



ISSN: 2038-3282

Publicato il: gennaio 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Integrating students from migrant background. A pedagogical interpretation of European school policies.

L'integrazione degli studenti con background migratorio. Una lettura pedagogica delle politiche scolastiche europee.

di

Lisa Stillo

Dipartimento di Scienze della Formazione

lisa.stillo@uniroma3.it

Abstract:

The policies of educational systems, as the driving force behind indications, real measures and concrete practices, are the space by means of school integration can be investigated, though it is not the only one. In this sense, it seems interesting to refer to international policies in the field of school integration of students with migrant background, in order to develop a broad and complex look, which is able to refer to a plurality of aspects that problematize the pedagogical reflection on the issue of school inclusion, access to the educational system and the effective use of pedagogical-didactic proposals. To this end, this contribution is developed starting from the concept of integration, and then it deepens some international policies taking as reference the Eurydice study entitled "Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures", published at the end of 2019, which collects the policies and programs coping with the school integration matter adopted by the member countries of the network.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 1, 2022

www.qtimes.it

DOI: 10.14668/QTimes_14132

Keywords: school integration; Eurydice; education policies; interculture; migrant background.

Abstract:

Le politiche dei sistemi educativi, come motore propulsivo di indicazioni, misure reali e azioni concrete, sono uno spazio attraverso cui poter indagare l'integrazione scolastica, seppur non l'unico. In questo senso, sembra interessante fare riferimento alle politiche internazionali in campo di integrazione scolastica di studenti con background migratorio, al fine di sviluppare uno sguardo ampio e complesso in grado di fare riferimento ad una pluralità di aspetti che problematizzino la riflessione pedagogica sulla questione dell'inserimento scolastico, dell'accesso al sistema educativo e dell'effettiva fruizione delle proposte pedagogico-didattiche. A tale scopo, il presente contributo si sviluppa partendo dal concetto di integrazione, per poi approfondire alcune politiche sul piano internazionale, in particolare prendendo come riferimento lo studio di Eurydice dal titolo "Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures", pubblicato alla fine del 2019, che raccoglie politiche e misure adottate in materia di integrazione scolastica dei paesi aderenti alla rete.

Parole chiave: integrazione scolastica; Eurydice; politiche educative; intercultura; background migratorio.

1. L'integrazione, un sistema complesso

La questione dell'integrazione degli studenti con background migratorio¹ assume i caratteri della complessità, tanto quanto l'esperienza migratoria, di cui questi ragazzi e ragazze non sono sempre protagonisti, ma che produce echi pervasivi nella loro esperienza educativa e formativa, e non solo. La dimensione migratoria coinvolge tutte le sfere del vivere sociale e privato (Ambrosini 2005; Sayad, 2002), con ripercussioni sulle possibilità di un pieno sviluppo delle proprie potenzialità, attraverso un percorso quanto mai incerto e precario. All'interno di questa cornice, la nozione d'integrazione acquisisce connotati specifici, rischiando spesso di essere confusa e sperimentata attraverso forme altre, come quelle assimilazioniste o culturaliste (Ambrosini, 2007; Bolognesi, 2017). L'integrazione come processo è spesso vittima di facili riduzionismi o banalizzazioni, soprattutto in relazione all'integrazione scolastica. Pericolosamente svuotata di senso, rischia di divenire un contenitore largo, dai contenuti incerti, declinandosi in pratiche disorientate e frammentate (Favaro, Luatti, 2008). Spesso assume i connotati del semplice inserimento, depotenziata del suo valore sociale, politico e culturale, ma soprattutto della sua natura

¹ In questo contributo si sceglie di utilizzare tale terminologia proprio per includere in esse la pluralità delle biografie degli studenti che abitano la scuola. Studenti stranieri, certamente, che hanno vissuto un percorso migratorio, ma anche studenti nati da genitori stranieri che non hanno mai conosciuto la terra di provenienza della propria famiglia, studenti rifugiati, che hanno vissuto un viaggio migratorio in condizioni particolarmente gravose. Essi rappresentano categorie concettuali dai contorni poco nitidi, vivendo spesso, per ragioni diverse, esperienze simili, ma non identiche.

multidimensionale, che presuppone riconoscimento, scambio, confronto e accettazione reciproca, superando un'impostazione "a senso unico" o una prospettiva definita dalla letteratura subalterna (Ambrosini 1999; Catarci 2015). Considerare l'integrazione un percorso destinato e dedicato solamente agli studenti con background migratorio equivale a scegliere di non riflettere adeguatamente sulla questione, e coglierla solamente in parte. I processi d'integrazione all'interno di un contesto, in realtà, riguardano tutti, nessuno escluso, e si attivano ogni qualvolta cerchiamo di entrare in relazione ed "integrare" il *nostro se con l'altro da me*. Ipotizzando in un futuro non troppo lontano di poter parlare della qualità dell'*interazione*, piuttosto che di *integrazione*, (Fiorucci, 2021) in questo contributo si vuole fare riferimento alle politiche costruite ed espresse dai diversi paesi d'Europa con particolare riferimento all'inserimento di studenti che si è scelto di definire con background migratorio, provando in tal modo a riassumere una pluralità che è importante riconoscere, e che ha bisogno di essere distinta (Ongini, 2019).

Dunque, si utilizzerà in questo articolo il termine integrazione, consapevoli della sua natura complessa e contraddittoria, nonché dell'urgenza di modificarne l'uso, precisarne i contorni e promuovere una cultura pedagogica, sociale e politica che condivida un obiettivo fra tutti: il perseguimento di un sistema più equo e il livellamento delle disuguaglianze.

1.2 Le politiche di integrazione. Una questione di interesse anche pedagogico

L'analisi e la comprensione delle politiche, rispetto ai diversi campi di applicazione risulta essere un'opportunità grande e una cartina tornasole sulle direzioni di un paese o, in questo caso, dell'Europa. In particolare, le politiche d'integrazione relative ad un determinato gruppo sociale, o nello specifico, ad un determinato target di studenti, racconta molto di più. Difatti, «le modalità con cui alcuni gruppi, da sempre considerati vulnerabili, entrano nell'agenda di uno Stato, rappresentano un indicatore importante di come un governo concepisce la piena fruizione dei diritti umani fondamentali non solo da parte di quel particolare gruppo, ma da parte di tutti i suoi cittadini» (Fiorucci, 2010, p.9). In questa prospettiva rintracciare le scelte delle politiche d'integrazione internazionali permette di cogliere un duplice movimento che pone in relazione il locale (lo Stato) con il globale (l'Europa) in un'ottica di analisi anche comparativa. Allo stato attuale, in cui le relazioni tra paesi e società civili si fa sempre più stretto e permeabile – e la pandemia da Covid-19 lo ha ricordato con tutta la forza e la drammaticità possibile - lo sguardo non può non aprirsi al mondo e nel mondo. Soprattutto, riflettere sulle macro-politiche nell'integrazione scolastica aiuta a soffermarsi su alcuni bisogni specifici, le cui risposte divengono spesso volano di cambiamenti strutturali e innovazioni universalmente valide. Infatti, come evidenziato da numerose esperienze pedagogiche del passato², l'attenzione posta e la risposta data ad un bisogno specifico divengono occasione per ripensare la scuola nella sua interezza, trovando nuove strade da percorrere e ponti da costruire.

