

L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in europa





L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa

Eurydice
La rete di informazione sull'istruzione in Europa

Il presente documento è pubblicato dall'Unità europea di Eurydice con il finanziamento della Commissione europea (Direzione generale istruzione e cultura).

Disponibile in inglese (*Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*) e in francese (*L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*).

Il documento è disponibile anche su Internet (<http://www.eurydice.org>).

Testo completato nel mese di giugno 2004.

Traduzione in italiano a cura di Erika Bartolini, Erica Cimò e Silvia Vecci (Unità italiana di Eurydice).

© Eurydice, 2004.

Il contenuto di questa pubblicazione può essere riprodotto parzialmente, escluso per fini commerciali, con citazione della fonte all'inizio dell'estratto del documento «Eurydice, la rete di informazione sull'istruzione in Europa», seguito dalla data di pubblicazione del documento stesso.

Tutte le richieste di riproduzione dell'intero documento devono essere indirizzate all'Unità europea.

Immagine di copertina: © Reporters, Bruxelles, Belgique.

Eurydice
Unità europea
Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles
Tel. +32 2 600 53 53
Fax +32 2 600 53 63
E-mail: info@eurydice.org
Internet: <http://www.eurydice.org>

PREFAZIONE

Come viene concepita dai sistemi educativi l'integrazione degli alunni immigrati? Questa è la domanda alla quale la presente indagine spera di rispondere fornendo ai decisori politici un quadro delle diverse misure adottate in 30 paesi europei per fornire un supporto agli alunni immigrati in ambito scolastico. L'analisi verte sulle misure adottate e sulla loro realizzazione all'interno del sistema educativo del paese ospitante, in relazione alla situazione demografica.

L'integrazione delle popolazioni immigrate all'interno della società è una preoccupazione crescente per i decisori politici europei. Sono numerosi i paesi che cercano di far fronte al problema dell'integrazione di gruppi di immigrati e dei loro figli che risiedono sul territorio per diversi motivi. Alcuni hanno già una lunga esperienza e dispongono di misure di integrazione scolastica in favore di bambini di famiglie immigrate. Altri paesi hanno acquisito solo recentemente tale esperienza o, nei casi in cui l'immigrazione nazionale è un fenomeno recente, cominciano a discutere del modo in cui il loro sistema educativo può essere adattato di conseguenza.

Dal 1° maggio 1999, data di entrata in vigore del Trattato di Amsterdam, la politica in materia di immigrazione è diventata un ambito in cui l'Unione europea ha una piena responsabilità. Le politiche in materia di integrazione degli immigrati sono volte a garantire l'uguaglianza e a prevenire ogni discriminazione razziale o etnica. La mobilità e lo scambio fanno parte integrante del «programma di lavoro dettagliato sul monitoraggio degli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa», approvato dai capi di Stato o dai governi, in occasione del Consiglio Europeo di Barcellona del 15 e 16 marzo 2002. È comunque in primo piano il modo in cui il sistema educativo affronta l'integrazione dei figli degli immigrati.

Questa valutazione delle misure educative realizzate si inserisce in un contesto molto diverso a seconda dei paesi in materia di immigrazione, in funzione dei fattori economici, sociali, storici e politici che li hanno caratterizzati. Allo stesso modo sono molto diverse le misure adottate dai vari sistemi educativi per integrare i figli degli immigrati.

In quanto strumento centrale di informazione sui sistemi educativi e sui loro sviluppi in Europa, la rete Eurydice ha voluto fornire un quadro d'insieme delle modalità organizzative adottate in questo ambito. Questa indagine è stata realizzata grazie alle informazioni raccolte dalle unità nazionali della rete che ringraziamo vivamente per la loro preziosa collaborazione.

Patricia Wastiau-Schlüter

Capo dell'Unità europea di Eurydice

Luglio 2004

INDICE

Prefazione	3
Introduzione generale	7
Capitolo 1: Politica europea in materia di educazione dei bambini immigrati	11
1.1. Quadro generale	11
1.2. Normativa europea sul diritto all'istruzione dei figli di immigrati	12
1.3. Definizione degli obiettivi comuni e monitoraggio della politica di integrazione	13
1.4. Azioni concrete sostenute dalla Commissione europea	14
1.5. Attività del Consiglio d'Europa	14
Capitolo 2: Situazione demografica	17
2.1. Evoluzione dei flussi migratori negli ultimi 25 anni	18
2.2. Paesi e continenti di origine della popolazione straniera	20
2.3. Ripartizione dei richiedenti asilo in Europa	23
2.4. Popolazione straniera di età inferiore a 15 anni in Europa	25
2.5. Presenza di alunni immigrati di 15 anni nei sistemi educativi	26
2.6. Presenza di alunni immigrati in base all'ubicazione dell'istituto scolastico frequentato	27
2.7. Ripartizione degli alunni immigrati tra gli istituti scolastici	29
2.8. Tasso di popolazione scolastica di 15 anni la cui prima lingua non è la lingua di istruzione	30
Capitolo 3: Diritto all'istruzione e alle misure di sostegno	33
3.1. Diritto e obbligo all'istruzione gratuita	33
3.2. Accesso ai servizi scolastici e al sostegno finanziario	35

Capitolo 4: Misure per l'integrazione dei bambini immigrati a scuola	39
4.1. Misure di orientamento	39
4.2. Determinare il livello appropriato di istruzione	42
4.3. Modelli di integrazione	43
4.4. Misure scolastiche di sostegno	46
4.5. Personale responsabile dell'applicazione delle misure di sostegno	51
Capitolo 5: Considerazione della cultura degli alunni immigrati	53
5.1. Misure per il sostegno della lingua e della cultura d'origine	53
5.2. Adattamento della vita scolastica quotidiana	55
Capitolo 6: L'approccio interculturale a scuola	59
6.1. Obiettivi	59
6.2. L'approccio interculturale nei curricula	61
6.3. Valutazione	62
6.4. Attività connesse alla vita scolastica	63
6.5. Formazione e sostegno agli insegnanti	64
Conclusioni	69
Glossario	75
Allegati	79
Indice delle figure	99
Riferimenti utili	101
Ringraziamenti	105

INTRODUZIONE GENERALE

Questa indagine, incentrata sui diversi modi di integrazione degli alunni immigrati adottati nei sistemi educativi europei, è composta di sei capitoli. I primi due offrono un quadro generale politico e demografico della situazione in Europa. I diritti dei bambini e le misure di sostegno in ambito scolastico sono descritti dettagliatamente negli altri capitoli. Nella sintesi alla fine della pubblicazione vengono fatti alcuni raffronti tra le diverse misure e i loro obiettivi.

Oltre a una breve presentazione del contenuto di ogni capitolo, questa introduzione presenta anche, in due sezioni separate, le definizioni utilizzate e l'ambito dell'indagine, da una parte, e la metodologia e le fonti utilizzate, dall'altra.

Contenuto

Nel **capitolo 1** viene delineato un quadro generale delle politiche di integrazione e di cooperazione, come definite nella recente normativa a livello di Unione europea. Oltre alle politiche dell'Unione europea, vengono descritte le azioni importanti svolte in materia dal Consiglio d'Europa. La normativa europea sull'educazione dei bambini immigrati cerca di garantire gli stessi diritti e l'accesso all'istruzione garantiti ai cittadini degli Stati membri. Il Consiglio d'Europa agisce anche in modo che ognuno di loro possa imparare la lingua del paese ospitante e la propria lingua materna.

Il **capitolo 2** prende in esame le tendenze demografiche in Europa. Con l'aiuto dei dati Eurostat e degli indicatori demografici armonizzati disponibili sull'immigrazione, affronta in un primo momento le tendenze generali e le situazioni molto diverse di ogni paese: la proporzione di immigrati rispetto alla popolazione, per nazionalità e per età, e quella dei richiedenti asilo e dei rifugiati. In un secondo momento, l'analisi si incentra in particolare sui tassi di scolarizzazione degli alunni immigrati e si basa su indicatori provenienti dall'indagine internazionale PISA 2000 (OCSE).

Il **capitolo 3** affronta il diritto all'istruzione e le misure di sostegno rivolte in particolare agli alunni immigrati. Anche se il diritto all'istruzione dipende in certa misura dallo status giuridico del bambino, l'indagine stabilisce che le misure adottate nei suoi confronti sono indipendenti da questo aspetto.

Il **capitolo 4** affronta le misure di integrazione degli alunni immigrati. Vengono descritte innanzitutto le disposizioni prese per accogliere i bambini al momento dell'arrivo, guidarli e stabilire il livello scolastico più adatto. In seguito, viene presa in esame l'integrazione nella scuola ordinaria. Le misure di sostegno si dividono in due modelli principali, da una parte il modello integrato e dall'altra il modello separato. I diversi tipi di misure e il ruolo degli insegnanti nella loro implementazione sono affrontati in questo capitolo.

Il **capitolo 5** descrive un tipo particolare di misura che permette agli alunni immigrati di continuare a parlare la propria lingua materna e di conservare il proprio bagaglio culturale. A volte le scuole possono anche modificare la propria organizzazione quotidiana per conciliare alcune esigenze culturali o religiose degli alunni immigrati. Anche il modo in cui vengono messi in pratica questi adattamenti varia molto da un paese a un altro.

Il **capitolo 6** è dedicato alla promozione dell'approccio interculturale nei programmi di insegnamento, nella normativa e nelle altre fonti ufficiali, nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Questo approccio si distingue dalle precedenti misure destinate in particolare agli alunni immigrati, dato che ha lo scopo di risvegliare una coscienza globale delle diverse culture in tutti gli alunni. L'analisi mostra che la grande maggioranza dei sistemi educativi in Europa ha integrato questo approccio con forme e contenuti differenti a seconda dei paesi.

Questa analisi comparativa è completata dai contributi nazionali dettagliati che sono serviti per la sua stesura. Ogni contributo è strutturato in base a un medesimo schema. Vengono fornite le definizioni utilizzate a livello nazionale, il contesto demografico dell'immigrazione, la descrizione delle misure di sostegno scolastico per gli alunni immigrati e per la loro famiglia, e del diverso approccio interculturale. L'ultima sezione è dedicata al processo di valutazione, ai progetti pilota, ai dibattiti e alle riforme previste. Tutti i contributi sono contenuti sul CD-Rom fornito insieme alla pubblicazione e su Internet (www.eurydice.org), in inglese e, per alcuni paesi, in francese (Comunità francese e tedesca del Belgio, Francia, Italia e Lussemburgo).

Definizioni e delimitazione dell'ambito della pubblicazione

In questa indagine, il bambino immigrato viene definito come un bambino che proviene da un qualunque paese terzo (europeo o no), i cui genitori o i nonni si sono stabiliti nel paese ospitante, oppure sono richiedenti asilo o hanno lo status di rifugiati, o ancora sono immigrati non regolarizzati. I bambini che provengono da una famiglia che è si è stabilita nel paese ospite da più di due generazioni non sono presi in considerazione.

Le misure rivolte in particolare a coloro che migrano all'interno di uno stesso paese, come i Rom e vari tipi di viaggiatori, sono esaminate solo se questi gruppi corrispondono alla definizione sopracitata. Lo stesso vale per le misure di sostegno destinate ai gruppi di minoranze etniche o nazionali.

Le misure scolastiche prese in esame si limitano a quelle predisposte e attuate dal sistema educativo del paese ospitante. Di conseguenza, non sono prese in considerazione le misure esistenti al di fuori del sistema educativo formale, come le iniziative prese da ambasciate, missioni diplomatiche, organizzazioni non governative, volontari, ecc.

Le informazioni fornite da questa pubblicazione vertono sul livello preprimario, primario e secondario generale obbligatorio dell'istruzione del settore pubblico o del settore privato sovvenzionato.

Tutte le informazioni sulle misure di sostegno fornite dalle Unità Eurydice, compresi i contributi nazionali (eccetto i dati demografici disponibili) fanno riferimento all'anno 2003/2004. Gli anni di riferimento per i dati Eurostat e per i dati dell'inchiesta PISA (OCSE) sono rispettivamente il 2002 e il 2000.

La pubblicazione copre i 30 paesi membri della rete Eurydice.

Metodologia

Le informazioni contenute nella presente pubblicazione sono tratte da tre fonti diverse: le descrizioni nazionali fornite dalle unità nazionali conformemente a una guida comune dei contenuti, dal materiale tratto da documenti chiave sulle politiche europee, dai dati statistici Eurostat e dell'indagine PISA 2000 (OCSE).

Innanzitutto, per comprendere le basi comuni, sono stati studiati i documenti che trattano della politica europea e la letteratura sull'argomento (cfr. Riferimenti utili alla fine della pubblicazione).

Sulla base di una guida dei contenuti elaborata dall'Unità europea di Eurydice, ogni unità nazionale ha redatto il proprio contributo seguendo la struttura stabilita. Questo formato comune, definito per la presentazione, permette al lettore di accedere facilmente a informazioni comparabili, con la dovuta attenzione alle caratteristiche nazionali.

Dato che i dati demografici nazionali forniti dalle unità nazionali di Eurydice variano molto, nei capitoli 1 e 2 sono stati utilizzati solo i dati Eurostat e i dati dell'indagine PISA 2000 (OCSE) per mostrare le principali tendenze demografiche in Europa.

Le informazioni tratte dai contributi nazionali su alcune questioni chiave relative all'integrazione degli alunni immigrati a scuola sono state comparate e l'analisi è stata riassunta nei capitoli 3, 4, 5 e 6. Questi capitoli hanno lo scopo di fornire un quadro d'insieme, accompagnato da esempi, dei diversi tipi di approccio all'integrazione scolastica nei paesi europei.

CAPITOLO 1

POLITICA EUROPEA IN MATERIA DI EDUCAZIONE DEI BAMBINI IMMIGRATI

1.1. Quadro generale

L'Unione europea ha progressivamente sviluppato una politica comune sull'asilo e l'immigrazione, materia di sua competenza dall'entrata in vigore del trattato di Amsterdam nel maggio 1999 ⁽¹⁾. Questa politica è volta principalmente ad armonizzare le condizioni di accesso e di soggiorno degli immigrati e di coloro che chiedono asilo negli Stati membri. Le misure scolastiche in favore dei bambini immigrati, che sono oggetto della presente pubblicazione, possono essere associate all'«integrazione» di questa politica. Le popolazioni target provengono da Stati terzi ed emigrano per vari motivi: immigrazione economica, ricongiungimento familiare, rifugio politico, richiesta di asilo, ecc.

Le nuove competenze dell'Unione in materia di politica di immigrazione sono da collegare alle conclusioni del Consiglio di Lisbona (marzo 2000), dove l'Unione si è posta come obiettivo, per il decennio seguente, di *diventare l'economia della conoscenza più competitiva e più dinamica del mondo, capace di una crescita economica duratura accompagnata da un miglioramento quantitativo e qualitativo dell'impiego e di una maggiore coesione sociale* ⁽²⁾. L'integrazione degli immigrati regolari è quindi un elemento importante della politica che l'Unione elabora progressivamente e il sistema scolastico viene riconosciuto come luogo di integrazione.

Le conclusioni del Consiglio europeo di Tampere (15 e 16 ottobre 1999) sono state determinanti nella politica europea in materia di integrazione di coloro che provengono da paesi terzi. Viene affermata la necessità di avvicinare lo status giuridico di coloro che provengono da un paese terzo, residenti legalmente in uno Stato membro (per un periodo da stabilire) e in possesso di un permesso di soggiorno di lunga durata sul territorio dell'Unione europea, a quello di coloro che provengono da uno Stato membro di residenza, in particolare per quanto riguarda il diritto allo **studio**. Questa prospettiva è stata riconfermata dal Consiglio europeo di Siviglia (21 e 22 luglio 2002). In occasione del Consiglio europeo di Salonicco (19 e 20 giugno 2003), è stato precisato che la politica di integrazione dell'Unione europea relativamente a coloro che provengono da un paese terzo dovrebbe comprendere diversi fattori, tra cui l'insegnamento e la formazione linguistica. L'integrazione degli immigrati regolari è stata citata nuovamente in occasione del Consiglio europeo di Bruxelles del 16 e 17 ottobre 2003.

La volontà europea di portare avanti una politica di integrazione nei confronti degli immigrati che si sono stabiliti legalmente (e dei loro figli) si arricchisce dal punto di vista dell'educazione, della volontà di garantire a questi bambini gli stessi diritti di quelli che provengono dall'Unione europea. Le conclusioni dei diversi Consigli europei in questo ambito vengono riprese nella figura 1.1. dell'allegato 1.

⁽¹⁾ Cfr. articoli 61 et 63. La Danimarca non adotta misure proposte da questi articoli. L'Irlanda e il Regno Unito possono adottarle se lo desiderano, in base all'articolo 3.

⁽²⁾ Conclusioni della Presidenza. Consiglio europeo di Lisbona, 23 e 24 marzo 2000.

1.2. Normativa europea sul diritto all'istruzione dei bambini immigrati

La direttiva del Consiglio del 25 luglio 1977 rappresenta la prima misura giuridica dell'Unione europea nei confronti della scolarizzazione dei bambini immigrati. Essa riguarda solo i bambini di lavoratori immigrati provenienti da paesi membri e prevede un insegnamento adattato ai bisogni specifici di questi bambini e un insegnamento della loro lingua e cultura d'origine. La considerazione di questa direttiva è stata importante per i paesi che sono entrati nell'Unione europea nel maggio 2004, nel senso che a volte ha influenzato la loro politica nazionale in materia di educazione dei bambini immigrati.

In base alle recenti direttive del Consiglio (mostrate nella figura 1.1. dell'allegato 1), i bambini immigrati sono definiti come minori che provengono da paesi terzi, accompagnati o meno. Godono di alcuni diritti in materia educativa, che variano in funzione della situazione giuridica nella quale si trovano. Una volta definiti dalle direttive europee, questi diritti devono essere tradotti in normative nazionali prima di diventare effettivi.

In base alla normativa europea, i **bambini minori di genitori provenienti da paesi terzi residenti di lungo periodo** ⁽³⁾ da novembre 2003 ricevono lo stesso trattamento dei cittadini per quanto riguarda l'educazione, compresa l'assegnazione delle borse di studio ⁽⁴⁾. Ma gli Stati membri possono restringere il principio di uguaglianza di trattamento con i cittadini richiedendo la dimostrazione di capacità linguistiche appropriate per permettere l'accesso al sistema educativo.

Da gennaio 2003, i **minori richiedenti asilo o figli di richiedenti asilo** beneficiano di un accesso al sistema educativo in condizioni analoghe a quelle di coloro che provengono dallo Stato membro⁽⁵⁾. L'insegnamento può essere offerto in centri di accoglienza. L'accesso al sistema educativo non può essere posticipato di più di tre mesi dal momento della richiesta di asilo del minore o di uno dei suoi genitori. Può essere comunque posticipato di un anno quando viene offerto un insegnamento specifico per facilitare l'accesso al sistema educativo. Se l'accesso non è possibile per la situazione particolare del minore, lo Stato membro può proporre altre modalità di insegnamento.

Per i **bambini immigrati regolarmente** sul territorio dell'Unione europea, la normativa europea non prevede nessun diritto all'istruzione.

La direttiva 2000/43/CE riguarda l'istruzione di tutti i bambini immigrati, ma non si impone sulle differenze di trattamento legate alla nazionalità né sulle condizioni di soggiorno di coloro che provengono da paesi terzi. È volta a proibire ogni discriminazione basata sulla razza o sull'origine etnica nei diversi settori, tra cui l'educazione (cfr. articolo 3). Questa direttiva dà ai bambini immigrati, o di origine immigrata, il diritto di sporgere denuncia in caso di trattamento meno favorevole rispetto ai cittadini nazionali (discriminazione diretta) o nel caso in cui un criterio, una disposizione o una pratica apparentemente neutra è sfavorevole nei loro confronti (discriminazione indiretta).

⁽³⁾ Questo status viene ottenuto dopo 5 anni di residenza legale e ininterrotta nel Paese membro, tranne in alcune circostanze, e presupponendo un'autonomia finanziaria. Per maggiori dettagli, cfr. Direttiva 2003/109/CE, articoli 4 e 5.

⁽⁴⁾ Cfr. Direttiva 2003/109/CE, articolo 11. Danimarca, Irlanda e Regno Unito non partecipano all'adozione di questa direttiva.

⁽⁵⁾ Cfr. Direttiva 2003/9/CE, articolo 10. La Danimarca e l'Irlanda non adottano questa direttiva.

Riassumendo, l'attuale normativa europea sull'educazione dei bambini provenienti da paesi terzi, che hanno uno status giuridico e/o il cui soggiorno è di un determinato periodo, si basa sulla garanzia del diritto all'istruzione alle stesse condizioni dei cittadini nazionali, ma è soggetta ad alcune eccezioni (cfr. sopra). Non prevede niente relativamente al diritto all'istruzione dei bambini provenienti irregolarmente da paesi terzi sul territorio dell'Unione europea. Non prevede neanche misure di sostegno nei confronti dei bambini immigrati.

1.3. Definizione degli obiettivi comuni e monitoraggio della politica di integrazione

Uno degli obiettivi generali stabiliti in occasione del Summit di Lisbona (marzo 2000) consiste nel rafforzare la cittadinanza attiva, le pari opportunità e la coesione sociale. Riguarda in particolare l'accesso degli immigrati e dei loro figli nel sistema di istruzione e formazione.

Tra i criteri di riferimento europei per l'educazione e la formazione fissati, in occasione del Consiglio «Istruzione, Gioventù e Cultura» del 5 maggio 2003, e che dovranno essere raggiunti entro il 2010, tre criteri sono particolarmente significativi nel contesto della promozione dell'integrazione e dell'impiego della popolazione immigrata:

- Il tasso medio di giovani che abbandonano prematuramente la scuola nell'Unione europea non deve superare il 10%;
- almeno l'85 % dei giovani di 22 anni dell'Unione europea deve avere completato gli studi secondari superiori;
- la percentuale di giovani di 15 anni che hanno scarsi risultati in lettura e scrittura nell'Unione europea deve diminuire di almeno il 20% rispetto a quello dell'anno 2000.

In effetti, le difficoltà specifiche, essenzialmente di tipo linguistico, che possono incontrare i bambini immigrati durante la scuola, possono creare in un primo tempo problemi di lettura e scrittura e portare in seguito all'abbandono scolastico. Questi tre criteri dovrebbero spingere gli Stati membri a intensificare i propri sforzi nei confronti delle popolazioni scolastiche con difficoltà, tra cui in particolare alcuni alunni immigrati.

La Commissione dispone di molti strumenti per garantire il monitoraggio delle politiche di integrazione degli immigrati adottate dai vari Stati membri. In accordo con le conclusioni del Summit di Salonicco, la Commissione sviluppa la cooperazione e lo scambio di informazioni tra gli Stati nell'ambito del *Group of national contact points on the integration of third-country nationals*. Più in particolare, a questo riguardo sono stati individuati come ambiti prioritari la formazione linguistica per gli immigrati, la loro partecipazione alla vita sociale, culturale e politica. Inoltre nel 2003 la Commissione si è impegnata a redigere un rapporto annuale sulle politiche di immigrazione e integrazione in Europa, per raccogliere una vasta gamma di dati relativi ai movimenti migratori attraverso l'Unione europea, alle politiche e alle pratiche in materia di immigrazione e integrazione.

Infine, l'*Osservatorio europeo dei fenomeni di razzismo e xenofobia*, che ha iniziato le sue attività nel 1998 ⁽⁶⁾, ha incentrato la propria attività sulle discriminazioni subite dagli immigrati in ambito lavorativo ed **educativo**, nel 2003 e 2004.

⁽⁶⁾ In base al regolamento del Consiglio n. 1035/97 del 2 giugno 1997.

1.4. Azioni concrete sostenute dalla Commissione europea

Nel 1997, decretato «Anno europeo contro il razzismo, la xenofobia e l'antisemitismo», la Direzione generale istruzione, formazione e gioventù ha sostenuto diversi progetti realizzati dagli Stati membri e volti essenzialmente alla lotta contro il razzismo. Questi progetti non riguardavano sempre e solo i bambini immigrati potevano anche rivolgersi all'insieme della popolazione scolastica con l'obiettivo di imparare a vivere in una società multiculturale.

Ad esempio, un progetto realizzato da dei ricercatori **greci** relativo all'uso, da parte degli insegnanti del primario e degli alunni da 9 a 12 anni, di una base didattica fondata sul fatto che tutte le popolazioni hanno origine da un incrocio di etnie diverse. Altri progetti si sono basati sulla promozione dell'educazione interculturale nell'istruzione obbligatoria (**Comunità francese del Belgio, Spagna e Italia**), sull'adattamento del contenuto della formazione iniziale e dello sviluppo professionale continuo degli insegnanti e sulla realizzazione di un modulo di formazione dei capi di istituto delle scuole primarie o ancora sull'integrazione dei genitori di origine immigrata nella vita scolastica (**Danimarca, Germania e Svezia**).

Nell'ambito dell'azione Comenius del programma Socrates, la Direzione generale istruzione e cultura continua a finanziare numerosi progetti proposti dagli Stati membri basati sull'educazione interculturale (in particolare nei moduli di formazione degli insegnanti) e sulla lotta al razzismo e alla xenofobia a scuola, ad esempio attraverso l'uso di libri di testo appropriati.

1.5. Attività del Consiglio d'Europa

In termini legislativi, il riferimento principale del Consiglio d'Europa all'educazione dei figli di immigrati è la Convenzione europea del 1977 ⁽⁷⁾ sullo status dei lavoratori migranti, entrata in vigore nel maggio 1983. Come nel caso della direttiva dell'Unione europea dello stesso anno, questa Convenzione riguarda i lavoratori migranti provenienti dagli Stati membri. Essa conferisce ai loro figli il diritto di accesso al sistema educativo alle stesse condizioni dei figli dei lavoratori nazionali. Lo Stato ospitante deve inoltre facilitare l'insegnamento della lingua nazionale (o di una delle lingue nazionali se ce ne sono più di una) per i bambini migranti e sforzarsi di assegnare loro delle borse alle stesse condizioni dei bambini con cittadinanza. Infine, devono essere prese anche misure per permettere l'insegnamento della lingua d'origine.

In seguito, tra il 1983 e 1989, a livello di Consiglio d'Europa sono state adottate una risoluzione e tre raccomandazioni sull'educazione dei bambini immigrati. La loro applicazione non era obbligatoria per gli Stati membri.

⁽⁷⁾ Nel 1977, gli attuali Stati membri dell'Unione europea erano membri del Consiglio d'Europa, eccetto Repubblica Ceca, Estonia, Lettonia, Lituania, Ungheria, Polonia, Slovenia, Slovacchia e Finlandia. Neanche Bulgaria e Romania erano membri. Adesso, i 25 paesi membri, Bulgaria e Romania e i tre paesi dell'AELS/SEE fanno parte del Consiglio d'Europa.

Rispetto alla Convenzione del 1977, questi testi allargano il campo di azione ai bambini immigrati originari di paesi non membri. Riguardano i bambini che arrivano sul territorio di uno Stato membro con i loro genitori e i bambini di origine immigrata che sono nati nel paese ospitante, senza che venga precisato il loro status giuridico.

Con questi testi, il Consiglio d'Europa raccomanda di agire a tre livelli rispetto all'integrazione dei bambini immigrati nel sistema educativo: adattare il sistema educativo ai loro bisogni educativi specifici, integrare dei corsi di lingua e cultura del paese d'origine nei programmi scolastici ordinari e promuovere l'educazione interculturale per tutti. Negli ultimi anni, il Consiglio d'Europa ha svolto tutta una serie di attività per sostenere la promozione di questi livelli nei Paesi membri.

In base ai testi di riferimento (figura 1.2 dell'allegato 1), i bisogni educativi specifici dei bambini immigrati richiedono di tenere in considerazione l'ambiente culturale nella valutazione delle attitudini e delle conoscenze. È citata anche l'importanza di mettere a punto delle misure per l'inserimento delle ragazze.

La promozione dell'educazione interculturale passa attraverso una formazione sia iniziale che continua degli insegnanti, e la messa a punto di materiali didattici appropriati.

Nel 2000, il Comitato dei ministri ha emesso una raccomandazione sugli immigrati residenti di lungo periodo (cioè 5 anni)⁽⁸⁾. Questa raccomandazione stabilisce che, per quanto riguarda l'educazione, questi ultimi devono avere gli stessi diritti dei cittadini nazionali.

⁽⁸⁾ Raccomandazione (2000) 15.

CAPITOLO 2

SITUAZIONE DEMOGRAFICA

L'evoluzione demografica di un paese dipende dallo sviluppo di tre fattori: il tasso di natalità, il tasso di mortalità e il flusso migratorio. Questa evoluzione differisce molto tra i paesi dell'Unione europea e, in alcuni paesi, i fenomeni migratori hanno assunto un'importanza sempre maggiore.

Questo capitolo ha un duplice obiettivo. Si tratta innanzitutto di confrontare l'importanza dell'immigrazione tra i paesi europei e poi di tentare di misurare la percentuale di popolazione scolastica corrispondente all'immigrazione. Ciononostante, le definizioni nazionali di popolazione immigrata variano da un paese all'altro e l'assenza di una definizione armonizzata costituisce una difficoltà quando si cerca di fare una comparazione statistica dei fenomeni migratori ⁽¹⁾.

I dati demografici relativi ai flussi di immigrazione e ai tassi di popolazione straniera per nazionalità e per età sono stati forniti da Eurostat (Ufficio statistico della Comunità europea). Il criterio principale che definisce e distingue le diverse popolazioni che vivono nei Paesi membri è quello giuridico della nazionalità. I dati demografici qui presentati sono i dati disponibili più armonizzati anche se possono sussistere delle differenze di definizione e di fonte tra i paesi che possono limitarne la comparabilità.

Questa prima analisi descrive la dinamica dei flussi di immigrazione (figura 2.1), la struttura della popolazione straniera in base alla nazionalità (figura 2.2A e 2.2B), il numero di richieste di asilo (figura 2.3 e 2.4) e la proporzione della popolazione straniera con meno di 15 anni nell'Unione europea (figura 2.5).

Gli indicatori elaborati sulla percentuale di alunni immigrati nella popolazione scolastica sono tratti dall'indagine internazionale PISA ⁽²⁾, svolta sotto l'egida dell'OCSE. Essa include dei questionari rivolti agli alunni di 15 anni, il cui scopo è quello di identificare le variabili legate al loro contesto familiare e scolastico. Non contengono domande sulla nazionalità degli alunni, ma sul loro luogo di nascita e su quello dei loro genitori. Qui vengono considerati come **immigrati** gli alunni di 15 anni nati o meno nel paese ospitante e i cui genitori sono nati all'estero. I **nativi** sono definiti come alunni di 15 anni, indipendentemente dal luogo di nascita, di cui almeno un genitore è nato nel paese ospitante. Dal momento che la popolazione messa a confronto riguarda solo gli alunni di 15 anni, indipendentemente dalla nazionalità, gli indicatori qui presentati hanno lo scopo di affrontare, su base comparabile, la complessa realtà della presenza di popolazione straniera o di origine straniera all'interno dei sistemi educativi.

⁽¹⁾ In base alla definizione utilizzata nell'ambito di questa indagine sulle misure di sostegno scolastico per i bambini immigrati, qualsiasi bambino proveniente da un altro paese (europeo o meno) può essere considerato immigrato. Sono compresi i bambini rifugiati, i figli di richiedenti asilo, i bambini immigrati irregolarmente nel paese ospitante e i bambini di origine immigrata, i cui genitori o i nonni si siano stabiliti nel paese ospitante. Al contrario, l'indagine non prende in considerazione i figli di famiglie stabilite nel paese ospitante da più di due generazioni.

⁽²⁾ Definizione di PISA nel glossario alla fine della pubblicazione.

In questa seconda analisi, gli alunni immigrati sono caratterizzati in base al luogo in cui si trova l'istituto che frequentano (figura 2.7), alla loro percentuale di concentrazione negli istituti scolastici (figura 2.8) e alla lingua parlata in famiglia (figura 2.9).

2.1. Evoluzione dei flussi migratori negli ultimi 25 anni

Durante il periodo fra il 1985 e il 2001, i flussi di immigrazione registrati nei paesi dell'Unione differiscono molto. In base alla figura 2.1, che presenta tali flussi rapportati alla popolazione totale per intervalli di cinque anni sul periodo considerato, i paesi possono essere raggruppati in tre grandi categorie in funzione delle tendenze osservate.

Durante gli ultimi venti anni, quattro paesi (Germania, Cipro, Lussemburgo e Islanda) hanno conosciuto un flusso di immigrazione, rispetto alla popolazione totale, superiore all'1,5% per più anni consecutivi. Il Lussemburgo ha conosciuto la più forte progressione del flusso di immigrazione (più del 2 %) in rapporto alla popolazione totale in questo periodo. Questi flussi rispondevano ai bisogni legati ai deficit demografici e alla mancanza di manodopera dovuta alla forte crescita economica. I flussi di immigrazione in Islanda sono aumentati negli ultimi sei anni ed è cambiata l'origine degli immigrati: alle persone provenienti dai paesi nordici, si sono parzialmente sostituite le persone provenienti dai paesi dell'Europa dell'Est (Polonia e Lituania) e dall'Asia (Filippine e Thailandia). La Germania, dopo aver conosciuto importanti flussi di immigrazione negli anni successivi alla riunificazione e all'apertura politica dei paesi dell'Est, registra un declino costante dei flussi di immigrazione rispetto alla popolazione totale dal 1992. Ciononostante, questi rappresentano ancora l'1 % della popolazione totale nel 2001.

La situazione è meno marcata in una seconda categoria di paesi. Questi ultimi hanno rilevato un flusso annuale di immigrazione compreso tra lo 0,5 % e meno dell'1,5 % della popolazione totale (Belgio, Danimarca, Francia, Irlanda, Paesi Bassi, Austria, Svezia, Regno Unito e Norvegia). Tra questi paesi, Belgio, Francia, Paesi Bassi e Regno Unito hanno una lunga storia di immigrazione legata al loro passato coloniale e/o alle loro caratteristiche industriali. I legami privilegiati che questi paesi hanno mantenuto con le ex colonie, i fenomeni di ricongiungimento familiare e la costituzione di reti di accoglienza informale creati dai fenomeni migratori del passato li rendono sempre attraenti. Paesi come l'Irlanda e la Norvegia hanno visto intensificarsi i flussi di immigrazione rispettivamente dagli anni 90 e dagli anni 80 in seguito alla crescita economica.

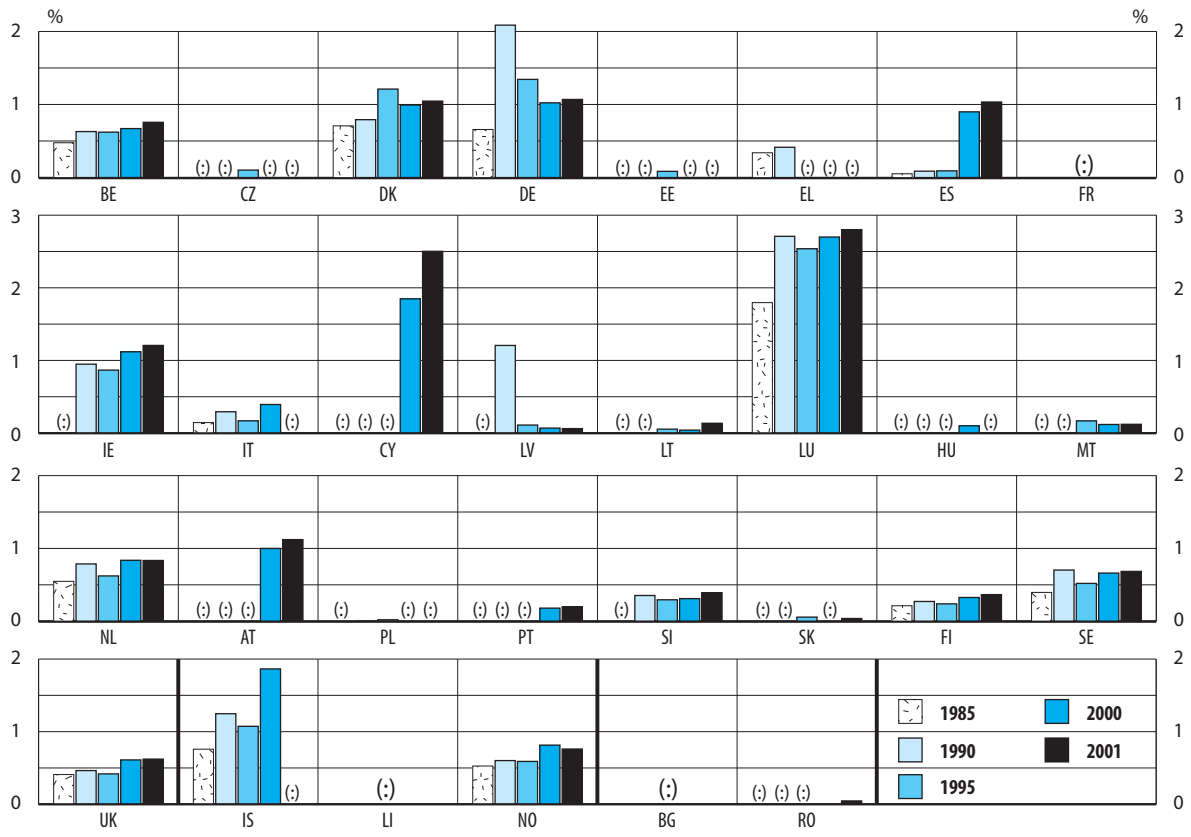
Nota esplicativa (figura 2.1)

Questo indicatore è calcolato dividendo il numero di immigrati arrivati durante l'anno di riferimento (X) per la popolazione totale al 1° gennaio dell'anno (X). I dati dettagliati per anno sul periodo sono disponibili sul CD-Rom allegato alla pubblicazione di Eurostat (2002).

