. Lei ci ha raccontato che la mamma era una maestra in Cina, quindi evidentemente si erano già portati un po' avanti."* (Int. Insegnante 4)

Accade così che bambini catalogati come "NAI" si rivelino, nella pratica, portatori di competenze che la scuola non aveva minimamente considerato. Come mi racconta un insegnante *"Quando mi parla di NAI mi dice, quasi stupito, che molti di loro già parlavano un po' d'italiano"* (Diario Scuola 2024-01-18). O come in questo episodio in cui una bambina NAI dimostra di avere elevate competenze linguistiche: *"Alla lavagna la bambina che dicono essere NAI scrive 'naso' da sola... Mi vengono forti dubbi che sia NAI"* (Diario Scuola 2024-01-18).

La standardizzazione della procedura ha effetti peggiori, nei casi opposti, in cui il bambino arriva con una scolarità gravemente compromessa o assente. In questo caso mancano però procedure strutturate per leggere questa condizione come il prodotto di una traiettoria migratoria e biografica, non come un deficit personale. *"La funzione strumentale ci riporta che nei primi mesi, quando era arrivato l'anno scorso, L. stava seduto solamente per terra, poi ha passato anche una settimana sotto la cattedra mentre la maestra parlava, forse non doveva essere messo in terza"* (Diario, Sett. Accoglienza, 2023-09-26). O come in questo episodio *"Il bambino era stato inserito per un giorno in una seconda. Poi hanno visto che aveva frequentato poco anche in Cina la prima e allora lo hanno messo in una prima. [...] I primi giorni metteva i piedi sul tavolo, faceva volare i quaderni. Anche a mensa mangiava con le mani"* (Int. Insegnante 1).

La storia pregressa, dunque, rappresenta una chiave di lettura fondamentale per comprendere il comportamento, i bisogni e le potenzialità degli alunni NAI. Ignorarla significa costruire percorsi educativi miopi, che oscillano tra una falsa semplificazione dei bisogni e una patologizzazione implicita delle difficoltà.

9.1.3 Non c'è attenzione alla sofferenza

Uno degli elementi più drammaticamente trascurati nei processi scolastici è la sofferenza emotiva legata al vissuto migratorio. Nella narrazione istituzionale e didattica il bambino NAI appare spesso come un soggetto che deve semplicemente "inserirsi", "imparare l'italiano", "adattarsi". In questa visione funzionale e performativa, rimane completamente invisibile il dolore che accompagna lo

sradicamento, la perdita, la separazione dagli affetti e dai riferimenti quotidiani. L'esperienza migratoria e il cambiamento radicale di vita segna i bambini in modo profondo e duraturo. Tuttavia, questa sofferenza viene minimizzata, normalizzata o persino ignorata da un sistema scolastico che sembra assuefatto alla presenza dei NAI, tanto da non coglierne più la drammaticità esistenziale. Nei migliori casi si riconosce a parole la difficoltà, ma mancano strumenti, prassi e cornici concettuali capaci di trasformare tale consapevolezza in azione educativa.

Per chi migra da bambino, la migrazione non è mai solo uno spostamento geografico, ma una frattura biografica che ridefinisce identità, relazioni, affetti e visione del mondo. La perdita del “nido familiare” è una ferita che non si rimargina. Come racconta questo studente che parla della sua infanzia in Pakistan:

“Una volta arrivato qui in Italia con gli adulti, mi ha reso molto più noto e autonomo rispetto a quello che sarebbe stato in Pakistan. Ma mi ha reso anche un po' solo, devo dire, perché in Pakistan c'era molto più calore familiare. Quindi da quel punto di vista c'è sempre quel rammarico della nostalgia che mi ha portato una volta arrivato qui in Italia, che non potrò, non riuscirò mai a recuperare e riportarla indietro, capito? Quello che... quel nido familiare, come lo chiama anche Pascoli. [...] Il mio nido familiare è rimasto in Pakistan.” (Int. Stu 2 - pakistano)

Il dolore dello sradicamento emerge in modo ancora più evidente nei racconti degli studenti, che raccontano come il sistema relazionale del paese d'origine (fatto di zii, cugini, nonni, vicini) venga brutalmente interrotto. Lo stesso studente racconta:

“Sì, c'era appunto mio cugino, che siamo coetanei... due cugini, uno da parte di mia madre e un altro da parte della famiglia paterna, ma c'erano anche tanti altri cugini, molto più grandi di me che comunque erano come se fossero i miei fratelli, insomma! Questa è la parte che mi è mancata di più quando sono arrivato qui in Italia, perché mi sono trovato all'improvviso da solo, con anche, diciamo, responsabilità!” (Int. Stu 2 - pakistano)

L'esperienza migratoria lascia segni profondi anche laddove il sistema scolastico fa finta di non vedere. C'è un'urgenza educativa, psicologica e antropologica: rendere visibile la sofferenza, legittimarla, trattarla come parte integrante del percorso di apprendimento e di inclusione. Come afferma questa insegnante: *“Quello che bisogna costruire in primis è una relazione affettiva. [...] Sono bambini che vivono il trauma del passaggio da un paese all'altro. [...] Per mesi, anche solo giocare con i compagni è stato difficile. Lei è sbocciata solo verso marzo-aprile. All'inizio non riusciva nemmeno a giocare a ricreazione” (Int. Insegnante 3).*

9.1.4 – Non c'è attenzione alle difficoltà dell'essere stranieri

Uno degli elementi più trascurati nel modo in cui le scuole si avvicinano ai NAI è l'assoluta mancanza di attenzione alle difficoltà concrete legate al fatto stesso di essere stranieri. Le condizioni materiali, burocratiche e sociali che accompagnano il percorso migratorio non vengono quasi mai considerate nel leggere i bisogni educativi e relazionali dei bambini e delle loro famiglie. Il rischio è quello di confondere

i segni della precarietà, della marginalità e della vulnerabilità con difficoltà cognitive o scolastiche, mettendo così i bambini dentro categorie diagnostiche o etichette che non colgono la complessità della loro esperienza. Come affermato nel protocollo d'intesa tra istituzione che mi legge un funzionario: *“Il background migratorio funge da moltiplicatore dello svantaggio. Non è psicopatologia, non è un disturbo dell'apprendimento. È che non sanno l'italiano e non hanno gli strumenti linguistici, né nella lingua madre né in italiano L2. Questo però viene spesso scambiato per un disturbo o per incapacità”* (FG Funzionari). È una frase che restituisce con chiarezza la distorsione con cui la scuola osserva questi bambini: incapace di vedere che dietro alla fatica c'è un'intera architettura di difficoltà sociali, linguistiche, giuridiche e materiali. Molto spesso, infatti, la condizione amministrativa delle famiglie è estremamente precaria e questo ha ripercussioni dirette anche sulla vita scolastica dei minori. Come racconto in questo episodio: *“La famiglia non ha il codice fiscale né la residenza. Non è regolare. C'è da capire quali sono le differenze e le difficoltà per i bambini che non sono in regola. Per esempio il fratello di 21 anni non parla bene e non è un punto di riferimento”* (Diario Scuola 2024-02-02).

A fronte di questa situazione, non esistono strategie scolastiche pensate per accompagnare o compensare questi svantaggi. In alcuni casi, persino la frequenza scolastica diventa discontinua a causa dei problemi legati ai documenti. *“Questa bambina è in Italia ma ha problemi con il visto. Va e viene continuamente e non c'è mai”* (Diario Scuola 2023-09-29). Questa instabilità, però, viene spesso letta come disimpegno o trascuratezza, senza interrogarsi sulle cause strutturali che la generano. Le storie di vita raccolte mostrano con forza come la migrazione non sia solo un'esperienza di mobilità, ma anche un processo di impoverimento. Come racconta questa studentessa: *“Mia mamma non aveva il permesso di soggiorno, quindi lavorava in nero. Vivevamo dentro la fabbrica. Avevano fatto un muro di legno per separare lo spazio in cui dormivamo dall'ambiente di lavoro. Dormivamo lì dentro, ammassati”* (Int. Stu. 3 - cinese). Sono condizioni che impattano non solo sul benessere materiale, ma anche sullo sviluppo emotivo, relazionale e scolastico dei bambini. Anche la mobilità forzata e intermittente, spesso legata ai vincoli burocratici, diventa una dimensione strutturale della vita. Come racconta questo studente *“Quando sono arrivato qua, c'erano i miei nonni che erano ancora vivi. Non è che stavo fisso in Italia, si veniva a prendere il permesso di soggiorno e poi si ritornava. Si stava due anni lì e poi di nuovo qua”* (Int. Stu. 4 - pakistano). Questo continuo andare e venire non è mai tematizzato dalla scuola, che continua a trattare questi bambini come portatori di un'esperienza lineare e omogenea di scolarizzazione e appartenenza.

La scuola sembra cieca davanti alle condizioni materiali che modellano le traiettorie migratorie. La difficoltà di essere stranieri non è solo linguistica o culturale, ma profondamente intrecciata a vincoli amministrativi, precarietà abitativa, condizioni lavorative informali e insicurezza esistenziale. Eppure, tutto questo rimane sistematicamente fuori dallo sguardo educativo.

Sottotema 9.2 Il NAI tende a essere spaesato, incapace di comprendere e prevedere quello che sta succedendo intorno

Il senso di spaesamento emerge come uno degli elementi più evidenti e trasversali nell'esperienza scolastica dei NAI. Questo spaesamento non è solo linguistico, ma percettivo, emotivo, cognitivo e relazionale. I bambini nuovi arrivati si trovano immersi in un ambiente che non decifrano: le regole scolastiche, i rituali quotidiani, le aspettative implicite e i codici di comportamento risultano completamente oscuri. Come segnalo in questa osservazione: *“E. e R. sono NAI pieni, non capiscono nulla e hanno proprio problemi nelle regole e nel comprendere cosa vuol dire stare a scuola”* (Diario Scuola 2024-01-25). Molto spesso i NAI appaiono come presenze fisiche ma emotivamente e cognitivamente assenti. Sono lì, ma senza riuscire a sintonizzarsi su ciò che accade intorno. Come riporto in questo episodio quando entro in una classe *“Inizio a scrutare un po' i volti dei bambini. Tutti mi sembrano molto felici e attenti. Solo un bimbo siede con lo sguardo assente e la faccia crucciata, gli altri parlano tra di loro e lui invece sembra isolarsi dal contesto, in un mondo a sé. Scopro essere il bambino NAI”* (Diario Scuola 2024-01-31). IN casi come questo si vede come la mancanza di comprensione si traduca spesso in chiusura, passività, autoesclusione, come osservo in un altro bambino NAI *“B1 invece resta tutto il tempo con le braccia incrociate e guarda un punto fisso davanti a lui. A volte si addormenta. La maestra dice di capirlo perché non è facile stare in un contesto in cui non si capisce nulla per ore”* (Diario Scuola 2024-04-11). IN alcuni casi sono le maestre a comprenderlo: *“Quando arriva il bambino nai ti sembra proprio spaesato, come se non sapesse che cosa deve fare, come deve muoversi, cosa succede intorno”* (FG Insegnanti 1). Come osservo a fine di un percorso di osservazioni: *“I NAI si riconoscono perché NON CAPISCONO NULLA di italiano. Ti guardano completamente spersi, con lo sguardo semi 'ebete'. C'è una grossa differenza tra un lavoro con loro e un lavoro con chi nella scuola italiana già c'è stato. Si vede che capisce le parole, sa già cosa aspettarsi, intuisce le richieste”* (Diario Scuola 2023-09-27).

Se in alcuni casi questo spaesamento si manifesta come autoesclusione silenziosa, in altri come difficoltà a leggere anche i segnali più semplici del contesto. Come avviene per I. durante un laboratorio *“L'attività è riuscitissima per tutti tranne per I. che continua in un processo di autoesclusione silente. I bambini sono tutti vicini alla LIM mentre lui è seduto e non guarda neanche, non si sforza di cercare”* (Diario Scuola 2023-09-27-FI). Atteggiamento che si traduce in isolamento come nel caso di E.: *“Nel frenetico movimento di bambini che sono indaffarati a fare le preparazioni, scorgo un solo bambino seduto al suo posto. Sta toccando con una mano la piantina del banco e sembra completamente disinteressato da quello che sta succedendo intorno”* (Diario Scuola 2024-05-28)

In altri casi questo spaesamento si trasforma in spaesamento e paura, come nel caso di questa bambina: *“Lei è proprio spaesata! Staccarla dai genitori la mattina fino a fine scuola è una tragedia.*

Piange, piange, chiama sempre mamma e babbo! Non voleva neanche andare al laboratorio. È stata in classe tutto il primo quadrimestre e non è andata al laboratorio, piangeva tutto il tempo. Quando c'è perde pezzi di didattica, poi devi riprendere tutto da capo" (FG Insegnanti 1). Confermato anche dal racconto di una studentessa: *"Prima non volevo andare a scuola perché non c'erano gli amici e non sapevo parlare. Mi guardavano come una... marziana. [...] Piangevo sempre con la mia mamma dicendo che non volevo andare a scuola, mi trovavo male"* (FG Studenti 1).

In altri casi si ha un sovradimensionamento dei comportamenti e delle emozioni come annoto in un'osservazione: *"Emergono subito i comportamenti anomali di Sa. sovraeccitata, che si muove poco padrone delle sue emozioni, come se fosse sovrastata, e di L. che fatica a stare seduto ed ha grosse manie di protagonismo, ride smodatamente tanto da buttarsi in terra, sfida la maestra lanciandole la palla forte in faccia"* (Diario Scuola 2023-09-26).

Questa condizione genera una difficoltà costante anche nei compiti più semplici, come decifrare le azioni quotidiane. Come riporto in queste note: *"I bambini aprono tutti alla pagina corretta, tranne I., il bimbo argentino, che neanche si accorge che deve aprire il libro. Poi dopo un po' lo troverò aperto a una pagina a caso e dopo un altro po' (non so come) sarà aperto alla pagina giusta"* (Diario Scuola 2024-01-31). O in questo caso *"Tutti tirano il quaderno fuori tranne A., che non si rende conto neanche del cambiamento (ovvero che gli altri stanno tirando fuori il quaderno). La maestra di sostegno allora le dice: 'Prendi il quaderno rosso'. Lei si mette a cercare, ha gli occhi spersi. Guarda sotto il banco e in cartella ma non prende nulla. [...] La maestra si avvicina e lo cercano insieme e lo trovano, non aveva capito cosa doveva fare"* (Diario Scuola 2024-01-16).

La difficoltà comunicativa si fa estrema persino nel comunicare bisogni basilari, come andare in bagno. Come riporta un'insegnante durante un FG: *"Sono degli uccellini smarriti! Mi fanno tanta tenerezza! Non vanno neanche in bagno... perché non te lo dicono, non lo sanno dire. Il mio, per esempio, non te lo sa dire 'posso andare in bagno'. Non va neanche in bagno! I primi giorni non andava in bagno. Dicevamo noi: 'S. ma devi andare in bagno?' Allora il compagno glielo traduceva e lui andava in bagno."* (FG Insegnanti 2). Confermato anche dall'esperienza degli stessi studenti: *"Io mi ricordavo che a scuola volevo andare in bagno e non sapevo come dirlo. Per fortuna che c'erano dei compagni cinesi"* (FG Studenti 2)

Anche nei contesti più strutturati o giocosi, il bambino può sembrare completamente disconnesso. Come in questo caso in cui c'è un momento totale di divertimento in cui tutti sono coinvolti: *"Quando tutti applaudono guardo il bambino NAI e lui non applaude, non capisce cosa è successo e non sembra interessato. È come se neanche questo imprevisto e questi rumori possano cogliere la sua attenzione* (Diario Scuola 2024-03-19). A chi osserva con attenzione non sfugge nemmeno la fatica emotiva profonda che questi bambini vivono, fatta di anestesia emotiva, autoesclusione e rassegnazione.

“Questa cosa ora che ci penso l’ho notata più volte. È intuibile che i bambini NAI siano meno attenti, ma spesso sono proprio assenti e inoltre non sembrano neanche interessati quando ci sono le fasi di esaltazione generale. I bambini NAI che ho visto non sembrano curiosi di sapere che cosa sta succedendo che fa ridere la classe, sembrano anestetizzati e indifferenti, chissà se non rassegnati.”
(Diario Scuola 2024-01-31)

Il tema dello smarrimento emerge persino nei micro-movimenti all’interno della scuola *“Y. quando torna dal laboratorio sbaglia anche il percorso per tornare in classe.”* (Diario Scuola 2023-09-26)

Gli insegnanti sembrano non capire l’importanza dello spaesamento spesso sminuendoli usando espressioni come “avere la testa nel proprio paese”. Come mi racconta un’insegnante “Parlando dei tre NAI, la maestra mi dice che S. è stata oppositiva ma si è sbloccata, uno invece ce la sta facendo mentre N2 dice: ‘È ancora in Cina con la testa’.” (Diario Scuola 2024-05-24). Le facilitatrici invece sembrano essere più consapevoli come mi viene riportato in questa intervista in cui mi viene riportata la quotidianità del NAI: *“Io credo che lui senta un brusio. Ogni tanto sente: quaderno... astuccio... credo in base a quello che più o meno ha capito”* (Int. Faci. Senior 3).

Sottotema 9.3 L’impatto trasformativo dell’arrivo

L’esperienza migratoria produce trasformazioni profonde e complesse nei bambini NAI, modificando radicalmente la loro percezione di sé, delle proprie capacità e del mondo che li circonda. L’ingresso in un nuovo sistema scolastico e sociale rompe continuità, genera disorientamento e ridefinisce ruoli, identità e relazioni, producendo effetti che possono essere sia di crescita che di profondo malessere.

Le trasformazioni più evidenti si osservano nella percezione scolastica di sé e nel rendimento. Studenti che nei contesti di origine avevano successo scolastico arrivano in Italia e sperimentano una frattura identitaria dovuta al brusco abbassamento delle proprie prestazioni scolastiche. Come racconta una studentessa: *“In Cina andavo bene, però qua in Italia i miei voti sono peggiorati quando sono arrivata. Solo in italiano, storia e geografia andavo male. Perché in Cina la storia e la geografia si studiano alle medie e quindi io non avevo proprio idea di cosa fossero”* (Int. Stu. 3 - cinese)

Anche a livello familiare, l’arrivo produce una trasformazione dei ruoli. Bambini che nei contesti di origine vivevano protetti in reti di cura diventano, in Italia, figure con carichi di responsabilità nuovi e spesso pesanti. Come racconta questo studente:

“Prima in Pakistan ero il primo nipote, accolto da tutti, ma a scuola ero uno dei tanti e non ero bravissimo. Quando sono arrivato in Italia, in famiglia non ero più il bambino, ma quasi considerato come un adulto, sin da subito. E questa cosa mi ha fatto diventare anche forte. Mentre per quanto riguarda la scuola, ero noto, importante, perché era una figura nuova, diversa, che cercava di fare cose difficili rispetto agli altri per i quali era tutto normale.” (Int. Stu 2 - pakistano)

La trasformazione può avvenire anche nel tempo, col passare dei mesi da quanto si arriva fisicamente, come racconta questa facilitatrice: *“Un ragazzino completamente refrattario... ha iniziato bene, ma poi è sparito il libro, il quaderno... in classe ha cominciato col cappuccio, a dormire, non voleva sapere di niente. Abbiamo provato tanto, ma... non ha proprio voluto [...] Siamo arrivati al punto che diceva: no! Non voleva la fotocopia, non voleva il disegno, non voleva ricopiare neanche il disegno. Ha proprio chiuso.”* (Int. Faci. Senior 2)

Una delle trasformazioni più frequenti riguarda la costruzione di una bassa autostima, alimentata dall'incapacità di comunicare e dal senso di inadeguatezza che ne deriva. Come viene fuori da questa osservazione: *“Questo sarebbe sicuramente un aspetto di L. su cui si doveva lavorare, la sua tendenza a sminuirsi, a vedersi negativamente. Poi dirà di essere sfortunato giocando al gioco dell'oca e di non avere una buona memoria col memory”* (Diario Scuola 2023-09-29). O come viene fuori dalle parole di una studentessa: *“Perché a quel momento non conosco molte parole in italiano, e poi loro pensavano che sono scema e anche io”* (FG Studenti 1). O come emerge dal racconto indiretto che ha fatto una studentessa alla facilitatrice: *“Quando ti dico il contesto anche socioculturale: lei è stata lasciata dai genitori, figlia unica, con la nonna, quando aveva sette anni e non li ha visti per tantissimo tempo. [...] E mi ha detto: ‘M'hanno riportato qua, m'hanno rimessa a scuola, ultimo banco, una stupida’”* (Int. Faci. Senior 2).

Il trauma dell'arrivo si traduce spesso in blocchi comunicativi ed emotivi, fino al mutismo selettivo, un fenomeno molto più diffuso di quanto venga riconosciuto. Come si riporta in questa intervista

“Intervistatore: I bambini NAI, quanti bambini secondo te soffrono?”

F: In tanti casi sì. Ma penso che... arrivare in un contesto in cui non parli... si bloccano molto prima. C'è anche la cosa dello sguardo, del tenere lo sguardo basso, del non esprimersi, del non parlare. Principalmente chi ha un mutismo selettivo, e sono tanti, eh! ma proprio tanti, tanti, tanti! che proprio non parlano. Non scrivono, non fanno niente, non si esprimono in nessun modo. E questi erano quasi tutti sinofoni.” (Int. Faci. junior 1)

L'esperienza del laboratorio, che dovrebbe essere un luogo di supporto, finisce a volte per accentuare la percezione di difficoltà e spaesamento, invece di essere un luogo dove si cerca di inquadrare questo processo trasformativo. Come osservo in una nota

“Nel laboratorio invece grandi disastri. Classi pre A1 sono il coacervo di tutti i problemi, diventa il laboratorio problematico. Troppi alunni per un laboratorio. Poche ore, manca ripetizioni settimanali, quindi non si abituano alla nuova postura. Il laboratorio è destabilizzante. Problemi con le regole. Problemi perché i bambini non si conoscono. Problemi anche se appartenenti a gradi diversi della scuola. Problemi nell'inserimento nella programmazione. Problemi con la postura laboratoriale a cui i bambini non sono abituati.” (Diario Esperienziale 2024-05-30)

Accanto al disagio, emerge con forza la nostalgia, il desiderio di tornare, la difficoltà di accettare un cambiamento vissuto come imposto e doloroso, soprattutto quando il processo non viene gestito né dai genitori né dagli insegnanti. Come si vede da questo estratto in cui solo dopo molto tempo, e in modo del tutto estemporaneo, l'insegnante affrontata la questione del rapporto con il paese di origine: *“Quando mi è venuto da chiedergli: G. ma com'è la Cina? È bella? 'Sì maestra, è molto bella!'. Ma tu G. ti trovi meglio in Cina oppure ti piace comunque stare in Italia? E lui mi ha detto: 'Maestra mi manca la Cina! Io vorrei tornare in Cina!'. E me l'ha detto poi con le lacrime agli occhi.”* (In Int. Insegnante 3)

Sottotema 9.4 Quando si smette di essere NAI

Essere NAI è una condizione transitoria, il cui superamento dipende da molteplici fattori, sia esterni che interni agli studenti. Si dovrebbe smettere di essere NAI quando si acquisisce una sufficiente padronanza della lingua italiana, ma anche quando si sviluppano competenze scolastiche, strategie di adattamento e si costruiscono reti relazionali che permettono di decodificare il nuovo contesto. Tuttavia, il tempo necessario per questo passaggio varia moltissimo e non è uguale per tutti, mentre le norme e le tendenze sono a stabilire tempi standard.

Uno degli elementi che maggiormente incidono nella velocità di recupero dei gap è la scolarizzazione pregressa: i bambini che provengono da sistemi scolastici strutturati e che hanno familiarità con i materiali scolastici, le routine e le pratiche didattiche, tendono a inserirsi più rapidamente e a uscire prima dalla condizione di NAI. Come emerge dal confronto di due bambini NAI della stessa classe: *“Nelle poche informazioni che mi dice mi racconta che F. è arrivata non scolarizzata e che i suoi non parlano bene l'italiano. Dice che invece A. è ben seguito dalla famiglia e fa i corsi di italiano a casa quindi è già in grado di fare le stesse cose che fanno gli altri (in realtà non è proprio vero, però sicuramente è molto più avanti di F.)”* (Diario Scuola 2024-01-24). Anche se poi a paragone con una bambina NAI ispanofona i loro progressi potrebbero essere considerati modesti: come noto successivamente: *“A me A. non mi sembra molto avanti se paragonato con la bambina venezuelana che praticamente è indistinguibile dagli altri (se non che viene ripresa più volte nella media).”* (Diario Scuola 2024-01-24. Di fatto, Le lingue e le culture più vicine all'italiano sembrano facilitare questo passaggio. È particolarmente evidente nei casi di bambini di origine albanese, argentina o venezuelana, che mostrano una transizione molto più rapida rispetto ad altri gruppi. *“Durante la ricreazione mi si avvicina una bambina che pensavo fosse italiana, invece lei mi dice essere arrivata l'anno scorso dall'Albania. Parla benissimo e mi racconta un sacco di cose”* (Diario Scuola 2024-02-15). Nei casi in cui per qualche ragione la distanza non è così elevata le mastre sembrano quasi non considerali veri NAI, come mi viene riportato in questo caso: *“Poi mi porta nell'ultima prima e mi dicono che c'è un bambino NAI argentino, quindi non è proprio 'NAI NAI'”* (Diario Scuola 2024-01-18)

Ovviamente anche le predisposizioni individuali e le caratteristiche caratteriali giocano un ruolo decisivo. Bambini più aperti, socievoli, curiosi o abituati a gestire cambiamenti sembrano uscire più velocemente dalla condizione di NAI. Come noto durante questo laboratorio: *“Durante l’attività vedo alcune interazioni positive, soprattutto tra la bambina col velo e quella thailandese. La bambina col velo, nonostante sia arrivata oggi al laboratorio, è molto avanti e aiuta la bambina thailandese che invece è ancora molto spaesata”* (Diario Scuola 2024-01-25).

Comunque sia, alla base di questo processo rimane la lingua. È con l’acquisizione della lingua che il bambino sembra uscire dallo statuto di NAI, in quanto può finalmente decifrare il contesto, rispondere alle richieste scolastiche, interagire con pari e adulti e partecipare pienamente alla vita scolastica. L’uscita dallo status di NAI non dovrebbe avvenire in modo netto e uguale per tutti. Si tratta di un processo graduale, fatto di stratificazioni e scarti, influenzato da scolarità pregressa, supporti familiari, presenza di connazionali, caratteristiche personali e dall’apprendimento della lingua italiana.

Sottotema 9.5 Alcune fattispecie che vengono considerate come NAI ma non lo sarebbero e viceversa

Come abbiamo visto, la categoria NAI si dimostra estremamente porosa, instabile e sfumata. Esistono numerosi casi in cui studenti vengono considerati formalmente o informalmente come NAI pur non rientrando pienamente nella definizione, così come esistono studenti che non vengono riconosciuti come NAI ma che, per condizioni linguistiche, scolastiche o di vita, si trovano in una condizione analoga o perfino più svantaggiata. Nella ricerca emergono alcuni fattori critici.

Il primo fattore di ambiguità è legato al percorso pregresso. Un bambino arrivato in prima elementare senza aver frequentato l’infanzia in Italia non può essere paragonato a un pari italofono, ma formalmente non rientra nella categoria NAI. Come rifletto in questo estratto dopo aver fatto un’osservazione in una prima *“Mi accorgo che alcuni bambini sono completamente spersi, e non capiscono, nonostante abbiano vissuto sempre in Italia. Mi domando se veramente sia giusto che un bambino NAI che entra in prima sia trattato allo stesso modo di un bambino ita o uno che ha fatto l’infanzia. La differenza è comunque enorme.”* (Diario Scuola 2024-01-23).

Un altro caso ricorrente è quello di bambini nati in Italia o arrivati molto piccoli, che però, per ragioni legate al contesto familiare, alle scarse esposizioni linguistiche o ad ambienti scolastici fragili, mantengono livelli linguistici estremamente bassi, tanto da essere assimilabili ai NAI. Come in questo episodio: *“La maestra mi racconta di un’alunna che è da 4 anni qua e ancora non parla l’italiano. L’unica cosa che fa è disegnare (cercando di farlo di nascosto) e giocare. Appena la maestra non la guarda ritira fuori il suo quaderno e inizia a giocare”* (Diario Scuola 2024-03-19). Anche le traiettorie di ritorno rappresentano un fattore critico. Bambini nati in Italia, ma che hanno trascorso anni nel paese d’origine e poi rientrano, si ritrovano spesso ad avere difficoltà linguistiche e scolastiche simili a quelle dei NAI. Come mi racconta questa educatrice al doposcuola *“Mi dice che hanno fatto le materne qua e la*

mamma dice che parlavano benissimo l'italiano, poi sono stati quattro e tre anni in Cina, hanno fatto tutto il percorso scolastico lì e adesso sono tornati da pochissimo. Mi sembra strano perché non sembrano capire nulla dell'italiano, neanche i gesti. È uno dei gruppi più disorientati che ho visto” (Diario Doposcuola 2023-12-08).

Allo stesso modo, esistono bambini formalmente non NAI, ma il cui percorso è segnato da interruzioni, trasferimenti o ambienti scolastici problematici che hanno compromesso l'acquisizione linguistica e le competenze scolastiche. Come noto in questa osservazione *“C'è un bambino cinese trasferito da poco (qualche mese) ma che si tratta di un trasferimento dalla Calabria. Mi dice che nonostante questo bimbo abbia fatto tutto il percorso in Italia non parla italiano quasi per nulla”* (Diario Scuola 2024-05-27). O Come mi raccontano in questa intervista:

“C'è un bambino cinese che veniva da Montecatini, era stato quattro anni a Montecatini, però... io mi sono messa in contatto con una collega che insegnava lì e mi aveva raccontato un attimino com'era il loro istituto, fondamentalmente. Funzionava... male. E si è visto, assolutamente. Questo bambino dopo quattro anni non comprendeva, parla pochissimo pochissimo pochissimo... Dopo quattro anni no!” (Int. Insegnante 5)

Infine, emergono casi di bambini o ragazzi che, pur essendo formalmente italiani e avendo seguito tutto il percorso scolastico nel paese, presentano gravi fragilità linguistiche e scolastiche, che li collocano, di fatto, in uno status funzionale paragonabile ai NAI. Come mi racconta una studentessa:

“Ho visto mia cugina che ora ha appena finito la scuola elementare. Lei è nata qui, ha fatto sia l'asilo che le elementari. E ho scoperto che lei, nonostante sia cresciuta in Italia, non riesce a capire tanto le cose insegnate dal maestro, soprattutto italiano, geografia, storia. Va meglio in matematica. Questo vuol dire che lei non ha imparato tanto bene l'italiano.” (Int. Stu. 1 - cinese)

La categoria NAI deve essere considerato uno spettro complesso di situazioni in cui fattori come il background linguistico, la scolarizzazione pregressa, la continuità scolastica e le condizioni socio-familiari giocano un ruolo determinante. Serve una maggiore attenzione alle traiettorie individuali piuttosto che affidarsi a etichette rigide e spesso fuorvianti.

Sottotema 9.6 Sviluppare (o no) l'expectancy

Uno degli aspetti più invisibili e al contempo più destabilizzanti per gli alunni NAI è la difficoltà nel decodificare ciò che ci si aspetta da loro nel contesto scolastico. Il concetto di expectancy, ovvero la capacità di intuire le regole implicite, le routine, i ruoli e le aspettative didattiche e comportamentali, risulta spesso completamente assente nei primi tempi di inserimento, generando uno stato di confusione che si somma alle difficoltà linguistiche. Emergono numerosi episodi in cui gli alunni dimostrano di non aver compreso né il senso della consegna né la dinamica di ciò che accade intorno. In alcuni casi si osserva un tentativo goffo e frammentario di partecipare, affidandosi alla mimica degli

altri, ai gesti o, più frequentemente, a una mera riproduzione meccanica di ciò che percepiscono come importante.

“Si procede lentamente. La bambina proprio non capisce cosa deve fare, ha lo sguardo spaesato di chi non sa cosa deve fare. La maestra le ripete lentamente le parole ma lei non capisce proprio. [...] La bambina, senza l'aiuto della maestra, tergiversa, fa finta di scrivere, punta il lapis nello spazio vuoto ma poi non ha il coraggio di proseguire. Ha capito che deve scrivere qualcosa lì, ma non sa cosa. Guarda un po' i compagni ma stanno facendo altro. Lascia il lapis, guarda le altre schede precedenti. Riprende il lapis, prova a scrivere ma si ferma.” (Diario Scuola 2024-01-16)

In altri casi, l'alunno attribuisce significato a elementi marginali o si aggrappa a segnali formali, trasformando la ripetizione meccanica di suoni o gesti nell'unico appiglio per orientarsi. Come in questo episodio in cui: *“La bambina ripete tutte le parole che l'insegnante marca con la voce. Ha capito che deve fare quello. Solo che lo applica sempre a tutto. Per lei, l'attività consiste anche nel ripetere tutto ciò che viene scandito. Qua c'è un problema importante di comprensione del ruolo scolastico e del compito.”* (Diario Scuola 2024-05-02). In alcuni casi la ripetizione meccanica viene associata ad una conferma educativa e interiorizzata come il compito a cui deve assolvere. Come viene fuori in un'osservazione in una classe: *“N1, l'ultima arrivata nelle seconde, è una bambina cinese che ha un anno più degli altri. [...] Sembra aver capito cosa si aspetta la scuola da lei. In particolare, ripete ogni cosa che la maestra dice marcatamente.”* (Diario Scuola 2024-05-02).

L'introduzione dell'*expectancy* passa quindi attraverso una decifrazione progressiva del contesto. In un setting classico questo passaggio avviene più lentamente perché non passa da un'attenzione esplicita allo sviluppo di questa capacità. Solitamente si apprende in modo rigido che si deve “copiare ciò che c'è alla lavagna” e “ripeto ciò che viene marcato dalla voce dell'insegnante” e solo lentamente si trasforma in una capacità di previsione e di comprensione delle regole implicite della scena scolastica. Come noto in questo passaggio: *“Sembra che N. abbia capito che deve copiare quello che viene scritto alla lavagna e che nel caso può copiare quello che scrive il compagno. Si aspetta questo e forse ha capito che è la miglior strategia per andare avanti”* (Diario Scuola 2024-05-27). Tuttavia, questa strategia è fragile e fortemente condizionata dalla rigidità del setting. Qualunque deviazione dalla norma prevista rischia di generare confusione e blocco o di provocare un involontario “errore” nell'attività come riporto in questa nota:

“Mentre gli altri vanno avanti, intanto S. ricopia sul quaderno quello che viene mostrato alla lavagna. Si vede che ha interiorizzato il compito: tutte le volte che viene messo qualcosa alla LIM si deve ricopiare. Infatti, non capisce l'imprevisto: la scheda che la maestra ha trovato online aveva la C fatta leggermente in modo diverso. Mancava un gambino all'inizio, quindi la maestra decide di andare alla lavagna e fare la C come lei voleva che fosse fatta. Questo cambiamento non viene notato da S. che quindi copia acriticamente quello che era nella scheda.” (Diario Scuola 2024-04-23)

L'*expectancy* scolastica di fatto non si costruisce automaticamente, per i NAI è necessario un lavoro esplicito sulla decodifica delle routine, dei rituali, delle aspettative scolastiche. Come noto in questa riflessione:

“La lezione mi fa pensare all’importanza dei simboli e della comprensione dei simboli. La ritualità aiuta a stimolare le aspettative che sono quelle che più disorientano i bambini. Prima della comprensione del linguaggio c’è la comprensione del contesto. Se non avviene la comprensione del contesto e se non si aiutano tramite sistemi ritualizzati, il bambino si sente sperso.” (Diario Scuola 2024-01-18)

Tema 10 Sommersi, “meccanici” e a bassa definizione

Sottotitolo: La quotidianità del NAI tra NOIA, DISATTENZIONE, RIPETIZIONE E INDIFFERENZA: Quando la scuola ti insegna a non sentire e non ascoltare.

Definizione

Il tema esplora come i NAI vengano frequentemente collocati ai margini del contesto educativo attraverso pratiche e credenze che, pur non sempre intenzionali o dichiarate, finiscono per produrre forme diffuse di esclusione e marginalizzazione. La metafora dei “sommersi” cattura l’idea di soggetti presenti ma non percepiti, che vivono la scuola in una condizione di invisibilità, passività e spesso anche di addestramento a modalità ripetitive prive di significato. Il tema si concentra sulle esperienze scolastiche che non sfociano in atti di esclusione violenta esplicita, ma che producono effetti altrettanto deleteri: invisibilità, attività didattiche svuotate di senso, assenza di interazioni significative, dinamiche educative “addomesticanti”, poca attenzione per una valutazione complessa. Emerge una quotidianità fatta di abbandono passivo, bassa aspettativa e invisibilità sistemica. I bambini e ragazzi NAI non partecipano realmente alla vita della classe, non sono stimolati a costruire significato né a relazionarsi in modo autentico. L’insegnamento che ricevono, se c’è, è spesso ridotto a un’occupazione simbolica del tempo, a esercizi meccanici e non mediati, in cui viene a mancare qualunque forma di personalizzazione significativa. Si tratta di un’esclusione che non fa rumore, che si mimetizza tra le pratiche scolastiche consuete e proprio per questo è ancora più insidiosa. Il tema evidenzia come non fare nulla, copiare o ripetere meccanicamente siano veri e propri segnali di una assenza strutturale di riconoscimento: pur presenti fisicamente nella classe, i NAI sembrano non esistere nella mente e negli atti degli insegnanti, nelle relazioni con i pari, né nel disegno pedagogico della scuola. A scuola si apprende a non disturbare, a diventare trasparenti, ad adattarsi a un modello preesistente. Questa invisibilità è ancora più problematica perché non è problematizzata, spesso nemmeno rilevata.

Sottotemi e aree tematiche specifiche

10.1 NAI: cosa fanno: la giornata scolastica dei NAI è spesso costellata di vuoti, azioni ripetitive e meccaniche in attività spesso dequalificate. Una partecipazione di facciata, una presenza fisica che non si traduce in esperienza di apprendimento significativa. Il “fare” dei NAI (quando non è interamente assente) assume spesso la forma di un “fare per fare”, che non coinvolge la mente, il linguaggio, la relazione, la storia personale.

10.1.1 Non fanno nulla in classe: In molte scuole i NAI sono presenti ma inattivi. Non vengono coinvolti, non ricevono compiti, non partecipano attivamente a nessuna attività didattica. Sono “fermi”, fisicamente presenti ma pedagogicamente dimenticati. In una buona parte dei casi la vita scolastica del NAI è composta dalla noia, un tempo indeterminato in cui ci si distrae da quello che succede in

classe e ci si rifugia in sé stessi. Il NAI viene dimenticato e in assenza di stimoli si ritrova confinato in un banco ma senza dover fare nessuna attività. Il suo essere tranquillo, lo porta all'invisibilità.

10.1.2 Attività differenziate: Quando si propongono attività “dedicate” ai NAI, queste appaiono spesso svuotate di significato. Sono spesso esercizi banali per l'età (come colorare) pensati più per riempire il tempo che per costruire apprendimento. In altri casi le attività sono individualizzate ma disancorate dalla vita di classe, rafforzando l'isolamento e la separazione. Più che includere, queste attività collocano il bambino “fuori dal campo”, in un mondo parallelo e solitario, dove il fare si consuma senza ascolto né senso.

10.1.3 Copiare, imitare, ripetere senza capire: Una strategia frequente è far sì che i NAI si adeguino mimeticamente: guardare gli altri, copiare dalla lavagna, ripetere parole o frasi senza comprenderle. Queste pratiche, non prevedendo alcuna mediazione o *scaffolding*, si trasformano in rituali vuoti. Il bambino agisce e produce, ma in realtà non costruisce significato, non negozia il senso, non interiorizza.

10.1.4 Cosa fanno nel doposcuola: anche fuori dalla scuola si ripetono forme di invisibilità e inattività. Alcuni bambini non escono con i pari, altri trascorrono molto tempo davanti agli schermi. Alcuni sembrano più felici a scuola che a casa, segno che la solitudine domestica può essere ancora più pesante di quella scolastica. In pochi casi il doposcuola diventa uno spazio di apprendimento o socialità, ma sono eccezioni. Il tempo extrascolastico, potenzialmente ricco di possibilità, diventa invece un prolungamento dell'abbandono, spesso privo di stimoli, relazioni e sostegno.

10.2 Stare fuori da dentro-ESCLUSIONE - elementi che ti fanno sentire escluso o diverso: il vissuto di esclusione scolastica è una condizione sistemica, normalizzata e spesso invisibile. I bambini NAI non vengono respinti apertamente: più spesso, si ritrovano ai margini della vita scolastica attraverso micro-esclusioni quotidiane. Il sottotema si articola su due assi: da un lato, la dimensione simbolica della scuola, che comunica differenza attraverso spazi, materiali e interazioni; dall'altro, la percezione che nasce dal confronto quotidiano con i pari e con le aspettative scolastiche.

10.2.1 Simboli e gesti che ti fanno sentire diverso: L'esclusione prende forma, prima ancora che nelle parole, nei gesti ordinari e nei dispositivi simbolici della scuola. Dove siede un bambino NAI? Con chi? Con quale materiale lavora? Chi lo guarda e chi no? La disposizione fisica della classe, come sedere accanto ad altri “diversi” (DSA, BES, connazionali), lontani dal centro della vita scolastica, produce una separazione implicita che viene interiorizzata come segnale di inadeguatezza. Anche i materiali didattici e le consegne diventano marcatori della differenza: non usare gli stessi strumenti degli altri, ricevere consegne “semplificate” o diverse, contribuisce a costruire una categoria separata. Infine, la dimensione di estraneità e lontananza si riproduce attraverso atteggiamenti simbolici come non

pronunciare bene il nome da parte degli adulti o come le parole imparate per prime, come “zitto”, che segnalano un’educazione più basata sul contenimento che sull’ascolto.

10.2.2 *Sentirsi diversi dal confronto*: l’esperienza interiore nasce dal confronto continuo con gli altri e assume tratti laceranti. Attraverso il confronto quotidiano con i compagni realizzano di non essere “alla pari”. In assenza di una guida e di una spiegazione da parte degli insegnanti, il risultato di questo confronto fa emergere una percezione di inferiorità del NAI. Alcuni si legano a chi considerano più fragile come per trovare un posto nel margine, ma dietro questo adattamento c’è un fortissimo desiderio di somiglianza, di riconoscimento, di appartenenza. Il voler essere come gli altri, il non voler essere trattati da diversi, è una tensione che attraversa profondamente l’esperienza scolastica di molti NAI. A ciò si aggiunge il peso della storia personale e familiare: sentirsi esclusi non solo per come si parla, ma per ciò che si è vissuto.

10.3 Cose che ostacolano i NAI: l’accoglienza venga modellata da un insieme di credenze diffuse ma raramente messe in discussione, che finiscono per ostacolare concretamente il percorso scolastico dei NAI. Si tratta di idee apparentemente sensate (come quella che “il primo obiettivo è imparare l’italiano” o che “dopo due anni si smette di essere NAI”) che strutturano le pratiche scolastiche senza interrogarsi sulle conseguenze reali che producono. Le credenze sul ruolo dell’accoglienza, viste come evento isolato e non come processo continuo, si accompagnano a una visione assimilazionista della scuola: “orientare” significa solo mostrare gli spazi; valutare significa applicare criteri standard; insegnare significa proporre gli stessi obiettivi a tutti. Anche i blocchi linguistici dei bambini vengono letti come limiti individuali e non come effetto di uno spaesamento emotivo e cognitivo.

10.4 VISTI – l’importanza di essere visti e gli effetti di non esserlo: essere visti è una condizione fondamentale per poter esistere a scuola. Si tratta di riconoscimento soggettivo e relazionale: essere chiamati per nome, essere ascoltati, ricevere attenzione educativa, essere considerati parte integrante della classe. Per i NAI, questo riconoscimento è tutt’altro che scontato. L’alunno NAI rischia di essere presente ma trasparente, tollerato ma non interrogato, collocato ma non coinvolto. L’invisibilità prende forme quotidiane e sottili: non si chiede il suo parere, non si considerano i suoi interessi, non si riconosce il suo sapere. Nessuno si accorge se capisce o meno, se sta bene o soffre, se ha qualcosa da dire. Al contrario, quando un insegnante guarda davvero un NAI, cioè ne riconosce la storia, le difficoltà, le potenzialità, avviene uno scarto fondamentale: il bambino si sente legittimato a partecipare, a provare, a esporsi.

10.5 VIOLENZA: la violenza che vivono i NAI si insinua nelle pratiche educative, dinamiche relazionali e gesti quotidiani che trasmettono esclusione, derisione passa da un mancato riconoscimento o addirittura da una negazione dell’identità. Si tratta di una violenza sistemica e simbolica, che affonda le sue radici nelle micro-esclusioni. Attività apparentemente didattiche, come far finta di non capire

finché il bambino non dice la frase corretta in italiano, diventano strumenti di umiliazione e di esercizio del potere, più che di apprendimento. Una forma particolarmente dolorosa di violenza è quella agita sul piano culturale e identitario. Alcuni gruppi, come gli alunni cinesi, sono bersaglio di una discriminazione che può essere tanto consapevole quanto inconsapevole e normalizzata. In questa cornice si annida anche una violenza epistemica, che consiste nel non riconoscere al NAI alcun sapere, alcuna voce, alcuna capacità di significare il proprio mondo.

10.6 GAP – recupero o no del gap: quando l'accoglienza si limita ad attività semplificate o differenziate senza inserirle in un piano intenzionale di recupero, il rischio è che il divario tra i NAI e i loro pari non solo resti invariato, ma si cronicizzi. Le proposte didattiche “facilitate” diventano routine separate, scollegate dal percorso comune, e finiscono per consolidare l'idea che il NAI sia sempre “indietro”, sempre altrove.

10.1-NAI cosa fanno

10.1.1-Non fanno nulla in classe

10.1.2-Attività differenziate

10.1.3-Copiare, imitare, ripetere senza capire

10.1.4-Cosa fanno nel dopo scuola

10.2-Stare fuori da dentro-ESCLUSIONE - elementi che ti fanno sentire escluso o diverso

10.2.1 simboli e gesti che ti fanno sentire diverso

10.2.2 Sentirsi diversi nel confronto

10.3 - Cose che ostacolano i NAI

10.4-VISTI - l'importanza di essere visti e gli effetti di non esserlo

10.5-VIOLENZA

10.6-GAP - recupero o no del gap

Figura 60 Mappa del tema 10

Sottotema 10.1 NAI cosa fanno

Questo tema prende in esame le pratiche quotidiane dei NAI come indicatori delle condizioni reali di accesso all'apprendimento e alla partecipazione scolastica. L'osservazione mostra come il loro agire, o spesso il non agire, non sia il risultato di deficit individuali ma l'esito di assetti organizzativi e didattici che raramente prevedono mediazioni efficaci. Il tempo scolastico rischia di trasformarsi in inattività, in attività differenziate a bassa intensità cognitiva e relazionale, o in strategie adattive come il copiare e l'imitare, che producono l'illusione di una partecipazione senza comprensione. Anche lo spazio extrascolastico non si configura come neutro: per molti bambini diventa tempo di isolamento e chiusura comunitaria, talvolta mediato solo dal digitale, e solo in alcuni casi si trasforma in occasione di apprendimento informale e socializzazione. In questa prospettiva, ciò che i NAI “fanno” rappresenta

una lente critica per valutare la qualità delle opportunità educative offerte e per interrogare le responsabilità istituzionali nel garantire un'autentica inclusione.

10.1.1 Non fanno nulla in classe

Nel panorama delle esperienze scolastiche dei NAI, il non fare nulla in classe è una condizione diffusa, persistente e strutturale. È una forma di presenza vuota, fatta di attese senza senso, di tempi morti, di sguardi persi nel vuoto, di corpi immobili che occupano uno spazio ma non partecipano a nessun processo di apprendimento. Questa inattività forzata è la conseguenza diretta di un sistema che non riesce a costruire per loro né spazi né tempi educativi significativi. Ciò che emerge è una condizione di sospensione, in cui il bambino resta fisicamente presente ma simbolicamente escluso. È un'esperienza che si traduce in noia, disconnessione, isolamento. Un vuoto che, giorno dopo giorno, si sedimenta nella percezione che il bambino ha di sé, degli altri e della scuola e che spesso viene normalizzato, interiorizzato come parte della quotidianità. Il bambino diventa invisibile finché qualcuno, per caso o per necessità, si accorge della sua presenza muta. Come noto in questo episodio: *“S. intanto non sa che fare, guarda un po' nel vuoto, poi guarda me, poi lei riabbassa lo sguardo. [...] Dopo che tutti hanno finito questa attività le maestre 'si accorgono di S.', nel mio taccuino ho annotato h 9.22 (quasi un'ora dopo il mio arrivo)”* (Diario Scuola 2024-02-06). Spesso questo tempo vuoto è talmente prolungato da trasformarsi in abitudine, tanto che l'unico modo che il corpo trova per reagire è il sonno, la chiusura sensoriale, la fuga. *“Parlo ancora con la maestra bionda d'italiano. Mi dice che è migliorato da qualche settimana, prima infatti si addormentava sul banco.”* (Diario Scuola 2024-01-24), o come in questo resoconto di una maestra *“(nella prova invalsi) la S., lei sta 45 minuti così, ferma... l'altro giorno mentre facevo una prova di lettura il pomeriggio si è addormentata!”* (Fg insegnanti).

In altri casi, il non fare nulla non si traduce in sonno, ma in una vaga, passiva attività di auto-distrazione: si “giochicchia” con oggetti, si manipola la colla, si osservano le mani, la piantina sul banco, qualunque cosa diventa più significativa del flusso della classe, che scorre come rumore di fondo. Come noto in questo episodio: *“A1 si distrae tutto il tempo e non ascolta né sembra interessato a quello che succede attorno a lui, soprattutto di quello che proviene dalla maestra. Guarda il foglio e giochicchia ora con la colla, ora con le mani. Mi sembra che si annoi più che altro”* (Diario Scuola 2024-01-24)

A volte basta un piccolo imprevisto (la perdita di un quaderno, la mancanza di materiali) per far sì che l'intera mattinata scolastica si trasformi in un tempo morto, in cui nessuno si preoccupa di offrire al bambino un'alternativa, una mediazione, un appiglio. Come in questo episodio: *“Alla fine si capisce che lo ha perso a casa. Il bambino rimarrà senza fare nulla tutto il tempo, nessuno gli dice di guardare nel libro degli altri. Starà seduto senza parlare, giochicchiando con la colla, col capo sul banco”* (Diario Scuola 2024-01-26). Questa inattività non si limita ai momenti informali, ma si estende anche alle attività formalmente strutturate come le verifiche, dove il bambino semplicemente non esiste, non

partecipa, non è previsto. Come osservo durante una verifica: *“Durante la verifica S. non fa nulla, non le viene data né la verifica né qualcosa di alternativo da fare”* (Diario Scuola 2024-03-20).

Anche quando è previsto un momento di lavoro, la gestione appare talmente inefficace da generare comunque lunghi momenti di vuoto, durante i quali il bambino resta seduto senza nulla da fare, in attesa che qualcuno si ricordi di lui. Come in questo episodio: *“I bambini del laboratorio sono tornati, la maestra che gli accoglie mi dice che però prima finisce di correggere l’esercizio e poi darà loro delle attività. Infatti, per molto tempo, i bambini sono seduti sul banco senza fare nulla, guardano il banco e non parlano. S. sembra annoiarsi, inizia a disegnarsi la mano”* (Diario Scuola 2024-05-24). O in questo in cui *“la maestra di sostegno ha in mano il quaderno di un bambino del laboratorio, per più di dieci minuti. Il bambino, senza il quaderno, sta seduto sulla sua sedia e guarda il banco un po’ annoiato. Solo dopo un bel po’ la maestra chiama il bimbo e leggono insieme quello che la maestra ha scritto”* (Diario Scuola 2024-05-24).

Se l’input linguistico non è accessibile, il bambino smette di provare, smette di ascoltare, si convince che non è possibile capire e trasforma il tempo scolastico in un tempo sospeso, senza senso, senza scopo.

“Quando invece glielo toglie (il disegno) An. non ascolta comunque, non fa lo sforzo, difficile e costoso energeticamente di porre attenzione al flusso di parole per cercare di capirne alcune. È convinto, probabilmente, che non capisce quello che viene detto, in questo modo quel tempo è un tempo inutile, vuoto, senza significato ed estremamente noioso. [...] Il bambino ha trasformato l’esperienza di migrazione in un esteso momento contingente di divertimento, in cui ci sono poche regole e non si capiscono bene i ruoli.” (Diario Scuola 2024-06-04)

10.1.2 Attività differenziate

All’interno delle dinamiche quotidiane della classe, le attività differenziate rappresentano un dispositivo che, pur nascendo con l’intento di sostenere i bambini NAI, finisce spesso per generare effetti ambivalenti. Se da un lato possono apparire come una risposta ai bisogni linguistici e comunicativi degli alunni, dall’altro lato si trasformano in uno spazio educativo decontestualizzato dalla realtà educativa e dalla classe che isola ed è spesso povero di stimoli relazionali e cognitivi. Il rischio evidente è che l’attività differenziata diventi un’attività di contenimento, pensata più per occupare il tempo del bambino che per inserirlo in un percorso reale di apprendimento e partecipazione. Spesso la differenziazione consiste in compiti banali, dove il senso dell’apprendere si dissolve nel gesto meccanico come colorare, ritagliare o copiare. Sono attività che danno l’illusione di un fare, ma che al contempo svuotano di significato il fare stesso. Come noto in un’osservazione *“il bambino NAI in classe fa sempre attività individuali, non relazionali. È facile e si è abituato a confinare la sua azione all’interno di un quaderno, scrivendo o disegnando. Il vero apprendimento però avviene nei ritagli di tempo”* (Diario

Scuola 2024-05-30). È evidente come queste attività, più che fungere da ponte, costruiscano recinti. Diventano uno spazio di gestione più che di apprendimento, un modo per 'tenere occupato' il bambino, senza permettergli un accesso reale alle dinamiche comunicative e cognitive del gruppo classe. Come in questo episodio: *“Nel mentre An si distrae e si estranea completamente perché sta finendo un disegno, vorrebbe tagliarlo, mi guarda e mima le forbici facendo dei suoni tipo ‘zac zac’. Ancora non sa dire forbici né tagliare. Comunque poi inizia a ritagliare. La maestra gli dice più volte di togliere il disegno e di stare attento, ma An più volte lo riprende e riparte a tagliare. Per lui quell’attività è fondamentale e lo assorbe completamente.”* (Diario Scuola 2024-06-04).

Spesso si tratta di esercizi rassicuranti, ripetitivi, pensati per dare una struttura prevedibile alla giornata scolastica dei NAI. Ma questa prevedibilità si trasforma in un rituale vuoto, che rassicura il bambino ma lo isola nella sua attività e lo allontana dal cuore vivo dell’apprendimento. Come noto in questa osservazione: *“Ad A., l’altra bambina NAI bengalese, hanno dato una scheda sulla V. Di base le attività sono sempre le stesse e questo la rinfranca: scrivere una lettera, cerchiarla, colorare i disegni e copiare alla lavagna. Questa routine di attività l’ha molto rassicurata e adesso si applica e cerca anche di essere indipendente”* (Diario Scuola 2024-02-06). Il problema non sta nell’attività in sé, ma nell’isolamento che produce. Mentre il bambino è immerso nella sua scheda o nel suo disegno, perde completamente il contatto con ciò che avviene nel resto della classe. Non ascolta, non osserva, non partecipa. L’apprendimento, anziché essere un’esperienza immersiva e relazionale, diventa un’azione privata, chiusa, solitaria. Come osservo in un’altra occasione *“Mentre fa l’attività il bambino è completamente disinteressato a quello che succede nella classe, quindi non ascolta quello che viene detto”* (Diario Scuola 2024-05-30).

Il rischio, spesso sottovalutato, è che il bambino stesso interiorizzi questa modalità come la norma. Scrivere, colorare o ritagliare diventano l’unico modo di essere presenti a scuola, anche quando non si comprende il senso di ciò che si sta facendo. E la scuola, implicitamente, finisce per confermare questa cornice. *“La bambina spiega al bimbo e lui scrive velocemente il suo nome sull’attestato per poi tornare a colorare il quaderno. Il bambino non fa caso alla pergamena e le maestre per un bel po’ non fanno caso che il nome è stato scritto nel posto sbagliato. [...] È come se non avesse capito che quello che aveva era il suo diploma”* (Diario Scuola 2024-05-30).

L’impressione, in alcuni casi, è che l’attività differenziata non risponda a un progetto didattico, ma a un’esigenza organizzativa: far passare il tempo, garantire la calma, riempire i vuoti. Come in questo caso:

“Torna solo dopo una ventina di minuti, in cui il bambino si autogestisce il compito (appunto prima finisce le cornicette poi fa le M). Quando torna, la maestra sceglie dei colori e fa colorare le

cornicette. Non dice nulla riguardo alle M fatte (non dà feedback se va bene oppure no). Sembra che si tratti proprio di un'attività riempitiva per passare il tempo.” (Diario Scuola 2024-05-30)

Le attività differenziate, se non accompagnate da mediazioni significative, da feedback costanti e da opportunità reali di interazione, finiscano per collocare il bambino NAI in una posizione periferica. Una posizione fatta di presenza, sì, ma di una presenza muta, scollegata, priva di reale accesso al sapere e alla comunità della classe.

10.1.3 Copiare, imitare, ripetere senza capire

Il copiare, l'imitare e il ripetere diventano delle vere e proprie modalità operative che strutturano la quotidianità in classe del NAI. Si tratta di un meccanismo che assume forme diverse: da un lato è un tentativo genuino di restare agganciati al flusso delle attività, di aderire a un contesto che altrimenti li lascerebbe ai margini; dall'altro lato, però, rivela un fraintendimento profondo su cosa significhi partecipare, apprendere, comprendere. Queste pratiche, pur muovendosi su un confine ambiguo tra adattamento e illusione di apprendimento, sono spesso viste dagli insegnanti come segni di partecipazione, quando in realtà raccontano una presenza scolastica che si regge più sul fare che sul capire.

Il copiare diventa così una strategia diffusa e normalizzata, quasi un tacito patto tra pari e tra alunni e scuola. La riproduzione meccanica del gesto (che sia scrivere, sottolineare, disegnare o ripetere) sembra essere una risposta adattiva a un ambiente che non riesce sempre a fornire strumenti più accessibili o mediazioni efficaci. Come osservo in questo episodio: *“La guardo, è una bambina molto sorridente e iper-curiosa. Ci faccio caso e guardo il suo libro: effettivamente non è molto fatto, soprattutto nella produzione scritta. Vedo poi nel corso delle attività che il suo lavoro basicamente è copiare quello che viene scritto dal compagno”* (Diario Scuola 2024-01-23). La dinamica del copiare si manifesta in modo trasversale. A volte è un gesto condiviso e quasi cooperativo, in cui i pari diventano punti di riferimento visivi più immediati e comprensibili della lavagna o dell'insegnante. Il quaderno del compagno diventa una sorta di guida parallela, più leggibile perché più vicina, mediata e quindi più facilmente decifrabile. *“Alla fine, il bambino L., seduto accanto a me, fa bene l'esercizio tranne 'quadratto' copiato male dalla lavagna e ricopiato nella tabella, segno che non sa cosa sia o come si scriva veramente. Bravo quindi a capire l'esercizio, ma non la globalità del testo. J. copia dalla vicina e la bambina pakistana copia dal bimbo cinese che ha accanto”* (Diario Scuola 2024-01-23). In molti casi, l'intero funzionamento dell'attività si regge su un'imitazione mimetica, che riguarda sia la scrittura sia l'esecuzione delle consegne operative. Il gesto degli altri diventa modello, la postura degli altri diventa messaggio da decifrare. È sufficiente guardare, ripetere, fare come fanno gli altri.

“Ch., la bambina cinese che ho accanto, viene incaricata di aiutare A2 durante l'attività dopo. I bambini leggono a turno dei paragrafi del libro di scienze e devono sottolineare le parole degli

animali. Ch. fa quindi vedere cosa sottolineare ad A2 mentre A1 sembra disinteressato, ma sorprendentemente in qualche modo capisce che deve sottolineare (forse vede i suoi compagni?) e fa la prima riga copiando dalla bimba venezuelana.” (Diario Scuola 2024-01-24)

Talvolta, il copiare assume una funzione ambigua, a metà tra una strategia di apprendimento e un tentativo di compensare il disorientamento linguistico e cognitivo. Questo atteggiamento non sempre viene riconosciuto come segnale di bisogno, ma può essere frainteso come partecipazione piena, generando così delle vere e proprie illusioni di apprendimento. *“N., cinese, agitato, si alza spesso e va dal bambino NAI pakistano per vedere cosa fa. N. preferisce spesso guardare nei quaderni degli altri piuttosto che alla LIM o alla lavagna. Chissà se è solo una strategia per alzarsi o effettivamente uno stile di apprendimento”* (Diario Scuola 2024-01-25). In alcuni casi, la copiatura assume una dimensione quasi organizzata, dove i compagni stessi si fanno garanti del fatto che il bambino NAI possa eseguire correttamente almeno la parte esecutiva del compito, anche in assenza di comprensione linguistica.

“Nell’isola di I. c’è una buona armonia. I bambini non parlano con I., ma si premurano che copi le cose e che le copi bene. In effetti I. sembra avere il controllo della situazione. Appena i bambini scrivono la parola, lui guarda il bambino accanto e la copia, poi copia il disegno. Noto che il suo tratto nel disegno è migliore di quello degli altri bambini. Alla seconda parola ‘fiore’, I. scriverà accanto il corrispettivo in spagnolo ‘flores’.” (Diario Scuola 2024-01-31)

L’azione del copiare alla lavagna diventa quasi una norma istituzionalizzata per i NAI, una modalità di sopravvivenza che viene interiorizzata come se fosse il cuore stesso dell’apprendimento scolastico. Come osservo guardando un bambino NAI: *“Sembra bravo a copiare, ha capito che deve copiare quello che viene scritto alla lavagna e che nel caso può copiare quello che scrive il suo compagno. Si aspetta questo e forse ha capito che è la miglior strategia per andare avanti”* (Diario Scuola 2024-05-27).

Questa dinamica però non è priva di effetti collaterali. Quando l’atto meccanico del copiare non incontra alcuna mediazione linguistica, si generano errori ricorrenti, fraintendimenti grafici e interpretativi che rendono evidente come il gesto sia scollegato dalla comprensione del contenuto.

“L’attività consiste nel copiare sul quaderno la scheda. A. inizia a ricopiare senza capire le lettere, tanto che la gambetta che era stata fatta sulla LIM da un bambino inavvertitamente viene ricopiata pari pari. Questo succederà anche per molti bimbi stranieri che ci cascano facendo un carattere strano, una p oppure una q minuscola ma rialzata dal rigo. A. ricopia a caso. Chiaramente ha problemi con lo stampatello minuscolo che non conosce, prova a scrivere qualcosa ed è interessante come metta indistintamente alcuni caratteri che sembrano essere bengalesi.” (Diario Scuola 2024-01-16)

Ma questo schema non riguarda soltanto la scrittura. Anche nelle attività orali e nelle routine verbali si osservano meccanismi di imitazione meccanica, dove la ripetizione diventa fine a se stessa, scollegata da ogni reale decodifica linguistica o semantica. Come in questo episodio *“F. ha disegnato alla lavagna*

il fiore. I bambini stanno ritagliando i fiori per incollarli. Ripetono a pappagallos quello che dice F., ripetendo tutto, anche le spiegazioni e le intonazioni. Sbagliano ancora molte parole che capiscono male ma loro sembrano assorbiti nel ripetere tutto.” (Diario Doposcuola 2023-12-08)

L’esperienza scolastica passata di chi è stato NAI conferma quanto questa dinamica lasci un segno profondo anche negli anni successivi, come testimonia con lucidità uno studente:

“I: Ma non eri incluso neanche con le attività didattiche, quindi ti facevano fare delle cose diverse, o ti annoiavi e non facevi nulla?

U: Copiavo gli appunti alla lavagna anche senza capire a volte.

I: Certo, questo lo ritrovo ancora lo sai, cioè i bambini NAI stanno ore a copiare la lavagna.

U: A me mi piaceva un pochino perché io ci tenevo alla calligrafia e tutto, però cavolo, non capivo nulla! Cioè io dei dinosauri non mi ricordo un bel nulla. Mi ricordo che io disegnavo i dinosauri, copiavo tutto quello che c’era scritto in merito ai dinosauri, ma non mi ricordo nulla.” (Int. Stu 2 - pakistano)

È un meccanismo che i facilitatori conoscono bene e che osservano quotidianamente, riconoscendone tanto la funzione adattiva quanto i rischi di valutazione che possono derivarne le insegnanti: *“Poi ho visto che comunque i bambini non rimangono nel boh, Cioè provano! Dal loro punto di vista, nei NAI, c’è una spinta a... facciamo qualcosa, cioè mi impegno. Che potrebbe essere anche copiare, pedissequamente, cosa sta facendo il compagno accanto. E quindi questo, nelle insegnanti meno attente, può generare una specie di abbaglio del tipo: ‘Ah, ma allora capisce!’. No, si è semplicemente messo a copiare” (Int. Faci. Senior 3).*

10.1.4-Cosa fanno nel dopo scuola

Il tempo extrascolastico dei NAI si configura come uno spazio dove si possono verificare sia solitudine, isolamento, che tentativi più o meno riusciti di socializzazione e strategie di apprendimento informale.

A conferma di questo quadro, emergono racconti di giovani che descrivono l’infanzia come un periodo segnato da lunghi momenti di inattività, apatia e isolamento, in cui la scuola rappresentava l’unico spazio di benessere e di relazione. Come racconta uno studente pakistano *“Una volta tornato a casa il tempo libero ce l’avevo ed era anche ampissimo e io mi annoiavo, perché le uniche attività che c’erano da fare erano diventare il translator di mia madre o mettermi lì a disegnare o a colorare. Non facevo attività sportiva. Mi sarebbe piaciuto fare teatro, ma l’ho iniziato molto più tardi, alle medie. La parte migliore della giornata era a scuola” (Int. Stu 2 - pakistano).* La componente del tempo trascorso in solitudine è una costante che ritorna anche nei racconti degli insegnanti e dei facilitatori, che sottolineano come il vissuto extrascolastico sia spesso segnato da dinamiche di chiusura e isolamento, soprattutto nei bambini sinofoni. Come racconta una facilitatrice: *“i ragazzi cinesi spesso sembrano non abbiano neanche idea di dove sono né per quanto tempo ci staranno. Non vanno ai giardini, non*

fanno sport, non vanno a suonare musica, addirittura a volte hanno paura ad andare alle gite. E rimangono più indietro, quindi il processo di apprendimento è tanto più lento per i ragazzi sinofoni.” (Int. Faci. Senior 2).

In alcuni casi, la gestione del tempo extrascolastico si traduce in un uso massiccio di dispositivi digitali. Tablet e cellulari diventano il principale, se non l'unico, canale di intrattenimento, relazione e persino di apprendimento. Come racconta una maestra che: *“inizia a parlarmi della sua quinta. Dice che in classe sua c'è il fratello di S., anche lui arrivato da poco. Solo che lui sembra stare proprio male. Si comporta come un lobotomizzato, quando torna a casa dice che sta tutto il giorno a letto o a giocare al cellulare.”* (Diario, Scuola, 2024-03-20). O come in un altro caso in cui una maestra parla di un bambino: *“C'è poi un bambino arrivato un anno fa (B2) che ancora fa molta fatica con l'italiano e che ha grosse crisi oppostive. [...] Anche lui sta col cellulare fino alle 9 di sera”* (Diario, Scuola, 2024-04-11).

Il digitale, però, non è soltanto uno spazio di passività. Per alcuni rappresenta un ambiente sociale alternativo, dove costruire relazioni, seppur virtuali, e praticare l'uso della lingua. Colme raccontano nel FG:

“M2: Io ho fatto tante amicizie su... con i videogiochi.

I: Con i videogiochi?

M2: Con i videogiochi, quindi sono... sparsi nel mondo.

I: Quindi tu stai tanto a giocare ai videogiochi e parli con queste persone.

M2: Sì.

I: E queste persone sono cinesi?

M2: Sì.” (FG Studenti 2)

Parallelamente, emergono racconti che mostrano come per alcuni il tempo extrascolastico diventi anche uno spazio di apprendimento informale, fatto di tentativi autonomi, a volte spontanei, di decifrare la lingua attraverso la TV, i libri o le interazioni con il gruppo dei pari, quando presente.

“I: Una volta finita la scuola che cosa facevi?

A: Tornavo a casa... principalmente avevo il libro d'italiano che mi avevano dato, quindi lo aprivo anche se non ci capivo una parola e cercavo di leggere le parole. Un'altra cosa che mi ha aiutato molto è la televisione, guardavo la TV e quello mi ha aiutato moltissimo a imparare l'italiano.” (Int. Stu. 4 - pakistano)

Il tema della socializzazione è però fortemente segnato dall'appartenenza culturale e linguistica. Se per alcuni l'ingresso nel gruppo dei pari italiani avviene gradualmente, per altri permane un confine che sembra difficile da attraversare. Come in questo racconto:

“RICERCATORE: Cosa facevate dopo scuola?

S.: Andavo in piazza a giocare a pallone con i compagni, però solo quando ho imparato a parlare un po' d'italiano.” (FG Studenti 1)

Infine, c'è chi costruisce da sé le proprie strategie di apprendimento e di gestione del tempo, in modo del tutto autonomo, fuori da ogni dispositivo scolastico o familiare. Come racconta una studentessa: *“Quando ero in quarta elementare ho imparato il cinese da sola. I miei genitori non avevano tempo di stare con me, quindi ero abituata a stare da sola col computer. Guardavo film cinesi con sottotitoli, quindi imparavo”* (Int. Stu. 1 - cinese).

Sottotema 10.2 Stare fuori da dentro-ESCLUSIONE - elementi che ti fanno sentire escluso o diverso

Questa sezione indaga il linguaggio silenzioso della scuola (segni, posture, disposizioni spaziali e routine) che, più delle parole, definisce chi appartiene e chi resta ai margini. Collocare i NAI vicino alla porta o accanto a compagni “speciali”, storpiare o sostituire il loro nome proprio, usare precocemente parole performative come “zitto”, oppure trasformare il banco in rifugio e confine: sono pratiche apparentemente inoffensive che producono gerarchie di valore, regimi di visibilità e sentimenti di estraneità. Attraverso questi micro-atti e nel confronto con gli studenti “normali” si costruiscono quotidianamente mappe di inclusione/esclusione, si normalizzano differenze e si assegnano posizioni simboliche. Leggere tali segni come dispositivi e non come dettagli marginali consente di comprendere perché alcuni alunni si sentano “fuori posto” anche quando sono fisicamente in classe. Questo sottotema, dunque, mette a fuoco i simboli e i gesti che fanno sentire diversi, per riconoscerli, problematizzarli e trasformarli in leve di una progettazione più intenzionale degli spazi, degli sguardi e dei riconoscimenti.

10.2.1 simboli e gesti che ti fanno sentire diverso

Ci sono concezioni che non passano attraverso le parole ma che hanno un peso enorme nell'esperienza scolastica dei NAI. Sono segni, gesti, scelte che portano un forte carico simbolico e costruiscono quotidianamente la percezione di essere fuori posto, diversi, inadeguati. È un linguaggio simbolico fatto di disposizioni spaziali, atteggiamenti, sguardi, parole imparate per necessità più che per scelta. Un linguaggio che comunica ai NAI chi sono e quale posto occupano dentro il sistema scolastico.

Una delle prime forme attraverso cui si materializza questa sensazione di alterità è la disposizione fisica nello spazio classe. Il modo in cui vengono sistemati i banchi: la scelta di collocare i NAI vicino alla porta, accanto ai compagni con bisogni speciali, o in angoli isolati, diventa un messaggio chiaro, benché mai esplicitato. Come in questo episodio in cui osservo che il bambino NAI non fa attività di comunicazione con i compagni: *“Attività che va rinforzata con le relazioni con gli altri. Forse è dovuto anche al fatto che sta in prima fila con i due bambini con disturbi, che anche loro sono un po' emarginati da tutti”* (Diario, Scuola, 2024-02-06). O come note nel setting di un'altra classe disposta a isole: *“Nell'isola di N., il bambino NAI peruviano, c'è un bambino (padre marocchino madre honduregna) messo accanto forse perché parla spagnolo, una bambina cinese e un bambino pakistano. Mi chiedo*

se sia fatto apposta che siano forse tra i più deboli nell'italiano" (Diario, Scuola, 2024-02-02). Si vede come consciamente o inconsciamente si costruisce un'architettura simbolica che demarca appartenenze e separazioni. Ci sono NAI che stanno vicino alla cattedra ma lontano dal gruppo e altri che, come abbiamo visto siede accanto ai "bambini speciali" o, in altri casi con chi condivide o limite linguistico. In ogni caso il NAI interiorizza presto il proprio posto nel mondo scolastico: un posto marginale, ai bordi, ai confini della normalità.

A volte l'esclusione diventa visibile e violenta come nel caso di una studentessa che racconta che alcuni compagni si rifiutavano di stare vicino a lei: *"A volte ci sono i compagni che non vogliono lavorare insieme. [...] Quando ti sei avvicinato a questo compagno, lui sposta il banco... Quindi rimani da sola"* (FG Studenti 2)

Tuttavia, il simbolo forse più potente di estraneità è il nome che non viene pronunciato correttamente. È l'esperienza primaria di non essere visti, di non fare attenzione al NAI. Come in questo caso: *"La facilitatrice chiama una bimba pakistana ma non risponde. Me lo appunto ma poi scopro perché: aveva sbagliato la pronuncia del nome, quindi non si girava."* (Diario, Scuola, 2024-01-25). O come mi appunto in una riflessione durante un'osservazione *"Ho notato che i NAI fanno proprio fatica a capire che ci stiamo rivolgendo a loro. [...] ripeto il suo nome più volte, ma lui sembra non accorgersi di me. Forse storpio il suo nome? [...] Solo dopo che mi sbraccio e gli dico 'no, aspetta', lui sembra vedermi, riconoscermi e capire, si ferma e torna indietro senza problemi"* (Diario, Scuola, 2023-10-02). Dentro questa fatica di essere nominati si gioca una parte cruciale del riconoscimento sociale. Se il nome non viene detto, se non viene detto bene, il soggetto non esiste pienamente nello spazio simbolico della classe.

Allo stesso modo, ci sono parole che vengono imparate subito, proprio perché cariche di un potere simbolico fortissimo. Parole che non riguardano l'apprendimento, ma l'ordine, il controllo, la disciplina. Il termine 'zitto', ad esempio, emerge tra le prime parole apprese, non tanto come lessico funzionale, ma come parola performativa, che segna il ruolo di chi può parlare e di chi deve tacere. Come riporto in questo esempio: *"S., quando c'è troppo casino, ma non perché infastidita, solo per dare noia, urla 'ZITTO!' ad un bambino che faceva casino. Poi sghignazza."* (Diario, Scuola, 2024-05-24)

Persino il banco diventa un segno. Uno spazio fisico che assume valore simbolico, luogo dove il NAI si protegge ma anche si nasconde, dove si rifugia ma anche si autoesclude. Il banco come confine, come barriera, come spazio sospeso tra visibilità e invisibilità. Come noto in una riflessione: *"Spesso il banco diventa spesso una zona di comfort nel quale il bambino NAI si sente invisibile ma anche protetto. Un luogo della marginalizzazione dove non dà noia alla classe o all'insegnante e non viene visto"* (Diario, Scuola, 2024-05-28).

10.2.2 Sentirsi diversi nel confronto

Il sentirsi diversi non nasce solo dall'essere guardati come 'altri', ma si costruisce anche nel confronto quotidiano con ciò che fanno gli altri, con ciò che gli altri sanno, con ciò che agli altri sembra riuscire naturale. È un'esperienza che si sedimenta lentamente, attraverso piccoli fallimenti o quando la propria mano alzata rimane ignorata e la propria voce non trova spazio per uscire.

Il confronto diventa così uno specchio crudele, che riflette la distanza sociale, emotiva e simbolica che separa il bambino NAI dai suoi compagni. Una distanza che non è solo percepita, ma continuamente agita e rinforzata attraverso pratiche scolastiche più o meno consapevoli. Il bisogno di essere come gli altri, di fare quello che fanno gli altri, si scontra spesso con la frustrazione di non avere gli strumenti per farlo. È un confronto che si trasforma in percezione di inadeguatezza, amplificata dagli atteggiamenti dei compagni che, nel loro agire quotidiano, diventano veicolo inconsapevole di esclusione. Come racconta una studentessa: "i compagni non volevano stare in banco con me perché sono... devono dare aiuto perché non so niente, cioè proprio niente niente. Sulla lavagna si scrive in corsivo che non riesco a riconoscere le lettere perché in Cina abbiamo studiato l'inglese con il minuscolo stampatello" (Int. Stu. 3 - cinese).

Nel confronto con i pari, anche le pratiche didattiche differenziate diventano talvolta motivo di disagio e frustrazione. Ricevere materiali diversi come le schede semplificate, diventa un segnale visibile, che sancisce in modo inequivocabile chi è dentro e chi è fuori dal gruppo degli 'alunni normali'. Una differenza che viene notata anche dal gruppo classe come in questo caso: "*Una bimba cinese, quella che disegna benissimo, che è accanto a un bimbo cinese con le fotocopie, mi chiede: 'Perché lui ha le fotocopie e io no?'. Le rispondo che lei parla molto bene e che non ne ha bisogno*" (Diario, Scuola, 2024-01-31).

Ma il confronto più duro è quello con sé stessi. Con l'immagine di sé che si costruisce giorno dopo giorno, attraverso il filtro di ciò che si percepisce non essere all'altezza. È un sentimento che si radica presto e che, in molti casi, accompagna i bambini per anni, sedimentandosi come una narrazione interna di incapacità. Come in questo caso in cui una maestra mi racconta che: "*lui è molto consapevole di non essere intelligente come gli altri. Mi dice che fino alla terza, i cuori che faceva la maestra di valutazione li cancellava tutti dicendo che non era bravo e in qualche modo pensando di non meritarseli*" (Diario, Scuola, 2024-05-24).

Questa dinamica porta spesso i bambini a cercare conforto e riconoscimento non nel gruppo classe, ma in chi percepiscono come 'più simile', ovvero chi vive esperienze di marginalità simili alle loro: altri NAI, bambini con bisogni educativi speciali, o compagni che sono arrivati più recentemente. Come in questo episodio: "*Poi a ricreazione S. si unisce con un'altra bambina cinese, la bambina che fa sempre mega sorrisoni e che scoprirò essere una delle più indietro*" (Diario, Scuola, 2024-03-20). O come in

questo caso: *“Finito questo gioco S. inizia a fare una sorta di gioco con il bimbo certificato, si tratta di un gioco non verbale con una sorta di cantilena in cinese”* (Diario, Scuola, 2024-03-20).

Il senso di essere “diverso” emerge anche nei contesti di supporto esterno, come i laboratori linguistici o i potenziamenti, dove i bambini si ritrovano insieme non tanto per una comune appartenenza culturale, ma perché condividono la stessa etichetta: quella di chi non è ancora abbastanza, di chi deve recuperare, di chi non è ancora ‘a norma’. Come in questo racconto:

I: E quando eri fuori eri da solo con tua sorella o con un gruppo di persone?

A: No, allora principalmente io ero... io e poi c'erano altri compagni di classe, quelli che avevano bisogno di un ulteriore potenziamento nella lingua, anche se erano già italiani loro.

I: Ah, quindi eravate gli unici stranieri?

A: Del gruppo eravamo io e mia sorella!

I: E gli altri erano bambini con disturbi?

A: Qualcuno sì, tipo il DSA...” (Int. Stu. 4 - pakistano)

Sottotema 10.3 Cose che ostacolano i NAI

Il percorso dei NAI all'interno della scuola è costellato da una serie di ostacoli che non sono soltanto legati alla lingua o alla didattica, ma che emergono dall'intreccio tra dinamiche scolastiche, rappresentazioni sociali, mancanza di dispositivi adeguati e vissuti emotivi complessi.

Il primo grande ostacolo è legato al sistema delle aspettative scolastiche: il modo in cui la scuola struttura l'ingresso del NAI dentro la routine scolastica non sempre corrisponde a un vero processo di presa in carico. A volte è un'accoglienza che si limita a una fase iniziale, più formale che sostanziale, fatta di piccoli rituali, di presentazioni degli spazi e di prime parole operative come “quaderno” o “bagno”, ma che non sempre si trasforma in un reale accompagnamento pedagogico. Come si evince dalle parole di un funzionario che immagina il laboratorio accoglienza come *“un laboratorio linguistico-educativo di socializzazione, gli vengono dati i primi rudimenti della lingua: ‘quaderno’, ‘bagno’... Viene fatto un po' di accoglienza, di abbassamento dell'emotività e orientamento scolastico”* (FG Funzionari). O come nel caso di una maestra per cui l'accoglienza è *“Facciamo conoscere la struttura scolastica, gli ambienti e gli spazi. Prepariamo una piccola presentazione di tutti per gli alunni”* (Quest. Insegnante 6). Questa fase iniziale, tuttavia, si esaurisce rapidamente, lasciando il bambino esposto a un sistema che non sempre sa come rispondere alla sua presenza. A volte si adotta la strategia dell'attesa passiva, del “vediamo se ce la fa”, come se il tempo da solo potesse compensare le distanze linguistiche e culturali. Come si vede dalle parole di questa maestra: *“Mi dice che I. è arrivato una settimana prima delle vacanze di Natale, quindi è solo poco più di un mese che è con loro ed è già molto bravo, mi dice: ‘Per ora fa come gli altri’, poi vedremo.”* (Diario, Scuola, 2024-02-06).

Ma ci sono ostacoli ancora più sottili, che si annidano nella qualità relazionale degli ambienti scolastici. È evidente come il contesto faccia una differenza sostanziale. Le stesse bambine che in classe manifestano mutismo, chiusura o disinteresse, in contesti meno giudicanti, come il doposcuola, si mostrano disponibili, aperte, curiose, linguisticamente più attive. Segno che non è il bambino a essere il problema, ma il modo in cui la scuola struttura le sue risposte. Come racconta un'educatrice di un doposcuola:

“l'educatrice mi spiega un po' di dinamiche, mi fa capire che è molto in contatto con le maestre delle scuole e che spesso si trova a discutere dei bambini che ha con lei. Mi dice che c'è una grossa differenza tra la visione che hanno le maestre e quella al centro. In particolare, al centro vengono meno alcune dinamiche che fanno innescare comportamenti esagerati oppure il mutismo. L'ambiente infatti è positivo e quasi tutti i bambini sembrano in qualche modo divertirsi o essere contenti di essere lì [...] e per provarlo mi dice che N., bambina cinese che le maestre ritenevano da certificare, invece con lei ha fatto un ottimo miglioramento, adesso parla e si impegna tantissimo. Che A. invece anche se è certificato qua con loro parla moltissimo mentre a scuola non parla. Lei dice che lui sceglie di non parlare.” (Diario, Doposcuola, 2024-05-08)

È L'importanza del contesto che emerge: uno percepito come giudicante, ansiogeno, carico di aspettative non realistiche genera ritiri, mutismi, disinvestimenti. Al contrario, un ambiente relazionale positivo, capace di riconoscere il bambino prima della sua mancanza linguistica, diventa uno spazio di possibilità.

In mezzo a tutto questo, è interessante notare come i bambini stessi, a volte, sviluppino una sorprendente capacità di autovalutarsi, di osservare la propria competenza linguistica e di collocarsi dentro un percorso, anche quando il contesto non è sempre in grado di riconoscerlo. Come evidenzio in questa nota: *“La maestra dice che ci sono grandi capacità di autovalutazione, infatti, nella presentazione dicono tutti come si sentono nella lingua italiana (scritta parlata e calligrafia)”* (Diario, Scuola, 2024-04-11). Tuttavia, questa consapevolezza non basta se il sistema non è in grado di tradurla in strumenti efficaci, inoltre se non accompagnata potrebbe essere rischiosa, come abbiamo visto quando risuona con le fragilità del bambino.

Sottotema 10.4 VISTI - l'importanza di essere visti e gli effetti di non esserlo

Essere visti a scuola non è mai un gesto banale. È un'azione carica di significato pedagogico, relazionale e simbolico. Per i NAI, il fatto di essere visti (o, al contrario, di non esserlo) non rappresenta semplicemente la possibilità di ricevere un aiuto in più, ma si traduce nella possibilità stessa di esistere dentro lo spazio scolastico. Essere visti significa essere riconosciuti come soggetti pieni, presenti, competenti, anche se ancora fragili nella lingua. Non essere visti, al contrario, vuol dire diventare invisibili, marginali, scomparire progressivamente dallo sguardo degli insegnanti, dei compagni, dalla scena educativa.

Ci sono bambini che, pur con una postura positiva, sorridente, desiderosa di fare, rimangono comunque ai margini dell'attenzione, costretti a muoversi in autonomia, a chiedere aiuto ai pari, a trovare da soli un posto dentro la dinamica di classe. Come in questo caso: *“La bambina pakistana NAI che sta nell'angolino in fondo mi stupisce per la sua energia e positività. È una bambina molto felice e abbastanza intraprendente. Ha un libro di prima che inizia a fare praticamente in autonomia, deve completare le parole con le vocali. Lei le legge tutte ad alta voce e chiede aiuto alla bambina cinese che è accanto a lei, che senza troppi problemi la aiuta, ma le insegnanti non intervengono mai”* (Diario, Scuola, 2024-01-24)

Nei casi di invisibilità e spesso il compagno di banco a svolgere una funzione vicaria: trasformando il pari in un educatore improvvisato, come emerge da questo racconto:

“F2: Però io... cioè... ho una compagna cinese, quindi chiacchieravamo.[...]”

I: Ti ha aiutato?

F2: Sì, mi scrive anche le lettere in corsivo, maiuscolo e minuscolo. Poi mi fa un specchietto di come si scrive, perché la prof. scrive in corsivo sulla lavagna, non capisco niente. [...] perché lei sente che non faccio niente... poi anche la prof. dice di smettere di chiacchierare. (risate) Poi lei diceva: allora ti faccio qualcosa per passare questi tempi morti. Diciamo...” (FG Studenti 2)

L'invisibilità è soprattutto uno sguardo (o meglio, un non-sguardo) che parte dagli adulti. Il NAI tranquillo, che non crea disturbo, che non dà problemi, semplicemente sparisce. Viene ignorato considerato quasi come un elemento non problematico dello sfondo scolastico. Come viene fuori da questa intervista: *“Cioè io a volte non mi ricordavo di E., perché umanamente non me ne ricordavo”* (Int. Insegnante 2). O come riflette una facilitatrice *“hanno bisogno di essere rassicurati e poi secondo me hanno bisogno di essere visti! Perché piano piano spariscono nella classe! O sono bulli o diventano agitati, cioè fanno casino... oppure piano piano spariscono e diventano muti”* (Int. Faci. Senior 2).

Diventare invisibili non è un fenomeno improvviso, ma un processo lento, fatto di piccole rinunce, di segnali non raccolti, di tentativi di contatto ignorati. È il bambino che non viene guardato quando alza la mano. È quello che prova a chiedere aiuto ma non viene capito. È chi cerca di esprimersi ma non ha lo spazio per farlo. Quando lo sguardo dell'insegnante c'è, quando arriva un riconoscimento, anche piccolo, anche solo attraverso un sorriso, un feedback, un “brava”, tutto cambia. Il bambino si rianima, si sente parte, si sente dentro. Come noto in questo episodio: *“Quando S. ha finito si alza e senza alcun segno di indecisione va dalla maestra di sostegno con il quaderno, le fa vedere il testo e la maestra le dice: ‘bravissima’, con un sacco di complimenti e cuori nelle pagine ed ha un bellissimo sorriso”* (Diario, Scuola, 2024-05-24).

Quando invece questo sguardo manca, l'autonomia diventa una condanna. Il bambino che non chiede, che si arrangia, che “sta tranquillo”, rischia di non essere intercettato mai, di essere lasciato solo nel

proprio sforzo, nella propria fatica, nella propria solitudine. *“L. Fa la consegna e spesso si autocorregge, cancella e riscrive... Spesso si corregge da solo, altre volte viene corretto dalla bambina accanto, altre invece dalla maestra. Entrambe prendono la gomma e cancellano senza chiedere”* (Diario, Scuola, 2024-05-30). Così la solitudine diventa una condizione ordinaria, normalizzata, invisibile agli occhi della classe e degli insegnanti. Come riporto in questa breve nota: *“S cerca di comunicare ma non viene facilmente capita, la maestra tende a ignorarla”* (Diario, Scuola, 2024-03-20).

Sottotema 10.5 VIOLENZA

La violenza che attraversa le traiettorie scolastiche dei NAI si presenta spesso in forme sottili, normalizzate, incorporate nelle pratiche didattiche, nelle dinamiche relazionali, nei non detti della scuola. È una violenza sistemica, diffusa, che si manifesta tanto nei piccoli atti quotidiani quanto nei grandi silenzi istituzionali. Ci sono classi in cui il clima relazionale è così compromesso da essere percepito come un luogo di sofferenza in cui l'aggressività è endemica: *“La FS mi ha chiamato dicendo che non mi aveva mai proposto quella classe perché ha grossi problemi dal punto di vista della tenuta relazionale. Mi dice che non se la sentiva di mandarmi in una classe del genere perché poteva essere spiacevole sia per me che per i professori”* (Diario, Scuola, 2024-05-02).

Tuttavia, anche nei contesti apparentemente più ordinari, la relazione tra pari può assumere forme di conflitto sottile, fatto di provocazioni, di giochi aggressivi, di dinamiche in cui la presenza del bambino NAI diventa oggetto di tensione o di bersaglio. Come si vede in questo episodio: *“quando arrivo con So. in lab, lei si mette subito accanto a Sa. Iniziano subito ad aizzarsi e inizia il piccolo gioco delle provocazioni.”* (Diario, Scuola, 2023-10-02).

