CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder †

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert J.J. Biesta (Maynooth University), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder † (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Cambridge)

Web site: www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE
FORMATIVE, PSICOLOGICHE
E DELLA COMUNICAZIONE





care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno IX
Numero 1
Giugno 2020

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

© Tavole di Marta Baroni, tratte da *Adesso scappa*, di Patrizia Rinaldi e Marta Baroni, SINNOS Editrice, 2014.

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 – Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca – Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857571027
Issn: 2280-6865

© 2020 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

EDITORIAL – EDITORIALE

Enricomaria Corbi
The challenge of the coronavirus emergency to the pedagogical re-thinking of inter-human coexistence 9
La sfida del coronavirus al ri-pensamento pedagogico della convivenza inter-umana 13

SYMPOSIUM

Milena Santerini
Introduzione. Le migrazioni tra nazionalismo e integrazione. Competenze interculturali per l'Europa in trasformazione 19

Davide Zoletto
I territori alla prova dei flussi migratori. Un laboratorio pedagogico e sociale? 25

Marta Salinaro
The role of caseworkers in asylum reception in Bologna: between pedagogical competencies and socio-political contradictions 39

Letizia Caronia, Vittoria Colla, Federica Ranzani
The agency in language and the professionals' intercultural competences: A case study on the educators'"pivot move" in medical visits of unaccompanied minors 59

Carla Roverselli
L'integrazione dei minori stranieri non accompagnati e la formazione dei loro educatori e tutori. Servono le competenze interculturali? 79

Stefano Pasta
Educazione all'informazione: competenze mediaeducative per l'educazione interculturale di seconda generazione 93

Giovanna Malusà
Oltre le seconde generazioni: traiettorie scolastiche "spezzate" di giovani studenti di origine migrante nella scuola secondaria. Quali ripercussioni per una nuova educazione interculturale? 111

Clara Silva, Giada Prisco
Le competenze interculturali delle seconde generazioni: una ricerca sulle figlie dell'immigrazione tra Italia e Spagna 131

ESSAYS – SAGGI

Giambattista Bufalino
Dare the School to build a new social order? La funzione riformatrice della scuola nel pensiero educativo di George Counts 151

Mariarosaria De Simone
La pedagogia di Korczak: spunti per un'educazione umanizzante 169

Dalila Forni
Riflettere sul bullismo attraverso i *graphic novel*. Violenza e realismo letterario per adolescenti 181

Maria Antonietta Impedovo
La formazione dei formatori di insegnanti: analisi di un corso *blended* internazionale 199

Alba G.A. Naccari
Intercultural-Holistic Education in Symbolic-Anthropological Dance Mediation 211

Carolina Scaglioso
Narrazioni di violenza domestica. Il diritto di essere riconosciuta e riconoscersi "persona competente" 227

Stefano Maltese
The transformative potential of "coming out" narratives in young adults 243

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Fabrizio Chello
Sarracino, V., *Il Poema Pedagogico di Anton Semënovic Makarenko. L'educazione per una società futura*, Barletta: Cafagna Editore, 2018 257

Abstracts 265

Oltre le seconde generazioni: traiettorie scolastiche "spezzate" di giovani studenti di origine migrante nella scuola secondaria. Quali ripercussioni per una nuova educazione interculturale?

Giovanna Malusà*

Riassunto

L'articolo si interroga sugli ambiti di fragilità emergenti dal modello di educazione interculturale in Italia e presenta i principali risultati di uno studio quantitativo sulle traiettorie scolastiche di 1.325 studenti di origine migrante iscritti al secondo anno della scuola secondaria nella Provincia di Trento. L'analisi rivela modelli disomogenei nelle carriere scolastiche (269) di questi studenti: il loro scarso rendimento comporta differenze sul tipo di diploma conseguito, durata della frequenza e tassi di abbandono scolastico e dimostra chiaramente l'urgente necessità di includere l'educazione interculturale contemporanea all'interno di un quadro concettuale di giustizia sociale, per creare un sistema scolastico equo e democratico.

Parole chiave: *equità; canalizzazione formativa; studenti stranieri; giustizia sociale; scuola secondaria*

1. Introduzione

L'Italia è il Paese del mondo con il più alto tasso di disinformazione sull'immigrazione (*Ignorance Index Ipsos MORI*) e si attesta tra i primi Paesi in Europa per odio razziale, denuncia la *Commissione Jo Cox sulla xenofobia e il razzismo* (2017). Erroneamente l'opinione pubblica crede che il nostro sia il Paese con il più alto numero di immigrati o quello che ospita più rifugiati e richiedenti asilo, mentre questa supposta "invasione" è solo fomentata dai *media*, ci ricorda il Rapporto IDOS (2018).

Di fatto il clima di crescente paura, chiusura e ostilità verso il diverso (cfr. Santerini, 2019a) che si respira negli ultimi tempi è caratterizzato da una visione dualistica, che definisce sempre più "Loro" (migranti) come "problema". Opinioni e comportamenti, "indicibili" fino a poco tempo fa, sono diventati normali (cfr. CENSIS, 2018), mentre sarebbe necessario adottare un nuovo linguaggio per le migrazioni, aderente ai fatti e rispettoso delle persone (cfr. Caritas-Migrantes, 2018). La mobilità umana, una fra le tematiche di maggior dibattito sociale, viene sempre

* Università di Trento.

più accostata a eventi che minacciano la sicurezza e l'ordine pubblico (*Ibidem*), e in molti discorsi politici pubblici persistono "rappresentazioni discriminanti e 'inferiorizzanti' dell'alterità" (Sebastiani, 2017: 287), che giustificano, negano o sdrammatizzano episodi di odio e di razzismo, dilaganti nel web (cfr. Santerini, 2019b).

Anche la scuola risente di questa corrente incontrollata di diffidenza e intolleranza. In questo difficile momento storico, scandito da una progressiva globalizzazione di mercati, pratiche sociali e modelli culturali, le istituzioni educative sono poste di fronte a nuove sfide per promuovere uguaglianza e diritti di cittadinanza per tutti (cfr. Catarci *et al*., 2017). L'attuale panorama delle migrazioni è, di fatto, molto complesso: ci sono migrazioni *interne* per la sussistenza; *internazionali*, alla ricerca di un lavoro (in regola o come clandestini) o per proseguire gli studi in università straniere; migrazioni di *sfollati*, costretti a spostarsi all'interno del proprio Paese, o di *richiedenti asilo*, che cercano rifugio dalle persecuzioni spostandosi in un altro e ottenendo – nella migliore delle ipotesi – lo *status* di *rifugiato* (cfr. UNESCO, 2018). Ma ci sono anche situazioni più stabili, di giovani con *background* migratorio nati nel Paese accogliente (le cosiddette seconde generazioni), in Italia considerati *immigrati* a livello giuridico anche se hanno frequentato magari un intero ciclo scolastico, partecipato ad attività sociali e appreso pure il dialetto, mentre del Paese dei genitori – di cui sono cittadini – hanno talvolta una conoscenza solo superficiale.

