

LINGUA, MEDIAZIONE E INCLUSIONE: UN'INDAGINE SULLA COLLABORAZIONE TRA SCUOLA E TERZO SETTORE PER IL SUPPORTO A GIOVANI CON RETROTERRA MIGRATORIO IN TOSCANA

Rosalba Nodari¹

1. INTRODUZIONE²

Nel corso degli ultimi trent'anni la popolazione straniera residente in Italia con meno di 18 anni è cresciuta notevolmente. Secondo i dati anagrafici ISTAT nel censimento del 1991 questa ammontava a 26.000 unità, fino a superare 1.040.000 all'inizio del 2018. Il dato è ancor più rilevante se si considera che questi numeri non tengono conto delle persone minorenni diventate italiane, né di bambine e bambini nati con cittadinanza italiana in quanto figlie e figli di coppie miste, ossia con uno dei genitori italiano. Allo stesso modo, il numero non comprende le figlie e i figli di persone immigrate, nate in Italia o arrivate in età prescolare o scolare, che potrebbero non avere ancora ottenuto la cittadinanza italiana. Dati aggiornati al primo gennaio 2024 confermano inoltre che il 9,7% della popolazione compresa tra gli 11 e i 19 anni è rappresentato da persone straniere residenti: la percentuale riguarda sia le persone nuove arrivate, sia le nuove generazioni nate in Italia da genitori stranieri.

Tuttavia, la presenza di studenti con cittadinanza non italiana non è omogenea nel sistema scolastico: se nella scuola primaria e secondaria di primo grado il tasso di partecipazione è quasi pari al 100%, nella secondaria di secondo grado emergono invece forti differenze. A livello nazionale la percentuale di abbandono scolastico nella fascia di età 18-24, corrispondente all'acronimo ELET (*Early Leavers from Education and Training*, ossia giovani tra i 18 e i 24 anni che, in possesso al massimo di un titolo secondario inferiore, sono fuori dal sistema di istruzione e formazione), è dell'11% per i cittadini e le cittadine italiane, ma risulta triplicata tra i e le giovani senza cittadinanza italiana, raggiungendo il 35,4% (ISTAT, 2021). Gli stessi tassi di bocciatura mostrano un sostanziale divario tra chi possiede la cittadinanza e chi no: se le ripetenze di anni scolastici riguardano il 14,3% della popolazione studentesca italiana, il numero raddoppia per alunni e alunne straniere, raggiungendo il 27,3%. Le disparità riguardano inoltre anche i risultati scolastici raggiunti: per quanto il divario tenda a ridursi nei cicli di istruzione successivi, studenti di prima e seconda generazione sono più indietro rispetto a studenti senza retroterra migratorio nelle prove INVALSI di italiano e di matematica; significativamente, la stessa differenza non si osserva per le prove INVALSI di inglese, in cui le prime e le seconde generazioni ottengono risultati anche migliori rispetto a studenti di cittadinanza italiana.

¹ Università degli Studi di Siena.

² Questo lavoro non sarebbe stato possibile senza il prezioso contributo delle persone che ogni giorno operano presso l'associazione ACB. Desidero ringraziare in particolare Valentina Francini e Paola Miraglia per i numerosi confronti e le riflessioni condivise, e Marco Chioccioli e Sandra Guidelli, che hanno saputo fare delle loro scuole autentici laboratori di inclusione.

Alla luce delle evidenze relative alle fragilità scolastiche dei e delle studenti con retroterra migratorio, è necessario interrogarsi su quali pratiche, strumenti e normative possono favorire il superamento delle disuguaglianze educative. Il presente contributo si propone di analizzare in modo integrato le pratiche scolastiche e territoriali di inclusione rivolte soprattutto alle scuole secondarie di primo grado. Il lavoro si basa sui risultati di un'attività di monitoraggio condotta in collaborazione con scuole e associazioni del territorio aretino, mediante l'uso di strumenti qualitativi (interviste) e quantitativi (questionari). L'analisi dei dati sarà guidata da una cornice teorica centrata sull'educazione plurilingue, sul diritto all'apprendimento e sull'inclusione come processo sistemico, con l'obiettivo di far emergere criticità, risposte in atto e spazi potenziali di trasformazione.

2. SCUOLA E INTEGRAZIONE SCOLASTICA: I FATTORI CONTESTUALI E STRUTTURALI DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

I difficili percorsi scolastici che vengono affrontati da studenti con retroterra migratorio sono causati da un insieme di fattori tra loro interrelati, tra cui lo stato socioeconomico della famiglia, lo svantaggio socioculturale, le aspettative familiari, la bassa autostima, le ridotte possibilità di fruizione culturale, la precarietà abitativa, la scarsa comunicazione scuola – famiglia (Perone, 2012; Avvisati, 2020; Lagravinese, Liberati, Resce, 2020; Sorzio, Bembich, 2023). La scuola, a tale riguardo, agisce in maniera ambivalente, essendo sia un fattore di contesto, ossia una delle possibili cause di dispersione scolastica, sia anche un possibile agente riparatore delle disuguaglianze. Questo dipende innanzitutto dalle caratteristiche della singola scuola, ma soprattutto dalla formazione e motivazione del corpo docente, spesso non adeguatamente formato per gestire la diversità linguistica e culturale delle classi e non in grado di predisporre percorsi individualizzati per classi ad abilità differenziate. A questo va a sommarsi anche un fattore strutturale, dal momento che l'Italia, similmente ad altri paesi mediterranei come Cipro e la Grecia, è rientrata fino al 2025 tra quelle nazioni caratterizzate da un modello di supporto non sistematico per l'inserimento scolastico delle persone con retroterra migratorio (*Non-systematic support model*, cfr. Dumčius *et al.*, 2013). Per i paesi caratterizzati da questo modello non esistono dei percorsi strutturati per favorire l'inserimento scolastico di ragazzi e ragazze con retroterra migratorio organizzati a livello ministeriale e nazionale, ma ci si limita alla stesura di linee guida e orientamenti generali che, di fatto, possono non essere applicati. Ne consegue che le iniziative per l'inserimento scolastico sono spesso frammentate, lasciate in mano alla buona volontà delle scuole e all'iniziativa di singoli e singole docenti, nonché alla collaborazione, ove disponibile, con l'associazionismo locale.

Significativamente, l'articolo 11, *Misure per l'integrazione scolastica degli alunni stranieri*, del Decreto-legge del 31 maggio 2024, n. 71 (poi convertito in legge n. 106 del 29 luglio 2024, L.106/2024), *Disposizioni urgenti in materia di sport, di sostegno didattico agli alunni con disabilità, per il regolare avvio dell'anno scolastico 2024/2025 e in materia di università e ricerca*, ha cambiato il sistema di supporto vigente in Italia. L'entrata in vigore della legge prevede invece, a partire dall'anno scolastico 2025/2026, l'assegnazione di docenti dedicati all'insegnamento dell'italiano come lingua seconda per quelle classi con un numero di studenti stranieri pari o superiore al 20%, con presenza di studenti stranieri appena arrivati in Italia o che comunque non raggiungono un livello A2 di conoscenza dell'Italiano. La novità principale riguarda la programmazione dei posti nei concorsi ordinari: per la prima volta sono previsti reclutamenti su larga scala per la classe di concorso A023 ("Lingua italiana per discenti di lingua straniera"), consentendo l'ingresso stabile dei docenti di italiano L2 nelle scuole italiane. La nuova L. 106/2024 si pone in continuità con il documento pubblicato

dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del MIUR e con la L. 107/2015 (art. 1, co. 7, lett. r), entrambi redatti nel 2015, i quali sottolineano come sia importante favorire il superamento delle difficoltà linguistiche dei nuovi arrivati grazie all'istituzione di laboratori linguistici di italiano L2 per supportare le diverse fasi dell'apprendimento, da svolgersi in collaborazione con gli enti locali e il terzo settore, prevedendo nel tempo extrascolastico forme di aiuto allo studio grazie alla collaborazione con le associazioni, il volontariato e il privato sociale. Almeno per l'insegnamento dell'italiano come L2 la legge vuole favorire una maggiore strutturazione e, soprattutto, offrire una garanzia di adeguata competenza da parte del corpo docente chiamato a gestire i laboratori di lingua, per favorire un corretto sviluppo delle abilità linguistiche. Certo è che non sono solo i livelli soglia a essere necessari in contesto scolastico. Lo sviluppo delle abilità linguistiche delle persone bilingui viaggia a velocità diverse a seconda della funzione comunicativa (Cummins, 2000): in contesti migratori le persone non native sono difatti in grado di acquisire velocemente una competenza linguistica necessaria per la comunicazione faccia a faccia, mentre più lunghi sono i tempi richiesti per permettere loro di padroneggiare linguisticamente operazioni cognitivamente complesse (Baker, 2006). Il primo insieme di competenze viene definito da Cummins con l'acronimo BICS – *Basic Interpersonal Communicative Skills*, mentre il livello di competenze più avanzate e cognitivamente complesse viene definito CALP – *Cognitive Academic Language Proficiency*. Per quanto le persone con retroterra migratorio possano apparire in grado di comunicare, spesso non riescono a padroneggiare quello che nel contesto educativo italiano viene definito italiano per lo studio, o *italstudio*, corrispondente alle cosiddette CALP. Sebbene l'acquisizione di tali competenze richieda in media un percorso di circa cinque anni, le persone non italofone giunte in Italia in età adolescenziale si trovano spesso a dover sviluppare simultaneamente competenze BICS e CALP in tempi molto più ridotti per poter proseguire con successo gli studi secondari (Della Putta, 2020). Proprio la mancata padronanza dell'*italstudio* rappresenta una delle cause principali di insuccesso scolastico e frustrazione, anche perché, spesso, lo stesso corpo docente tende a ritenere erroneamente che la padronanza nelle cosiddette BICS sia sufficiente per permettere agli e alle studenti di svolgere compiti cognitivamente, linguisticamente e intellettualmente complessi (Luise, 2006). Oltre a garantire una piena alfabetizzazione linguistica attraverso l'istituzionalizzazione dei laboratori di italiano L2, appare dunque necessario ribadire, anche nelle varie Indicazioni ministeriali, l'importanza di favorire lo sviluppo delle abilità in modo trasversale, monitorando anche in maniera adeguata i livelli linguistici di partenza.