La violenza assume spesso i tratti della discriminazione, quella che passa attraverso gli sguardi, i non detti, l'evitamento sociale. Non è sempre nominata come razzismo, ma produce lo stesso effetto: isolamento, stigmatizzazione, distanza. Come racconta uno studente *“Durante i primi due anni la cosa che mi dava un po' fastidio era... i bambini, quelli che ti guardavano un po' male, capito? Perché eri un po' più diverso. Però poi niente, dopo due anni tutti pace e amici”* (Int. Stu. 4 - pakistano). Questa violenza relazionale si intreccia con quella prodotta da alcune pratiche didattiche che, dietro la parvenza dell'intenzione educativa, finiscono per generare umiliazione, disagio, esposizione del bambino. Sono le attività 'costrittive', che obbligano il NAI a produrre in lingua senza essere nelle condizioni di farlo, trasformando l'apprendimento in una trappola espositiva. Come in questo racconto: *“La maestra dice che cerca di agire cercando di 'provocarlo', ovvero di metterlo in situazioni in cui è costretto a parlare l'italiano. Mi racconta l'episodio della gomma e della matita in cui lei faceva finta di non capire cosa voleva finché non glielo diceva in italiano”* (Diario, Scuola, 2024-04-11).

A questo si sommano pratiche comunicative cariche di tensione, come il tono di voce elevato, il contatto visivo forzato, l'utilizzo della pressione psicologica sotto la maschera della gentilezza, strategie

che sortiscono effetti di imbarazzo, chiusura e ansia. *“Il tono della maestra è sempre molto alto, ma quando parla con gli stranieri tende ad aumentare la voce, si abbassa e cerca il contatto visivo. In questo caso S. sembrava molto in imbarazzo da questo tentativo di instaurare un contatto con gli occhi”* (Diario, Scuola, 2024-05-27).

Anche le consegne didattiche possono diventare strumenti di sopraffazione simbolica, come nel caso di attività troppo complesse e non mediate, che vengono imposte senza alcun riguardo per la reale competenza linguistica del bambino. Come racconta questa studentessa: *“Mi ricordo che la maestra per la festa di Natale mi fece imparare a memoria ‘L’Infinito di Leopardi’, il primo anno che ero in Italia. Era lunghissimo per me e non sapevo ancora parlare l’italiano”* (Int. Stu. 3 - cinese). Accanto a queste forme di violenza pedagogica, si collocano anche episodi di umiliazione pubblica, spesso agiti inconsapevolmente dall’insegnante e amplificati dalla classe, in cui l’errore linguistico diventa occasione di derisione, anziché essere accolto come opportunità didattica. Come in questo caso: *“Al turno della bambina venezuelana dice ‘quando sei nasciuto’ e la maestra e la classe ridono. In realtà derivazione diretta dallo spagnolo ‘nacido’, sarebbe un ottimo spunto per il plurilinguismo ma nessuno lo coglie”* (Diario, Scuola, 2024-01-24). Questa violenza quotidiana agisce anche sul piano identitario. Si esprime nel rifiuto della propria origine, nella rinuncia a sé stessi pur di non essere percepiti come ‘diversi’. Il cambio del nome è uno degli atti più emblematici e potenti di questa violenza simbolica, un gesto che segna il confine netto tra chi si era e chi si dovrebbe essere per essere accettati. Come evidenzio in questo episodio *“Il bambino ha problemi a pronunciare il suo nome. Ovviamente gli è stato dato il nome italiano da poco e lui ancora non sa pronunciarlo. Mi domando che effetto fa ricevere un nuovo nome in una nuova lingua a 9 anni. L’avranno scelto loro? Si riconosceranno?”* (Diario, Doposcuola, 2023-12-08)

Sottotema 10.6 GAP - recupero o no del gap

In questo contesto, il recupero del gap linguistico e scolastico per i NAI appare come una corsa a ostacoli, dove il traguardo non è mai garantito e il rischio più concreto è quello di restare cronicamente indietro. È un gap che non riguarda solo la lingua, ma che si espande su più piani: cognitivi, relazionali, emotivi e sociali. Un divario che, se non affrontato con strumenti adeguati, diventa un destino più che una fase transitoria.

Nelle pratiche scolastiche si osservano soluzioni tampone, strategie che, pur animate da buone intenzioni, finiscono per sedimentare il gap invece di colmarlo. Come se assegnare libri di classi inferiori potesse risolvere il problema senza interrogarsi sulla reale adeguatezza di questi strumenti. Ci sono bambini che, con fatica e con il tempo, riescono a colmare il divario e a rientrare pienamente nel gruppo classe, almeno dal punto di vista delle competenze scolastiche. Ma questo non vale per tutti. Il racconto

di chi ha vissuto questo percorso in prima persona restituisce l'immagine di un cammino lungo, che richiede anni e che, per molti, non si conclude mai davvero.

I: Quando è che sei riuscito a fare le stesse cose a scuola degli altri ragazzi, i tuoi compagni? Te lo ricordi?

U: In quinta elementare.

I: Ti c'è voluto più o meno tutta la seconda, terza, quarta... quattro anni?

U: Sì, ma in quarta elementare ero già su quel pezzo ma avevo difficoltà. In quinta elementare ero proprio al pari loro. E da lì in poi non ho avuto più difficoltà, anzi in quinta ho anche fatto di più.

I: E invece i tuoi compagni cinesi avevano progredito come te oppure no?

U: Erano bravissimi a matematica, lì non avevano pari... però nelle altre materie io penso che loro anche alle medie avevano sempre delle difficoltà per le quali venivano facilitati, in un sacco di materie letterarie.

I: Cioè il loro livello di italiano... tu eri riuscito a migliorare ed essere al pari praticamente degli altri per l'italiano, immagino.

U: Sì, sì.

I: Mentre i bambini cinesi non avevano il tuo livello linguistico.

U: No, no.

(Int. Stu 2 - pakistano)

Il gap non è soltanto una questione di differenza linguistica di partenza. È un fenomeno che si autoalimenta dentro un sistema che spesso non riesce a rispondere in modo efficace alle esigenze specifiche. Le difficoltà linguistiche si intrecciano con la mancanza di supporti adeguati, con classi numerose, con la difficoltà di differenziare realmente l'insegnamento.

"A mano a mano che le attività diventano più complesse, loro hanno difficoltà a seguire! La parte italofona continua a seguire bene e la parte un po' degli stranieri... che a mano a mano che le attività diventano più complesse, anche solo per esempio nel dettato di semplici suoni oppure sillabe, loro avevano difficoltà proprio a riconoscere quei suoni perché comunque sono bambini che a casa non sempre vengono seguiti, quindi che parlano esclusivamente la loro lingua. Esercitano l'italiano solo sulla scuola! E questo è difficile!" (Int. Insegnante 3)

Tema 11 Disturbi, differenze o bisogni?

Sottotitolo: Il rischio di leggere le differenze e i mancati progressi come sintomi

Definizione

Questo tema affronta la tensione tra bisogni educativi e disturbi certificabili, mettendo in luce come il sistema, privo di strumenti di osservazione pedagogica complessa, tenda ad affidarsi a un linguaggio clinico. La categorizzazione e la medicalizzazione diventano scorciatoie interpretative e operative, alimentate da pratiche semplificate, credenze implicite e scelte spesso dettate da logiche amministrative o strumentali (come l'accesso a fondi o risorse). In quest'ottica la certificazione non è solo un atto clinico, ma un dispositivo che produce effetti nella vita scolastica: modifica l'identità sociale del bambino, ne determina il gruppo di appartenenza, incide sulle aspettative, sull'organizzazione dei gruppi classe, sull'idea stessa di normalità educativa. L'alunno certificato, soprattutto se NAI, viene spesso collocato in un limbo fatto di laboratori separati, progetti specifici e discorsi sulla "diversità" che ne rafforzano la marginalità.

Sottotemi e aree tematiche specifiche

11.1 CERTIFICAZIONE - complessità dei disturbi vs semplificazione fatta da insegnanti (problemi oggettivi e credenze): le certificazioni degli alunni stranieri sono complesse e difficili. Da un lato ci sono i problemi "scientifici" legati alla difficoltà dei neuropsichiatri di fare una corretta valutazione e dei test di comprendere se si tratti effettivamente di un disturbo o di una difficoltà. Dall'alto si nota la scarsa conoscenza del tema negli insegnanti, che porta ad un pensiero ed ad una interpretazione riduzionista della realtà, creando per credenze legate all'ambito diagnostico che causano incomprensioni/conflitti tra soggetti istituzionali e professionisti

11.2 CATEGORIZZAZIONE - si viene etichettati e si viene visti per la categoria, non si spiega o non si capisce a fondo l'impatto di una certificazione: Una volta ottenuta, la certificazione tende a diventare l'unica lente con cui il bambino viene guardato, oscurandone l'individualità. Questo processo di categorizzazione ha ricadute negative sia sugli alunni, che si vedono ridotti a una diagnosi, sia sulle famiglie, spesso escluse da una spiegazione chiara del significato e degli effetti della certificazione. Anche gli insegnanti, privi di strumenti di mediazione, faticano a comprendere appieno le implicazioni, con conseguenze sul piano educativo e relazionale.

11.3-MEDICALIZZAZIONE - il problema diventa un sintomo: Una delle derive più critiche è la tendenza a leggere difficoltà e differenze esclusivamente in chiave clinica. Mancando strumenti educativi adeguati, la scuola tende a tradurre la mancanza di progressi o i comportamenti "atipici" in disturbi, delegando alla certificazione la gestione della complessità. Ne deriva un sistema in cui l'accesso al sostegno passa per la patologizzazione, legittimata da pratiche scolastiche routinarie e da

meccanismi istituzionali. La medicalizzazione riduce così le esperienze migratorie, linguistiche e relazionali a sintomatologie da trattare.

11.3.1 Uso inappropriato degli strumenti, falsi positivi e aumento della congestione sui percorsi di valutazione: screening generali, soprattutto le prove MT vengono spesso usate inappropriatamente. Queste vengono spesso somministrate a tutti creando però grandi problemi legati alla frustrazione di non riuscire a farle e alla generazione di falsi positivi nella popolazione migrante, trattandosi di prove principalmente linguistiche create su uno standard di madrelingua.

11.3.2 Privato Vs pubblico, due velocità (più veloce il privato), due risultati (più facile si sia certificati con iter privato) e indotto (il pubblico delega al privato): il sistema diagnostico e riabilitativo vede una compenetrazione tra privato e pubblico in due direzioni. Da un lato il pubblico è congestionato ed è lento nelle valutazioni, chi può e ha le risorse si rivolge quindi ai privati che possono velocizzare l'iter e soprattutto alla fine hanno una maggior percentuale di "successi diagnostici". In un secondo momento poi è il pubblico a mandare al privato non prevedendo nel piano sanitario, degli strumenti di riabilitazione da offrire a chi è stato diagnosticato.

11.3.3 Impatto di cultura e lingua nell'invio: spesso i sintomi vengono culturalizzati o, viceversa, la cultura viene "sintomatizzata". Si leggono comportamenti culturali come disturbi, o difficoltà linguistiche come dislessia o discalculia. In mancanza di un'adeguata possibilità diagnostica da parte della neuropsichiatria poi, l'esito sembra diventare discrezionale.

11.3.4 La dimensione socioculturale struttura il bisogno e le pratiche: questa tendenza a medicalizzare deriva anche da una tendenza socioculturale che vede molto più sostegno offerto a chi ha anche lievi problemi di salute rispetto a chi ha anche gravissimi problemi educativi/comportamentali

11.4 NAI E RITARDI - per alcune cose si assimilano, per altre si differenziano (soprattutto per i fondi e le attività che vengono messe a disposizione): i NAI vengono frequentemente assimilati al mondo della disabilità, soprattutto quando mancano competenze specifiche per affrontare i bisogni linguistici. Non è raro che partecipino ad attività pensate per bambini con disturbi, o che si applichino su di loro strumenti mutuati da quel contesto. Tuttavia, rimane una discriminazione evidente: i bisogni educativi legati alla lingua sono considerati meno prioritari rispetto a quelli sanitari. Così, mentre per i bambini con ritardo è normale costruire gruppi misti con compagni normotipici, la stessa logica non viene applicata agli alunni non italofoni, perdendo un'occasione di inclusione e apprendimento reciproco.

11.1-CERTIFICAZIONE - complessità dei disturbi vs semplificazione fatta da insegnanti (problemi oggettivi e credenze)

11.2-CATEGORIZZAZIONE - si viene etichettati e si viene visti per la categoria, non si spiega o non si capisce a fondo l'impatto di una certificazione

11.3-MEDICALIZZAZIONE - il problema diventa un sintomo

11.3.1-Usò inappropriato degli strumenti, falsi positivi e aumento della congestione sui percorsi di valutazione

11.3.2-Privato Vs pubblico, due velocità (più veloce il privato), due risultati (più facile si sia certificati con iter privato) e indotto (il pubblico delega al privato)

11.3.3-Impatto di cultura e lingua nell'invio

11.3.4-Socioculturale struttura il bisogno e le pratiche

11.4-NAI E RITARDI - per alcune cose si assimilano, per altre si differenziano (soprattutto per i fondi e le attività che vengono messe a disposiziona)

Figura 61 Mappa del tema 11

Sottotema 11.1 CERTIFICAZIONE - complessità dei disturbi vs semplificazione fatta da insegnanti (problemi oggettivi e credenze)

Il tema della certificazione nei percorsi scolastici dei NAI si colloca all'interno di uno spazio di tensione tra la complessità reale dei disturbi e la tendenza, molto diffusa tra gli insegnanti, a semplificare i problemi attraverso narrazioni lineari e scorciatoie cognitive. Quello che emerge con chiarezza è quanto il sistema diagnostico, così come è pensato e strutturato, sia inadeguato a leggere la differenza linguistica e culturale. Un sistema che spesso interpreta la difficoltà linguistica come un disturbo, generando cortocircuiti valutativi e percorsi di certificazione non sempre corretti né giustificabili.

Il primo nodo critico riguarda proprio la validità degli strumenti diagnostici. Gli screening attualmente in uso non sono progettati per valutare bambini con background linguistici diversi dall'italiano e questo produce inevitabilmente falsi positivi, errori di valutazione e sovraccarico dei servizi: come mi racconta una neuropsichiatra: *“Il problema delle valutazioni e degli screening è reale. Il SSN non valuta i bambini che non hanno avuto esposizione. Alla mia osservazione sul fatto che i bambini può darsi che stiano anni in Italia ma che non abbiano una corretta esposizione, la vedo riflettere e valutare, come se non avesse ben pensato alla situazione”* (Int. Neuropsichiatra). Il paradosso è che l'introduzione dello screening di massa è stata voluta da una forte pressione normativa esercitata da associazioni come l'ADI. Questo ha generato un effetto domino, con un aumento vertiginoso delle richieste di valutazione e la conseguente moltiplicazione di diagnosi di disturbo, molte delle quali completamente inappropriate per bambini non italofofoni. Come mi confessa:

“Sulla parte dello screening mi dice che c'è stato un grosso cambiamento nella normativa dovuto alle pressioni dell'associazione Italiana dislessia (ADI) che è molto potente e ha grande influenza ed è riuscita a mettere nella norma lo screening, con la conseguenza che il servizio ha ricevuto un

enorme aumento delle richieste di valutazione di cui molte sono falsi positivi. Inoltre, questo screening MT che conta il numero di sillabe non ha nessuna valenza per i non italofofoni. Infatti, quando lei vede dei non italofofoni cerca sempre di capire se ci sono problemi di linguaggio nella sua L1.” (Int. Neuropsichiatra)

Accanto ai limiti intrinseci dei test, c'è il problema altrettanto strutturale della mancanza di strumenti adeguati. I tentativi da parte degli operatori di reperire batterie diagnostiche non verbali, più adatte a valutare bambini con background linguistici complessi, si scontrano sistematicamente con i limiti economici e burocratici delle scuole e dei servizi. *“La dottoressa mi racconta che ha chiamato una logopedista esperta per avere info su test non verbali da potere acquistare con i fondi PNRR che poi però non sono mai arrivati i fondi e quindi l'acquisto è bloccato e quindi devono usare i test normali che non vanno bene”* (Int. Neuropsichiatra).

La questione si complica ulteriormente quando si entra nel merito delle specificità linguistiche e neurocognitive legate ai diversi sistemi di scrittura. Il caso dei bambini sinofoni è emblematico: il funzionamento del sistema di scrittura cinese, basato su logogrammi e processi visivi, attiva aree cerebrali diverse rispetto alle lingue alfabetiche come l'italiano. Questo significa che il concetto stesso di disturbo dell'apprendimento, come definito per le lingue alfabetiche, non è automaticamente applicabile alle lingue come il cinese. Come afferma una psicologa

“Perché non c'è una prova o una batteria che utilizziamo in Italia apposta per valutare la dislessia in Cina, per dire, anche perché, alcuni aspetti dei disturbi specifici d'apprendimento in Cina non ci sono. Perché i cinesi utilizzano dal punto di vista cerebrale, molto è visivo. Cioè la scrittura è tutta per immagini, non è per suoni [...] un dislessico cinese è diverso perché non devono leggere parole. Quindi non c'è la sequenza di suoni che io devo fonderli insieme, unisco le sillabe e creo la parola e da quello lì devo recuperare anche il significato quindi parole, non parole, non esistono in cinese. Perché i caratteri sono immagini, quindi utilizzo... si attiva un'altra area cerebrale.” (Int. Psico. riabilitatrice 2)

Dentro a questa cornice, il comportamento delle scuole oscilla tra due poli: da un lato la tendenza a leggere ogni difficoltà linguistica come un potenziale disturbo, dall'altro la difficoltà concreta di distinguere ciò che è disturbo da ciò che è semplice differenza linguistica, culturale o di esperienza scolastica pregressa. Il risultato è una medicalizzazione diffusa delle difficoltà linguistiche, che non sempre produce soluzioni, ma spesso consolida la percezione di deficit. Il rischio più evidente è che la certificazione diventi lo strumento attraverso cui la scuola scarica su altri (servizi, famiglie, specialisti) la gestione della complessità, trasformando un problema sistemico in una presunta fragilità individuale.

Sottotema 11.2 CATEGORIZZAZIONE - si viene etichettati e si viene visti per la categoria, non si spiega o non si capisce a fondo l'impatto di una certificazione

La categorizzazione rappresenta uno degli effetti più distorsivi e invisibili dell'intero processo di certificazione. È un meccanismo sottile ma potentissimo che trasforma la diagnosi in un'etichetta e l'etichetta in uno sguardo che ridefinisce il bambino agli occhi degli insegnanti, dei pari e spesso anche della sua stessa famiglia. Il problema non sta solo nell'esistenza della certificazione in sé, ma nella totale assenza di un lavoro di accompagnamento che aiuti a comprendere il senso, i confini e il significato di quella categorizzazione.

Quando la certificazione non viene spiegata, né al bambino né alla famiglia e talvolta nemmeno agli insegnanti, essa non diventa uno strumento di supporto, ma una lente deformante che cristallizza la percezione del soggetto. *“Importante il caso di A. perché dà prova dell'impatto che può avere la certificazione e il lavoro differenziato nei bambini, soprattutto se è un lavoro che non è stato adeguatamente spiegato e curato né dalla famiglia, né dalle insegnanti né dalle neuropsi.”* (Diario, Scuola, 26/01/2024): come ammette una psicologa, l'attivazione dell'insegnante sembra essere immediata e spesso manca del coinvolgimento, indissipabile dei genitori: *“in teoria la cosa migliore sarebbe inizialmente il ponte comunicativo, proprio il ponte relazionale con i genitori, perché tanto poi se non c'è quello te puoi fare tutti gli interventi che ti pare. Ma se poi non lo portano agli appuntamenti... sai quante volte io ho gli appuntamenti con i genitori cinesi e non si presentano? Perché non c'è comunicazione”* (Int. Psico. riabilitatrice 2)

L'incertezza degli stessi insegnanti circa il significato e il perimetro delle diagnosi, spesso approssimativo e confuso, rafforza il rischio che la categorizzazione diventi uno strumento di semplificazione brutale della complessità educativa: come emerge da questo estratto: *“Poi la maestra avanza anche il dubbio che ci siano problemi sull'apprendimento che però, non sa come mai, non sono stati valutati dalla neuropsichiatria”* (Diario, Scuola, 27/05/2024). Il tema della categorizzazione ha un impatto anche dal punto di vista psicologico ed emotivo. È un marchio che genera vulnerabilità, che produce auto-percezioni di inadeguatezza e che può sedimentarsi profondamente nella costruzione dell'identità. Come afferma un pediatra: *“Che senso ha? Perché poi io gli metto un'etichetta a quel figliolo. E non c'è di peggio che mettergli un'etichetta. Perché se uno non è dislessico e tu gli fa fare il dislessico, non lo so, ecco”* (Int. Pediatra 1). Nel linguaggio scolastico quotidiano, la categorizzazione diventa una forma di gerarchizzazione degli studenti che passa attraverso la lingua dei codici burocratici. I bambini diventano “un comma tre”, “un due”, “un BES linguistico” o “non linguistico”. È una lingua che non parla più delle persone, ma delle categorie. Come si vede in questo estratto: *“La maestra parla delle difficoltà dei bambini per comma. Dice ‘lui potrebbe essere un comma tre,*

sicuramente è un 2.' Quantifica le ore di sostegno e dice, riguardo ad A., che con un percorso appropriato andrebbe molto meglio." (Diario, Scuola, 24/01/2024)

Questo dispositivo produce uno spostamento di responsabilità. Finché il bambino non è certificato, resta in carico alla didattica ordinaria o, più spesso, alla facilitazione linguistica. Una volta certificato, il bambino diventa un'altra cosa: diventa materia di sostegno, di PDP, di gestione specialistica. È un meccanismo che alleggerisce il carico percepito degli insegnanti ma che, di fatto, rischia di cronicizzare la distanza educativa. Nel caso in cui non ci sia una 104 la funzione viene vicariata dal laboratorio di lingua come viene espresso bene in questo estratto:

"Si parla di questi bambini che sono sempre fermi al PREA1 o A1. Bambini che restano per 4 anni sempre a quel livello e che quindi non aveva nemmeno senso metterli nel livello più alto. Alcuni hanno problemi legati al cognitivo, al linguaggio o a livello comportamentale e relazionale. Ma non sono certificati. Quindi rimangono nel PREA1. Per gli insegnanti è anche un modo per 'alleggerirsi': finché non è certificato te lo mandano, quando sarà certificato te lo rimetto in classe. [...] Quindi è visto anche come: mi alleggerisco. Prenditi il bambino oppositivo, il bambino BES non linguistico cioè, tutte quelle problematiche che poi vanno al di là della lingua! Si mettono insieme i bambini che hanno tante difficoltà altre." (Int. Faci. Mediatrice)

In assenza di un lavoro profondo di accompagnamento, di decostruzione delle categorie e di restituzione di senso alle parole della scuola, la certificazione rischia di diventare un destino. Un destino che, invece di aprire opportunità, restringe, limita, incasella.

Sottotema 11.3 MEDICALIZZAZIONE - il problema diventa un sintomo

Nel sistema scolastico osservato, la medicalizzazione emerge come una pratica sistemica e strutturale che plasma la lettura dei bisogni educativi e linguistici degli alunni. Il problema, anziché essere affrontato come un'esigenza educativa e relazionale, viene frequentemente tradotto in sintomo clinico, trasformando una difficoltà contestuale in una presunta patologia individuale. È evidente come la difficoltà linguistica e l'esperienza di spaesamento legata alla migrazione vengano facilmente interpretate come segnali di un disturbo, soprattutto quando i percorsi di apprendimento risultano più lenti o frammentati. L'ipotesi del disturbo diventa lo strumento attraverso cui gli insegnanti cercano di dare senso a ciò che, in realtà, è il prodotto di barriere linguistiche, mancanza di esposizione qualitativa alla lingua e percorsi scolastici discontinui.

Il dispositivo della certificazione diventa così un filtro interpretativo totalizzante, capace di definire chi ha diritto a risorse e chi no. In questa logica, le difficoltà scolastiche non sono più lette come il risultato di un sistema educativo incapace di adattarsi alla complessità, ma vengono ricondotte al deficit del bambino, che assume su di sé la responsabilità del fallimento.

La medicalizzazione, tuttavia, non riguarda solo la gestione dei bisogni, ma diventa un vero e proprio dispositivo di governo della popolazione scolastica. È la chiave attraverso cui si organizzano le classi, si distribuiscono le risorse e si definiscono le traiettorie scolastiche. Il paradosso è che la certificazione assume un valore amministrativo più che educativo: non è la gravità oggettiva della difficoltà a determinarne l'attribuzione, ma la sua utilità nel bilanciamento interno della scuola. Come emerge da questo estratto: *“Mi dice che la sua classe è stata fortunata perché la dirigente non ne ha mai messi, essendoci un ragazzino H non molto grave (12h alla settimana di sostegno). Nelle altre classi, lei dice, ci sono situazioni più gravi che però non sono state certificate, quindi ai fini dell’inserimento per la dirigente non contano”* (Diario, Scuola, 27/05/2024). La medicalizzazione non è soltanto un processo diagnostico, ma è un dispositivo organizzativo e culturale che contribuisce a ridefinire i confini tra normalità e devianza, tra inclusione ed esclusione, derivate dal bisogno dell'accesso a risorse che scarseggiano per i bisogni educativi.

11.3.1 Uso inappropriato degli strumenti, falsi positivi e aumento della congestione sui percorsi di valutazione

Dentro le dinamiche osservate, il tema dell'uso inappropriato degli strumenti standardizzati emerge come uno degli snodi più critici nel processo di medicalizzazione delle difficoltà scolastiche. Come abbiamo precedentemente accennato, le prove MT sono pensate per rilevare disturbi specifici dell'apprendimento in bambini madrelingua, ma vengono sistematicamente somministrate anche agli alunni NAI o ai migranti, senza alcuna riflessione sul senso stesso di tale operazione. Il risultato è una moltiplicazione di falsi positivi, di diagnosi frettolose e di percorsi di valutazione che finiscono per saturare il sistema, congestionandolo e trasformando difficoltà transitorie, legate all'apprendimento della lingua, in presunti disturbi. Questa dinamica mi viene confermata da una maestra: *“Le prove MT vengono fatte da alcune colleghe ‘specializzate’ e nella sua prima fase viene somministrata a tappeto a tutti. A mia domanda specifica risponde che viene somministrata anche ai bambini stranieri e NAI. In una seconda fase c'è la selezione e un lavoro mirato su alcuni che meritano più attenzione”* (Diario, Scuola, 07/12/2023).

L'assunzione implicita che sottende questa prassi è che le prove siano uno strumento oggettivo, universale, in grado di restituire una fotografia oggettiva delle competenze. Ma ciò che accade, nella pratica, è esattamente l'opposto: lo strumento produce una distorsione. Il bambino NAI non fallisce la prova perché ha un disturbo, ma perché la prova non è stata costruita per lui, non tiene conto della sua biografia linguistica, del suo percorso migratorio, delle sue condizioni di apprendimento. Dopo qualche mese, torno sull'argomento prove MT con la maestra che *“mi dice che ci sono state da poco sia le prove MT che le prove Invalsi. Parlando delle MT dice che sono venute fuori alcuni bambini (tra cui alcuni cinesi) che hanno problemi e che non se lo aspettava. Mi domando cosa abbiano valutato e come*

abbiano fatto a capire questo visto che le competenze di quelle bambine non sono altissime in italiano.” (Diario, Scuola, 30/05/2024). Il problema non è intrinseco allo strumento, ma al modo in cui viene utilizzato e soprattutto al significato che gli insegnanti gli attribuiscono. Le prove MT, invece di essere lette come uno strumento diagnostico limitato, pensato per specifiche popolazioni, diventano un giudizio assoluto sulle capacità cognitive e linguistiche del bambino. Questo scivolamento produce effetti molto concreti: richieste automatiche di PDP, di strumenti compensativi, di valutazioni neuropsichiatriche, con un effetto valanga che intasa i servizi e rischia di patologizzare situazioni che non sono affatto patologiche. Come raccontato da una psicologa:

“Il problema è sempre in mano di chi è lo strumento. Non tanto dal sistema e come viene utilizzato e che peso... se non sai inquadrarlo e sai utilizzarlo nel modo giusto. Come tutto eh, nel senso. Perché ci sono quelli che escono a certi valori limite, AH! quindi cominciamo subito... strumenti compensativi, facciamo quello, vai a fare una diagnosi, valutazione, neuropsichiatra, logopedista e via dicendo.” (Int. Psico. riabilitatrice 2)

La banalizzazione del processo di valutazione genera una serie di automatismi, dove il fallimento scolastico transitorio viene immediatamente tradotto in deficit individuale. È il passaggio rapido e inconsapevole da “non parla” a “forse è dislessico”, in un cortocircuito che scavalca completamente la dimensione relazionale, il dialogo con le famiglie e qualsiasi mediazione interculturale. Come afferma una psicologa: *“Perché appena arriva un bambino NAI: ah non parla! ma perché? Allora... è dislessico, allora facciamogli fare una diagnosi”* (Int. Psico. riabilitatrice 2).

Questo uso distorto degli strumenti, che agisce come dispositivo di medicalizzazione e di esclusione, costruisce percorsi scolastici differenziati fin dai primi anni, senza che vi sia reale consapevolezza né delle cause né degli effetti che questo processo genera.

11.3.2-Privato Vs pubblico, due velocità (più veloce il privato), due risultati (più facile si sia certificati con iter privato) e indotto (il pubblico delega al privato)

Il tema della medicalizzazione dei percorsi scolastici non può essere compreso fino in fondo senza considerare l'effetto distorsivo che produce la profonda frattura tra sistema pubblico e privato nei processi diagnostici e certificativi. Si tratta di due sistemi che procedono a velocità diverse, secondo logiche differenti e con esiti spesso disomogenei, ma che sono estremamente interconnessi e interdipendenti. Il privato offre tempi rapidi, accesso immediato e, soprattutto, una maggiore “successo certificativo”, mentre il pubblico, sovraccarico, sottodimensionato e ingolfato, opera con tempi lunghissimi e filtri severi. Il risultato è un vero e proprio mercato della certificazione, che alimenta un indotto di figure professionali, servizi e strutture dedicate, in cui chi ha maggiori disponibilità economiche accede più facilmente al riconoscimento formale dei bisogni educativi speciali. Come rifletto in questo diario: *“A me sembra che ci sia veramente un ‘certificazionificio’ o un ‘valutazionificio’.*

Un indotto di figure professionali che fanno questo. Sembra come per le assicurazioni che se vai da uno privato bravo (ma non bravo professionista, bravo che sa confezionare bene la relazione per la commissione) hai molte più possibilità di avere la certificazione!” (Diario, Scuola, 25/01/2024).

Questo meccanismo genera inevitabilmente una disuguaglianza di accesso ai diritti: il privato si conferma più veloce, più efficace nel produrre relazioni adatte ad essere accolte dalle commissioni e più orientato alla soddisfazione della domanda delle famiglie. Il pubblico, al contrario, seleziona, dà priorità ai casi più gravi e spesso si rifiuta di prendere in carico quelli che considera problemi “borderline” o strettamente scolastici.

Non solo: il sistema sembra strutturalmente pensato per funzionare in sinergia implicita con il privato. Le famiglie vengono spinte, di fatto, verso soluzioni a pagamento, non tanto per scelta, quanto per necessità. I tempi del pubblico sono incompatibili con quelli della scuola, con le richieste burocratiche legate alla stesura dei PDP, ai passaggi d'ordine, agli adempimenti scolastici. Il privato diventa così non un'alternativa, ma l'unico percorso realmente praticabile per chi può permetterselo. Come afferma questa psicologa: *“Quando io parlo con le famiglie e gli dico: guarda che puoi fare la valutazione all'ASL, loro mi rispondono: sì, però ci danno l'appuntamento tra sei mesi, otto mesi, un anno... allora se vogliamo fare prima la facciamo qua, ma ha un costo. [...] Quindi spesso scelgono il privato”* (Int. Psico. riabilitatrice 2)

La conseguenza è una medicalizzazione a geometria variabile, in cui non è il bisogno reale a determinare la certificazione, ma il percorso scelto (o imposto dalle circostanze). Chi accede al privato ha più possibilità di ottenere la certificazione, anche nei casi meno gravi. Chi resta nel pubblico rischia invece di vedere negate le proprie necessità o di dover aspettare tempi incompatibili con la vita scolastica.

“Mi dicono che la commissione ha scritto che ha un ritardo mentale dovuto alla lingua, ma siccome è dovuto alla lingua non si può dare la 104. Mi viene in mente il bimbo delle Mascagni che ha la 104 per problemi minori comportamentali. Credo che la differenza lo abbia fatto il percorso diagnostico (nel secondo caso privato). Se ti affidi ad un professionista privato, riuscirà a presentarti bene, se fai l'accesso al pubblico in autonomia non avrai lo stesso trattamento.” (Diario, Scuola, 26/01/2024)

La logica che emerge è quindi quella di un sistema a due velocità. Nel privato la diagnosi si costruisce anche attraverso un dialogo diretto con la scuola, con le maestre che forniscono dati, raccontano, descrivono comportamenti. Come mi racconta una maestra: *“per G., bambino molto problematico, è stato fatto un percorso con uno psichiatra (che però non parlava cinese) che ha chiesto alla maestra di raccontargli cosa faceva in classe, poi gli ha fatto dei test d'intelligenza e alla fine ha fatto una relazione da portare alla commissione”* (Diario, Scuola, 17/01/2024). È una valutazione che, più che clinica, si fa

spesso negoziale, con il rischio che la diagnosi risponda più ai bisogni della scuola (avere sostegno, avere strumenti, avere un'etichetta utile) che non alla reale presenza di un disturbo.

Il pubblico, invece, non solo non riesce a rispondere alla domanda, ma appare schiacciato da un aumento esponenziale delle richieste, complici anche il post-Covid e la crescente pressione scolastica alla certificazione. Come afferma una neuropsichiatra del pubblico: *“Il reparto è in grossa difficoltà perché sono sotto organico e poi dal Covid c'è stato un enorme aumento dei casi e degli accessi”* (Int. Neuropsichiatra).

La narrazione raccolta dalle voci degli operatori restituisce un quadro estremamente chiaro: la scelta del privato non è più un'opzione, ma una necessità dettata dall'assenza di alternative funzionanti nel pubblico.

“Io glielo dico alle famiglie: guarda, se hai bisogno per la 104 perché devi fare questo e questo, ci andiamo insieme, ci parlo io, gli telefono... e loro non ce l'hanno un pediatra. A volte hanno il medico di famiglia, a volte non hanno neanche quello. Quindi poi devono rivolgersi ad una struttura privata, cercarsi un medico, diventa tutta una roba complicata.” (Int. Psico. riabilitatrice 2)

11.3.3 Impatto di cultura e lingua nell'invio

Il confine tra difficoltà linguistiche, fattori culturali e reali disturbi dell'apprendimento si presenta spesso come una linea sottile, ambigua e permeabile, tanto per la scuola quanto per i servizi sanitari. L'esperienza quotidiana mostra come, nell'invio ai percorsi diagnostici, la lingua e la cultura diventino elementi che confondono la lettura del bisogno e il riconoscimento del problema. Ci si trova così dentro a un doppio processo: da un lato la culturalizzazione del sintomo, ovvero la tendenza a spiegare ogni difficoltà come legata alla provenienza culturale o linguistica; dall'altro la sintomatizzazione della cultura, che porta a leggere come disturbo ciò che è invece un'espressione di una difficoltà transitoria, legata all'inserimento in un contesto scolastico e sociale nuovo.

“Il problema è capire se quello che vedo è un disturbo o è semplicemente il fatto che non parla italiano. A volte i neuropsichiatri mi chiamano e mi dicono: ‘Guarda, tizia cinese... secondo me c'è un problema linguistico’. E io gli rispondo sempre: ‘Se è sotto il livello A2 o A1, è sicuramente in laboratorio di facilitazione linguistica, ma se la scuola l'ha segnalato probabilmente c'è qualcos'altro’. Però su questo bisognerebbe che la ASL lavorasse. Chi valuta la lingua? Come fanno il test di lingua? Hanno le competenze?” (FG Funzionari)

Questa fragilità metodologica porta a invii spesso affrettati, guidati dal dubbio, dall'incertezza o dalla paura di “perdere tempo” con situazioni che, se non sono intercettate e certificate, rischiano di scaricarsi sulla responsabilità della scuola. Una psicologa ritiene che: *“Secondo me l'invio dei bambini stranieri è sovrastimato. Nel dubbio vengono mandati. [...] Magari è semplicemente arrivato tre mesi fa, non parla italiano ed è triste. E ci credo. Ma ti mandano a fare la diagnosi lo stesso”* (Int. Psico.

riabilitatrice 2). In questo quadro, il tema linguistico diventa la chiave attraverso cui leggere (o fraintendere) qualsiasi altra difficoltà, anche in ambiti apparentemente non connessi, come la matematica. Le difficoltà scolastiche vengono così sovra-interpretate come sintomi cognitivi o disturbi specifici, senza un'adeguata considerazione del ruolo che la lingua gioca nell'apprendimento. Questa dinamica evidenzia un meccanismo profondo: la provenienza culturale agisce come amplificatore del sospetto. L'essere straniero (e ancor più l'essere cinese) sembra caricare la difficoltà di una gravità aggiuntiva, che oltrepassa la soglia dell'apprensione didattica per entrare nel campo del patologico.

“Sì, qui a Prato invece ci dicono spesso questa cosa... e vengono certificati un po' più per il discorso del linguaggio. Perché dicono: sì c'è il ritardo linguistico, c'è il problema che però non lo capiscono, anche se magari tanti incontri li fanno anche con il mediatore. Per esempio, questo bambino che avevo io aveva questo ritardo del linguaggio anche nella lingua madre e quindi è stato certificato per quello.” (FG Insegnanti 1)

L'incrocio tra barriere linguistiche, aspettative scolastiche e procedure diagnostiche non sempre attrezzate culturalmente porta a fraintendimenti reciproci. Il rischio è che il comportamento dei bambini venga letto attraverso griglie interpretative sbilanciate: ciò che in un bambino italofono verrebbe considerato noia, disattenzione o disagio, nello studente straniero può diventare facilmente sospetto di disturbo cognitivo o emotivo.

“La maestra mi racconta che per un ragazzino cinese che ha grandi problemi con la lingua, ha accompagnato la famiglia alla neuropsichiatria. La neuropsi. ha fatto tutti i test cognitivi bene e ha detto che non ci sono problemi. Questo viene visto dalla maestra come strano, ma il fatto che lei fosse lì le ha tolto i dubbi sulla parte cognitiva. Resta il fatto che il bambino non impara l'italiano e il mediatore dice che al bambino non piace nulla dell'Italia, per questo non si impegna.” (Diario, Scuola, 27/05/2024)

In altri casi la questione si complica ulteriormente, quando emerge che le difficoltà linguistiche si manifestano non solo sull'italiano, ma anche sulla lingua madre. Questo alimenta un cortocircuito interpretativo che porta a non distinguere tra un effettivo disturbo del linguaggio e le fragilità tipiche di una traiettoria migratoria complessa, fatta di interruzioni, cambi di sistema educativo, shock culturale. Come riporto in questo estratto

“Mi dice che c'è un bambino cinese trasferito da poco (qualche mese) ma che nonostante abbia fatto tutto il percorso in Italia non parla italiano quasi per nulla. Loro pensano ci siano problemi cognitivi. [...] Le maestre pensavano che arrivando in una classe piena di cinesi si sarebbe trovato bene. In realtà il bambino sembra non capire neanche il cinese.” (Diario, Scuola 27/05/2024)

La mancanza di strumenti adeguati e di personale realmente formato sul tema dell'interculturalità linguistica genera quello che alcuni operatori definiscono un “ponte spezzato” tra scuola e sanità.

“È molto difficile sui NAI capire dove è il confine fra: ho un muro linguistico o una difficoltà psicologica. [...] Le maestre o le professoresse ti dicono: questo bambino ha delle difficoltà: o è autistico, o è sicuramente dislessico, discalculico, disgrafico. Non puoi neanche far diagnosi [...] se fino a un anno fa sei stato in Cina. [...] È proprio un ponte spezzato fra la sanità e la scuola.” (Int. Psico. riabilitatrice 2)

11.3.4 La Dimensione socioculturale struttura il bisogno e le pratiche

Il concetto di bisogno è culturalmente e socialmente costruito. Ciò che viene riconosciuto come bisogno (e dunque come meritevole di attenzione, sostegno, certificazione o intervento) non dipende solo dalle caratteristiche oggettive del bambino, ma è il prodotto di norme, aspettative, pratiche istituzionali e credenze professionali. In questo quadro, emergono dinamiche fortemente distorte che portano a paradossi evidenti: bambini con difficoltà educative enormi, legate a traumi migratori, barriere linguistiche e marginalità sociale, non ricevono forme di sostegno adeguate perché i loro bisogni non rientrano nei criteri riconosciuti dal sistema. Al contrario, il sostegno viene spesso assegnato a bambini con problematiche lievissime ma formalmente riconosciute come sanitarie. Come noto in questo episodio: *“L’insegnante di sostegno è qui per una 104 di un bambino italiano che ha problemi (lievissimi) di coordinazione fine. La maestra dice che non ha bisogno di lei e anche in questa classe si concentra molto sui bambini NAI”* (Diario, Scuola, 26/01/2024).

Il bisogno di salute, se pur lieve porta viene considerato degno di intervento più che un bisogno educativo importante. Questa situazione genera una violenza strutturale che obbliga le famiglie e la scuola a ricorrere alla certificazione come unico modo per ottenere risposte. È una medicalizzazione forzata, non tanto dei disturbi reali, quanto della povertà educativa, della marginalità linguistica e sociale. Si crea così un cortocircuito: chi ha un bisogno educativo profondo ma non incasellabile nei codici della sanità resta escluso dal sostegno, mentre chi riesce a far passare la propria difficoltà come sanitaria accede a risorse e tutele. Questo genera però una tendenza a tentare la strada della certificazione più facilmente. Come rivela una pediatra: *“Però io lo capisco che loro debbano fare delle indagini. Però voglio dire, siamo nel mondo dell'informatica. A volte... dalle scuole, allora c'è le maestre a telefono per i cinesi 70 volte. E gli dico: ma voi siete sicuri? Ma che siete sicuri? Ma no perché io voglio fare la richiesta, a me non mi cambia nulla, ma a volte forse hanno bisogno di altro”* (Int. Pediatra 1). In tal senso la medicalizzazione diventa una scorciatoia obbligata, non per rispondere ai bisogni del bambino, ma per far funzionare un sistema che altrimenti lascia indietro proprio chi avrebbe più bisogno.

Sottotema 11.4-NAI E RITARDI - per alcune cose si assimilano, per altre si differenziano (soprattutto per i fondi e le attività che vengono messe a disposizione)

Il tema del legame tra NAI e alunni con ritardi, specialmente in termini di gestione scolastica, risulta estremamente centrale nell'osservazione delle pratiche educative. Quello che emerge con forza è che, pur trattandosi di bisogni differenti, in molti contesti operativi NAI e studenti con difficoltà certificabili o meno vengono collocati nelle stesse categorie operative e destinatari delle medesime strategie, risorse o interventi. Tuttavia, questa assimilazione produce, da un lato, forme di aiuto, ma, dall'altro, finisce per appiattire la comprensione dei bisogni specifici legati al percorso migratorio, alle barriere linguistiche o alla storia educativa discontinua dei NAI. Una docente racconta quanto l'esperienza sul sostegno, unita ai percorsi di aggiornamento, le sia stata utile per affrontare le difficoltà dei NAI:

“E mi è servito tanto quest'anno perché capendo le difficoltà di imparare una lingua nuova: era l'inglese per i bambini di italiani, per i bambini di classe mia, per tutti i bambini... però mi sono resa conto delle gravi difficoltà che non hanno solo i dislessici ma soprattutto in questo caso i NAI. Quindi mi sono approcciata con loro ricordando quello che avevo già fatto dal 2017 e poi i corsi che ho fatto di aggiornamento durante gli anni e tre anni in cui ho lavorato sul sostegno. Tutto questo mi è servito a formarmi per avere una visione quantomeno più generale dei bambini diciamo normali, ma soprattutto per i BES.” (FG Insegnanti 1)

Questo passaggio è estremamente indicativo di come l'esperienza maturata sul sostegno venga considerata utile (quasi sovrapponibile) nella gestione dei NAI, segnalando una sovrapposizione costante tra difficoltà linguistiche e difficoltà di apprendimento. In questa logica, i bambini NAI vengono spesso inglobati nei dispositivi pensati per i bisogni educativi speciali, senza che venga fatta una reale distinzione tra un bisogno temporaneo legato all'apprendimento della lingua e un bisogno permanente legato a una condizione cognitiva o comportamentale. Emerge con forza come molte delle pratiche pensate inizialmente per il sostegno agli alunni con disabilità vengano poi traslate nei percorsi per i NAI, in particolare nella gestione della quotidianità, delle routine e dell'organizzazione del tempo scolastico. Un insegnante racconta chiaramente come le pratiche strutturanti pensate per il sostegno vengano ritenute trasferibili anche ad altri contesti di fragilità educativa:

“Sì, le routine. Le routine è una cosa che io ho imparato moltissimo facendo il sostegno, perché io avevo un bimbo, bello, bello! Però, tratti oppositivi provocatori, insomma, e ritardo cognitivo di grado medio, stereotipie... e insomma, una complessità, no? [...] le routine ci hanno aiutato molto, e io avevo costruito per lui anche delle figure che rappresentavano ogni momento della giornata, delle immagini. Avevamo questa sorta di lavagna magnetica e la mattina costruivamo insieme il percorso della giornata. [...] Dopo un po' che le costruivamo insieme, ci siamo resi conto che praticamente le mattine le costruivamo sempre più o meno allo stesso modo. Perché era un modo che dava sicurezza a lui, dava sicurezza a me. E questo l'ho riportato nella mia esperienza” (Int. Insegnante 1)

racconto evidenzia chiaramente come il sapere didattico costruito nel mondo del sostegno venga spesso riutilizzato, senza soluzione di continuità, anche nei percorsi rivolti ai NAI. Come abbiamo visto precedentemente (nell'episodio del NAI che veniva inserito nel laboratorio dei bambini DSA) non solo le tecniche vengono traslate dal sostegno ai bisogni del NAI ma anche le attività, vengono spesso pensate per entrambe le fasce. Tuttavia, resta la domanda aperta su quanto sia realmente efficace e pertinente questa traslazione, considerando che i bisogni dei NAI non sono sempre sovrapponibili a quelli degli alunni con disabilità.

Tuttavia, si assiste anche ad una discriminazione in base al bisogno. È significativo, per esempio, che vengano coinvolti nei progetti pensati per il supporto ai bambini con disabilità: *“Un'altra maestra si affaccia e chiama cinque bambini, tra cui R. e S. del laboratorio. Mi dice che a giro devono partecipare al progetto gioco-scuola per aiutare il bambino autistico a gestire la rabbia. È un progetto suggerito dal neuropsichiatra che lo segue e fatto da uno psicologo (del Santa Rita) esterno.”* (Diario, Scuola, 31/01/2024). In questo caso si vede come il bisogno di salute (il bambino autistico) attivi percorsi che coinvolgono l'intera classe, cosa che al contrario, un bisogno educativo non attiverebbe mai: sarebbe di fatto impensabile pensare a dei laboratori per i NAI che prevedono l'uscita dalla classe di compagni italiani.

Esiste una costante tensione tra assimilazione e differenziazione tra NAI e ritardi: i NAI vengono a volte trattati come se fossero studenti con ritardo o disturbo dell'apprendimento, soprattutto per quanto riguarda l'accesso alle risorse e ai progetti scolastici. Tuttavia, quando si tratta di accesso formale a fondi o certificazioni, emergono differenze nette che segnalano la distanza tra le due categorie. Questa ambivalenza produce una serie di dinamiche, che rischiano da un lato di patologizzare la condizione linguistica e dall'altro di non riconoscere fino in fondo la complessità dei percorsi di apprendimento dei NAI.

Tema 12 Accogliere dopo la campanella, l'importanza del doposcuola e della sinergia con la scuola

Sottotitolo: Il doposcuola come amplificatore o ostacolo di percorsi di accoglienza, tra integrazione, orientamento e riproduzione delle diseguaglianze. Spesso luogo inaccessibile a causa delle condizioni economiche

Definizione

Il tema esplora il ruolo del doposcuola nei percorsi di accoglienza dei NAI che si sviluppano oltre i confini temporali, spaziali e simbolici della scuola. Questo tema integra il focus dell'accoglienza scolastica mostrando che i percorsi di inclusione non si esauriscono nelle ore di lezione, ma dipendono fortemente dalla continuità educativa tra scuola e vita dopo la scuola e svela come lo spazio extrascolastico sia spesso trascurato nella progettazione dell'accoglienza, ma centrale per la costruzione del benessere e dell'apprendimento dei NAI.

Di fatto, il doposcuola rappresenta un'estensione educativa della scuola, ma spesso viene percepito e gestito come uno spazio separato, scollegato e talvolta inaccessibile. Questo tema mette in luce il potenziale trasformativo del doposcuola nei percorsi di accoglienza dei NAI, ma anche i limiti strutturali e di accessibilità che lo attraversano. A Prato esistono diversi tipi di doposcuola: quelli di stampo cattolico, quelli organizzati dal terzo settore laico, quelli legati a ONG internazionali e quelli di organizzati da e per la comunità cinese. Il doposcuola diventa quindi un luogo ambivalente: può generare ambienti relazionali più distesi, favorire l'apprendimento linguistico e contenere il malessere scolastico; tuttavia, nei casi dei doposcuola cinesi, rischia di riprodurre esclusioni e frammentazioni, creando ulteriore confinamento comunitario e un isolamento dalla famiglia stessa, aumentando così la confusione di orientamento fenomenologico che caratterizza il NAI. Inoltre, essendo in mano ai privati, ha dei forti limiti di accessibilità per le famiglie meno abbienti e, in assenza di connessioni sistemiche e integrazioni perde parte della sua efficacia. La sua efficacia dipende quindi dalla sua accessibilità, dalla sua strutturazione e dall'integrazione e sinergia con il processo di accoglienza che spesso non lo considera parte strutturale del progetto educativo, ma una semplice appendice o "tappa di recupero".

Sottotemi e aree tematiche specifiche

12.1 Relazioni e benessere: il doposcuola emerge come un luogo fondamentale nel creare spazi affettivi, informali e distesi. L'ambiente meno formale del doposcuola favorisce, attraverso attività ludiche e divertenti (non focalizzate sull'apprendimento e la didattica), l'apertura emotiva dei bambini, permette quando ben strutturata e gestita, di sviluppare legami tra pari anche fuori dai confini linguistici e culturali. Le relazioni che si instaurano in questi contesti appaiono più paritarie e meno gerarchiche

rispetto a quelle scolastiche, permettendo la riduzione delle sofferenze e la costruzione di un senso di appartenenza meno condizionato dalle prestazioni.

12.2 Riduzione del malessere scolastico: I doposcuola che agiscono in sinergia con le scuole permettono di alleviare la condizione di disorientamento e di malessere scolastico. Si assiste ad attività di preparazione a possibili difficoltà che potrebbero vivere nel contesto scolastico e un lavoro di rinforzo didattico che permette di lavorare sull'autostima e sulla motivazione dell'alunno NAI. In tal senso, il doposcuola può prevenire situazioni di disagio e fungere da ponte per una riappropriazione serena del contesto educativo. In questo scenario la soluzione ottimale sarebbe quindi un doposcuola organizzato dalla scuola stessa e quindi liberamente accessibile da tutti, a prescindere dalle condizioni economiche ed integrato con gli obiettivi scolastici.

12.3 Italiano L2: il doposcuola viene anche descritto come uno spazio fondamentale per lo sviluppo linguistico, soprattutto per chi arriva a scuola senza competenze pregresse in italiano. Quando non organizzato su base linguistico-culturale, crea relazioni che spronano gli alunni a immergersi e usare la lingua veicolare. Inoltre, l'utilizzo della lingua in attività ludiche, non dedicate, permette un apprendimento affettivo che funge da ottima base per elaborare riflessioni strutturate.

12.4 Mancata integrazione tra scuola e doposcuola: l'aspetto più critico emerso riguarda l'assenza di coordinamento tra scuola e doposcuola. Le due istituzioni spesso non dialogano, non condividono obiettivi o strategie educative e non costruiscono percorsi integrati. Nel caso dei doposcuola comunitario sono del tutto separate dal contesto, obiettivi e dai valori della scuola italiana. Questa separazione può generare contraddizioni pedagogiche, spreco di risorse e, nei casi peggiori, un'ulteriore marginalizzazione degli studenti più fragili.

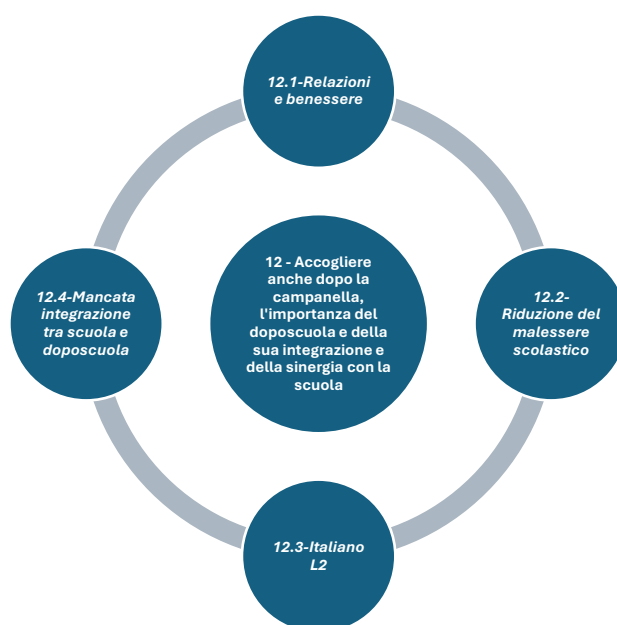


Figura 62 Mappa del tema 12

Sottotema 12.1 Relazioni e benessere

Il doposcuola non è solo un luogo di apprendimento linguistico o di supporto scolastico, ma diventa uno spazio fondamentale per il benessere relazionale e personale dei bambini. Un contesto che, grazie alla sua informalità e alla sua struttura più flessibile rispetto alla scuola, permette ai bambini di vivere relazioni più distese, autentiche e talvolta anche più inclusive. Le routine leggere, il clima rilassato e la mancanza delle pressioni scolastiche creano condizioni favorevoli alla costruzione di relazioni che spesso travalicano i confini della classe e della nazionalità. Molto evidente è il contrasto tra il modo in cui i bambini si comportano e comunicano a scuola e come invece si relazionano al doposcuola. Un'educatrice di un centro, sottolinea come qui vengano meno quei meccanismi scolastici che spesso innescano mutismo, chiusure o atteggiamenti oppositivi: *“Mi dice che c'è una grossa differenza tra la visione che hanno le maestre e quella al centro. In particolare, al centro vengono meno alcune dinamiche che fanno innescare comportamenti esagerati oppure il mutismo. L'ambiente infatti è positivo e quasi tutti i bambini sembrano in qualche modo divertirsi o essere contenti di essere lì”* (Diario, Doposcuola, 24/04/2024). Proprio questa atmosfera permette a bambini che a scuola appaiono chiusi o silenziosi di mostrarsi invece partecipi, attivi, persino “chiacchieroni”. Ecco un caso emblematico: *“N., bambina cinese che le maestre ritenevano da certificare, invece con lei ha fatto un ottimo miglioramento, adesso parla e si impegna tantissimo. E A. invece, anche se è certificato, qua con loro parla moltissimo mentre a scuola non parla. Lei dice che lui sceglie di non parlare.”* (Diario, Doposcuola, 08/05/2024).

Un elemento costante nell'osservazione dei doposcuola è il ruolo fondamentale della socializzazione come prerequisito educativo. Gli operatori dedicano sempre uno spazio ad attività non solo cognitive ma relazionali. Come viene fuori da questo episodio: *“seguo una parte di laboratorio. Nella prima parte i bambini fanno merenda e si continua con quel gioco, poi l'educatrice fa il solito gioco di socializzazione delle tre palle (nome, età, classe) perché è arrivato un bambino nuovo”* (Diario, Doposcuola, 20/10/2023). Attività che sono molto simili a quelle dei laboratori linguistici.

Un altro elemento chiave è che, in questo ambiente, i legami si creano anche oltre i confini linguistici e nazionali. Non è raro che emergano relazioni significative con pari italiani o di altre origini, che si sviluppino non solo nel doposcuola ma anche nel tempo libero, come in questo caso: *“Viene fuori che una delle bambine italiane più brave vede spesso F. fuori”* (Diario, Scuola, 24/01/2024). Queste relazioni extra-classe rappresentano un capitale sociale prezioso che può favorire anche l'inclusione linguistica e culturale.

Un fattore decisivo è la dimensione più contenuta dei laboratori al doposcuola, che consente una maggiore qualità relazionale e una presa in carico più attenta, rispetto ai laboratori scolastici, come descrivo in questo episodio *“Il doposcuola punta sulla L2 dei bambini cinesi: molte informazioni e*

poster sono in cinese. Lei poi mi dirà che il laboratorio è di massimo 6 bambini e che, sebbene i laboratori a scuola possano arrivare fino a un massimo di 15 partecipanti, lei non si sente di aumentare il numero” (Diario, Doposcuola, 20/10/2023).

Sottotema 12.2 Riduzione del malessere scolastico

Il doposcuola si configura come uno spazio educativo che non solo sostiene l'apprendimento, ma diventa anche un presidio di prevenzione e riduzione del malessere scolastico. Gli operatori del doposcuola costruiscono strategie esplicite per abbattere la paura, la frustrazione e il senso di inadeguatezza che molti bambini sperimentano nel contesto scolastico, soprattutto quelli con difficoltà linguistiche o educative.

Una delle strategie più interessanti è l'uso di simulazioni e preparazioni specifiche per attività scolastiche percepite come ansiogene. È il caso della scelta di una educatrice di far esercitare i bambini sui test Invalsi per prevenire quello che lei stessa definisce “lo shock” del primo impatto: *“mi racconta i piani della giornata. L'idea è quella di fare l'esercitazione dei test Invalsi. Lei mi dice che vuol prevenire lo shock di trovarsi per la prima volta di fronte ai test Invalsi. Cosa che effettivamente può spaventare o provocare frustrazione”* (Diario, Doposcuola, 08/05/2024).

Lavorare sulla riduzione dell'ansia e della paura legata alla scuola significa anche costruire un ponte tra i compiti formali e il supporto linguistico, come emerge dalla metodologia di un doposcuola, che intreccia continuamente la facilitazione linguistica con gli obiettivi scolastici: *“L'educatrice ha un'idea precisa del laboratorio che è quella di integrare i compiti da fare con la facilitazione linguistica e si preoccupa molto della valutazione delle competenze dei bambini.”* (Diario, Doposcuola, 20/10/2023).

Tuttavia, l'obiettivo di ridurre il malessere scolastico non si realizza soltanto attraverso la facilitazione linguistica o il supporto ai compiti, ma anche tramite la cura nella gestione delle attività stesse. È emblematico il caso in cui l'educatrice sceglie consapevolmente di non mandare un bambino a fare italiano perché impegnato in compiti non adeguati al suo livello, preferendo non sovraccaricarlo ulteriormente: *“Scoprirò che ce n'era un altro ma che non è stato fatto andare nella stanzetta perché aveva dei compiti da fare ‘anche se non erano al suo livello’ e lei ha deciso di non mandarlo a fare italiano”* (Diario, Doposcuola, 08/12/2023).

Parallelamente, anche la scuola può diventare uno spazio di benessere quando riesce a offrire attività extracurricolari, non strettamente legate alla prestazione scolastica. È il caso del coro, che unisce bambini italiani e stranieri in un'attività piacevole, rafforzando il senso di appartenenza e migliorando il clima di classe: *“Comunque ‘Bella Ciao’ piace alla classe. La maestra mi dice che alcune canzoni le fanno nel coro. Ci sono alcune bambine della classe (una italiana e due cinesi) che fanno il coro e cantano canzoni italiane (es. Volare).”* (Diario, Scuola, 15/02/2024)

Sottotema 12.3 Italiano L2

Non sempre l'approccio scolastico riesce a cogliere la complessità del processo di apprendimento dell'italiano L2 e spesso tende a ridurre l'acquisizione della lingua a una questione prettamente didattica e trascurando l'importanza dei contesti sociali, relazionali e affettivi. Tuttavia, l'apprendimento della lingua non avviene solo (e forse neppure principalmente) nei contesti formali. Le esperienze relazionali, il tempo condiviso con coetanei italofoni e le occasioni di socialità libera rappresentano fattori determinanti per il reale sviluppo dell'italiano L2. Lo sottolinea con forza l'educatrice, che mette in discussione l'idea che la scuola debba essere per forza il punto di partenza, suggerendo invece che sia il contesto relazionale a funzionare come volano dell'apprendimento:

“E quindi diciamo che con il facilitatore (a scuola) loro sono un po' obbligati a lavorare sull'aspetto linguistico, ma loro prima avrebbero bisogno di fare altro! Quindi da lì spingere, soprattutto a fare attività di socializzazione, fuori dalla scuola! Perché la scuola, secondo me, non è detto sia per forza il punto di partenza, la scuola è un punto d'arrivo! Cioè prima lavorare sugli aspetti socio-relazionali, tra pari, in un contesto anche libero, fuori dalla scuola! Oppure lavorarci di pari passo, quindi un po' fuori e un po' dentro. È l'unica cosa che riesce, cioè il bambino parla italiano quando comincia a frequentare bambini italofoni. C'abbiamo una bambina, a partire che è una bambina molto equilibrata, che in classe ha cominciato a non stare con i bambini cinesi, a stare con i bambini italiani e... ora lei parla italiano benissimo! Ma è arrivata l'anno scorso, quindi abbiamo visto che lei è il caso lampante in cui un bambino che socializza... magari la grammatica poi piano piano ci arriviamo, no? Però un bambino ben socializzato, che a ricreazione sta con i bambini italofoni, diciamo che questo scoglio lo supera molto meglio! Intanto parla la lingua. Comunicare è una cosa bellissima!” (Int. Faci. Mediatrice)

La dimensione dell'apprendimento linguistico si sposta dunque da un piano esclusivamente scolastico a uno più ampio, che include gli spazi informali, i momenti di gioco e la vita di quartiere. Lo conferma anche uno studente, ricordando come l'apprendimento dell'italiano sia passato anche (e forse soprattutto) dai pomeriggi trascorsi ai giardini con altri bambini:

“A: Allora... secondo il mio punto di vista il bambino dovrebbe partecipare prevalentemente alle lezioni, però oltre alle lezioni fare per esempio anche il doposcuola che molte scuole fanno... O se no, un'altra cosa che mi ha aiutato molto è dopo la scuola, lì accanto alla scuola c'era il giardino davanti alla Conad. Io andavo lì a giocare e quindi anche quello mi ha aiutato molto! Stare a contatto con i bambini non solo dentro la scuola, ma anche all'aria aperta! Prima c'era l'Eurospar, ora c'è la Conad.” (Int. Stu. 4 - pakistano)

Il tema dell'italiano L2, così come emerge dalle pratiche osservate e dalle testimonianze, si configura dunque come un processo integrato e situato, che attraversa la scuola, il doposcuola e la vita quotidiana. Un processo che non può essere ridotto a mera didattica linguistica, ma che va letto come costruzione di appartenenza, di relazioni e di senso.

Sottotema 12.4 Mancata integrazione tra scuola e doposcuola

Nel sistema scolastico osservato, il rapporto tra scuola e doposcuola appare segnato da una profonda disconnessione, sia sul piano organizzativo che su quello didattico. Se da un lato il doposcuola rappresenta per molte famiglie (soprattutto per quelle con background migratorio) un supporto fondamentale, dall'altro la mancanza di una reale integrazione tra questi due mondi genera una serie di paradossi e criticità che ricadono direttamente sui percorsi educativi degli studenti. Il doposcuola, infatti, spesso si configura come un servizio parallelo, che risponde a bisogni reali ma senza alcuna connessione strutturale con gli obiettivi scolastici o con le traiettorie pedagogiche delle scuole. Questo vale sia per i doposcuola formali, sia per quelli comunitari o etnici, come le scuole cinesi del territorio, che da un lato sopperiscono ad alcune mancanze del sistema pubblico, ma dall'altro rischiano di riprodurre forme di segregazione invisibile. Emblematica è la testimonianza raccolta durante un focus group con i funzionari scolastici, che rende evidente quanto questa separazione non sia solo frutto del caso, ma sia in parte strutturale e legata alle modalità operative dei diversi attori in campo: *“Però per dire, quel doposcuola, soprattutto con la scuola vicina che è la Malaparte, siccome c'è questa problematica che per l'extrascuola i cinesi vanno alle scuole cinesi, e perché per i genitori è più comodo, Cieli Aperti che fa? Li va a prendere a scuola e se li porta, Cieli Aperti, capito? Loro hanno un bacino enorme e quindi sicuramente tanti di Cieli Aperti sono nei nostri laboratori la mattina”* (FG Funzionari).

L'assenza di dialogo e di scambio informativo tra scuola e doposcuola si traduce, nella pratica, in percorsi frammentati, dove le stesse famiglie e gli stessi bambini si muovono tra contesti che non si parlano e che spesso non condividono né obiettivi né metodi. Questo fenomeno è particolarmente evidente nei doposcuola cinesi, dove il modello didattico riproduce modalità che risultano fortemente distanti da quelle della scuola italiana, sia nei contenuti che nelle pratiche. Come racconto in questo episodio:

“La stanza di italiano ha delle file di banchi. I banchi non sono singoli ma sono da due persone, con sottobanco dove scorgo dei fogli. Il maestro ci accoglie, noto che in tutta la scuola sono tutti con i cappotti addosso. Ci dice che il problema che ha sono i livelli disomogenei. Guardo i partecipanti e noto immediatamente che oltre al problema dei livelli disomogenei, il vero problema è l'età: c'è una bambina piccolissima, sarà di seconda, una un po' più grande alla lavagna che deve declinare i verbi dovere, potere e volere all'indicativo presente, un ragazzo 18enne arrivato da qualche giorno che non parla una parola, due ragazzette delle medie che giocano tra di loro e un'altra ragazzina un po' più piccola. Le fotocopie sono per le ragazze e una la dà a noi. Sono esercizi difficilissimi, in cui devono coniugare un verbo con la consecutio temporum. Li leggo e alcuni sono difficili persino per me. Il maestro però è un drago delle regole e ti dice sempre che tempo c'è da mettere in base alle regole, quando passa da me alla fine mi dice che queste bambine non sono brave perché mettono quello che gli viene spontaneo e non pensano alla regola. In effetti, in alcune cose la frase suona più strana

rispettando la regola rispetto a come viene detta nella vita reale. Il maestro dimostra di non avere nessuna competenza glottodidattica e usa il metodo grammaticale traduttivo. La lezione è in cinese, tranne le frasi che devono leggere e le spiegazioni uguali. Nonostante il ragazzo abbia un livello altissimo d'italiano, mi dice di aver fatto tutto il percorso scolastico in Italia.” (Diario, Doposcuola, 27/01/2024)

L'esperienza diretta degli studenti restituisce, forse più di ogni altra fonte, la percezione della scarsa qualità formativa di alcuni contesti extrascolastici. Questo dato appare ancora più significativo quando sono gli stessi ragazzi a rilevare le criticità strutturali dei doposcuola frequentati, sottolineando come manchino sia la preparazione degli insegnanti sia una reale capacità di rispondere ai bisogni educativi.

“E secondo te invece i doposcuola sono utili?”

C: Sì.

I: Fare compiti con gli altri. Meglio doposcuola italiano o cinese?

C: Meglio scuola italiana perché per me, io personalmente, penso che le scuole cinesi che si trovano a Prato non sono mature. [...] Fatte male, sì.

I: Che cos'è che non ti piace?

C: Mi sembra che è soltanto un luogo per lasciare più tempo ai genitori, mentre per gli studenti... perché in una classe con una sola maestra e con tanti alunni che sono di diversi livelli, non dello stesso livello. Quindi la maestra non può fare lezioni per tutti, perché sono di diversi livelli. Allora, cioè, lascia un po' stare da soli... Poi anche le maestre non sono le maestre che hanno una... una qualità come scuola italiana.

I: Non sono preparati, dici?

C: No, non lo sono.”

Tema 13 Traduttori, mediatori e tutor

Sottotitolo: Confusione epistemica e operativa nelle pratiche di mediazione scolastica

Definizione

La mediazione, intesa come pratica educativa, linguistica e relazionale, è spesso evocata nel discorso sull'accoglienza dei NAI come elemento imprescindibile. Tuttavia, il suo impiego nelle scuole appare disorganico e privo di una visione pedagogica coerente. Se da una parte, nella visione dei professionisti, la mediazione linguistica emerge come un'attività fondamentale per i NAI, dall'altra non si ha la possibilità di integrarla a pieno nella vita didattica, rilegandola a sporadici incontri con i genitori. Questo tema esplora l'impatto che la mancanza di conoscenza e di possibilità di usare la mediazione ha sulle traiettorie dei NAI. Nella pratica, la scuola sembra caratterizzata da una mancanza strutturale di figure professionali e dal conseguente abuso o delega a figure alternative, non adeguatamente formate, come madrelingua non formati nella mediazione, parenti, amici e talvolta gli stessi figli. Alla base c'è un fraintendimento profondo del ruolo del mediatore e dell'importanza delle sue competenze professionali che si unisce: una confusione epistemica per cui non si ha chiaro cosa sia mediare, perché sia importante, per chi lo sia e quando abbia senso attivare il servizio.

Sottotemi e aree tematiche specifiche

13.1 La mediazione come tappa fondamentale per i NAI: la mediazione viene riconosciuta come una parte importante, spesso fondamentale per l'accoglienza dei NAI. Tuttavia, i professionisti non sembrano aver chiaro quali sono i punti di forza e le modalità di uso. La mediazione per i NAI non dovrebbe sporadica, ma un passaggio sistematico e strutturato per rendere possibile l'incontro tra vissuti, lingue e mondi: tuttavia, nel sistema scolastico ha un ruolo marginale. Gli insegnanti ne riconoscono l'utilità nella relazione con i genitori o quando si deve intervenire nel contesto di emergenza o di crisi. Meno importante risulta invece la mediazione strutturata, volta ad affiancare l'attività didattica nella rilevazione del passato del NAI e nell'orientamento nella vita scolastica.

13.2 Non ci sono abbastanza mediatori: a strutturare il modello di accoglienza è soprattutto la mancanza di fondi dedicati: la scarsità di disponibilità economica è fondante e costringe la scuola a pensare per una scala di necessità e importanza gli interventi che devono essere intrapresi con la mediazione. La mancanza di mediazione non è caratteristica della scuola ma si estende a tutte le istituzioni pubbliche del territorio.

13.3 Non si conosce, distingue il ruolo del mediatore: oltre all'indisponibilità dei fondi a impattare sulla mediazione è la confusione che ruota attorno alla figura del mediatore. Chi è? Quali sono le differenze tra un facilitatore e un mediatore? Non sempre i ruoli e gli obiettivi sono chiari e questo provoca spaesamento e confusione

13.4-Mediatori a scuola usati per parlare con i genitori ma non con il figlio: la ristrettezza dei fondi e la conseguente necessità di dare priorità ad alcune ambiti fa emergere le credenze che ruotano attorno alla mediazione evidenziando cosa gli insegnanti ritengano più importante. Di fatto, i mediatori vengono spesso chiamati solo per dialogare con le famiglie, lasciando i bambini fuori dalla relazione mediata, non riconoscendolo come interlocutore nelle relazioni educative. Inoltre, spesso il mediatore sia chiamato solo all'inizio, nella fase di conoscenza, in un colloquio informale e volto alla spiegazione della burocrazia o, alla fine, quando si deve comunicare e spiegare le bocciature alla famiglia, tutto quello che sta in mezzo viene trascurato. Infine, emerge la tendenza ad usare questi mediatori esclusivamente per comunicare informazioni e non per ascoltare i punti di vista.

13.5-Alcuni tipi di mediazioni (es. non professionali o lingua veicolari) Non funzionano con NAI: la ricerca evidenzia anche i limiti della mediazione non professionali. Spesso, infatti, si sottovaluta che la distanza tra non è solo linguistica ma anche culturale, generazionale o legata al tipo di esperienza vissuta. Il mero utilizzo di una lingua veicolare di un adulto, ad esempio, non permette una buona mediazione ma neanche la mediazione tra pari della stessa nazionalità spesso porta a buoni frutti: il bambino mediatore non ha le capacità per fare una vera mediazione della situazione e del contesto.

13.6-Ricorso a mediatori informali e non preparati: in questo contesto, il ricorso a mediatori informali, improvvisati e impreparati è la norma. Nella relazione con i genitori, sono spesso i figli a fare da mediatore oppure alcune figure poco definite (parenti o presunti tali) che vengono portati della famiglia.

13.7- Peer, *child language brokering* o tutor: in classe invece si assiste un forte uso della mediazione di un compagno della stessa lingua. Questa mediazione però ha grossi limiti: il compagno, infatti, non ha la capacità professionali di un mediatore e, soprattutto non viene condotto in questa attività. Emergono quindi attività disfunzionali: non c'è comprensione se si staia facendo attività di tutoraggio, di traduzione o di mediazione e non c'è consapevolezza del ruolo che l'insegnante deve avere in tali processi. Spesso infatti l'insegnante assegna mansioni ma non le conduce, né si assicura dell'effettiva riuscita della mansione assegnata.

13.1-La mediazione fondamentale tappa per i NAI

13.2-Non ci sono abbastanza mediatori

13.3-Non si conosce, distingue il ruolo del mediatore

13.4-Mediatori a scuola usati per parlare con i genitori ma non con il figlio

13.5-Alcuni tipi di mediazioni (es. non professionali o lingua veicolari) Non funzionano con NAI

13.6-Ricorso a mediatori informali e non preparati

13.7-Peer, child language brokering o tutor

Figura 63 Schema del tema 13

Sottotema 13.1 La mediazione fondamentale tappa per i NAI

Dentro le traiettorie di accoglienza dei NAI, la mediazione linguistica e culturale dovrebbe rappresentare una vera e propria tappa fondativa. La mancanza di un linguaggio e un retroterra comune è un fattore che incide in modo diretto sulla possibilità stessa di costruire relazioni educative e di cura, fondata sulla comprensione reciproca e svolta all'interno di un contesto sicuro. Ciò che emerge è che la mediazione non può essere pensata come un dispositivo secondario o occasionale, ma come un elemento strutturale e imprescindibile dei processi educativi che coinvolgono gli alunni neoarrivati. Tuttavia, il sistema scolastico sembra ancora oscillare tra soluzioni improvvisate e assenza di risposte, scaricando spesso il peso della mediazione su figure non formate, su altri bambini o, peggio, sulla tecnologia. Come si evidenzia in questo estratto: *“Mi dice che ai colloqui fatti con i genitori non avevano il mediatore. Mi dicono che i mediatori sono presenti solo nei colloqui ufficiali. Quindi loro usano Google Translate oppure i bambini come traduttori, mi dice, contenta, che ci sono dei bambini che parlano perfettamente le due lingue e che quindi sono perfetti per questo ruolo”* (Diario, Scuola, 02/05/2024). La scuola finisce così per affidarsi a strategie emergenziali, in cui la funzione di mediazione viene delegata ai bambini bilingui o a strumenti digitali, senza interrogarsi sugli evidenti limiti, sia etici che pedagogici, di questo approccio. Questo genera non solo un sovraccarico sulle spalle degli alunni utilizzati come traduttori, ma anche un impoverimento delle relazioni educative, che si ritrovano costrette a ridurre il mondo della comunicazione a strumenti impropri. Come in questo caso *“Per i genitori di J. il maestro si è fatto dare un foglio in lingua, dalla funzione strumentale per vedere se riesce a spiegare meglio la situazione”* (Diario, Scuola, 25/01/2024).

La difficoltà non riguarda solo le comunicazioni formali, ma impatta la gestione della quotidianità scolastica, soprattutto nei momenti critici: in assenza di linguaggio verbale, qualsiasi crisi emotiva o comportamentale diventa potenzialmente ingestibile. Le situazioni di disagio, di rabbia o di paura si amplificano proprio perché non trovano uno spazio di parola in cui essere riconosciute, comprese e accompagnate. Come in questo episodio: *“La maestra mi dice che il bambino è a sospetto autismo ma*

che i genitori si rifiutano di farlo valutare. Mi racconta dell'episodio della gita in cui ha perso dieci centesimi e si è buttato a terra mentre tutti stavano rientrando. La maestra è quindi dovuta restare per un po' con lui e poi portarlo in collo al pulmino. In assenza di lingua di comunicazione è difficile risolvere altrimenti queste crisi" (Diario, Scuola, 04/06/2024).

Dentro a questa fatica, gli insegnanti introducono risorse personali, strategie empatiche e forme di comunicazione non verbale che diventano dispositivi fondamentali per tenere insieme la classe e per tentare di offrire rassicurazione ai bambini più fragili. Tuttavia, anche queste strategie hanno un limite strutturale quando manca un reale ponte linguistico e culturale. Come viene fuori da questo racconto:

"devi avere l'attenzione... sei da sola e devi essere attenta a tante, tante dinamiche della classe. Quindi inevitabilmente non puoi stare lì tutte e quattro le ore a cercare di rassicurare lei, perché almeno nel mio caso, se lo facessi avrei una classe che si picchia, si lancia oggetti e starebbe anche peggio, magari si sentirebbe ancora peggio! Mi ha aiutato tantissimo K., il bambino cinese. Inoltre, una strategia che sto imparando a utilizzare è quella del sorriso. Se hai un'espressione serena, tranquilla e sorridente hai un effetto sulla classe che è straordinario. E anche lei con questa empatia, guardando negli occhi, si rassicura. Però poi nel linguaggio vero e proprio, io mi sono aiutata con K... mi ha aiutato K., il bambino cinese!" (Int. Insegnante 4)

Il dato che attraversa molte osservazioni è che la presenza di bambini bilingui, come noto in questa attività: *"Effettivamente le sue competenze in cinese ci aiutano, i due bambini cinesi vengono coinvolti maggiormente e nella seconda attività sembrano veramente partecipi e motivati"* (Diario, Scuola, 26/09/2023)

Ciò che appare evidente è la contraddizione di un sistema che investe fortemente sulla figura del facilitatore linguistico, trascurando la centralità della mediazione linguistico-culturale, soprattutto nella fase iniziale del percorso. Viene da pensare che si preferisca il facilitatore perché più inserito dentro una logica didattica, più controllabile, più funzionale agli scopi immediati della scuola. Il mediatore, invece, porta con sé una dimensione più scomoda, dal punto di vista del suo background o dall'inquadramento lavorativo (che nei loro casi è ancora a chiamata). Come emerge da questa riflessione

"Sarebbe importante che il facilitatore fosse affiancato da un mediatore. Mi domando perché si punti tanto sui facilitatori e non sui mediatori in questa fase, che avrebbero forse più competenze nello spiegare il mondo nuovo e nel recuperare informazioni preziose. Forse una possibile idea è che i mediatori non sono formati come educatori e nel rapporto con i minori. Inoltre, mi viene da pensare che i mediatori sono meno inquadrati (spesso a partita IVA) e più stranieri." (Diario, Scuola, 26/09/2023)

La mediazione risulta una pratica educativa e relazionale che fornisce una vera condizione di possibilità per il benessere, l'orientamento e la costruzione di senso nei percorsi dei bambini NAI, almeno nelle prime fasi.

Sottotema 13.2 Non ci sono abbastanza mediatori

Dentro la macchina dell'accoglienza scolastica e dei servizi territoriali, il tema della scarsità di mediatori linguistico-culturali appare come una delle criticità più rilevanti. L'assenza strutturale di queste produce effetti a cascata, che si riverberano tanto sulle relazioni scuola-famiglia quanto sulle diagnosi cliniche, sui percorsi educativi e sulla qualità dell'inclusione stessa. Ciò che emerge è un quadro fatto di soluzioni tampone e di una gestione dell'alterità che, pur riconoscendone la complessità, non riesce a dotarsi degli strumenti minimi per affrontarla in modo efficace e dignitoso. Questa condizione riguarda tutto il mondo dei servizi, come mi riporta questo neuropsichiatra: *“mi dice che circa un terzo della sua utenza è straniera. Ma che, in teoria, le ore di mediazione dedicate al loro reparto sono solo 3 a settimana, quindi totalmente insufficienti”* (Int. Neuropsichiatra). Come si vede, nel mondo sanitario, l'assenza dei mediatori si trasforma in un rischio clinico, che impatta direttamente sulla qualità delle diagnosi, sulla sicurezza delle cure e sulle possibilità di una reale presa in carico. La narrazione di chi lavora sul campo restituisce un sistema in cui la lingua diventa barriera insormontabile e in cui la relazione terapeutica si costruisce sulla base di indizi più che di parole. Questo genera percorsi in cui l'anamnesi è parziale, le informazioni familiari sono mancanti e le diagnosi inevitabilmente si costruiscono su dati poveri o distorti. Come emerge dalle parole di questo pediatra:

“Mi dice che era prevista la figura del mediatore per i pediatri, che è una richiesta che l'ordine dei pediatri fa continuamente alla ASL, ma che questi non ci sono. Mi racconta cosa succede quando arriva una famiglia cinese: non potendo parlare il pediatra legge la cartella clinica ospedaliera; l'osservazione dei sintomi ma non fa l'anamnesi familiare. Non puoi ricostruire la storia e chiaramente non vengono descritti i sintomi. [...] dice che ci sono grossi problemi di responsabilità personale. Mi dice anche che i più abbienti di solito ricorrono a mediatori informali oppure parenti o conoscenti che parlano un po' d'italiano.” (Int. Pediatra 2)

La scuola non è certo esente da queste dinamiche. Anche laddove esiste formalmente la figura del mediatore, questa presenza si riduce spesso a un presidio simbolico, attivato soltanto nei primi giorni dell'anno scolastico o per i colloqui ufficiali. Come si nota in questa intervista: *“La segretaria mi dice che i mediatori per i NAI in segreteria ci sono solo ad inizio anno e che poi, durante tutto l'anno, non bastano neanche per i colloqui”* (Diario, Scuola, 18/01/2024). Per tutto il resto del tempo, gli insegnanti si ritrovano da soli a gestire l'assenza di strumenti linguistici e culturali adeguati, con un impatto diretto sull'accoglienza dei nuovi alunni e sul rapporto con le famiglie. O come mi racconta questa maestra: *“Mi conferma che i bambini arrivano dalla segreteria senza che si conosca molte informazioni. Mi dice che non ci sono abbastanza mediatori per fare i colloqui con i genitori e che neanche bastano per fare i*

colloqui della segreteria. Mi dice con tono grave che spesso i genitori vengono senza una persona che sappia parlare l'italiano" (Diario, Scuola, 15/02/2024). Quello che si produce, giorno dopo giorno, è un corto circuito relazionale che diventa anche un corto circuito istituzionale. I bambini arrivano nelle classi senza che la scuola abbia potuto raccogliere alcuna informazione significativa sulla loro storia pregressa, sulle esperienze scolastiche precedenti, sulle difficoltà familiari o sui bisogni educativi. Il dialogo con le famiglie si riduce a gesti, a sguardi, a fraintendimenti continui.

Sottotema 13.3-Non si conosce, distingue il ruolo del mediatore

Nel complesso sistema dell'accoglienza scolastica, emerge in modo netto una diffusa confusione sul ruolo e le mansioni del mediatore culturale, soprattutto nella sovrapposizione con il ruolo del facilitatore. Questa sovrapposizione, nella pratica quotidiana, scarica sugli operatori funzioni che esulano dal loro mandato e dalle loro competenze. È una confusione che produce effetti molto concreti, sia sul piano delle aspettative che sul piano del riconoscimento professionale. L'impressione è che, in assenza di una informazione capillare sulle differenze tra i ruoli, tutto ciò che riguarda la comunicazione interlinguistica e l'intermediazione culturale venga caricato indistintamente sulle figure disponibili, senza che vi sia una reale distinzione tra facilitazione linguistica, traduzione e mediazione. Le cose si complicano nel caso in cui i facilitatori abbiano anche competenze in lingue importanti per la scuola (come il cinese). Cosa che spinge i facilitatori a non dichiararlo pubblicamente, proprio per non incorrere in sovrapposizione pericolose:

"Per esempio, nelle scuole io all'inizio tendo a non dire che parlo cinese. Uno perché magari, a volte, ci sono degli insegnanti che un po'... forse non è il termine giusto, se ne approfittano, ma nel senso buono del termine, no? E poi ti usano come mediatore, quando mediatore io non sono, non ho studiato per essere mediatore. E c'è molta differenza tra tradurre e mediare, perché si media il contesto linguistico, si media anche il contesto culturale. Quindi tu devi avere ben presente qual è il contesto di partenza e il contesto d'arrivo. Invece la traduzione è traduco letteralmente quello che tu mi dici, quindi secondo me non è da equivocare la traduzione con la mediazione. E poi diciamo che nelle scuole, ora meno però negli anni, come saprai, c'è un pochino di difficoltà a capire qual è il ruolo del facilitatore. Quindi noi a volte siamo: il mediatore, siamo chi, no? Quindi quando c'è un po' di conoscenza di un'altra lingua siamo i mediatori noi.

– Cioè sei più importante come mediatore che come insegnante di lingua.

– Sì, a volte è un po' difficile.

– Ti viene più riconosciuto il ruolo del mediatore che dell'insegnante.

– Sì." (Int. Faci. Mediatrice)

Sottotema 13.4-Mediatori a scuola usati per parlare con i genitori ma non con il figlio

L'uso della mediazione linguistico-culturale nella scuola si concentra in modo quasi esclusivo sul rapporto scuola-famiglia, trascurando sistematicamente il potenziale che questa risorsa avrebbe

anche nella relazione educativa diretta con il bambino. Le ore di mediazione, già scarse, vengono prioritariamente allocate nei colloqui con i genitori, spesso finalizzati a comunicare informazioni burocratiche, criticità disciplinari o, nei casi più gravi, l'eventualità di una bocciatura. Tuttavia, questo utilizzo selettivo e riduttivo dei mediatori sembra rispondere più a una logica di tutela amministrativa da parte della scuola che a un reale progetto educativo e relazionale. Come racconta la FS di una scuola

“FS: Il fatto è che poi se ci capitano durante l'anno colloqui speciali, cose, eh... sì, poi davvero finisce che la didattica è l'ultima cosa, che si pensa a tutt'altro poi che insegnare veramente. Sì, e poi dobbiamo essere attente nel gestirle, perché poi se ce li finiamo e si arriva a fine anno senza ore, per colloqui o per problemi particolari... è un pochino tosta! Io ora, per fortuna, c'erano le ore e ho fissato dei colloqui per le Mazzei, per i ragazzini a rischio bocciatura.

I: Colloqui con mediatore eh?

FS: Sì! con mediatore! Perché questi ragazzini sono a rischio bocciatura... alle medie... non solo in terza media, anche prima! E quindi abbiamo fatto questi colloqui perché è giusto che la famiglia sappia la situazione e si renda conto! Perché poi non possano dire: ma che è successo? Ma come?

M: No no, la famiglia va avvisata!

FS: E detto proprio nella loro lingua perché poi... onde evitare fraintendimenti!” (FG Insegnanti 1)

La funzione del mediatore si riduce così a un ruolo reattivo e strumentale, finalizzato più ad anticipare possibili contestazioni da parte delle famiglie che a costruire una reale alleanza educativa. Viene infatti meno l'idea di utilizzare la mediazione in ingresso, per comprendere il vissuto scolastico pregresso del bambino, le sue competenze, le sue fragilità e i suoi bisogni. Questa possibilità, pur riconosciuta come utile dalle stesse insegnanti, viene sistematicamente esclusa per una questione di priorità e di risorse. Il sistema appare così squilibrato: se da un lato si garantisce (con fatica e spesso solo in alcuni momenti) la mediazione nei colloqui istituzionali con i genitori, dall'altro lato la scuola abdica completamente alla possibilità di usare questo strumento come ponte per il bambino stesso. Anche i momenti formali, come le iscrizioni, vedono le famiglie spesso costrette ad arrangiarsi autonomamente, portandosi un mediatore informale o un conoscente. Come viene confermato da un genitore: *“Mi dice che quando è andato a fare l'iscrizione si è dovuto portare un mediatore personale perché non c'era e i documenti erano tutti in italiano”* (Focus Group Genitori, 24/04/2024). Questa impostazione emerge chiaramente anche nelle dichiarazioni dei funzionari, che confermano come la mediazione venga attivata prevalentemente per l'accoglienza delle famiglie nei primi giorni di scuola, ma non per accompagnare il bambino nel percorso didattico: *“Dal punto di vista dell'accoglienza dei genitori dei NAI, interveniamo inviando mediatori linguistico-culturali nelle assemblee che le scuole organizzano. Prima dell'inizio della scuola, nei primi giorni di settembre. Questo è quello che viene fatto nell'appalto per i NAI”* (FG Funzionari).

Il limite più evidente di questo modello è che si tratta di un uso della mediazione episodico, emergenziale e quantitativamente insufficiente, che spesso si esaurisce ben prima della fine dell'anno scolastico. Ciò costringe le scuole a ricorrere a soluzioni improvvisate, come l'uso di altri genitori, di compagni di classe o dei bambini stessi come traduttori improvvisati. *“Sì sì, c'è, però tu considera che questi, purtroppo quest'anno (i NAI) sono arrivati molto tardi, perché di solito arrivano a gennaio, ma invece quest'anno c'è stata questa ondata migratoria e sono arrivati marzo-aprile. [...] E quindi, noi ad aprile le mediazioni le abbiamo già finite! Allora ci aiutiamo con gli altri genitori, con i bambini...”* (FG Insegnanti 2)

Sottotema 13.5-Alcuni tipi di mediazioni (es. non professionali o lingua veicolari) Non funzionano con NAI

Il tema della mediazione linguistica con i NAI si rivela molto più complesso di quanto si possa immaginare a uno sguardo superficiale. Non tutte le strategie comunicative sono efficaci e spesso si dà per scontato che basti trovare una lingua comune, o presunta tale, per risolvere i problemi di comprensione. In realtà, l'uso di lingue veicolari come l'inglese, o il ricorso a mediazioni informali e non professionali, mostra limiti evidenti, soprattutto quando si ha a che fare con bambini e ragazzi in situazione di vulnerabilità linguistica e culturale. La falsa equivalenza tra traduzione, mediazione e comprensione autentica diventa un cortocircuito ricorrente, con effetti che non riguardano solo l'apprendimento, ma anche il benessere psicologico, la partecipazione e, in certi casi, persino la salute mentale. Ciò che emerge è che il semplice scambio linguistico non è sufficiente se non è accompagnato da una reale capacità di interpretare i contesti, di comprendere i codici culturali e di leggere le emozioni. È una questione che riguarda non solo la qualità della mediazione, ma anche la rappresentazione ingenua che molti insegnanti hanno della comunicazione interculturale, come viene fuori da questo episodio:

“La maestra è fuori con i due alunni di classe sua e si avvicina con i due NAI in un inglese perfetto che però i bambini non capiscono, allora la facilitatrice gli ripete in italiano e loro rispondono. La maestra ha fatto due errori: ha supposto che i due bambini avessero come veicolare l'inglese ed ha usato un registro e una pronuncia troppo alta. In questo caso forse era meglio usare l'italiano? Cos'era successo che non capivano e rispondevano in italiano? Forse era il tempo di esposizione alla lingua italiana che non ha permesso di fare lo switch automatico? Forse non avevano abbastanza competenze.” (Diario, Scuola, 25/09/2023)

Non è raro che le aspettative sull'inglese, percepito come lingua franca globale, generino fraintendimenti e illusioni di comunicazione. La convinzione che i bambini di determinati paesi lo parlino o lo comprendano si scontra con realtà molto più sfumate, dove le biografie linguistiche non sempre corrispondono alle rappresentazioni stereotipate che circolano nel senso comune. Come emerge in questo estratto in cui una maestra racconta: *“A. è proprio spaesatissima che poi tra l'altro*

col babbo gli chiesi a inizio scuola: visto che è del Bangladesh, voi con l'inglese come ve la cavate? Almeno ci parliamo un po' in inglese. [...] il babbo: sì sì un pochino lo parla, lo capisce... io poi ci parlavo, non mi rispondeva! L. (Un bambino anglofono) ci parla e mi dice: maestra, capirà pure... ma a me non mi risponde!” (FG Insegnanti 1).