Gli immigrati sono sia persone senza cittadinanza provenienti dall'estero, sia persone con cittadinanza che tornano dall'estero con l'intenzione di risiedere nel paese per un certo periodo. Questo lasso di tempo, che va un mese per i Paesi Bassi a 12 mesi per chiunque entri nel Regno Unito, è definito dalle autorità competenti di ogni paese.

La popolazione al 1° gennaio corrisponde all'insieme degli abitanti di una zona determinata al 1° gennaio dell'anno civile (o, in alcuni casi, al 31 dicembre dell'anno precedente). Questa popolazione è basata sui dati ottenuti dall'ultimo censimento, corretti con i dati sulle componenti della crescita della popolazione da quest'ultimo censimento, e dai registri della popolazione.

**Figura 2.1. Flussi annuali di immigrazione
in percentuale rispetto alla popolazione totale tra il 1985 e il 2001.**



	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
1985	0,5	(:)	0,7	0,7	(:)	0,3	0,1	(:)	(:)	0,1	(:)	(:)	1,8	(:)	(:)	0,5	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	0,2	0,4	0,4	0,8	(:)	0,5	(:)	(:)
1990	0,6	(:)	0,8	2,1	(:)	0,4	0,1	(:)	0,9	0,3	(:)	1,2	(:)	2,7	(:)	(:)	0,8	(:)	0,0	(:)	0,4	(:)	0,3	0,7	0,5	1,2	(:)	0,6	(:)	(:)
1995	0,6	0,1	1,2	1,3	0,1	(:)	0,1	(:)	0,9	0,2	(:)	0,1	0,1	2,5	(:)	0,2	0,6	(:)	0,0	(:)	0,3	0,1	0,2	0,5	0,4	1,1	(:)	0,6	(:)	(:)
2000	0,7	(:)	1,0	1,0	(:)	(:)	0,9	(:)	1,1	0,4	1,8	0,1	0,0	2,7	0,1	0,1	0,8	1,0	(:)	0,2	0,3	(:)	0,3	0,7	0,6	1,9	(:)	0,8	(:)	0,0
2001	0,8	(:)	1,0	1,1	(:)	(:)	1,0	(:)	1,2	(:)	2,5	0,1	0,1	2,8	(:)	0,1	0,8	1,1	(:)	0,2	0,4	0,0	0,4	0,7	0,6	(:)	(:)	0,8	(:)	0,0

Fonte: Eurostat, population and social conditions, demography, New Cronos (dati di febbraio 2004) e Eurostat, European social statistics - Migration (2002).

Note supplementari

Belgio: il dato per il flusso di immigrazione nel 2000 è provvisorio.

Germania: dal 1991, i dati includono l'ex Repubblica democratica tedesca.

Spagna: i dati relativi alla popolazione totale nel 2000 sono delle stime.

Irlanda: i dati relativi ai flussi di immigrazione si riferiscono al periodo annuale che termina in aprile. I dati per il 2000 sono stime provvisorie. I dati relativi alla popolazione totale sono delle stime provvisorie per il 2000 e il 2001.

Lussemburgo: i dati per la popolazione totale nel 2000 e nel 2001 sono stime. Una interruzione della serie si ha per la popolazione totale nel 2001.

Ungheria: il dato relativo alla popolazione totale nel 2000 è provvisorio.

Malta: popolazione totale stimata per il 2001.

Portogallo: nei flussi di immigrazioni sono conteggiati solo le persone senza cittadinanza e gli immigrati di lunga durata. I dati per i flussi di immigrazione degli anni 2000 e 2001 sono provvisori (e anche stimati per il 2001). La popolazione totale è una stima per il 2001.

Regno Unito: International Passenger Survey per i flussi di immigrazione. I dati per i flussi di immigrazione degli anni 2000 e 2001 sono stime. La popolazione totale per il 2001 è stimata.

Flussi di immigrazione inferiori allo 0,5 % della popolazione totale sono registrati principalmente nei paesi membri (eccetto Cipro), in Grecia, Italia e Finlandia. Questa situazione si osserva, fino alla fine degli anni 90, anche in Spagna e Portogallo. Questi due paesi hanno conosciuto una fase di transizione importante durante il periodo in questione. Dopo essere stati paesi di emigrazione, sono diventati paesi di accoglienza. Questo cambiamento dei flussi migratori si spiega attraverso più fattori, tra cui il più importante sembra essere la forte crescita economica e i cambiamenti strutturali legati alla loro adesione alla Comunità europea nel 1986. La Grecia ha conosciuto una nuova fase di immigrazione dopo l'apertura dei paesi dell'Est, nel periodo 1990-1995, e il ritorno consistente di cittadini di origine greca.

Nell'Europa dell'Est, i flussi di immigrazione sono spiegati da due fattori principali: i movimenti della popolazione legati al rinnovamento politico di questi paesi e la transizione verso l'economia di mercato. In effetti, hanno conosciuto una leggera ripresa dei flussi migratori dopo il loro passaggio a un regime democratico (Repubblica ceca, Ungheria, Polonia, Slovacchia, Bulgaria e Romania) e/o dopo la loro dichiarazione di indipendenza (Estonia, Lettonia e Lituania). Questa transizione è spesso accompagnata dal ritorno di una parte delle minoranze etniche disperse nei vari paesi del blocco dell'Est o stabilite nell'Europa occidentale dopo la seconda guerra mondiale. Anche questi paesi hanno dovuto far fronte all'afflusso di rifugiati a causa dei conflitti che hanno segnato l'Europa centrale e i Balcani alla fine del XX secolo (rifugiati dell'ex-Jugoslavia in Slovenia, rifugiati provenienti dalla Repubblica di Moldavia in Romania). I flussi di immigrazione di questi paesi sono comunque rimasti modesti rispetto alla loro popolazione totale.

Infine, i flussi di immigrazione molto limitati a Malta (meno del 2% annuale nel periodo 1985-2001) sono dovuti alle dimensioni ridotte dell'isola.

2.2. Paesi e continenti d'origine della popolazione straniera

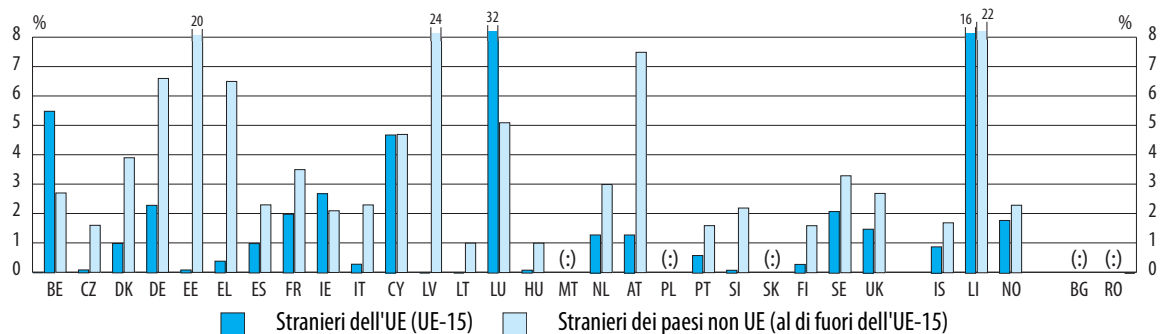
Al 1° gennaio 2002, i dati della tabella sotto la figura 2.2A mostrano che la maggioranza dei paesi registra una percentuale di popolazione straniera compresa tra il 2,5% e il 9% della popolazione totale. È il caso di Belgio, Danimarca, Germania, Grecia, Spagna, Francia, Irlanda, Italia, Cipro, Paesi Bassi, Austria, Svezia, Regno Unito, Islanda e Norvegia. Gli altri paesi presentano situazioni molto diverse: Estonia e Lettonia (come risultato della presenza considerevole della popolazione minoritaria di origine russa, spesso senza nazionalità), Lussemburgo e Liechtenstein registrano una proporzione della popolazione straniera superiore al 20% della popolazione totale, mentre la popolazione straniera in Ungheria, Lituania, Portogallo, Slovenia e Finlandia è inferiore al 2,5% della popolazione totale.

Oltre all'importanza relativa che rappresentano queste popolazioni straniere nei diversi paesi, è importante identificare meglio i paesi e i continenti di origine. Sono stati utilizzati due approcci: da una parte la proporzione di cittadini senza cittadinanza provenienti da un paese dell'Unione europea (UE-15) rispetto a qualsiasi altro paese d'origine (figura 2.2A), e dall'altra la proporzione della popolazione straniera per continente d'origine (figura 2.2B). Dal momento che nell'Unione composta da 25 paesi la libera circolazione delle persone non è ancora armonizzata, per questi due indicatori è mantenuta la distinzione dell'Unione a 15.

Dalla lettura di questi due grafici, si constata in generale che l'origine della popolazione straniera varia in base ai paesi per i quali i dati sono disponibili. Più precisamente, come mostra la figura 2.2A, la proporzione della totalità di coloro che provengono da un paese terzo (cioè non dell'UE-15) rispetto alla popolazione totale è superiore alla proporzione dei cittadini dell'UE-15 in tutti i paesi, eccetto Belgio, Irlanda e Lussemburgo. Ad ogni modo, la suddivisione della popolazione immigrata per continente

d'origine, mostrata nella figura 2.2B, indica in modo chiaro che a Cipro, nei Paesi Bassi, in Svezia, nel Regno Unito, in Islanda e in Norvegia, l'UE-15 costituisce la principale origine della popolazione straniera.

Figura 2.2A. Percentuale della popolazione straniera con nazionalità non UE-15 e percentuale della popolazione straniera non avente nazionalità UE-15 rispetto alla popolazione totale al 1° gennaio 2002.



	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
■	5,5	0,1	1,0	2,3	0,1	0,4	1,0	2,0	2,7	0,3	4,7	0,0	0,0	31,8	0,1	(:)	1,3	1,3	(:)	0,6	0,1	(:)	0,3	2,1	1,5	0,9	16,1	1,8	(:)	(:)
■	2,7	1,6	3,9	6,6	19,9	6,5	2,3	3,5	2,1	2,3	4,7	23,7	1,0	5,1	1,0	(:)	3,0	7,5	(:)	1,6	2,2	(:)	1,6	3,3	2,7	1,7	21,5	2,3	(:)	(:)
Total	8,2	1,7	5,0	8,9	20,0	6,9	3,3	5,6	4,8	2,5	9,4	23,7	1,0	36,9	1,1	(:)	4,3	8,9	(:)	2,2	2,3	(:)	1,9	5,3	4,2	2,6	37,6	4,1	(:)	(:)

Fonte: Eurostat, population and social conditions, New Cronos (dati di febbraio 2004) e Eurostat, *European social statistics - Migration* (2002).

Note supplementari

Repubblica ceca, Italia, Lussemburgo, Lituania, Austria: dati per il 2001.

Estonia, Islanda: dati per il 2000.

Grecia: dati per il 2001.

Francia: dati del censimento 1999.

Irlanda, Ungheria: dati provvisori.

Italia, Lussemburgo, Austria: dati per il 2001.

Lettonia: la categoria «Stranieri dei paesi non UE» include gli ex cittadini dell'ex-URSS che non hanno lo status di cittadino lettone.

Regno Unito: 2000, dati stimati e provvisori.

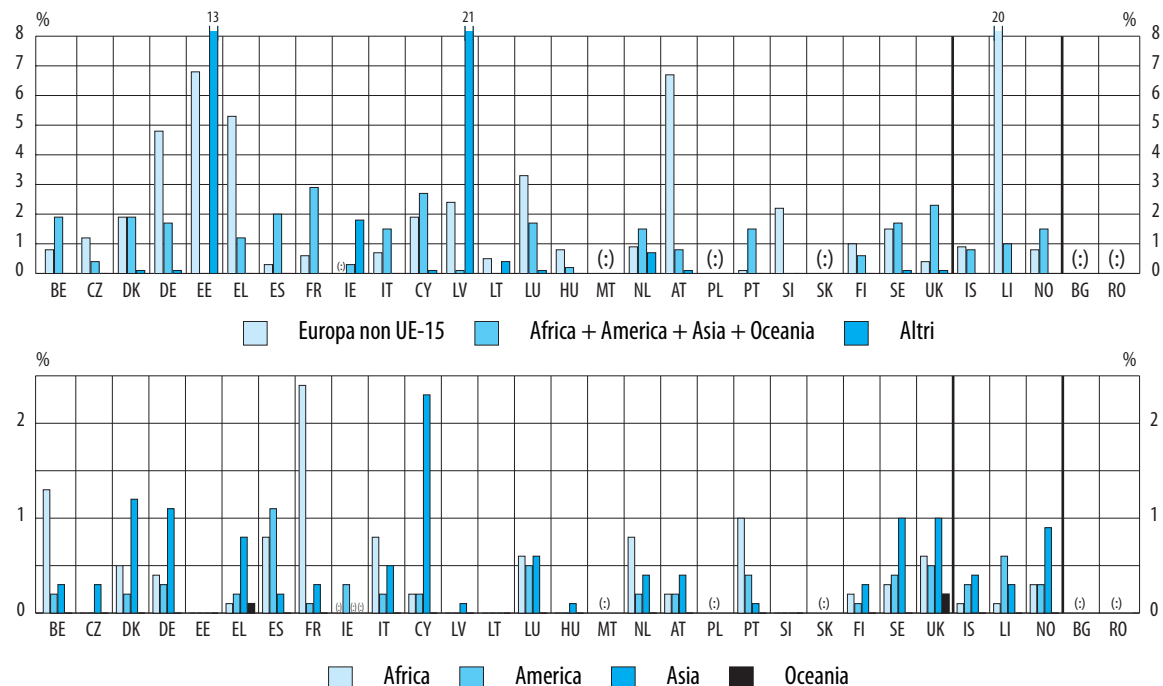
Liechtenstein: dati per il 1997.

Nota esplicativa

Questo indicatore è calcolato dividendo, da una parte, il numero di stranieri che hanno la nazionalità di uno Stato membro dell'UE-15 per la popolazione totale al 1° gennaio 2002 e, dall'altra parte, il numero di stranieri che hanno la nazionalità di uno Stato che non fa parte dell'UE-15 per la popolazione totale al 1° gennaio dell'anno 2002.

La figura 2.2B permette anche di constatare che i continenti di origine delle popolazioni straniere variano all'interno dell'Unione, ma che la popolazione straniera che vive nell'Unione proviene soprattutto dall'Europa. Fanno eccezione alcuni paesi. L'Africa è il principale continente di origine degli immigrati di Francia, Italia e Portogallo, mentre la Spagna accoglie principalmente persone provenienti dall'America. Ciò si spiega in gran parte per il fatto che alcune zone dell'Africa e dell'America sono ex colonie di questi paesi di accoglienza.

Figura 2.2B. Percentuale della popolazione straniera che non ha nazionalità dell'UE-15 rispetto alla popolazione totale, per continente d'origine, al 1° gennaio 2002.



%	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
(1)	0,83	1,20	1,95	4,81	6,79	5,28	0,28	0,62	(:)	0,75	1,89	2,36	0,53	3,30	0,84	(:)	0,86	6,67	(:)	0,05	2,16	(:)	0,98	1,53	0,36	0,89	20,45	0,78	(:)	(:)
Africa	1,32	0,02	0,48	0,37	0,00	0,14	0,77	2,43	(:)	0,80	0,19	0,00	0,00	0,61	0,01	(:)	0,82	0,18	(:)	1,04	0,00	(:)	0,16	0,27	0,64	0,07	0,06	0,32	(:)	(:)
America	0,23	0,04	0,20	0,27	0,01	0,25	1,08	0,14	0,28	0,24	0,18	0,02	0,01	0,50	0,03	(:)	0,24	0,15	(:)	0,38	0,01	(:)	0,08	0,35	0,48	0,30	0,57	0,32	(:)	(:)
Asia	0,31	0,34	1,19	1,06	0,02	0,76	0,19	0,35	(:)	0,47	2,33	0,06	0,03	0,59	0,14	(:)	0,39	0,45	(:)	0,09	0,02	(:)	0,31	1,01	0,99	0,40	0,32	0,88	(:)	(:)
Oceania	0,01	0,00	0,02	0,01	0,00	0,08	0,00	0,01	(:)	0,01	0,04	0,00	0,00	0,02	0,00	(:)	0,03	0,01	(:)	0,01	0,00	(:)	0,01	0,03	0,18	0,02	0,02	0,02	(:)	(:)
Altri	0,03	0,00	0,10	0,09	13,10	0,00	0,00	0,00	1,83	0,00	0,10	21,25	0,42	0,12	0,00	(:)	0,66	0,07	(:)	0,00	0,00	(:)	0,03	0,09	0,07	0,00	0,00	0,01	(:)	(:)

(1) Europa non UE-15.

Fonte: Eurostat, population and social conditions, New Cronos (dati di febbraio 2004) e Eurostat, *European social statistics - Migration* (2002).

Note supplementari

Repubblica ceca, Italia, Lussemburgo, Lituania, Austria: dati per il 2001.

Estonia, Lettonia: dati per il 2000. La categoria «Altri» raggruppa gli ex cittadini dell'ex-URSS che non hanno ridefinito la propria nazionalità.

Grecia: dati provvisori per il 2001.

Francia: dati del censimento 1999.

Irlanda, Ungheria: dati provvisori.

Regno Unito: 2000, dati stimati e provvisori.

Islanda: dati per il 2000.

Nota esplicitiva

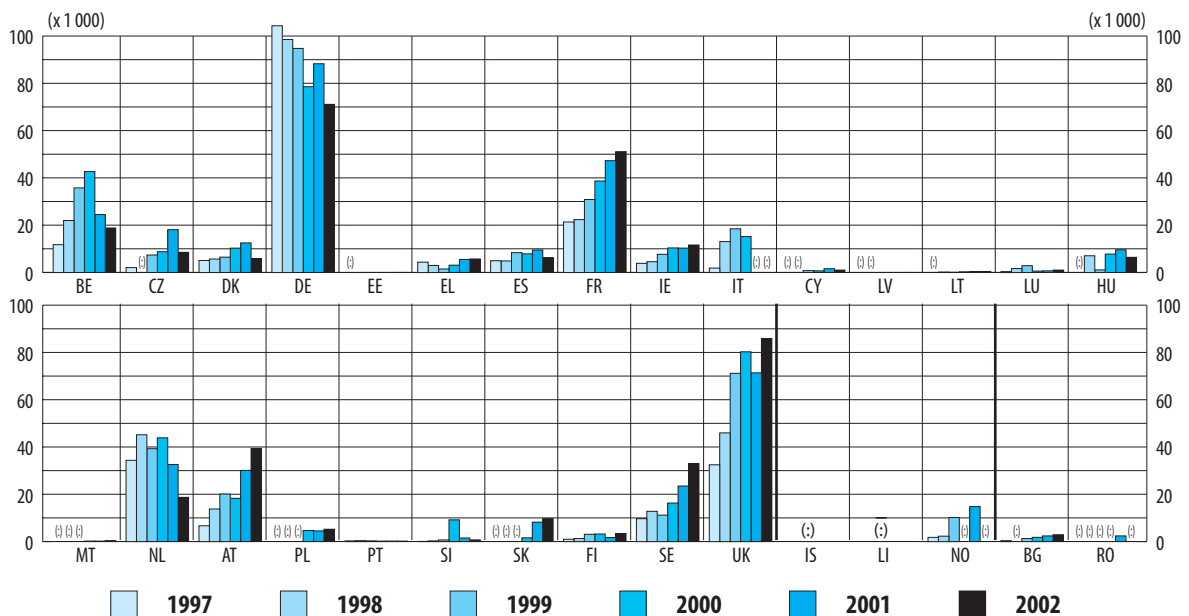
La categoria «Europa non UE-15» raggruppa coloro che provengono dai nuovi Stati membri dell'Unione europea al 1° maggio 2004 (Repubblica ceca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Slovenia, Slovacchia); i paesi candidati (Bulgaria, Romania, Turchia); i paesi dell'AELS (Islanda, Liechtenstein, Norvegia, Svizzera); Andorra, Albania, Bielorussia, Bosnia Erzegovina, Croazia, Repubblica di Moldavia, Monaco, l'ex-Repubblica jugoslava di Macedonia, la Federazione russa, San Marino, Ucraina, Città del Vaticano, Repubblica federale di Jugoslavia.

La categoria «Altri» raggruppa gli apolidi, le persone sconosciute e i cittadini britannici d'oltremare.

2.3. Ripartizione dei richiedenti asilo in Europa

I paesi europei sono una destinazione riconosciuta dai richiedenti asilo per la loro stabilità politica e per le democrazie che presuppongono la sicurezza del rispetto dei diritti dell'uomo. La figura 2.3 presenta l'andamento del numero di domande di asilo per paese dal 1997 al 2002 e mostra che la maggioranza delle domande di asilo si concentra in alcuni Paesi membri dell'Unione.

Figura 2.3. Numero di domande di asilo per paese, 1997-2002.



	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO	
1997	11,8	2,1	5,1	104,4	(:)	4,4	5,0	21,4	3,9	1,9	(:)	(:)	(:)	0,4	(:)	(:)	34,4	6,7	(:)	0,3	0,1	(:)	1,0	9,7	32,5	(:)	(:)	1,8	0,4	(:)	
1998	22,0	(:)	5,7	98,6	0,0	3,0	4,9	22,4	4,6	13,1	(:)	(:)	0,2	1,7	7,1	(:)	45,2	13,8	(:)	0,4	0,3	(:)	1,3	12,8	46,0	(:)	(:)	2,3	(:)	(:)	
1999	35,8	7,4	6,5	94,8	0,0	1,5	8,4	30,9	7,7	18,5	0,8	0,0	0,1	2,9	1,1	(:)	39,3	20,1	(:)	0,3	0,7	(:)	3,1	11,2	71,2	(:)	(:)	0,1	10,2	1,3	(:)
2000	42,7	8,8	10,3	78,6	0,0	3,1	7,9	38,7	10,4	15,2	0,7	0,0	0,3	0,6	7,8	0,2	43,9	18,3	4,7	0,2	9,2	1,6	3,2	16,3	80,3	(:)	(:)	(:)	1,8	(:)	
2001	24,5	18,1	12,5	88,3	0,0	5,5	9,5	47,3	10,3	(:)	1,6	0,0	0,4	0,7	9,6	0,2	32,6	30,1	4,5	0,2	1,5	8,2	1,7	23,5	71,4	(:)	(:)	14,8	2,4	2,4	
2002	18,8	8,5	5,9	71,1	0,0	5,7	6,3	51,1	11,6	(:)	1,0	0,0	0,4	1,0	6,4	0,4	18,7	39,4	5,2	0,2	0,7	9,7	3,4	33,0	85,9	(:)	(:)	(:)	2,9	(:)	

Fonte: Eurostat, population and social conditions, New Cronos (dati di febbraio 2004).

Note supplementari

Italia: 1999 e 2000, dati provvisori.

Norvegia: 1999, stima.

Nota esplicativa

I dati relativi alle domande di asilo comprendono tutte le persone che fanno domanda d'asilo o che richiedono di essere protetti in virtù dell'articolo 1 della Convenzione relativa allo status dei rifugiati del 28 luglio 1951, emendata dal protocollo di New York del 31 gennaio 1967, su base individuale, sia che avvenga al momento dell'arrivo in aeroporto, a una frontiera territoriale o all'interno del paese, sia che siano entrati legalmente (ad esempio come turisti) o illegalmente.

La maggior parte dei paesi membri registrano le singole domande. Altri le registrano solo in alcuni casi. I totali nazionali possono includere le domande rinnovate. A causa di questi diversi metodi di raccolta, i dati non sono completamente comparabili tra i vari paesi.

Gli Stati membri che hanno registrato il maggior numero di domande di asilo durante il periodo in questione sono Germania e Regno Unito, che rappresentano da soli circa il 40% delle domande di asilo fatte nell'Unione.

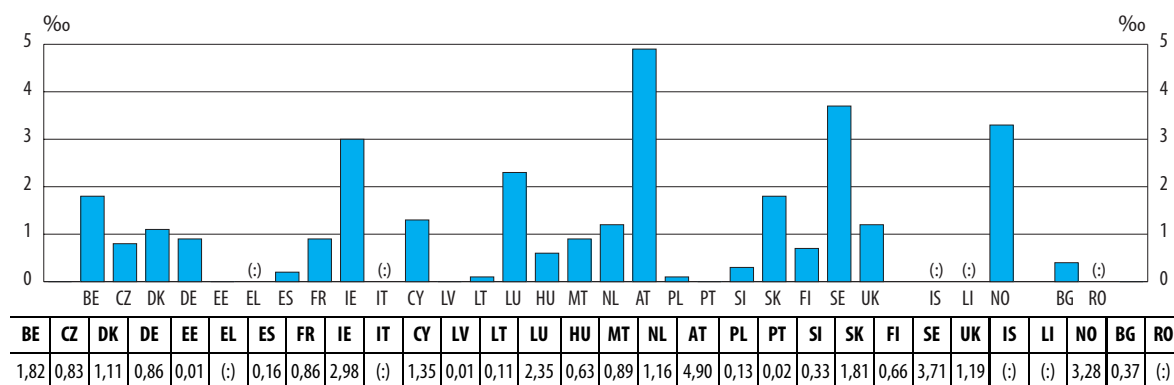
Il numero rimane relativamente alto in Belgio, Francia, Paesi Bassi e Austria. Nel 2002, questi ultimi registrano un numero di domande d'asilo molto inferiore rispetto a Germania e Regno Unito. In totale, questi sei Stati membri registrano da soli circa il 73% della totalità delle domande di asilo presentate nei 25 paesi dell'Unione (eccetto l'Italia per la quale il dato non è disponibile). Tutti i paesi hanno conosciuto grandi variazioni nel numero di domande di asilo durante il periodo preso in esame. A titolo esemplificativo, Germania e Regno Unito hanno conosciuto tendenze opposte per quanto riguarda l'evoluzione del numero di domande d'asilo tra il 1997 e il 2002. Questo numero è diminuito globalmente in Germania, mentre è aumentato nel Regno Unito.

Il numero di domande di asilo registrate in un paese può essere influenzato dalle dimensioni del paese. Conviene quindi considerare il numero assoluto di domande di asilo rispetto alla popolazione di un paese. La figura 2.4 presenta la «proporzione di asilo» che mette in relazione il numero di domande di asilo registrate da ogni paese con la popolazione totale.

Nel 2002, Austria, Svezia e Norvegia registrano le proporzioni più alte di domande di asilo (superiori al 3 ‰). Irlanda e Lussemburgo presentano una proporzione di asilo superiore al 2 ‰. In Germania e Regno Unito dove è registrato il più alto numero assoluto di domande di asilo, le proporzioni di asilo sono rispettivamente dello 0,86 ‰ e del 1,2 ‰. Questa situazione è molto simile a quella della Francia.

Infine, alcuni paesi per i quali i dati sono disponibili hanno una proporzione molto bassa (inferiore allo 0,05 ‰): Estonia, Lettonia e Portogallo.

Figura 2.4. Numero di domande di asilo per mille abitanti (proporzione di asilo), 2002.



Fonte: Eurostat, population and social conditions, New Cronos (dati di febbraio 2004).

Note supplementari

Repubblica ceca, Irlanda, Malta: popolazione totale stimata.

Francia: stima provvisoria della popolazione totale.

Regno Unito, Norvegia: 2001.

Nota esplicativa

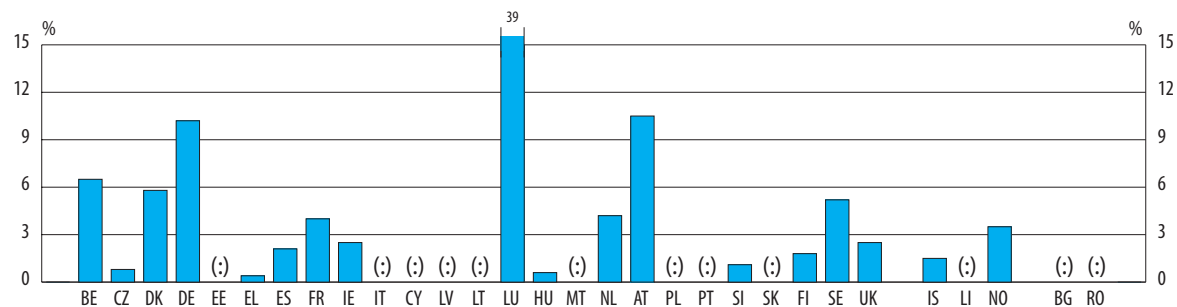
Questo indicatore è calcolato dividendo il numero di domande di asilo per la popolazione totale. La proporzione di asilo esprime il numero di domande di asilo per mille abitanti.

2.4. Popolazione straniera di età inferiore a 15 anni in Europa

Oltre all'analisi dei flussi di immigrazione e la provenienza delle popolazioni straniere all'interno dell'Unione, l'analisi della struttura per età della popolazione dà un'idea delle sfide che le migrazioni internazionali possono porre alle strutture educative dei paesi in questione. La figura 2.5 dettaglia la parte della popolazione straniera di età inferiore a 15 anni rispetto alla popolazione totale di questa fascia d'età.

La proporzione dei giovani stranieri nella popolazione in età scolare è inferiore al 6% nella maggioranza dei paesi per i quali sono disponibili i dati. Questa proporzione aumenta a un po' più del 10% in Germania e in Austria mentre diminuisce nei paesi di recente immigrazione. È inferiore al 3% nella Repubblica ceca, in Grecia, Spagna, Irlanda, Ungheria, Slovenia, Finlandia, Regno Unito e Islanda. Il Lussemburgo, dove più di un terzo della popolazione con meno di 15 anni è di nazionalità straniera, rappresenta un'eccezione.

Figura 2.5. Percentuale di persone di età inferiore a 15 anni con nazionalità straniera nella popolazione totale di età inferiore a 15 anni al 1° gennaio 2001.



BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
6,5	0,8	5,8	10,2	(:)	0,4	2,1	4,0	2,5	(:)	(:)	(:)	(:)	39,3	0,6	(:)	4,2	10,5	(:)	(:)	1,1	(:)	1,8	5,2	2,5	1,5	(:)	3,5	(:)	(:)

Fonte: Eurostat: population and social conditions, New Cronos (dati di febbraio 2004).

Note supplementari

Grecia: 1998.

Francia, Lussemburgo: 1999.

Irlanda: la popolazione straniera di età inferiore a 15 anni è una stima, il dato per la popolazione totale con meno di 15 anni è una stima provvisoria.

Svezia: la popolazione totale di età inferiore a 15 anni è una stima.

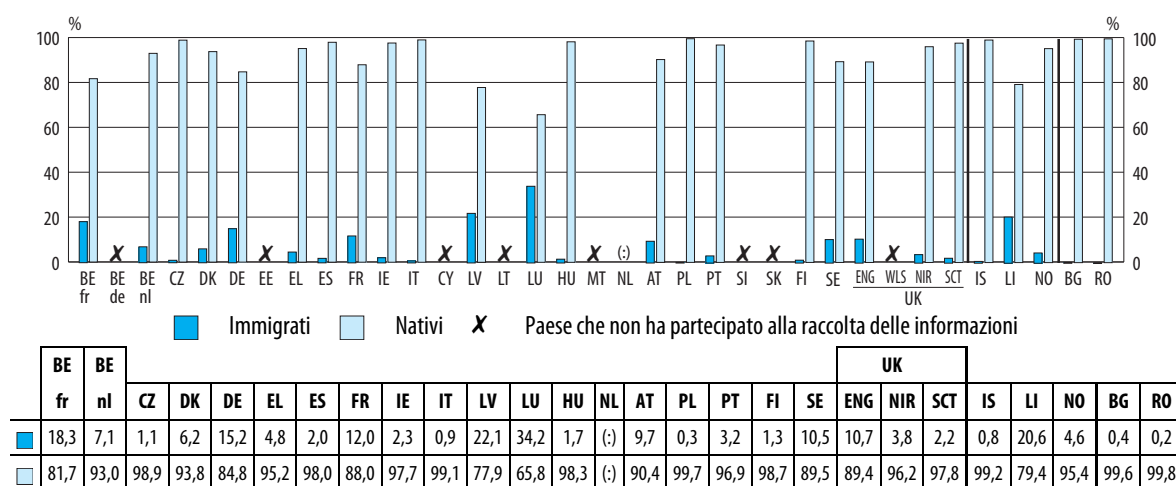
Regno Unito: 2000, la popolazione di età inferiore a 15 anni è una stima.

Islanda: 2000.

2.5. Presenza di alunni immigrati di 15 anni nei sistemi educativi

La figura 2.6, elaborata sulla base delle risposte degli alunni di 15 anni ottenute nell'ambito dell'indagine internazionale PISA, presenta la ripartizione della popolazione degli alunni di 15 anni in base alla loro origine familiare, definita in base al luogo di nascita delle persone (genitori e alunni). Sembra che la presenza di alunni di 15 anni di origine straniera nei sistemi scolastici sia variabile.

Figure 2.6. Percentuale di alunni di 15 anni immigrati (i cui genitori sono nati all'estero) e percentuale di alunni di 15 anni (di cui almeno uno dei genitori è nato nel paese) rispetto alla popolazione totale degli alunni di 15 anni, 2000.



Fonte: OCSE, banca dati PISA 2000.

Nota supplementare

Paesi Bassi: il tasso di risposta all'indagine PISA è stato considerato come troppo scarso per garantire la comparabilità. Questo spiega perché il dato (immigrati = 11,9; nativi = 88,1) non viene presentato nella figura. Cfr. glossario per maggiori dettagli.

Nota esplicativa

Questo indicatore è calcolato dividendo il numero di alunni di 15 anni di ogni categoria per il totale degli alunni di 15 anni. Le due categorie presentate si basano sul criterio del luogo di nascita dei genitori e degli alunni di 15 anni.

Nella categoria **immigrati** sono raccolte le risposte di tipo «due genitori e l'alunno nati all'estero» e «due genitori e l'alunno di 15 anni nati nel paese». La categoria **nativi** raccoglie le risposte di tipo «un genitore nato all'estero» e «due genitori nati nel paese» indipendentemente dal luogo di nascita dell'alunno.

In tutti i paesi, la situazione più frequente è quella in cui almeno uno dei genitori dell'alunno di 15 anni è nato nel paese. Questa categoria è superiore all'80 % nella maggior parte dei paesi. In Lussemburgo è il paese dove è meno evidente: copre solo due terzi della popolazione degli alunni di 15 anni. È necessario mettere in evidenza che questa popolazione può comprendere anche alunni i cui nonni sono immigrati in passato.

Nella Comunità francese del Belgio, in Germania, Francia, Lettonia, Svezia, Regno Unito (Inghilterra) e in Liechtenstein, gli alunni immigrati che comprendono tutti gli alunni i cui genitori sono nati all'estero rappresentano più del 10 % degli alunni di 15 anni.

2.6. Presenza di alunni immigrati in base all'ubicazione dell'istituto scolastico frequentato

La comparazione della ripartizione della popolazione degli alunni immigrati di 15 anni, in base alla densità della popolazione del luogo in cui si trova l'istituto scolastico, con quella degli alunni nativi di 15 anni mette in evidenza che gli alunni immigrati hanno tendenza a essere più concentrati nelle zone di grande densità urbana. La distribuzione geografica degli alunni immigrati, come quella dei loro genitori, non è quindi omogenea: rimane concentrata negli ambienti urbani.

Questo fenomeno è illustrato nella figura 2.7 che presenta – per ognuna delle quattro grandi categorie di localizzazione dell'istituto scolastico – la percentuale di alunni immigrati e la percentuale di nativi. La figura mette in evidenza che la distribuzione di questi due gruppi è molto diversa, e mostra che, nella maggior parte dei paesi dell'UE-25, gli alunni immigrati sono concentrati nelle città e nelle città grandi.