L'integrazione scolastica di giovani con retroterra migratorio non è però limitata alla sola attivazione di laboratori di italiano L2. La comunicazione con le famiglie di origine migratoria richiede che le scuole forniscano adeguati servizi di mediazione linguistico-culturale per favorire l'inserimento scolastico e per permettere il dialogo scuola - famiglia (Gavioli, Baraldi, 2009; Tonioli, Bricchese, 2015; Tonioli, 2016). Eppure, benché siano state depositate diverse proposte di legge e programmate varie iniziative (come ad esempio l'istituzione, nel 2014, di un Gruppo di Lavoro Istituzionale coordinato dal Ministero dell'Interno, dal titolo *La qualifica del mediatore interculturale: contributi per il suo inserimento nel futuro sistema nazionale di certificazione delle competenze*), in Italia manca una legislazione organica che riconosca professionalmente questa figura, definendo degli standard minimi di competenza. Pur riconosciuta come necessaria nel contesto scolastico, la figura non risulta inoltre stabilmente inserita in alcun organico. Ad esempio, gli *Orientamenti interculturali* redatti nel 2022 dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale del MIUR si limitano a riportare che «potrebbe essere utile fare ricorso a figure di educatori e mediatori linguistico-culturali» (p. 25), inserendo la mediazione come una delle tante proposte integrative specifiche,

assieme a diritto alla scuola, prevenzione della dispersione e degli abbandoni scolastici ecc. Da questo deriva una forte disomogeneità tra territori: in alcune aree le scuole possono contare sul supporto di associazioni locali e di mediatori/trici formati; in altre, invece, non è raro che la funzione di mediazione venga svolta, seppur in modo informale, da bambine e bambini (Baraldi, Ceccoli, 2023).

Sulla base di quanto osservato, nonostante la L. 106/2024 miri a traghettare la scuola verso un modello più centralizzato per l'inserimento scolastico di giovani con retroterra migratorio, l'autonomia scolastica lascia ancora molta discrezionalità al lavoro dei e delle dirigenti, e rimangono ancora molti spazi d'azione in cui la presa in carico complessiva richiede un lavoro sinergico con le associazioni del territorio e gli enti del terzo settore. Si tratta di un fenomeno ampiamente diffuso in Italia, tanto che non è possibile dar conto di tutte le esperienze attive. Possiamo menzionare, senza pretesa di esaustività, le associazioni COSPE e CRID, operanti su Firenze e Prato, che garantiscono servizi di mediazione e organizzano corsi di cinese rivolti al corpo docente delle scuole italiane, il CESTIM di Verona, che da anni coordina progetti per l'integrazione scolastica con il sostegno della Fondazione San Zeno, le collaborazioni dell'ateneo di Torino con le scuole del territorio, la Scuola di Lingua Italiana per Stranieri dell'Università degli Studi di Palermo, ItaStra, che organizza attività di sostegno allo studio per giovani con retroterra migratorio grazie alla partecipazione del comparto studentesco del Dipartimento di Scienze Umanistiche, ecc.

In virtù del quadro delineato, monitorare singole esperienze scolastiche territoriali può essere un modo per verificare se e come vengono portate avanti politiche di inclusione scolastica e per tenere traccia di eventuali protocolli di successo che possono essere esportati in contesti simili. Il censimento di specifiche attività può permettere anche di capire in che modo la dirigenza scolastica sfrutta lo spazio concesso dall'autonomia scolastica e come può utilizzare questa libertà di movimento per rispondere alle esigenze specifiche del singolo plesso. La seguente ricerca si pone lo scopo di osservare come i fattori strutturali si declinano a livello locale, attraverso un'analisi condotta nel territorio aretino.

3. IL CONTESTO DELLA RICERCA

La presente ricerca si basa su dati raccolti nella città di Arezzo. Il nostro punto di osservazione, pur con specificità legate alla forte presenza di alcune comunità migranti (es. bengalese e pakistana), può rappresentare un microcosmo delle dinamiche osservabili a livello nazionale. Secondo i dati ISTAT, al dicembre 2022 in Toscana la popolazione straniera rappresentava l'8,1% dell'intera popolazione straniera residente in Italia. Relativamente alla provincia di Arezzo la quota di stranieri residenti è pari a 35.363, rappresentando il 10,6% della popolazione residente. La comunità più numerosa è tuttora quella proveniente dalla Romania, con il 32,2% di tutti gli stranieri presenti sul territorio, seguita da Albania (10,5%), India (6,3%), Pakistan (6,1%), Bangladesh (5,6%), Marocco (5%) e Cina (4,5%). A livello scolastico la provincia aretina mostra uno scenario complesso, con alcune situazioni di criticità e alcuni dati positivi. Ad esempio, il voto medio al termine della scuola secondaria di primo grado è leggermente più basso per chi non ha la cittadinanza italiana (7,28 vs 8,0). Nelle scuole secondarie di secondo grado il dato è però ribaltato: la media delle persone con cittadinanza italiana è di 7,7, di contro all'8,8 di chi ha cittadinanza straniera. Il risultato, apparentemente positivo, può nascondere un processo di selezione a monte delle persone con cittadinanza straniera che proseguono gli studi e arrivano fino in fondo, terminando il secondo ciclo di istruzione e ottenendo il diploma. Il rapporto stilato da Oxfam nel 2024 relativo alla dispersione

scolastica conferma questa osservazione, rilevando come anche nella provincia di Arezzo vi sia una forte dispersione scolastica e canalizzazione delle scelte per gli e le studenti con cittadinanza non italiana. Questi, difatti, hanno un tasso di abbandono di tre volte superiore alla media, tanto che ben il 55,5% delle persone straniere iscritte a un istituto di istruzione di secondo grado non raggiunge la classe quinta.

Dal momento che la percentuale di persone straniere iscritta in una scuola secondaria di primo grado di Arezzo è rimasta stabile nel corso dell'intervallo temporale 2015-2021, l'alto tasso di abbandono scolastico alle secondarie e la canalizzazione delle scelte confermano che è proprio il passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado a essere un momento cruciale in cui emergono le maggiori criticità e disparità. La secondaria di primo grado, se non adeguatamente preparata a raccogliere le sfide di classi multiculturali e multilingui, rischia di essere l'anello fragile dell'intero percorso scolastico, così come confermano i dati nazionali e regionali.

A questo riguardo le associazioni del terzo settore possono però fare la differenza, agendo in sinergia con le istituzioni scolastiche. Tra le associazioni attive nel territorio aretino, l'ACB Social Inclusion (ex Associazione Culturale Bangladesh), si distingue per i servizi educativi offerti in collaborazione con le scuole. Fondata nel 2006 da giovani bengalesi con lo scopo di promuovere la cultura del proprio paese, ACB si occupa oggi di attività rivolte a migranti provenienti dall'Asia e da altri paesi. Oltre ai servizi socioassistenziali, ACB offre gratuitamente supporto educativo che include attività di orientamento e accompagnamento ai servizi scolastici (iscrizione, supporto linguistico nel rapporto famiglia/scuola, ecc.), un servizio di doposcuola rivolto a studenti con retroterra migratorio di età compresa tra gli 8 e i 14 anni, corsi di potenziamento linguistico della lingua italiana e sostegno allo svolgimento dei compiti scolastici, nonché un servizio di mediazione linguistico-culturale, attraverso l'impiego di figure adeguatamente formate dall'associazione stessa. Grazie a delle convenzioni stipulate con vari atenei (Università di Siena, Università per Stranieri di Siena, Università di Perugia) l'associazione può anche contare sull'impiego di studenti tirocinanti di vari corsi di laurea. Ad oggi ACB lavora con varie scuole aretine di ogni ordine e grado, a partire dall'infanzia fino alla secondaria di secondo grado. Tra le collaborazioni è particolarmente attiva quella con la scuola secondaria di primo grado IV Novembre, un istituto comprensivo multiculturale dove la presenza di studenti con cittadinanza non italiana nei tre ordini di scuola si attesta intorno al 55% del totale dell'intera popolazione studentesca. Tale situazione è dovuta principalmente all'ubicazione delle scuole nel quartiere di Saione, caratterizzato da numerosi insediamenti di famiglie di diverse nazionalità, ma anche dal Piano dell'Offerta Formativa che l'Istituto offre e dal richiamo che le famiglie di più antico insediamento esercitano verso quelle neoarrivate. La nazionalità più rappresentata nella scuola è quella pakistana, seguita da quella bengalese, romena, albanese, cinese e nigeriana. Nell'istituto si realizzano sia interventi *ad hoc*, in seguito a richieste da parte del corpo docente per favorire la mediazione con le famiglie, sia interventi per l'inserimento di ragazzi e ragazze nelle classi.

Dal 2024 l'associazione, in collaborazione con l'Università di Siena, ha avviato un'attività di monitoraggio dei propri interventi nel contesto scolastico, con l'obiettivo di rilevare i bisogni delle scuole e supervisionare le attività di insegnamento e potenziamento della lingua italiana. Il monitoraggio comprende la progettazione e l'analisi di test linguistici, oltre alla raccolta di dati tramite questionari e interviste con i principali beneficiari delle attività (docenti, dirigenti scolastici, studenti). I risultati presentati in questa ricerca provengono da tali attività, che hanno coinvolto i e le docenti di alcune scuole aretine, i dirigenti scolastici di due scuole con cui l'associazione collabora e un gruppo di studenti che frequentano l'associazione.

3.1. *Gli strumenti*

Per analizzare l'impatto delle azioni dell'associazione, è stato adottato un approccio misto, con strumenti quantitativi e qualitativi, descritti di seguito. Più specificamente sono stati elaborati due questionari, affiancati da una serie di interviste e osservazioni condotte sul campo.

