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

L2elledue

Periodico di informazione e formazione per insegnanti di italiano L2 | www.sestanteedizioni.it **N.10 - SETTEMBRE 2025**

EDITORIALE / Carlotta Mancini

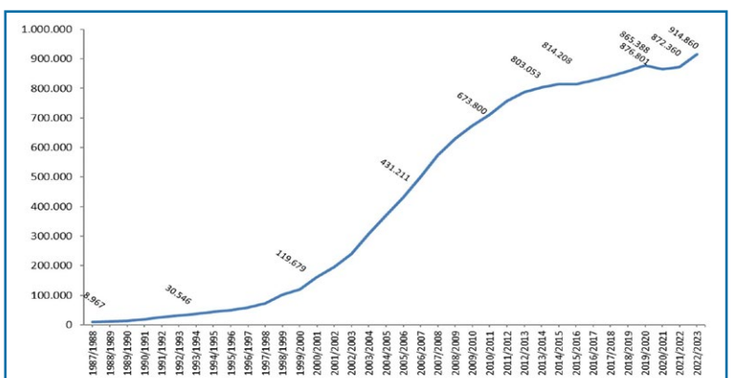
La quarta edizione del convegno SCUOLA PLURALE

La presenza di alunne e alunni con retroterra migratorio all'interno delle scuole nazionali è un fenomeno in costante aumento (ad eccezione degli anni dell'emergenza sanitaria dovuta alla pandemia). Complessivamente, infatti, nell'ultimo anno scolastico analizzato all'interno del Report del MIM (A.S. 2022-2023), il numero ammonta a 914.860, con un incremento di ben 42.500 unità (+4,9%) rispetto all'anno precedente.

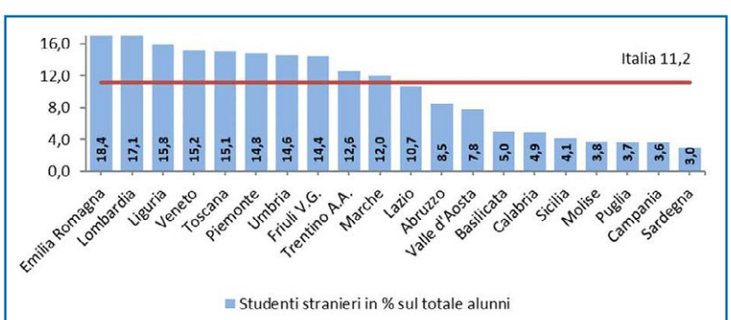
In termini percentuali la presenza di studenti con origine migratoria si attesta all'11,2% sul totale della popolazione scolastica, la quale invece nel suo complesso diminuisce, a causa del calo degli studenti italiani. La distribuzione territoriale degli alunni con cittadinanza non italiana è tutt'altro che omogenea. I dati 2022/2023 confermano una maggior concentrazione nelle regioni settentrionali (65,2%), a seguire nelle regioni del Centro (23,3%) e infine del Mezzogiorno (11,5%).

Sono solo il 15% le scuole che non registrano la presenza di alunni con cittadinanza non italiana. Oltre all'importanza di analizzare il fenomeno dal punto di vista numerico, risulta fondamentale evidenziare un altro dato. Con riferimento a ritardi e abbandoni durante il percorso scolastico, le distanze tra gli studenti italiani e quelli di origine migratoria rimangono sempre notevoli. Nell'A.S. 2022/2023 gli studenti italiani in ritardo sono il 7,9% contro il 26,4% degli studenti con cittadinanza non italiana. Il massimo divario si riscontra nella scuola Secondaria di II grado dove le percentuali dei ritardi diventano rispettivamente 16% e 48%.

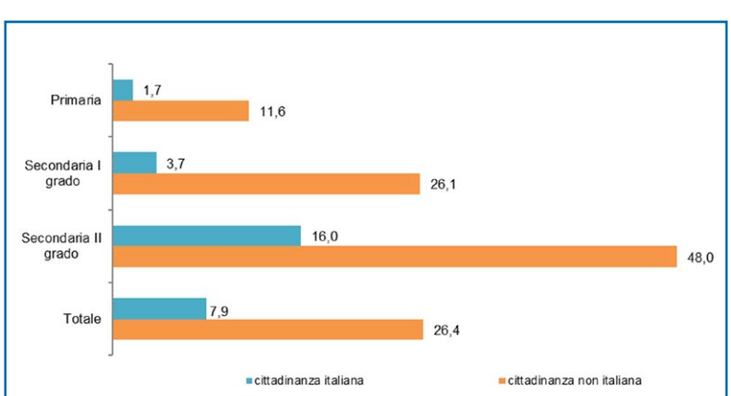
Sappiamo che la scuola è uno dei presìdi più forti di integrazione sul territorio, all'interno del quale convivono molteplici differenze, non solo quelle delle origini, che arricchiscono in primis le nostre classi, ma soprattutto la cittadinanza nel suo complesso. L'inclusione scolastica è pertanto un elemento fondamentale per la costruzione di un'inclusione più ampia, che possiamo chiamare sociale, ma anche per lo sviluppo di una cittadinanza consapevole. Molto di quello che avviene all'interno delle scuole ricade anche sui territori nel loro complesso, ed è per questo che risultano fon-



Alunni con cittadinanza non italiana (valori assoluti) – AA.SS. 1987/1988 -2022/2023 (Fonte: Ministero dell'istruzione e del merito – Ufficio di Statistica- agosto 2024)



Distribuzione regionale degli alunni con cittadinanza non italiana sul totale degli alunni frequentanti – A.S. 2022/2023



Alunni con cittadinanza non italiana e italiana in ritardo scolastico per ordine scuola (valori percentuali su 100 alunni) – A.S. 2022/2023

damentali le alleanze tra istituzioni locali e istituzioni scolastiche nelle forme più varie, a seconda dei contesti. Ovviamente senza sottovalutare l'essenziale collaborazione del terzo settore, proattivo e competente, nell'ottica della sussidiarietà orizzontale che la Costituzione prevede. In un contesto del genere, ci sembra necessario e fruttuoso lo sforzo di riflessione che, ogni anno, il territorio pratese affronta nell'ambito del convegno *Scuola Plurale*: per mettere a confronto sia i sistemi territoriali sia le esperienze didattiche e per capire dove siamo e quali sono le prospettive su cui vorremmo far confluire il nostro lavoro in modo condiviso.
Questo numero di *elledue* è dedicato alla raccolta di alcune delle riflessioni emerse durante il convegno, a partire da un "racconto" molto sentito di Fiorella Farinelli, che ci fa sorvolare sui temi più rilevanti della giornata e riesce a riportare anche un po' dell'atmosfera di condivisione presente. Il filo prosegue con un puntuale focus sulla storia della classe di concorso A23 dalle origini alla normativa recente (Deiana) e segue con le considerazioni da due diversi punti di vista (Pona e Mancini) sull'arrivo dei docenti A23 nelle scuole del territorio nazionale, quale potrebbe essere il loro ruolo dal punto di vista didattico e come sarà necessario intersecarli con il patrimonio di servizi già presenti nei vari contesti locali. Per comprendere meglio quali azioni implementare nel sistema di inclusione scolastica è necessario prima di tutto un'analisi del contesto aggiornata e lo sviluppo di strumenti che facilitino la comprensione dei fenomeni. Ci parlano di questo Andrea Valzania, con una "fotografia ragionata" della mappatura delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2 della popolazione studentesca con retroterra migratorio a Prato, e Federico Trentanove, con un focus sul fenomeno delle e degli studenti NAI e dell'accoglienza. Concludiamo con uno sguardo, che per potenza potrebbe risultare uno squarcio, nelle sfaccettature e complessità del mondo degli alunni e delle alunne sinofone, grazie ad Andrea Scibetta e alla sua ricerca azione.
Ringraziando tutti coloro che hanno dato un contributo a questo numero, auguriamo un buon percorso di lettura e di pensiero.

GUARDA SU YOUTUBE

DURATA: 4:33:00

Scuola plurale - 11 Aprile 2025
www.youtube.com/watch?v=JbtopwpKlmU

Confronto a più voci a "Scuola plurale"

di Fiorella Farinelli

È sempre una bella esperienza partecipare a questo appuntamento annuale del Comune e delle scuole "plurali" di Prato. Colpisce positivamente il clima costruttivo e cooperativo in cui si svolge l'incontro, la molteplicità delle voci chiamate a rendere più largo e ficcante lo sguardo, la volontà di studiare le esperienze degli altri e di far studiare dagli altri le proprie, la convinzione che tutto ciò sia essenziale a crescere e migliorare. Anche questa volta si è da più parti sottolineata l'unicità, nel panorama italiano, del modello di intervento che negli anni si è costruito a Prato. In effetti non ci sono stati finora contesti territoriali connotati da un tasso comparabile di immigrazione straniera in cui si sia realizzato un impegno così generoso, tenace, continuativo dell'Ente Locale volto a rendere le scuole sempre più capaci di misurarsi con l'integrazione degli studenti con background migratorio. Una sfida lungimirante in vista del bene comune, intesa come investimento sulla coesione sociale e sullo sviluppo civile ed economico della comunità che rappresenta. Perché la scuola e l'educazione sono, possono essere, il primo "fronte" dell'integrazione. Perché non basta l'economia, non basta il lavoro, non bastano i servizi sociali - anche se decisivi - per trasformare in autentica risorsa, non solo produttiva ma anche sociale e civile, l'immigrazione straniera. Si lavora per "loro" ma, insieme e responsabilmente, per il presente e il futuro di tutti.

Quali sono gli esiti ? Stamattina un autorevole ospite istituzionale ha dichiarato che grazie al ruolo svolto negli ultimi quindici anni dalle scuole supportate dal Comune (al primo "protocollo" interistituzionale si è approdati negli anni Dieci), un impatto così alto dell'immigrazione straniera non ha prodotto contraddizioni e pericolose lacerazioni - "se non si può parlare di perfetta coesione sociale, si può però dire che il tessuto sociale ha tenuto". È il vantaggio dell'"educare insieme", dei tanti legami e delle molteplici reciprocità che si possono costruire nella scuola e nel vasto mondo che le gira intorno, muri che cadono, pregiudizi che si sgretolano, diffidenze che si attenuano, processi promettenti per la partecipazione sociale e per la temperatura democratica del contesto territoriale. Ma negli appuntamenti annuali di Prato non si usa dormire sugli allori, gli incontri non sono mai autocelebrativi. Tra i meriti c'è anche quello di parlare chiaro, di evidenziare i problemi, di scandagliare, anche con l'aiuto di esperti e di altre esperienze, se si possa fare meglio, implementando, innovando, sperimentando. In altri interventi, in particolare quello dell'Osservatorio pratese che monitora l'andamento dell'apprendimento linguistico, i grafici segnalano difficoltà non del tutto superate con i relativi rischi di dispersione scolastica, intoppi nei percorsi di secondaria superiore, abbandoni precoci: l'italiano della comunicazione quotidiana c'è, non sempre anche quello dell'autonomia e tutto quello che serve per proseguire negli studi. Forse il livello delle competenze linguistiche formali non va assunto come il solo indicatore di integrazione e neppure dello sviluppo delle potenzialità di crescita e di apprendimento, forse nelle scuole non sempre si sa guardare anche al di là dell'insegnamento/apprendimento specifico o si sanno utilizzare bene allo scopo anche altri ambiti disciplinari e altre attività educative, è in ogni modo evidente che bisogna lavorarci ancora. Non è facile ottenere risultati brillanti quando in casa si parla solo un'altra lingua, quando tra gli studenti sono tanti quelli entrati per la prima volta nella scuola italiana in età adolescenziale, quando le comunità di riferimento sono e tendono a restare economicamente e culturalmente autoconsistenti. I contributi offerti da chi è esperto in sinologia mettono a fuoco complessità e specificità che richiedono tempo e attenzioni particolari in una realtà dove "stranieri" significa in larghissima misura "cinesi".

Sarebbe forse importante, oltre a ciò che già si fa, anche un maggiore sviluppo tramite i CPIA e le scuole del privato sociale della formazione linguistica rivolta agli adulti, potrebbero inoltre fare la differenza anche programmi di spiccata precocizzazione dell'apprendimento linguistico fin dal sistema Zero-Sei, un ambito educativo decisivo prima dell'impatto con l'insegnamento della letto-scrittura della primaria. Ma il Comune di Prato, e la Regione Toscana che lo supporta con risorse concrete, fanno già molto, e lo fanno – bisogna dirlo – anche per coprire vuoti che a trent'anni e più dai primi numeri significativi di studenti con background migratorio nelle nostre scuole non dovrebbero più esserci. Il che significa, in estrema sintesi, che potrebbero fare molto di più e meglio solo se sul tema dell'italiano lingua 2 lo Stato, inteso come Ministero dell'Istruzione e relativa Amministrazione periferica, facesse finalmente quello che gli compete istituzionalmente, cioè fornire alle scuole gli strumenti, in primis le competenze e le figure professionali, necessari per misurarsi con i bisogni di formazione linguistica di una parte ormai assai consistente e tendenzialmente crescente della popolazione scolastica. Servirà, in che tempi e a quali condizioni, la decisione – contenuta in una legge nazionale approvata di recente – di dotare le scuole "plurali" di insegnanti specialisti in italiano lingua 2? Significherà il superamento del consueto "progettificio" fatto di finanziamenti speciali, di formazione a cui i docenti possono accedere ma anche no, di programmi temporanei e discontinui attivati con il micidiale dispositivo dei bandi, di azioni che si avvalgono dei fondi (i FAMI) distribuiti alle Regioni dal Ministero degli interni, delle risorse delle Fondazioni, e di tutto il caravanserraglio o il fai-da-te di un sistema educativo che in queste condizioni non può rendere sistematica l'innovazione? La partita sembra al momento ancora incerta. Ho ascoltato con interesse l'intervento del presidente della rete dei dirigenti scolastici in cui si è riferito del proposito di coordinare/integrare dal basso quello che in alto sembra non si sia capaci o non si voglia fare, cioè le risorse. È una decisione di buon senso che va nella direzione giusta, c'è da augurarsi che approdi presto a ipotesi di

lavoro fattibili e a soluzioni concrete. Ma è evidente che non se ne uscirà finché l'insegnamento dell'italiano lingua 2 non sarà almeno presidiato, ovunque ce ne sia bisogno, da risorse professionali dedicate, appositamente formate e reclutate, e intelligentemente distribuite. E l'ovunque non può significare solo nelle classi della secondaria in cui si raggiunga una certa quota di NAI, gli studenti stranieri neoarrivati, un limite rivelatore di un persistente approccio di tipo emergenziale.