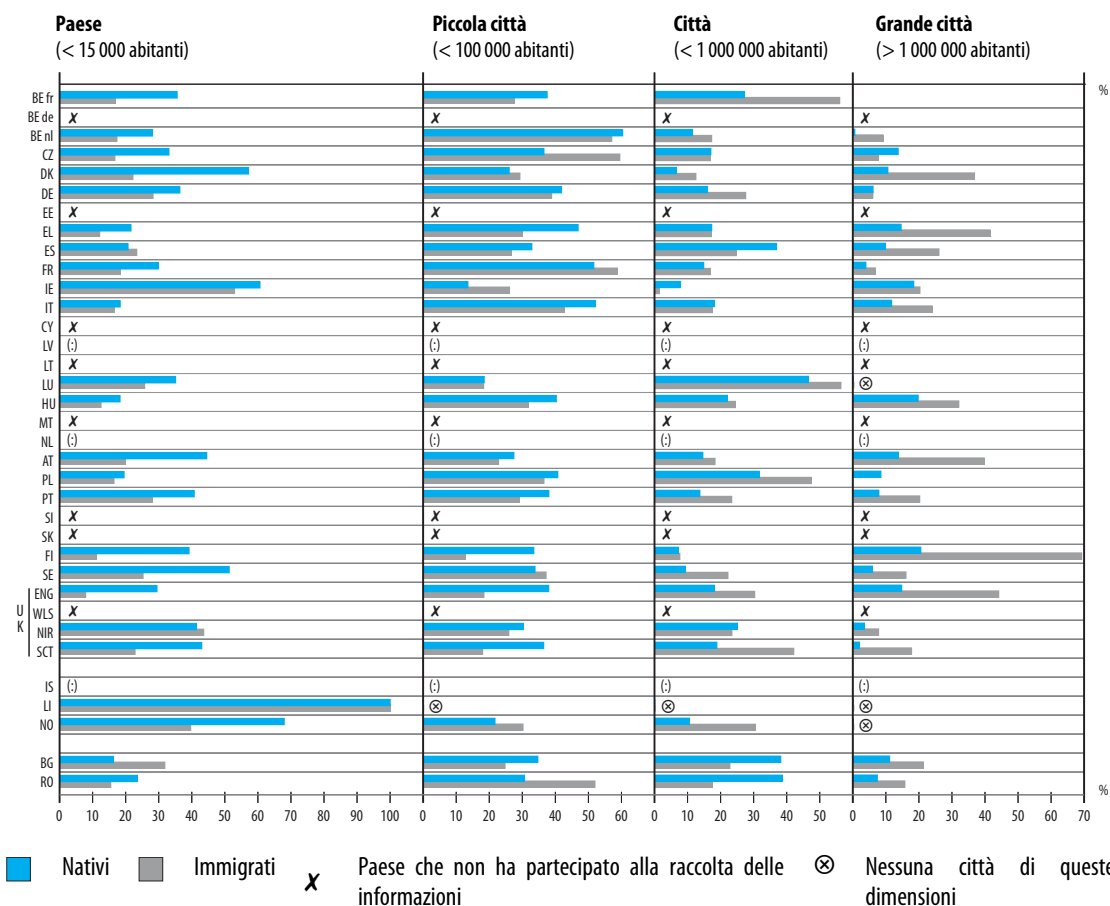
In effetti, nella maggior parte dei paesi, la proporzione degli alunni immigrati nelle zone urbane con una popolazione superiore a 100.000 abitanti è superiore a quella degli alunni nativi. Al contrario, in numerosi paesi, gli alunni nativi sono relativamente più numerosi rispetto agli immigrati in zone in cui la popolazione è meno densa (paesi e cittadine con meno di 100 .000 abitanti).

Solo in una minoranza di paesi (Repubblica ceca, Grecia, Spagna, Irlanda, Italia, Regno Unito – Irlanda del Nord – Bulgaria e Romania), la proporzione di alunni nativi nelle città con più di 100.000 abitanti (e meno di un milione di abitanti) è relativamente più numerosa rispetto a quella degli alunni immigrati.

Alcuni paesi registrano una concentrazione molto alta di alunni immigrati nelle metropoli. In effetti, è nelle grandi città con più di un milione di abitanti che i fenomeni di concentrazione delle popolazioni scolastiche immigrate sono più evidenti. Ad esempio, si osserva che il 68,9% degli alunni immigrati presenti sul territorio finlandese frequenta la scuola a Helsinki.

La distribuzione non omogenea degli alunni immigrati di 15 anni nei paesi dell'Unione è dovuta alla concentrazione dei flussi migratori internazionali in alcune zone urbane dei paesi dell'Unione per fattori storici e socioeconomici: questi flussi rispondevano ai bisogni di manodopera di queste zone negli anni di forte crescita economica. Questo fenomeno si è semplificato grazie ai meccanismi di ricongiungimento familiare, costituzione di reti di solidarietà informali tra vecchi e nuovi immigrati e certi fenomeni di esclusione sociale. Infine, alcuni paesi radunano i richiedenti asilo per fornire un'assistenza più efficace, cosa che accentua il fenomeno di concentrazione delle popolazioni di origine straniera in alcune zone geografiche.

Figure 2.7. Percentuale di alunni immigrati e di alunni nativi di 15 anni in base all'ubicazione della scuola frequentata, 2000.



% Paese	BE		CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	FI	SE	UK			IS	LI	NO	BG	RO
	fr	nl																		ENG	NIR	SCT					
Nativi																											
Paese	35,6	28,1	33,1	57,2	36,4	21,6	20,7	29,9	60,6	18,3	(:)	35,1	18,3	(:)	44,5	19,5	40,7	39,2	51,3	29,5	41,4	43,0	(:)	100	68,0	16,3	23,6
Piccola città	37,4	60,3	36,5	26,0	41,8	46,8	32,8	51,6	13,5	52,1	(:)	18,4	40,2	(:)	27,4	40,7	38,0	33,4	33,8	37,9	30,3	36,4	(:)	⊗	21,7	34,6	30,6
Città	27,0	11,2	16,9	6,5	15,9	17,2	36,8	14,8	7,7	18,0	(:)	46,5	21,9	(:)	14,5	31,5	13,6	7,0	9,1	18,0	25,0	18,8	(:)	⊗	10,4	38,1	38,6
Grande città	0,0	0,4	13,5	10,4	5,9	14,4	9,7	3,8	18,2	11,6	(:)	⊗	19,6	(:)	13,6	8,3	7,7	20,4	5,8	14,6	3,4	1,8	(:)	⊗	⊗	11,0	7,3
Immigrati																											
Paese	16,8	17,3	16,7	22,1	28,2	12,1	23,3	18,3	52,9	16,5	(:)	25,7	12,5	(:)	19,9	16,4	28,0	11,1	25,2	7,9	43,5	22,8	(:)	100	39,6	31,8	15,4
Piccola città	27,4	56,8	59,3	29,1	38,7	29,8	26,5	58,6	26,0	42,6	(:)	18,1	31,6	(:)	22,6	36,4	28,9	12,6	37,0	18,2	25,7	17,8	(:)	⊗	30,0	24,6	51,8
Città	55,8	17,1	16,7	12,3	27,4	16,9	24,5	16,7	1,2	17,3	(:)	56,2	24,2	(:)	18,1	47,3	23,2	7,5	22,0	30,1	23,2	41,9	(:)	⊗	30,4	22,7	17,4
Grande città	0,0	8,8	7,4	36,5	5,7	41,2	25,7	6,4	20,0	23,6	(:)	⊗	31,7	(:)	39,4	0,0	19,9	68,9	15,8	43,8	7,5	17,5	(:)	⊗	⊗	21,0	15,4

Fonte: OCSE, banca dati PISA 2000.

Note supplementari

Lettonia: i dati non sono stati considerati come rappresentativi della situazione a livello nazionale e quindi non sono compresi.

Paesi Bassi: il tasso di risposta all'indagine PISA è stata considerata troppo scarsa per garantire la comparabilità. Questo spiega perché il dato (nativi: paese = 12,9; piccola città = 62,0; città = 25,1; grande città: nessuna città di queste dimensioni. Immigrati: paese = 4,2; piccola città = 40,9; città = 55,1; grande città = nessuna città di queste dimensioni) non viene presentato nella figura. Cfr. glossario per maggiori dettagli.

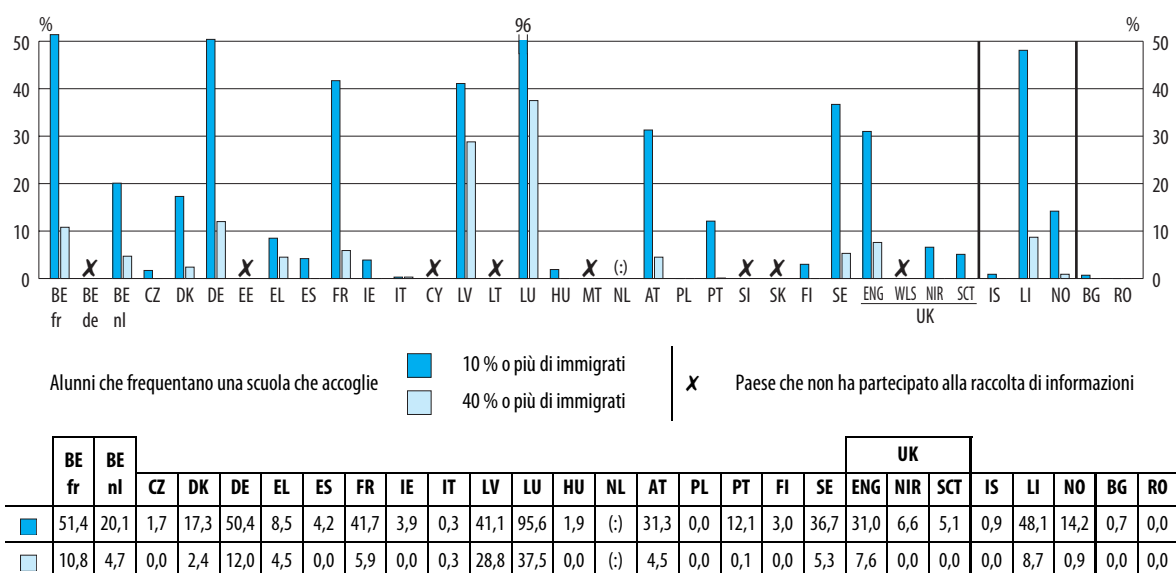
Nota esplicativa

La categoria **immigrati** raccoglie le risposte di tipo «due genitori e l'alunno di 15 anni nati all'estero» e «due genitori nati all'estero e l'alunno di 15 anni nato nel paese». La categoria **nativi** raccoglie le risposte di tipo «un genitore nato all'estero» e «due genitori nati nel paese» indipendentemente dal luogo di nascita dell'alunno.

2.7. Ripartizione degli alunni immigrati tra gli istituti scolastici

Il fenomeno di concentrazione degli alunni immigrati nei grandi centri urbani e nelle metropoli può integrarsi con la concentrazione di alunni immigrati in alcuni istituti scolastici. Ciò significa che alcuni istituti devono far fronte più di altri a una situazione di forte interculturalità. Per analizzare questo fenomeno, i dati disponibili su questa questione sono tratti dalla banca dati PISA. La figura 2.8 rappresenta due situazioni contrastanti: la percentuale di alunni che frequentano una scuola che accoglie rispettivamente più del 10 % e più del 40 % di alunni immigrati.

Figura 2.8. Percentuale di alunni di 15 anni che frequentano una scuola in cui sono presenti rispettivamente il 10% e il 40% di alunni immigrati della stessa età, 2000.



Fonte: OCSE, banca dati PISA 2000.

Nota supplementare

Paesi Bassi: il tasso di risposta all'indagine PISA è stato considerato troppo scarso per garantire la comparabilità. Questo spiega perché il dato (10 % o più d'immigrati = 34,2 %; 40 % o di più di immigrati = 7,0) non è stato presentato nella figura. Cfr. glossario per maggiori informazioni.

Nota esplicativa

La categoria **immigrati** raccoglie le risposte di tipo «due genitori e l'alunno di 15 anni nati all'estero» e «due genitori nati all'estero e l'alunno di 15 anni nato nel paese». La categoria **nativi** raccoglie le risposte di tipo «un genitore nato all'estero» e «due genitori nati nel paese» indipendentemente dal luogo di nascita dell'alunno.

In quasi tutti i nuovi paesi membri per i quali sono disponibili i dati, per l'Italia e l'Islanda, meno del 2 % degli alunni di 15 anni frequenta una scuola in cui più del 10% degli alunni sono immigrati. Questo si spiega in parte per il modesto impatto democratico degli alunni immigrati in questi paesi: rappresentano meno del 6% della popolazione totale degli alunni di 15 anni.

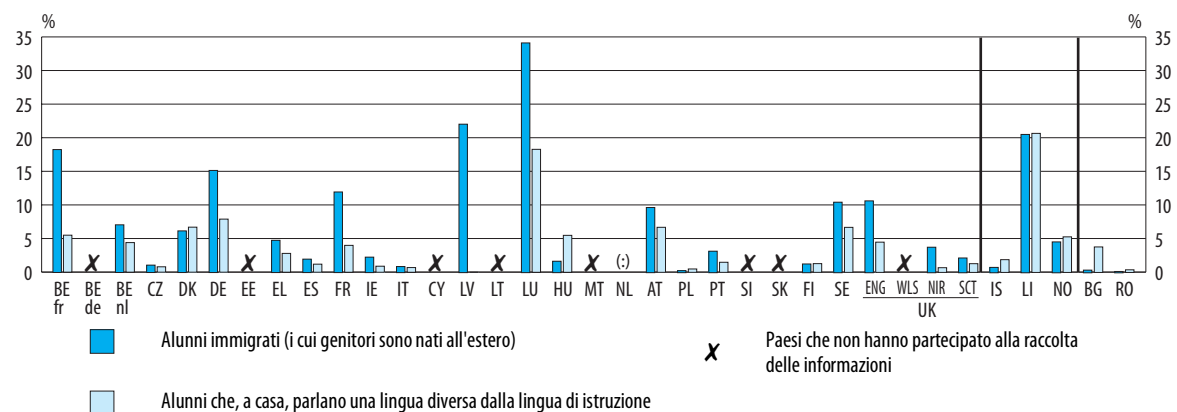
Al contrario, alcuni paesi presentano un tasso nettamente più elevato: quasi la metà degli alunni sono in questa situazione nella Comunità francese del Belgio, in Germania, Lettonia e Liechtenstein. Il Lussemburgo rappresenta un'eccezione con più del 95% degli alunni di 15 anni che frequentano una scuola in cui più del 10% degli alunni sono immigrati. Questa generalizzazione è dovuta a una importante presenza straniera sull'insieme del territorio. La concentrazione di alunni immigrati è nettamente più accentuata quando una scuola accoglie più del 40% degli alunni nati all'estero. Nella maggior parte dei paesi, meno del 5% degli alunni sono in questa situazione. Nella Comunità francese del Belgio, in

Germania, Francia, Svezia, Regno Unito (Inghilterra) e Liechtenstein, la proporzione di alunni che frequentano un istituto che accoglie più del 40% di immigrati varia tra il 5% e il 12%.

2.8. Tasso di popolazione scolastica di 15 anni la cui prima lingua non è la lingua di istruzione

La lingua è spesso la prima barriera per l'integrazione incontrata dagli immigrati al momento del loro arrivo nelle scuole. Il numero di persone allofone costituisce quindi un punto di grande importanza per il sistema educativo. La figura 2.9 presenta allo stesso tempo la percentuale di alunni i cui genitori sono nati all'estero e la percentuale di alunni allofoni. Per eliminare l'effetto delle minoranze etniche nazionali o la molteplicità delle comunità linguistiche nelle statistiche, sono state considerate solo le lingue diverse dalle lingue nazionali (ufficiali o meno).

Figura 2.9. Percentuale di alunni di 15 anni immigrati (i cui genitori sono nati all'estero) e percentuale di alunni della stessa età che parlano, a casa, una lingua diversa dalla lingua di istruzione, escluse le lingue nazionali (ufficiali o meno), 2000.



	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	FI	SE	UK			IS	LI	NO	BG	RO
Alunni immigrati (i cui genitori sono nati all'estero)	18,3	7,1	1,1	6,2	15,2	4,8	2,0	12,0	2,3	0,9	22,1	34,2	1,7	(:)	9,7	0,3	3,2	1,3	10,5	10,7	3,8	2,2	0,8	20,6	4,6	0,4	0,2	
Alunni che, a casa, parlano una lingua diversa dalla lingua di istruzione	5,5	4,4	0,8	6,7	7,9	2,8	1,2	4,0	0,9	0,7	0,0	18,3	5,5	(:)	6,7	0,5	1,5	1,3	6,7	4,5	0,7	1,3	1,9	20,7	5,3	3,8	0,4	

Fonte: OCSE, banca dati PISA 2000.

Note supplementari

Lettonia: l'indagine PISA è stata svolta in lettone e russo. In Lettonia, la lingua di insegnamento non è solo il lettone (che è la lingua ufficiale di Stato e quindi la lingua ufficiale dell'istruzione), ma anche il russo, che è la lingua di insegnamento nelle scuole delle minoranze russe.

Paesi Bassi: il tasso di risposta all'indagine PISA è stato considerato troppo scarso per garantire la comparabilità. Questo spiega perché il dato (alunni immigrati = 11,9; alunni che a casa parlano una lingua diversa dalla lingua di istruzione, escluso altre lingue, ufficiali o meno, del paese = 18,3) non è presentato nella figura. Cfr. glossario per maggiori dettagli.

Nota esplicativa

Il tasso di alunni **allofoni** è calcolato dividendo il numero di alunni di 15 anni che a casa parlano una lingua diversa dalla lingua di insegnamento, escluse altre lingue nazionali ufficiali o meno, per il numero totale degli alunni di 15 anni. La categoria **immigrati** raccoglie le risposte di tipo «due genitori e l'alunno di 15 anni nati all'estero» e «due genitori nati all'estero e l'alunno di 15 anni nato nel paese». La categoria **nativi** raccoglie le risposte di tipo «un genitore nato all'estero» e «due genitori nati nel paese» indipendentemente dal luogo di nascita dell'alunno.

La percentuale di alunni allofoni rispetto alla popolazione totale degli alunni è molto alta in Lussemburgo e in Liechtenstein dove rappresenta circa un quinto degli alunni. In Danimarca, Germania, Austria e Svezia, la proporzione di bambini allofoni è tra il 6 e l'8 %.

Nella maggioranza dei paesi, la percentuale di alunni allofoni è inferiore alla percentuale di alunni che hanno genitori nati all'estero. Quindi, la Comunità francese del Belgio e la Francia hanno una proporzione di alunni allofoni nettamente inferiore a quella degli alunni che hanno genitori nati all'estero a causa dell'importanza dei flussi migratori provenienti dall'Africa francofona. Irlanda e Regno Unito (Inghilterra e Irlanda del Nord) beneficiano dello status internazionale della lingua inglese. In Inghilterra ci sono comunque molti immigrati provenienti dalle ex colonie anglofone. Anche in Lussemburgo c'è una grande differenza tra il tasso di allofoni e la proporzione di alunni con genitori nati all'estero a causa della presenza di due lingue ufficiali identiche a quelle dei tre paesi di confine.

In tre paesi (Ungheria, Islanda e Bulgaria), la proporzione di alunni allofoni è superiore a quella degli alunni con genitori nati all'estero. Questo fenomeno a priori atipico si può spiegare per l'importanza delle comunità linguistiche autoctone la cui lingua non è una lingua nazionale ufficiale.

*

* *

I dati statistici presentati in questo capitolo hanno permesso di fare un quadro generale delle caratteristiche principali delle popolazioni straniere nell'Unione. Più precisamente, esse indicano che la situazione varia enormemente da un paese a un altro in termini di flussi di immigrazione. In alcuni paesi si registrano tassi di popolazione straniera molto bassi e di conseguenza sono meno sviluppate le misure scolastiche di sostegno per i giovani immigrati. Al contrario, in alcuni paesi registrano un tasso di alunni di 15 anni nati all'estero più elevato. Questa situazione può essere accompagnata da una forte concentrazione di questi alunni in alcuni istituti e da un alto tasso di alunni che, a casa, parlano una lingua diversa dalla lingua di insegnamento.

Come è stato detto all'inizio del capitolo, i dati statistici disponibili e armonizzati che permettono una comparazione affidabile sono molto scarsi. Le definizioni della popolazione in questione variano da un'indagine all'altra e non sempre corrispondono alle definizioni usate a livello nazionale. Inoltre, queste informazioni statistiche non permettono né di valutare le difficoltà di integrazione scolastica di queste popolazioni né di misurare la proporzione di coloro per i quali sono messe a disposizione eventuali misure di sostegno. La seconda parte di questa indagine cerca di dare una descrizione comparativa delle definizioni nazionali dei bambini immigrati e delle misure adottate nei diversi sistemi educativi europei, da una parte, per facilitare l'integrazione delle popolazioni scolastiche immigrate, e dall'altra sviluppare un approccio interculturale a scuola.

CAPITOLO 3

DIRITTO ALL'ISTRUZIONE E ALLE MISURE DI SOSTEGNO

Il presente studio analizza la situazione di bambini che frequentano la scuola in paesi diversi dal loro paese di origine, o da quello dei loro genitori o dei loro nonni. Pertanto, questo quadro di riferimento include un certo numero di situazioni, che si differenziano dal punto di vista giuridico, compresa quella dei rifugiati, come definito dalla Convenzione delle Nazioni Unite sulla condizione dei rifugiati (1951), e delle persone che chiedono asilo in conformità con la Convenzione e secondo le disposizioni delle leggi nazionali. I figli di lavoratori immigrati possono beneficiare delle disposizioni previste dalla legislazione europea se sono cittadini di uno stato dell'UE (Direttiva del Consiglio 77/486/EEC) o se sono figli di cittadini di un paese terzo, con lo status di residenti di lungo periodo (Direttiva del Consiglio 2003/109/EC). Altri casi di bambini immigrati che rientrano nell'ambito di questo studio, vale a dire figli di lavoratori di paesi terzi che non sono residenti di lungo periodo, bambini che si trovano in condizioni di soggiorno irregolare e bambini di origine immigrata, non beneficiano necessariamente di particolari disposizioni giuridiche in materia di istruzione.

Questo capitolo analizza, in prima istanza, il diritto e il dovere di frequentare la scuola e di beneficiare delle misure di sostegno e, in secondo luogo il diritto di beneficiare dei servizi scolastici e dell'assistenza finanziaria offerta dal sistema scolastico. Lo studio rivela che, sebbene il diritto all'istruzione possa in qualche modo dipendere dallo status giuridico dell'alunno, le misure speciali destinate ai bambini immigrati non si basano solitamente sul loro status. Nella maggior parte dei paesi, il diritto alle misure di sostegno si basa sulla necessità di assicurarsi che i bambini immigrati abbiano una conoscenza sufficiente della lingua di insegnamento. I tipi di misure di sostegno disponibili sono descritte in dettaglio nel capitolo 4.

3.1. Diritto e obbligo all'istruzione gratuita

La maggior parte dei paesi estende il diritto all'istruzione a tutti i bambini in età di obbligo scolastico, indipendentemente dal loro status di immigrazione. Questo diritto si esprime attraverso una serie di strumenti giuridici internazionali, inclusa la Dichiarazione universale delle Nazioni unite sui Diritti umani (Articolo 26) e la Convenzione delle Nazioni unite sui Diritti del bambino (Articolo 28). Di norma, tutti i bambini in età scolare hanno pari diritto ai servizi scolastici e all'aiuto finanziario (vedi 3.2).

Bambini con permesso di soggiorno irregolare

Belgio, Repubblica ceca, Grecia, Francia, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Austria e Portogallo consentono l'iscrizione a scuola ai figli di immigrati irregolari ⁽¹⁾.

Nel caso in cui non siano previsti impedimenti all'iscrizione a scuola dei bambini che non risiedono legalmente nel paese in questione, il diritto all'istruzione può essere considerato implicito. Questo è il caso di Germania, Estonia, Spagna, Cipro, Lettonia, Ungheria, Malta, Slovenia, Finlandia, Regno Unito, Bulgaria e Romania. In questi paesi, o non viene presa in considerazione la necessità di ottenere un

(1) Belgio: riferimento alla Costituzione, articolo 24, paragrafo 3, Repubblica Ceca: Regolamento n.21 836/2000-11, Grecia: Articolo 40 della Legge 2910/2001, Francia: Ordinanza n.2000 – 549, articolo L.131 – 1, Irlanda: *Education Act* 1998, Italia: 1995, legislazione non specificata, Lussemburgo: Regolamento del luglio 2003, Paesi Bassi: riferimento contenuto nella Costituzione, Austria: riferimento alla Costituzione e alla Legge sull'obbligo scolastico (*Schulpflichtgesetz*), Portogallo: Costituzione della Repubblica portoghese.

particolare status di residenza per essere ammessi a scuola, o non vengono affatto menzionate le categorie di bambini che hanno il diritto e il dovere di frequentare la scuola.

Al contrario, in alcuni paesi le scuole non hanno l'obbligo di iscrivere i bambini che risiedono irregolarmente nel paese in questione. Questo è il caso di Danimarca, Lituania, Polonia, Svezia e Islanda, che richiedono un documento attestante la condizione di residenza prima di ammettere i bambini nel loro sistema scolastico. In Polonia, ad esempio, i bambini devono essere registrati come cittadini di una municipalità, mentre in Islanda, i bambini devono avere il loro domicilio nel paese.

Frequenza scolastica e durata del soggiorno

Per alcuni paesi la priorità è rappresentata dal fatto di definire il diritto e il dovere di frequentare la scuola in relazione alla durata del soggiorno nel paese in questione. Questo è il caso di tutti i paesi nordici (sebbene in Danimarca la durata della richiesta di soggiorno si applichi unicamente alle richieste di asilo), dell'Ungheria (che prevede 1 anno di permesso di soggiorno) e dell'Austria (6 mesi).

In **Svezia**, bambini che hanno fatto domanda di permesso di soggiorno o che hanno ottenuto un permesso per un periodo limitato, hanno il diritto all'istruzione ma non hanno l'obbligo di frequentare la scuola. Questo è l'unico paese dove il diritto alla frequenza scolastica è disgiunto dall'obbligo.

La condizione di residenza legalmente riconosciuta può assumere varie forme e presenta categorie distinte: permesso di soggiorno permanente, permesso di soggiorno temporaneo, domicilio legale, persone che hanno ottenuto il diritto di asilo o che hanno fatto richiesta di asilo. Numerosi paesi hanno anche adottato forme differenziate di diritto di asilo come risposta a un recente conflitto o cambiamento nelle regioni confinanti.

Questo rapporto tra durata del permesso di soggiorno e istruzione, a prima vista non sembra prendere in considerazione persone che risiedono irregolarmente in un paese. Per definizione, la durata del soggiorno di queste persone non è documentata. Tuttavia, sembra che un certo numero di paesi prenda in considerazione un approccio flessibile relativamente a questa questione.

La situazione in **Norvegia** prevede che tutti i bambini abbiano diritto a frequentare la scuola primaria e secondaria inferiore, se rimangono nel paese per un periodo superiore ai tre mesi. L'obbligo di frequenza scolastica interviene nel momento in cui il periodo di soggiorno supera i tre mesi.

Bambini che hanno fatto domanda di asilo

Le persone che richiedono asilo si trovano in una situazione provvisoria, vale a dire in attesa che le autorità competenti conferiscano loro lo status di rifugiati. Queste domande vengono prese in esame individualmente e sono soggette a regole nazionali. Il tempo necessario per esaminare le domande e i diritti e doveri delle persone che hanno richiesto asilo durante questo lasso di tempo variano da paese a paese.

I dati demografici mostrano che alcuni paesi accettano un numero molto alto di domande di asilo, sia in assoluto che in proporzione alla popolazione totale (vedi capitolo 2, figure 2.3 e 2.4). Ne risulta che il numero di bambini richiedenti asilo è per definizione più alto del numero di bambini rifugiati, talvolta addirittura in modo significativo. In alcuni casi, si tratta di bambini minorenni, vale a dire bambini 'separati da entrambi i genitori e per i quali non è stata trovata una persona che per legge o per consuetudine se ne prenda cura e ne abbia pertanto la responsabilità'. Raramente viene fatta menzione, nei contributi nazionali, delle particolari garanzie per i minori non accompagnati. In Irlanda, il *Separated Children Education Service*, istituito nel 2003, assicura particolari provvedimenti per questi bambini.

La Repubblica ceca è l'unico paese ad avere adottato una legislazione specifica sull'educazione dei bambini che richiedono asilo (Direttiva metodologica del 2002 sulla frequenza scolastica delle persone che richiedono asilo). In Danimarca, il diritto all'istruzione per i bambini che chiedono asilo viene

assicurato a coloro che rimangono nel paese per un periodo di tempo superiore ai sei mesi. Se la loro richiesta di asilo viene accolta in un tempo più breve, si tende a rendere più flessibile la procedura di inserimento nel percorso di istruzione.

Diritti dei bambini in età pre-scolare

Un esiguo numero di paesi promuove l'accesso all'educazione dei bambini immigrati che ancora non sono in età di scuola dell'obbligo. La Spagna e il Regno Unito (Inghilterra, Galles e Scozia) sostengono la posizione più chiara su questo punto; prevedono, infatti, l'obbligo di offrire un numero sufficiente di posti a livello di educazione pre-primaria per i non residenti in Spagna e per i bambini aventi diritto (tutti i bambini di 3 e 4 anni residenti in Scozia, e tutti i bambini di 4 anni residenti in Inghilterra e Galles). In Belgio, Francia, Finlandia e Svezia, i bambini stranieri non possono essere oggetto di discriminazione per quanto riguarda l'iscrizione alle scuole dell'infanzia, mentre in Lituania, i bambini immigrati possono frequentare le scuole dell'infanzia o, su richiesta, gruppi preparatori di livello pre-primario.

In Danimarca e in Svezia, i bambini del livello pre-scolare che non hanno il danese o lo svedese come lingua madre ricevono un sostegno per apprendere queste lingue prima di iniziare la scuola.

Diritto alle misure di sostegno

Le misure di sostegno sono quasi sempre offerte sulla base dei 'bisogni' a tutti i bambini immigrati che hanno diritto a frequentare la scuola, indipendentemente dalla loro particolare condizione di residenza e di immigrazione. La maggior parte dei paesi non opera una distinzione tra i diritti rivolti alle varie categorie di bambini immigrati. Belgio, Francia e Lussemburgo applicano particolari misure per i cosiddetti 'nuovi arrivi', vale a dire per i bambini che sono stati recentemente inseriti nel sistema scolastico e che non conoscono o che hanno una conoscenza limitata della lingua di insegnamento. Anche in altri paesi viene prestata attenzione all'offerta di un sostegno linguistico.

In tre paesi (Repubblica ceca, Slovenia e Slovacchia) specifiche misure di sostegno vengono riservate ai bambini che richiedono asilo e ai bambini rifugiati.

L'approccio adottato nel **Regno Unito** non prende in considerazione i diritti di residenza dello status di immigrato. Tutti i bambini in età di scuola dell'obbligo hanno diritto all'istruzione. Misure di sostegno aggiuntive vengono offerte sulla base dei bisogni, che si possono valutare considerando il background etnico e socio-economico dell'alunno.

Altri paesi adottano misure volte a raggiungere pari opportunità di istruzione volte a creare gruppi vulnerabili, definiti sulla base di indicatori socio-economici, piuttosto che agli immigrati (vedi capitolo 4, paragrafo 4.4.1).

3.2. Accesso ai servizi scolastici e al sostegno finanziario

In Europa, i bambini immigrati accedono ai servizi scolastici sulla stessa base di altri bambini. Questa regola si applica a tutti i bambini che hanno diritto all'istruzione obbligatoria. I 'servizi scolastici' includono l'utilizzo delle infrastrutture scolastiche come la mensa e il materiale didattico, le attività extrascolastiche, i servizi sanitari, ecc. oltre a comprendere il trasporto da e per la scuola. In alcuni paesi (come la Finlandia e la Svezia) questi servizi vengono offerti gratuitamente a tutti gli alunni.

Altri paesi (Spagna, Francia, Lussemburgo, Paesi Bassi, e Portogallo) offrono ai bambini appartenenti a famiglie con un reddito basso, incluse le famiglie di immigrati, un sostegno in base alle risorse disponibili delle famiglie stesse, per pagare l'utilizzo di questi servizi. In Francia e in Lussemburgo sono disponibili particolari borse di studio, e i bambini provenienti da famiglie con un reddito basso sono esentati dal

versamento di alcuni contributi finanziari per l'offerta dei servizi scolastici. Nei Paesi Bassi, è previsto un sostegno finanziario per famiglie con un reddito basso, come sussidi per coprire le tasse scolastiche e altre spese. Le famiglie immigrate hanno lo stesso diritto delle altre famiglie di richiedere tali misure di sostegno. Grecia, Irlanda, Lituania, Lettonia e Islanda offrono aiuti per le spese di trasporto da e per la scuola. La Lituania e il Regno Unito offrono pasti gratuiti per bambini di famiglie con un reddito basso, mentre l'Irlanda offre ai bambini di famiglie con un reddito basso un sostegno di base per l'acquisto dei testi scolastici, delle attrezzature, delle uniformi scolastiche e delle scarpe.

I bambini immigrati hanno pari diritto al sostegno finanziario (esenzione dalle tasse di iscrizione, borse di studio, ecc.), sulla stessa base di altri bambini. In questo caso, il fattore decisivo pare che sia il loro diritto a frequentare la scuola piuttosto che la loro nazionalità o la loro condizione di residenza.

Tuttavia, raramente i bambini immigrati ricevono un trattamento agevolato per quanto riguarda l'accesso gratuito o a costo ridotto ai servizi scolastici, e non ricevono neppure un'assistenza finanziaria particolare in virtù della loro condizione di immigrati. Nei casi in cui la regola sia data da un trattamento speciale, questo viene riservato ai bambini che hanno fatto richiesta di asilo. Aspetto, questo, che viene messo in relazione con le procedure della domanda di asilo. Le domande di asilo sono sottoposte ad un alto livello di intervento amministrativo, e a seconda del paese in questione, viene chiesto ai richiedenti asilo di soggiornare in particolari centri di accoglienza, per il tempo necessario all'accettazione della richiesta di asilo.

Nella Repubblica ceca, il trasporto a scuola viene organizzato direttamente, o rimborsato da parte dell'amministrazione ai richiedenti asilo e che risiedono nei centri di accoglienza a condizione che la scuola non si trovi a una distanza dal centro percorribile a piedi. L'amministrazione responsabile per i servizi destinati ai rifugiati (organizzazione istituita dal Ministero degli interni) offre ai bambini che hanno fatto domanda di asilo, in età di obbligo scolastico, il supporto educativo di cui hanno bisogno, nel caso in cui non venga offerto dal Ministero dell'educazione. Anche in questo paese, le scuole primarie che accolgono bambini richiedenti asilo, possono richiedere finanziamenti per organizzare attività extrascolastiche destinate ad aiutare i bambini a integrarsi nel sistema scolastico. In Ungheria, l'amministrazione della scuola in questione riceve una sovvenzione speciale per tutti i bambini in età di obbligo scolastico, che hanno ottenuto o che hanno fatto domanda per lo status di rifugiato. La sovvenzione copre l'acquisto dei testi scolastici, le spese di viaggio e la mensa. La Norvegia offre anche finanziamenti ai bambini nei centri di accoglienza, per coprire tutte le spese relative alla loro educazione, e per consentire loro di frequentare il percorso di istruzione ordinario il prima possibile. Il finanziamento viene assegnato alle municipalità e copre alcune delle spese suddette.

Cipro è un esempio di paese dove i bambini immigrati beneficiano di un trattamento speciale per la mensa. In questo paese, infatti, i bambini che non hanno il greco come lingua madre sono incoraggiati a rimanere a scuola nel pomeriggio per seguire corsi di recupero e per la revisione dei compiti fatti a casa. Viene loro offerto un pasto gratuito se accettano di seguire questi corsi. In **Islanda**, i bambini immigrati che raggiungono la scuola in autobus ricevono i biglietti dalla scuola.

I finanziamenti destinati ai servizi scolastici vengono assegnati alla scuola o all'autorità educativa (come in Ungheria e in Norvegia), alle famiglie o ai tutori dei bambini in questione.

CAPITOLO 4

MISURE PER L'INTEGRAZIONE DEI BAMBINI IMMIGRATI A SCUOLA

4.1. Misure di orientamento

Le scuole prendono spesso iniziative per assistere alunni e genitori immigrati nelle procedure di iscrizione, inserimento nel sistema di istruzione e accesso alle informazioni sulle opportunità future all'interno del sistema scolastico. Queste misure vanno dall'aiuto per l'espletamento delle formalità amministrative, al sostegno psicologico per il bambino nel suo nuovo ambiente. Spesso si concentrano sul miglioramento della qualità dello scambio di informazioni fra casa e scuola, in particolare facilitando l'uso delle lingue diverse da quella normalmente utilizzata a scuola. In termini generali, le scuole adottano una o più misure fra le cinque tipologie mostrate nella Figura 4.1.