Il primo questionario è stato somministrato al corpo docente delle scuole di provenienza dei e delle giovani che frequentavano le attività pomeridiane presso l'associazione. L'obiettivo delle domande era comprendere quali fossero, secondo il corpo docente, i principali ostacoli al successo scolastico, così come da loro percepiti. In linea con la bibliografia esposta in § 2, sono stati identificati tre possibili fattori, due di tipo contestuale (famiglia, scuola) e uno di tipo individuale, relativo alle difficoltà specifiche dei ragazzi e delle ragazze. Il questionario comprendeva 15 domande, organizzate in tre sezioni di cinque item, ognuna riferita a un diverso fattore (famiglia, scuola, individuo). Ogni domanda prevedeva una risposta su una scala Likert da 1 a 5 (da “per nulla d'accordo” a “del tutto d'accordo”). Per la famiglia si chiedeva di riflettere su 1) aspettative eccessive da parte dei genitori come ostacolo all'apprendimento; 2) condizione socioeconomica; 3) sostegno familiare; 4) coinvolgimento nella vita scolastica; 5) divergenza di aspettative scuola – famiglia (es. aspettative di genere e scarso interesse nella scolarizzazione delle ragazze, volontà di far entrare i propri figli al più presto nel mondo del lavoro ecc.). Per le problematiche relative alla scuola le domande riguardavano: 1) difficoltà relazionali con il gruppo classe; 2) basse aspettative da parte del corpo docente; 3) problemi d'inserimento nella classe; 4) divario tra età anagrafica e classe frequentata; 5) percorso scolastico non lineare (numerosi trasferimenti, cambi di scuola o sezione, ecc.). In relazione alle problematiche individuali le domande riguardavano invece: 1) difficoltà di acquisizione di una corretta metodologia di studio; 2) insufficiente motivazione allo studio; 3) difficoltà linguistiche di base; 4) scarsa competenza linguistica nell'italiano per le discipline e lo studio (es. lacune nella terminologia specialistica ecc.); 5) lacune nella preparazione di base.

Il secondo questionario, rivolto al corpo docente delle scuole con cui erano stati sottoscritti accordi per la mediazione interlinguistica e interculturale, comprendeva quattordici domande a risposta aperta e chiusa. L'obiettivo era, da un lato, valutare quanto il servizio fosse noto tra gli e le insegnanti e, dall'altro, approfondirne le modalità di utilizzo. In particolare, le prime sei domande puntavano a rilevare la conoscenza del servizio, la frequenza d'uso, gli scopi (es. colloqui con le famiglie, firma del Piano Didattico Personalizzato, partecipazione al Gruppo di Lavoro Operativo - GLO, ecc.), le lingue richieste, la presenza o meno di un'operatrice/tore (psicologa/o, ecc.) durante il colloquio e gli eventuali vantaggi legati alla presenza di tale figura (domanda a risposta aperta). Seguivano poi quattro domande, su scala Likert da 1 a 5 (da “per nulla d'accordo” a “del tutto d'accordo”), volte a valutare quanto il servizio di mediazione avesse favorito la comprensione linguistica, la comprensione culturale, la definizione di obiettivi comuni e la collaborazione attiva con la famiglia; le successive tre domande a risposta aperta volevano raccogliere le opinioni relative ai vantaggi della mediazione, agli ostacoli non superati e agli aspetti da migliorare. L'ultima domanda infine voleva rilevare il grado di soddisfazione del servizio.

Entrambi i questionari sono stati somministrati, grazie alla collaborazione della dirigenza scolastica, nel corso dell'anno 2024/2025. A causa dei dati sensibili riportati nei questionari, relativi al vissuto di studentesse e studenti, i questionari sono stati raccolti in forma anonima, senza specificare né i nomi dei e delle docenti né i nomi dell'alunna o alunno a cui si riferivano le risposte.

In parallelo alla somministrazione dei questionari ho condotto una attività di osservazione partecipante durante i doposcuola e ho raccolto delle interviste con i principali beneficiari dell'attività (studenti, dirigenti scolastici). Le interviste con i ragazzi e le ragazze sono state condotte e raccolte dall'insegnante di italiano L2 Sandra Milena Carvajal Gomez, seguendo un copione di domande elaborato da me insieme al personale dell'associazione, mentre l'intervista con i dirigenti scolastici è stata condotta da me nell'estate 2025. L'uso congiunto di questionari, osservazione e interviste ha permesso di triangolare i dati, restituendo sia la percezione del corpo docente sia l'esperienza diretta di ragazze e ragazzi. L'intervista con ragazzi e ragazze sarà analizzata nel dettaglio nella sezione successiva, mentre quelle con i dirigenti scolastici rimarranno sullo sfondo, a supporto dell'interpretazione dei risultati nella Discussione.

4. RISULTATI

4.1. *Il questionario sulle difficoltà scolastiche*

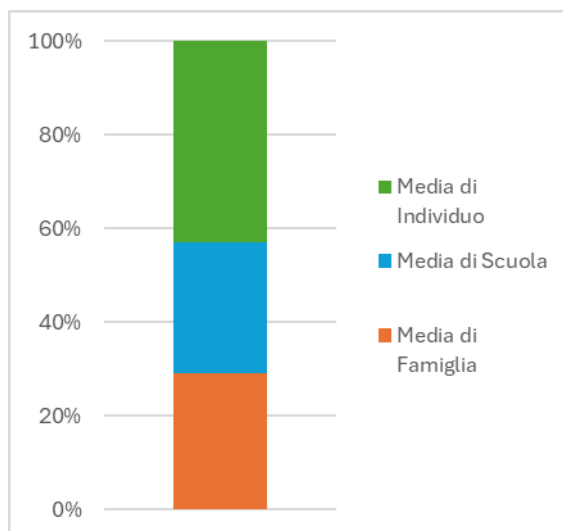
Il questionario relativo alle problematiche scolastiche di alunni e alunne frequentanti il servizio ha ricevuto in tutto le risposte di 43 docenti di due delle scuole secondarie di primo grado con cui l'associazione collabora. I dati riguardano le valutazioni relative a 16 alunne e alunni.

Prima di analizzare nel dettaglio i risultati ho calcolato l'alpha di Cronbach in R (RStudio Team, 2022) per ciascuno dei tre fattori (famiglia, individuo, scuola), al fine di valutarne l'affidabilità interna. I valori dell'alpha di Cronbach sono risultati per il fattore famiglia $\alpha = 0,68$, per il fattore scuola $\alpha = 0,78$, per il fattore individuo $\alpha = 0,76$. Mentre i fattori relativi all'individuo e al contesto scolastico mostrano una buona accettabilità, il risultato relativo al fattore famiglia ha una affidabilità più bassa, per quanto mostri una coerenza interna accettabile adatta a un contesto esplorativo di natura qualitativa. Un'analisi più approfondita ha rilevato che la domanda n. 4 (*Coinvolgimento della famiglia nella vita scolastica*) presenta una coerenza inferiore con il resto della scala; inoltre, la distribuzione delle risposte alla domanda n. 1 risulta molto polarizzata su punteggi bassi (*Aspettative eccessive da parte dei genitori come ostacolo all'apprendimento*), con possibile effetto negativo sull'affidabilità complessiva. Per quanto il risultato non comprometta l'utilizzo esplorativo del questionario, sarà importante riconsiderare in futuro alcuni item, qualora si intenda affinare ulteriormente lo strumento o impiegarlo in contesti valutativi più strutturati.

La Figura 1 riporta i dati relativi ai fattori che, secondo il corpo docente di entrambe le scuole, determinano l'insuccesso di alunne e alunni. Significativamente, si osserva che il principale fattore rilevato pare essere quello relativo all'individuo ($M=3,9$), seguito da problematiche relative alla famiglia ($M=2,6$) e all'istituzione scolastica ($M=2,5$).

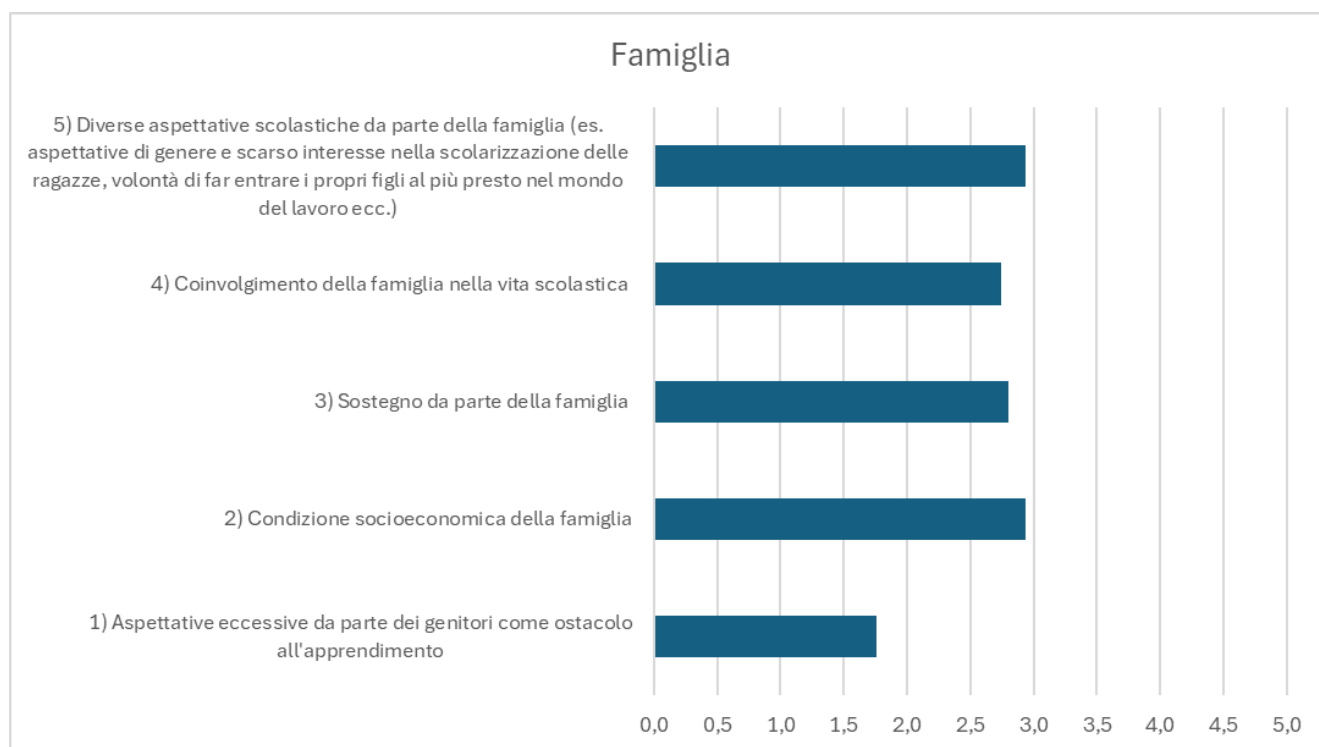
Le Figure 2, 3 e 4 riportano nel dettaglio i risultati relativi alle sottocategorie individuate per ogni fattore. Si ricorda che valori prossimi a 1 indicano elementi ritenuti per nulla importanti nel determinare l'insuccesso scolastico, mentre valori vicini a 5 indicano elementi percepiti come molto importanti; valori attorno a 2 segnalano elementi considerati poco rilevanti ai fini dell'insuccesso.