C'è un modo molto laico, qui a Prato, di misurarsi con i problemi. Un modo attento, mai approssimativo, che procede con analisi puntuali, verifiche dei risultati, apertura all'innovazione, cura e buona gestione della condivisione interistituzionale. Da quel che mi è capitato di osservare, la chiave dell'"unicità" dell'esperienza di Prato sta, prima e più che negli indirizzi della politica, nella competenza e nella qualità del lavoro amministrativo che, passo dopo passo, ha tessuto la trama e l'ordito dell'esperienza con continuità e coerenza, anche sopperendo alle smagliature e agli intoppi che si determinano frequentemente nel succedersi dei sindaci, delle giunte, dei consigli comunali. In un intervento di parte scolastica stamattina si è detto che il successo del modello di Prato è dovuto al fatto che l'approccio seguito non è stato mai "ideologico" ma sempre pragmaticamente "operativo", e circoscritto a fornire alle scuole quello di cui hanno bisogno. Affermazione convincente, a patto che non si mettano in opposizione operatività e visione, demonizzando come oggi si usa fare, anche a fin di bene e per tutelare le esperienze da possibili interferenze e strumentalizzazioni della politica peggiore, ogni parola che cominci con "idea". Perché francamente non credo che si sarebbe potuto costruire un modello come questo di Prato, senza una visione politica e civile, e anche senza essere convinti che valga la pena, che sia necessario, andare anche controcorrente. Contro le approssimazioni ireniche che ignorano le complessità dell'integrazione scolastica così come contro le contrarietà a spendere risorse ed impegno per i figli "degli altri". Qui non si fa assistenza ma si cerca di promuovere capacità, vocazioni, talenti. Le regole condivise sull'accoglienza cercano di evitare ghettizzazioni e gerarchie. L'educazione linguistica si avvale di interventi continuativi e ricorrenti di cui si verificano i risultati. L'integrazione è perseguita ricorrendo anche ad attività extrascolastiche e, dove serve, ai servizi sociali e sanitari. La didattica si avvale della formazione docenti e della ricerca. Il limite principale è la sua, pur giustamente lodata, unicità. C'è un ritardo dell'ANCI, che occorrerebbe colmare. E c'è, come già accennato, l'obbligo ad impegnare risorse per colmare i vuoti delle politiche statali nazionali.

Ma torniamo al punto. Il panel di stamattina ha consentito un approfondimento sulla questione degli insegnanti specialisti in italiano lingua 2, la cosiddetta classe A23. Il confronto a due voci tra insegnanti esperti di linguistica ha messo in evidenza due aspetti, entrambi di grande interesse. Il primo, attraverso la narrazione appassionata di come si sono finora mossi, nell'arcipelago disordinato della cosiddetta formazione iniziale universitaria, gli aspiranti a insegnare l'italiano lingua 2, ha rivelato l'alta motivazione professionale dei tanti che, pur nelle incertezze, nei silenzi, nella inadeguatezza dei requisiti definiti dal Ministero per l'accesso alla professione, hanno saputo e sanno come costruirsi un curricolo appropriato. Anche se, a un decennio ormai di distanza dall'istituzione della classe A23, non sono ancora precisati il numero dei posti programmati o programmabili, i settori scolastici di approdo, le funzioni da svolgere (e anche se le prime scelte, come quella di spedire i vincitori del primo concorso solo nei CPIA ha autorizzato non poco pessimismo). Nel secondo intervento è stato invece messa a fuoco la necessità di evitare che l'introduzione di insegnanti specialisti in italiano lingua 2 comporti il rischio di un insegnamento separato fuori della classe, fuori della didattica per tutti. Un rischio da sventare tramite la definizione puntuale delle attività da svolgere, dei ruoli da sostenere, delle modalità di collaborazione non solo con l'insegnante ordinario di italiano ma anche con gli insegnanti di classe titolari di altri ambiti disciplinari. I due punti di vista, che hanno interagito tra loro nel panel, sono entrambi preziosi per svolgere un ruolo propositivo nell'interazione con il Ministero, se e quando si arriverà al dunque. Le problematicità connesse con l'unica figura professionale specialistica di cui è dotata la scuola italiana, cioè l'insegnante di sostegno, consigliano di costruire una vera e propria piattaforma da discutere e condividere anche con le organizzazioni sindacali. Prato, la sua esperienza maturata sul campo, ha già svolto un ruolo importante per alcune formulazioni del recente testo normativo dedicato al tema. Dovrebbe, con il sostegno dell'ANCI, proseguire sulla stessa strada.

Niente, infatti, assicura al momento che l'attuazione della norma, che implica la definizione dei posti in organico, dei requisiti di accesso validi per il reclutamento, delle funzioni da svolgere (e, in prospettiva, dei settori scolastici di destinazione), e di molte altre specifiche tutt'altro che di dettaglio, venga fatta con la competenza e la volontà politica necessaria. È inoltre probabile che, almeno immediatamente, si intenda procedere più rispondendo alle sollecitazioni delle realtà locali più interessate che con una logica di sistema. Non vorrei allarmare nessuno, ma l'aria che tira al momento non è delle migliori. È noto che, nel testo di prossima emanazione delle Nuove Indicazioni per il curricolo nel primo ciclo, non solo il tema dell'integrazione degli alunni con background migratorio, appena sfiorato nelle premesse, non dà poi luogo a nessuna apertura in termini di educazione all'intercultura, ma che manca del tutto la nozione di "educazione linguistica" comprensiva – come nelle Indicazioni nazionali del 2012 – dell'apprendimento dell'italiano, delle lingue europee, dell'Italiano come seconda lingua, del plurilinguismo, del bilinguismo. Della "ricchezza difficile" di cui scriveva l'ispettore Cerini a proposito dell'ormai quasi un milione di nuovi studenti affacciati su più lingue e più culture, non c'è traccia alcuna. È ben più che un indizio di sconcertante sottovalutazione dei problemi al centro di questo incontro. E forse anche di qualcosa di peggio.

Ringrazio dell'invito al convegno e di ciò che ho potuto ascoltare.

BIOGRAFIA PROFESSIONALE

Fiorella Farinelli insegna italiano L2 agli immigrati adulti in una scuola del volontariato di Roma associata a Scuolemigranti. È stata a lungo componente dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura presso il Ministero dell'Istruzione.

Dalle origini alla prima vera svolta per la classe di concorso A23: verso un nuovo paradigma per l'inclusione linguistica nella scuola secondaria?

di Igor Deiana

La presenza sempre più significativa di studenti e studentesse con background migratorio nelle scuole di ogni ordine e grado rende imprescindibile una formazione specifica del corpo docente sull'italiano L2. Non si tratta solo di facilitare la comunicazione quotidiana, ma di costruire ponti linguistici, culturali e cognitivi che consentano una piena partecipazione alla vita scolastica e l'accesso ai contenuti disciplinari.

Per chi proviene da contesti linguistici e culturali differenti, il primo approccio all'italiano è spesso ostacolato da barriere che vanno ben oltre il vocabolario o la grammatica. È per questo che la presenza stabile di docenti formati in italiano L2, capaci di attivare percorsi didattici mirati e calibrati sulle fasi di acquisizione linguistica e sulle esigenze specifiche delle e degli apprendenti, dovrebbe essere parte integrante del sistema scolastico pubblico. In un contesto formale e plurale come quello scolastico, tali competenze sono fondamentali non solo per favorire l'inclusione sociale, ma anche per garantire pari opportunità di apprendimento.

Per chi proviene da contesti linguistici e culturali differenti, il primo approccio all'italiano è spesso ostacolato da barriere che vanno ben oltre il vocabolario o la grammatica. È per questo che la presenza stabile di docenti formati in italiano L2, capaci di attivare percorsi didattici mirati e calibrati sulle fasi di acquisizione linguistica e sulle esigenze specifiche delle e degli apprendenti, dovrebbe essere parte integrante del sistema scolastico pubblico.

Quando nel 2014, durante la prima edizione degli *Stati Generali della lingua italiana nel mondo*, l'allora ministra Stefania Giannini annunciò l'intenzione di istituire una nuova classe di concorso per l'insegnamento dell'italiano L2, sembrò finalmente essere arrivata una svolta attesa da tempo. Infatti, chi, fin dalla seconda metà degli anni Novanta, operava nella scuola percepiva l'urgenza di interventi sistematici e strutturati rivolti alla integrazione e inclusione linguistica e scolastica del crescente numero di studentesse e studenti alloglotti, azioni che all'interno della scuola pubblica erano affidate a progetti esterni gestiti dal terzo settore (come si è continuato a fare fino allo scorso anno scolastico).

L'illusione durò poco. Infatti, se con il DPR n. 19 del 14 febbraio 2016 fu istituita ufficialmente la classe di concorso *A23 – Lingua italiana per discenti di lingua straniera*, tuttavia la sua attuazione si rivelò fin da subito problematica. Ebbe inizio una serie di controversie e polemiche che nel corso di quasi dieci anni hanno reso "vivace" e spesso paradossale la vita di quella che si pensava essere la soluzione ai problemi della scuola e che invece si è arenata in delle vere e proprie "sabbie mobili ministeriali". Inizialmente il principale problema sembrava essere rappresentato dal fatto che i titoli richiesti (esami e crediti universitari) non riconoscevano - nemmeno attraverso misure transitorie - l'esperienza e la formazione acquisita sul campo da chi lavorava nel settore da decenni. Ben presto però ci si rese conto che il vero problema della A23 riguardava il suo impiego. Questo nodo diventò ancora più evidente nell'estate del 2017: non era chiaro dove e come le e i docenti A23 avrebbero operato. Solo a settembre con l'inizio dell'anno scolastico ci si rese conto che tutte le cattedre di A23 erano state attribuite ai CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti)[1] con un massimo di due posti per ciascun centro, allora circa 130 in tutta Italia.

Sebbene i CPIA rappresentino un "contesto naturale" per l'impiego della A23, colpì come docenti così altamente formati non fossero coinvolti anche nella scuola secondaria di primo e secondo grado. Risultò poi curioso quanto paradossale come, anche nelle

1 I CPIA sono un'istituzione scolastica pubblica che si rivolge a chi ha compiuto almeno 16 anni. Offrono percorsi di istruzione finalizzati al conseguimento di titoli di studio e alla certificazione delle competenze, nello specifico: i *Percorsi di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana* per i livelli A1 e A2 del QCER; i *Percorsi di primo livello* (formati dal *primo periodo didattico* per il conseguimento dell'ex licenza media e dal *secondo periodo didattico* per la certificazione delle competenze del primo biennio della scuola secondaria di II grado); e, in collaborazione con le scuole secondarie di II grado, i *Percorsi di secondo livello* per il conseguimento del diploma. A queste attività si aggiungono le iniziative di ampliamento dell'offerta formativa (corsi di italiano L2, lingua straniera e informatica) e quelle legate alla verifica dei requisiti linguistici per il rilascio del permesso di soggiorno e per l'organizzazione della *Sessione di formazione civica e di informazione* prevista dall'*Accordo di integrazione*.

uniche istituzioni in cui erano accolti, gli e le A23 non riuscissero a ritagliarsi uno spazio. Poiché il ministero non aveva stabilito né i corsi in cui la A23 avrebbe dovuto insegnare né tantomeno il suo ruolo, non tutti i CPIA furono in grado di sfruttarne al massimo le competenze. È proprio per questo motivo che dall'anno scolastico 2017/2018 in più occasioni le e gli A23, organizzati in gruppi e spesso anche durante momenti formali come convegni e conferenze, hanno segnalato le diverse problematicità e soprattutto, in un'ottica resiliente, mostrato le buone prassi e i punti di forza che grazie alle loro competenze i CPIA più volenterosi sono riusciti a implementare. Nel frattempo, il Ministero ha però mostrato scarso interesse per la questione, malgrado numerose sollecitazioni (alcune sostenute anche dal mondo accademico), lasciando inascoltate e irrisolte le numerose criticità segnalate.

Sono stati gli Uffici Scolastici Regionali e Provinciali a diventare i principali interlocutori, sia per la verifica dei titoli sia per la diffusione di poche ma utili informazioni che hanno aiutato a capire e prevedere le sorti di questa classe di concorso. Uno dei principali aspetti su cui a lungo ci si è interrogati riguardava l'esclusione dalla cosiddetta "scuola del mattino". In varie occasioni gli USR e USP hanno sostenuto che l'inserimento nei CPIA fosse una misura transitoria legata a una prima fase sperimentale della classe di concorso (sarebbe dovuta durare solo tre anni) concausata dal ridotto numero di A23 abilitati o inseriti nelle graduatorie per le supplenze, aspetto a cui si imputava l'impossibilità di pianificare un inserimento di così ampia portata. Questa tesi, inizialmente sostenuta dai ridotti numeri di docenti abilitati o in possesso dei titoli richiesti, ha però perso le sue fondamenta al trascorrere dei suddetti tre anni scolastici; infatti, i biennali aggiornamenti delle GPS e le procedure concorsuali ordinarie e straordinarie ripartite nel 2020 hanno gradualmente permesso di ampliare il bacino di potenziali A23. Secondo delle stime approssimative sappiamo che si è passati da meno di 1.000 unità nel 2017/2018 a oltre 5.000 nel 2024/2025[2]. Nonostante ciò, la A23 è rimasta confinata nei CPIA, mentre le prove concorsuali vertevano spesso su tematiche legate all'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado. In continuità con le dinamiche paradossali che caratterizzano la storia della A23, molti dei quesiti proposti alle e agli aspiranti docenti si incentravano sull'insegnamento nelle classi del diurno, aspetto che poi nella pratica didattica ad oggi non si è ancora concretizzato. Questa contraddizione, unita all'incertezza sull'impiego e alla scarsa valorizzazione della professionalità nei CPIA, ha reso la A23 poco attrattiva per molti aspiranti docenti che, soprattutto in occasione degli ultimi concorsi, hanno preferito rivolgere la propria attenzione a classi di concorso meno "schizofreniche".