Tuttavia, nonostante decenni di politiche inclusive attuate in quasi tutti i Paesi europei (CEU, 2008) e fortemente promosse dall'Unione europea, continua a persistere un divario formativo tra giovani studenti autoctoni e *studenti di origine migrante* (d'ora in poi SOM). Statistiche nazionali e internazionali rivelano che i SOM sono sistematicamente svantaggiati in termini di scelta del percorso formativo, durata degli studi, livelli di rendimento, diploma conseguito e frequenza scolastica, con un consistente tasso di dispersione e abbandono (cfr. Hippe & Jakubowski, 2018).

I complessi bisogni formativi della galassia dei "post-migranti" (cfr. Zoletto, 2012) interrogano profondamente anche il nostro sistema scolastico, strutturalmente da tempo multiculturale (cfr. ISMU-MIUR, 2019), ma iniquo: pur in presenza di una dettagliata normativa di supporto al diritto all'istruzione, sono ancora troppi gli studenti di cittadinanza non italiana (cni) che a scuola non ce la fanno (cfr. Malusà, 2018). Recenti dati statistici rivelano che nel secondo ciclo di istruzione

> il 59% di alunni cni sono in ritardo rispetto al 21% circa di italiani. Il ritardo è considerevole, tuttavia, anche nel primo ciclo obbligatorio, alle medie con il 33% e alle primarie con il 12% di alunni stranieri in questa condizione. Il ritardo […] si può correlare all'insuccesso scolastico, alla scelta di corsi di studi brevi e all'abbandono precoce della scuola/formazione. In comparazione con il gruppo degli italiani, la percentuale di studenti stranieri in ritardo è sette volte quella degli italiani alle elementari, cinque volte maggiore alle medie e tripla alle superiori. (ISMU-MIUR, 2019: 20)

Le seconde generazioni, invece, a parità di esito scolastico al termine dell'esame di stato del primo ciclo, cominciano a somigliare sempre più agli italiani nella scelta della scuola superiore (cfr. ISMU-MIUR, 2019: 27), anche se permane una storica predestinazione formativa soprattutto verso percorsi professionalizzanti, già denunciata da Boudon (1974) e non ancora risolta. Di fatto, contrastare l'insuccesso scolastico è considerata una priorità dall'Unione europea, che si è posta l'obiettivo di ridurre entro il 2025 il tasso di dispersione al 5% (CEU, 2017: 7), e fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti, uno degli obiettivi dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite per uno Sviluppo Sostenibile (SDGs), sottoscritta anche dal nostro Paese.

Nella molteplicità di sguardi, un'ampia ricerca critica evidenzia come il modello di educazione interculturale assunto non sia stato in grado di affrontare la disuguaglianza, focalizzandosi sul valore della diversità culturale ma sottostimando la questione dell'equità (cfr. Gorski, 2008; Malusà, 2017; Palaiologou & Gorski, 2017; Tarozzi, 2012). Alcuni autori (Tarozzi & Torres, 2016), pertanto, da tempo propongono di rivisitare la prospettiva assunta dell'interculturalismo, tipico dell'Europa, integrandola con quella prevalente nel Nord America del multiculturalismo, nell'ipotesi che possa offrire un contributo alla ricerca educativa, arricchendo la promozione del dialogo tra culture con un approccio anche politico di intervento, connesso con una visione di giustizia sociale e di cittadinanza globale (cfr. Tarozzi, 2015b).

Sarebbero necessarie ulteriori ricerche per esplorare dimensioni, condizioni e fattori chiave che declinano la nostra come una "scuola di classe" (Malusà, 2018: 77) e che incidono sull'insuccesso scolastico delle ragazze e dei ragazzi di origine migrante. Dalla recente ricerca sociologica italiana emerge nel complesso un approccio multidimensionale sull'analisi dei fattori di successo scolastico, che sono indagati considerando un insieme di elementi oggettivi e soggettivi di riuscita (cfr. Santagati, 2011, 2014). Oltre le analisi circoscritte del fenomeno, la ricerca richiederebbe di assumere uno sguardo longitudinale sulle carriere e sulle transizioni tra diversi cicli scolastici e tra scuola e lavoro dei giovani SOM (dalla scuola dell'infanzia all'Università) per evidenziare le carenze delle politiche educative e a queste trovare una possibile risposta. E dovrebbe includere anche le traiettorie che portano all'abbandono o alla dispersione, al fine di analizzarne i fattori individuali, familiari e contestuali coinvolti (cfr. Azzolini *et al*., 2019). Questi studi, però, sono ancora poco esplorati a causa di una carenza di *database* aggiornati e su scala nazionale.

2. Uno studio quantitativo nella PAT

Il presente studio, parte di un complesso *mixed-method design* (cfr. Malusà, 2019), si distingue proprio per la possibilità di accesso a un *database* completo e aggiornato, che ha permesso di studiare a livello longitudinale le carriere scolastiche degli studenti stranieri nella Provincia Autonoma di

Trento (PAT). Inoltre, questa provincia presenta uno scenario socioeducativo stabilizzato e normalizzato, con un tasso di abbandono scolastico pari al 6,7% (ISTAT, 2019), il minor tra le regioni italiane e simile a quello dei Paesi europei del Nord più virtuosi. Ma non solo. In un recente studio di Barabanti (2016) è collocata tra i sistemi educativi eccellenti ed eguali, quindi si ritiene che l'analisi possa offrire spunti interessanti anche per altre realtà educative.

2.1. Risultati attesi e domande di ricerca

In primo luogo, analizzando le carriere dei giovani SOM si ipotizza che, tra i molti elementi sistematicamente intrecciati che contribuiscono al successo scolastico, una variabile determinante sia la durata della frequenza in una scuola italiana. Quindi, l'ipotesi è che i risultati migliori siano tra i giovani SOM che hanno frequentato un intero ciclo di studi in Italia. Ciò è estremamente rilevante anche nell'ambito dell'attuale dibattito europeo in cui la "super-diversità" (cfr. Vertovec, 2007) spinge a rivedere le forme tradizionali di cittadinanza e il ruolo dell'educazione nel crearle (cfr. Osler & Starkey, 2018). Inoltre, come sostenuto da diversi autori (cfr. Hippe & Jakubowski, 2018), ci si attende un effetto negativo del ritardo sulle carriere di successo e si presuppone la presenza di diversi profili di giovani SOM, al di là della semplice differenziazione in prima e seconda generazione, assumendo una nuova e necessaria terminologia (cfr. Tarozzi, 2015a) per distinguere la variegata popolazione dei post migranti.

In secondo luogo, oltre le critiche già esposte sull'educazione interculturale, si ipotizza che essa possa essere ancora un potente approccio per affrontare le attuali sfide educative che la diversità pone alle nostre società, ma solo se viene integrata da una visione politica di equità e giustizia sociale (cfr. Malusà, 2017; Tarozzi & Torres, 2016).

Queste sono, in sintesi, le domande di ricerca del presente studio: quali elementi (genere, *background* familiare, durata della frequenza in una scuola italiana, voto dell'esame di stato, ritardo …) influenzano la carriera scolastica di un giovane SOM? Quali sono le traiettorie tipiche di questi studenti e quali i predittori di successo in quelli resilienti?