Altre volte sono aspettative implicite che non sono state decostruite a peggiorare la comunicazione, come in questo caso: *“La maestra tenta un dialogo con N., il bambino peruviano NAI, gli vuole spiegare che la faccina è la faccia triste mentre se lui sta bene deve mettere lo stecco nella faccia felice. Gli dice di guardarla in faccia mentre mima l'espressione felice e triste. N. sembra non capire, dice che sta bene ma non capisce cosa vuole comunicare la maestra. Poi chiede a un compagno di N. come si dice 'male' in spagnolo, ma il bambino non risponde” (Diario, Scuola, 02/02/2024).*

Il problema però non riguarda solo le lingue veicolari o le mediazioni improvvisate. Anche la mediazione professionale, quando è puramente linguistica e non accompagnata da una reale competenza, può risultare inefficace. Esiste una distanza incolmabile tra tradurre un messaggio e renderlo realmente comprensibile, soprattutto in situazioni complesse in cui la comunicazione non è solo scambio di parole, ma anche decodifica di aspettative, di intenzioni e di impliciti culturali. Come si vede in questo episodio in cui si cerca di far compilare un questionario sulla qualità del servizio: *“Nonostante la traduzione, non è evidente: le due ragazze che capiscono quasi al volo (anche se la ragazza peruviana chiede in due casi la traduzione), gli altri partecipanti nonostante la traduzione non capiscono cosa devono fare, anche se capiscono il testo non capiscono che devono esprimere una loro opinione e quale sia meglio o peggio” (Diario, Scuola, 29/09/2023).* Questa dinamica si fa ancora più critica quando la mediazione si sposta su terreni più delicati, come quelli psicologici o sanitari. In questi casi, non avere un canale comunicativo diretto e profondo non è solo un problema di apprendimento o di relazione scolastica, ma può compromettere la possibilità stessa di costruire percorsi di supporto adeguati, causando un forte impatto sulla traiettoria sanitaria. Come mi racconta una neuropsichiatra del pubblico: *“Mi dice che nell'impossibilità di sostenere percorsi psicoterapeutici a causa della poca lingua, l'unico modo è ricorrere a soluzioni farmacologiche. Su questo però il suo viso cambia proprio espressione, mostrando la gravità, e mi dice: ma non possiamo mica dare i farmaci per tutto. È una cosa grave questa e lei la sente molto.” (Int. Neuropsichiatra)*

Sottotema 13.6 Ricorso a mediatori informali e non preparati

Quando la mediazione professionale manca, per carenza strutturale o per rigidità dei servizi, a riempire quel vuoto intervengono forme di mediazione informale, spontanea, spesso improvvisata, finendo per appoggiarsi a un circuito parallelo fatto di parenti, conoscenti, fratelli maggiori e perfino bambini, che assumono il ruolo di mediatori linguistici e culturali, senza averne né le competenze né, tantomeno, la responsabilità formale. È una pratica diffusa, normalizzata nella quotidianità scolastica e familiare, ma

carica di implicazioni problematiche dal punto di vista etico, relazionale e educativo. Come racconta una maestra parlando di un NAI “problematico”: *“Il primo giorno ad accompagnarlo c’era uno ‘zio’ che in realtà non era uno zio ma uno che aiutava la famiglia. A prenderlo viene sempre il fratello maggiore di 21 anni, non c’è il padre e la madre non l’hanno ancora mai vista”* (Diario, Scuola, 02/02/2024). È evidente come l'assenza di mediazione professionale apra la strada a figure ibride, che si muovono in uno spazio grigio tra aiuto solidale e lavoro informale. Questa dinamica diventa ancora più visibile in alcune comunità, dove si sono strutturati veri e propri sistemi paralleli di mediazione a pagamento, con reti informali che garantiscono traduzioni, pratiche burocratiche e mediazioni scolastiche, ma fuori da ogni controllo e tutela. Come emerge in questa discussione tra genitori: *“Il sistema di mediatori informali usati dalle famiglie cinesi e pagati fior fior di quattrini. Il sistema provocato dalla scarsa conoscenza delle famiglie dell’italiano (quindi CAF cinesi ecc.). Il sistema di affitto di baby-sitter o di affido di bambini a famiglie italiane. È giusto? Non è giusto? È pericoloso?”* (Focus Group Genitori, 24/04/2024).

Sottotema 13.7-Peer, child language brokering o tutor - abusati nell'accoglienza

All'interno delle pratiche scolastiche di accoglienza, il ricorso ai figli o ai pari è preponderante. Il supporto tra pari assume un ruolo tanto centrale quanto controverso. Se da un lato l'idea del peer tutoring, della cooperazione tra bambini e del mutuo aiuto appare carica di potenziale educativo, dall'altro l'osservazione etnografica restituisce un quadro in cui questo dispositivo viene spesso abusato, male utilizzato o completamente decontestualizzato rispetto ai bisogni reali dei NAI. L'uso sistematico di compagni come traduttori, facilitatori, mediatori o tutor scolastici è una scorciatoia che scarica responsabilità didattiche e istituzionali sui pari, trasformando un gesto potenzialmente inclusivo in una pratica che può generare disuguaglianze, fraintendimenti e, in alcuni casi, stress e carico cognitivo per entrambi i soggetti coinvolti. Mediazione che può essere fallimentare come in questo caso: *“Sia la compagna albanese (senza troppi risultati) che il bambino cinese provano a spiegare cosa fare al bambino NAI. In particolare il bambino ci prova due volte: una prima a sedere solo orale, poi vedendo che non capiva alzandosi e indicando con la matita alcune parole e il match che doveva fare. Solo in quel momento il bambino capisce cosa deve fare”* (Diario, Scuola, 23/01/2024). Questa dinamica mostra come il peer tutoring, anziché essere uno strumento a supporto di un apprendimento cooperativo, possa diventare uno strumento di incomprensione e frustrazione. Un ruolo che ricade spesso su quei bambini che mostrano maggiori competenze linguistiche, con la conseguenza che il loro status scolastico viene trasformato non in traduttori ma in quello di piccoli docenti, traduttori, facilitatori vicari. Come si vede in questo estratto: *“La maestra intanto dice a D. di fare da maestra e di aiutarla, poi si disinteressa di loro e torna alla classe”* (Diario, Scuola, 06/02/2024).

Particolarmente critico è l'utilizzo intensivo di bambini traduttori. La pratica, apparentemente efficace nel breve periodo, porta però con sé conseguenze profonde: priva il bambino NAI dell'opportunità di sperimentare direttamente la lingua italiana, di ascoltare le routine scolastiche, di costruire quella competenza orale che è necessaria per l'apprendimento. L'insegnante, piuttosto che mediare lei stessa, si appoggia al bambino con maggiore competenza linguistica, scavalcando così l'interazione educativa diretta. Come si vede in questo estratto: *“La maestra chiama il bambino cinese traduttore e gli dice di spiegare che fino alla ricreazione potrà disegnare. Questo è un atteggiamento frequente, in cui si bypassa l'interazione con il bambino per andare direttamente dal bambino traduttore. È un comportamento scorretto, in cui si limita le possibilità di capire l'interazione in italiano, capire le ricorrenze, la parte orale delle consegne.”* (Diario, Scuola, 04/06/2024). Il rischio è che questo meccanismo alimenti una falsa percezione di inclusione, dove apparentemente tutto funziona grazie ai pari, ma in realtà si rinforzano dinamiche di esclusione linguistica e cognitiva. Chi dovrebbe apprendere non riesce a fare esperienze autentiche della lingua e chi assume il ruolo di mediatore viene sottratto al proprio ruolo di studente per svolgere funzioni che eccedono i propri compiti e le proprie competenze. Come emerge in questo estratto: *“La fase di traduzione non è così fluida e il bambino NAI sembra capire con una certa difficoltà, anche quando scriverà i compiti nel diario. Il bambino bravo avrà un po' di difficoltà a fargli scrivere le cose, tanto che il processo è lungo e il bambino NAI deve correggere molte volte quello che viene scritto seguendo le indicazioni dell'altro”* (Diario, Scuola, 12/01/2024). Oppure a volte si preferisce il bambino che traduce nella lingua piuttosto di quello che ha buone competenze relazioni di mediazione come in questo caso: *“La maestra mette come aiuto a E. una compagna, cosa che sembra funzionare anche se, a mio avviso, crea un po' di difficoltà per E. a comprendere le cose. E. ha bisogno dei suoi tempi mentre C., impaziente, cancella più volte i suoi appunti e glieli riscrive lei.”* (Diario, Scuola, 27/09/2023). La scuola spesso ignora, o sottovaluta, che il fatto di “parlare meglio l'italiano” non corrisponde affatto alla capacità di veicolare contenuti complessi, di decodificare discorsi formali, di tradurre concetti scolastici, emotivi o culturali. Il bambino-traduttore è un bambino esposto, fragile, caricato di un compito che eccede le sue possibilità. Come emerge dal racconto di una facilitatrice: *“a volte si prendono gli altri bambini con competenze maggiori e si usano come traduttori, ma il bambino non è un traduttore! Il bambino delle cose non le sa tradurre! Eh, ma ti parla bene l'italiano ma molte cose non le ha capite neanche lui! [...] Ci sono anche genitori che usano i figli come traduttori, tantissimi no? E te li vedi questi bambini che sono molto in difficoltà perché non sanno tradurre!”* (Int. Faci. Mediatrice).

Questo introduce un nuovo ambito oltre che nella classe, i bambini vengono spesso usati per coprire i vuoti del sistema nel dialogo con le famiglie. È un ruolo che assumono con naturalezza, ma che porta con sé un carico di responsabilità sproporzionato rispetto alla loro età, con potenziali ricadute sul loro sviluppo emotivo, educativo e sociale. Il confine tra il sostegno familiare e l'assunzione di ruoli

adultizzati si fa estremamente sottile. *“Io all’età di sette anni facevo il mediatore! Tipo anche quando si andava... in qualsiasi negozio, anche semplicemente quando si andava al supermercato a fare la spesa alla cassa, o se no anche quando si andava al comune ci parlavo io. [...] Era abbastanza scomodo come cosa, quando per esempio andavi dal dottore. Però per la famiglia lo fai”* (Int. Stu. 4 - pakistano).

Il tema del peer tutoring nei contesti di accoglienza scolastica si configura come un dispositivo ambiguo: da strumento potenzialmente inclusivo e cooperativo, rischia di diventare un escamotage didattico per sopperire alla mancanza di risorse, di formazione o di strumenti adeguati per l’insegnamento dell’italiano L2. Un tema che richiede una riflessione profonda, capace di distinguere tra uso consapevole e abuso strutturale del supporto tra pari.

Tema 14 Le credenze sull'età nell'accoglienza: Qual è l'età giusta per arrivare?

Sottotitolo: Il mito del "prima è meglio" e la sofferenza inespressa del bambino NAI

Definizione

Il tema ruota attorno alla credenza diffusa tra i professionisti che esista un'età "giusta" per arrivare nella scuola italiana e per essere accolti nel sistema scolastico, un tema che spesso viene confermato dalla letteratura, ma di cui abbiamo messo in evidenza i limiti (Cfr. Cap. 2). Le opinioni raccolte restituiscono una visione profondamente normativa dell'età: il principio "prima è meglio" diventa un mito guida, per cui ci si attende maggiore adattabilità e il successo del bambino NAI e, allo stesso tempo, si sottopongono i genitori ad un giudizio valoriale (genitori "cattivi" che portano il figlio solo in tarda età). Qui il focus è specificamente su come l'età (anagrafica e scolastica) viene pensata come elemento cruciale per il successo o l'insuccesso dell'accoglienza senza che si faccia attenzione ad altri fattori come, le disponibilità della famiglia, le caratteristiche della migrazione, le competenze stesse sviluppate grazie all'età. Questa visione genera un dispositivo valoriale e normativo implicito, che influenza decisioni didattiche e interpretazioni sull'adattabilità dei bambini e spinge i professionisti a consigliare di far migrare i figli il prima possibile.

Tuttavia, i dati della ricerca rivelano come questa rappresentazione sia riduttiva e talvolta dannosa. Il successo scolastico e l'apprendimento linguistico non dipendono esclusivamente dall'età, ma da una molteplicità di fattori, tra cui la storia pregressa, il contesto di accoglienza e la situazione della famiglia in quel determinato momento storico (capacità economiche, culturali nell'interpretare la realtà che hanno intorno, tempo a disposizione per il figlio). I NAI più grandi, ad esempio, mostrano maggiore capacità di orientamento, strumenti cognitivi più sofisticati e risorse relazionali complesse.

L'asserzione "prima è meglio" deriva da alcuni corollari che si basano su credenze e cattive interpretazioni della realtà le più importanti sono: Il gap alla primaria è minore ed è più facile superarlo; le primarie sono più accoglienti delle medie, gli adolescenti NAI sono più oppositivi; i bambini imparano meglio la lingua.

Sottotemi e aree tematiche specifiche

14.1 Credenza, prima arrivano meglio imparano la lingua: questa credenza collega direttamente l'età anagrafica con la capacità di acquisizione linguistica, riprendendo il mito dell'apprendimento "nativo" privo di accento e del bilinguismo perfetto. Il bambino piccolo è immaginato come una spugna, mentre l'adolescente è visto come linguisticamente più ostico nell'apprendimento o comunque già destinato a fallire. Questo non si rivela nella pratica che mostra contorni più sfumati, ad esempio, mettendo in luce i punti di forza che gli adolescenti hanno nell'imparare una L2 a dispetto dei bambini.

14.2 Credenza, prima è meglio perché hanno meno gap scolastico: oltre all'aspetto linguistico, si ritiene che i più piccoli abbiano meno "gap" rispetto al programma scolastico. Questo argomento giustifica l'idea che l'inserimento precoce riduca lo scarto rispetto ai pari. Per affermare questo ci si basa sull'idea che un gap linguistico possa essere misurabile tramite la vicinanza e somiglianza degli argomenti che vengono svolti e dal fatto che non si facciano, almeno nei primissimi anni della primaria, vere e proprie materie di studio. In realtà, il gap non è direttamente proporzionale alla vicinanza dei contenuti affrontati. La distanza linguistica e cognitiva va infatti considerata in relazione all'età, alle competenze linguistiche e cognitive tendenzialmente vengono sviluppate.

14.3 Credenza, le scuole primarie sono più accoglienti, le secondarie più violente: le scuole primarie sono percepite come ambienti più confortevoli e accoglienti, in cui il bambino NAI può ritrovare "naturalmente" quelle condizioni necessarie ad un processo di inserimento e inclusione più appropriato. Le attività semplici e ancora attraversa da una componente ludica, il disegno, la corporeità sono elementi visti come strumenti adatti per l'inclusione. Di contro, le medie vengono concepite come più fredde, spersonalizzanti, più esigenti, meno attente ai bisogni del singolo. Tuttavia, questa distinzione rischia di diventare ideologica e deresponsabilizzante: l'accoglienza non è una proprietà intrinseca dell'ordine scolastico, ma un dispositivo che può essere efficace ovunque a partire dall'analisi accurato della situazione e delle persone coinvolte.

14.4 Credenza, alle medie più rabbia e vergogna: nei discorsi di insegnanti e educatori, l'adolescente è rappresentato come più "difficile", incline a sviluppare più facilmente rabbia, vergogna o atteggiamenti oppositivi nei confronti della scuola, ma anche della famiglia. In questo caso, tuttavia, non si fa attenzione ai meccanismi che creano tali sentimenti e atteggiamenti. La rabbia e l'oppositività sono di fatto elaborazioni di una sofferenza che trova un suo modo di esprimersi e farsi riconoscere, oltre a degli obiettivi a cui rivolgersi. Ben diverso (e forse più grave) è la situazione in cui il bambino NAI, non riesce a comprendere e orientare la sua sofferenza. Si tratta quindi di non riconoscere una sofferenza latente o l'eventuale trauma che non si esprime, in questo modo mentre la rabbia e l'oppositiva viene presa in carico la mancata sofferenza non viene indagata lasciandola trascurata a trascinarsi per tutto il periodo scolastico.

14.5 Credenza, meglio inserirli in una classe inferiore: risulta importante e diffusa la credenza che sia meglio inserire il NAI in una classe inferiore rispetto all'età. Si ritiene infatti che inserendolo in una classe inferiore, l'alunno sia più facilitato nell'apprendimento l'italiano. Questa credenza porta dell'ambivalenza nella realtà. Se da un lato non è assolutamente vero che l'apprendimento dell'italiano sia facilitato dall'inserimento in una classe inferiore, dobbiamo riconoscere che in alcuni casi, il ritrovarsi più avanti ha permesso ai bambini NAI di sviluppare una certa sicurezza di sé e delle sue competenze, andando a recuperare una posizione di prestigio rispetto agli altri. Si tratta dunque di un nodo

ambivalente in cui è necessario aggiungere complessità attraverso l'analisi dei singoli casi e un costante osservazione e utilizzo di feedback.

14.6 Credenza, l'omogeneità è data dall'età o dall'ordine scolastico: è diffusa anche la credenza che l'apprendimento linguistico debba passare da un'omogeneità dei partecipanti (al laboratorio), anche riguardo l'età. L'età diventa quindi un criterio di selezione e di esclusione o, nei casi in cui tale distinzione non possa essere fatta, viene vissuto come una criticità che ostacola il corretto e funzionale apprendimento linguistici. Sul tema è importante notare come molti facilitatori si ritengano specializzati in alcune fasce di età e prediligano essere assegnati a ordini determinati ordini scolastici.

14.1-Credenza: Prima arrivano meglio imparano la lingua

14.2-Credenza: Prima è meglio perché hanno meno gap

14.3-Credenza: Elementari più accoglienti, secondarie più violente

14.4-Credenza: Alle medie più rabbia e vergogna

14.5-Credenza: Meglio inserirli in una classe inferiore

14.6-Credenza: l'omogeneità è data dall'età o dall'ordine scolastico

Figura 64 Schema del tema 14

Sottotema 14.1 Credenza: Prima arrivano meglio imparano la lingua

Nel panorama delle pratiche e delle narrazioni scolastiche sull'accoglienza linguistica dei NAI, l'età d'ingresso rappresenta una delle lenti interpretative più potenti e, allo stesso tempo, più normativamente connotate. Una credenza fortemente radicata attraversa i discorsi di molti insegnanti: quella secondo cui prima un bambino arriva, più possibilità avrà di imparare l'italiano. Tale convinzione opera come dispositivo di semplificazione, attraverso il quale si categorizzano in modo binario i percorsi scolastici dei NAI: da un lato i "piccoli", ritenuti più plasmabili, più facili da alfabetizzare e più integrabili; dall'altro i "grandi", percepiti come problematici, in ritardo e difficilmente recuperabili. L'età, così concepita, non è solo un dato anagrafico, ma diventa un criterio valutativo che giustifica aspettative, giudizi e, talvolta, rinunce educative. Come riporto in questo diario "La maestra mi dice: beh, perché i genitori non li fanno arrivare il prima possibile? In questo modo li aiuterebbero ad imparare meglio l'italiano" (Diario,).

All'interno di questa rappresentazione, l'arrivo precoce assume un valore quasi salvifico: più il bambino è piccolo, più viene considerato in grado di "assorbire" la lingua, adattarsi all'ambiente scolastico, entrare nel flusso ordinario delle attività didattiche. La scuola si fa portatrice di un'idea implicita di naturalità dell'apprendimento linguistico nei primi anni, associando l'infanzia a un tempo ideale per l'integrazione. Questo però comporta, in parallelo, una svalutazione automatica dei percorsi dei bambini che arrivano più tardi, che vengono visti come inevitabilmente penalizzati. *"Perché un conto se*

ti arriva il bambino in seconda o in terza elementare, un conto è farlo arrivare alle medie, l'italiano non lo impara più!" (Diario). L'idea di una "finestra" ideale per imparare la lingua si trasforma così in un paradigma rigido, dentro cui si collocano i destini formativi dei NAI. La lingua non viene più pensata come costruzione possibile in ogni fase della vita, ma come un treno che, se perso in giovane età, non può più essere raggiunto.

Ad alimentare questa credenza è soprattutto l'attenzione alla pronuncia, che nei casi di arrivo in tenera età diventa simili a quella dei madrelingua. Il successo linguistico viene misurato soprattutto su criteri fonetici, che tendono a stigmatizzare chi apprende più tardi come "irrimediabilmente straniero". Si intravede qui una logica linguistico-purista che associa la corretta padronanza della lingua a una sua presunta "natività", che penalizza i percorsi di apprendimento tardivo come per natura deficitari. Una credenza che si ritrova anche negli studenti: *"Però consiglio ai genitori che vogliono portare i figli da Cina in Italia, di portare [...] al più presto possibile, perché una persona quando era piccola è facile di imparare il italiano, mentre quando aveva la maggior età è difficile"* (Int. Stu. 1 - cinese).

Sottotema 14.2 Credenza: Prima è meglio perché hanno meno gap

Nel discorso educativo quotidiano sullo sviluppo linguistico e scolastico dei NAI, si fa largo un'altra convinzione complementare: quella secondo cui arrivare precocemente nel sistema scolastico italiano permetterebbe di colmare più facilmente il gap educativo-didattico. Questa credenza si affianca a quella già vista nel tema precedente, ma ne rappresenta una declinazione più scolastica: arrivare "prima" consente di entrare nel percorso dalla sua base quando le distanze non sono ancora eccessive. In questa visione, l'anticipo diventa una strategia di minimizzazione della distanza e dell'eccezionalità del percorso. Nelle parole degli insegnanti, il riferimento alle "classi basse" come luoghi privilegiati dell'apprendimento dei NAI si accompagna spesso a considerazioni sui contenuti disciplinari, sulle difficoltà legate alla letto-scrittura e sulla possibilità di adattare la didattica senza forzature. L'arrivo precoce viene così raccontato come vantaggio strutturale, perché consente di iniziare "da zero" insieme agli altri, senza la necessità di correre per recuperare. *"Perché se arrivano in prima addirittura fanno tutto il percorso di letto-scrittura [...] se arrivano grandi, specialmente sinofoni o dal Pakistan, hanno una letto-scrittura stentata e questo li penalizza nella comprensione [...] quindi poi il peso dei contenuti è maggiore"* (Int. Faci. Senior 3).

L'anticipo scolastico viene così letto anche in chiave preventiva: prima si entra, meno è il gap da recuperare. Come se fosse evidente che gli altri sistemi scolastici non siano capaci di sviluppare le stesse competenze di quello italiano. Interpretando la distanza ma come carico che si accumula con l'età e diventa sempre più difficile da smaltire. In questa logica, l'arrivo precoce equivale a "prendere il treno in tempo", a partecipare pienamente al processo didattico prima che diventi troppo complesso. Come afferma questa facilitatrice: *"Alcuni, se arrivano in prima, seconda e terza, già devono*

consolidare la scrittura anche i ragazzi italofoni e quindi si fa più alla svelta diciamo a recuperare il gap” (Int. Faci. Senior 2).

L’adattamento scolastico e linguistico, in questa prospettiva, non sarebbe solo più rapido ma anche meno gravoso dal punto di vista affettivo e relazionale. Ogni anno “guadagnato” dentro la scuola italiana è percepito come un investimento sul futuro, mentre ogni anno “perso” all’estero diventa, al contrario, un rischio. Come emerge dal racconto di una facilitatrice: *“Per lei, prima arrivano e meglio è: ‘ogni anno in più qua è guadagnato’, è un anno in più per poterci lavorare. [...] Il grande problema sono i ragazzi che arrivano in terza media. In un anno non riescono a imparare il necessario per affrontare le superiori, diventano sicuramente casi di abbandono scolastico”* (Diario, Scuola, 24/05/2024).

Molti insegnanti vedono uno spartiacque nella terza elementare il momento in cui si iniziano le materie disciplinari.

Tuttavia, come vedremo la relazione tra età e apprendimento è più complessa e non sempre deterministica: entrano in gioco il contesto, le relazioni, il tempo scuola, le aspettative e le possibilità offerte. La questione, allora, non è solo “quando” si arriva, ma “come” si viene accolti e accompagnati.

Sottotema 14.3 Credenza: Le scuole primarie più accoglienti, le secondarie più violente

Nel racconto quotidiano di chi vive e osserva la scuola, emerge in modo ricorrente una distinzione netta tra i diversi gradi scolastici. Le scuole primarie vengono descritte come spazi accoglienti, più adatti a sostenere l’inserimento dei bambini NAI, grazie a una didattica basata sul gioco, sull’affetto, sulle immagini e su una maggiore fluidità relazionale. Al contrario, le scuole secondarie iniziano ad apparire come luoghi più duri, meno attenti alle dimensioni emotive e spesso carichi di dinamiche competitive, giudicanti o persino violente. Questa dicotomia non solo struttura un immaginario educativo, ma influenza le credenze rispetto a quale sia l’età giusta per arrivare in Italia e a quale tipo di scuola si riesca meglio a sopravvivere e crescere. Come dice una facilitatrice: *“Tutta la didattica della primaria è molto più improntata al gioco, al disegno... Passa tantissimo attraverso l’illustrazione e quindi i contenuti sono subito più accessibili. [...] È una didattica che di suo, sarebbe già più accogliente nei confronti dei bambini”* (Int. Faci. Senior 2). In tal senso, la centralità delle immagini, dei colori, della manualità, ma anche la leggerezza con cui si attraversano i contenuti, permetterebbero ai bambini NAI di orientarsi meglio e di entrare in relazione con compagni e maestri con meno barriere. In tal senso la facilitatrice continua: *“I bambini piccoli si imbarazzano meno anche di fare certi giochi no? Per cui puoi fare più cose. [...] Si lavora più sulle cose che ti piacciono, [...] Si cercano delle immagini un po’ più infantili, magari rispetto alle fotografie o a immagini da grandi che tu puoi usare.”* (Int. Faci. Senior 2).

In questa cornice, il bambino piccolo viene idealizzato come soggetto più libero, meno condizionato, capace di entrare in contatto con l’altro senza pregiudizi e senza paura del giudizio. L’età anagrafica

diventa così il parametro implicito di lettura delle possibilità relazionali: più piccoli si è, più “naturalmente” sarebbero inclusione e accoglienza. Come sottolinea una studentessa *“Secondo me nella mia scuola elementare c’erano soprattutto delle cose belle, perché i bambini in quell’età, cioè non pensano tanto, ma solo a giocare, quindi non fanno tanta differenza su cinesi, italiani, maschi o femmina”* (Int. Stu. 1 - cinese). La voce di questa studentessa conferma e rafforza questa narrazione, restituendo in prima persona un’immagine della scuola elementare come luogo sospeso, in cui le categorie sociali (l’etnia, il genere, la lingua) sembrano temporaneamente neutralizzate dal gioco. Il passaggio alle scuole medie, sebbene non esplicitamente descritto nelle citazioni raccolte, è implicato come rottura di questo equilibrio: il tempo dell’accoglienza sembra appartenere a un prima e la scuola secondaria assume, per contrasto, i tratti di un dopo più duro, meno affettivo, più selettivo. Tuttavia, questo tipo di narrazione può alimentare una narrazione semplificata e idealizzata di una scuola che nella realtà, come abbiamo visto risulta attraversata da distanza e conflitti anche nei pari della scuola primaria.

Sottotema 14.4 Credenza: Alle medie più rabbia e vergogna

Al contrario, le scuole medie appaiono, nell’immaginario degli insegnanti, dei facilitatori e persino degli studenti, come spazi educativi più critici, più fragili, più a rischio. L’età adolescenziale viene raccontata come un tempo segnato dalla vergogna e dalla rabbia, due emozioni che si intrecciano profondamente con l’esperienza migratoria e con la difficile transizione linguistica. Rispetto alla scuola primaria, qui si moltiplicano gli insegnanti, si frammentano le relazioni, si riduce il tempo a disposizione per l’accoglienza, mentre le aspettative di performance aumentano in modo drastico. I NAI che arrivano in questa fascia di età sembrano trovarsi in un paradosso: più maturi dal punto di vista cognitivo, ma più esposti al dolore dello sradicamento, della perdita e della comparazione sociale. La vergogna per non capire, la rabbia per essere stati catapultati in una lingua e in un mondo che non è il proprio, diventano le lenti attraverso cui viene spesso interpretata la loro presenza. Come spiega bene una facilitatrice: *“Alle medie è tanto più complicato. [...] La struttura è fatta diversamente, ci sono tantissimi insegnanti, ognuno deve fare la sua materia [...] gli insegnanti si possono dedicare meno. [...] Se arrivano e non hanno niente, si perdono proprio”* (Int. Faci. Senior 1). Il sistema stesso sembra predisposto alla dispersione: più docenti, meno tempo per la relazione, maggiore rigidità disciplinare. E quando l’italiano manca del tutto, il rischio di perdersi diventa concreto, inevitabile. Il tema del malessere adolescenziale si intreccia a doppio filo con quello della migrazione. L’insegnante riconosce che con i bambini piccoli, pur non parlando, si prova comunque a entrare in relazione. Con gli adolescenti, invece, lo spazio della parola è spesso chiuso, bloccato da un dolore difficile da esprimere, come nota questa facilitatrice: *“Proprio alle secondarie, ho notato proprio dei malesseri importanti che poi si ripercuotono anche appunto a livello scolastico [...] con i ragazzi è stato più difficile nel senso che secondo me i ragazzi hanno veramente un vissuto importante. [...] Con i bambini è diverso... anche se non sa parlare però in qualche modo ci prova di più rispetto ad un adolescente”* (Int. Faci. junior 2). Il vissuto migratorio diventa

così una zavorra che appesantisce non solo l'apprendimento ma l'intera esperienza scolastica. In alcuni casi, l'impatto è così forte da tradursi in un rifiuto radicale della lingua italiana, quasi a voler dichiarare apertamente la propria ferita, la propria rabbia. Come continua la facilitatrice: *“C'era chi proprio rifiutava l'italiano, cioè in assoluto... però ho notato proprio questo voler imporre il fatto appunto che soffrissero... per essere arrivati in Italia a 12 anni. [...] ho notato proprio questo malessere, questo rifiuto dell'italiano”* (Int. Faci. junior 2).

La vergogna, il disagio rispetto all'immagine sociale, si affacciano con forza nelle interazioni scolastiche. Come viene evidenziato da questa facilitatrice: *“Alla primaria qualcuno sì... Però alle medie c'era questa ragazza, sarà stata di prima media, che proprio si vedeva che stava soffrendo per il fatto di essere interpellata... era spaventata”* (Int. Faci. junior 1). Eppure, anche dentro questo scenario, alcuni tentativi ludici riescono talvolta a sciogliere la tensione e ad attivare l'apprendimento, seppur per brevi frammenti, come succede in questo laboratorio in cui viene presentata un'attività di role playing in cui i ragazzi devono impersonare i dottori: *“La vergogna e l'immagine sociale è più presente [...] il ragazzino bengalese riesce a inforcare gli occhiali stupidi del dottore [...] i ragazzi sembrano gradire e imparano anche abbastanza in fretta.”* (Diario, Scuola, 29/09/2023). Il passaggio dalla vergogna alla rabbia sembra avvenire in modo progressivo. Quando sono piccoli, i NAI vengono descritti come disorientati; da più grandi, invece, come oppositivi, arrabbiati, chiusi. L'età viene così letta non solo come una variabile biologica ma come una lente interpretativa del comportamento, spesso semplificata e rigidamente determinista. Come afferma questa facilitatrice: *“Secondo me un pochino si vergogna di non capire. [...] Sotto sono molto disorientati... sopra incominciano a essere arrabbiati in qualche modo, oppositivi e arrabbiati”* (FG Insegnanti 2).

Al dolore della distanza linguistica si somma quello della solitudine relazionale. La scuola media appare in molti racconti come un luogo dove il contatto con gli adulti e i pari si rompe, dove le relazioni non bastano più, dove la vulnerabilità cresce in silenzio. Come osserva questa facilitatrice: *“mi dice che generalmente sono più arrabbiati perché sentono molto lo sradicamento e la perdita dell'amicizie e della stabilità che si erano creati”* (Diario, Scuola, 24/05/2024). Un isolamento totale con tutte le figure di riferimento e in tutti gli ambienti, come riporta questa studentessa: *“I ragazzi sono molto sensibili, quindi non riescono a comunicarsi bene con i genitori né con le prof di scuola... a casa si sentono estraneo con i genitori... mentre neanche a scuola... perché nella classe di solito c'erano pochi cinesi, quindi mi cercano, mi trovano loro”* (Int. Stu. 1 - cinese).

Il timore di affrontare la scuola media attraversa anche i discorsi delle figure adulte. I NAI che arrivano troppo tardi, o che devono affrontare il salto dalle primarie alle secondarie, sono spesso descritti come “casi persi”, per i quali diventa difficile anche solo immaginare un futuro scolastico stabile. Come viene fuori da una mestra che afferma *“che è preoccupata perché il prossimo anno andranno alle medie e lì*

sarà dura” (Diario, Scuola, 24/05/2024). Le secondarie sono temute anche perché hanno un periodo molto più limitato come sottolinea questa facilitatrice: *“Le medie sono corte! Un ragazzo non ce la fa a raggiungere un livello linguistico accettabile... Gli insegnanti sono accoglienti il primo anno, ma se non si sbloccano, dopo non sanno più cosa farci”* (Int. Faci. Senior 2).

In questo modo si crede che il problema non sia il sistema, ma il bambino arrivato “troppo tardi”. Così facendo, si sottrae attenzione ai dispositivi di accoglienza e si sposta il peso della responsabilità sull’individuo, in un gioco perverso di aspettative e rinunce.

Sottotema 14.5 Credenza: Meglio inserirli in una classe inferiore

Quando i NAI arrivano a scuola, una risposta frequente consiste nell’inserirli in una classe inferiore rispetto a quella corrispondente alla loro età anagrafica (Come si vede dall’analisi quantitativa). Dietro questa scelta, spesso motivata da esigenze didattiche e di accessibilità, si nasconde una credenza profondamente radicata: che il mismatch tra età e competenze possa essere compensato collocando il bambino in un contesto “più facile”, più adatto al suo livello di lingua. Questa scelta produce effetti ambivalenti. Da un lato, può favorire l’inclusione operativa e linguistica grazie al minor carico cognitivo richiesto e a una maggiore padronanza metacognitiva e motoria del NAI rispetto ai coetanei più piccoli. Dall’altro lato, può generare squilibri relazionali, ruoli innaturali, sentimenti di inadeguatezza o iper-adattamento. I dati raccolti mostrano come questa credenza, spesso data per scontata, vada maneggiata con cautela, considerando le conseguenze pedagogiche e identitarie che comporta. Come nel caso di un NAI più grande di un anno *“Dopo vari minuti mi giro e l. l’aveva scritta correttamente. Era l’unico del gruppo ad averla scritta bene. Gli altri non l’avevano notato al che glielo faccio notare e i compagni si mettono a copiare da l”* (Diario, Scuola, 31/01/2024). Qui il NAI, pur non parlando, riesce a emergere come modello, rovesciando il paradigma deficitario e diventando punto di riferimento per i compagni. L’inserimento in una classe inferiore non lo pone in posizione subalterna, ma al contrario ne valorizza le competenze e ne rinforza l’autoefficacia. Una dinamica simile si osserva anche nel caso di S., una bambina inserita in attività di primo ciclo nonostante l’età e le competenze più avanzate. IN questi due episodi si vede come la sua età anagrafica l’aiuti nella vita quotidiana scolastica: *“S. mi sorprende perché è bravissima a disegnare, ha un’ottima manualità che l’aiuta anche a prendere il via con le lettere [...] di base comunque è una bambina di terza che sta facendo un’attività che si fa nei primi giorni della prima”* (Diario, Scuola, 06/02/2024). Alcuni giorni dopo noto: *“S. è molto più avanti degli altri dal punto di vista motorio, sia perché più grande sia perché ha fatto sport. [...] Sembra molto felice del suo ruolo di insegnante o in qualche modo di essere al centro dell’attenzione”* (Diario, Scuola, 20/03/2024). La maggiore maturità, in termini motori e sociali, può costituire un vantaggio tattico e psicologico. Ma non sempre l’esperienza è priva di ambiguità. Il rischio implicito è quello di assegnare ai NAI più grandi ruoli di tutor o modelli senza che essi abbiano il tempo e lo spazio per apprendere in

modo autentico. In alcuni casi, l'apparente efficacia può mascherare la sottovalutazione delle loro esigenze specifiche o può frustrare il NAI. Come mi riporta questa facilitatrice: *“Alla facilitatrice i bambini di seconda ma più grandi hanno detto che non si sentono valorizzati perché i compiti dati (es. disegnare) sono troppo infantili”* (Diario, Esperienziale, 30/05/2024).

La valutazione della performance linguistica e didattica del NAI rischia così di perdere di vista la complessità del vissuto, delle aspettative sociali e delle esigenze evolutive. Il fatto che una consegna sia “facile” perché sotto il livello scolastico previsto può generare una didattica deresponsabilizzante, che abbassa l'asticella invece di lavorare sul potenziale. Se da una parte, dunque, l'inserimento in una classe inferiore può fungere da “cuscinetto” adattativo, dall'altra chiede alla scuola di interrogarsi su quanto stia veramente accompagnando o semplicemente rallentando i percorsi.

Sottotema 14.6 Credenza: l'omogeneità è data dall'età o dall'ordine scolastico

La credenza secondo cui l'omogeneità nei gruppi di apprendimento dovrebbe basarsi sull'età anagrafica o sull'ordine scolastico è ricorrente nelle pratiche scolastiche, anche quando si lavora con bambini e ragazzi NAI. Tale visione, radicata in un'idea tradizionale di sviluppo lineare, si scontra con le necessità più flessibili e stratificate che caratterizzano i percorsi dei NAI. Il bisogno di strutturare i gruppi in modo omogeneo per classe, età o ordine di scuola appare come una soluzione rassicurante, ma spesso produce effetti disfunzionali poiché l'idea che bambini della stessa età abbiano bisogni simili, o che frequentare lo stesso ordine scolastico comporti un'identica predisposizione ad apprendere, viene messa in discussione proprio dall'esperienza dei laboratori e delle classi ibride, dove l'eterogeneità non è solo inevitabile, ma a volte produttiva. Tuttavia, per molti insegnanti e facilitatori, la mescolanza di età e ordini scolastici è percepita come un ostacolo più che come una risorsa, generando disorientamento, conflittualità e un senso di instabilità pedagogica. Come mi racconta questa facilitatrice *“Il laboratorio è destabilizzante: problemi con le regole (diversi bambini di diverse classi hanno regole diverse date dalle insegnanti), problemi perché i bambini non si conoscono, in teoria problemi anche se appartenenti a gradi diversi della scuola (bimbo di prima bisogni diversi da quelli di seconda).”* (Diario, Scuola, 30/05/2024)

L'eterogeneità viene vissuta non tanto come sfida didattica, quanto come elemento di rottura della routine, che rende difficili la gestione delle regole e la costruzione della relazione educativa. Il fatto che i bambini provengano da gradi diversi è interpretato come un motivo sufficiente per immaginare bisogni e approcci incompatibili. Come evidenzia una facilitatrice *“non puoi mettere un bambino preA1 di seconda e un bambino preA1 di quinta insieme! Cambiano le esigenze, cambiano anche le attitudini a fare delle cose! Usare le matite colorate o non usarle. Un bambino di quinta non le usa! Il bambino di seconda sì!”* (Int. Faci. Mediatrice). L'età e il grado scolastico diventano indicatori simbolici di aspettative, comportamenti e strumenti accettabili. L'uso delle matite colorate diventa qui un esempio

emblematico di come il lavoro linguistico venga associato a precise fasi evolutive e a strumenti connotati culturalmente. Il rischio è quello di costruire barriere arbitrarie all'apprendimento, basate più su rappresentazioni adulte della normalità che su bisogni effettivi.

Anche gli educatori faticano ad adattarsi quando viene meno la cornice di riferimento basata sull'omogeneità dell'età. All'inizio di un laboratorio di accoglienza una facilitatrice mi confessa di essere *“preoccupata perché era da tanto che non stava con le elementari”* (Diario, Scuola, 26/09/2023). La sensazione di “fare a tentoni” esprime il disorientamento rispetto a un'idea di laboratorio linguistico che si trasforma in uno spazio caotico, dominato da comportamenti “infantili” percepiti come inadeguati. Emergono così preoccupazioni legate alle competenze del facilitatore nel gestire le difficoltà specifiche dell'età. Come ammette questa facilitatrice, nella sua esperienza con i bambini: *“ora sto veramente facendo un po' a tentoni. [...] Se mi dai una classe di seconda elementare, ma io... io mi aspettavo di fare un laboratorio italiano. Forse qualcuno mi doveva dire prima che per sei mesi non avrei fatto laboratorio italiano, ma avrei cercato di gestire persone che saltano e urlano continuamente”* (Int. Faci. junior 1)

La scuola si trova spesso a oscillare tra la necessità di rispondere a soggetti complessi e l'esigenza di semplificare e categorizzare. La convinzione che l'età e l'ordine scolastico possano garantire omogeneità didattica finisce per oscurare le potenzialità trasformative dell'eterogeneità. In questo contesto, l'accoglienza dei NAI rappresenta una lente privilegiata per interrogare le categorie educative tradizionali e rimettere al centro la questione dell'adattamento pedagogico reale, situato e relazionale.

Tema 15 Spazi liminali: l'ambivalenza del laboratorio L2 tra apprendimento, esclusione, categorizzazione e caos

Sottotitolo: il laboratorio come luogo ambivalente. Da luogo di accoglienza e potenzialità, può diventare luogo di confinamento del disagio e dispositivo differenziante e di esclusione simbolica. Il laboratorio (soprattutto preA1) può diventare un luogo dove si convogliano gli "altri", i problematici, i disturbanti e si inizia a autorappresentarsi come "gli stupidi". Il caos e la confusione è la risultante, in quel momento il laboratorio diventa un dispositivo che causa sofferenza.

Definizione

Il tema analizza il laboratorio come spazio separato dalla classe e ne mette in luce l'ambivalenza funzionale rispetto a destinatari, scopi e pratiche: è un laboratorio di accoglienza o un laboratorio linguistico pre-A1? Quali ricadute ha questa distinzione su accessi, tempi, attività e valutazione? Dalle voci di insegnanti, facilitatori e studenti emerge un dispositivo intrinsecamente liminare, capace tanto di valorizzare quanto di marginalizzare: può offrire empowerment oppure produrre stigma; può sostenere i percorsi oppure disorientarli. La contraddizione è strutturale: il laboratorio nasce per includere, ma rischia di concentrare etichette, aspettative implicite e gerarchie invisibili.

Sottotemi e aree tematiche specifiche

15.1 Laboratorio di italiano o di accoglienza? Il primo sottotema analizza i laboratori di accoglienza, pensati come percorsi intensivi di una settimana a fine settembre per orientare i NAI e fornire loro il lessico di base. Pur concepiti come spazi di supporto iniziale, presentano diverse criticità: i tempi non rispondono ai bisogni dei nuovi arrivati, spesso confusi con alunni presenti da mesi; l'avvio tardivo rende superflui obiettivi che sarebbero stati utili nei primissimi giorni; non intercettano gli ingressi durante l'anno, che restano i più problematici; e risultano simili ai laboratori preA1, con finalità poco chiare anche per insegnanti e facilitatori. In alcuni casi, infine, l'iscrizione è stata forzata per motivi burocratici o finanziari, includendo alunni con disturbi o usandoli come misura punitiva per chi mostrava regressioni.

15.2 Gli obiettivi del laboratorio di L2: il secondo sottotema evidenzia la confusione sugli obiettivi dei laboratori, che sono diversamente interpretati da insegnanti e facilitatori. Spesso al laboratorio vengono attribuite funzioni risolutive per tutti i problemi degli alunni stranieri, andando oltre il piano linguistico. La scarsità di ore ne limita l'efficacia sull'apprendimento, trasformandolo piuttosto in uno spazio di sollievo: un momento di svago dalla fatica della classe, di incontro tra pari, di rinforzo dell'autostima o di conforto attraverso l'uso della lingua madre. Per gli insegnanti, infine, rappresenta anche un'occasione di alleggerimento dal carico di gestione in aula.

15.3 Il laboratorio come luogo positivo per empowerment e autostima: In alcuni casi, il laboratorio è vissuto come uno spazio protetto e motivante, in cui gli studenti si sentono valorizzati e ascoltati. Quando c'è la giusta frequenza si notano anche progressi significativi nell'apprendimento della lingua.

15.4 Il laboratorio come luogo negativo (caos, sofferenza, il luogo degli stupidi): Da contrappunto al precedente sottotema, in questo caso si esamina i casi in cui il laboratorio si configura come un luogo negativo. In particolare, è il laboratorio preA1 che sembra particolarmente problematico, questo è dovuto principalmente alla difficoltà di comunicazione tra gli insegnanti, i facilitatori e i bambini partecipanti che non comprendono la lingua.

15.4.1 Il problema del caos: la negatività del laboratorio è spesso legata al caos che vi si genera: gli alunni, abituati a una didattica frontale e individuale, faticano a interpretarne la dimensione collettiva, mentre i facilitatori, guidati da approcci talvolta “buonisti”, non contengono i comportamenti disfunzionali privilegiando il divertimento. Ne derivano confusione, malessere diffuso e scarsa attenzione agli obiettivi glottodidattici. La mancanza di continuità e la composizione eterogenea dei gruppi, diversi dalla classe di origine, accentuano le difficoltà e creano forti scarti di comportamento tra il dentro e il fuori aula.

15.4.2 I NAI non capiscono i motivi di andare al laboratorio né i suoi obiettivi: i NAI sembrano non aver chiaro il motivo del loro spostamento in questo nuovo spazio e l'obiettivo delle lezioni: non ricevono spiegazioni adeguate sulla funzione del laboratorio e non comprendendolo e spesso non avendo griglie interpretative per dargli un senso, non lo vivono come un momento specifico e importante. Questo porta incomprensioni, mancanza di continuità riflessiva tra gli ambienti, scarsa motivazione ed effimere ricadute sull'apprendimento.

15.4.3 Il laboratorio aggiunge sofferenza: soprattutto il laboratorio preA1, invece di essere uno spazio accogliente, diventa, per alcuni, fonte di ulteriore disagio, inasprendo vissuti di esclusione. Essere inseriti in gruppi dove il caos regna e i comportamenti non sono consoni può provocare sofferenze o paradossi educativi nei quali l'alunno mutua dal gruppo i comportamenti disturbanti o violenti. Inoltre, alcuni NAI fanno fatica a trovare la loro zona di confort anche nella classe e vivono questo spostamento come uno sradicamento verso un luogo ostile in cui regna l'incertezza e la confusione.

15.4.4 Il laboratorio abbassa l'autostima e ti fa pensare di essere nel gruppo degli “stupidi”: il gruppo dei preA1 si configura spesso come un contenitore di fragilità diverse, dove confluiscono non solo alunni con difficoltà linguistiche, ma anche bambini con problemi comportamentali o disturbi non certificati. In questi laboratori non è raro incontrare studenti che non fanno progressi linguistici per anni, generando un contesto poco stimolante. In assenza di una mediazione efficace, il NAI appena inserito può interiorizzare un'immagine svalutante di sé, percependosi come “incapace” o “problematico”.

Questo processo porta a un calo dell'autostima e a dinamiche di esclusione simbolica che il laboratorio, nelle intenzioni, avrebbe dovuto prevenire.

15.5 Gli esclusi anche dal laboratorio: l'esclusione dal laboratorio avviene principalmente in presenza di una certificazione di disturbo, con l'effetto paradossale che il bambino rimane privo sia di sostegno sia di accesso al laboratorio, costringendo le famiglie a ricorrere a riabilitazioni private. Oltre a questo, l'accesso viene negoziato tra insegnanti e facilitatori (con maggiore potere decisionale ai primi), sulla base di motivi temporanei o permanenti come comportamenti inadeguati, forte disagio in laboratorio o sospetto di disturbo non certificato.

15.6-I problemi del laboratorio: il sottotema mette in evidenza tre criticità principali dei laboratori: la difficoltà dei facilitatori a gestire alunni con problemi comportamentali; la formazione di gruppi monolingui e monoculturali, soprattutto nelle scuole ghetto, che limita l'esposizione all'italiano e costringe a strategie più vicine all'insegnamento di una LS che a una L2; e l'ingresso di nuovi NAI, che destabilizza i gruppi e obbliga a ripetere gli argomenti o a gestire programmi paralleli, in contrasto con il principio di differenziazione che i facilitatori stessi richiedono alle insegnanti curricolari.

15.7-LABORATORIO VS CLASSE - le percezioni sui vantaggi e gli svantaggi di fare lingua in classe:

L'ultimo sottotema affronta il dibattito, molto vivo a Prato, tra l'insegnamento della lingua fuori o dentro la classe. Negli anni si sono sperimentate diverse soluzioni, tra cui la metodologia ALC e, più recentemente, l'affiancamento del facilitatore all'insegnante curricolare. La classe offre continuità, un gruppo già costituito e tempi più lunghi, ma limita la personalizzazione necessaria ai NAI e genera microgruppi distinti. Nonostante le difficoltà iniziali e i conflitti di ruolo, la sperimentazione della facilitazione in classe è stata valutata positivamente: ha favorito il confronto tra professionisti e arricchito le insegnanti curricolari di nuovi strumenti didattici.

15.1- Laboratorio di italiano o di accoglienza?

15.2- Gli obiettivi del laboratorio di L2

15.3- Il laboratorio come luogo positivo per empowerment e autostima

15.4- Il laboratorio come luogo negativo (caos, sofferenza, il luogo degli stupidi)

15.4.1- Il problema del caos

15.4.2- I NAI non capiscono i motivi di andare al laboratorio né i suoi obiettivi

15.4.3- Il laboratorio aggiunge sofferenza

15.4.4- Il laboratorio abbassa l'autostima e ti fa pensare di essere nel gruppo degli stupidi

15.5-Gli esclusi anche dal laboratorio

15.6-I problemi del laboratorio

15.7-LABORATORIO VS CLASSE - le percezioni sui vantaggi e gli svantaggi di fare lingua in classe

Sottotema 15.1 Laboratorio di italiano o di accoglienza?

Nella quotidianità scolastica dei NAI, il laboratorio appare come uno spazio fluido, dalle definizioni sfuggenti e dalle funzioni ambivalenti. A seconda dei contesti, delle persone e delle condizioni organizzative, può essere percepito come un luogo di apprendimento iniziale, una parentesi affettiva di transizione, o al contrario come un contenitore indistinto dove si accumulano incarichi temporanei, relazioni fugaci e attività disconnesse. La distinzione tra laboratorio di accoglienza e laboratorio di facilitazione si fa labile, creando confusione operativa e disorientamento anche tra chi vi lavora direttamente. Come noto in questa riflessione: *“Mi restano dei dubbi sulla differenza tra laboratorio di facilitazione e laboratorio di accoglienza”* (Diario, Scuola, 26/09/2023). Questa zona di indeterminatezza riflette una tensione più ampia: da un lato, il bisogno urgente di fornire strumenti linguistici immediati e significativi ai nuovi arrivati; dall'altro, l'incapacità del sistema scolastico di pensare in modo chiaro e coerente a spazi che siano realmente progettati per accompagnare e non solo per contenere.

Questa incertezza si accompagna a una percezione altrettanto sfumata delle finalità: il laboratorio è a volte costruito intorno a bisogni basilari di sopravvivenza comunicativa, come l'apprendimento dei nomi, delle espressioni più comuni e delle routine scolastiche; altre volte assume un volto più affettivo e relazionale, diventando uno spazio simbolico dove iniziare a tessere relazioni minime e precarie, ma non per questo irrilevanti.

Soprattutto nel laboratorio di accoglienza, il rischio, però, è che questi legami si dissolvano altrettanto velocemente, soprattutto quando il laboratorio è concepito come momento isolato, antecedente a una futura assegnazione stabile e scollegato dalla continuità dei percorsi individuali. Come noto in questa riflessione: *“La facilitatrice mette in cerchio e fa il gioco della palla fatto per conoscere i nomi e per creare relazioni con i partecipanti. Penso che in questo momento il laboratorio farà stringere legami (seppur minimi) con persone che forse non rivedranno né in classe né, forse, nei lab di facilitazione.”* (Diario, Scuola, 25/09/2023). In questo contesto emergono fragilità profonde: la costruzione relazionale è messa a dura prova dalla provvisorietà del setting e dalla discontinuità delle figure educative. I laboratori non sempre riescono a costituire una porta d'accesso stabile al sistema scolastico, né a garantire coerenza educativa tra il momento dell'accoglienza e quello della facilitazione. Quando, per esempio, il laboratorio arriva troppo tardi, o quando le assegnazioni non coincidono con le relazioni già iniziate, il senso stesso dell'accoglienza si indebolisce, diventando un rituale scollegato dalla realtà concreta del bambino. Come emerge da questo racconto:

“Silvia mi dice che alcune delle criticità risiedono nelle tempistiche. 'Dovremmo far loro conoscere la scuola ma arriviamo una settimana dopo e il giro lo hanno già fatto con i maestri, in più magari noi non la conosciamo neanche la scuola'. Un'altra criticità risiede nelle assegnazioni [...] i ragazzi

saranno smistati con i test di livello e saranno in carico alla facilitatrice assegnata per tutto l'anno che 'dovrà iniziare a conoscerli di nuovo!'" (Diario, Scuola, 25/09/2023)

Il contenuto didattico, in molti casi, si concentra su un lessico di sopravvivenza legato alla scuola e ai suoi ambienti, cercando di offrire ai nuovi arrivati strumenti minimi per orientarsi, muoversi, chiedere, nominare. L'attenzione al contesto immediato (la scuola, la classe, i docenti) mostra però anche il limite di un laboratorio troppo ancorato all'immediato, incapace di aprire, almeno inizialmente, varchi verso un apprendimento più profondo, o una riflessione sul sé linguistico e culturale. Come viene affermato da una facilitatrice: *"Sì, principalmente abbiamo lavorato sulla classe, sulla scuola, ho cercato di alternare delle attività [...] però sì, principalmente era legata alla scuola, cioè, entriamo in classe e sappiamo un po' di parole, come si chiamano le varie materie, i professori, come si dice, posso andare in bagno, queste cose qua"* (Int. Faci. junior 1), o in questo esempio in cui si estende la funzione anche al contesto extrascolastico: *"Nozioni base, io intendo ad esempio espressioni del parlato più comuni, che possono proprio trovare il primo impatto appena arrivano in Italia. [...] Quindi che sia a livello di parlato, ma anche attorno a loro, quindi nella scuola, a casa"* (Int. Faci. junior 2).

Sottotema 15.2 Gli obiettivi del laboratorio di L2

Nel dibattito scolastico e nelle pratiche quotidiane, il laboratorio di lingua L2 assume una molteplicità di significati che raramente coincidono con un progetto formativo chiaro, intenzionale e condiviso. Più che uno spazio pedagogico strutturato per l'apprendimento linguistico, il laboratorio sembra diventare una sorta di contenitore residuale, un luogo "di passaggio" dove vengono collocati bambini e bambine che non rientrano facilmente nei parametri della classe ordinaria. I suoi obiettivi, spesso indefiniti, si allargano a dismisura fino a inglobare ogni tipo di fragilità scolastica, sociale o relazionale, trasformandolo in una risposta profondamente ambigua. In molti casi, il laboratorio viene utilizzato come una soluzione generalista per tutto ciò che la scuola non riesce ad affrontare altrove: dalle difficoltà linguistiche alla sofferenza emotiva, dai disturbi comportamentali al mutismo selettivo. In questo scenario, l'apprendimento dell'italiano come L2 si sfalda progressivamente, lasciando spazio a una funzione simbolica e organizzativa che poco ha a che fare con un reale percorso di acquisizione linguistica. Come racconta una psicologa che lavorava anche come facilitatrice: *"Io gli dicevo sempre, sì, ma voi me lo mandate in laboratorio, ma... una bambina che non parla, non la levi dal contesto di classe per mandarla in laboratorio... La bambina non ha parlato da due anni ed è sempre stata qua, scolarizzata qua, non parla neanche nella sua lingua con nessuno; quindi, il problema è un altro"* (Int. Psico. riabilitatrice 1). La voce della psicologa restituisce con chiarezza il senso di frustrazione di fronte a un uso strumentale del laboratorio: non più uno spazio pensato per costruire apprendimenti, ma un luogo in cui collocare (temporaneamente e in modo deresponsabilizzante) tutto ciò che la scuola fatica a nominare e gestire. In questo quadro, la figura del facilitatore linguistico si ritrova caricato di compiti impropri, chiamato a interpretare segni di sofferenza, disturbi non diagnosticati, comportamenti che

richiederebbero ben altri strumenti di intervento: *“Il facilitatore linguistico diventa un po' la figura cardine a cui viene delegata la responsabilità di capire e comprendere tutte queste cose. [...] Non dovrebbe essere il suo ruolo”* (Int. Psico. riabilitatrice 1).

Questa deriva non nasce soltanto da disattenzione, ma anche da una mancanza strutturale di risorse, tempi e professionalità che porta il laboratorio a diventare, nella pratica, un “girone infernale”, come viene definito provocatoriamente, in cui finiscono tutti i bambini stranieri che “non vanno bene per qualche motivo”, al di là di qualsiasi valutazione linguistica o didattica. *“però secondo me l'idea delle scuole è quella di laboratorio di lingua, è un po' il girone infernale in cui ci buttano tutti i bambini stranieri... che non vanno bene per qualche motivo!”* (Int. Psico. riabilitatrice 1).

Tuttavia, accanto a questa funzione ambivalente e talvolta disfunzionale, si apre anche uno spazio di possibilità: alcuni facilitatori interpretano il laboratorio come luogo protetto, una comfort zone in cui i bambini trovano parità di condizione, minor pressione e maggiore agio relazionale. In particolare, quando il laboratorio riesce a offrire uno spazio condiviso con altri bambini che parlano la stessa lingua madre, esso diventa occasione per riconoscersi, per non sentirsi più soli, per parlare e per iniziare a sperimentarsi. Come riassume bene una facilitatrice:

“Quindi, secondo me, anche se arriva a maggio, l'inserimento nel laboratorio è importante perché altrimenti per 30 giorni, fino alla fine della scuola, lui sta in silenzio e... circondato dai italofofi! [...] Quando va in laboratorio trova altri bambini pakistani, che altrimenti non avrebbe occasione di incontrare se non in giardino, e a quel punto in quelle due ore parla tantissimo! quindi è come se fosse una sorta di comfort zone. [...] E soprattutto è una condizione in cui sono tutti al suo stesso livello! Quindi, secondo me, anche per una questione personale di sicurezza, lui non si sente l'unico che non sa niente di quella lingua, ma vede che i suoi compagni, anche se non sono in classe con lui, comunque in quella scuola c'è la realtà di bambini come lui!” (Int. Faci. Senior 3)

In questa prospettiva, il laboratorio si configura come un “piccolo mondo a parte”, più rilassato rispetto alla classe e potenzialmente capace di offrire uno sguardo più attento e individualizzato sui bambini. Ma si tratta di una possibilità che resta fragile, spesso legata all’iniziativa personale dei facilitatori più che a una progettualità sistemica. Come afferma un'altra facilitatrice: *“Già il laboratorio è un contesto più rilassato di quello scolastico, insomma. È un piccolo mondo a parte, dovrebbe essere così alla fine, penso. [...] nel laboratorio, se si istaura un bel rapporto, lo conosci bene il bambino”* (Int. Faci. Senior 1). Tuttavia, accanto a queste esperienze, i dati di campo restituiscono anche il volto più cupo del laboratorio, quando viene vissuto passivamente dagli stessi bambini, come uno spazio di isolamento o punizione, in cui ci si ritira, si abbassa lo sguardo, si tace. Come in questa nota: *“Arrivati in laboratorio si mette a testa bassa poggiando il mento sull'astuccio.”* (Diario, Scuola, Settimana dell'accoglienza, 2023-09-28). Il laboratorio di L2 si muove su una linea sottile tra potenzialità educativa e funzione compensativa, tra luogo di cura e meccanismo di esclusione. I suoi obiettivi, spesso dati per scontati,

andrebbero ripensati criticamente, liberandoli da automatismi e assegnazioni improprie, per restituire al laboratorio la sua dignità pedagogica e alla lingua il suo valore relazionale e situato.

Sottotema 15.3 Il laboratorio come luogo positivo per empowerment e autostima

Dentro la frammentazione delle pratiche scolastiche e le ambiguità di funzione che segnano il laboratorio L2, emergono tuttavia spazi di senso e possibilità trasformativa, in cui il laboratorio si configura come un luogo capace di generare empowerment, sicurezza emotiva e fiducia in sé. In questi casi, il laboratorio smette di essere uno spazio di compensazione e diventa un'esperienza educativa dotata di valore autonomo, in cui i bambini non solo imparano, ma si sentono visti, capaci, accolti. Qui la lingua non è solo strumento, ma occasione: per sperimentarsi senza timore, per sbagliare senza essere giudicati, per ricostruire, seppure parzialmente, un'immagine di sé che altrove è fragile o ferita. La dimensione relazionale, affettiva e simbolica si intreccia alla proposta didattica e diventa essa stessa parte fondante dell'apprendimento. È in questi contesti che il laboratorio funziona: non solo perché insegna qualcosa, ma perché restituisce un luogo di possibilità. Come in questo episodio:

“Quindi abbiamo pensato anche con la funzione strumentale che lui potesse essersi ricreato un'identità diversa, essendo che è veramente considerato, cioè lo vogliono tutti fuori dalla classe questo bambino, perché ha proprio dei problemi comportamentali importanti. Io invece nel mio laboratorio mi sono trovata molto bene con lui, cioè lui subito... sì ovviamente non era, cioè lo vedevo, lo notavo insomma che aveva questi... però con me si è comportato molto bene, anzi forse questa idea di ricreare un'identità con un'insegnante che non ti conosce.” (Int. Faci. junior 2)

Il laboratorio si presenta così come spazio “terzo”, in cui è possibile sperimentare ruoli differenti da quelli attribuiti nella classe. Qui il bambino non è più solo “problematico” o “inadeguato”, ma qualcuno che può costruire nuove relazioni, sentirsi accettato e soprattutto riconoscersi come capace. Il piccolo gruppo, la semplificazione del linguaggio, l'assenza di giudizio contribuiscono a creare un contesto in cui la motivazione si riattiva e l'apprendimento si intreccia a una dinamica di cura e fiducia. Come emerge da questa facilitatrice:

“Secondo me il laboratorio supporta quello che viene fatto in classe. [...] Li mette in condizione di stare in un ambito dove sono più o meno tutti allo stesso livello, dove loro si sentono anche più accolti e si rilassano un po', non sentono più quelle parole sempre difficili, è tutto più semplice, quindi si sentono capaci di poter fare qualcosa, capito? [...] dire: guarda che tu puoi fare qualcosa, non è che devi stare qui e dormire tutto il giorno” (Int. Faci. Senior 1).

O come riportato in quest'altro commento:

“Una grossa differenza emotiva... una risposta emotiva e psicologica nei bambini quando, uscendo dal laboratorio L2, hanno capito la lezione, perché è una lezione calibrata sul loro livello... questo li gonfia di autostima! è già diverso il modo in cui tornano in classe, perché capiscono che ce la

possono fare! l'effetto del laboratorio è spesso... al di là della lingua, a livello psicologico è proprio un: ah ma allora ok, cioè riesco a farcela.” (Int. Faci. Senior 3)

La gratificazione legata al sentirsi finalmente all'altezza, al vedere riconosciuto il proprio impegno, ha effetti che vanno ben oltre il laboratorio stesso e si ripercuotono anche sul rientro in classe, sul tono emotivo, sul modo in cui si affrontano i compiti. Non è solo una questione di lingua, ma di benessere e di dignità educativa. Una cosa che viene confermata anche dalle insegnanti: *“Lo trovo utile per quanto riguarda la gratificazione di questi bambini, perché nel piccolo gruppo sono tutti gratificati, ritornano in classe contenti. [...] Secondo me la prima cosa dovrebbe fare sentire bene questi bambini! Eh eh... Questa è la prima cosa, perché nel momento in cui loro stanno bene, tu poi riesci a fare tante cose”* (Int. Insegnante 5). O in quest'altro commento: *“Io ho visto che loro, facendo il laboratorio anche fuori dall'aula, si sono sentiti più forti! e tornavano in classe che erano proprio felici, più motivati, perché avevano fatto una cosa in cui loro erano finalmente riusciti ad... arrivare fino in fondo senza difficoltà!”* (Int. Insegnante 3). A volte è il corpo stesso a parlare, a esprimere il piacere dell'incontro, la familiarità che si crea, la sicurezza che si instaura nella ripetizione del gesto, nell'abitudine a un contesto che non spaventa, ma accoglie. Come mi racconta una facilitatrice: *“Il laboratorio di italiano L2 [...] è uno di questi spotlight... Quando io arrivo in classe e il bambino mi vede, prende subito l'astuccio e sa che deve uscire! E lo fa con una risposta corporea, abbastanza contenta!”* (Int. Faci. Senior 3). O come confermato da questo episodio: *“Arriva una bambina cinese [...] abbraccia la maestra e inizia dire 'su' 'su' [...] dice 'andare su laboratorio'”* (Diario, 2024-02-06).

Quando il laboratorio riesce a generare queste esperienze, si trasforma in uno spazio di legittimazione, un luogo in cui l'alunno può finalmente sentire che vale, che può esistere pienamente nella scuola. È in questi frammenti che il laboratorio smette di essere un contenitore marginale e diventa un crocevia educativo essenziale, capace di far emergere possibilità nuove dove prima c'erano solo diagnosi, silenzi e frustrazioni.

Sottotema 15.4- Il laboratorio come luogo negativo (caos, sofferenza, il luogo degli stupidi)

Il laboratorio, concepito come spazio alternativo e generativo, espone anche un volto critico: la dimensione del caos. Non si tratta solo di rumore, ma di perdita di struttura, caduta di regole e fatica di contenimento che emergono quando le attività sono poco ancorate alle routine di classe, i gruppi provengono da sezioni diverse con norme difformi e le proposte ad alta attivazione (materiali ludici, setting non frontali) non sono sostenute da ritualità e cornici chiare. In questo scarto il comportamento dei bambini cambia radicalmente: ciò che in aula è compostezza diventa esuberanza ingestibile. Il caos, dunque, è un segnale strutturale di un dispositivo non sufficientemente progettato, che richiede esplicite regole condivise, continuità e raccordo con la classe per diventare davvero occasione di apprendimento.

15.4.1- Il problema del caos

Il laboratorio, pensato come spazio alternativo e potenzialmente generativo, mostra nei fatti anche il suo volto più disordinato e critico. Uno degli elementi che emergono con maggiore insistenza dai diari di campo e dalle interviste è la dimensione del caos: un caos che non è soltanto rumore o confusione, ma che si manifesta come perdita di struttura, come caduta di regole, come fatica di contenimento. Il laboratorio, nella sua forma spesso destrutturata e scollegata dalle routine scolastiche, rischia di diventare un luogo in cui il comportamento dei bambini si trasforma radicalmente, in cui la possibilità di espressione si traduce in esuberanza ingestibile, in cui la mancanza di riferimenti fissi lascia spazio a un'agitazione latente e talvolta dirompente. Come rilevo in questo passaggio: *“c'è un po' di caos. Le sedie vengono sbattute con grande rumore e le urla si alzano, i bambini esclusi iniziano a ballettare vicino, creando ancora più entropia”* (Diario, Scuola, Settimana dell'accoglienza, 2023-09-27). Spesso è la natura stessa delle attività, pensate per stimolare la partecipazione in modo creativo, a sfuggire al controllo: la presenza di materiali insoliti, come palloncini o oggetti ludici, da un lato stimola entusiasmo e coinvolgimento, ma dall'altro espone al rischio di una dispersione che i bambini, soprattutto se non abituati a una certa postura laboratoriale, faticano a gestire. Come in questo caso: *“Attività molto interessante perché se fatta bene avrebbe coinvolto i partecipanti in una ricerca attiva [...] Solo che c'erano i palloncini che seppure idea geniale, facevano distrarre tantissimo i bambini. K. correva come nei manga e iniziava a disturbare. E. si perdeva a tirare i calci al palloncino.”* (Diario, Scuola, Settimana dell'accoglienza, 2023-09-26)

Ma il problema non riguarda solo l'organizzazione delle attività. Esiste una differenza profonda tra il comportamento dei bambini in classe e quello in laboratorio. Il laboratorio, percepito come spazio meno normato, più “libero”, genera in molti casi una rottura nelle aspettative e negli atteggiamenti. L'autorevolezza dell'insegnante frontale viene meno e con essa anche parte del contenimento comportamentale. *“La situazione ad un certo punto sfugge di mano, i bambini si disinteressano [...] G. cerca di rifare l'attività alla lavagna, ma nessuno la ascolta. [...] Questo poi provoca un successivo momento di caos”* (Diario, Scuola, 2024-05-24).

A volte, il contrasto tra la disciplina osservata in classe e la perdita di controllo in laboratorio appare evidente, quasi paradossale. Bambini che in aula sono rispettosi, composti, collaborativi, in laboratorio si trasformano, dando vita a dinamiche che disorientano anche gli adulti. Come in questo episodio: *“La maestra dice di mettersi a sedere. La classe risponde all'unisono. Tutti smettono di parlare e si siedono. Rimango stupito, dati i comportamenti al laboratorio, della compostezza dei bambini NAI, che siedono composti e non parlano. Compostezza che un po' si perderà ma sempre nei limiti dello stare seduti e del parlare a bassa voce”* (Diario, Scuola, 2024-01-31). O in quest'altro episodio: *“Mi rendo conto che l'atteggiamento dei ragazzi in classe è completamente diverso. I bambini siedono composti, non*

parlano e sono concentrati nelle attività che vengono date. Il clima è positivo e non sembrano ‘intimiditi’, però il loro atteggiamento in classe è ineccepibile” (Diario, Scuola, 2024-05-24). Una differenza che a volte sorprende anche le maestre come nel caso in cui una facilitatrice riporta il comportamento sregolato di una bambina NAI: “Sa. in classe sembra comportarsi bene e le maestre sono esterrefatte dal suo comportamento nel laboratorio.” (Diario, Scuola, Settimana dell'accoglienza, 2023-09-28)

A ciò si aggiunge il fatto che spesso il laboratorio è frequentato da bambini provenienti da classi diverse, con abitudini e regole differenti. L'assenza di una cornice normativa condivisa rende difficile gestire il gruppo e alimenta ulteriormente la sensazione di instabilità: *“Nel laboratorio invece grandi disastri [...] il laboratorio è destabilizzante [...] problemi con le regole (diversi bambini di diverse classi hanno regole diverse date dalle insegnanti) [...] problemi con la postura laboratoriale a cui i bambini non sono abituati”* (Diario, Esperienziale, 2024-05-30).

Alcuni facilitatori notano come il cambiamento di contesto, unito al passaggio da figure educative stabili a ruoli più fluidi, generi nei bambini un mutamento comportamentale marcato. Lo spazio educativo (come motoria, religione) diventa così uno spazio “altro”, dove la libertà percepita si traduce in esuberanza incontrollata e, a volte, in disordine ingestibile. *“Questi bambini hanno questo cambiamento di atteggiamento con me, magari anche solo più esuberanti eh! Non è detto che si sfoci proprio nel caos! però, comunque cambiano completamente l'atteggiamento con me, con l'insegnante di religione, con l'esperto di motoria, con tutti quegli esperti che vanno a fare attività laboratoriali [...] In classe bravissimi, composti, attenti, si alza la mano; vengono a facilitazione, vanno a fare motoria [...] e si scatena il caos”* (Int. Faci. Mediatrice).

Questo caos non è semplicemente un fallimento organizzativo: è un segnale, un sintomo, una forma attraverso cui il laboratorio esprime il proprio limite strutturale. Quando il laboratorio non ha una struttura stabile, una ritualità riconoscibile, una progettualità chiara, diventa uno spazio vuoto, in cui tutto può accadere e spesso accade nel modo meno auspicabile. Come affermo in questa riflessione: *“Mi sembra che la classe di laboratorio sia spesso un elemento di malessere, i bambini cambiano comportamento e diventano molesti, indisciplinati [...] Sembra più una ricreazione allungata”* (Diario, Scuola, 2024-05-24).

15.4.2 I NAI non capiscono i motivi di andare al laboratorio né i suoi obiettivi

Tra le tante ambivalenze che attraversano l'esperienza laboratoriale, una delle più evidenti e insieme più trascurate riguarda la mancanza di senso attribuito dai bambini stessi alla partecipazione al laboratorio. Quando il laboratorio non è sufficientemente spiegato, condiviso e integrato nel vissuto scolastico complessivo, rischia di apparire ai loro occhi come una parentesi opaca, priva di finalità riconoscibili. Questo vuoto di significato si traduce in disorientamento, indifferenza o, più spesso, in una banalizzazione dell'esperienza, percepita semplicemente come un momento di svago,

un'alternativa alla lezione tradizionale, un'uscita estemporanea dalla classe. Come afferma una facilitatrice: *“Ho avuto alunni che vedono il laboratorio come un'ora di svago, perché sono due ore a settimana e non c'è un rapporto”* (Int. Faci. junior 1). Emerge un nodo strutturale: la mancanza di continuità, non permette la costruzione di senso costruito e di un legame educativo. Se il laboratorio è vissuto come evento sporadico, se non si dà forma a un rapporto pedagogico forte tra chi facilita e chi partecipa, allora anche la sua funzione si dissolve. Non è più spazio di apprendimento, né di cura, né di accompagnamento. Diventa, nella percezione dei bambini, un tempo "altro" ma privo di direzione. Due ore alla settimana, slegate dal contesto e dalle altre esperienze, possono diventare insignificanti anche nel migliore dei casi, o addirittura ambigue e penalizzanti nel peggiore. Ciò che manca è una narrazione condivisa, una cornice di senso che permetta ai bambini di riconoscere perché sono lì, che tipo di percorso stanno compiendo, quale legame esiste tra ciò che avviene in laboratorio e ciò che succede in classe, a casa, nella loro vita. Senza questa connessione, il laboratorio rischia di trasformarsi in una zona grigia, in cui si va “perché si deve andare”, senza sapere davvero per cosa. Questa inconsapevolezza mina alla radice anche la possibilità di coinvolgimento attivo e autentico da parte dei NAI e apre uno squilibrio relazionale in cui il senso risiede solo nella testa dell'adulto e non nell'esperienza vissuta del bambino. Così il laboratorio, anziché essere un'opportunità di emancipazione, apprendimento e riconoscimento, può diventare l'ennesimo luogo della separazione: non solo dal gruppo classe, ma anche dal significato. Un contenitore svuotato di progettualità percepita, dove si resta presenti senza essere davvero coinvolti.

15.4.3- Il laboratorio aggiunge sofferenza

Se il laboratorio di lingua viene spesso pensato come uno spazio protetto, un luogo dedicato a sostenere chi è più fragile nei primi passi della scolarizzazione, dall'osservazione etnografica emerge una realtà molto più ambigua, a tratti paradossale. In alcuni contesti, infatti, il laboratorio non allevia la sofferenza, ma la amplifica. Non accompagna, ma destabilizza. Non protegge, ma espone. I dati di campo rivelano che per molti bambini l'invio al laboratorio coincide con un momento di rottura affettiva, di spaesamento relazionale e talvolta di regressione comportamentale. Il laboratorio, anziché essere un luogo di apprendimento e legittimazione, può trasformarsi in un contesto ansiogeno e abitato da soggetti accomunati più da una stigmatizzazione sommersa che da un reale progetto educativo.

“Alla seconda o terza scheda inizia il panico, L. non si tiene più ed inizia a stuzzicare le due bambine. In questo delirio anche Y., che la prima volta era stato tranquillo, inizia ad entrare in conflitto con L. nonostante il divario tra le due lingue. Y. sembra aver incorporato i comportamenti disturbanti e sfidanti e sembra riproporli. I suoi gesti sono bruschi e scontrosi. Tutti strappano le matite dalle mani degli altri. L. inizia a lanciarle tutte.” (Diario, Scuola, Settimana dell'accoglienza, 2023-09-27)

In questo tipo di ambienti, l'assenza di una progettualità condivisa e di una regia educativa chiara può produrre effetti controproducenti. I bambini, spesso già in situazioni di vulnerabilità, entrano in un

contesto che non solo non offre rassicurazione, ma destabilizza ulteriormente, portando alla luce comportamenti oppositivi, atti di isolamento, conflitti improvvisi. È una spirale che si alimenta internamente, in cui anche chi sembrava ben disposto assume tratti disturbanti, come a rispondere a un clima collettivo di disorientamento: *“Segue una fase interlocutoria in cui non dà attività e alcuni bimbi iniziano a pascolare. Riparte il gioco di ieri di dare cazzotti alle facce sul cartellone tanto che la facilitatrice decide di toglierlo. L. allora inizia a disegnare sulla lavagna estraniandosi”* (Diario, Scuola, Settimana dell'accoglienza, 2023-09-27)

La sofferenza non si esprime sempre come disagio manifesto. A volte si presenta come rifiuto sottile, come desiderio di non uscire, come richiesta di restare nella classe di origine. È il segno che il laboratorio non è percepito come luogo desiderabile, ma come una separazione forzata e affettivamente costosa.

Tuttavia, il nodo centrale risiede nella composizione dei gruppi e nella funzione attribuita implicitamente al laboratorio stesso. Le classi preA1, in particolare, vengono descritte come veri e propri coacervi di criticità: bambini con difficoltà non certificate, soggetti disturbanti, figure marginalizzate dal gruppo classe. Tutto ciò concorre a rendere il laboratorio uno spazio di compressione e di esclusione, anziché di cura. Come mi appunto in questa nota: *“Mi sembra che la classe di laboratorio sia spesso un elemento di malessere [...] In un setting con bassa competenze di lingua per tutti vengono a inserirsi le persone più marginalizzate e fragilizzate [...] Luogo fragile, di esclusione, luogo fragilizzante”* (Diario, Scuola, 2024-05-24).

La funzione implicita del laboratorio sembra così essere quella di raccogliere tutto ciò che la classe non riesce ad accogliere. È una logica di espulsione travestita da supporto, che riorganizza la difficoltà in modo più gestibile per l'istituzione, ma più faticoso per il bambino. *“I bambini con difficoltà non certificate vengono comunque inseriti nel laboratorio. [...] Certe volte ho la sensazione che ci mandino i bambini perché ‘non sanno dove metterli’”* (Int. Faci. Mediatrice).

Per i facilitatori, tutto ciò si traduce in una sensazione di impotenza e frustrazione. Il tempo dedicato all'insegnamento viene eroso dal contenimento, dalla gestione di comportamenti ingestibili, dal tentativo di tenere insieme ciò che l'organizzazione scolastica ha già scomposto. Il diritto all'apprendimento per tutti risulta compromesso. Come emerge da un'intervista: *“Il grosso problema che ho avuto [...] è che se ho nella classe una persona che passa il tempo a urlare o a saltare sul banco, o a situazioni in cui spaccano gli occhiali [...] ho avuto la sensazione di perdere un po' il mio tempo. [...] Non aggiungo nessun tipo di obiettivo così!”* (Int. Faci. junior 1, follow up).

In questi casi, il laboratorio non solo non risponde ai bisogni dei NAI, ma rischia di generare nuove forme di sofferenza: quella del sentirsi separati, quella del non riuscire a trovare posto, quella del vivere un'esperienza educativa che si traduce in fallimento o in invisibilità.

15.4.4- Il laboratorio abbassa l'autostima e ti fa pensare di essere nel gruppo degli stupidi

Il laboratorio rischia alimentare nei bambini una percezione svalutante di sé. Quando la struttura laboratoriale si configura come contenitore indifferenziato di fragilità (linguistiche, cognitive, affettive e comportamentali) e non come uno spazio intenzionalmente pensato per valorizzare i percorsi, il risultato è una forma sottile ma potente di umiliazione simbolica. Il bambino si sente collocato in un gruppo “speciale” di bambini “strani” in cui il rischio è che ci si identifichi con “quelli che non ce la fanno”, con “gli stupidi”. *“Laboratorio di facilitazione come il luogo degli stupidi: effetto di mortificazione, vedere di essere portato fuori con gli 'alunni stupidi'”* (Diario, Scuola, 2024-05-24).

La mortificazione non è sempre evidente: può essere un gesto, uno sguardo, un'assegnazione fatta senza spiegazione, ma lascia segni profondi. La collocazione in un gruppo etichettato, anche solo implicitamente, come quello degli incapaci, attiva meccanismi di interiorizzazione del giudizio. Il laboratorio, così costruito, non alza l'autostima: la scava, la corrode. La marginalizzazione è rafforzata dalla composizione stessa dei gruppi preA1: spesso non si tratta solo di bambini nuovi arrivati, ma anche di soggetti con difficoltà non certificate, o in via di valutazione, accomunati non da bisogni condivisi ma dalla collocazione ai margini della norma scolastica. Questa eterogeneità mal governata produce un effetto paradossale: nel tentativo di offrire un sostegno, si crea un gruppo omogeneo solo nel suo essere percepito come problematico. E chi ne fa parte rischia di introiettare questa immagine. Come mi racconta una facilitatrice *“mi dice che dentro ci sono tre NAI arrivati da pochi mesi [...] più alcuni bambini che dovrebbero essere certificati”* (Diario, Scuola, 2024-05-24) *“Però mi capita di avere nei laboratori bambini con disturbi non certificati”* (Int. Faci. junior 2).

Ma è soprattutto il vissuto relazionale e identitario a essere colpito. La composizione del gruppo, la scarsa differenziazione delle attività, l'assenza di uno sguardo intenzionale e trasformativo portano i bambini a percepirsi come parte di un contesto senza valore. Il laboratorio, invece che uno spazio per diventare più forti, diventa lo specchio di un'esclusione già avvenuta.

“Mi sembra che la classe di laboratorio sia spesso un elemento di malessere, i bambini cambiano comportamento e diventano molesti, indisciplinati, ma non nel senso che possa aiutare l'apprendimento. Sembra più una ricreazione allungata. Invece quando tornano in classe il loro comportamento è ineccepibile. In un setting con basse competenze di lingua per tutti vengono a inserirsi le persone più marginalizzate e fragilizzate, soprattutto nel pre A1, quelli che non ce la stanno facendo, volendo pensare male, potrebbe sembrare una sorta di gruppo degli esclusi... forse potrebbero pensare di fare gruppi di laboratori multi competenze. In un setting del genere la persona fragile non è supportata dal gruppo classe, non si può fare attività di meta-riflessione e instaurare processi proattivi di aiuto e di inclusione. Luogo fragile, di esclusione, luogo fragilizzante.” (Diario, Scuola, 2024-05-24)

Sottotema 15.5 Gli esclusi anche dal laboratorio

Nel sistema di accoglienza scolastica, il laboratorio linguistico rappresenta spesso l'unico spazio pensato per i NAI all'interno della scuola. Eppure, proprio questo spazio in alcuni casi viene precluso. Si tratta di un'esclusione dai laboratori i cui principi non sono ben formalizzati. Se si esclude la regola che al laboratorio non possono partecipare alunni DSA o certificati, le ragioni per cui nella ricerca il laboratorio viene precluso sono spesso fumose *"Lei dice che una bambina NAI non è stata inserita nel corso. È una bambina che sembra avere dei problemi, con cui ha parlato con i genitori"* (Diario, Scuola, 2023-11-21). In alcuni casi sono anche quelli arrivati, in corso dell'anno, da poco, quelli non ancora sistemati, come viene fuori in questo estratto *"Laura mi dice che ad una settimana dell'arrivo Y non è ancora stato inserito nei laboratori"* (Diario, Scuola, 2024-01-12). I tempi di inserimento sono spesso sfasati rispetto ai bisogni. Talvolta si decide di non mandare subito un bambino perché piange, perché non sembra pronto. Tuttavia, questa attesa raramente è accompagnata da una riflessione pedagogica condivisa e da una strategia legata a obiettivi educativi: *"La maestra è molto contenta di S ma è molto scontenta per A. Mi dice che fa un sacco di assenze e che quindi rimane indietro e non migliora. [...] Mi dice anche che hanno iniziato a mandarla al laboratorio anche se inizialmente piangeva. Mi dice che per un periodo non l'hanno mandata, poi hanno deciso che doveva forzarsi e quindi l'hanno mandata"* (Diario, Scuola, 2024-04-23).

Altre volte, si esclude per generiche difficoltà che non riguardano la lingua *"Era un bambino NAI [...] tutti ci siamo accorti che c'erano delle difficoltà diverse rispetto alla lingua [...] e non potevo inserirla all'interno del laboratorio A1, perché non sapeva leggere e scrivere, ma era troppo avanzato per il pre-A1"* (Int. Faci. Senior 3). C'è un'importante zona grigia rappresentata dai casi in cui si sospettano dei problemi cognitivi e dell'apprendimento ma questi non sono certificati o sono in fase di certificazione. Il laboratorio, in questi casi, diventa uno spazio riservato esclusivamente a chi ha difficoltà linguistiche "pure", escludendo chi ha traiettorie più complesse, più ambigue, più difficili da ricondurre a un'unica etichetta. *"Molti casi di DSA [...] non li abbiamo presi al laboratorio perché noi non siamo insegnanti di sostegno. [...] Il comune ci dice: non lavorate con loro!"* (Int. Faci. junior 2). La presenza di questi alunni è oggetto di trattativa che vede l'insegnante propenso ad inserirli e i facilitatori non inclini ad accettarlo *"Spiegaglielo che è evidente che non è un problema linguistico! [...] ok, quindi lo prendiamo finché non è certificato e nel momento in cui verrà certificato te lo rimetto in classe"* (Int. Faci. Mediatrice).

Questi meccanismi producono una doppia esclusione: i bambini non vengono seguiti adeguatamente nelle classi e non hanno diritto ad accedere ai laboratori. Sebbene sia giusto in linea di principio che questi alunni non accedano ai regolari laboratori di lingua è anche vero che per loro non viene pensata alcuna misura di sostegno. In questo scenario, il laboratorio perde la sua funzione di ponte e si trasforma in uno spazio condizionato da logiche di esclusione e amministrazione delle

differenze. I bambini che restano fuori non sono “meno bisognosi”, ma semplicemente più difficili da collocare. E nel frattempo, l’accesso all’apprendimento della lingua, all’accompagnamento emotivo, alla costruzione di legami e identità, viene negato proprio a chi ne avrebbe più bisogno.

Sottotema 15.6 I problemi del laboratorio

L’idea del laboratorio come spazio didattico “altro” si regge su un’ambizione chiara: offrire ai NAI un contesto più ristretto, accogliente, attento alle esigenze linguistiche. Tuttavia, nei fatti, il laboratorio si configura spesso come uno spazio problematico, fragile, persino contraddittorio. Lontano dall’essere un’isola di apprendimento diventa talvolta un luogo disfunzionale, dove il clima relazionale si incrina, le dinamiche degenerano e l’apprendimento viene compromesso. Questo sottotema riporta in modo sistematica alcuni elementi critici del laboratorio che sono già stati trattati lungo l’analisi.

Le fragilità strutturali, la composizione eterogenea e la mancanza di risorse dedicate si sommano a problemi organizzativi, rendendo difficile costruire un contesto realmente formativo. *“In quel gruppo lì non si riesce mai a lavorare con serenità, ci sono tre bambini con problemi comportamentali seri e non si riesce a fare un’attività completa senza interruzioni continue, urla, conflitti. Anche gli altri bambini si agitano, anche se all’inizio sono tranquilli. Il laboratorio diventa una zona di tensione”* (Diario, Scuola, 2024-04-16). Non si tratta solo di singoli casi, ma di una difficoltà sistemica nel contenere le dinamiche disfunzionali che si attivano all’interno del gruppo. L’arrivo di un bambino oppositivo o fortemente disturbante è sufficiente a destabilizzare l’intero assetto, facendo esplodere una tensione sotterranea che compromette la possibilità stessa di costruire un percorso: *“Mi accorgo che quando arriva S. il tono cambia subito: inizia a stuzzicare gli altri, fa versi, urla... è come se cambiasse la temperatura emotiva del gruppo. Nonostante io cerchi di contenerlo, il laboratorio ne risente”* (Diario, Scuola, 2024-04-23).

A ciò si aggiungono i problemi legati alla composizione monolingua e monoculturale di molti gruppi, in particolare quelli sinofoni. Quando il laboratorio riproduce dinamiche di chiusura linguistica, il rischio è che diventi uno spazio autoreferenziale, in cui la comunicazione in italiano si riduce e la relazione con l’insegnante si impoverisce. L’insegnante, spesso solo, si ritrova in un contesto che gli è estraneo e che fatica a governare. *“Tutti stanno parlando in cinese, qualcuno sta palesemente facendo altro. Alcuni fanno fatica a stare al banco, tutti sono seduti in modo scomposto”* (Diario, Scuola, 2024-05-24).