² Basti pensare ad esperienze pedagogiche celebri come quella realizzata da Maria Montessori, che partendo dall'attenzione ai bambini *deficienti* ha poi elaborato una serie di scoperte, teorie pedagogiche e pratiche educative universalmente abbracciate e proposte nelle scuole di tutto il mondo; o alle esperienze di scuola popolare che tra gli anni 50 e 60 in Italia hanno rappresentato laboratori di cittadinanza attiva e di innovazione educativa e didattica a partire da contesti di emarginazione e disagio, con bambini e ragazzi esclusi e discriminati dalla scuola pubblica. Per approfondimenti cfr. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Fiorentina, Firenze, 1967; A. De Meo, M. Fiorucci (a cura di), *Le scuole popolari. Per l'accompagnamento e l'inclusione sociale di soggetti a rischio di esclusione*, Focus

In particolare, la questione dell'integrazione scolastica coinvolge tutta una serie di elementi ad essa legati, che oltrepassano le aule scolastiche e incidono sulla identità di cittadini, oltre che di studenti, sullo sviluppo del proprio potenziale e sulla possibilità di poter esprimere e sperimentare i propri diritti all'interno della comunità. Non rappresenta quindi unicamente una questione di natura organizzativa, gestionale o didattica, ma coincide con il processo più ampio di costruzione identitaria individuale e sociale, progettualità e partecipazione di un individuo alla cosa pubblica; in ultima analisi riguarda la natura democratica di una società. (Dal Lago, 1999).

Un motivo in più per indagare e riflettere sulle politiche di integrazione arriva dai dati nazionali e internazionali sui risultati degli studenti in termini di successo scolastico, ritardo, abbandono e ripetenze all'interno dei diversi sistemi educativi. In un tessuto scolastico internazionale ormai intrinsecamente multiculturale, in cui «[...] le analisi dei dati PISA rivelano che nel 2015, quasi uno studente su quattro dell'età di quindici anni nell'OCSE e nei paesi UE era di origine straniera o aveva almeno un genitore di origine straniera³» (OECD, 2018; OECD, 2018, p. 18), gli ultimi dati Ocse-Pisa confermano la distanza ancora presente tra studenti con background migratorio e studenti nativi, anche lì dove è presa in considerazione la variabile socio-economica (OCSE, 2016; Hippe, Jakubowski, 2018). Da questo ne consegue un naturale abbandono scolastico precoce dei primi, annullando il compito principe della scuola, quale agente di trasformazione e ascensore sociale e imponendo una riflessione in termini non solo di integrazione, ma di giustizia sociale (Tarozzi, 2014). Oltre ai dati PISA, altre indagini concorrono ad analizzare i fattori ritenuti incidenti nel processo d'integrazione degli studenti con background migratorio, come l'indagine PIRLS o ICCS⁴, che danno conto del senso di appartenenza sviluppato dagli studenti con background migratorio o delle loro esperienze di bullismo. Bisogna, però, tenere in considerazione che tali indagini riescono a cogliere solo alcuni degli aspetti che si intrecciano con la qualità dell'integrazione scolastica. «La maggior parte della ricerca esistente sul rendimento scolastico è basata in favore del ruolo economico delle scuole anziché su indicatori che consentono ai ricercatori di valutare in che misura gli studenti sono pronti a partecipare all'autogoverno democratico, all'azione morale e alla vita per uno sviluppo personale, di crescita e benessere⁵» (Volante, Klinger, Bilgili, 2018, p.7). Un interessante strumento per studiare la qualità dell'integrazione dei ragazzi con background migratorio è fornito dal Migrant Integration Policy Index 2020 (MIPEX, 2020). L'indice si propone di comprendere e misurare le politiche d'integrazione di 52 paesi all'interno dei cinque continenti; a tal fine, sono stati costruiti 167

Casa dei diritti sociali, Roma, 2011; R. Sardelli, M. Fiorucci, *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*, Donzelli, Roma, 2020.

³ Traduzione mia. Segue il testo originale: *Analyses of PISA data reveal that in 2015, almost one in four 15-year-old students in OECD and EU countries was either foreign-born or had at least one foreign-born parent.*

⁴ Il PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) - è una delle indagini internazionali, promossa dalla International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). L'indagine, che si svolge a cadenza quinquennale, ha l'obiettivo di valutare l'abilità di lettura dei bambini al quarto anno di scolarità in un'ottica comparativa. Il rapporto del 2016 è visitabile al seguente link: <https://timssandpirs.bc.edu/pirls2016/index-pirls.html>;

L'ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) è un'indagine internazionale, promossa dalla IEA. Il principale obiettivo dello studio è quello di indagare e valutare in un'ottica comparativa le competenze in educazione civica e di cittadinanza degli studenti. Il rapporto del 2016 è consultabile al seguente link:

https://iccs.iea.nl/fileadmin/user_upload/Editor_Group/Downloads/ICCS_2016_Technical_Report_FINAL.pdf

⁵ Traduzione mia. Di seguito il testo in originale: *The majority of existing research on educational achievement is biased in favor of the economic role of schools instead of indicators that allow researchers to assess the extent to which students are prepared to participate in democratic self-government, moral action, and life of personal development, growth, and well-being*

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 1, 2022

www.qtimes.it

DOI: 10.14668/QTimes_14132

indicatori utili a comprendere il processo di integrazione e fornirne un quadro ricco e multidimensionale, che raccolga le diverse dimensioni e i molteplici aspetti. Per quanto riguarda la sfera educativa sono indagati 4 fattori per l'integrazione: l'accesso all'educazione, i bisogni specifici degli studenti immigrati, la presenza degli studenti immigrati come opportunità e arricchimento, e l'educazione interculturale⁶. In particolare dall'ultimo rapporto emerge un dato tra tutti: "education is the greatest weakness in the integration policies of most countries" (Solano, Huddleston, 2020, p. 26). Anche l'indagine Eurydice, di cui si parlerà più avanti, ha cercato di utilizzare indicatori adeguati alla comprensione di un tema tanto complesso e multidimensionale, riprendendo parte delle quattro dimensioni indicate nel MIPEX, in cui emerge in modo chiaro il forte nesso tra pari diritti ed opportunità e la partecipazione e l'integrazione nel tessuto sociale.