3. Metodo e analisi

Assumendo le considerazioni sovraesposte, si sono analizzate[1] le traiettorie formative di un'intera coorte (N=1.325) di SOM frequentanti il secondo anno di un qualsiasi istituto superiore o formazione professionale nella Provincia di Trento durante l'anno scolastico 2012-13, con una ricostruzione descrittiva *post-hoc* delle singole carriere scolastiche, risalente a

1 Lo studio ha coinvolto il gruppo di ricerca composto da Massimiliano Tarozzi, Francesca Rapanà e la sottoscritta. Si ringrazia Francesco Pisanu per il suo supporto nell'analisi iniziale dei dati statistici.

6 anni prima, allo scopo di evidenziare i fattori determinanti nei percorsi di successo per una riflessione sulle possibili pratiche per una più efficace educazione interculturale (cfr. Malusà, 2019). I dati sono stati estratti dal "Data-Warehouse AUS-PAT" (Anagrafe Unica dello Studente nella Provincia Autonoma di Trento) – archivio amministrativo longitudinale garante di una validità interna dell'analisi (cfr. Ress & Azzolini, 2014) – e sono stati forniti gentilmente dall'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE). Le variabili[2] indipendenti considerate e quelle costruite per ogni studente sono sintetizzate nella Figura 1.

Ispirandosi ad alcuni studi sulle carriere scolastiche di giovani canadesi (OECD, 2010b), per ciascuno studente del campione è stata creata una stringa retrospettiva di 6 anni, riportante per ogni anno il tipo di scuola frequentato (primaria/media, professionale, tecnico o liceale), la classe o la mancanza di informazioni. Per definire la tipologia di indirizzo della scuola si è fatto ricorso alla classificazione ufficiale della Provincia, rintracciabile nel portale di Vivoscuola.

L'analisi dei dati è stata eseguita utilizzando il software IBM SPSS 21; a livello *descrittivo*, ha permesso di studiare la relazione esistente tra le variabili osservate (con tabelle di contingenza); a livello *inferenziale*, di identificare alcune traiettorie tipiche associate a particolari categorie di studenti stranieri e di analizzare, attraverso molteplici modelli di regressione logistica, l'impatto[3] delle informazioni di base degli studenti sui loro modelli di carriera scolastica.

3.1 Campione di ricerca

Descrivo solo sinteticamente le caratteristiche del campione dei giovani SOM osservati, quasi equamente suddivisi tra maschi e femmine e di un'età compresa tra 14 e 56 anni. Poco più della metà (50,9%) frequenta il secondo anno delle superiori secondo regolare età anagrafica, gli altri sono in ritardo di 1 o più anni. Sono di diverse nazionalità, in maggioranza dell'Europa orientale, mentre il 64,7% dei figli di coppie miste (qui definiti *italiani-misti*) ha un genitore originario dei Paesi occidentali. Vivono in media in Italia da almeno 7,8 anni (DS = 3,4) e più della metà (64%) ha frequentato la scuola in Trentino almeno a partire dal quarto anno della scuola primaria (anno meno recente incluso nell'analisi).

2 In particolare, si sono raggruppate le diverse scuole in base ai diversi livelli di prestigio e di *curricula* (cfr. Guetto & Vergolini, 2017). Si è scelto, poi, di considerare nell'analisi anche gli studenti *figli di coppie miste*, definiti *italiani-misti*, assumendo un loro possibile vantaggio in termine di capitale umano e sociale rispetto le prime e seconde generazioni (cfr. Azzolini *et al.*, 2017). Rispetto il paese di origine dei genitori degli studenti *immigrati* o *nuovi-italiani*, si è considerato quello del padre, in quanto l'analisi statistica indicava un eccellente livello di accordo tra i paesi dei due genitori. Infine, si è escluso dall'analisi il sottogruppo dei *migranti adolescenti*, in quanto rappresentavano solo il 5% del campione.

3 Si è utilizzato il *backward method* per identificare quali fossero le variabili con un maggior impatto.

VARIABILI INDIPENDENTI

Caratteristiche di background dello studente
genere
età
numero di anni in Italia
nationalità
cittadinanza
Caratteristiche di background dei genitori
nationalità
cittadinanza
Scolarizzazione dello studente dal 2012/13 al 2006/07
scuola e classe frequentata
voto all'esame di stato al termine della scuola secondaria di primo grado
esito al termine del secondo anno della scuola superiore (ammissione/non ammissione all'anno successivo, ammissione con debiti, accesso alla certificazione delle competenze, acquisizione di crediti formativi, interruzione dell'anno scolastico)

INDIRIZZI FORMATIVI

IC (Istituto Comprensivo - scuola primaria e secondaria di primo grado)
FP (corsi di formazione professionale)
SST (scuola secondaria, indirizzo tecnico): settori economico e tecnologico
SSL (scuola secondaria, licei): liceo classico, scientifico, linguistico, delle scienze umane, musicale e coreutico

PERIODO DELLA FREQUENZA IN UNA SCUOLA ITALIANA

migranti scolarizzati (migranti inseriti nella scuola primaria)
migranti preadolescenti (migranti inseriti nella scuola secondaria di primo grado)
migranti adolescenti (migranti inseriti nella scuola secondaria)

INDICATORI DI (IN)SUCCESSO SCOLASTICO

esito al termine del secondo anno della scuola superiore
voto all'esame di stato al termine del primo ciclo
bocciatura in prima superiore
dropout
trasferimenti: ascendenti (verso un liceo) e *discendenti* (verso un corso professionale)

STATUS DI MIGRANTE

immigrato (studente nato all'estero da genitori entrambi stranieri)
nuovo-italiano (studente nato in Italia da genitori entrambi stranieri)
italiano-misto (studente nato in Italia con un solo genitore straniero)

PAESE DI ORIGINE

Italia
Europa dell'Est (Yugoslavia, Albania, Romania, Polonia, Moldavia, Ukraina)
Asia orientale (Cina, India...)
Paesi arabi (Marocco...)
Africa subsahariana (Ghana, Senegal, Nigeria...)
America latina (Argentina, Equador, Perù, Venezuela...)
Paesi occidentali (Germania, Svizzera, Francia...)

Figura 1 – Variabili considerate nello studio.

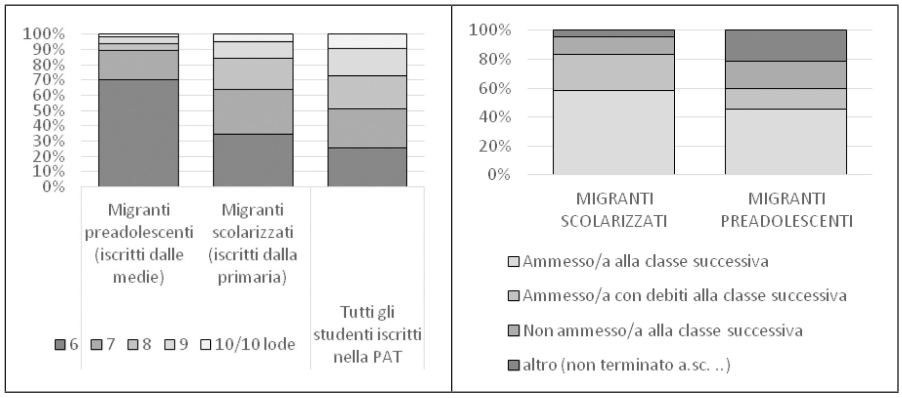
4. Alcuni risultati

Presenterò di seguito solo i risultati più rilevanti dell'analisi, meglio approfonditi altrove (cfr. Malusà *et al.*, 2016; Malusà, 2019), relativi alla correlazione tra alcuni fattori esaminati (genere, esiti scolastici, durata della frequenza nella scuola italiana, indirizzo prescelto) e allo studio delle singole traiettorie formative di ogni studente riferite a 7 anni di carriera.