Anche l’inserimento non programmato di nuovi NAI compromette spesso la qualità didattica. Il laboratorio, già avviato con una certa routine e un certo equilibrio, viene scosso dall’arrivo di un nuovo soggetto che richiederebbe attenzione, accoglienza, adattamento. Ma tutto questo diventa difficile, se non impossibile, in un contesto rigido, con tempi brevi, gruppi numerosi e poche risorse. Il risultato è spesso un sovraccarico che incide negativamente sull’intero gruppo. *“Io già lavoro con dei bambini ad esempio gruppo 1 pre-a1 [...] arriva questo bambino, lo inserisco, lo testo, lo inserisco, quindi lui non sa dov’è, che cosa sta facendo, quindi già io lì sto magari andando avanti con gli altri che già avevo iniziato,*

quindi è difficile poi... non posso fare una lezione solo per lui, cioè capito? [...] Cercare di combaciare sia il nuovo arrivato con i bambini che già sono presenti” (Int. Faci. junior 2).

Sottotema 15.7 LABORATORIO VS CLASSE - le percezioni sui vantaggi e gli svantaggi di fare lingua in classe

Nell’analisi dei dispositivi di facilitazione linguistica, uno dei dilemmi più ricorrenti riguarda la scelta tra laboratorio e lavoro integrato in classe. Non si tratta solo di un’opzione organizzativa, ma di una scelta che rivela visioni opposte sul linguaggio, sull’inclusione e sulla didattica. In classe o fuori? Dentro il gruppo o in uno spazio separato? Le percezioni raccolte nel campo raccontano una tensione continua tra l’efficacia della presenza in classe e il bisogno, a volte solo presunto, di isolare per semplificare. Ma proprio laddove il laboratorio dovrebbe semplificare, molti operatori notano una perdita di efficacia, di ancoraggio, di senso: *“In classe funziona perché? Funziona perché io ho aiutato le insegnanti a fare tutta quell’opera di facilitazione e stratificazione anche dei materiali e degli argomenti, quindi accessibili per tutti [...] nelle seconde c’è stato un cambiamento di livello veramente molto importante e nei laboratori fuori dalla classe no!”* (Int. Faci. Mediatrice). Le esperienze di facilitazione linguistica condotte dentro la classe, in compresenza e con materiali stratificati, sembrano portare a risultati più solidi e duraturi. Il contesto classe non è un semplice contenitore logistico, ma un ambiente strutturato, con regole, ritualità e riferimenti affettivi noti ai bambini. È proprio questa dimensione familiare che consente di lavorare meglio, con meno disorientamento, meno tensioni e una maggiore possibilità di apprendimento autentico: *“Mi sono trovata molto bene perché c’è un’insegnante di classe, i bambini conoscono molto bene lo spazio, gli insegnanti, le regole e io mi sono sentita libera di fare il mio lavoro, senza dover avere quel ruolo di insegnante di classe che noi non abbiamo mai!”* (Int. Faci. Mediatrice). Tuttavia, questa stessa struttura può trasformarsi in limite. Per alcuni facilitatori, il lavoro in classe comporta una perdita di controllo e una minore possibilità di dedicarsi davvero ai bambini più fragili. I NAI, in particolare, rischiano di essere trascurati in nome di un equilibrio generale e il tempo condiviso viene inevitabilmente distribuito a scapito della personalizzazione. *“Per i bambini NAI, secondo me l’intervento non è proprio il massimo! Perché appunto tu sei con tanti bambini e quindi cerchi di dare il tuo tempo a tutti, però ecco i bambini NAI che magari hanno più bisogno così sono un po’ persi... invece il laboratorio secondo me è più fruttuoso per quanto mi riguarda”* (Int. Faci. junior 2). O come si afferma qua: *“Nel laboratorio tu comunque sei con il bambino a contatto diretto, quindi lo studi – brutto da dire – ma conosci anche la sua personalità all’interno del piccolo gruppo. [...] In classe si perde questa cosa della personalità del bambino”* (Int. Faci. junior 2).

Il contesto laboratoriale, se ben condotto, permette infatti una maggiore prossimità, uno sguardo ravvicinato sulle dinamiche individuali e una possibilità concreta di costruire una relazione significativa e trasformativa. Questa prossimità, però, si scontra con le limitazioni strutturali e logistiche del sistema,

così come con le resistenze di alcuni docenti: *“Il facilitatore entra in classe a sostegno sia delle maestre che dei bambini: era un più per tutti. [...] Però non è stato semplice: i maestri pensavano che andassimo a controllarli. [...] Dopo si sono creati rapporti veri e propri”* (Int. Faci. junior 2).

Tema 16 Cortocircuiti metodologici: tra dogmi, falsa innovazione e miopia educativa

Sottotitolo: La metodologia, elevata a canone o applicata acriticamente, diventa un involucro rigido e vuoto che intrappola, distorce e offusca lo sguardo educativo. Nell'urgenza del fare, l'insegnante perde di vista gli obiettivi profondi e fatica a valutare con lucidità l'impatto reale del proprio agire educativo.

Definizione

Conseguenza diretta del tema 9, dove si mostravano gli effetti di una preparazione e formazione inefficace, il tema 16 approfondisce la metodologia e le pratiche che scaturiscono da queste impostazioni. Il tema si concentra sulle pratiche metodologiche (tradizionali o innovative) e sull'uso di materiali e tecnologie, evidenziando gli errori, le incoerenze e le rigidità che emergono quando l'adozione metodologica non è guidata da una riflessione situata e critica basata sui bisogni reali degli alunni. Nel fare ciò, mette in luce una tensione centrale tra ciò che si "pensa" sia utile fare, ciò che si pensa di fare e ciò che realmente si "fa" in classe e rivela un cortocircuito tra intenzione pedagogica, impatto reale e impatto osservato, causato dalle credenze educative: la presunta "correttezza" metodologica, applicata acriticamente, e la miopia dell'osservazione soprattutto in contesti complessi come l'accoglienza NAI portano all'inefficacia educativa. Quando viene concepita come una struttura rigida da applicare sempre la metodologia è una concezione che rassicura gli insegnanti ma tale applicazione acritica e dogmatica, fraintende il vero scopo. Nella quotidianità scolastica gli insegnanti si trincerano dietro routine e abitudini che non permettono loro di concentrarsi a osservare la realtà scolastica e della classe, producendo una distorsione dello sguardo educativo. In molti casi il nuovo arrivo sconvolge l'insegnante, costringendo a confrontarsi con i limiti della propria concezione e la propria formazione, ma mantenendo lo stesso approccio. Purtroppo, se non investito da un cambiamento radicale di paradigma i risultati sono inefficaci: la metodologia, quando viene svuotata della riflessione educativa che dovrebbe guidarla, diventa un ostacolo piuttosto che un supporto perché scollegate dai bisogni reali dei NAI, contribuendo alla riproduzione di disuguaglianze.

Sottotemi e aree tematiche specifiche

16.1 Metodologie classiche, desuete: Vecchie prassi e impostazioni, come la lezione frontale o le attività classiche come il dettato o le attività non differenziate focalizzate sulla trasmissione delle conoscenze, vengono applicate per abitudine, spesso ignorando le barriere e i bisogni dei NAI. Queste pratiche si formano dall'idea implicita di normalità "stanziale" e riproducono un modello educativo centrato sul contenuto e non sul soggetto. Le metodologie classiche non si ritrovano soltanto tra le insegnanti, ma anche tra i facilitatori.

16.2 Nuove metodologie fraintese: un altro elemento importante è l'idea di stare applicando una metodologia innovativa senza farlo. Tra queste si evidenziano l'idea di fare Cooperative learning facendo attività a gruppi, di fare stratificata ponendo schede diverse ai NAI e di attuare una differenziazione assegnando attività completamente diverse ai gruppi di NAI.

16.3 Metodologie applicate senza comprendere, senza aver chiari gli obiettivi, senza capire chi si ha davanti: la ricerca mette in luce la mancanza di uno sguardo critico nei professionisti, che tendono a ridurre il NAI al solo bisogno linguistico, trascurando accoglienza e orientamento. In questo quadro anche metodologie innovative risultano inefficaci. Emblematico l'uso di materiali inadeguati, come fotocopie del libro di prima, che combinano compiti cognitivamente banali con un lessico troppo avanzato, generando frustrazione e valutazioni negative. A ciò si aggiungono attività troppo difficili per carenza glottodidattica e un uso dispersivo di schede, che ostacola lo sviluppo dei meccanismi necessari all'apprendimento della L2.

16.4 Errori metodologici: Non si può sottovalutare l'importanza di correggere gli errori metodologici che vengono fatti. Nel guardare alle lezioni si sono riscontrati due categorie di errori

16.4.1 Errori didattici: ovvero errori che vengono segnalati nella letteratura educativa generale, come l'introduzione di elementi che distraggono dal focus della consegna, la poca cura nelle attività o l'intervenire individualmente togliendo l'attenzione al gruppo

16.4.2 Errori glottodidattici: gli errori relativi ad una mancata o non adeguata formazione glottodidattica. Errori come l'assenza di una fase di motivazione e di recupero delle conoscenze pregresse, il *foreign talking*, l'assenza dell'utilizzo di immagini parallelamente o al posto di una spiegazione verbale e l'errore concepito come sbaglio e mancanza.

16.5 L'impatto della differenza di metodologie tra insegnanti o facilitatori e insegnanti: da non sottovalutare l'impatto che ha il disallineamento tra gli approcci dei soggetti educativi: spesso più dinamici e comunicativi da parte dei facilitatori e più tradizionali da parte degli insegnanti. Tale disomogeneità e mancata integrazione creano confusione nei NAI e fratture nei percorsi di apprendimento.

16.6 Focus-CONSEGNA - cosa è bene fare alla consegna o alla correzione: emerge che la consegna delle attività è uno degli aspetti più sottovalutati e fraintesi. Una consegna poco chiara genera distorsioni nell'intera attività: nel migliore dei casi costringe l'insegnante a continue correzioni individuali con conseguente confusione, nel peggiore porta a lavori non svolti senza che il docente se ne accorga. La questione è ancora più critica per i NAI, che non comprendono né le consegne verbali né quelle implicite del contesto scolastico italiano e non hanno strumenti per anticipare ciò che

accade. Errori ricorrenti sono consegne linguisticamente troppo complesse, modifiche improvvise in itinere e mancanza di rassicurazione sul fatto che tutti abbiano capito.

16.7 MATERIALI – uso del materiale e della tecnologia: I materiali didattici risentono dello stesso cortocircuito che caratterizza altre pratiche educative: vengono creati o assegnati senza tenere conto dei bisogni reali del NAI che si ha di fronte. Su questo punto è necessaria una premessa: ad oggi non esistono libri specificamente pensati per l'accoglienza. I testi disponibili più vicini a tale scopo sono quelli destinati all'alfabetizzazione di base, che tuttavia non rispondono pienamente alle esigenze dei NAI.

16.7.1 Positivo: Un insegnamento efficace si riconosce nella consapevolezza dei bisogni, nella coerenza con gli obiettivi educativi e nell'uso attivo dei materiali. La tecnologia può facilitare la comunicazione con i NAI e favorire attività motivanti per tutta la classe. Particolare attenzione va data al quaderno, spesso utilizzato in modo improprio: esso può invece diventare uno strumento fondamentale per integrare obiettivi e spazi, sviluppare capacità linguistiche riflessive e offrire al NAI una risorsa autonoma a cui attingere per recuperare elementi utili in diversi contesti.

16.7.2 Negativo: In molti casi, materiali e tecnologie vengono usati senza senso pedagogico, o sono scelti per inerzia. Libri troppo difficili, schede inadatte, uso eccessivo del digitale o della LIM come “scorciatoia” aggravano la distanza educativa.

16.1-Metodologie classiche, desuete

16.2-Nuove metodologie fraintese

16.3-Metodologie applicate senza comprendere, senza aver chiari gli obiettivi, senza capire chi si ha davanti

16.4-Errori metodologici

16.4.1-Errori didattici

16.4.2-Errori glottodidattici

16.5-L'impatto della differenza di metodologie tra insegnanti o facilitatori e insegnanti

16.6-Focus-CONSEGNA - cosa è bene fare alla consegna o alla correzione

16.7-MATERIALI - uso del materiale e della tecnologia

16.7.1-Positivo

16.7.2-Negativo

Figura 66 Mappa del tema 16

Sottotema 16.1 Metodologie classiche, desuete

Nell'incontro tra scuola e nuovi alunni, ciò che dovrebbe mutare per primo è il metodo. Eppure, nella quotidianità osservata, si assiste spesso al perdurare di pratiche didattiche classiche, rigide, trasmesse per inerzia. Queste metodologie operano selezioni implicite e accentuano il disagio linguistico e cognitivo dei NAI. Non si tratta solo di strumenti antiquati, ma di un vero e proprio orizzonte pedagogico obsoleto, che resiste ai cambiamenti della scuola plurilingue e pluriculturale. Come emerge in questo

episodio: *“Le attività del libro erano molto semplici e ripetute uguali su diversi gruppi di parole: ricalca, scrivi, collega. [...] Tuttavia, le parole erano molto difficili per un bambino straniero, ad esempio: Wafer, Jolly, karate, deserto.”* (Diario, Scuola, 2023-12-07). L’attività ripetitiva e rigida, fondata su esercizi di basso profilo cognitivo e sull’imitazione grafica, si intreccia spesso con lessici inaccessibili e non contestualizzati. La distanza tra le parole proposte e il mondo dei bambini emerge come emblematica: mentre i materiali chiedono di rappresentare realtà lontane dal vissuto (“cesto di vimini”, “vaporetto”) i bambini hanno in mente un lessico completamente distante (“Doraimon”, “Minecraft”, “football”). Come viene fuori da questo episodio: *“La storia dell’esercizio è molto forzata a far dire più ‘V’ possibili e ci sono molti termini desueti (‘cesto di vimini’, ‘vaporetto’), mentre i bambini nella produzione libera scriveranno parole tipo Doraimon, Minecraft, football”* (Diario, Scuola, 2024-01-31).

Il ricorso a forme didattiche di stampo tradizionale, come il dettato, appare spesso come una scelta automatica: è l’eredità di un’abitudine trasmessa per consuetudine più che per riflessione. In questo contesto, quando l’attività fallisce, non è la metodologia a essere messa in discussione, ma il bambino. Così si producono fratture invisibili, si moltiplicano i sentimenti di inadeguatezza e si nega alla scuola la sua funzione emancipatoria. *“La maestra deve fare un dettato. Il dettato va scritto in corsivo ma la maestra dà l’opzione di farlo in stampatello se non ci si riesce, solo dopo che gli alunni lo hanno esplicitamente chiesto.”* (Diario, Scuola, 2024-01-23).

Anche l’uso delle tecnologie (laddove presenti) viene spesso ridotto a supporto decorativo, senza una reale integrazione metodologica. I video senza parole, le immagini isolate o i materiali digitali vengono proposti come “premio” o intermezzo, senza costruire un reale ponte verso il significato. E quando il bambino si distrae da un compito meccanico per curiosare altrove, viene richiamato all’ordine. L’attenzione non è un valore da coltivare, ma una disciplina da imporre. Come emerge da questo estratto: *“Poi viene messo un video senza parole, L. per la prima volta si interessa a qualcosa che non sia il suo quaderno e si distrae dal colorare. Viene quindi subito ripreso dalla maestra che vorrebbe che finisse di colorare prima di guardare il video”* (Diario, Scuola, 2024-05-30).

La rigidità non riguarda solo il contenuto, ma anche la forma della lezione e l’approccio cognitivo richiesto. Attività complesse vengono proposte senza mediazioni, né supporti visivi, né strategie di differenziazione. La difficoltà viene naturalizzata, come se fosse una prova da superare in solitudine e non una questione di accessibilità. *“Mi rifocalizzo sull’attività: Le divisioni sono veramente complesse a livello cognitivo ed implicano un sacco di passaggi mentali. [...] Vedo che la maestra è molto rigida nel meccanismo mentale (ma forse è giustificato data la complessità dell’attività). Vedo però che non usa né supporti alla didattica (es. linea dei numeri) né colori (es. decine unità) né supporto digitale”* (Diario, Scuola, 2024-01-24). In questa visione traspare una scuola incapace di adattare la propria didattica alle reali condizioni cognitive e linguistiche degli alunni, una scuola che sembra aver dimenticato che

l'insegnamento non è trasmissione ma mediazione attiva. Il risultato, per i bambini nuovi arrivati, è spesso un'esperienza frustrante e opaca, in cui ci si ritrova immersi in compiti non significativi e poco sostenibili. *“Questa è chiaramente un’attività non alla portata di tutti. Mi chiedo come avessero fatto a farla la scorsa settimana e mi accorgo che molti avevano la stessa frase. [...] Altri non riuscivano a farla: di questi c’era chi riusciva a copiare o a scrivere una frase di senso compiuto, chi no”* (Diario, Scuola, 2023-11-21). O come il racconto di questo studente: *“Mi diedero proprio il pezzo di giornale sopra il quale dovevo scrivere un tema. [...] Io, se ci penso, non ero in grado di farlo. Entrai a scuola a metà della seconda elementare, era inizio quarta.”* (Int. Stu 2 - pakistano). Queste parole chiudono con forza il cerchio. Mostrano quanto le metodologie classiche possano diventare non solo inadeguate, ma anche crudeli, quando mancano di sintonizzazione con il vissuto e la competenza degli alunni. L'insegnamento smette di essere strumento di comprensione e diventa, invece, un rituale cieco, che impone invece di accompagnare.

Sottotema 16.2 Nuove metodologie fraintese

Nel linguaggio scolastico contemporaneo, le parole “inclusione”, “personalizzazione”, “stratificazione” e “didattica per livelli” sono ormai entrate stabilmente nel lessico quotidiano di molti insegnanti. Tuttavia, troppo spesso, il loro uso si esaurisce in una superficie terminologica, senza che ad esso corrisponda un reale cambiamento nella logica educativa o nell’approccio metodologico. Il rischio è profondamente pedagogico, perché porta a consolidare pratiche inefficaci sotto l’etichetta del rinnovamento.

Una delle espressioni più abusate e fraintese è quella di “schede stratificate”. Essa sembra evocare la complessità, la differenziazione, l’attenzione ai diversi livelli. Ma in molte pratiche concrete, si riduce a una moltiplicazione di materiali diversi per gli alunni stranieri, distribuiti con criteri pragmatici più che progettuali. Come emerge in questo estratto: *“Io preparavo anche tante schede stratificate, diversificate... c’avevo tanti livelli in classe... davo una scheda diversa, a chi in un modo, a chi in un altro... specialmente quando facevamo storia, geografia, scienze...”* (FG Insegnanti 1). Le parole dell’insegnante mettono in luce il cuore del fraintendimento: le schede diversificate diventano erroneamente sinonimo di attività stratificate. Non si tratta di un reale lavoro su livelli cognitivi, su linguaggi differenziati e sulla stratificazione intesa come materiale unico valido per tutta la classe. Il risultato è un fallimento delle attività che porta ad un senso di frustrazione diffusa, in cui l’innovazione metodologica diventa un carico insostenibile, più che un’opportunità di trasformazione. In questo scenario, le nuove metodologie vengono evocate ma non abitate, utilizzate come lessico rassicurante, ma senza un ripensamento delle relazioni educative, della temporalità, dell’epistemologia della disciplina. Lo stesso vale per il cooperative learning che viene frainteso come semplice attività a gruppi: *“La maestra mi dice molto orgogliosamente che fa abitualmente molte attività di CL, io le chiedo di*

spiegarmi cosa fa e lei mi risponde, faccio le isole!” (Diario) Si fa innovazione a pezzi, per schede, per frammenti, senza mettere in discussione le strutture profonde della scuola: la centralità dell’insegnante, la scansione rigida delle discipline, l’ossessione per la consegna individuale. Così facendo le nuove metodologie non falliscono perché inefficaci, ma perché vengono fraintese e utilizzate senza rigore teorico né visione trasformativa. E nel frattempo, si rafforza l’idea che nulla possa davvero cambiare.

Sottotema 16.3 Metodologie applicate senza comprendere, senza aver chiari gli obiettivi, senza capire chi si ha davanti

Ci sono momenti in cui la scuola sembra muoversi per automatismi, seguendo la logica dell’abitudine più che quella del senso. È il caso, ricorrente e diffuso, delle attività e delle metodologie pensate per funzionare in generale, ma che diventano disfunzionali nel momento in cui vengono applicate senza tener conto di chi si ha davvero davanti. Il risultato è una pedagogia cieca, che opera per inerzia, più interessata alla forma dell’azione che ai suoi effetti reali. Un insegnamento che “fa fare”, ma che non si chiede se ciò che viene fatto sia comprensibile, significativo, accessibile. *“Mi sembra di capire una sorta di mood che si respira, dettato dalla maestra, in cui si è attenti solo all’aspetto formale, non si hanno però attenzioni specifiche per l’apprendimento della L2 in classe, si procede piano, tutti insieme e chi riesce capisce, altri copiano ma non ci sono stimoli a capire”* (Diario, Scuola, 2024-01-23). L’attenzione si sposta così dal significato alla performance, dal processo all’esecuzione. Anche l’attività più semplice, come una scheda, può diventare uno spazio di alienazione. L’apprendimento si riduce a sequenza di compiti da portare a termine, ma la comprensione resta sullo sfondo, talvolta assente. Come emerge dal racconto di questa facilitatrice: *“C’è questa convinzione che quando non si sa che fare o non si ha tempo per preparare le cose, si dà una scheda. E quindi il bambino ha lavorato anche, ma non ha capito nulla! Ha colorato, ha barrato, ha completato, ha disegnato... ma ha capito? [...] Io ho visto bambini che per ore e ore riempiono schede, ma senza che nessuno si fermi a spiegare loro quello che stanno facendo. E alla fine escono dicendo: ‘che abbiamo fatto oggi? Boh’”* (Int. Faci. Senior 3).

Questa pedagogia dell’accumulo si riflette in una moltiplicazione di strumenti apparentemente “facili” e pronti all’utilizzo (schede, video, esercizi) ma che non sono in linea con i bisogni reali dei NAI. Il rischio è che anche materiali pensati per essere semplici risultino inaccessibili spesso fraintendendo la difficoltà cognitiva con la difficoltà linguistica. Come in questo episodio: *“Si tratta di una scheda di prima ed è assolutamente non tarata sul loro bisogno: lessico troppo difficile e compito cognitivo troppo semplice. [...] il NAI timido credo che mettesse a caso, senza capire. [...] La maestra però controlla che sia stata fatta bene [...] Si accorge che l’hanno sbagliata tutti e dice: ‘pensavo che fosse tanto facile questa scheda, invece...’”* (Diario, Scuola, 2024-05-24).

Una tendenza che si traduce nella credenza che il libro di prima elementare sia il libro da usare con i NAI a prescindere dalla loro età e competenze pregresse: come emerge da questo episodio: *“La maestra mi fa poi vedere il libro di prima che tiene sempre con sé quando arrivano i bambini NAI. Mi dice che è quello che usa, come una bibbia”* (Diario, Scuola, 2024-05-30). Tendenza che viene confermata dalle facilitatrici come in questo esempio: *“ad alcuni studenti NAI, magari di quinta elementare, venivano dati testi di prima elementare! [...] li vedevo negli studenti una reazione che andava dalla rabbia (ride)... a... frustrazione più che altro! [...] ‘io vengo qui invece e mi fate colorare le figure!’”* (Int. Faci. Senior 3).

Il fraintendimento metodologico si estende anche all’uso di strategie teoricamente pensate per i NAI, come il TPR o i video esplicativi: questi strumenti, se non mediati, rischiano di trasformarsi in un nuovo ostacolo. *“Dicono che il bambino è arrivato a gennaio. [...] lavorano sui comandi (es. chiudi la porta), riporta anche qualche settimana fa ha finalmente capito cosa voleva dire. è andato a chiuderla la classe ha fatto gli applausi.”* (Diario, Scuola, 2024-03-19).

Le attività risultano spesso disallineate con l’età, il vissuto e la lingua dei bambini. La distanza tra il materiale proposto e l’esperienza concreta dell’alunno produce frustrazione, demotivazione e passività. Non è raro che i NAI vengano immersi in attività costruite con parole che non comprendono, concetti troppo astratti, consegne standardizzate. *“L’insegnante fa un lavoro bellissimo su una lettura che riguarda l’ambiente scolastico. Fa sottolineare parole, fa rielaborare... ma i NAI stanno zitti tutto il tempo. Alla fine chiedo a uno di loro cosa hanno capito e mi risponde ‘niente’.”* (Diario, Scuola, 2024-04-16)

In questo scenario, la metodologia viene applicata come se fosse universale, senza una reale valutazione del gruppo, dei bisogni, delle competenze presenti. L’insegnante diventa esecutore, la scheda un’ancora, il video un salvagente. Ma in questo automatismo si perde la relazione educativa, si perde l’intenzionalità didattica, si perde soprattutto il bambino. Come emerge da questo episodio: *“C’è un uso smodato della scheda, usata come salvagente. Quando non si sa cosa fare o si ha poco tempo, si prende una scheda. Ma questo non garantisce comprensione né apprendimento, soprattutto con i NAI che restano a fissare il foglio senza sapere cosa fare”* (Diario, Scuola, 2024-04-11) o dalla battuta telegrafica di questa facilitatrice prima di entrare in laboratorio che *“mi guarda e mi dice: ‘oggi schede a iosa!’”* (Diario, Scuola, 2023-09-27). E confermato anche da una facilitatrice che riflette: *“Mi sembra che gli insegnanti improvvisino, non sempre stanno attenti a cosa si fa in classe. Anche quando portano del materiale, non sempre è adatto o utile per farli sentire coinvolti”* (Int. Faci. Senior 2).

Sottotema 16.4 Errori metodologici

Questo sottotema indaga gli errori più ricorrenti nell’ordinaria pratica d’aula, non tanto nelle scelte metodologiche in sé, quanto nel modo in cui vengono progettate, introdotte e gestite con il gruppo.

Micro-decisioni poco meditate possono trasformare buone intenzioni in confusione, disattenzione e frustrazione. L'effetto è particolarmente evidente per i NAI, che risultano i primi a pagare l'assenza di una cornice chiara, di ritualità condivise e di una regia relazionale attenta. Le note di campo mostrano come tali inciampi non siano incidenti isolati, ma segnali di un'impostazione da riorientare verso una didattica più intenzionale, inclusiva e coerente.

16.4.1-Errori didattici

Dentro l'ordinarietà della pratica didattica si annidano spesso errori sottili, invisibili a chi li compie, ma evidenti nelle loro conseguenze sul clima di classe e sul vissuto degli alunni. Sono errori metodologici che non derivano dalla scelta di una strategia sbagliata in sé, ma dal modo in cui viene gestita, improvvisata, o applicata senza attenzione al gruppo o agli individui. In queste situazioni, anche l'intento educativo più valido si trasforma in una fonte di confusione, disagio, frustrazione, soprattutto per i bambini più fragili, come i NAI.

Un primo errore frequente è quello legato alla gestione individualizzata dell'intervento in contesto collettivo, che crea una bolla relazionale tra insegnante e singolo alunno, lasciando il resto della classe in uno stato di sospensione e disattenzione. L'illusione di risolvere un nodo specifico finisce per compromettere l'intera dinamica. Come emerge in questo episodio: *“La maestra si arrabbia perché gli altri bambini intervengono sopra di lei e non riesce ad ascoltarla. Allora la prende e la porta alla lavagna. Pessima mossa, i bambini si sentono autorizzare a non stare attenti, si crea una bolla (maestra – bambina) e tutto il resto confusione.”* (Diario, Scuola, 2024-01-17). O come in questo caso: *“Invece di riprendere la situazione, cercando di disinnescare il rumore e riprendere l'attenzione e la motivazione, la facilitatrice continua, cercando di prendere l'attenzione singolarmente, ma questo risulta in una grande fatica da parte sua”* (Diario, Scuola, 2024-05-24). La scelta di alzare la voce, più che contenere il disordine, spesso contribuisce a intensificarlo. Non solo come gesto comunicativo inefficace, ma come indicatore di perdita di controllo e di logica relazionale centrata sull'autorità anziché sull'ingaggio. Anche l'interazione frontale e unilaterale bambino-insegnante genera un rischio di esclusione degli altri dal processo di apprendimento, che rimane individualizzato e poco coinvolgente. *“L'interazione dopo era molto, bambino-maestra: il bambino dice un numero, la facilitatrice lo scrive alla lavagna in cifre poi il bambino lo riscrive in lettere. A mio avviso sarebbe stato importante coinvolgere sempre tutti anche perché poi era molto interessante poterci giocare”* (Diario, Scuola, 2023-11-21). Anche laddove l'intenzione è quella dell'accoglienza o dell'aiuto, la scelta sistematica di concentrarsi su un solo bambino (magari quello più problematico, più espressivo, più evidente) lascia gli altri nell'ombra, invisibili nel bisogno, come in questo caso: *“La maestra però si ferma per accogliere G. (una bambina NAI molto problematica) La maestra di potenziamento si concentrerà molto su G. dandogli un sacco di*

attenzione al contrario dell'altra bambina NAI con gli occhiali che quasi non viene considerata.”(Diario, Scuola, 2024-02-15)

Un altro errore pedagogico rilevante riguarda la gestione della correzione. Se l'obiettivo educativo è aiutare il bambino a capire, l'atto della correzione dovrebbe essere orientato alla chiarezza, alla rielaborazione, alla crescita. Ma spesso, ciò che accade è l'opposto: la correzione avviene in modo poco chiaro, non mediato, generando confusione o umiliazione. *“Sempre A. mi guarda disperato ad un certo punto e mi chiede di aiutarlo a fare le negazioni in inglese che aveva sbagliato. Il maestro le aveva corrette ma non aveva capito cosa doveva scrivere. Era il dramma.”* (Diario, Scuola, 2024-01-26). Anche la mancata correzione dell'errore può provocare confusione *“L'attività seguente a mio avviso è un po' azzardata [...] la facilitatrice tollera alcuni errori senza far capire dove sbagliano e questo provoca maggior confusione in chi stava capendo”* (Diario, Scuola, Settimana dell'accoglienza, 2023-09-27).

16.4.2-Errori glottodidattici

La glottodidattica, nella sua accezione più autentica, non può prescindere da una riflessione metodologica profonda sul soggetto che apprende, sul contesto d'uso della lingua e sul modo in cui i significati si costruiscono, si negoziano, si incarnano. Eppure, in molte pratiche osservate, le azioni didattiche sembrano tradire i fondamenti stessi della glottodidattica: manca la motivazione iniziale, manca la mediazione linguistica, manca la consapevolezza di cosa significhi realmente insegnare l'italiano L2 a bambini migranti nuovi arrivati.

Tra gli errori più ricorrenti vi è l'assenza della fase di motivazione. Le attività vengono proposte senza creare un contesto emotivo, cognitivo o relazionale che dia senso all'apprendimento. Si parte “a freddo”, come se tutti i bambini condividessero il medesimo sfondo esperienziale e potessero attivarsi all'unisono. Come in questo laboratorio in cui mi annoto: *“L'attività anche se stimolante era troppo difficile. Mancava di ogni fase di motivazione e di recupero delle parole”* (Diario, Scuola, 2024-01-25). Oppure, come mi appuntò quasi a fine anno pensando alle attività nelle classi regolari: *“mai visto attività di condivisione delle conoscenze e motivazione ad inizio lezione. Questa potrebbe essere utile per tutti ma soprattutto per NAI”* (Diario, Scuola, 2024-06-04).

La mancanza di fase motivazionale si accompagna spesso a una progettazione didattica sbilanciata, che propone compiti cognitivamente complessi senza il supporto linguistico adeguato, o viceversa. È il caso di giochi pensati per stimolare l'apprendimento che si rivelano troppo densi di regole, astratti o culturalmente lontani dai vissuti dei NAI. *“Poi la facilitatrice decide di cambiare e mettere tutti a giocare a Uno. L'idea era interessante ma senza una semplificazione delle regole del gioco è risultato molto difficile. Forse avrebbe dovuto presentarlo senza carte strane. [...] In questo modo era molto complicato a livello cognitivo e non andava a lavorare sul lessico”* (Diario, Scuola, 2023-11-21)

Accanto agli errori di progettazione, emergono forme sottili di svalutazione glottodidattica: l'errore viene ancora percepito in senso punitivo, legato alla vergogna, e non come risorsa per apprendere. Non si costruisce un ambiente sicuro dove sperimentare la lingua, ma si consolidano dispositivi di controllo, giudizio e mortificazione. *“Il maestro ha scritto una lunga frase senza punti e i bambini dovevano mettere i punti. [...] K. la bambina senegalese, si offre di correggere la prima frase. Sbaglia mettendo il punto interrogativo un po' prima. [...] Però è stato visto come un errore da rimarcare”* (Diario, Scuola, 2024-05-02).

Un ulteriore nodo critico riguarda la comunicazione linguistica in classe, che talvolta scivola in modalità eccessivamente semplificate o incoerenti. L'uso dell'infinito sistematico, l'eliminazione degli articoli, l'aumento del tono di voce come strategia compensativa: tutti segnali di un fraintendimento della didattica L2, che finisce per ridurre l'input a una forma di *“foreign talking”*. Come in questo episodio in cui *“La maestra usa tutti i verbi all'infinito per parlare con il NAI”* (Diario, Scuola, 2024-01-17). Una tendenza che si riscontra anche in facilitatrice esperte durante il laboratorio *“parla senza gli articoli e tende ad alzare la voce per farsi capire”* (Diario, Scuola, Settimana dell'accoglienza, 2023-09-26).

Infine, si osserva una tendenza a privilegiare la spiegazione verbale anziché visiva, nonostante la centralità dell'immagine e del gesto nella glottodidattica per bambini. Le immagini, se usate, sono spesso piccole, poco leggibili, non condivise. La parola resta sovrana, ma inaccessibile. *“La maestra fa un disegnino piccolo e non tanto comprensibile e spiega cos'è un vulcano con parole un po' difficili per una prima. Probabilmente avrebbe fatto prima a far vedere l'immagine.”* (Diario, Scuola, 2024-02-02)

Sottotema 16.5 L'impatto della differenza di metodologie tra insegnanti o facilitatori e insegnanti

La compresenza di attori educativi diversi all'interno dello stesso percorso educativo (insegnanti curricolari, facilitatori linguistici, educatori del doposcuola) può portare ad un'esposizione del NAI a divergenze metodologiche-didattiche: sono differenze di visione, di concezione dell'apprendimento, di ordine e priorità degli obiettivi e di modo di concepire la lezione. Queste differenze producono effetti tangibili, soprattutto per i bambini più fragili come i NAI, che spesso rimangono spiazzati dai cambi di ritmo, dalle logiche opposte, dalle cornici cognitive non sempre coerenti. È il caso osservato in una classe in cui la docente struttura l'attività secondo una sequenza apparentemente consapevole ma rigidamente impostata: prima la lettura ad alta voce a prima vista, poi la rielaborazione orale, infine la visione di un video. Una scelta che risponde forse a una logica di esposizione lineare, ma che non tiene conto delle difficoltà di attenzione, comprensione e accessibilità linguistica dei bambini presenti. La strategia dell'insegnante, sebbene razionale dal suo punto di vista, appare capovolta a chi osserva con sguardo glottodidattico, distante da ciò che sarebbe utile a sostenere la comprensione nei NAI. *“La maestra fa ad alta voce una mappa della procedura didattica che ha usato e ne prendo: prima leggere (lettura ad alta voce a prima vista), poi raccontare ed infine ascoltare/vedere. Interessante che forse*

avrei fatto il contrario. Prima avrei fatto vedere il video, poi fatto leggere cercando la sequenza e poi raccontare” (Diario, Scuola, 2023-12-07). In questo passaggio si rivela nitidamente il punto di attrito: ciò che appare ben pianificato agli occhi dell’insegnante può risultare scarsamente accessibile agli occhi di chi si occupa di facilitazione linguistica. La divergenza non è solo nell’ordine delle fasi, ma nel principio pedagogico che le guida: l’una privilegia la trasmissione, l’altra l’aggancio visivo ed esperienziale; l’una parte dal testo, l’altra dal contesto; l’una richiede un’immediata prestazione linguistica, l’altra costruisce gradualmente il senso. Anche la mancata coerenza tra materiali diversi, o la loro preparazione frettolosa e senza confronto tra colleghi, può generare frizioni e demotivazione, anche nei docenti stessi: *“Le prime due attività sul corpo sono di altre maestre e sono troppo difficili (in uno c’era ‘coscia’, in un altro ‘tallone’). La maestra sbotta dicendo che chi lo aveva fatto ha sbagliato perché è un lessico troppo specifico e che si fa prima il lessico generale e poi quello specifico*” (Diario, Scuola, 2024-02-15). Questo squilibrio metodologico produce tensioni educative sottili ma profonde. I facilitatori osservano, annotano, faticano a intervenire; gli insegnanti rivendicano una continuità che spesso si basa su modalità tradizionali, non sempre riflessive. In mezzo, ci sono i bambini che passano da un codice didattico all’altro, spesso senza strumenti per decifrarli, un passaggio che va contro al concetto di routine e di orientamento fenomenologico.

L’impatto di queste differenze non riguarda solo l’efficacia dell’apprendimento, ma la percezione stessa di cosa significhi insegnare e imparare in contesti multiculturali e plurilingui. Se non si costruisce uno spazio di dialogo tra approcci, se i facilitatori restano relegati al margine delle decisioni didattiche, se le logiche restano separate e non integrate, il rischio è che l’incoerenza pedagogica diventi un ulteriore ostacolo per chi già è posto in condizione di svantaggio: la necessità è di convergere (almeno in parte) su un progetto integrato, capace di fare del pluralismo metodologico una risorsa e non un rumore di fondo.

Sottotema 16.6 Focus-CONSEGNA - cosa è bene fare alla consegna o alla correzione

Se ogni attività didattica implica una costruzione condivisa di senso, la chiarezza e la coerenza della consegna rappresentano uno degli snodi più delicati e spesso trascurati dell’interazione pedagogica. Per i bambini NAI, questo snodo è ancora più cruciale: nella consegna si gioca la possibilità di partecipare o di essere tagliati fuori. Eppure, come emerge dai dati etnografici, proprio il momento della consegna viene spesso gestito in modo confuso, implicito o mutevole, generando spaesamento, perdita d’interesse e, talvolta, piccole incomprensioni che minano l’efficacia dell’intera attività.

Un primo elemento critico riguarda l’assenza di chiarezza iniziale. Quando le indicazioni non vengono esplicitate a tutta la classe in modo comprensibile, l’accesso all’attività si trasforma in un processo di tentativi ed errori, dove solo i più sicuri o più esperti riescono a orientarsi. Gli altri restano in balia delle interpretazioni altrui o, peggio, nella paralisi. Ancora più insidioso è il comportamento di alcuni

insegnanti o facilitatori che modificano la consegna in corso d'opera o ne accettano progressivamente variazioni, lasciando che si generino nuove regole informali all'interno del gruppo classe. Questa flessibilità non sempre si traduce in inclusione: talvolta disorienta, talvolta genera caos. Come in questo caso: *“la facilitatrice cambia in corso d'opera alcune regole di ingaggio cosa che non rende chiaro ai bambini cosa ci sia da fare. [...] Alcuni fanno diversamente ma lei non interviene e si creano un gruppo di quelli che finiscono velocemente la scheda che si alza e va alla lavagna a disegnare. [...] la facilitatrice non chiarisce e non gestisce.”* (Diario, Scuola, Settimana dell'accoglienza, 2023-09-28). O come in questo caso *“La facilitatrice fa un gioco che è un successone, con una benda, chiude gli occhi dei bambini e passa loro degli oggetti che devono indovinare. Il gioco funziona bene all'inizio ma la voglia dei bambini di dare oggetti fa sì che si crei quel caos poco creativo. [...] la facilitatrice accetta l'attività trasformandola da riconosci l'oggetto in riconosci il tuo compagno. Solo che il messaggio non era chiaro a tutti e la maggior parte dei bambini non capiscono e si confondono”* (Diario, Scuola, Settimana dell'accoglienza, 2023-10-02). Quando alcune regole vengono applicate in modo blando o differenziale, si creano spazi di ambiguità che possono favorire alcuni e lasciare indietro altri. *“Nell'ultima due schede ci sono alcune incomprensioni nella consegna. C'è chi capisce di dover colorare il disegno e chi di scrivere le parole della seconda scheda. La facilitatrice non interviene [...] Il patto tacito è che non alzando troppo la voce si possa stare a divertirsi mentre gli altri finiscono”* (Diario, Scuola, Settimana dell'accoglienza, 2023-09-28).

Infine, l'ambiente e il momento della consegna conta tanto quanto il contenuto. Ad esempio, fare una consegna mentre i bambini fanno colazione può invalidare ogni intenzione comunicativa: *“Arriviamo in laboratorio, alcuni devono fare la colazione quindi mangiano mentre la facilitatrice inizia a spiegare. Un po' un caos questa parte. I bambini non stanno attenti, sono distratti”* (Diario, Scuola, 2023-11-21).

16.7 MATERIALI - uso del materiale e della tecnologia

Questo sottotema considera materiali e tecnologie come mediatori non neutrali dell'esperienza scolastica: nella forma, nella qualità e nelle routine d'uso trasmettono riconoscimento, aspettative e appartenenza. Quando sono progettati con intenzionalità pedagogica (quaderno come spazio identitario e metariflessivo, strumenti digitali condivisi (LIM, quiz, giochi) come leve di motivazione e partecipazione) diventano dispositivi di accesso e empowerment, soprattutto per i NAI. Al contrario, quando risultano inadeguati, disomogenei o trascurati (schede casuali, testi non tarati, digitali improvvisati, scarsa cura grafica), producono disorientamento, frammentazione e un messaggio svalutante sul valore degli alunni e dei loro apprendimenti. L'analisi che segue mette a fuoco le condizioni che rendono i materiali abilitanti o ostacolanti: coerenza con gli obiettivi, cura formale, ritualità d'uso, raccordo con la classe e con i docenti.

16.7.1-Positivo

L'uso consapevole, curato e creativo dei materiali può rappresentare un potente strumento di inclusione e partecipazione. Il materiale, inteso come medium concreto e simbolico dell'esperienza scolastica veicola messaggi: nella sua forma, nella sua qualità e nelle modalità con cui viene usato. Quando è progettato con cura, calibrato sui bisogni dei bambini e capace di aprire spazi di agency, può diventare un veicolo significativo di empowerment, anche per i NAI.

La centralità del quaderno, ad esempio, viene interpretata da alcuni insegnanti come spazio fondamentale per costruire apprendimento integrato. La sua forma è importante e deve essere pensata in base all'età e agli obiettivi che si vogliono raggiungere. In questo caso si vede come la cura del materiale possa avere un impatto sugli apprendenti: *"La maestra distribuisce dei quaderni speciali, che ha preparato lei e che saranno l'oggetto della lezione [...] Si intitolano 'Il mio primo quaderno di italiano', hanno la copertina di un arancione marrone e dietro c'è scritto 'ideato e costruito dalla maestra', i quaderni sono molto belli e i bambini sembrano averne cura."* (Diario, Scuola, 2024-02-02). Altre volte è la personalizzazione del quaderno, che rende l'esperienza importante, come nel caso di questo maestro che mi racconta che i quaderni della sua classe: *"Sono piccole opere d'arte, perché poi alla fine hanno imparato a perfezionare sempre, io ho sempre valorizzato la loro creatività nei quaderni, quindi lasciare anche spazio alle loro idee... ha funzionato tantissimo nell'accoglienza"* (Int. Insegnante 1)

Questi quaderni non hanno solo una funzione tecnico-didattica, ma diventano dispositivi relazionali, per integrare il lavoro tra i vari soggetti. In alcuni contesti, assumono anche una funzione valutativa formativa e di responsabilizzazione nei confronti del gruppo docente. Come mi racconta questa facilitatrice: *"Il quaderno era obbligatorio al laboratorio, tutti i ragazzi dovevano avere il quaderno, lavorare sul quaderno e poi ogni tanto io lo mandavo a guardare al coordinatore, al professore di italiano, con la riga scritta: firma per presa a visione. [...] Per i ragazzi è responsabilizzante [...] il professore me lo firma e quindi vede quello che io ho fatto e magari me lo valuta anche"* (Int. Faci. Senior 2)

Il materiale costruito nel tempo funziona anche come ancoraggio cognitivo, identitario e relazionale. In certi casi, il bambino sembra trovare nel quaderno un punto di appoggio stabile e rassicurante, che media la relazione con l'insegnante e con l'attività stessa. *"Noto che in questa attività E. mette parecchio entusiasmo. Un micro-sorriso si forma sul suo volto. Il quaderno sembra funzionale, anche quando la facilitatrice chiede di ripetere le frasi, indicando i punti sulla lavagna: E. sembra appoggiarsi molto a quanto scritto sul quaderno."* (Diario, Scuola, Settimana dell'accoglienza, 2023-09-25).

Altrettanto significativa è la funzione della tecnologia, soprattutto quando usata in modo condiviso, accessibile e ludico. LIM, quiz interattivi e giochi digitali, se ben progettati, possono stimolare motivazione, partecipazione e apprendimenti: *"L'attività comunque porta i suoi frutti ma viene rinforzata da un gioco quiz sulla LIM che ha un successone [...] La facilitatrice propone di rifarlo a sfida semi-*

individuale. Risultato: quasi nessun errore da parte di tutti e grandi risate" (Diario, Scuola, Settimana dell'accoglienza, 2023-09-29) o come in questo caso *"La penultima attività è fatta alla LIM ed è molto efficace, un quadrato di lettere dove identificare le parole del corpo. I bambini sono divertiti e quasi tutti partecipi. Anche E. corre tra la LIM e il quaderno per vedere le parole e cercarle, devo dire che come attività è riuscitissima per tutti"* (Diario, Scuola, Settimana dell'accoglienza, 2023-09-27). O come in questo caso *"Assecondando la richiesta del bambino iperattivo, gli ultimi minuti fanno un wordwall, un trenino con le parole della malattia [...] È l'attività che li motiva di più e che li aiuta anche di più a fissare le parole"* (Diario, Scuola, 2024-01-26).

In altri casi, il materiale non è solo funzionale ma diventa cornice narrativa e simbolica, come nel caso del grembiule dell'insegnante, che segna la transizione da un momento educativo all'altro e stimola curiosità e immaginazione. *"Il maestro va quindi a prendere una specie di casacca [...] Lui mi spiega che è un simbolo per delimitare la fine di una fase, che lui ha definito come prima-accoglienza, da quella più didattica. È un giletino grigino-panna con molte tasche piene di cose (timbri, strumenti musicali, carta plastificata, ecc.)"* (Diario, Scuola, 2024-01-18).

16.7.2-Negativo

Se nella versione più virtuosa il materiale diventa uno spazio di apprendimento, riconoscimento e agency, nella sua declinazione disfunzionale può invece ostacolare l'accesso alla lingua, minare la fiducia nei percorsi e alimentare frammentazione, confusione e scoramento. La povertà o l'inadeguatezza dei materiali utilizzati, l'assenza di cura formale, il disinteresse per la coerenza metodologica e la trascuratezza nella costruzione di un senso unitario rischiano di impattare negativamente proprio sui bambini più fragili, come i NAI. La materia diventa allora opaca, il senso degli apprendimenti si disperde, il quaderno non è più uno strumento ma un accumulo disordinato di tracce, mentre il materiale digitale o cartaceo non aiuta a costruire alcun ponte linguistico o cognitivo. Come in questo caso in cui di quaderni *"Ce n'è uno per il laboratorio e uno misto italiano potenziamento. Le insegnanti non si ritrovano, nessuno guarda cosa è stato fatto ed emerge un caos di roba che non aiuta a comprendere il percorso di apprendimento e a sviluppare la metariflessione. Inoltre crea caos e disorientamento aggiungendo complessità in un momento in cui i bambini avrebbero bisogno di una guida sicura, una routine e una comfort zone."* (Diario, Scuola, 2024-02-15). O come in questo caso: *"I quaderni che ho visto sono un delirio. Sono mezzi scritti male, brutti, mezzi strappati. Non sono seguiti. Il maestro non guarda cosa è stato fatto. Vai avanti, schizofrenico."* (Int. Faci. Senior 1).

L'impressione generale è quella di una scuola in cui il materiale viene spesso percepito come mero riempitivo, qualcosa che va "dato" e "fatto fare", più che come una leva didattica pensata. I libri, quando non sono semplicemente inadeguati, risultano addirittura respingenti, costruiti su presupposti linguistici e culturali lontani dai bisogni dei NAI. Come emerge da questo FG:

“M1: I test scolastici sono troppo alti... andrebbero adattati! [...]”

M3: È ‘na violenza ragazzi! perché loro non capiscono. È inutile! [...]”

M2: Immagine e parola! (FG Insegnanti 2)

Accanto al problema dei test, emergono anche usi improvvisati e approssimativi del materiale digitale, a volte scelto senza verificarne la reale fruibilità da parte dei bambini. *“Prima di iniziare l’attività la maestra mette la canzoncina del libro. La mette due volte. Vedo alcuni bambini che la fanno. Ma l’audio è basso ed esce male dalle casse della LIM. Io stesso faccio fatica a capire tutte le parole ed il senso. Che mi è chiaro solo al secondo ascolto. Mi domando cosa possano capire i bambini stranieri”*. (Diario, Scuola, 2024-01-23). Importante anche che il materiale sia attuale e non desueto: *“Silvia li rimette alla lavagna a fare nuovo lessico sui verbi della scuola. Usa una scheda vecchissima, tanto che in una delle figure c’è una signora che batte a macchina”* (Diario, Settimana dell’accoglienza, 2023-09-29). Non si tratta solo di tecnologie o libri obsoleti, ma anche della cura nel gesto stesso dell’insegnare. La qualità del materiale è anche una forma di comunicazione pedagogica, di riconoscimento dell’altro come soggetto capace e meritevole. In alcune situazioni, la trascuratezza diventa esplicita, evidente, quasi performativa. Come in questo caso: *“Noto che la maestra non ha una bella calligrafia, anche i biglietti sono pezzi di foglio strappati male e scritti con una penna verde in modo molto approssimativo”* (Diario, Scuola, 2024-01-31). O questo: *“la facilitatrice ha poca cura del materiale e i bambini non tutti hanno un vero quaderno del laboratorio. Risultato: una scarsa affezione al quaderno, forse alla materia e una scarsa capacità di orientarsi in un percorso di apprendimento linguistico che in questo momento dovrebbe essere il più possibile semplice e lineare”* (Diario, Scuola, 2023-12-07).

Tema 17 Ambivalenza delle emozioni

Sottotitolo: Fondamentali per l'apprendimento ma pericolose da usare con i NAI

Definizione

Il tema della concezione e dell'uso delle emozioni è profondamente ambivalente: le emozioni sono al tempo stesso risorsa indispensabile per facilitare apprendimento linguistico e inclusione e terreno insidioso perché attraversato da credenze, gestito con difficoltà relazionale e privo, con i NAI, di un retroterra condiviso e di un lessico comune per elaborarle in modo complesso. Proprio qui si annidano asimmetrie inconsapevoli: una visione “naturale” e universalistica delle emozioni (gioia, serenità, entusiasmo come norme) tende a imporre un paradigma egemonico che non lascia spazio a espressioni non allineate, mentre barriere linguistiche e stereotipi impliciti complicano ulteriormente il lavoro educativo. Ne consegue che le credenze sull'emozione sono culturalmente situate e linguisticamente mediate: senza un uso critico e riflessivo dell'affettività, anche pratiche apparentemente inclusive rischiano di scivolare in forme di esclusione simbolica o in un'omologazione emotiva che appiattisce la complessità dei vissuti migratori.

Sottotemi e aree tematiche specifiche

17.1-L'importanza delle emozioni per l'accoglienza e nell'apprendimento della lingua italiana (clima e motivazione): le emozioni costituiscono una risorsa imprescindibile nei percorsi di accoglienza e nell'apprendimento dell'italiano L2. Un clima sereno, attività ludiche, momenti di benessere condiviso e l'assenza della paura di sbagliare creano le condizioni perché anche compiti cognitivamente complessi diventino affrontabili. Dall'esperienza degli insegnanti emerge chiaramente che il “divertirsi” prima di apprendere innalza la qualità del rendimento: piacere e dimensione emotiva positiva non sono elementi accessori, ma vere e proprie precondizioni dello sviluppo linguistico. La dimensione affettiva, quindi, rappresenta un requisito strutturale per la costruzione di spazi realmente accoglienti e deve essere riconosciuta come una priorità nell'agire professionale rivolto ai NAI.

17.2-Credenze sull'emozioni, le distorsioni e le difficoltà di “usarle” con i NAI: La consapevolezza del ruolo delle emozioni resta spesso intuitiva e non strutturata, con il rischio di produrre distorsioni legate a preconcetti e a una visione universalistica dell'affettività. Attività basate su simboli o immagini presuppongono erroneamente che le emozioni siano universali e facilmente decodificabili, trascurando la diversa maturazione emotiva e culturale dei bambini NAI. Per questo il tema si rivela complesso e delicato, spesso sottovalutato da insegnanti e facilitatori. Piuttosto che lavorare sulle emozioni individuali, è più efficace costruire un clima affettivo di classe che offra sicurezza e accoglienza, accompagnato da un'osservazione attenta e da feedback continui sul vissuto degli alunni.

Sottotema 17.1 L'importanza delle emozioni per l'accoglienza e nell'apprendimento della lingua italiana (clima e motivazione)

Nel contesto dell'apprendimento della lingua seconda, le emozioni non sono solo una cornice: diventano infrastrutture profonde dell'esperienza educativa. Un clima emotivo favorevole agisce come facilitatore dell'apprendimento, abbassa la soglia della vergogna, nutre la motivazione, consente di sperimentare. Quando l'atmosfera è serena, rispettosa, capace di accogliere l'errore senza stigmatizzarlo, i bambini trovano il coraggio di tentare, di mettersi in gioco, di iniziare a sperimentare la lingua. Come noto in questo passaggio: *“Il clima però è veramente bello e sereno, i bambini hanno voglia di cimentarsi e non hanno paura di sbagliare”* (Diario, Scuola, 2024-02-15). O in questo laboratorio *“Il clima è perfetto, motivato e motivante, l'attenzione è massima e si riesce ad usare bene la lingua senza paura dell'errore”* (Diario, Settimana dell'accoglienza, 2023-09-28).

Un ambiente emotivamente curato è anche quello in cui l'errore viene ridimensionato, privato della sua carica sanzionatoria. Non è più lo spartiacque tra giusto e sbagliato, ma l'occasione per osservare, riprovare, crescere. In alcune classi, l'attenzione posta dagli insegnanti nel non additare chi sbaglia, nel cambiare la narrazione sull'errore, è un potente dispositivo di inclusione. *“J. è contento e si è offerto di fare l'esercizio e lo svolge bene. [...] Il maestro non commenta ma loda il fatto che è riuscito a portare a termine l'esercizio. Non ho mai sentito dire ‘hai sbagliato’, al massimo, ‘si è confusa’ o dà la colpa alla LIM”* (Diario, Scuola, 2024-02-12). In queste condizioni relazionali e affettive favorevoli, anche le dinamiche tra pari si trasformano. L'attenzione emotiva diventa contagiosa e si riflette nei gesti spontanei dei bambini, che iniziano a riconoscersi reciprocamente, a sostenersi, a farsi forza a vicenda. Il riconoscimento pubblico del successo o dell'impegno da parte del gruppo non solo rafforza l'autoefficacia, ma genera micro-eventi di affiliazione. Come questo: *“Tutti applaudono e lo inneggiano. M. diventa rosso, è un bambino con atteggiamento un po' da teppistello individualista ma viene sovrastato dalla bontà e dall'affetto della classe”* (Diario, Scuola, 2024-02-15).

Il lavoro emozionale passa anche attraverso strategie apparentemente ludiche o corporee che precedono le attività didattiche, come il gioco, lo yoga, o altre pratiche di rilassamento. Queste non sono semplici intermezzi, ma veri e propri preparatori relazionali, capaci di regolare l'energia del gruppo, abbassare le tensioni e predisporre all'ascolto e alla partecipazione. *“Il gioco iniziale ha funzionato. La maestra è riuscita a creare un clima rilassato e allo stesso tempo attento. I bambini si divertivano ma non erano euforici. Questa cosa ha favorito anche l'attività successiva più complessa, senza creare frustrazione. [...] Anche chi ha sbagliato è rimasto sereno”* (Diario, Scuola, 2024-01-25). O come in questo caso: *“Il maestro fa un po' di yoga per calmare la classe. I bambini salgono sul banco, molti contentissimi. [...] Ogni volta che il ciclo di yoga riparte c'è maggior coinvolgimento.”* (Diario, Scuola, 2024-02-12)

Sottotema 17.2 Credenze sull'emozioni, le distorsioni e le difficoltà di “usarle” con i NAI

Quando si cerca di portare l'educazione emozionale dentro le pratiche scolastiche rivolte ai NAI, ci si imbatte in un terreno scivoloso, in cui le buone intenzioni spesso si infrangono contro ostacoli culturali e linguistici. Non è sufficiente disegnare “faccine” o proporre giochi sulle emozioni per educare emotivamente: serve comprendere che le emozioni non si danno mai in forma neutra o universale, ma sono culturalmente mediate, linguisticamente articolate e profondamente intrecciate all'esperienza personale. Molti degli strumenti didattici proposti, come le ruote delle emozioni, le schede da colorare, i dadi lessicali o i giochi a tema, appaiono distonici rispetto alla reale possibilità di espressione dei NAI. Le difficoltà non sono solo linguistiche (spesso i bambini non conoscono i termini) ma anche concettuali: Da un lato si ha a che fare con emozioni culturalmente definite e quindi diverse dall'altro si ha a che fare con bambini quindi la categorizzazione delle emozioni, il riconoscimento delle sfumature emotive e la loro verbalizzazione presuppongono un livello di competenza che molti NAI non hanno ancora raggiunto. Come in questo episodio in cui al laboratorio una facilitatrice: *“Parte disegnando gli emoticon con diversi colori [...] disegna: felice rosso, triste grigio, arrabbiato nero, vergogna viola-rosso, paura nero. [...] In realtà, vedendo bene i comportamenti dei veri NAI non è ben chiara neanche l'emozione. [...] non viene ben capita, soprattutto da H., a cui manca completamente il lessico.”* (Diario, Sett. Accoglienza, 2023-09-28).

Spesso le attività sulle emozioni, che prevedono l'identificazione, la narrazione o l'associazione con vissuti personali, risultano troppo astratte o fuori registro. Il tentativo di legare emozioni e contesto (“sono felice quando...”) si scontra con limiti lessicali, ma anche con l'asimmetria tra ciò che si prova e ciò che si è in grado di comunicare. *“La facilitatrice chiede di usare le emozioni in contesto (‘Sono felice quando...’) ma le risposte sembrano scollegate o completamente fuori registro”* (Diario, Scuola, 2024-02-15). O come in questa attività iniziale di una classe in cui la maestra chiede a tutti di prendere l'emoticon che più lo rappresenta quella mattina: *“Molti mettono ‘super bene’ ma hanno la faccia triste o stanca e quando la maestra chiede come mai stanno ‘super bene’, molti non sanno cosa rispondere”* (Diario, Scuola, 2024-02-02).

In questi casi, emerge chiaramente una discrepanza tra emozione vissuta, sua rappresentazione esterna e capacità linguistica di nominarla. Una discrepanza che diventa ancora più profonda quando si tocca il tema della vergogna: un'emozione fortemente culturale, connessa alla dimensione pubblica dell'errore e alla rappresentazione di sé. Per alcuni studenti, il rischio dell'esposizione (linguistica o affettiva) è associato a un vissuto di “perdere la faccia”, elemento che paralizza l'apprendimento. *“C'è molto la questione di perdere la faccia [...] cioè, perdere la faccia è proprio un disonore molto forte [...] ti chiedo una cosa e non la sai, o non sai niente di quello che sto dicendo, è un grosso ostacolo tra il nostro rapporto.”* (Int. Faci. junior 1).

Non di rado, a ciò si aggiunge una rigidità o confusione nella gestione delle attività emozionali, con un uso non critico di strumenti standardizzati come la scheda Inside Out o le tabelle delle emozioni. Questi strumenti, se non sono accompagnati da un lavoro attento di mediazione linguistica e culturale, rischiano di essere inefficaci o addirittura fuorvianti. *“L’attività prevedeva anche di raccontare quando si prova una determinata emozione. Questa richiesta è risultata molto difficile e spesso l’abbiamo ignorata. [...] la facilitatrice mi faceva vedere la scheda fatta su Inside Out”* (Diario, Settimana dell’accoglienza, 2023-09-28).

Tema 18 Il paradigma della valutazione

Sottotitolo: un dispositivo diffuso, oscuro, ambiguo e disfunzionale che travalica gli ambiti

Definizione

Il bisogno di giudicare, classificare e certificare è diventato endemico nella scuola. La valutazione non è più uno strumento ma un paradigma operativo e simbolico che struttura e organizza la realtà scolastica, travalicandola. Fattori come la deresponsabilizzazione professionale, la logica della prestazione e l'ansia di rendere visibile e quantificabile l'esito di un processo complesso e immateriale, portano gli attori scolastici a misurare senza comprendere. In questa *fuzzyness* concettuale la valutazione diventa un dispositivo a servizio di logiche di potere. La valutazione diventa una come forma simbolica di potere, che si mimetizza da strumento tecnico, ma è in realtà un costrutto culturale e simbolico.

Sottotemi e aree tematiche specifiche

18.1 Poca chiarezza su cosa sia la valutazione e i suoi obiettivi: la ricerca mostra come la valutazione sia onnipresente nelle pratiche scolastiche ma poco problematizzata nei suoi presupposti. Docenti e facilitatori appaiono incerti sugli scopi e sui criteri: non è chiaro se valutare significhi misurare competenze linguistiche, progressi educativi, aspetti relazionali o altro. In questa opacità la valutazione rischia di ridursi a giudizio indistinto, appiattito su parametri impliciti, alimentando deresponsabilizzazione, medicalizzazione e bias confermativi. Così molte occasioni utili a comprendere bisogni e dinamiche vengono sprecate. Prevale l'equivalenza tra valutazione e risultato di una prova, trascurando progresso, contesto e il vero obiettivo: conoscere meglio l'alunno NAI per orientare percorsi formativi adeguati.

18.2 La valutazione è solo sugli apprendimenti fatti in Italia: un elemento strutturale della valutazione è la sua miopia temporale: la scuola considera solo ciò che l'alunno ha appreso dopo l'ingresso nel sistema italiano, ignorando competenze, biografie linguistiche ed esperienze scolastiche pregresse. Invece di partire da queste risorse, prevale una logica di "tabula rasa" che tratta i NAI come privi di storia, portando a una valutazione sradicata, esclusivamente sincrona, incapace di leggere il passato e di proiettarsi sul futuro, con effetti di sofferenza e spaesamento.

18.3 I NAI Vengono valutati solo per la lingua, l'importanza del test di livello: la valutazione dei NAI si concentra quasi esclusivamente sulla competenza linguistica, con il test d'italiano elevato a misura unica e totalizzante del valore dell'alunno. Considerato oggettivo e insindacabile, il test sovrasta l'osservazione quotidiana degli insegnanti e ignora dimensioni relazionali, affettive, identitarie e conoscenze pregresse. Ne deriva una valutazione monodimensionale, che riduce il bambino a

prestazione e utilizza l'assenza di progressi linguistici come principale criterio per ipotizzare disturbi dell'apprendimento e avviare percorsi diagnostici.

18.4 Valutazione classica e impatto della valutazione su alunno e genitori: la valutazione scolastica dei NAI ricalca quella classica, con l'ansia degli insegnanti legata all'obbligo di esprimere un voto, anche quando le linee ministeriali prevedono descrittori qualitativi. Questi ultimi vengono percepiti come "para-numerici", dunque equivalenti ai voti tradizionali. In tale prospettiva, la valutazione si trasforma in un giudizio sull'alunno più che sulla sua performance, con effetti mortificanti e svalutanti, soprattutto per i NA

18.5-Nuovi modi di valutare efficacemente e soggetti implicati nella valutazione: accanto alle criticità, emergono segnali di cambiamento: alcuni attori iniziano a concepire la valutazione come strumento relazionale e situato, orientato al processo e al progresso più che alla prestazione finale. In questa prospettiva si riconosce la complessità del percorso educativo, si valorizzano le risorse pregresse e si promuove il confronto tra insegnanti, facilitatori e operatori del doposcuola, rendendo la valutazione un momento di accompagnamento condiviso.

18.1-Poca chiarezza su cosa sia la valutazione e i suoi obiettivi

18.2-La valutazione è solo sugli apprendimenti fatti in Italia

18.3-I NAI Vengono valutati solo per la lingua, l'importanza del test di livello

18.4-Valutazione classica e impatto della valutazione su alunno e genitori

18.5-Nuovi modi di valutare efficacemente e soggetti implicati nella valutazione

Figura 67 Mappa del tema 18

Sottotema 18.1 Poca chiarezza su cosa sia la valutazione e i suoi obiettivi

La valutazione sembra oggi essere una delle pratiche più opache e ambigue del sistema scolastico, in particolare quando si tratta di studenti NAI. La sua applicazione è spesso distorta da pressioni istituzionali, abitudini consolidate e fraintendimenti sul suo significato. In molti contesti osservati, valutare non sembra coincidere con il desiderio di comprendere il percorso di apprendimento del bambino, ma con il bisogno di certificare, assicurare, classificare. *“Mi domando quindi cosa sappia la maestra della bambina. Mi sarei aspettato che lei avesse già la situazione di come scrive e di cosa abbia bisogno e non che si aspetti l'attività per valutarla. Le attività non vengono fatte principalmente in classe?”* (Diario, Scuola, 2024-01-23). La valutazione perde così la sua funzione formativa e diventa un dispositivo normativo o performativo. Non serve a orientare, ma a misurare in base a criteri spesso non esplicitati, o addirittura fluttuanti. *“Quando finiscono le attività i bambini vanno a farsi correggere il*

quaderno, la maestra dà dei voti. Vedo tantissimi ‘ottimi’ e solo, dopo tanto, un ‘buono’. [...] Mi chiedo se oggi sia più larga di manica a causa della mia presenza” (Diario, Scuola, 2024-01-24)

Le ambiguità si acquisiscono quando si entra nel campo della valutazione linguistica dei NAI: da un lato la consapevolezza che il bambino appena arrivato non può essere valutato secondo i parametri della classe, dall’altro la richiesta istituzionale di farlo comunque, anche a costo di alterare i dati. Questo si scontra anche con le pressioni verticali: “FS: Abbiamo una dirigente che [...] non capisce che non possiamo valutare... dare sempre intermedio, avanzato, perché se il bambino è in fase di prima acquisizione, noi lo dobbiamo mettere! [...] Dobbiamo... gratificare! Ma non gli aiutiamo! [...] M5: Siamo ufficiali che dichiariamo il falso!” (FG Insegnanti 3). Come si vede da questa ultima affermazione le mastre si sentono degli ufficiali che dichiarano il falso. In questa tensione, la valutazione si svuota del suo valore pedagogico: non serve né a chi insegna né a chi apprende. Le sue finalità si confondono, diventano formali, politiche, tranquillizzanti per i genitori ma inutili per il bambino. Lontana dalla sua funzione riflessiva, la valutazione si riduce a un rituale: a volte gratificante, altre volte punitivo, raramente orientativo. Si perdono così anche occasioni preziose per osservare il bambino nel suo agire quotidiano, nei gesti relazionali, nei micro-cambiamenti che non si lasciano tradurre in voti ma che sono spesso i segnali più significativi di apprendimento e integrazione. “Si vede un passaggio pedagogicamente importante, ma l’occasione sembra non essere letta come momento valutativo o di osservazione relazionale” (Diario, Scuola, 2024-01-26).

La radice del problema sta spesso in una concezione distorta della valutazione, vista ancora come giudizio, certificazione o, peggio, come finzione da manipolare a seconda delle esigenze comunicative verso l’esterno.

“M2: Ma perché c’è una cattiva, secondo me, concezione di questa valutazione [...] M3: Grande, (applaudiva) è positivo!

M2: Non è mica una brutta parola, in via di prima acquisizione. Sta cominciando a imparare!

M5: Il falso, noi dichiariamo il falso!” (FG Insegnanti 2)

18.2 La valutazione è solo sugli apprendimenti fatti in Italia

Nel sistema scolastico osservato, la valutazione degli studenti NAI sembra costruirsi quasi esclusivamente a partire dal momento della loro entrata nella classe italiana. Tutto ciò che li precede (la loro storia personale, il loro livello di competenza nella lingua madre, le loro esperienze scolastiche pregresse) viene sistematicamente ignorato o considerato irrilevante. Questo approccio riduttivo e sincronico produce un duplice effetto: da un lato impedisce una reale comprensione delle traiettorie individuali di apprendimento, dall’altro livella forzatamente le possibilità educative, valutando tutti sulla base di un presente decontestualizzato. “Da quello che mi dice e come si comporta, mi domando cosa sappia l’insegnante dell’alunno e di quanto sarebbe importante anche ai fini dell’impostare un giusto

lavoro (cambia se in 4 mesi ha imparato benissimo l'italiano o se lo sapeva già e lo ha ripreso)">(Diario, Scuola, 2024-01-16). Non sapere nulla della storia scolastica, linguistica e affettiva del bambino porta a considerare il laboratorio o la classe come unico terreno possibile di valutazione, rendendo la valutazione stessa un dispositivo privo di profondità. Si assume che l'apprendimento cominci nel momento dell'ingresso in aula, dimenticando che ogni bambino arriva con un bagaglio, talvolta ricco, talvolta frammentato, ma comunque significativo. "Nessuno ti chiede cosa hai fatto, che competenze hai pregresse nell'altra scuola" (Int. Faci. Mediatrice). Questo vuoto informativo è aggravato dal fatto che spesso i docenti non conoscono nemmeno gli elementi minimi della biografia familiare e scolastica dei bambini. Si improvvisa, si procede per supposizioni, si costruiscono percorsi didattici senza coordinate. Come emerge da questo passaggio: "La maestra mi dirà a fine lezione che non sanno molto di N. Gli hanno detto che arrivava dalla segreteria ma non hanno informazioni sulla sua storia. [...] Il primo giorno l'ha accompagnato uno "zio" che non era uno zio. [...] Non hanno mai visto la madre" (Diario, Scuola, 2024-02-02). O come in questo caso: "Dice che lo vuole testare qualche settimana prima di chiamare i genitori. Le chiedo se aveva già fatto dei colloqui ma lei dice di no: di solito si testano e poi si fanno i colloqui" (Diario, Scuola, 2024-01-12)

Eppure, a livello teorico, gli insegnanti sembrano conoscere l'importanza di una valutazione globale, in cui si tenga conto della conoscenza della lingua madre, del contesto di provenienza e delle condizioni affettive e cognitive. Questi aspetti emergono nei questionari e nei discorsi professionali, ma difficilmente si traducono in pratiche reali. Alla domanda su cosa sia importante sapere sul bambino NAI un'insegnante risponde sinteticamente: *"Contesto familiare da cui proviene; Livello conoscenza lingua madre; Livello comprensione della sua lingua madre."* (Quest., Insegnante 4)

L'inversione tra tempi e priorità è evidente: prima si osserva, poi, forse, si conosce. Prima si misura, poi, eventualmente, si interpreta. Ma in questo passaggio la valutazione perde la sua funzione diagnostica, trasformandosi in un esercizio di etichettamento a posteriori, spesso ingiusto e parziale. *"La scuola dovrebbe fare un colloquio con la famiglia, ma non so se questo viene fatto, soprattutto se i bambini arrivano in corso d'anno. [...] Intanto viene inserito e poi si conosce"* (Int. Faci. Senior 1)

Sottotema 18.3-I NAI Vengono valutati solo per la lingua, l'importanza del test di livello

Nella pratica osservata, il test di livello linguistico appare talvolta unico dispositivo per collocare l'alunno NAI all'interno di un percorso educativo. È come se l'intera esperienza scolastica si giocasse su una scala linguistica. Il rischio, tuttavia, è che la fotografia diventi biografia, che un dato contingente (la prestazione su un compito linguistico) si trasformi in destino educativo. *"Anzi, a volte sono proprio loro [gli insegnanti] che mi dicono: guarda, ma questo bambino è venuto fuori così, ma è normale, da noi sembra di più, sembra di meno. Quindi io dico: è venuto fuori così, carta canta, come si dice."* (Int. Faci. junior 2). Il riferimento esplicito "carta canta" rivela una tensione costante tra la valutazione

linguistica formale e l'osservazione quotidiana dei bambini. Gli insegnanti e i facilitatori stessi si ritrovano a dover giustificare uno scarto tra ciò che il test dice e ciò che il bambino effettivamente è, ma se la “carta” è l'unico criterio accettato, tutto il resto (la relazione, l'intuizione professionale, la conoscenza situata) viene relegato al ruolo di opinione soggettiva e dunque potenzialmente non legittima: *“Alla fine c'è il punteggio che dai a una prova [...] è comunque la fotografia di un momento, quindi non determina niente, poi boh... penso che comunque all'interno dei gruppi si possa cambiare in corso d'opera. Se ho sbagliato qualcosa me lo segnaleranno”* (Int. Faci. junior 1).

Anche nei discorsi più riflessivi e autocritici si legge la consapevolezza dei limiti di uno strumento che offre una rappresentazione statica e parziale, ma che viene usato per decisioni dinamiche e sistemiche. Il test, nella sua apparente neutralità, esercita un potere regolativo: classifica, decide, autorizza, condiziona. E allo stesso tempo rassicura anche quando quel dato è frutto di una pratica incerta, improvvisata, ancora in fase di apprendistato professionale. Paradossalmente, il test linguistico diventa così più vero dell'osservazione, più importante della storia, più forte della relazione. È la prova oggettiva che legittima tutto il resto, anche quando manca un'adeguata formazione linguistica di chi lo somministra. In questo cortocircuito, la valutazione linguistica perde la sua funzione orientativa e si irrigidisce in funzione classificatoria. E quando il livello linguistico viene usato come chiave unica di lettura del bambino, ogni altra dimensione (affettiva, cognitiva, relazionale, culturale) rischia di rimanere esclusa dal discorso educativo.

Sottotema 18.4-Valutazione classica e impatto della valutazione su alunno e genitori

La valutazione, nel suo formato più classico, si presenta come un rito scolastico immutabile: interrogazioni mnemoniche, prove scritte standardizzate, voti che vanno inseriti nelle griglie digitali e nelle pagelle cartacee. A questa logica, anche i bambini NAI vengono presto assoggettati, spesso senza alcun adattamento o mediazione che tenga conto del loro percorso o del loro contesto linguistico e biografico. Non è la persona ad essere valutata, ma la prestazione linguistica in una situazione fortemente scolastica, decontestualizzata e spesso ansiogena.

Il criterio della prestazione ripetuta a memoria non solo sviscerale le possibilità espressive e linguistiche più complesse, ma rinforza dinamiche escludenti. Chi è in difficoltà non viene incluso nel processo valutativo come esperienza formativa, ma resta ai margini, osservatore di un meccanismo che non lo riconosce: *“La maestra dice che anche qua sono molto bravi a autovalutarsi, sanno bene che voto si danno in base alla prestazione (facevano una sorta di interrogazione in cui i bambini avevano imparato a memoria le varie pagine scritte sul quaderno, il voto migliore era per chi ripeteva tutto quello che era stato dato più le curiosità). La maestra dice che interroga sempre gli stessi perché sono gli unici che fanno bene”* (Diario, Scuola, 2024-03-19). La valutazione, così, diventa una trappola che alimenta la frustrazione e il bisogno di conformarsi a una logica esterna al proprio processo di apprendimento. A

volte però serve come stimolo *“Un ragazzo era così ansioso mi fa: ‘Ho imparato tutto! Lingua, epiglottide, esofago...’ A che gli servirà? A nulla. Però gli è servita ad andare all’interrogazione sentendosi come gli altri e l’insegnante gli ha dato un bel voto. [...] Alla fine gli hanno fatto l’applauso. Per prendere un voto nella materia, e anche per l’insegnante, che deve metterlo quel maledetto voto sulla scheda.”* (Int. Faci. Senior 2).

La valutazione, allora, più che descrivere un apprendimento, finisce per costruire l’identità del bambino a scuola: chi prende 4 si sente “un 4”. L’immagine mentale che ne risulta è quella di una prigione simbolica in cui il voto diventa il perimetro del possibile, lo stigma da cui si fa fatica ad affrancarsi: *“Ti piace la scuola? ‘No, non lo so dire’. Allora gli dico: fammi un disegno. Ha disegnato una galera, lui si è fatto prigioniero. Questo sono io, dentro, e sopra c’è scritto ‘quattro’. Era prigioniero del quattro. Questa è la sua visione della scuola.”* (Int. Faci. Senior 2).

Alla valutazione formale, spesso, non si accompagna alcuna osservazione continua, né attenzione al processo o al contesto di apprendimento. Ci si limita alla verifica, perché “il voto deve essere messo”. E la presenza dei NAI pone le insegnanti di fronte a un dilemma educativo e politico: fingere che tutto sia omogeneo e valutare secondo griglie standard, oppure ammettere l’impossibilità del voto classico e costruire pratiche valutative alternative. Spesso, la prima via è la più praticata, anche per non destabilizzare la comunicazione con le famiglie, le aspettative della dirigenza e i vincoli burocratici. *“La valutazione viene chiesta ma non deriva da osservazione continua: si fa con le verifiche, perché i voti devono essere messi. Le insegnanti sono diventate molto brave nella gestione della lezione, ma la valutazione è il momento più difficile, perché devono dare un voto e non sanno come regolarsi con i NAI”* (Int. Faci. Senior 1). O come in questo caso *“Se invece potessimo mettere voti come sono, magari nella mente del genitore, quando ritira la pagella, e la guarda: ‘ma cosa significa che mio figlio non ha raggiunto gli obiettivi?’ Allora aspetta, vediamo. Ma se noi diamo tutti voti positivi, noi lo aiutiamo?”* (FG Insegnanti 2).

Alcuni docenti, consapevoli della rigidità dello strumento valutativo, lo usano strategicamente per spaventare o motivare, in una visione punitiva e performativa dell’apprendimento. Ma ciò rischia di inibire ancor più i bambini NAI, i quali già vivono una condizione di vulnerabilità linguistica, affettiva e relazionale. *“La maestra chiede di formare le frasi. [...]per evoca spaventare la valutazione di fine quadrimestre”* (Diario, Scuola, 2024-02-06).

Sottotema 18.5 Nuovi modi di valutare efficacemente e soggetti implicati nella valutazione

La valutazione efficace, nei contesti scolastici ad alta complessità, non può che configurarsi come un processo condiviso, situato e profondamente intrecciato al vissuto del bambino e alla rete degli adulti che lo accompagnano. In questa prospettiva, la valutazione si trasforma in un atto pedagogico

collettivo: non è più solo l'esito di una prova individuale, ma il risultato di uno sguardo plurale, che attraversa il tempo, i luoghi e le relazioni.

“Mi piace pensare alla valutazione formativa, quindi non sommativa. Non ti do un giudizio per quello che è il tuo rendimento finale, ma mi piace valutare tutto il processo, il percorso che fa un alunno. [...] Costruisco vere e proprie griglie di osservazione, dove tengo conto in itinere di aspetti come la responsabilità, l'autonomia, la relazione con gli altri, il rispetto delle regole, se il bambino riesce a ricercare i materiali da solo.” (Int. Insegnante 4)

Questa visione formativa della valutazione apre la possibilità di guardare con maggiore profondità ai bambini NAI, i cui percorsi spesso non si lasciano catturare dai soli esiti finali. Tuttavia, perché questa visione diventi reale, occorre uno scarto culturale: abbandonare la logica del voto e del test e costruire alleanze educative tra insegnanti e facilitatori, capaci di raccogliere e interpretare indizi di apprendimento là dove non sono immediatamente visibili. *“Sì, spesso mi hanno chiesto: ‘secondo te può fare questa verifica?’, ‘che dici, gliela do?’, oppure: ‘nel laboratorio è attivo, ma qui dorme, perché?’. Le insegnanti chiedono spesso riscontro ai facilitatori per capire come valutare” (Int. Faci. Senior 1).* O come in questo caso: *“Dove si lavora in sinergia tra facilitazione e insegnanti, anche la valutazione migliora. Io mandavo nella chat le tematiche che affrontavo in laboratorio e poi le maestre riprendevano quei contenuti anche in classe e nelle verifiche” (Int. Faci. Senior 2).*

Si delinea così una pratica valutativa più dialogica e flessibile, in cui l'osservazione quotidiana viene integrata con i dati raccolti in laboratorio, in un movimento che riconosce la pluralità dei contesti educativi e la diversità degli stili di apprendimento. Questa apertura, però, non è automatica: richiede tempo, coordinamento, disponibilità a interrogare i propri automatismi professionali. *“Se c'è un PPT posso calibrare obiettivi specifici. [...] Altrimenti ho difficoltà, ma se sono seguiti in laboratorio, calibro la valutazione anche su quello” (Int. Insegnante 3).* Questi episodi rivelano quanto la valutazione possa diventare, se ben orchestrata, uno spazio generativo per la conoscenza del bambino e del suo mondo.

9. Discussione/risultati

Il nono capitolo raccoglie i principali risultati emersi dalla ricerca, riorganizzandoli e discutendoli attorno ai tre obiettivi specifici che hanno guidato l'indagine. Il capitolo inizia con la discussione sui limiti della ricerca (§9.1). Nello specifico si discutono i limiti derivanti da: la natura prevalentemente qualitativa e situata dell'indagine; le caratteristiche uniche del territorio; la difficoltà di coinvolgere le famiglie; i vincoli posti dalla commissione etica; l'esiguità del campione dei questionari.

La seconda sezione (§9.2) sintetizza i risultati in relazione al primo obiettivo di ricerca, volto a comprendere e interpretare in maniera critica il sistema di accoglienza nelle scuole primarie di Prato. L'analisi ricostruisce le logiche organizzative e le tensioni che caratterizzano i diversi livelli scalari (sociopolitico, istituzionale, territoriale, scolastico, didattico, relazionale e individuale), con particolare attenzione alle differenze tra scuole e quartieri, al ruolo centrale dell'apprendimento dell'italiano, all'ambivalenza dei laboratori di italiano L2 e della figura dei facilitatori linguistici e ai processi di trasformazione delle normative in pratiche quotidiane.

La terza sezione (§9.3) affronta il ruolo delle credenze e delle categorie culturali nel plasmare l'accoglienza e la didattica dell'italiano L2, secondo obiettivo della ricerca. In questo ambito emergono concezioni *language-centric* e *deficit-centric*, rappresentazioni alterizzanti, che si aggiungono a stereotipi sull'età, sulle emozioni, sui disturbi dell'apprendimento e sulla lingua madre. Tali categorie orientano l'interpretazione dei fenomeni e influenzano le pratiche educative, spesso riducendo la complessità dei vissuti dei NAI a categorie semplificate e stigmatizzanti.

Infine, la quarta sezione (§9.4) discute il terzo obiettivo di ricerca, volto alla co-costruzione di un modello integrato di accoglienza attraverso un processo partecipato con gli attori coinvolti. In questa sezione, vengono identificate sette aree chiave di miglioramento (dall'orientamento fenomenologico alla facilitazione linguistica critica) attorno a cui articolare e strutturare i percorsi futuri. Per ogni area vengono elaborate delle proposte teorico-operative. Infine, verranno modellizzate due nuove fasi operative da integrare al preesistente modello di accoglienza.

9.1. Limiti della ricerca

Ogni ricerca porta con sé una serie di limiti che ne definiscono la portata interpretativa e le condizioni di validità. I limiti della presente ricerca sono molteplici e interessano diverse dimensioni. Alcuni sono intrinseci all'approccio qualitativo adottato, altri dipendono dal tema scelto, da vincoli metodologici e da condizioni specifiche del contesto. Infine, non vanno dimenticati i limiti imposti dalle scelte della Commissione Etica e le circostanze concrete in cui il lavoro di campo è stato realizzato.

Per quanto riguarda l'approccio qualitativo, il primo limite è connesso con il carattere fortemente situato della ricerca che prende forma in uno specifico comune (con caratteristiche piuttosto uniche), in determinate scuole e in un particolare momento storico. Questi aspetti, che per un'etnografia rappresentano punti di forza, comportano tuttavia una riduzione della generalizzabilità e della trasferibilità dei risultati ad altri contesti, nei quali fenomeni, risorse e assetti educativi possono essere caratterizzati da processi e necessità profondamente differenti. Va inoltre considerato che la maggior parte dei dati delle osservazioni sistematiche provengono da alcune specifiche realtà: da due istituti scolastici (con marcate specificità) e quattro doposcuola. Si tratta di un corpus più che adeguato per una ricerca qualitativa esplorativa, ma inevitabilmente non esaustivo rispetto alla complessità delle dinamiche cittadine. Sarebbe stato particolarmente rilevante poter condurre osservazioni anche in scuole situate nei quartieri più abbienti, così da completare la comparazione a tre fattispecie di istituti, così come sviluppare un'indagine più estensiva nelle *heritage schools*. Tuttavia, i tempi a disposizione non hanno reso possibile questa estensione del campo, inoltre, l'osservazione nei doposcuola cinesi è stata ostacolata anche dalla diffidenza iniziale e dalla barriera linguistica, che non consentiva di costruire rapidamente rapporti di fiducia.

Sempre inerente i limiti derivanti dall'approccio qualitativo, un ulteriore aspetto critico riguarda il ruolo del ricercatore, la cui presenza sul campo, pur prolungata e partecipata, ha inevitabilmente influenzato le dinamiche osservate e le risposte degli interlocutori. A ciò si aggiunge il limite dell'accesso ai contesti scolastici, mediato dalle istituzioni e da conoscenze pregresse, che ha inciso profondamente su ciò che è stato possibile osservare e su ciò che, invece, è rimasto in ombra.

Vi sono poi i limiti connessi all'oggetto stesso della ricerca. Analizzare il tema dell'accoglienza in una prospettiva ecologica ha significato confrontarsi con un argomento estremamente sfaccettato, ampio e complesso. Per rendere la ricerca attuabile, è stato necessario circoscrivere il campo: l'arco temporale di osservazione è stato limitato al solo primo anno dopo l'arrivo del NAI e l'analisi si è concentrata esclusivamente sulla scuola primaria, tralasciando la scuola dell'infanzia e secondo grado d'istruzione. Quest'ultima scelta, pur inevitabile, ha comportato l'esclusione di contesti particolarmente significativi, nei quali l'accoglienza si articola attraverso forme e criticità specifiche. La

scelta del grado scolastico è stata guidata dalla convinzione, emersa dall'approfondimento della letteratura, che proprio la scuola primaria rappresenti l'area più scoperta e urgente da indagare.

Un ulteriore limite è stato posto dalle scelte della commissione etica, che ha escluso la possibilità di interagire direttamente con gli alunni NAI. Questa restrizione, come abbiamo discusso nel §7.2.4, ha impedito di raccogliere il loro vissuto in maniera diretta e sistematica. Ne è derivata una conoscenza mediata, affidata prevalentemente alle osservazioni in classe e ai racconti a posteriori delle esperienze vissute da studenti ex-NAI ormai maggiorenni. La mancanza di un accesso diretto ai vissuti degli studenti ha quindi limitato la possibilità di restituire con maggiore profondità le loro percezioni e di includere in prima persona i significati che attribuiscono alla propria esperienza scolastica.

Le barriere linguistiche hanno rappresentato un'ulteriore criticità, ostacolando la partecipazione e il coinvolgimento delle famiglie: di fatto, solo pochi genitori hanno potuto partecipare alle interviste. Questo ha prodotto un quadro sbilanciato, dove la prospettiva degli insegnanti e degli operatori risulta molto più presente rispetto a quella genitoriale.

Avendo a che fare con un fenomeno complesso questa ricerca ha spesso dovuto sovrapporre il tema specifico dell'accoglienza con quelli più generici della didattica inclusiva, dell'insegnamento della L2 e dei processi migratori. Un'altra area di sovrapposizione emerge alla realtà del territorio esplorato, in cui la presenza cinese costituisce una componente numericamente rilevante e pervasiva, tanto da rischiare di oscurare le altre varietà di percorsi migratori. Questa concentrazione rende più complesso distinguere ciò che è specifico della migrazione cinese da ciò che appartiene a dinamiche migratorie più ampie.

Infine, dal punto di vista degli strumenti di raccolta dati, la natura qualitativa e la dimensione relativamente ridotta del campione non consentono di estendere e generalizzare i risultati, ma solo di ricavarne indicazioni esplorative. Purtroppo, l'adesione alla compilazione dei questionari nelle scuole non è stata alta ed è mancato il tempo per elaborare una seconda fase in cui la somministrazione dei questionari veniva estesa a livello provinciale o regionale.

9.2. Obiettivo di ricerca n°1: comprendere il sistema di accoglienza a Prato nelle scuole primarie

Il primo obiettivo della ricerca è analizzare come il sistema di accoglienza scolastica si sviluppi e si organizzi nelle scuole primarie di Prato, osservando in che modo i diversi livelli scalari (normativo-istituzionale, territoriale, organizzativo-scolastico, relazionale e individuale) contribuiscano a definire pratiche, dispositivi e processi decisionali legati alla presa in carico degli studenti NAI.

L'intento è di ricostruire criticamente le logiche che orientano i dispositivi istituzionali, scolastici e sociosanitari, mettendo in luce al tempo stesso le tensioni e le negoziazioni che si producono tra scuole, servizi e famiglie. La domanda di ricerca di riferimento era: *in che modo si attivano e si articolano le pratiche di accoglienza nelle scuole primarie di Prato all'arrivo di un alunno NAI?*

Per approfondire questo nodo, la ricerca ha individuato alcuni sotto-obiettivi specifici che hanno guidato l'analisi dei dati:

1. mappare i modelli, i dispositivi e le pratiche attivate nei diversi istituti nel territorio;
2. analizzare criticamente il rapporto tra normative, protocolli e quotidianità educativo-didattica;
3. studiare le interazioni tra processi valutativi, categorizzazione dei bisogni e definizione dei percorsi educativi;
4. comprendere il ruolo dell'insegnamento dell'italiano L2 nel processo di accoglienza;
5. osservare i casi in cui emergono ipotesi di bisogni educativi speciali o disturbi dell'apprendimento e analizzare le modalità con cui tali ipotesi vengono generate, discusse e formalizzate.

9.2.1. Mappare i modelli, i dispositivi e le pratiche attivate nei diversi istituti nel territorio

Sintesi dei risultati §9.2.1

Prato rappresenta un contesto atipico per la forte presenza sinofona e per la particolare percezione che la città ha sviluppato rispetto alla migrazione. Le politiche e le pratiche di accoglienza sono in larga parte pensate per gestire i "grandi numeri", con scarsa attenzione ai casi minoritari e alle scuole in cui i NAI sono pochi. La governance comunale appare ben strutturata, grazie a strumenti come i protocolli scuola-servizi, le settimane dell'accoglienza e i servizi di facilitazione e mediazione, ma soffre di carenze quantitative (ore di mediazione e di L2 insufficienti), di un approccio *language centric* (che non permette di affrontare con efficacia i fenomeni complessi dell'accoglienza) e di una debolezza nelle connessioni interistituzionali quotidiane.