2. L'indagine Eurydice 2019

L'indagine Eurydice 2019 dal titolo "Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures" si è posta l'arduo e ambizioso compito di conoscere, comprendere e comparare le politiche e le misure attuate da 42 sistemi educativi dell'Unione Europea in tema di integrazione di studenti con background migratorio. Tale studio, attraverso due diverse fasi di ricerca, ha cercato di raccogliere e fotografare molti degli aspetti che s'innestano nella questione dell'integrazione scolastica, andando ad inserirsi all'interno di un mosaico di approcci e scelte istituzionali e scolastiche molto diverse. Il lavoro si apre con una breve introduzione sui motivi, le scelte di metodo e gli obiettivi, per poi sviluppare il tema attraverso due sezioni ben distinte.

Una prima parte effettua una mappatura dei 42 sistemi educativi rispetto ad alcune aree in particolare, che tengono in considerazione la governance, l'accesso all'istruzione, il sostegno linguistico e all'apprendimento, il supporto psico-sociale e la formazione di insegnanti e dirigenti. Una seconda parte approfondisce l'analisi delle politiche e delle misure adottate da 10 sistemi di istruzione (Germania, Brandeburgo, Spagna, Comunità autonoma della Catalogna, Francia, Italia, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia, Svezia e Regno Unito) su due aspetti concettuali in particolare: la gestione della diversità e l'adozione di un approccio che tenga conto del benessere generale del bambino. Un lavoro di questa portata manca alla pubblicazione da quindici anni, dall'ultimo rapporto elaborato sempre dalla rete Eurydice sull'integrazione degli studenti stranieri (2004).

La volontà di realizzare uno studio di questo tipo nasce dal bisogno di prestare attenzione alle difficoltà e alle sfide che studenti provenienti da contesti migratori devono affrontare, consapevoli dell'importanza di trovare risposte specifiche, ma anche di saper valorizzare le loro capacità. Diverse ricerche evidenziano una serie di elementi che si frappongono tra gli studenti migranti e il loro pieno successo scolastico (Eurydice 2019), così come da altri studi emerge una generale mancanza di sistematicità e approcci condivisi all'interno di più contesti nazionali (Allemann-Ghionda, 2009), "resulting in 'a plethora of local solutions of varying quality, leading to diverse outcomes" (Nillson & Bunar, 2016, p.411). Tale aspetto, che si ritrova anche all'interno del percorso scolastico italiano (Tarozzi 2014; Favaro, Napoli, 2016), pone dinanzi alla questione dell'estrema diversificazione tra i territori di uno stesso paese, o addirittura tra scuole nelle medesime aree geografiche, con ricadute spesso negative per gli studenti migranti, che non sempre riescono a partecipare pienamente al

⁶ Per approfondimenti visitare il sito: <http://www.mipex.eu/education>

percorso di istruzione e formazione. Partendo da tali questioni è bene notare che quanto emerge dall'indagine riguarda l'esistenza di politiche e normative relative all'integrazione degli studenti con background migratorio, e non approfondisce se e in quale misura tali politiche siano realizzate all'interno delle scuole. Questo è un aspetto molto interessante da tener presente, proprio in virtù dello scollamento spesso esistente tra teorie e pratiche, modelli espressi e possibilità di realizzarli (Vaccarelli, 2011). Tale distanza, che spesso risulta essere il prodotto della presenza o meno di risorse, rimane il punto su cui intervenire attraverso azioni di sistema per superare «il brusio delle buone pratiche» (Miur, 2015), e prefigurare un ambiente di apprendimento maggiormente pronto e consapevole di un mondo in cui la diversità dovrebbe divenire lente privilegiata per lo sguardo pedagogico, ma anche politico e sociale.

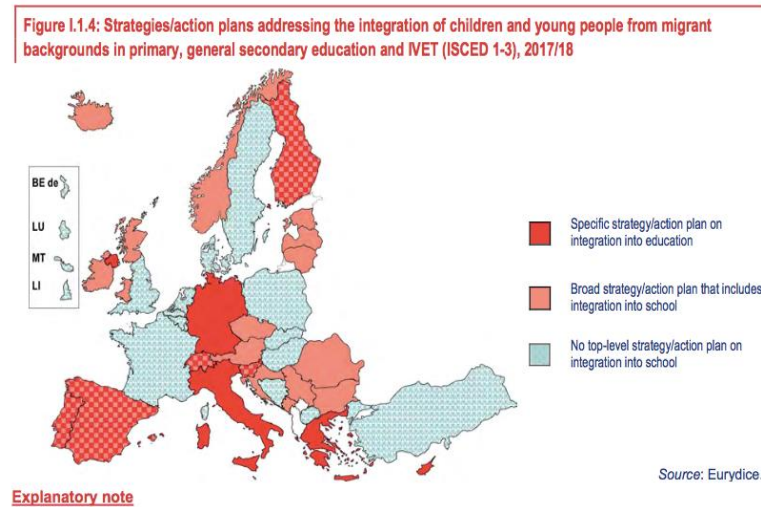
2.1 Governance

La prima dimensione d'indagine della ricerca comprende questioni inerenti la struttura della Governance e come questa si interessa e gestisce le politiche relative all'inserimento e all'integrazione di studenti con background migratorio. Tale dimensione appare di grande interesse in un'ottica di comparazione, proprio perché lo stato di salute dei processi d'integrazione prende forma e dipende prima di tutto da tale aspetto.

Un primo elemento interessante riguarda i criteri con i quali vengono individuati studenti provenienti da contesti migratori: tale questione può avere conseguenze sul tipo di accesso a diritti e doveri all'interno del sistema di istruzione, e il grado di attenzione e precisione dei criteri può offrire da subito supporto e risposte specifiche adeguate. Da una rapida osservazione dei dati, possiamo affermare che il paese di cittadinanza e lo status di residenza costituiscono i criteri maggiormente utilizzati (in 27 paesi), e che gli studenti neo-arrivati sono considerati dai documenti una categoria specifica a cui prestare attenzione. È interessante notare come, pur essendoci una certa omogeneità tra i paesi su tale aspetto, pochi di loro possiedono strategie e piani di azione specifici (Fig.1). Ciò non significa che non vengano attuate strategie volte al miglioramento delle condizioni degli studenti provenienti da contesti migratori, ma ci conferma che non sono azioni mirate, bensì spesso frutto di strategie più ampie che coinvolgono diversi aspetti. Altre volte c'è effettivamente un'assenza di una visione ampia della questione, che non è affrontata attraverso un sistema centrale e un'elaborazione di un piano di ampio respiro, chiaramente definito attraverso una visione politica. Sebbene tra i paesi con una specifica strategia e un piano per l'integrazione degli studenti con background migratorio sia presente l'Italia, tale fotografia non sembra aderire pienamente a quelli che sono i risultati dei piani d'azione, che spesso restano ottime enunciazioni di buone azioni e nient'altro⁷.