Figura 1. I fattori determinanti l'insuccesso scolastico



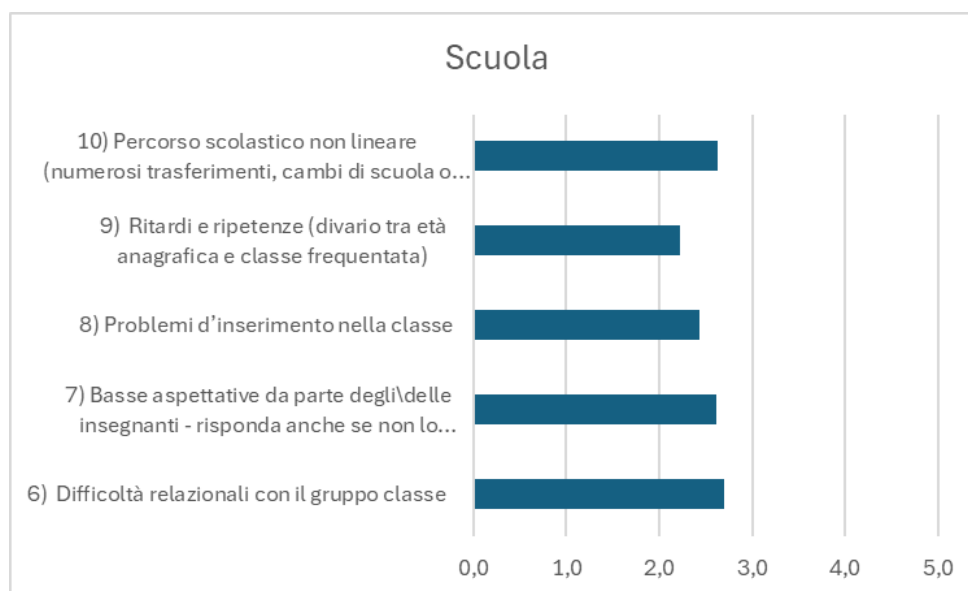
In merito al fattore famiglia (Figura 2), come già osservato dall'analisi esplorativa relativa alla validità del costrutto, si nota come le aspettative eccessive da parte della famiglia sembrano essere il fattore meno influente. Al contrario, gli aspetti più rilevanti relativi alla dimensione della famiglia paiono riconducibili soprattutto alle diverse aspettative che le famiglie nutrono rispetto al futuro scolastico dei propri figli e, in seconda battuta, alle loro condizioni socioeconomiche. Solo moderatamente importanti paiono essere il sostegno e lo scarso coinvolgimento delle famiglie nella vita scolastica.

Figura 2. Le cause familiari che determinano l'insuccesso scolastico



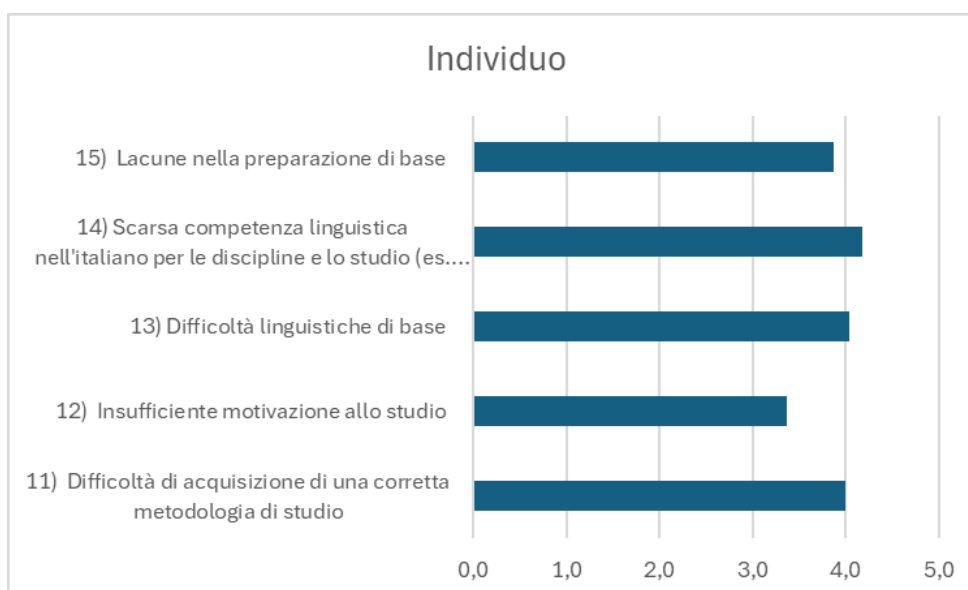
Per gli aspetti riconducibili alla dimensione della scuola (Figura 3) non vi sono fattori giudicati particolarmente rilevanti. Non pare un problema il divario anagrafico, né si riscontrano problemi di inserimento nel gruppo classe; solo poco importanti paiono essere le aspettative del corpo docente, le difficoltà relazionali e i percorsi scolastici non lineari causati da trasferimenti o cambi di scuola.

Figura 3. *Le cause dell'istituzione educativa che determinano l'insuccesso scolastico*



Infine, gli aspetti riconducibili alla dimensione dell'individuo paiono avere un impatto più significativo. L'elemento meno influente risulta essere la scarsa motivazione; molto importanti risultano invece le lacune nella preparazione, la mancanza di una metodologia di studio e le difficoltà linguistiche di base; notabilmente, per il fattore individuo l'elemento più influente pare proprio essere la scarsa competenza nel cosiddetto italiano per lo studio.

Figura 4. *Le cause individuali che determinano l'insuccesso scolastico*

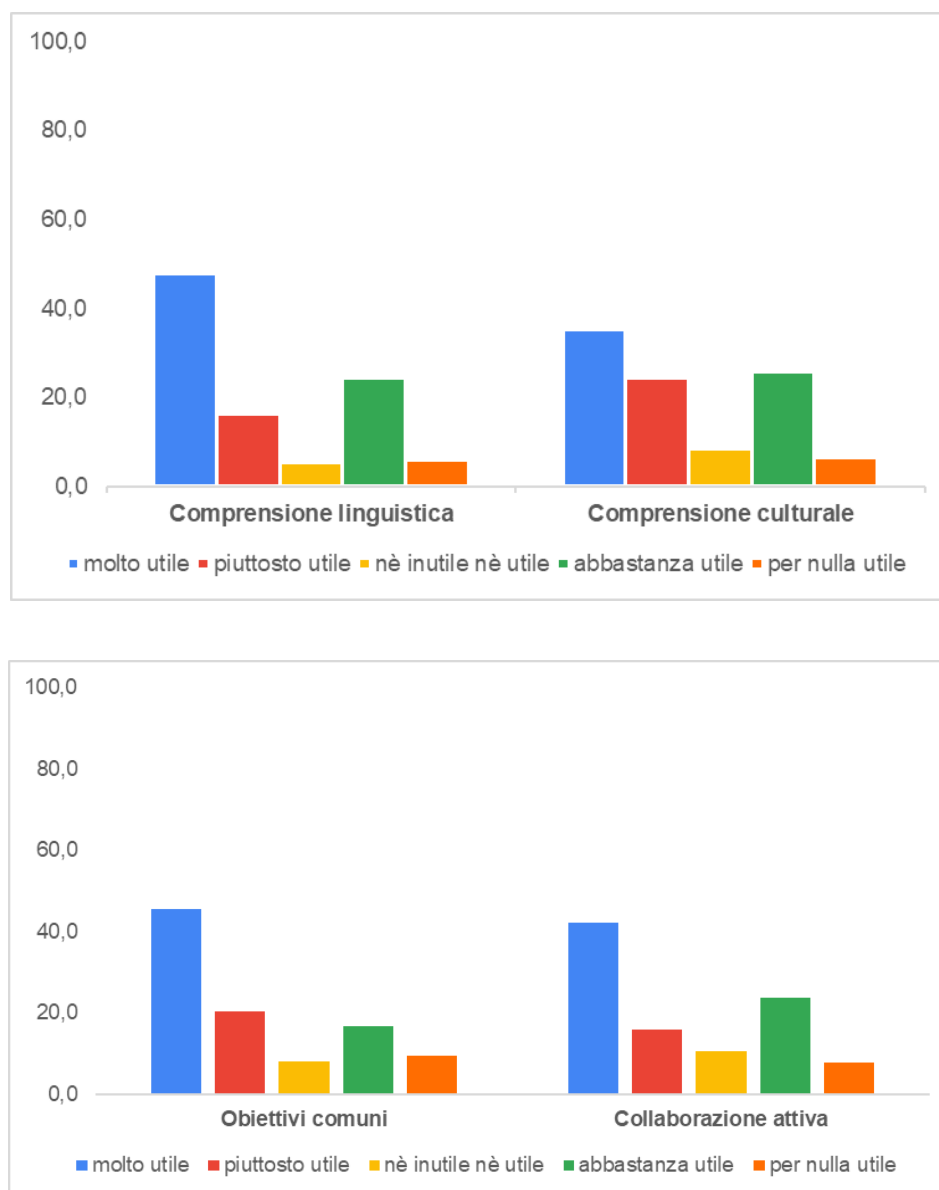


Nel complesso, i risultati mettono in evidenza come l'insuccesso scolastico venga percepito dal corpo docente come legato principalmente a fattori di tipo individuali, mentre gli aspetti familiari e scolastici risultano meno determinanti. Purtuttavia, tra i fattori individuali risultanti determinanti per l'insuccesso scolastico pare emergere, tra tutti, la mancata padronanza nell'*italstudio*, una competenza non ascrivibile tanto al singolo, quanto fortemente legata al percorso scolastico.