Gli uffici scolastici hanno inoltre avuto anche un ruolo chiave nelle interlocuzioni con le e i dirigenti scolastici "illuminati" che accortisi della validità di queste figure hanno richiesto un numero maggiore di cattedre per i propri CPIA. È un esempio il caso del CPIA Pordenone che, presentato come buona pratica da seguire durante l'edizione perugina di FIERIDA del 2022, con le sue 7 cattedre di A23 già nell'anno scolastico 2021/2022 ha dato inizio a una prima svolta. Infatti, sulla scia dell'esempio pordenonese, che oggi annovera 12 docenti in servizio per la A23, sono ormai numerosi i CPIA che sono riusciti ad ottenere un numero maggiore di cattedre rispetto ai soli 2 posti indicati nei documenti sulle *Dotazioni organiche del personale docente* pubblicati fino al 2024, anno che sembra essere stato decisivo per questa classe di concorso.

Infatti, nel luglio 2024 la legge n. 106 ha introdotto importanti misure che coinvolgono direttamente la A23 al fine di promuovere l'inclusione scolastica delle studentesse e degli studenti con background migratorio. Convertendo e apportando piccole ma significative modifiche al Decreto-Legge n. 71/2024 sulle "Disposizioni urgenti in materia di sport, sostegno didattico agli alunni con disabilità e regolare avvio dell'anno scolastico 2024-2025", la legge ha stabilito, a partire dall'anno scolastico 2025/2026, l'assegnazione di un docente A23 nelle classi con almeno il 20% di studenti e studentesse NAI (neoarrivati in Italia) o che non conoscono la lingua italiana almeno al livello A2 del QCER.

Pur segnando una svolta, nuovamente la legge sembra arenarsi negli aspetti più propriamente operativi. Tenendo a mente quanto avvenuto negli ultimi dieci anni, non stupisce il silenzio ministeriale che ha lasciato scuole e docenti privi di indicazioni da luglio 2024 fino alla tarda primavera del 2025. Solo attraverso le interlocuzioni con gli Uffici scolastici, di nuovo unico punto di riferimento, è stato possibile provare a capire in che modo e in quale misura la A23 sarebbe stata inserita nella scuola secondaria. Infatti, la legge n. 106 si limita a fare riferimento ad accordi, poco chiari anche ai soggetti coinvolti, che avrebbero impegnato le scuole e i CPIA per verificare il livello di conoscenza della lingua italiana e per predisporre dei piani didattici.

Ancora una volta le indicazioni sono state fornite in modo vago, ciò che emerge con maggiore evidenza è la totale mancanza di attenzione verso gli aspetti operativi e pratici. Si pensi a come ad esempio i CPIA, su cui già gravano numerosi compiti, siano stati incaricati di ulteriori mansioni in quanto ritenuti la scuola in cui si dovrebbe concentrare il più alto numero di professionalità competenti rispetto all'italiano L2, ignorando per l'ennesima volta i problemi e le disfunzioni del sistema segnalate proprio dalle e dagli A23.

Un altro nodo riguarda le modalità secondo cui dovrebbe avvenire la verifica del livello

2 Questi numeri sono stati calcolati da chi scrive dopo aver consultato le graduatorie di tutti i concorsi tenutisi a partire dal 2016. Altrettanto è stato fatto per le graduatorie che includono le e i docenti non abilitati ma in possesso del titolo di studio e dei crediti formativi necessari per l'insegnamento ossia le graduatorie, prima dette di terza ed ora di seconda fascia. In entrambi i casi sono stati presi in considerazioni i documenti di tutte le province italiane.

È importante che la A23 non si riduca a lavorare esclusivamente fuori dalla classe, perdendo così opportunità di confronto - tanto per studenti e studentesse con background migratorio quanto per le e gli italofoni - nell'ottica di un'educazione linguistica plurilingue e interculturale. La A23, invece, può e deve essere impiegata come un'importante risorsa per il consiglio di classe, all'interno del quale spesso molti docenti non sono preparati a lavorare soprattutto sull'italiano come lingua dello studio.

linguistico di studentesse e studenti alloglotti. Si confermano i punti di debolezza in più occasioni messi in luce rispetto alla certificazione del livello A2 gestita proprio dai CPIA. Questa, infatti, avviene senza prevedere momenti di formazione specifici per chi somministra le prove e si basa su test non standardizzati e uniformi a livello nazionale. Inoltre, se per i test per il rilascio del permesso di soggiorno sono disponibili almeno indicazioni riguardanti struttura e tempi della prova, ad oggi non è disponibile alcun protocollo che possa almeno dare una parvenza di standardizzazione a questa valutazione. Si segnala inoltre, come malgrado questa criticità sia stata segnalata nel passaggio che ha portato alla conversione del Decreto-Legge n. 71/2024, questo aspetto, per quanto centrale, sia stato tralasciato.

Ad oggi, l'unica consolazione può ritrovarsi nella tabella A2 del decreto interministeriale 121 del 25 giugno 2025. Questa, infatti, specificando quanto era indicato solo in linee generali nelle *Dotazioni organiche personale docente e educativo as 2025/*2026, conferma e mette "nero su bianco" quella che è da considerarsi la prima grande svolta della A23. Infatti, offrendo una descrizione quantitativa e qualitativa delle cattedre assegnate, formalizza per la prima volta l'inserimento di questa classe di concorso nella scuola secondaria di primo che di secondo grado.

Nella speranza che le 937 cattedre assegnate (751 per la secondaria di primo grado e 186 per la secondaria di secondo grado) aumentino nel corso degli anni e soprattutto che la CLIQ (Certificazione Lingua Italiana di Qualità) sia direttamente coinvolta nella definizione di protocolli e, auspicabilmente, nella predisposizione di test standardizzati e condivisi a livello nazionale per la verifica del livello linguistico, è certo che l'anno scolastico 2025/2026 sarà molto impegnativo per la A23. Vi saranno sicuramente problemi di carattere organizzativi legati al fatto che per la prima volta docenti specializzati in italiano L2 sono inseriti, in modo strutturato, all'interno delle scuole secondarie. Ricordando la trasversalità dell'educazione linguistica per cui tutto il corpo docente, non solo quello specializzato, si deve impegnare per rispondere a bisogno, non solo linguistici, di studenti e studentesse, chi scrive spera che l'inserimento della A23 non veda ripetersi quanto accaduto con le e gli insegnanti di sostegno, i quali hanno dovuto faticare per affermarsi come docenti della classe. È importante che la A23 non si riduca a lavorare esclusivamente fuori dalla classe, perdendo così opportunità di confronto - tanto per studenti e studentesse con background migratorio quanto per le e gli italofoni - nell'ottica di un'educazione linguistica plurilingue e interculturale. La A23, invece, può e deve essere impiegata come un'importante risorsa per il consiglio di classe, all'interno del quale spesso molti docenti non sono preparati a lavorare soprattutto sull'italiano come lingua dello studio.

Sarà però possibile solo al termine dell'anno scolastico 2025/2026 fare una prima valutazione dell'effettivo impatto dell'inserimento della A23 nelle scuole secondarie. I dati, le modalità di impiego e le dinamiche relazionali che emergeranno nel concreto contesto scolastico rappresenteranno gli elementi imprescindibili per comprendere in che modo tale innovazione abbia risposto ai bisogni linguistici e formativi di una popolazione studentesca sempre più eterogenea ed eventualmente valutare e proporre miglioramenti e soluzioni ragionate. Solo il tempo e l'esperienza potranno aiutare a capire in che modo l'inserimento di professionalità competenti rispetto all'italiano L2 possa contribuire al reale progresso verso un'educazione linguistica democratica, inclusiva e plurilingue.

BIOGRAFIA PROFESSIONALE

Igor Deiana ha conseguito il dottorato in Scienze linguistiche e filologiche presso l'Università per Stranieri di Perugia nell'aprile 2022. Durante il suo percorso ha partecipato a tre programmi Erasmus presso l'Université de Poitiers (Francia), la Cardiff University (Regno Unito) e l'Université de Caen-Normandie. Ha maturato esperienza nell'insegnamento dell'italiano L2 in diversi contesti, tra cui strutture di accoglienza per richiedenti asilo e rifugiati, il Centro per l'Insegnamento dell'Italiano agli Stranieri (CIS) dell'Università degli Studi di Cagliari e varie sedi dei CPIA sardi. Attualmente è assegnista di ricerca nell'ambito del progetto PLUREs: PLUrilinguismo in Rete dell'Università degli Studi di Cagliari su fondi "European Digital UniverCity" (EDUC) e co-finanziato dal Programma Europeo Erasmus+. Inoltre, è docente a contratto presso l'Università degli Studi di Sassari, dove insegna Glottodidattica nel corso di laurea magistrale di Lettere, Filologia moderna e Industria culturale. Nel 2022 ha pubblicato una monografia dal titolo *L'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica* con la casa editrice Franco Cesati.

Il ruolo delle e dei docenti A23 all'interno delle scuole

di Alan Pona

Dopo tanti anni di esperienza nel progettare e implementare servizi territoriali di facilitazione linguistica, mediazione linguistico-culturale e didattica inclusiva a Prato (si veda l'analisi del contesto pratese in Pona, Valzania 2024 e la riflessione in Favaro 2020), dopo tanti anni di confronto con altri sistemi territoriali all'interno del convegno *Scuola plurale. Sistemi territoriali ed esperienze didattiche per le alunne e gli alunni con background migratorio*, alla sua quarta edizione, dopo tante sperimentazioni e dopo anche tanti errori, proviamo in questo brevissimo contributo a fornire indicazioni alle scuole e alle/ai dirigenti per la costruzione di sistemi per la convivenza delle differenze.

Una prima indicazione, alla luce dell'art. 11 del Decreto Legge n. 71/2024, "Misure per l'integrazione scolastica degli alunni stranieri" (convertito con modificazioni nella Legge n. 106/2024) è quella di non impiegare le/i docenti specializzati nell'insegnamento dell'italiano L2 (e gli esperti esterni facilitatrici e facilitatori linguistici) solo per il lavoro in piccoli gruppi fuori dalla classe: questo ridurrebbe notevolmente l'efficacia dell'azione, come abbiamo visto nel corso di tante sperimentazioni che coinvolgevano nelle scuole facilitatrici e facilitatori linguistici (Gentile, Chiappelli 2016). Occorre che chi si occupa di facilitazione entri nelle classi per un lavoro più ampio sia sulle relazioni tra pari e sulle competenze di studio sia sulla formazione di prossimità delle e dei docenti della scuola, ancora spesso purtroppo non specificatamente formati sull'insegnamento dell'italiano L2 lingua della comunicazione e dello studio. Chi si occupa di facilitazione linguistica potrà dedicarsi anche ad azioni per la valorizzazione delle lingue nella scuola attraverso cartellonistica plurilingue e attività in translanguaging e di riflessione metalinguistica nelle classi. Potrà, inoltre, supportare i team e i consigli di classe nell'individuazione di obiettivi specifici, calibrati su bisogni e competenze, e nella comunicazione scuola-famiglia affiancando chi si occupa di mediazione linguistico-culturale.

Tenuto conto della presenza futura di docenti A23 nelle scuole secondarie di primo e secondo grado a partire da questo anno scolastico 2025/2026[3], proviamo qui di seguito a offrire un dettagliato, benché non esaustivo, elenco delle possibili azioni di intervento di queste "nuove" figure professionali all'interno delle scuole (ma sappiamo che occorrerà aspettare la fine dell'anno scolastico per iniziare un proficuo confronto delle singole esperienze), suddividendole in tre macroaree: ACCOGLIENZA, DIDATTICA e COORDINAMENTO.

Questa ripartizione è centrata sul percorso delle e degli studenti con retroterra migratorio, dall'accoglienza a scuola all'inserimento nelle classi, dalla didattica e gli apprendimenti alla valutazione, e valorizza, inoltre, le possibili competenze delle e dei docenti A23 all'interno del collegio docenti e dei consigli di classe (si vedano anche Favaro 2024; Mancini, Pona 2024; Pona 2024).

ACCOGLIENZA

- Accoglienza e inserimento delle alunne e degli alunni NAI.
- Accertamento competenze linguistico-comunicative in italiano L2 con testing in ingresso, in itinere, in uscita.
- Attivazione del servizio di mediazione linguistico-culturale e colloqui con le famiglie di alunni NAI.
- Accertamento del repertorio linguistico attraverso colloquio con la famiglia.
- Co-costruzione con i Consigli di classe di un sillabo di Italiano L2 calibrato sui bisogni e sulle competenze delle alunne e degli alunni.

DIDATTICA

- Piccolo gruppo fuori dalle classi:
  - Insegnamento dell'Italiano L2 lingua della comunicazione di base.
  - Insegnamento dell'Italiano L2 lingua per lo studio.
- All'interno delle classi:
  - Co-teaching con insegnanti curricolari.

COORDINAMENTO

- Coordinamento della progettazione delle attività di insegnamento/apprendimento di italiano L2 della scuola.
- Coordinamento della progettazione delle attività di valorizzazione dei repertori linguistici delle alunne e degli alunni.
- Coordinamento della progettazione delle attività di valorizzazione del plurilinguismo.
- Raccolta e messa a disposizione di risorse e materiali didattici.
- Segnalazione e organizzazione di percorsi formativi sul tema dell'italiano come L2 e del plurilinguismo.
- Supporto nella stesura di fascicoli personalizzati (PDP, PPT etc.) e fascicoli di passaggio tra ordini di scuola.
- Consulenza e progettazione in team.
- Progettazione di azioni per l'inclusione e la convivenza delle differenze con associazioni, enti locali, volontariato.
- Collaborazione con il territorio per doposcuola e sostegno extrascolastico.