⁷ I dati fanno riferimento alle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione per l'accoglienza e l'integrazione degli studenti stranieri. Link di riferimento: https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890

Fig.1



In questa sezione relativa alla Governance emerge in maniera forte un elemento tra tutti: l'attenzione al sostegno linguistico, che è al centro di innumerevoli questioni, relative alle sfide di molti dei sistemi di istruzione, ai piani di azione e alle strategie, ai criteri di allocazione di fondi e finanziamenti e oggetto di monitoraggio e valutazione. Questi ultimi due aspetti meritano brevi considerazioni, proprio in virtù del peso sempre maggiore che hanno all'interno dei processi educativi e del loro effettivo e positivo sviluppo. I finanziamenti dedicati per sostenere l'integrazione degli studenti migranti riguardano solamente 18 sistemi educativi; un altro gruppo sostanzioso (13) usufruisce di fondi inseriti all'interno di un bilancio generale per studenti in condizioni di svantaggio. I criteri utilizzati per l'allocazione dei fondi sono principalmente riferibili alla presenza di studenti con background migratorio e al bisogno di sostegno linguistico, anche se proprio questo elemento viene maggiormente preso in considerazione dalla maggior parte dei sistemi coinvolti. Lo stesso vale per le azioni di monitoraggio, che si basano in parte sull'accesso all'istruzione e in parte sulle performance degli studenti, e in particolare su quanto sostegno linguistico viene fornito. Per il monitoraggio, così come per la valutazione d'impatto, che viene effettuata da molti meno sistemi educativi, vengono presi in considerazione test sia a livello nazionale che internazionale. Quella del monitoraggio e della valutazione rappresenta una dimensione importante per orientare le politiche, ma anche le pratiche, ma necessita di una riflessione critica rispetto a *cosa* monitorare, attraverso quale modello di riferimento, e per quale obiettivo. Il rischio è di osservare ed analizzare una dimensione, come quella dell'integrazione scolastica solo in misura parziale, attraverso uno sguardo miope, funzionalista e centrato sulla performance ed il risultato. Vi è però uno spazio potenziale (Cambi, 2003) che non è osservabile in modo standardizzato e generale; variabili imponderabili che meritano di trovare altrettanto spazio di adeguata analisi e valorizzazione.

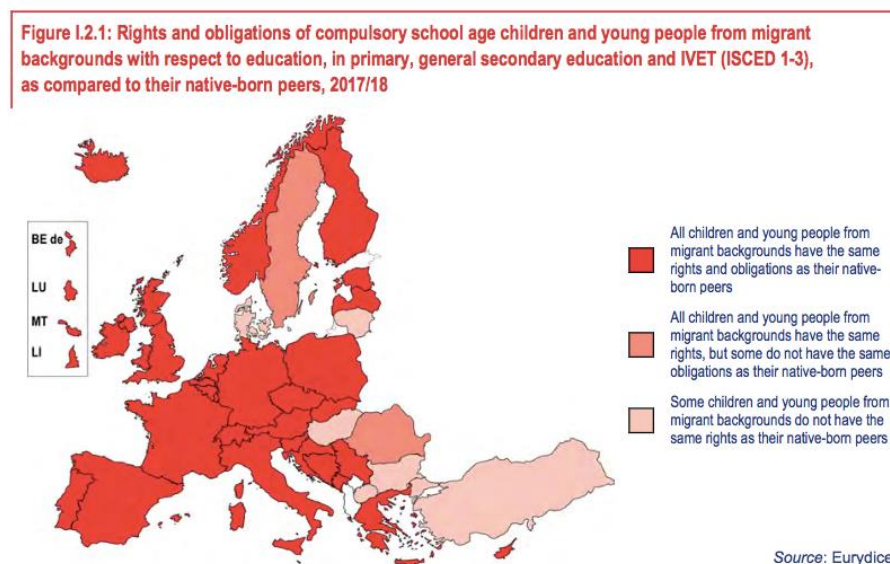
2.2 Accesso all'educazione

L'accesso all'educazione e all'istruzione rappresenta forse l'elemento di più grande interesse sia per i sistemi educativi, sia per l'agenda europea (ONU, 2015), in termini di rispetto dei diritti sanciti nella Dichiarazione universale dei Diritti Umani e di accesso ad un'istruzione di qualità. Tale questione è

imprescindibile per un discorso legato alla qualità dell'integrazione e rappresenta il primo passo, delicato, di un percorso difficile, che vede nell'accoglienza, nell'orientamento e nell'inserimento in classe i primi momenti di inte(g)razione (Bolognesi, 2017).

Come è possibile notare dalla Figura 2, l'accesso all'istruzione è un aspetto che sembra essere legato allo status giuridico dei ragazzi provenienti da contesti migratori, o delle loro famiglie, con un accesso ai diritti e un assolvimento degli obblighi scolastici diversificato e non sempre garantito, proprio in virtù della loro condizione giuridica sul territorio. I migranti irregolari, come si può notare anche dalla figura, si trovano in una situazione più incerta riguardo ai loro diritti e doveri; in paesi come la Bulgaria, Danimarca, Lituania, Ungheria, ex Repubblica iugoslava di macedonia e Turchia la legislazione non dà diritto esplicitamente all'istruzione ai migranti irregolari. La Svezia e la Romania sono gli unici due paesi che disgiungono i diritti dai doveri per l'accesso all'istruzione, garantendo i primi ma non i secondi.

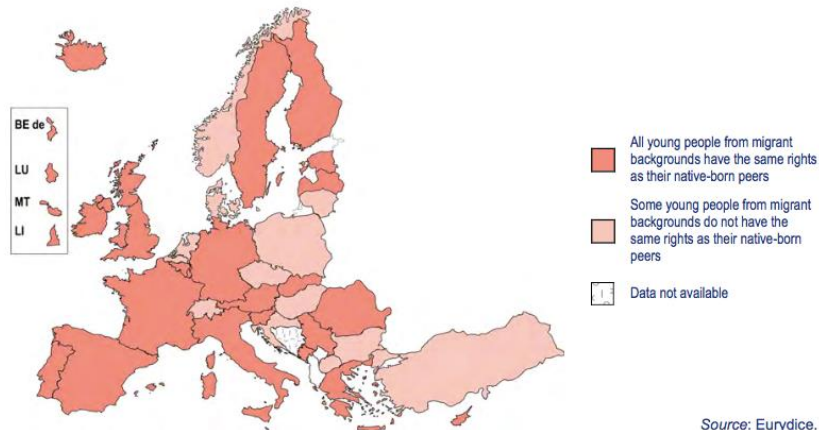
Fig.2



Il quadro si modifica ulteriormente se ci si vuole occupare dei diritti e i doveri che riguardano giovani che hanno superato l'età d'obbligo scolastico, ma non hanno concluso il loro percorso di istruzione. Come si può vedere dalla figura in basso (Fig.3) sono dieci i sistemi educativi in cui questi ragazzi non hanno gli stessi diritti e doveri dei loro coetanei nativi. Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Lituania, Ungheria, Paesi Bassi, Svizzera, ex Repubblica iugoslava di Macedonia, Norvegia e Turchia attuano la stessa politica in materia e, in aggiunta, Belgio (comunità fiamminga), Croazia e Polonia realizzano politiche diverse per i migranti irregolari, che non godono degli stessi diritti dei nativi.