4.2. Il questionario sui servizi di mediazione

Accanto alle difficoltà scolastiche percepite, l'altro ambito di indagine ha riguardato i servizi di mediazione linguistica, analizzati nel secondo questionario. Il questionario sulla mediazione ha raccolto un totale di 131 risposte da parte di docenti di quattro scuole della provincia di Arezzo. Tuttavia, solo il 48% del campione ha dichiarato di aver usufruito del servizio almeno una volta. Tra questi, il 60% lo ha utilizzato tra le 2 e le 5 volte, il 6% tra le 5 e le 10 volte, mentre il 33% una sola volta. Ciò suggerisce che, una volta conosciuto e attivato, il servizio tende a essere utilizzato con una certa frequenza. La mediazione è richiesta soprattutto per più lingue contemporaneamente, solitamente bangla e urdu (51%), ma anche esclusivamente per la lingua bangla (38%); le richieste per mediazioni esclusive in urdu sono più rare (11%), mentre non risultano casi di mediazione esclusiva in hindi. Tra le principali motivazioni di utilizzo del servizio, il 65,9% dei e delle docenti ha indicato il colloquio con le famiglie, seguito dal GLO (18,5%) e dalla firma del PDP (7,4%). Più marginali risultano essere il confronto con il solo mediatore/mediatrice (3,7%), la mediazione diretta con l'alunna o l'alunno (3,0%) e, in ultimo, la riunione di inizio anno (1,5%). La maggior parte delle mediazioni vede la presenza di altre figure come operatrici/operatori culturali o psicologhe/i (presenti sempre nel 43% dei casi, qualche volta nel 31%), mentre solo il 26% degli incontri si svolge solo con la figura della mediatrice o mediatore: significativamente, la presenza di altre figure professionali è giudicata molto utile dall'83% del campione, abbastanza utile dall'11% e poco utile dal 6%. Solo 39 persone hanno risposto riportando gli eventuali vantaggi dovuti alla presenza di ulteriori figure professionali. Seppur ristretto, dal campione si evince che tale presenza non è sempre valutata positivamente. Essa è giudicata necessaria solo per casi specifici, quali la presenza di argomenti delicati da trattare con le famiglie; diversamente, viene percepita come un elemento di disturbo per la famiglia stessa, che rischia di sentirsi giudicata. L'operatrice o operatore può però anche essere un elemento positivo di mediazione e moderazione tra le parti in causa (*Perché tra il mediatore, l'insegnante e la famiglia, la figura dell'educazione modera e indica le modalità per la comunicazione di certe informazioni*), agendo come ulteriore ponte culturale e sociale, aiutando a comprendere il contesto familiare, favorendo la conoscenza dell'attività dell'organizzazione e indirizzando le famiglie verso i servizi presenti nel territorio.

Le Figure 5 e 6 riportano i giudizi relativi all'utilità del servizio per il superamento delle barriere linguistiche e culturali, per la definizione di obiettivi comuni e l'avvio di una collaborazione attiva. I risultati mostrano che la maggior parte del corpo docente ha mostrato pieno soddisfacimento per il miglioramento della comprensione sia linguistica che culturale. Tuttavia, i dati evidenziano che la mediazione è percepita prevalentemente come uno strumento efficace per facilitare la comprensione linguistica, mentre il suo impatto sulla comprensione culturale, pur ritenuto significativo, appare meno netto. In ogni caso essa favorisce un dialogo costruttivo con le famiglie, consentendo la definizione di obiettivi comuni condivisi con la scuola e la collaborazione ai progetti educativi.

Figure 5 e 6. *Il grado di soddisfazione in relazione alla comprensione linguistica e culturale, alla condivisione di obiettivi comuni e alla collaborazione attiva scuola – famiglia*

Le ultime tre domande avevano infine lo scopo di lasciare alle e ai docenti la possibilità di esprimersi liberamente, tramite risposta aperta, per rilevare i vantaggi, gli ostacoli e gli aspetti migliorabili della mediazione. Per analizzare le risposte ho applicato una analisi tematica (Braun, Clarke, 2006). Più precisamente, dopo aver analizzato nel dettaglio ogni risposta, ho identificato alcuni pattern ricorrenti, provvedendo a individuare i temi emergenti e codificando le risposte di conseguenza.

In relazione ai vantaggi l'analisi tematica delle risposte ha fatto emergere cinque specifici macrotemi. Il primo macrotema riguarda il miglioramento della comunicazione tra scuola e famiglie, con particolare riferimento alla comprensione linguistica reciproca e alla chiarezza dei messaggi trasmessi (*La possibilità di avere maggior precisione linguistica, atteggiamento più rilassato dei genitori – anche perché il mediatore può rivolgersi con maggiore gentilezza, con formule di cortesia invece di un approccio più sintetico per capirsi meglio in italiano – e possibilità per le mamme di essere più partecipi e autonome nei rapporti con la scuola; Le famiglie degli alunni non*

sempre comprendevano i messaggi degli insegnanti, in assenza del mediatore, nonostante affermassero di avere capito; grazie alla presenza del mediatore le comunicazioni sono diventate più chiare ed efficaci). Il secondo tema rilevante riguarda l'accoglienza e la fiducia percepita da parte delle famiglie: la mediazione è infatti in grado di instaurare un clima più sereno, rispettoso e meno giudicante, aiutando a creare una relazione di fiducia tra l'istituzione e i genitori (*La famiglia si è aperta con maggior fiducia verso noi insegnanti, lo scambio di informazioni è stato proficuo ed efficace; Le famiglie si sentono più accolte, capite e meno sole*). Il terzo tema riguarda il miglioramento della relazione scuola – famiglia: la mediazione offre la possibilità alle famiglie di collaborare in maniera più paritaria con l'istituzione scolastica, permettendo loro di farsi parte attiva e di collaborare alla co-costruzione dei percorsi educativi dei propri figli (*La possibilità di avere una comunicazione chiara e un confronto costruttivo fra famiglia e scuola al fine di poter condividere il percorso di crescita del bambino in maniera efficace*). Emerge inoltre, come quarto tema, la capacità della mediazione di favorire la raccolta di informazioni relative al contesto familiare utili per definire strategie condivise: le risposte riconducibili a questo macrotema rilevano come la mediazione non agisca solo da ponte, ma permetta anche alle e ai docenti di comprendere meglio le situazioni familiari, le difficoltà e i bisogni (*Avere informazioni più chiare e dettagliate sui bambini e sulle loro abitudini a casa, confrontarci su difficoltà emerse e stabilire strategie comuni*). Infine, il quinto macrotema riguarda direttamente la relazione con alunne e alunni: in alcuni casi la mediazione ha di fatto permesso la comprensione reciproca tra studente e docente, favorendo l'inclusione e la partecipazione alle attività scolastiche (*Migliore comunicazione con l'alunna*).

L'analisi delle risposte aperte relative agli ostacoli non superati, anche in presenza della mediazione, evidenzia una molteplicità di situazioni, facendo emergere quattro macrotemi principali. Il primo macrotema riguarda l'organizzazione logistica del servizio, soprattutto in relazione alla gestione della mediazione a distanza, alla difficoltà di fissare appuntamenti e alla limitata reperibilità di mediatori e mediatrici. Il secondo macrotema riguarda la persistenza di barriere culturali e relazionali: secondo molte e molti docenti anche in presenza della mediazione differenze culturali, visioni divergenti tra scuola e famiglia o una scarsa collaborazione continuano a ostacolare la comunicazione e l'intervento educativo (*Immagino la scarsa volontà della famiglia di inserirsi pienamente nel tessuto sociale*). Similmente il terzo macrotema fa riferimento a un'efficacia limitata nella comprensione e nella modifica dei comportamenti familiari, probabilmente legata a problemi di comunicazione o alla difficoltà di incidere concretamente sulle situazioni: le risposte indicano che non è sempre chiaro se tali ostacoli derivino da barriere linguistiche, da differenze culturali o da un'interazione tra più fattori. Infine, l'ultimo macrotema fa riferimento alla complessità intrinseca del sistema scolastico, che talvolta ostacola un pieno coinvolgimento delle famiglie: la scuola viene percepita come un sistema articolato, talvolta rigido, con regole e pratiche implicite che non sono immediatamente comprensibili a chi non ha familiarità con il contesto educativo italiano (*Complessità del mondo scolastico e poca consapevolezza di cosa sia da parte delle famiglie per grande differenza culturale*).