La figura non intende mostrare in che misura esiste un obbligo a rendere il sostegno disponibile, né la modalità attraverso la quale è reso disponibile il finanziamento per queste misure. Essa è basata sulle informazioni riportate nei contributi nazionali. Esempi più informali sono tuttavia citati solamente quando rappresentano una pratica comune nei paesi considerati. Il livello di decentralizzazione dei sistemi scolastici ha, ovviamente, un'influenza sul tipo di approccio adottato. Le misure si riferiscono a tutti i bambini immigrati, a prescindere dal loro status, eccettuato dove sia stabilito diversamente.

Figura 4.1: Principali tipologie di misure di informazione e orientamento per gli immigrati nelle scuole. Educazione preprimaria e istruzione obbligatoria a tempo pieno. Anno scolastico 2003/04.

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	BG	RO	
																										ENG/ WLS/MIR	SCT							
A			●		●	●		●		●	●		(:)	●		●	●		●	●			●		●		●		●	(:)	●			
B	●	●			●					●	●	●	(:)												●	●	●		●	(:)				
C	●	●	●	●			●		●		●	●	(:)			●						●		●	●		●		●	(:)				●
D								●	●	●			(:)		●	●									●	●				(:)				
E			●						●				(:)						●						●	●	●			(:)				

A Informazioni scritte sul sistema scolastico
B Disponibilità di interpreti
C Persone/consigli appositi
D Incontri aggiuntivi specifici per le famiglie immigrate
E Informazioni sull'educazione preprimaria

● Esistenza di misure di orientamento
 □ Nessuna misura di orientamento per i bambini immigrati

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Spagna: Le misure sono poste in essere dalle Comunità autonome perciò sono specifiche di ogni Comunità.

Repubblica ceca e Slovacchia: il dato si riferisce solamente ai bambini richiedenti asilo (misure supportate dal Ministero dell'educazione).

Informazioni scritte sul sistema scolastico

Molti paesi pubblicano informazioni sul sistema scolastico nelle lingue straniere. La maggior parte dei paesi che produce questo tipo di informazioni, lo fa a livello centrale (Ministero dell'educazione).

In **Irlanda**, le informazioni sono predisposte da un'agenzia specializzata nell'accoglienza e nell'integrazione (*Reception and Integration Agency*) nelle nove lingue principali per la popolazione richiedente asilo ed è resa disponibile in tre versioni, per i genitori dei richiedenti asilo, per i minori non accompagnati e per i genitori di altri bambini stranieri. In **Lussemburgo**, i *Centres de Psychologie et d'Orientation Scolaire* a livello secondario pubblicano le informazioni in portoghese per i bambini che terminano la scuola primaria. Il Ministero federale dell'educazione in **Austria**, pubblica, aggiorna e distribuisce una serie di depliant che coprono tematiche come l'iscrizione a scuola, l'apprendimento della lingua e le opportunità di istruzione per gli immigrati. Anche i consigli scolastici regionali e i centri di consulenza pubblicano i loro depliant informativi e traducono vari tipi di formulari scolastici. In **Portogallo**, l'Ufficio dell'alto commissariato per l'immigrazione e le minoranze etniche (*ACIME*) pubblica depliant regolarmente aggiornati su tematiche di interesse generale, disponibili anche in inglese e russo sul sito dell'*ACIME*⁽¹⁾. Anche la **Lettonia** fornisce informazioni in queste lingue. In **Finlandia**, le municipalità (come enti preposti all'istruzione) pubblicano informazioni sui loro siti web e in brochure separate (per esempio, il comune di Helsinki pubblica queste brochure in inglese, russo, estone e somalo).

Questo tipo di misure è generalmente molto recente (brochure che descrivono i diritti e i doveri dei bambini e dei genitori rispetto all'educazione preprimaria e all'istruzione primaria, sono disponibili dal 2003 nella Comunità fiamminga del Belgio, mentre in Norvegia un'iniziativa simile verrà lanciata nell'autunno 2004). Anche Ungheria ed Estonia hanno appena lanciato un portale multilingue su internet che fornisce informazioni sulle opportunità educative per i bambini immigrati e per le loro famiglie ⁽²⁾.

Nel Capitolo 2, la **Figura 2.5** mostra che, dei paesi che pubblicano informazioni multilingue, il Belgio, la Germania, il Lussemburgo, l'Austria, il Regno Unito (Inghilterra) e, in misura minore, i Paesi Bassi e la Francia, sono paesi con un alto numero di cittadini stranieri di età inferiore a 15 anni (è necessario tuttavia ricordare che in Francia, molti bambini sono cittadini francesi in base alle leggi vigenti sulla cittadinanza). Irlanda e Norvegia, dall'altra parte, sono paesi che hanno assistito recentemente a un forte aumento dell'immigrazione, il che può aiutare a spiegare le iniziative di informazione pubblica per le famiglie immigrate.

Disponibilità di interpreti

Questa misura comprende una varietà di situazioni che fanno riferimento alla comunicazione scuola/casa, inclusi (ma non limitati a) gli incontri regolari genitori-insegnanti. Sebbene numerosi paesi riferiscano di aver fatto ricorso a interpreti nell'ambiente scolastico, la Finlandia e la Svezia sono gli unici paesi nei quali i genitori immigrati hanno il diritto legalmente riconosciuto a ricorrere a un interprete.

In **Svezia**, l'interpretariato deve essere fornito, se necessario, in occasione di incontri introduttivi speciali tenuti con le famiglie appena arrivate al fine di spiegare i loro diritti relativamente all'educazione prescolare e all'istruzione scolastica, così come per spiegare i valori di base a sostegno del curriculum nazionale. Hanno diritto all'interprete anche al fine di seguire il "dialogo sullo sviluppo personale" tenuto con i genitori due volte l'anno. In **Finlandia**, gli immigrati hanno un diritto legalmente riconosciuto solo per tematiche promosse dalle autorità. Tuttavia, l'offerta di servizi di

⁽¹⁾ www.acime.gov.pt

⁽²⁾ Per l'Ungheria, consultabile all'indirizzo www.migrans.edu.hu; per l'Estonia, all'indirizzo <http://www.hm.ee/uus/hm/client/index.php?135262301339141555>.

interpretariato è incoraggiata dalle autorità nazionali, oltre alla disponibilità pratica di questi servizi in base alle risorse delle singole municipalità. È previsto un sussidio speciale messo a disposizione dal Ministero del lavoro per promuovere, nelle municipalità, il ricorso a interpreti che possono essere indennizzati per i servizi di interpretariato resi all'interno della cooperazione casa-scuola.

In altri paesi, non è previsto l'obbligo per l'offerta di un servizio di interpretariato, sebbene questo sia spesso fortemente raccomandato. In Francia, ai gruppi di educatori è richiesto di sviluppare un dialogo con le famiglie immigrate in modo che siano messe al corrente di come funziona il sistema e del loro diritto a prendere parte ai consigli scolastici e ad altre attività. È incoraggiato il ricorso ad interpreti per fornire queste informazioni. Allo stesso modo, nel Regno Unito (Inghilterra), alle scuole viene consigliato il ricorso alla traduzione delle informazioni essenziali e a interpreti e assistenti di classi bilingue per i colloqui di ammissione a scuola, per le valutazioni e per gli incontri genitori-insegnanti. In altri paesi, come la Danimarca, la decisione di ricorrere all'utilizzo di interpreti è totalmente informale, svolgendosi caso per caso in base all'opinione del singolo insegnante.

Disponibilità di risorse aggiuntive (persone/consigli)

Le scuole in paesi come Irlanda, Paesi Bassi, Finlandia e Regno Unito, hanno una notevole autonomia per quanto riguarda il modo in cui rispondono ai bisogni dei bambini immigrati. Questi paesi utilizzano una gamma di strategie a loro discrezione e di loro iniziativa, compreso l'impiego di consulenti e/o addetti nel collegamento casa-scuola. A volte forniscono anche un servizio di indirizzo per i genitori. Lussemburgo e Italia utilizzano, nelle loro scuole, anche il cosiddetto "mediatore interculturale". Il ruolo di questi mediatori è flessibile, ma tendono a essere coinvolti particolarmente nell'aiuto a alunni e genitori per questioni di lingua. Mediatori socio-culturali formati in maniera speciale, sono un'opzione anche in Portogallo al fine di sviluppare dei legami fra la casa, la scuola e la comunità in generale.

Nella Repubblica ceca, in Estonia, Slovacchia e Romania, dove i richiedenti asilo vengono accolti in centri residenziali, coloro che lavorano nei settori sociali e che operano in questi centri, collaborano con le scuole dell'area di riferimento per aiutare a risolvere le questioni riguardanti i rapporti delle scuole con i genitori, incluse le informazioni sui progressi dei bambini, le informazioni sulle opportunità di proseguimento degli studi, ecc. (in Romania, questo ruolo è svolto dalle organizzazioni non-governative). In Irlanda, il *Separated Children Education Service* (Servizio per l'educazione dei bambini soli) svolge una funzione simile per i minori non accompagnati nell'area metropolitana di Dublino.

Il Lussemburgo, che presenta un tasso eccezionalmente alto di immigrati (cfr. Capitolo 2 sulle tendenze demografiche), ha istituito una struttura piuttosto inusuale per gli immigrati a livello locale. Ai comuni con una percentuale di popolazione straniera superiore al 20%, è richiesto di avere delle *commissions consultatives pour étrangers* (consigli consultivi per stranieri). Uno dei compiti principali di questi consigli è quello di affrontare i problemi di scolarizzazione dei bambini stranieri presenti nella municipalità. Una struttura per i cosiddetti "nuovi arrivi" (*primo arrivants, nieuwkomers, neuankommende Schüler*) conosciuta come "consiglio per l'immigrazione", è stata istituita anche in Belgio.

Incontri appositi per le famiglie immigrate

In Lussemburgo, il Ministro per l'educazione organizza ogni anno un incontro dedicato ai genitori dei bambini di lingua straniera al fine di spiegare le varie opportunità di studio per gli alunni che passano dall'istruzione primaria a quella secondaria. Questi incontri si svolgono in lingua francese.

In altri paesi, come Spagna (alcune Comunità autonome), Finlandia e Svezia, le scuole organizzano appositi incontri informativi introduttivi per i genitori immigrati per spiegare il sistema scolastico e per

discutere questioni di interesse comune. In Finlandia e Svezia, questi incontri sono organizzati ricorrendo ad interpreti.

Informazioni sulle attività a livello preprimario

Talvolta, informazioni strutturate sulla scuola, possono riguardare i bambini più piccoli, in particolare per quanto concerne l'offerta educativa a livello preprimario (in Finlandia e Svezia, per esempio). Molte Comunità autonome in Spagna sottolineano l'importanza dell'informazione scolastica a livello di educazione prescolare. Nei Paesi Bassi, è stata svolta una campagna dal Forum per lo sviluppo multiculturale, per incoraggiare i genitori immigrati a far partecipare i loro figli alle attività offerte a livello prescolare e a iscriverli il prima possibile alla scuola primaria.

4.2. Determinare il livello appropriato di istruzione

Fin dal primo momento, uno dei problemi che è necessario affrontare, è quello di stabilire il livello scolastico del bambino immigrato e di valutare se questo sia da considerarsi equivalente al sistema scolastico nel quale il bambino viene inserito. Quando un bambino viene introdotto in un nuovo sistema scolastico, è necessario valutare le sue conoscenze nelle principali aree curriculari e il suo livello di competenza nella lingua di insegnamento. Questo aspetto è strettamente correlato al modo nel quale il bambino è integrato nel sistema scolastico in base ai tipi di modelli offerti dal sistema (cfr. paragrafi 4.3 e 4.4).

La Figura 4.2 mostra due possibili approcci. Il primo, consiste nella valutazione caso per caso svolta generalmente dal capo di istituto o dal personale docente. Le scuole sono libere di determinare il livello di un alunno utilizzando criteri propri. Pertanto, non è necessario ricorrere a strumenti di valutazione sviluppati all'esterno. Questo approccio viene generalmente adottato dai paesi europei per il livello di istruzione obbligatoria.

La maggior parte dei paesi che adotta questo approccio, utilizza l'età dell'alunno come criterio principale per il suo inserimento a scuola.

In **Francia**, per esempio, la valutazione si svolge a scuola e, possibilmente, nella lingua di insegnamento di origine dell'alunno che, comunque, non dovrebbe essere collocato in una classe inferiore di più di due anni rispetto alla sua età.

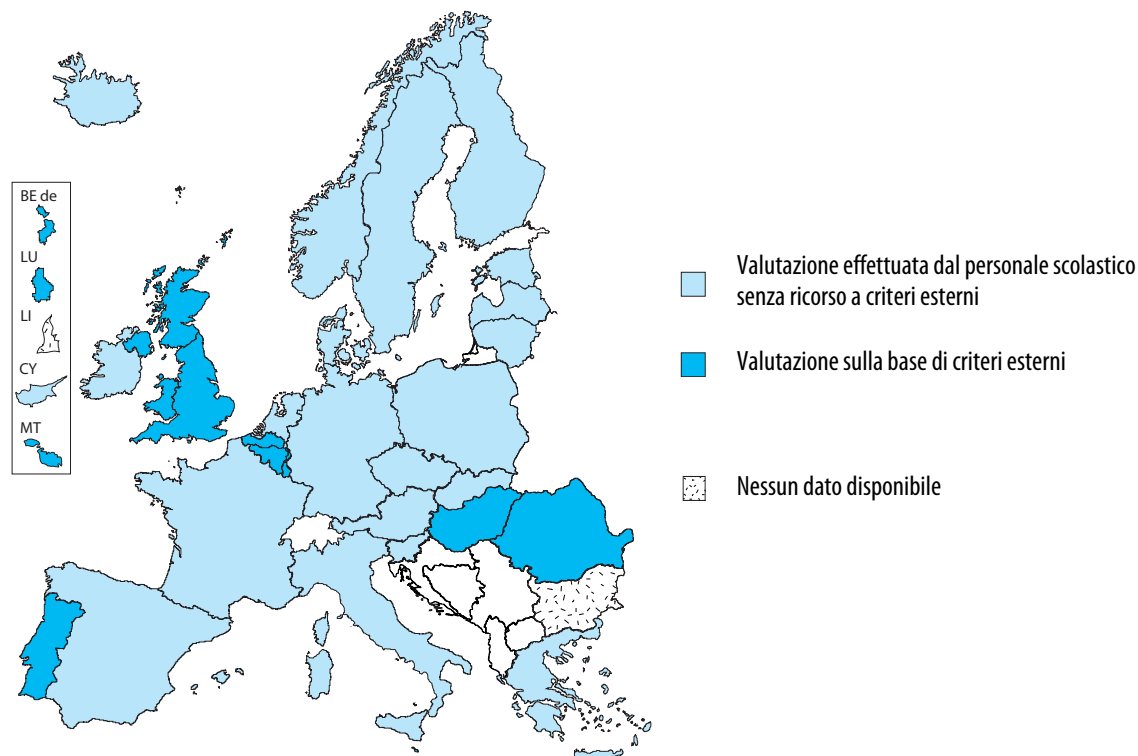
Il secondo consiste nell'utilizzo di criteri che sono uniformemente applicati nel sistema scolastico per determinare il livello scolastico nel quale inserire i bambini immigrati. Questi criteri sono spesso di natura formale, incluso il requisito che le equivalenze debbano essere stabilite sulla base di certificati rilasciati dalle scuole frequentate in precedenza. Possono essere testi messi a punto o controllati dal Ministero dell'educazione o richieste formali di iscrizione alle scuole secondarie, presentate all'autorità centrale.

In **Belgio**, per esempio, la stessa procedura si applica sia a livello di istruzione primaria che secondaria. Gli alunni in possesso di un certificato o di un diploma conseguito all'estero, possono fare richiesta di riconoscimento del titolo. La richiesta è seguita da una indagine amministrativa sulla documentazione, che deve contenere prove degli studi e traduzioni autentiche dei documenti. I richiedenti asilo e i rifugiati possono rilasciare una dichiarazione formale se non sono in grado di fornire la documentazione necessaria.

Nel **Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord)**, le valutazioni di questo tipo possono essere svolte facendo un confronto con la scala di valutazione comune sviluppata al fine di valutare il livello di

apprendimento raggiunto nell'ambito del *National Curriculum*. Gli alunni possono essere valutati dal personale della scuola o dal *Local Education Staff*.

**Figura 4.2: Tipologie di valutazione dei risultati scolastici precedenti.
Istruzione obbligatoria a tempo pieno. Anno scolastico 2003/04.**



Fonte: Eurydice.

4.3. Modelli di integrazione

Con l'obiettivo comune di raggiungere l'integrazione rapidamente, i paesi europei hanno trovato diverse soluzioni per organizzare la vita a scuola dei bambini immigrati residenti nel loro territorio. Come indicato nella sezione precedente, fra i primi criteri presi in considerazione quando si tratta di collocare i bambini immigrati nelle classi ordinarie, c'è quello della lingua: quei bambini sono in grado di seguire le lezioni nella lingua di insegnamento utilizzata nella scuola? Se la risposta è negativa, la maggior parte dei sistemi educativi prende in considerazione la necessità di un sostegno specifico per andare incontro ai loro bisogni.

Nei casi in cui siano state introdotte misure di supporto per i bambini immigrati, queste corrispondono a due modelli principali indicati qui di seguito:

- un **modello integrato** nel quale i bambini immigrati sono inseriti in classi composte da bambini della loro stessa età (o di età inferiore a seconda dei casi) dell'istruzione ordinaria. Qui essi seguono i metodi ed i contenuti curriculari previsti per gli alunni originari del luogo. **Misure di supporto** (essenzialmente di natura linguistica) sono applicate su **base individuale** per ogni alunno durante il normale orario scolastico.

In alcuni casi è previsto, in aggiunta all'offerta ordinaria, anche un **insegnamento extracurricolare**. In questi casi, gli alunni immigrati ricevono delle lezioni al di fuori del normale orario scolastico ma sempre all'interno delle strutture scolastiche. Le autorità educative del paese ospitante sono responsabili di questo tipo di insegnamento.

- un **modello separato** che può assumere due forme:
 - **accordi transitori:** i bambini immigrati sono organizzati in gruppi separati dagli altri bambini (nella loro scuola) per un periodo di tempo limitato in modo che possano ricevere un'attenzione particolare adattata ai loro bisogni. Tuttavia, possono assistere ad alcune lezioni nelle classi ordinarie insieme agli altri alunni;
 - **misure a lungo termine:** sono costituite classi speciali all'interno della scuola per uno o più anni scolastici, e spesso bambini immigrati sono raggruppati insieme in base alle loro competenze nella lingua di insegnamento (insegnamento intermedio, avanzato). Il contenuto del corso e i metodi di insegnamento sono adattati ai loro bisogni.

La Figura 4.3 offre un quadro generale delle diverse misure che vengono adottate per integrare i bambini immigrati in età di istruzione obbligatoria all'interno dei sistemi educativi ospitanti. In generale, i due modelli principali per l'offerta di assistenza ai bambini immigrati non si escludono l'un l'altro. Spesso coesistono in uno stesso paese. Tuttavia, un piccolo gruppo di paesi prevede solamente un'integrazione diretta all'interno delle classi ordinarie con un sostegno aggiuntivo per gli alunni, ove necessario, come accade in Irlanda, Italia e nel Regno Unito (Scozia) o, in alternativa, solamente per un sostegno separato in Germania e Romania.

Figura 4.3: Modalità adottate per assistere i bambini immigrati nei sistemi educativi dei paesi ospitanti. Educazione preprimaria e istruzione obbligatoria a tempo pieno. Anno scolastico 2003/04.

		BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK ENG/ WLS/NIR	SCT	IS	LI	NO	BG	RO
A	A1	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	■	●	●	■	■	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	(:)	●	■		
	A2		●			●						●									●							●		●	(:)		■	
B	B1	●	●	●	●		●			●	●					●	●			●		●		●	●	●	●			(:)	●		●	
	B2				●		●	●	●															●						(:)		■		
C						●		●	●					●	■	●					●	●	●				●	●		●	(:)		■	
A	Modello integrato	A1 Integrazione diretta con il sostegno fornito all'interno delle classi ordinarie																																
		A2 Integrazione diretta con il sostegno specifico al di fuori della classe ordinaria																																
B	Modello separato	B1 Sostegno transitorio																																
		B2 Sostegno a lungo termine (un anno o più)																																
C		Sostegno extracurricolare: sostegno fornito fuori dall'orario scolastico ufficiale																																
		● Esistenza di misure di supporto per i bambini immigrati																																
		■ Nessuna misura di sostegno per i bambini immigrati																																

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (Comunità francese e Comunità fiamminga): in base a piani di attività o programmi che danno a tutti gli alunni pari opportunità per il loro benessere sociale, le scuole possono ricevere risorse umane o materiali aggiuntivi. Quando ciò avviene, possono essere predisposte misure corrispondenti sia al modello integrato (con un supporto di insegnamento aggiuntivo per i singoli alunni) che al modello separato (offerta di classi per aiutare gli alunni che non parlano la lingua di insegnamento).

Belgio (Comunità tedesca): affinché gli alunni immigrati in una classe transitoria possano essere opportunamente preparati per l'integrazione, può essere deciso che, per parte dell'orario, alcuni di loro frequentino le classi ordinarie con alunni della loro età.

Repubblica ceca: le scuole non sono obbligate ad offrire assistenza nell'insegnamento della lingua ceca agli alunni immigrati nelle classi ordinarie che non sono figli di richiedenti asilo, anche se ciò in realtà è quello che accade. Il modello separato si applica solo ai figli dei richiedenti asilo.

Estonia: queste misure si riferiscono principalmente ai bambini di lingua russa, che sono iscritti in scuole o classi nelle quali la lingua di insegnamento è il russo (per almeno il 60% del curriculum). In questi casi, tali bambini devono imparare l'estone a partire dal primo anno di scuola.

Irlanda: un piccolo numero di scuole con un'alta percentuale (superiore al 20%) di alunni senza la cittadinanza sceglie di attivare classi di "iniziazione/immersione" nelle quali i bambini, nelle prime settimane immediatamente seguenti all'iscrizione, passano la maggior parte del loro tempo insieme ai compagni delle classi ordinarie per le materie meno dipendenti dalle lingue. Via via che le loro competenze in inglese migliorano, vengono integrati nelle classi ordinarie per tutte le materie e continuano a ricevere un supporto linguistico al di fuori della classe per un periodo fino a due anni.

Lettonia: nelle scuole ordinarie non sono previste misure di supporto scolastico per bambini immigrati. Ciononostante, ai bambini appartenenti alle minoranze linguistiche russa, polacca, ucraina, ebraica, lituana, estone, rumena, bielorusca, può essere insegnato in queste otto lingue oltre al lettone.

Austria: gli alunni possono ricevere questo sostegno speciale in seguito al ritiro dalla classe ordinaria da parte di un insegnante di sostegno che lavora a fianco dell'insegnante di classe o di materia. Solo in rari casi, che necessitano del consenso del Ministero federale, è possibile istituire classi speciali per alunni che sono appena giunti in Austria.

Polonia: le misure descritte nella Figura, sono state applicate di recente (la normativa è entrata in vigore a maggio 2004).

Regno Unito: il *Nationality, Immigration and Asylum Act 2002* (legge sulla nazionalità, l'immigrazione e l'asilo 2002), dà facoltà al governo di istituire centri di accoglienza per alcuni indigenti richiedenti asilo e per le loro famiglie, mentre la loro richiesta viene esaminata. L'intenzione è che l'istruzione venga fornita in questi centri.

Norvegia: con effetto dal giugno 2004, gli alunni nell'istruzione primaria e secondaria inferiore la cui lingua materna non è il norvegese hanno diritto all'istruzione separata in norvegese fino a che non hanno acquisito la competenza sufficiente nella lingua per seguire l'insegnamento ordinario. Se necessario, gli stessi alunni hanno anche diritto all'insegnamento nella lingua materna, all'apprendimento integrato sui contenuti e sulla lingua, o entrambe le cose.

Nel **modello integrato**, le autorità educative danno la priorità all'inserimento immediato dei bambini immigrati nella classe ordinaria corrispondente, insieme agli altri alunni della loro età. Tuttavia, è possibile anche inserire gli alunni nella classe inferiore a quella indicata per i bambini della loro età, sulla base di un valutazione iniziale delle loro conoscenze linguistiche (nella lingua di insegnamento) o del loro rendimento generale a scuola (cfr. paragrafo 4.2), o di entrambi. In questo contesto, durante il normale orario scolastico, si possono pianificare misure di sostegno individuale – o meno frequentemente collettivo – che comportano il ritiro di questi alunni dalle lezioni ordinarie destinate alla lingua di insegnamento. In generale, gli alunni immigrati in questione, ricevono un'assistenza speciale per superare le difficoltà nell'apprendimento della lingua e, in misura minore, quelle più generali (lacune in altre aree del curriculum).

La Figura 4.3 mostra anche che in molti casi il modello integrato coesiste con il **modello separato "transitorio"**. In quest'ultimo, classi o gruppi di "ricezione" e "transitori" vengono organizzati regolarmente per gli alunni immigrati appena arrivati nel paese in questione, per un periodo variabile che

generalmente non supera il primo anno scolastico trascorso nella struttura scolastica ospitante. Queste classi hanno lo scopo di offrire ai bambini in questione un'assistenza che è focalizzata sui loro bisogni speciali (e particolarmente sui loro bisogni linguistici) e di facilitare la loro graduale integrazione nel sistema scolastico ospitante.

L'organizzazione di **gruppi o classi separate per una durata superiore ad un anno** è molto meno diffusa. Quando si istituiscono tali tipi di gruppi o classi, possono essere tenuti in considerazione diversi criteri (la percentuale di alunni immigrati, problemi relativi all'insegnamento, lo status di richiedente asilo, ecc.). Per esempio, in Germania se la percentuale di alunni immigrati in una classe ordinaria supera il 20%, possono essere organizzate classi speciali solamente per quei bambini. Ciò è possibile a livelli diversi (base, avanzato o di sostegno) a seconda del grado di conoscenza della lingua tedesca da parte dell'alunno. In Grecia, possono essere formati gruppi di apprendimento speciali per un periodo massimo di due anni. Agli alunni immigrati inseriti in queste classi, viene insegnato separatamente, ma possono unirsi ai loro coetanei originari del paese ospitante per le lezioni in musica, sport, materie artistiche e lingue straniere, per le quali la mancanza di conoscenza della lingua greca non ostacola in maniera significativa la comprensione dei contenuti. In Slovenia, i bambini richiedenti asilo, ricevono l'insegnamento nei centri di accoglienza. Nella Repubblica ceca, l'insegnamento della lingua ceca ai figli dei richiedenti asilo è offerto da parte delle scuole ordinarie in classi separate oppure, sulla base di un accordo con il personale dei centri per i richiedenti asilo, presso i centri di accoglienza.

In circa un terzo di tutti i paesi, agli alunni immigrati vengono anche offerte lezioni aggiuntive **fuori dall'orario scolastico ufficiale**. Questa offerta extracurricolare spesso viene organizzata nel pomeriggio, durante l'estate o, in ogni caso, quando gli edifici scolastici non sono occupati e possono essere più facilmente utilizzati.

L'Austria costituisce un caso speciale in quanto i bambini immigrati con una insufficiente conoscenza del tedesco vengono iscritti come alunni che, per un periodo di due anni, non dovranno sostenere esami, il che permette loro di seguire le lezioni insieme ai loro coetanei originari del luogo senza essere soggetti a valutazione. Durante questo periodo, essi possono comunque passare alla classe successiva alla fine dell'anno.

4.4. Misure scolastiche di sostegno

Tipi di sostegno

All'interno dei due modelli principali, i sistemi educativi europei offrono ai bambini immigrati una gamma di misure eccezionalmente ampia, che si possono ricondurre a tre categorie:

- misure di supporto tese a compensare le **lacune linguistiche** degli alunni immigrati la cui lingua materna non è la lingua di insegnamento. In generale, si tratta di un insegnamento basato sul metodo della "immersione linguistica" secondo il quale gli alunni sono esposti direttamente alla lingua del paese ospitante e ricevono un insegnamento intensivo durante il normale orario scolastico, individualmente o in piccoli gruppi (supporto linguistico speciale). È anche possibile un insegnamento "bilingue", che viene offerto in parte nella lingua di insegnamento e in parte nella lingua originaria degli alunni;

- misure di sostegno tese a rispondere alle **necessità linguistiche** degli alunni immigrati **attraverso determinate aree del curriculum** del livello di istruzione al quale sono iscritti. In questo quadro, è possibile che siano apportate delle modifiche al contenuto ed ai metodi didattici del curriculum ordinario; possono essere organizzati corsi di sostegno e, talvolta, è possibile che gli alunni immigrati non siano valutati nello stesso modo degli altri alunni;
- **le dimensioni delle classi possono essere ridotte** in modo da permettere un migliore rapporto alunno/insegnante.

Queste tre tipologie principali di sostegno, sono spesso combinate con i modelli integrati o separati. Per questo motivo, la Figura 4.4 non tiene conto di questa distinzione. Il sostegno linguistico è di gran lunga il metodo più diffuso nei paesi europei. In alcuni paesi (Danimarca, Estonia, Irlanda, Lussemburgo, Islanda e Norvegia), questo costituisce l'unico tipo di supporto offerto. Un sostegno pedagogico più generale è previsto in misura minore.

Tutti i paesi che offrono un sostegno, iniziano **con l'insegnamento della lingua di istruzione**. Da questo punto di vista, è necessario sottolineare che un'alta percentuale di popolazione immigrata proviene da paesi nei quali le lingue parlate non sono le stesse di quella/e di insegnamento nel paese ospitante. La probabilità di trovare, nelle classi delle scuole europee, alunni immigrati che parlano una lingua diversa da quella di insegnamento, è piuttosto alta, escludendo pochi paesi come Belgio (Comunità francese), Estonia, Spagna, Francia, Lettonia e Portogallo, nei quali la percentuale di cittadini immigrati che parla la lingua di insegnamento (o, se ce n'è più di una, almeno una di queste) è più alta.

In generale, l'insegnamento linguistico si basa su un approccio didattico alla lingua come "lingua seconda", considerando quindi che la lingua materna degli alunni è diversa da quella di istruzione. In Lettonia, è possibile l'insegnamento di tipo bilingue, nel quale gli insegnanti utilizzano sia la lingua materna degli alunni immigrati che la lingua di istruzione.

Per quanto riguarda il tempo destinato all'insegnamento della lingua di istruzione del paese ospitante ai bambini immigrati, fra i paesi considerati si possono osservare delle differenze che variano da 2 a 14 ore (o unità oraria) a settimana.

Spesso, l'inserimento dei bambini nell'educazione prescolare non è oggetto di misure prioritarie da parte delle autorità competenti. Tuttavia, abbastanza recentemente, alcuni paesi hanno organizzato dei **programmi per introdurre alla lingua di insegnamento i bambini che non sono ancora in età scolare**. In Germania, questi programmi sono previsti per bambini nati nel paese o arrivati quando erano molto piccoli. Belgio (Comunità fiamminga), Lituania, Lussemburgo e Norvegia offrono anche classi di accoglienza per preparare i più piccoli al passaggio alla scuola primaria (specialmente per quanto riguarda la lingua). La Repubblica ceca, la Finlandia e la Svezia (in alcune municipalità) organizzano, per i bambini immigrati del livello preprimario, gruppi di introduzione alla lingua di insegnamento in modo che siano pronti per il passaggio all'istruzione obbligatoria. Nel Regno Unito (Inghilterra e Scozia), al personale del livello prescolare si raccomanda di rivolgere un'attenzione particolare alle necessità dei bambini per i quali l'inglese costituisce una lingua aggiuntiva.

Anche se viene posto l'accento in particolare sulla necessità di una rapida acquisizione dei rudimenti della lingua di insegnamento, per aiutare i bambini immigrati vengono predisposte anche altre misure di sostegno.

Fra **le misure di sostegno per l'acquisizione dei contenuti previsti dal curriculum**, quella più diffusa è l'organizzazione di corsi di apprendimento per gli alunni immigrati. A questi ultimi viene insegnato

individualmente o in gruppi, generalmente durante la parte di orario scolastico riservata all'apprendimento di materie di base come la lettura, la scrittura o la matematica. Spesso, in considerazione delle necessità particolari degli alunni immigrati, gli stessi paesi che organizzano attività di sostegno al curriculum a scuola, propongono anche modifiche ai contenuti o ai metodi di valutazione. Questo avviene nella Repubblica ceca, Cipro, Slovenia, Finlandia e nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord). Inoltre, in Finlandia, nel certificato che viene rilasciato al completamento dell'istruzione obbligatoria, è fatta esplicita menzione della lingua materna dell'alunno immigrato, se almeno la metà del percorso educativo si è svolto in quella lingua, oltre al finlandese o allo svedese.

La **riduzione del numero di alunni per ogni classe**, è un'altra misura che viene adottata in alcuni paesi. Per la costituzione di classi o gruppi separati, spesso viene raccomandato di non superare il massimo di 15 alunni. In presenza di classi miste nell'istruzione ordinaria, può essere richiesto che non sia superato un numero stabilito di alunni immigrati all'interno della classe (nella Repubblica ceca, in Germania e in Italia).

Figura 4.4: Tipologie di sostegno offerte ai bambini immigrati. Educazione preprimaria e istruzione obbligatoria a tempo pieno. Anno scolastico 2003/04.

		BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	ENG/WLS/NIR	SCT	IS	LI	NO	BG	RO
A	A1	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●						●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	(:)	●		●		
	A2			●	●		●									●	●										●	●		(:)	●				
	A3							●							●	●											●	●		(:)	●				
B	B1	●	●	●	●				●	●				●										●	●	●	●	●	●	(:)				●	
	B2				●		●							●							●				●	●	●	●		(:)					
C					●		●				●		●		●					●		●			●					(:)					
A	Supporto linguistico	A1	Insegnamento intensivo della lingua di insegnamento																																
		A2	Introduzione alla lingua di insegnamento a livello preprimario																																
		A3	Insegnamento bilingue (nella lingua materna/lingua di insegnamento)																																
B	Supporto educativo	B1	Sostegno aggiuntivo all'apprendimento																																
		B2	Adattamento della valutazione																																
C		Classi di dimensioni più piccole/norme speciali che regolano la composizione delle classi																																	

● Esistenza di misure di sostegno per i bambini immigrati

□ Nessuna misura di supporto per i bambini immigrati

Per ulteriori dettagli, cfr. Allegato 2, Figura 2.1.

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio, Paesi Bassi, Regno Unito, Islanda e Norvegia: a causa della decentralizzazione, le misure per il sostegno descritte nella Figura, rappresentano non più che possibili esempi di cosa le autorità educative locali possono fare a seconda delle risorse a loro disposizione.

Repubblica ceca: la Figura si riferisce solamente al sostegno speciale offerto ai figli di richiedenti asilo.

Germania: alcuni *Länder* offrono un insegnamento bilingue (nella lingua materna/lingua di insegnamento) in un numero limitato di scuole primarie.

Lettonia: nelle scuole che applicano il programma educativo per le minoranze, è utilizzato l'approccio bilingue (parte del contenuto è insegnato nella lingua minoritaria in questione e il rimanente in lettone).

Lituania: ancora, il sostegno al curriculum è solo una possibilità teorica riferita ai Piani generali dell'educazione per le scuole dell'istruzione generale approvati dal Ministero dell'educazione e della scienza.

Portogallo: al fine di sviluppare il sostegno all'insegnamento del portoghese ai bambini immigrati che non lo parlano, il dipartimento per l'*Ensino Básico* del Ministero dell'educazione ha intrapreso un'indagine degli alunni nell'istruzione obbligatoria nel 2001/02 e, in particolare, di coloro la cui lingua materna non era il portoghese.

Regno Unito: la categoria A2 nella figura si riferisce solo all'orientamento al curriculum in Inghilterra.

La maggior parte di queste misure sono messe a disposizione dei **bambini che sono giunti di recente** nel paese ospitante. Le misure di sostegno temporanee sono principalmente tese al superamento dei problemi iniziali che ostacolano la rapida integrazione di questi bambini a scuola. Anche in un modello separato, che coinvolge misure a lungo termine, le classi speciali per i bambini immigrati sono organizzate per un periodo non superiore ai due anni.