Fig. 3

Figure I.2.2: Right to compensatory education for young migrants over compulsory school age who have not completed compulsory education, as compared to their native-born peers, 2017/18



Insieme allo sguardo sull'accesso formale ai sistemi educativi, sembra interessante porre l'attenzione su ciò che viene fornito per un buon inserimento nella scuola in termini di servizi, risorse e informazioni. Come ribadito prima, la fase dell'accesso e della prima accoglienza sono momenti fondamentali per un percorso di integrazione e successo scolastico pienamente efficace. I dati che emergono fanno riferimento in particolare a due elementi forniti da una buona parte di sistemi educativi: informazioni scritte sul funzionamento del sistema scolastico e una persona/risorsa a disposizione. A fronte di ciò esistono, però, diversi paesi che non hanno indicazioni istituzionali in merito alle misure informative e di orientamento per l'accesso al sistema educativo, alcuni dei quali ritroviamo anche menzionati sopra per l'assenza di uguali diritti per gli studenti che hanno superato l'età dell'obbligo senza completare il percorso d'istruzione (Belgio comunità fiamminga, Ungheria, Polonia).

Un terzo aspetto successivo all'accesso al sistema educativo e all'orientamento riguarda la collocazione degli studenti rispetto al grado scolastico. A livello di scuola primaria e secondaria inferiore i due criteri più utilizzati all'interno delle normative prese in considerazione fanno riferimento all'età dello studente e la documentazione scolastica pregressa. Anche questo momento è estremamente delicato, poiché un errato inserimento, magari in un grado scolastico nettamente inferiore all'età dello studente, potrebbe inficiare sulla sua motivazione, sullo sviluppo di autostima e sulle sue possibilità di socializzare in modo sereno con i compagni. Questo errore può verificarsi spesso, nella misura in cui il corpo insegnante e il dirigente siano convinti che la mancanza di padronanza linguistica possa rallentare troppo il ragazzo, e che sia un bene inserirlo qualche anno indietro per non affaticarlo cognitivamente ed emotivamente nell'iniziale faticoso percorso di apprendimento. Questo può accadere ad esempio in una realtà come quella italiana, uno dei sistemi educativi che pone come criteri per il collocamento degli studenti nel grado di scuola, l'età e la padronanza nella lingua italiana. Se è vero che le competenze linguistiche occupano un posto di

estrema importanza per un effettivo percorso di integrazione, essa non può divenire elemento di distorsione nelle valutazioni per l’inserimento.

Ultimo aspetto relativo al processo di accesso all’istruzione che si vuole prendere in considerazione riguarda il tipo di inserimento in classe: in alcuni paesi gli studenti vengono accolti in classi *preparatorie/di transizione/di accoglienza*, per un periodo più o meno lungo, in altri direttamente nelle classi ordinarie, in altri ancora sono predisposte lezioni separate per implementare alcuni aspetti dell’apprendimento, per lo più di natura linguistica. È interessante notare (Fig. 4) come alcuni paesi, come la Francia o il Belgio, scelgano di percorrere la strada delle classi separate per parecchio tempo, allo scopo di implementare le competenze linguistiche nella lingua del paese ospitante, o che consiglino scuole dove esistono progetti mirati per l’apprendimento linguistico. Il rischio è duplice: da una parte, un’eccessiva separazione dagli altri studenti potrebbe creare percezioni di distanza tra i ragazzi e non influire positivamente né sulla socializzazione, né sull’apprendimento linguistico (Favaro, 2011); dall’altra, orientare troppo le scelte della famiglia sull’iscrizione e l’inserimento le priverebbe della consapevolezza rispetto al percorso educativo e formativo e sulla capacità di azione e di responsabilità.

Fig.4

Figure I.2.7: Initial placement of newly arrived children and young people from migrant backgrounds, primary, general secondary education and IVET (ISCED 1-3), 2017/18

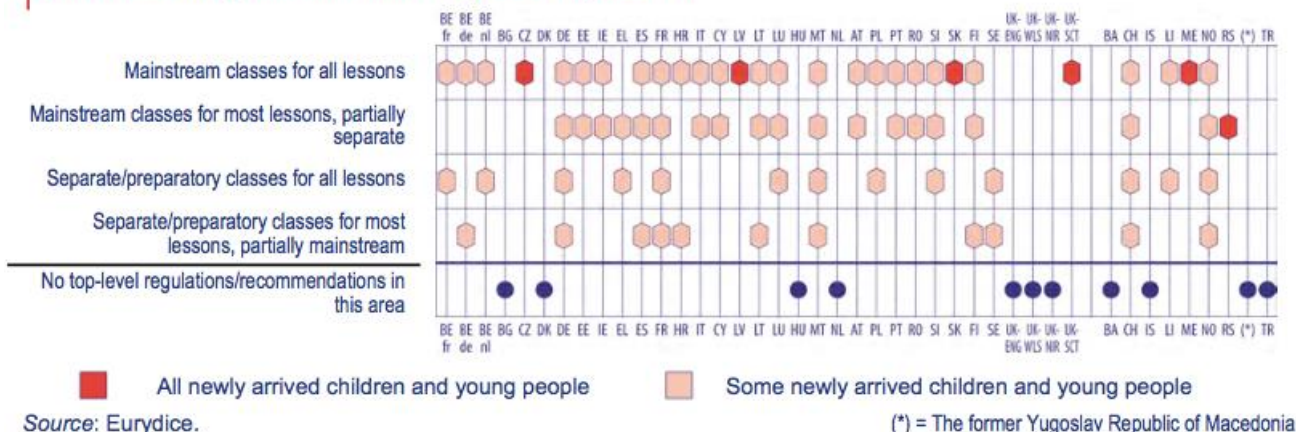
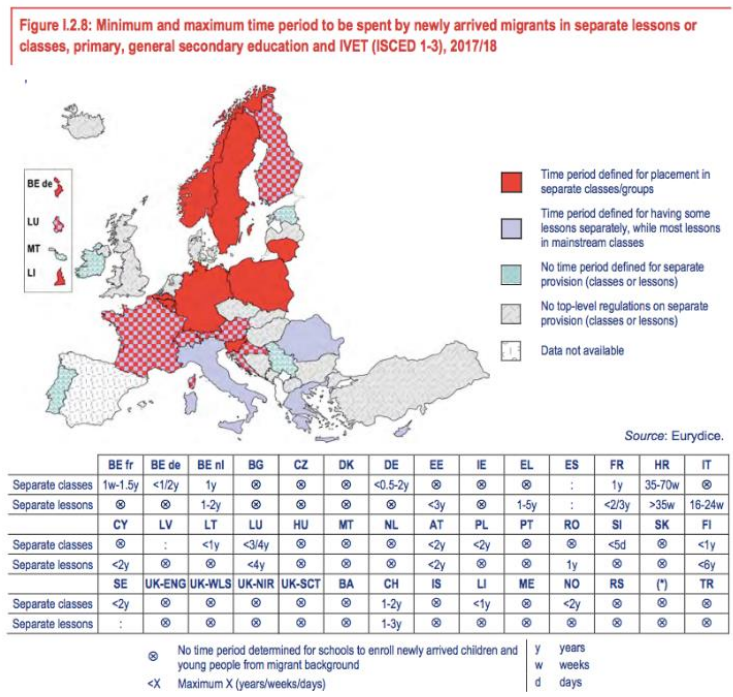


