

# Equità nei sistemi e nelle politiche educative: una difficile scelta di giustizia sociale

---

**Giovanna Malusà**

Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive, Università degli Studi di Trento

## ABSTRACT

*Nel presente contributo<sup>1</sup>, assumendo in modo critico una visione non neutrale di equità nei processi educativi, si analizzano le politiche educative dell'UNESCO, dell'OECD e dell'Unione Europea, in particolare riferite al successo scolastico degli studenti di origine migrante, evidenziando l'urgenza di allargare una visione di educazione interculturale in un quadro concettuale politico più ampio che includa la giustizia sociale.*

**Parole chiave:** *Equità – Politiche educative – UNESCO – Programma PISA – Educazione interculturale – Giustizia sociale*

### ***Equity in educational systems and policies: a difficult social justice choice***

*This article stresses equity and equality within educational systems, from a critical point of view. It analyzes the educational policies of UNESCO, the OECD and the EU, with a particular focus on the academic achievements of students from migrant backgrounds, and highlights the urgent need to create a broad vision of intercultural education within a wider conception of politics which - crucially - includes social justice.*

**Keywords:** *Equity – Educational policies – UNESCO – PISA Programme – Intercultural Education – Social Justice*

---

<sup>1</sup> Il presente contributo è tratto dalla Tesi di dottorato “*Pianificare percorsi di successo scolastico per studenti di origine migrante. Un mixed method study nella scuola secondaria in Italia*” (Malusà, 2017a), discussa presso la Scuola di Dottorato in Scienze Psicologiche e della Formazione dell'Università di Trento il 9 marzo 2017.

### Contesti eterogenei e bisogni educativi emergenti

L'Italia viene dipinta dal XXV Rapporto Caritas-Migrantes (2016) come un "paese plasmato dall'immigrazione". Oltre 5 milioni di persone con cittadinanza non italiana vivono strutturalmente nella nostra penisola da diversi anni – nel 2015 solo l'1,9% in più rispetto l'anno precedente – e di questi il 52,7% è costituito da donne. Sono rappresentate 198 nazionalità diverse su un totale mondiale di 232, collocate in prevalenza (quasi il 60%) nelle regioni del Nord Italia.

Considerando una prospettiva internazionale, secondo il *Dipartimento dell'Onu per gli Affari economici e sociali*, nel 2015 in Europa abitava il 31,2% del totale internazionale dei migranti<sup>2</sup>, rappresentato complessivamente dai 243,7 milioni di persone che nel nostro pianeta vivono in un paese diverso da quello d'origine. In particolare, poi, l'Italia si posiziona all'undicesimo posto tra i paesi nel mondo con il più alto numero di migranti – tra le nazioni europee subito dopo la Germania, il Regno Unito, la Francia e la Spagna (Caritas-Migrantes, 2016).

I flussi migratori tra gli stati membri e all'interno e all'esterno dell'Unione Europea hanno modificato in modo determinante la dimensione e la composizione della sua popolazione, così come le nuove acquisizioni di cittadinanza, che nel 2014 mostrano le più alte percentuali in Spagna, Italia, Regno Unito, Germania e Francia<sup>3</sup>.

Accanto alla presenza pressoché stabilizzata di molti cittadini stranieri, l'Europa sta affrontando anche l'accresciuto e recente fenomeno dei richiedenti asilo e rifugiati, che necessita soluzioni urgenti in un quadro di mobilità europea e nazionale (Caritas-Migrantes, 2016), emergenza umanitaria che ha interessato solo marginalmente la nostra penisola – in quanto molti di coloro che vi sono giunti via mare hanno lasciato il paese per raggiungere altri stati europei – nonostante allarmismi locali alimentati anche a livello mediatico (Carta di Roma, 2015).

In questo momento storico di incertezze politico-economiche, scandito dalla complessità di un pluralismo culturale, da contesti sempre più multietnici e da una progressiva globalizzazione di mercati, economie, pratiche sociali e modelli culturali, anche le istituzioni

---

<sup>2</sup> Si assume per "migranti" la definizione utilizzata da Eurostat a livello statistico, che con questo termine comprende differenti tipologie di persone: *immigrati in senso stretto*, ovvero persone che lasciano il paese dove di solito risiedono per migrare verso il paese di residenza attuale, indipendentemente dalla propria cittadinanza (definiti di "lungo periodo" se lasciano il paese di precedente dimora abituale per un periodo di 12 mesi o più); *stranieri*, ovvero persone che non possiedono la cittadinanza del paese in cui vivono (sia che siano nate in quel paese che al di fuori), chiamati anche *non-nationals*; *seconda generazione*, ovvero sia persone con *retrotterra misto* (nate nel paese di residenza, solo con un genitore nato all'estero) sia con *retrotterra straniero* (nate nello stato in cui risiedono con entrambi i genitori nati all'estero) (Eurostat, 2011).