Anche i **fenomeni di abbandono scolastico** e **assenteismo** fra gli alunni immigrati costituiscono una preoccupazione per coloro che sono responsabili dell'istruzione. Data una situazione familiare e socio-economica che spesso può essere piuttosto instabile, gli alunni immigrati sono oggetto di speciale attenzione, in quanto popolazione scolastica a rischio. Di conseguenza, paesi come il Belgio (Comunità francese e fiamminga), la Spagna e i Paesi Bassi hanno introdotto programmi tesi a prevenire e combattere l'insuccesso scolastico fra questi bambini.

Finanziamento

Il finanziamento di queste misure rientra ampiamente nel più ampio quadro di riferimento per il finanziamento dell'istruzione nel suo insieme. In generale, le autorità educative centrali determinano la quantità di risorse aggiuntive che devono essere destinate alle misure scolastiche per il sostegno ai bambini immigrati. Le autorità centrali possono anche, in base a determinati criteri, assegnare l'intero importo alle autorità regionali o locali o alle scuole stesse. Il margine di manovra per l'amministrazione di tali finanziamenti, varia a seconda del grado di decentralizzazione del sistema educativo considerato. Non è raro che le autorità locali, o addirittura le scuole, ricevano risorse finanziarie della cui amministrazione sono interamente responsabili.

Per esempio, questo avviene in **Belgio, Danimarca, Paesi Bassi, Regno Unito (Inghilterra e Galles), Islanda e Norvegia**, dove le somme assegnate possono essere destinate a varie misure di sostegno a seconda delle esigenze. Nel **Regno Unito (Inghilterra e Galles)**, il governo mette a disposizione delle autorità educative locali due canali di finanziamento per sostenere economicamente diverse attività a favore delle minoranze etniche e dei bambini a rischio, inclusi i bambini immigrati. Gran parte di questi finanziamenti deve essere destinato alle scuole.

Per l'eventuale assegnazione di finanziamenti aggiuntivi alle scuole, molti paesi richiedono il rispetto di rigide norme riguardanti il numero di alunni immigrati o l'esatto momento in cui essi sono giunti nel paese ospitante.

Per esempio, nella **Repubblica ceca**, le scuole in cui si iscrivono bambini richiedenti asilo ottengono l'assegnazione di finanziamenti aggiuntivi. Dal 2003, in **Lituania**, il coefficiente utilizzato per determinare il numero di alunni è stato aumentato del 10% nel caso di figli di lavoratori immigrati. Infine, in **Islanda**, almeno 12 bambini immigrati devono essere arrivati nel paese entro l'anno precedente.

Quadro normativo di riferimento

Le principali normative attualmente in vigore relative alle misure di sostegno per i bambini immigrati, sono datate, per la maggior parte, dal 1998-99 e dal 2002-03. In Grecia, per esempio, i bambini immigrati nelle scuole ordinarie non hanno ricevuto alcuna assistenza speciale fino al 1999. Da allora, il governo ha adottato misure speciali per l'integrazione scolastica di questi bambini, così come per i rifugiati o cittadini Greci che sono tornati a casa dopo essere emigrati (una eventualità piuttosto comune in Grecia). Nel 2002 e nel 2003, molti paesi hanno emanato normative per incoraggiare le misure di sostegno per gli alunni immigrati. In Spagna, la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación – LOCE* (Legge organica sulla qualità dell'istruzione) fa esplicito riferimento per la prima volta all'integrazione dei bambini immigrati nel sistema educativo spagnolo. In Lituania, l'istruzione dei bambini immigrati è stata oggetto di attenzione speciale nella riforma della legge sull'istruzione del giugno 2003.

Figura 4.5: Dati principali della legislazione in vigore sulle misure di supporto per i bambini immigrati. Educazione preprimaria e istruzione obbligatoria a tempo pieno. Anno scolastico 2003/04

1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
		SI SK	BE nl LU PT UK-NIR	IE LV NL FI UK-NIR	CZ EL IT LV IS SI UK-ENG UK-WLS	CZ IE LU PL UK	BE fr BE de PL PT RO	BE nl CZ ES FR UK-SCT CY SK	DE CY LT NL UK	HU MT NO RO

grassetto: paesi che hanno adottato più norme in anni diversi

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Paesi Bassi: nel 2002/03, attraverso un progetto pilota, è stato introdotto un nuovo programma per aumentare la competenza linguistica dei bambini immigrati di età compresa fra i 2 ed i 4 anni.

Ungheria: da settembre 2004, sono in corso di introduzione misure di sostegno ai figli dei lavoratori immigrati.

Malta: da maggio 2004, sono in corso di introduzione misure di sostegno ai figli dei lavoratori immigrati.

Bulgaria: non sono previste misure di supporto per i bambini immigrati.

Note esplicative

A seconda del paese in questione, questa tabella si riferisce a leggi, decreti e regolamenti che prevedono misure di sostegno ai bambini immigrati, o forniscono un quadro di riferimento generale per l'esecuzione di tali misure da parte delle autorità competenti.

Per ulteriori dettagli, cfr. Allegato 2, Figura 2.2.

4.5. Personale responsabile dell'applicazione delle misure di sostegno

Le varie misure di sostegno sono applicate dagli insegnanti responsabili della classe con l'aiuto di un insegnante ausiliario o un membro del personale scolastico (cfr. Allegato 2, Figura 2.3). Raramente gli insegnanti di classe possiedono qualifiche aggiuntive che permettano loro di gestire gli alunni immigrati senza altro tipo di assistenza. In Germania, Grecia, Slovenia e Slovacchia, gli insegnanti ricevono una formazione iniziale specifica per affrontare i problemi linguistici ed educativi degli alunni immigrati. In questi quattro paesi, gli insegnanti lavorano in strutture organizzate in base al "modello separato" (gruppi nei *kindergarten* e classi speciali di familiarizzazione con la lingua di insegnamento nell'istruzione obbligatoria in Germania, gruppi di apprendimento speciale in Grecia, o centri per i richiedenti asilo in Slovenia e Slovacchia).

In generale, **gli insegnanti di sostegno** intervengono per mettere in pratica le diverse misure di sostegno previste per gli alunni immigrati. Essi, grazie alla loro formazione, possono essere di aiuto nell'insegnamento della lingua di istruzione e delle materie di base come la lettura, la scrittura e la matematica. A seconda del paese in questione, questo tipo di insegnanti è impiegato per lavorare sia con gli alunni integrati nelle classi ordinarie, che con quelli che sono stati collocati in classi separate o gruppi speciali. Tutte queste possibilità sono riscontrabili nella pratica.

Il sostegno può anche impegnare altri attori che agiscono come mediatori fra la cultura di origine degli alunni immigrati e la cultura del paese ospitante. A Cipro e in Austria, rispettivamente gli alunni e gli insegnanti che hanno familiarità con la lingua materna degli alunni immigrati, possono fornire un supporto di questo tipo. In Inghilterra, alcune scuole hanno istituito programmi di consulenza fra compagni di scuola, in base ai quali gli alunni più grandi autoctoni aiutano gli alunni più piccoli immigrati nell'apprendimento scolastico e sociale e di consulenza da parte degli insegnanti o da parte di adulti spesso della stessa origine etnica e culturale dell'alunno.

Formare gli insegnanti a lavorare con gli immigrati è un aspetto prioritario della formazione in servizio. Le istituzioni di formazione degli insegnanti spesso offrono una varietà di corsi su diversi aspetti dell'integrazione dei bambini immigrati a scuola. Per mezzo di seminari, moduli speciali o master, gli insegnanti che lavorano – o desiderano lavorare – con questa categoria di alunni possono acquisire maggiore familiarità con le lingue e culture di origine e imparare come gestire classi di gruppi misti, comunicare meglio con i genitori, o insegnare ad alunni di abilità diverse, ecc. Spesso, la formazione di questo tipo coinvolge corsi sull'insegnamento della lingua di istruzione come una "lingua seconda/aggiuntiva", come in Polonia, Portogallo, Slovenia, Slovacchia o Finlandia.

In generale, gli insegnanti responsabili di lavorare con alunni immigrati non ricevono incentivi economici o di altro tipo. Tuttavia, alcuni paesi costituiscono eccezione a questa regola. Nella Repubblica ceca, gli insegnanti con un ruolo fisso, possono essere pagati di più se lavorano in scuole frequentate da richiedenti asilo. A Cipro, gli insegnanti con alunni immigrati nelle loro classi hanno diritto a una riduzione del carico di lavoro orario per l'insegnamento o generale.

CAPITOLO 5

CONSIDERAZIONE DELLA CULTURA DEGLI ALUNNI IMMIGRATI

Generalmente, in quasi tutti i paesi europei, le misure di sostegno per gli alunni immigrati, sono state poste in essere sulla base di una duplice strategia. Prima di tutto, i sistemi educativi sostengono l'acquisizione, da parte di questo tipo di alunni, di almeno una lingua ufficiale del paese ospitante, in modo da permettere loro di integrarsi più efficacemente nella società ospitante ed essere istruiti più facilmente (cfr. Capitolo 4). In secondo luogo, il sostegno può consistere anche nel mantenimento delle loro competenze nella lingua materna e nella preservazione della loro eredità culturale. L'offerta di quest'ultimo tipo di sostegno sarà l'oggetto di analisi nel presente capitolo, che considererà anche come le scuole possono adattare le attività quotidiane in risposta alle pratiche culturali e/o religiose degli alunni immigrati.

5.1. Misure per il sostegno della lingua e della cultura d'origine

L'introduzione del sostegno linguistico nella lingua materna per i bambini che parlano una lingua diversa da quella di istruzione, si basa spesso sulla convinzione che ciò possa migliorare lo sviluppo e le capacità di apprendimento degli alunni fortificando, allo stesso tempo, il loro senso di identità. In alcuni paesi, le misure di sostegno che permettono agli alunni immigrati di ricevere un insegnamento nella loro lingua materna, sono inserite all'interno dei programmi organizzati per specifici gruppi linguistici minoritari. I paesi hanno adottato approcci diversi per l'offerta e l'organizzazione di queste misure. Le esatte implicazioni di questi diversi approcci, sono stati oggetto di numerose ricerche⁽¹⁾. In molti paesi europei, lo stesso tema è stato anche al centro di recenti dibattiti politici. Alcuni paesi hanno deciso di stanziare risorse significativamente maggiori per permettere agli alunni immigrati di acquisire una totale competenza nella lingua di insegnamento, a fronte di finanziamenti minori per l'insegnamento della loro lingua materna. Questo è il caso di Danimarca, Paesi Bassi e Norvegia.

Comunque, sono molti i paesi europei che mettono a disposizione misure per l'insegnamento agli alunni immigrati della loro lingua materna. La natura di queste misure varia molto da un paese all'altro. Spesso un sostegno di questo tipo è disponibile per gli alunni nell'istruzione obbligatoria a prescindere dal loro status effettivo di immigrati, ma in base alla loro lingua materna. Solo in Lituania è previsto un meccanismo speciale di questo tipo per gli alunni con lo status di rifugiati, i quali possono beneficiare, a livello locale, dell'insegnamento della loro lingua materna finanziato a livello centrale per promuovere la loro integrazione sociale. La Svezia è l'unico paese dove tutti gli alunni immigrati in età di obbligo scolastico hanno, se lo desiderano, il formale diritto all'insegnamento della lingua materna. In altri paesi, un'offerta di questo tipo può dipendere da considerazioni di carattere pratico, come la presenza nella scuola di un numero minimo di alunni che desiderano ricevere questo corso, o la disponibilità di insegnanti qualificati. Inoltre, l'organizzazione di tali corsi può anche essere basata sull'esistenza di un accordo bilaterale fra il paese ospitante e il paese di origine.

In molti casi, perciò, l'offerta di questo tipo di sostegno dipende dal paese di origine degli alunni o delle loro famiglie. Questo avviene, per esempio, quando il sostegno è organizzato in base alla Direttiva del

(1) cfr., ad esempio: Thomas, W.; Collier, P.; Center for Research on Education, Diversity & Excellence. *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement* http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1_final.html 2002 e Cummins, J. *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual children in the cross-fire*. England: Multilingual Matters

Consiglio dell'UE 77/486/EEC, che stabilisce l'adozione di misure appropriate per assicurare ai figli di lavoratori immigrati da un altro Stato membro (allora della CEE), in età di obbligo scolastico, l'insegnamento della loro lingua materna e della cultura di origine (cfr. Capitolo 1). Un altro tipo di approccio consiste nell'adozione di misure di sostegno basate su accordi bilaterali fra il paese ospitante e il paese di origine, come avviene in Belgio (Comunità francese), Germania, Francia, Lussemburgo, Portogallo, Slovenia e Romania, nella maggior parte dei quali, sono da lungo tempo presenti grandi comunità di lavoratori immigrati. In questi casi, l'assegnazione delle risorse per le misure di supporto possono essere una responsabilità condivisa fra i due paesi considerati.

Altrove, la responsabilità per l'organizzazione e il finanziamento di questo tipo di misure è attribuita agli enti preposti all'offerta formativa a livello locale – per esempio, i comuni in Danimarca, Finlandia e Svezia – oppure alle autorità regionali come le Comunità autonome in Spagna. In Finlandia, il governo assegna gli aiuti finanziari ai comuni che forniscono il sostegno per la lingua materna. In Estonia e Lituania, l'offerta di qualsiasi tipo di insegnamento di questo tipo è una questione che riguarda le scuole. Ciò avviene anche nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) dove le *community-run supplementary schools* (scuole supplementari) gestite dalla comunità, possono fornire anche l'insegnamento della lingua materna fuori dall'orario scolastico.

Più raramente, questo tipo di misure è offerto dalle autorità centrali, o di massimo livello (talvolta in cooperazione con attori privati), come avviene in Belgio (Comunità fiamminga), Grecia, Irlanda, Italia, Ungheria e Austria.

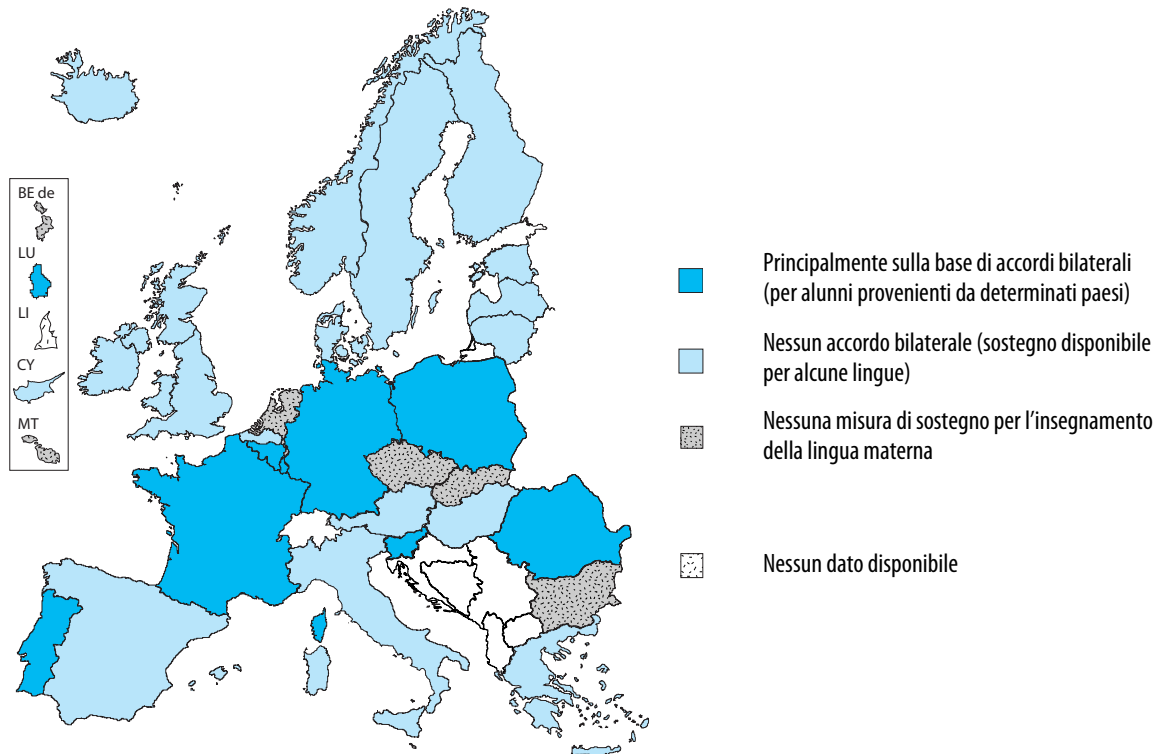
Nella maggior parte dei casi, l'insegnamento della lingua materna è organizzato come attività extracurricolare che occupa poche ore a settimana. Tuttavia, in Francia, Lussemburgo, Austria, Finlandia, Svezia e nel Regno Unito (Inghilterra e Galles), i corsi di lingua materna possono costituire una materia opzionale nell'istruzione obbligatoria.

In generale, le misure per sostenere l'apprendimento della lingua materna non prevedono soltanto dei corsi di lingua, ma comprendono anche l'insegnamento di alcuni aspetti della cultura o della storia del paese d'origine.

Alcuni paesi europei offrono l'insegnamento nella lingua di istruzione ai genitori e alle famiglie degli alunni immigrati. Nella maggior parte dei casi, questi corsi sono parte dei programmi per l'educazione degli adulti, o del sostegno generale agli immigrati all'interno di certi programmi costruiti per l'integrazione degli adulti a prescindere che essi siano o no genitori di bambini scolarizzati. In Italia, Cipro e Islanda, tuttavia, ci sono esempi di disposizioni per l'insegnamento della lingua nativa specificatamente per i genitori immigrati di bambini che frequentano la scuola.

In **Italia**, sono state introdotte classi di lingua italiana per le famiglie degli alunni immigrati con il sostegno del Ministero dell'istruzione e in cooperazione con le organizzazioni locali. A **Cipro**, sono organizzate classi pomeridiane e serali di conversazione in greco finanziate dal governo e offerte gratuitamente a tutti i genitori di alunni di lingua materna straniera. Infine, in **Islanda**, l'insegnamento della lingua islandese per i genitori, è offerto in classi serali. Inoltre, grazie ad alcune iniziative prese a livello locale, i genitori sono invitati a contribuire ai progressi dei propri figli nell'apprendimento dell'islandese, aiutandoli a casa.

Figura 5.1: Offerta di sostegno da parte del paese ospitante per l'insegnamento della lingua materna. Anno scolastico 2003/04



Source: Eurydice.

Note supplementari

Italia: il consiglio di istituto incoraggia gli accordi con associazioni o rappresentanze straniere, per l'offerta di attività per la salvaguardia della lingua materna e della cultura di origine degli alunni immigrati.

Lettonia: un accordo bilaterale esiste con la Polonia. Ai bambini può essere insegnata la loro lingua materna e gli aspetti della loro cultura di origine all'interno degli otto programmi di istruzione minoritaria (russo, polacco, ucraino, ebraico, lituano, estone, rumeno e bielorusso). L'insegnamento della lingua materna può anche essere offerto dalla scuola la domenica, con il supporto dello stato o delle municipalità.

Malta: misure di sostegno alla lingua materna sono ancora in corso di sviluppo.

Paesi Bassi: alcune scuole sono autorizzate ad attuare delle misure apposite.

Polonia: l'insegnamento della lingua materna è organizzato in cooperazione con i servizi consolari o le associazioni culturali del paese di origine.

Islanda: sebbene le municipalità siano autorizzate ad insegnare ai bambini la loro lingua materna quando questa non è l'islandese, questa possibilità non è stata ancora messa in pratica.

5.2. Adattamento della vita scolastica quotidiana

Nei paesi europei, sono poche le normative disposte a livello centrale riguardanti i possibili adattamenti alla vita quotidiana a scuola in termini di riconoscimento delle esigenze culturali o religiose dei bambini immigrati. Un adattamento di questo tipo (ad esempio, concessioni speciali per le festività religiose, attività educative, regole per l'abbigliamento a scuola o il menù scolastico) avviene più spesso a discrezione della scuola stessa, o delle autorità educative enti preposti all'offerta formativa, nel caso di una domanda più ampia a livello locale.

Nei contributi nazionali sono citati alcuni esempi di adattamento formale soprattutto per quanto riguarda le **festività religiose** che non sono inserite nel calendario o orario scolastico.

In **Belgio** (Comunità fiamminga), la normativa autorizza l'assenza da scuola per la "celebrazione di festività che costituiscono un elemento inerente al credo filosofico di un alunno, se riconosciuto dalla Costituzione". Le religioni o confessioni riconosciute sono quella anglicana, islamica, ebraica, cattolica, ortodossa e protestante.

In **Italia**, gli alunni di religione ebraica possono assentarsi da scuola il sabato, se questo è un giorno compreso nell'orario scolastico. Questa possibilità è riconosciuta in base ad un accordo fra il governo italiano e l'Unione delle comunità ebraiche. Non ci sono accordi di questo tipo, o simili, con altre comunità religiose.

In **Germania**, gli alunni possono ottenere, dalle autorità educative competenti, un permesso per assentarsi da scuola in occasione di festività religiose. La situazione è simile in **Svezia** dove, in base ad accordi stipulati a livello locale, vengono fissati i giorni di assenza che possono essere autorizzati agli alunni. In nessuno dei due paesi è specificato per quali religioni è permesso questo tipo di congedo. La situazione è simile in **Lettonia**, dove le festività religiose sono osservate, se necessario, nelle istituzioni educative statali o comunali. In **Norvegia**, gli alunni appartenenti a comunità religiose diverse dalla Chiesa di Norvegia possono, su richiesta, essere autorizzati ad assentarsi da scuola per le festività della loro comunità.

Sono pochi gli esempi simili di adattamento per quanto riguarda **attività educative** specifiche, come lo sport e la musica.

In **Germania**, il corso obbligatorio di educazione fisica e nuoto è generalmente costituito da gruppi di entrambi i sessi. Tuttavia, le scuole possono prevedere un insegnamento separato per maschi e femmine, su richiesta dei genitori immigrati. Se ciò non è possibile, un bambino immigrato può essere esentato dalla frequenza della materia in questione. In modo simile, in **Svezia** i corsi obbligatori di educazione fisica e alla salute, sono seguiti da gruppi misti, ma le scuole possono scegliere di farli seguire separatamente dai maschi e dalle femmine, in particolare nel caso di alunni mussulmani.

In **Finlandia**, in genere gli alunni hanno la possibilità di essere esentati dalla partecipazione ad attività sportive (per esempio nuoto), lezioni di musica, feste scolastiche, ecc.

La recitazione quotidiana della preghiera collettiva nelle scuole del **Regno Unito (Inghilterra e Galles)**, di norma deve essere totalmente o principalmente di natura cristiana. La maggior parte delle scuole dovrebbe riuscire a coinvolgere tutti gli alunni nella recitazione quotidiana della preghiera collettiva, ma dove, tenendo conto dell'ambiente familiare di alcuni o di tutti gli alunni, la scuola ritenga che questo non sia appropriato, il capo di istituto può fare richiesta allo *Standing Advisory Council on Religious Education – SACRE* (Consiglio permanente di consulenza sull'educazione religiosa) affinché l'obbligatorietà del carattere cristiano sia abolito. I genitori hanno comunque il diritto di ritirare i loro figli dalla recitazione quotidiana della preghiera collettiva.

Le modalità con cui è gestita la questione del **codice di abbigliamento** dipende, prima di tutto, dall'esistenza o meno di un obbligo per gli alunni di indossare un'uniforme, o dal fatto che ci siano o meno altre convenzioni ufficiali riguardanti l'abbigliamento.

In **Irlanda**, i codici di abbigliamento per alunni e studenti rientrano nell'ambito dell'amministrazione di ogni singola scuola e, in genere, se l'appartenenza religiosa o culturale non è compatibile con l'uniforme scolastica, viene raggiunto un compromesso fra le famiglie e la scuola. Tale compromesso può includere di indossare un elemento richiesto insieme all'uniforme.

Nel **Regno Unito (Inghilterra e Galles)** il *Race Relations Act (Amendment) 2000* (Legge sulle relazioni razziali – Emendamento, 2000) impone alle scuole di valutare l'impatto che le politiche adottate hanno sugli alunni di minoranze etniche, sul personale e sui genitori. Le decisioni delle scuole relative, per

esempio, all'uniforme/codici di abbigliamento, rientrano fra gli obblighi generali e alle scuole è richiesto di tener conto dei bisogni delle diverse culture, razze e religioni. Alle scuole è richiesto di adattare le loro politiche sull'uniforme scolastica a questi bisogni permettendo, per esempio, alle ragazze mussulmane di indossare un abbigliamento appropriato ed ai ragazzi sikh di indossare il copricapo tradizionale.

Fra i molti paesi in cui le scuole non stabiliscono delle regole riguardo a cosa gli alunni debbano indossare, l'introduzione di politiche in questo campo sembra essere un fenomeno di più vasta portata. Il Belgio (Comunità francese), la Francia, i Paesi Bassi, la Svezia e la Norvegia hanno vissuto di recente dibattiti pubblici su questioni relative all'abbigliamento a scuola e, in particolare, sull'esposizione dei vari simboli religiosi.

In un dibattito di questo genere, entrano in campo diversi valori. In alcuni paesi, il rispetto per la libertà di religione è associato alla convinzione che le misure pubbliche non dovrebbero essere discriminatorie. Gli approcci più strettamente laici – come sono le considerazioni educative – sembrano andare contro il rispetto per la diversità. Per quel che riguarda i codici di abbigliamento, questo riguarda più visibilmente gli indumenti che coprono parte del volto, che rendono difficile per l'insegnante e per la classe identificare l'alunno e comunicare con lui, impedendo così un insegnamento e un apprendimento omogeneo.

In **Belgio (Comunità francese)**, la questione dell'abbigliamento a scuola è stata discussa a livello di governo e, dato che non è stato raggiunto alcun accordo, le scuole possono agire a loro discrezione.

In **Francia**, dove l'istruzione pubblica è laica e non-confessionale, nel febbraio 2004, dopo un intenso dibattito è stata approvata una proposta di legge per bandire l'ostentazione dei simboli religiosi negli edifici scolastici. Questa legge entrerà in vigore il 1° settembre 2004.

Anche nei **Paesi Bassi**, il grado di tolleranza che deve essere osservato in relazione ai codici di abbigliamento è ancora oggetto di dibattito. La tensione sulle sempre più varie origini culturali degli alunni a scuola si riflette nel divieto imposto da alcune scuole alle ragazze mussulmane di indossare il velo. I tribunali hanno accordato alle amministrazioni scolastiche il diritto di vietare i capi di abbigliamento che possano costituire un'interferenza ai normali processi educativi o al contatto visivo.

In **Svezia**, l'educazione scolastica è non-confessionale. Allo stesso tempo, le scuole devono incoraggiare tutti gli alunni a scoprire la loro unicità come individui e, così facendo, contribuire attivamente alla vita della società dando il meglio nello spirito di libertà esercitato in maniera responsabile. Data la controversia sulla questione dei *burqa* indossati in classe, l'Agenzia nazionale svedese per l'educazione (NAE) ha dichiarato che ogni scuola ha il diritto di vietarne l'uso. Le scuole devono essere in grado, prima di tutto, di educare efficacemente attraverso l'insegnamento e l'apprendimento con un metodo di comunicazione visiva che è ritenuto molto importante. Il NAE sottolinea che ogni divieto dovrebbe essere accompagnato da una discussione sui valori, l'uguaglianza, i diritti ed i doveri democratici.

Le scuole non servono i **pasti** in tutti i paesi. Dove agli alunni è richiesto di provvedere ai propri pasti, le scuole non devono affrontare alcun problema di adattamento dei menu. Nei paesi nei quali i pasti sono serviti negli edifici scolastici, c'è una necessità di adattamento. Tuttavia, il livello di decisione e l'approccio adottato varia a seconda dei paesi.

In **Spagna**, per esempio, molte delle Comunità autonome hanno preso dei provvedimenti per adattare i menu delle mense ai precetti religiosi e culturali degli alunni immigrati. Sia in **Francia** che in **Lussemburgo**, i menu scolastici tengono conto delle preferenze tradizionali delle famiglie immigrate. In **Finlandia** e in **Svezia**, l'adattamento del menu scolastico per il riconoscimento dei precetti culturali e

religiosi è spesso possibile e affrontato allo stesso modo dei cambiamenti al menu sulla base di necessità dietologiche come nel caso dei vegetariani, allergici, diabetici ecc.

Figura 5.2: Pratiche ufficiali o comuni relative all'adattamento della vita scolastica quotidiana.

Anno scolastico 2003/04

		UK																																
		BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	ENG/ WLS/NIR	SCT	IS	LI	NO	BG	RO
AREE DI ADATTAMENTO	A	○	○	●	■	○	■	■	■	●	●	●	■	○	○	○	○	■	■	○	■	■	■	■	■	■	○	●	●	○	(:)	●	■	■
	B	○	○	○	■	○	■	■	■	○	■	○	■	○	○	○	○	■	■	○	■	■	■	■	■	○	○	●	●	○	(:)	○	■	■
	C	○	○	○	■	■	■	■	■	■	●	○	■	■	○	○	○	○	○	○	○	■	■	○	■	○	●	●	●	■	(:)	■	■	■
	D	○	○	○	■	■	■	■	■	●	●	○	■	■	○	○	○	○	■	■	○	■	■	○	■	○	○	●	●	■	(:)	■	■	■
A	Orario scolastico e festività religiose																																	
B	Attività educative																																	
C	Codici di abbigliamento, vestiario, ecc.																																	
D	Menu scolastici																																	
●	Norme o linee guida dal livello centrale relative all'adattamento a livello locale																																	
○	Pratiche comuni per l'adattamento a livello locale caso per caso																																	
■	Nessuna informazione sulle normative o pratiche																																	

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE nl): (A) le religioni o confessioni riconosciute sono l'anglicana, islamica, ebraica, cattolica, ortodossa e protestante.

Spagna: (D) molte delle Comunità autonome hanno adottato misure per adattare il cibo servito nelle mense scolastiche ai precetti culturali e religiosi degli alunni immigrati.

Italia: (A) esiste un accordo, stipulato fra il governo e l'Unione delle comunità ebraiche italiane, sull'orario scolastico, ma non esiste alcun accordo simile nel caso di altre religioni.

Regno Unito (ENG/WLS/SCT): in base al *Race Relations (Amendment) Act 2000*, le scuole devono essere sensibili e venire incontro ai bisogni delle diverse culture, razze e religioni.

Regno Unito (NIR): La sezione 75 del *Northern Ireland Act 1998* richiede che le autorità pubbliche tengano in considerazione la necessità di promuovere le pari opportunità sulla base della razza. Per esempio, le scuole dovrebbero stare attente ai diversi riti e festività religiose ed assicurare che le regole, per esempio, sulle uniformi scolastiche, non vadano a discapito di particolari gruppi.

CAPITOLO 6

L'APPROCCIO INTERCULTURALE A SCUOLA

Oggi, quasi tutti i sistemi educativi europei (paesi membri dell'Unione Europea, paesi candidati e paesi AELS/SEE) tengono conto, nei programmi di insegnamento, dell'approccio interculturale, definito come "l'insieme dei processi attraverso i quali sono stabilite le relazioni fra le diverse culture"⁽¹⁾. La definizione qui considerata, esclude l'apprendimento basato sulla cultura e sui valori nazionali, anche se una conoscenza in questo senso può essere necessaria per una migliore comprensione delle altre culture.

L'approccio interculturale deve permettere alle scuole di gestire la diversità culturale delle società, aumentata con i movimenti migratori degli ultimi decenni. È parte integrante dell'istruzione o delle attività intese per tutti gli alunni, che siano immigrati o nativi. Mentre riflette una preoccupazione comune ai paesi presi in considerazione, il suo scopo e modello di applicazione varia da un paese all'altro.

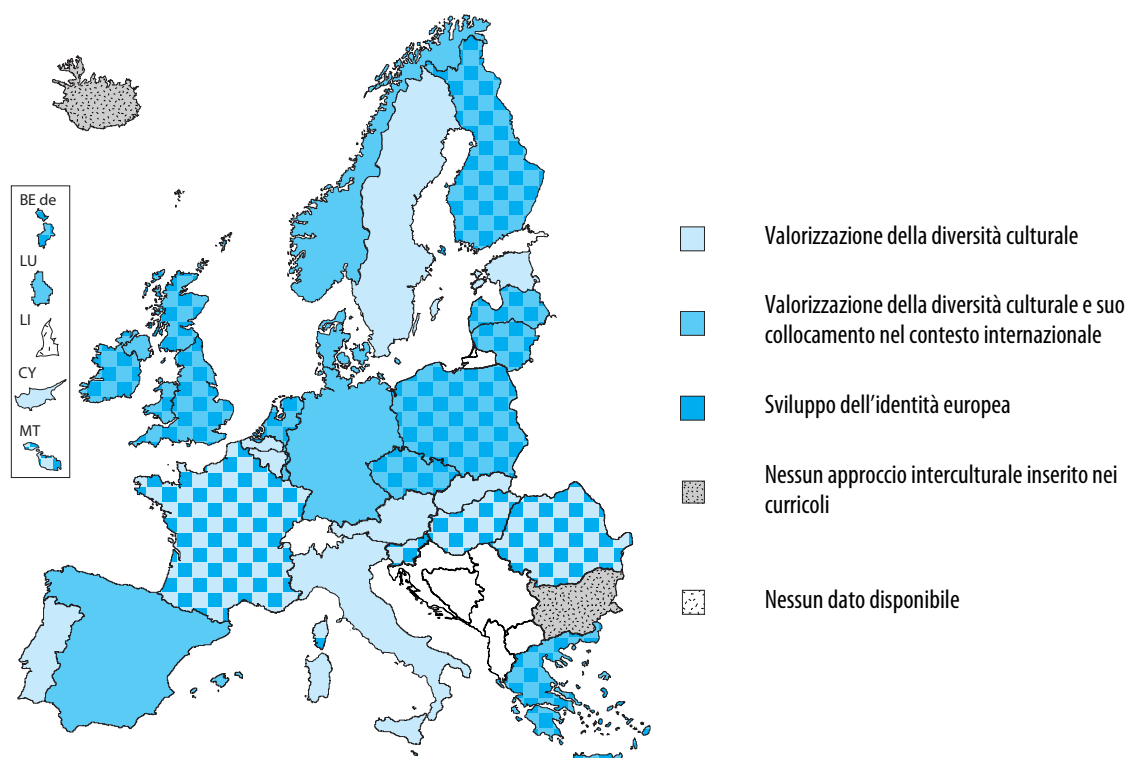
6.1. Obiettivi

Un'analisi dei programmi di insegnamento e della normativa relativa all'istruzione nei paesi europei, rivela che gli obiettivi dell'approccio interculturale si riconducono a tre aspetti principali:

- l'aspetto dell'apprendimento della diversità culturale, che dovrebbe aiutare gli alunni a sviluppare i valori di rispetto e di tolleranza. In alcuni paesi, la lotta contro il razzismo e la xenofobia è una parte integrante di questo aspetto;
- l'aspetto internazionale che, attraverso lo studio delle problematiche economiche e sociali che sottostanno alle relazioni internazionali (in particolare nord/sud), così come lo studio della storia del fenomeno della migrazione e delle sue cause, fornisce la comprensione della diversità culturale odierna nel suo contesto storico e sociale;
- l'aspetto europeo, incentrato sulla comprensione delle caratteristiche culturali dei popoli europei, la storia dell'integrazione europea e il ruolo svolto in Europa dal paese considerato, che permette agli alunni di sviluppare un senso di identità europea.

⁽¹⁾ Consiglio d'Europa, 2004. *Facets of interculturality in education* (2004), p.9.

Figura 6.1: Obiettivi dell'approccio interculturale in base ai curricula e alle normative sull'istruzione. Educazione preprimaria e istruzione obbligatoria a tempo pieno. Anno scolastico 2003/04.



Fonte: Eurydice.

Solamente l'Islanda e la Bulgaria non tengono esplicitamente conto dell'approccio interculturale nei loro curricula. In Islanda, tuttavia, l'approccio interculturale è l'oggetto di un progetto pilota lanciato in una scuola di Reykjavik, con lo scopo di diffondere i risultati fra le altre scuole.

In tutti gli altri paesi, la diversità culturale è sempre considerata nei curricula. Molti di essi, precisamente Belgio (Comunità francese), Estonia, Italia, Austria, Portogallo e Svezia, pongono l'accento principalmente su questo aspetto. Dove l'approccio interculturale è parte dell'educazione preprimaria, l'attenzione viene posta principalmente sul rispetto e sulla tolleranza delle diversità culturali. Obiettivi più formali, come le questioni inerenti alle relazioni internazionali e allo sviluppo di un'identità europea, fanno la loro comparsa a livelli di istruzione più avanzati.

La dimensione europea è presente nella metà dei paesi considerati, inclusi sia i paesi già membri dell'Unione europea che quelli appena entrati a farne parte ed è sempre associata alla valorizzazione della diversità culturale.