4.1 Tra voti e scelte scolastiche

I risultati confermano quanto già sottolineato dalla letteratura, ovvero che le ragazze ottengono risultati migliori dei ragazzi, sia nell'esame di stato al termine del primo ciclo sia alle superiori. Un dato qui interessante è che la durata della scolarizzazione in una scuola italiana sembra facilitare percorsi di successo, confermando l'ipotesi espressa in partenza (Tab. 1). Di fatto, gli studenti stranieri che frequentano la scuola italiana già dalla primaria (definiti nella ricerca come *migranti scolarizzati*) riescono meglio di chi ha cominciato il percorso scolastico solo a partire dalla scuola secondaria di primo grado (*migranti preadolescenti*), ma con un notevole divario rispetto i pari autoctoni.

Tabella 1 – Relazione percentuale tra periodo di scolarizzazione in Italia e esiti scolastici all'esame di stato al termine del primo ciclo (a sinistra) e al termine del secondo anno della scuola secondaria (a destra). Elaborazione personale su dati AUSPAT.



Questo cauto ottimismo è comunque oscurato dalle scelte di indirizzo della scuola superiore (Tab. 2), soprattutto per gli studenti *immigrati* (ovvero nati all'estero da genitori entrambi stranieri), metà dei quali frequenta una formazione professionale (FP). Allo stesso modo, quasi 6 *migranti preadolescenti* su 10 e 4 *migranti scolarizzati* su 10 sono "predestinati" a scuole professionali (Tab. 2). Unica eccezione, gli studenti i cui

genitori stranieri sono di nazionalità occidentale, che scelgono in prevalenza (43,8%) i licei. Quello che di nuovo emerge dai dati è che la durata del percorso scolastico in Italia non riesce a contrastare una predestinazione formativa nei giovani SOM: in tutta la penisola meno del 20% dei pari autoctoni si iscrive a percorsi professionali *vs* il doppio dei *migranti scolarizzati* (39%) e il triplo dei *migranti preadolescenti* (59,8%).

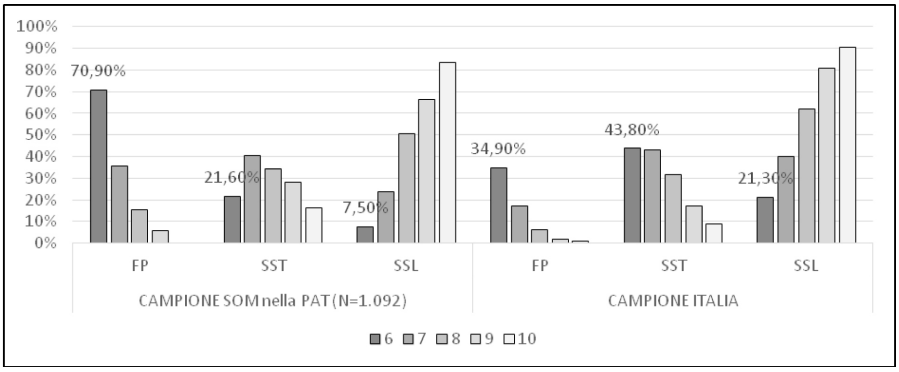
Tabella 2 – Tipologia di scuola secondaria frequentata per genere, durata della scolarizzazione, *background* dei genitori e loro nazionalità (%, anno scolastico 2012/13) (N = 1.325). Elaborazione personale su dati AUSPAT.

	FP	SST	SSL	*Totale*
Totale campione	43,4	29,1	27,5	100,0
Genere				
Maschi	48,7	34,0	17,3	100,0
Femmine	37,4	23,7	38,9	100,0
Durata della scolarizzazione in Italia				
Migranti scolarizzati	39,0	30,2	30,8	100,0
Migranti preadolesenti	59,8	21,7	18,5	100,0
Casi mancanti	48,8	28,5	22,7	100,0
Background dei genitori				
Immigrati	52,4	28,1	19,5	100,0
Nuovi-italiani	39,0	34,2	26,7	100,0
Italiani misti	30,4	28,9	40,7	100,0
Autoctoni (tutta Italia)	18,8	33,4	47,8	100,0
Nazionalità dei genitori				
Italia	32,5	28,4	39,1	100,0
Europa dell'Est	47,7	33,7	18,6	100,0
Asia Orientale	54,0	19,0	27,0	100,0
Paesi arabi	46,4	32,1	21,4	100,0
Africa subsahariana	46,2	38,5	15,4	100,0
America Latina	34,6	30,9	34,6	100,0
Paesi occidentali	32,1	24,1	43,8	100,0

Inoltre, i giovani SOM che ottengono risultati mediocri nell'esame di stato alla fine del primo ciclo hanno molte più probabilità di frequentare una scuola professionale (Tab. 3): vi si iscrive circa il doppio (70,9%) fra

chi è stato promosso con 6 all'esame di stato *vs* il 34,9% del campione complessivo della popolazione scolastica italiana; tuttavia anche chi ha ottenuto buoni voti (8 o 9) si indirizza maggiormente dei pari autoctoni verso un percorso professionalizzante. Sembra, così, che le scelte formative siano ancora fortemente influenzate dal fatto di essere stranieri, sebbene tra gli studenti che ottengono votazioni alte vi sia una maggiore tendenza a iscriversi a un liceo.

Tabella 3 - Relazione percentuale tra esito dell'esame di stato al termine del primo ciclo e indirizzo frequentato nel secondo anno della scuola secondaria di secondo grado negli studenti del campione di ricerca e in tutta la popolazione scolastica italiana. A.sc. 2012/13. Elaborazione personale su dati AUSPAT e MIUR.



4.2 Frammentazione delle traiettorie formative

Ma le diverse variabili considerate come influenzano le singole traiettorie scolastiche dei giovani SOM?

Analizzando 7 anni di scuola, emerge una polverizzazione delle traiettorie formative di questi ragazzi e ragazze, con ben 269 percorsi diversificati, indicativi di situazioni estremamente complesse: trasferimenti discendenti verso istituti tecnici o scuole professionali, che non permettono il diretto accesso all'università, assenza di informazioni interpretabile come possibile abbandono o trasferimento in altre regioni italiane o all'estero, bocciature, ripetenze. La mancanza di continuità è resa ancora più evidente dal confronto con le traiettorie scolastiche di tutti gli studenti trentini nello studio di Checchi, Azzolini e Marzadro (2014).

Per cogliere più facilmente lo sviluppo delle carriere educative dei SOM distinte per genere, ho trasformato i risultati dell'analisi in un grafico (Fig. 2), in cui ogni colonna rappresenta la carriera scolastica di uno studente del campione (in alto le femmine e in basso i maschi), mentre le 7 righe indicano i 7 anni scolastici analizzati.