Fig. 5



Rispetto all’inserimento all’interno delle classi (Fig. 5), in Italia sono unicamente previsti brevi tempi, indicativamente dalle 16 alle 24 settimane, da utilizzare per lezioni separate e incentrate in particolar modo sull’apprendimento della lingua, sia come strumento di comunicazione che come strumento di studio⁸. In linea generale l’indicazione è quella di inserire gli studenti con background migratorio all’interno della classe ordinaria, affinché anche l’apprendimento passi attraverso momenti di socializzazione e immersione con i compagni di classe.

2.3 Supporti per l’apprendimento

Durante il loro percorso di formazione gli studenti hanno bisogno di essere sostenuti in vario modo e in diverse fasi; spesso coloro che provengono da percorsi migratori necessitano di supporti per l’inserimento o per il proficuo svolgimento del loro percorso. In particolare, si pensi alla questione della lingua, e quindi della comunicazione, che non è ovviamente l’unico elemento da tenere in considerazione, né il più importante, sebbene spesso il più sentito.

Molti dei sistemi educativi dell’indagine fanno riferimento a supporti predisposti come sostegni all’apprendimento attraverso differenti modalità, in particolare relative a materiali di insegnamento diversificati, supporti individualizzati o basati sul lavoro di gruppo. Sebbene in molti casi sia vero, è importante porre attenzione alla pericolosa idea degli studenti migranti come portatori unicamente di

⁸ Per approfondimenti consultare le *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri*, MIUR, 2014, reperibili al seguente link: http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf

bisogni, sempre in difficoltà e indietro nei livelli di apprendimento. Sicuramente molti necessitano di un sostegno importante, soprattutto all'inizio, per questioni inerenti la lingua, la comunicazione e la comprensione dei codici comportamentali e culturali. Tale aspetto, però, è ben lontano dalla scontata e semplicistica attribuzione di bisogni particolari, spesso legati a diagnosi di vario genere, che rischia di essere scelta da insegnanti e dirigenti che si trovano a lavorare con la diversità nel suo significato più ampio, nella difficoltà di sentirsi spesso soli e sprovvisti degli strumenti giusti (Stillo, 2020). Un campanello d'allarme in riferimento a ciò sono i dati della tabella, che mostra quali supporti e misure vengono proposte all'interno dei documenti istituzionali e che coinvolgono studenti provenienti da contesti migratori. Le misure più usate appartengono a modalità di supporto incentrate maggiormente sulle difficoltà più o meno rilevate e su una presupposta mancanza da colmare, in un'ottica compensatoria e specifica per un target di studenti.

Una modalità poco utilizzata, invece, che copre una serie di bisogni e aree di sviluppo è quello del mentoring o del tutoraggio, promossa da pochi sistemi educativi come supporto, ma che promuove una serie di competenze, che prescindono dai contenuti di apprendimento e coinvolgono in un reciproco processo di conoscenza e arricchimento studenti migranti e non (Favaro, Napoli, 2016; Milani, 2017).

Un altro aspetto importante in relazione al supporto all'apprendimento riguarda il coinvolgimento delle famiglie nei percorsi di studio e di formazione degli studenti. In molti dei paesi presenti nell'indagine si fa chiaro riferimento all'importanza di coinvolgere attivamente e tenere informati i genitori degli studenti migranti. In molti di questi sistemi educativi le raccomandazioni istituzionali riguardano in particolare le famiglie degli studenti appena arrivati, mentre in 13 paesi sono estese a tutti i genitori degli studenti, essendo il rapporto scuola-famiglia alla base di un proficuo inserimento e percorso di apprendimento e crescita globale del ragazzo (Dusi, Pati, 2011; Meloni, 2018; Capperucci, 2018). In Italia, come anche in Francia, sono stati realizzati diversi progetti di apertura delle scuole alle famiglie, soprattutto con l'idea di offrire uno spazio di apprendimento della lingua del paese o della conoscenza di norme o codici comportamentali. Tale aspetto rimane centrale, sia nelle pratiche educative, come anche nelle ricerche atte a comprendere i fattori di sostegno o impedimento ad un positivo inserimento scolastico (Ambrosini, Caneva, 2009).

Accanto ai supporti per l'apprendimento si deve porre l'attenzione al sostegno che investe lo stato e lo sviluppo emotivo e sociale degli studenti, che è forse l'elemento principale cui fare riferimento e di cui aver cura, per un proficuo inserimento e un percorso di integrazione e crescita positivo. Un tema affrontato in molti dei documenti istituzionali e di cui si preoccupano diversi sistemi educati attraverso forme differenti.

Nell'indagine emergono due elementi in particolare, presenti all'interno delle raccomandazioni nazionali in misura diversa, seppur con un'importanza eguale al fine di concorrere al proficuo inserimento e accompagnare gli studenti nelle difficoltà di tipo emotivo e sociale. Il primo riguarda la presenza del mediatore culturale all'interno delle raccomandazioni istituzionali (Fig., il secondo fa riferimento a un supporto psico-sociale per gli studenti migranti, ma non ne garantisce la presenza effettiva, né tantomeno un ruolo stabile all'interno dell'organico scolastico. Entrambi questi supporti sembrano più che altro essere legati a momenti di bisogno individuati dalla scuola, che ricorrono a supporti di questo tipo per sostenere gli studenti in difficoltà. Per quanto riguarda la figura del mediatore culturale, di grande importanza all'interno di un percorso di inserimento di uno studente migrante, sia per lui che per la sua famiglia e la scuola tutta, (Catarci, Fiorucci, Santarone, 2009) sono