Da ultimo si è provveduto ad analizzare tematicamente quanto detto dai e dalle docenti per il miglioramento del servizio. L'analisi ha evidenziato per questo aspetto tre macrotemi, riconducibili all'organizzazione e accessibilità del servizio, alla formazione delle figure professionali della mediazione e, infine, alla costruzione di una relazione più solida tra scuola e famiglia, tramite attività di supporto scolastico più ampie. Più nello specifico, il primo tema riguarda le richieste relative a maggiore disponibilità di mediatori e mediatrici, continuità delle figure, tempi di attivazione e modalità di erogazione del servizio, con preferenza per le mediazioni in presenza. Il secondo aspetto, relativo alla formazione, sottolinea invece come una mediazione efficace sottintenda una competenza, da parte del mediatore o mediatrice, sia pedagogica che interculturale, con particolare attenzione alla conoscenza comparativa dei sistemi scolastici: la figura viene vista difatti

come fondamentale anche per fornire informazioni più dettagliate sul tipo di istruzione che alunni e alunne neoarrivati hanno ricevuto nel paese di origine, nonché per aiutare il corpo docente a distinguere problemi linguistici da problemi di altra natura. Infine, il terzo tema emerso riguarda il modo in cui il servizio di mediazione può avere un impatto diretto sul benessere educativo e sull'inclusione di alunni e alunne. Queste risposte evidenziano come la mediazione non dovrebbe limitarsi alla facilitazione linguistica, ma dovrebbe essere intesa come un *habitus* interculturale: essa dovrebbe avere un ruolo attivo nella didattica, nella progettazione educativa e nei percorsi di apprendimento, dovrebbe godere di una presenza più costante all'interno dell'intero percorso scolastico e dovrebbe essere valorizzata come un primo momento per favorire l'incontro e il dialogo tra culture. Secondo questa prospettiva la mediazione dovrebbe inoltre agire in concerto con ulteriori iniziative, favorendo l'istituzione di spazi di studio nei quartieri o corsi di alfabetizzazione per i genitori con impatto indiretto sui figli.

4.3. *Le interviste ai beneficiari dei servizi*

Per completare l'analisi dei dati e per favorirne l'interpretazione riporto di seguito quanto emerso dalle interviste condotte con due ragazze e un ragazzo che hanno frequentato, nell'anno passato, le attività dell'associazione. Si tratta di tre giovani di nazionalità diverse rappresentativi dell'utenza tipica del doposcuola: Saif ha sedici anni e proviene dal Pakistan, Blerina ha sedici anni e proviene dall'Albania, Nour ha dodici anni ed è nata in Italia da genitori provenienti dal Marocco. Per tutelare la privacy i nomi sono stati modificati. Ho preferito non riportare integralmente le interviste: di seguito se ne presentano gli snodi tematici principali, riconducibili al rapporto tra scuola e associazione, al fine di evitare di appesantire il testo con la trascrizione completa delle conversazioni.

La prima domanda aveva lo scopo di approfondire i percorsi linguistici dei e delle giovani, soprattutto in relazione alle lingue conosciute e parlate a casa. Il gruppo mostra un profilo plurilingue, con un bagaglio linguistico accresciuto dalle esperienze personali. Ad esempio, prima di arrivare in Italia Blerina conosceva bene, oltre all'albanese, l'inglese e il francese studiati a scuola; a casa parla solitamente albanese poiché sua madre non conosce ancora l'italiano, mentre può esprimersi in italiano con suo padre, arrivato in Italia da più tempo rispetto agli altri membri della famiglia. La sua competenza bilingue le permette di usufruire dei principali *social network* sia in italiano sia in albanese. Saif conosce l'inglese, sa parlare e scrivere urdu e punjabi. Quest'ultima è la lingua che parla più frequentemente con i suoi genitori, dal momento che solo suo padre conosce l'italiano, mentre l'urdu è la lingua che usa di più per guardare la TV o per i *social network*, sebbene dichiara di fruire di contenuti anche in italiano. Nour conosce, oltre all'italiano, l'arabo, che parla con suo padre, e il marocchino, con cui si rivolge alla madre. Non è però in grado di leggere né scrivere queste due lingue, e sta anzi favorendo il percorso di integrazione linguistica della madre che, lentamente, sta imparando a padroneggiare l'italiano. A differenza degli altri due ragazzi la sua frequentazione dei *social* è solo limitata a contenuti in lingua italiana.

Ciononostante, la forte competenza plurilingue di Blerina e Saif non consente un pieno inserimento nella vita scolastica, poiché l'istituzione non è stata sempre in grado di rispondere adeguatamente ai loro bisogni linguistici.

La seconda domanda aveva proprio lo scopo di rilevare come l'arrivo in Italia e l'incontro con una nuova lingua vengono gestiti dalle istituzioni scolastiche. Dalla risposta a questa domanda emerge chiaramente come l'assenza di un supporto strutturato a scuola e la ridotta offerta di laboratori di italiano L2 abbia reso necessario il rivolgersi

all'associazione, che ha fornito un supporto di base e di prima accoglienza linguistica (Intervistatrice: *La scuola ti ha mai offerto un corso di lingua italiana?* Blerina: *No, mi hanno detto di venire qua*).

Dalle interviste emerge come l'impossibilità della scuola di coprire i bisogni degli individui non si risolve soltanto grazie all'aiuto delle associazioni del territorio, che pure svolgono un ruolo fondamentale. È infatti frequente che, soprattutto nei primi giorni di scuola, venga richiesto a ragazzi e ragazze di mediare e fare da interpreti, dato che non tutte le classi dispongono di insegnanti che riescono ad agire da ponte fra istituzione e apprendenti, usando lingue veicolari come, ad esempio, l'inglese (Nour: *In classe mia ci sono di tutte le nazionalità, c'è una ragazzina nuova che non parla l'italiano, non ho capito di dov'è. La maestra a volte chiama una bambina di un'altra classe che fa da interprete*).

Queste difficoltà linguistiche, che emergono nei primi anni di vita scolastica italiana, se non risolte possono portare a condizioni di svantaggio linguistico permanente, penalizzando le capacità di apprendimento di ragazzi e ragazze. La mancata padronanza dell'italiano instilla difatti sentimenti di insicurezza linguistica, portando poi a una demotivazione più generale nei confronti dell'istituzione scolastica e a un distanziamento sociale più generalizzato rispetto a compagne e compagni.

La terza domanda aveva lo scopo di far emergere come l'insicurezza linguistica potesse essere una causa di abbandono scolastico, sondando le aspettative e i desideri dei ragazzi e delle ragazze. Saif, al primo anno di istituto tecnico, racconta che il passaggio alla scuola superiore è molto difficile soprattutto per le difficoltà linguistiche, che non ricevono però un sostegno adeguato tra le mura scolastiche (Intervistatrice: *Come si comportano gli insegnanti davanti alla tua difficoltà linguistica?* Saif: *Niente, mi dicono che devo imparare l'italiano*). Per quanto si tratti di dati limitati a due ragazzi, già si evincono le traiettorie possibili relative all'abbandono scolastico e alla canalizzazione delle scelte. Nondimeno, è proprio dalle parole di ragazze e ragazzi che emerge un forte desiderio di inserimento all'interno della comunità di arrivo.

Quanto emerso dalle interviste ben si relaziona con lo spazio plurilingue vissuto da ragazze e ragazzi che frequentano l'associazione per le attività di doposcuola, come rilevato durante le attività di osservazione partecipante. Significativamente, l'attività di potenziamento di italiano L2 viene svolta in parallelo con l'aiuto compiti: significa che i ragazzi e le ragazze fanno esperienza diretta della trasversalità dell'educazione linguistica e imparano a padroneggiare la lingua delle discipline, utile loro per fare i compiti. In questo contesto, l'atmosfera è comunque rilassata, la didattica assume toni ludici e le relazioni si sviluppano in un clima informale ma significativo. Emblematica, in tal senso, è la scelta delle e dei partecipanti di rivolgersi alle operatrici con l'appellativo di *prof*, pur mantenendo un tono colloquiale e dando loro del tu. All'interno dell'associazione le lingue familiari non solo sono ammesse, ma attivamente incoraggiate: bangla, urdu e hindi risuonano tra pari come strumenti spontanei di comunicazione e appartenenza. Tuttavia, il desiderio di coinvolgere le operatrici come ascoltatrici pienamente ratificate è evidente. Ragazze e ragazzi, abituati a comunicare nelle lingue familiari tra pari, chiedono spesso alle operatrici se vogliono sapere cosa si stanno dicendo, e si impegnano a riformulare e tradurre, attivando così pratiche di mediazione affettiva e linguistica che testimoniano un orientamento all'inclusione reciproca, nonché un'attenzione alla diversità linguistica. Queste dinamiche possono essere lette come vere e proprie pratiche di *translanguaging* (García, Wei, 2015), in cui le lingue non vengono utilizzate come codici separati, ma come risorse integrate all'interno di un repertorio flessibile e situato, al servizio della comunicazione, della relazione e dell'apprendimento.

5. DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

I dati qui presentati mettono in luce come la scuola, seppur investita del compito di promuovere l'inclusione e superare la disuguaglianza educativa, non è ancora in grado di rispondere in maniera sistematica e autonoma ai bisogni linguistici e relazionali delle studentesse e degli studenti con retroterra migratorio. L'assenza di chiare regole per l'accoglienza che caratterizza il modello italiano fa sì che sia difficile, per l'istituzione scolastica, agire in solitaria senza il ricorso ad altri enti e associazioni territoriali che lavorano per l'inclusione. Ne consegue che, sebbene la scuola italiana abbia cercato negli anni di organizzarsi per offrire il supporto necessario alla piena inclusione linguistica e culturale, c'è ancora molto da fare (Chiappelli, 2015). La scuola rischia infatti di delegare implicitamente ad altri agenti di socializzazione il proprio ruolo pedagogico ed educativo, producendo forme di inclusione a geometria variabile in cui l'accesso al supporto linguistico e relazionale dipende più dalla disponibilità delle risorse locali che da una strategia istituzionale condivisa (Serpieri, Grimaldi, 2013).