I tre obiettivi principali dell'educazione interculturale sopra descritti, possono essere raggiunti tramite l'insegnamento di determinati tipi di conoscenze (accademiche) sulle caratteristiche culturali dei diversi popoli e sui contesti storico, sociale ed economico, nei quali sono radicate le distinzioni culturali. Questa componente più teorica dell'offerta insiste sull'importanza di non considerare l'altro nella sua alterità, in modo da evitare che venga ostacolato lo scopo principale dell'educazione interculturale di facilitare le relazioni interculturali. La valorizzazione della diversità culturale può anche essere indotta attraverso un approccio più generale, teso a dotare gli alunni di certe competenze sociali che li guidino verso i valori del rispetto e della tolleranza nei loro rapporti con le altre culture.

6.2. L'approccio interculturale nei curricoli

Nella maggior parte dei paesi, l'approccio interculturale è inserito fra gli obiettivi generali dei curricoli nazionali e/o in altri documenti ufficiali sull'istruzione. Solo in pochi paesi, e precisamente in Italia, Lussemburgo e Paesi Bassi, questo approccio compare solamente in altre fonti ufficiali ⁽²⁾.

Nei curricoli dei paesi europei e in altri documenti ufficiali sull'istruzione obbligatoria, l'approccio interculturale compare, in genere, sotto forma di competenze, di tematiche o di valori che dovrebbero essere sviluppati su basi **transcurricolari** o, in altre parole, attraverso i differenti componenti del curriculum, se questo lo permette. Infatti, circa la metà dei paesi considerati, ha individuato determinate **materie attraverso le quali l'approccio interculturale dovrebbe essere sviluppato** (Figura 6.2.). Questi paesi specificano, per ciascuna materia, il contenuto interculturale che dovrebbe essere incluso (per esempio, lo studio di testi di letteratura straniera all'interno dei corsi sulla lingua di insegnamento), o forniscono indicazioni didattiche ad uso degli insegnanti (per esempio, nelle classi di storia, la promozione dello scambio di idee con gli alunni provenienti da ambienti diversi da quello della cultura nazionale) o, ancora, indicano competenze, valori o obiettivi associati all'intercultura, che dovrebbero essere sviluppati negli alunni. In pochi paesi, l'approccio interculturale è limitato solamente a certe materie, senza alcuna indicazione sulla necessità che questo debba essere sviluppato o meno su basi transcurricolari.

L'approccio interculturale è definito, più frequentemente, attraverso la combinazione della sua integrazione all'interno di materie specifiche e la sua collocazione trascurricolare. Non è mai considerato come una materia separata. Le materie nelle quali l'approccio interculturale è integrato, sono più frequentemente la storia e la geografia, seguite dalle lingue straniere ⁽³⁾, dalla religione e dalla lingua di insegnamento. In poco più di un terzo dei paesi, l'approccio interculturale è incluso anche in corsi inerenti alla conoscenza e alla comprensione della società, come l'educazione civica e politica, sociologia o etica, collocando così le questioni interculturali fra le preoccupazioni maggiori dell'educazione alla cittadinanza.

In **Grecia**, agli alunni sono offerte due ore opzionali di lezione a settimana, per le quali il programma non è stabilito e durante le quali possono essere discusse materie come l'identità europea, il multiculturalismo e la globalizzazione.

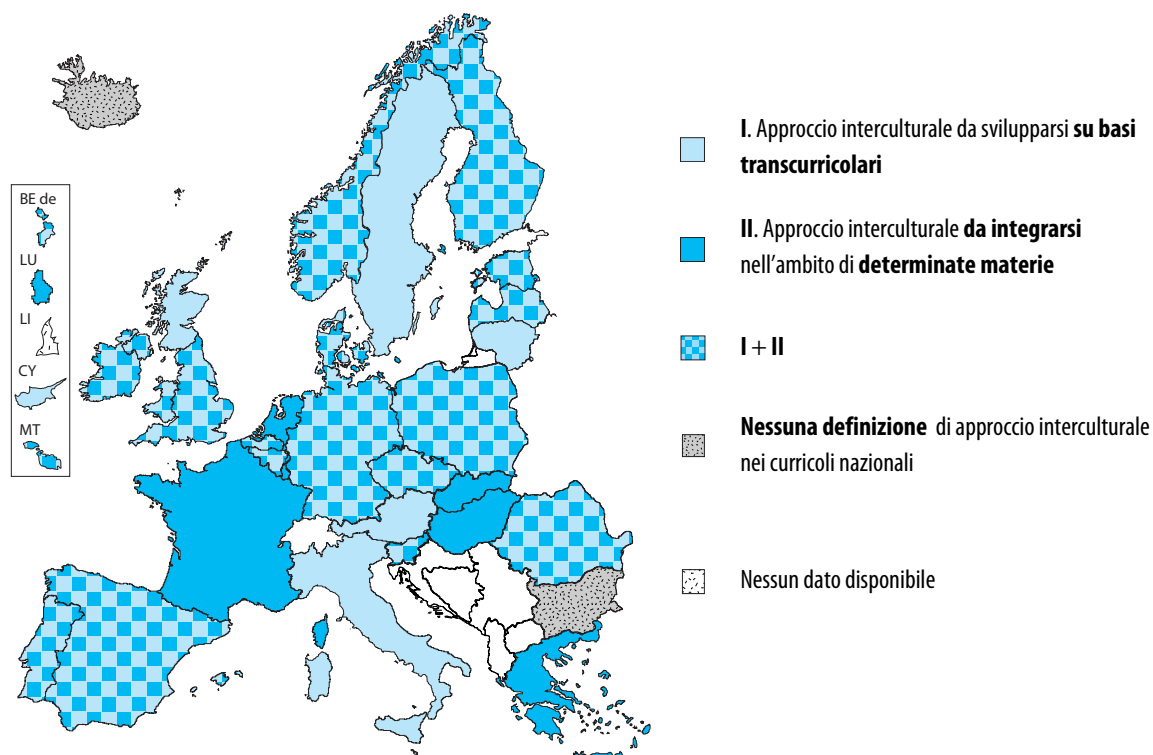
Per quanto riguarda il livello di educazione preprimaria, le istruzioni o raccomandazioni da parte delle autorità superiori riguardanti l'approccio interculturale, indicano di solito un obiettivo generale in termini di valori che dovrebbero essere sviluppati nei bambini e/o proposte per introdurli al concetto di diversità linguistica e culturale (come nelle Comunità francese e tedesca del Belgio e in Lussemburgo).

Queste indicazioni sono spesso meno specifiche che per gli altri livelli di istruzione. Infatti, in circa 10 paesi, non risulta che all'educazione preprimaria venga assegnato alcun obiettivo associato all'intercultura.

⁽²⁾ Queste fonti consistono in circolari ministeriali in Italia, manuali scolastici in Lussemburgo, decreti che sottolineano gli obiettivi principali dell'istruzione nei Paesi Bassi.

⁽³⁾ In alcuni paesi, come Belgio (Comunità tedesca), Regno Unito (Scozia) e Polonia, lo sviluppo del multilinguismo è visto come un aspetto dell'educazione interculturale. Tuttavia, non è considerato fra gli obiettivi di questa sintesi comparativa, anche se le competenze nelle lingue straniere possono avere un impatto positivo sulle relazioni interculturali. Dall'altra parte, dove le lezioni di lingua straniera comprendono anche aspetti della cultura dei paesi dove quella lingua è parlata, queste lezioni sono ritenute parte integrante dell'approccio interculturale.

Figura 6.2: L'approccio interculturale nei curricula o nei documenti ufficiali emessi dall'amministrazione centrale o di massimo livello sull'istruzione obbligatoria a tempo pieno. Anno scolastico 2003/04.



Fonte: Eurydice.

6.3. Valutazione

Ad oggi, sono poche le valutazioni condotte a livello nazionale sul modo in cui le scuole applicano effettivamente le istruzioni o raccomandazioni del curriculum sull'educazione interculturale. Nel caso di alcuni paesi ciò può dipendere dal fatto che considerazioni di questo tipo sono state introdotte nei curricula solo molto recentemente, cosicché una valutazione del loro impatto sarebbe prematura.

Cinque paesi hanno fino ad oggi condotto valutazioni di questo tipo.

Nella **Repubblica ceca**, accanto a una valutazione generale sull'applicazione dell'approccio interculturale, esistono anche dei dispositivi di monitoraggio specifico della pratica nelle singole scuole. Gli ispettori controllano che i capi di istituto, gli insegnanti e il personale scolastico applichino le linee guida contenute nella direttiva del Ministero dell'educazione, gioventù e sport per la lotta contro il razzismo, la xenofobia e l'intolleranza nelle scuole. Questa direttiva prevede che venga insegnata la comprensione delle differenze fra gli individui e la loro valorizzazione, così come il rispetto per ogni persona, minoranza o cultura.

In **Danimarca**, la valutazione sulla dimensione internazionale nelle *Folkeskolen* svolta dall'Istituto danese per la valutazione nel 2003, mostra grandi differenze fra le scuole per la realizzazione trascurata della dimensione internazionale richiesta dalla legge. Il rapporto raccomanda lo sviluppo delle linee guida a livello nazionale e la cooperazione fra le scuole e i comuni.

Nei **Paesi Bassi**, i risultati rivelano che l'insegnamento interculturale non è stato sufficientemente attuato dalle scuole, a causa di una mancanza di impegno a livello di dirigenza scolastica, a causa della mancanza di tempo e della concorrenza di altre priorità.

Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, l'ispezione delle scuole deve valutare quello che viene realizzato dalla scuola per favorire lo sviluppo personale degli alunni. Gli ispettori controllano come la scuola effettivamente permette agli alunni di capire e rispettare i sentimenti, i valori e le opinioni altrui, e di apprezzare sia le loro tradizioni culturali che quelle degli altri. Due rapporti (rispettivamente per l'istruzione primaria e secondaria) pubblicati dall'Ofsted nel marzo 2004, dal titolo *Managing the Ethnic Minority Achievement Grant* (Gestione delle borse di studio per le minoranze etniche) hanno rilevato che le scuole che utilizzano i finanziamenti in maniera più efficace sono quelle che combattono maggiormente il razzismo e sviluppano in maniera migliore i valori di diversità culturale e di etica.

In **Norvegia**, un rapporto condotto di recente, ha messo in evidenza la necessità di rafforzare la prospettiva multiculturale nei programmi di insegnamento e nei manuali scolastici. Anche se questi ultimi contengono dei riferimenti multiculturali, riflettono ancora troppo le caratteristiche culturali della maggioranza della popolazione e della classe media (in termini di alimentazione, religione, stile di vita). Inoltre, da questo rapporto risulta che i manuali scolastici offrono opportunità per lo sviluppo di una prospettiva multiculturale, che sono raramente utilizzate nelle scuole e che non forniscono agli insegnanti un supporto pedagogico sufficiente per affrontare la gestione di classi che accolgono bambini provenienti da diverse minoranze culturali.

6.4. Attività connesse alla vita scolastica

In più della metà dei paesi, l'approccio interculturale non è confinato alle materie curricolari, ma è integrato in altri aspetti della vita scolastica. Può trattarsi di attività extracurricolari, come l'organizzazione a scuola di eventi che mettono in luce la diversità culturale, di scambi internazionali di alunni, o di attività che coinvolgono comunità di immigrati. In Belgio, Repubblica ceca, Danimarca, Germania, Spagna, Lussemburgo, Polonia, Portogallo, Finlandia, Regno Unito e Romania, l'organizzazione di tali iniziative è incoraggiata o monitorata dalle autorità educative centrali o di massimo livello.

Nella **Repubblica ceca**, il Ministero dell'educazione, gioventù e sport ha recentemente lanciato un vasto programma per l'integrazione degli immigrati, finanziando progetti per lo sviluppo dell'educazione multiculturale e il rispetto per la diversità in particolare fra gli insegnanti e gli alunni.

In Irlanda, Paesi Bassi e Slovacchia, alcune scuole organizzano le attività di natura interculturale, anche in assenza di raccomandazioni in tal senso da parte delle autorità educative centrali o di massimo livello.

Alcuni paesi concepiscono l'approccio interculturale a scuola come una questione generale che riguarda tutti gli aspetti relativi al funzionamento della scuola. Ciò avviene in Finlandia e Svezia, così come nella Repubblica ceca, nel Regno Unito e in Norvegia. Si ritiene che l'approccio interculturale possa influenzare la cultura scolastica, intesa come l'insieme dei valori sui quali si basano le relazioni interpersonali (fra alunni, fra alunni e insegnanti e fra insegnanti).

6.5. Formazione e sostegno agli insegnanti

Al di là della definizione dei contenuti all'interno del curriculum, la sfida dell'approccio interculturale nei sistemi educativi sta nella capacità degli insegnanti, e del personale della scuola, di assicurarne l'attuazione. Da questo punto di vista, il modo in cui gli insegnanti sono formati e il sostegno che ricevono dalle autorità educative, sono di vitale importanza.

Così, l'approccio interculturale richiede, sia da parte degli insegnanti che del personale scolastico, la capacità di reagire alle manifestazioni stereotipate di natura etnica o razzista da parte degli alunni. Prima di tutto, ciò presuppone che gli insegnanti stessi siano capaci di evitare che il loro comportamento venga influenzato da stereotipi culturali e che siano in possesso degli strumenti necessari per discutere i comportamenti degli alunni. In breve, ciò richiede una competenza complessa che dovrebbe essere acquisita durante la formazione iniziale o in servizio dell'insegnante e che non passa solo dall'apprendimento di un insieme di competenze teoriche, ma, soprattutto, dal confronto con situazioni reali ed esperienze pratiche. In base a un articolo scientifico sulla preparazione degli insegnanti per l'educazione interculturale nei Paesi Bassi ⁽⁴⁾, una formazione degli insegnanti all'educazione interculturale che sia limitata all'apprendimento della teoria non è più adeguata. Idealmente, dovrebbe essere considerata come attività di apprendimento nella quale l'esperienza pratica della diversità gioca un ruolo importante, in combinazione con una riflessione, da parte del futuro insegnante, sulla diversità culturale, svolta sulla base dell'interazione e del dialogo con i compagni di corso, i formatori e gli insegnanti in servizio.

In pratica, in tutti i paesi esaminati, i temi associati all'approccio interculturale sono inclusi nei curricoli per la formazione iniziale degli insegnanti e/o nell'offerta per la formazione in servizio. Le uniche eccezioni nel 2003/04 sono l'Estonia e la Bulgaria. In Estonia, tuttavia, è al momento in corso di applicazione un progetto pilota per fornire agli insegnanti la formazione su questo approccio pedagogico. Nella Comunità tedesca del Belgio, in Lituania, a Malta e in Svezia, la formazione sull'approccio interculturale è essenzialmente parte della formazione iniziale degli insegnanti.

In quasi tutti i paesi, le istituzioni per la formazione iniziale degli insegnanti sono almeno in parte libere di definire il proprio curriculum. Nella maggioranza dei paesi, l'inclusione (o l'esclusione) di un approccio interculturale nei curricoli di queste istituzioni è governato solamente dalla loro politica interna. Circa 10 paesi richiedono formalmente alle istituzioni di fornire l'educazione interculturale.

Così nella Comunità francese del Belgio, in Danimarca, Germania, Francia, Italia, Lussemburgo, Malta, Paesi Bassi (per il livello di istruzione primaria), Finlandia, Regno Unito, Norvegia e Romania, è stato stabilito, a livello di autorità centrale o di massimo livello, che l'educazione interculturale debba essere inclusa nei programmi di formazione degli insegnanti. C'è anche una raccomandazione sulla stessa linea in Austria (applicabile solamente alle istituzioni che formano insegnanti per il livello di istruzione preprimaria) e in Slovacchia.

Le Comunità francese e fiamminga del Belgio, i Paesi Bassi, il Regno Unito e la Norvegia, hanno specificato le competenze connesse all'educazione interculturale che gli insegnanti dovrebbero acquisire al termine della loro formazione. Queste competenze si riferiscono essenzialmente alla conoscenza acquisita dagli insegnanti in relazione alla situazione degli alunni provenienti da ambienti culturali diversi da quelli della cultura nazionale, così come alla loro percezione di quegli alunni e la loro abilità nel gestire le relazioni fra alunni di diverse origini culturali.

⁽⁴⁾ "Preparing teachers for intercultural education", Yvonne Leeman & Guuske Ledoux, *Teaching Education*, Vol. 14, N. 3, dicembre 2003, pp 281-283.

Figure 6.3: Contenuto delle competenze sull’educazione interculturale definite dalle autorità centrali o di massimo livello per la formazione iniziale degli insegnanti del livello di educazione preprimaria e di istruzione obbligatoria a tempo pieno. Anno scolastico 2003/04

BE fr	In base a due decreti sulla formazione iniziale degli insegnanti datati 2000 e 2001, la prima competenza prevista per la formazione iniziale degli insegnanti è quella di attivare delle conoscenze nelle scienze umane per un’accurata interpretazione delle situazioni vissute in classe o fuori dalla classe e per un migliore adattamento alle diverse tipologie di alunni. Inoltre, al fine di soddisfare gli obiettivi della formazione, i futuri insegnanti devono acquisire delle conoscenze socio-culturali che si basano sull’approccio teorico alla diversità culturale, su un’introduzione all’arte, alla cultura, alla filosofia e alla storia delle religioni.
NL	Per l’istruzione primaria, il ministero ha definito gli standard di competenza che includono l’educazione interculturale e che richiedono che tutti gli insegnanti siano preparati ad insegnare in classi multietniche, che essi devono essere in grado di offrire a tutti gli alunni un ambiente di apprendimento sicuro ed efficace e preparare gli alunni ad essere cittadini in una società multietnica.
AT	Il curriculum per la formazione degli adulti responsabili per il livello preprimario deve rafforzare la loro capacità di esprimere se stessi, trasmettere le tradizioni, incoraggiare gli alunni a risolvere i problemi e a cooperare, a promuovere risoluzione pacifica dei conflitti, a trasmettere la conoscenza dei costumi culturali e l’analisi critica dei valori sociali.
UK-ENG	Gli standard definiti per acquisire lo status di insegnante qualificato (QTS) richiedono che gli insegnanti dimostrino di avere elevate aspettative su tutti gli alunni. Devono essere in grado di pianificare e gestire lezioni che tengano conto della varietà di interessi e di esperienze degli alunni provenienti da ambienti diversi.
UK-WLS	Gli standard definiti per acquisire lo status di insegnante qualificato (QTS) richiedono che gli insegnanti dimostrino di avere elevate aspettative su tutti gli alunni e che siano in grado di costruire attività per contribuire al loro sviluppo culturale.
UK-NIR	Lo schema professionale delle competenze degli insegnanti richiede che questi dimostrino la loro capacità di tenere conto delle differenze culturali fra i bambini.
UK-SCT	Nell’elenco delle competenze che i futuri insegnanti devono aver acquisito al termine della loro formazione, è stabilito, sotto la rubrica “comunicazione e metodi di insegnamento e apprendimento”, che “lo/la studente/ssa deve essere in grado di rispondere in maniera appropriata alle differenze sessuali, sociali, culturali, linguistiche e religiose fra gli alunni”. Inoltre, la normativa definisce le competenze che gli insegnanti devono avere al termine della fase finale di qualificazione, per il riconoscimento della piena qualifica e precisamente “gli insegnanti devono possedere un’attitudine positiva e sensibile verso le differenze (sessuali, sociali, culturali, religiose, linguistiche) fra gli alunni”.
NO	L’ultimo quadro di riferimento per il programma generale di formazione degli insegnanti pubblicato dal Ministero dell’educazione nell’aprile 2003, stabilisce che gli insegnanti devono essere a conoscenza della situazione degli alunni bilingui o multilingui e proporre l’incontro fra le culture in generale ed essere capaci di cooperare con i genitori di diverse culture. Gli alunni nell’istruzione obbligatoria rappresentano la diversità sociale, linguistica e culturale. Il quadro di riferimento richiede che gli insegnanti approfondiscano la conoscenza dell’ambiente nel quale i bambini crescono.

Fonte: Eurydice.

Tuttavia, in una decina di paesi, il quadro di riferimento definito a livello nazionale, non determina in linea generale le modalità in cui le istituzioni per la formazione degli insegnanti debbano tenere conto delle disposizioni per l'educazione interculturale. Le due pratiche adottate più comunemente sono lo sviluppo di un approccio interculturale attraverso determinate materie e l'offerta di una formazione specifica per l'educazione interculturale.

La prima pratica è utilizzata da alcuni istituti di formazione nella Comunità tedesca del Belgio, in Germania, Irlanda, Lettonia, Malta, Slovenia, Slovacchia, Norvegia e in Romania. Le materie che comprendono elementi di educazione all'intercultura sono, in molti casi, la lingua di insegnamento, le lingue straniere, la geografia, la storia e l'educazione religiosa. In Norvegia, queste materie sono gestite dal piano di riferimento per la formazione degli insegnanti. In Lettonia, gli insegnanti di scienze etiche e sociali giocano un ruolo importante nell'educazione interculturale.

I moduli specifici previsti per la formazione degli insegnanti a un approccio interculturale, sono presenti, per esempio in alcuni istituti di formazione in Francia, Irlanda, Lituania, Lussemburgo, Paesi Bassi, Austria, Finlandia, Slovacchia e in Islanda. Il loro contenuto è generalmente determinato dagli istituti stessi. In Austria, il governo ha stabilito la durata, la natura opzionale e il contenuto dei corsi sull'educazione interculturale che sono parte della formazione degli insegnanti per l'educazione preprimaria.

Sono pochi, quindi, i paesi che forniscono agli istituti istruzioni chiare su come i curricula debbano realizzare l'educazione interculturale. Qua e là, è stata introdotta qualche forma di sostegno direttamente rivolta a coloro che formano gli insegnanti.

Nei **Paesi Bassi**, il Ministero dell'educazione ha stabilito, per la formazione degli insegnanti del livello primario, dei metodi didattici specifici per l'educazione interculturale, diffusi tramite una rete di istituti di formazione. Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, l'indagine annuale svolta dall'Agenzia per la formazione degli insegnanti nel 2003, mostra che molti degli insegnanti di nuova qualifica non si sentivano pronti a lavorare con un pubblico di alunni socialmente eterogeneo. In risposta a ciò, l'Agenzia sta sviluppando una rete di risorse professionali per la formazione iniziale degli insegnanti (*Initial Training Professional Resource Network*) al fine di identificare e diffondere le buone pratiche, con il supporto di manuali sulla diversità ad uso dei formatori. In **Norvegia** sono state attuate varie misure per incrementare la percezione del multiculturalismo nelle istituzioni che forniscono questo tipo di formazione.

Lo sviluppo professionale continuo in materia di educazione interculturale, che si focalizza generalmente nell'acquisizione di pratiche di insegnamento o metodologie adattate ad alunni provenienti da diversi ambienti culturali, esiste nella grande maggioranza dei paesi. Può essere offerto da una grande varietà di attori, come istituti per la formazione degli insegnanti, associazioni di insegnanti, ministeri dell'educazione, centri per la formazione in servizio, ecc. In molti casi, è opzionale. In Grecia, la formazione in servizio è obbligatoria per gli insegnanti che operano in scuole nelle quali è stato adottato un curriculum interculturale.

In Portogallo (dove non esiste una direttiva a livello centrale sull'inserimento dell'educazione interculturale nella formazione iniziale degli insegnanti) e in Finlandia, sono state fissate delle linee guida sullo sviluppo dell'approccio interculturale come parte dello sviluppo professionale continuo.

In **Portogallo**, la normativa del 2001 sulle qualifiche professionali degli insegnanti del livello preprimario, primario e secondario, definisce le competenze relative all'educazione interculturale che, se necessario, l'insegnante deve acquisire nel corso della formazione continua. In **Finlandia**, il programma per la formazione degli insegnanti stabilito nel 2001 dal Ministero dell'educazione, prevede che la formazione relativa alle minoranze linguistiche e agli immigrati costituisce un aspetto prioritario dello sviluppo professionale continuo.

La realizzazione dell'approccio interculturale nelle scuole, richiede l'esercizio di competenze complesse da parte degli insegnanti e, di conseguenza, necessita di un supporto speciale da parte delle autorità educative. La formazione iniziale degli insegnanti e lo sviluppo professionale in servizio sono due componenti importanti di ciò, ma sembra che siano necessarie anche altre forme di assistenza. Più di 10 paesi si sono attivati su questa linea, in alcuni casi anche molto recentemente.

Nella **Comunità fiamminga del Belgio**, nella **Repubblica ceca**, in **Grecia**, **Irlanda**, **Lettonia**, **Austria**, **Slovenia**, **Finlandia**, **Svezia** e nel **Regno Unito**, questo ha portato a fornire agli insegnanti dei materiali informativi, linee guida, manuali o materiali didattici che enfatizzano l'importanza dell'approccio interculturale nell'istruzione, e/o che li guidano per la loro effettiva attuazione. In **Danimarca**, le scuole possono richiedere, al Ministero dell'educazione, risorse che permettano loro di sviluppare materiali didattici per l'educazione interculturale. In **Germania**, nel 1996, la Conferenza permanente dei Ministri dell'educazione e affari culturali stabilì, fra i suoi obiettivi, quello di promuovere l'ispezione dei libri di testo scolastici in modo da identificare la presenza di pregiudizi negativi verso altre culture o società e la preparazione di linee guida sull'approccio interculturale nelle scuole. In **Lettonia** e **Norvegia**, sono organizzati degli incontri fra gli insegnanti in modo che essi possano accrescere la dimensione multidisciplinare dell'educazione interculturale, o costruire, insieme alle loro competenze interculturali, un'analisi delle situazioni pratiche. In **Slovenia**, le scuole possono contattare l'Istituto nazionale dell'educazione per un supporto ad hoc da parte di specialisti nell'educazione interculturale.

CONCLUSIONI

Il problema dell'integrazione degli immigrati nella società è al centro dei dibattiti politici in corso nella maggioranza dei paesi europei. In alcuni di essi, il fenomeno dell'immigrazione si è verificato solo recentemente, mentre altri paesi hanno già acquisito un'esperienza di lunga durata nell'adozione e applicazione di politiche in questo settore. Per tutti questi paesi, le popolazioni immigrate costituiscono una realtà sociale da tenere in considerazione.

Consapevole di queste preoccupazioni, l'Unione Europea sta gradualmente sviluppando una politica comune al fine di armonizzare le condizioni di entrata e di soggiorno degli immigrati e dei richiedenti asilo in Europa (cfr. Capitolo 1).

La sfida si presenta anche in termini di successo dell'integrazione degli immigrati nelle società che li accolgono: come è possibile applicare misure appropriate che facilitino l'integrazione delle persone immigrate, pur nel rispetto dei loro valori e delle loro origini? Le risposte possibili sono molte e variano a seconda dei diversi contesti nazionali.

L'indagine condotta dalla rete Eurydice si è incentrata principalmente sull'integrazione a scuola dei figli degli immigrati ed ha messo in evidenza una varietà di aspetti che sono riassunti qui di seguito.

L'istruzione: un diritto fondamentale di tutti

In un modo o nell'altro, la maggioranza dei paesi europei si preoccupa di assicurare che i bambini immigrati beneficino del loro **diritto fondamentale all'istruzione**. A tal fine, disposizioni normative appropriate sono state introdotte negli ordinamenti della maggioranza dei paesi. A livello europeo, la *Carta dei diritti fondamentali* ⁽¹⁾ stabilisce anche, al Capitolo II sulle Libertà, che:

"1. Ognuno ha il diritto all'istruzione ed il diritto ad accedere alla formazione professionale e continua."

"2. Questo diritto consiste nella facoltà di ricevere l'istruzione obbligatoria gratuita (Articolo 14, Diritto all'istruzione)."

Oltre ai documenti ufficiali e alle dichiarazioni d'intenti, i sistemi educativi europei devono decidere quali misure dovranno essere prese per assicurare l'effettivo esercizio del diritto all'istruzione da parte di tutti i giovani in età di obbligo scolastico, a prescindere che siano o meno cittadini dei paesi considerati.

Mentre alcuni paesi fanno dipendere il diritto all'istruzione dalla durata del soggiorno nel paese delle famiglie dei bambini immigrati, quasi tutti i paesi europei rispettano pienamente questo diritto fondamentale, estendendolo a tutti i bambini immigrati, indipendentemente dal loro status di residenti nel paese di accoglienza. In altre parole, i rifugiati o richiedenti asilo, i residenti irregolari o da lungo tempo, possono iscrivere i loro figli in una scuola del paese che li ha accolti. Questi bambini hanno anche il diritto di beneficiare dei servizi scolastici o degli aiuti finanziari assegnati dalle autorità educative, allo stesso modo dei cittadini del paese in questione (Capitolo 3).

⁽¹⁾ Firmata e promulgata dai Presidenti del Parlamento Europeo, del Consiglio e della Commissione al Consiglio Europeo di Nizza del 7 dicembre 2000.

Al di fuori del periodo di istruzione obbligatoria, il problema dell'educazione dei giovanissimi (immigrati e cittadini) si pone in termini di diritto di accesso alle strutture (educative) di accoglienza a livello preprimario. Su questo punto, l'indagine rileva che sono ancora pochi i paesi che prevedono azioni specifiche per favorire l'accoglienza dei bambini immigrati nelle scuole o nei centri di educazione prescolare.

La lingua di insegnamento: un punto di appoggio all'interno del sistema educativo ospitante

Le autorità educative nazionali sono consapevoli della necessità di mettere a disposizione degli alunni immigrati delle misure specifiche di sostegno che permettano loro di esercitare il diritto all'istruzione allo stesso modo dei cittadini. In quasi tutti i paesi, queste misure di aiuto sono previste come priorità per i bambini arrivati da poco nel paese, in modo che possano superare i problemi iniziali che impediscono una rapida integrazione a scuola. Ciò si basa, prima di tutto, sulla necessità che questi alunni hanno di capire e parlare la lingua di insegnamento il prima possibile. In effetti, **la buona conoscenza della lingua (o delle lingue) di insegnamento del paese ospitante** è una condicio sine qua non per la loro integrazione a scuola. Infatti, è particolarmente significativo il fatto che, alla luce dei risultati statistici, nella maggior parte dei paesi europei, una percentuale considerevole degli immigrati parla lingue diverse da quelle dell'istruzione dei paesi ospitanti.

Le misure di sostegno linguistico sono quindi di gran lunga le più diffuse nei paesi europei, a prescindere che siano stati adottati metodi basati sulla immersione diretta degli alunni immigrati nelle classi ordinarie, o che sia stato preferito un approccio di transizione nel quale gli alunni sono, all'inizio, tenuti separati (Capitolo 4). Tali misure non si limitano solamente all'apprendimento intensivo della lingua di insegnamento, ma tengono conto anche di altri fattori al fine di assicurare la piena integrazione degli alunni immigrati nel percorso di istruzione ordinaria. La Figura 1, sottolinea la presenza generalizzata delle misure di sostegno di tipo linguistico adottate da parte dei sistemi educativi dei paesi ospitanti a favore dei bambini immigrati.

La lingua materna: un ponte fra due culture

Parallelamente alle misure previste per facilitare l'apprendimento della lingua di insegnamento da parte degli alunni immigrati, la maggioranza dei paesi europei ha organizzato anche **delle forme di sostegno per il mantenimento della lingua materna e della cultura di origine**. (Capitolo 5).

Dopo l'entrata in vigore della Direttiva del Consiglio dell'UE 77/486/CEE, l'obbligo di sviluppare questa offerta dipende principalmente dalle autorità educative del paese ospitante, generalmente in collaborazione con partners nel paese di origine appartenente alla Unione europea. Lo scopo iniziale era quello di preservare la lingua e la cultura dei figli di lavoratori emigranti dagli Stati membri dell'Unione europea, in previsione di un loro eventuale ritorno nel loro paese d'origine. L'attuazione di questa Direttiva è stata particolarmente significativa per i nuovi Stati membri che sono entrati a far parte dell'Unione europea il 1° maggio 2004 e, in molti di questi, ha influenzato gli orientamenti delle politiche nazionali in materia di istruzione dei bambini immigrati.

Le cause dei movimenti migratori di oggi sono numerose. L'immigrazione non è più considerata un fenomeno transitorio (come negli anni 70), ma un elemento costitutivo delle nostre società sempre più multiculturali. I responsabili per l'integrazione dei bambini immigrati nei sistemi educativi di molti paesi europei continuano a valorizzare la lingua materna di questi bambini, ma da tutta un'altra prospettiva:

quella dell'integrazione degli alunni le cui famiglie intendono stabilirsi nel paese ospitante. Spesso le scuole prendono delle iniziative per assistere le famiglie nella loro lingua materna (pubblicando delle brochure in molte lingue o ricorrendo ad interpreti), in modo che possano completare in maniera soddisfacente l'iscrizione dei loro figli e – ancora più importante – controllare i loro progressi a scuola. Infine, le autorità coinvolte possono accertare che il livello di istruzione sia adeguato al raggiungimento degli obiettivi educativi degli alunni immigrati, se la loro conoscenza e abilità sono valutate nella loro lingua materna. Questo costituisce sicuramente un segno di flessibilità, di rispetto per i nuovi arrivati e di avvicinamento interculturale.

Tuttavia, come illustrato nella Figura 1, non a tutti i differenti tipi di misure linguistiche rivolte ad aiutare i bambini immigrati ad integrarsi nei sistemi educativi dei paesi ospitanti, è garantito lo stesso grado di priorità. Alcune di queste (indicate nella figura in *italico*) sono, al momento, attuate solamente in pochi paesi.

Quando si prendono in considerazione le diverse forme di sostegno linguistico e gli obiettivi ad esse connessi, si presentano diverse possibilità. In molti paesi, il coinvolgimento attivo dei genitori immigrati nel percorso educativo dei loro figli sembra essere predominante. La pubblicazione delle informazioni sul sistema educativo del paese ospitante nella lingua materna delle famiglie immigrate e l'offerta di interpreti sono misure abbastanza diffuse. D'altra parte, la determinazione del livello di istruzione che meglio si adatta ai bambini immigrati, avviene generalmente attraverso la valutazione iniziale della loro conoscenza della lingua di insegnamento. Infine, per garantire al massimo il conseguimento, da parte di questi bambini, di risultati scolastici adeguati, una larga maggioranza di paesi propone l'insegnamento intensivo della lingua di istruzione, mentre un minor numero di paesi offre l'insegnamento della lingua materna (solo di alcune lingue e, nella maggioranza dei casi, fuori dall'orario scolastico ordinario).

Figure 1: Misure di sostegno linguistico per bambini immigrati. Educazione preprimaria e istruzione obbligatoria a tempo pieno. Anno scolastico 2003/04.

	MISURE DI SOSTEGNO LINGUISTICO	
	<u>Lingua di insegnamento del paese ospitante</u>	<u>Lingua materna degli alunni immigrati</u>
Facilitare l'orientamento e il coinvolgimento dei genitori	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Organizzazione di corsi nella lingua di insegnamento rivolte ai genitori degli alunni immigrati</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Pubblicazione di informazioni sul sistema educativo nella o nelle lingue materne degli alunni immigrati • Ricorso a interpreti per i genitori degli alunni immigrati
Valutare il livello scolastico appropriato	<ul style="list-style-type: none"> • Valutazione iniziale della padronanza degli alunni immigrati nel gestire la lingua di insegnamento 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Valutazione iniziale dei risultati scolastici ottenuti in precedenza dagli alunni immigrati, nella lingua materna</i>
Favorire l'apprendimento a scuola	<ul style="list-style-type: none"> • Insegnamento intensivo della lingua di insegnamento • <i>Programmi per promuovere la lingua di insegnamento prima dell'obbligo scolastico</i> • <i>Formazione iniziale o in servizio degli insegnanti per la didattica della lingua di insegnamento come lingua seconda</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Insegnamento della lingua materna degli alunni immigrati (per alcune lingue e fuori dal normale orario scolastico e/o come materia opzionale del curriculum) • <i>Insegnamento bilingue offerto in parte nella lingua di insegnamento e in parte nella lingua materna degli alunni immigrati</i>

Italico: Misure introdotte solamente in un limitato numero di paesi

Fonte: Eurydice.

L'istruzione interculturale come approccio generale

L'istruzione interculturale propone un approccio pedagogico che favorisce l'interazione fra culture che differiscono enormemente. È rivolto a tutti gli alunni e accentua il ruolo delle scuole nello sviluppare i valori di rispetto e tolleranza verso la diversità culturale (Capitolo 6). Al momento, la maggioranza dei sistemi educativi europei tiene conto di questa dimensione, che si preoccupa del contenuto così come della metodologia di insegnamento. In generale, i curricula nazionali sviluppano un'offerta interculturale su basi "orizzontali" (attraverso l'intero curriculum in ciascun caso), o stabiliscono dei contenuti per le materie scolastiche che siano capaci di comprendere anche temi interculturali. Spesso, i curricula nei paesi europei combinano entrambi gli approcci.