BIOGRAFIA PROFESSIONALE

Alan Pona, dottore di ricerca in Linguistica, ha lavorato negli Stati Uniti come assistente di lingua italiana e da anni si occupa di facilitazione dell'italiano come lingua seconda e di facilitazione degli apprendimenti nella scuola plurilingue. Docente nella scuola secondaria di primo grado, formatore di docenti ed operatori sui temi della didattica inclusiva e dell'apprendimento/insegnamento dell'italiano, con particolare riferimento alla grammatica valenziale, è autore e curatore di manuali didattici rivolti a studenti parlanti italiano L2 e direttore della collana scolastica *Scuola plurale ed eterogenea* di Sestante Edizioni.

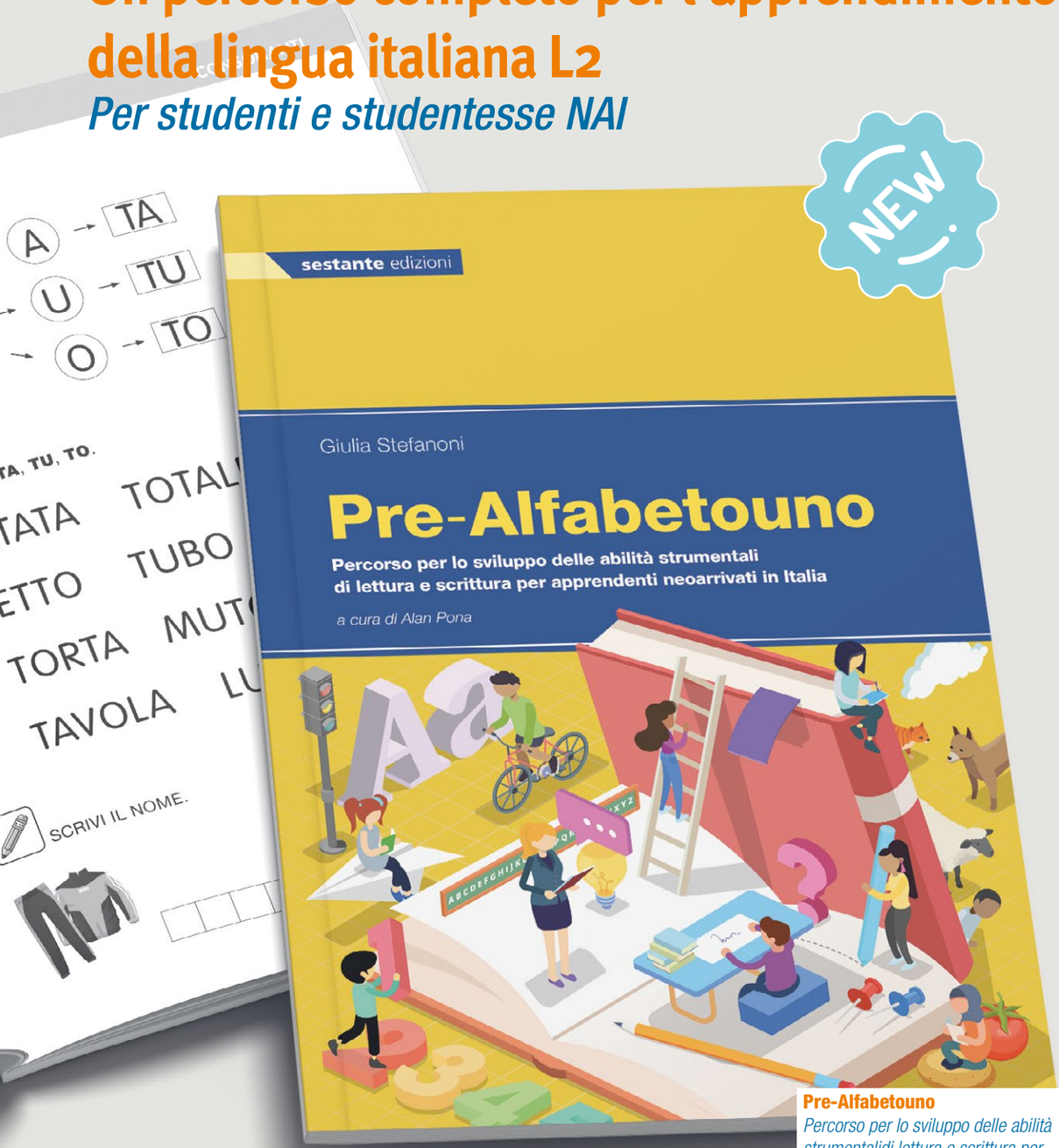
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Favaro G. (2020), "Per tutti e per ciascuno. Pratiche di inclusione e di riconoscimento delle differenze nel tempo della pluralità", in C. Benelli, A. Pona (a cura di), *Costruire sistemi inclusivi. Percorsi educativi, didattici ed etnoclinici nelle scuole plurali a Prato*, Montemurlo, Anthology Digital Publishing: 155-167. https://anthologydigitalpublishing.it/book/costruire-sistemi-inclusivi/
- Favaro G. (2024), "Compiti e funzioni del docente di Italiano L2", *La Vita Scolastica*, Anno 79, numero 44, dicembre 2024. https://www.giuntiscuola.it/articoli/compiti-e-funzioni-del-docente-di-italiano-l2
- Gentile M., Chiappelli T. (a cura di, 2016), *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*, Milano, FrancoAngeli. https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/view/204/31/889
- Ludovisi C. (2025), "Mille docenti per gli studenti stranieri nelle scuole. Una vera svolta?", *Vita*, 21 agosto 2025. https://www.vita.it/mille-docenti-per-gli-studenti-stranieri-nelle-scuole-una-vera-svolta/
- Mancini C., Pona A. (2024), "La scuola plurale: nuove misure normative", *education 2.0*, 27 ottobre 2024. https://www.educationduepuntozero.it/organizzazione-della-scuola/la-scuola-plurale-nuove-misure-normative.shtml
- Pona A. (2024), "Documento su DECRETO-LEGGE L 31 maggio 2024, n.71", Camera dei Deputati. https://documenti.camera.it/leg19/documentiAcquisiti/COM07/Progettodilegge/leg19.com07.Progettodilegge.Contributo%20Scritto.PUBBLICO.ideGes.38840.18-06-2024-18-45-32.880.pdf
- Pona A, Valzania A. (2024), "Studenti sinofoni a Prato. Un'analisi delle competenze linguistico-comunicative in italiano della popolazione studentesca", *Italiano LinguaDue*, 16(2), 212–223. https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/download/27765/23191/77970

3 Per una riflessione sull'articolo 11, "Misure per l'integrazione scolastica degli alunni stranieri", del Decreto Scuola e Sport (Decreto legge 71/2024) e sulle eventuali criticità nell'impiego delle e dei docenti A23 nella scuola si veda Ludovisi (2025).

Un percorso completo per l'apprendimento della lingua italiana L2

Per studenti e studentesse NAI



Pre-Alfabetouno
Percorso per lo sviluppo delle abilità strumentalidi lettura e scrittura per apprendenti neoarrivati in Italia
G. Stefanoni
ISBN: 978-88-6642-442-0
Prezzo € 15,00 - p. 140
Livello linguistico: Pre-A1

Pre-Alfabetouno

Percorso per lo sviluppo delle abilità strumentali di lettura e scrittura per apprendenti neoarrivati in Italia

Pre-Alfabetouno è pensato per **studenti neo-arrivati in Italia (NAI) preadolescenti ed adolescenti** che non hanno ancora appreso a **leggere e a scrivere l'alfabeto latino**. **Pre-Alfabetouno** è un **percorso per apprendere a tracciare le lettere abbinando il fonema al grafema della lingua italiana**.
Il volume si apre con le vocali, successivamente presenta i fonemi **procedendo dal semplice al complesso attraverso un percorso di apprendimento sillabico**. I digrammi e trigrammi, le doppie e i suoni "difficili" (ovvero i gruppi di consonanti) vengono presentati per ultimi.
Il testo si focalizza sull'apprendimento della lettura e della **scrittura del maiuscolo** e sulla **lettura del minuscolo**.
I contenuti (parole stimolo, prime letture e proposte di scrittura) e l'apparato iconografico rendono **Pre-Alfabetouno** particolarmente **indicato per preadolescenti e adolescenti**.
Completano il libro **esercizi di consolidamento facilmente scaricabili** e utilizzabili anche in momenti di autoapprendimento.

Alfabetouno
Quaderno di italiano L2
P. Capitanio, M. Ferrari, F. Marchesi
Versione cartacea: € 18,00 - p. 246
ISBN: 978-88-6642-400-0
Versione digitale: € 10,00 - p. 246
ISBN: 978-88-6642-453-6
Livello linguistico: A1

Alfabetouno esercizi e verifiche
P. Capitanio, M. Ferrari, F. Marchesi
ISBN: 978-88-6642-432-1
Prezzo € 14,00 - p. 102
Livello linguistico: A1

Alfabetodue
Percorso di italiano L2
per studenti e giovani adulti
G. Alfani - S. Vaiani
Versione cartacea: € 15,00 - p. 240
ISBN: 978-88-6642-350-8
Versione digitale: € 8,00 - p. 240
ISBN: 978-88-6642-455-0
Livello linguistico: A2

Una comunità educante territoriale

Carlotta Mancini

Per la prima volta, a partire dall'a.s. 2025-2026, è prevista l'assegnazione di docenti di lingua italiana L2, da parte del Ministero dell'Istruzione e del Merito, alle classi con una percentuale pari o superiore al 20 per cento di studenti stranieri che non sono in possesso di competenze linguistiche di base in lingua italiana. Questo prevede, infatti, l'art. 11 del Decreto Legge n. 71/2024, "Misure per l'integrazione scolastica degli alunni stranieri" (convertito con modificazioni nella Legge n. 106/2024).

La didattica dell'italiano come lingua seconda diventa pertanto una competenza dello Stato, in modo uniforme sul piano nazionale, e non sono più i singoli territori a dover provvedere a questo aspetto fondamentale dell'inclusione scolastica degli alunni con background migratorio, in supplenza di una storica mancanza a livello centrale.

Sappiamo che nel corso dei decenni, dalla fine degli anni '90 in poi, sono stati principalmente gli Enti Locali ad essersi organizzati per provvedere, in collaborazione con le scuole, alle attività di facilitazione linguistica rivolte alla popolazione studentesca con background migratorio.

Il Comune di Prato, da sempre prima provincia italiana per percentuale di alunni stranieri sul totale (ad oggi 28%), ha maturato una grande esperienza nei servizi di inclusione scolastica, che cerchiamo di ripercorrere e delineare di seguito.

Dopo le prime esperienze più emergenziali sul finire degli anni '90, nell'anno scolastico 2007/2008 è stato sottoscritto il *Protocollo d'Intesa per l'accoglienza degli alunni stranieri e lo sviluppo interculturale del territorio pratese* (*Scuola Integra Culture – S.I.C.*), che, grazie a rinnovi triennali costanti nel tempo, ha costruito una serie di azioni integrate a livello territoriale, sviluppate e incrementate attraverso l'utilizzo di metodologie specifiche sempre più strutturate.

Da allora le azioni sono svolte con continuità in tutti i periodi dell'anno e prevedono attività all'interno di tutti gli Istituti Scolastici del I ciclo di Istruzione che si possono riassumere nel seguente elenco:

- Settimana dell'accoglienza per alunni neo-arrivati in Italia (NAI) con valorizzazione delle lingue presenti nelle scuole;
- Test delle competenze linguistico-comunicative in ingresso e in itinere
- Laboratori di italiano come lingua seconda tenuti da facilitatori linguistici, a piccoli gruppi omogenei per età e livello linguistico, fuori dalla classe curricolare, in orario scolastico e per tutto il periodo dell'anno;
- Interventi di didattica inclusiva a classe intera in orario scolastico con la metodologia dell'apprendimento linguistico cooperativo (ALC);
- Sportelli di mediazione linguistica culturale per la comunicazione scuola-famiglia
- Corsi estivi di Italiano L2 per alunni dai 6 ai 16 anni
- Campi estivi interculturali
- Mappatura delle competenze linguistico-comunicative di tutta la popolazione scolastica parlante italiano L2[4]

Nel 2022 è stato poi elaborato un testo dell'Accordo aggiornato, che potesse rispecchiare gli elementi innovativi maturati nel corso degli ultimi anni dal sistema territoriale pratese, mutato anche nel nome e divenuto *Accordo per l'inclusione scolastica degli alunni con background migratorio e lo sviluppo plurale del territorio pratese (Scuola Inclusione e Convivenza - S.I.C.)*. La competenza sviluppata da tutti gli attori coinvolti nella rete della *governance* locale ha, infatti, permesso nel tempo di elaborare non solo strumenti didattici e metodologie di qualità, ma anche un sistema di raccordo sempre più integrato e sempre più vicino a quella che possiamo denominare una "comunità educante territoriale". Una delle più grandi novità del nuovo Accordo è stata senza dubbio l'ingresso tra i firmatari dell'Azienda Sanitaria Locale. Questo perché, anche in linea con gli "Orientamenti Interculturali" pubblicati nel 2022 dall'Osservatorio nazionale del Ministero dell'Istruzione, il lavoro di revisione e di adeguamento al contesto locale ha portato all'inserimento di obiettivi ed azioni che non riguardassero solo l'ambito scolastico, ma anche quello extrascolastico (in dialogo con mondo dell'associazionismo e terzo settore), sociale (con la creazione di strumenti comuni tra scuole e Servizio Sociale Professionale) e sanitario (mirando alla creazione di un raccordo tra scuole, territori e mondo della salute mentale infanzia e adolescenza). In questo modo la realtà pratese ha sottolineato l'importanza di un approccio olistico, che tenga conto delle numerose sfere in cui gli alunni sono inseriti e nei quali si realizza il loro essere studente, cittadino, persona. Per un approfondimento sull'Accordo è possibile consultare il sito https://www.pratomigranti.it/vivere/scuola/inclusione-scolastica/pagina465.html

scansiona il Qr-code per andare al sito

Cosa contraddistingue dunque il sistema pratese? A nostro avviso un aspetto da considerare di fondamentale importanza è la presenza di due elementi correlati tra loro. Il primo è la dimensione relazionale,

4 Online sono disponibili sia i report di analisi delle diverse mappature (anni 2018, 2021, 2024) delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2 delle e degli studenti con retroterra migratorio presenti nelle scuole pratesi (https://www.pratomigranti.it/vivere/scuola/mappatura-linguistica/pagina466.html) sia gli strumenti didattici del servizio di facilitazione linguistica del Comune di Prato (https://www.pratomigranti.it/vivere/scuola/strumenti-didattici-alunni/pagina478.html).

sviluppatasi tra le realtà e gli enti del territorio che compongono il sistema, la quale determina un alto livello di interazione e collaborazione, sia a livello di risorse umane che finanziarie. Questo elemento non risulta però basato soltanto sulla buona volontà delle singole persone, poiché viene declinato all'interno di una cornice formale, quella dell'Accordo S.I.C. e dei numerosi altri Protocolli territoriali. Un Accordo interistituzionale ha, infatti, il compito di lasciare traccia scritta di come il territorio si coordina, di quali siano gli obiettivi e le azioni. Non per una burocratizzazione delle procedure, ma per rappresentare in concreto il raccordo tra gli attori territoriali. Questa combinazione di elementi, relazionale e formale, permette agli Accordi di non sfociare nella formalità e alle relazioni di non cadere nel personalismo.