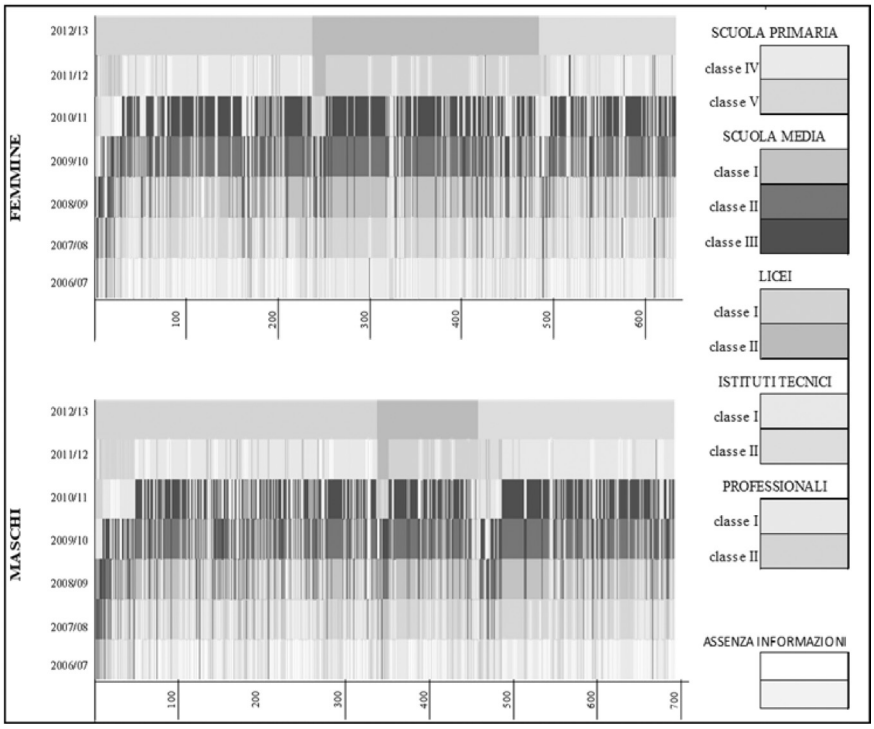


Figura 2 – Carriere scolastiche di tutti gli studenti del campione, distinte in base al genere. Elaborazione personale su dati AUS-PAT.

La scala di grigi delle colonne cambia in base alla classe frequentata (dalla quarta della scuola primaria alla seconda superiore) e all'indirizzo (primo ciclo, licei, percorsi tecnici o professionali), così come indicato nella legenda. I numerosi spazi bianchi o grigio chiaro rappresentano informazioni mancanti, ovvero probabili trasferimenti fuori stato o regione o abbandoni. Appare evidente come il fenomeno della bocciatura sia più frequente tra i maschi e che i ragazzi migranti trentini siano iscritti con maggiore frequenza delle ragazze a corsi professionali e tecnici. Infine, per quanto riguarda i trasferimenti da un indirizzo di studio a un altro, dall'analisi si evince che prevalgono le transizioni dagli istituti tecnici alla formazione professionale; i passaggi nella direzione opposta sono trascurabili.

4.3. Chi sono i giovani SOM resilienti?

Tra i giovani SOM ci sono anche studenti resilienti, che riescono a seguire un percorso scolastico regolare, così come osservato in 7 anni di carriera, intendendo con questo la frequenza dalla classe quarta della scuola primaria alla seconda superiore senza interruzioni o ripetenze. Essi

rappresentano il 43,6% del campione osservato, così suddiviso: il 14,3% frequenta un percorso liceale; il 13,8% tecnico; e il 15,5% professionale. Quali caratteristiche comuni presentano? Sono in prevalenza studenti iscritti secondo regolare età anagrafica; nei licei il 55,1 % è rappresentato da figli di coppie miste e il 68,4% è di sesso femminile, mentre nei percorsi professionali il 62% è costituito da studenti immigrati. Tuttavia, spostando lo sguardo al termine del biennio delle superiori, il quadro che emerge è sconfortante: meno della metà è ammesso senza debiti alla classe terza di un qualsiasi istituto tecnico (43,2%) o liceo (48,9%).

4.4 Fattori di impatto

Una procedura statistica nota come regressione logistica multipla ha permesso di stabilire l'entità del condizionamento esercitato dalle variabili considerate nella Fig. 1 sulle probabilità di sviluppare una traiettoria regolare di successo oppure di dispersione scolastica. Traspare complessivamente (Tab. 3, primo modello) che solo il genere femminile e l'essere figli di coppie miste con padre italiano sono predittori di rilievo (R^2 = .074) per una carriera regolare. Attraverso modelli di regressione logistica binaria ho, poi, focalizzato l'analisi su ciascun indirizzo scolastico: nel secondo modello riferito ai percorsi liceali le variabili significative (R^2 = .226) sono l'essere di genere femminile, essere iscritto secondo regolare età anagrafica e aver ottenuto un buon voto all'esame di stato al termine del primo ciclo; tuttavia, come già descritto precedentemente, l'ammissione alla classe terza superiore risulta difficile (B = - 0,948, p <0,5), così come nei percorsi tecnici presentati nel terzo modello. Essere in ritardo scolastico e aver ottenuto voti bassi all'esame di terza media sono, al contrario, predittori di un percorso professionalizzante o di *dropout* (Modello 4 e 5), in cui la probabilità di ammissione alla classe terza superiore è rispettivamente maggiore o nulla; tuttavia l'inizio precoce di scolarizzazione in una scuola italiana appare come un *fattore protettivo* dall'abbandono.

Il valore contenuto della varianza spiegata (R^2) indica, comunque, che si dovrebbero considerare altri fattori nello studio delle traiettorie di (in)successo, presumibilmente a livello individuale, familiare, educativo e sociale, come rimarcato in letteratura e nella seconda fase di questo studio (Malusà, in stampa).

Tabella 4 - Modelli di regressione logistica per individuare i predittori di (in)successo scolastico in percorsi regolari. Elaborazione personale su dati AUSPAT.

	B	S.E.	Sig.	R^2
Modello 1 – Traiettorie regolari				0,074
Sesso femminile	0,564	0,221	0,011	
Status di italiano-misto (con padre italiano)	1,240	0,706	0,079	

Modello 2 – Traiettorie regolari in un qualsiasi liceo				0,226
Sesso femminile	0,797	0,418	0,057	
Iscrizione per regolare età anagrafica	1,114	0,382	0,004	
Voto dell'esame di stato al termine del 1° ciclo	0,522	0,178	0,003	
Ammissione in terza superior	-0,948	0,395	0,016	
Modello 3 – Traiettorie regolari in un qualsiasi Istituto tecnico				0,084
Voto dell'esame di stato al termine del 1° ciclo	0,443	0,142	0,002	
Ammissione in terza superior	-0,881	0,320	0,006	
Modello 4 – Traiettorie regolari in un qualsiasi corso professionale				0,160
Iscrizione per regolare età anagrafica	-0,981	0,342	0,004	
Voto dell'esame di stato al termine del 1° ciclo	-0,485	0,158	0,002	
Ammissione in terza superior	1,073	0,302	0,000	
Modello 5 – Dropouts				0,082
Inizio precoce di scolarizzazione in una scuola italiana	-0,668	0,367	0,069	
Iscrizione per regolare età anagrafica	-1,612	0,661	0,015	
Voto dell'esame di stato al termine del 1° ciclo	0,335	0,203	0,081	

5. Discussione e conclusioni

Questi risultati necessitano di essere letti con uno sguardo pedagogico, per poter riassegnare all'educazione interculturale un ruolo propositivo e innovativo, proprio di una scuola che non vorrebbe essere solo inclusiva, ma anche equa e democratica.