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

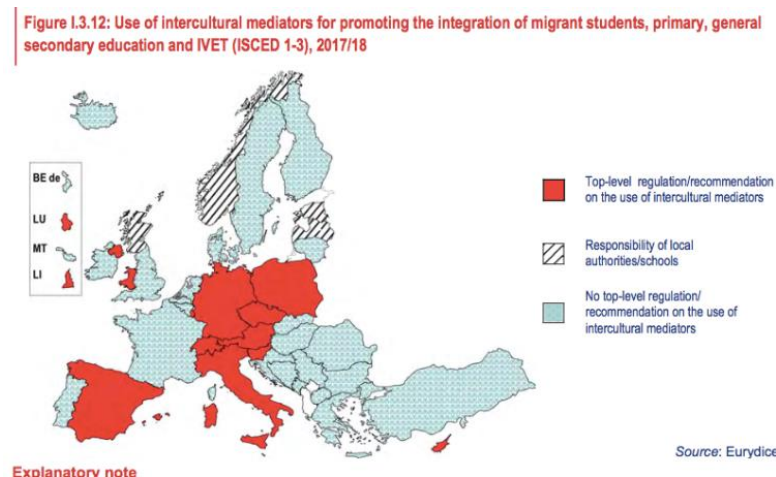
Anno XIV - n. 1, 2022

www.qtimes.it

DOI: 10.14668/QTimes_14132

pochi i sistemi educativi che hanno raccomandazioni sul suo inserimento per la promozione dell'integrazione scolastica. Come è possibile osservare dalla figura in basso (Fig. 6), La Spagna, l'Italia e il Regno Unito sono tra i paesi che ne fanno riferimento e ne sottolineano l'importanza, cercando di delinearne al meglio i confini di azione e il profilo professionale. Spesso il pericolo è di reputare tale figura come mero interprete, senza comprenderne l'enorme ruolo di "ponte" per la costruzione di relazioni significative tra studente e insegnante, scuola e famiglia, studenti stranieri e non. La scuola è essa stessa luogo di mediazione naturale (Fiorucci, 2021), che avviene sempre nel momento in cui si educa, si entra in relazione e in dialogo per giungere ad un incontro di crescita e cambiamento reciproco.

Fig.6



L'altro elemento da prendere in considerazione, e che trova maggiormente spazio nelle linee guida istituzionali di molti paesi, riguarda un generale supporto psico-sociale agli studenti. È un sostegno solitamente fornito "a richiesta" e lì dove se ne rileva il bisogno, in forme differenti. In Austria, ad esempio, sono state create "le squadre interculturali mobili" (MIT), responsabili di fornire sostegno alle scuole, agli insegnanti, genitori e studenti anche in un'ottica di prevenzione e di lavoro in rete. In Grecia, psicologi e assistenti sociali dovrebbero offrire sostegno lì dove è presente un bisogno di uno studente. In alcuni paesi, tra cui Italia, Francia e Regno Unito tale supporto è indicato unicamente in riferimento ai minori non accompagnati, tralasciando il sostegno agli altri studenti migranti. La sfera emotiva, psicologica e sociale degli studenti, a prescindere dal loro legame con i processi migratori, non è da sottovalutare ma da osservare e comprendere con attenzione, proprio in un'ottica di prevenzione, ascolto e collaborazione. Un supporto di questa natura dovrebbe forse far parte del corredo genetico della scuola, al di là delle situazioni più o meno difficili e specifiche, non in un'ottica di supporto correttivo o individuale, ma di concezione globale del ragazzo. Come evidenziato già nell'indagine, alcuni studi dimostrano il maggior successo dei sistemi educativi che cercano di garantire il benessere sociale ed emotivo di tutti i giovani (Hamilton, 2013), troppo spesso dimenticato, per far spazio alla dimensione didattico/conoscitiva.

3. Conclusioni aperte tra scuola reale e scuola ideale

L'analisi sulle politiche educative in campo internazionale e nazionale offre un interessante sguardo, in ampiezza più che in profondità, sui diversi aspetti che si intrecciano con i percorsi biografici degli studenti. In particolare, il tema dell'integrazione di giovani con background migratorio costringe a guardare la scuola all'interno di un sistema più complesso e reticolare, in cui le scelte di natura politica, economica, legislativa e sociale influenzano e orientano i processi legati ai singoli individui (Benvenuto, 2011). Tale riflessione, che parte dagli orientamenti politico/educativi si è voluta compiere allo scopo di uscire dalla visione di una scuola chiusa in una sorta di "bolla", in cui vaghe, vacue e neutrali prospettive di natura didattica sembrano poter cogliere questioni che invece richiedono sguardo sistemico e critico nei confronti della scuola e della società. Un'effettiva analisi in relazione all'istituzione scolastica può avvenire solo se questa viene posta all'interno del processo storico poiché "è evidente che essa si incontrerà, e non soltanto all'esterno ma anche al suo interno, con tensioni che non possono essere eliminate soltanto con l'educazione poiché dipendono dalle stesse strutture sociali, dal permanere, in quelle strutture, di privilegi e discriminazioni" (Bertoni Jovine, 1954, p. 528). In particolare, il tema dell'integrazione di studenti con background migratorio è ancora oggetto di grandi sfide, fuori e dentro la scuola che interrogano sulle reali capacità dell'istituzione scolastica di essere realmente luogo di inclusione e accesso a tutti e a ciascuno. Pur nella consapevolezza di dover fare riferimento ad una pluralità di questioni che vanno da prospettive macro a prospettive micro, le politiche educative in tema di integrazione degli studenti, interrogano su diversi piani la scuola ed il sistema più in generale, aiutandoci a misurare la distanza tra la scuola reale e la scuola ideale (Vaccarelli, 2011).

A fronte di ciò, attraverso la breve analisi di tre delle dimensioni indagate dal report Eurydice possiamo individuare alcune linee di riflessione e temi aperti, con un'attenzione specifica all'Italia ed il suo sistema scolastico.

La prima questione riguarda le istituzioni e gli attori coinvolti nella gestione e nel coordinamento dei processi che investono l'accoglienza e l'inserimento degli studenti all'interno delle scuole, che, per quanto riguarda l'Italia, avviene in modo centralizzato da parte del Ministero dell'Istruzione, per poi essere gestita capillarmente dagli Uffici scolastici regionali e dalle scuole. Un tale processo dovrebbe garantire una buona capacità di gestione e "presa in carico" da parte delle istituzioni, ma sono ancora numerose le difficoltà e le differenti possibilità che rendono fortemente diversificata un'adeguata ed effettiva risposta in termini di gestione nelle diverse aree geografiche, con un generale sistema "macchia di leopardo" (Tarozzi, 2004), anche in termini di risorse e fondi da utilizzare per tutti i supporti utili all'inserimento proficuo degli studenti. Tale questione si lega ad un secondo aspetto: il tema dei diritti all'accesso reale e sostanziale ad un'istruzione di qualità, che ad esempio in Italia, sembra essere tutelata pienamente dalla legislazione presente, seppur con sostanziali fratture rispetto al buon andamento e alla conclusione dei percorsi. Secondo gli ultimi dati MIUR (2021), infatti, gli studenti con background migratorio risultano essere ancora molto in ritardo nel percorso scolastico e a forte rischio di abbandono scolastico. Nello specifico, l'abbandono scolastico degli studenti italiani riguarda l'8,9% della popolazione studentesca, mentre colpisce il 29,9% degli studenti con background migratorio, raggiungendo il massimo divario nella scuola Secondari di II grado. (rispettivamente 18,8% e 56,2%). L'abbandono scolastico precoce è altrettanto preoccupante, rappresentando il 34,5%, a fronte di una media nazionale del 13%, e divenendo uno dei fattori predittivi per molti giovani di percorsi di inserimento lavorativo e sociale difficile o fallimentare, ed andando a confluire