Ciò che tiene in piedi il sistema è infine il tentativo di ricondursi ad una visione comune e ad un pensiero condiviso, anche grazie a momenti come il Convegno annuale *Scuola Plurale*.

Detto questo, di seguito delineiamo una serie di azioni che provano ad indicare dove si trovi il sistema oggi.

Le attività di facilitazione linguistica sono ad oggi suddivise tra laboratori a piccoli gruppi fuori dalle classi, rivolti agli studenti con i livelli linguistico-comunicativi più bassi, e attività di co-teaching all'interno della classe curricolare. In questo modo facilitatori e docenti condividono delle pratiche didattiche inclusive e delle metodologie che rafforzano gli interventi all'interno delle classi plurali.

Abbiamo inoltre pubblicato tutti gli strumenti di programmazione didattica, valutazione e testing, così come gli strumenti per le attività di mediazione linguistica, elaborati e strutturati negli anni, in modo che possano essere condivisi e favoriscano la diffusione di pratiche.

https://www.pratomigranti.it/vivere/scuola/strumenti-didattici-alunni/pagina478.html

scansiona il Qr-code per andare al sito

Tra le azioni più sperimentali più significative abbiamo organizzato uno sportello di accompagnamento per i genitori che devono intraprendere il percorso di valutazione presso L'Ufsmia locale (salute mentale Infanzia e Adolescenza). Sono pertanto presenti sia mediatori linguistico-culturali che operatori sociali per supportare le famiglie con background migratorio nella comprensione del servizio di salute mentale, ma anche nell'orientamento da un punto di vista burocratico e logistico. Ovviamente lo sportello è gestito in raccordo con scuole, che fanno sempre il primo passaggio con la famiglia ed evidenziano le eventuali difficoltà.

Un'altra azione innovativa che riteniamo utile evidenziare è quella dell'apprendimento linguistico cooperativo (metodologia ALC sopra citata), combinato con altre metodologie e discipline. I laboratori non si fermano alle attività in classe, ma vanno oltre l'ambiente scolastico, in raccordo con altri enti del territorio: musei, teatri, associazioni sportive. In questo modo i facilitatori degli apprendimenti lavorano insieme ad educatori museali, sportivi, teatrali, nell'elaborazione di moduli didattici sperimentali che si svolgono in parte nelle classi e in parte presso gli altri enti del territorio.

Abbiamo provato a delineare questo elenco di azioni, che ovviamente non pretende di essere esaustivo, con la finalità da "dare forma" agli ingranaggi di un meccanismo, in modo da poter meglio comprendere come sia possibile muoversi insieme.

Partendo da questo patrimonio, possiamo tentare quindi di lanciare una piccola prospettiva futura.

Nel corso degli anni è stato possibile apprendere quanto le dimensioni dell'inclusione scolastica siano molteplici, sfaccettate, complesse. Le nostre risposte devono pertanto essere strutturate in modo altrettanto complesso e soprattutto integrato. Nessuno di noi può elaborare un modello da solo: non può farlo la scuola, né i Comuni, né il terzo settore. L'unica proposta possibile è quella di una *governance* multilivello e multiattore.

L'insegnamento dell'italiano L2 risulta sicuramente un elemento imprescindibile dell'inclusione scolastica, ma non può essere il solo. Nel momento in cui l'istituzione preposta, ossia il Ministero, si riprende questa competenza didattica, allora gli Enti Locali, insieme agli altri attori della *governace*, possono dedicarsi più approfonditamente alle altre dimensioni che compongono l'inclusione. La mediazione linguistico-culturale, l'orientamento, la co-progettazione con i beneficiari delle azioni, la partecipazione, il supporto etno-psicologico, gli sportelli di supporto alla genitorialità, il raccordo tra gli enti del territorio, e potremmo continuare. Sono tutti aspetti che influiscono senza dubbio sulla vita nelle classi e sul successo scolastico, ma anche e soprattutto contribuiscono al benessere della persona. L'inclusione scolastica e sociale può essere vista quindi come un grande *puzzle* di elementi, declinabili in modo diverso da ciascun territorio e di cui ognuno degli attori è chiamato a prendere un pezzo, dando il proprio contributo in base alle competenze e specificità di ciascuno.

Quello che ci immaginiamo, in conclusione, è un ecosistema inclusivo in cui gli attori, istituzionali e non, agiscono come una grande équipe multidisciplinare a livello territoriale.

BIOGRAFIA PROFESSIONALE

Carlotta Mancini, funzionaria del Comune di Prato, si occupa di inclusione scolastica degli alunni con *background* migratorio, servizi per cittadini migranti e progettazione in ambito interculturale, impegnandosi nella valorizzazione dei sistemi territoriali e della *governance* multilivello. Svolge sia attività di gestione amministrativa che di coordinamento all'interno di progetti e azioni territoriali. È laureata in Lettere Moderne (Università di Firenze) ed ha iniziato il percorso professionale con esperienze di cooperazione e mediazione dei conflitti, in particolare in Brasile, nei Balcani e nel Mediterraneo.

I livelli linguistico-comunicativi della popolazione studentesca di origine straniera a Prato

Andrea Valzania

Questo articolo sintetizza i principali risultati emersi dalla mappatura delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2 della popolazione studentesca a Prato nel 2024.
Per meglio comprendere questi dati, l'analisi sarà introdotta da una breve panoramica sull'andamento demografico della popolazione straniera nel territorio, ponendo particolare attenzione alla sua componente studentesca.

La popolazione di origine straniera

I dati anagrafici del Comune di Prato, aggiornati al 30 giugno 2024, mostrano che su una popolazione residente di 196.503 persone, 49.287 sono di origine straniera, ovvero il 25,08% del totale, un dato che evidenzia bene l'importante incidenza della comunità straniera nel tessuto sociale della città.
Dal 2018 la percentuale di residenti stranieri ha superato il 20% e ha continuato a crescere di circa il 5% all'anno, ad eccezione del periodo pandemico 2020-2021.
In questo quadro demografico la comunità di origine cinese svolge un ruolo di primo piano rappresentando il 16% della popolazione totale e il 64,5% del totale dei residenti stranieri. Negli ultimi cinque anni, questo gruppo è aumentato di circa 8.000 persone, consolidando la sua posizione come la principale comunità straniera. Più contenuti i numeri degli altri gruppi di stranieri anche se oramai piuttosto stabili nel corso del tempo.
È oramai noto da anni, trattandosi di un fenomeno strutturale, quanto sia importante inserire la lettura del dato sulla presenza straniera all'interno dell'andamento demografico del territorio, dal momento che l'incremento della popolazione nel suo complesso è reso possibile esclusivamente grazie al saldo migratorio positivo. Mentre infatti la popolazione di origine straniera cresce in maniera continuativa nel tempo, quella di origine italiana diminuisce (Comune di Prato, 2023: p.11)[5]. In particolare, un ruolo sempre più importante è ricoperto da coloro che - pur avendo cittadinanza straniera - nascono in Italia.

La popolazione di origine straniera consente pertanto di compensare il processo di invecchiamento in atto e irrobustire all'interno della struttura della popolazione le fasce in età lavorativa[6].
Se la popolazione straniera ha un costante andamento di crescita nel tempo, quella con cittadinanza cinese evidenzia la performance maggiore, senza nemmeno risentire la fase pandemica (biennio 2020-2021).
I numeri sulla presenza, messi in collegamento con i dati relativi alla distribuzione per classi di età - secondo la quale il 22,6% della popolazione di origine cinese ha da zero a diciassette anni - prefigurano il ruolo centrale della popolazione sinofona all'interno del sistema scolastico territoriale.

La popolazione di origine straniera nelle scuole

Nel corso dell'anno scolastico 2022/23, la comunità studentesca di Prato ha accolto 7.766 alunni di origine straniera, una cifra notevole che rappresenta quasi un terzo del totale, per l'esattezza il 29%.
Se osserviamo più da vicino i vari cicli scolastici, notiamo come la loro presenza sia particolarmente significativa nelle fasce d'età più giovani: gli studenti stranieri costituiscono il 36% degli iscritti alle elementari e il 35% delle scuole medie. Il dato scende al 21% nelle scuole superiori, suggerendo forse una diversa dispersione o percorsi formativi alternativi.
Un aspetto particolarmente interessante emerge dalle scuole paritarie. Nonostante i numeri assoluti siano inferiori (268 iscritti), la percentuale di studenti stranieri qui raggiunge il 26%. Questo dato fa riflettere su un fenomeno di differenziazione interna alle diverse comunità, in particolare quella cinese che, soprattutto per quanto concerne le famiglie più abbienti, sembra privilegiare percorsi educativi privati.

Popolazione scolastica - Anno scolastico 2022/23

	Totale studenti	di cui stranieri
Elementari	7.627	2.808
Paritarie	1.045	268
Medie inferiori	6.104	2.165
Medie superiori	11.884	2.525
Totale	26.660	7.766

Fonte: Servizio statistica del Comune di Prato

Nell'anno scolastico 2020/21 la quota degli alunni di origine cinese ha superato i 5mila iscritti, attestandosi poi nell'anno scolastico 2022/23 su 4.592 iscritti, ovvero il 18% della popolazione scolastica complessiva.
Questo dato è assai significativo perché rimanda al processo di rapida e profonda trasformazione che ha interessato il sistema scolastico territoriale, con la crescita delle classi con una concentrazione ele-

5 Per un maggiore approfondimento sulle dinamiche demografiche che interessano il territorio si rimanda alla lettura completa del report scaricabile on line dal portale PratoConta.

6 Il medesimo processo sta avvenendo anche a livello nazionale: "un dato che mostra, se ancora ve ne fosse bisogno, che l'emergenza non sono gli arrivi di nuovi immigrati, ma da un lato il permanere delle condizioni di stranieri di quelli che in Italia vivono da decenni, o vi sono nati, dall'altro la forte denatalità nazionale" (Idos 2022: 229).

vata di alunni di origine cinese e il parallelo incremento delle problematiche legate ai percorsi di inserimento - soprattutto in corso di anno scolastico - nonché di contrasto alla dispersione.
La centralità della popolazione sinofona nel sistema scolastico territoriale si può evincere anche da un altro dato, ovvero il peso occupato all'interno della popolazione studentesca straniera[7]. Come si evince bene dalla tabella sottostante, infatti, la popolazione di origine cinese rappresenta il 59% del totale, seguita con largo distacco dalle altre, a partire da quella albanese (1.098 iscritti, 14% del totale).

La parte dei dati sulla popolazione scolastica iscritta alle scuole medie superiori per singolo anno di iscrizione e per tipologia di istituto evidenzia, invece, non solo la distribuzione degli alunni stranieri nei differenti percorsi formativi territoriali ma anche il tema della dispersione, che è spesso implicitamente legato a quello delle competenze.
L'analisi della popolazione studentesca straniera rivela una distribuzione abbastanza uniforme tra i vari indirizzi di studio superiori, con una lieve prevalenza nei Licei. Tuttavia, esaminando i dati per anno, emerge un fenomeno significativo: un notevole calo degli iscritti man mano che si avanza nel percorso scolastico. Questo processo di "selezione" porta il numero di studenti da 893 nel primo anno a soli 257 nel terzo anno. Pur tenendo conto che questi sono dati statici e non tracciano gli stessi studenti nel tempo, solo il 29% degli studenti iscritti al primo anno arriva a completare il ciclo di studi.
Purtroppo, il dato non è scomponibile per singolo gruppo etnico di riferimento e quindi non è possibile fare una ulteriore suddivisione della popolazione scolastica per cittadinanza; ciò nonostante, la diminuzione di studenti stranieri iscritti - soprattutto nel passaggio dal secondo al terzo anno nei professionali e nel passaggio dal primo al secondo nei licei e nei tecnici - è davvero significativa.

Popolazione scolastica straniera per cittadinanza - Anno scolastico 2022/23

	Elementari	Medie inferiori	Medie superiori	Totale
Cinesi	1.714	1.379	1.499	4.592
Albanesi	464	242	392	1.098
Rumeni	156	102	157	415
Marocchini	176	87	106	369
Pakistani	165	108	86	359

Fonte: Servizio statistica del Comune di Prato

Popolazione scolastica straniera iscritta alle scuole medie superiori - Anno scolastico 2022/23

	1 anno	2 anno	3 anno	4 anno	5 anno
Istituti professionali	283	225	166	77	76
Istituti tecnici	266	186	187	119	71
Licei	344	163	147	105	110
Totale	893	574	500	301	257

Fonte: Servizio statistica del Comune di Prato

I principali risultati della mappatura

La rilevazione ha riguardato 4.704 alunni iscritti alle scuole primarie (2.439) e secondarie (1.965) appartenenti ad oltre 60 diverse nazionalità[8].
Gli alunni di origine cinese hanno rappresentato il 59,7% del totale (il 55,6% nelle scuole primarie e il 65% in quelle secondarie), seguiti dagli alunni di origine albanese (13,2%), marocchina (5,8%), pakistana (5,1%), romena (4,3%), in linea con le presenze sul territorio per cittadinanza.
I risultati mostrano che la popolazione studentesca si divide in tre fasce principali, simili per dimensione:

- Alto livello linguistico (32%): questo gruppo comprende coloro che hanno un'ottima padronanza dell'italiano, paragonabile a quella di un/una madrelingua o quasi;
- Livello intermedio (37,9%): questo gruppo comprende invece coloro che si trovano tra un livello "di sopravvivenza" (A2) e un livello intermedio (B1) che, com'è noto, è considerato la soglia minima per accedere a opportunità lavorative o per proseguire gli studi in Italia;
- Basso livello linguistico (34,7%): questo gruppo è composto da coloro che presentano un livello di competenza linguistica inferiore ad A2, ovvero che mostrano una conoscenza molto limitata della lingua italiana.