<sup>3</sup> La Spagna ha il più alto numero di persone che hanno acquistato la cittadinanza nel 2014 (205.900 soggetti), seguita dall'Italia (129.900), dal Regno Unito (125.600), dalla Germania (110.600) e dalla Francia (105.600) (Fonte: Eurostat, dati al 7 giugno 2016).

educative sono poste davanti a nuove sfide per contrastare disuguaglianze e ingiustizie sociali (Banks, 2008; Gundara & Portera, 2008).

Nel sistema scolastico italiano, in particolare, la presenza di studenti di cittadinanza non italiana come dato strutturale in progressivo aumento (ISMU-MIUR, 2016) pone in primo piano la priorità di promuovere una scuola pubblica che sappia accogliere, rispettare e sostenere le diverse identità in un equo processo di apprendimento (Malusà & Tarozzi, 2016), “*evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza*” (MIUR, 2012b, p. 5), come declinato dalle *Linee guida* del Ministero (MIUR, 2014a).

Una “*normale diversità*” (ISMU-MIUR, 2015, p. 131), quindi, è quella emergente dai contesti eterogenei della scuola italiana, che evidenziano negli ultimi anni uno scenario profondamente mutato, con una consistente presenza in crescita degli studenti stranieri nati in Italia – le cosiddette seconde generazioni – che dal 2013 rappresentano la maggioranza, raggiungendo nel 2014-15 il 55,3% del totale degli studenti figli di migranti (ISMU-MIUR, 2016).

Il passaggio richiesto dal Ministero verso una “*diversa normalità*” (ISMU-MIUR, 2015, p. 133) esigerebbe di conoscere, saper comprendere e rispondere agli specifici bisogni caratterizzanti le differenti esperienze biografiche degli studenti stranieri, le loro storie di immigrazione e il loro background sociale e culturale (Catarci, 2015). Sono, infatti, ragazze e ragazzi i cui genitori o nonni sono nati magari in altri paesi entro o fuori i confini europei; oppure sono immigrati recentemente o in tenera età oppure già in adolescenza; oppure al contrario sono di seconda o terza generazione.

Le indagini nazionali ed internazionali non riescono ancora a dipingere nel dettaglio la complessa eterogeneità delle tipologie dei migranti presenti nel territorio e le loro specifiche traiettorie formative (Malusà, Pisanu & Tarozzi, 2016; Malusà, Tarozzi & Pisanu, 2016; Tarozzi, 2017), distinguendo solo – come accade in Italia – le prime dalle seconde generazioni<sup>4</sup> e in modo aggregato.

In generale, tuttavia, evidenziano un *gap* formativo tra studenti autoctoni e di origine migrante (EU, 2008), messo in luce anche dai test standardizzati internazionali sull’alfabetizzazione nella scuola primaria (PIRLS) e dalle indagini OECD-PISA sulle competenze accademiche standard negli studenti di 15 anni in ogni ambito testato (Dronkers, 2014), con un crescente tasso di abbandono scolastico precoce tra gli alunni migranti in quasi tutti i paesi considerati del nostro continente. Non a caso, quindi, il successo scolastico e l’educazione alla giustizia sociale emergono come tematiche prioritarie nelle scuole italiane ed europee (Malusà & Tarozzi, 2017).

---

<sup>4</sup> A partire dall’anno 2007/2008 il sistema informativo del Ministero dell’Istruzione ha iniziato a rilevare il dato sugli alunni stranieri nati in Italia e sugli alunni stranieri entrati nel sistema scolastico italiano nell’ultimo anno, nella consapevolezza che rappresentassero – per certi aspetti – due dimensioni opposte del “pianeta” alunni stranieri (MIUR, 2012a, p. 45).

## **Insuccesso scolastico come concetto sfuggente**

Ma cosa si intende per (in)successo scolastico? Si definisce insuccesso scolastico

l'insieme di tutti quei casi in cui gli studenti, all'interno del loro percorso formativo, non riescono a trovare le occasioni per sviluppare pienamente le proprie potenzialità all'interno di un percorso di senso per la propria vita futura. (Ventura, 2012b, p. 66)

Di fatto, l'insuccesso è un concetto sfuggente particolarmente complesso, che racchiude diversi fenomeni: non solo abbandoni prima della conclusione di un ciclo formativo, ma anche ripetenze, bocciature, evasione o assolvimento formale dell'obbligo scolastico, frequenze irregolari, ritardi rispetto all'età scolare, trasferimenti e iscrizioni ad un'altra scuola, disagio, disinteresse scolastico, basso rendimento, sfiducia nella scuola o disadattamento nonché mancata acquisizione di solide competenze che permettano di frequentare con successo le fasi successive di istruzione (Ghione, 2005; Santagati, 2015).