Alcuni paesi ampliano l'approccio interculturale considerandolo, al di là degli aspetti puramente pedagogici, un **elemento globale** nel funzionamento della collettività scolastica. Come risultato, le attività extracurricolari in alcuni paesi sono organizzate sulle basi del dialogo e dell'incontro fra le diverse culture rappresentate nelle scuole. Dove è presente questa nuova visione di apertura, l'integrazione degli alunni immigrati può essere vissuta in modo più positivo e naturale da tutti, sia dai membri della comunità degli immigrati che dagli autoctoni.

La formazione degli insegnanti e lo sviluppo di nuove competenze

Le sfide poste dal fenomeno dell'immigrazione e dalla espansione dell'approccio interculturale nell'istruzione di tutti gli alunni richiede, inevitabilmente, **l'acquisizione di nuove competenze** da parte degli insegnanti europei.

Come evidenziato dall'indagine, c'è richiesta di insegnanti e di altri professionisti delle seguenti aree di azione:

- Sostegno agli alunni immigrati attraverso misure scolastiche adeguate alle loro esigenze, specialmente per quanto riguarda l'insegnamento della lingua di insegnamento (Capitolo 4);
- Insegnamento della lingua materna e della cultura di origine agli alunni immigrati (Capitolo 5);
- Sviluppo dell'approccio interculturale per tutti gli alunni (Capitolo 6).

Gli insegnanti non hanno sempre le competenze necessarie per svolgere i compiti richiesti in queste tre aree. Gli istituti per la formazione degli insegnanti e, soprattutto, quelli che si occupano del loro sviluppo professionale continuo, stanno gradualmente cominciando a inserire, all'interno dei loro programmi di formazione, tematiche associate al fenomeno del multiculturalismo nelle scuole e nella società. Alcuni paesi tendono a concentrarsi sull'integrazione dei bambini immigrati offrendo, a coloro che insegnano, dei moduli di formazione o una formazione specializzata che spesso si focalizza sull'insegnamento della lingua di istruzione come lingua seconda.

Quanto all'insegnamento della lingua e della cultura di origine ai bambini immigrati, l'offerta di una adeguata formazione degli insegnanti è molto più limitata. Inoltre, i professionisti in questo campo, sono spesso reclutati sulla base di accordi bilaterali fra il paese ospitante e quello di origine. Gli insegnanti, perciò, non sono formati nel primo paese ma nel paese di origine degli alunni immigrati di cui si tratta. Il controllo sulla qualità della loro formazione è più difficile, e necessita di una stretta cooperazione fra gli Stati membri dell'UE e i paesi terzi, per il riconoscimento delle qualifiche.

Infine, pochi paesi europei stanno attuando nuove iniziative per sostenere i loro insegnanti che lavorano con alunni in gruppi sempre più multiculturali e multilingue. Per esempio, alcuni paesi stanno finanziando lo sviluppo dei materiali didattici conformi all'approccio interculturale, o forniscono, alle scuole che lo desiderino, servizi speciali in quest'area.

La valutazione dei risultati

La valutazione delle misure di sostegno per i bambini immigrati o per l'applicazione dell'approccio interculturale a scuola, **non è una pratica diffusa** in Europa (cfr. sezione 4 dei rapporti riassuntivi nazionali pubblicati su CD-ROM e disponibili sul sito di Eurydice all'indirizzo www.eurydice.org). Dove ciò si verifica, questo è spesso solamente un contributo per combattere il fallimento scolastico. Tutto ciò che è disponibile è una comparazione fra i tassi di successo scolastico e i tassi di assenteismo scolastico rispettivamente fra gli alunni immigrati e nativi.

Inoltre, l'attuazione di iniziative di sostegno agli alunni immigrati spesso dipende dalle autorità regionali o locali (o entrambe), o dalle scuole stesse. In questo contesto di decentralizzazione, non è sempre facile raccogliere i dati sui risultati raggiunti su basi rigorose e affidabili.

Deve anche essere sottolineato che, nel caso di alcuni paesi, sarebbe prematuro misurare l'impatto delle misure di sostegno che sono state adottate solo molto recentemente.

*

* *

I decisori politici in ambito educativo dei paesi europei si trovano ad affrontare il difficile compito di trasformare la diversità interculturale, oggi caratteristica delle scuole, in un vantaggio per chiunque, che si tratti di alunni immigrati o nativi del paese, insegnanti o genitori.

L'attento esame di vari aspetti coperti da questa indagine ha fornito una chiara indicazione degli sforzi che i paesi europei stanno facendo in questo momento, per favorire il successo dell'integrazione scolastica dei bambini immigrati, in modo adeguato ai loro bisogni. Come è stato notato, le procedure per l'accoglienza e il sostegno di questi bambini variano da un paese all'altro. La maggioranza dei paesi offre classi di transizione, lezioni separate o misure di assistenza individuale o collettiva incentrata soprattutto sull'apprendimento della lingua di insegnamento, a prescindere dalla percentuale di giovani stranieri in età scolare.

Così, secondo i dati demografici a disposizione (Capitolo 2), i paesi nei quali la percentuale di giovani stranieri nella popolazione scolastica non è particolarmente alta, sembrano applicare misure per il loro sostegno sulla stessa scala dei paesi europei nei quali la percentuale corrispondente è più alta. È importante qui far notare il caso di alcuni paesi nei quali l'immigrazione è un fenomeno recente e in aumento. In questi paesi, l'accoglienza e l'adattamento dei bambini immigrati nelle strutture scolastiche sono una preoccupazione crescente. Perciò, paesi come Spagna e Irlanda (che hanno vissuto fenomeni di emigrazione in certe epoche della loro storia) hanno recentemente introdotto un'intera gamma di iniziative disegnate per favorire l'integrazione di questi bambini.

GLOSSARIO

Codici dei paesi

UE	Unione Europea	PT	Portogallo
BE	Belgio	SI	Slovenia
BE fr	Belgio – Comunità francese	SK	Repubblica slovacca
BE de	Belgio – Comunità tedesca	FI	Finlandia
BE nl	Belgio – Comunità fiamminga	SE	Svezia
CZ	Repubblica ceca	UK	Regno Unito
DK	Danimarca	UK-ENG	Inghilterra
DE	Germania	UK-WLS	Galles
EE	Estonia	UK-NIR	Irlanda del Nord
EL	Grecia	UK-SCT	Scozia
ES	Spagna		
FR	Francia		
IE	Irlanda	Paesi AELS/SEE	I tre paesi dell'Associazione Europea di Libero Scambio che sono membri dello Spazio Economico Europeo
IT	Italia		
CY	Cipro		
LV	Lettonia	IS	Islanda
LT	Lituania	LI	Liechtenstein
LU	Lussemburgo	NO	Norvegia
HU	Ungheria		
MT	Malta		
NL	Paesi Bassi	Paesi candidati	
AT	Austria	BG	Bulgaria
PL	Polonia	RO	Romania

Abbreviazioni degli strumenti statistici e altre classificazioni

UE-25	I 25 Stati membri appartenenti all'Unione europea dopo il 1 maggio 2004
UE-15	I 15 Stati membri appartenenti all'Unione europea prima del 1 maggio 2004
Eurostat	Ufficio statistico dell'Unione europea
OCSE	Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico
(:)	Dati non disponibili

Dati PISA

PISA: studio internazionale condotto sotto il controllo dell'OCSE in 32 paesi del mondo, inclusi i 26 paesi partecipanti al programma SOCRATES. Lo scopo di questa indagine è quello di valutare il livello di rendimento di alunni di 15 anni in lettura e scrittura, nell'area matematica e in quella scientifica. La raccolta dei dati è stata organizzata in tre tappe di studio: PISA 2000 (utilizzata per preparare la seguente pubblicazione), PISA 2003 e PISA 2006.

Tra i paesi coperti dal programma SOCRATES, il Belgio (Comunità tedesca), il Regno Unito (Galles), l'Estonia, Cipro, la Lituania, Malta, la Slovenia e la Repubblica slovacca non hanno partecipato alla raccolta dei dati per lo studio PISA 2000.

Oltre alla valutazione dei risultati (prove di lettura, matematica e scienze), il presente studio include questionari per gli alunni e per i capi di istituto, che intendono identificare variabili sulle situazioni familiari e scolastiche, che aiutano a spiegare i risultati. A partire dai questionari sono stati sviluppati gli indicatori presentati nella presente pubblicazione.

Lo studio si basa su esempi significativi di alunni di 15 anni che frequentano l'istruzione secondaria e che sono stati selezionati dalle loro scuole. L'istruzione offerta da ciascuna scuola può prevedere una durata maggiore o minore in termini di anni a seconda dei curricula corrispondenti ai livelli ISCED 2 e/o 3, o in alcuni casi addirittura al livello ISCED 1. Questo spiega il motivo per cui i titoli delle figure della presente pubblicazione si riferiscono alle scuole frequentate da alunni di 15 anni e non al livello di istruzione secondaria in generale.

Altre osservazioni sullo studio PISA

Gli indicatori risultanti dalle banche dati OCSE/PISA devono essere interpretati nel contesto in cui sono inseriti. Ad esempio, la percentuale di alunni di 15 anni che ha affermato di parlare a casa una lingua diversa dalla lingua di istruzione non può essere interpretata come la percentuale di popolazione che parla una lingua straniera in casa.

Nel caso in cui il numero di risposte alle indagini in generale, o ad una domanda in particolare, risulti insufficiente per assicurare che i dati siano realmente significativi, questi ultimi non vengono mostrati nelle figure. Nel caso dei Paesi Bassi, dove il numero di coloro che non hanno risposto all'indagine PISA 2000 risulta relativamente alto, i dati non vengono riportati nelle figure, ma in una nota aggiuntiva in basso. Da notare che uno studio condotto in questo paese dopo la pubblicazione dei risultati dello studio PISA ha mostrato che, nonostante il suo basso tasso di risposta, l'esempio è risultato comunque significativo.

Dati EUROSTAT – Immigrazione

Eurostat raccoglie annualmente, tramite gli istituti nazionali di statistica, dati sui fenomeni migratori internazionali e sulle popolazioni, utilizzando un questionario preparato in collaborazione con la Commissione economica delle Nazioni Unite per l'Europa, l'Ufficio statistico delle Nazioni Unite, l'Organizzazione internazionale per il lavoro e il Consiglio d'Europa.

In alcuni paesi, un'istituzione, solitamente l'Istituto nazionale di statistica, è responsabile di tutte le statistiche ufficiali sull'immigrazione. In altri paesi, numerosi istituti possono avere la responsabilità di varie tematiche legate all'immigrazione. Ad esempio, l'Istituto nazionale di statistica può mantenere la responsabilità per i dati statistici generali sull'immigrazione, il Ministero degli interni può raccogliere statistiche sui richiedenti asilo, e il Ministero del lavoro raccoglie dati statistici sui lavoratori immigrati. Le risorse utilizzate per raccogliere dati includono i registri demografici, i censimenti, gli studi generali o le indagini sul lavoro, le inchieste sui movimenti dei viaggiatori e i registri amministrativi. La raccolta dei dati può essere organizzata su base nazionale o regionale. Spesso, questo dipende dall'organizzazione delle attività amministrative legate all'immigrazione e alle richieste di asilo.

La permanenza in un paese in termini di durata rappresenta un fattore importante nella definizione di una persona come immigrato o residente di breve periodo. Eurostat richiede alle autorità nazionali di fornire dati basati su definizioni contenute nelle Raccomandazioni delle Nazioni Unite sulle statistiche relative ai flussi migratori internazionali (revisione 1). Secondo queste definizioni, una persona viene considerata un immigrato di lungo periodo quando si sposta dal suo paese di residenza per un periodo di 12 mesi o per un periodo di tempo superiore – infatti, il suo paese di destinazione diventa il suo nuovo luogo di residenza usuale. Tuttavia, numerosi paesi non possono fornire dati che esaudiscono questa definizione e forniscono, in alternativa, dati relativi alle definizioni nazionali. Alcuni paesi basano le loro statistiche sull'intenzione dichiarata dell'individuo di rimanere per un certo periodo di tempo – un periodo che può variare da tre a dodici mesi oppure addirittura un periodo superiore. In altri paesi, l'immigrazione viene definita in termini di durata effettiva di soggiorno, o sulla base di un'azione amministrativa come la registrazione dell'immigrato come residente. (Fonte: Eurostat)

Immigrazione

L'immigrazione totale consiste nella migrazione di tutte le persone, con o senza cittadinanza. Questa categoria di dati statistici viene solitamente registrata in modo esatto, grazie all'aumento dei controlli effettuati alla frontiera e a quelli fatti sugli immigrati, e grazie alla registrazione dei residenti effettuata dai sistemi amministrativi dei paesi di accoglienza. Tuttavia, alcuni paesi non registrano la migrazione interna, vale a dire quella di persone che hanno la cittadinanza. Dal momento che le persone che hanno la cittadinanza spesso costituiscono un ampio gruppo nei flussi migratori, per questi paesi non è possibile offrire un quadro complessivo della migrazione totale. (Fonte: Eurostat)

Asilo

I dati relativi alle domande di asilo includono tutti i richiedenti asilo o richiedenti una protezione simile in conformità con l'articolo 1 della Convenzione sulla condizione dei rifugiati del 28 luglio 1951, emendata dal Protocollo di New York del 31 gennaio 1967. Questo dato viene registrato su base individuale, all'aeroporto o ai confini di terra all'arrivo delle persone in questione, o che si trovano attualmente

all'interno del paese e indipendentemente dal fatto che le persone in questione siano entrate nel paese legalmente (ad esempio, in qualità di turisti) o irregolarmente.

A causa dei diversi metodi di raccolta delle informazioni, i dati relativi ai vari paesi possono anche non essere interamente comparabili. In particolare, i paesi differiscono, relativamente alla registrazione dei dati statistici, nelle modalità di rinnovo delle richieste di asilo e delle persone dipendenti dai richiedenti asilo. Le figure presenti nelle tabelle relative alle richieste di asilo devono pertanto essere interpretate con la dovuta cautela. (*Fonte: Eurostat*)

ALLEGATI

ALLEGATO 1 (Capitolo 1)

Figura 1.1: Normativa di riferimento sulle politiche e sulla legislazione dell'Unione europea in materia di educazione dei bambini immigrati	80
Figura 1.2: Documenti ufficiali del Consiglio d'Europa relativi all'educazione dei bambini immigrati	81

ALLEGATO 2 (Capitolo 4)

Figura 2.1: Tipi di sostegno per i bambini immigrati. Educazione pre-primaria e istruzione obbligatoria a tempo pieno, 2003/04	83
Figura 2.2: Riferimenti normativi principali attualmente in vigore sulle misure di sostegno destinate ai bambini immigrati. Educazione pre-primaria e istruzione obbligatoria a tempo pieno	93
Figura 2.3: Formazione del personale responsabile delle misure di sostegno destinate ai bambini immigrati. Educazione pre-primaria e istruzione obbligatoria a tempo pieno, 2003/04	95

ALLEGATO 1 (CAPITOLO 1)

Figura 1.1: Normativa di riferimento sulle politiche e sulla legislazione dell'Unione europea in materia di educazione dei bambini immigrati

A. Figli di lavoratori immigrati che sono cittadini degli Stati membri

Normative:

Direttiva del Consiglio 77/486/EC

La Direttiva obbliga gli Stati membri, in collaborazione con gli stati di origine e con il sistema di istruzione, a promuovere l'insegnamento della lingua materna e della cultura del paese di origine. Gli Stati membri vengono invitati a promuovere un insegnamento adattato ai bisogni specifici di tali bambini entro 4 anni e a prendere tutte le misure necessarie per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti che se ne occupano.

B. Figli di cittadini di paesi terzi che arrivano nei paesi europei e minoranze etniche che si sono già stabilite nei paesi dell'UE

Normative:

Direttiva del Consiglio 2000/43/EC

La Direttiva offre un quadro normativo di riferimento per la lotta alla discriminazione razziale ed etnica nei vari settori incluso quello educativo. Tuttavia, il principio di non discriminazione non include le differenze di trattamento basate sulla nazionalità e si pone senza pregiudizi nei confronti di disposizioni che regolano l'ingresso e la residenza di cittadini di paesi terzi e di qualunque altro trattamento collegato al loro status giuridico.

C. Minori figli di richiedenti asilo o richiedenti asilo

Normative:

Direttiva del Consiglio 2003/9/EC

Accesso al sistema educativo a pari condizioni di quelle applicate ai cittadini degli Stati membri. Questo tipo di educazione viene offerto anche dai centri di accoglienza.

D. Figli di immigrati legalmente residenti e residenti di lungo periodo

Normative:

Direttiva del Consiglio 2003/109/CE

Obbligo per gli Stati membri di assicurare l'accesso al sistema educativo ai minorenni a pari condizioni di quelle dei loro cittadini, inclusa l'assegnazione di borse di studio in conformità con la legislazione nazionale. Tuttavia, gli Stati membri possono limitare l'accesso al sistema educativo verificando l'adeguatezza o meno delle competenze linguistiche.

D. Figli di immigrati legalmente residenti e residenti di lungo periodo

Normative:

Conclusioni del Consiglio europeo di Tampere, 15- 16 ottobre 1999

Garanzia degli stessi diritti dei cittadini dello Stato di residenza, incluso il **diritto all'istruzione**. Applicazione del principio di nondiscriminazione nei confronti dei cittadini dello stato di residenza.

Conclusioni del Consiglio europeo di Siviglia, 21-22 giugno 2002

Riaffermazione della volontà di organizzare una politica di integrazione degli immigrati che risiedono legalmente nel paese in questione.

Conclusioni del Consiglio europeo di Salonicco, 19-22 giugno 2003

Riaffermazione della necessità di elaborare una politica globale di integrazione degli immigrati regolari per garantire loro diritti e doveri pari a quelli dei cittadini dell'UE, che coprono aree differenti tra cui quella educativa.

Conclusioni del Consiglio europeo di Bruxelles, 16-17 ottobre 2003

Riaffermazione di un rapporto equilibrato tra la necessità, da una parte, di fermare l'immigrazione illegale e di combattere contro il traffico di esseri umani, dall'altra di promuovere l'accoglienza e l'integrazione di immigrati regolari.

Figura 1.2: Documenti ufficiali del Consiglio d'Europa relativi all'istruzione dei bambini immigrati

Figli di lavoratori immigrati degli Stati membri

1977

Convenzione del 24.11.1977

Stessi diritti all'istruzione di quelli riservati ai figli dei lavoratori cittadini del paese ospitante, inclusa l'assegnazione di borse di studio. Facilitazione dell'insegnamento della lingua nazionale. Promozione dell'apprendimento della lingua materna.

Figli di immigrati (Stati membri e altri paesi) e discendenti di immigrati (seconda e terza generazione)

1983

Risoluzione adottata alla Conferenza permanente dei Ministri europei dell'Educazione, 10-12 maggio 1983

Considerare i bisogni educativi e culturali e rendere disponibili risorse appropriate; organizzare l'educazione interculturale; curare i rapporti con la cultura di origine; formare gli insegnanti all'organizzazione di lezioni sulla lingua materna e sulla cultura di origine.

Figli di immigrati (Stati membri e altri paesi)

1984

Raccomandazione del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa agli Stati membri (1984) sulla formazione degli insegnanti all'educazione alla comprensione interculturale

Includere la dimensione interculturale e la comprensione reciproca tra le comunità nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti.

Figli di immigrati (Stati membri e altri paesi) e discendenti degli immigrati (seconda e terza generazione)

1984

Raccomandazione del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa agli Stati membri (1984) sugli immigrati di seconda generazione

Adattare l'insegnamento alle loro necessità, promuovere l'educazione interculturale, promuovere lezioni nella lingua e nella cultura di origine, organizzare una formazione interculturale per gli insegnanti.

1989

Raccomandazione del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa agli Stati membri (1989) sull'educazione dei bambini immigrati

Raccomandazione al Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa per la promozione dell'educazione interculturale e della formazione degli insegnanti in quest'area.

Immigrati di lungo periodo

2000

Raccomandazione del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa agli Stati membri sulla sicurezza degli immigrati con lo status di residenti di lungo periodo (13.9.2000)

I residenti di lungo periodo non dovrebbero godere di un trattamento meno favorevole nel settore educativo di quello riservato ai cittadini degli Stati membri.

Fonte: Eurydice.

Allegato 2 (capitolo 4)

**Figura 2.1. Tipi di sostegno destinati ai bambini immigrati.
Educazione pre-primaria e istruzione obbligatoria a tempo pieno.
Anno scolastico 2003/2004**

Misure di supporto linguistico

**Insegnamento intensivo della lingua di istruzione
e/o educazione bilingue
(lingua materna e lingua di istruzione)**

BE fr Apprendimento intensivo della lingua di istruzione (a livello secondario, la frequenza dell'insegnamento intensivo del francese non può risultare inferiore a 15 lezioni settimanali - 1 lezione = 50 minuti); la frequenza delle lezioni a livello pre-primario e primario non viene definita, si parla di 'orario adattato' o flessibile.

BE de Nel modello integrato, un secondo insegnante si occupa di uno o più alunni per qualche ora o, nel caso più frequente, li fa uscire dalla classe in anticipo rispetto alla fine delle lezioni per l'insegnamento del tedesco (lingua di istruzione).

Il modello separato include un corso intensivo della lingua di istruzione e, dopo qualche settimana o mese – al massimo un anno – a seconda dei progressi raggiunti, gli alunni vengono inseriti nelle classi ordinarie per essere integrati gradualmente nell'orario scolastico.

BE nl Istruzione primaria: un massimo di 12 lezioni alla settimana per la durata di un anno scolastico (se necessario, gli alunni vengono integrati nelle attività di insegnamento ordinarie per il resto dell'orario scolastico).

Istruzione secondaria: un minimo di 28 lezioni alla settimana per la durata di un anno scolastico; gli alunni frequentano un massimo di 4 lezioni integrate nelle attività di insegnamento ordinarie.

CZ Le scuole non sono obbligate a offrire lezioni in lingua ceca ai figli dei non richiedenti asilo nelle classi ordinarie, ma ciò di fatto

avviene. La scuola è obbligata ad offrire dei corsi di sostegno per l'apprendimento della lingua ceca sia nelle classi compensative che nei centri di accoglienza per i richiedenti asilo.

Misure di sostegno in ambito educativo

Sostegno supplementare per l'apprendimento e/o adattamento della valutazione

- BE fr Nell'ambito della politica per la discriminazione positiva applicabile a tutti gli alunni (livello pre-primario, primario e secondario), vengono assegnate alle scuole particolari risorse operative e di supervisione in modo da offrire agli alunni svantaggiati, inclusi gli immigrati, le stesse opportunità di riuscita in termini di emancipazione sociale.
- BE de Nel modello integrato, le classi compensative possono offrire l'insegnamento di altre discipline (in media 6-7 ore di insegnamento settimanali).
- BE nl Vengono offerte nell'ambito della politica delle pari opportunità.
- CZ Vengono offerte nelle classi preparatorie (livello pre-primario e istruzione obbligatoria) per aiutare lo sviluppo dei bambini e per portarli al livello degli altri alunni.
Se il bambino immigrato integrato in una classe ordinaria non ha una preparazione sufficiente in lingua ceca per continuare i suoi studi, non viene valutato nella disciplina 'lingua' durante il primo anno di scuola.

Classi piccole/ norme speciali per la costruzione di una classe

- CZ Le classi ordinarie con 3 o più bambini richiedenti asilo non possono superare i 25 alunni.

Le 'classi preparatorie' possono accogliere da un minimo di 10 a un massimo di 15 alunni socialmente svantaggiati (compresi i richiedenti asilo).

Le 'classi compensative' vengono organizzate a partire da 12 o più bambini richiedenti asilo.

Misure di supporto linguistico

Insegnamento intensivo della lingua di istruzione e/o educazione bilingue (la lingua materna e la lingua di istruzione)

- DK In generale, è previsto un certo numero di lezioni alla settimana. Tuttavia, questo viene determinato a livello di municipalità.
- DE Classi preparatorie: da 10 a 12 lezioni di 45 minuti alla settimana.
- Classi ordinarie: da 6 a 8 lezioni di 45 minuti alla settimana.
- EE Il metodo 'full immersion' viene usato nell'ambito dell'istruzione obbligatoria. Le classi organizzate secondo questo metodo adottano l'approccio integrato per l'apprendimento integrato; queste classi prevedono almeno quattro lezioni settimanali di lingua estone.
- L'insegnamento bilingue è previsto per gli immigrati con uno status di residenza di lungo periodo (per alcune lingue).
- EL Nelle classi di accoglienza, vengono offerte 14 ore settimanali di insegnamento intensivo di lingua greca.
- ES Vengono offerti programmi di sostegno differenti per l'apprendimento delle lingue in determinati istituti spagnoli di istruzione. La loro organizzazione e durata varia a seconda della Comunità autonoma in questione.
- FR Principalmente francese orale, poi lettura e scrittura (classi di accoglienza per alunni che precedentemente non hanno frequentato la scuola).
- IE Vengono raccomandate due ore settimanali, sebbene le scuole possano destinare un numero maggiore o minore di ore a seconda dei bisogni individuali.
- IT Corsi intensivi di apprendimento di lingua vengono organizzati a livello di istituto scolastico o a livello di ufficio scolastico regionale, a seconda

dell'autonomia della scuola in questione; in questo modo, quello che accade nella pratica varia ampiamente. In tutti i casi, comunque, gli alunni frequentano le lezioni durante l'anno scolastico.

Misure di sostegno in ambito educativo

Sostegno supplementare per l'apprendimento e/o adattamento della valutazione

- DE L'esame di lingua straniera obbligatoria può essere sostituito da un esame di lingua madre.
- EL Le classi di sostegno supplementari vengono organizzate sia per studenti che non hanno frequentato le classi di accoglienza, sia per quelli che, anche dopo averle frequentate presentano ancora lacune linguistiche.

Le classi di sostegno offrono lezioni a partire da un minimo di 10 ore alla settimana.

L'associazione degli insegnanti è responsabile della scelta delle discipline da impartire, mentre le decisioni sul numero di ore da destinare alle discipline, come pure sull'orario e sui materiali didattici vengono prese dal consigliere scolastico insieme all'associazione degli insegnanti della scuola.

- ES Viene offerto un sostegno supplementare per rafforzare l'insegnamento delle discipline di base (come matematica e lingua).

Classi piccole/ norme speciali per la costruzione di una classe

- DE Non più di un quinto di una classe dovrebbe essere costituito da bambini immigrati. Nel caso in cui si presenti la necessità, possono venire organizzate classi separate.

- FR Almeno 15 alunni sono richiesti per formare una classe di accoglienza per bambini che in precedenza non hanno frequentato la scuola.
- IT È previsto il raggruppamento per lingua (non più di 5 bambini immigrati per classe).

Misure di supporto linguistico

Insegnamento intensivo della lingua di istruzione e/o educazione bilingue (la lingua materna e la lingua di istruzione)

- CY Organizzazione di tre livelli di conoscenza del greco:

è stato sviluppato un prospetto per calcolare il numero delle lezioni (40 minuti) alla settimana per l'offerta dell'insegnamento di supporto:
- da 5 alunni in poi di lingua materna diversa: 3 lezioni;
 - tra 6 e 10 alunni di lingua materna diversa: 6 lezioni;
 - tra 16 e 20 alunni di lingua materna diversa: 12 lezioni;
- Utilizzo di insegnanti bilingue.
- LV Viene utilizzato un approccio bilingue nelle scuole che promuovono programmi educativi per le minoranze.
- LT Due lezioni alla settimana in aggiunta all'offerta curricolare ordinaria.
- LU Tedesco e francese (bambini di età inferiore ai 10 anni);
tedesco nelle classi di accoglienza (livello secondario inferiore di tipo tecnico);
francese nelle classi integrative (livello secondario inferiore di tipo tecnico).
- HU Non sono previste misure di sostegno per i bambini immigrati
- MT Non sono previste misure di sostegno per i bambini immigrati
- NL Classi di accoglienza: l'offerta dipende dai progressi dei singoli alunni. Coloro che padroneggiano l'olandese a un livello sufficiente possono frequentare le classi ordinarie.

Classi internazionali di transizione: l'offerta dipende dai progressi dei singoli alunni. Coloro che padroneggiano l'olandese a un livello sufficiente possono frequentare le classi ordinarie.

Classi speciali di lingue: gli alunni ricevono una formazione di lingua olandese a tempo pieno della durata di un anno.

AT Un massimo di 5 o 6 lezioni in classe per alunni immigrati considerati 'matricole'; un massimo di 12 lezioni in classe alla settimana per alunni immigrati considerati 'non matricole'. In pratica, spesso sono previste non più di 2 lezioni in classe alla settimana.

Misure di sostegno in ambito educativo

Sostegno supplementare per l'apprendimento e/o adattamento della valutazione

CY Gli allievi vengono valutati solo nelle seguenti discipline: lingua, storia e matematica.

AT Gli allievi che non sono considerati matricole non sono legati ai normali requisiti di valutazione.

Classi piccole/ norme speciali per la costruzione di una classe

LT Gruppi separati non dovrebbero prevedere più di 15 alunni immigrati

NL Distribuzione aggiuntiva conferita alle scuole con alunni la cui condizione di residenza risulta irregolare (ad esempio, per ridurre la dimensione delle classi).

Misure di sostegno linguistico

Insegnamento intensivo della lingua di istruzione

**e/o educazione bilingue
(la lingua materna e la lingua di istruzione)**

- PL Almeno due lezioni in classe a settimana.
- PT Il programma viene stabilito dalle singole scuole (in conformità con la loro strategia e le risorse disponibili).
- SI 184 lezioni in classe all'anno (corrispondenti a quattro ore al giorno due volte alla settimana).
- SK Corsi intensivi distribuiti su 184 ore di insegnamento all'anno (quattro ore tre volte alla settimana).
- FI Il programma di finlandese (o svedese) come seconda lingua, come viene definita nel curriculum nazionale di base, si basa su un numero pari di lezioni settimanali all'anno. L'obiettivo di istruzione viene determinato dal curriculum locale.

La Legge sull'istruzione di base autorizza anche l'offerta di insegnamento, completo o parziale, nella lingua materna degli immigrati. Alcune municipalità hanno offerto l'educazione bilingue o l'insegnamento impartito nella lingua materna per le lingue seguenti: arabo, somalo, russo, vietnamita ed estone.

- SE L'istruzione viene organizzata in gruppi speciali o in determinati momenti della giornata scolastica.
Studio guidato (in svedese o nella lingua materna dell'alunno)

UK/
ENG/
WLS/

- NIR I singoli istituti scolastici/centri per l'educazione prescolare e le autorità locali sono liberi di decidere come meglio rispondere ai bisogni dei giovani in questione.

Misure di sostegno in ambito educativo

**Sostegno supplementare per l'apprendimento
e/o adattamento della valutazione**

PT Le scuole sono libere di pianificare questo tipo di sostegno come preferiscono.

SI Compensazione delle lacune linguistiche ed accademiche
Piano di valutazione speciale

FI Sostegno curricolare in varie discipline destinato ai bambini immigrati (nella loro lingua materna).

La preparazione degli alunni e i loro progressi in finlandese/svedese vengono presi in considerazione ai fini della valutazione in altre discipline. Vengono utilizzati metodi flessibili e versatili per ridurre l'impatto di possibili lacune nella lingua di insegnamento.

SE Studio guidato (in svedese o nella lingua di origine dell'alunno): un aiuto supplementare viene fornito da un insegnante di sostegno che raccoglie un piccolo gruppo di alunni con necessità di supporto per determinate lezioni, anche l'insegnante di classe può aiutare singoli alunni durante le lezioni ordinarie.

UK Il sostegno offerto può essere dato dal supporto fornito per l'apprendimento dell'inglese o per altre materie curricolari. Attualmente, viene prestata attenzione all'apprendimento dell'inglese, organizzato in parallelo al programma di studi.

Test nazionali e qualificazioni includono provvedimenti speciali per bambini che, per esempio, hanno una padronanza limitata della lingua inglese.

Classi piccole/ norme speciali per la costruzione di una classe

PL Almeno 15 alunni sono richiesti per costituire un corso di preparazione.

È necessario un numero inferiore a 15 alunni per l'offerta di classi aggiuntive di lingua polacca.

- SK È necessario un numero non superiore ai 10 alunni (e non inferiore a 4) per le classi di lingua slovacca.

Misure di supporto linguistico

Insegnamento intensivo della lingua di istruzione e/o educazione bilingue (la lingua materna e la lingua di istruzione)

- UK/SCT Non sono previste linee guida a livello centrale. Il supporto linguistico viene generalmente offerto da insegnanti di sostegno linguistico specialisti e itineranti.

Classi che utilizzano la lingua straniera come mezzo (esempi di misure speciali che le autorità locali possono introdurre).

- IS Due ore settimanali di insegnamento dell'islandese.

- LI (:)

- NO Alunni che non hanno il norvegese o il Sami come lingua materna hanno il diritto di ricevere l'insegnamento in norvegese come seconda lingua. La frequenza di questa offerta di istruzione varia, ma in generale è giornaliera.

Livello pre-primario: non è previsto l'apprendimento obbligatorio della lingua per gli alunni immigrati. Le nuove misure speciali, destinate al miglioramento delle conoscenze linguistiche degli alunni in età inferiore a quella scolare provenienti da aree di lingue minoritarie, verranno impiegate in modo differente dalle municipalità, a seconda delle singole realtà sociali.

L'insegnamento integrato di contenuto e di lingua per le materie che utilizzano il norvegese oltre alla lingua madre dell'alunno.

Livello pre-primario: gli assistenti bilingue svolgono un ruolo importante nell'assistenza ai bambini immigrati negli istituti di istruzione e nelle scuole per l'infanzia, poiché li aiutano a

comprendere il norvegese e a migliorare la loro lingua di origine.

BG Non sono previste misure di sostegno per bambini immigrati.

RO Sono previste quattro lezioni alla settimana.

Misure di sostegno in ambito educativo

Sostegno supplementare per l'apprendimento

UK/SCT Il sostegno per l'apprendimento viene offerto nelle classi ordinarie, come parte di una politica di sostegno supplementare. Solitamente questo tipo di supporto viene offerto da personale docente specializzato (tranne per scuole di piccole dimensioni dove l'offerta di istruzione può essere impartita da insegnanti itineranti).

RO Il sostegno nel curriculum viene offerto in aggiunta al programma scolastico regolare, nel caso in cui l'alunno abbia una scarsa conoscenza del rumeno. Il dirigente scolastico, insieme al consiglio dei genitori, può decidere di trasferire l'allievo in una classe inferiore o fargli seguire nuovamente un corso di lingua rumena.