A livello territoriale, i quartieri a prevalenza sinofona funzionano come dispositivi segreganti, generando scuole-ghetto con bassi risultati e forte stigmatizzazione, caratterizzati da fenomeni di *middle and upper-class flight*. Si distinguono così tre tipologie di scuole:

1. escludenti, che tendono a rifiutare i NAI;
2. inclusive/multiculturali, che fanno dell'accoglienza un tratto identitario;

3. marginalizzate, segnate da sofferenza educativa, fuga dei ceti medi/benestanti e alto turn-over di docenti e famiglie.

Entrambe le scuole osservate hanno creato protocolli di accoglienza che, sebbene formalmente strutturati, si basano su azioni standard scarsamente calibrate sulle esigenze del territorio e rimangono fortemente sbilanciati sull'apprendimento della L2. Di fatto, nella pratica l'accoglienza si riduce spesso a procedure emergenziali: l'iscrizione risulta un atto burocratico meramente formale e l'inserimento è deciso in base all'età (spesso collocando gli alunni in una classe inferiore) e al momento di arrivo (inizio o durante l'anno), senza attenzione alla storia biografica e le competenze pregresse dell'alunno. L'attenzione didattica si concentra soprattutto sulla lettoscrittura, rilegando l'aspetto comunicativo agli sporadici (2h a settimana) laboratori di L2. In classe prevalgono attività di impostazione "classica" basate sulla copiatura del testo e sulla ripetizione meccanica della consegna, mentre il materiale fornito ai NAI risulta non adeguato al bisogno linguistico e non in linea con le capacità cognitive. Il laboratorio L2 assume un ruolo centrale nella pratica educativa e nell'immaginario, ma mostra limiti dovuti al numero di ore a disposizione, alla composizione dei partecipanti e all'integrazione con i programmi curricolari. In generale il laboratorio assume un carattere ambivalente che lo fa oscillare da spazio sicuro e di apprendimento specifico a dispositivo di esclusione, catalizzatore delle sofferenze. Le criticità dei laboratori risultano ulteriormente aggravate da problemi legati agli spazi (carenze di aule dedicate o spazi inadeguati e non stabilmente assegnati), dalla frammentarietà organizzativa (più istituti e più plessi per ciascun facilitatore) e dal sovraccarico degli stessi, spesso chiamati a seguire un numero eccessivo di alunni e di laboratori.

La maggior parte dei doposcuola è in mano ai privati o al terzo settore e non risulta integrato con le attività e gli obiettivi scolastici. Sono presenti molte *heritage school*, in particolare legate alla migrazione cinese, che finiscono per rafforzare percorsi paralleli e chiusure identitarie.

9.2.1.1. Modelli e dispositivi attivati

Eccezionalità del contesto pratese. Prato rappresenta un contesto con caratteristiche insolite nel panorama italiano. Non a caso, insegnanti e dirigenti provenienti da altri territori parlano spesso di uno "shock di realtà" di fronte alla specificità pratese, accompagnato da un senso di inadeguatezza professionale. Di fatto, l'afflusso ingente di migranti di origine cinese ha determinato sia un cambiamento socioculturale che una sovra-rappresentazione del fenomeno, che ha condizionato le vicende politiche (cfr. §5.4.4) e si è riflessa nelle azioni territoriali e scolastiche. Molti interventi risultano infatti pensati per gestire grandi numeri di studenti stranieri (soprattutto cinesi) con una scarsa attenzione alle minoranze migranti e ai contesti in cui i NAI sono numericamente ridotti. Ne deriva un approccio che tende a generalizzare, trascurando le traiettorie e le caratteristiche minoritarie e individuali.

Governance territoriale. Il Comune di Prato ha elaborato una regia locale inedita in Italia, promuovendo protocolli formali (come il *Protocollo scuola-servizi*) e attività strutturali quali le settimane dell'accoglienza, la facilitazione linguistica e la mediazione linguistico-culturale. Questo modello è generalmente riconosciuto come un punto di forza ed è stato fondamentale per la gestione del fenomeno migratorio, ma non riesce a compensare del tutto la frammentazione territoriale e i vincoli imposti dal quadro nazionale. Le criticità riguardano la dimensione quantitativa (numero insufficiente di mediatori e di corsi di L2), l'approccio (fortemente centrato sull'apprendimento della lingua e non sulle specifiche dimensioni dell'accoglienza) e la debolezza delle connessioni interistituzionali: scuola e servizi sociosanitari, scuola e doposcuola, ecc.

Protocolli scolastici. Gli istituti adottano protocolli interni caratterizzati da procedure simili (colloqui iniziali, PDP transitorio, laboratori L2, attività peer). Tuttavia, questi documenti (che sembrano derivare da una matrice comune) spesso appaiono più come adempimenti formali che come strumenti effettivamente applicabili nella realtà scolastica. La logica prevalente resta fortemente *language-centric*, con l'italiano L2 come elemento dominante sia per le azioni educative messe in campo che per la valutazione degli alunni. Mancano riferimenti al benessere emotivo, alle storie pregresse degli alunni e al potenziale plurilingue.

Accoglienza scolastica. L'accoglienza si configura frequentemente come un'operazione residuale e gestita in chiave emergenziale. Particolarmente critici risultano gli arrivi in corso d'anno, che rendono difficile qualsiasi possibilità di progettazione sistematica. Le analisi evidenziano come, spesso, l'iscrizione tenda a ridursi a una formalità burocratica, limitando il coinvolgimento di un vero processo conoscitivo di alunno e famiglia. L'assegnazione alla classe avviene attraverso modalità automatiche: si valuta da un lato l'età anagrafica, con la tendenza a collocare i nuovi arrivati in sezioni inferiori quando l'ingresso avviene a metà anno; dall'altro le caratteristiche della classe con le "fragilità" già presenti (ad esempio la concentrazione di alunni migranti o di studenti con certificazioni 104). Sul piano didattico, l'attenzione si concentra quasi esclusivamente sull'apprendimento della lingua, che, nella classe, adotta un approccio tradizionale che privilegia la lettoscrittura prima della comunicazione attraverso attività fondate sulla ripetizione e la copiatura. In questo quadro, il laboratorio di italiano L2 diventa il dispositivo privilegiato della presa in carico dei NAI, diventando uno dei pochi spazi per sviluppare la lingua della comunicazione. Tuttavia, non si tratta di spazi dedicati all'accoglienza, ma di laboratori di lingua preesistenti (generalmente di livello pre-A1), quindi non progettati sui bisogni specifici del nuovo alunno ma su generali e standardizzati obiettivi di apprendimento linguistico (lessico base, strutture comunicative semplici legate alla sopravvivenza). Questi laboratori assumono così un ruolo centrale ma profondamente ambivalente: se ben gestiti, possono trasformarsi in spazi confortevoli di apprendimento, motivazione ed empowerment; al contrario, possono produrre esclusione e,

paradossalmente, diventare catalizzatori di sofferenza. Questa ambivalenza è aggravata da vincoli strutturali: scarse risorse economiche che costringono ad un numero di ore per laboratorio insufficiente, carenza di spazi adeguati e stabili, e pessime condizioni lavorative dei facilitatori, riducono l'efficacia complessiva del dispositivo e ne limitano l'efficacia e l'importanza, anche dal punto di vista simbolico (l'importanza che il sistema dà all'accoglienza dei migranti).

Pratiche educative. In classe le attività proposte ai NAI tendono a essere meccaniche e ripetitive: copiare dalla lavagna, ripetere parole o frasi, compilare schede differenziate. Si tratta di pratiche che, se da un lato hanno il pregio di assicurare l'alunno, fornendo task routinari, dall'altro sono disfunzionali al punto da rallentano il processo di acquisizione linguistica: proponendo focus individuali isolano il NAI dal contesto comunicativo e relazionale della classe. In generale, emerge una scarsa preparazione rispetto ai bisogni dell'accoglienza. Un esempio emblematico riguarda i materiali utilizzati: spesso tratti dai libri delle classi inferiori (solitamente del primo anno della primaria), risultano cognitivamente troppo semplici ma linguisticamente eccessivamente complessi, producendo un evidente scarto rispetto ai bisogni reali degli studenti e creando forti bias osservativi nelle insegnanti. La sovrapposizione tra lingua e accoglienza plasma anche il cosiddetto "laboratorio di accoglienza" che sembra configurarsi più come una rivisitazione del laboratorio linguistico che come uno spazio orientato all'accoglienza in senso fenomenologico ed emotivo. Inoltre, questo laboratorio viene attivato solo a fine settembre, con il risultato di escludere chi arriva durante l'anno.

Ruolo del doposcuola. I doposcuola non sono integrati con le scuole e solo in alcuni casi, grazie all'iniziativa di singoli operatori, si sviluppano contatti significativi con gli insegnanti. Inoltre, trattandosi per la quasi totalità di servizi privati (con l'eccezione del Punto Luce), risultano accessibili soltanto a chi dispone delle risorse economiche necessarie. Particolarmente importanti sono i doposcuola cinesi, caratterizzati da una struttura rigida e modellata sul sistema scolastico di origine. Essi tendono a produrre ulteriore spaesamento nei NAI, che si trovano a vivere due quotidianità scolastiche radicalmente diverse. Questa condizione finisce per consolidare percorsi paralleli di apprendimento, con il rischio di accentuare l'isolamento rispetto alla scuola italiana e di indebolire i processi di inclusione.

9.2.1.2. Differenze tra quartieri e istituti

Alcuni quartieri di Prato, in particolare quelli caratterizzati da una forte presenza cinese, si configurano come veri e propri "mondi culturali" relativamente impermeabili ai non-sinofoni. Sono ambienti in cui la lingua cinese domina non solo la vita domestica ma l'esperienza quotidiana. Questa condizione si riflette nelle scuole di riferimento, che tendono a trasformarsi in "ghetti" educativi, segnati da scarsi risultati educativi e processi di fuga del ceto medio e alto, che iscrivono i propri figli in scuole private o di altri quartieri. Al contrario, le scuole collocate in quartieri più eterogenei e multiculturali sembrano

riportare esiti educativi migliori e una maggiore capacità inclusiva. Infine, si osservano quartieri in cui la presenza straniera è pressoché assente e nei quali le scuole tendono ad evitare, con procedure più o meno consapevoli, l'utenza migrante.

Differenze tra scuole nello stesso territorio. Dall'analisi dei quartieri e delle scuole emergono tre tipologie di istituti. Le scuole escludenti, che adottano pratiche più o meno esplicite di rifiuto e allontanamento dei NAI e che si collocano spesso in quartieri dove la migrazione è assente o invisibile. Ci sono poi le scuole inclusive o multiculturali, che fanno dell'accoglienza una cifra identitaria e riescono ad attrarre studenti dal territorio e ritagliarsi un team docente qualificato e motivato. Queste sono generalmente scuole situate in quartieri (come il centro storico) caratterizzati da maggiore diversità culturale. Infine, vi sono le scuole marginalizzate, dove la concentrazione di difficoltà, la sofferenza educativa e la fuga di famiglie e insegnanti sono ricorrenti. In tali contesti si riscontrano fenomeni di burnout e senso di solitudine del personale, aggravati dall'assenza di reti di supporto. Dinamiche come il *white flight* o, più in generale, la scelta delle famiglie benestanti di evitare queste scuole producono forme sottili di discriminazione che si intrecciano con differenze di classe sociale.

Impatto sulle relazioni. Nelle realtà osservate e, in particolare, nei quartieri a prevalenza sinofona le classi risultano caratterizzate da relazioni fragili tra pari, da un basso utilizzo dell'italiano come lingua di interazione e da difficoltà nella costruzione di gruppi coesi. Queste condizioni incidono non solo sul rendimento scolastico, ma anche sulla possibilità per i NAI di vivere esperienze di socializzazione significative, alimentando ulteriormente i processi di segregazione educativa e sociale.

9.2.1.3. Criticità emerse

Dall'analisi del sistema di accoglienza scolastica pratese emergono alcune criticità ricorrenti.

Sovraccarico e discontinuità. Insegnanti e facilitatori operano in condizioni lavorative non ottimali, con classi caratterizzate da numerose problematiche, un numero eccessivo di alunni. I facilitatori sono aggravati da contratti precari, un maggiore carico lavorativo, distribuito spesso su più istituti e plessi. A questo si aggiunge una frequente rotazione di dirigenti e figure strumentali, una tendenza che non solo compromette la qualità del lavoro quotidiano, ma porta anche alla dispersione delle buone pratiche accumulate nel tempo.

Carenza di mediatori linguistici. Nonostante il Comune garantisca la presenza di mediatori in alcuni momenti importanti della vita scolastica, il numero di ore assegnato a ciascun istituto risulta insufficiente a coprire l'insieme dei bisogni. Le scuole tendono quindi a concentrare l'intervento dei mediatori in occasioni specifiche, come nel periodo delle iscrizioni o per alcuni colloqui particolarmente delicati (ad esempio in caso di bocciatura), senza che vi sia un accompagnamento continuativo. Un ulteriore limite riguarda l'uso che viene fatto del mediatore: impiegato quasi

esclusivamente nelle relazioni con le famiglie e mai integrato nella didattica quotidiana o nel lavoro diretto con i bambini. In assenza di un supporto linguistico-culturale professionale stabile, ci si affida a soluzioni informali: parenti, amici o, addirittura, gli stessi figli se possiedono buone competenze linguistiche, oppure in classe compagni connazionali. Questa fatica comunicativa si traduce da un lato, in difficoltà delle famiglie nel comprendere procedure e aspettative scolastiche, dall'altro in una mancata valutazione delle competenze pregresse degli alunni, che genera non solo ricadute dirette sui percorsi di inserimento e di apprendimento, ma anche una generale tensione latente e frustrazione relazionale e professionale.

Narrazioni riduttive. la figura del NAI tende a essere identificata in maniera quasi automatica con lo studente cinese, invisibilizzando così le altre comunità migranti. Tale semplificazione contribuisce a rafforzare stereotipi e a limitare la comprensione della varietà delle esperienze migratorie.

9.2.1.4. Punti di forza

Accanto alle criticità, l'indagine mette in evidenza anche alcuni punti di forza.

Governance locale stabile. Capace di garantire strumenti condivisi, una continuità nonostante i cambi di amministrazione e una tendenza innovativa.

Suole inclusive. Alcuni istituti si configurano come poli attrattivi per personale motivato. In questi contesti si sono sviluppate esperienze di accoglienza riconosciute come buone pratiche, in grado di generare un impatto positivo ben oltre i confini del singolo istituto.

Dispositivi educativi. PDP transitori, i laboratori di italiano L2, le pratiche di tutoraggio tra pari e l'istituzione della settimana dell'accoglienza testimoniano un alto livello di progettualità, soprattutto se paragonati con altri territori, derivante da un interesse per l'inclusione. Pur con i limiti già segnalati, tali strumenti contribuiscono a dare un supporto aggiuntivo non scontato e una cornice di riferimento condivisa e relativamente stabile al lavoro delle scuole.

9.2.2. Analizzare criticamente il rapporto tra normative, protocolli e quotidianità educativo-didattica

Sintesi dei risultati §9.2.2

Dalle analisi sulle normative emerge che le *Linee guida* del 2014 si fondano un modello emergenziale e deficitario centrato sulla L2, mentre gli *Orientamenti interculturali* del 2022 introducono una cornice più sistemica e interculturale. Tuttavia, nella traduzione delle normative nei singoli protocolli scolastici, resta ancora dominante l'approccio centrato sulla lingua caratteristico delle LG del 2014. Inoltre, rispetto ai documenti nazionali, si perdono la dimensione legata all'equità, e le azioni volte alla comunità educante e al plurilinguismo. Infine, nella relazione tra protocolli e pratica scolastica, diventano operativi soprattutto gli aspetti formali e "proceduralizzati" (test, schede, PDP "di facciata"),

mentre restano escluse le azioni legate al benessere, alle storie pregresse e al contrasto allo spaesamento: dispositivi come valutazione e PDP perdono valore, diventando elementi formali.

9.2.2.1. Dalla normativa nazionale ai protocolli locali

Le *Linee guida* 2014 propongono un modello caratterizzato da una visione “linguistica” dell’accoglienza, per cui l’apprendimento rapido della L2 è il centro degli interventi per i neoarrivati. Le LG istituiscono una implicita dicotomia tra studenti di seconda generazione (dimensione positiva) e neoarrivati (dimensione problematica), che vengono concepiti come figure deficitarie, fragili e problematiche. In particolare, dalle LG emerge la figura dell’adolescente NAI come particolarmente problematico, quindi bisognoso di un intervento prioritario e urgente.

Gli *Orientamenti interculturali* 2022 dispongono una cornice più ampia e pluralista, introducendo aspetti sistemici e attenzioni verso la comunità educante e la valorizzazione della diversità. Gli OI parlano di universalità dell’educazione interculturale, riconoscono la multidimensionalità dei processi (individuali, relazionali, sociali) e la necessità di azioni di sistema. Tuttavia, il plurilinguismo resta valorizzato solo in modo ancillare: il punto di centrale rimane l’apprendimento della L2.

Nei protocolli analizzati, però, si assiste ad una traduzione riduttiva e selettiva dei documenti nazionali.

Cosa passa dalle normative ai protocolli

Nell’analisi dei protocolli si ritrovano molti elementi che caratterizzano le Linee guida del 2014. La centralità dell’italiano L2 rimane la leva principale dell’accoglienza: laboratori linguistici e PDP transitori costituiscono la spina dorsale dei protocolli. Passa anche la logica della proceduralizzazione, con fasi, aree e assegnazioni di responsabilità formalizzate che scandiscono l’ingresso del NAI. Nei protocolli, queste fasi sono articolate in tre momenti distinti (amministrativo, comunicativo-relazionale, educativo-didattico) che riprendono parzialmente la visione contenuta nelle linee guida del 2014. La Commissione Intercultura e la funzione strumentale diventano lo strumento organizzativo incaricato di tradurre in azione buona parte del protocollo, mentre la personalizzazione del percorso rimane fortemente ancorata agli obiettivi linguistici. Anche l’inserimento per età e la valutazione centrata sui progressi linguistici confermano il paradigma del 2014. In questo senso, i protocolli riproducono e rafforzano l’impostazione tecnico-amministrativa delle normative.

Cosa non passa

Nei protocolli non trovano spazio molti degli elementi innovativi introdotti negli *Orientamenti interculturali* 2022, tra cui la visione sistemica che prevede patti educativi di comunità e la regia congiunta di scuole, enti locali, terzo settore, comunità e famiglie: le azioni educative resta limitate all’interno all’istituto o al rapporto diretto con il Comune. Le famiglie vengono coinvolte solo ad inizio del percorso e con modalità essenzialmente passive e burocratico-informative. Il plurilinguismo, pur

menzionato all'interno dei protocolli, rimane marginale e confinato alla sola modulistica bilingue, senza trasformarsi in risorsa didattica stabile e quotidiana. Restano escluse la dimensione legate alla sofferenza, all'orientamento nel nuovo contesto e al problema della perdita di legami col contesto di origine. Mancano inoltre indicatori di equità: ad esempio non vi sono riferimenti sui tempi massimi di frequenza di rientro dai laboratori, né tempistiche vincolanti sui monitoraggi dei percorsi. La valutazione, che avrebbe dovuto essere personalizzata e promuovere l'agency, non è recepita dai documenti e la spinta verso un dialogo educativo più partecipativo con famiglie e studenti rimane disattesa: non solo la relazione scuola-famiglia è prevalentemente informativa, ma lo studente resta un soggetto totalmente passivo.

Cosa si trasforma

Alcuni principi normativi vengono rielaborati in chiave riduttiva. L'accoglienza si traduce in una sequenza di passaggi standardizzati (iscrizione, colloquio, assegnazione, PDP, laboratorio L2), configurandosi più come dispositivo procedurale che come percorso educativo complesso. Spesso è la stessa categoria di NAI a trasformarsi, sovrapponendosi con l'insieme degli alunni migranti che presentano competenze di italiano L2 inferiori al livello A2. Ne deriva una rappresentazione di tipo deficitario, che si accompagna a una generale incomprensione dei bisogni specifici degli alunni NAI. Anche la personalizzazione dei percorsi educativi si riduce: da processo potenzialmente aperto a molte dimensioni, i PDP spesso comprendono solo l'aspetto dell'apprendimento linguistico.

Cosa viene aggiunto localmente

Accanto agli elementi di continuità e trasformazione, i protocolli pratesi introducono anche alcune innovazioni non previste dalle normative. Tra queste si segnalano: la creazione di set operativi di schede ad hoc per valutazioni e piani educativi; l'istituzione di un centro di documentazione a supporto dei docenti; la formalizzazione delle settimane dell'accoglienza; l'introduzione di attività di tutoraggio. Queste innovazioni testimoniano la capacità delle scuole di arricchire la cornice nazionale con strumenti concreti che rispondono alle caratteristiche del territorio e alle relazioni con il contesto sociale. Tuttavia, anche tali innovazioni restano iscritte dentro una logica *school-* e *language-centric*, che consolida l'immagine del NAI come "studente-problema da riportare a norma" in una cornice di azione confinata alla scuola stessa.

Tabella 46 Riepilogo dei cambiamenti tra normative e protocolli

Asse	Linee guida 2014	Orientamenti 2022	Protocolli pratesi	Processo
Concetto di "accoglienza"	Fase tecnico-amministrativa pre-inserimento	Processo olistico, sistemico multidimensionale,	Tre fasi proceduralizzate,	Passa l'impianto procedurale 2014; non passa la visione

		con regia territoriale	enfasi su adempimenti	olistica 2022; si trasforma in una accoglienza principalmente operativa
Costruzione del NAI	Figura “in deficit” centrata sulla L2	Studente da contesti migratori, normalità plurale	NAI spesso sovrapposto a “< A2”	Si trasforma: NAI ≈ soglia linguistica, persiste la lettura deficitaria
Focus linguistico (L2)	L2 come obiettivo urgente	L2 centrale ma dentro cornice interculturale universale	L2 leva principale, laboratori L2	Passa la centralità L2; non passa l’integrazione con la dimensione interculturale
Plurilinguismo e L1	Ancillare alla L2	Valorizzazione dichiarata ma non curricolare	Modulistica bilingue, nessun uso didattico dell’L1	Passa in forma marginale; non passa come risorsa didattica strutturale
Governance e comunità educante	Riferimenti generali	Patti, reti, comunità educante, regia territoriale	Commissione Intercultura d’istituto, raccordi parziali esclusivamente col Comune	Passa l’idea di regia interna; non passa la regia territoriale quotidiana, non passa il rapporto e le alleanze con le famiglie e i gruppi comunitari
Proceduralizzazione	Forte proceduralizzazione legate ad aree tematiche e fasi legati all’apprendimento dell’italiano	Meno centrale, centrata sul supporto olistico	Tre fasi: amministrativa; comunicativo-relazionale; educativo didattica	Passa integralmente il proceduralismo, passano anche le fasi dell’apprendimento dell’italiano, non passa il supporto olistico
Personalizzazione (PSP/PDP)	Legata alla valutazione e centrata su obiettivi L2	Personalizzazione dentro cornice ampia	PDP transitorio obbligatorio per < A2 (in una scuola)	Passa e si rafforza in chiave linguistica
Inserimento in classe	Per età, con possibili deroghe		Per età, deroghe de facto, talvolta classe inferiore	Passa la regola anagrafica; non passa un vero anti-tracking
Valutazione	Concepita come valutazione dei progressi e affrontata soprattutto nella logica di una dispensazione dalla valutazione regolare	Non affrontata direttamente	Ancorata ai progressi linguistici	Passa in parte l’impianto del 2014

Mediatori e relazione scuola-famiglia	Presenza prevista	Maggiore attenzione al dialogo	Uso soprattutto nei colloqui con famiglie	Passa parzialmente; non passa l'integrazione nella didattica
Orientamento e benessere	Non esplicitato	Pensato come legato alla perdita di legami del contesto di provenienza	Poco o assente nei protocolli	Non passa
Indicatori di equità e tempi	Non esplicitati	Cornice di equità implicita	Sono presenti indicazioni sui monitoraggi della commissione intercultura, ma mancano tempi massimi, soglie di rientro.	Passa parzialmente

9.2.2.2. Dai protocolli alle pratiche quotidiane

I protocolli concepiscono un'accoglienza scandita in sequenze ordinate: fase amministrativa, relazionale e didattica; colloqui con la famiglia; predisposizione di un PDP; attivazione dei laboratori di italiano L2; monitoraggi e valutazioni periodiche. Tuttavia, quando si passa dal piano della programmazione alla pratica quotidiana, la traduzione appare selettiva e riduttiva: ciò che resta sono le componenti più standardizzate, mentre gli aspetti educativi e relazionali faticano a trovare spazio nella quotidianità didattica. Nel complesso, ciò che filtra dai protocolli alle pratiche quotidiane è soprattutto la parte più proceduralizzata e misurabile: test linguistici, schede da compilare, PDP "di facciata". Rimangono invece trascurate le dimensioni più qualitative e complesse che richiederebbero maggior tempo, strumenti relazionali e un impegno collettivo più profondo.

PDP. Vengono spesso redatti in maniera puramente formale, più per adempiere ad una richiesta burocratica o per giustificare decisioni valutative che per costruire un percorso educativo individualizzato. Alcuni modelli sono stati semplificati lasciando voti e livelli linguistici, ma togliendo le parti più complesse e di approfondimento.

Colloqui di accoglienza. Risentono di una forte riduzione d'importanza: spesso privi della mediazione linguistico-culturale, si traducono in un'interazione informale, estemporanea e superficiale con le famiglie, che limita la possibilità di ricostruire la storia pregressa del bambino e di instaurare una relazione educativa significativa. La relazione scuola-famiglia rimane così più informativa che dialogica, con un impatto limitato sulla progettualità condivisa.

Laboratorio di italiano L2. Il dispositivo si ritrova anche nella pratica, ma è finanziato da fondi comunali e spesso ricondotto a luogo residuale in cui manca personalizzazione individuale e integrazione con la classe.

Monitoraggi. Di responsabilità delle Commissioni Intercultura, previsti come momento di verifica e regolazione del percorso, risultano irregolari o del tutto assenti. Questo vuoto contribuisce a lasciare le pratiche scolastiche prive di un vero follow-up, riducendo la capacità di correggere criticità e di costruire percorsi stabili.

9.2.2.3. Trasformazioni

Nel passaggio dalle norme ai protocolli e da questi alle pratiche quotidiane, molti dispositivi cambiano natura. Il laboratorio di italiano L2, pensato dalle norme come diritto linguistico e spazio di apprendimento, nei protocolli si traduce in uno strumento standardizzato, mentre nelle pratiche scolastiche quotidiane diventa spesso un luogo residuale e ambivalente. Similmente, la valutazione, concepita a livello normativo come strumento formativo, si riduce nei protocolli a dispositivo burocratico e, nelle scuole, si trasforma spesso in una pratica deresponsabilizzante che legittima le pratiche del sistema invece di sostenere realmente i percorsi degli alunni.

La stessa categoria di NAI attraversa trasformazioni significative: se nelle norme rimane una categoria definita dal deficit linguisti, nei protocolli assume un valore procedurale-linguistico, coincidente di fatto con la soglia comunicativa A2; nelle pratiche, però, diventa un'esperienza quotidiana di invisibilità, in cui il nuovo arrivato è spesso ai margini dell'agire didattico. Analogamente, le disposizioni che fanno riferimento al plurilinguismo o alla "valorizzazione delle differenze" difficilmente si concretizzano in pratiche operative: tali principi risultano marginali nei protocolli e quasi del tutto assenti nella realtà scolastica. Il bilinguismo, inoltre, non viene generalmente riconosciuto come risorsa, né nei documenti ufficiali né nell'attuazione quotidiana.

In questo senso, più si scende nella pratica, più i dispositivi subiscono una trasformazione riduttiva e talvolta distorsiva: dall'ambizione inclusiva delle norme si passa a protocolli che ne irrigidiscono i contenuti in procedure, fino ad arrivare a pratiche scolastiche che tendono ridurli a formalità da adempiere. Ciò che si mantiene è la centralità della lingua italiana come criterio di accoglienza, insieme a un modello deficitario e alla proceduralizzazione delle fasi; ciò che si perde sono le dimensioni più ampie di equità, comunità educante, approccio sistemico che non entrano nei protocolli né, tanto meno, nella quotidianità scolastica; ciò che si trasforma sono i dispositivi stessi, come laboratori, valutazioni e PDP, che discendendo di livello scalare perdono la loro carica inclusiva e diventano strumenti rigidi, burocratici o persino escludenti.

9.2.3. Studiare le interazioni tra processi valutativi, categorizzazione dei bisogni e definizione dei percorsi educativi

Sintesi dei risultati 9.2.3

Come precedentemente evidenziato nei precedenti paragrafi, l'analisi e la progettazione dei percorsi educativi rappresenta un settore che, troppo spesso, non riceve la necessaria attenzione e riflessione critica, risultando caratterizzato da eccessivi riduzionismi e generalizzazioni. La lingua italiana diventa l'ambito quasi esclusivo di valutazione e di progettazione educativa, mentre altre dimensioni rimangono in secondo piano: in questo orizzonte assume centralità il laboratorio L2. I protocolli prevedono valutazioni e progettazione strutturate attraverso strumenti come i PDP e monitoraggi, ma nella pratica tali dispositivi risultano parziali, frammentari o scarsamente applicati. La compilazione dei piani personalizzati è spesso meramente formale, le valutazioni globali raramente vengono condotte e i documenti scolastici dei Paesi di origine non sono presi in considerazione. A ciò si aggiunge la limitata formazione degli insegnanti sui disturbi dell'apprendimento e strumenti pre-diagnostici inadeguati, fattori che alimentano la confusione tra difficoltà linguistiche e disturbi cognitivi o comportamentali. Questo quadro genera percorsi poco mirati, rischi di medicalizzazione e una crescente difficoltà nel costruire processi di accoglienza realmente inclusivi e individualizzati.

9.2.3.1. Strumenti e procedure di valutazione dei bisogni

Centralità della lingua. La valutazione dei bisogni dei NAI continua a ruotare quasi esclusivamente attorno all'italiano L2. Sia nei test di ingresso (unica valutazione predisposta per i NAI) che nelle verifiche successive, l'attenzione si concentra esclusivamente sulla padronanza linguistica dell'italiano. La valutazione è affidata principalmente ai facilitatori linguistici, più che agli insegnanti curricolari che svolgono il test d'italiano prima di inserire il NAI nei laboratori e le altre valutazioni (linguistiche) che risultano però tarate per monitorare i progressi linguistici di tutti i partecipanti al laboratorio e non personalizzate ai bisogni di un neoarrivato.

PDP e PPT. I protocolli analizzati prevedono la predisposizione di piani personalizzati (PDP/PPT). In alcuni istituti i documenti vengono redatti solo in presenza di bisogni specifici, in altri diventano obbligatori per tutti gli studenti che non hanno ancora raggiunto il livello A2. In entrambi i casi, la loro efficacia rimane limitata: spesso sono incompleti, circoscritti alle difficoltà linguistiche e redatti più per formalizzare decisioni già prese che per orientare concretamente il lavoro didattico. Nella pratica il PDP rischia di perdere la sua funzione educativa, riducendosi a un mero atto burocratico.

Assenza di valutazioni globali. Una criticità riguarda la mancanza di valutazioni globali per gli alunni NAI. Nella pratica, però, competenze pregresse, storia scolastica e condizioni socio-familiari vengono raramente esplorate. I documenti scolastici dei paesi d'origine sono quasi sempre rifiutati, con la

barriera linguistica assunta come ostacolo insormontabile, e la presenza di mediatori a supporto delle valutazioni risulta pressoché assente. In molti casi, le iscrizioni sono gestite direttamente dalle segreterie senza mediazione e gli insegnanti vengono avvisati solo il giorno precedente l'inserimento, ritrovandosi a lavorare con informazioni frammentarie o del tutto assenti, nell'impossibilità di svolgere una valutazione adeguata. Questo comporta un inserimento scolastico di carattere emergenziale, improvvisato e segnato da una conoscenza superficiale degli alunni.

Competenze legate ai disturbi dell'apprendimento e strumenti diagnostici inadeguati. Un ulteriore elemento critico riguarda le scarse competenze degli insegnanti in materia di disturbi dell'apprendimento. A ciò si aggiunge l'uso di strumenti pre-diagnostici (come le prove MT) in modo esteso e non sempre adeguati alla situazione. Questa combinazione contribuisce a generare frequenti fraintendimenti: la mancanza di competenze specifiche può portare a una sovra- o sotto-rappresentazione delle difficoltà, confondendo i bisogni linguistici dei NAI con presunti disturbi cognitivi o comportamentali. Le prove MT, inoltre, tendono a produrre numerosi falsi positivi, aggravando ulteriormente la situazione. Tali dinamiche conducono a una gestione disomogenea degli invii per la certificazione: si verificano sia mancati invii (quando il bisogno rimane invisibile) sia invii eccessivi (quando i comportamenti appaiono eccessivi), con il risultato di percorsi inefficaci, certificazioni improprie, medicalizzazione dei bisogni e congestione dei servizi dedicati.

9.2.3.2. Definizione dei percorsi educativi e L2

Laboratorio L2 come dispositivo centrale. Il laboratorio di italiano L2 rappresenta il principale strumento per l'acquisizione linguistica a scuola. Nelle pratiche scolastiche, tuttavia, assume funzioni molto più ambivalenti. Spesso diventa un contenitore residuale in cui confluiscono fragilità non solo linguistiche, ma anche emotive e comportamentali, perdendo la sua specificità didattica.

Obiettivi formativi scarsamente definiti. Nonostante in molti casi siano previsti PPT, gli obiettivi educativi e linguistici dei laboratori risultano poco chiari, raramente esplicitati e non concordati. Nella pratica, spesso i docenti curricolari si concentrano sul miglioramento della lettoscrittura, mentre nei laboratori si persegue un generico obiettivo comunicativo. Sia gli obiettivi degli insegnanti che dei facilitatori non risultano costruiti sulla persona né esito di un'attenta valutazione bensì genericamente applicati a tutti gli studenti NAI (per quanto riguarda la classe regolare) o a tutti i partecipanti del laboratorio (per quanto riguarda la facilitazione linguistica). A mancare sono riferimenti espliciti alla progettazione didattica personalizzata, alla multimodalità o stile di apprendimento, così come una riflessione sul modo di raggiungere tali traguardi, sugli strumenti per monitorare i progressi e su come integrare i due percorsi (curricolare e laboratorio). Ne deriva un quadro segnato da una "omogeneità" pedagogica, in cui bambini con profili ed esigenze molto diverse vengono collocati nello stesso contenitore, senza un progetto che guidi in modo mirato e coerente i loro percorsi di apprendimento.

Criteri di accesso e uscita dal laboratorio deboli. Anche i criteri che regolano l'ingresso e il rientro in classe risultano fragili: mancano parametri vincolanti per l'inclusione e l'esclusione dal laboratorio e procedure condivise.

9.2.4. Comprendere il ruolo dell'insegnamento dell'italiano L2 nel processo di accoglienza

Sintesi dei risultati §9.2.4

L'analisi delle pratiche scolastiche ed extrascolastiche mostra come l'insegnamento dell'italiano L2 costituisca il cardine dell'accoglienza a Prato, assumendo forme diverse a seconda dei contesti (classe, laboratori, doposcuola). Come abbiamo precedentemente sostenuto, questa centralità si può rivelare critica perché tende a schiacciare i bisogni del singolo NAI sulla singola dimensione dell'apprendimento dell'italiano. Va inoltre considerato che alcune concezioni e rappresentazioni dell'italiano L2 da parte dei professionisti possono incidere significativamente (sia positivamente che negativamente) sul processo di ambientamento, inclusione e, naturalmente, apprendimento linguistico. In classe, l'italiano L2 si traduce spesso in attività differenziate semplificate, tutoraggi tra pari o attività a gruppi che, pur garantendo un supporto immediato non riescono far integrare a pieno il NAI nella vita scolastica (a livello educativo e relazionale). Le attività differenziate lo isolano dal contesto mentre le attività di tutoraggio e a gruppi vengono spesso svolte senza conduzione esplicita e monitoraggio dell'insegnante e prevalentemente nella lingua d'origine. I laboratori linguistici mostrano una duplice natura: possono essere spazi di sostegno e ambientamento, ma anche luoghi di marginalità se privi di obiettivi chiari e di un'effettiva connessione con la classe. Anche i laboratori di accoglienza risultano utili ma limitati nella durata e troppo centrati sull'apprendimento linguistico, con scarso investimento sull'orientamento e la comprensione del vissuto degli alunni. Infine, i doposcuola possono aiutare i NAI creando spazi informali di socialità e supporto didattico dove l'italiano è usato come sfondo ad attività ludiche. Anche qui, però, la dimensione linguistica e didattica rimane spesso, predominante: il sostegno nei compiti assegnati dalla scuola, i corsi mirati di italiano e le attività propedeutiche riproducono spesso la logica scolastica, senza proporre reali alternative. I doposcuola comunitari, in particolare, mostrano una forte ambivalenza: da un lato sostengono i bambini in un contesto familiare, dall'altro rischiano di rafforzare percorsi paralleli e isolanti.

9.2.4.1. In classe

Didattica differenziata. La differenziazione didattica per i NAI viene concepita spesso come attività individuali di lettoscrittura: schede elementari (non tarate sui bisogni linguistici e le risorse cognitive), esercizi ripetitivi di copiatura e attività di lettoscrittura di base vengono proposti a tutti gli alunni che arrivano alla scuola primaria, indifferentemente dall'età. Non è raro che gli insegnanti dichiarino di ricorrere all'insegnamento della scrittura con l'introduzione progressiva di "letterine", nelle stesse modalità usate nel primo anno di scuola primaria. Questo approccio segnala un approccio tradizionale

all'insegnamento che ricalca l'alfabetizzazione per italofoni nel quale si adottano modalità meccaniche e rigide, che difficilmente riescono a rispondere ai bisogni complessi dei NAI.

Attività di gruppo. Anche le attività a gruppi sono una pratica diffusa. Spesso le classi sono organizzate a isole fisse, in cui nel gruppo del NAI è presente almeno un bambino connazionale (laddove è possibile). Questa scelta agevola la comunicazione immediata e la sopravvivenza, ma non stimola le relazioni della classe, tendendo ad isolare il nuovo arrivato nel gruppo di connazionali. Inoltre, le attività a gruppi non si fondano sui principi dell'interdipendenza positiva e della responsabilità individuale propri del *cooperative learning*, risultando spesso inefficaci sia negli obiettivi relazionali che didattici.

Tutoraggio tra pari. Il tutoraggio tra pari è ampiamente diffuso, ma il tutor viene individuato principalmente sulla base di criteri linguistici, senza un'adeguata preparazione né un monitoraggio costante da parte dell'insegnante. Inoltre, l'intervento viene attivato in modo episodico, soprattutto quando l'insegnante necessita di una traduzione o non dispone del tempo necessario da dedicare al NAI. Ciò che risulta assente è una guida chiara e una spiegazione del ruolo del tutoraggio agli alunni, così come un monitoraggio sistematico da parte dell'insegnante e una riflessione condivisa con l'intera classe sull'andamento dell'esperienza. Manca, inoltre, un utilizzo regolare e continuativo del tutoraggio, che continua invece a configurarsi come un intervento episodico e sporadico. In assenza di una guida strutturata da parte dell'insegnante, i pari finiscono per assumere il ruolo di traduttori, mediatori improvvisati o piccoli docenti, pur non disponendo né delle competenze necessarie né di una reale comprensione del compito che stanno svolgendo, con il risultato di rendere il loro intervento poco efficace. Altro aspetto critico è il legame che si ricerca tra tutoraggio e condivisione della lingua madre: questa pratica se da un lato favorisce la comprensione immediata (anche se come abbiamo visto non in tutti i casi avviene), dall'altro rischia di generare sovraccarico e fraintendimenti, oltre a consolidare una divisione etnica dei ruoli.

Apprendimento linguistico cooperativo (ALC). Le attività di tipo *push-in*, promosse dal Comune di Prato attraverso i facilitatori esterni, si concentrano soprattutto sulla socializzazione tra pari. La loro efficacia nel migliorare le relazioni della classe è stata provata negli anni da alcune ricerche, tuttavia restano interventi sporadici, limitati a un numero ridotto di classi (in media un paio per istituto) e con un monte orario inferiore alle dieci ore per classe: la loro incidenza complessiva risulta dunque marginale.

Compresenza del facilitatore (push-in). L'A.S. 24/25 è stato il primo anno di sperimentazione della compresenza dei facilitatori nelle classi regolari. Questa progettazione innovativa ha introdotto attività di: consulenza agli insegnanti in fase progettuale; co-insegnamento nelle classi; interventi di stratificazione dei compiti. Una criticità rilevante riguarda il modo in cui il facilitatore viene talvolta percepito, considerato come una risorsa esterna anziché come parte integrante della didattica. Un'ulteriore criticità emerge quando al facilitatore viene richiesto di occuparsi di piccoli gruppi di

bambini stranieri all'interno della classe, riproducendo una separazione relazionale e didattica che finisce per aumentare la confusione nella classe e le difficoltà di insegnamento. Dalla percezione degli operatori, queste azioni si sono rivelate in molti casi più efficaci per studenti stranieri di seconda generazione che per i NAI, i quali necessiterebbero di un sostegno più mirato e continuativo.

9.2.4.2. Laboratori

Laboratori linguistici L2. Il laboratori di italiano L2 costituiscono il fulcro del sistema di accoglienza e sono concepiti come spazi di lavoro in piccolo gruppo (massimo 15 partecipanti). La loro funzione per l'accoglienza, tuttavia, risulta profondamente ambivalente. Da un lato, possono rappresentare un luogo positivo e protetto, in cui il NAI trova un ambiente sicuro, accogliente e talvolta anche piacevole, che favorisce l'ambientamento e interrompe la monotonia dell'immersione continua nella classe. Dall'altro lato, possono trasformarsi in spazi caotici e scarsamente integrati con il percorso curricolare, percepiti dagli alunni come luoghi di sofferenza e distanza, nei quali gli obiettivi non sono chiari e il senso stesso dell'attività rimane difficile da cogliere.

Laboratori di accoglienza. I laboratori organizzati durante la "Settimana dell'accoglienza" propongono attività introduttive di orientamento, presentazione della scuola e apprendimento di un lessico di base. Si tratta di interventi utili per favorire il primo contatto dei NAI con il nuovo contesto, ma che mostrano alcuni limiti significativi. In primo luogo, risultano fortemente centrati sulla dimensione linguistica: essendo condotti dai facilitatori L2, privilegiano l'apprendimento dell'italiano più che l'orientamento generale e la comprensione dei bisogni dell'alunno, aspetti per i quali sarebbe invece necessaria la presenza di un mediatore linguistico-culturale. A ciò si aggiungono vincoli organizzativi che ne riducono l'efficacia: la tempistica di attivazione (fine settembre), non fornisce quel vantaggio che potrebbe avere se realizzato prima dell'inizio della scuola ed esclude, di fatto, tutti gli studenti che arrivano in corso d'anno, mentre la durata limitata (circa otto ore complessive) non consente di incidere in maniera significativa sui percorsi di inserimento.

Criticità ricorrenti. Tra i problemi più frequenti dei laboratori spicca la composizione dei gruppi: talvolta troppo eterogenei per età e livello linguistico, con difficoltà a strutturare attività calibrate; in altri casi troppo omogenei per lingua (ad esempio gruppi interamente sinofoni), che finiscono per trasformare il laboratorio in uno spazio di socialità intragruppo più che di apprendimento dell'italiano. Tali caratteristiche non risulterebbero così critiche se venissero affrontate in modo consapevole e mediante attività calibrate sulla realtà dei laboratori, piuttosto che derivate rigidamente da standard metodologici.

9.2.4.3. Doposcuola

Attività ludiche e relazionali con l'italiano. In alcuni casi i doposcuola offrono spazi ludici e informali che possono alleggerire il malessere accumulato nella scuola. In questi contesti, le relazioni tra pari tendono a essere più paritarie e meno gerarchiche, contribuendo a ridurre lo spaesamento e a creare un clima relazionale più disteso rispetto all'aula scolastica.

Sostegno didattico. In numerosi doposcuola analizzati, una significativa quota delle attività è riservata al supporto didattico, che si concretizza prevalentemente nell'assistenza ai compiti scolastici. Per i NAI, questo spesso si traduce in esercizi di italiano L2. Pur essendo una funzione rilevante, tale approccio rischia di riproporre le richieste scolastiche in maniera automatica, senza apportare un contributo innovativo in termini di strategie di apprendimento.

Attività propedeutiche alla vita scolastica. Alcuni doposcuola propongono interessanti attività preparatorie finalizzati a anticipare quello che i NAI affronteranno a scuola, in modo da predisporre l'*expectancy* e farli interagire meglio con le lezioni. Questa funzione di "allenamento" riduce l'ansia dell'ignoto, ma può anche produrre una sovrapposizione riduttiva con l'attività curricolare, anziché aprire spazi realmente alternativi o complementari.

Italiano L2 mirato. In diversi casi, nei doposcuola vengono attivati corsi specifici di italiano L2. Nei doposcuola comunitari, tuttavia, l'insegnamento è spesso affidato a figure non professionali spesso con scarse competenze nella didattica dell'italiano come L2. Nelle *Heritage school*, inoltre, la comunicazione avviene prevalentemente nella lingua d'origine. Ciò limita l'esposizione all'italiano e riduce l'efficacia dell'intervento, confinandolo a un apprendimento più formale e meno naturale.

Ambivalenze. Nello specifico, i doposcuola comunitari cinesi mostrano una natura ambivalente. Da un lato, offrono sostegno e un ambiente familiare; dall'altro rischiano di rafforzare la chiusura comunitaria e l'isolamento culturale. Le modalità didattiche adottate risultano spesso rigide e poco centrate sulla glottodidattica, trasformando questi spazi in percorsi paralleli che non sempre facilitano l'inclusione scolastica.

9.2.5. Osservare i casi in cui emergono ipotesi di bisogni educativi speciali o disturbi dell'apprendimento e analizzare le modalità con cui tali ipotesi vengono generate, discusse e formalizzate.

Sintesi dei risultati §9.2.5

L'analisi dei dati mette in evidenza come le ipotesi di bisogni educativi speciali o di disturbi dell'apprendimento nei NAI nascano da un intreccio complesso di fattori scolastici, clinici e organizzativi. La proposta di valutazione neuropsichiatrica tende a scattare quando le difficoltà vengono percepite "anormali", ad esempio in presenza di mancati progressi nella L2, comportamenti atipici o mutismo selettivo. In questi passaggi, bisogni eminentemente educativi o sofferenze vengono

progressivamente ridefiniti in termini clinici, trasformando la certificazione in una scorciatoia per l'accesso a sostegni e tutele. Le ragioni che spingono verso l'invio riguardano non solo i percorsi degli studenti, ma anche i limiti del sistema scolastico: carenza di risorse, mancanza di procedure intermedie, scarsa formazione dei docenti e una percezione distorta della gravità dei casi. A ciò si aggiunge una dinamica di de-responsabilizzazione educativa, che sposta la spiegazione del fallimento didattico sul difetto biologico o sulla patologia individuale. Le famiglie straniere risentono particolarmente di questo quadro frammentato. Per questo, spesso è la scuola a farsi carico dell'intero iter di invio, svolgendo impropriamente un ruolo di regista del percorso che spinge gli insegnanti fino ad accompagnare le famiglie alle visite. Inoltre, si rilevano resistenze e tensioni legate alle diverse concezioni che le famiglie possono avere riguardo la salute mentale. Infine, si rilevano ingenti difficoltà anche per i professionisti sociosanitari. Il servizio pubblico deve fare i conti con una carenza strutturale di fondi e una congestione dovuta al ricorso improprio, che si traduce in un numero insufficiente di personale e nell'impossibilità di garantire percorsi riabilitativi adeguati per i disturbi dell'apprendimento. Sul piano diagnostico, in assenza di una prolungata esposizione all'italiano la valutazione risulta ostica: i test disponibili non sono pensati per studenti plurilingui e ciò aumenta il rischio di errori e falsi positivi. A ciò si aggiungono l'assenza di mediazione culturale e le differenti concezioni della malattia, che ostacolano la costruzione di un dialogo efficace con le famiglie.

9.2.5.1. Quando scatta la proposta di valutazione neuropsichiatrica per i NAI

L'ipotesi clinica nei confronti dei NAI tende a essere avanzata in situazioni in cui le difficoltà scolastiche vengono percepite come eccedenti la dimensione linguistica, oppure quando il comportamento appare atipico, eccessivo e protratto nel tempo. Non di rado, la proposta di valutazione neuropsichiatrica risponde anche alla ricerca di risorse aggiuntive che, in assenza di diagnosi, non sarebbero disponibili.

Difficoltà protratte nell'apprendimento della L2. Un primo campanello d'allarme su eventuali ritardi o disturbi scatta con i mancati o scarsi progressi nell'acquisizione dell'italiano L2, soprattutto dopo la frequenza dei laboratori linguistici. L'assenza di miglioramenti tangibili viene spesso interpretata come indizio di un disturbo sottostante, mentre non vengono prese in considerazione le possibili condizioni educative, emotive o relazionali.

Difficoltà trasversali alle discipline. Il sospetto clinico si rafforza quando le difficoltà non si limitano alla lingua, ma si estendono alle discipline curriculari, in particolare alla matematica. In questi casi, la fatica scolastica viene spesso letta come segnale di una problematica cognitiva o di apprendimento in quanto trascende la dimensione linguistica.

Comportamenti considerati eccessivi. Anche alcune comportamenti, considerati eccessivi, possono attivare l'ipotesi clinica: difficoltà nel contenere le emozioni, comportamenti percepiti come non

consoni (ad esempio mangiare con le mani o non riuscire a stare seduti), eccessivi o estremi diventano indicatori di un possibile disturbo.

Atteggiamenti fisici e mutismo selettivo. Posture insolite, stereotipie o tic nervosi contribuiscono ad alimentare il dubbio diagnostico. Un ruolo cruciale è giocato dal mutismo selettivo: il silenzio protratto viene spesso interpretato come segnale clinico anziché come un sintomo di sofferenza.

Esiti degli screening e delle prove standardizzate. Infine, la proposta di valutazione neuropsichiatrica può derivare da una scarsa performance nei test standardizzati, come le prove MT o gli Invalsi. Punteggi bassi o fallimenti in queste prove diventano elementi di conferma di un sospetto clinico, anche quando non vengono interpretati alla luce delle condizioni di partenza, dei tempi di apprendimento della L2.

9.2.5.2. Perché scatta la proposta di valutazione neuropsichiatrica per i NAI

Mancata comprensione di sofferenze e traumi. La lettura delle difficoltà degli alunni risulta spesso focalizzate sugli aspetti cognitivi, trascurando altri fattori determinanti come i traumi, le sofferenze emotive o le condizioni di disagio sociale. La mancanza di una prospettiva realmente olistica contribuisce a consolidare interpretazioni riduttive che sfociano più facilmente nella proposta di valutazione clinica.

Formazione carente e percezione distorta della gravità. La limitata preparazione degli insegnanti e del personale educativo rispetto ai fattori che incidono sui percorsi dei NAI porta a valutazioni preliminari spesso inefficaci. La percezione della gravità del caso può risultare sovrastimata (scambiando difficoltà linguistiche per disturbi cognitivi) o, al contrario, sottovalutata, con conseguente ritardo negli interventi.

Assenza di procedure intermedie. Lo scarso dialogo con le istituzioni e l'impossibilità di attivare strumenti scolastici di intervento intermedi accentuano il ricorso alla certificazione clinica. Di fronte a una percezione di urgenza e alla mancanza di procedure intermedie per la gestione e la valutazione (esempio valutazioni longitudinali basate sul modello RTI), l'invio ai servizi neuropsichiatrici diventa l'unica opzione considerata percorribile.

Mancanza di risorse scolastiche. Un altro possibile motivo alla base della proposta di valutazione neuropsichiatrica è la scarsità di risorse stabili per la presa in carico dei NAI. In assenza di strumenti educativi di supporto dedicati, la certificazione clinica diventa l'unica via "praticabile" per ottenere docenti di sostegno o figure aggiuntive.

De-responsabilizzazione educativa. La proposta di valutazione neuropsichiatrica può riflettere anche una dinamica di de-responsabilizzazione dell'agire educativo. Attribuire la difficoltà al difetto biologico o al disturbo individuale permette di giustificare, spesso in modo inconsapevole, l'inefficacia degli

interventi didattici messi in campo, spostando la responsabilità su un piano clinico anziché su quello pedagogico.

9.2.5.3. Il percorso delle famiglie e le interazioni scuola–servizi

Invio dalla scuola. Nella maggior parte dei casi è la scuola a farsi carico “informalmente” del primo invio ai servizi, attivando procedure che vanno ben oltre il compito informativo che spetterebbe loro: insegnanti e funzioni strumentali non solo informano le famiglie, ma contattano i pediatri, prenotano visite neuropsichiatriche e si assumono la responsabilità di ricordarne le scadenze.

Accompagnamento alle visite. In alcune situazioni, docenti e figure di riferimento accompagnano direttamente le famiglie agli appuntamenti o le contattano telefonicamente, redigendo relazioni per chiarire le difficoltà dell'alunno. Al contrario, è raro che i servizi sanitari si facciano promotori di un contatto con la scuola, cosa che avviene più frequentemente quando le valutazioni vengono effettuate da centri privati.

Assenza di relazioni strutturate tra scuola e sanità. Lo scambio comunicativo tra scuola e servizi risulta intermittente e frammentato e genera tensioni e fratture relazionali tra professionisti. In questa dinamica incidono: ruoli non chiari nella presa in carico e nella gestione del percorso, assenza di mediatori e mancanza di una restituzione degli esiti della valutazione (spesso affidati a documenti scritti in linguaggio specialistico e quindi non facilmente comprensibili per gli insegnanti).

Il diniego della certificazione. Gli esiti negativi delle valutazioni neuropsichiatriche da parte dei servizi sanitari generano tensioni latenti. Gli insegnanti, infatti, spesso faticano a comprenderne le motivazioni, espresse in relazioni tecniche e specialistiche di difficile interpretazione. Inoltre, la profonda conoscenza del bambino maturata nel tempo porta alcuni docenti a percepirsi come gli esperti più legittimati a individuarne le difficoltà, rafforzando così il senso di disallineamento con le valutazioni esterne. Nei casi di mancata certificazione, l'alunno viene di fatto ricondotto al laboratorio linguistico, che diventa l'unico (ma inadeguato) spazio di supporto, senza che questa significhi una presa in carico dei bisogni che hanno portato all'ipotesi di valutazione. Una motivazione ricorrente nei dinieghi è la “mancanza di esposizione alla L2”, che rende impossibile somministrare test standardizzati: in questi casi l'esito si trasforma in una richiesta di rivalutazione solo dopo un periodo di esposizione all'italiano non inferiore ai 5/7 anni. Questa giustificazione alimenta una forte frustrazione tra gli insegnanti, chiamati comunque a intervenire quotidianamente su difficoltà di cui non conoscono né le cause né le modalità più efficaci di intervento.

Delega al privato. I lunghi tempi di attesa della sanità pubblica (almeno 6–8 mesi per la prima visita) spingono le famiglie che ne hanno la possibilità verso il privato. Alcune strutture private dispongono di mediatori o psicologi sinofoni, aumentando così l'accessibilità per le famiglie cinesi. In diversi casi, si

riscontra che le relazioni redatte dal privato vengono integrate nel percorso di certificazione pubblico, aumentando la probabilità di un esito positivo. Un ulteriore aspetto riguarda la mancata presa in carico pubblica nei percorsi di riabilitazione e di sostegno per i DSA, con la conseguenza che eventuali interventi riabilitativi restano interamente a carico delle famiglie e sono necessariamente svolti dal privato.

Traiettorie di valutazione. Il percorso di valutazione segue spesso tappe ricorrenti, che possono essere così schematizzate: la scuola segnala le difficoltà → la famiglia si rivolge al pediatra (se presente) o a un medico privato → richiesta di visita al NPIA o ricorso al privato convenzionato per abbreviare i tempi → ritorno a scuola con esito (diagnosi o non diagnosi). In caso di diagnosi negativa, l'alunno resta nei laboratori linguistici; se la diagnosi è positiva con legge 104, viene attivato il sostegno; se positiva senza 104, la scuola può predisporre un PDP o misure dispensative e compensative, riorientando l'intervento didattico.

9.2.5.4. Difficoltà dei professionisti (socio-sanitari e scolastici) nella gestione dei percorsi

Strumenti diagnostici e pre-diagnostici inadeguati. I test disponibili non risultano *cultural-* o *linguistic-fair*. In alcuni casi, l'assenza di strumenti adeguati rende impossibile formulare una diagnosi prima di 5–7 anni di esposizione, allungando ulteriormente i tempi di presa in carico.

Assenza di mediazione culturale. La mancanza di mediatori durante gli incontri di valutazione crea ulteriori criticità: da un lato rende difficile accedere alla storia linguistica e scolastica pregressa degli alunni, dall'altro limita la comprensione, da parte delle famiglie, degli obiettivi della valutazione, delle diagnosi e delle procedure previste.

Differenti concezioni della malattia o del disturbo. L'assenza di una mediazione professionale qualificata amplifica anche i divari culturali nella percezione della malattia mentale e dei disturbi dell'apprendimento. Alcune famiglie, infatti, posseggono concettualizzazioni della salute mentale profondamente diverse da quelle degli operatori e possono entrare in tensione con i professionisti o rifiutare le proposte terapeutiche, rallentando, o talvolta interrompendo, i percorsi di presa in carico.

Sovraccarico di ruolo. Agli insegnanti e ai facilitatori L2 accade frequentemente di avvertire una pressione sociale e un senso di dovere legato al ruolo, che li induce a individuare segnali clinici o psicosociali e a formulare una sorta di diagnosi preliminare utile all'invio, pur non rientrando tale compito nelle loro funzioni né disponendo essi delle competenze e della formazione necessarie.

9.2.6 Discussione dei risultati dell'obiettivo specifico 1

Il caso pratese rappresenta un contesto complesso ma particolarmente significativo per riflettere sui modelli di accoglienza scolastica dei NAI, poiché coniuga un'amplificazione del fenomeno dei nuovi arrivi, che rende più evidenti alcune dinamiche, con caratteristiche straordinarie che lo configurano

come un unicum nel panorama dei comuni italiani. La ricerca conferma l'idea sostenuta da Bracci (2016) che la particolarità di Prato non risieda solo nelle le caratteristiche "reali" del fenomeno migratorio ma anche nelle modalità in cui il fenomeno è stato ripreso e usato nei discorsi pubblici e nell'ambito politico. In questo modo, la pur consistente presenza di migranti di origine cinese ha finito per monopolizzare politiche, discorsi e pratiche verso una gestione focalizzata sui "grandi numeri" e su una specifica nazionalità, finendo per oscurare la pluralità delle traiettorie individuali e delle altre minoranze migranti, spesso meno visibili. La ricerca mostra come questa tendenza si trasferisca anche all'ambito scolastico, modellando l'organizzazione del sistema di accoglienza a livello territoriale, dei singoli istituti e delle pratiche professionali quotidiane. In questo processo storico-sociale, il Comune di Prato ha elaborato negli anni una forma di governance locale inedita nel panorama italiano, basata sulla costruzione di protocolli interistituzionali e interscolastici e sul rafforzamento di alleanze con gli enti del territorio (Mancini, 2025) una governace che come affermato da Scholten e Penninx (2016) diventano essenziali per fondamentale per la gestione delle criticità del fenomeno. A ciò si affianca la creazione e la stabilizzazione di attività ritenute centrali per l'inclusione scolastica, tra cui i laboratori linguistici, le settimane dell'accoglienza e i servizi di mediazione linguistico-culturale. Nonostante tali sforzi, persistono criticità strutturali che, secondo le teorie ecologiche (Bronfenbrenner, 1974, 1977; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Navarro & Tudge, 2023), influiscono sui diversi livelli educativi territoriali e quotidiani. Anche nel caso di Prato tali criticità derivano dai livelli sociopolitici e normativo-istituzionali nazionali. Tra gli elementi più rilevanti osservati dalla ricerca vi sono: la limitata disponibilità di risorse, strettamente connessa alle scelte di politica ministeriale, e la frammentazione territoriale. Fattori che continuano a incidere sulla quotidianità scolastica, riducendo la portata e l'efficacia degli interventi messi in campo. Questi risultati indicano che, pur in presenza di innovazioni locali significative, il sistema di accoglienza pratese resta vulnerabile ai vincoli macro-strutturali che ne limitano lo sviluppo.

La ricerca conferma che, nel passaggio dalla normativa nazionale ai protocolli locali e alle pratiche quotidiane, avvengono processi di distorsione e reinterpretazione delle regole, che finiscono per cristallizzare alcuni aspetti, modificarne altri e ignorarne altri ancora. Le normative, spesso ispirate a un approccio assimilazionista (Haas et al., 2020), attribuiscono priorità all'apprendimento della lingua del paese ospitante, mentre dedicano scarsa o nulla attenzione alle competenze pregresse e al bilinguismo emergente degli studenti. Nel caso di Prato, tale quadro si traduce in una cristallizzazione di approcci *deficit* e *language-centric* e in una progressiva deriva riduzionista: anche gli elementi presenti che sono legati ad una cornice interculturale, inclusiva e sistemica delle normative si trasformano in dispositivi burocratici riduzionisti, caratterizzati da procedure formalmente rigide, che finiscono spesso per rafforzare rappresentazioni deficitarie e medicalizzanti del NAI.

A livello scolastico, i protocolli analizzati presentano forme e strutture simili a quelle analizzate da Fusco (2021), e risultano dominati da una logica *language-centric*, in cui l'apprendimento dell'italiano L2 e la sua valutazione diventano il criterio quasi esclusivo dell'accoglienza. Si strutturano documenti che possono essere ricondotti all'approccio dello svantaggio (*disadvantage approach*), che si concentra sulla rimozione delle lacune attribuite ai cosiddetti "gruppi minoritari" mediante interventi compensativi (Eldering, 1996). Le dimensioni affettive, relazionali e biografiche degli alunni, che emergono come fattori cruciali nei documenti di policy europea (European Commission & PPMI, 2013) per i percorsi dei neoarrivati, rimangono invece in secondo piano, come aspetti marginali. Le analisi confermano anche l'idea della *street level bureaucracy* (Lipsky, 1980), che in questo caso emerge anche un divario significativo tra i contenuti e le procedure formali dei protocolli e le pratiche di accoglienza quotidiana. Queste ultime sono spesso segnate dalla pressione dei numeri e da una condizione di costante emergenzialità vissuta dal personale scolastico, che di fatto finisce per giustificare (o almeno spiegare) il mancato rispetto delle procedure previste. Ciò suggerisce che l'accoglienza, più che come applicazione lineare delle norme, vada compresa come campo di continua negoziazione, dove le logiche formali si intrecciano con i vincoli pratici e le scelte discrezionali degli attori.

La ricerca evidenzia anche come, all'interno di una stessa città, i quartieri possano presentare profonde differenze, tali da orientare gli abitanti verso traiettorie di vita e percorsi scolastici radicalmente differenti. Nel caso di Prato emergono tre tipologie di quartiere: quello segregato e marginale, quello multiculturale e quello esclusivo. Questa differenziazione si riflette direttamente anche nelle scuole. Alcuni istituti collocati in contesti inclusivi e multiculturali hanno sviluppato pratiche innovative e attrattive, capaci di valorizzare la diversità come risorsa. Al contrario, le scuole situate in aree marginalizzate tendono a concentrare forme di sofferenza educativa, segregazione e fenomeni di fuga delle famiglie del ceto medio e alto. Ancora più critiche appaiono le scuole escludenti, che sembrano adottare strategie sistematiche per mantenere la "marginalità" e il disagio al di fuori dei propri confini, indirizzando l'utenza ritenuta indesiderata verso altri istituti. Le caratteristiche delle scuole risultano dunque fortemente intrecciate a quelle dei quartieri di riferimento, mostrando come la geografia urbana e sociale plasmi profondamente le possibilità di inclusione e i percorsi formativi dei NAI.

Il sistema di accoglienza locale, che rispecchia il modello italiano (Della Putta & Sordella, 2022), si fonda sul cosiddetto triangolo dell'apprendimento linguistico: immersione, differenziazione e laboratori. In questa prospettiva, il laboratorio di italiano L2 si configura come il fulcro del sistema di accoglienza, diventando il dispositivo a cui si ricorre sistematicamente in quanto unica misura strutturata disponibile. Tuttavia, il suo utilizzo risulta in parte improprio: se formalmente dovrebbe rispondere al solo bisogno linguistico, nella pratica si trova a dover affrontare l'intera complessità dei NAI, che, come emerso dall'analisi, non può essere ricondotta al semplice apprendimento della lingua. Il laboratorio

assume così un ruolo ambivalente: da un lato spazio di sostegno, dall'altro luogo di esclusione e marginalità. Un'ambivalenza analoga riguarda la figura del facilitatore linguistico. I confini poco definiti dei ruoli e degli obiettivi della facilitazione, uniti alla subordinazione delle cooperative scolastiche alle esigenze contingenti delle scuole (determinata anche dalla logica degli appalti) finiscono per ridurre questa figura a quella della "persona che si deve occupare degli stranieri" e, dunque, anche dei NAI. Questa riduzione rischia di svuotare la funzione pedagogica e relazionale della facilitazione, trasformandola in un dispositivo di gestione più che di inclusione. A ciò si aggiunge che la differenziazione proposta nelle scuole si traduce spesso in task individuali e in esercizi di letto-scrittura da svolgere in modo meccanico e ripetitivo. In questa configurazione, più che sostenere processi di apprendimento autentici e inclusivi, l'intervento rischia di ridursi a un mero "addestramento" tecnico che non coglie la complessità dei bisogni formativi dei NAI e finisce per riflettere un approccio *sink or swim*. In alcuni casi tale approccio, si rivela persino controproducente, isolando l'alunno dal contesto comunicativo e relazionale della classe.

9.3. Obiettivo di ricerca n°2: indagare il ruolo delle categorie culturali e delle credenze nelle pratiche di accoglienza e nella didattica dell'italiano L2

Il secondo obiettivo della ricerca è indagare come le credenze e le categorie culturali possedute da insegnanti, professionisti, genitori e alunni influenzino le pratiche di accoglienza e la costruzione dei percorsi educativi, con particolare attenzione all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua. La domanda di ricerca principale a cui si è cercato di rispondere in questo obiettivo è: *in che modo le credenze e le categorie culturali di insegnanti, famiglie, operatori e alunni influenzano le pratiche di accoglienza nelle scuole primarie di Prato?*

Nei prossimi paragrafi vedremo come i risultati si articolano nei tre sotto-obiettivi:

1. nella valutazione della competenza educativa e linguistica iniziale, nella definizione dei bisogni formativi e nella conseguente costruzione di aspettative e giudizi sul potenziale e sul percorso di apprendimento del bambino;
2. nell'interpretazione di fenomeni complessi quali le difficoltà scolastiche, le emozioni o di quadri sintomatici complessi come il mutismo selettivo;
3. nella concettualizzazione del ruolo della lingua madre (LM) e negli immaginari linguistici e pedagogici che orientano le pratiche didattiche legate all'insegnamento dell'italiano L2.

9.3.1. Il ruolo delle categorie culturali nella valutazione della competenza educativa e linguistica iniziale, nella definizione dei bisogni formativi e nella conseguente costruzione di aspettative e giudizi sul potenziale e sul percorso di apprendimento del bambino

Sintesi dei risultati §9.3.1

La fase di valutazione iniziale dei NAI si costruisce attorno a una serie di credenze che determinano in modo decisivo la percezione dei bisogni formativi e la definizione del percorso educativo. Come abbiamo visto nel §9.2, l'italiano L2 viene assunto come aspetto centrale del percorso dei NAI, al punto da guidare la maggior parte delle scelte educative. A ciò si aggiunge una sovrapposizione concettuale tra alfabetizzazione e apprendimento della L2, che porta a trattare indistintamente tutti i NAI come bisognosi di alfabetizzazione, senza considerare le competenze pregresse e le esperienze scolastiche maturate nei contesti di origine. La valutazione iniziale dell'alunno NAI si riduce così a un test di italiano, fatto nei primi giorni dopo l'arrivo e funzionale all'inserimento nel laboratorio linguistico. In tal modo si cancella dalla profilazione iniziale la storia personale e formativa dell'alunno, definendolo esclusivamente a partire dalla mancanza di lingua (rappresentazione deficit-centrica). Restano escluse dalla valutazione, e dalla conseguente progettazione, tanto le risorse, come le competenze pregresse e le lingue già conosciute, quanto le criticità, come le sofferenze vissute, i traumi migratori e i contesti segreganti che limitano le opportunità di apprendimento. Anche le credenze sull'età diventano filtri che modellano i processi di accoglienza: i più piccoli sono considerati facilmente "recuperabili", i più grandi "difficili" e spesso oppositivi. A questo si aggiunge la credenza che, per facilitare il percorso scolastico,

sia opportuno collocare gli alunni in una classe inferiore rispetto alla loro età, come se l'abbassamento del grado scolastico potesse rappresentare un espediente utile a semplificare l'apprendimento della lingua e la complessità intrinseca della didattica. A rafforzare le difficoltà di valutazione iniziale contribuisce la convinzione che la mediazione culturale professionale sia opzionale e che, in sua assenza, ci si possa affidare a pari connazionali o a strumenti improvvisati. Infine, la tendenza a sovrapporre il NAI con il "cinese", produce stereotipi diffusi sulle competenze, sui percorsi migratori e i sui bisogni, che finiscono per orientare aspettative e decisioni didattiche già nella fase di valutazione iniziale di accoglienza e progettazione dei percorsi educativi.

9.3.1.1. Credenze *language-centric* (la lingua come lente unica per valutare e come unico percorso educativo didattico)

La lingua italiana come dimensione prioritaria e totalizzante dell'accoglienza. La credenza che maggiormente orienta le pratiche di accoglienza dei NA quella che assume la competenza in italiano come dimensione prioritaria e totalizzante. L'idea che la conoscenza dell'italiano e il suo apprendimento costituiscano l'unica dimensione realmente rilevante orienta implicitamente molte scelte educative e finisce per sospendere o marginalizzare le azioni volte a intervenire su altre aspetti importanti, riducendo l'accoglienza a un percorso quasi esclusivamente linguistico.

Test centrati solo sull'italiano. La valutazione iniziale degli alunni si riduce frequentemente a test di lingua italiana somministrati subito dopo l'inserimento, senza un'analisi globale della storia scolastica e formativa. Com'è facile immaginare, in molti casi il test di italiano risulta inefficace, in quanto viene somministrato a studenti che non hanno ancora avuto alcuna esposizione alla nuova lingua.

Sovrapposizione concettuale tra L2 e alfabetizzazione. All'interno di questa cornice emerge anche la tendenza a confondere e sovrapporre l'alfabetizzazione con l'apprendimento dell'italiano L2, come se i due processi coincidessero. Nella prassi, ciò si traduce nell'assunto "tutti i NAI sono da alfabetizzare", indipendentemente dalla scolarità precedente o dalle competenze già acquisite in altre lingue, che, comunque, non vengono rilevate dalla valutazione iniziale. La convinzione, almeno nell'ambito della didattica rivolta alle classi regolari, è che l'alfabetizzazione sia più importante e urgente della comunicazione. Come se si credesse che le abilità linguistico-comunicative possano essere assorbite semplicemente attraverso l'immersione nel contesto italofono, mentre per l'apprendimento della lettoscrittura sarebbe necessario un impegno maggiore. Questo produce un'omologazione dei percorsi orientati alla lettoscrittura per i NAI, senza una piena valutazione della diversità delle loro biografie linguistiche e dei loro reali bisogni.

9.3.1.2. Credenze *deficit-centriche* sul profilo NAI

NAI come “tabula rasa” su cui costruire. Se la credenza principale è che il NAI sia un soggetto primariamente bisognoso di apprendere l’italiano, la conseguenza è la convinzione che il NAI sia una tabula rasa su cui costruire ex novo un percorso di apprendimento linguistico e didattico. Questa rappresentazione monodimensionale oscura risorse, bilinguismo e apprendimenti pregressi, riducendo la complessità del profilo. In questo senso, si può affermare che gli studenti “diventano NAI” non tanto per le loro caratteristiche intrinseche, quanto per effetto di visioni miopi, incapaci di riconoscere le risorse già in loro possesso.

Assenza di attenzione a sofferenze e traumi. Le valutazioni iniziali tendono a trascurare la possibilità che i NAI abbiano vissuto esperienze di sofferenza o traumi legati alla migrazione e al contesto di arrivo. Non viene garantito un orientamento fenomenologico capace di comprendere l’esperienza soggettiva dell’alunno né verificata la sua effettiva comprensione del nuovo ambiente. In questo modo, la dimensione emotiva e biografica resta esclusa dal quadro dell’accoglienza.

Scarsa considerazione del contesto. Un ulteriore limite è rappresentato dalla mancanza di attenzione al contesto sociale e territoriale in cui i NAI sono inseriti. Condizioni di segregazione residenziale, carenza di opportunità ludico-educative fuori dalla scuola e assenza di reti di sostegno non vengono prese in considerazione in modo critico nelle pratiche di accoglienza, che continuano a leggere il bisogno unicamente in termini scolastici, individuali e linguistici.

9.3.1.3. Credenze legate all’età

Il bambino come soggetto passivo. Alla base delle pratiche scolastiche si riscontra frequentemente una concezione del bambino come soggetto passivo, destinatario di interventi ma non interlocutore attivo nei processi decisionali. La mancanza di feedback, di spazi di dialogo e di attribuzione di volontà riduce il NAI a “oggetto” delle scelte educative piuttosto che a co-protagonista del proprio percorso. La sua voce, le sue idee e le sue inclinazioni rimangono così invisibili, alimentando forme di esclusione sottili che limitano l’agency e la possibilità di orientare, seppur in minima parte, la propria esperienza scolastica. Questa credenza emerge in modo trasversale, dai documenti normativi nazionali ai protocolli locali fino alle pratiche concrete.

“Prima è meglio”. Una credenza diffusa attribuisce all’età un valore dirimenti nell’efficacia dei percorsi di accoglienza. I bambini più piccoli vengono ritenuti capaci di “recuperare” più facilmente, mentre i più grandi sono percepiti come “difficili” da inserire e, spesso, oppositivi. L’età anagrafica diventa così una scorciatoia cognitiva e organizzativa che orienta aspettative, modalità di inserimenti e obiettivi educativi. Tale concezione si rivela anche nell’apprendimento della lingua.

Inserimenti in classi inferiori. Un’ulteriore credenza legata all’età è quella di ritenere che un percorso di accoglienza sia facilitato dall’inserimento dell’alunno in una classe inferiore. Questa concezione si

trasforma in una pratica adottata in modo sistematico (circa il 68% degli alunni viene inserito in una classe inferiore). Tale scelta non appare come eccezione motivata (come previsto dalle linee guida), ma come la “naturale” e più efficace soluzione per i NAI. Alla base vi è la convinzione che l’inserimento in una classe inferiore significhi automaticamente semplificare il livello di italiano e che l’accoglienza avvenga meglio se si abbassa il livello di competenze cognitive e didattiche richieste.

9.3.1.4 Credenze su mediazione/relazioni nella valutazione iniziale.

Scarsa importanza attribuita alla mediazione (professionale). Si riscontra una credenza diffusa secondo cui la presenza del mediatore linguistico-culturale sia necessaria soltanto nei rapporti formali e burocratici con la famiglia, mentre la mediazione con gli alunni NAI viene considerata secondaria o non prioritaria. A questa visione si accompagna una ridotta attenzione al ruolo professionale del mediatore, frequentemente sostituito da figure informali (amici, parenti, gli stessi figli) o da strumenti digitali di traduzione automatica. Nel contesto della classe, il compito viene spesso delegato ai pari, chiamati a svolgere funzioni di tutor e traduzione estemporanea non guidata.

Tutoraggio tra pari (non guidato) come soluzione naturale. Una credenza diffusa è quella che considera il tutoraggio tra alunni connazionali come un rimedio “ovvio” e spontaneo, capace di supplire alle difficoltà dei NAI. Questa visione rivela una confusione concettuale e una scarsa riflessione sulle specificità dei diversi ruoli educativi (peer, tutor e mediatori) che non possono essere sovrapposti. Nella pratica, la mediazione tra pari, spesso affidata a compagni che condividono la stessa lingua madre, viene ritenuta sufficiente per interpretare i bisogni, orientare i primi passi nel percorso scolastico e spiegare le consegne. In realtà, tale pratica (per lo più non guidata dagli insegnanti) si traduce in un affidamento eccessivo a dinamiche spontanee, prive di criteri osservativi e pedagogici strutturati, con il rischio di consolidare una gestione informale e approssimativa della fase di accoglienza e valutazione iniziale.

9.3.1.5. Credenze alterizzanti (categorie etniche come spiegazione)

NAI come categoria omogenea. Nelle pratiche scolastiche i NAI tendono a essere percepiti come un gruppo uniforme, portatore di bisogni omogenei e indipendenti dalle caratteristiche personali, dalle storie individuali e dalle competenze pregresse. Questa rappresentazione produce un appiattimento che oscura la varietà delle traiettorie e impedisce di riconoscere differenze significative tra gli alunni.

Cina = NAI (over-rappresentazione). Le analisi rivelano una forte sovrapposizione tra la figura dello “straniero” e quella dell’alunno di origine cinese. Questa over-rappresentazione rende invisibili altri gruppi migranti e finisce per orientare in anticipo aspettative, dispositivi educativi e strategie di accoglienza, sia a livello di istituto che di classe. Si tratta di un legame a doppio senso: da un lato si dà per scontato che la maggioranza, se non la totalità, dei NAI sia composta da alunni cinesi; dall’altro, si

tende a identificare quasi tutti gli studenti cinesi come NAI, indipendentemente dalla loro effettiva permanenza nel sistema scolastico italiano.

Difficoltà come “problemi culturali”. Un'altra tendenza riscontrata dalla ricerca è quella di reinterpretare le difficoltà osservate nei percorsi dei NAI come problemi culturali. Comportamenti ricorrenti, come la chiusura, l'introversione o la scarsa collaborazione vengono attribuiti a presunte caratteristiche culturali, piuttosto che letti alla luce delle caratteristiche individuale, condizioni sociali e materiali.

Stereotipi sulle competenze. La profilazione iniziale degli studenti è condizionata anche da stereotipi culturali sulle competenze legate ai paesi di provenienza. Ad esempio, gli alunni cinesi vengono descritti come “naturalmente bravi in matematica” o, al contrario, come “più infantili” rispetto ai coetanei italiani. Queste semplificazioni agiscono come filtri interpretativi che influenzano i giudizi degli insegnanti e orientano le scelte didattiche, rinforzando pratiche di categorizzazione riduttiva.

9.3.1.6. Credenze legate a metodologie e materiali didattici

Metodo tradizionale di insegnamento. Il metodo tradizionale continua a essere applicato come pratica consolidata, senza che la sua efficacia venga realmente problematizzata o sottoposta a verifica critica. Lezioni frontali, dettati, esercizi ripetitivi e attività standardizzate restano parte integrante della quotidianità didattica, non perché valutati come i più adatti ai bisogni dei NAI, ma perché percepiti come modalità “naturali” di insegnamento. Questa mancanza di interrogazione critica riflette un'abitudine sedimentata, che tende a riprodurre modelli educativi ereditati più dall'esperienza personale degli insegnanti come studenti che da una riflessione glottodidattica aggiornata. In questo quadro, il metodo tradizionale si mantiene come cornice dominante, raramente oggetto di discussione o di revisione.

Innovazione inefficace. Tra coloro che provengono da percorsi formativi più recenti, è diffusa la convinzione che l'adozione di metodologie innovative equivalga di per sé a migliorarne l'efficacia. Tuttavia, queste pratiche vengono spesso applicate in modo episodico, senza una riflessione sistematica sugli obiettivi o sui destinatari. Al primo segnale di difficoltà, prevale la tendenza a ritornare a tecniche tradizionali, considerate pratiche “confortevoli” e prive di rischi.

Materiali come strumenti “neutri”. Un'altra credenza sottesa riguarda l'idea che i materiali didattici siano strumenti “neutri”, utilizzabili indipendentemente dal contesto o dal profilo dell'alunno. In realtà, l'uso di libri e schede standardizzati oscura l'effettiva necessità di creare e progettare materiali pensati per l'accoglienza e per l'apprendimento in contesti plurilingui.

9.3.2. Impatto delle credenze nell'interpretazione di fenomeni complessi quali le difficoltà scolastiche, le emozioni o di quadri sintomatici complessi come il mutismo selettivo

Sintesi dei risultati §9.3.2

Un aspetto cruciale emerso dall'analisi riguarda il modo in cui le credenze orientano l'interpretazione di fenomeni complessi come i disturbi dell'apprendimento, i deficit cognitivi, i ritardi evolutivi, ma anche lo spaesamento emotivo e identitario del NAI. In assenza di strumenti adeguati e di una formazione specifica, gli insegnanti tendono a ricorrere a schemi interpretativi riduttivi, che confondono la mancanza di progressi (linguistici e didattici) con possibili disturbi cognitivi o dell'apprendimento. La tendenza è quella di raggruppare e semplificare fenomeni complessi ed estremamente differenti sotto un'unica etichetta di "problema mentale", riconducendo le caratteristiche osservate a sintomi afferenti a tale categoria. In questo quadro, la fatica e la lentezza nell'acquisizione dell'italiano L2 vengono frequentemente interpretate con preoccupazione in quanto possibile sintomo di disturbo o di ritardo. Inoltre, l'"esperienza" dell'insegnante, intesa sia come numero di anni di servizio che come quantità di tempo trascorso con gli alunni, viene assunta come maggiore capacità di individuare i segnali di un presunto problema mentale. Tale argomento diventa così la base per legittimare riflessioni pre- o proto-diagnostiche, che non si fondano su reali competenze e strumenti specialistici ma su impressioni personali. Ne derivano catene di invii prematuri e spesso impropri ai servizi clinici, sostenute più da interpretazioni intuitive, episodiche e non sistematiche che da evidenze concrete.

Parallelamente, le dimensioni emotive e di spaesamento legate all'esperienza migratoria rimangono largamente ignorate o sottovalutate. Il vissuto pre-, peri- e post-migratorio raramente viene esplorato con strumenti adeguati o tematizzato con il supporto di mediatori. Al tempo stesso prevale la credenza che emozioni e comportamenti siano universali e immediatamente leggibili. Tristezza, rabbia o sofferenza vengono dedotte quasi esclusivamente dall'osservazione di comportamenti esterni e di espressioni visibili, senza ricorrere a feedback diretti con l'alunno. Anche le attività scolastiche dedicate alle emozioni risentono di questa impostazione: il tema emotivo viene affrontato come contenuto linguistico (attività sulle emozioni e non con le emozioni) o trattato in chiave universalistica, ma raramente costituisce uno spazio capace di dare voce all'esperienza specifica e situata dei bambini migranti.

9.3.2.1. Credenze sui disturbi dell'apprendimenti, deficit cognitivi e ritardi

Mancati progressi = disturbo. Una prima credenza tende ad associare quasi automaticamente i mancati progressi nella lingua italiana e nella didattica a un segnale di disturbo. In questa prospettiva, la lente della progressione diventa la misura principale della capacità cognitiva e scolastica: se l'alunno non avanza rapidamente, la spiegazione viene ricondotta a un deficit o a un disturbo, senza considerare fattori educativi, emotivi o sociali.

I “problemi mentali” come unica grande categoria. Le rappresentazioni degli insegnanti tendono a raggruppare in un’unica cornice interpretativa disturbi specifici dell’apprendimento, ritardi cognitivi e handicap. Questa generalizzazione riflette sia una scarsa formazione sull’argomento, che una necessità di ridurre la complessità osservata. Il risultato è la tendenza a riportare tutti i problemi a un’“oscura” categoria di “problema mentale”.

L’esperienza dell’insegnante permette di individuare i “problemi mentali”. Molti docenti dichiarano che l’esperienza maturata negli anni di insegnamento consente loro di riconoscere con facilità i bambini con “problemi mentali”. Questa convinzione attribuisce all’esperienza “sul campo” un valore quasi diagnostico, rafforzando l’idea che la pratica professionale sia sufficiente a far sviluppare quelle competenze che permettono di individuare disturbi o ritardi, anche in assenza di osservazioni mirate e ripetute e strumenti specifici.

La quantità di tempo passato con l’alunno come criterio diagnostico. Un’altra credenza attribuisce valore “diagnostico” all’esperienza quotidiana. Molti insegnanti sostengono di saper riconoscere i problemi “perché stanno più tempo con i bambini dei genitori”. Questa convinzione legittima proto-diagnosi e rafforza l’idea che l’osservazione quotidiana equivalga a un’osservazione clinica.

Osservazione episodica e casuale come strumento sufficiente. In coerenza con questa visione, si ritiene che i sintomi del disagio o del ritardo possano essere individuati attraverso la semplice osservazione della quotidianità scolastica, un’osservazione che spesso si rivela generica, episodica e priva di sistematicità. La credenza è che basti “vedere il bambino” nella quotidianità per comprenderne i problemi, senza la necessità di strumenti mirati, monitoraggi ripetuti o valutazioni multidimensionali.

Il disturbo come problema urgente e grave. I disturbi dell’apprendimento vengono percepiti come problematiche di estrema urgenza, che richiedono un riconoscimento e una presa in carico immediata. Questa credenza produce una pressione costante per avviare rapidamente percorsi clinici, accentuando la tendenza a invii anticipati o impropri.

Intervenire subito per riabilitare meglio. L’idea, supportata da solide evidenze scientifiche, secondo cui un intervento precoce su un disturbo ne aumenta l’efficacia riabilitativa è indubbiamente fondata. Tuttavia, l’applicazione generalizzata di questo principio tende a generare stress e iper-responsabilizzazione negli insegnanti, alimentando la prassi dell’invio precoce anche in situazioni in cui la natura del problema è ancora indefinita o potrebbe trovare spiegazioni non cliniche.

9.3.2.2. Emozioni e spaesamento

Lo spaesamento come dimensione invisibile. L’essere straniero e il vissuto di spaesamento raramente vengono considerati elementi centrali nei percorsi di accoglienza. I NAI non vengono interrogati sulla propria esperienza migratoria e la profondità esistenziale del disorientamento non trova

riconoscimento. Gli insegnanti tendono ad affidarsi a osservazioni generali “esterne” per stabilire se un bambino “sta bene” o se è in difficoltà, mentre sarebbe necessario prevedere momenti specifici di ascolto, anche con il supporto della mediazione linguistico-culturale.

Emozioni e comportamenti emotivi sono universali. Molti professionisti basano i loro interventi sulla credenza che emozioni e comportamenti emotivi siano universali e dunque facilmente interpretabili dall’osservatore. In questa prospettiva, gli stati emotivi e le difficoltà vengono dedotti unicamente dall’osservazione del comportamento o dell’espressione dell’alunno, senza ricorrere a un confronto diretto con il bambino né a feedback approfondito (che sarebbe da effettuare nella sua LM). Questa assunzione, che attribuisce trasparenza e immediatezza all’espressione emotiva, rischia di oscurare la complessità dei vissuti individuali e di ridurre la comprensione delle emozioni a semplici inferenze comportamentali.

Attività sulle emozioni = attività con le emozioni. Una credenza ricorrente porta a considerare le attività che hanno come tema le emozioni (ad esempio l’apprendimento del lessico emotivo) come equivalenti a pratiche che usano realmente le emozioni come risorsa educativa. Questa sovrapposizione produce ambiguità: lavorare *sulle* parole delle emozioni viene confuso con lavorare *con* le emozioni degli alunni, riducendo la dimensione affettiva a un esercizio linguistico.

Attività sulle emozioni migliorano clima e abbassano filtri. È diffusa la convinzione che le attività sulle emozioni abbiano come principale esito il miglioramento del clima di classe e l’abbassamento del filtro affettivo. Sebbene si tratti di obiettivi fondamentali, questi non possono essere raggiunti con le attività *sulle* emozioni. Questo tipo di attività, se ben tarato, riesce a far sviluppare nei bambini una maggiore consapevolezza emotiva, favorendo la capacità di distinguere con più granularità le proprie emozioni, di attribuire loro significato e di elaborare strategie per gestirle. Per ottenere miglioramento del clima di classe e abbassamento del filtro affettivo è necessario lavorare periodicamente con attività *con* le emozioni.

Le attività sulle emozioni come universali per tutti. Un’ulteriore credenza diffusa è che le emozioni, in quanto universali, siano immediatamente accessibili a tutti gli alunni e giustifica la scelta di proporre attività sulle emozioni indistintamente all’intera classe, nella presunzione che esse possano essere comprese senza particolari mediazioni o facilitazioni. In realtà, tale prospettiva rischia di appiattire la specificità dei vissuti dei NAI, per i quali le emozioni non sempre sono esprimibili o leggibili in modo diretto e univoco, sia per barriere linguistiche sia per differenze culturali nei modi di comunicarle.

9.3.3. Impatto delle credenze nella concettualizzazione del ruolo della lingua madre (LM) e negli immaginari linguistici e pedagogici che orientano le pratiche didattiche legate all'insegnamento dell'italiano L2.

Sintesi dei risultati §9.3.3

Un ulteriore ambito in cui le credenze esercitano un'influenza determinante è la dimensione linguistica, in particolare quella relativa alle concezioni afferenti alla lingua madre e alle pratiche di bilinguismo. La ricerca fa emergere come, attorno alla L1, si siano sedimentati immaginari e rappresentazioni che ne condizionano profondamente la percezione e l'uso che ne viene fatto a scuola. Di fatto, la lingua d'origine è frequentemente interpretata come un ostacolo all'apprendimento dell'italiano, percepita come un patrimonio che le famiglie mantengono quasi "colpevolmente" o come un elemento irrilevante per i percorsi educativi, diventano un elemento del tutto invisibile nel contesto scolastico. Allo stesso tempo, il bilinguismo non viene riconosciuto come risorsa, ma è svalutato o guardato con sospetto. Queste credenze si concretizzano in pratiche scolastiche quotidiane come il divieto esplicito di parlare la lingua madre in classe, gli atti di correzione che ne derivano, la categorizzazione dei bambini in base ai soli livelli di italiano e l'uso marginale della L1, confinata a materiali burocratici o a eventi occasionali.