Non può pertanto essere ridotto ad un fenomeno deterministico lineare, ma richiede un'analisi sistemica e processuale dei fattori a livello personale, sociale, economico e culturale che concorrono alla sua manifestazione. Se l'andare a scuola e raggiungere risultati positivi si dovrebbe configurare come una condizione essenziale dell'educazione di base in uno Stato di diritto – secondo il principio dell'uguaglianza di opportunità – questo dovrebbe essere offerto a tutti gli studenti, indipendentemente dalla loro origine sociale e culturale, in modo tale che ad una uguaglianza *formale* corrisponda anche un'uguaglianza *sostanziale* (Colombo, 2014).

Assumendo questa prospettiva, pertanto, l'insuccesso scolastico si declina non solo come un insuccesso degli studenti, ma anche dei sistemi scolastici che lo hanno prodotto e che dimostrano un fallimento della loro azione formativa (Malusà, 2017b).

## **La prospettiva solidale e l'approccio educativo dell'UNESCO**

Numerosi studi internazionali (EU/EACEA/Eurydice, 2015; Eurydice, 2004, 2009) anche indipendenti (NESSE, 2008, 2009a, 2009b, 2012) supportano la considerazione che i sistemi scolastici non operino allo stesso modo per tutte le popolazioni di studenti, ma che siano ancora presenti discriminazioni relative alla loro origine (autoctoni vs immigrati), genere (maschile vs femminile), condizione socio-economica e differenze territoriali (Nord vs Sud), in modo generalmente diffuso in tutti i Paesi Occidentali.

In una prospettiva di sviluppo dell'istruzione, sono state attuate riforme su aspetti organizzativi e funzionali:

[...] la democratizzazione è stata volta dapprima ad allargare, a generalizzare l'accesso all'educazione, così come a prolungare la durata degli studi. Ma è divenuto subito chiaro che questo fatto è lontano dall'assicurare da solo l'eguaglianza dell'accesso all'istruzione. L'eguaglianza effettiva delle opportunità di successo non è meno necessaria per una vera democratizzazione ed esige a sua volta misure educative e trasformazioni sociali. Questo doppio sforzo per rendere uguali le opportunità d'accesso e di successo deve essere intrapreso in primo luogo per eliminare o ridurre le disparità che esistono tra i differenti Paesi o che, all'interno di un Paese, si verificano a detrimento delle donne, degli abitanti delle campagne, degli immigrati, di certi gruppi etnici o linguistici, o di certe categorie sociali svantaggiate e all'interno delle nazioni meno attrezzate, della massa dei bambini, dei giovani e degli adulti non scolarizzati. (Malkova & Vulfson, 1987, p. 31/mia traduzione)

In particolare, L'*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), adottando la prospettiva di un Nuovo Umanesimo (Plouin & Preis, 2014), da anni propone un cambiamento paradigmatico dell'educazione per sostenere una maggiore crescita culturale nel mondo. Basandosi su quanto già stabilito nella *World Conference for Education for All* (1990) rispetto a una diffusione dell'istruzione primaria e una riduzione drastica dell'analfabetismo, l'UNESCO – in collaborazione con l'UNDP, l'UNFPA, l'UNICEF e la Banca Mondiale – dieci anni dopo ha lanciato a Dakar l'ambizioso programma *Dakar Framework for Action, Education for All* (EFA, 2000), con l'intento di raggiungere entro il 2015 sei importanti obiettivi strategici per l'istruzione – rivolti a bambini, giovani e adulti – progressivamente monitorati (EFA, 2015), non ancora raggiunti e riproposti con urgenza per il 2030 nella *Incheon Declaration Education 2030* (2015).

Pur in presenza di significativi progressi, infatti, l'ultimo rapporto (EFA, 2015) evidenzia tra i risultati che solo il 52% dei paesi ha raggiunto l'obiettivo dell'istruzione primaria universale; permangono notevoli disuguaglianze in base al reddito, al genere e all'appartenenza a categorie svantaggiate/vulnerabili, che ostacolano i progressi nell'educazione; nei paesi a basso reddito solo un adolescente su 3 porta a termine l'istruzione secondaria (vs i 5 su 6 dei paesi a medio e alto reddito); e continua ad emergere un significativo divario tra studenti più e meno svantaggiati, non solo in termini di accesso ma anche di livelli di apprendimento, distanza che aumenta con il proseguire della carriera scolastica. I progressi raggiunti, poi, hanno subito uno stallo negli ultimi anni e nel 2012 ci sono ancora 121 milioni di bambini e adolescenti *out-of-school* (12% della popolazione) (*ibidem*, p. 3), per cui sono necessari ulteriori sforzi per assicurare un'inclusiva ed equa educazione di qualità per tutti.

In tal senso, la *Global Education First Initiative* (GEFI), istituita nel settembre 2012 da Ban Ki-moon, segretario delle Nazioni Unite, rilancia gli obiettivi del millennio, includendo – tra le tre priorità – l’educazione primaria per tutti (Tarozzi & Torres, 2016).