Innanzitutto, il primo dato emergente è che siamo ancora di fronte a una scuola iniqua, con differenze sostanziali a seconda delle origini personali e familiari degli studenti. In ogni confronto, i giovani SOM sono perdenti rispetto i pari autoctoni.

In primo luogo, perché gli studenti di origine migrante accedono a un percorso formativo spesso già *in ritardo*, con l'inserimento in classi inferiori rispetto all'età anagrafica, e/o accumulando non ammissioni e ripetenze, fatto – questo – che si rivela un sicuro predittore di insuccesso, come emerge dalla recente letteratura (cfr. Hippe & Jakubowski, 2018) e nel presente studio, in cui quasi la metà dei giovani SOM soffre di un ritardo di 1,2 o più anni e solo chi frequenta la scuola in età regolare riesce ad accedere a percorsi liceali in presenza di buoni voti all'esame di stato. Se è vero che la recente normativa (cfr. MIUR-Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura, 2015) suggerisce l'inserimento immediato – in base al criterio dell'età – dei giovani di origine straniera e che il fenomeno del ritardo scolastico si sta ridimensionando, è anche vero che nella nostra penisola rimane ancora allarmante, soprattutto nella scuola secondaria, dove sono in ritardo il 59% degli alunni con cni rispetto il

21% circa degli autoctoni (cfr. ISMU-MIUR, 2019: 21), pur nella consapevolezza che questa selezione non favorisca un recupero di competenze ma sia solo un ulteriore elemento di divario formativo, poiché spesso il ritardo è correlato all'insuccesso, alla scelta di corsi brevi e all'abbandono precoce temporaneo o definitivo degli studi (Ibid.: 20).

Inoltre, frequentare la scuola italiana fin dalla primaria sembrerebbe essere un fattore determinante di successo: i giovani *migranti scolarizzati* ottengono risultati migliori dei pari *migranti preadolescenti* sia all'esame di terza media sia al termine del biennio delle superiori. Queste (iniziali) analisi sembrerebbero attribuire al nostro sistema scolastico un importante ruolo di equalizzatore sociale. Tuttavia, analisi più approfondite rimarcano come la scolarizzazione a partire dalla scuola primaria sia solo un fattore *protettivo* dal *drop-out* e non determinante per l'accesso a percorsi liceali o tecnici, come emerge dall'ultimo modello di regressione logistica.

Alcuni predittori di successo tratteggiati nei modelli di regressione, come il fatto di essere *femmina* o l'*avere un genitore italiano*, confermano quanto rimarcato da studi precedenti a livello internazionale (cfr. Motti-Stefanidi *et al*., 2015; Ventura, 2012) e locale (Ress & Azzolini, 2014). Tuttavia il *genere* e lo *status* di italiano-misto si riferiscono solo a fattori estrinseci alla scuola, e non a un suo possibile ruolo educativo. Sarebbe necessario che il sistema scolastico si interrogasse sulle modalità percorribili per consentire ai giovani SOM di *essere iscritti* a scuola *secondo regolare età anagrafica* e di ottenere *risultati medio-alti all'esame di stato*, determinanti di successo di sapore prettamente pedagogico, in quanto relate all'acquisizione di quelle competenze più complesse necessarie per affrontare con sicurezza gli studi superiori, e non solo i percorsi professionali.

Infatti, per il solo fatto di essere di *origine straniera*, questi giovani subiscono, nella maggioranza dei casi, una predestinazione formativa verso scuole professionalizzanti che, pur presentando in alcuni casi profili altamente inclusivi e formativi (cfr. Santagati, 2015), permettono solo una breve carriera di studio poiché non consentono il diretto accesso all'università. E questo succede anche in presenza di buoni risultati (7-8) all'esame di stato al termine del primo ciclo e coinvolge sia le prime che le seconde generazioni, come se il progetto migratorio familiare o influenze socio-economiche di più ampio respiro prevaricassero su orientamenti futuri di maggior prestigio per il giovane. Questo fenomeno non solo conferma la presenza di "effetti primari" (prestazioni scolastiche) e "secondari" (scelte sugli studi futuri) già denunciata da Boudon (1974) sulle disuguaglianze di opportunità di istruzione nei diversi gruppi sociali, ma rinforza – di fatto – un sistema che anche in Italia vede nei lavoratori stranieri solo manodopera caratterizzata da "un sottoinquadramento, un impiego massiccio in professioni poco qualificate e un differenziale retributivo […] che continua a riguardare in misura diversa gli stranieri rispetto gli italiani" (Catarci, 2012: 61), in uno scenario globale di sottooccupazione (cfr. OECD, 2018).

La nostra scuola (pubblica) dovrebbe, invece, saper accogliere, interpretare e sostenere le diverse identità in un processo diffuso di apprendimento,

"evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza" (MIUR, 2012: 5), in congruenza con l'Art. 3 della nostra Costituzione, che invita a "rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana", concorrendo a promuovere un riscatto sociale anziché continuare a riprodurre forme di disuguaglianza. Infatti

> un sistema scolastico in cui a quattordici anni gli studenti vengono divisi in 'destinati a ricevere un'alta formazione' e 'destinati a diventare manodopera scarsamente qualificata' senza essere prima riuscito ad attenuare, se non a eliminare, i condizionamenti familiari e sociali che spingono verso questa segregazione formativa, costruisce le basi per la perpetuazione dell'ingiustizia sociale. (Ventura, 2015: 190)

La presenza di differenti livelli di ricchezza/povertà tra i giovani SOM emerge indirettamente nello studio quando si include nell'analisi il "Paese d'origine" dei genitori: solo se essi provengono da Paesi occidentali indirizzano i figli in maggioranza nei licei, a differenza dei genitori di origini est-asiatiche o est-europee, ovvero provenienti da zone di basso profilo economico, che prediligono percorsi professionali.

In ultima istanza, analizzando le singole traiettorie formative, si è di fronte a *carriere spezzate*, frantumate in ben 269 differenti percorsi in soli 7 anni di scuola, con ripetenze, ritardi, ritiri, transizioni soprattutto discendenti verso altre scuole o trasferimenti in altre città (o stati). Tale frantumazione, tipica solo di questa fascia fragile di popolazione scolastica, mette profondamente in crisi la progettualità che la scuola potrebbe prevedere per chi vive, oltre uno *status* di *straniero*, anche condizioni socioeconomiche difficili, spesso associate a uno scarso capitale culturale. E allo stesso tempo evidenzia l'urgenza di una indispensabile personalizzazione della proposta formativa, che risponda ai singoli bisogni emergenti dai giovani SOM, fornendo loro un adeguato orientamento scolastico che coinvolga anche le famiglie, come previsto dalle proposte del MIUR (2015), per supportare un possibile nuovo progetto di vita. Di fatto, oltre una generica distinzione in prima o seconda generazione, la ricerca sottolinea che sarebbero almeno 269 i diversi percorsi biografici di questi giovani. Questo numero metaforicamente ricorda a ogni docente ed educatore l'unicità da attribuire a ogni progettazione educativa, che dovrebbe essere coerentemente dichiarata e agìta con quella profonda competenza (interculturale) richiesta alla scuola, per riappropriarsi urgentemente del suo mandato emancipativo e inclusivo in una società sempre più multiculturale e complessa.