9.3.3.1. Credenze e immaginari dominanti sulla lingua madre

Divieto della lingua madre. Tra gli insegnanti persiste la convinzione che la lingua d'origine costituisca un ostacolo all'apprendimento dell'italiano e che la padronanza della L2 debba avere priorità assoluta rispetto a quest'ultima. Questa credenza porta a vietarne l'uso in classe e nei laboratori, in alcuni casi con il consenso o addirittura con l'incoraggiamento delle famiglie stesse, convinte che parlare italiano favorisca un apprendimento più rapido. In altri casi sono gli insegnanti a sconsigliare ai genitori di usare la lingua madre a casa chiedendo loro di sforzarsi di usare l'italiano.

Lingua madre come colpa delle famiglie. In questo scenario ne deriva una retorica che colpevolizza l'uso della lingua d'origine in ambito domestico, trasformando in giudizio valoriale, segno di negligenza educativa, l'attitudine a parlare ai figli nella propria LM.

Lingua madre invisibile o ignorata. In altri casi, la lingua madre non è né apertamente vietata né valorizzata, ma semplicemente ignorata. In questi contesti non viene messa in atto alcuna azione educativa volta a valorizzarla, né alcun intervento che ne implichi una svalutazione, con il risultato che la LM rimane un elemento marginale, stigmatizzato o non riconosciuto nel percorso scolastico dell'alunno.

Svalorizzazione del bilinguismo e della didattica bilingue. Lungi dall'essere riconosciuto come una risorsa, il bilinguismo diventa frequentemente oggetto di svalutazione e, non di rado, associato impropriamente a percorsi scolastici problematici. Ne consegue che anche la didattica bilingue non

viene considerata una pratica didattica efficace: al contrario, essa può essere percepita come potenzialmente dannosa, poiché ritenuta in grado di rallentare il processo di acquisizione dell'italiano.

Bilinguismo sbilanciato come problema. Un'ulteriore credenza riguarda il rischio che i bambini, pur nati o cresciuti in Italia, sviluppino un bilinguismo sbilanciato, dominato dalla LM (ad esempio il cinese), con l'italiano relegato all'uso scolastico formale.

9.3.3.2. Pratiche scolastiche che riflettono queste credenze

Controllo e repressione della lingua madre. Una delle conseguenze più diffuse di tali convinzioni è il divieto esplicito di utilizzare la lingua d'origine in classe, che si traduce in pratiche di correzione continua e in forme simboliche di sanzione.

Etichettamento attraverso i livelli linguistici. La sovra-rappresentazione dell'apprendimento linguistico conduce a una eccessiva categorizzazione dei bambini in base ai livelli di competenza in italiano L2, con il rischio di ridurre l'identità degli studenti alla sola abilità linguistica. L'intera identità del NAI finisce così per essere definita e classificata esclusivamente a partire dal grado di padronanza dell'italiano.

Uso marginale e disarmonico della lingua madre. Anche quando la lingua d'origine trova spazio, il suo utilizzo rimane episodico e marginale. Il bilinguismo viene confinata nei materiali burocratici (modulistica tradotta), a sporadici momenti di visibilità (letture dei genitori) o a pratiche decorative prive di impatto reale sul curriculum (cartelloni).

Mancato sviluppo delle competenze in LM. Il mancato sviluppo delle competenze nella lingua materna rappresenta una delle conseguenze meno considerate ma più rilevanti delle pratiche scolastiche osservate. L'assenza di spazi di valorizzazione e di apprendimento formale della LM nei percorsi educativi priva gli alunni della possibilità di consolidare le proprie abilità linguistiche, soprattutto nella scrittura. Interessante notare come si tratti di una dimensione che non viene riconosciuta dai professionisti scolastici, ma che emerge con forza nei vissuti degli alunni migranti.

9.3.4. Discussione dei risultati dell'obiettivo specifico 2

Come sottolineato dalla letteratura, le scuole possono essere concepite come veri e propri universi sociali (Simonicca, 2011), all'interno dei quali si configurano gruppi, identità e dinamiche di potere. In questo contesto, risulta fondamentale indagare non soltanto il curriculum manifesto che gli insegnanti promuovono esplicitamente, ma anche il curriculum nascosto (Gearing & Epstein, 1988; Zhang & Luo, 2016), costituito da credenze, aspettative e rappresentazioni che plasmano in profondità l'esperienza scolastica degli alunni. La ricerca ha evidenziato come le pratiche di valutazione e progettazione educativa nell'accoglienza dei NAI siano fortemente condizionate da presupposti culturali che agiscono come chiavi interpretative e finiscono per orientare, spesso in maniera inconsapevole, le azioni

quotidiane degli insegnanti. In particolare, le analisi mostrano la presenza di credenze diffuse che strutturano la *teacher cognition* e, nello specifico, la *language teacher cognition* (Borg, 2003, 2015; Burns et al., 2015), contribuendo a modellare le pratiche didattiche, educative e relazionali degli insegnanti. La prima e più rilevante convinzione è che l'apprendimento dell'italiano venga considerata la dimensione centrale, spesso l'unica, attraverso cui comprendere i bisogni degli alunni e definire le aspettative sul loro percorso scolastico. Questo assunto conferma quanto sostenuto dalla *critical applied linguistics* (Pennycook, 2016), che ha messo in evidenza come, negli ultimi anni, l'ambito linguistico abbia progressivamente assunto un ruolo totalizzante nella ricerca accademica e, per effetto cascata, nelle pratiche quotidiane degli insegnanti. A questa prospettiva si collega una convinzione ampiamente diffusa, che attribuisce alla lettoscrittura una priorità rispetto allo sviluppo delle competenze comunicative, rivelando così una gerarchia implicita tra le diverse dimensioni dell'apprendimento linguistico. Parallelamente, un'altra visione che orienta le pratiche scolastiche è quella che rappresenta il NAI come soggetto in deficit, trattato implicitamente come una tabula rasa piuttosto che come una risorsa da valorizzare. Come sottolinea Cummins (2021), tale approccio oscura fattori decisivi per il benessere sociale e scolastico, come le storie personali e biografiche degli alunni e le dinamiche di potere che attraversano i contesti educativi.

Ulteriori fattori, come l'età di arrivo, riconosciuta dalla letteratura accademica come variabile decisiva nei processi di apprendimento (Beck et al., 2012; Bleakley & Chin, 2004; Cahan et al., 2001; Miller, 2016; OECD, 2012b) e la persistenza di stereotipi a matrice etnico-culturalista, contribuiscono a rafforzare pratiche di inserimento inadeguate e processi di semplificazioni categoriale, che costringono l'accoglienza scolastica in una visione riduttiva. A questo quadro si aggiunge una concezione diffusa del bambino come soggetto passivo del processo educativo, poco coinvolto in attività capaci di valorizzarne la "voce" e le inclinazioni personali. Tale risultato appare in linea con quanto descritto da Freire (1970) nel modello "bancario" dell'educazione, che riduce gli studenti a semplici destinatari di contenuti. Allo stesso modo, l'interpretazione delle difficoltà scolastiche e dei vissuti emotivi tende a essere ricondotta a disturbi dell'apprendimento o a deficit cognitivi: un orientamento che conferma le preoccupazioni espresse in letteratura (Beneduce, 2010; Conrad, 2007; Fassin & Rechtman, 2009) rispetto al rischio di medicalizzazione dei bisogni educativi (Flamini & Pellicciari, 2015). I dati raccolti mostrano inoltre che lo spaesamento, la sofferenza o i processi di rielaborazione identitaria legati alla migrazione raramente vengono tematizzati come dimensioni centrali. Questo aspetto rafforza le osservazioni di Cummins (2000) e Portera (2011), secondo cui il mancato riconoscimento delle esperienze biografiche e delle dinamiche di potere produce letture riduttive dei comportamenti, spesso interpretati come resistenze o fasi transitorie, piuttosto che come segnali di vissuti complessi che richiederebbero ascolto e strumenti specifici

I dati raccolti mostrano, inoltre, che il ruolo della lingua madre è interpretato attraverso immaginari fortemente stigmatizzanti e riduttivi. Essa è percepita prevalentemente come un ostacolo per l'apprendimento della L2 e quindi come una pratica da vietare o ignorare. Ne deriva una svalorizzazione del bilinguismo, letto più come un rischio che come una competenza, che alimenta sospetti diagnostici e ostacola la costruzione di percorsi plurilingui realmente inclusivi. Le pratiche scolastiche si traducono in atti simbolici di negazione dell'identità linguistica dell'alunno, in categorizzazioni fondate esclusivamente sul livello di italiano e in un uso della lingua d'origine limitato a momenti episodici e strumentali.

I dati mostrano come anche le metodologie didattiche e l'uso dei materiali risentano di queste concezioni riduttive. Emergono pratiche ancorate a modelli educativi tradizionali, più legati al vissuto scolastico personale degli insegnanti che alle competenze didattiche e glottodidattiche acquisite nella formazione professionale. Questo risultato conferma la teoria dell'*apprenticeship of observation* (Lortie, 1975), secondo cui gli insegnanti interiorizzano i modi di insegnare attraverso la loro esperienza scolastica da studenti, ben prima di ricevere una formazione specifica. Tale apprendistato implicito rende le pratiche didattiche tradizionali profondamente radicate e percepite come "natural", ostacolando l'adozione stabile di approcci innovativi più efficaci. I dati confermano inoltre un'altra tendenza già discussa nella letteratura sul ciclo di vita professionale degli insegnanti (Huberman, 1989): nei primi anni di carriera si sperimentano metodologie nuove, ma di fronte a difficoltà o a risultati percepiti come insoddisfacenti si tende a ritornare alle tecniche classiche, considerate più sicure e familiari. Nel contesto pratese, questo meccanismo produce un utilizzo episodico delle metodologie più innovative e una rapida ricaduta in pratiche tradizionali.

9.4. Obiettivo di ricerca n°3: co-progettare un modello integrato di accoglienza per gli alunni NAI

Come ultimo obiettivo la ricerca si propone di elaborare, attraverso un processo partecipato con i soggetti coinvolti, un modello integrato di accoglienza, capace di valorizzare le pratiche efficaci emerse dal campo, superare le criticità rilevate e offrire spunti per riformulazioni sistemiche, con l'intento di favorire futuri percorsi coerenti e interconnessi tra scuola, famiglia, servizi educativi e territorio.

Tale modello si propone di:

- promuovere forme stabili di collaborazione interistituzionale (tra scuola, servizi sanitari, sociali ed educativi) ed interprofessionale (tra le diverse figure che operano sui medesimi casi);
- potenziare il ruolo del laboratorio linguistico e delle pratiche didattiche relative all'italiano L2, intese come dispositivi inclusivi e relazionali, non solo compensativi;
- offrire un modello flessibile e contestualmente adattabile, fondato su principi di sensibilità educativa ai contesti plurilingui e multiculturali e di sostenibilità.

Negli altri due obiettivi di ricerca l'attenzione è stata rivolta alla comprensione del sistema, analizzando come i livelli macro (visioni socioculturali e vincoli economico-politici) e meso (credenze diffuse) incidano nella quotidianità scolastica. In questa sezione, invece, l'analisi si concentra sul piano dell'accoglienza all'interno della scuola. Ogni sottocapitolo analizza un'area considerata significativa per l'accoglienza e propone possibili sviluppi orientati a una maggiore efficacia e a una risposta più adeguata ai bisogni concreti. In questa prospettiva, la ricerca ha messo in luce sette aree centrali su cui focalizzare l'attenzione:

1. orientamento fenomenologico e sviluppo *expectancy*;
2. attenzione ad affetto e benessere;
3. attenzione e personalizzazione anche in base a "cultura" e lingua";
4. relazioni positive e gruppo classe supportivo;
5. metodologie chiare, tarate sul bisogno, ben strutturate e motivanti;
6. valutazione olistica, valorizzazione del NAI e delle sue competenze e della sua storia;
7. facilitazione linguistica critica, integrata, situata e liquida.

Tabella 47 Schema delle aree di implementazione e degli spunti teorico-operativi

Aree	Implementazioni teorico-operative
Orientamento fenomenologico e sviluppo expectancy	1) Aggiungere alle fasi dell'accoglienza una fase preliminare di ambientamento o familiarizzazione profonda, che orienti il NAI nel processo e nel nuovo contesto, con affiancamento del mediatore 2) Integrare ruoli, spazi e momenti attraverso 2a) obiettivi comuni; 2b) sfondo integratore; 2c) quaderno multidisciplinare.
Attenzione ad affetto e benessere	1) Routine e ritualità 2) feedback e punti di vista del NAI (anche in LM)

Attenzione e personalizzazione anche in base a “cultura” e lingua	1) Coinvolgimento reale dei genitori in un dialogo educativo 2) Attività bilingui 3) Plurilinguismo 4) Valorizzazione LM 5) Attitudine positiva verso lingua e cultura
Relazioni positive e gruppo classe supportivo	1) Peer guidato 2) La classe come comunità peer di supporto
Metodologie chiare, tarate sul bisogno, ben strutturate e motivanti	1) Chiarezza della consegna 2) Chiarezza della struttura (ripetuta nel tempo) 3) Attività motivanti e tarate sui bisogni e sul “mondo” del NAI 4) Attività inclusive, multimodali, compiti di realtà, quaderno condiviso
Valutazione olistica, valorizzazione del NAI e delle sue competenze e della sua storia	1) Valutazione complessa olistica in entrata, non basata sulle competenze dell’italiano; 2) Valutazione dell’orientamento e del benessere e dell’ <i>expectancy</i> del NAI 3) Valutazione progressiva e ripetuta sugli apprendimenti linguistico-comunicativa 4) <i>Response to intervention</i> per eventuali segnalazioni per valutazioni DSA 5) Osservazione del gruppo preA1 6) Il quaderno come storico dei progressi
Facilitazione linguistica person and context centred	1) Critica 2) Integrata 3) Situata 4) Liquidata

9.4.1. Orientamento fenomenologico e sviluppo expectancy

Orientamento fenomenologico

L'accoglienza scolastica dei NAI si gioca in buona parte nella dimensione dell'orientamento fenomenologico, ovvero sulla capacità di leggere la realtà, riconoscere regolarità e muoversi nei nuovi contesti con un minimo di sicurezza. La differenza tra chi ha già strumenti di lettura e chi invece ne è privo emerge con forza nelle osservazioni di campo, come in questa nota in cui scrivo: *“la differenza tra le due bambine NAI è enorme, la bambina a cui i genitori hanno spiegato come funziona la scuola italiana e che ha avuto una buona scolarizzazione ha gli occhi attenti, capisce quello che sta succedendo e si aspetta quello che succederà, l'altra è completamente sperduta, i suoi occhi non sembrano attenti a capire la situazione, si perde spesso a fissare il muro”* (Diario, 2024-05-07). In questo caso, l'orientamento sembra essere il frutto della cura e l'attenzione dei genitori e delle esperienze pregresse, ma un ruolo in tal senso decisivo dovrebbe essere svolto dalla scuola. L'importanza di orientare emerge anche dal racconto degli studenti che raccontano come all'inizio si limitavano a seguire e imitare quello che faceva la classe senza capire: *“perché seguivo, cioè, se si va in mesa, tutti escono, allora io seguo loro.”* (Intervista, 2024-03-01)

Alcuni intervistati sottolineano l'importanza di guidare i bambini alla scoperta concreta dell'ambiente scolastico, anche negli aspetti più pratici: *“allora prima di tutto farei più possibile ambientare i bambini*

con l'ambiente in cui vivono... cioè proprio gli spazi: dov'è il bagno. [...] prendere confidenza, capito? con gli spazi con gli oggetti... questo secondo me è molto importante.” (Int. Faci. junior 1).

L'orientamento è un aspetto trasversale che riguarda sia la comprensione dei contesti sociali, sia la capacità di muoversi all'interno di spazi di apprendimento propri della didattica, come ad esempio l'orientamento nel quaderno, come noto in questa osservazione in cui scrivo *“Comunque si vede che è sveglia: capisce quello che gli sta succedendo e interpreta la realtà. Anche nel foglio si orienta, sa dove leggere e dove scrivere”* (Diario, 2024-05-27). In questo caso il libro e il quaderno diventano appigli cognitivi fondamentali per l'apprendimento come si evidenzia da quest'altro passaggio: *“Al. dimostra di essere molto più avanti, di orientarsi nel testo e nel libro andando a recuperare quelle informazioni che gli servivano più indietro nel libro. A mio avviso le maestre dovrebbero stimolare attraverso riflessioni organiche, anche proprio il loro uso funzionale del materiale (fare affidamento a quello scritto precedentemente, recuperarlo con loro, mostrare loro la continuità didattica, riprendendo le cose sia per le strutture grammaticali che per il lessico).”* (Diario, 2024-06-04)

Allo stesso modo, il laboratorio di accoglienza e in parte anche quello linguistico, dovrebbero essere concepito come spazio in cui i nuovi arrivati possano non solo esercitare la lingua, ma anche creare strumenti per capire la vita scolastica e riflettere sulla loro esperienza: *“Il laboratorio per i NAI deve diventare strumento per capire la classe e la vita fuori la classe, deve essere volto a dare gli strumenti per capire e orientarsi nella fitta trama socio linguistica e culturale dell'immersione nella classe. Deve anche creare una zona di comfort e sicurezza”* (Diario, 2024-05-08)

Sviluppo dell'expectancy

Parte fondamentale dell'orientamento è lo sviluppo dell'expectancy, cioè la capacità di anticipare ciò che accadrà. In chiave didattica questo significa attendersi con relativa sicurezza l'evolversi delle attività durante il tempo scuola. I diari di campo restituiscono bene l'importanza di questa dimensione: *“Verso la fine A. sembra aver capito e si aspetta già le cose da fare. È più pronta a risponde alla maestra pronunciando più o meno la stessa parola”* (Diario, Scuola, 2024-01-16). Capacità che non solo è fondamentale nelle attività didattiche ma anche e soprattutto nei contesti complessi, come si vede in questo racconto in cui E. deve fare una parte nella recita di classe: *“Noto che E. per la prima volta sembra interessato a quello che gli succede intorno [...] deve rispondere: of course! La prima volta lo dice piano piano ma lo dice [...] Successivamente E. aspetta il suo turno, dà il mattone, dice “of course” e poi assume la posa”* (Diario, Scuola, 2024-05-28).

Importanza di schemi fissi durante la giornata

Un aspetto funzionale allo sviluppo dell'orientamento e dell'expectancy è quello di avere degli schemi regolari durante la giornata e la settimana, come in questo caso: *“Noto che a differenza dell'ultima volta*

in cui sono stato lì, ovvero due settimane fa, A. è migliorata tantissimo. Non va più in panico quando non capisce o non sa le cose e ha ben chiaro cosa aspettarsi [...] Di base le attività sono sempre le stesse e questo la rinfranca [...] Questa routine di attività l'ha molto rassicurata e adesso si applica e cerca anche di essere indipendente.” (Diario, Scuola, 2024-02-06). In tal senso risultano fondamentali le routine o i “rituali” che hanno il pregio di essere attività costanti e regolari, apprese velocemente e che possono simbolicamente segnare la scansione o i passaggi ad altre fasi della vita scolastica. Come racconta questo insegnante: *“Sì Le routine, le routine. [...] avevamo questa sorta di lavagna magnetica e la mattina costruivamo insieme il percorso della giornata, ok? E lui andava ad agganciare su questa lavagna magnetica le figure, ok? E sapeva, diciamo: ho messo prima questo, allora ora facciamo questo e poi facciamo questo e poi facciamo questo. [...] era un modo che dava sicurezza a lui, dava sicurezza a me, ok? [...] Quindi era tutto molto strutturato in questo senso, ok? E a lui dava una sicurezza incredibile.”* (Intervista, 2024-06-12)

9.4.1.1. Proposte relative all'area orientamento fenomenologico e sviluppo dell'expectancy

a) Ripensare le fasi dell'accoglienza, la “fase di familiarizzazione profonda” ambientamento

Fase di “familiarizzazione profonda” che precede l'apprendimento linguistico. Per ripensare le fasi dell'accoglienza si deve partire dal riconoscere il valore di un periodo di familiarizzazione profonda, ovvero un momento iniziale dedicato all'ambientamento graduale e alla costruzione di senso, capace di restituire agli alunni un certo grado di sicurezza e comfort. Questa fase dovrebbe precedere l'avvio delle attività prettamente didattiche e linguistiche, o comunque collocarsi in un periodo preliminare in cui l'attenzione non deve essere rivolta prioritariamente all'apprendimento formale. In tale passaggio la figura chiave, accanto all'insegnante, dovrebbe essere il mediatore linguistico-culturale ed è privilegiato il ricorso alla LM e ai materiali bilingui. Un investimento mirato in questa fase iniziale permetterebbe di ridurre le difficoltà successive, avviando l'apprendimento linguistico solo nel momento in cui il bambino risulti realmente pronto. Come osservo in un diario, *“forse proprio questo sarebbe il momento per “rinforzare” i bambini in modo da impattare meno negli anni successivi. Puntare su un forte orientamento e potenziamento iniziale, fatto bene, che si basa su una parte di familiarizzazione profonda, per poi impiegare meno risorse negli anni successivi”* (Diario, Scuola, 2023-11-21). La familiarizzazione profonda può assumere forme diverse e articolarsi in più fasi complementari: un primo orientamento da attuarsi mediante una serie di incontri curati dalle insegnanti insieme alla famiglia e a un mediatore, seguito dall'inserimento in una piccola comfort zone con pari che parlano la stessa lingua o che siano particolarmente predisposti ad aiutare, fino alla creazione di gruppi di supporto che gradualmente accompagnino lo studente verso la piena partecipazione alla vita della classe. Un facilitatore descrive così questa idea: *“lo studente che viene accolto viene all'inizio inserito in una sorta di piccola comfort zone [...] ti metto accanto lo studente che*

parla la tua stessa lingua... poi ti inserisco all'interno di un gruppo con studenti particolarmente propensi ad aiutarti" (Int. Faci. Senior 3).

Laboratorio di accoglienza. Emerge l'utilità di una settimana dell'accoglienza, concepita, però, in modo diverso dal laboratorio di facilitazione linguistica (in termini di obiettivi e attività). Uno spazio e un tempo centrato sui bisogni specifici dei NAI (orientamento, *expectancy*, affetto e benessere, ecc.). L'idea che emerge dalle interviste è quella di collocare questo momento prima dell'inizio ufficiale della scuola, così da offrire ai bambini un tempo protetto in cui conoscere gli spazi, familiarizzare con le strutture e acquisire un primo lessico di base, prima di essere immersi nella vita scolastica ordinaria. Come sottolinea una facilitatrice, *"la settimana dell'accoglienza prima che cominci la scuola, in modo che sia proprio un'accoglienza vera [...] i bambini per la prima volta vedono la scuola e si avvicinano alle strutture"* (Int. Faci. Senior 2). Questa proposta viene rafforzata da chi suggerisce di replicare la settimana dell'accoglienza in diversi momenti dell'anno, così da rispondere in modo più adeguato ai frequenti ingressi che caratterizzano le scuole: *"io forse farei una settimana dell'accoglienza, non solo a settembre ma anche ... più costante... magari settembre? gennaio? marzo? [...] dedicare un po' più di tempo solo a loro, aiutarli a capire dove si trovano"* (Int. Faci. junior 2).

Attività di ambientamento. Un'ulteriore proposta riguarda l'introduzione di una fase di ambientamento, mutuata dall'esperienza della scuola dell'infanzia. Si tratterebbe di predisporre momenti in cui, nelle fasi iniziali di arrivo, un genitore possa accompagnare il bambino e rimanere a scuola per un breve lasso di tempo (all'inizio o alla fine della giornata scolastica), così da facilitare il processo di adattamento e ridurre lo spaesamento tipico dei primi giorni. Questa formula potrebbe contribuire a rafforzare la dimensione affettiva e relazionale dell'accoglienza, offrendo ai bambini nuovi arrivati un sostegno emotivo prezioso e una continuità tra ambienti e ruoli fondamentale mentre si avvicinano a un contesto del tutto nuovo. Inoltre, tale pratica favorirebbe un avvicinamento tra insegnanti e genitori, consentendo di conoscersi gradualmente e informalmente ma in maniera più approfondita. Questo processo potrebbe aprire la strada alla costruzione di un dialogo autentico e continuativo di comprensione reciproca, orientato a sviluppare una solida alleanza educativa tra scuola e famiglia.

b) Integrare obiettivi, ruoli e ambienti, lo "sfondo integratore" e il "quaderno di italiano integrato"

Obiettivi comuni. La necessità di agire in modo integrato passa primariamente dalla capacità di definire obiettivi comuni e condivisi, in particolare tra la classe e il laboratorio. È fondamentale individuare traguardi a medio termine da perseguire in modo coordinato tra i diversi professionisti, a partire da una valutazione preliminare congiunta, sostenuta da strategie chiare e da un monitoraggio costante. Gli obiettivi dovrebbero essere articolati sia a livello individuale, valorizzando i bisogni e i percorsi del singolo alunno, sia a livello collettivo, come nel caso dei gruppi che si formano per il

laboratorio linguistico. Il confronto sugli obiettivi e sulle strategie consente inoltre di chiarire e condividere in maniera più definita i ruoli dei diversi professionisti e degli ambienti educativi coinvolti nel processo di accoglienza. L'integrazione degli obiettivi contribuisce così a rafforzare la continuità educativa e a conferire senso e valore a quanto viene realizzato in laboratorio e successivamente riportato in classe, attivando processi di riconoscimento reciproco tra alunni, insegnanti e facilitatori.

Sfondo integratore. Nell'ottica di una maggiore sinergia tra ruoli e ambienti educativi, riconoscendo l'importanza di dare senso alle azioni didattiche, appare centrale sviluppare uno "sfondo integratore" comune alla classe. Si tratta di costruire una narrazione condivisa capace di offrire una cornice di senso, che renda esplicite le dinamiche sviluppate dentro e fuori dalla classe, creando continuità tra le esperienze. Come sottolinea un insegnante, *"se (il facilitatore) conoscesse il lavoro che noi facciamo in classe... E la stessa cosa il docente. [...] Il bambino che è andato fuori dalla classe, una volta tornato potrebbe raccontarci cosa ha fatto. In quel modo vede che quello che ha fatto viene riportato in classe, acquisisce valore quello che ha fatto fuori"* (Int. Insegnante 1). La creazione di uno sfondo comune può assumere forme diverse e assumere un forte valore simbolico. Ad esempio, un maestro ha scelto di costruire con gli alunni una storia collettiva come metafora del percorso della classe. *"Mi dice che l'anno scorso hanno lavorato su una canzone e creato la storia della canzone. Quest'anno ne faranno un'altra introducendo altri personaggi. Mi fa vedere il cartellone dell'anno scorso e quello di quest'anno. Si sofferma sul fatto che con i simboli ha rappresentato l'evoluzione della rana da girino a rana matura, che simboleggiava il percorso della classe"* (Diario, Scuola, 2024-01-18).

Restituire feedback su attività del laboratorio agli insegnanti e alla classe. Affinché questa integrazione sia effettiva, diventa decisivo restituire alla classe e all'insegnante quanto avviene in laboratorio. La restituzione, però, non deve essere un atto informativo, ma un'occasione per coinvolgere i docenti, sensibilizzandoli al lavoro svolto dai facilitatori e rafforzando le strategie comuni. In una nota etnografica si sottolinea come una facilitatrice *"ci ha tenuto molto a usare delle chiavi (le immagini delle attività) per la restituzione dei lavori ai maestri e al personale."* (Diario, Sett. Accoglienza, 2023-09-26). Una facilitatrice ribadisce inoltre l'importanza del feedback come controllo e valorizzazione del lavoro: *"guardare il quaderno, provare a utilizzare quello che è stato fatto, perché se viene poi abbandonato [...] il bambino non ha capacità per farlo da solo e quindi si perde molto il lavoro del facilitatore"* (Int. Faci. Mediatrice).

Il quaderno come storico dell'apprendimento, guida per navigare e riflettere diacronicamente, aggiornamento didattico tra ruoli. Tra gli strumenti che permettono di garantire continuità e dialogo tra ruoli diversi, il quaderno assume un ruolo potenzialmente cruciale. Se utilizzato in maniera condivisa e integrata, esso può diventare un gancio cognitivo, una sorta di "storico" dell'apprendimento: per gli alunni rappresenta un archivio personale a cui tornare in autonomia, per riprendere e riutilizzare i

contenuti; per insegnanti e facilitatori costituisce invece una traccia diacronica capace di offrire una visione globale del percorso svolto. Come osserva un facilitatore, *“il quaderno potrebbe essere veramente una sinergia delle cose, in cui tutti riescono a vedere che cosa hai fatto prima, ma anche far vedere al bambino che può tornare indietro e sfogliare quella cosa”* (Int. Faci. Senior 1). In quest’ottica il quaderno non è solo un supporto tecnico, ma un dispositivo che rende visibile e riconoscibile il percorso dell’alunno, attribuendo valore tanto alle attività svolte in classe quanto a quelle realizzate in laboratorio. Il quaderno diventa così uno strumento di valutazione formativa integrata, come dimostra l’esperienza di un facilitatore che ha introdotto la pratica della “firma per presa visione”. Tale modalità ha rafforzato la funzione del quaderno, trasformandolo in uno strumento di responsabilizzazione per i ragazzi, che non lo percepiscono più come spazio marginale, ma come parte integrante del loro percorso formativo, come emerge da questa intervista:

[...] era obbligatorio avere il quaderno al laboratorio, era tassativo: tutti i ragazzi dovevano avere il quaderno, lavorare sul quaderno e poi ogni tanto io lo mandavo a guardare al coordinatore, al professore di italiano, con la riga scritta: firma per presa a visione. Questa cosa della firma per presa a visione, cioè ha cambiato il ruolo del quaderno! ... E poi per i ragazzi è responsabilizzante, perché io non ci faccio più gli scarabocchi, non ci segno più le cose, perché il professore me lo firma e quindi vede quello che io ho fatto e magari me lo valuta anche in qualche modo.” (Int. Faci. Senior 2)

Team multidisciplinare e formazione di prossimità. Per creare una reale sinergia operativa tra i diversi professionisti è necessario un lavoro di rete più ampio, in cui docenti, facilitatori e figure specialistiche possano collaborare stabilmente. In quest’ottica risulta particolarmente rilevante la costituzione di gruppi multidisciplinari, composti da competenze diverse ma complementari. Tra le figure ritenute centrali emerge quella dello psicologo scolastico, capace di offrire un supporto continuativo sia agli alunni sia agli insegnanti. Come racconta una psicologa che per un periodo ha ricoperto anche il ruolo di facilitatrice: *“Io quando facevo la facilitazione a ricreazione, giravo tra le classi e parlavo con le maestre... Facevo consulenza. A volte gli portavo dei libri [...] Quindi il bisogno secondo me c’era.”* (Int. Psico. riabilitatrice 1). In questa prospettiva, lo sviluppo di team multidisciplinari rappresenta un passaggio cruciale: la presenza di più figure professionali non solo amplia le possibilità di consulenza e intervento, ma offre anche alle persone meno esperte l’occasione di confrontarsi con punti di vista diversi e con esperienze molteplici. Tale scambio può trasformarsi in una vera e propria forma di formazione sul campo, come dimostra l’esperienza riportata da un’insegnante: *“Sono entrata subito di ruolo ... e sinceramente io devo dire grazie ad una supplente... mi ha affiancato tantissimo, tanto, tanto tanto!”* (Int. Insegnante 5)

Facilitatore (o insegnante A023) come consulente sulla didattica per gli stranieri che usa sia attività push-in che pull-out. In tal senso, il ruolo del facilitatore (o dell’insegnante A023) può assumere una funzione rilevante all’interno del team multidisciplinare, configurandosi come figura di

consulenza didattica. Tale ruolo si esprime sia nel supporto alla progettazione delle attività e delle UDA, sia come consulenza specifica sui bisogni linguistici e sulle tecniche di apprendimento linguistico. Anche in questo caso una tale sinergia porta ad una formazione di prossimità che eleva le competenze degli insegnanti. L'esperienza riportata da un facilitatore mostra con chiarezza come, grazie alla continuità della presenza a scuola, sia possibile diventare un punto di riferimento pedagogico stabile: *“essere un punto di riferimento fisso per la scuola ha tantissimi vantaggi... le insegnanti vengano da me a chiedere dei consigli, io ho un armadietto dove ho schede e libri che posso prestare.”* (Int. Faci. Senior 2). In casi come questo, il facilitatore diventa un interlocutore riconosciuto e legittimato, a cui le insegnanti si rivolgono soprattutto per affrontare questioni delicate, come la valutazione degli alunni NAI. In questa nuova prospettiva, tale configurazione permette al facilitatore di operare con modalità flessibili: come consulente che, a seconda delle necessità, può svolgere attività in compresenza all'interno della classe (*push-in*) o offrire un supporto mirato al di fuori di essa (*pull-out*).

9.4.2. *Attenzione ad affetto e benessere*

Comprendere la sofferenza

Affetto e al benessere rappresentano una condizione indispensabile per ogni percorso di accoglienza. In questa prospettiva risulta imprescindibile l'attenzione che deve essere rivolta alla presenza o all'insorgere di eventuali sofferenze del NAI. Un malessere a cui deve essere riconosciuta la massima attenzione e priorità, ponendo al centro la comprensione delle sue cause, che devono essere indagate attraverso una pluralità di attività e azioni pensate per far emergere il punto di vista diretto dell'alunno. Comprendere la sofferenza significa restituire la voce all'alunno e ricondurre quella sofferenza alle biografie e alle esperienze migratorie che la generano. Una psicologa racconta come troppo spesso le scuole tendano a medicalizzare il disagio, ignorando le fratture affettive che lo originano:

“Soprattutto nella scuola la sofferenza è subordinata al disturbo. Cioè io non è che ho un disturbo... sto male perché non ho visto mia mamma e mio papà per 5 anni e lo vedevo una volta l'anno, sono cresciuto con i nonni, sono arrivato qui, i nonni non li vedo più, quindi ho anche un senso di abbandono, perché sono cresciuto con queste figure qui... Le insegnanti tendono a dire: sì è sofferente ma perché sicuramente, probabilmente... la storia, perché ormai la storia di questi bambini cinesi, si dà per scontata... dopodiché io comunque te lo mando perché penso sia autistico, o abbia un disturbo specifico dell'apprendimento o non si sa.” (Int. Psico. riabilitatrice 2)

Laddove l'accoglienza è strutturata con attenzione e cura, la sofferenza viene riconosciuta, accolta e presa in carico, evitando che si trasformi in opposizione o chiusura. Una facilitatrice sottolinea come l'attenzione a questi aspetti debba costituire una priorità assoluta, da affrontare e gestire prima di poter introdurre qualsiasi altro obiettivo: *“Laddove l'accoglienza non viene fatta bene, il bambino diventa subito oppositivo... io prima di poter parlare in italiano anche in classe, prima forse ho bisogno di capire perché mi trovo qua! Prima lavorare sugli aspetti socio-relazionali, tra pari, in un contesto anche libero,*

fuori dalla scuola! [...] Comunicare è una cosa bellissima! Te pensa: non poter comunicare, cioè ti manda fuori di testa non poter comunicare!” (Int. Faci. Mediatrice). Direttamente connessa alla sofferenza è la questione dei traumi, che rappresentano un nodo ancora più dirimente e che, quando presenti, devono essere presi in considerazione con particolare serietà. Come ricorda un’insegnante: *“però quello che bisogna costruire in primis è una relazione affettiva con loro, perché sono bambini che vivono il trauma già di passare da un paese ad un altro [...] bisogna avere inizialmente quella sensibilità proprio emotiva di entrare in sintonia con loro.”* (Int. Insegnante 3)

Affetto e benessere

Nel momento in cui si riesce a garantire attenzione al benessere e alla sicurezza dell’alunno, i risultati diventano evidenti. Un lavoro centrato su questi aspetti favorisce infatti una disposizione generale più positiva nei confronti dell’ambiente scolastico e delle figure che vi operano. Una nota di campo descrive con chiarezza questo cambiamento: *“Mi passa accanto A. (la bambina NAI bengalese della II) che mi riconosce mi sorride e, con un bel tono di voce mi dice: ‘Ciao maestro!’ poi con una piccola corsetta se ne va verso il bagno. Mi stupisce il cambiamento di A. che è diventata molto più tranquilla e felice a scuola, mentre prima era impaurita e piangeva spesso.”* (Diario, 2024-02-21). Questa trasformazione si riflette anche nelle attività: gli esempi più significativi vengono dal doposcuola, dove l’ambiente informale e le attività ludiche riescono a creare condizioni favorevoli in cui i NAI si sentono a proprio agio: *“L’ambiente, infatti, è positivo e quasi tutti i bambini sembrano in qualche modo divertirsi o essere contenti di essere lì.”* (Diario, Doposcuola, 2024-04-24). Tale disposizione positiva ha un effetto a cascata sull’attenzione e sulla curiosità, due risorse imprescindibili per l’apprendimento. Un’ulteriore osservazione etnografica lo conferma: *“O. sembra divertita e molto attenta. Inoltre, la sua curiosità la spingeva oltre: a cercare di comprendere di più.”* (Diario, Doposcuola, 2023-10-20)

14.4.2.1. Proposte dell’area affetto e benessere

Feedback e punti di vista dei bambini

Come abbiamo visto, risulta fondamentale predisporre momenti e attività specificamente orientati a indagare la sfera dell’affetto e del benessere dei NAI. Difatti, la ricerca mostra come non sia sufficiente affidarsi alla sola osservazione esterna dei comportamenti: occorre costruire spazi protetti e attività mirate, preferibilmente con il supporto di mediatori, in cui i bambini possano esprimere direttamente emozioni, paure e bisogni. In alcuni casi può essere utile prevedere colloqui individuali, eventualmente allargati alla famiglia, per comprendere come l’alunno stia vivendo questo momento delicato, quali siano le sue difficoltà e le aree di incomprensione.

Altre attività possono basarsi su tecniche ispirate al fotolinguaggio o all’uso del disegno, strumenti che consentono di rappresentare stati emotivi difficili da verbalizzare. È inoltre importante proporre attività

che rendano visibile, o almeno più leggibile, la sofferenza del bambino. Attraverso giochi di ruolo o semplici “situazioni stimolo”, svolti in contesti protetti e preferibilmente con il supporto di specialisti, è possibile verificare, correggere o confermare le ipotesi degli adulti, evitando di attribuire agli alunni intenzioni o vissuti che non appartengono loro.

Le modalità di realizzazione di queste attività possono variare: individuali, a piccoli gruppi o rivolte all'intera classe, a seconda delle valutazioni dei professionisti e delle caratteristiche degli alunni coinvolti. In questo modo si valorizza concretamente il diritto all'ascolto dei NAI e si contribuisce a costruire un clima educativo in cui il benessere è riconosciuto come condizione necessaria dell'apprendimento.

Routine, ritualità e cura

Accanto ai momenti di ascolto e di restituzione, rivestono un ruolo decisivo le routine, le ritualità e le pratiche quotidiane. Le osservazioni di campo mostrano che la stabilità delle attività, ripetute e riconoscibili, contribuisce a rassicurare i bambini e a rafforzarne l'autonomia. Le routine possono assumere forme diverse: dal piccolo esercizio condiviso, al gesto simbolico. Alcuni insegnanti, ad esempio, introducono pratiche come lo yoga per calmare la classe, oppure delle canzoni. Altri sottolineano l'importanza di riproporre regolarmente attività già note, così da creare un terreno rassicurante su cui innestare gradualmente nuove proposte: *“nella ripetizione (delle attività o dei contenuti) poi ci sta l'apprendimento, anche perché è una cosa che loro già conoscono, quindi si parte con una cosa fatta il giorno prima [...] riparti quindi da una cosa che ti tranquillizza perché la sai fare e poi si approccia al nuovo”* (Int. Faci. Senior 2)

La ritualità non ha solo una funzione rassicurante, ma contribuisce anche alla costruzione di un sistema simbolico condiviso. Attraverso gesti e segni convenzionali, i bambini apprendono modalità di comunicazione che precedono la padronanza linguistica e creano aspettative chiare: *“la lezione mi fa pensare all'importanza dei simboli e della comprensione dei simboli. La ritualità aiuta a stimolare le aspettative: prima della comprensione del linguaggio c'è la comprensione del contesto”* (Diario, 2024-01-18). Un esempio emblematico è quello di J., bambino NAI, che segnala la conclusione delle attività ponendo le mani sulla testa, gesto che nella classe significa “ho finito”. Analogamente, il maestro ricorre al pugno alzato per chiedere silenzio, con la consegna implicita che tutti i bambini che vedono il gesto sono tenuti a riprodurlo: *“J. quando finisce le attività mette sempre le mani sulla testa (simbolo che vuol dire ho finito). Il maestro in generale ricorre più volte al braccio alzato per il silenzio e alla campanellina.”* (Diario, 2024-02-12)

9.4.3. Differenze culturali, lingua madre e apprendimento italiano

Tenere conto delle distanze (tra nazioni e tra lingue)

Le differenze linguistiche e culturali costituiscono un nodo cruciale nei percorsi di accoglienza dei NAI. Le testimonianze raccolte mettono in luce come le traiettorie di acquisizione dell'italiano varino sensibilmente a seconda della lingua d'origine e del contesto di provenienza. Alcuni gruppi nazionali sembrano affrontare con relativa rapidità il passaggio alla nuova lingua, mentre altri incontrano ostacoli più complessi e persistenti. Un'insegnante osserva: *“tutto dipende da dove vengono, tutto dipende da dove vengono. I bambini albanesi, per esempio, generalmente lo sanno (l'italiano). e anche quando non lo sanno, nel giro di un paio di mesi lo imparano. [...] Gli unici che non imparano l'italiano sono i cinesi, dico una cosa detta e ridetta 25 miliardi di volte, ma è vera!”* (Int. Insegnante 2). Ad incidere non sono soltanto linguistiche ma, come abbiamo visto nel cap. 1, anche la distanza tra i due sistemi socioculturali: quello di partenza e quello di arrivo. Inoltre, il confronto tra diverse provenienze mette in evidenza non solo la diversità di alfabeti e strutture linguistiche, ma anche la presenza di risorse alternative, come la conoscenza di lingue veicolari come l'inglese, che in alcuni casi può agevolare l'apprendimento: *“una bambina della Georgia che parla ora benissimo, un bambino ucraino uguale... i bambini sinofoni sono quelli che hanno più difficoltà di tutti [...] Anche gli stessi bambini pakistani o del Bangladesh, spesso parlano l'inglese quindi fanno più progressi.”* (Int. Faci. Senior 1), o come ribadisce un'altra facilitatrice: *“È chiaramente molto diverso. [...] dipende, diciamo, allora, chiaramente con chi è sinofono la difficoltà è maggiore, proprio enorme, cioè, comunque anche se è un alfabeto diverso oppure, cioè, chi viene dal Paese, o dal Bangladesh, molto meglio, perché magari qualcuno parla l'inglese. quindi. molto, molto, molto meglio”* (Int. Faci. junior 1, follow-up).

Il mediatore nelle prime fasi di accoglienza: un'alternativa più efficace al facilitatore

In questo scenario, il ruolo del mediatore culturale appare particolarmente prezioso, soprattutto nelle prime fasi dell'accoglienza. Se, come è stato sottolineato, l'obiettivo iniziale riguarda principalmente l'orientamento, lo sviluppo dell'*expectancy* e la dimensione affettiva e di benessere, a partire dalla storia di migrazione e dall'inserimento nel nuovo contesto, le competenze più rilevanti non sono quelle proprie del facilitatore linguistico, bensì del mediatore linguistico-culturale. Quest'ultimo, infatti, può mettere a disposizione abilità specifiche e fungere da ponte tra le due realtà: da un lato spiegando ai bambini e alle famiglie i codici del “nuovo mondo”, dall'altro raccogliendo informazioni preziose da condividere con la scuola. Come osservo in una nota etnografica: *“Il ruolo del facilitatore forse dovrebbe essere affiancato da un mediatore. Mi domando perché si punti tanto sui facilitatori e non sui mediatori in questa fase... che avrebbero forse più competenze nello spiegare il mondo nuovo e nel recuperare informazioni preziose.”* (Diario, Sett. Accoglienza, 2023-09-26). Il mediatore diventa così una figura chiave, un “fluidificatore” delle relazioni sia con l'alunno sia con la famiglia. Perché questo ruolo possa esprimere appieno il suo potenziale, è però necessario che il mediatore agisca in affiancamento dell'insegnante, che si tratti di una figura professionale stabile nel tempo e inquadrata in modo chiaro,

in un'ottica di collaborazione e corresponsabilità educativa. *“Il bisogno degli insegnanti: comunicare con i genitori! ... quindi mediatore, il mediatore per me sarebbe un'ottima scelta... Perché a volte si prendono gli altri bambini e si usano come traduttori, ma il bambino non è un traduttore!”* (Int. Faci. Mediatrice)

9.4.3.1. Proposte su lingue e culture

Coinvolgere i genitori

Il coinvolgimento delle famiglie rappresenta un punto cruciale per sostenere i percorsi di apprendimento e di inclusione dei NAI. Diverse esperienze dimostrano come laboratori di genitorialità o momenti dedicati possano favorire un dialogo più stretto con la scuola, stimolando una partecipazione attiva e una maggiore condivisione. Un funzionario racconta, ad esempio: *“facciamo i laboratori di genitorialità al dopo scuola con i genitori ... intanto mi prendo quelli più volenterosi [...] quest'anno sarebbero utili degli open day a scuola, per i genitori”* (FG, funzionari). Occasioni di questo tipo contribuiscono a costruire un ponte tra casa e scuola, riducendo le distanze culturali e facilitando il reciproco riconoscimento. In questa prospettiva merita attenzione l'esperienza del progetto FAMILIA, che aveva previsto un percorso di conoscenza e dialogo scandito in fasi progressive. L'iniziativa prendeva avvio da gruppi di discussione tra famiglie migranti sui temi della scuola e della genitorialità, condotti da esperti e mediatori, con l'obiettivo di stimolare riflessione condivisa e processi di empowerment. A partire da questa base, il percorso si ampliava gradualmente fino a configurare un dialogo più strutturato con le figure scolastiche, coinvolgendo sia le altre famiglie della classe sia gli insegnanti.

Plurilinguismo e attività bilingui

Una seconda proposta riguarda l'uso di metodologie bilingui e plurilingui, soprattutto nelle prime fasi di accoglienza. L'impiego di testi e schede informative in più lingue non dovrebbe essere pensato soltanto come supporto alle famiglie, ma anche come strumento per l'alunno. Il testo bilingue (manuale, scheda, ecc.) non dovrebbe essere visto come uno stigma in quanto permette di creare un primo legame tra i codici già conosciuti della lingua madre e quelli della nuova lingua e del contesto scolastico.

Accanto a queste pratiche si collocano le attività di plurilinguismo e translanguaging, che hanno una funzione complementare: non si limitano a fornire un sostegno iniziale, ma mirano a valorizzare le risorse linguistiche già presenti nei bambini, rendendole parte integrante del processo educativo. In questo senso, anche strumenti tecnologici (come la LIM) diventano risorse importanti in ottica plurilingue. In una nota riporto: *“alla LIM si associa le parti del corpo ai nomi. Questo esercizio viene fatto solo in italiano, forse poteva aggiungersi anche le parole della loro lingua”* (Diario, Settimana

dell'accoglienza, 2023-09-27). Un'altra strategia interessante è quella di riconoscere il plurilinguismo (per tutta la classe) come vero e proprio contenuto didattico. Questa azione è già stata sperimentata in alcune classi, attraverso l'introduzione di quaderni dedicati: *"il quaderno giallo è il quaderno di 'musica' e di 'plurilingua'"* (Diario, Scuola, 2024-02-12).

Attitudini positive verso lingue e culture

Infine, un aspetto decisivo riguarda le attitudini con cui insegnanti e famiglie si pongono di fronte alla diversità linguistica e culturale. Per gli insegnanti ciò significa assumere uno sguardo positivo non solo verso la lingua madre del bambino, ma anche verso la cultura familiare di provenienza, evitando approcci svalutanti o esclusivi. Per le famiglie, al contrario, l'attitudine positiva si traduce in una concezione costruttiva verso la scuola come luogo di istruzione e nell'attribuire valore all'italiano come seconda lingua, non in contrapposizione ma in dialogo con la lingua d'origine.

9.4.4 Relazioni positive e gruppo classe supportivo

Classe come comunità d'aiuto

La classe può costituire una vera e propria comunità di sostegno, capace di accompagnare i NAI nel loro percorso di accoglienza. Quando il gruppo classe è solido e coeso, l'inserimento del nuovo arrivato diventa più semplice e ricco di opportunità. La classe stessa come collettività diventa una comunità supportiva che offre occasioni positive per orientarsi e comprendere. Un insegnante racconta come la dirigente avesse scelto con cura la classe in cui inserire un bambino appena arrivato, proprio per il clima accogliente che vi si respirava: *"E mi ricordo che mi contattò proprio la dirigente, con la funzione strumentale, e mi disse: io ho pensato proprio a te e alla tua classe, perché questo bimbo ha bisogno di essere accolto in un certo modo [...] e con lui ha funzionato molto."* (Int. Insegnante 1). Di fatto, si nota come, quando la classe è coesa, gli alunni si stimolino a vicenda, aiutandosi senza stigmatizzare chi rimane indietro: *"L'attività funziona molto bene [...] lavorano benissimo, facendo 'brainstorming' insieme e stimolandosi a vicenda oltre che aiutarsi nella scrittura della parola. Devo dire che la classe sembra molto unita e i bambini si spendono veramente tanto ad aiutare gli altri [...] Sembra una cosa assodata che chi è indietro venga aiutato e non sia additato come quello che fa rimanere indietro il gruppo."* (Diario, Scuola, 2024-01-31)

Relazioni positive

Le attività che promuovono la collaborazione e il lavoro di gruppo mostrano effetti positivi nella costruzione di relazioni inclusive e contribuiscono a ridurre la paura di sbagliare e a promuovere l'interazione spontanea tra pari. Come osservo in questa nota: *"Mi concentro sulle interazioni ma sono veramente tantissime e la maggior parte positive. I bambini fanno poche distinzioni tra nazionalità e*

cercano di aiutarsi quando è possibile. Vedono l'interazione con l'altro come qualcosa di normale, a prescindere dalle lingue e dai problemi.” (Diario, Scuola, 2024-01-25)

Il ruolo dell'insegnante nella costruzione del clima

Fondamentale, nella costruzione di un gruppo classe supportivo, è il ruolo dell'insegnante, che agisce come regista delle dinamiche relazionali. In alcuni casi viene descritto come un “direttore d'orchestra”, capace di guidare l'attività con energia costante: *“Il maestro comunque è infaticabile, un vero direttore d'orchestra, passa tra i banchi, risolve situazioni, non smette un secondo (forse anche troppo, ‘orror vacui?’) di parlare. Sembra che si prenda in mano di petto la gestione della classe, avendo paura che in qualche modo senza una sua guida solida venga fuori il caos. Ma è una mia impressione, in realtà l'attività fila via bene. Nonostante un po' di caos strutturale.”* (Diario, Scuola, 2024-02-12). L'insegnante diventa fondamentale sia nel modo di somministrare le attività, che per gli obiettivi didattici che veicola. Ad esempio, risulta molto efficace la possibilità di esprimersi in libertà e creatività come succede in questa classe: *“finita la seconda attività il maestro nota che molti hanno ancora molto spazio nella pagina e fa fare loro un disegno a piacere. Il risultato è incredibile: un sacco di bei disegni e soprattutto moltissima creatività, sintomi del buon lavoro che ha fatto (l'insegnante) nel farli sentire liberi di esprimersi”* (Diario, Scuola, 2024-01-18).

Il ruolo dell'insegnante nel costruire un clima positivo in cui l'errore non è considerato come negativo o stigmatizzante passa anche nella capacità di accogliere le correzioni dei bambini e trasformarle in momenti di apprendimento reciproco. Come in questo episodio: *“(L'insegnante) per la grafia del numero si fa correggere dai bambini cinese. Uno gli dice di averlo fatto poco obliquo. Il maestro ringrazia e corregge il numero”.* (Diario, Scuola, 2024-01-18). Una disposizione che si traduce anche nell'attenzione ai processi (come viene svolta l'attività e perché ha adottato quelle strategie) anziché sul risultato. Questo sguardo riflessivo, che si sviluppa nelle discussioni nella classe rende i bambini più consapevoli dei processi. Come evidenzio in questa nota: *“(Il maestro) lascia sempre il tempo per trovare le strategie e per confrontarsi tra di loro. Non pone molta attenzione al risultato [...] Ogni volta si confronta e capisce quale metodo hanno usato per arrivare alla soluzione.”* (Diario, Scuola, 2024-01-18)

9.4.4.1. Proposte dell'area relazioni e gruppo classe

Classe come comunità peer di supporto

Uno delle caratteristiche che aiutano nell'accoglienza dei NAI è l'aver costruito in precedenza una classe supportiva che si concepisce come una comunità proattiva e riflessiva. Quando questo avviene, si genera un forte reattività alle situazioni che permette di accogliere efficacemente il NAI (che altrimenti viene percepito esclusivamente in termini emergenziali e catastrofici). Un insegnante descrive la propria esperienza con parole emblematiche:

“io le ho definite ‘le 24 meraviglie’! Nella nostra classe veramente si è creato un legame molto forte, legame forte che a me ha consentito anche tramite un gesto di essere capito, tramite uno sguardo, tramite le nostre paroline e i bambini è come se avessero [...] percepito che lì stavamo raccontando la nostra storia, ok? [...] ciascuno era importante per sé stesso e per gli altri... Quindi nessun bimbo era una pedina fuori luogo, quindi tutti unici, però tutti cooperativi insieme! hanno percepito questo grande senso di appartenenza l’un l’altro. E le diversità culturali si sono praticamente azzerate, però senza perderne il fascino di... che appartiene a ciascuno di noi.” (Int. Insegnante 1)

Attività peer e tutoraggi guidati

Un'altra proposta concreta riguarda la valorizzazione del sostegno tra pari attraverso forme di tutoraggio organizzato. Il principio è semplice: affidare a un bambino già inserito il compito di affiancare chi arriva, non solo per facilitare l'apprendimento linguistico, ma soprattutto per spiegare regole implicite, orientare alle pratiche quotidiane della vita scolastica e creare relazioni positive. Un facilitatore lo descrive così:

Allora, secondo me una cosa che potrebbe servire tanto è il sostegno dei pari, ma nel senso di dare proprio un tutoraggio. Cioè, per dire, i bambini di quinta possono farlo, ma anche, secondo me, tutti i bambini lo potrebbero fare, in tutte le classi. [...] ogni bambino viene messo vicino a un altro per aiutarlo. E, secondo me, questa cosa funzionerebbe molto, molto, molto, molto. [...] non per forza stessa nazionalità... lui è nuovo, ha bisogno di essere istruito su tutto come funziona qui, no? E tu che invece sei esperto, lo puoi aiutare. Promuovendola questa cosa a livello di istituto [...] potrebbe essere un modello di dire, guarda lui, comunque come me... mantiene le sue caratteristiche, la sua cultura, eccetera, però utilizza l'italiano per cavarsela qui dentro [...] affidiamoci ai bambini.” (Int. Faci. Senior 1)

Il tutoraggio tra pari, se sostenuto da una progettazione consapevole, può trasformarsi in un dispositivo pedagogico strutturato, capace di responsabilizzare gli alunni già inseriti, ridurre lo spaesamento dei nuovi arrivati e promuovere un modello di cooperazione diffuso a livello della classe. Affinché ciò avvenga, tuttavia, è necessario che l'insegnante svolga un ruolo attivo di guida: spiegando con chiarezza a tutor e tutorati i compiti, gli obiettivi e le modalità dell'esperienza, attivando al contempo un monitoraggio costante e favorendo momenti di riflessione condivisa sui significati e sugli esiti del percorso.

9.4.5. Metodologie chiare, tarate sul bisogno, ben strutturate e motivanti

Chiarezza della consegna, della struttura dell'attività e mirate al bisogno

Nell'area metodologica, uno degli elementi emersi con maggiore evidenza riguarda l'importanza della chiarezza della consegna e della struttura nelle attività, caratteristiche fondamentali per offrire punti di riferimento stabili agli alunni NAI. Prima di tutto, le consegne devono essere comprensibili e immediate, riducendo il più possibile le consegne verbali: soprattutto per chi possiede un livello basso di

competenza in italiano è necessario ridurre al minimo la complessità linguistica, privilegiando istruzioni semplici, esempi e supporti visivi. In secondo luogo, la ripetizione nel tempo della stessa tipologia di attività e delle stesse modalità di consegna favorisce lo sviluppo *dell'expectancy*, permettendo al bambino di familiarizzare progressivamente con gli schemi didattici e imparare a anticiparne gli sviluppi. In questa prospettiva, la rigidità della struttura non rappresenta un vincolo, bensì può configurarsi come una risorsa, in quanto riduce i margini di incertezza e contribuisce a creare condizioni di maggiore agio per i bambini, permettendo di concentrare gli sforzi sull'obiettivo proposto senza disperdere l'attenzione su difficoltà collaterali. Un ulteriore elemento, apparentemente ovvio, ma emerso con forza, come criticità ricorrente nei dati della ricerca, riguarda l'esigenza che le attività didattiche siano calibrate in maniera rigorosa sulle competenze (linguistiche e cognitive) effettivamente possedute dal bambino e strutturate in funzione di obiettivi specifici chiaramente delineati.

Attività significative e motivanti

Accanto alla chiarezza strutturale, un altro elemento cruciale riguarda la capacità di rendere le attività motivanti, stimolanti. In tal senso nobilitare la restituzione e renderla prestigiosa risulta una strategia efficace. Ad esempio, la restituzione pubblica di un lavoro, se ben curata, può trasformarsi in un'esperienza che eleva il valore percepito dagli studenti. In un diario ho riportato l'efficacia di un'attività in cui un maestro ha presentato l'esibizione dei gruppi alla lavagna come se si trattasse del palco di Sanremo: *“vedo un sacco di facce eccitate e divertite dall'idea di essere sul palco di Sanremo”* (Diario, Scuola, 2024-02-12). Analogamente, la condivisione di letture di fronte ai genitori crea un contesto altamente motivante, capace di generare un forte coinvolgimento. Nella giornata delle lingue noto: *“la classe a ferro di cavallo con i genitori seduti sulle sedie dietro ai banchi e davanti i bambini a sedere per terra. C'è una bambina che sta leggendo qualcosa, l'attenzione è massima. Alcuni genitori hanno i cellulari puntati e fanno grandi sorrisi [...] Li vedo tutti contenti e sorridenti”* (Diario, Scuola, 2024-02-21). Anche la certificazione dei traguardi linguistici, se pensata come momento di premiazione e riconoscimento, può rappresentare un passaggio significativo. Come emerge dall'esperienza di un facilitatore: *“una volta raggiunto il livello A2 nel test intermedio di gennaio... a quel punto ho consegnato loro la medaglia e l'attestato e li ho rimandati in classe!”* (Int. Faci. Senior 3). Le attività motivanti non sono tuttavia prive di ambivalenze. Alcuni strumenti, come i video, si rivelano coinvolgenti per alcuni studenti ma meno efficaci per altri. Un'osservazione etnografica descrive: *“viene messo un video senza parole, L. per la prima volta si interessa a qualcosa che non sia il suo quaderno [...] Vedo che molti bambini cinesi sono attratti dal video mentre alcune bambine italiane sono girate e disinteressate”* (Diario, Scuola, 2024-05-30). Ciò suggerisce che la scelta dei materiali multimediali richiede attenzione, bilanciando l'impatto emotivo con l'effettivo valore didattico.

9.4.5.1. Proposte dell'area metodologiche

Attività e consegne specifiche per i NAI

Attività e consegne pratiche e multimodali. Un primo aspetto riguarda l'importanza di attività e consegne che integrino più canali comunicativi, riducendo al minimo la dipendenza dal linguaggio verbale. L'uso di gesti e simboli, ad esempio, consente di creare un sistema non-verbale condiviso che facilita la comprensione anche ai NAI con livelli linguistici bassi. Un diario racconta: *“Il maestro ad un minimo di accenno di alzarsi dei toni alza il pugno. Alcuni bambini lo vedono e alzano anche loro i pugni, finché la classe non si quieti. Mi dice che questo segno lo può fare sia lui che i bambini quando sentono il bisogno di silenzio.”* (Diario, 2024-01-18). In altri casi, si è fatto ricorso a strategie creative che uniscono lingua, movimento e ripetizione, come nello yoga adattato alla scrittura dei numeri cinesi: *“noi lo yoga lo facciamo, l'abbiamo fatto in cinese. Cioè, ad ogni numero cinese corrisponde una posizione che ricorda anche la grafia del numero stesso cinese”* (Int. Insegnante 1).

Consegna facile e attività calibrate. Fondamentale è anche la semplicità e la chiarezza delle consegne. Schede e attività ben costruite permettono di ridurre la complessità delle spiegazioni, che a volte risultano più difficili del compito stesso. Come nota un'osservazione, *“La facilitatrice dà delle schede [...] non spiega quasi mai le schede, lascia che le capiscano da soli e si affida a buone schede e chiare [...] mi dice che con i NAI a volte è più difficile spiegare il compito che il compito stesso”* (Diario, Sett. Accoglienza, 2023-09-29). Le attività calibrate, di facile comprensione e centrate sul fare, contribuiscono a rafforzare la motivazione e l'autostima, come riporta questa facilitatrice: *“ha bisogno di essere coinvolto in attività non prettamente didattiche e di facile comprensione... il fare è più importante in quel caso per un bambino NAI. [...] una lezione calibrata sul loro livello e un input più uno che loro riescono a processare... e questo li gonfia di autostima!”* (Int. Faci. Senior 3). Un'altra strategia che, tuttavia, non viene mai usata è quello di usare le consegne bilingui.

I compiti di realtà. Un ulteriore strumento metodologico consiste nella metodologia denominata compiti di realtà: attività pratiche e concrete, con un esito reale che permettono ai bambini di sperimentare l'apprendimento in contesti significativi. In un diario, ad esempio, si descrive l'organizzazione della recita, in cui il bambino NAI viene coinvolto soprattutto nelle attività: *“il bambino verrà comunque coinvolto nelle altre attività più manuali e più facili e sarà sempre affiancato dal bambino tutor a cui viene chiesto continuamente di tradurre quello che dice la maestra e di spiegare bene le consegne”* (Diario, 2024-01-12).

Immagini simboli e CAA. Infine, un'attenzione particolare va rivolta all'uso di immagini, simboli. Etichettare gli ambienti scolastici con parole e immagini, predisporre calendari visivi delle attività settimanali o utilizzare card simboliche per i comandi principali sono strategie che rendono più accessibile la vita quotidiana a scuola. Come viene suggerito in un questionario: *“preparare immagini*

dei più importanti comandi e attività. Fare un calendario con immagini delle attività settimanali” (Quest. – Insegnante 7). In tal senso, un dispositivo metodologico che può essere usato (con i dovuti riadattamenti) sono gli strumenti di Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA). Come viene emerge da un altro questionario *“accogliere l’alunno/a all’entrata ed accompagnarlo/a in classe. [...] Presentare gli spazi scolastici ed attaccare sui materiali/arredi presenti nell’aula il loro nome. Utilizzare card in CAA”* (Quest. Insegnante 1).

Attività inclusive, coinvolgono l'intera classe e non fanno sentire le differenze

Parallelamente alle attività differenziate rivolte specificamente ai NAI, devono essere proposte attività destinate all’intero gruppo classe: attività inclusive, capaci di coinvolgere l’intera classe senza differenziare e senza far percepire i bambini nuovi arrivati come “diversi” e “non adatti”. Si tratta di attività che motivano tutti, mantenendo alta la partecipazione, favorendo al contempo l’apprendimento linguistico e relazionale dei NAI. Esempio è l’uso della musica, che crea un terreno comune e favorisce la partecipazione collettiva. Come emerge in un brano di un diario: *“Mi dice che sono andati avanti con la canzoncina, integrando la ‘parolina’ che era stata detta l’ultima volta quando c’ero io ‘Assalamu alaykum’ [...] Devo dire che durante la canzone vedo che pochissimi bambini non partecipano.”* (Diario, Scuola, 2024-01-25). La canzoncina, arricchita di gesti creati dai bambini stessi e poi rielaborati collettivamente, diventa un dispositivo di inclusione e di attenzione ai più fragili.

Anche le attività manipolative e laboratoriali, che mettono al centro il “fare” e la collaborazione sono funzionali allo scopo. Una docente spiega: *“attività inclusive che possono essere quelle manipolative, laboratoriali dove si innesca anche la metodologia del peer to peer [...] l’alunno può aiutare l’altro che, tra virgolette, è in una difficoltà che è temporanea!”* (Int. Insegnante 3). Le attività inclusive hanno la capacità di ridurre le differenze, facendo emergere un clima di normalizzazione delle diversità. Come osservo in un’osservazione in una classe dove si fanno tante attività inclusive: *“in questa classe ci sono molti bambini con difficoltà ma nella sua lezione non si notano”* (Diario, Scuola, 2024-01-25). L’attenzione al gruppo, più che al singolo e alle risorse più che ai deficit, permette così di trasformare la classe in uno spazio condiviso, in cui le differenze diventano meno visibili senza essere negate e i processi di apprendimento si intrecciano con quelli di relazione e appartenenza.

Molte strategie pensate originariamente per i NAI si rivelano efficaci per l’intera classe, contribuendo a un miglioramento didattico generale. Un’insegnante, mostrando i quaderni, sottolinea con orgoglio come l’uso sistematico delle mappe concettuali sia diventato una risorsa per tutti gli studenti: *“la maestra d’italiano mi fa vedere il quaderno e ci tiene a sottolineare che lei usa sempre le mappe per tutta la classe, [...] ha trovato questa strategia (le mappe concettuali) di cui va molto fiera.”* (Diario, Scuola, 2024-01-12).

9.4.6 Valutazione

Valorizzazione del NAI e delle sue competenze, conoscenza della storia pregressa

La valutazione dei NAI rappresenta una dimensione particolarmente complessa e delicata, in quanto non riguarda soltanto la rilevazione delle competenze linguistiche o disciplinari, ma implica anche la capacità di riconoscere e valorizzare le risorse che ogni bambino porta con sé e di poter costruire un adeguato percorso educativo. Conoscere la storia pregressa, i percorsi scolastici interrotti o frammentati, le competenze maturate in altri contesti, diventa cruciale per costruire un quadro realistico e rispettoso delle potenzialità individuali. Valutare, in questo senso, significa restituire dignità e continuità alla biografia dell'alunno, evitando che il momento dell'accoglienza coincida con una sorta di "azzeramento" del passato. Sebbene la ricerca ha evidenziato che la tendenza nella scuola è concepire una valutazione che vuole comprendere i progressi scolastici italiani e, soprattutto, gli avanzamenti nelle competenze italiane, sono state riscontrate alcune valutazioni particolarmente efficaci nel contesto dell'accoglienza dei NAI.

Valutazione formativa

Alcuni insegnanti adottano una valutazione formativa, intesa come processo continuo e non come giudizio finale. Come racconta una docente: *"ho sempre difficoltà a valutare i bambini. (ride) mi piace pensare alla valutazione formativa, quindi non sommativa. Non ti do un giudizio per quello che è il tuo rendimento finale, ma mi piace valutare tutto il processo, il percorso che fa un alunno! [...] per i progetti che ho svolto quest'anno ho costruito delle vere e proprie griglie di osservazioni... ripetute in vari momenti [...] con le griglie mi aiuto, mi aiuto molto!"* (Int. Insegnante 4)

Valutazione stratificata

Accanto alla prospettiva formativa, emerge anche l'idea di una valutazione stratificata, in grado di offrire prove uniche per la classe che si adattano ai diversi livelli di competenza. Un'altra insegnante spiega: *"anche le prove di verifica che noi somministriamo, sono stratificate, per consentire a tutti di poter lavorare, però sono sempre difficili. Perché... un bambino che ha un livello linguistico basso, si ferma alle prime due domande e poi non va oltre!"* (Int. Insegnante 3).

9.4.6.1. Proposte area valutazione

Valutazione complessa olistica in entrata, non basata sulle competenze dell'italiano. La valutazione iniziale non dovrebbe basarsi esclusivamente sulle competenze in italiano in ingresso, ma assumere un carattere complesso e olistico. È necessario considerare le conoscenze pregresse, le competenze maturate in altre lingue e contesti, la storia personale e familiare dell'alunno.

Valutazione dell'orientamento e del benessere e dell'expectancy del NAI. Accanto agli aspetti cognitivi e linguistici, diventa fondamentale osservare e monitorare il grado di orientamento

fenomenologico, il benessere e la capacità di sviluppare *expectancy*. Questi indicatori, spesso trascurati, sono invece cruciali per comprendere il livello di orientamento e adattamento del bambino al nuovo contesto, nell'ottica di prevenire vissuti di spaesamento o frustrazione.

Valutazione progressiva e ripetuta sugli apprendimenti linguistico-comunicativa. L'apprendimento linguistico non è lineare e richiede valutazioni frequenti che mirino a registrare e mappare i progressi nel tempo. Una valutazione progressiva consente di cogliere i miglioramenti, anche piccoli, e di calibrare le strategie didattiche in modo più mirato. Le prove di verifica dovrebbero essere ripetute regolarmente così da restituire un quadro dinamico dello sviluppo linguistico e comunicativo del NAI.

Response to intervention per eventuali segnalazioni DSA. Uno dei rischi più frequenti riguarda la sovradiagnosi di disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) in bambini bilingui o neoarrivati, le cui difficoltà possono derivare da fattori linguistici e di adattamento più che da reali disturbi. In questo senso, il modello del *Response to Intervention* (RTI) offre un dispositivo efficace, come spiega una psicologa:

“è un'attività da fare a scuola, prima con i maestri. Quindi fai un'attività di consulenza, di formazione alle maestre, dove dai delle indicazioni su come i migliori metodi di apprendimento della lettoscrittura in classe prima. [...] se loro dopo un tot di tempo vedono che una parte di questi bambini non riesce comunque ad apprendere, allora c'hai il laboratorio a scuola [...] e poi se da questo laboratorio emergono ancora delle difficoltà, direttamente o un logopedista o uno psicologo va a scuola e prova a fare delle attività specifiche. A quel punto se non funziona neanche quello si fa l'invio. Questo progetto qua nasce proprio per fare meno invii.” (Int. Psico. riabilitatrice 1)

Questa prospettiva si collega all'area diagnostica sanitaria, dove viene consigliato di usare l'assessment dinamico per distinguere tra difficoltà e disturbo: *“si parla di assessment dinamico per distinguere tra difficoltà e disturbo. [...] Fino a quando non è trascorso un tempo sufficiente per consolidare le competenze linguistiche accademiche [...] si raccomanda una cautela diagnostica. [...] La valutazione non è l'atto conclusivo di un processo, ma è l'atto iniziale”* (Int. Psico. riabilitatrice 1). Nel caso di dubbio, sarebbe fondamentale sospendere la diagnosi, parlare di quadro compatibile e proporre trattamento mirato per valutare i progressi:

“Una cosa che c'è da linea guida, linea guida dei DSA è quella di sospendere la diagnosi nei casi ovviamente dubbi. Quindi, se non sono sicura che le difficoltà di questo bimbo, di questo ragazzo, siano attribuibili ad un disturbo dell'apprendimento, che comunque questo discorso del bilinguismo mi mette nel dubbio, rispetto alla situazione di quello specifico bambino, sospendo la diagnosi, metto un quadro compatibile e suggerisco alla famiglia di provare a fare un trattamento sanitario. A quel punto, dopo tre mesi vado a vedere cosa è successo, quindi la prestazione è migliorata, si è spostata oppure no? [...] Se la prestazione si sposta allora vuol dire che funziona.” (Int. Psico. riabilitatrice 1)

Osservazione mirata del gruppo preA1. Un'attenzione specifica va riservata ai gruppi laboratoriali di livello pre-A1 che, come emerso dall'analisi, costituiscono l'area più critica poiché tendono a diventare collettori di difficoltà e di sofferenze che travalicano la dimensione linguistica. In questi casi il laboratorio linguistico può diventare un contesto privilegiato non solo per l'apprendimento, ma anche per osservare più da vicino i bambini, comprendere le loro esperienze di sofferenza e rilevare l'eventuale presenza di disturbi o ritardi nello sviluppo. Un'osservazione sistematica di questo sottogruppo consente infatti di prevenire l'accumulo di svantaggi e di calibrare fin dalle prime fasi interventi mirati, in grado di sostenere i percorsi individuali e di ridurre il rischio di esclusione.

Il quaderno come storico dei progressi anche in funzione di elemento diagnostico per il neuropsichiatra. Il quaderno può assumere un ruolo diagnostico oltre che didattico, diventando uno "storico" dei progressi linguistici e cognitivi del bambino. Esso costituisce uno strumento utile anche per specialisti esterni, come neuropsichiatri o logopedisti, che possono ricostruire i percorsi compiuti e valutare con maggiore precisione la natura delle difficoltà.

Logopedista di comunità. Infine, tra le proposte emerge l'idea del logopedista di comunità, una figura stabile e accessibile alle scuole, che possa affiancare docenti e famiglie in un'ottica preventiva e di sostegno, riducendo i tempi di attesa dei servizi sanitari e garantendo interventi tempestivi.

9.4.7. Verso una facilitazione linguistica critica, integrata, situata e liquida

9.4.7.1. Una facilitazione linguistica person and context centred

Ripensare la facilitazione linguistica nell'accoglienza significa collocarla entro una prospettiva complessa, multidimensionale e integrata, capace di considerare le persone nella loro globalità e i processi che, a partire dai contesti, li coinvolgono. Una facilitazione *person and context-centred* non si limita a valutare il livello linguistico dell'alunno, ma prende in esame anche convinzioni, dubbi, vissuti ed equilibri di potere che incidono in maniera significativa sui processi di apprendimento.

Conoscere le credenze e le dinamiche di potere che impattano sull'apprendimento della lingua. Il possesso di strumenti critici di lettura della realtà, da parte del facilitatore, applicati tanto al contesto scolastico quanto a quello extrascolastico, può trasformarsi in uno strumento potente di valorizzazione e di cambiamento. È grazie a questa postura che diventano visibili e "modificabili" le dinamiche di potere che attraversano la quotidianità dei NAI, spesso latenti, ma determinanti per la loro esperienza relazionale e linguistica. In questo modo, il facilitatore non si limita ad accompagnare l'apprendimento, ma contribuisce a generare consapevolezza collettiva e a stimolare pratiche educative più eque ed efficaci. Ad esempio, un facilitatore che è consapevole che in classe i NAI vengano confinati in attività ripetitive e meccaniche o in compiti differenziati che li isolano dal contesto, non si limita a registrare questa dinamica, ma cerca di aprire spazi di consapevolezza critica, di interazione e di cooperazione,

coinvolgendo insegnanti e classi in pratiche che restituiscano al bambino un ruolo attivo e riconosciuto. Un altro ambito cruciale riguarda le cause sistemiche che incidono sulla costruzione del percorso scolastico: la scarsa valorizzazione delle competenze pregresse o del punto di vista del bambino porta spesso i NAI a sviluppare una bassa autostima e a percepirsi come “diverso”, non stimolandolo a partecipare attivamente. In questi casi, l’azione del facilitatore dovrebbe essere orientata a riconoscere e far emergere le risorse già presenti, promuovendo una narrazione positiva delle competenze linguistiche e biografiche. La stessa attenzione che si dedica alla creazione di un clima sereno e accogliente in classe o in laboratorio dovrebbe dunque essere rivolta anche a individuare, trasformare o almeno arginare quelle dinamiche sistemiche che impediscono il benessere scolastico e, di conseguenza, un apprendimento autentico.

Conoscere la vita e i problemi degli apprendimenti dopo la lezione. Per comprendere davvero i percorsi linguistici dei NAI non è sufficiente osservare ciò che accade in classe o nel laboratorio: il facilitatore sa che deve ampliare lo sguardo alle esperienze extrascolastiche e ai contesti di vita quotidiani. Solo partendo da questa attenzione è possibile leggere i progressi e difficoltà, evitando di attribuirli in modo riduttivo a mancanze individuali. Ad esempio, se, come emerso, la vita extrascolastica dei NAI è segnata da una scarsa esposizione all’italiano o da situazioni di noia e solitudine, un facilitatore consapevole potrebbe progettare azioni mirate sia nell’ambito scolastico sia in quello extrascolastico. Nell’ambito scolastico il facilitatore potrebbe sostenere gli altri soggetti coinvolti nel comprendere e gestire gli effetti di questi fenomeni, valorizzando il significato identitario e affettivo che i diversi luoghi assumono per l’alunno. Allo stesso tempo, può stimolare nello studente riflessioni personali sui contesti che abita e accompagnare la scuola e i docenti a bilanciare in modo più equo le opportunità di apprendimento, così che l’italiano non venga relegato a un’esposizione limitata e frammentaria. Sul piano extrascolastico, invece, il facilitatore può assumere un duplice ruolo. Da un lato, come figura di dialogo con le famiglie, può offrire suggerimenti concreti, proponendo attività e suggerimento per stili di vita che favoriscano il benessere del bambino, sostenendo i genitori nella creazione di ambienti quotidiani più ricchi di occasioni comunicative. Dall’altro, nel ruolo di “attivista”, può lavorare sul livello sociale, per mettere in discussione e progressivamente scardinare quei meccanismi di segregazione che rischiano di confinare i NAI in spazi separati e poveri di stimoli linguistici. In questo senso, il facilitatore non agisce solo sul singolo, ma contribuisce a trasformare le condizioni complessive in cui l’apprendimento prende forma, rendendo visibili le disuguaglianze e promuovendo una maggiore giustizia educativa.

La facilitazione come strumento che si modella sulla realtà e aiuta l'apprendente a interpretarla.

La facilitazione linguistica deve modellarsi sul mondo e sul vissuto dell’alunno, adattandosi alla sua visione e ai suoi bisogni. Ciò significa costruire obiettivi e attività che siano capaci di intercettare la

quotidianità dei bambini, per trasformarla in occasione di apprendimento e riflessione. La facilitazione, in questa prospettiva, si dovrebbe inserire nella vita concreta degli alunni, utilizzando i loro interessi, le loro pratiche e le loro esperienze per generare motivazione autentica. In quest’ottica è necessario partire dal mondo del bambino, riconoscerne le passioni, le abitudini e la storia, rendendoli parte del percorso educativo. Stimoli multimediali, videogiochi, cellulari o altre pratiche quotidiane non dovrebbero essere ignorati né, tantomeno, demonizzati, ma accolti come elementi attraverso cui sviluppare attività significative. In questo modo, la facilitazione diventa uno strumento che aiuta l’apprendente non solo a imparare l’italiano, ma anche a interpretare il proprio vissuto, affrontare il mondo in cui è immerso e a dare senso alle proprie esperienze, trasformandole in risorse linguistiche e educative.

9.4.7.2. Verso una facilitazione linguistica integrata, critica situata e liquida

Per tutte queste ragioni, si propone che l’insegnamento dell’italiano agli alunni NAI si sviluppi verso un modello integrato, critico, situato e “liquido”. Un approccio di questo tipo mira a ricomporre la frammentarietà dei contesti e degli interventi, restituendo unità e coerenza ai percorsi di apprendimento: significa riconoscere che l’alunno e il suo cammino linguistico non possono essere scorporati dalle dinamiche che si producono fuori dalla classe o dal laboratorio. Per questo si propone che la facilitazione linguistica diventi:

Integrata, perché soltanto l’interconnessione tra spazi, attori, linguaggi e obiettivi educativi è in grado di generare un percorso coerente e significativo, capace di sostenere realmente l’apprendimento e la partecipazione. In tal senso integrare non significa uniformare, ma costruire continuità educativa e di senso tra ciò che avviene nei diversi luoghi vissuti dal NAI: la classe, i laboratori linguistici e gli spazi domestici e extrascolastici. In questa prospettiva, la distanza tra classi e laboratori di L2 si riduce, fino a riconoscerli come ambienti educativi interdipendenti e complementari, piuttosto che come percorsi separati e paralleli.

Critica, perché la facilitazione linguistica non può sottrarsi a una costante riflessione sulle dinamiche di potere, sulle pratiche escludenti e sulle assunzioni implicite che attraversano l’educazione quotidiana. Avere un approccio critico significa mantenere attiva e costante la capacità di interrogare ciò che sembra scontato, di portare alla luce i meccanismi che marginalizzano e di creare spazi in cui la voce dei bambini e delle famiglie trovi riconoscimento.

Situata, perché ogni territorio, scuola, classe, storia migratoria, famiglia, soggettività porta con sé bisogni specifici che non possono essere affrontati con soluzioni standardizzate. La facilitazione linguistica, per essere realmente efficace, deve radicarsi nelle realtà vissute, adattandosi al contesto e intrecciandosi con le esperienze quotidiane degli alunni, dentro e fuori l’aula.

Liquida, infine, perché l'educazione linguistica è chiamata a rapportarsi e interagire con i “mondi” dell'alunno, contraddistinti da fluidità, trasformazioni continue, mobilità, relazioni transazionali e frammentazione. Lavorare sulla lingua significa inevitabilmente intervenire anche sugli strumenti relazionali, cognitivi ed emotivi degli studenti, che verranno poi usati nelle loro realtà quotidiane e utilizzati per orientarsi all'interno di contesti complessi e densi di significati. Un approccio liquido non si limita a insegnare regole grammaticali, ma si propone di fornire agli alunni le risorse per navigare la contemporaneità, contraddistinta da contesti dinamici, instabili e altamente mutevoli.

In questa prospettiva, la facilitazione linguistica diventa non soltanto un dispositivo tecnico, ma una pratica trasformativa: uno strumento capace di dare senso e continuità ai percorsi scolastici dei NAI e, al tempo stesso, di valorizzare la loro esperienza migratoria come parte integrante della comunità educativa.

9.4.8. Discussione dei risultati dell'obiettivo specifico 3

Il modello proposto nell'obiettivo tre rappresenta una sintesi tra le evidenze consolidate nella letteratura scientifica (italiana e internazionale) e i risultati della ricerca, che hanno messo in luce sia gli aspetti funzionali che le criticità delle pratiche quotidiane. In tal senso, è concepito per integrarsi con le linee guida nazionali (MIUR, 2014) e con gli Orientamenti Interculturali (Osservatorio, 2022), ponendosi da un lato in continuità con alcuni degli approcci già delineati, ma al tempo stesso elaborando e migliorando un impianto che, sebbene solido e scientificamente fondato (soprattutto in relazione all'apprendimento linguistico e alle attività curricolari), presenta aree che necessitano di essere arricchite e rese più organiche.

La proposta si concentra su momenti educativi poco approfonditi dai documenti ufficiali: di fatto, gli elementi esposti si collocano in larga parte prima dell'apprendimento linguistico, andando così a colmare un vuoto strutturale che, se trascurato, rischia di incidere negativamente non solo sull'acquisizione della lingua, ma anche sul benessere complessivo e sulle traiettorie di vita degli alunni. Rispetto alle tre tappe linguistiche canoniche individuate in letteratura (lingua per la comunicazione, fase ponte e lingua dello studio) (P. E. Balboni, 2015; Cummins, 1979a, 1981; Favaro, 2004, 2011; Vedovelli, 2002) e riprese anche dai documenti ufficiali, il modello propone due fasi preliminari (Tabella 48).

La prima è la fase conoscitiva, che mira a rafforzare e riqualificare le attività e i principi sottesi a ciò che, nei documenti e nei protocolli (Fusco, 2021), veniva considerato come ambito tecnico-amministrativo, ossia l'insieme di procedure e azioni finalizzate all'attribuzione della classe di riferimento. Per questa fase si propone uno slittamento di prospettiva, orientando l'attenzione non più verso azioni burocratiche, bensì verso obiettivi di conoscenza e di dialogo come il recupero delle informazioni pregresse per la realizzazione di una valutazione preliminare utile alla definizione di un piano

personalizzato transitorio. In questa fase la lingua principale da usare è la LM della famiglia e la figura che affianca l'insegnante è il mediatore linguistico-culturale professionista.

La seconda è la fase di adattamento, pensata per affrontare quelle dimensioni necessarie a sviluppare le condizioni (individuali, relazionali e sociali) che renderanno possibile il successivo apprendimento linguistico e didattico. Si tratta di un momento non contemplato dai documenti ufficiali, ma che risulta fondamentale per creare i presupposti necessari per un apprendimento linguistico efficace e per sostenere una pratica educativa e didattica realmente sostenibile. In questa fase gli obiettivi fondamentali riguardano l'orientamento fenomenologico, la costruzione dell'*expectancy*, l'attenzione all'affetto e al benessere e il coinvolgimento autentico dei genitori. Questa fase prevede la compresenza del mediatore e del facilitatore, anche se la lingua prevalente resta la lingua madre dell'alunno, affiancata da attività bilingui strutturate di progressiva complessità.

Le fasi delineate non vanno pensate come rigide o compartimentalizzate, ma come orientamenti flessibili che forniscono indicazioni operative ai professionisti coinvolti. Esse tendono progressivamente a esaurirsi e a confluire nella fase successiva, e si concludono nella fase comunicativa-relazione (la prima presente nelle linee guida) che ha come obiettivo principale quello di creare relazioni (soprattutto tra pari) e comunicare attraverso la L2.

Tabella 48 Proposta di modello di accoglienza

	Fase conoscitiva	Fase ambientamento	Fase comunicazione e relazione
Obiettivi	-Conoscenza e dialogo -Recupero informazioni pregresse (scolastiche e non) -Valutazione preliminare - Creazione progetto educativo	-Orientamento fenomenologico - <i>Expectancy</i> -Affetto e benessere -Coinvolgimento dei genitori	-Creare relazioni -Comunicare
Ruoli	-Insegnanti classe -FS, commissione intercultura o team multidisciplinare -Mediatori professionisti	-Insegnanti classe -Team multidisciplinare -Mediatore professionista -Facilitatore	-Insegnanti classe -Team multidisciplinare -Facilitatore
Lingua	LM	-Prevalenza LM -Bilinguismo (LM>L2)	-Prevalenza L2 -Bilinguismo (L2>LM)
Luoghi	Spazi protetti per colloqui	-Classe (comunità di supporto) -Spazi protetti -Lab. accoglienza	-Classe -Lab. di lingua intensivo
Dispositivi	- <i>Dialogici</i> : insegnante-famiglia, insegnante-alunno; famiglia-alunno - <i>Informativi</i> : documenti informativi bilingui - <i>Feedback</i> : comprensione e dubbi	- <i>Percorso di ambientamento</i> : col genitore - <i>Attività di orientamento</i> : sul processo e sul contesto di arrivo - <i>Feedback</i> : su sofferenza, spaesamento e punti di vista - <i>Sfondo integratore</i> - <i>Routine e ritualità</i>	- <i>Attività peer e di tutoraggio guidato</i> - <i>Attività chiare, strutturate, ripetute e tarate su obiettivi</i> - <i>Attività inclusive</i> : multimodali, compiti di realtà, Cooperative learning, immagine e CAA

		- <i>Plurilinguismo</i> : per la classe - <i>Quaderno integrato</i>	- <i>Didattica differenziata ma integrata nella classe</i>
Valutazione e percorsi	- <i>Valutazione preliminare</i> : lingue parlate, percorso migratorio, composizione familiare transnazionale, scolarizzazione, competenze pregresse, contesto di origine - <i>Piano educativo preliminare integrato</i>	- <i>Monitoraggio orientamento e benessere</i> - <i>Monitoraggio progressi</i> (Quaderno integrato) - <i>PEI integrato</i> (aggiornamento)	- <i>Monitoraggio orientamento e benessere</i> - <i>Monitoraggio progressi</i> (Quaderno integrato) - <i>Gruppo preA1</i> come osservatorio - <i>RTI</i>

Nella fase di conoscenza, un primo elemento da considerare è la necessità di chiarire e delimitare la categoria di NAI, riconoscendone le criticità e i limiti. Di fatto, i dati della ricerca hanno confermato quanto sottolineato dalla letteratura: l’etichetta “NAI” risulta ambivalente e confusa, poiché eccessivamente generica (Eurydice, 2019), e finisce per appiattire esperienze biografiche profondamente diverse sotto un unico termine ombrello (cfr. §1.2). In alcuni casi, essa viene persino utilizzata in modo improprio, attribuendola ad alunni che NAI non sono. Il modello cerca di superare questa rigidità offrendo una lettura situata, capace di restituire profondità alle storie personali. Pertanto, si pone l’accento sull’importanza di comprendere e valutare alcune caratteristiche possedute dagli alunni in relazione al contesto locale, come le distanze linguistiche e culturali, i tipi di migrazione e i contesti scolastici precedenti. Si tratta di aspetti che sia dalla letteratura (Emery et al., 2020, 2023a, 2023b, 2024; Meehan et al., 2021; S. Norozi, 2021; S. A. Norozi, 2019, 2023; L. Thomas et al., 2022) sia dall’analisi empirica sono emersi come determinanti per lo sviluppo dei percorsi educativi e linguistici.

Tuttavia, il modello non tratta tali fattori in modo astratto o culturalista, ma li mette in relazione con la persona e la situazione specifica, costringendo i professionisti a confrontarsi non con un profilo ideale e standardizzato, bensì con il bambino e il contesto che hanno di fronte. Da questa prospettiva deriva la proposta di una valutazione preliminare individuale complessa, che non si limiti alla dimensione linguistica, ma che tenga conto di una pluralità di componenti multidimensionali (Nilsson & Bunar, 2016). I dati raccolti hanno infatti mostrato come la mancanza di valutazioni accurate e condivise porti spesso a percorsi standardizzati poco efficaci. In tal senso, il modello cerca di colmare questa lacuna proponendo procedure capaci di integrare le dimensioni che la letteratura e i documenti europei hanno riconosciuto come fondamentali ai fini dell’accoglienza (Eurydice, 2019), ovvero: *literacy* e competenze nella lingua madre o in altre lingue veicolari, conoscenze disciplinari e percorso scolastico pregresso, informazioni socio-biografiche e fattori emotivi. All’interno di queste aree, già delineate a livello europeo, si propone un approfondimento specifico su aspetti che l’analisi empirica ha mostrato particolarmente significativi: il percorso migratorio individuale, la composizione familiare e i legami transnazionali e il contesto di origine, inteso non genericamente come paese di provenienza, ma come

luogo situato all'interno della nazione (ad esempio distinguendo tra aree rurali e urbane, o tra periferie e centri).