La stessa *Global Partnership for Education* (GPE, 2014) denuncia quanto sia a rischio l’educazione di base per tutti, con la presenza anche di alti livelli di ripetenze e *drop-out* (*ibidem*, p. 35) e riafferma – tra gli obiettivi strategici da perseguire per il 2020 (*ibidem*, 2016) – di migliorare l’equità nell’apprendimento aumentando la spesa pubblica per l’istruzione, e di favorire l’inclusione attraverso sistemi educativi più efficaci, attenti soprattutto ai bambini e giovani più emarginati, compresi quelli colpiti da fragilità o conflitti.

### Impatto sulle politiche educative

Seppur concepito come “*attore globale*” (Milana, 2014, p. 75) per le politiche decisionali, l’UNESCO dimostra un mandato limitato nella loro implementazione concreta, soprattutto in campo educativo, definito da Singh come il “*tallone d’Achille dell’organizzazione*” (2011, p. 46), non da ultimo a causa della sua struttura e delle sue modalità di funzionamento. Come autonomia di bilancio, infatti, l’UNESCO sarebbe simile all’*Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD): il suo bilancio ordinario deriva dalle quote degli stati membri, a cui si sono aggiunte progressivamente altre risorse extra, di recente anche da organizzazioni private, risorse – queste ultime – in competizione tra le due organizzazioni.

L’UNESCO per poter implementare il suo programma, dato il suo budget generalmente inadeguato, mantiene strette relazioni con altre *Non-Governmental Organizations* (NGOs) in sintonia con la sua visione radicata in una filosofia umanista (Milana, 2014, p. 76). Tra queste merita particolare attenzione la *Global Campaign for Education* (GCE) che, assumendo l’istruzione come diritto umano fondamentale, dal 2000 supporta EFA per garantire e promuovere un’inclusiva ed equa educazione di qualità nel mondo, all’interno – tuttavia – di una gestione asimmetrica dei processi politici transnazionali e con un rapporto di dipendenza dai finanziatori esterni (Tota, 2014).

In un quadro di *governance* globale, pertanto, l’UNESCO viene considerata un’organizzazione con una politica “*soft*”, classificata da alcuni studiosi – come Weiss e Wilkinson – nella rubrica delle “*basse politiche*” (2011, p. xviii), a differenza di altre organizzazioni reputate di primario impatto per lo sviluppo economico e sociale, in particolare l’OECD o l’Unione Europea (EU) (Milana, 2014; Mundy, 2007), la cui influenza nelle politiche educative verrà approfondita nei paragrafi successivi.

## Monitorare la qualità dei sistemi educativi: l'approccio dell'OECD

Valutare la qualità dei sistemi scolastici è diventata una delle tematiche caratterizzanti le politiche di intervento di ministeri e organismi internazionali, preoccupati di monitorare il rapporto tra spese ed esiti in termini di livelli di istruzione (Carugati & Selleri, 2001) con l'obiettivo di “*promuovere politiche in grado di migliorare il benessere economico e sociale di persone in tutto il mondo*”(OECD, s.d.).

Negli ultimi vent'anni all'interno dei paesi dell'OECD diversi sono i progetti ricorsivi di valutazione comparata che vorrebbero verificare il livello di competenza acquisito dagli studenti con l'alfabetizzazione (*Literacy*)<sup>5</sup>, come quelli promossi dal *Programme for International Student Assessment* (OECD-PISA), o dall'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) sulla lettura (*Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS*), sulle scienze e matematica (*Trends in International Mathematics and Science Study – TIMSS*), o dal 2009 sulla cittadinanza (*International Civic and Citizenship Education Study – ICCS*)<sup>6</sup> e dal 2013 sulla competenza digitale (*International Computer and Information Literacy Study – ICILS*).

## Il programma di valutazione PISA

Il programma PISA, creato nel 1997, consente con periodicità triennale un monitoraggio sui sistemi di istruzione dei paesi aderenti all'OECD o che intendono comunque partecipare<sup>7</sup>, focalizzandosi in modo ricorsivo su competenze trasversali e relative alla lettura, abilità matematiche e scientifiche, con l'obiettivo di

misurare quanto gli studenti quindicenni siano preparati ad affrontare le difficoltà che essi potranno incontrare nel corso della loro vita futura (OECD-PISA, 2006, p. 7)

---

<sup>5</sup> Le prime indagini OECD del PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) rivolte ad un target adulto, definivano l'alfabetizzazione (*Literacy*) come “la capacità di identificare, capire, interpretare, creare, comunicare e di calcolare, utilizzando materiali stampati e scritti associati a contesti diversi [...] in un continuum di apprendimento, [tale da consentire] alle persone di raggiungere i loro obiettivi, di sviluppare le loro conoscenze e potenzialità e di partecipare pienamente alla loro comunità e società in generale” (UNESCO, 2004, p. 13/mia traduzione).

<sup>6</sup> Studenti target delle indagini IEA sono bambini della classe quarta (PIRLS), studenti della classe quarta e ottava (TIMSS) e ottava (ICCS).