Figura 2.2: Riferimenti normativi principali attualmente in vigore sulle misure di sostegno per bambini immigrati. Educazione pre-primaria e istruzione obbligatoria a tempo pieno

BE fr	Decreto sull'integrazione degli alunni che per la prima volta accedono all'istruzione offerta o sovvenzionata dalla Comunità francese (14 giugno 2001).
BE de	Decreto del 17 dicembre 2001 sull'offerta educativa per gli alunni che per la prima volta accedono all'istruzione nella Comunità tedesca (<i>Moniteur belge/Belgisch Staatsblad</i> del 4 aprile 2002).
BE nl	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Besluit van de Vlaamse regering van 17 juni 1997 betreffende de personeelsformatie in het gewoon basisonderwijs, art. 21, 22 en 23</i> (Ordinamento... sulla formazione del personale destinato all'educazione pre-primaria e all'istruzione primaria). ➤ <i>Besluit van de Vlaamse regering van 24 mei 2002 inzake de organisatie van onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het gewoon voltijds secundair onderwijs</i> (Ordinamento... sull'organizzazione dell'insegnamento di accoglienza per i nuovi arrivati nell'istruzione secondaria a tempo pieno). ➤ <i>Decreet van 28 juni 2002 betreffende gelijke onderwijskansen-I.</i> (Decreto sulle pari opportunità in ambito educativo, 28 giugno 2002.)
CZ	<p>Direttiva metodologica del Ministero per l'educazione, la gioventù e lo sport che istituisce classi preparatorie per bambini socialmente svantaggiati e che stabilisce il posto di educatore/assistente dell'insegnante, N. 25 484/2000-22.</p> <p>Regolamento sull'istruzione degli stranieri nelle scuole dell'obbligo, nelle scuole secondarie superiori e nelle scuole tecniche superiori incluse le scuole speciali, N. 21 836/2000-11.</p> <p>Direttiva metodologica sulla frequenza scolastica dei richiedenti asilo, N. 10 149/2002-22.</p>
DK	Legge sulla <i>Folkeskole</i> del 2003, §5, paragrafi 6 e 7.
DE	Nel 2003, sono stati adottati i programmi di promozione linguistica a livello pre-primario.
EE	Non esiste una legislazione specifica sulle misure speciali di sostegno per bambini immigrati.
EL	Decisione congiunta del Ministero dell'Educazione e del Ministero dell'Economia Φ10/20/Γ1/708, ΦEK 1789, τ. Β, 28 settembre 1999.
ES	Articolo 42 della Legge Organica del 2002 sulla qualità dell'educazione (LOCE).
FR	<i>Bulletin officiel</i> speciale del Ministero dell'Educazione N. 10 del 25 aprile 2002, sull'educazione dei 'nuovi arrivati' in Francia, che non hanno il francese come lingua materna.
IE	<p>L'<i>Integrate Ireland Language and Training (IILT)</i> è stata istituita nel 1998 come Unità di sostegno linguistico per i rifugiati sotto il controllo del <i>Centre for Language and Communication Studies</i> all'Università di Dublino, Trinity College.</p> <p>Decisione del Ministero dell'Educazione e della Scienza del 24 gennaio 2000 le disposizioni in favore degli alunni non anglofoni nelle scuole primarie.</p>
IT	Decreto Presidenziale N. 394 del 31 agosto 1999 (articolo 45, iscrizione a scuola) istituisce la procedura per l'integrazione dei bambini immigrati nel sistema educativo italiano, ed elenca i principi e le direttive di base.
CY	<p>Decisione 56.335 del 28 agosto 2002: stabilisce l'offerta da parte delle scuole, che ospitano alunni che non hanno il greco come lingua materna, di un insegnante di sostegno.</p> <p>Decisione 58.424 del 27 agosto 2003: stabilisce che l'insegnamento in lingua greca deve essere offerto gratuitamente a tutti gli alunni che non hanno il greco come lingua materna. L'insegnamento si terrà in orario scolastico o nel pomeriggio.</p>
LV	La Legge sull'istruzione (1998) e la Legge sull'istruzione generale (1999) contengono indicazioni sull'istruzione destinata alle minoranze etniche.
LT	La revisione della Legge sull'istruzione della Repubblica della Lituania, adottata nel giugno del 2003, dedica considerevole attenzione all'istruzione dei bambini immigrati.
LU	Nel 1997, il Ministero dell'educazione ha istituito un dipartimento per l'istruzione dei bambini immigrati, che coordina misure di sostegno scolastiche volte ad integrare bambini di lingua straniera. Le linee guida di questa politica vengono stabilite nel documento dal titolo ' <i>Pour une école d'intégration: constats-questions-perspectives</i> ' ('Impegnarsi per l'integrazione scolastica: fatti, questioni e prospettive) pubblicato dal Ministero dell'educazione nel 1998. Questo documento è servito come base per un dibattito politico alla Camera dei Deputati nel novembre del 2000, durante il quale è stata adottata una mozione costituita da 24 punti (Mozione adottata dalla camera dei Deputati durante il dibattito sull'integrazione scolastica, 29 novembre 2000). Gli obiettivi e le misure espresse in questa mozione vengono regolarmente realizzate ed implementate dal Ministero dell'educazione.
HU	Non sono previste misure di sostegno per i bambini immigrati.
MT	Non sono previste misure di sostegno per i bambini immigrati.

L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa

NL	<p>Con la <i>Local Compensatory Education Act (Wet GOA, 1998)</i>, il Governo ha decentralizzato le responsabilità relative alla politica educativa destinata agli alunni svantaggiati, assegnandole alle autorità locali. Le autorità municipali con un certo numero di bambini svantaggiati ottengono un finanziamento particolare per migliorare l'offerta educativa destinata a questi bambini.</p> <p>In conformità con il Decreto sull'educazione per gli stranieri (17 luglio 2003), le municipalità possono esigere un sussidio da parte del Governo per organizzare l'offerta educativa rivolta ai figli dei richiedenti asilo, a patto che siano rispettate alcune condizioni.</p>
AT	<p>I programmi di tedesco come seconda lingua (TSL) per i bambini delle scuole primarie sono in vigore dall'a.s. 1992/93 (BGBl. 528/1992). Il programma TSL per le scuole secondarie di tipo generale è stato rivisto nel 2000 (BGBl. II N. 134/2000), e risulta uguale al programma della prima fase delle scuole secondarie di tipo accademico (BGBl. II N. 133/2000).</p>
PL	<p>Legge del 21 dicembre 2000 che abroga la Legge sul sistema educativo.</p> <p>Regolamento del Ministro per l'educazione nazionale e per lo sport del 4 ottobre 2001 sull'inserimento di persone senza la cittadinanza polacca nelle scuole dell'infanzia, nelle scuole, e negli istituti di formazione per gli insegnanti a livello pubblico.</p>
PT	<p>L'Ordinamento del Consiglio 219/97 del 20 agosto 1997, che definisce il modello delle equivalenze, facilita l'integrazione immediata dei bambini immigrati nel sistema scolastico consentendo l'iscrizione condizionata, in modo da poter frequentare la scuola all'inizio dell'anno scolastico.</p> <p>Le scuole devono identificare, offrire e gestire misure speciali per la diversificazione del curriculum (Ordinamento del Consiglio 6/ME/2001 del 18 gennaio 2001).</p>
SI	<p>La Legge sulla scuola elementare (1996) stabilisce che lo sloveno può essere insegnato ai bambini immigrati.</p> <p>In base all'Ordinamento sulle norme, gli standard e gli elementi per l'assegnazione dei posti, che rappresenta il fondamento per l'organizzazione e il finanziamento del programma di scuola elementare (9 anni) da parte del bilancio dello Stato (Gazzetta Ufficiale n. 27/1999), le scuole per i bambini immigrati devono fare domanda al Ministero dell'educazione per ottenere un certo numero di ore di sostegno individuale o a gruppi per gli alunni.</p>
SK	<p>Il concetto di integrazione e di istruzione degli immigrati è stato istituito dalla Risoluzione governativa della Repubblica slovacca n. 105/1996 – Soluzione complessa al problema dell'integrazione degli stranieri nella società.</p> <p>La Legge n. 408/2002 per la quale la Legge 313/2001 sul servizio pubblico è stata modificata ed emendata, contiene una sezione relativa all'educazione dei figli di immigrati.</p>
FI	<p>In conformità con la Legge sull'istruzione di base (628/1998), le municipalità e altri enti autorizzati ad offrire l'istruzione possono organizzare un insegnamento preparatorio per l'istruzione di base. Le disposizioni per l'educazione bilingue e l'insegnamento del finlandese (o svedese) come seconda lingua sono incluse nella legge suddetta.</p>
SE	<p>Queste misure di sostegno sono incluse in ogni testo normativo per tutti i tipi di scuola e per tutti i livelli.</p>
UK	<p>In Inghilterra, Galles e Scozia, la legge che apporta modifiche alla legge del 2000 sui rapporti razziali (emendamento) evidenzia il dovere principale degli organi pubblici, incluse le autorità educative responsabili delle scuole da loro gestite, di eliminare ingiuste discriminazioni razziali e di promuovere l'uguaglianza e la buona convivenza tra le etnie. Sono stati fissati dei doveri specifici a sostegno del dovere più generale, tra questi c'è la necessità da parte di tutte le scuole di avere una politica di uguaglianza razziale, di valutare e monitorare l'impatto di tale politica sul personale, sugli alunni e i genitori di gruppi razziali differenti, compreso l'impatto sui livelli di apprendimento. Nell'Irlanda del Nord viene applicata una legislazione a parte – qui valgono il <i>Race Relations (NI) Order</i> del 1997 e il paragrafo 75 del <i>Northern Ireland Act</i> del 1998.</p> <p>In Inghilterra e in Galles, l'<i>Ethnic Minority Achievement Grant (EMAG)</i> ha sostituito l'aspetto educativo dell'<i>Home Office</i>, paragrafo 11, del 1999.</p> <p>In Inghilterra, il <i>Vulnerable Children Grant</i>, che raccoglie e amalgama le sovvenzioni esistenti, è stato introdotto nell'aprile del 2003 per dare alle autorità educative locali e alle scuole una maggiore flessibilità in modo da rispondere ai bisogni educativi immediati dei bambini dei richiedenti asilo e di altre persone.</p> <p>L'esecutivo scozzese ha lanciato '<i>Welcoming Newcomers</i>' nel gennaio del 2002. Si tratta di una risorsa per sostenere le scuole nella condivisione delle buone pratiche, nell'integrazione dei richiedenti asilo e dei rifugiati, e anche nel confronto con particolari questioni come il bullismo e la discriminazione razziale.</p>
IS	<p>In base al Regolamento ministeriale n.391/1991, tutti gli immigrati hanno diritto a due ore di insegnamento di lingua islandese alla settimana. Nelle scuole primarie e secondarie inferiori, questo servizio viene esteso a tutti i bambini immigrati tra i 6 e i 16 anni. Dal 1999, le linee guida del Curriculum nazionale hanno incluso offerte di insegnamento di lingua islandese per alunni la cui lingua materna è diversa.</p>
LI	(:)
NO	<p>Legge norvegese sull'educazione, §2-8, friskoleloven §3-5 (modificata nel giugno del 2004).</p>
BG	Non sono previste misure di sostegno per i bambini immigrati.
RO	<p>Ordinamento del Ministero dell'educazione e della ricerca 4638/2001 sull'approvazione delle norme metodologiche legate alla scolarizzazione dei bambini immigrati e alla relativa offerta di personale insegnante qualificato.</p> <p>L'Ordinanza governativa 44/2004 sull'integrazione sociale degli stranieri che hanno ottenuto una forma di protezione in Romania.</p>

Fonte: Eurydice.

Figura 2.3: Formazione del personale responsabile dell'attuazione di misure di sostegno per alunni immigrati. Educazione pre-primaria e istruzione obbligatoria a tempo pieno. Anno scolastico, 2003/04

	Persona responsabile del sostegno (diversa dall'insegnante di classe)	Formazione iniziale specifica	Formazione in servizio specifica
BE fr	Insegnante di sostegno (nelle classi ordinarie e nelle classi passerella).	Assente	Per tutti gli insegnanti che lavorano o sperano di lavorare in classi transitorie.
BE de	Insegnante di sostegno (nelle classi ordinarie e nelle classi passerella).	Assente	Per tutti gli insegnanti che lavorano con alunni immigrati che hanno recentemente frequentato classi transitorie o ordinarie.
BE nl	Insegnante di sostegno (nelle classi ordinarie e nelle classi passerella).	Assente	Finanziamento aggiuntivo per sviluppare schemi di formazione in servizio con una politica di pari opportunità.
CZ	Un educatore/assistente dell'insegnante aiuta gli insegnanti in classi con un numero elevato di alunni socialmente svantaggiati. Deve avere più di 18 anni, e avere almeno completato con successo il ciclo di istruzione obbligatoria. La formazione include 40 lezioni di osservazione e 80 lezioni di un corso accreditato sulle metodologie di insegnamento di base.	Assente	Assente
DK	Insegnante di sostegno.	Assente	Assente
DE	Insegnante qualificato (per i gruppi di promozione linguistica nei <i>Kindergärten</i>). Insegnante di lingua (per classi/corsi speciali).	Qualifica di insegnamento in lingua tedesca e/o in lingua tedesca come lingua straniera.	Assente
EE	Insegnante con una formazione speciale (nelle classi ordinarie e nelle classi di accoglienza).	La formazione specializzata per insegnanti in lingua estone come seconda lingua fa parte sia della formazione iniziale che di quella in servizio.	
EL	Insegnante di classe con qualifiche aggiuntive o insegnante specializzato impiegato dallo Stato (nelle classi ordinarie, nei corsi preparatori extracurricolari, e nei gruppi per l'apprendimento speciale).	È essenziale conoscere la lingua materna e la cultura di origine degli alunni immigrati.	Per tutti gli insegnanti.
ES	Insegnante di sostegno. Insegnante di sostegno per il curriculum. (entrambi i tipi di insegnante lavorano sia in classi esterne permanenti che in classi passerella).	Assente, ma nei gruppi di classi compensatorie (principalmente costituite da immigrati), gli insegnanti ricevono una formazione iniziale specifica.	Per tutti gli insegnanti.
FR	Insegnanti che sono stati formati ad insegnare francese come seconda lingua o come lingua straniera (nelle classi introduttive e nelle classi di accoglienza per alunni che non hanno frequentato la scuola in precedenza).	Assente, ma numerosi insegnanti che hanno seguito una formazione iniziale in francese come lingua straniera vengono spesso reclutati prioritariamente.	Formazione in lingua francese come lingua straniera.
IE	Insegnante di sostegno linguistico (nelle classi ordinarie e nel sistema di pensionamento).	<i>Integrated Ireland Language and Training (IILT)</i> istituito nel 1998 principalmente per la formazione in servizio. Tuttavia, viene integrato nei corsi di formazione iniziale su richiesta dell'istituto in questione.	
IT	Solo l'insegnante di classe.	Assente	

L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa

	Persona responsabile del sostegno (diversa dall'insegnante di classe)	Formazione iniziale specifica	Formazione in servizio specifica
CY	Insegnanti bilingue (in alcune scuole). Insegnante di classe il cui tempo di lavoro è stato ridotto. Alunni bilingue di nazionalità cipriota.	Assente	Per tutti gli insegnanti.
LV	Solo l'insegnante di classe.	Assente	Formazione specialistica degli insegnanti in lingua lituana come seconda lingua.
LT	Insegnante di sostegno (che lavora in stretta collaborazione con i bambini immigrati che non comprendono la lingua di insegnamento).	Corsi speciali durante la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti a partire dal 2003.	
LU	Solo l'insegnante di classe.	Assente, tuttavia per quanto riguarda la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti sono facoltativi i corsi sulla gestione di gruppi di classe misti, l'accoglienza di alunni che si trovano in Lussemburgo per la prima volta, le relazioni con i genitori e l'insegnamento differenziato.	
HU	Non sono previste misure di sostegno per bambini immigrati.		
MT	Non sono previste misure di sostegno per bambini immigrati.		
NL	Insegnante di sostegno	Corsi speciali durante la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti.	
AT	Insegnante di sostegno. Insegnante di origine immigrata.	Facoltativo	Facoltativo
PL	Insegnanti che hanno seguito una formazione in servizio specifica. Essi vengono delegati dal dirigente scolastico, e nella maggior parte dei casi, sono insegnanti di lingua polacca.	Assente	Formazione specifica per insegnare il polacco come lingua straniera.
PT	Solo l'insegnante di classe.	Assente	Qualifica di master e azioni per insegnanti di lingua, che insegnano il portoghese come seconda lingua e come lingua straniera.
SI	Un insegnante con una formazione specifica nelle classi aggiuntive e nelle classi ordinarie (se sono presenti più di tre alunni immigrati).	Conoscenza di una o più lingue materne.	Organizzazione di seminari (che si svolgono prima dell'accoglienza di alunni immigrati) su vari aspetti della loro cultura.
SK	Un insegnante con formazione specifica (in centri di accoglienza per i richiedenti asilo e nel 'grado zero' delle scuole primarie).	Formazione iniziale in teoria e pratica dell'insegnamento, in psicologia e lavoro sociale.	Formazione specifica linguistica.
FI	Una rete di insegnanti di sostegno per questioni relative all'istruzione di bambini immigrati.	Moduli speciali di studio e corsi durante la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti.	
SE	Insegnante di sostegno.	Si tratta di insegnanti che hanno studiato svedese come seconda lingua, o la lingua materna degli studenti.	Assente, ma la formazione supplementare per insegnanti in lingua svedese come seconda lingua o per insegnare ai bambini bilingue viene offerta in numerose università svedesi.
UK-ENG/ WLS/NIR	Insegnante di sostegno. Assistente di classe (bilingue). Mentore.	Assente	Le tipologie di offerta variano.
UK-SCT	Personale di sostegno bilingue.	Assente	Assente

	Persona responsabile del sostegno (diversa dall'insegnante di classe)	Formazione iniziale specifica	Formazione in servizio specifica
IS	Un insegnante itinerante a Reykjavik.	Assente	
LI	(:)		
NO	L'insegnante di classe viene solitamente incaricato del sostegno. Livello pre-primario: è possibile che ci siano assistenti bilingue, personale insegnante o altro, a scelta della singola municipalità.	L'intera formazione degli insegnanti deve sviluppare competenze per lavorare con i bambini immigrati. Oltretutto, gli insegnanti devono essere in grado di specializzarsi in quest'area seguendo programmi educativi di diversa durata. Per insegnanti di madrelingua, sono previsti requisiti e percorsi di istruzione a parte. Livello pre-primario: non è prevista una formazione obbligatoria per assistenti bilingue. La singola municipalità può organizzare corsi di formazione, come pure possono farlo le università e i collegi universitari statali.	Assente, se si esclude l'istruzione degli insegnanti di madrelingua.
BG	Non sono previste misure di sostegno per i bambini immigrati.		
RO	Insegnante di lingua.	Formazione specifica durante la formazione iniziale e continua.	

Fonte: Eurydice.

INDICE DELLE FIGURE

Capitolo 2: Situazione demografica

Figura 2.1:	Flussi annuali di immigrazione in percentuale rispetto alla popolazione totale tra il 1985 e il 2001	19
Figura 2.2A:	Percentuale della popolazione straniera con nazionalità non UE-15 e percentuale della popolazione straniera non avente nazionalità UE-15 rispetto alla popolazione totale al 1° gennaio 2002	21
Figura 2.2B:	Percentuale della popolazione straniera che non ha nazionalità dell'UE-15 rispetto alla popolazione totale, per continente d'origine, al 1° gennaio 2002	22
Figura 2.3 :	Numero di domande di asilo per paese, 1997-2002	23
Figura 2.4:	Numero di domande di asilo per mille abitanti (proporzione di asilo), 2002	24
Figura 2.5:	Percentuale di persone di età inferiore a 15 anni con nazionalità straniera nella popolazione totale di età inferiore a 15 anni al 1° gennaio 2001.	25
Figura 2.6:	Percentuale di alunni di 15 anni immigrati (i cui genitori sono nati all'estero) e percentuale di alunni di 15 anni (di cui almeno uno dei genitori è nato nel paese) rispetto alla popolazione totale degli alunni di 15 anni, 2000	26
Figura 2.7:	Percentuale di alunni immigrati e di alunni nativi di 15 anni in base all'ubicazione della scuola frequentata, 2000.	28
Figura 2.8:	Percentuale di alunni di 15 anni che frequentano una scuola in cui sono presenti rispettivamente il 10% e il 40% di alunni immigrati della stessa età, 2000	30
Figura 2.9:	Percentuale di alunni di 15 anni immigrati (i cui genitori sono nati all'estero) e percentuale di alunni della stessa età che parlano, a casa, una lingua diversa dalla lingua di istruzione, escluse le lingue nazionali (ufficiali o meno), 2000.	31

Capitolo 4: Misure per l'integrazione dei bambini immigrati a scuola

Figura 4.1:	Principali tipologie di misure di informazione e orientamento per gli immigrati nelle scuole. Educazione preprimaria e istruzione obbligatoria a tempo pieno. Anno scolastico 2003/04.	39
Figura 4.2:	Tipologie di valutazione dei risultati scolastici precedenti. Istruzione obbligatoria a tempo pieno. Anno scolastico 2003/04.	43
Figura 4.3:	Modalità adottate per assistere i bambini immigrati nei sistemi educativi dei paesi ospitanti. Educazione preprimaria e istruzione obbligatoria a tempo pieno. Anno scolastico 2003/04.	44
Figura 4.4:	Tipologie di sostegno offerte ai bambini immigrati. Educazione preprimaria e istruzione obbligatoria a tempo pieno. Anno scolastico 2003/04.	49
Figura 4.5:	Dati principali della legislazione in vigore sulle misure di supporto per i bambini immigrati. Educazione preprimaria e istruzione obbligatoria a tempo pieno. Anno scolastico 2003/04	51

Capitolo 5: Considerazione della cultura degli alunni immigrati

Figura 5.1:	Offerta di sostegno da parte del paese ospitante per l'insegnamento della lingua materna. Anno scolastico 2003/04	55
Figura 5.2:	Pratiche ufficiali o comuni relative all'adattamento della vita scolastica quotidiana. Anno scolastico 2003/04	58

Capitolo 6: L'approccio interculturale a scuola

Figura 6.1:	Obiettivi dell'approccio interculturale in base ai curricula e alle normative sull'istruzione. Educazione preprimaria e istruzione obbligatoria a tempo pieno. Anno scolastico 2003/04.	60
Figura 6.2:	L'approccio interculturale nei curricula o nei documenti ufficiali emessi dall'amministrazione centrale o di massimo livello sull'istruzione obbligatoria a tempo pieno. Anno scolastico 2003/04	62
Figura 6.3:	Contenuto delle competenze sull'educazione interculturale definite dalle autorità centrali o di massimo livello per la formazione iniziale degli insegnanti del livello di educazione preprimaria e di istruzione obbligatoria a tempo pieno. Anno scolastico 2003/04	65

Conclusioni

Figura 1:	Misure di sostegno linguistico per bambini immigrati. Educazione preprimaria e istruzione obbligatoria a tempo pieno. Anno scolastico 2003/04.	71
-----------	--	----

RIFERIMENTI UTILI

NORMATIVA

Consiglio d'Europa. Convenzione europea sullo status giuridico dei lavoratori immigrati. Strasburgo, 24.XI.1977. *Serie dei trattati europei* – n. 93. Disponibile su WWW:

<<http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Word/093.doc>>

Consiglio d'Europa. Assemblea parlamentare. *Raccomandazione 1093 (1989) relativa all'istruzione dei figli degli immigrati*. Disponibile su WWW:

<<http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/ta89/erec1093.htm>>

Direttiva 77/486/CEE del Consiglio, del 25 luglio 1977, relativa alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti. *Gazzetta Ufficiale delle Comunità europee*, n. L199, 06-08-77, pp.32-33. Disponibile su WWW:

<http://europa.eu.int/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=it&type_doc=Directive&an_doc=1977&nu_doc=486>

Direttiva 2000/43/CE del Consiglio, del 29 giugno 2000, sulla promozione del principio di uguaglianza tra le persone senza distinzione di razza o di provenienza etnica. *Gazzetta Ufficiale delle Comunità europee*, n. L180, 19-07-00, pp.22-26. Disponibile su WWW:

<<http://europa.eu.int/infonet/library/m/200043ce/it.htm>>

Direttiva 2003/9/CE del Consiglio del 27 gennaio 2003 recante norme minime relative all'accoglienza dei richiedenti asilo negli Stati membri. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea*, n. L31, 06-02-03, pp.18-25. Disponibile su WWW:

<http://europa.eu.int/eur-lex/pri/it/oj/dat/2003/l_031/l_03120030206it00180025.pdf>

Direttiva 2003/109/CE del Consiglio, del 25 novembre 2003, relativa allo status dei cittadini di paesi terzi che siano soggiornanti di lungo periodo. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea*, n. L16, 23-01-04, pp. 44-53. Disponibile su WWW:

<http://europa.eu.int/eur-lex/pri/it/oj/dat/2004/l_016/l_01620040123it00440053.pdf>

Ufficio dell'Alto Commissario per i diritti umani delle Nazioni Unite. *Convenzione internazionale sulla tutela dei diritti di tutti i lavoratori immigrati e dei membri delle loro famiglie*. Adottata dall'Assemblea generale con la risoluzione 45/158 del 18 dicembre 1990.

Disponibile su WWW: <<http://www.ohchr.org/english/law/cmw.htm>>

PUBBLICAZIONI

Parte generale

Commissione europea. Eurostat. Statistiche sociali europee. Immigrazione. (*Collezione: tavole dettagliate – tema 3 – Popolazione e condizioni sociali*). Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 2002. –73 pp.

Commissione europea. *Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni sull'immigrazione, l'integrazione e l'impiego*, COM (2003) 336 final. Bruxelles: Commissione europea, 2003. p - 58.

Commissione europea. Direzione generale per la ricerca, l'informazione e la comunicazione. *Immigrazione e integrazione sociale degli immigrati*. Valorizzazione della ricerca sulla migrazione e l'immigrazione finanziata dal quarto e quinto programma quadro europeo di ricerca. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 2003. –78 p. Disponibile su WWW:
<http://europa.eu.int/comm/employment_social/socio_economic_research/docs/migration_report_it.pdf>

Consiglio d'Europa. Integrazione e partecipazione degli stranieri nelle città europee – Procedimenti, Stuttgart (Germania), 15 e 16 settembre 2003. *Studi e testi n. 90*. Strasburgo: Edizioni del Consiglio d'Europa, 2003. –125 p.

Consiglio d'Europa; Bourquin, J-F. *Violence, conflit et dialogue interculturel*. Strasburgo. Edizioni del Consiglio d'Europa, 2003. –85 p.

Flux migratoires, immigration, altérité. Débats politiques et réponses européennes. Dossier. *La revue internationale et stratégique*, n° 50. Paris: Presses universitaires de France, 2003. - 207 p.

Fondazione europea per il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro; Krieger H., *Migration trends in an enlarged Europe*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 2004. – 94 p. Disponibile su WWW:
<<http://www.eurofound.eu.int/publications/files/EF03109EN.pdf>>

Gohard-Radenkovic, D.; Mujawamariya, D; Perez, S. Intégration des «minorités» et nouveaux espaces interculturels. *Collection transversale. Langues, sociétés, cultures et apprentissages*. Bruxelles: Peter Lang, 2003. - 294 p.

OCSE. *Tendenze delle migrazioni internazionali: SOPEMI*. Paris: OECD, 2003. - 338 p.

Ufficio internazionale del lavoro (OIL). *Migration Survey 2003: Country summaries 2004*. Ginevra: OIL, 2004. P.435.

Organizzazione internazionale della migrazione (OIM). *World Migration 2003. Managing Migration. Challenges and Responses for People on the Move. Volume 2 – IOM World Migration Report Series*. Ginevra: OIM, 2003. P. 396.

University Research Institute of Urban Environment and Human Resources (UEHR); Mediterranean Migration Observatory; Baldwin-Edwards M. *Immigration and the Welfare State: a European Challenge to American Mythology. UEHR Working Paper. (MMO) Series. MMO Working Paper No. 4*. Athens: Panteion University, 2002. - 23 p.

Disponibile su WWW:

<http://www.mmo.gr/pdf/publications/mmo_working_papers/MMO_WP4.pdf>

Withol de Weden, C. L'Europe des migrations. *Le point sur... l'intégralité et la citoyenneté*. Paris: La Documentation française, 2002. - 87 p.

Sistemi educativi

Censis - Fondazione Centro Studi Investimenti Sociali. *Child Immigration Project*. Progetto finanziato dal programma TSER. Bruxelles: DG Research, 2001. - 125 p.

Disponibile su WWW: <http://improving-ser.sti.jrc.it/default/page.gx?_app.page=entity.html&_app.action=entity&_entity.object=TSER---000000000000A8E&_entity.name=Report.doc>

Consiglio d'Europa, Byram, M. et al. *Intercultural Competence*. Strasburgo: Pubblicazioni del Consiglio d'Europa, 2003. P.156.

Council of Europe; Leclercq, J-M. *Figures de l'interculturel dans l'éducation*. Projet sur 'Réponses à la violence quotidienne dans une société démographique'. Strasbourg: Pubblicazioni del Consiglio d'Europa, 2003. - 82 p.

Consiglio d'Europa. Centro europeo per le lingue moderne; Huber-Kriegler, M. Et al. *Mirrors and windows. An intercultural communication textbook*. Strasburg: edizioni del Consiglio d'Europa, 2003. 106 p.

Consortium of Institutions for Development and research in Education in Europe (CIDREE). *A Europe of differences. Educational responses for interculturalism*. Enschede:CIDREE, 2002. -285 p.

INRP. Dynamiques multiculturelles et politiques scolaires en Europe. *Revue française de pédagogie*, n° 144, 2003. Paris: INRP, 2003. - 153 p.

Labour Demand, Education, and the Dynamics of Social Exclusion. Final Report. Project financed within the TSER Programme. Brussels: DG Research, 2001. - 46 p.

Disponibile su WWW: <<http://www.pjb.co.uk/npl/bp38.htm>>

Leeman, Y.; Ledoux, G. Preparing teachers for intercultural education. *Teaching Education*, Vol. 14, n° 3, 2003, p. 281-283.

OECD. *Equity in Education: Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*. Paris: OECD, 2004. - 168 p.

UNESCO Istituto per l'Educazione (Unesco – Institute of Education, UIE). *Migrant education*. Una serie di 29 opuscoli sui workshop tenuti alla Quinta conferenza internazionale sull'Educazione degli adulti. Hamburg: Unesco Institute of Education, 1999. – 13 p.

Disponibile su WWW: <<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/8b.pdf>>

University of Joensuu. Karelian Institute. *Immigration as a Challenge for Settlement Policies and Education: Evaluation Studies for Cross-Cultural Teacher Training (ECT)*. Progetto finanziato dal programma TSER. Joensuu: University of Joensuu, 2003.

SITI WEB

Commissione europea. Direzione generale per la Giustizia e gli Affari interni

<http://www.europa.eu.int/pol/justice/index_it.htm>

Consiglio d'Europa. Direzione Generale dell'Educazione, Cultura e Patrimonio, Gioventù e Sport (DGIV)

<http://www.coe.int/T/I/Cooperazione_culturale/>

Ufficio internazionale per il lavoro (ILO)

<<http://www.ilo.org/>>

Organizzazione internazionale per la migrazione (OIM)

<<http://www.iom.int/>>

Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE). Centro per la ricerca innovativa e l'educazione (CERI)

<http://www.oecd.org/topic/0,2686,en_2649_37455_1_1_1_1_37455,00.html>

Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura (UNESCO)

<http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=15006&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>

RETE EURYDICE

A. UNITÀ EUROPEA DI EURYDICE

Avenue Louise 240
B-1050 Brussels
(<http://www.eurydice.org>)

Coordinamento scientifico

Arlette Delhaxhe

Autori

Misia Coghlan, Isabelle De Coster, María Luisa García Mínguez,
Arnaud Desurmont, Mette Eng

Grafici

Patrice Brel

Impaginazione

Patrice Brel, Fabian Colard

Coordinamento tecnico

Gisèle De Lel

Supporto tecnico e di segreteria

Helga Stammherr

Ricerca bibliografica e documentaria

Colette Vanandruel

Internet

Brigitte Gendebien

B. UNITÀ NAZIONALI DI EURYDICE

BĂLGARIJA

Eurydice Unit
Equivalence and Information Centre
International Relations Department
Ministry of Education and Science
2A, Knjaz Dondukov Bld
1000 Sofia
Contribution of the Unit: Joint responsibility

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Leopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contribution of the Unit: Joint responsibility

Vlaamse Eurydice-Eenheid
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Afdeling Beleidscoördinatie
Hendrik Consciencegebouw 5 C 11
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contribution of the Unit: Hilde Coucke (Policy coordination Unit)

Agentur Eurydice
Agentur für Europäische Bildungsprogramme Ministerium
der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Contribution of the Unit: Leonhard Schifflers

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 06
Contribution of the Unit: Joint responsibility with ministerial officials

DANMARK

Eurydice's Informationskontor i Danmark
Institutionsstyrelsen
Undervisningsministeriet
Frederiksholms Kanal 21
1220 København K
Contribution of the Unit: Joint responsibility

DEUTSCHLAND

Eurydice
EU-Bureau of the Federal Ministry of Education and
Research
Königswinterer Strasse 522-524
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Contribution of the Unit: Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
Estonian Ministry of Education and Research
Tallinn Office
11 Tõnismägi St.
15192 Tallinn
Contribution of the Unit: Maie Soll (adviser)

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Direction CEE / Section C
Mitropoleos 15
10185 Athens
Contribution of the Unit: Antigoni Faragoulitaki,
Anastassia Liapi; Athanasios Gotovos (external expert)

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
CIDE – Centro de Investigación y Documentación
Educativa (MECD)
c/General Oraá 55
28006 Madrid
Contribution of the Unit: Joint responsibility of the
Spanish Unit and the Autonomous Communities

FRANCE

Unité d'Eurydice
Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la
Recherche
Direction des affaires internationales et de la coopération
Centre de ressources pour l'information internationale et
l'accueil des personnalités étrangères
Rue de Grenelle 110
75357 Paris
Contribution of the Unit: Michel Favier

IRELAND

Eurydice Unit
 Department of Education and Science
 International Section
 Marlborough Street
 Dublin 1
 Contribution of the Unit: Joint responsibility

ÍSLAND

Eurydice Unit
 Ministry of Education, Science and Culture
 Division of Evaluation and Supervision
 Sölvholsgata 4
 150 Reykjavík
 Contribution of the Unit: Nína Magnúsdóttir, teacher at the compulsory level *Austurbæjarskóli* in Reykjavík and the Icelandic Eurydice Unit

ITALIA

Unità di Eurydice
 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca –
 c/o INDIRE
 Via Buonarroti 10
 50122 Firenze
 Contribution of the Unit: Joint responsibility

KYPROS

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Culture
 Kimonos and Thoukydidou
 1434 Nicosia
 Contribution of the Unit: Christos Theofilides (Director of the Committee of Educational Service)

LATVIJA

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Science
 Department of European Integration and Coordination of International Assistance Programmes
 Valnu 2
 1050 Riga
 Contribution of the Unit: Zane Birzniece, Viktors Kravčenko; Sigita Židelūna (General Education Department, Ministry of Education and Science)

LIECHTENSTEIN

Eurydice-Informationsstelle
 Schulamt
 Austrasse 79
 9490 Vaduz
 Contribution of the Unit: Joint responsibility

LIETUVA

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Science
 A. Volano 2/7
 2691 Vilnius
 Contribution of the Unit: Virginija Stumbriene (teacher, Lithuanian Studies Department, Vilnius University); Danute Kolesnikova (senior official, Lower and Upper Secondary Education Division, General Education Department, Ministry of Education and Science)

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
 Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (CEDIES)
 Route d'Esch 211
 1471 Luxembourg
 Contribution of the Unit: Christiane Tonnar (Ministry of Education) and Eurydice Unit

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
 Ministry of Education
 Szalay u. 10-14
 1054 Budapest
 Contribution of the Unit: András Forgács, Katalin Zoltán

MALTA

Education Officer (Statistics)
 Eurydice Unit
 Department of Planning and Development
 Education Division
 Floriana CMR 02
 Contribution of the Unit: Raymond Camilleri

NEDERLAND

Eurydice Nederland
 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
 Directie Internationaal Beleid
 IPC 2300 / Kamer 10.086
 Postbus 16375
 2500 BJ Den Haag
 Contribution of the Unit: Kees Broekhof, Jo Kloprogge, Chiara Wooning (coordination)

NORGE

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Research
 Department for Policy Analysis and International Affairs
 Akersgaten 44
 0032 Oslo
 Contribution of the Unit: Joint responsibility

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur –
Abt. I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribution of the Unit: Mag. Elfie Fleck
(Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur)

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribution of the Unit: Magdalena Gorowska-Fells, in
cooperation with the experts of the Ministry of National
Education and Sport

PORTUGAL

Unidade de Eurydice
Ministério da Educação
Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo
(GIASE)
Av. 24 de Julho 134
1399-054 Lisboa
Contribution of the Unit: Luísa Maia, Gonçalo Becerra da
Costa, Isabel Almeida

ROMÂNIA

Eurydice Unit
Socrates National Agency
1 Schitu Magureanu – 2nd Floor
70626 Bucharest
Contribution of the Unit: Tinca Modrescu,
Alexandru Modrescu

SLOVENIJA

Eurydice Programme Supervisory Body
Ministry of Education, Science and Sport
Office for School Education of the Republic of Slovenia
Trubarjeva 5
1000 Ljubljana
Contribution of the Unit: Joint responsibility

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International
Cooperation
Socrates National Agency
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Contribution of the Unit: Marta Ivanova (Eurydice Unit) in
cooperation with expert Jozef Maslen, Department of Social
Work, Education Faculty of Comenius University in Bratislava

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
00530 Helsinki
Contribution of the Unit: Joint responsibility

SVERIGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Drottninggatan 16
10333 Stockholm
Contribution of the Unit: Bodil Bergman, Kerstin Lundman
and Mai Beijer, Swedish National Agency for School
Improvement

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire SL1 2DQ
Contribution of the Unit: Joint responsibility

Eurydice Unit, Scotland
The Scottish Executive Education Department (SEED)
International Relations Unit
Information, Analysis & Communication Division
Area 1-B South / Mailpoint 25
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Contribution of the Unit: Jeff Maguire and colleagues
within the ministry

L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa.

Eurydice

Bruxelles: Eurydice

2004 - 102 pp.

(Indagini di Eurydice)

Descrittori: figli di immigrati, politica per gli stranieri, immigrati, dati statistici, diritto all'istruzione, integrazione dei bambini, educazione interculturale, insegnamento di supporto, valutazione, prerequisiti, introduzione alla cultura, gruppi, istruzione primaria, istruzione secondaria inferiore, formazione degli insegnanti, analisi comparativa, Bulgaria, Romania, paesi AELS, Unione europea.