Rispetto al 2022, il quadro emerso evidenzia un peggioramento soprattutto per gli alunni con competenze linguistico-comunicative più basse (sotto l'A2), che risultano essere il 34,7 della popolazione studentesca rispetto al 31,8% della scorsa rilevazione.

Il dato degli alunni in possesso del livello A2, invece, gruppo prevalente (19,2% contro il 14% della rilevazione 2022) del campione, mostra un allargamento di quella fascia della popolazione studentesca sospesa in una sorta di livello intermedio e con competenze fragili, spesso non sufficienti a progredire verso il livello B1-A2/B1.
Una prima chiave interpretativa di questi dati rimanda all'ampliamento del numero delle persone coinvolte rispetto alla precedente mappatura (da 4.183 a 4.704), che ha forse inciso sulla popolazione con i livelli più bassi che aveva probabilmente finito per partecipare meno rispetto alle fasce con livelli più elevati.
Una seconda, per la quale rimandiamo al focus specifico sul tema[9], riguarda il nuovo protagonismo dei NAI, che erano fortemente diminuiti con la fase pandemica.
L'incremento della popolazione studentesca in possesso del livello A1 o A1/A2 può essere infatti letto anche come un ef-

7 Per un approfondimento sulla popolazione studentesca sinofona si rimanda a: Pona, Valzania 2024.

8 Per la metodologia si rinvia al contributo di Alan Pona presente nella mappatura; la somministrazione, la raccolta e l'elaborazione dei dati è stata curata dalla Cooperativa Pane & Rose di Prato.

9 Si veda l'articolo di Federico Trentanove.

fetto dei nuovi arrivi in corso di anno. Ciò nonostante, non basta da solo a giustificare il 34,7% del campione che si trova con competenze inferiori al livello A2, una percentuale troppo elevata per essere attribuita solo ai NAI.
Una terza è legata al fatto che stiamo analizzando risultati che devono tenere ancora conto di una sorta di "effetto pandemia" a medio termine, che forse ha interessato anche la rilevazione in oggetto. Nella lettura dei dati, infatti, è necessario tenere presente sia la ripresa dei flussi migratori, sia la fine di quei processi di allontanamento in seguito all'attivazione delle misure restrittive che avevano interessato una parte significativa della popolazione studentesca, prevalentemente di origine cinese, di fatto escludendola dalla precedente mappatura.
In questo quadro, il dato forse più scoraggiante è quello relativo agli alunni delle scuole primarie, che evidenzia come il 37% della popolazione scolastica sia sotto la soglia A2 e il 16% in possesso del livello A2. Se l'età delle primarie, come sostiene la letteratura specializzata, è una fase molto proficua per gli apprendimenti linguistici, il fatto che la maggioranza del campione sia in possesso di livelli di questo tipo suggerisce l'urgenza di intervenire con politiche mirate, senza pensare di recuperare successivamente una carenza che rischia, al contrario, di aggravarsi nel tempo.
Nel complesso, i dati evidenziano una questione critica: un numero significativo di studenti rimane fossilizzato in una situazione di competenza linguistica molto bassa. Questo fenomeno solleva interrogativi urgenti sul supporto e sulle strategie necessarie per aiutarli a superare queste difficoltà.
Analizzando la progressione scolastica, notiamo una duplice tendenza che, accanto ai segnali positivi, nasconde anche alcuni risvolti più critici: se da un lato il numero di studenti con competenze linguistiche molto deboli tende a diminuire a mano a mano che si avanza nei cicli scolastici, pur essendoci un calo, i numeri rimangono ancora significativamente alti. Questa persistenza suggerisce che una parte considerevole della popolazione studentesca continua a faticare a uscire da questa condizione di svantaggio, evidenziando una sfida continua per il sistema educativo.

Se a mano a mano che si avanza verso un livello superiore di istruzione, il dato sulle competenze linguistico-comunicative aumenta, tuttavia, emerge anche - nemmeno tanto in filigrana, soprattutto tenendo presenti i dati esposti in precedenza - lo spettro della dispersione, ovvero il rischio che corre la quota di alunni con competenze inferiori alla A2 di essere costretta ad abbandonare il sistema scolastico prima di arrivare alle secondarie o durante il primo anno delle secondarie stesse.

LIVELLO LINGUISTICO	Numero complessivo alunni	2°elem	3°elem	4°elem	5°elem	1°media	2°media	3°media
01_PRE A1	94	41	22	16	2	8	4	1
02_PRE A1/A1	228	63	31	26	39	39	19	11
03_A1	493	139	77	69	49	73	41	45
04_A1/A2	819	103	91	79	52	186	183	125
05_A2	905	74	122	87	112	146	186	178
06_A2/B1	487	31	50	80	95	73	63	95
07_B1	159	9	12	12	40	19	34	33
10_CQN	299	35	40	41	73	20	38	52
11_CN	1220	134	124	193	176	186	196	211
Totale complessivo	4704	629	569	603	638	750	764	751

BIOGRAFIA PROFESSIONALE

Andrea Valzania è professore associato di sociologia presso il Dipartimento di Scienze sociali, politiche e cognitive dell'Università di Siena. Da oltre dieci anni si occupa di processi migratori, trasformazioni del lavoro e sviluppo locale. Negli ultimi anni i suoi principali interessi di ricerca sono rivolti alle forme di precarizzazione che interessano la società, con particolare attenzione alle loro dimensioni temporali.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Comune di Prato (2018), *Mappatura dei livelli linguistici della popolazione studentesca straniera*, https://www.pratomigranti.it/documenti-scaricabili/home-e-pagine-sparse/media417.php.
- Comune di Prato (2022), *Mappatura dei livelli linguistici della popolazione studentesca straniera*, https://www.pratomigranti.it/documenti-scaricabili/home-e-pagine-sparse/media416.php.
- Comune di Prato (2025), *Mappatura dei livelli linguistico-comunicativi della popolazione studentesca straniera*, https://www.pratomigranti.it/documenti-scaricabili/home-e-pagine-sparse/media568.php
- Comune di Prato – Settore statistica, *Report anno 2023*.
- Idos (2022), *Dossier Statistico Immigrazione*, Centro Studi e Ricerche IDOS, Roma.
- Pona A, Valzania A. (2024), "Studenti sinofoni a Prato. Un'analisi delle competenze linguistico-comunicative in italiano della popolazione studentesca", *Italiano LinguaDue*, 16(2), 212–223. https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/download/27765/23191/77970.

Migliorare l'accoglienza scolastica dei bambini e delle bambine NAI nella scuola: spunti a partire dall'esperienza di Prato

di Federico Trentanove

Perché parlare di NAI e di accoglienza oggi?

Creare un modello di accoglienza equo ed efficace per gli alunni neoarrivati in Italia (NAI) rappresenta una delle sfide più urgenti e complesse per il sistema scolastico contemporaneo. Sebbene, ad una prima analisi, l'incidenza percentuale dei nuovi arrivi possa apparire marginale rispetto al totale della popolazione scolastica[10], per comprendere l'importanza del fenomeno è necessario soffermarsi su tre elementi.

Considerando i dati assoluti (e non le percentuali), ogni anno circa 20.000 studenti fanno il loro ingresso, per la prima volta, nelle scuole italiane. Migliorare i modelli e le pratiche di accoglienza significa quindi incidere direttamente sulle traiettorie educative e sul benessere di un numero significativo di minori.

Dal punto di vista temporale, l'analisi longitudinale degli arrivi evidenzia una costante crescita del fenomeno a partire dal periodo post-pandemico. In particolare, nell'anno scolastico 2022/2023 è stato registrato un incremento del 51,9% di arrivi rispetto all'anno precedente, con 29.186 nuovi ingressi (Ministero dell'Istruzione e del Merito – Ufficio di Statistica, 2024), un dato che supera anche i livelli pre-pandemici.

La terza e più importante considerazione è che l'arrivo di un alunno NAI in classe non costituisce mai un evento individuale. Si tratta di un passaggio che coinvolge l'intero ambiente scolastico, interessando in modo diretto dirigenti, segreterie e insegnanti. Anche a livello della classe l'inserimento può innescare trasformazioni profonde nelle dinamiche relazionali, negli equilibri affettivi e nei ritmi didattici. In assenza di strumenti adeguati e strategie condivise, questa fase iniziale rischia di tradursi in disorientamento e fatica, tanto per lo studente quanto per gli insegnanti e i compagni.

Accogliere con efficacia significa prevenire l'abbandono scolastico futuro e creare percorsi di inclusione capaci di contrastare marginalità e devianza. Questo percorso, tuttavia, è spesso ostacolato da carenze strutturali, dalla scarsità di indagini sistematiche e dalla persistenza di credenze socioculturali che, sedimentandosi nelle pratiche quotidiane, finiscono per modellarle inconsapevolmente.

NAI a Prato: alcune considerazioni dalla mappatura dei livelli linguistico-comunicativi

Nel tentativo di approfondire il fenomeno e di dotarsi di strumenti analitici più solidi, il Comune di Prato ha condotto una mappatura dettagliata degli alunni NAI relativa all'anno scolastico 2023/2024 (Trentanove, 2025), realizzando per la prima volta un'analisi sistematica di questa specifica fattispecie. I dati raccolti restituiscono un quadro informativo ricco e articolato, che da un lato conferma alcune tendenze già note, dall'altro mette in luce criticità significative.

A livello generale, la percentuale di NAI sul totale degli studenti non italofoni a Prato si attesta al 4,83%, con una netta prevalenza nella scuola secondaria di primo grado (65%) rispetto alla primaria (35%). Si tratta di una percentuale di arrivi in linea con le tendenze nazionali, che tuttavia assume un significato particolare in un contesto come quello pratese, dove la popolazione scolastica non italofona raggiunge il 29% del totale (Valzania, 2025).

Un'analisi più approfondita evidenzia tre dimensioni strutturali particolarmente rilevanti:

- **distribuzione territoriale disomogenea:** oltre l'80% dei NAI è concentrato in soli sette istituti comprensivi. Nello specifico, i primi tre accolgono da soli più della metà dei nuovi arrivi;
- **inserimenti in itinere:** quasi uno studente NAI su tre (32%) arriva durante l'anno scolastico, e non a settembre. Un aspetto tutt'altro che marginale, poiché impone alle scuole una complessa rimodulazione "emergenziale" di tempi, risorse e strategie didattiche;
- **collocamento in classi inferiori all'età anagrafica:** circa il 68% dei NAI viene inserito in una classe inferiore rispetto alla propria età, con punte del 75% nella secondaria di primo grado. Una pratica fortemente sconsigliata dalle linee guida ministeriali (MIUR 2014), che la prevedono solo in presenza di comprovate ragioni, non riconducibili al parametro della conoscenza della lingua italiana.

Per quanto riguarda la competenza linguistico-comunicativa, i dati raccolti tra settembre e ottobre restituiscono un quadro in parte inatteso. Già all'inizio dell'anno scolastico emerge una forte variabilità nei livelli di competenza linguistica, sorprendente se si considera che si tratta di studenti appena arrivati in Italia. Di fatto, solo il 23% degli studenti è stato collocato nel livello Pre-A1, mentre la maggior parte si concentra nella fascia Pre-A1/A1 (48,9%) e un ulteriore gruppo, pari al 17%, ha già raggiunto il livello A1.

10 L'ultima rilevazione nazionale evidenzia come i NAI siano lo 0,4% della popolazione scolastica totale e il 3,9% della popolazione straniera (fonte Ministero dell'Istruzione e del Merito – Ufficio di Statistica, 2024).

Anche l'analisi dei progressi nell'apprendimento linguistico offre spunti rilevanti: nel corso di un anno scolastico, il 78% degli alunni avanza di almeno un sottolivello linguistico-comunicativo. Tuttavia, permangono due elementi critici:

- circa il 20% degli studenti non mostra alcun miglioramento;
- nel 38% dei casi, il progresso si limita a un solo sottolivello, risultato ritenuto insufficiente a colmare in tempi ragionevoli il divario linguistico con il gruppo dei pari.

Infine, un ulteriore dato meritevole di attenzione riguarda la composizione del livello Pre-A1: solo il 21% degli studenti collocati in questa fascia è costituito da NAI. Questo dato solleva interrogativi rilevanti sul restante 79%: se non si tratta di alunni appena arrivati, è necessario interrogarsi sui fattori (educativi, sociali o individuali) che possono contribuire al mantenimento di un livello di competenza linguistica così basso.

Bisogni educativi e quotidianità dei NAI

I risultati della ricerca qualitativa arricchiscono e articolano il quadro tracciato dai dati quantitativi, offrendo spunti di riflessione più profondi sui vissuti scolastici dei NAI e sulle criticità strutturali che li attraversano.

Barriere strutturali all'accoglienza. non è possibile migliorare il sistema di accoglienza senza inquadrarlo in una logica sistemica. Disponibilità economiche, visioni politiche e tendenze socioculturali costituiscono vincoli che plasmano il modello attraverso parametri come: la disponibilità di risorse, l'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici, le credenze diffuse su cosa significhi realizzare un'accoglienza efficace.