<sup>7</sup> In PISA 2012 hanno partecipato complessivamente 65 paesi, di cui 34 paesi membri dell'OECD.

in una prospettiva di apprendimento permanente lungo il corso di vita (*Lifelong Learning*).

Nel primo ciclo di indagine (definito come *PISA 2000*, dall'anno in cui è avvenuta la raccolta dati) la principale area di accertamento<sup>8</sup> è stata l'abilità di lettura, nel secondo (*PISA 2003*) la matematica, nel terzo (*PISA 2006*) le scienze e ricorsivamente nuovamente la lettura nel 2009, la matematica nel 2012<sup>9</sup> e le scienze nel 2015. L'analisi dei risultati permette di individuare eventuali differenze nelle prestazioni degli studenti in una dimensione diacronica e possibili relazioni tra i risultati nei diversi ambiti di competenza indagati.

La popolazione di riferimento dell'indagine è costituita da quindicenni ancora presenti nel circuito formativo, dal momento che tale età precede nella maggior parte dei paesi OECD il termine dell'obbligo scolastico. Il campione comprende in ogni paese almeno 5.000 studenti, estratti da un campione di almeno 150 scuole<sup>10</sup>. Un quadro di riferimento definisce per ciascun ambito di competenza dimensioni relative a contenuti, processi e contesti problematici, utili per costruire le prove<sup>11</sup>. La rilevazione avviene attraverso prove scritte strutturate, con domande a scelta multipla, domande aperte a risposta univoca e domande aperte a risposta articolata<sup>12</sup>, riferibili a scale di competenza con livelli crescenti di difficoltà, che corrispondono a livelli crescenti di capacità degli studenti. Questo permetterebbe di analizzare il livello medio e la distribuzione delle prestazioni sia all'interno dei campioni nazionali sia tra i diversi paesi, fornendo dati utili – secondo i responsabili del progetto – per valutare l'efficacia dei sistemi scolastici e, attraverso confronti internazionali, per individuare fattori e politiche scolastiche in grado di promuovere prestazioni elevate e/o moderare l'impatto della provenienza socio-economica degli studenti.

Con l'intento di monitorare il grado di equità dei sistemi scolastici, infatti, vengono raccolti anche dati relativi a variabili contestuali attraverso un questionario-studenti, un questionario-scuola per i dirigenti, un questionario-genitori e, da PISA 2015, anche un questionario-docenti. L'analisi dei risultati ottenuti permette di interpretare i dati delle prove-studente in rapporto ai contesti scolastici, familiari e socio-culturali di appartenenza (*Indice di status socio economico e culturale*, abbreviato come ESCS).

---

<sup>8</sup> Nella pratica, vengono somministrate un numero maggiore di prove/quesiti nell'ambito principale di indagine.

<sup>9</sup> In PISA 2012 si è aggiunta la somministrazione informatizzata di prove di *problem solving* come ulteriore area di rilevazione principale.

<sup>10</sup> In ciascuna scuola coinvolta sono campionati fino a un massimo di 42 studenti.

<sup>11</sup> Il quadro di riferimento di PISA 2015 è reperibile al link <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2015draftframeworks.htm>.

<sup>12</sup> Questi gli strumenti, unicamente in formato elettronico nello studio principale, previsti nell'ultima indagine PISA (2015): Prove di matematica, lettura e scienze; Prove di *Financial Literacy*; Prove di *problem solving* collaborativo; Questionario Studente; Questionario Scuola; Questionario Genitori; Questionario Insegnanti.

In particolare, gli items dei questionari riguardano<sup>13</sup>:

- *per gli studenti*, la loro provenienza socio-economica (la famiglia e la casa, con informazioni relative al livello di istruzione e occupazione dei genitori, i beni disponibili, il paese di origine e la lingua parlata in casa), il percorso di studi e motivazioni e atteggiamenti nei confronti della scuola e dell'apprendimento;
- *per i dirigenti delle scuole*, informazioni sull'insieme degli studenti iscritti, l'organizzazione dell'istituto (programmi, procedure di valutazione, clima di scuola, politiche e pratiche didattiche) e le sue risorse (computer, laboratori, biblioteca);
- *per i genitori degli studenti partecipanti all'indagine*, il contesto familiare, gli atteggiamenti e comportamenti nei confronti dell'istruzione in generale e della tematica indagata, la possibilità di scelta della scuola del figlio e lo status di immigrato;
- *per gli insegnanti*, il percorso di studi, aggiornamento e sviluppo professionale, convinzioni e atteggiamenti, collaborazione con colleghi e genitori e didattica dei docenti.

### **Aspetti distintivi del progetto PISA**

Questo ambizioso progetto è l'esito di un lavoro di collaborazione a livello nazionale ed internazionale. Promosso dall'OECD, che ne ha la responsabilità complessiva, è gestito da un consiglio direttivo (*PISA – Governing Board*), a cui appartengono i rappresentanti a livello politico dei paesi membri che definiscono le priorità del progetto stesso. La realizzazione dell'indagine è affidata, poi, ad un consorzio internazionale, a cui confluiscono diversi Istituti che operano a livello tecnico e operativo.