Come evidenziato dal Ministero della Pubblica Istruzione già nel 2007, "il contesto della diversità culturale obbliga l'insegnante […] a leggere l'intero contesto scolastico sotto il segno della differenza" (MPI, 2007: 20), e ad adottare specifiche indicazioni e proposte operative per implementare azioni didattiche sinergiche e integrate (cfr. MIUR-Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura, 2015). Tuttavia i docenti si rivelano spesso impreparati ad affrontare la diversità che le classi

multiculturali presentano (cfr. OECD, 2010a; Sleeter, 2013) e a leggere la complessità senza schemi precostituiti (cfr. Sleeter, 2010).

A chi è coinvolto in un percorso educativo a scuola sarebbe invece richiesto un sapere coniugato con un saper fare che – trasposto in ambito interculturale – ricorda la capacità di ricerca, analisi, interpretazione e acquisizione di adeguati strumenti didattici. Un sapere che sia anche *emotivo* e che si spenda a livello affettivo-relazionale, in un insieme intangibile di attitudini, atteggiamenti, valori, attraverso lo sviluppo di un'intelligenza socio-emotiva (cfr. Milani, 2019), capace di promuovere un dialogo interculturale (cfr. Fiorucci & Catarci, 2015). Ma non solo. Il modello del dialogo interculturale, già riaffermato dal Consiglio d'Europa (cfr. CEU, 2008), dovrebbe rinnovarsi per indossare un abito più politico, seguendo il solco delle tradizioni italiane di pedagogia emancipativa (cfr. Batini *et al.*, 2014) e della *critical pedagogy* statunitense (cfr. Mayo, 2013). Diversamente, questo approccio rimarrebbe *sterile*, perché incapace di generare pratiche coerenti, e *inadeguato*, in quanto sottostimerebbe le questioni relate alla coesione e all'equità sociale, indispensabili in una società complessa (cfr. Tarozzi, 2019).

Se questi elementi da un lato evidenziano le criticità della nostra società che non riesce a includere pienamente e in modo equo tutti i giovani (cfr. Barone, 2017), dall'altro suggeriscono non solo l'urgenza di una personalizzazione degli interventi educativi (cfr. Malusà, in stampa), ma la necessaria pianificazione di un progetto pedagogico e politico a medio e lungo termine, meglio definibile come un'"educazione interculturale alla giustizia sociale" (cfr. Tarozzi & Torres, 2017), che preveda il supporto di politiche territoriali ed educative locali e globali congruenti, capaci di restituire alla scuola la sua funzione emancipativa (cfr. Malusà, 2019), come richiesto dall'Agenda 2030 delle Nazioni Unite per uno Sviluppo Sostenibile (SDGs).

Bibliografia

Azzolini, D., Guetto, R., & Eliel, M.J. (2017), "Do Mixed Unions Foster Integration? The Educational Outcomes of Mixed-Parentage Children in Italy", in *Journal of International Migration and Integration*, n. 18, pp. 1033-1060.

Azzolini, D., Mantovani, D., & Santagati, M. (2019), "Italy: Four Emerging Traditions in Immigrant Education Studies", in P.A.J. Stevens & A.G. Dworkin (eds.), *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education* (2nd ed.), London: Palgrave Macmillan, pp. 695-745.

Barabanti, P. (2016), "Apprendimenti e gap territoriali. Una comparazione fra studenti italiani e stranieri", in M. Santagati & V. Ongini (a cura di), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s. 2014/2015*, Milano: ISMU-MIUR, pp. 109-135.

Barone, P. (2017), "L'abbandono precoce del sistema formativo nel contesto italiano", in *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture,* vol. 6, n. 2, pp. 23-44.

Batini, F., Mayo, P., & Surian, A. (2014), *Lorenzo Milani, the School of Barbiana and the Struggle for Social Justice,* New York & Frankfurt: Peter Lang.

Boudon, R. (1974), *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*, New York: Wiley.

Caritas-Migrantes (2018), *XXVII Rapporto Immigrazione 2017-18. Un nuovo linguaggio per le migrazioni. Sintesi,* Todi (PG): Tau editrice.

Catarci, M. (2012), "Elementi per uno scenario sulle migrazioni contemporanee", in V. Carbone, M. Catarci, & M. Fiorucci (a cura di), *Immigrazione, crisi, lavoro. Condizioni occupazionali, mercati del lavoro e inclusione sociale nella Provincia di Roma*, Roma: Armando, pp. 13-34.

CENSIS (2018), *52° Rapporto sulla situazione sociale del Paese*, Milano: FrancoAngeli.

CEU (2008), *Livre blanc sur le dialogue interculturel. « Vivre ensemble dans l'égale dignité »*, Strasbourg: Council of Europe. Reperibile su http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/White%20Paper_final_revised_FR.pdf, consultato il 7 dicembre 2019.

CEU (2017), *Strengthening European Identity through Education and Culture. The European Commission's Contribution to the Leaders' Meeting in Gothenburg, 17 November 2017. COM(2017) 673 final*. Reperibile su https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/communication-strengthening-european-identity-education-culture_en.pdf, consultato il 7 dicembre 2019.

Checchi, D., Azzolini, D., & Marzadro, S. (2014), "Sistema educativo, domanda di istruzione e rapporto tra scuola e mercato del lavoro in Trentino", in FBK-IRVAPP (a cura di), *Rapporto sulla Situazione Economica e Sociale del Trentino*, Trento: FBK-IRVAPP, pp. 68-87.

Commissione "Jo Cox" (2017), *Commissione "Jo Cox" sull'intolleranza, la xenofobia, il razzismo e i fenomeni di odio. Relazione finale*, Roma: Camera dei deputati -- XVII legislatura. Reperibile su http://www.camera.it/application/xmanager/projects/leg17/attachments/uploadfile_commissione_intolleranza/files/000/000/001/RELAZIONE_FINALE.pdf, consultato il 7 dicembre 2019.

Fiorucci, M., & Catarci, M. (2015), "Una pedagogia per il dialogo interculturale", in *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture,* vol. 4, n. 2, pp. 17-35.

Gorski, P. (2008), "Good Intentions Are Not Enough: A Decolonizing Intercultural Education", in *Intercultural Education,* vol. 19, n. 6, pp. 515-525.

Guetto, R., & Vergolini, L. (2017), "Educational Expansion without Equalization: A Reappraisal of the 'Effectively Maintained Inequality' Hypothesis in Children's Choice of the Upper Secondary Track", in *European Societies,* vol. 19, n. 1, pp. 1-27.

Hippe, R., & Jakubowski, M. (2018), *Immigrant Background and Expected Early School Leaving in Europe: Evidence from PISA*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Reperibile su http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC109065/jrc109065_techbrief_migesl_180202final.pdf, consultato il 7 dicembre 2019.

IDOS (2018), *Dossier Statistico Immigrazione 2018, Roma:* Centro Studi e Ricerche IDOS.