Sovra-rappresentazione dell'apprendimento linguistico. La ricerca evidenzia come, nella prassi didattica, l'accoglienza tende spesso a essere vista esclusivamente come apprendimento linguistico. Sebbene l'insegnamento dell'italiano L2 rivesta un ruolo centrale nel percorso del NAI, finisce spesso per diventare il principale, se non l'unico, intervento effettivamente attivato. Di conseguenza, l'insegnamento dell'italiano L2 finisce per essere assunto come indicatore esclusivo nella valutazione del percorso educativo complessivo del NAI e rischia di oscurare l'osservazione di bisogni altrettanto fondamentali, come il senso di sicurezza, il riconoscimento personale e il benessere affettivo.

"Mono-dimensionalità" della persona. L'eccessiva attenzione verso l'apprendimento della lingua porta a una semplificazione della complessità educativo-relazionale. Ad essere esclusi da questo focus sono: la personale storia migratoria, le esperienze scolastiche pregresse ed il carico affettivo-simbolico con cui il NAI deve confrontarsi.

Noia e ripetizione. Questa riduzione della complessità si riflette anche nelle attività quotidiane proposte agli alunni NAI. Anche a causa della scarsità di tempo a disposizione degli insegnanti e del carattere emergenziale degli interventi, le pratiche didattiche più diffuse si basano su attività ripetitive e meccaniche, sulla copia da compagni o dalla lavagna, e sull'uso di schede "differenziate" che, invece di rispondere a bisogni reali, tendono a isolare ulteriormente lo studente dal contesto classe. Il risultato è una quotidianità caratterizzata da noia e disattenzione verso ciò che lo circonda.

Da immersione linguistica a sommersione. In assenza di modelli di accoglienza adeguati e di obiettivi chiari, l'esperienza scolastica può trasformarsi in uno spazio di sofferenza e marginalizzazione. L'immersione in un contesto italofono, che in teoria dovrebbe favorire l'apprendimento della lingua attraverso l'esposizione prolungata, rischia di produrre l'effetto opposto, se non accompagnata da una didattica differenziata e da un percorso educativo personalizzato. In tali condizioni, l'ambiente scolastico si trasforma in un dispositivo di "sommersione linguistica": uno spazio in cui l'alunno smette di essere partecipe, si isola e perde curiosità verso ciò che lo circonda, compromettendo alla radice i presupposti dell'apprendimento in L2.

Conclusioni: verso un'accoglienza locale, integrata, sostenibile e personalizzabile

Alla luce delle riflessioni precedenti, si delineano alcune piste operative per ripensare l'accoglienza in chiave più coerente, inclusiva e sostenibile.

Un modello locale, integrato e flessibile. L'accoglienza dei NAI non può essere ridotta a un dispositivo standardizzato e rigido. È necessario adottare un modello territoriale flessibile, capace di adattarsi alla molteplicità delle esperienze migratorie e scolastiche. Tale modello dovrebbe fondarsi su una visione chiara, trasparente e condivisa degli obiettivi della presa in carico, ma al tempo stesso permettere una gestione operativa modulabile a seconda delle fattispecie possibili. Tra i parametri da considerare, si segnalano:

- la densità dei flussi migratori sul territorio, in tal senso il modello dovrà tenere conto sia delle scuole con un'alta concentrazione di NAI, sia di quelle in cui gli arrivi sono più sporadici;
- le differenze dovute all'età del NAI e al grado scolastico di inserimento;
- il momento dell'inserimento, poiché l'arrivo a inizio anno comporta dinamiche molto diverse rispetto all'ingresso in corso d'anno.

Prevedere una fase di ambientamento. Sembra essenziale introdurre nel modello una fase iniziale di ambientamento, in cui l'obiettivo non sia ancora l'apprendimento linguistico, bensì l'orientamento al nuovo contesto, la riflessione sul percorso migratorio vissuto dallo studente e dalla sua famiglia, e la costruzione di relazioni significative. In questa fase le figure chiave sarebbero gli insegnanti e i mediatori culturali che lavorerebbero su due obiettivi principali:

- **conoscenza reciproca:** in questa azione, si promuove uno scambio bidirezionale tra scuola e famiglia. Da un lato, si ascolta la storia dello studente e del suo nucleo familiare, con attenzione al background, alle aspettative, alle difficoltà vissute e alle competenze pregresse.

Dall'altro, si condividono in modo chiaro gli obiettivi educativi, le regole, i ruoli e le pratiche del sistema scolastico italiano, esplicitandone i valori di riferimento;

- **orientamento "fenomenologico"**: in questa azione si accompagna l'alunno nell'interpretazione della nuova realtà scolastica e del processo migratorio che sta vivendo. Si ricercano costantemente feedback per cogliere il suo stato d'animo e verificare la comprensione reale di ciò che gli viene comunicato. L'obiettivo è creare un ambiente accogliente e affettivamente stabile, chiarire fin da subito cosa si farà e perché, e definire aspettative reciproche.

Riorientare le risorse. In questa prospettiva, anche alla luce dell'introduzione della classe di concorso A23, si auspica una riorganizzazione delle risorse territoriali destinate alla facilitazione linguistica, articolata in tre fasi:

- sospensione iniziale, durante la fase di ambientamento, per lasciare spazio all'intervento dei mediatori linguistico-culturali;
- potenziamento linguistico, da attivare solo quando lo studente NAI è affettivamente pronto e motivato all'apprendimento. In linea con le linee guida (8–10 ore settimanali), si propone un'intensificazione concentrata delle ore, basata su continuità e regolarità, per favorire un recupero più rapido del divario linguistico;
- regolarizzazione dell'intervento, nella terza fase, una volta raggiunto il livello di sopravvivenza.

Ruoli chiari, condivisi e integrati. È essenziale costruire un percorso coerente che accompagni il NAI attraverso le diverse dimensioni della vita scolastica e extrascolastica – aula, laboratori, doposcuola, ambiente familiare. Ciò richiede che tutte le figure coinvolte abbiano una chiara consapevolezza dei propri ruoli, delle rispettive mansioni e dei limiti del proprio intervento, vedendosi come parte integrante di un progetto comune. In particolare, è urgente un chiarimento sulla funzione del facilitatore linguistico e sugli obiettivi del laboratorio di lingua (e del laboratorio di accoglienza), così da garantirne la coerenza metodologica e la continuità educativa con la classe e gli insegnanti.

Il laboratorio Pre-A1 come spazio di osservazione e intervento mirato. I laboratori Pre-A1 si configurano sempre più spesso come luoghi in cui si concentra la sofferenza scolastica. Vi partecipano alunni con disturbi dell'apprendimento non certificati, gravi difficoltà comportamentali o in condizioni di fragilità emotiva. Per questo motivo, si auspica una maggiore attenzione da parte delle scuole e delle istituzioni verso questa fascia, affinché il laboratorio non sia solo uno spazio compensativo, ma diventi un vero e proprio osservatorio pedagogico e un contesto per interventi mirati. In tal senso si ricorda che l'osservazione longitudinale dei progressi può rappresentare un elemento decisivo per l'individuazione di eventuali disturbi, soprattutto nei casi in cui la barriera linguistica rende inaffidabili i test standardizzati.

BIOGRAFIA PROFESSIONALE

Federico Trentanove è dottorando all'Università Ca' Foscari, presso il Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati, con una ricerca interdisciplinare sull'accoglienza degli alunni NAI nelle scuole di Prato. Ricercatore e formatore in area antropologica, educativa e linguistica, dal 2010 si occupa di progettazione e interventi sociali. Attualmente è membro del Centro Studi sul Multilinguismo (CSML) dell'Università Ca' Foscari e della Commissione Scientifica di ANPIA (Associazione Nazionale Professionale Italiana di Antropologia).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ministero dell'istruzione e del merito - Ufficio di Statistica, (2024), *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2022/2023*.
- Ministero dell'Istruzione e dell'Università e della Ricerca (MIUR), (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri (febbraio 2014)*.
- Trentanove F. (2025) "Mappatura NAI", in *Mappatura dei livelli linguistico-comunicativi della popolazione studentesca straniera. Comune di Prato, A.S. 2023/2024*.
- Valzania A, (2025), "Analisi dei dati", in *Mappatura dei livelli linguistico-comunicativi della popolazione studentesca straniera. Comune di Prato, A.S. 2023/2024*.

La valorizzazione dei retroterra educativi: l'esempio degli studenti transnazionali cinesi

di Andrea Scibetta

La pluralità e l'eterogeneità dei repertori linguistici nelle scuole pratesi concorrono a delineare un panorama socio-linguistico ormai consolidato e strutturale da anni. L'amministrazione comunale, in collaborazione con enti del terzo settore e con altri soggetti sul territorio, ha dimostrato di attribuire la giusta importanza a questo fattore, riconoscendo il plurilinguismo non solo come un'importante risorsa per un arricchimento collettivo e per lo sviluppo di un senso di cittadinanza globale e di educazione al dialogo, ma anche come un diritto. L'impiego di risorse pubbliche per garantire efficaci servizi di facilitazione linguistica, mediazione, fruizione di materiali librari e scolastici nelle lingue di origine degli studenti bilingui emergenti (si veda l'esempio della sezione multilingue della Biblioteca "Lazzerini", un *unicum* in Italia), nonché la costante collaborazione delle scuole pratesi con il mondo dell'università e della ricerca (si cita qui, a titolo di esempio, il progetto "L'AltRoparlante", portato avanti grazie alla collaborazione tra l'I.C. "Marco Polo" e l'Università per Stranieri di Siena, cfr. Carbonara, Scibetta, 2020), rappresentano importanti elementi di garanzia dei diritti linguistici ed espressivi di tutti gli studenti.

Tenendo conto di quanto appena scritto, in questo breve contributo intendo porre particolare attenzione su un elemento molto importante nella prima accoglienza scolastica, ovvero quello della valutazione del retroterra educativo e scolastico degli alunni stranieri, prendendo in considerazione gli studenti sinofoni. Tale elemento, pur essendo sottolineato in qualsiasi protocollo di accoglienza, spesso rischia di non essere preso in sufficiente considerazione, venendo derubricato a una semplice e burocratica raccolta di informazioni durante un colloquio con la famiglia o attraverso la somministrazione di un questionario.

Parlare di accoglienza degli studenti (in questo caso, in particolare, degli studenti sinofoni) significa invece affrontare una molteplicità di temi: dalla questione linguistica al legame con i modelli socio-culturali dominanti nel paese di origine, dalle trasformazioni della famiglia cinese alle implicazioni psicologiche della migrazione, fino alle differenze strutturali tra il sistema scolastico cinese e quello italiano. L'obiettivo di questo contributo è quello di cercare di offrire una riflessione preliminare da più angolazioni, che unisca dati di ricerca, osservazioni etnografiche e implicazioni pedagogiche, per delineare un quadro di azione più ampio e articolato, in cui sia possibile inscrivere in modo critico una efficace valorizzazione delle competenze scolastiche pregresse.

Famiglia e società nella tradizione cinese e nella contemporaneità

Per capire le traiettorie educative degli studenti sinofoni in Italia è indispensabile richiamare la centralità della famiglia nella cultura dominante cinese, facendo un salto all'indietro di 2500 anni e partendo da Confucio (551-479 a.C.). Secondo il pensiero confuciano, che continua tuttora a permeare la società cinese contemporanea, la famiglia è concepita come microcosmo della società, regolata da norme morali e da gerarchie armoniose governate da una serie di principi di reciprocità. Tra questi spiccano la "pietà filiale" (*xiào* 孝) e la "virtù morale" (*dé* 德). Essere morali significa rispettare il proprio ruolo nelle strutture sociali. Per essere morali, quindi, è intrinsecamente necessario essere anche filiali, ovvero rispettare con armonia coloro che, nei vari contesti della società, occupano posizioni gerarchicamente superiori (Scarpari, 2021): nel contesto familiare ciò si traduce in un senso di fedeltà ai genitori. Il pensiero di Confucio, quindi, lega indissolubilmente educazione, formazione dell'individuo e armonia sociale: le prime due sono necessarie per garantire la terza e per far sì che le gerarchie sociali possano perpetuarsi quasi come fossero un automatismo.

La famiglia è così investita di un duplice ruolo: è sia un luogo di crescita personale sia un contesto di interiorizzazione delle norme sociali. Infatti, l'enfasi sull'educazione, intesa come mezzo per perfezionare sé stessi e contribuire al bene collettivo, ha plasmato per secoli l'approccio cinese allo studio. Non sorprende quindi che ancora oggi, nella società contemporanea, l'istruzione venga percepita come via privilegiata di affermazione personale e di realizzazione di sé. Il Partito Comunista Cinese (PCC) ha saputo reinterpretare questa eredità culturale, collegando il pensiero confuciano a fenomeni moderni come lo sviluppo economico e il progresso sociale (Scarpari, 2015). Tale continuità ha permesso di preservare e consolidare una visione della famiglia come istituzione cardine, pur in un contesto caratterizzato da rapidi cambiamenti, soprattutto di carattere demografico. Un momento cruciale di questa evoluzione è rappresentato dalla politica del figlio unico, introdotta alla fine degli anni '70 e rimasta in vigore fino al 2013. Questa misura ha prodotto effetti profondi e macroscopici: da un lato il rallentamento della crescita demografica, dall'altro l'invecchiamento accelerato della popolazione e l'affermazione del cosiddetto modello familiare "4-2-1" (quattro nonni, due genitori e un figlio). I figli unici si sono così trovati a rappresentare il centro delle aspettative familiari, vivendo pressioni psicologiche notevoli in un ambiente educativo e scolastico fortemente competitivo. Tale impatto socio-culturale ed emotivo si riflette, spesso in modo implicito, anche negli studenti cinesi che arrivano o crescono in Italia.

Migrazione cinese in Toscana, famiglie transnazionali e *satellite children*

L'Italia ha rappresentato per decenni una delle destinazioni europee preferite per i migranti cinesi, i cui flussi hanno avuto origine fin dagli anni '20 del secolo scorso principalmente nella provincia del Zhejiang, in particolare dalle aree di Wenzhou, Rui'an, Qingtian e Wencheng. Questi territori sono noti per la lunga tradizione migratoria e per le reti transnazionali costruite nel corso dei decenni. Una

quota minore proviene invece dal Fujian e da alcune province del Nord-Est.