In particolare, in Italia il progetto è stato finanziato dal Ministero della Pubblica Istruzione (MPI) prima e dal Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) poi, che ha affidato l'incarico all'*Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione* (INVALSI).

In questi anni PISA ha acquisito una progressiva crescente notorietà, non solo catalizzando l'opinione pubblica sulla scuola e sui risultati tra i diversi sistemi scolastici, ma fornendo dati a respiro internazionale di particolare risonanza come indicatori del successo o del fallimento delle politiche educative (Grek, 2009, p. 26). Infatti, pur rientrando nell'ambito della ricerca comparata, a differenza delle precedenti valutazioni IEA, PISA presenta alcuni elementi innovativi, quali un concetto di *literacy* proiettato verso ciò che gli studenti dovranno *sapere e saper fare* una volta usciti dalla scuola; la considerazione di un modello dinamico di apprendimento lungo il corso di tutta la vita; la periodicità triennale

---

<sup>13</sup> Si fa riferimento in particolare a PISA 2015 ([http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015.php?page=pisa2015\\_it\\_03](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015.php?page=pisa2015_it_03)).

delle osservazioni; la libera circolazione dei report e dei dati<sup>14</sup>, ma soprattutto un più stretto rapporto tra ricerca e politica (Siniscalco, 2011).

### ***Oltre una visione economica: uno sguardo critico su PISA***

PISA si è focalizzato su questioni con un diretto impatto sulle politiche educative, che è risultato essere tanto maggiore quanto meno soddisfacenti erano i risultati emergenti dai confronti internazionali<sup>15</sup>, esercitando un forte potere mediatico, talvolta degenerato – secondo Miguel A. Pereyra – in un “*circo dei media*” (2011a, p. 2)<sup>16</sup>.

Il mondo scientifico recepisce con un interesse crescente in una prospettiva multidisciplinare gli esiti di PISA, come si evince anche dallo studio di Antonio Luzón e Mónica Torres (2011)<sup>17</sup> che – analizzando la letteratura scientifica – evidenziano non solo la predominanza di pubblicazioni in ambito educativo all’interno delle Scienze Sociali, ma anche relate ad altre discipline (Sociologia, Psicologia, Matematica, Storia, Filosofia...) e tra queste soprattutto all’Economia<sup>18</sup>.

Nella molteplicità di sguardi, un’ampia ricerca critica (Krejsler, 2013; Martens, 2007; Meyer & Benavot, 2013b; Mundy, 2007; Pereyra, Kotthoff, & Cowen, 2011b; Treib, Bähr,

---

<sup>14</sup> La libera circolazione dei report OECD-PISA è assicurata da una costante condivisione on-line: il giorno stesso della loro pubblicazione, sul sito PISA dell’OECD si possono scaricare gratuitamente i rapporti sui risultati di ricerca, i diversi *framework* o l’intero database internazionale; inoltre l’aspetto mediatico è curato da brevi serie, come ad esempio *PISA in Focus*, *Teaching in Focus* o *Education Indicators in Focus*, finalizzati a identificare peculiarità e caratteristiche dei sistemi di istruzione più “performanti” nel mondo. Numerosi *tweets* informano, poi, quasi quotidianamente l’opinione pubblica su particolari aspetti o approfondimenti dell’indagine.

<sup>15</sup> Si allude in particolare al caso della Germania, i cui risultati PISA 2000 – inferiori alla media internazionale – hanno causato un vero e proprio “*shock*” per l’attesa superiorità dei sistemi educativi tedeschi e sono stati il punto di partenza di un processo di riforme scolastiche di ampio respiro (Kerstin Martens & Niemann, 2010, p. 2).

<sup>16</sup> Nello studio di Luzón & Torres (2011), l’analisi delle principali testate giornalistiche nazionali evidenzia un “impatto mediatico” ad ampio raggio: le informazioni basate su dettagli analitici dei *PISA Report* vengono diffuse in modo certosino con riferimenti non solo alle competenze dei quindicenni in lettura, matematica o scienze, ma anche con un insieme di dissertazioni polemiche sulle autorità scolastiche per le presunte omissioni o inefficienze delle misure utilizzate, al fine di influenzare le politiche educative nazionali ed europee.

<sup>17</sup> Il suddetto studio analizza la produzione scientifica dal 2000 al 2010 attraverso i database *Web of Science* di Thomson, *Scopus* di Elsevier e *Google Scholar* di Google, utilizzando nel campo di ricerca le equazioni [PISA\*] e [PISA and OECD] e incrociando i diversi *records* ottenuti con il supporto di *Pajek*.

<sup>18</sup> Tra le pubblicazioni assumono una particolare visibilità gli studi riferibili alla realtà tedesca, al fattore “G” dell’intelligenza o alle diverse tecniche di insegnamento oppure alle possibili implicazioni e conseguenze in particolari contesti di apprendimento o specifici divari sociali, come nell’immigrazione.