Significativamente, il corpo docente non è sufficientemente consapevole della fragilità del proprio ruolo istituzionale: i risultati del questionario sull'insuccesso scolastico mostrano che i e le docenti attribuiscono il peso maggiore alle problematiche individuali, piuttosto che a quelle connesse all'istituzione scolastica. Tale risultato può, tuttavia, dipendere in parte dalla struttura del questionario stesso: le domande relative alla scuola erano orientate difatti a rilevare criticità di natura sociale, più che strutturale e istituzionale, ponendo attenzione all'inserimento nel gruppo dei pari, ai ritardi anagrafici, alle basse aspettative dei docenti. Si nota inoltre come i fattori individuali dell'insuccesso scolastico rilevati dal corpo docente siano ascrivibili soprattutto alle difficoltà di natura linguistica. Le carenze nell'italiano per lo studio rappresentano, nell'opinione delle e dei docenti, uno degli ostacoli più rilevanti per studentesse e studenti con retroterra migratorio. Eppure è proprio a scuola che si dovrebbero acquisire le competenze necessarie per padroneggiare la lingua in funzione di compiti cognitivamente complessi: come ricorda Coonan (2002: 101), l'educazione linguistica coinvolge l'intera istituzione scolastica, poiché «ogni insegnante è anche insegnante di lingua». La stessa attenzione alla trasversalità dell'educazione linguistica è ribadita nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR 2012), dove si sottolinea la necessità che «l'apprendimento della lingua sia oggetto di specifiche attenzioni da parte di tutti i docenti, che in questa prospettiva coordineranno le loro attività». Tale prospettiva è inoltre al centro dei documenti elaborati dagli *Stati Generali per l'Educazione Linguistica e Letteraria*³, un consesso di associazioni scientifiche che dal 2023 ha avviato un percorso di riflessione comune su questi temi. La consapevolezza da parte della scuola di questa lacuna dovrebbe quindi agire da campanello d'allarme, e dovrebbe portare l'istituzione a interrogarsi sulle proprie pratiche didattiche quotidiane.

Le stesse interviste mettono in luce questa tensione strutturale fra il potere inclusivo della scuola e la sua scarsa capacità di agire concretamente garantendo l'accesso linguistico all'apprendimento nei primi momenti dell'inserimento scolastico. Nonostante molte e molti giovani con retroterra migratorio dispongano di una competenza plurilingue pregressa, la mancanza di un adeguato supporto linguistico iniziale può generare forme di esclusione dalle dinamiche scolastiche, che può essere particolarmente impattante nel momento in cui si frequenta la secondaria di primo grado, giudicata un momento critico nella vita evolutiva dagli stessi ragazzi e ragazze (Dettori, 2009). Ne deriva un quadro di disagio linguistico dai costi sociali ed educativi elevati, che ostacola la partecipazione attiva alla vita comunitaria e può contribuire all'abbandono scolastico (Iannàccaro, 2018).

³ Vd. <https://statigenerali2025.com/tavoli/>.

Le pratiche informali di supporto emerse dalle interviste, come la mediazione informale a opera di minori o l'intervento occasionale di docenti che parlano una lingua veicolare (ad es., l'inglese), rappresentano forme di *scaffolding* linguistico non sistematizzato (Gibbons, 2002), spesso lasciate all'iniziativa individuale. In mancanza di una cornice istituzionale che strutturi queste forme di mediazione, il rischio è che l'accesso al significato e alla partecipazione resti diseguale (Cummins, 2000; Conteh, 2018). In particolare, l'affidamento sistematico della mediazione linguistica a opera di minori solleva importanti questioni etiche: questa pratica può tradursi in una forma di adultizzazione precoce, esponendo bambine e bambini a carichi emotivi e responsabilità sproporzionate rispetto alla loro età, con possibili ripercussioni in termini di stress e disagio psicologico (Crafter, Iqbal, 2022; Antonini, 2022). La mancata attivazione di laboratori di avvicinamento linguistico all'italiano conferma ancora una volta come, in disaccordo con le linee guida ministeriali, si fatichi ancora a regolamentare l'attività di insegnamento dell'italiano come L2. Sarà da verificare se l'attivazione sistematica di laboratori di italiano L2, come regolata dalla nuova L. 106/2024, possa essere un primo passo positivo verso processi di integrazione sistemica. I dati relativi alla mediazione interlinguistica e interculturale mettono in luce però come questo servizio, quando agito da un/a professionista, sia uno strumento strategico per favorire l'inclusione, per quanto ancora sottoutilizzato. La mediazione, chiamata in causa soprattutto nei momenti formali dell'istituzione scolastica (colloquio con le famiglie, GLO, PDP), risulta particolarmente efficace per superare le barriere linguistiche, mentre più difficile è ancora il suo ruolo nel colmare le distanze culturali. L'analisi delle risposte aperte ha messo in luce il suo potenziale trasformativo, giacché essa è in grado di generare spazi di fiducia, comprensione reciproca, corresponsabilità educativa e partecipazione più paritaria. La mediazione sembra dunque in grado di agire proprio su quei fattori individuali, familiari e scolastici che rischiano di precludere l'insuccesso scolastico, agendo come dispositivo relazionale e culturale, non solo linguistico. Essa viene percepita anche come ponte conoscitivo, capace di restituire informazioni più articolate sui contesti familiari, e di favorire strategie educative più personalizzate. In questo senso, la mediazione agisce come strumento di traduzione non solo linguistica, ma anche pedagogica e culturale, contribuendo alla co-costruzione di percorsi più inclusivi. Ne emerge la necessità di non slegare bisogni di assistenza alla persona da quelli educativi, favorendo la presa in carico di famiglie e studenti tramite un approccio integrato che faccia convivere bisogni sociali di accessi ai servizi con bisogni linguistici e culturali per rispondere al senso di spaesamento. Il mediatore si conferma allora come

un 'atleta' dell'incontro e della comunicazione mediata, [...] un 'agente' di riconoscimento dell'altro come persona, della sua storia, dei suoi riferimenti culturali, dei suoi diritti [...] e attraverso il suo intervento consente di aprire spazi, passaggi e pertugi ad una partecipazione più consapevole (Luatti, 2011: 6).

La richiesta di ulteriori eventi che favoriscano l'incontro tra culture mette in luce come per il corpo docente la mediazione non si limiti alla facilitazione linguistica tout court, ma si avvicini a quelle metodologie di mediazione sociale per lo sviluppo di competenze linguistico comunicative, sociali, metacognitive e metaemotive, culturali e interculturali. Emerge dunque, nelle risposte del corpo docente, un'attenzione alla dimensione cognitiva e relazionale della mediazione, vista come un agente di socializzazione (Caon, 2008, 2016, 2017). Allo stesso tempo, non mancano elementi di criticità. L'analisi degli ostacoli non superati anche in presenza del servizio evidenzia problematiche strutturali e sistemiche relative all'organizzazione del servizio, ma anche la persistenza di barriere culturali e

relazionali che non sempre possono essere sciolte in modo immediato. Inoltre, la complessità intrinseca della scuola italiana può continuare a generare esclusione, anche in presenza di interventi di mediazione. La domanda di maggiore continuità, assieme alla richiesta di figure formate esplicitamente per il contesto scolastico, mettono in luce come la mediazione sia un elemento educativo centrale che può agire nel quotidiano, accompagnando le famiglie nei percorsi di apprendimento.

Cosa ci dice dunque, nel complesso, l'esperienza aretina rispetto al rapporto che vige tra enti del terzo settore e mondo della scuola? Nelle parole dei dirigenti scolastici intervistati le associazioni si rivelano fondamentali poiché permettono di realizzare la linea formativa orizzontale, garantendo una collaborazione tra diversi agenti educativi e favorendo il rapporto con le famiglie. Cionondimeno, si percepisce il rischio di interpretare ambigualmente l'autonomia scolastica, talvolta percepita come un paravento dietro cui le istituzioni centrali si sottraggono alla responsabilità di fornire risposte sistemiche. Per quanto l'entrata in ruolo di docenti A023 possa essere un primo passo verso una risposta più strutturata, restano ancora molte criticità gestionali che richiedono interventi coordinati anche a livello politico-decisionale, come ad esempio nella centralizzazione delle procedure di immatricolazione e di accesso ai servizi di supporto. La collaborazione con le associazioni del territorio, pur rappresentando una risorsa preziosa, rischia al contempo di produrre un sistema "a macchia di leopardo", dove la qualità dell'inclusione dipende dalla vivacità del contesto locale più che da criteri comuni. In questo scenario, le esperienze virtuose rischiano di trasformarsi in strumenti di differenziazione, alimentando meccanismi di "fuga bianca" e ulteriori disegualianze territoriali (Pacchi, Ranci, 2017). Per quanto limitato alla sola esperienza aretina, il quadro delineato ricorda da vicino quanto rilevato in altri contesti educativi dove l'inclusione scolastica ha, per funzionare, necessità di risorse dedicate e di supporto stabile e programmato (Ongini, 2019; Favaro, 2011; Grimaldi *et al.*, 2011). Purtroppo, è possibile rilevare un aspetto positivo, giacché l'attività di monitoraggio condotta in sinergia con le istituzioni e le associazioni del territorio ha agito come motore del cambiamento e di miglioramento delle buone pratiche. In linea con quanto emerso dai questionari e grazie a dei finanziamenti PNRR, i plessi aretini hanno saputo assumere un ruolo attivo, avviando durante l'anno scolastico 2024/2025 un percorso di formazione rivolto a docenti della scuola primaria e secondaria di primo grado, centrato sull'italiano per lo studio e sulla gestione di classi ad abilità differenziate. Parallelamente, in collaborazione con l'università, l'associazione ha potenziato il testing linguistico, adottando test in grado di rilevare in modo più adeguato le competenze in italiano per lo studio e rispondendo in modo più mirato ai bisogni linguistici delle e degli studenti: i risultati dei test, raccolti in un contesto educativo dove non vigono le stesse rigide regole scolastiche, potranno offrire alle e ai docenti un ulteriore elemento di valutazione per indirizzare le proprie pratiche didattiche.