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 1, 2022

www.qtimes.it

DOI: 10.14668/QTimes_14132

all'interno delle percentuali di quei giovani definiti NEET, che non studiano, non lavorano e non sono in formazione (Anpal, 2018). Tale questione, seppur incarna contraddizioni e criticità di un intero sistema globale economico e politico, ponendo in crisi il mondo del lavoro come anche quello della formazione e dell'orientamento, interroga sulle possibili forme di rischio di esclusione. L'elemento di riflessione ulteriore, quindi, fa riferimento ad una più generale attenzione all'equità sociale ed una scuola in grado di promuovere giustizia sociale. L'integrazione scolastica si intreccia con il tema più ampio della progettualità futura, della costruzione identitaria (Besozzi, 2012) e della partecipazione sociale, politica ed anche economica all'interno del paese in cui si vive. Tale processo coinvolge le più intime sfere di vita di ogni persona, ed implica una formazione di educatori ed insegnanti in grado di saper gestire tale complessità; di sostenere, valorizzare ed ereditare la ricchezza personale di ogni studente, accompagnandolo nella costruzione di un futuro possibile, in grado di essere sognato. Per farlo resta la necessità di una formazione interculturale in grado di sostenere questi processi, che, pur in attesa di trovare la sua concreta realizzazione, vede nelle politiche scolastiche spazi di azione e sperimentazione concreta nella e con la scuola (Fiorucci, Stillo, Tomarchio, Pillera, 2021).

Riferimenti bibliografici:

- Allemann-Ghionda, C. (2008). *Intercultural education in schools*. Brussels: European Parliament
- Ambrosini, M. (1999). *Utili invasori. L'inserimento degli immigrati nel mercato del lavoro italiano*. Milano: FrancoAngeli.
- Ambrosini, M. (2005). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Ambrosini, M. (2007). Integrazione e multiculturalismo: una falsa alternativa. *Mondi migranti*, Fascicolo 1, 213-238.
- Ambrosini, M., Caneva, E. (2009). Le seconde generazioni: nodi critici e nuove forme di integrazione. *Sociologia e politiche sociali*, 12 (1), 25-26.
- Anpal (2018). *INEET in Italia, la distanza dal mercato del lavoro ed il rapporto con i Servizi Pubblici per l'Impiego*.
https://www.anpalservizi.it/documents/20181/82980/NS+1+--+I+Neet+in+Italia_Def.pdf/2d5b70df-a95d-4123-b6ba-f5acc10379f5
- Benvenuto, G. (2011). Introduzione. In G. Benvenuto (a cura di), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. (pp. 15-30). Roma: Anicia.
- Bertoni Jovine, D. (1964). Sul rapporto scuola e società. In *scuola e città*, 9.
- Besozzi, E. (2012). Una generazione strategica. In E. Besozzi, M. Colombo, M. Santagati (a cura di), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte* (pp. 13-54). Milano: FrancoAngeli.
- Bolognesi, I. (2017). Integrazione. Il concetto di integrazione in ambito pedagogico. In M. Fiorucci, A. Portera, F. Pinto Minerva (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 361-371). Pisa: ETS.
- Cambi, F. (2003).
- Capperucci, D. (2018). Relazione scuola-famiglia e responsabilità educativa: un percorso di ricerca partecipativa per la costruzione del Patto di Corresponsabilità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, Vol. 10, n. 15-16, 250-272.
- Catarci, M., Fiorucci, M., Santarone D. (2009) (a cura di). *In forma mediata. Saggi sulla mediazione interculturale*. Milano: Unicopli.

- Catarci, M. (2015). Integrazione. Una nozione multidimensionale e interazionista. In M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale* (pp. 31-48). Pisa: ETS.
- Dal Lago, A. (1999). *Non-Persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Milano: Feltrinelli.
- Dusi, P., Pati, L. (2011). *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola.
- Eurydice (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: national policies and measures*. Brussels.
<http://eurydice.indire.it/wpcontent/uploads/2019/01/Integration-of-students-with-migrant-background>
- Favaro, G., Luatti, L. (2008). *Il tempo dell'integrazione. I centri interculturali in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Favaro G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti.
- Favaro, G., Napoli, M. (a cura di) (2016). *Almeno una stella. Un progetto di tutoraggio per gli adolescenti immigrati*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci, M. (a cura di) (2010). *Un'altra città è possibile. Percorsi di integrazione delle famiglie Rom e Sinte a Roma: problemi, limiti e prospettive delle politiche di inclusione sociale. Rapporto finale di ricerca*. Geordie Onlus. http://www.creifos.org/pdf/altra_citta_possibile.pdf
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci, M. Pillera, G.C., Stillo, L., Tomarchio, M. (a cura di) (2021). *La scuola è aperta a tutti. Modelli ed esperienze di formazione docenti e dirigenti nel master fami organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*. Roma: Roma TrE-Press.
- Hamilton, P.L. (2013). It's not all about academic achievement: Supporting the social and emotional needs of migrant worker children. *Pastoral Care in Education*, 31(2), 173-190.
- Hippe, R., Jakubowski, M. (2018) *Immigrant background and expected early school leaving in Europe: evidence from PISA*, EUR 28866 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Meloni, G. (2018). Sostegno alla genitorialità e corresponsabilità educativa nei contesti multiculturali: l'esempio della pedagogia relazionale di Loris Malaguzzi. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*. Vol. 10, n. 15-16, 349-361.
- Milani, M. (2017). *A scuola di competenze interculturali. Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Miur (2015). *Diversi da chi?*
- Miur (2021). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2019/2020*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+cittadinanza+non+italiana+2019-2020.pdf/f764ef1c-f5d1-6832-3883-7ebd8e22f7f0?version=1.1&t=1633004501156>
- Nilsson, J., Bunar, N., (2016). Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 399-416.
- OCSE (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Parigi: OECD Publishing

OCSE (2018a), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.

OCSE (2018b), *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*, *OECD Reviews of Migrant Education*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>.

Ongini, V. (2019). *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*. Bari: Laterza.

ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, https://www.unric.org/it/images/Agenda_2030_ITA.pdf

Sayad, A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*

Solano, G., Huddleston, T. (2020). *Migrant Integration Policy Index 2020*.

Tarozzi, M. (a cura di) (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.

Vaccarelli, A. (2011). VACCARELLI A. (2011), L'inserimento scolastico degli alunni di cittadinanza non italiana: storia, problemi e prospettive pedagogiche. In G. Benvenuto (a cura di). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione* (pp. 257-286). Roma: Anicia.

Volante, L., Klinger, D., Bilgili, O. (eds) (2018). *Immigrant Student Achievement and Education Policy. Cross Cultural Approaches*. Switzerland: Springer.