& Falkner, 2007) evidenzia il progressivo e decisivo condizionamento di organismi internazionali – come l’OECD – sull’educazione, trasformata progressivamente in un’economia di mercato (“*marketisation*”) nell’ambito di una crescente *governance educativa*<sup>19</sup> che segue la logica del confronto tra stati sulla base di criteri standardizzati (Martens, 2007; Martens & Niemann, 2010):

[...] La loro influenza [delle agenzie internazionali educative] negli ultimi anni è diventata un fenomeno generalizzato, che incrementa una crescente internazionalizzazione dell’educazione. Di fatto ‘l’orizzonte cognitivo’ di queste agenzie internazionali – come l’OECD – arriva ben oltre i tradizionali confini e le identità regionali e nazionali dei paesi membri [...], [con l’obiettivo] di creare policy basate su una concorrenza regolamentata da criteri oggettivi, scientificamente studiata [...] e presentata in modo facilmente accessibile. (Pereyra et al., 2011a, p. 2/mia traduzione)

L’OECD riuscirebbe a legittimare il proprio potere e a definire “*cosa conta davvero*” in termini di istruzione attraverso un complesso set di processi, veri e propri “meccanismi” di *governance educativa*: sarebbe riuscita a diventare una voce sempre più autorevole radicandosi sui propri passati successi; creando personali comunità epistemiche di esperti competenti capaci di diffondere idee (*soft policy*)<sup>20</sup>, pratiche politiche e strumenti di analisi (*hard policy*); e capitalizzando risorse burocratiche per raggiungere i propri obiettivi organizzativi (Morgan & Shahjahan, 2014).

La logica sottesa nella costruzione degli strumenti PISA risentirebbe ancora dell’influenza delle prime indagini promosse nel 1994 dall’*International Adult Literacy Survey* (IALS) – in collaborazione con *Statistics Canada* – in 7 paesi su un target di popolazione compreso tra i 16 e i 65 anni, con l’obiettivo di creare profili di alfabetizzazione comparabili tra confini nazionali, linguistici e culturali differenti (Morgan, 2011).

I risultati (OECD & Statistics-Canada, 1995), hanno dimostrato un forte legame tra alfabetizzazione e potenziale economico di un paese; trend confermato anche dalle successive edizioni (1996 e 1998) in altri 16 paesi e fortemente connesso con la teoria del *Capitale umano* di Gary Becker (1993), che considera l’istruzione un investimento per le economie

---

<sup>19</sup> La *governance* si riferisce ai meccanismi di funzionamento relati alle modalità di “auto-organizzazione, alle reti inter-organizzative caratterizzate da interdipendenza, scambio di risorse, regole del gioco e significativa autonomia dallo stato” (Rhodes, 1997, p. 15/mia traduzione).

<sup>20</sup>Viene ormai assunta l’idea che buone prestazioni in una serie di esercizi PISA rappresentino la qualità educativa dei sistemi scolastici.

nazionali ed un aiuto per la loro crescita economica<sup>21</sup>.

Secondo Morgan (2011), mentre gli items IEA erano concepiti per misurare la performance degli studenti in relazione ai curricula nazionali di appartenenza, quelli sviluppati da PISA intendono monitorare le competenze degli studenti in riferimento ad un'economia globale, ovvero – invece di preparare i giovani al mercato del lavoro locale – le scuole sono ora concepite per formare futuri lavoratori destinati ad un mercato del lavoro internazionale, pertanto

PISA nella sua formazione attuale risponde alle esigenze di politici, responsabili politici e organizzazioni internazionali e regionali [...] di governare l'istruzione nel 21° secolo. (Morgan, 2011, p. 57/mia traduzione)

La scelta di PISA di valutare quanto la scuola prepari i giovani a vivere nel mondo del domani si pone, pertanto, all'interno della più ampia politica razionale neoliberale dell'OECD, che lega la formazione ai bisogni economici emergenti dalla globalizzazione per un inserimento efficace e competitivo nel mondo del lavoro (Krejsler, 2013; Morgan & Volante, 2016), prospettiva – questa – influenzante in modo preoccupante la *mission* di una scuola pubblica che dovrebbe essere non solo al passo con i tempi e di qualità, ma soprattutto equa e democratica (Meyer & Benavot, 2013a).

Negli ultimi anni l'OECD si è focalizzata maggiormente sulle relazioni esistenti tra Educazione e competenze strategiche (OECD, n.d.) – con dettagliate analisi empiriche sulla crescita economica nei diversi paesi (OECD, 2015d) – nonostante le fragilità evidenti emergenti da un approccio sul capitale umano che non considera la realtà economica contemporanea, caratterizzata da una mobilità globale del mercato del lavoro (Lauder, 2015), fenomeni di disoccupazione e sottooccupazione, una crescente disparità di reddito, salari stagnanti o bassi, povertà e disuguaglianze (ILO, 2016).