Il modello prevede un netto allontanamento da una concezione basata sullo svantaggio e sul deficit, ancora oggi tra i presupposti impliciti di molte policy e pratiche, per spostarsi verso un approccio legato ai principi di uguaglianza collettiva (Eldering, 1996). In questa prospettiva, il modello mira a valorizzare le risorse individuali degli alunni (come la lingua madre e le competenze pregresse) e a implementare pratiche di bilinguismo sistematico, in aperto contrasto con il dogma dell'uso esclusivo della L2. Tale orientamento trova ampio sostegno nella letteratura, che evidenzia i benefici del bilinguismo additivo (Cummins, 2000; Lambert, 1984) e del *translanguaging* (García & Wei, 2014), riconosciuti come strumenti per rafforzare tanto la competenza linguistica quanto il senso di continuità identitaria.

Una dimensione centrale emersa dall'analisi è la necessità di costruire una solida alleanza educativa che coinvolga attivamente le famiglie e gli stessi alunni, elemento che trova ampio riscontro in letteratura (Epstein, 2018). In linea con gli studi sulle etno-teorie parentali (Edwards et al., 2006; H. Keller et al., 2006) e sul concetto di zona di reciproca comprensione (Pratt, 1991), il modello sottolinea l'importanza di dare spazio non solo ai punti di vista dei genitori e degli insegnanti, ma anche (aspetto spesso trascurato nei documenti di policy italiani ed europei) a quello dei bambini. In questa prospettiva, l'idea di *exotopia* (M. Bachtin, 2000) diventa una categoria utile per pensare un dialogo che non annulli le differenze, ma le riconosca come risorsa. Una disposizione legata all'“andare verso” l'altro che, tuttavia, come è emerso chiaramente dall'analisi, non può essere lasciata alla sola sensibilità individuale, ma necessita di essere sostenuta e consolidata attraverso una formazione specifica e strutturata sul tema. Dal punto di vista pratico, il modello insiste sul valore del dialogo bidirezionale: tra famiglie e insegnanti; tra insegnanti e alunni; tra genitori e figli. Tale prospettiva si collega alle ricerche che mostrano come le buone disposizioni nei confronti della lingua e della società ospitante siano fondamentali per la costruzione di percorsi scolastici e biografici virtuosi (Calzada et al., 2015; Suárez-Orozco et al., 2010). Allo stesso tempo, risulta indispensabile che anche gli insegnanti coltivino una predisposizione positiva verso la lingua e la cultura di provenienza degli alunni, superando atteggiamenti deficitari o gerarchici che rischiano di ostacolare i processi di inclusione (Cummins, 2000; García & Wei, 2014; S. A. Norozi, 2023).

Il modello, inoltre, cerca di costruire un'accoglienza non centrata esclusivamente sull'apprendimento linguistico, come invece, presupposto dalle normative e nelle pratiche ordinarie. In linea con la *critical applied linguistics* (Pennycook, 2021), esso mette al centro i bisogni multidimensionali dei NAI, includendo non solo la dimensione linguistica ma anche quelle affettive, relazionali e identitarie, la cui importanza è ampiamente documentata in letteratura (Cummins, 2000, 2021). A queste, il modello aggiunge aspetti innovativi, meno trattati nei contributi educativi, come l'attenzione all'orientamento

fenomenologico, che consente di leggere l'arrivo a scuola come un processo che coinvolge il vissuto migratorio e il ri-orientamento biografico. Questo tema non è stato finora sviluppato nella letteratura educativa sulla migrazione, se non in forma embrionale, all'interno di alcuni impianti teorici elaborati da filosofi ed epistemologi che hanno riflettuto sulle condizioni migratorie (Schutz, 1944), o affrontato dal punto di vista psicologico e clinico, ad esempio nell'elaborazione del trauma migratorio (Moro, 2008). Le analisi condotte hanno mostrato come questa dimensione sia tra le più trascurate, ma allo stesso tempo tra le più decisive per costruire una base solida su cui impostare il percorso educativo successivo. L'assenza di attenzione a tali aspetti rischia infatti di compromettere non solo i processi di apprendimento linguistico, ma anche la possibilità di elaborare vissuti migratori complessi e di tradurli in esperienze scolastiche significative. Nella stessa direzione, un ulteriore elemento finora trascurato dalla letteratura, ma emerso come centrale nell'analisi empirica, riguarda lo sviluppo *dell'expectancy*, intesa come la capacità dell'alunno di interpretare il contesto in cui è immerso ed elaborare aspettative e rappresentazioni sulle possibili conseguenze delle azioni che osserva o che lo coinvolgono direttamente. Si tratta di un contributo originale di questa ricerca, che mutua dall'impostazione elaborata dalle teorie sull'*expectancy grammar* (Oller Jr, 1983), estendendone l'applicazione dall'ambito strettamente linguistico a quello più ampio dei processi educativi e relazionali.

Nell'ottica di una maggiore attenzione al contesto sociale, particolare rilievo viene attribuito ai processi di potere che generano segregazione e marginalizzazione sia dentro che fuori la scuola (Bourdieu & Passeron, 2005). La ricerca ha confermato quanto già evidenziato dalla letteratura, mettendo in luce la fondamentale importanza di non escludere il contesto di vita degli alunni dalla dimensione didattica e dai processi di apprendimento. Il facilitatore è stato ripensato come figura cardine nel perseguire questo obiettivo, con l'intento di rendere esplicite e istituzionalizzare, a livello professionale, funzioni che già nella pratica quotidiana costituiscono parte integrante del suo ruolo. Per questo motivo, il modello insiste sulla necessità di una facilitazione critica e situata, capace di considerare non solo gli aspetti linguistici, ma anche quelli relazionali e di potere (Pennycook, 2021).

Un altro aspetto particolarmente rilevante, anch'esso legato alle dinamiche di potere e ai processi di alterizzazione, è rappresentato dall'elevata frequenza di pratiche di medicalizzazione delle difficoltà educative. Per contrastare tale fenomeno, il modello propone l'adozione di procedure di osservazione mirate e l'introduzione di strumenti come la *Response to Intervention* (RTI), già ampiamente testata in contesti internazionali (Fuchs & Fuchs, 2006). In questo modo si favorisce un'attenzione precoce alle difficoltà, promuovendo interventi tempestivi e mirati senza scivolare nel rischio di diagnosi improprie e riduttive.

Il modello cerca di contrastare l'isolamento relazionale e la parcellizzazione disciplinare che, come emerge dall'analisi, caratterizza l'esperienza dei NAI. Per farlo, propone la costruzione di integrazioni

forti e strutturate tra ruoli (insegnanti, facilitatori, mediatori), ambienti (classe, laboratorio, spazi informali) e contesti (scolastici, domestici e extrascolastici). In questa prospettiva, la scuola è concepita come un vero e proprio universo sociale (Simonicca, 2011), inserita in un contesto territoriale che la condiziona e la plasma. In tal senso, il modello riprende e rielabora il triangolo educativo fondato su immersione, laboratorio e differenziazione (Della Putta & Sordella, 2022), proponendone però una revisione critica:

- 1) l'immersione deve essere “vera” e non una forma di sommersione (Krashen, 1982), deve cioè mirare all’inserimento pieno del NAI nella trama relazionale della classe;
- 2) il laboratorio diventa un laboratorio di accoglienza, caratterizzato da un approccio e da obiettivi multidimensionali che vanno ben oltre la sola dimensione linguistica;
- 3) la differenziazione non deve tradursi in forme di isolamento, estraniamento o perdita di attenzione rispetto al contesto classe, ma deve favorire un accesso graduale e sostenibile alle attività comuni.

Sul piano metodologico, il modello riprende le pratiche didattiche che, secondo la ricerca e la letteratura, risultano più efficaci (come i compiti di realtà e il *cooperative learning*), insieme alle caratteristiche che ne determinano l'efficacia: multimodalità, consegne chiare e strutture ripetute. L'analisi ha evidenziato come tali strategie, se applicate in modo coerente, possano migliorare l'apprendimento e favorire il coinvolgimento attivo degli alunni.

Infine, viene sottolineata la necessità di valorizzare le passioni e gli interessi personali degli studenti, al fine di rafforzarne la motivazione e facilitare la comprensione della realtà sociale in cui sono immersi (P. Balboni, 2023; Benucci, 2021a). Questa attenzione al contesto e alla persona è ciò che definisce la facilitazione “liquida”, intesa come una disciplina capace di adattarsi dinamicamente ai bisogni mutevoli degli apprendenti e di favorire la *willingness to communicate* (WTC), dimensione centrale per l'apprendimento linguistico e relazionale (P. MacIntyre, 2020; Macintyre et al., 1998). In questo senso, il modello si appropria anche delle critiche rivolte alle teorie affettive contemporanee, cercando di superare approcci superficiali e attività “abituati” sulle emozioni. L'obiettivo è promuovere attività affettive che abbiano una funzione narrativa, capaci di aprire spazi di racconto e di scambio di prospettive, in una direzione esplicitamente anti-universalistica (Benesch, 2012, 2016, 2019). L'affettività viene quindi concepita come porta di accesso alla narrazione dei vissuti e alla costruzione di senso condiviso per il NAI ma anche per tutta la classe.

CONCLUSIONI

Overview della ricerca

L'obiettivo principale di questa ricerca è comprendere, analizzare e contribuire a trasformare le logiche e i meccanismi che strutturano l'accoglienza degli alunni e delle alunne NAI nelle scuole primarie di Prato. La scelta di questo tema di indagine si è consolidata progressivamente, negli anni che hanno preceduto il dottorato, sulla base di una prolungata esperienza diretta con la realtà pratese, le dinamiche scolastiche e il fenomeno migratorio (cfr. §7.2). Adottando un approccio *problem-oriented* (cfr. §7.1), l'oggetto di questa ricerca ha voluto indagare un nodo cruciale che emergeva all'interno del tessuto sociale e del sistema educativo locale, riconosciuto trasversalmente dai professionisti scolastici, dagli interlocutori istituzionali e dalla cittadinanza. Un'esigenza che scaturiva da disagi e difficoltà concrete, che tuttavia non riuscivano a essere inquadrati nella complessità del fenomeno da cui traevano origine: le cause apparivano infatti spesso deformate, semplificate o, in alcuni casi, intenzionalmente manipolate (cfr. §5.4). Le domande che emergevano erano principalmente due: 1) *come mai numerosi bambini e bambine migranti, pur vivendo da anni nel territorio e frequentando stabilmente il sistema scolastico, non riescono a sviluppare competenze linguistiche solide in italiano?* 2) *perché le loro traiettorie educative risultano molto spesso segnate da insuccessi, abbandono precoce e marginalizzazione sociale?*

La tesi sostenuta in questo lavoro è che una parte significativa delle risposte a tali interrogativi risieda nelle modalità di accoglienza adottate dal territorio e dalle scuole. Si tratta di pratiche che rimangono in gran parte implicite e raramente problematizzate e che, a loro volta, derivano da linee guida, documenti divulgativi ministeriali nonché da convinzioni socioculturali diffuse. Si sostiene inoltre che il rafforzamento del sistema di accoglienza, con particolare attenzione alle azioni attivate nel primo anno dall'arrivo, possa incidere in maniera decisiva nella prevenzione di criticità altrimenti destinate a cronicizzarsi e cristallizzarsi. In assenza di tali misure, i rischi più ricorrenti includono un apprendimento deficitario dell'italiano, fenomeni di dispersione precoce e percorsi di vita marginali nella città. A ciò si aggiunge una responsabilità, spesso sottovalutata ma di cruciale rilevanza etica: prevenire sofferenze profonde e, in alcuni casi, veri e propri traumi che possono derivare dal processo migratorio o dall'impatto con il contesto di accoglienza.

L'accoglienza dei NAI si configura come un ambito complesso e stratificato, in cui convergono molteplici dimensioni e livelli scalari. La complessità di questo processo è ulteriormente accresciuta dalla necessità di relazionarsi con almeno tre ordini di distanza: quella culturale e linguistica, che contrappone sistemi socio-educativi profondamente differenti ed è contrassegnata da rilevanti difficoltà di comunicazione e di comprensione reciproca; quella generazionale, definita da uno scarto

radicale tra adulti e bambini; e, infine, quella temporale, legata al fatto che il recente arrivo non consente al NAI di orientarsi né di comprendere appieno il percorso e il nuovo contesto. A ciò si aggiunge un ulteriore meccanismo che può produrre criticità: il “mandato sociale” che assegna agli adulti il compito di agire per il bene del minore non solo orienta le pratiche educative, ma produce anche giudizi di valore che alimentano tensioni e conflitti nei confronti dell’“altro”. In questo quadro, il NAI, percepito come fragile e radicalmente diverso, diventa lo specchio su cui gli adulti proiettano aspettative, paure e convinzioni. L’accoglienza si configura così come un terreno di scontro tra visioni educative divergenti e, al tempo stesso, come un catalizzatore di rappresentazioni collettive che finiscono per sovradeterminare l’esperienza scolastica del minore.

Per garantire un’analisi che restituisca la complessità del fenomeno, la ricerca ha adottato un approccio transdisciplinare, integrando strumenti e prospettive proprie dell’educazione linguistica con quelle dell’antropologia. Questa scelta ha consentito di cogliere dimensioni che, se analizzate isolatamente, avrebbero prodotto comprensioni frammentate o distorte. In tal modo si è cercato di colmare le lacune presenti nella letteratura, i cui studi risultano spesso inadeguati a cogliere il fenomeno nella sua complessità, in quanto iper-focalizzati e privi di sistematicità. In questa direzione, l’indagine ha voluto superare i limiti di approcci settoriali, integrando i quadri teorico-pratici della didattica delle lingue con una prospettiva antropologica attenta ai rapporti di potere e alla collocazione situata delle esperienze educative. A tal fine, la ricerca ha attinto a molteplici paradigmi (cfr. §7.1): pragmatico, volto a trasformare la realtà osservata; interpretativo, orientato a ricostruire il modo in cui i diversi soggetti e gruppi sociali percepiscono il fenomeno; critico, indirizzato a decostruire gli impliciti e i meccanismi di potere che lo attraversano; complesso, teso a comprendere l’accoglienza come un insieme multidimensionale influenzato da molteplici livelli scalari. L’assunto di fondo è che, per poter trasformare il sistema di accoglienza, sia necessario comprenderne in profondità i processi che lo strutturano e che il modo più efficace per farlo consista nell’adottare un approccio transdisciplinare e una prospettiva ecologico-critica (Baba, 2008; Bronfenbrenner, 1974, 1977; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Carspecken, 1996; Lock & Scheper-Hughes, 1990; Navarro & Tudge, 2023; Pennycook, 2021). Non è infatti possibile ripensare pratiche efficaci se non si tiene conto delle dimensioni normative, organizzative, relazionali e soggettive che lo attraversano. Tale attenzione ha consentito di mettere in luce tensioni, contraddizioni e possibilità trasformatrice, restituendo un quadro complesso che comprende vincoli istituzionali, strutture territoriali, relazioni professionali e agency individuale.

Per perseguire questa finalità, la ricerca ha individuato tre obiettivi specifici (cfr. §6.1): (1) *comprendere il sistema di accoglienza nelle scuole primarie di Prato*; (2) *indagare il ruolo delle categorie culturali e delle credenze nelle pratiche di accoglienza e nella didattica dell’italiano L2*; (3) *co-progettare un modello integrato di accoglienza per gli alunni NAI*.

Coerentemente con gli obiettivi della ricerca, si è scelto un disegno metodologico sviluppato secondo la logica dei *mixed methods* (cfr. §7.4). È stato svolto un periodo di campo etnografico di un anno all'interno del quale sono state condotte osservazioni esperienziali nei quartieri maggiormente interessati dal fenomeno migratorio e osservazioni sistematiche nei contesti educativi (scuole, laboratori linguistici, doposcuola). Queste sono state affiancate da un'analisi critica delle fonti documentali (normative e protocolli territoriali) e da strumenti di indagine qualitativa in profondità (interviste semi-strutturate e focus group). Infine, è stata integrata l'analisi quantitativa del database linguistico del servizio di facilitazione, relativo a tutti gli studenti NAI delle scuole di Prato, utile a mappare in maniera comparativa i progressi linguistici degli alunni nell'arco di un anno scolastico e un questionario semi-strutturato, volto a triangolare credenze, percezioni e pratiche degli attori coinvolti.

Sintesi dei principali risultati

Comprendere il sistema di accoglienza nelle scuole primarie di Prato

All'interno del primo obiettivo della ricerca (comprendere il sistema di accoglienza nelle scuole primarie di Prato) sono stati individuati alcuni assi centrali di analisi: la mappatura dei modelli organizzativi, dei dispositivi e delle pratiche adottate nei diversi istituti; il rapporto tra normative, protocolli e quotidianità educativo-didattica; le interazioni tra valutazioni, categorizzazione dei bisogni e definizione dei percorsi formativi; il ruolo attribuito all'insegnamento dell'italiano L2; le modalità con cui vengono formulate e istituzionalizzate le ipotesi di BES o DSA.

Dal punto di vista normativo, i risultati evidenziano che i documenti di riferimento per l'accoglienza presentano un primo, rilevante limite strutturale: si configurano infatti come linee guida o manuali a carattere divulgativo, privi di forza normativa vincolante. Successivamente, l'analisi dei due documenti principali, condotta attraverso il metodo WPS (cfr. §8.1), ha evidenziato come le *Linee guida* del 2014 e gli *Orientamenti interculturali* del 2022 presentino alcuni elementi comuni, ma al tempo stesso significative differenze. Le *Linee guida* propongono un modello centrato su una visione linguistica, basato sull'insegnamento intensivo dell'italiano L2 e caratterizzato da un'attenzione marginale alle altre dimensioni dell'accoglienza. Tale impostazione produce una dicotomia implicita tra studenti di seconda generazione, valorizzati come figure "positive", e neoarrivati, rappresentati invece come soggetti fragili e problematici. *Orientamenti interculturali*, invece, delinea una cornice più articolata e inclusiva: viene posta maggiore attenzione ad aspetti come comunità educante, sistema integrato e valorizzazione della diversità; si introducono concetti come l'universalità dell'educazione interculturale e la multidimensionalità dei processi di accoglienza (individuali, relazionali e sociali). Tuttavia, la centralità attribuita all'apprendimento italiano continua a configurarsi come *baseline* imprescindibile,

riproponendo un'implicita matrice assimilazionista (Haas et al., 2020) che si traduce in un approccio dello svantaggio (Eldering, 1996).

A livello territoriale, il contesto di Prato risulta caratterizzato da due caratteristiche specifiche: da un lato, l'ingente presenza migratoria, con una netta prevalenza della comunità cinese che costituisce la maggioranza assoluta della popolazione migrante; dall'altro, la centralità che la questione migratoria ha assunto nel dibattito sociale e politico (cfr. §5.4; Tema 3). In questo contesto, il Comune ha progressivamente sviluppato un sistema di servizi a sostegno della scuola (cfr. §5.4.6), con particolare attenzione all'apprendimento dell'italiano, assumendo, di fatto, un ruolo vicario rispetto alle carenze del sistema nazionale, caratterizzato da una marcata assenza di sistematicità (Eurydice, 2019) e condizionato da limiti derivanti da visioni di natura sociopolitica ed economica (cfr. Tema1). All'interno di una logica di coesione territoriale e di rafforzamento dei rapporti interistituzionali, il Comune ha promosso ed elaborato protocolli condivisi, che definiscono ruoli e azioni specifiche delle diverse istituzioni nei confronti degli studenti non italofoeni (cfr. Tema 3), dimostrando il ruolo fondamentale svolto dal livello territoriale nella gestione dell'accoglienza (Ager & Strang, 2008; Phillimore, 2021). Tra le misure più rilevanti figurano il laboratorio di accoglienza, effettuato dai facilitatori linguistici a fine ottobre, il servizio di mediazione linguistico-culturale, utilizzato principalmente nella fase delle iscrizioni e nei colloqui con le famiglie (soprattutto in relazione alle bocciature) e il servizio di facilitazione linguistica. Nonostante l'importanza di tali iniziative, la capacità di risposta complessiva appare limitata, da un lato dalla mancanza di risorse e, dall'altro, dalla frammentazione del territorio, per cui la conformazione dei singoli quartieri incide in modo significativo sulle possibilità di inclusione, con aree segnate da fenomeni di segregazione e da una forte concentrazione di migranti di origine cinese (cfr. Tema 3; §9.3; §9.2.1).

Sul piano scolastico, l'analisi ha permesso di individuare tre profili di istituti (cfr. Tema 3; §9.2.1): 1) inclusivi e multiculturali, che attraggono e mantengono insegnanti motivati e sviluppano pratiche di accoglienza articolate; 2) esclusivi o a vocazione elitaria, che cercano di sottrarsi all'impatto della migrazione; 3) marginalizzati, caratterizzati dalla fuga dei ceti medi e alti. Le scuole hanno tradotto le indicazioni nazionali in protocolli interni che mantengono tuttavia una forte impronta *language-centric*, ereditata dal modello del 2014, riducendo la portata dei principi di equità, comunità educante e plurilinguismo introdotti nel 2022. I protocolli prevedono colloqui iniziali, piani didattici personalizzati transitori, laboratori di L2 e forme di tutoraggio. Nella pratica, però, l'accoglienza tende a ridursi a procedure di tipo emergenziale (cfr. Tema 8; 9; 10): l'iscrizione è trattata come un adempimento burocratico, l'inserimento avviene prevalentemente in base all'età (talvolta collocando l'alunno in una classe inferiore) e l'attenzione didattica si concentra quasi esclusivamente sull'acquisizione della letto-scrittura anziché sulla comunicazione (cfr. Tema 8; 14; 18; §9.2.2.). I colloqui con le famiglie, inoltre, si

riducono spesso a unilaterali passaggi informativi dalla scuola ai genitori, senza configurarsi come momenti di reale dialogo e di consolidamento relazionale (cfr. Tema 4; 5). In aula prevalgono pratiche tradizionali, quali copiatura e ripetizione, mentre i materiali risultano spesso inadeguati (cfr. Tema 10; 16). Il laboratorio L2 si configura come un dispositivo ambivalente (tema 15; §9.2.4): da un lato spazio di apprendimento e di empowerment, dall'altro luogo di esclusione e di acutizzazione della sofferenza, aggravato dalla scarsità di spazi e tempi e dal sovraccarico lavorativo dei facilitatori. Infine, i doposcuola risultano scarsamente integrati nel sistema scolastico e rimangono prevalentemente privati e a pagamento. Ne risulta un ambiente che spesso non è funzionale all'accoglienza del bambino o della bambina NAI. In particolare, le numerose *heritage schools*, legate alla comunità cinese (Andrea Del Bono et al., 2025; Davide Francolino & Andrea Scibetta, 2025; Tommaso Pellin, 2025), spesso finiscono per rafforzare percorsi paralleli e logiche di chiusura identitaria (cfr. Tema 12).

In questo quadro, l'apprendimento della lingua italiana diventa un criterio quasi totalizzante per la valutazione e la progettazione educativa (cfr. Tema 8; 18; §9.2.3), relegando in secondo piano altre dimensioni fondamentali come il benessere e l'orientamento del NAI nel suo percorso migratorio e nel contesto di arrivo (cfr. Tema 9; 10). Sebbene i protocolli prevedano strumenti come PDP e monitoraggi, questi si rivelano nella pratica frammentari o applicati in maniera meramente formale. I documenti scolastici dei paesi di origine vengono raramente presi in considerazione e non si procede alla definizione di un piano personalizzato tarato sul singolo alunno, limitandosi piuttosto a una progettazione generica, valida indistintamente per tutti i NAI.

Infine, i risultati mettono in luce come le ipotesi di bisogni educativi speciali o di disturbi dell'apprendimento nei NAI derivino da un intreccio complesso di fattori scolastici, organizzativi ed economici (cfr. Tema 11; 18; §9.2.5). La proposta di valutazione neuropsichiatrica tende ad attivarsi in assenza di progressi linguistici significativi o di comportamenti ritenuti atipici (ad esempio eccessi comportamentali o mutismo selettivo). In tali circostanze, bisogni prevalentemente educativi vengono progressivamente ridefiniti in chiave clinica, trasformando la certificazione in un canale di accesso privilegiato a sostegni e tutele (cfr. Tema 1). Le ragioni che conducono all'invio risiedono nella carenza di formazione degli insegnanti (cfr. Tema 7), che contribuisce a generare una percezione di urgenza rispetto ai casi con cui si confrontano, e nelle criticità del sistema scolastico, che non prevede soluzioni efficaci per far fronte a situazioni educative complesse. L'insegnante di sostegno rappresenta, di fatto, una delle poche risorse che può aiutare nella presa in carico l'alunno NAI all'interno della classe. Per questo, è spesso la scuola ad assumere impropriamente il ruolo di regia e monitoraggio dell'intero iter, arrivando persino ad accompagnare i genitori alle visite specialistiche. Si assiste, inoltre, a un processo di de-responsabilizzazione che attribuisce il fallimento didattico a un presunto deficit individuale e non mancano resistenze legate a differenti concezioni della salute mentale (Tema 11; 18).

Indagare il ruolo delle categorie culturali e delle credenze nelle pratiche di accoglienza e nella didattica dell'italiano L2

Il secondo obiettivo indaga il ruolo delle categorie culturali e delle credenze nelle pratiche di accoglienza e nella didattica dell'italiano L2, esaminando come tali cornici contribuiscano a plasmare in profondità l'esperienza scolastica dei NAI. Le analisi mostrano come le pratiche di valutazione e progettazione educativa e linguistica e le conseguenti azioni didattiche siano condizionate da presupposti culturali radicati, che orientano sia la *teacher cognition* che la *language teacher cognition* (Borg, 2003, 2015), influenzando, spesso in modo inconsapevole, le scelte didattiche (Tema 7; 19; §9.3). Le analisi confermano come il concetto di “stanzialità” dell'alunno (cfr. Tema 2.1), fondato sull'idea di stabile permanenza in un dato territorio (Fass, 2005; A. White et al., 2011), costituisca un presupposto implicito della scuola. Proprio per questo essa fatica ad accogliere la transitorietà associata alle migrazioni e tende a inquadrare i nuovi arrivi, soprattutto quelli in corso d'anno, come situazioni atipiche ed emergenziali.

L'accoglienza si configura come un ambito fortemente connotato culturalmente, nel quale le credenze si raggruppano attorno a due idee principali (cfr. Tema 2.2): quella di *ospitare*, in cui l'alunno è concepito come un ospite, con tutte le implicazioni di subalternità e di doveri che questa condizione comporta; e quella di *raccogliere*, che riduce la centralità del bambino al corpo e alla “nuda vita”, confinandolo a un'immersione nel contesto scolastico puramente fisica e formale.

Emerge la centralità attribuita all'apprendimento dell'italiano come criterio prioritario per interpretare i bisogni e prefigurare i percorsi, confermando le osservazioni della *critical applied linguistics* (Pennycook, 2021) circa il ruolo, talvolta, totalizzante assunto dall'ambito linguistico. Tale primato si accompagna a una gerarchia implicita che assegna maggior valore all'alfabetizzazione rispetto allo sviluppo delle competenze comunicative (cfr. Tema 10; 16; §9.3.1). Di conseguenza, gli alunni e le alunne NAI vengono concepiti come soggetti deficitari, più che come portatori di risorse e storie da valorizzare, in linea con le osservazioni di Cummins (2000, 2021) circa il rischio di oscurare biografie e dinamiche di potere.

La ricerca evidenzia numerose credenze che orientano l'agire nei processi di accoglienza. Tra le più ricorrenti emerge quella legata all'età di arrivo, secondo cui prima si arriva e maggiori sono le possibilità di intraprendere un percorso educativo e linguistico di successo (cfr. Tema 14) e le convenzioni legate a stereotipi culturalisti (cfr. Tema 4; 16), che alimentano pratiche di categorizzazione semplificate e letture riduttive delle dinamiche educative. Questi orientamenti finiscono per ostacolare la costruzione di un autentico “contatto tra persone” (Benucci, 2021b; Ochs, 2012) capace di favorire una buona disposizione verso *l'altro* (cfr. Tema 5). Al contrario, dimensioni decisive quali spaesamento, sofferenza o rielaborazione identitaria raramente vengono tematizzate, pur nella loro evidente rilevanza (cfr. Tema

9; §9.3.1). Tali credenze risultano rafforzate da un immaginario sociale che tende a collocare i bambini in una posizione passiva: essi restano esclusi dai processi decisionali e raramente vengono messi nella condizione di ricevere un'adeguata informazione sulle scelte che incidono sulla loro vita.

Anche le convinzioni sulla lingua madre risultano cruciali. Dalle analisi emerge la tendenza a considerare la LM come un aspetto accessorio o marginale nel processo di accoglienza, spesso percepito come ostacolo anziché riconosciuto come risorsa didattica (cfr. Tema 8.6). Questa svalutazione sfocia in forme di “demonizzazione” della lingua madre che, interpretando il bilinguismo come un rischio più che come una risorsa, alimentano condizioni di *subtractive bilingualism* (Cummins, 2000, 2021). La ricerca evidenzia anche come le pratiche scolastiche interculturali si riducano a sporadiche attività plurilingui e come risultino poco sviluppati sia le attività bilingui, fondamentali per l'orientamento dei NAI nei primi periodi dopo l'arrivo, sia il *translanguaging*.

Infine, emergono convinzioni significative in merito alle metodologie e ai materiali didattici (Tema 16): nelle classi osservate prevalgono approcci tradizionali, fondati più sull'esperienza personale degli insegnanti in quanto ex-discenti che sulle competenze educative e glottodidattiche acquisite attraverso la formazione. Ciò conferma come *l'apprenticeship of observation* (Lortie, 1975), intrecciato alle dinamiche del ciclo di vita professionale (Huberman, 1989), induca i docenti a riprodurre pratiche classiche e ad abbandonare rapidamente le innovazioni.

Co-progettare un modello integrato di accoglienza per gli alunni NAI.

Con il terzo obiettivo, la ricerca ha elaborato una proposta per un nuovo modello di accoglienza, capace di unire le evidenze consolidate dalla letteratura (nazionale e internazionale) con quelle emerse dal lavoro empirico sul campo, individuando sette aree centrali (cfr. Tabella 46):

1. orientamento fenomenologico e sviluppo dell'*expectancy* (cfr. §9.4.1);
2. attenzione ad affetto e benessere (cfr. §9.4.2);
3. attenzione e personalizzazione anche in base a “cultura” e lingua” (cfr. §9.4.3);
4. relazioni positive e gruppo classe supportivo (cfr. §9.4.4);
5. metodologie chiare, tarate sul bisogno, ben strutturate e motivanti (cfr. §9.4.5);
6. valutazione olistica, valorizzazione del NAI e delle sue competenze e della sua storia (cfr. §9.4.6);
7. facilitazione linguistica critica, integrata, situata e liquida (cfr. §9.4.7).

Queste aree vengono successivamente sintetizzate in un modello (cfr. §9.4.8) che integra l'impianto proposto dalle Linee guida nazionali (MIUR, 2014) e dagli Orientamenti interculturali (Osservatorio, 2022), ponendosi in continuità con essi ma, al tempo stesso, colmandone i limiti attraverso l'attenzione a dimensioni finora scarsamente tematizzate. In particolare, la proposta si concentra sui momenti che precedono le fasi propriamente didattiche e linguistiche, cruciali perché incidono non solo sull'acquisizione dell'italiano, ma anche sul benessere complessivo, sul *sense of belonging* (Borgonovi

& Ferrara, 2020; Goodenow, 1993; Osterman, 2000; Walton & Cohen, 2011) e, infine, sugli esiti delle traiettorie educative degli alunni (§9.4). La proposta individua due momenti preliminari (cfr. §9.4.8; Tabella 47) da affiancare alle tre tappe linguistiche canoniche (lingua per la comunicazione, fase ponte e lingua dello studio).

Una *fase conoscitiva*, finalizzata a trasformare le azioni tecnico-amministrative dell'iscrizione e dell'attribuzione della classe in un'occasione di dialogo, di creazione di alleanza e di relazione, accompagnata da un'approfondita raccolta di informazioni biografiche e scolastiche (§9.4.3). Questa fase si svolge con il supporto del mediatore linguistico-culturale professionista e attraverso l'uso prioritario della lingua madre della famiglia.

Una successiva *fase di adattamento*, concepita per colmare l'area grigia che separa la fase conoscitiva (che si estende fino al momento dell'inserimento nella classe) dalla fase didattica e di apprendimento, corrispondente alla fase ITABASE negli Orientamenti interculturali (2022) o all'“italiano L2 per comunicare” nelle Linee guida del 2014. In questo passaggio si pone particolare attenzione all'orientamento fenomenologico, al benessere emotivo, all'*expectancy* e al coinvolgimento autentico dei genitori. La fase prevede la compresenza di mediatore e facilitatore insieme all'insegnante, e le attività sono prevalentemente svolte in lingua madre o in modalità bilingue (LM>L2) (cfr. §9.4.1; §9.4.2). Nella fase di adattamento sono previste diverse azioni mirate, tra cui: un percorso di ambientamento svolto insieme al genitore; attività di orientamento al processo migratorio e al contesto di arrivo; l'utilizzo di uno sfondo integratore per la classe, con l'obiettivo di mettere in relazione le azioni dentro e fuori l'aula; l'utilizzo di routine per ridurre lo spaesamento e favorire lo sviluppo dell'“*expectancy*”; l'impiego di un quaderno integrato, concepito come strumento operativo condiviso e di monitoraggio.

La *fase di adattamento* sfuma progressivamente in quella *comunicativo-relazionale*, che si fonda su quanto già indicato dai documenti ufficiali (cfr. §5.2). Il passaggio di fase è tuttavia concepito come graduale, con uno slittamento progressivo verso attività linguistiche e comunicative condotte prevalentemente in italiano (L2>LM). Rispetto alle fasi delineate nei documenti ufficiali, vengono inoltre introdotti elementi originali, sia di natura metodologica (cfr. §9.4.4; §9.4.5) che inerenti la valutazione e la pianificazione personalizzata (cfr. §9.4.6). Per quanto riguarda le precisazioni metodologiche, si propongono guide per attività peer e tutoraggio, consegne e attività chiare, strutturate e ripetute, approcci inclusivi multimodali e una didattica differenziata, sempre integrata nella classe. Invece, per la valutazione e la pianificazione personalizzata, si prevedono strumenti finalizzati alla costruzione di piani educativi individualizzati, alla prevenzione di sofferenze e traumi e alla rilevazione precoce di eventuali disturbi linguistici o cognitivi. Tra questi, si segnalano il monitoraggio del benessere e dell'orientamento, il gruppo pre-A1 come osservatorio e i modelli di osservazione RTI (§9.4.6).

In questo modello assume particolare rilievo la valutazione preliminare, che si ispira alle prospettive presenti in letteratura, volte a promuovere una visione complessa e multidimensionale dell'alunno (Benucci, 2021a; Serragiotto, 2016). Tali riferimenti fungono da ispirazione per una riconfigurazione di un modello di valutazione preliminare e periodica che, in questa ricerca, si estende anche alle dimensioni socio-biografiche, affettive e scolastiche pregresse (Tema 9; §9.4.1; §9.4.2; §9.4.3). Essa risponde a una carenza sistemica, emersa dalle analisi, legata ai processi di categorizzazione ed etichettamento che tendono a produrre un'omologazione dei bisogni e dei percorsi educativi, applicati in modo acritico a tutti i NAI. La prospettiva qui proposta mira invece a superare l'idea di NAI come categoria-ombrello, restituendo profondità e una collocazione situata alle storie personali.

Un altro aspetto centrale del modello è il superamento della logica del deficit: l'accoglienza viene, pertanto, pensata in termini di valorizzazione delle risorse, delle lingue d'origine e delle competenze pregresse. In questo quadro, il bilinguismo è inteso in chiave additiva e il *translanguaging* come pratica educativa capace di rafforzare competenze linguistiche e identitarie (§9.4.3).

Allo stesso tempo, il modello insiste sulla costruzione di un'alleanza educativa con le famiglie e sul riconoscimento della voce degli alunni, valorizzando dialogo, *exotopia* e zone di comprensione reciproca (Tema 4; 5; 6).

Infine, il modello si conclude con una riconsiderazione del ruolo e della figura del facilitatore linguistico nel percorso di accoglienza, intesa in una prospettiva integrata, critica, situata e "liquida" (§9.4.7). Riprendendo i principi dell'insegnamento per la giustizia sociale (*Teaching for Social Justice*) (Adams et al., 2022; Freire, 1970; Luke, 2018; Mertens, 2007; Paris & Alim, 2017; Peristeris, 2017; Piller, 2016) il facilitatore non è più concepito soltanto come supporto all'apprendimento didattico-linguistico, ma come attore capace di leggere e contrastare le dinamiche di esclusione che incidono, inevitabilmente, sul benessere dell'alunno e, di conseguenza, sul suo processo di apprendimento linguistico. In questa prospettiva, il facilitatore agisce in piena consapevolezza del proprio ruolo (e di quello degli insegnanti) all'interno della *street-level bureaucracy* (Lipsky, 1980). Inoltre, diventa una figura ibrida capace di promuovere un lavoro integrato tra ruoli e ambienti (scolastici ed extrascolastici), con mansioni che comprendono la consulenza linguistica, la coprogettazione di percorsi educativi e la modulazione dell'intervento attraverso attività *push-in* e *pull-out*. Infine l'insegnamento dell'italiano L2 diventa "liquido" (P. Balboni, 2023), in quanto capace di interagire con il mondo complesso (Morin, 1993, 2012) e "liquido" (Bauman, 2013) in cui l'alunno NAI è immerso. In questo scenario, la facilitazione valorizza gli elementi della quotidianità come "strumenti" di apprendimento e, al tempo stesso, come occasioni per sviluppare processi riflessivi che gli consentano di decifrare e problematizzare la realtà in cui è immerso. In tal modo si delinea un'accoglienza che riconosce e integra le componenti affettive,

identitarie e relazionali come elementi costitutivi di un processo inclusivo e trasformativo, inscindibile da quello educativo e dall'apprendimento linguistico.

Limiti

I limiti della ricerca riguardano dimensioni metodologiche, tematiche, contestuali ed etiche²⁵.

Dal punto di vista metodologico, l'impianto prevalentemente qualitativo ha permesso di restituire la complessità del fenomeno, ma al tempo stesso ha prodotto risultati fortemente situati, riducendone la trasferibilità ad altri contesti. Inoltre, le osservazioni si sono concentrate su due scuole e su un numero limitato di doposcuola, offrendo un corpus adeguato all'analisi etnografica ma inevitabilmente parziale. Rimangono da approfondire realtà sociali rilevanti, come le scuole collocate nei quartieri più abbienti e le *heritage schools* di lingua cinese, difficili da indagare a causa di diffidenza e barriere linguistiche. Inoltre, un ulteriore limite riguarda la prolungata presenza del ricercatore e le modalità di accesso, mediate dalle istituzioni, che hanno influenzato ciò che è stato reso osservabile e ciò che, invece, è rimasto sullo sfondo.

Anche la decisione di focalizzarsi sulla scuola primaria rappresenta un limite: se da un lato ha permesso di approfondire un ordine scolastico poco indagato in relazione all'accoglienza (cfr. Introduzione), dall'altro ha inevitabilmente escluso le dinamiche proprie della scuola secondaria, in cui il processo può assumere configurazioni profondamente differenti.

Si aggiunge un ulteriore limite provocato dalle restrizioni imposte dalla commissione etica, che ha escluso la possibilità di interagire direttamente con gli alunni NAI: ne è derivata una conoscenza mediata, costruita soprattutto attraverso osservazioni in classe e testimonianze a posteriori di studenti (ex NAI) ormai maggiorenni, con la conseguenza di non poter restituire pienamente le percezioni e i significati attribuiti dai bambini stessi alla loro esperienza scolastica.

Infine, sul piano degli strumenti di indagine, la natura qualitativa e la dimensione ridotta del campione limitano le possibilità di generalizzazione, circoscrivendo i risultati a un piano esplorativo. La bassa adesione ai questionari, unita all'impossibilità di sviluppare una seconda fase di raccolta dati su scala provinciale o regionale, ha ulteriormente ristretto l'ampiezza del lavoro.

Prospettive future

I risultati della ricerca delineano sviluppi futuri, articolabili su tre livelli principali: 1) l'approfondimento di temi e ambiti di indagine; 2) l'innovazione metodologica della ricerca; 3) l'applicazione pratica,

²⁵ Per una discussione più approfondita si rimanda al §9.1.

attraverso l'implementazione del modello proposto, l'adeguamento delle normative, la costruzione di sistemi di cooperazione territoriale e lo sviluppo di pratiche didattiche mirate ai NAI.

Ambiti di ricerca

Trattandosi di un'indagine esplorativa in un campo ancora caratterizzato da una limitata produzione scientifica, emerge la necessità di ampliare e consolidare il quadro di ricerca. Di fatto, i risultati ottenuti hanno reso evidente l'urgenza di proseguire lungo questo filone di studi, per fornire al lavoro una maggiore complessità, sistematizzazione e trasferibilità. Appare pertanto opportuno estendere le analisi sia sul piano geografico, includendo contesti nazionali e internazionali, sia su quello diacronico, attraverso studi longitudinali. Ciò consentirebbe di verificare la solidità dei risultati e di valutare l'applicabilità del modello su scala più ampia, nonché di esplorarne eventuali modulazioni in relazione a differenti contesti.

Dal punto di vista dell'approfondimento geografico, risulta prioritario replicare l'indagine in contesti eterogenei, includendo aree urbane e rurali, territori con diversi gradi di segregazione etnica o in quelli caratterizzati da flussi migratori più contenuti. Tali comparazioni consentirebbero di verificare il livello di generalizzabilità dei risultati e di modulare i risultati in base all'impatto delle variabili contestuali. In tal senso, gli strumenti di indagine sviluppati in questo lavoro potranno costituire una base solida per la realizzazione, con un impiego più contenuto di risorse, di ulteriori studi qualitativi mirati, da replicare in molteplici contesti, così da arricchire la comprensione del fenomeno.

Parallelamente, appare necessario affiancare ricerche di taglio quantitativo capaci di mappare il fenomeno su vasta scala. Un passo decisivo in questa direzione è la costruzione di strumenti sistematici. Tra le possibilità rientra la standardizzazione dei questionari, già sperimentati nella ricerca, e la loro somministrazione a livello regionale e nazionale: ciò consentirebbe di indagare in modo comparabile la percezione del fenomeno da parte degli insegnanti, le loro credenze e le possibili strategie di intervento su ampia scala. Un'ulteriore prospettiva consiste nell'elaborazione di un database con parametri omogenei e ben definiti di rilevazione linguistico-comunicativa da proporre a scuole e amministrazioni locali, così che i facilitatori o i docenti A23 possano contribuire alla ricostruzione di un quadro accurato e aggiornato degli apprendenti non italofoni. L'aggiornamento a intervalli regolari (sei mesi o un anno) permetterebbe inoltre di monitorare i progressi linguistici e di disporre di dati comparabili nel tempo e tra contesti diversi. Questi strumenti renderebbero possibili analisi estensive e longitudinali, offrendo basi solide per valutazioni fondate e politiche educative mirate.

Dal punto di vista longitudinale, le indagini future potrebbero estendersi oltre l'arco di un singolo anno scolastico, adottando una prospettiva temporale capace di seguire con sistematicità le traiettorie educative dei NAI lungo una parte significativa del percorso formativo. Un simile approccio

consentirebbe di approfondire la comprensione dei processi di apprendimento, dei fattori di vulnerabilizzazione e delle condizioni che, in modo più o meno determinante, favoriscono o ostacolano la continuità scolastica e la prevenzione dell'abbandono precoce.

Un ulteriore sviluppo di ricerca riguarda l'estensione dell'analisi del sistema di accoglienza ai diversi ordini di scuola che non sono stati coinvolti. Risulta infatti cruciale allargare lo sguardo alla scuola secondaria di primo e secondo grado, per osservare e comparare come le dinamiche di accoglienza e inclusione si trasformino lungo l'arco scolastico e per individuare pratiche efficaci in relazione all'età e al contesto di inserimento.

Infine, un ambito di indagine ancora da sviluppare concerne la valorizzazione del punto di vista e dell'esperienza diretta dei NAI, esclusi da questa ricerca per le restrizioni imposte dal comitato etico. Restituire voce agli studenti rappresenta un passaggio imprescindibile per l'elaborazione di un modello di accoglienza realmente efficace e capace di riflettere la complessità delle loro esperienze.

Metodologie della ricerca

Sul piano metodologico, uno dei risultati più significativi emersi è il taglio interdisciplinare della ricerca. L'interazione tra antropologia e scienze dell'educazione ha mostrato come un approccio congiunto consenta di generare prospettive interpretative più complesse e originali rispetto a quelle prodotte da singole discipline. Ne deriva l'esigenza di consolidare uno spazio di ricerca stabile e riconosciuto, in cui il dialogo tra le due discipline possa tradursi in una reale integrazione di quadri teorici, metodologici e applicativi.

Un'ulteriore prospettiva metodologica riguarda il consolidamento di approcci *mixed methods* nell'ambito degli studi sull'accoglienza scolastica, la cui applicazione risulta particolarmente efficace se sviluppata all'interno di équipe multidisciplinari. Tale orientamento, sperimentato in questa ricerca, consente di integrare strumenti diversi e livelli di analisi scalari distinti, generando riflessioni che difficilmente emergerebbero da metodologie utilizzate isolatamente. In questa prospettiva, sarà importante consolidare e riprodurre un impianto integrato capace di coniugare l'analisi critica delle fonti normative e dei documenti territoriali, le indagini quantitative su larga scala, gli approcci etnografici situati e gli strumenti di approfondimento biografico e interpretativo.

Proposte applicative

Sul piano applicativo, la prospettiva futura più significativa consiste nella concreta implementazione e sperimentazione del modello elaborato (cfr. Tabella 47). Tale implementazione non dovrebbe limitarsi ad alcuni istituti pilota nel contesto pratese, ma estendersi a diversi territori, così da verificarne l'efficacia in contesti diversificati.

In questa prospettiva, un'attenzione prioritaria dovrà essere riservata ai processi di valutazione e alla costruzione dei percorsi educativi e, ove necessario, diagnostico-sanitari, ambito che si è rivelato particolarmente critico. Sarà pertanto fondamentale mettere a sistema o, laddove assenti, sviluppare strumenti valutativi specifici per gli alunni non ancora esposti alla L2, integrandoli con dispositivi preliminari di intervento quali il modello RTI o la figura del logopedista di comunità.

La ricerca sollecita, inoltre, una riflessione critica sulla dimensione delle politiche educative e linguistiche. I risultati conseguiti indicano l'opportunità di elaborare documenti nazionali di natura informativa e orientativa, linee guida e regolamenti capaci di rendere scuole e territori maggiormente consapevoli delle caratteristiche del fenomeno, delle sue potenzialità e delle criticità connesse. Al tempo stesso, ci si auspica che il presente lavoro costituisca uno stimolo per l'introduzione di vincoli normativi e obblighi istituzionali in materia di accoglienza scolastica. In questa prospettiva, appare strategico promuovere l'elaborazione congiunta di LEP (Livelli Essenziali delle Prestazioni), anche in ambito scolastico, così da garantire equità nell'accoglienza e qualità nelle prestazioni educative a livello nazionale. A questo scopo sarà pertanto necessario promuovere l'implementazione, la standardizzazione e il perfezionamento degli strumenti di accoglienza, che dovranno essere fondati su basi scientifiche solide e rigorose, così da costituire modelli di riferimento per gli istituti, adattabili alle specificità territoriali e scolastiche. In questa prospettiva, assume carattere prioritario la costruzione e la rielaborazione, a partire dagli esempi già esistenti, dei modelli di valutazione d'ingresso e dei protocolli di accoglienza scolastica. Nell'ambito dei processi di revisione normativa e della definizione di modelli di protocollo, un contributo significativo potrebbe derivare dal coinvolgimento diretto degli attori coinvolti. Attraverso processi di partecipazione dal basso si potrebbero promuovere percorsi finalizzati alla creazione di gruppi di discussione composti da professionisti e da studenti ex NAI, chiamati ad assumere il ruolo di interlocutori privilegiati per le politiche pubbliche.

Accanto a questi aspetti istituzionali, la ricerca apre piste operative di natura didattica. Sarà fondamentale concentrarsi sull'elaborazione e sperimentazione di metodologie specifiche per l'accoglienza, sviluppando approcci e attività concrete ed efficaci. Tra queste rientrano, ad esempio, la modulazione di attività basate sullo sfondo integratore, la creazione di rituali e routine di classe, il tutoraggio tra pari guidato (cfr. §9.4.1; 9.4.2; 9.4.3). In questo ambito un'ulteriore tema di esplorazione riguarda la dimensione emotiva e narrativa: lo sviluppo di attività critiche sulle emozioni e di percorsi di orientamento fondati sulla narrazione (individuale e collettiva) potranno restituire centralità ai vissuti degli alunni, sostenendo processi di inclusione che non si limitino all'apprendimento linguistico, ma abbraccino la complessità delle esperienze individuali.

Una prospettiva di sviluppo di rilievo riguarda la formazione universitaria. L'inserimento, all'interno dell'offerta formativa, di moduli specifici dedicati all'accoglienza e agli approcci didattici fondati su

prospettive critiche, situate e plurali costituisce un passaggio imprescindibile per la preparazione dei futuri insegnanti (con particolare riferimento ai docenti A23). Tale percorso dovrebbe estendersi anche ai sistemi di certificazione per l'insegnamento linguistico, che potrebbero arricchirsi con componenti teoriche e pratiche dedicate ai processi di accoglienza. Parallelamente, l'azione educativa e didattica potrà essere rafforzata attraverso la produzione di materiali di supporto (manuali teorico-operativi destinati ai professionisti e libri di testo scolastici) capaci di colmare il persistente divario tra ricerca scientifica e pratiche scolastiche.

Bibliografia

- Abbes, K. (2016). The acquisition of French morpho-syntactic properties: Cross-linguistic influence in the learning of L3 French by Turkish/Spanish speakers who learned English as an L2. <https://consensus.app/papers/the-acquisition-of-french-morphosyntactic-properties-abbes/d537133276485efc8a01cd28fbc5d127/>
- Abdallah-Pretceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17(5), 475–483. <https://doi.org/10.1080/14675980601065764>
- Absalom, R., Becattini, G., Dei Ottati, G., & Giovannini, P. (1997). Il bruco e la farfalla. Ragionamenti su di un decennio di vita pratese (1943-1953). In G. Becattini (A c. Di), *Prato storia di una città. Il distretto industriale (1943-1993): Vol. IV* (pp. 369–461). Le Monnier.
- Abufhele, A., Herskovic, L., & Alarcón, S. (2024). Higher education trajectories of migrants and the role of age of arrival: Evidence from native and migrant students in Chile. *Higher Education*, 88(6), 2205–2230. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01213-1>
- Achotegui, J. (2019). Migrants Living in Very Hard Situations: Extreme Migratory Mourning (The Ulysses Syndrome). *Psychoanalytic Dialogues*, 29(3), 252–268. <https://doi.org/10.1080/10481885.2019.1614826>
- Adams, M., Bell, L. A., Goodman, D. J., Shlasko, D., Briggs, R. R., & Pacheco, R. (2022). *Teaching for Diversity and Social Justice* (4^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003005759>
- Adams, M., Bell, L. A., & Griffin, P. (A c. Di). (2007). *Teaching for Diversity and Social Justice* (0 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203940822>
- Adler, P. A., & Adler, P. (1987). Membership roles in field research. *Membership roles in field research.*, 95–95.
- Agar, M. (1996). *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*. Emerald.
- Ager, A., & Strang, A. (2008). Understanding Integration: A Conceptual Framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166–191. <https://doi.org/10.1093/jrs/fen016>
- Agirdag, O., & Vanlaar, G. (2018). Does more exposure to the language of instruction lead to higher academic achievement? A cross-national examination. *International Journal of Bilingualism*, 22(1), 123–137. <https://doi.org/10.1177/1367006916658711>
- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. Routledge.
- Ahmed, S. (2007). *Queer phenomenology: Orientations, objects, others* (2. printing). Duke University Press.
- Ahmed, S. (2010). Happy Objects. In M. Gregg & G. J. Seigworth (A c. Di), *The Affect Theory Reader* (pp. 29–51). Duke University Press. <https://doi.org/10.1515/9780822393047-003>
- Ahrens, J., Kelly, M., & Van Liempt, I. (2016). Free Movement? The Onward Migration of EU Citizens Born in Somalia, Iran, and Nigeria. *Population, Space and Place*, 22(1), 84–98. <https://doi.org/10.1002/psp.1869>
- Ainscow, M. (2003). Towards Inclusive Schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3–6. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00002>
- Ali Rahman, A., & Omar Shiddike, M. (2020). Mixed Methods in Human Resource Development: Reviewing the Research Literature. *International Journal of Business and Management*, 15(3), 25. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v15n3p25>
- Andrea Del Bono, Martina Caschera, & Maria Gottardo. (2025). «Huawen xuexiao» in Italia: Un focus su denominazione e identità visuale. *OrizzonteCina*, 1, 16–32. <https://doi.org/10.82002/117662>
- Angelelli, C. V. (2004). *Medical Interpreting and Cross-cultural Communication* (1^a ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486616>
- Ansala, L., Hämäläinen, U., & Sarvimäki, M. (2019). Age at arrival, parents and neighborhoods: Understanding the educational attainment of immigrants' children. *Journal of Economic Geography*, lbz017. <https://doi.org/10.1093/jeg/lbz017>
- Antony-Newman, M. (2019). Parental involvement of immigrant parents: A meta-synthesis. *Educational Review*, 71(3), 362–381. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1423278>

- Apple, M., & Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum* (0 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203487563>
- Ardis, S. (2025). *Empatia. Impararla e insegnarla*. Aonia edizioni.
- 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 c. Di), *Costruire sistemi inclusivi, Percorsi educativi, didattici ed etnoclinici nelle scuole plurali a Prato*. ANTHOLOGY DIGITAL PUBLISHING. <https://anthologydigitalpublishing.it/book/costruire-sistemi-inclusivi/>
- Arnold, J. (A c. Di). (1999). *Affect in language learning*. Cambridge University Press.
- Aslund, O., Bohlmark, A., & Nordström Skans, O. (2009). Age at Migration and Social Integration. SSRN Electronic Journal. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1434577>
- Ataç, I., Rygiel, K., & Stierl, M. (2016). Introduction: The Contentious Politics of Refugee and Migrant Protest and Solidarity Movements: Remaking Citizenship from the Margins. *Citizenship Studies*, 20(5), 527–544. <https://doi.org/10.1080/13621025.2016.1182681>
- Auerbach, S. (A c. Di). (2012). *School Leadership for Authentic Family and Community Partnerships* (0 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203814437>
- August, D., & Shanahan, T. (A c. Di). (2008). *Developing reading and writing in second-language learners: Lessons from the report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth*. Routledge.
- Avery, H. (2017). At the bridging point: Tutoring newly arrived students in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 404–415. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197325>
- Babbie, R. (2020). *The practice of social research*. Cengage Learning. <https://books.google.it/books?id=KrGeygEACAAJ>
- Bacchi, C. (2009). *Analysing Policy: What's the Problem Represented To Be?*
- Bachtin, M. (2000). *L'autore e l'eroe: Teoria letteraria e scienze umane* (C. Strada Janovíc, A c. Di). Einaudi.
- Bachtin, M. M. (1999). *Toward a philosophy of the act* (3., paperback printing). Univ. of Texas Press.
- Badia Martín, M., & Devant Cerezo, A. (2024). From Welcoming Newly Arrived Migrant Students to Creating an Inclusive and Hospitable Environment: The Proposal from the Universe School. *Education Sciences*, 14(10), 1122. <https://doi.org/10.3390/educsci14101122>
- Baecher, L., & Bell, A. B. (2017). Opportunity to Teach: Push-In and Pull-Out Models of English Learner Instruction. *Journal of Education and Culture Studies*, 1(1), 53. <https://doi.org/10.22158/jecs.v1n1p53>
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters. <https://books.google.it/books?id=HgbPBQAAQBAJ>
- Baker, C., & Wright, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Channel View Publications. <https://books.google.it/books?id=ipjzDQAAQBAJ>
- Balboni, P. (2023). *Le «nuove» sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società «liquide»: manuale di (auto)formazione per insegnanti di lingue straniere*. UTET Università.
- Balboni, P. E. (2014a). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Loescher.
- Balboni, P. E. (2014b). Motivazione ed educazione linguistica: Dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare. In L. Landolfi (A c. Di), *CROSSROADS LANGUAGES IN (E)MOTION* (pp. 165–178). City University Press.
- Balboni, P. E. (2015). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse* (4. ed). UTET università.
- Balboni, P. E. (2022). *Thesaurus di Linguistica Educativa: Guida, testi, video* (Vol. 22, p. Book_560). Fondazione Università Ca' Foscari. <https://doi.org/10.30687/978-88-6969-607-7>
- Balestri, A. (1995, settembre). L'altra faccia della luna: Efficienza e organizzazione nello sviluppo industriale pratese. *Incontri pratesi sullo sviluppo locale*.
- Ball, S. (1993). What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education*, 13, 10–17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2011). *How Schools Do Policy* (0 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203153185>

- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Barberis, E. (2011). Imprenditori cinesi in Italia. Fra kinship networks e legami territoriali. *Mondi Migranti*, 2, 101–124.
- Barberis, E., Bigarelli, D., & Dei Ottati, G. (2012). Distretti industriali e imprese di immigrati cinesi: Rischi e opportunità con particolare riferimento a Carpi e Prato. In M. Bellandi & A. Caloffi (A c. Di), *Innovazione e trasformazione industriale: La prospettiva dei sistemi di produzione locale italiani* (pp. 63–91). Il Mulino.
- Barberis, E., & Violante, A. (2017). School segregation in four Italian metropolitan areas: Rescaling, governance and fragmentation of immigration policy. *Belgeo*, 2–3. <https://doi.org/10.4000/belgeo.19018>
- Barrett, L. F. (2006a). Are Emotions Natural Kinds? Perspectives on Psychological Science, 1(1), 28–58. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00003.x>
- Barrett, L. F. (2006b). Solving the Emotion Paradox: Categorization and the Experience of Emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 10(1), 20–46. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1001_2
- Barrett, L. F. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Barrett, L. F. (2018). *How emotions are made: The secret life of the brain* (Paperback edition). PAN Books.
- Basch, L., Schiller, N. G., & Blanc, C. S. (A c. Di). (2005). *Nations Unbound* (0 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203347003>
- Basu, S. (2018). Age-of-Arrival Effects on the Education of Immigrant Children: A Sibling Study. *Journal of Family and Economic Issues*, 39(3), 474–493. <https://doi.org/10.1007/s10834-018-9569-4>
- Bauman, Z. (2013). *Liquid modernity*. Polity Press. <https://books.google.it/books?id=xZ0RAAAAQBAJ>
- Beacco, J.-C., Little, D., & Hedges (Consiglio D'Europa), C. (2015). *L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione*. Italiano LinguaDue, Vol 6, No 2 (2014). <https://doi.org/10.13130/2037-3597/4688>
- Beatty, A. (2013). Current Emotion Research in Anthropology: Reporting the Field. *Emotion Review*, 5(4), 414–422. <https://doi.org/10.1177/1754073913490045>
- Beatty, A. (2014). Anthropology and emotion: Anthropology and emotion. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 20(3), 545–563. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.12114>
- Beatty, A. (2019). *Emotional Worlds: Beyond an Anthropology of Emotion*. Cambridge University Press.
- Becattini, G. (1989). Riflessioni sul distretto industriale marshalliano come concetto socioeconomico. *Stato e Mercato*, 25, 111–128.
- Becattini, G. (1997). Prato nel mondo che cambia (1954-1993). In G. Becattini (A c. Di), *Prato storia di una città. Il distretto industriale (1943-1993): Vol. IV* (pp. 465–600). Le Monnier.
- Becattini, G. (2001). The caterpillar and the butterfly. An exemplary case of development in the Italy of industrial districts. Le Monnier.
- Beck, A., Corak, M., & Tienda, M. (2012). Age at Immigration and the Adult Attainments of Child Migrants to the United States. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 643, 134–159. <https://doi.org/10.1177/0002716212442665>
- Beneduce, R. (2010). *Archeologie del trauma: Un'antropologia del sottosuolo*. editori Laterza.
- Benesch, S. (2012). *Considering Emotions in Critical English Language Teaching* (0 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203848135>
- Benesch, S. (2016). Critical Approaches to the Study of Emotions in English Language Teaching and Learning. In C. A. Chapelle (A c. Di), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (1^a ed., pp. 1–6). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1478>
- Benesch, S. (2019). Exploring Emotions and Power in L2 Research: Sociopolitical Approaches. *The Modern Language Journal*, 103(2), 530–533. <https://doi.org/10.1111/modl.12575>
- Benucci, A. (2021a). Inclusione, contesti svantaggiati e Linguistica educativa. In A. Benucci, *Didattica inclusiva e azioni educative in contesti di vulnerabilità* (1. ed). Aracne.

- Benucci, A. (2021b). Principi di base dell'Educazione degli adulti immigrati. In A. Benucci, G. I. Grosso, & V. Monaci, *Linguistica Educativa e contesti migratori* (Vol. 21, pp. 11–44). Fondazione Università Ca' Foscari. <https://doi.org/10.30687/978-88-6969-570-4>
- Berg, L., De Montgomery, E., Brendler-Lindquist, M., Mittendorfer-Rutz, E., & Hjern, A. (2022). Parental post-traumatic stress and psychiatric care utilisation among refugee adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 31(12), 1953–1962. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01827-1>
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219–234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control. Volume 3. Towards a Theory of Educational Transmissions.* British Journal of Educational Studies, 25(1), 91. <https://doi.org/10.2307/3120051>
- Berry, J. W. (A c. Di). (2023). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts* (Classic edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003309192>
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). *Immigrant Youth in Cultural Transition: Acculturation, Identity, and Adaptation Across National Contexts* (J. W. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam, & P. Vedder, A c. Di; 1^a ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780415963619>
- Bhabha, H. K. (2012). *The Location of Culture* (2^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203820551>
- Bhatti, G. (2011). Outsiders or insiders? Identity, educational success and Muslim young men in England. *Ethnography and Education*, 6(1), 81–96. <https://doi.org/10.1080/17457823.2011.553081>
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 3–11. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003477>
- Biao, X. (2003). Emigration from china: A sending country perspective. *International Migration*, 41(3), 21–48.
- Biasutti, M., & Concina, E. (2021). Including migrant students in the primary school: Perspectives of Italian principals. *International Journal of Educational Management*, 35(5), 984–999. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2021-0028>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Bigarelli, D. (2001). Il tessile-abbigliamento toscano. Un insieme di diversi sistemi produttivi. In M. Baracchi, M. Bigarelli, M. Colombi, & A. Dei (A c. Di), *Modelli territoriali e modelli settoriali. Un'analisi della struttura produttiva del tessile abbigliamento in Toscana* (pp. 25–47). Rosenberg & Sellier.
- Binder, P.-E., Heggen, H., Vase, E. B., & Sandal, G. M. (2025). Cultural tightrope walkers: A qualitative study of being a young refugee in quest for identity and belonging in Norway. *BMC Psychology*, 13(1), 131. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02484-8>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Blackmore, R., Boyle, J. A., Fazel, M., Ranasinha, S., Gray, K. M., Fitzgerald, G., Misso, M., & Gibson-Helm, M. (2020). The prevalence of mental illness in refugees and asylum seekers: A systematic review and meta-analysis. *PLOS Medicine*, 17(9), e1003337. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003337>
- Bleakley, H., & Chin, A. (2004). Language Skills and Earnings: Evidence from Childhood Immigrants*. *Review of Economics and Statistics*, 86(2), 481–496. <https://doi.org/10.1162/003465304323031067>
- Boda, Z., Lorenz, G., Jansen, M., Stanat, P., & Edele, A. (2023). Ethnic diversity fosters the social integration of refugee students. *Nature Human Behaviour*, 7(6), 881–891. <https://doi.org/10.1038/s41562-023-01577-x>

- Böhlmark, A. (2008). Age at immigration and school performance: A siblings analysis using swedish register data. *Labour Economics*, 15(6), 1366–1387. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2007.12.004>
- Bohr, Y., & Tse, C. (2009). Satellite babies in transnational families: A study of parents' decision to separate from their infants. *Infant Mental Health Journal*, 30(3), 265–286. <https://doi.org/10.1002/imhj.20214>
- Boiger, M., Ceulemans, E., De Leersnyder, J., Uchida, Y., Norasakkunkit, V., & Mesquita, B. (2018). Beyond essentialism: Cultural differences in emotions revisited. *Emotion*, 18(8), 1142–1162. <https://doi.org/10.1037/emo0000390>
- Boiger, M., & Mesquita, B. (2012). The Construction of Emotion in Interactions, Relationships, and Cultures. *Emotion Review*, 4(3), 221–229. <https://doi.org/10.1177/1754073912439765>
- Booth, T., Ainscow, M., & Dovigo, F. (2014). Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola. Carocci.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, S. (A c. Di). (2015). Teacher cognition and language education: Research and practice. Continuum. <https://doi.org/10.5040/9781474219983>
- Borgonovi, F., & Ferrara, A. (2020). Academic achievement and sense of belonging among non-native-speaking immigrant students: The role of linguistic distance. *Learning and Individual Differences*, 81, 101911. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101911>
- Bornstein, M. H. (A c. Di). (1995). Handbook of parenting. Erlbaum.
- Borsch, A. S., Verelst, A., Jervelund, S. S., Derluyn, I., & Skovdal, M. (2023). Understanding interventions as social practices: How a school-based mental health intervention for migrant adolescents in Denmark interacted with context. *Children and Youth Services Review*, 153, 107109. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107109>
- Boulton, J. G., Allen, P. M., & Bowman, C. (2015). Embracing complexity: Strategic perspectives for an age of turbulence. Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1977). Outline of a Theory of Practice (R. Nice, Trad.; 1ª ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812507>
- Bourdieu, P. (1991). Language and symbolic power. Harvard Univ. Press.
- Bourdieu, P. (2024). Ritorno alla riflessività. Meltemi.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2005). La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Éd. de Minuit.
- Bove, C., Mantovani, S., & Zaninelli, F. (2010). Listening to the voices of immigrant parents. Issues and dialogues emerging from a research in it.
- Boykin, W. A., & Noguera, P. (2011). Creating the opportunity to learn: Moving from research to practice to close the achievement gap. ASCD.
- Bracci, F. (2016). Oltre il distretto, Prato e L'immigrazione cinese. Aracne.
- Bracci, F., & Valzania, A. (A c. Di). (2012). Zone d'ombra: Migranti irregolari, operatori e servizi socio-sanitari: un'indagine a Prato. Bonanno.
- Brandén, M., & Bygren, M. (2022). The opportunity structure of segregation: School choice and school segregation in Sweden. *Acta Sociologica*, 65(4), 420–438. <https://doi.org/10.1177/00016993211068318>
- Brännström, M. (2021). From subjects of knowledge to subjects of integration? Newly arrived students with limited schooling in Swedish education policy. *Power and Education*, 13(1), 14–27. <https://doi.org/10.1177/1757743820986835>
- Brännström, M., & Ottemo, A. (2024). Struggling to teach “those who struggle”. The education of newly arrived students with limited schooling in two Swedish compulsory schools. *Education Inquiry*, 15(4), 485–502. <https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2127263>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). Thematic analysis: A practical guide. SAGE.

- Bressan, M., & Tosi Cambini, S. (2011). Eterogeneità culturale e spazi pubblici in un distretto industriale: Il Macrolotto 0 di Prato come zona di transizione. In M. Bressan & S. Tosi Cambini (A c. Di), *Zone di transizione. Etnografia urbana nei quartieri e nello spazio pubblico* (pp. 203–269). Il Mulino.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental Research, Public Policy, and the Ecology of Childhood. *Child Development*, 45(1), 1. <https://doi.org/10.2307/1127743>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>
- Brunello, G., & Checchi, D. (2007). Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic Policy*, 22(52), 782–861. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0327.2007.00189.x>
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture*. Harvard University Press. https://books.google.it/books?id=YHt_M41uluUC
- Bunar, N., & Juvonen, P. (2022). ‘Not (yet) ready for the mainstream’ – newly arrived migrant students in a separate educational program. *Journal of Education Policy*, 37(6), 986–1008. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1947527>
- Burns, A., Freeman, D., & Edwards, E. (2015). Theorizing and Studying the Language-Teaching Mind: Mapping Research on Language Teacher Cognition. *The Modern Language Journal*, 99(3), 585–601. <https://doi.org/10.1111/modl.12245>
- Busetto, L., Wick, W., & Gumbinger, C. (2020). How to use and assess qualitative research methods. *Neurological Research and Practice*, 2(1), 14. <https://doi.org/10.1186/s42466-020-00059-z>
- Cahan, S., Davis, D., & Staub, R. (2001). Age at Immigration and Scholastic Achievement in School-Age Children: Is There a Vulnerable Age? *International Migration Review*, 35(2), 587–595. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2001.tb00030.x>
- Calzada, E., Huang, K.-Y., Hernández, M. V., Soriano, E., Acra, C., Dawson-McClure, S., Kamboukos, D., & Brotman, L. (2015). Family and Teacher Characteristics as Predictors of Parent Involvement in Education During Early Childhood Among Afro-Caribbean and Latino Immigrant Families. *Urban Education*, 50, 870–896. <https://doi.org/10.1177/0042085914534862>
- Cammelli, R. (2014). *Tra i panni di rosso tinti*. Attucci.
- Cantle, T. (2012). *Interculturalism: The New Era of Cohesion and Diversity*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137027474>
- Caon, F. (2006). Pleasure in language learning: A methodological challenge. *Guerra*.
- Caon, F. (2020). Motivation, Pleasure and a Playful Methodology in Language Learning. *EL.LE*, 9(3), 437–460. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/03/006>
- Capozza, F., & Scarpinato, M. (2009). Il tessile di Prato: Il distretto per eccellenza. In M. Scarpinato (A c. Di), *Il distretto di Prato. Il tessile italiano e la sfida della globalizzazione* (pp. 22–42). Fondazione Fiera Milano-Scheiwiller.
- Cardini, F. (2004). *Breve storia di Prato*. Piccola Biblioteca Pacini.
- Carrasco, S., & Pamies, J. (2011). With regard to the reception of foreign students. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.
- Carrión, R. G. (2012). Achieving Social Cohesion in Europe through Education: A Success Story. In M. Shuayb (A c. Di), *Rethinking Education for Social Cohesion* (pp. 188–201). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137283900_13
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 64, 1–9.
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. Routledge. <https://books.google.it/books?id=PU7AcFhGm1EC>
- Casey, E. S. (1999). *Getting back into place: Toward a renewed understanding of the place-world* (2. Dr). Indiana University Press.

- Cassarino, J.-P. (2004). Theorising Return Migration: The Conceptual Approach to Return Migrants Revisited. *International Journal on Multicultural Societies (IJMS)*, 6(2), 253–279.
- Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Bianchi, D., Biasi, V., Lucidi, F., Girelli, L., Cozzolino, M., & Alivernini, F. (2023). Social inclusion of immigrant children at school: The impact of group, family and individual characteristics, and the role of proficiency in the national language. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 146–166. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1831628>
- Ceccagno, A. (2001). Prime riflessioni sulla mobilità economica e sociale dei cinesi a Prato. In E. Rastrelli (A c. Di), *Atti del convegno “Dinamiche europee della diaspora cinese: Prospettive per Prato”* (pp. 37–54). Provincia di Prato.
- Ceccagno, A. (2003). *Lingue e dialetti dei cinesi della diaspora: I cinesi di prima generazione a Prato*. Giunti-Provincia di Prato.
- Ceccagno, A. (2010). Nuovi scenari della moda a Prato: Le ditte finali cinesi nell’era della moda istantanea. In G. Johanson, R. Smyth, & R. French (A c. Di), *Oltre ogni muro. I cinesi di Prato* (pp. 51–79). Monash University-Pacini Editore.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd edition). Sage.
- Chentsova-Dutton, Y. E., & Tsai, J. L. (2010). Self-focused attention and emotional reactivity: The role of culture. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(3), 507–519. <https://doi.org/10.1037/a0018534>
- Cheshire, P. C. (2007). *Segregated neighbourhoods and mixed communities: A critical analysis*. Joseph Rowntree Foundation.
- Chesi, M. (1997). Sviluppo e crisi dell’industria tessile pratese nel periodo della ricostruzione. In G. Becattini (A c. Di), *Prato storia di una città. Il distretto industriale (1943-1993): Vol. IV* (pp. 211–239). Le Monnier.
- Chiswick, B., & Miller, P. (2004). Linguistic Distance: A Quantitative Measure of the Distance Between English and Other Languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 26, 1–11. <https://doi.org/10.1080/14790710508668395>
- Christensen, G., & Stanat, P. (2007). *Language Policies And Practices For Helping Immigrants And Second-generation Students Succeed*. <https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/ChristensenEducation091907.pdf>
- Clark, A., Flewitt, R., Hammersley, M., & Robb, M. (2014). *Understanding Research with Children and Young People*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781526435637>
- Clough, P. T., & Halley, J. (A c. Di). (2007). *The Affective Turn: Theorizing the Social*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11316pw>
- Coburn, C. E. (2001). Collective Sensemaking about Reading: How Teachers Mediate Reading Policy in Their Professional Communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145–170. <https://doi.org/10.3102/01623737023002145>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed). Routledge.
- Coll, C. G., Lambert, G., Jenkins, R., McAdoo, H. P., Crnic, K., Wasik, B. H., & Garcia, H. V. (1996). An Integrative Model for the Study of Developmental Competencies in Minority Children. *Child Development*, 67(5), 1891. <https://doi.org/10.2307/1131600>
- Conrad, P. (2007). *The medicalization of society: On the transformation of human conditions into treatable disorders*. The Johns Hopkins University Press.
- Crawley, H., Düvell, F., Jones, K., McMahon, S., & Sigona, N. (2023). *Unravelling Europe’s «migration crisis»: Journeys over land and sea*. Policy Press. <https://doi.org/10.46692/9781447343226>
- Creese, A. (2006). Supporting Talk? Partnership Teachers in Classroom Interaction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(4), 434–453. <https://doi.org/10.2167/beb340.0>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson. <https://books.google.it/books?id=4PywcQAACAAJ>

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications. https://books.google.it/books?id=4uB76lC_pOQC
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications. <https://books.google.it/books?id=YcdlPWPJRBcC>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (Third edition). Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications. <https://books.google.it/books?id=gX1ZDwAAQBAJ>
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J., & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 10. <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0110-6>
- Csordas, T. J. (1990). Embodiment as a Paradigm for Anthropology. *Ethos*, 18(1), 5–47. <https://doi.org/10.1525/eth.1990.18.1.02a00010>
- Cummins, J. (1979a). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19. *Working Papers on Bilingualism*, 19.
- Cummins, J. (1979b). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students (pp. 3–49). <https://doi.org/10.13140/2.1.1334.9449>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Nachdr.). Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003 (Petra Stanat & Gayle Christensen, eds., 2006). *Curriculum Inquiry*, 38(4), 493–497. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2008.00430.x>
- Cummins, J. (2021). Rethinking the Education of Multilingual Learners. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/CUMMIN3580>
- D'Alessio, S. (2011a). Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia. In R. Medeghini & W. Fornasa (A c. Di), *L'educazione inclusiva: Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: Una prospettiva psicopedagogica* (pp. 69–94). F. Angeli.
- D'Alessio, S. (2011b). *Inclusive education in Italy: A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Sense Publ.
- Daloiso, M., & Mezzadri, M. (2021). *Educazione linguistica inclusiva Riflessioni, ricerche ed esperienze: Riflessioni, ricerche ed esperienze* (Vol. 17, p. Book_438). Fondazione Università Ca' Foscari. <https://doi.org/10.30687/978-88-6969-477-6>
- Darling, J. (2017). Forced migration and the city: Irregularity, informality, and the politics of presence. *Progress in Human Geography*, 41(2), 178–198. <https://doi.org/10.1177/0309132516629004>
- Davide Francolino & Andrea Scibetta. (2025). «Huaqiao xuexiao» e studenti transnazionali in Zhejiang. *Implicazioni educative e didattiche alla luce di una ricerca etnografica*. *OrizzonteCina*, 1, 33–52. <https://doi.org/10.82002/117663>
- Davis, B., & Sumara, D. J. (2006). *Complexity and education: Inquiries into learning, teaching, and research*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Davison, C. (2006). Collaboration Between ESL and Content Teachers: How Do We Know When We Are Doing It Right? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(4), 454–475. <https://doi.org/10.2167/beb339.0>
- De Gregorio, J., Toral, R., & S'anchez, D. (2024). Exploring language relations through syntactic distances and geographic proximity. *EPJ Data Sci.*, 13, 61. <https://doi.org/10.1140/epjds/s13688-024-00498-7>
- De Haas, H. (2021). A theory of migration: The aspirations-capabilities framework. *Comparative Migration Studies*, 9(1), 8. <https://doi.org/10.1186/s40878-020-00210-4>

- de Laine, M. (2000). *Fieldwork, participation and practice: Ethics and dilemmas in qualitative research*. SAGE Publications. <https://books.google.it/books?id=FmwOAQAAMAAJ>
- De Swaan, A. (2002). *Words of the world: The global language system*. Wiley. <https://books.google.it/books?id=o3HRSqpUVF0C>
- DeCapua, A., & Marshall, H. W. (2010). Students with Limited or Interrupted Formal Education in US Classrooms. *The Urban Review*, 42(2), 159–173. <https://doi.org/10.1007/s11256-009-0128-z>
- Dei, A. (2001). Il tessile-abbigliamento toscano nel contesto nazionale ed europeo. In M. Baracchi, M. Bigarelli, M. Colombi, & A. Dei (A c. Di), *Modelli territoriali e modelli settoriali. Un'analisi della struttura produttiva del tessile abbigliamento in Toscana* (pp. 13–23). Rosenberg & Sellier.
- Dei, F. (2018). *Cultura, scuola, educazione: La prospettiva antropologica*. Pacini.
- Dei Ottati, G. (2013). Imprese di immigrati e distretto industriale: Un'interpretazione dello sviluppo delle imprese cinesi a Prato. *Stato e Mercato*, 98, 171–202.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. University of Minnesota Press.
- Della Putta, P., & Sordella, S. (2022). *Insegnare l'italiano a studenti neo arrivati: Un modello laboratoriale*. ETS.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé* (1. ed). Cortina.
- Demetrio, D., & Favaro, G. (2004). *Bambini stranieri a scuola: Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*. La Nuova Italia.
- Denham, S., Bassett, H., & Wyatt, T. (2007). *The Socialization of Emotional Competence*. *Handbook of Socialization: Theory and Research*.
- Denscombe, M. (2014). *The good research guide: For small-scale social research projects* (5. ed). Open University Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed). Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (A c. Di). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (Fifth edition). SAGE.
- Devine, D., & McGillicuddy, D. (2016). Positioning pedagogy—A matter of children's rights. *Oxford Review of Education*, 42(4), 424–443. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1197111>
- Devos, S., Deforche, B., Derluyn, I., Bracke, P., & Delaruelle, K. (2024). Study design: The social wellbeing of newly-arrived adolescent migrants in reception education in Flanders (socNAMs). *Scandinavian Journal of Public Health*, 52(6), 769–778. <https://doi.org/10.1177/14034948231191850>
- Dewaele, J.-M. (2019). When Elephants Fly: The Lift-Off of Emotion Research in Applied Linguistics. *The Modern Language Journal*, 103(2), 533–536. <https://doi.org/10.1111/modl.12576>
- Dewaele, J.-M., & Li, C. (2020). Emotions in Second Language Acquisition: A critical review and research agenda. *Foreign Language World*, 196(1), 34–49.
- Diehl, C., & Schnell, R. (2006). “Reactive Ethnicity” or “Assimilation”? Statements, Arguments, and First Empirical Evidence for Labor Migrants in Germany. *International Migration Review*, 40(4), 786–816. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2006.00044.x>
- Dietz, G. (2009). *Multiculturalism, interculturality and diversity in education: An anthropological approach*. Waxmann.
- Dörnyei, Z. (2014). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Taylor and Francis.
- Dörnyei, Z., & Dewaele, J.-M. (2022). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing* (3^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003331926>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2009). Motivation, language identity and the L2 self. *Multilingual Matters*. <https://books.google.it/books?id=59fl2aQLSBsC>
- Dove, M. G., & Honigsfeld, A. (2018). *Co-teaching for English learners: A guide to collaborative planning, instruction, assessment, and reflection*. Corwin, A SAGE Company.
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee Education: The Crossroads of Globalization. *Educational Researcher*, 45(9), 473–482. <https://doi.org/10.3102/0013189X16683398>

- Dunford, M., Dunford, R., Barbu, M., & Liu, W. (2013). Globalisation, cost competitiveness and international trade: The evolution of the Italian textile and clothing industries and the growth of trade with China. *European Urban and Regional Studies*. <https://doi.org/10.1177/0969776413498763>
- Dusi, P. (2012). La comunicazione docenti-genitori: Rflessioni e strumenti per tessere alleanze educative. Angeli.
- Dzerviniks, J., Ušča, S., Tarune, I., & Vindaca, O. (2024). Intercultural Competence of Teachers to Work with Newcomer Children. *Education Sciences*, 14(8), 802. <https://doi.org/10.3390/educsci14080802>
- Edwards, C. P., Knoche, L., Aukrust, V., Kumru, A., & Kim, M. (2006). Parental Ethnotheories of Child Development. In U. Kim, K.-S. Yang, & K.-K. Hwang (A c. Di), *Indigenous and Cultural Psychology* (pp. 141–162). Springer US. https://doi.org/10.1007/0-387-28662-4_6
- Ekman, P. (1992). Facial Expressions of Emotion: New Findings, New Questions. *Psychological Science*, 3(1), 34–38. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1992.tb00253.x>
- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48, 384–392. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.4.384>
- Ekman, P., Sorenson, E. R., & Friesen, W. V. (1969). Pan-cultural elements in facial displays of emotion. *Science (New York, N.Y.)*, 164(3875), 86–88. <https://doi.org/10.1126/science.164.3875.86>
- Elderling, L. (1996). Multiculturalism and Multicultural Education in an International Perspective. *Anthropology & Education Quarterly*, 27(3), 315–330. <https://doi.org/10.1525/aeq.1996.27.3.04x0352n>
- Emery, L., Spruyt, B., Boone, S., & Van Avermaet, P. (2020). The educational trajectory of Newly Arrived Migrant Students: Insights from a structural analysis of cultural capital. *Educational Research*, 62(1), 18–34. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1713021>
- Emery, L., Spruyt, B., & Van Avermaet, P. (2023a). “That way there are no surprises in the end”: The cooling out function of reception education for newly arrived migrant students in Flanders. *Educational Review*, 75(7), 1349–1368. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2023472>
- Emery, L., Spruyt, B., & Van Avermaet, P. (2023b). The weak position of reception education for newly arrived migrant students in the educational field. *British Journal of Sociology of Education*, 44(2), 312–330. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2153649>
- Emery, L., Spruyt, B., & Van Avermaet, P. (2024). Teaching to the track: Grouping in reception education for Newly Arrived Migrant students. *International Journal of Inclusive Education*, 28(5), 594–610. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1942568>
- Enemark, N. R. (2024). Dilemmas in Reception of Newly Arrived Migrant Students: A Local Third Way? *Nordic Studies in Education*, 44(2). <https://doi.org/10.23865/nse.v44.6066>
- Enemark, N. R., & Buchardt, M. (2024). Educational knowledge and politics of receiving migrant pupils. A contribution to Danish welfare state history during the late twentieth century. *Paedagogica Historica*, 60(6), 1027–1046. <https://doi.org/10.1080/00309230.2023.2238622>
- Ensor, M. O. (2010). Understanding Migrant Children: Conceptualizations, Approaches, and Issues. In M. O. Ensor & E. M. Goździak (A c. Di), *Children and Migration* (pp. 15–35). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9780230297098_2
- Epstein, J. L. (2018). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (2^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Erickson, F. (1987). Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, 18(4), 335–356. <https://doi.org/10.1525/aeq.1987.18.4.04x0023w>
- Erling, E. J., Gitschthaler, M., & Schwab, S. (2021). Is Segregated Language Support Fit for Purpose? Insights From German Language Support Classes in Austria. *European Journal of Educational Research*, volume–11–2022(volume–11–issue–1–january–2022), 573–586. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.573>

- ESRI, McGinnitty, F., Fahey, É., ESRI, Quinn, E., ESRI, Arnold, S., ESRI, Maître, B., ESRI, O'Connell, P., & Geary Institute. (2018). Monitoring report on integration 2018. ESRI. <https://doi.org/10.26504/bkmnext364>
- European Commission, D. G. for E. and C. & NESSE. (2008). Education and migration :strategies for integrating migrant children in European schools and societies: A synthesis of research findings for policy makers. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/35262>
- European Commission, D. G. for E. and Culture., & PPMI, P. P. and M. I. (2013). Study on educational support for newly arrived migrant children. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/41204>
- Eurydice. (2019). Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa: Politiche e misure nazionali. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/62725>
- Extra, G., & Barni, M. (2008). Mapping linguistic diversity in multicultural contexts: Cross-national and cross-linguistic perspectives. In M. Barni & G. Extra (A c. Di), Mapping Linguistic Diversity in Multicultural Contexts (pp. 3–42). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110207347.1.3>
- Fàbregues, S., Younas, A., Escalante-Barrios, E. L., Molina-Azorin, J. F., & Vázquez-Miraz, P. (2024). Toward a Framework for Appraising the Quality of Integration in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 18(3), 270–280. <https://doi.org/10.1177/15586898241257555>
- Fairclough, N. (2010). Critical discourse analysis: The critical study of language. Longman. <https://books.google.it/books?id=fdwDPwAACAAJ>
- Faist, T. (2000). The Volume and Dynamics of International Migration and Transnational Social Spaces. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198293910.001.0001>
- Fass, P. S. (2005). Children in Global Migrations. *Journal of Social History*, 38(4), 937–953. <https://doi.org/10.1353/jsh.2005.0057>
- Fassin, D., & D'Halluin, E. (2005). The Truth from the Body: Medical Certificates as Ultimate Evidence for Asylum Seekers. *American Anthropologist*, 107(4), 597–608. <https://doi.org/10.1525/aa.2005.107.4.597>
- Fassin, D., & Rechtman, R. (2009). The empire of trauma: An inquiry into the condition of victimhood. Princeton University Press. <https://books.google.it/books?id=Dx0Mt0yhzEoC>
- Favaro, G. (2004). Insegnare l'italiano agli alunni stranieri (1. Ed., ristampa). La nuova Italia.
- Favaro, G. (2011). A scuola nessuno è straniero: Insegnare e apprendere nella scuola multiculturale. Giunti.
- Favaro, G., & Papa, N. (2009). Non uno di meno: Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore. F. Angeli.
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266–282. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60051-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60051-2)
- Feleke, T. L., Gooskens, C., & Rabanus, S. (2020). Mapping the dimensions of linguistic distance: A study on South Ethiosemitic languages. *Lingua*. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2020.102893>
- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving Integration in Mixed Methods Designs—Principles and Practices. *Health Services Research*, 48(6pt2), 2134–2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Filindra, A., Blanding, D., & Coll, C. G. (2011). The Power of Context: State-Level Policies and Politics and the Educational Performance of the Children of Immigrants in the United States. *Harvard Educational Review*, 81(3), 407–438. <https://doi.org/10.17763/haer.81.3.n306607254h11281>
- Fine, M. (1994). Working the hyphens: Reinventing self and other in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 70–82.
- Finlay, L. (2002). “Outing” the Researcher: The Provenance, Process, and Practice of Reflexivity. *Qualitative Health Research*, 12(4), 531–545. <https://doi.org/10.1177/104973202129120052>

- Flamini, S., & Pellicciari, M. (2015). *Pratiche di standardizzazione e medicalizzazione dell'apprendimento. Un'indagine antropologica sulla questione dei «disturbi specifici dell'apprendimento»*. Fondazione Angelo Celli.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. SAGE Publications. <https://books.google.it/books?id=P7ZkDwAAQBAJ>
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage Books. https://books.google.it/books?id=pWv1R2o_PWsC
- FRA, E. U. A. for F. R. (2017). *Together in the EU: Promoting the participation of migrants and their descendants*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2811/132410>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (Tenth printing). The Seabury Press.
- Friend, M. (2008). Co-Teaching: A Simple Solution That Isn't Simple After All. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 164. <https://doi.org/10.3776/joci.2008.v2n2p9-19>
- Friend, M. P., & Cook, L. (2004). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (4th ed). Allyn and Bacon.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93–99. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>
- Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50, 12–17.
- Fusco, F. (2021). *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio*. Forum.
- Gage, N. (1989). The Paradigm Wars and Their Aftermath A “Historical” Sketch of Research on Teaching Since 1989. *Educational Researcher*, 18(7), 4–10. <https://doi.org/10.3102/0013189X018007004>
- Garcés-Mascareñas, B., & Penninx, R. (A c. Di). (2016). *Integration Processes and Policies in Europe*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-21674-4>
- García, O. (2009). Emergent Bilinguals and TESOL: What's in a Name? *TESOL Quarterly*, 43(2), 322–326. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00172.x>
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Garfinkel, H. (1991). *Studies in ethnomethodology*. Wiley. https://books.google.it/books?id=zj_leg8-tIEC
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (Third edition). Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Gearing, F., & Epstein, P. (1988). Learning to wait: An ethnographic probe into the operation of an item of hidden curriculum. In G. Spindler (A c. Di), *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action* (pp. 132–175). Waveland Press.
- Gebhardt, D. (2016). When the state takes over: Civic integration programmes and the role of cities in immigrant integration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(5), 742–758. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2015.1111132>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays* (Repr.). Basic Books.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Newbury House Publishers. <https://books.google.it/books?id=w14QAAAAYAAJ>
- Gentile, M., & Chiappelli, T. (2016). *Intercultura e inclusione: Il Cooperative learning nella classe plurilingue*. Angeli Open access.
- George Mwangi, C. A. (2019). Navigating Two Worlds: Exploring Home-School Dissonance in the College-Going Process of Immigrant Families. *Harvard Educational Review*, 89(3), 448–472. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-89.3.448>
- Gergen, K. J., & Gergen, M. (2003). *Social construction: A reader*. SAGE Publications. <https://books.google.it/books?id=eKgEoZNjr1QC>
- Gibbons, P. (2010). *English learners, academic literacy, and thinking: Learning in the challenge zone* (Repr.). Heinemann.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford Univ. Press.

- Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture & the process of schooling* (1. publ). Temple University Press; London: Farmer Press.
- Gitschthaler, M., Erling, E. J., & Schwab, S. (2025). Segregation or Integration? German language support teachers' beliefs about 'ideal' language support models in Austria. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 46(8), 2553–2568. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2301990>
- Gitschthaler, M., Kast, J., Corazza, R., & Schwab, S. (2024). Inclusion of multilingual students—Teachers' perceptions on language support models. *International Journal of Inclusive Education*, 28(9), 1664–1683. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2011439>
- Gladwell, C., Thomas, J., Chetwynd, G., Majeed, S., Burke, C., Stubbs, V., Zahid, S., & UNU-WIDER. (2018). The impact of educational achievement on the integration and wellbeing of Afghan refugee youth in the UK (57^a ed., Vol. 2018). UNU-WIDER. <https://doi.org/10.35188/UNU-WIDER/2018/499-5>
- Gobbo, F. (A c. Di). (2003). *Multiculturalismo e intercultura*. Imprimatur.
- Gobbo, F. (2011). Legislation, Projects and Strategies for the Implementation of Educational Inclusion in Italy: Results, Questions and Future Prospects. *The Open Education Journal*, 4(1), 148–157. <https://doi.org/10.2174/1874920801104010148>
- Gogolin, I. (2013). The «monolingual habitus» as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries. *Per Linguam*, 13(2). <https://doi.org/10.5785/13-2-187>
- Gold, R. L. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36(3), 217–223. <https://doi.org/10.2307/2573808>
- Goldenhar, L. M., Brady, P. W., Sutcliffe, K. M., & Muething, S. E. (2013). Huddling for high reliability and situation awareness. *BMJ Quality & Safety*, 22(11), 899–906. <https://doi.org/10.1136/bmjqs-2012-001467>
- González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (A c. Di). (2005). Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms. *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms.*, xii, 307–xii, 307.
- Goodenow, C. (1993). Classroom Belonging among Early Adolescent Students: Relationships to Motivation and Achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21–43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Gorodzeisky, A., Feniger, Y., & Ayalon, H. (2023). Child's Age at Migration, High School Course-Taking and Higher Education. *Children and Youth Services Review*. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107188>
- Gromova, C., Khairutdinova, R., Birman, D., & Kalimullin, A. (2021). Educational Practices for Immigrant Children in Elementary Schools in Russia. *Education Sciences*, 11(7), 325. <https://doi.org/10.3390/educsci11070325>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (A c. Di), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. *The Sage handbook of qualitative research*, 3rd ed., 191–215.
- Guercini, S. (2002). Profilo del vertice, processi di sviluppo e politiche di mercato dell'impresa cinese a Prato. In M. Colombi (A c. Di), *L'imprenditoria cinese nel distretto industriale di Prato* (pp. 35–70). Olschki.
- Guest, G., Namey, E. E., & Mitchell, M. L. (2013). *Collecting Qualitative Data: A Field Manual for Applied Research*. SAGE Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781506374680>
- Guetterman, T. C., Feters, M. D., & Creswell, J. W. (2015). Integrating Quantitative and Qualitative Results in Health Science Mixed Methods Research Through Joint Displays. *The Annals of Family Medicine*, 13(6), 554–561. <https://doi.org/10.1370/afm.1865>
- Haas, H. de, Castles, S., & Miller, M. J. (2020). *The age of migration: International population movements in the modern world* (Sixth edition). The Guilford Press.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers'

- professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44–55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.001>
- Hakuta, K. (1996). *Mirror of language: The debate on bilingualism* (Nachdr.). Basic Books.
- Hall, J., & Mansfield, L. (2025). The Benefits and Complexities of Integrating Mixed Method Findings Using the Pillar Integration Process: A Workplace Health Intervention Case Study. *Journal of Mixed Methods Research*, 19(1), 20–40. <https://doi.org/10.1177/15586898231196287>
- Hall, S. (1990). *Cultural identity and diaspora: Identity: Community, culture, difference*. Lawrence and Wishart. <https://books.google.it/books?id=JeyrMwEACAAJ>
- Hammersley, M. (2013). *What is qualitative research?* Bloomsbury Academic.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice*. Routledge. <https://books.google.it/books?id=voia5txnkbQC>
- Hanhörster, H., & Toppel, C. (2024). “We Stretched the Rules”: How Street-Level Bureaucrats in Schools Shape Newcomers’ Access to Resources. *Urban Planning*, 9, 8570. <https://doi.org/10.17645/up.8570>
- Hanson, W. E., Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Petska, K. S., & Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 224–235. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.224>
- Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences- in-Differences Evidence Across Countries. *The Economic Journal*, 116(510), C63–C76. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x>
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Harding, S. (1996). Rethinking Standpoint Epistemology: What Is ‘Strong Objectivity’? In E. F. Keller & H. E. Longino (A c. Di), *Feminism And Science* (pp. 235–248). Oxford University PressOxford. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198751458.003.0016>
- Hartshorne, J. K., Tenenbaum, J. B., & Pinker, S. (2018). A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers. *Cognition*, 177, 263–277. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.04.007>
- Headland, T., Pike, K., & Harris, M. (1990). Emics and Etics: The Insider/Outsider Debate. *The Journal of American Folklore*, 105. <https://doi.org/10.2307/541632>
- Heath, A. F., Rothon, C., & Kilpi, E. (2008). The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 211–235. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134728>
- Heath, A., & Richards, L. (2019). How do Europeans differ in their attitudes to immigration?: Findings from the European Social Survey 2002/03 – 2016/17 (OECD Social, Employment and Migration Working Papers No. 222; OECD Social, Employment and Migration Working Papers, Vol. 222). <https://doi.org/10.1787/0adf9e55-en>
- Heckmann, F., European Commission, & NESSE (A c. Di). (2008). *Education and migration: Strategies for integrating migrant children in European schools and societies: a synthesis of research findings for policy-makers*. Publications Office. <https://doi.org/10.2766/35262>
- Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. *Practice*, 17(3), 157–171. <https://doi.org/10.1080/09503150500285115>
- Heller, M. (2011). *Paths to Post-Nationalism*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199746866.001.0001>
- Hermansen, A. S. (2017). Age at Arrival and Life Chances Among Childhood Immigrants. *Demography*, 54(1), 201–229. <https://doi.org/10.1007/s13524-016-0535-1>
- Hesse-Biber, S. (2015). Mixed Methods Research: The “Thing-ness” Problem. *Qualitative Health Research*, 25(6), 775–788. <https://doi.org/10.1177/1049732315580558>
- Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (con un contributo di Russell Sage Foundation). (2011). *The practice of qualitative research* (2. ed). SAGE.

- Hill Collins, P. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (Revision Tenth anniversary edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203900055>
- Hogan, P. C. (2016). *Affect Studies*. In P. C. Hogan, *Oxford Research Encyclopedia of Literature*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190201098.013.105>
- Hong, Q. N., & Fàbregues, S. (2025). A Critical Reflection of Generalization in Mixed Methods Research. *Evaluation Review*, 0193841X251331723. <https://doi.org/10.1177/0193841X251331723>
- Hooks, B. (1994). *Teaching To Transgress*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203700280>
- Hornberger, N. H. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, 1(1), 27–51. <https://doi.org/10.1023/A:1014548611951>
- Hornberger, N. H., & Skilton-Sylvester, E. (2000). Revisiting the Continua of Biliteracy: International and Critical Perspectives. *Language and Education*, 14(2), 96–122. <https://doi.org/10.1080/09500780008666781>
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112–126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>
- Horwood, C., Frouws, B., & Forin, R. (2022). *Mixed Migration Review 2022. Highlights. Interviews. Essays. Data*. Mixed Migration Centre.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 91, 31–57.
- Hydén, L.-C., & Bülow, P. (2003). Who's talking: Drawing conclusions from focus groups—some methodological considerations. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(4), 305–321. <https://doi.org/10.1080/13645570210124865>
- Illich, I. (1976). *Medical nemesis: The expropriation of health*. Pantheon Books.
- Inbar, M., & Adler, C. (1976). The Vulnerable Age: A Serendipitous Finding. *Sociology of Education*, 49(3), 193. <https://doi.org/10.2307/2112230>
- Ingleby, D. (2012). Ethnicity, Migration and the 'Social Determinants of Health' Agenda*. *Psychosocial Intervention*, 21(3), 331–341. <https://doi.org/10.5093/in2012a29>
- IOM. (2019). *Glossary on Migration*. IOM.
- Irvine, J., & Gal, S. (2003). Language ideology and linguistic differentiation. In P. V. Kroskrity (A c. Di), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities* (2nd paperb. pr, pp. 35–84). School of American Research Pr. [u.a.].
- Isphording, I., & Otten, S. (2011). Linguistic Distance and the Language Fluency of Immigrants. *Language Acquisition eJournal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1919474>
- Iversen, V. C., Sveaass, N., & Morken, G. (2014). The role of trauma and psychological distress on motivation for foreign language acquisition among refugees. *International Journal of Culture and Mental Health*, 7(1), 59–67. <https://doi.org/10.1080/17542863.2012.695384>
- Jackson, A. (1987). *Anthropology at home*. Tavistock Publications. <https://books.google.it/books?id=oDgOAAAAQAAJ>
- Jackson, M. (2004). *In Sierra Leone*. Duke University Press.
- Janks, H. (2009). *Literacy and Power* (1^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203869956>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2011). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5. ed. [Repr.]). Allyn and Bacon.
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60–99. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(89\)90003-0](https://doi.org/10.1016/0010-0285(89)90003-0)
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2016). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. SAGE Publications. <https://books.google.it/books?id=oAFHDQAAQBAJ>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>

- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Kalekin-Fishman, D., Pitkanen, P., & Verma, G. (A c. Di). (2002). *Education and Immigration: Settlement Policies and Current Challenges* (0 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203018613>
- Kang, S.-J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33(2), 277–292. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.10.004>
- Katz, L. G., & Rath, J. D. (1985). Dispositions as goals for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 1(4), 301–307. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(85\)90018-6](https://doi.org/10.1016/0742-051X(85)90018-6)
- Kaya, M., & Selvitopu, A. (2024). The roles of family contextual factors on immigrant students' academic achievement: A meta-analysis. *Current Psychology*, 43(5), 3853–3865. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-05046-6>
- Keller, H. (2022). *Cultures of Infancy* (1^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003284079>
- Keller, H., Lamm, B., Abels, M., Yovsi, R., Borke, J., Jensen, H., Papaligoura, Z., Holub, C., Lo, W., Tomiyama, A. J., Su, Y., Wang, Y., & Chaudhary, N. (2006). Cultural Models, Socialization Goals, and Parenting Ethnotheories: A Multicultural Analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(2), 155–172. <https://doi.org/10.1177/0022022105284494>
- Keller, K., Troesch, L. M., & Grob, A. (2015). A large receptive–expressive gap in bilingual children. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01284>
- Kelley, A., Verelst, A., & Derluyn, I. (2025). 'They have somewhere to turn to': Wellbeing support for newly arrived refugee and migrant adolescents in English secondary schools. *British Educational Research Journal*, 51(3), 1222–1239. <https://doi.org/10.1002/berj.4121>
- Kelly, S., & Allison, M. A. (1999). *The complexity advantage: How the science of complexity can help your business achieve peak performance*. McGraw-Hill.
- Kemper, R., Bradt, L., Keygnaert, I., Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Derluyn, I. (2022). Separating newcomers: Pragmatism or ideology? Schools' responses to newly arrived migrants in Flanders. *International Journal of Inclusive Education*, 26(6), 622–641. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1711537>
- Kenji Hakuta, Yuko Goto Butler, & Daria Witt. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Stanford University.
- Kieffer, M. J. (2008). Catching up or falling behind? Initial English proficiency, concentrated poverty, and the reading growth of language minority learners in the United States. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 851–868. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.4.851>
- King, K. A., Fogle, L., & Logan-Terry, A. (2008). Family Language Policy. *Language and Linguistics Compass*, 2(5), 907–922. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x>
- Kjelaas, I. (2024). Linearity, delay, and lost language learning opportunities. Newly arrived adolescent students' experiences with school segregation in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(5), 969–982. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2250383>
- Kleinman, A. (1989). *The illness narratives: Suffering, healing, and the human condition*. Basic Books.
- Knappertsbusch, F., Langfeldt, B., & Kelle, U. (2021). Mixed-Methods and Multimethod Research. In B. Hollstein, R. Greshoff, U. Schimank, & A. Weiß (A c. Di), *Soziologie—Sociology in the German-Speaking World* (pp. 261–272). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110627275-018>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman. <https://books.google.it/books?id=5ttoAAAAIAAJ>
- Krause, E. (2024). *Trame. La vita segreta del fast fashion*. Luiss University Press.
- Krippendorff, K. (2019). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781071878781>
- Kuhn, L. (2007). Why utilize complexity principles in social inquiry? *World Futures*, 63(3), 156–175.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions* (4th ed). University of Chicago press.
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. SAGE Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849208963>

- Kymlicka, W. (1996). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights* (1^a ed.). Oxford University Press/Oxford. <https://doi.org/10.1093/0198290918.001.0001>
- Laczko, F. (2003). Understanding migration between china and europe. *International Migration*, 41(3), 5–19. <https://doi.org/10.1111/1468-2435.00239>
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 159–165. <https://doi.org/10.1080/00405849509543675>
- Lambert, W. E. (1984). Culture and Language as Factors in Learning and Education. In J. Mallea & J. C. Young (A c. Di), *Cultural Diversity and Canadian Education* (pp. 233–261). McGill-Queen's University Press. <https://doi.org/10.1515/9780773583160-014>
- Lather, P. (1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, 56, 257–278.
- Lather, P. (2004). Critical inquiry in qualitative research: Feminist and poststructural perspectives – science 'after truth'. In K. de Marrais & S. D. Lapan (A c. Di), *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences* (pp. 203–215). Lawrence Erlbaum.
- Lea, M. (2018). Cooperation Between Migrant Parents and Teachers in School: A Resource? *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2(1), 105–124. <https://doi.org/10.26529/cepsj.397>
- Leavy, P. (2023). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches* (Second Edition). The Guilford Press.
- Lee, C. C., Akin-Sabuncu, S., Goodwin, A. L., & McDevitt, S. E. (2021). Teachers for Immigrant Students: A Systematic Literature Review Across Hong Kong, Turkey, and the United States. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 123(12), 67–96. <https://doi.org/10.1177/01614681211070871>
- Lee, E., & Bristow, J. (2014). *Parenting culture studies*. Palgrave Macmillan.
- Lee, E., Menkart, D., & Okazawa-Rey, M. (2008). *Beyond heroes and holidays: A practical guide to K-12 anti-racist, multicultural education and staff development* ([Fourth edition]). Teaching for Change.
- Levels, M., & Dronkers, J. (2008a). Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin. *Ethnic and Racial Studies*, 31(8), 1404–1425. <https://doi.org/10.1080/01419870701682238>
- Levels, M., & Dronkers, J. (2008b). Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin. *Ethnic and Racial Studies*, 31(8), 1404–1425. <https://doi.org/10.1080/01419870701682238>
- Levels, M., & Dronkers, J. (2008c). Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin. *Ethnic and Racial Studies*, 31(8), 1404–1425. <https://doi.org/10.1080/01419870701682238>
- Levels, M., Dronkers, J., & Kraaykamp, G. (2008). Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community Effects on Mathematical Performance. *American Sociological Review*, 73(5), 835–853. <https://doi.org/10.1177/000312240807300507>
- Levitt, H. M., Morrill, Z., Collins, K. M., & Rizo, J. L. (2021). The methodological integrity of critical qualitative research: Principles to support design and research review. *Journal of Counseling Psychology*, 68(3), 357–370. <https://doi.org/10.1037/cou0000523>
- Levitt, P. (1998). Social Remittances: Migration Driven Local-Level Forms of Cultural Diffusion. *International Migration Review*, 32(4), 926. <https://doi.org/10.2307/2547666>
- Levitt, P., & Schiller, N. G. (2004). Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society. *International Migration Review*, 38(3), 1002–1039. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00227.x>
- Lewison, M., Flint, A. S., & Sluys, K. V. (2002). Taking on Critical Literacy: The Journey of Newcomers and Novices. *Language Arts*, 79(5), 382–392. <https://doi.org/10.58680/la2002255>
- Leys, R. (2011). The Turn to Affect: A Critique. *Critical Inquiry*, 37(3), 434–472. <https://doi.org/10.1086/659353>
- Leys, R. (2017). *The ascent of affect: Genealogy and critique*. The University of Chicago Press.
- Lier, L. V. (A c. Di). (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective* (Vol. 3). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/1-4020-7912-5>

- Lier, L. V. (2010). The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 3, 2–6. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.005>
- Lin, M., & Zhou, M. (2005). Community Transformation and the Formation of Ethnic Capital: Immigrant Chinese Communities in the United States. *Journal of Chinese Overseas*, 1(2), 260–284. <https://doi.org/10.1163/179325405788639102>
- Lindquist, K. A., Wager, T. D., Kober, H., Bliss-Moreau, E., & Barrett, L. F. (2012). The brain basis of emotion: A meta-analytic review. *Behavioral and Brain Sciences*, 35(3), 121–143. <https://doi.org/10.1017/S0140525X11000446>
- Lippi-Green, R. (2012). *English with an Accent: Language, ideology, and discrimination in the United States* (2^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203348802>
- Lipsky, M. (1980). *Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services* (Russell Sage Foundation).
- Lisle, J. D. (2011). The benefits and challenges of mixing methods and methodologies: Lessons learnt from implementing qualitatively led mixed methods research designs in trinidad and tobago. *Caribbean Curriculum*, 18, 87–120.
- Lofland, J., & Lofland, L. H. (1984). *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis*. Wadsworth Publishing Company. <https://books.google.it/books?id=1IC2AAAAIAAJ>
- Lombardi, M., & Macchi, M. (2011). Dinamica, tecno-economica, processi multi-scala, evoluzione degli agenti. In M. Bellandi & A. Caloffi (A c. Di), *Innovazione e trasformazione industriale: La prospettiva dei sistemi di produzione locale italiani* (pp. 43–62). Il Mulino.
- Long, M. H. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413–468). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012589042-7/50015-3>
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study* (1. ed). University of Chicago Press.
- Lucero, J., Wallerstein, N., Duran, B., Alegria, M., Greene-Moton, E., Israel, B., Kastelic, S., Magarati, M., Oetzel, J., Pearson, C., Schulz, A., Villegas, M., & White Hat, E. R. (2018). Development of a Mixed Methods Investigation of Process and Outcomes of Community-Based Participatory Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 12(1), 55–74. <https://doi.org/10.1177/1558689816633309>
- Luke, A. (2018). *Critical Literacy, Schooling, and Social Justice: The Selected Works of Allan Luke* (1^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315100951>
- Lukenchuk, A. (2013). *Paradigms of research for the 21st century: Perspectives and examples from practice*. P. Lang.
- Lustig, S. L., Kia-Keating, M., Knight, W. G., Geltman, P., Ellis, H., Kinzie, J. D., Keane, T., & Saxe, G. N. (2004). Review of Child and Adolescent Refugee Mental Health. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43(1), 24–36. <https://doi.org/10.1097/00004583-200401000-00012>
- Luttrell, W. (2019). Reflexive Qualitative Research. In W. Luttrell, *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.553>
- Maamuujav, U., Olson, C., & Chung, H. (2021). Syntactic and lexical features of adolescent L2 students' academic writing. *Journal of Second Language Writing*, 53, 100822. <https://doi.org/10.1016/J.JSLW.2021.100822>
- Macchi, M. (2013). *Indagine sulle aziende di filatura cardata conto terzi*. CCIAA Prato, Unione Industriali Prato, Confartigianato Prato, Cna Prato, Regione Toscana.
- MacDonald, J. S., & MacDonald, L. D. (1964). Chain Migration Ethnic Neighborhood Formation and Social Networks. *The Milbank Memorial Fund Quarterly*, 42(1), 82. <https://doi.org/10.2307/3348581>
- MacIntyre, P. (2020). Expanding the theoretical base for the dynamics of willingness to communicate. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(1), 111–131. <https://doi.org/10.14746/sslLt.2020.10.1.6>

- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature*. *Language Learning*, 41(1), 85–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>
- MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193–213. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.2.4>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., Tammy Gregersen, & Mercer, S. (2019). Setting an Agenda for Positive Psychology in SLA: Theory, Practice, and Research. *The Modern Language Journal*, 103(1), 262–274. <https://doi.org/10.1111/modl.12544>
- MacIntyre, P. D., & Legatto, J. J. (2011). A Dynamic System Approach to Willingness to Communicate: Developing an Idiodynamic Method to Capture Rapidly Changing Affect. *Applied Linguistics*, 32(2), 149–171. <https://doi.org/10.1093/applin/amq037>
- Madison, D. (2005). *Critical Ethnography: Method, Ethics, and Performance*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452233826>
- Malkki, L. H. (1995). *Purity and exile: Violence, memory, and national cosmology among Hutu refugees in Tanzania (Nachdr.)*. Univ. of Chicago Press.
- Mancini, C. (2025). Una comunità educante territoriale. *Elledue*, 10, 10–11.
- Mantovani, G. (A c. Di). (2008). *Intercultura e mediazione: Teorie ed esperienze* (1. ed). Carocci.
- Mantovani, P. C., Centro studi per l'infanzia e l'adol, Mantovani, S., & Calidoni, P. (2008). *Accogliere per educare: Pratiche e saperi nei servizi educativi per l'infanzia*. Erickson.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24(1), 95–117. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523>
- Marks, A. K., & García Coll, C. T. (A c. Di). (2012). *The immigrant paradox in children and adolescents: Is becoming American a developmental risk?* (1st ed (Online-Ausg.)). American Psychological Association.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. SAGE Publications. <https://books.google.it/books?id=qTBvBgAAQBAJ>
- Martínez Agudo, J. de D. (2018). Introduction and Overview. In J. de D. Martínez Agudo (A c. Di), *Emotions in Second Language Teaching* (pp. 1–16). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_1
- Märtsin, M., & Mahmoud, H. W. (2012). *Never “at-Home”?: Migrants between Societies*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhnb/9780195396430.013.0035>
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. SAGE Publications. <https://books.google.it/books?id=gW5su96QHL0C>
- Mason, M. (2008). *Complexity theory and the philosophy of education*. Wiley-Blackwell.
- Massey, D. S. (1990). Social structure, household strategies, and the cumulative causation of migration. 56(1), 3–26.
- Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, J. E. (1993). Theories of International Migration: A Review and Appraisal. *Population and Development Review*, 19(3), 431. <https://doi.org/10.2307/2938462>
- Massey, D. S., & Denton, N. A. (2003). *American apartheid: Segregation and the making of the underclass* (10. print). Harvard Univ. Press.
- Maugeri, G. (2022). I Mixed methods nella linguistica educativa. *Studi di Glottodidattica*, 8(2), 123–131.
- Mavrou, I., & Chao, J. (2023). What Does Linguistic Distance Predict When It Comes to L2 Writing of Adult Immigrant Learners of Spanish? *Written Communication*, 40, 943–975. <https://doi.org/10.1177/07410883231169511>
- Maxwell, J. (2012). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* / J.A. Maxwell.

- Maxwell, J., & Loomis, D. (2003). Mixed method design: An alternative approach. *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, 241–272.
- McAdams, D. P. (2001). The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
- McChesney, K., & Aldridge, J. (2019). Weaving an interpretivist stance throughout mixed methods research. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(3), 225–238. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1590811>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Pearson Education. <https://books.google.it/books?id=JSavAgAAQBAJ>
- Meehan, A., De Almeida, S., Bäckström, B., Borg-Axisa, G., Friant, N., Johannessen, Ø. L., & Roman, M. (2021). Context rules! Top-level education policies for newly arrived migrant students across six European countries. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100046. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100046>
- Meer, N., & Modood, T. (2012). How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 175–196. <https://doi.org/10.1080/07256868.2011.618266>
- Menegale, M. (2022). Il concetto di benessere nell'insegnamento delle lingue: Nuove linee di ricerca. *Studi di glottodidattica*, 8(2), 132–143.
- Meneghini, R. (2008). Dall'integrazione all'inclusione. In G. Onger, Trent'anni di integrazione scolastica: Ieri, oggi, domani (pp. 79–95). Vannini.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. Routledge. <https://books.google.it/books?id=qUL7zUU-q-AC>
- Mertens, D. M. (2007). Transformative Paradigm: Mixed Methods and Social Justice. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 212–225. <https://doi.org/10.1177/1558689807302811>
- Mertens, D. M. (2009). *Transformative research and evaluation*. Guilford Press.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. SAGE Publications. <https://books.google.it/books?id=m0N3tcIVds8C>
- Mesquita, B. (2022). *Between Us: How Cultures Create Emotions*. W. W. Norton & Company.
- Migliarini, V., Stinson, C., & D'Alessio, S. (2019). 'SENitizing' migrant children in inclusive settings: Exploring the impact of the Salamanca Statement thinking in Italy and the United States. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 754–767. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622804>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed). Sage Publications.
- Miller, K. (2016). Education across Borders: The Relationship between Age at Migration and Educational Attainment for Mexico-U.S. Child Migrants. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 118, 1–48. <https://doi.org/10.1177/016146811611800104>
- Mills, D., & Morton, M. (2013). *Ethnography and Education*. <https://doi.org/10.4135/9781446251201>
- MIM, M. dell'Istruzione e del M.-U. di S. (2024). *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2022/2023*.
- MIUR, M. dell'Istruzione e dell'Università e della R. (2006). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (2006).
- MIUR, M. dell'Istruzione e dell'Università e della R. (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (febbraio 2014).
- MMC, M. M. C. (2022). MMC's understanding and use of the terms mixed migration and human smuggling. *Mixed Migration Center*. <https://mixedmigration.org/wp-content/uploads/2024/02/MMC-understanding-of-mixed-migration-and-smuggling.pdf>
- Mock-Muñoz De Luna, C., Granberg, A., Krasnik, A., & Vitus, K. (2020). Towards more equitable education: Meeting health and wellbeing needs of newly arrived migrant and refugee children—perspectives from educators in Denmark and Sweden. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 15(sup2), 1773207. <https://doi.org/10.1080/17482631.2020.1773207>

- Modood, T. (2007). Multiculturalism. In G. Ritzer (A c. Di), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology* (1^a ed.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosm129>
- Molina-Azorín, J. F., & Font, X. (2016). Mixed methods in sustainable tourism research: An analysis of prevalence, designs and application in JOST (2005–2014). *Journal of Sustainable Tourism*, 24(4), 549–573. <https://doi.org/10.1080/09669582.2015.1073739>
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132–141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Montgomery, E. (2011). Trauma, exile and mental health in young refugees. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 124(s440), 1–46. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.2011.01740.x>
- Moore, A. (A c. Di). (2004). *The good teacher: Dominant discourses in teaching and teacher education*. RoutledgeFalmer.
- Morgan, D. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412984287>
- Mori, G. (1988). Sintesi conclusiva. Il tempo dell'industria (1815-1943). In G. Mori (A c. Di), *Prato storia di una città. Il tempo dell'industria (1815-1943): Vol. III* (pp. 1419–1479). Le Monnier.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Sperling & Kupfer.
- Morin, E. (2012). *La sfida della complessità*. Le Lettere.
- Moro, M. R. (2008). *Bambini di qui venuti da altrove: Saggio di transcultura (2a rist)*. Franco Angeli.
- Morrison, K. (1993). *Planning and accomplishing school-centred evaluation*. Peter Francis Publishers.
- Morrison, K. (2008). Educational Philosophy and the Challenge of Complexity Theory. In M. Mason (A c. Di), *Complexity Theory and the Philosophy of Education* (1^a ed., pp. 16–31). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781444307351.ch2>
- Morrison, K. R. B. (2012). Searching for causality in the wrong places. *International Journal of Social Research Methodology*, 15(1), 15–30.
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995). Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners. *Language Learning*, 45(1), 73–97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x>
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1999). Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners. *Language Learning*, 49(s1), 285–310. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.49.s1.8>
- Murawski, W. W., & Lee Swanson, H. (2001). A Meta-Analysis of Co-Teaching Research: Where Are the Data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258–267. <https://doi.org/10.1177/074193250102200501>
- Musterd, S. (A c. Di). (1998). *Urban segregation and the welfare state: Inequality and exclusion in Western cities*. Routledge.
- Narayan, K. (1993). How Native Is a “Native” Anthropologist? *American Anthropologist*, 95(3), 671–686. <https://doi.org/10.1525/aa.1993.95.3.02a00070>
- Navarro, J. L., & Tudge, J. R. H. (2023). Technologizing Bronfenbrenner: Neo-ecological Theory. *Current Psychology*, 42(22), 19338–19354. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02738-3>
- Nieto, S. (2015). *Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities* (10th ed). Teachers College Press.
- Nigro, G. (1986). Il “caso” prato. In G. Mori (A c. Di), *Storia d'Italia. Le regioni dall'unità ad oggi: La Toscana* (pp. 821–865). Einaudi.
- Nilsson, J., & Axelsson, M. (2013). “Welcome to Sweden ”: Newly Arrived Students’ Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. 1.
- Nilsson, J., & Bunar, N. (2016). Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 399–416. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024160>
- Norozi, S. (2021). Interacting with newly arrived migrant pupils: A sociocultural perspective. *Intercultural Education*, 32(2), 230–245. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1856040>

- Norozi, S. A. (2019). Going beyond academic support; mental well-being of newly arrived migrant pupils in the Norwegian elementary reception class. *Pastoral Care in Education*, 37(2), 108–125. <https://doi.org/10.1080/02643944.2019.1618378>
- Norozi, S. A. (2023). The important building blocks of newcomer immigrant students' education in the Norwegian context. *Frontiers in Education*, 7, 1084053. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1084053>
- Nusche, D. (2009). What Works in Migrant Education?: A Review of Evidence and Policy Options (OECD Education Working Papers No. 22; OECD Education Working Papers, Vol. 22). <https://doi.org/10.1787/227131784531>
- Oatley, K. (2012). *The passionate muse: Exploring emotion in stories*. Oxford University Press.
- Ochs, E. (2012). Experiencing Language. *Anthropological Theory*, 12, 142–160. <https://doi.org/10.1177/1463499612454088>
- OCSE. (2014). Is migration really increasing? (No. 1; Migration policy debates). OECD.
- OECD. (2006). Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264023611-en>
- OECD. (2010a). Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264079731-en>
- OECD. (2010b). PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- OECD. (2012a). Immigrant Children's Age at Arrival and Assessment Results (OECD Education Working Papers No. 75; OECD Education Working Papers, Vol. 75). <https://doi.org/10.1787/5k993zsz6g7h-en>
- OECD. (2012b). Immigrant Children's Age at Arrival and Assessment Results (OECD Education Working Papers No. 75; OECD Education Working Papers, Vol. 75). <https://doi.org/10.1787/5k993zsz6g7h-en>
- OECD. (2015). OECD Reviews of Migrant Education Immigrant Students at School Easing the Journey towards Integration. OECD Publishing.
- OECD. (2017). Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>
- OECD. (2018). Working Together for Local Integration of Migrants and Refugees. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264085350-en>
- OECD. (2021a). International Migration Outlook 2021. OECD. <https://doi.org/10.1787/29f23e9d-en>
- OECD. (2021b). International Migration Outlook 2021. OECD. <https://doi.org/10.1787/29f23e9d-en>
- OECD. (2023). Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity. OECD. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Ogbu, J. U. (2008). *Minority status, oppositional culture, & schooling*. Taylor & Francis. <https://books.google.it/books?id=ZbCQAgAAQBAJ>
- Oller Jr, J. (1983). Evidence for a general language proficiency factor: An expectancy grammar. In J. Oller (Ed.), *Issues in language testing research* (pp. 3-10). Rowley, MA: Newbury House. 76, 165–174.
- Ong, A. (2006). *Flexible citizenship: The cultural logics of transnationality* (5th printing). Duke Univ. Press.
- Ongini, V. (2012). I “VANTAGGI” DELLA SCUOLA MULTICULTURALE. *Italiano LinguaDue*, 1, 235–241.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*, New ed. Questionnaire design, interviewing and attitude measurement, New ed., 303–303.
- Orellana, M. F. (A c. Di). (2010). *Translating childhoods: Immigrant youth, language, and culture*. Rutgers University Press.
- Osservatorio nazionale, per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale. (2022). ORIENTAMENTI INTERCULTURALI IDEE E PROPOSTE PER L'INTEGRAZIONE DI ALUNNI E ALUNNE PROVENIENTI DA CONTESTI MIGRATORI. Ministero dell'Istruzione.
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>

- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Othman, S., Steen, M., & Fleet, J.-A. (2020). A sequential explanatory mixed methods study design: An example of how to integrate data in a midwifery research project. *Journal of Nursing Education and Practice*, 11(2), 75. <https://doi.org/10.5430/jnep.v11n2p75>
- Pantić, N., Sarazin, M., Coppe, T., Oral, D., Manninen, E., Silvennoinen, K., Lund, A., Päivi, H., Vähäsantanen, K., & Li, S. (2024). How do teachers exercise relational agency for supporting migrant students within social networks in schools from Scotland, Finland, and Sweden? *Teaching and Teacher Education*, 139, 104442. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104442>
- Parasnis, J., & Swan, J. (2020a). Differences in educational attainment by country of origin: Evidence from Australia. *Migration Studies*, 8(4), 530–553. <https://doi.org/10.1093/migration/mnz008>
- Parasnis, J., & Swan, J. (2020b). Differences in educational attainment by country of origin: Evidence from Australia. *Migration Studies*, 8(4), 530–553. <https://doi.org/10.1093/migration/mnz008>
- Paris, D., & Alim, H. S. (2017). *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World*. Teachers College Press.
- Park, J. S.-Y., & Wee, L. (2012). *Markets of English: Linguistic capital and language policy in a globalizing world* (1. publ). Routledge.
- Park, R. E. (1928). Human Migration and the Marginal Man. *American Journal of Sociology*, 33(6), 881–893. <https://doi.org/10.1086/214592>
- Parreñas, R. S. (2005). *Children of global migration: Transnational families and gendered woes*. Stanford University Press.
- Partovi, R., Calzada, E. J., Roche, K. M., Little, T. D., & Sanchez Roman, M. J. (2022). The Mediating Role of Home–School Dissonance in Linking Maternal Discrimination to Latin American-Origin Adolescent Academic Performance. *Journal of Research on Adolescence*, 32(4), 1500–1514. <https://doi.org/10.1111/jora.12719>
- Paseka, A., & Byrne, D. (2019). *Parental Involvement Across European Education Systems: Critical Perspectives* (A. Paseka & D. Byrne, A c. Di; 1^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351066341>
- Pastoor, L. D. W. (2015). The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. *International Journal of Educational Development*, 41, 245–254. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.009>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*, 2nd ed. Qualitative evaluation and research methods, 2nd ed., 532–532.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (Fourth edition). SAGE.
- Paul, A. M. (2011). Stepwise International Migration: A Multistage Migration Pattern for the Aspiring Migrant. *American Journal of Sociology*, 116(6), 1842–1886. <https://doi.org/10.1086/659641>
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. (2013). The Affective Turn in SLA: From «Affective Factor» to «Language Desire» and «Commodification of Affect». In D. Gabrys-barker & J. Bielska (A c. Di), *The affective dimension in second language acquisition* (pp. 3–28). Multilingual Matters.
- Pedone, V. (2013). Chuguo, uscire dal Paese: Breve quadro dei flussi migratori dalla Cina verso l'estero. In F. Berti, V. Pedone, & A. Valzania (A c. Di), *Vendere e comprare. Processi di mobilità sociale dei cinesi a Prato* (pp. 59–84). Pacini Editore.
- Peirano, M. G. S. (1998). WHEN ANTHROPOLOGY IS AT HOME: The Different Contexts of a Single Discipline. *Annual Review of Anthropology*, 27(1), 105–128. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.27.1.105>
- Pels, T., & De Haan, M. (2007). Socialization practices of Moroccan families after migration: A reconstruction in an 'acculturative arena'. *YOUNG*, 15(1), 71–89. <https://doi.org/10.1177/1103308807072690>

- Penn, R., & Lambert, P. (2009). *Children of International Migrants in Europe*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9780230234604>
- Penninx, R. (2019). Problems of and solutions for the study of immigrant integration. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 13. <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0122-x>
- Pennycook, A. (2016). Posthumanist Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, amw016. <https://doi.org/10.1093/applin/amw016>
- Pennycook, A. (2018). *Posthumanist applied linguistics*. Routledge.
- Pennycook, A. (2021). *Critical applied linguistics: A critical re-introduction (Second edition)*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Peristeris, K. (2017). Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World. *Journal of Teaching and Learning*, 11(1). <https://doi.org/10.22329/jtl.v11i1.4987>
- Phillimore, J. (2021). Refugee-Integration-Opportunity Structures: Shifting the Focus From Refugees to Context. *Journal of Refugee Studies*, 34(2), 1946–1966. <https://doi.org/10.1093/jrs/feaa012>
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Pianta, G. (2009). I protagonisti del distretto: Imprese leader e PMI indipendenti. In M. Scarpinato (A c. Di), *Il distretto di Prato. Il tessile italiano e la sfida della globalizzazione* (pp. 89–105). Fondazione Fiera Milano-Scheiwiller.
- Pike, K. L. (1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior* (2nd rev. Ed.). Mouton & Co. <https://doi.org/10.1037/14786-000>
- Piller, I. (2016). *Linguistic Diversity and Social Justice: An Introduction to Applied Sociolinguistics*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199937240.001.0001>
- Piske, T., MacKay, I. R. A., & Flege, J. E. (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review. *Journal of Phonetics*, 29(2), 191–215. <https://doi.org/10.1006/jpho.2001.0134>
- Podadera, M. D. C. M., & González-Jimenez, A. J. (2023). Teachers' Perceptions of Immigrant Students and Families: A Qualitative Study. *Sustainability*, 15(16), 12632. <https://doi.org/10.3390/su151612632>
- Pona, A. (2021). ALC-R: apprendimento cooperativo e relazioni nella classe eterogenea. 6, 14–17.
- Pona, A., Gentile, M., & Troiano, G. (2019). L'apprendimento linguistico cooperativo: Un metodo inclusivo per la didattica curricolare. In D. Ianes (A c. Di), *Didattica e inclusione scolastica: Ricerche e pratiche in dialogo* (pp. 103–119). Franco Angeli.
- Pong, S., & Landale, N. S. (2012). Academic Achievement of Legal Immigrants' Children: The Roles of Parents' Pre- and Postmigration Characteristics in Origin-Group Differences. *Child Development*, 83(5), 1543–1559. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01790.x>
- Popkewitz, T. S. (1991). A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education and research. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:142334256>
- Portes, A., Guarnizo, L. E., & Landolt, P. (1999). The study of transnationalism: Pitfalls and promise of an emergent research field. *Ethnic and Racial Studies*, 22(2), 217–237. <https://doi.org/10.1080/014198799329468>
- Portes, A., & Hao, L. (1998). E Pluribus Unum: Bilingualism and Language Loss in the Second Generation. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.121374>
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2005). *Legacies: The story of the immigrant second generation (Nachdr.)*. University of California Press.
- Pratt, M. L. (1991). Arts of the Contact Zone. *Profession*, 33–40. JSTOR.
- Prince-Embury, S., & Saklofske, D. H. (A c. Di). (2013). *Resilience in Children, Adolescents, and Adults: Translating Research into Practice*. Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4939-3>
- Prior, M. T. (2019). Elephants in the Room: An “Affective Turn,” Or Just Feeling Our Way? *The Modern Language Journal*, 103(2), 516–527. <https://doi.org/10.1111/modl.12573>
- Putnam, R. D. (2007). E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century The 2006 Johan Skytte Prize Lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30(2), 137–174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9477.2007.00176.x>

- Radford, M. (2008). Complexity and Truth in Educational Research. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 144–157. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00396.x>
- Ramazanoglu, C., & Holland, J. (A c. Di). (2002). *Feminist methodology: Challenges and choices*. Sage.
- Rastrelli, R. (2008). La comunità cinese in Italia tra business e criminalità. In A. Ceccagno & R. Rastrelli (A c. Di), *Ombre cinesi? Dinamiche migratorie della diaspora cinese in Italia* (pp. 127–144). Carocci.
- Rath, J. (A c. Di). (2002). *Unravelling the rag trade. Immigrant entrepreneurship in seven world cities*. Berg.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2013). *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice*. SAGE Publications. <https://books.google.it/books?id=2fTlmcue2p0C>
- Reeves, S., Peller, J., Goldman, J., & Kitto, S. (2013). Ethnography in qualitative educational research: AMEE Guide No. 80. *Medical Teacher*, 35(8), e1365–e1379. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.804977>
- Regnault, A., Willgoss, T., & Barbic, S. (2018). Towards the use of mixed methods inquiry as best practice in health outcomes research. *Journal of Patient-Reported Outcomes*, 2(1), 19. <https://doi.org/10.1186/s41687-018-0043-8>
- Robson, C. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers* / C. Robson.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., & Darmody, M. (2019). Policy and Practice in Language Support for Newly Arrived Migrant Children in Ireland and Spain. *British Journal of Educational Studies*, 67(1), 41–57. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1417973>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rosenwein, B. H. (2006). *Emotional communities in the early Middle Ages*. Cornell University Press.
- Ruf, M., Schauer, M., Neuner, F., Catani, C., Schauer, E., & Elbert, T. (2010). Narrative exposure therapy for 7- to 16-year-olds: A randomized controlled trial with traumatized refugee children. *Journal of Traumatic Stress*, 23(4), 437–445. <https://doi.org/10.1002/jts.20548>
- Russell, J. A. (1994). Is there universal recognition of emotion from facial expression? A review of the cross-cultural studies. *Psychological Bulletin*, 115(1), 102–141. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.102>
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 110(1), 145–172. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.1.145>
- Russell-Mundine, G. (2012). Reflexivity in Indigenous Research: Reframing and Decolonising Research? *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 19(1), 85–90. <https://doi.org/10.1017/jht.2012.8>
- Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. *The development of emotional competence.*, xviii, 381–xviii, 381.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Open Univ. Press.
- Safran, W. (1991). Diasporas in Modern Societies: Myths of Homeland and Return. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*, 1(1), 83–99. <https://doi.org/10.1353/dsp.1991.0004>
- Sahlins, M. (1995). *Stone age economics* (9. [pr.]). Aldine de Gruyter.
- Salikutluk, Z. (2016). Why Do Immigrant Students Aim High? Explaining the Aspiration–Achievement Paradox of Immigrants in Germany. *European Sociological Review*, 32(5), 581–592. <https://doi.org/10.1093/esr/jcw004>
- Santagati, M., & Colombo, M. (2010). Interpreting social inclusion of young immigrants in Italy. *Italian Journal of Sociology of Education*, 2(February 2010), 9–48. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2010-1-2>
- Schachner, M. K., Noack, P., Van De Vijver, F. J. R., & Eckstein, K. (2016). Cultural Diversity Climate and Psychological Adjustment at School—Equality and Inclusion Versus Cultural Pluralism. *Child Development*, 87(4), 1175–1191. <https://doi.org/10.1111/cdev.12536>

- Schapendonk, J. (2020). Time Migration and Forced Immobility. Sub-Saharan African Migrants in Morocco. InkaStock, Bristol, 2019: Bristol University Press, 224 pp., ISBN 978-1529201970, £70. *Tijdschrift Voor Economische En Sociale Geografie*, 111(5), 786–787. <https://doi.org/10.1111/tesg.12408>
- Schmidt, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning¹. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- Scholten, P., & Penninx, R. (2016). The Multilevel Governance of Migration and Integration. In B. Garcés-Mascreñas & R. Penninx (A c. Di), *Integration Processes and Policies in Europe* (pp. 91–108). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-21674-4_6
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schoonenboom, J., & Johnson, R. B. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *KZfSS Kölner Zeitschrift Für Soziologie Und Sozialpsychologie*, 69(S2), 107–131. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1>
- Schutz, A. (1944). The stranger: An essay in social psychology. *American Journal of Sociology*, 49, 499–507.
- Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (A c. Di), *Handbook of qualitative research* (2^a ed., pp. 189–213). SAGE Publishing.
- Schwartz, S., Waterman, A., Umaña-Taylor, A., Lee, R., Kim, S. Y., Vazsonyi, A., Huynh, Q.-L., Whitbourne, S., Park, I., Hudson, M., Zamboanga, B., Bersamin, M., & Williams, M. (2012). Acculturation and well-being among college students from immigrant families. *Journal of clinical psychology*, 69 4, 298–318. <https://doi.org/10.1002/jclp.21847>
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili: Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Mondadori.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College Press. <https://books.google.it/books?id=pk1Rmq-Y15QC>
- Seppilli, T. (2003). L'antropologia medica "at home": Un quadro concettuale e la esperienza italiana. *AM. Rivista della Società italiana di antropologia medica*, 15–16, 11–32.
- Serragiotto, G. (2006). *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare*. La Serenissima.
- Serragiotto, G. (2016). *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Bonacci.
- Severi, I. (2016). Antropologia pubblica. Esperienze e riflessioni tra USA e Italia. In N. Landi & I. Severi (A c. Di), *Going Public, Percorsi di antropologia pubblica in Italia* (pp. 7–42). CIS, Dipartimento di Filosofia e Comunicazione, Università di Bologna.
- Severi, I. (2019). *Quick and dirty: Antropologia pubblica, applicata e professionale*. Ed.it Editpress.
- Shore, C., & Wright, S. (1997). *Policy: A New Field of Anthropology* (pp. 3–39).
- Short, D., Vogt, M., & Echevarría, J. (2017). *The SIOP model for administrators* (Second edition). Pearson.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Sibley, E., & Brabeck, K. (2017). Latino immigrant students' school experiences in the United States: The importance of family–school–community collaborations. *School Community Journal*, 27, 137–157.
- Sigona, N., & Hughes, V. (2012). *No way out, no way in: Irregular migrant children and families in the UK*. ESRC Centre on Migration, Policy and Society.
- Simonica, A. (2011). *Antropologia dei mondi della scuola: Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*. CISU.
- Sirin, S. R., Ryce, P., Gupta, T., & Rogers-Sirin, L. (2013). The role of acculturative stress on mental health symptoms for immigrant adolescents: A longitudinal investigation. *Developmental Psychology*, 49(4), 736–748. <https://doi.org/10.1037/a0028398>

- Skeldon, R. (2014). *Migration and Development* (0 ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315843346>
- Sleeter, C. E. (2012). Confronting the Marginalization of Culturally Responsive Pedagogy. *Urban Education*, 47(3), 562–584. <https://doi.org/10.1177/0042085911431472>
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Zed Books.
<https://books.google.it/books?id=41rYMgEACAAJ>
- Smithson, J. (2000). Using and analysing focus groups: Limitations and possibilities. *International Journal of Social Research Methodology*, 3(2), 103–119.
<https://doi.org/10.1080/136455700405172>
- Soler-Campo, S., & Stuardo-Concha, M. (2024). Ecosystems for welcoming migrant students: Practices, opportunities, and tensions. *Education Policy Analysis Archives*, 32.
<https://doi.org/10.14507/epaa.32.8435>
- Sòrgoni, B. (2022). *Antropologia delle migrazioni: L'età dei rifugiati* (1a edizione). Carocci editore.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431.
<https://doi.org/10.3102/00346543072003387>
- Spindler, G. (A c. Di). (1988). *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action*. Waveland Press.
- Spindler, G., & Spindler, L. (1992). Cultural process and ethnography: An anthropological perspective. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (A c. Di), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 53–92). Academic Press.
- Spolsky, B. (2012). Family language policy – the critical domain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 3–11. <https://doi.org/10.1080/01434632.2011.638072>
- Stepick, A., & Stepick, C. D. (2009). Diverse Contexts of Reception and Feelings of Belonging. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 10(3).
- Stewart, M. (2001). *The co-evolving organization*. Decomplexity Associates Ltd.
- Strathern, M. (1987). The limits of auto-anthropology. In A. Jackson (A c. Di), *Anthropology at home* (pp. 59–67). Routledge.
- Strijker, D., Bosworth, G., & Bouter, G. (2020). Research methods in rural studies: Qualitative, quantitative and mixed methods. *Journal of Rural Studies*, 78, 262–270.
<https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.06.007>
- Suárez-Orozco, C., Gaytán, F., Bang, H., Pakes, J., O'Connor, E., & Rhodes, J. (2010). Academic trajectories of newcomer immigrant youth. *Developmental psychology*, 46 3, 602–618.
<https://doi.org/10.1037/a0018201>
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M., & Todorova, I. (2008). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. The Belknap press of Harvard university press.
- Sullivan, A., Houri, A., & Sadeh, S. (2016). Demography and early academic skills of students from immigrant families: The kindergarten class of 2011. *School psychology quarterly : the official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 31 2, 149–162. <https://doi.org/10.1037/spq0000137>
- Swain, J. (2006). An introduction to qualitative research methods: Teaching in the field. In V. Jupp (A c. Di), *The SAGE dictionary of social research methods*. SAGE Publications.
- Swain, J., French, S., Barnes, C., & Thomas, C. (A c. Di). (2013). *Disabling Barriers—Enabling Environments* (Third edition). SAGE Publications Ltd.
- Tajic, D., & Bunar, N. (2023). Do both ‘get it right’? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 27(3), 288–302.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1841838>
- Takanishi, R., & Menestrel, S. L. (A c. Di). (2017). *Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures* (p. 24677). National Academies Press.
<https://doi.org/10.17226/24677>
- Tannenbaum, N., & Spradley, J. (1980). Participant Observation. *Anthropological Quarterly*, 53, 260.
<https://doi.org/10.2307/3318111>

- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2008). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches* (Nachdr.). Sage Publ.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781506335193>
- Tassan, M. (2020). *Antropologia per insegnare: Diversità culturale e processi educativi*. Zanichelli.
- Tassinari, A. (1994). L'immigrazione cinese in toscana. In G. Campani, F. Carchedi, & A. Tassinari (A c. Di), *L'immigrazione silenziosa. Le comunità cinesi in Italia* (pp. 105–125). Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2010). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences* (Nachdr.). SAGE Publ.
- Teimouri, Y. (2017). L2 SELVES, EMOTIONS, AND MOTIVATED BEHAVIORS. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(4), 681–709. <https://doi.org/10.1017/S0272263116000243>
- Teimouri, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2019). SECOND LANGUAGE ANXIETY AND ACHIEVEMENT: A META-ANALYSIS. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363–387. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000311>
- Tervalon, M., & Murray-García, J. (1998). Cultural Humility Versus Cultural Competence: A Critical Distinction in Defining Physician Training Outcomes in Multicultural Education. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 9(2), 117–125. <https://doi.org/10.1353/hpu.2010.0233>
- Theodorou, E. (2008). Just how involved is 'involved'? Re-thinking parental involvement through exploring teachers' perceptions of immigrant families' school involvement in Cyprus. *Ethnography and Education*, 3(3), 253–269. <https://doi.org/10.1080/17457820802305493>
- Thomas, J. (1993). *Doing critical ethnography* (No. v. 26). SAGE Publications. <https://books.google.it/books?id=JjoGmvReklQC>
- Thomas, L., Adams, B., Emery, L., Duthois, T., Vanderlinde, R., & Tuytens, M. (2022). Connecting the Dots in Education for Newly Arrived Migrant Students in Flanders. *Education Sciences*, 12(6), 419. <https://doi.org/10.3390/educsci12060419>
- Thomas, W., & Collier, V. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Center for Research on Education, Diversity and Excellence.
- Timans, R., Wouters, P., & Heilbron, J. (2019). Mixed methods research: What it is and what it could be. *Theory and Society*, 48(2), 193–216. <https://doi.org/10.1007/s11186-019-09345-5>
- Tommaso Pellin. (2025). Le scuole complementari cinesi in Italia dopo la pandemia, fra grandi città, provincia e l'Europa. *OrizzonteCina*, 1, 4–15. <https://doi.org/10.82002/117661>
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Tracy, S. J. (2019). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Wiley. <https://books.google.it/books?id=-cynDwAAQBAJ>
- Trentanove, F. (2021a). Il progetto FAMILIA: la ricerca nella pratica. *Elledue*, 6, 5–13.
- Trentanove, F. (2021b). Integrare gli approcci: Laboratori inclusivi e facilitazione linguistica nella presa in carico multidimensionale di minori stranieri del progetto FAMILIA. *Italiano LinguaDue*, 103-119 Paginazione. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15858>
- Trentanove, F. (2024). AFFECTIVE STUDIES E EDUCAZIONE LINGUISTICA: UNA SINTESI DEGLI STUDI SU AFFETTO ED EMOZIONI E DEL LORO RUOLO IN EDUCAZIONE LINGUISTICA. *Italiano LinguaDue*, 16(1), 502–553. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/23858>
- Trzcińska-Król, M. (2023). Cooperation Between Teachers and Parents of Foreign Students. *International Journal about Parents in Education*, 12, 96–102. <https://doi.org/10.54195/ijpe.14116>

- Tsai, K. M., Park, H., Liu, L. L., & Lau, A. S. (2012). Distinct pathways from parental cultural orientation to young children's bilingual development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(5), 219–226. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2012.07.002>
- Tse, L. (1995). Language Brokering among Latino Adolescents: Prevalence, Attitudes, and School Performance. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 17(2), 180–193. <https://doi.org/10.1177/07399863950172003>
- Tuan, Y.-F. (1977). *Space and place: The perspective of experience* (7. print). Univ. of Minnesota Press.
- Tuck, E., & Yang, K. W. (A c. Di). (2013). *Youth Resistance Research and Theories of Change* (0 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203585078>
- Tümen Akyıldız, S., & Ahmed, K. (2021). An Overview of Qualitative Research and Focus Group Discussion. *International Journal of Academic Research in Education*, 7. <https://doi.org/10.17985/ijare.866762>
- Turner, V. (1969). *The ritual process: Structure and anti-structure*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315134666>
- Turner, V. (1977). Variations on a Theme of Liminality in Secular Rituals. In S. Moore & B. Myerhoff (A c. Di), *Secular ritual* (pp. 36–52). Van Gorcem.
- Uchikoshi, Y., Lindblad, M., Plascencia, C., Tran, H., Yu, H., Bautista, K. J., & Zhou, Q. (2022). Parental Acculturation and Children's Bilingual Abilities: A Study With Chinese American and Mexican American Preschool DLLs. *Frontiers in Psychology*, 12, 761043. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.761043>
- Uitermark, J., Rossi, U., & Van Houtum, H. (2005). Reinventing Multiculturalism: Urban Citizenship and the Negotiation of Ethnic Diversity in Amsterdam. *International Journal of Urban and Regional Research*, 29(3), 622–640. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2427.2005.00614.x>
- Umansky, I. M., Hopkins, M., Dabach, D., Porter, L., Thompson, K., & Pompa, D. (2018). *Understanding and Supporting the Educational Needs of Recently Arrived Immigrant English Learner Students: Lessons for State and Local Education Agencies*. Council of Chief State School Officers.
- UN. (2000). *PROTOCOL AGAINST THE SMUGGLING OF MIGRANTS BY LAND, SEA AND AIR, SUPPLEMENTING THE UNITED NATIONS CONVENTION AGAINST TRANSNATIONAL ORGANIZED CRIME*.
- UNESCO, I. for S. (2012). *International standard classification of education: ISCED 2011*. UNESCO Institute for Statistics.
- UNHCR. (1997). *Guidelines on Policies and Procedures in dealing with Unaccompanied Children Seeking Asylum*. UNHCR.
- UNHCR. (2011). *Refugee Education. A Global Review*. UNHCR.
- UNHCR. (2024). *Europe: Promoting Refugee Integration and Inclusion – Policy Brief*. UNHCR.
- UNICEF. (2023). *Primo rapporto sull'infanzia e l'adolescenza nel Comune di Prato anno 2023*.
- Uptin, J., Wright, J., & Harwood, V. (2013). 'It felt like i was a black dot on white paper': Examining young former refugees' experience of entering Australian high schools. *The Australian Educational Researcher*, 40(1), 125–137. <https://doi.org/10.1007/s13384-012-0082-8>
- U.S. Department of Education, O. of E. L. A. (2016). *Newcomer tool kit*. U.S. Department of Education.
- Valencia, R. R. (2010). *Dismantling Contemporary Deficit Thinking: Educational Thought and Practice* (0 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203853214>
- Van De Werfhorst, H. G., & Mijs, J. J. B. (2010). Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective. *Annual Review of Sociology*, 36(1), 407–428. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102538>
- van Gennep, A. (1960). *The rites of passage*. University of Chicago Press. <https://books.google.it/books?id=LuEOWytNUhQC>
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing* (0 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315422657>
- Vedovelli, M. (2002). *L'italiano degli stranieri: Storia, attualità e prospettive* (1a ed). Carocci.

- Venkatesh, V., Brown, S., & Sullivan, Y. (2016). Guidelines for Conducting Mixed-methods Research: An Extension and Illustration. *Journal of the Association for Information Systems*, 17(7), 435–494. <https://doi.org/10.17705/1jais.00433>
- Versino, P. (s.d.). Separate special classes in order to teach the Italian language to newly-arrived migrant students? The issues at stake and the proposal of a Randomized Controlled Test Design. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 12, 185–201.
- Vertovec, S. (2009). *Transnationalism* (0 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203927083>
- Vervliet, M., Lammertyn, J., Broekaert, E., & Derluyn, I. (2014). Longitudinal follow-up of the mental health of unaccompanied refugee minors. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 23(5), 337–346. <https://doi.org/10.1007/s00787-013-0463-1>
- Viswanathan, M., Kraschnewski, J. L., Nishikawa, B., Morgan, L. C., Honeycutt, A. A., Thieda, P., Lohr, K. N., & Jonas, D. E. (2010). Outcomes and Costs of Community Health Worker Interventions: A Systematic Review. *Medical Care*, 48(9), 792–808. <https://doi.org/10.1097/MLR.0b013e3181e35b51>
- Vitebsky, P. (2005). *The reindeer people: Living with animals and spirits in Siberia*. Houghton Mifflin.
- Walford, G. (2001). *Doing Qualitative Educational Research: A Personal Guide to the Research Process*. [http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=019494/\(100\)](http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=019494/(100)).
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A Brief Social-Belonging Intervention Improves Academic and Health Outcomes of Minority Students. *Science*, 331(6023), 1447–1451. <https://doi.org/10.1126/science.1198364>
- Wang, X., & Zhu, Y. (2024). The Contribution of Linguistic Distance to L3 Learning Motivation: A Cross-L2 Comparison of University English as a Foreign Language Learners. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci14121271>
- Waterhouse, M. (2021). Art, affect, and the production of pedagogy in newcomer language classrooms. *Language and Education*, 35(3), 268–284. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1846554>
- Waters, J. L. (2002). Flexible families? «Astronaut» households and the experiences of lone mothers in Vancouver, British Columbia. *Social & Cultural Geography*, 3(2), 117–134. <https://doi.org/10.1080/14649360220133907>
- Waters, J. L. (2005). Transnational family strategies and education in the contemporary Chinese diaspora. *Global Networks*, 5(4), 359–377. <https://doi.org/10.1111/j.1471-0374.2005.00124.x>
- Watson, J. L. (1975). *Emigration and the Chinese lineage: The Mans in Hong Kong and London*. Univ. of California Press.
- Weber, M., Roth, G., & Wittich, C. (1978). *Economy and society: An outline of interpretative sociology*. University of California press.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Wellington, J. (2015). *Educational research: Contemporary issues and practical approaches*. Bloomsbury Publishing. <https://books.google.it/books?id=SHYeBQAAQBAJ>
- Westergaard, M. (2019). Microvariation in multilingual situations: The importance of property-by-property acquisition. *Second Language Research*, 37, 379–407. <https://doi.org/10.1177/0267658319884116>
- Westergaard, M., Mitrofanova, N., Mykhaylyk, R., & Rodina, Y. (2017). Crosslinguistic influence in the acquisition of a third language: The Linguistic Proximity Model. *International Journal of Bilingualism*, 21, 666–682. <https://doi.org/10.1177/1367006916648859>
- Wheatley, M. (1999). *Leadership and the new science: Discovering order in a chaotic world* (2^a ed.). Berrett-Koehler Publishers.
- White, A., Ní Laoire, C., Tyrrell, N., & Carpena-Méndez, F. (2011). Children's Roles in Transnational Migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(8), 1159–1170. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2011.590635>
- White, C. J. (2018). The Emotional Turn in Applied Linguistics and TESOL: Significance, Challenges and Prospects. In J. de D. Martínez Agudo (A c. Di), *Emotions in Second Language Teaching* (pp. 19–34). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_2

- Wichmann, S. (2020). How to Distinguish Languages and Dialects. *Computational Linguistics*, 45, 823–831. https://doi.org/10.1162/coli_a_00366
- Wigg, U. J., & Ehrlin, A. (2021). Liminal spaces and places – Dilemmas in education for newly arrived students. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100078. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100078>
- Wilkinson, S. (1988). The role of reflexivity in feminist psychology. *Women's Studies International Forum*, 11(5), 493–502. [https://doi.org/10.1016/0277-5395\(88\)90024-6](https://doi.org/10.1016/0277-5395(88)90024-6)
- Williams, F., & Butler, K. (2024). Concerns of Newly Arrived Immigrant Students: Implications for School Counselors. *Professional School Counseling*, 7(1), 9–14.
- Wu, B. (2010). L'emigrazione internazionale e lo sviluppo di Wenzhou. In G. Johanson, R. Smyth, & R. French (A c. Di), *Oltre ogni muro. I cinesi di Prato* (pp. 247–266). Pacini Editore.
- Wu, M.-H., & Opstad, S. L. (2021). Changing Worlds, Changing Classrooms: Satellite Children and their Teachers in the Transnational Era. *Journal of Multilingual Education Research*, 11, 35–57. <https://doi.org/10.5422/jmer.2021.v11.35-57>
- Yashima, T. (2002). Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54–66. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00136>
- Youniss, J. E., Youniss, J., & Yates, M. (1997). *Community service and social responsibility in youth*. University of Chicago Press.
- Zanni, L. (A c. Di). (2007). Distretti industriali e imprese artigiane tra continuità e cambiamento. I casi di Prato e di Empoli. Osservatorio Regionale Toscana sull'Artigianato.
- Zapata-Barrero, R. (2017). Interculturalism in the post-multicultural debate: A defence. *Comparative Migration Studies*, 5(1), 14. <https://doi.org/10.1186/s40878-017-0057-z>
- Zembylas, M. (2012). Critical emotional praxis for reconciliation education: Emerging evidence and pedagogical implications. *Irish Educational Studies*, 31(1), 19–33. <https://doi.org/10.1080/03323315.2011.579480>
- Zhang, D., & Luo, Y. (2016). Social Exclusion and the Hidden Curriculum: The Schooling Experiences of Chinese Rural Migrant Children in an Urban Public School. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 215–234. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1105359>
- Zhou, M. (1998). «Parachute Kids» in Southern California: The Educational Experience of Chinese Children in Transnational Families. *Educational Policy*, 12(6), 682–704. <https://doi.org/10.1177/0895904898012006005>

Appendici

Appendice A - Guida interviste funzionari

- ***Mi potete raccontare come funziona il sistema di accoglienza degli alunni NAI?***
 - C'è una normativa? Nazionale, regionale, provinciale?
 - Ci sono delle azioni strutturali?
 - Qual è l'autonomia della scuola nell'accoglienza? Ci sono differenze con le varie scuole a livello di prassi?
 - Nella pratica ci sono differenze, al di là della norma?
 - Qual è il margine di discrezionalità e cosa cambia se l'alunno capita in una scuola/classe/insegnate più motivato o non motivato?
 - Quali sono i punti di forza e gli aspetti critici a Prato?
- ***Mi potete fare un esempio di cosa succede quando arriva un alunno NAI?***
- ***Mi potete fare un esempio di cosa succede se si ha il dubbio che oltre ad un bisogno linguistico ci siano altri bisogni?***
 - Es. Ritardo cognitivo
 - Disturbo dell'apprendimento
 - Disturbo post-migratorio
 - Violenze domestiche
- ***Nell'accoglienza NAI che ruolo ha***
 - La scuola?
 - Dirigente
 - Referente
 - Insegnate
 - Il servizio sanitario?
 - Il servizio sociale?
 - Il terzo settore?
 - Le famiglie?
- ***Quanto è efficace il sistema di accoglienza delle scuole?***
 - Nell'orientamento delle famiglie
 - Nell'orientamento degli alunni
 - Nella presa in carico del bisogno linguistico
 - Nell'intercettazione di altri bisogni sia dell'alunno che della famiglia
- ***In che modo il vostro servizio è coinvolto?***
 - Che rapporto ha il vostro servizio, nell'accoglienza NAI, con
 - Le scuole
 - I servizi sociali
 - I servizi sanitari
 - Il terzo settore
 - I genitori
 - Ci sono cose che fate al di là delle vostre mansioni?
 - Che ruolo hanno i rapporti personali nella costruzione di un efficace presa in carico?
- ***Ci sono delle connessioni tra servizio di facilitazione e servizio di accoglienza?***
 - Da quello che avete sentito ci sono delle "storture" (es. fenomeno di delega del bambino al servizio di facilitazione)?
- ***Quali sono i sistemi di valutazione usati da insegnanti e facilitatori per comprendere i bisogni linguistici ed eventuali disturbi/deficit?***
- ***A vostro avviso, come potrebbe essere migliorato il sistema di accoglienza?***
- ***Ci sono delle cose che non vi ho chiesto e ritenete interessanti per la ricerca?***

Appendice B - Guida interviste segretari

Generale

- ***Mi potete raccontare come funziona il sistema di accoglienza degli alunni NAI?***
 - C'è un **protocollo**?
 - Ci sono delle **norme** da rispettare?
 - Quali sono le norme che è più difficile rispettare?
 - Ci sono delle **prassi formali o informali**?
 - Chi sono le **figure professionali** con cui vi interfacciate maggiormente?
 - Avete dei **materiali informativi**? Sono tradotti?
 - Quando **finisce** il ruolo della segreteria?
- ***Mi potete fare un esempio di cosa succede quando arriva una famiglia NAI?***
 - C'è la possibilità di usare i **mediatori**?
 - Quali sono i **documenti** che prendete?
 - Sanitari
 - Permesso di soggiorno
 - **Scolastici? Quali sono le maggiori difficoltà nella ricezione di questi documenti?**
 - Linguistici (tutte le lingue parlate?)
 - Quali sono le **informazioni** che date?
 - Quali sono le strategie che **funzionano**?
 - Quali sono i **problemi** ricorrenti?
 - Cosa succede nei casi non ci sia posto? Vi arrivano **famiglie respinte** da altri IC?
- ***C'è un momento per la valutazione delle competenze e linguistica del bambino?***
- ***Cosa succede quando un bambino lascia la scuola per tornare nel suo paese?***
 - Rilasciate della documentazione?
 - Rilasciate un resoconto delle attività e delle competenze acquisite?
 - Dei problemi?

2 Famiglie

- ***Chi sono le famiglie che si presentano?***
 - Qual è la loro conoscenza del **sistema** scolastico **italiano**?
 - Qual è la loro conoscenza del **sistema** scolastico di **origine**?
 - Il livello di **competenza genitoriale**?
 - Chi viene ad iscrivere i figli?
 - Sanno la lingua?
 - Usano amici/mediatori?
 - Cosa richiedono alla segreteria?
 - Ci sono **differenze** a seconda della nazionalità?
 - Genere?
 - Età?
 - Quali sono i maggiori bisogni e le maggiori difficoltà riportate da queste famiglie?
 - Quali sono i maggiori bisogni che secondo voi hanno queste famiglie?

Appendice C - Guida interviste facilitatori

Obiettivo: Comprendere chi sono i facilitatori. Comprendere il funzionamento del servizio per gli alunni NAI e le differenze con le altre attività di facilitazione. Comprendere le problematiche relative ai Nai. Comprendere il ruolo del facilitatore nella scuola. Comprendere i bisogni del facilitatore in merito (organizzazione, formazione). Comprendere le modalità di integrazione/relazione con gli altri soggetti della presa in carico (famiglie, scuole, altri professionisti)

1. Parte generale

- Come è arrivata alla facilitazione linguistica?
 - Che **studi** ha fatto?
 - Che **esperienze** ha avuto?
 - Da quanto lavora per il servizio del Comune di Prato?
- Quali sono le **attività** che fa a scuola?
 - Il servizio ha attività specifiche per i **neoarrivati** in Italia?
 - Quali sono gli obiettivi per i neoarrivati?
- **Come si forma** un laboratorio di facilitazione?
 - **Chi decide** chi partecipa al laboratorio?
 - Chi **approva** la partecipazione al laboratorio? (genitori?)
- Chi partecipa ai laboratori?
 - Ci sono delle caratteristiche che **accomunano i NAI**?
 - In cosa **differiscono i NAI** dagli altri partecipanti ai laboratori?
- Quali sono i **bisogni** con cui si presentano?
 - Quali sono i bisogni espressi delle **insegnanti**?
 - I bisogni percepiti corrispondono ai bisogni reali?
- Cosa fa quando **arriva** un alunno NAI?
- Nota **differenze** tra l'alunno NAI e gli altri partecipanti?

2. Laboratorio di facilitazione

- Il laboratorio e i singoli incontri laboratoriali hanno delle **fasi**?
 - mi può raccontare come si svolge un laboratorio?
- C'è una **valutazione**?
 - Mi può raccontare come si svolge la valutazione?
 - Cosa **valuta** nella valutazione?
 - Ci sono degli strumenti per valutare eventuali disturbi/deficit cognitivi?
- Quali **strumenti** usa per la **valutazione**?
 - Gli strumenti che usa normalmente **vanno bene anche** per i NAI?
 - Quali sono le principali **criticità** che incontra quando valuta bambini stranieri o neoarrivati?
- Quali **strumenti/metodologie** usa a laboratorio?
 - Gli strumenti che usa normalmente vanno bene anche per i NAI?
 - Quali sono le principali **criticità** che incontra con i NAI?
- Cosa le servirebbe dal punto di vista professionale per **migliorare** l'intervento? (es. formazione, strumenti, più sinergia con altre figure)
- Quando **finisce** il suo intervento? Che **impatto** ha sulla vita e sul benessere dell'alunno?
 - Quali sono gli **indicatori** che usa per capire se un intervento è stato **efficace**?
 - Sono previste delle **fasi di monitoraggio successivo** all'intervento?

3. ruolo/relazioni

- Oltre all'alunno, con chi si **relaziona**?

(familiari, insegnanti, altri professionisti sanitari, assistenti sociali, funzionari, ecc.)

- Che tipo di scambio c'è?

(professionale, informale, uso di reportistica, co-compilazione di modulistica)

(scambi telefonici, per mail, di persona, équipe)

- Qual è il ruolo del team di facilitazione nel suo lavoro? (coordinatori, referenti, altri colleghi)

- Quali sono le principali **criticità** nelle relazioni?

- Com'è visto il suo **ruolo** dalle altre figure scolastiche?

- Da altre figure extra scolastiche? (es. familiari, educatori, assistenti sociali, sanitari)

- Le viene richiesto di fare cose che esulano dal suo ruolo? Da chi?

- Quanto sono **importanti** delle buone relazioni/interazioni con altri soggetti al fine dell'efficacia dell'intervento?

- Come dovrebbero migliorare le relazioni per rendere più efficace il suo intervento?

- **C'è qualcosa che non le ho chiesto che vorrebbe aggiungere?** (ringraziamenti)

Appendice D - Guida interviste insegnanti

Obiettivo: Comprendere chi sono gli insegnanti. Comprendere il funzionamento del servizio per gli alunni nella scuola. Comprendere le problematiche relative ai Nai. Comprendere il ruolo dell'insegnante nell'accoglienza del bambino. Comprendere i bisogni dell'insegnante in merito (organizzazione, formazione). Comprendere il ruolo delle emozioni e delle credenze nella presa in carico e nella valutazione. Comprendere le modalità di integrazione/relazione con gli altri soggetti della presa in carico (famiglie, scuole, altri professionisti).

1. Parte generale / relazioni

- Come mai ha scelto di insegnare?
 - Che **studi** ha fatto?
 - Che **esperienze** ha avuto?
 - **Da quanto** lavora nel Comune di Prato? In questa scuola?
- Quali sono le materie che insegna?
- Quali sono le **attività** che fa oltre all'insegnamento?
 - Quali di queste attività le piacciono?
 - Quali di queste attività la appesantiscono?
 - Quali di queste attività preferirebbe non fare?
- Quali sono le **figure** con cui si relaziona? Come?
 - Altri colleghi?
 - Dirigente?
 - Genitori?
 - Specialisti del terzo settore (psicologi, facilitatori, educatori)?
 - Professionisti pubblici (assistenti sociali, psichiatri, amministrativi del comune)?
- Quali **sono i problemi** che ha con queste figure?
 - Che tipo di scambio c'è?
(professionale, informale, uso di reportistica, co-compilazione di modulistica)
(scambi telefonici, per mail, di persona, équipe)
- Com'è visto il suo **ruolo** dalle altre figure scolastiche?
 - Da altre figure extra scolastiche? (es. familiari, educatori, assistenti sociali, sanitari)
- Le viene richiesto di fare cose che esulano dal suo ruolo? Da chi?

2. Studenti stranieri

- Qual è l'incidenza degli **studenti stranieri** nella sua classe? E dei **NAI**?
 - Come tale incidenza modifica la sua attività educativa?
 - Gli studenti stranieri nella classe provengono prevalentemente da una **nazione specifica**?
- Cosa fa quando **arriva** un alunno NAI?
 - Come vengono **valutate** le capacità e le competenze pregresse?
 - Ci sono dei percorsi specifici che vengono istituiti a partire da queste valutazioni?
- Ci sono delle caratteristiche che **accomunano i NAI**?
 - In cosa **differiscono i NAI** dagli altri studenti stranieri che parlano poco l'italiano?
- Quali sono i **bisogni** con cui si presentano i bambini NAI?
 - Quali sono i bisogni espressi dei genitori?
 - Secondo lei, i bisogni percepiti corrispondono ai bisogni reali?
- Quali sono i **bisogni dell'insegnanti** nell'affrontare il fenomeno degli alunni NAI?
- **Quando e come i bambini NAI** vengono mandati al laboratorio di **facilitazione**?
 - In che gruppo vengono inseriti?
- Qual è il ruolo del **facilitatore linguistico** nella scuola? Che **rapporti** ha con voi?
 - Ci sono dei problemi nella relazione con il servizio di facilitazione? Con i facilitatori?
- Che rapporti ha con il **genitore** del bambino NAI?
 - Quali sono i **maggiori problemi**?

- Quando e come si avvale del servizio di **mediazione culturale**?

3. Didattica

- Che tipo di **attività didattica** viene fatta agli studenti NAI nell'attività quotidiana? Usa una particolare metodologia?
 - Quali sono i maggiori problemi?
- Pensa che l'attività didattica sia **funzionale all'apprendimento** dell'italiano del bambino NAI?
 - Cosa le servirebbe dal punto di vista professionale per **migliorare** l'intervento? (es. formazione, strumenti, più sinergia con altre figure)
- Ci sono delle attività che fa per **migliorare la relazioni** con i compagni? Quali strumenti usa per **valutare l'inclusione** del bambino NAI nella classe?
- Come viene fatta la **valutazione**?
 - Cosa **valuta** nella valutazione?
 - **Quando** si valuta? Le valutazioni vengono ripetute?
 - C'è una **dispensa** dagli obiettivi didattici classi?
 - Ci sono delle **azioni** che vengono fatte **in base alla valutazione**?
 - Ci sono degli strumenti per valutare eventuali **disturbi/deficit cognitivi**?
- Quali **strumenti** usa per la **valutazione**?
 - Gli strumenti che usa normalmente **vanno bene anche** per i NAI?
 - Quali sono le principali **criticità** che incontra quando valuta bambini stranieri o neoarrivati?
- Quando e come fate dei **piani personalizzati**? Vengono formalizzati?
 - vengono fatta assieme ad altre figure (genitori, facilitatori, psicologici, ecc.)
- Generalmente, in quanto tempo viene **recuperato il gap** linguistico? In quanto tempo l'alunno viene incluso pienamente nella classe?
- Come fa a capire se un bambino **sta bene o soffre**? Su cosa si base per capirlo?
- Come fa a capire se un bambino ha dei **problemi cognitivi** o disturbi dell'apprendimento?
 - Quando ritenete di suggerire al genitore di fare una **valutazione neuropsichiatrica**?
 - Con che modalità lo comunicate?
- C'è qualcosa che non le ho chiesto che vorrebbe aggiungere? (ringraziamenti)

Appendice E - Guida interviste professionisti sociosanitari

Obiettivo: Comprendere il funzionamento del servizio erogato in relazione agli alunni NAI e le modalità di integrazione/relazione con gli altri soggetti della presa in carico (famiglie, scuole, altri professionisti)

1. Parte generale

- Quali sono gli **obiettivi** del servizio?
 - Il servizio ha obiettivi specifici o differenti per gli **stranieri**?
 - Il servizio ha obiettivi specifici o differenti per **non-italofoni** o i bilingui?
 - Il servizio ha obiettivi specifici o differenti per i **neoarrivati** in Italia?
- Come arrivano le persone da lei?
 - Qual è l'**iter burocratico**?
 - Ci sono delle **normative** specifiche che regolano l'intervento?
- Che tipo di persone arrivano? (età, sesso, nazionalità)
- Quali sono i **bisogni** con cui si presentano?
- C'è uno **scollamento** tra bisogni reali e bisogni espressi?
- Cosa fa quando **arriva** un utente straniero?
- Nota **differenze** tra l'utente straniero e l'utente italiano?
 - Le differenze sono dovute solo alla lingua?
 - Le differenze sono dovute al tempo di soggiorno in Italia?

2. Presa in carico

- Ci sono delle **fasi fisse** nella **presa in carico**?
 - Mi può raccontare come si svolge normalmente la presa in carico?
- Ci sono delle **fasi fisse** nella **valutazione**?
 - Mi può raccontare come si svolge la valutazione?
- Quali **strumenti** usa per la **valutazione**?
 - Gli strumenti che usa normalmente **vanno bene anche** per i non-italofoni?
 - Ci sono degli strumenti per i **non-italofoni o bilingui**? Li usa?
 - Ci sono degli strumenti per i **neoarrivati** in Italia? Li usa?
 - Quali sono le principali **criticità** che incontra quando valuta bambini stranieri o neoarrivati?
- Quali **strumenti** usa per l'**intervento**?
 - Gli strumenti che usa normalmente vanno bene anche per i non-italofoni?
 - Ci sono degli strumenti per i **non-italofoni o bilingui**? Li usa?
 - Ci sono degli strumenti per i **neoarrivati** in Italia? Li usa?
 - Quali sono le principali **criticità** che incontra quando tratta bambini stranieri o neoarrivati?
- Cosa le servirebbe dal punto di vista professionale per **migliorare** l'intervento? (es. formazione, strumenti, più sinergia con altre figure)
- Quando **finisce** il suo intervento? Che **impatto** ha sulla vita e sul benessere dell'utente?
- Quali sono gli **indicatori** che usa per capire se un intervento è stato efficace o ha avuto **successo**?
- Utilizza dei **feedback**?
- Sono previste delle **fasi di monitoraggio successivo** all'intervento?

3. relazioni (interazioni con altri servizi, relazioni con caregiver)

- Oltre all'utente, con chi ha **relazioni**?
(familiari, insegnanti, altri professionisti sanitari, assistenti sociali, funzionari, ecc.)

- Che tipo di scambio c'è?
(professionale, informale, uso di reportistica, co-compilazione di modulistica)
(scambi telefonici, per mail, di persona, équipe)
- Quali sono le principali **criticità** nelle relazioni?
- Quanto sono **importanti** delle buone relazioni/interazioni con altri soggetti al fine dell'efficacia dell'intervento?
- Come dovrebbero migliorare le relazioni per rendere più efficace il suo intervento?

4. Parte conclusiva

- C'è qualcosa che non le ho chiesto che vorrebbe aggiungere?
- Ringraziamenti

Appendice F - Guida interviste studenti maggiorenni

Obiettivo: Comprendere chi sono i NAI attraverso il racconto di vita. Comprendere i problemi e le ricadute della migrazione, capire i principali fattori che influenzano il benessere e i percorsi scolastici. Comprendere gli effetti del funzionamento del servizio dal punto di vista didattico educativo e dal punto di vista delle ripercussioni nella vita quotidiana. Comprendere il ruolo della lingua, dell'insegnamento dell'italiano L2 e della lingua madre. Comprendere il ruolo degli insegnanti, differenziando tra insegnanti disciplinari e insegnanti di lingua. Comprendere il ruolo della famiglia e del dopo scuola e delle integrazioni tra le varie sfere di vita. Comprendere i bisogni degli alunni NAI appena arrivati e la sua evoluzione. Capire come potrebbe essere migliorato il sistema di accoglienza.

1. Parte generale

- Mi può raccontare **come è arrivato** in Italia?
 - Dove è nato?
 - Che **spostamenti** ha fatto?
 - Si ricorda degli **episodi** particolari??
- Mi racconta il suo **primo periodo in Italia**?
 - Cosa faceva a **casa**?
 - Cosa faceva a **scuola**?
 - Cosa faceva nel **dopo scuola** (eventuale)
 - Chi erano le **persone** più vicine a lei (genitori, fratelli, compagni)
 - Aveva capito cosa era successo alla sua vita?
- Mi racconta la sua esperienza **appena arrivato a scuola**?
 - Mi racconta una sua **giornata tipo**?
 - **Cosa aveva capito**?
 - Cosa non capiva ed ha capito in seguito?
 - Quali erano i **problemi**? Quali le cose **divertenti**?
 - **Cosa è stato fatto** dalla scuola?
 - Quali erano le **figure più importanti**? Cosa **provava** per loro?
 - **Come stava** a scuola?
 - Come viveva le **valutazioni**?
 - **C'erano differenze** con la precedente scuola che aveva frequentato?
- Ripensi **con gli occhi di oggi** a quel primo periodo
 - Di cosa avrebbe **avuto bisogno**?
 - **Cosa le è servito**? Cosa ritiene fondamentale?
 - Cosa avrebbe potuto migliorare il suo benessere?
 - Di cosa avrebbe **potuto fare a meno**?
- Come **si è evoluta la sua vita** in Italia nel tempo?
 - A scuola?
 - In famiglia
 - Nel dopo scuola
- È **ritornato** nel suo paese?
 - Quando era **piccolo**? Cosa ha **provato**?
 - Sente, ha sentito la **mancanza** del suo paese?
 - Quando era là ha sentito la mancanza dell'Italia?
 - **Chi o cosa le mancava** quando era nel suo paese? E in Italia?

2. Lingua

- Come ha **appreso l'italiano**?
 - Ha frequentato dei **laboratori**? Mi può raccontare cosa si ricorda?
 - Ha avuto **attività separate** di italiano durante le lezioni in classe?
 - C'era una **differenza** tra l'insegnante di italiano e gli altri insegnanti?

- Come **si sentiva quando parlava in italiano**? In che contesti si sentiva a proprio agio e a disagio?
- Ha avuto **difficoltà** ad apprendere l'italiano?
- Cosa è **andato bene** e cosa poteva **migliorare**?
- Come ha appreso la sua **lingua madre**?
 - Le veniva parlata dai **genitori** o preferivano parlare l'italiano?
 - Ha frequentato dei **corsi di lingua** madre in Italia? Erano differenti da quelli italiani?
 - **Quando parlava** la lingua madre?
 - **Come si sentiva** quando la parlava? C'erano differenze tra i contesti?
- Quali sono i **bisogni** che si sono presentati durante l'apprendimento?
 - Di cosa avrebbe avuto bisogno?
 - **Cosa ha funzionato**?
 - Cosa avrebbe voluto che fosse **diverso**?

3 Figure importanti e relazioni

- Quali sono state le **figure più importanti** nel suo primo periodo?
 - In Italia: genitori, parenti, insegnanti, amici, educatori, medici, assistenti sociali
 - Nel suo paese di origine: genitori, parenti, insegnanti, amici?
 - Queste figure **si parlavano tra loro**?
 - Notava dialogo, conflitto o indifferenza?
- Com'era **il suo rapporto** con le persone a scuola?
 - Con gli insegnanti?
 - Con i facilitatori?
 - Con i compagni?
- **Com'era il suo rapporto** con le figure del doposcuola?
 - Con i genitori?
 - Con parenti? (Fratelli, zii, nonni, ecc)
 - Con amici? Erano gli stessi della scuola?
- Aveva degli **amici**?
 - In Italia?
 - Nel suo paese? Come ha mantenuto i contatti?
 - Gli amici che ha fatto in quel periodo sono persone che frequenta ancora?

4. Cambiamento

- Cosa le servirebbe dal punto di vista per **migliorare** il sistema di accoglienza? Cosa **va bene**?
 - Relazioni a scuola
 - Didattica
 - Dopo scuola
 - Genitori e famiglia
- Cosa consiglierebbe ad un bambino che arriva adesso a scuola?
- **C'è qualcosa che non le ho chiesto che vorrebbe aggiungere?** (ringraziamenti)

Appendice G - Questionario per gli insegnanti

Questionario accoglienza NAI

Il presente questionario viene somministrato all'interno del progetto di dottorato che il dott. Federico Trentanove sta svolgendo presso il Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari Venezia. Il progetto è volto al miglioramento del sistema scolastico di accoglienza degli alunni NAI. Il questionario è facoltativo e completamente anonimo. Le risposte saranno analizzate e potrebbero essere pubblicate, prive di qualsiasi riferimento personale, all'interno della tesi di dottorato e di eventuali pubblicazioni. Per ulteriori informazioni: federico.trentanove@unive.it

1) Le viene comunicato l'arrivo di un nuovo alunno/a nella classe: che cosa fa? Quali sono, a suo avviso, le azioni necessarie da fare prima dell'arrivo, all'arrivo in classe e nei primi mesi dopo il suo arrivo?

Prima: _____

All'arrivo: _____

Neri primi mesi: _____

2) Durante i primi mesi dall'arrivo dell'alunno/a, chi sono le persone con cui collabora maggiormente?

Riordini le seguenti opzioni (indichi solo le persone con cui collabora)

- ___ Altri colleghi/e
- ___ Insegnante di italiano L2
- ___ Funzione strumentale per l'intercultura
- ___ Team docenti
- ___ Dirigente scolastico
- ___ Collaboratore del dirigente
- ___ Segreteria
- ___ Genitori
- ___ Servizio dopo scuola
- ___ Altro

3) Quali sono le cose importanti che si deve conoscere/osservare/valutare del bambino/a NAI?

4) Dalla sua esperienza, quali sono i problemi e difficoltà che incontrano questi alunni/e?

5) Quali sono i maggiori problemi che l'insegnante incontra nell'accoglienza dei bambini/e NAI?

6) A suo avviso, come potrebbe essere migliorato il sistema di accoglienza?

Estratto per riassunto della tesi di dottorato

L'estratto (max. 1000 battute) deve essere redatto sia in lingua italiana che in lingua inglese e nella lingua straniera eventualmente indicata dal Collegio dei docenti.

L'estratto va firmato e rilegato come ultimo foglio della tesi.

Studente: Federico Trentanove matricola: 956699

Dottorato: Dottorato di ricerca in Lingue, Culture e Società Moderne e Scienze del Linguaggio

Ciclo: 38

Titolo della tesi²⁶: L'accoglienza degli alunni neoarrivati (NAI) nelle scuole primarie: analisi critica e proposte teorico-operative a partire da una ricerca etnografica nella città di Prato

Abstract: Negli ultimi decenni l'accoglienza scolastica degli alunni neoarrivati (NAI) è diventata un aspetto cruciale nei sistemi educativi europei. La letteratura rimane tuttavia limitata, in particolare per quanto riguarda studi sistematici, approfondimenti sulla scuola primaria e analisi del contesto italiano. Questa ricerca affronta tali lacune con un disegno mixed methods basato su un anno di etnografia nella città di Prato e sul coinvolgimento di insegnanti, studenti, famiglie, facilitatori, educatori del doposcuola e professionisti sociosanitari.

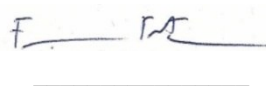
L'obiettivo è duplice: da un lato analizzare criticamente vincoli strutturali, credenze e pratiche che modellano i percorsi dei NAI nelle scuole primarie; dall'altro elaborare proposte per orientare l'azione di docenti, professionisti (scolastici e sociosanitari) e policy maker. Inquadrandolo il fenomeno in una prospettiva ecologica critica, emergono processi socioculturali multilivello che influenzano l'accoglienza in tre aree principali: identità e relazioni; processi e "soggetti"; credenze e pratiche.

Il caso di Prato evidenzia un modello di governance locale unico in Italia, fondato su un sistema integrato di azioni comunali rivolte agli studenti migranti. Tuttavia, persistono rilevanti differenze tra quartieri che si riflettono nelle scuole e nei percorsi educativi.

Mutuando alcuni concetti dall'impianto normativo di riferimento, il sistema di accoglienza si configura come un dispositivo che produce una rappresentazione deficitaria dell'alunno NAI, oscurandone competenze pregresse, biografie e dimensione emotiva. Da ciò scaturiscono tensioni e frustrazioni tra i diversi attori; processi di marginalizzazione e categorizzazione, con l'alunno spesso modellato sull'idea di "vittima perfetta"; e un riduzionismo che confina l'educazione al solo apprendimento linguistico. Credenze e dogmi continuano a plasmare dispositivi, spazi (classi e laboratori) e tempi (scuola e doposcuola) dell'accoglienza in modo rigido, ostacolando una riflessione critica sulla loro ambivalenza e sulla necessità di modellarla in base alle circostanze e ai singoli casi. In tale cornice, l'approccio tradizionale all'insegnamento della lingua, che privilegia grammatica e lettoscrittura rispetto alla comunicazione, finisce per isolare il NAI, 'sommegendolo' nel contesto anziché favorirne una reale immersione.

La ricerca individua, infine, sette aree chiave per il miglioramento del modello di accoglienza: orientamento fenomenologico e sviluppo dell'expectancy; attenzione ad affetto e benessere; valorizzazione di "cultura" e lingua d'origine; relazioni positive e gruppo classe supportivo; metodologie chiare, ben strutturate e motivanti; valutazione olistica e valorizzazione della storia e delle competenze dei NAI; facilitazione linguistica critica, integrata, situata e "liquida". Infine, individua un modello integrativo con due fasi (conoscenza e adattamento) preliminari all'insegnamento dell'italiano L2.

Firma dello studente



²⁶ Il titolo deve essere quello definitivo, uguale a quello che risulta stampato sulla copertina dell'elaborato consegnato.