Nelle intenzioni della dirigenza scolastica, il rapporto tra scuola e associazioni dovrebbe mantenersi equilibrato, riconoscendo in queste ultime un presidio territoriale capace di estendere l'azione educativa della scuola e di rispondere in modo più mirato alle esigenze dei diversi contesti locali. Si prospetterebbe così il passaggio da una scuola "isola" a una scuola "rete", capace di costruire alleanze educative efficaci. In questa prospettiva i complessi percorsi di inclusione che molte studentesse e molti studenti sperimentano all'interno della scuola possono trovare un parziale equilibrio negli spazi più aperti e flessibili offerti dalle associazioni. In questo contesto, il rapporto informale con le operatrici /gli operatori e l'adozione di una didattica ludica e relazionale danno vita a un vero e proprio terzo spazio educativo (*third space*), inteso, secondo la definizione di Bhabha (1994: 2) come uno spazio intermedio che fornisce il terreno per elaborare strategie di identità individuale o collettiva, che danno origine a luoghi innovativi di collaborazione e

contestazione. In questo spazio ragazze e ragazzi possono negoziare appartenenze, intrecciare le esperienze scolastiche con quelle familiari e attraversare confini culturali che altrove appaiono più rigidi. Si tratta di un terzo spazio che può essere costruito grazie al lavoro di mediatori e mediatrici, che contribuiscono a ridurre le distanze tra un'istituzione così inaccessibile, come può essere la scuola italiana, e le famiglie di origine migratoria. È in questo stesso spazio che diventa possibile una ridefinizione culturale: le identità migranti possono riappropriarsi del proprio racconto attraverso la mediazione, che aiuta la scuola a comprendere chi siano davvero queste persone, superando stereotipi e rappresentazioni coloniali.

La creazione di un terzo spazio educativo è ciò che dovrebbe accadere anche a scuola, eppure gli spazi scolastici restano spesso vincolati a rituali formali e a dispositivi valutativi che ne riducono la capacità di apertura (Corsini, 2025). In questo senso, la scuola incontra alcune difficoltà nell'assumere pienamente le caratteristiche di terzo spazio poiché opera entro vincoli istituzionali che ne limitano la flessibilità relazionale e metodologica. Le associazioni, al contrario, possono muoversi con maggiore agilità nei contesti locali, adattandosi ai bisogni emergenti e sviluppando forme di intervento educativo più situate. Il rapporto tra questi due mondi, l'istituzione scolastica e le associazioni del territorio, può essere letto attraverso la dicotomia fra strategia e tattica proposta da De Certeau (1990), non come una contrapposizione, ma come una differenza di prospettiva. La scuola incarna la strategia, intesa come pratica del potere che si esercita a partire da un luogo proprio, definito e riconosciuto, da cui è possibile delimitare, regolare e pianificare. Le associazioni, al contrario, agiscono più tatticamente: non dispongono di un luogo istituzionalmente proprio, agiscono sul terreno altrui, si adattano, colgono le occasioni, sviluppano forme di mediazione e intervento educativo che potremmo definire "artigianali" e situate. È in questa "arte del più debole" e in questo gioco tra i due attori – scuola e associazioni –, che risiede, paradossalmente, una delle risorse più efficaci per costruire percorsi autentici di inclusione e riconoscimento. Il crescente ingresso delle associazioni all'interno della scuola, pur mettendo in evidenza alcune criticità strutturali dell'istituzione scolastica, può perciò essere letto anche in chiave positiva, come un'opportunità per decostruire pratiche istituzionali consolidate e favorire una contaminazione reciproca di saperi. In questo processo di fertilizzazione, il superamento di un modello pedagogico centrato esclusivamente sull'istituzione può allora dare forma a un modello decentrato e plurale di comunità educante, in cui attori diversi collaborano alla costruzione condivisa dei percorsi formativi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonini R. (2022), "Children's narratives of the emotional impact of child language brokering", in *mediAzioni*, 33, pp. 132-154.
- Avvisati F. (2020), "The measure of socio-economic status in PISA: a review and some suggested improvements", in *Large-scale Assessment Education*, 8, 8, pp. 1-37.
- Baker C. (2006), *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Baraldi C., Ceccoli F. (2023), "Problems of children's involvement in interpreter-mediated meetings between their teachers and their parents", in *European Journal of Applied Linguistics*, 11, 2, 255-282.
- Bhabha H. K. (1994), *The location of culture*, Routledge, London.

- Braun V., Clarke V. (2006), "Using thematic analysis in psychology", in *Qualitative research in psychology*, 3, 2, pp. 77-101.
- Caon F. (2008), *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, UTET, Torino.
- Caon F. (a cura di) (2016), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Bonacci, Torino.
- Caon F. (2017), "Il concetto di facilitazione dell'apprendimento linguistico", in Brichese A., Tonioli V. (a cura di), *Il mediatore interlinguistico e interculturale e il facilitatore linguistico: natura e competenze*, Marsilio, Venezia, pp. 41-51.
- Chiappelli T. (2015), "Diversità linguistiche e culturali nella scuola di tutti. L'inclusione degli allievi con background migratorio in Italia", in *Diritto all'educazione: pari opportunità per costruire consapevolezza, conoscenza e futuro*, Regione Toscana, OXFAM, pp. 133-141.
- Conteh J. (2018), "Translanguaging as pedagogy: a critical review", in Creese A., Blackledge A. (eds.), *The Routledge handbook of language and superdiversity*, Routledge, London, pp. 473-487.
- Coonan C.M., 2002, *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET.
- Corsini C. (2025), *La fabbrica dei voti: sull'utilità e il danno della valutazione a scuola*, Laterza, Bari.
- Crafter S., Iqbal H. (2022), "Child language brokering as a family care practice: Reframing the 'parentified child' debate", in *Children & Society*, 36, 3, pp. 400-414.
- Cummins J. (2000), *Language, power and pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon.
- De Certeau M. (1990), *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma (ed. orig. *L'invention du quotidien*, Union générale d'éditions, Paris, 1980).
- Della Putta P. (2020), "Gli alunni non italofoeni a scuola. Osservazioni teorico-pratiche su un fenomeno di alta rilevanza", in *LEND – Lingua e nuova didattica*, 2, pp. 8-35.
- Dettori G. F. (2009), "Il disagio scolastico nella scuola secondaria di primo grado: la parola agli studenti", in *Italian Journal of Educational Research*, 2, 3, pp. 49-57.
- Dumčius R., Siarova H., Nicaise I., Huttova J., Balcaite I. (2013), *Study on educational support for newly arrived migrant children-final report*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Favaro G. (2011), *A scuola nessuno è straniero*, Giunti, Milano.
- García O., Wei L. (2015), "Translanguaging, bilingualism, and bilingual education", in Wright W. E., Boun S., García O. (eds.), *The handbook of bilingual and multilingual education*, Wiley, Oxford, pp. 223-240.
- Gibbons P. (2002), *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching English language learners in the mainstream classroom*, Heinemann, Portsmouth.
- Grimaldi E., Romano T., Serpieri R. (2011), *I discorsi della dispersione: una politica di partenariato*, Liguori, Napoli.
- Iannàccaro G. (2018), "Verso un'individuazione del disagio linguistico", in *Atti del Sodalizio Glottologico Milanese*, XIII, n.s. 2018, pp. 77-101.
- ISTAT (2020), *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*, <https://www.istat.it/it/files/2020/04/Identità-e-percorsi.pdf>.
- ISTAT (2021), *Livelli di istruzione e partecipazione alla formazione*, <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2021/10/REPORT-LIVELLI-DI-ISTRUZIONE-2020.pdf>.
- Lagravinese R., Liberati P., Resce G. (2020), "The impact of economic, social and cultural conditions on educational attainments", in *Journal of Policy Modeling*, 42, 1, pp. 112-132.
- Luatti, L. (2011), *Mediatori atleti dell'incontro*, Vannin, Gussago (BS).
- Luise M. C. (2006), *L'italiano come seconda lingua*, UTET, Torino.

- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli Alunni Stranieri e per l'Educazione Interculturale.
https://www.mim.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae.
- MIUR (2015), *Diversi da chi? A cura dell' Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli Alunni Stranieri e per l'Educazione Interculturale*:
<https://www.mim.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1>.
- MIUR (2022), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli Alunni Stranieri e per l'Educazione Interculturale.
- Ongini, V. (2019), *Grammatica dell'integrazione: italiani e stranieri a scuola insieme*, Laterza, Bari.
- Pacchi C., Ranci C. (2017), *White flight a Milano: la segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, FrancoAngeli, Milano.
- Perone E. (2012), “Una nuova “fascia debole” a rischio di insuccesso scolastico? Considerazioni a partire da una ricerca sulle Seconde generazioni”, in *Mondi Migranti*, 3, pp. 187-203.
- Rapporto Oxfam 2024, *Il sistema scolastico della provincia di Arezzo: dati e analisi. Focus dispersione scolastica. Provincia, ambiti territoriali, comuni, scuole*.
- Santerini M. (2017), “Diamo a ciascuno il tempo di cui ha bisogno”, in *Conflitti. Rivista italiana di ricerca e formazione psicopedagogica*, 3, pp. 32-33.
- Serpieri R., Grimaldi E. (2013), *Che razza di scuola: praticare l'educazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Sorzio P., Bembich C. (2023), “Insuccesso scolastico negli studenti e studentesse con background migratorio: un modello multidimensionale per comprenderne le cause e sviluppare pratiche di orientamento efficace”, in *Lifelong Lifewide Learning*, 20, 43, pp. 121-132.
- Tonioli V. (2016), “Una figura da ri-definire. Il mediatore linguistico e culturale”, in Melero Rodríguez C. A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 165-175.
- Tonioli V., Brichese A. (2015), “La mediazione interlinguistica ed interculturale Competenze comunicative interculturali, tecniche e strategie dei mediatori”, in *EL.LE - Educazione Linguistica*, 4, 3, pp. 411-432.