ISMU-MIUR (2019), *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Rapporto nazionale*. Reperibile su http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2018/10/1_2019-alunni-cn-background-migratorio_.pdf, consultato il 7 dicembre 2019.

ISTAT (2019), *Noi Italia. 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo*. Reperibile su http://noi-italia.istat.it/, consultato il 7 dicembre 2019.

Malusà, G. (2017), "Equity in Educational Systems and Policies: A Difficult Social Justice Choice", in *Encyclopaideia,* vol. XXI, n. 47, pp. 86-122.

Ead. (2018), "Still Searching for Solutions: A Critical Approach to Academic Underachievement among Migrant Origin Students in Italy", in *Encyclopaideia,* vol. XXII, n. 51, pp. 45-63.

Ead. (2019), *Riuscire a farcela. Pianificare percorsi di successo scolastico per studenti di origine migrante,* Milano: FrancoAngeli.

Ead. (in stampa), "Inclusion as Social Justice. A Research Project in Italian Middle Schools", in *Encyclopaideia,* vol. XXIV, n. 56.

Malusà, G., Pisanu, F., & Tarozzi, M. (2016), "Profilo degli studenti di origine migrante in Trentino: un approccio pedagogico", in M. Ambrosini, P. Boccagni, & S. Piovesan (a cura di), *L'immigrazione in Trentino. Rapporto annuale 2015*, Trento: PAT, pp. 139-157.

Mayo, P. (2013), *Echoes from Freire for Critically Engaged Pedagogy*, New York, London: Bloomsbury.

Milani, M. (2019), "Pedagogia e competenza interculturale: implicazioni per l'educazione", in *Encyclopaideia,* vol. XXIII, n. 54, pp. 93-108.

MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Roma: MIUR. Reperibile su http://www.indicazioni-nazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf, consultato il 7 dicembre 2019.

MIUR-Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura (2015), *Diversi da chi?*. Reperibile su www.istruzione.it/allegati/2015/cs090915_all2.docx, consultato il 7 dicembre 2019.

Motti-Stefanidi, F., Masten, A., & Asendorpf, J.B. (2015), "School Engagement Trajectories of Immigrant Youth: Risks and Longitudinal Interplay with Academic Success", in *International Journal of Behavioral Development,* vol. 39, n. 1, pp. 32-42.

MPI (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e per l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*, Roma: Ministero Pubblica Istruzione. Reperibile su http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-b5e63c5bab5/documento_di_indirizzo.pdf, consultato il 7 dicembre 2019.

OECD (2010a), *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge. Educational Research and Innovation*, Paris: OECD Publishing.

OECD (2010b), *Pathways to Success. How Knowledge and Skills at Age 15 Shape Future Lives in Canada*, Paris: OECD Publishing.

OECD (2018), *Working Together for Local Integration of Migrants and Refugees*, Paris: OECD Publishing.

Osler, A., & Starkey, H. (2018), "Extending the Theory and Practice of Education for Cosmopolitan Citizenship", in *Educational Review,* vol. 70, n. 1, pp. 31-40.

Palaiologou, N., & Gorski, P.C. (2017), "The Evolution of Intercultural and Multicultural Education: Scholarship and Practice for New Sociopolitical and Economic Realities", in *Intercultural Education,* vol. 28, n. 4, pp. 353-355.

Ress, A., & Azzolini, D. (2014), "Primary and Secondary Effects of Social Background on Educational Attainment in Italy. Evidence from an Administrative Dataset", in *Italian Journal of Sociology of Education,* vol. 6, n. 1, pp. 53-80.

Santagati, M. (2011), *Formazione chance di integrazione: gli adolescenti stranieri nel sistema di istruzione e formazione professionale*, Milano: FrancoAngeli.

Ead. (2014), "La ricerca sociologica sulle classi multietniche in Italia", in M. Colombo, M. Santagati, & E. Besozzi (a cura di), *Nelle scuole plurali: misure di integrazione degli alunni stranieri*, Milano: FrancoAngeli, pp. 51-78.

Ead. (a cura di) (2015), *Una diversa opportunità. Classi multiculturali ed esperienze di successo nella formazione professionale*, Roma: ISMU.

Santerini, M. (a cura di) (2019a), *Il nemico innocente. L'incitamento all'odio nell'Europa contemporanea*, Milano: Guerini & Associati.

Ead. (2019b). "Odio 2.0, neo-razzismi e culture nel web", in M. Santerini (a cura di), *Il nemico innocente. L'incitamento all'odio nell'Europa contemporanea,* Milano: Guerini & Associati, pp. 107-123.

SDGs (s.d.), *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York, USA: Division for Sustainable Development Goals, Department of Economic and Social Affairs. Reperibile su https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld, consultato il 7 dicembre 2019.

Sebastiani, L. (2017), "Razzismo in Italia: vogliamo parlarne? Analisi di discorsi politici, mediatici e istituzionali", in C. Olivieri & A. Ortega Santos (a cura di), *Decolonizando Identidades. Pertenencia y Rechazo desde el Sur Global,* Granada, España: Instituto de Migraciones, pp. 287-300.

Sleeter, C. (2010), "Afterword. Culturally Responsive Teaching: A Reflection", in *Journal of Praxis in Multicultural Education,* vol. 5, n. 1, pp.115-119.

Ead. (2013), "Teaching for Social Justice in Multicultural Classrooms", in *Multicultural Education Review,* vol. 5, n. 2, pp. 1-18.

Tarozzi, M. (2012), "Intercultural or Multicultural Education in Europe and in the United States", in B. Della Chiesa, J. Scott, & C. Hinton (eds.), *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*, Paris: OECD, pp. 393-406.

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

Id. (2015b), "Intercultura e educazione alla cittadinanza globale", in *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture,* vol. 4, n. 2, pp. 67-83.

Id. (2019), "Prefazione", in G. Malusà, *Riuscire a farcela. Pianificare percorsi di successo scolastico per studenti di origine migrante,* Milano: FrancoAngeli, pp. 7-10.

Tarozzi, M., & Torres, C.A. (2016), *Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism*, London: Bloomsbury.

Idd. (2017), "Multiculturalism in the World System: Towards a Social Justice Model of Multicultural Education", in C.A.Torres (ed.), *Theoretical and Empirical Foundations of Critical Global Citizenship Education*, New York - London: Routledge, pp. 69-83.

UNESCO (2018), *Global Education Monitoring Report 2019. Migration, Displacement and Education - Building Bridges, not Walls,* Paris: UNESCO.

Ventura, M. (2012), "Insuccesso scolastico ed equità del sistema d'istruzione in Italia: il possibile contributo della critical pedagogy", in *Encyclopaideia,* vol. XVI, n. 32, pp. 63-98.

Ead. (2015), "Studenti stranieri e insuccesso scolastico nella scuola secondaria di secondo grado in Italia", in M. Tarozzi, *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale,* Milano: FrancoAngeli, pp. 167-190.

Vertovec, S. (2007), "Super-Diversity and Its Implications", in *Ethnic and Racial Studies,* vol. 30, n. 6, pp. 1024-1054.

Zoletto, D. (2012), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Milano: FrancoAngeli.

Finito di stampare
nel mese di giugno 2020
da Geca Industrie Grafiche – San Giuliano Milanese (MI)