La Toscana si conferma come uno tra gli epicentri della presenza cinese in Italia: al 31 dicembre 2023 i residenti cinesi ammontavano a più di 68.000, pari a più del 16% del totale dei cittadini stranieri (ISTAT, 2023). La distribuzione sul territorio è capillare, con 210 comuni coinvolti, sebbene Prato rappresenti senza dubbio il centro di maggiore concentrazione. Qui la presenza di persone cinesi non è soltanto numerosa, ma anche socialmente radicata, con attività economiche e reti associative che incidono fortemente sul tessuto urbano e scolastico.

Differentemente dai cittadini di molte altre nazionalità, che in molti casi sperimentano un graduale distacco nei confronti del paese di origine, nel caso dei cinesi è tuttora assai diffusa la pratica di far tornare i figli in Cina nella primissima infanzia, facendoli accudire dai nonni o da parenti e facendo così in modo che frequentino lì l'intero ciclo della scuola primaria e/o parte della scuola secondaria di I grado e che si ricongiungano con la famiglia soltanto a un'età variabile tra i 9-10 e i 13-14 anni (Lamas-Abraira, 2022). Questi minori vengono definiti comunemente dalla letteratura di riferimento come *left behind children* (Melis, 2023) o *satellite children* (Lamas-Abraira, 2022) e le loro famiglie, definite "transnazionali", devono quindi affrontare complesse dinamiche di distacco tra genitori e figli dovute a diverse cause, come la complessa conciliazione tra tempi di lavoro e vita privata da parte dei genitori, ma anche come la volontà di mantenere legami forti con la madrepatria e di permettere ai figli di preservare la propria lingua di origine (Francolino, Scibetta, 2025).

Come alternativa all'invio dei figli in Cina, negli ultimi anni si è diffusa anche la pratica degli "affidi informali" a famiglie italiane/italofone, con l'obiettivo di non privarsi della vicinanza dai figli, e, allo stesso tempo, di garantire loro maggiore stabilità educativa e, presumibilmente, un progetto di vita futura in Italia. Si tratta di un fenomeno ancora poco studiato ma significativo, che apre nuove domande sulla gestione delle responsabilità genitoriali e sull'interazione tra famiglie sinofone e società italiana (cfr. Gao, Sacchetto, 2023).

Per quel che concerne infine il mantenimento del cinese come lingua di origine, questione che riguarda sia coloro che non sono coinvolti nei movimenti di "pendolarismo migratorio" sopra menzionati sia coloro che tornano dalla Cina e si ricongiungono con i genitori, nel territorio pratese si segnala la presenza ben 11 scuole ereditarie (o *huáwén xuéxiào* 华文学校, cfr. Pellin, 2025). Queste scuole spesso rispondono all'esigenza delle famiglie di mantenere vivo un legame identitario con la madrepatria e operano generalmente nel fine settimana, offrendo corsi di lingua cinese e di discipline veicolate in lingua cinese, adottando materiali e metodi didattici diversificati e mostrando in alcuni casi un certo grado di disponibilità all'apertura verso l'interazione con i/le referenti delle scuole locali, anche al fine di confrontarsi sul rendimento di singoli studenti. Tali occasioni di confronto, tuttavia, sono ancora piuttosto sparute e andrebbero fortemente incoraggiate, per esempio attraverso l'uso del servizio di mediazione, al fine di creare occasioni per valorizzare appieno il bilinguismo.

Il progetto "ECCO-Italy" e l'esempio di una ricerca etnografica in Zhejiang

Il progetto PRIN PNRR 2022 "ECCO (*Education of Children of Chinese Origin*) Italy" (https://ecco-italy.it/), portato avanti a partire dal mese di dicembre 2023 dalle Università di Bologna (capofila), Bergamo, Firenze e dall'Università per Stranieri di Siena, ha due obiettivi principali: esplorare i processi di socializzazione linguistica e costruzione identitaria dei giovani sinodiscendenti nei contesti educativi italiani, con particolare attenzione al ruolo svolto dalle scuole ereditarie di cinese in Italia e dalla scuola pubblica italiana; contribuire a ricostruire la complessità che sta alla base dei retroterra educativi e scolastici degli studenti sinofoni in Italia, con particolare riferimento agli studenti "transnazionali". Ulteriori scopi del progetto sono i seguenti: effettuare una ricognizione quantitativa delle scuole ereditarie cinesi in Italia e qualitativa sui metodi didattici e gli approcci pedagogici adottati in tali contesti; indagare sulle connessioni tra mantenimento di un bilinguismo equilibrato cinese-italiano e vantaggi linguistici e sociali; approfondire i nessi tra le politiche linguistiche ed educative della Repubblica Popolare Cinese e il ruolo delle scuole ereditarie di cinese in Italia, con particolare riferimento all'Overseas Chinese Affairs Office – *Guówùyuàn qiáowù bàngōngshì* 国务院侨务办公室, ovvero un ufficio governativo della Repubblica Popolare delegato a mantenere solidi rapporti con i migranti all'estero, che sovvenziona varie attività, tra cui appunto quelle svolte da molte scuole ereditarie; indagare sulle dinamiche di interazione tra alcune scuole ereditarie cinesi in Italia con le scuole italiane vicine, presso le quali studiano ordinariamente gli alunni sinofoni. Sono state finora condotte e audio-registrate 13 interviste con presidi e 14 interviste con insegnanti di scuole ereditarie cinesi in Italia, 31 interviste con docenti di scuole italiane attigue/che collaborano con scuole ereditarie cinesi, oltre a circa 17 ore e 30 minuti di registrazioni di lezioni svolte in diverse scuole ereditarie cinesi situate in 7 diverse regioni italiane.

Inoltre, una parte del progetto si è interessata delle connessioni tra il sistema educativo delle scuole ereditarie in Italia e quello di alcune istituzioni scolastiche pubbliche e private in Cina, definite come *Huáqiáo xuéxiào* 华侨学校 (lett. "scuole dei migranti"), frequentate dai figli di famiglie transnazionali di origine cinese. Nello specifico, l'unità di ricerca dell'Università per Stranieri di Siena, composta da chi scrive e dal Dott. Francolino, nel dicembre 2024 ha organizzato un'indagine etnografica nelle aree di Wenzhou, Rui'An, Qingtian e Wencheng, ovvero zone storicamente coinvolte in movimenti migratori verso l'Italia. Lo scopo principale di tale indagine era quello di conoscere più da vicino alcune scuole in cui studiano gli studenti transnazionali (i *satellite children* o *left-behind children* cui si è accennato sopra). Sono state quindi condotte e audio-registrate interviste semi-strutturate con 5 presidi e 5 insegnanti afferenti a 5 scuole che ospitavano percentuali di studenti transnazionali variabili tra il 10% e il 95%, per un totale di circa 400 minuti. Nonostante la definizione *huáqiáo xuéxiào* ("scuole dei migranti") possa far pensare a scuole dedicate esclusivamente a questa categoria di apprendenti, si tratta in realtà di istituti, pubblici o privati, nei quali i programmi di insegnamento

adottati sono generalmente in linea con quelli emanati dal Ministero Cinese per l'Educazione; in alcuni casi vengono promosse iniziative didattiche particolari, come l'istituzione, in un istituto, di classi sperimentali composte da soli studenti transnazionali e con materiali ad hoc per le loro specificità linguistico-comunicative ed educative, o come l'istituzione, in un'altra scuola, di corsi di lingua italiana di natura opzionale o non curricolare. Nella maggior parte dei contesti, tuttavia, non esiste alcuna separazione tra studenti non transnazionali e studenti transnazionali in termini di programmazione e di materiali didattici adottati.

In linea con i metodi e le fasi di implementazione della ricerca di ECCO-Italy nelle scuole ereditarie in Italia, anche le interviste condotte in queste scuole affrontavano tre nodi principali: il ruolo della scuola nella gestione del carico emotivo e dell'impatto psicologico legato al distacco degli alunni transnazionali dai genitori; gli interventi, le strategie, i materiali didattici specifici eventualmente adottati con gli studenti transnazionali; i rapporti intrattenuti dalle scuole oggetto di indagine con enti istituzionali in Cina e con le scuole ereditarie di cinese all'estero, in particolare con quelle in Italia.

Le interviste con docenti e dirigenti hanno permesso di fare emergere alcuni nodi centrali, che riguardano in particolare i seguenti temi: mantenimento di legami emotivi con le famiglie, impatto psicologico legato alla distanza fisica dai genitori, dinamiche intergenerazionali (in particolare la convivenza con i nonni/con i parenti) e sviluppo personale e sociale degli studenti transnazionali; discorsi sulla formazione di una "identità culturale" fortemente legata a un sentimento di patriottismo, sul mantenimento di radici legate alla madrepatria e, allo stesso tempo, sull'apertura a un'idea di mobilità transnazionale, anche se pur sempre "con caratteristiche cinesi"; metodi, strategie, materiali didattici, e formazione degli insegnanti delle *huaqiao xuexiao*; sostegno delle istituzioni cinesi alle *huaqiao xuexiao*, ruolo dei finanziamenti e delle rimesse dall'estero e costruzione di reti e partenariati; eventuali dinamiche di collaborazione (dentro e fuori i confini della RPC) con le scuole ereditarie di cinese all'estero.

Per motivi di spazio, purtroppo non è possibile svolgere in questa sede un'analisi critica delle interviste svolte (per uno sguardo d'insieme più dettagliato si rimanda a Francolino, Scibetta, 2025); tuttavia, è importante sottolineare che i risultati preliminari dell'analisi delle interviste mettono in luce diversi aspetti cruciali, come la forte pressione psicologica esercitata dal sistema scolastico cinese nei confronti degli studenti transnazionali, che allo stesso tempo sono chiamati a gestire anche un carico emotivo aggiuntivo legato alla distanza dai genitori; come la delega, spesso pressoché totale, della famiglia nei confronti dell'istituzione-scuola, che diventa il principale soggetto educatore dei loro figli (e qui si manifesta con forza la "pietà filiale" di stampo confuciano riportata sopra); come la fiducia mostrata nei confronti della costruzione di un futuro personale e professionale nella Repubblica Popolare, anche a costo di rendere una famiglia policentrica e disgregata. Questi aspetti, che si sommano alle molteplici considerazioni legate ai programmi didattici, alle strategie di insegnamento e ai materiali di studio (per molti aspetti assai diversi da quelli adottati in Italia), concorrono a delineare un quadro caleidoscopico, la cui complessità tuttavia merita di essere tenuta in particolare considerazione in fase di valutazione del retroterra educativo di questi studenti, nel momento in cui vengono accolti nelle scuole italiane.

Conclusioni

L'accoglienza degli studenti sinofoni richiede un approccio integrato e interdisciplinare, che tenga insieme aspetti linguistici, socio-culturali, educativi e psicologici. Come riportato sopra, la valutazione e la valorizzazione dei retroterra educativi di questi studenti non può prescindere dalla complessità che caratterizza i loro percorsi scolastici pregressi e dall'impatto emotivo e psicologico esercitato dalla distanza dai genitori e da un successivo ricongiungimento in un contesto sociale completamente diverso rispetto a quello nel quale questi alunni sono cresciuti. È necessario quindi costruire percorsi di accoglienza e inserimento scolastico capaci di valorizzare le biografie transnazionali di questi studenti, assumendo come condizione di partenza quella per cui il plurilinguismo è allo stesso tempo una risorsa e un diritto.

Le sfide restano numerose: contrastare l'abbandono scolastico, facilitare il dialogo tra scuole italiane e scuole ereditarie, offrire sostegno e ascolto alle famiglie transnazionali. Allo stesso tempo, però, queste sfide aprono spazi di innovazione: sperimentare iniziative di didattica plurilingue e interculturale, rafforzare i servizi di mediazione, promuovere esperienze di cooperazione educativa internazionale. L'accoglienza, intesa come pratica quotidiana e diffusa lungo tutto l'arco dell'anno scolastico, diventa la chiave per trasformare la complessità in opportunità.

BIOGRAFIA PROFESSIONALE

Andrea Scibetta è Professore Associato in Lingua e letteratura della Cina presso l'Università per Stranieri di Siena, dove nel 2017 ha conseguito un dottorato in Linguistica e didattica della lingua italiana a stranieri. Dal 2019 al 2021 ha insegnato cinese a come docente a contratto presso l'Università di Firenze e presso l'Università di Parma. Ha un'esperienza pluriennale nel campo della mediazione linguistica e culturale italiano-cinese in contesto scolastico e socio-sanitario. I suoi interessi di ricerca includono la didattica della lingua cinese, la valorizzazione del cinese come lingua di origine, la migrazione cinese in Italia e la mediazione linguistica e culturale italiano-cinese in ambito sanitario e scolastico.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Carbonara V., Scibetta A. (2020), *Imparare attraverso le lingue*, Roma, Carocci.
- Francolino D., Scibetta A. (2025), "Huaqiao xuexiao e studenti transnazionali in Zhejiang: implicazioni educative e didattiche alla luce di una ricerca etnografica", *OrizzonteCina*, 16 (1): 33-52.
- Gao R., Sacchetto D. (2023), "Constructing a transnational childcare bricolage: Chinese migrant families in Italy coordinating transnational mobility and childcare", *European Societies*, 26 (3): 880-907.
- ISTAT (2023), *Cittadini non comunitari in Italia. Anno 2023*, Roma, Istituto Nazionale di Statistica.
- Lamas-Abraira L. (2022), *Chinese transnational families. Care circulation and children's life paths*, London, Routledge.
- Melis A. (2023), *Il frutto solitario delle migrazioni nella Repubblica Popolare Cinese. I liushou ertong* 留守儿童, Roma, Aracne.
- Pellin T. (2025), "Le scuole complementari cinesi in Italia dopo la pandemia, fra grandi città, provincia e l'Europa", *OrizzonteCina*, 16 (1): 4-15.
- Scarpari M. (2015), *Ritorno a Confucio. La Cina di oggi fra tradizione e mercato*, Bologna, Il Mulino.
- Scarpari M. (2021), *Il Confucianesimo: i fondamenti e i testi*, Torino, Einaudi.