Se è vero che l'Educazione non può risolvere i problemi strutturali presenti nella nostra economia, potrebbe almeno supportare la costruzione di un futuro alternativo equo e sostenibile per tutti – centrato sul benessere sociale – se le politiche educative si ponessero in

---

<sup>21</sup> Il concetto economico di capitale umano è presente fin dal Settecento negli studi di Adam Smith, ma è riemerso solo verso la fine degli anni '50 e negli anni '60 con gli studi di diversi economisti, tra cui Theodore Schultz e Gary S. Becker – autore di *Human Capital* nel 1964 e premio Nobel per l'economia nel 1992 – che usarono la metafora di "capitale" per spiegare come l'istruzione potesse contribuire alla crescita economica di un paese. L'OECD definisce come *capitale umano* l'insieme di "conoscenze, abilità, competenze e attributi incarnati negli individui, che facilita la creazione di un benessere personale, sociale ed economico" (Keeley, 2007, p. 29), ed individua nell'educazione un elemento chiave per la formazione del *capitale umano*, il cui impatto si riflette in una serie di settori economici e sociali, con benefici a lungo termine sia individuali sia economici per il paese.

modo critico rispetto la politica economica corrente (Morgan & Volante, 2016), fatto – questo – che ricade soprattutto sulle fasce più fragili.

### **Il potenziale di PISA per studiare gli studenti “stranieri”**

Pur ammettendo le considerazioni critiche precedenti<sup>22</sup>, le valutazioni standardizzate sulle competenze promosse dall’OECD hanno avuto comunque il pregio di evidenziare almeno una parte del problema relativo all’insuccesso scolastico degli studenti immigrati – per lungo tempo poco indagato – in modo tale da poter affrontare la questione delle loro pari opportunità formative e non solo un loro riconoscimento interculturale (Banks, 2009).

Le indagini PISA, infatti, hanno permesso una maggiore comprensione dei considerevoli svantaggi educativi degli studenti con background migratorio, fornendo informazioni relate non solo alle competenze acquisite, ma anche a variabili contestuali, riferibili, per esempio, all’età di accoglienza nel paese ospitante, alla lingua madre parlata a casa (L1) e appresa a scuola (L2), all’aspetto motivazionale, alle attitudini e alle loro ispirazioni. Gli stessi fattori di successo/insuccesso scolastico vengono esplorati poi a diversi livelli di analisi: di studente, classe, scuola, comunità, tipo di scuola, sistema di istruzione, nazione, con l’intento di identificare elementi di forza e di debolezza dei sistemi scolastici coinvolti nell’indagine e possibili target di intervento (Edele & Stanat, 2011) a breve e medio termine.

Le recenti indagini PISA 2015 (OECD-PISA, 2016), focalizzandosi sulle dimensioni dell’inclusione (“*inclusion*”) e dell’uguaglianza di opportunità (“*fairness*”), esaminano in una prospettiva anche longitudinale (dal 2006 al 2015) gli esiti degli studenti quindicenni e le modalità con cui i diversi sistemi scolastici offrono loro opportunità formative; e non solo, dedicano una sezione apposita di analisi (*ibidem*, pp. 241-262) agli studenti con background migratorio, distinti in prima e seconda generazione, evidenziando i fattori associati a basse *performance*, tra cui la lingua parlata a casa, la loro concentrazione in alcune scuole e l’impatto delle politiche migratorie sulla popolazione scolastica.

Tuttavia i test PISA non riuscirebbero a comprendere il complesso quadro di variabili, determinanti del successo scolastico negli studenti di origine migrante, non ascrivibile solo a fattori familiari, ai pari, alla scuola frequentata o ai sistemi educativi; Dronkers e De Heus

---

<sup>22</sup> Si allude alla considerazione di successo scolastico in termini di efficienza economica di un paese. Emblematica, in tal senso, la dichiarazione di Angel Gurría, Segretario Generale dell’OECD, durante la conferenza stampa di Tokio del 4 dicembre 2007 nel discorso di presentazione dei risultati PISA 2006: “Nell’attuale economia globalizzata altamente competitiva, un’istruzione di qualità è uno dei beni più preziosi che una società e un individuo può avere. Le abilità sono fattori-chiave per la produttività, la crescita economica e migliori condizioni di vita” (il discorso completo è visibile alla pagina web <http://www.oecd.org/newsroom/launchofpisa2006.htm>).

(2013) evidenziano la necessità di analisi multifattoriali più complesse riferibili a fattori contestuali sia del paese di origine sia di quello accogliente e delle comunità di riferimento. E la ricerca critica (Edele & Stanat, 2011, p. 198) afferma anche l'urgenza di disegni trasversali (“*cross-sectional design*”) che permettano l'analisi dei processi di transizione (prima e dopo) – così cruciali per il successo formativo durante tutto l'arco di vita – e robuste inferenze causali, possibili con disegni longitudinali.

Ma soprattutto l'analisi sarebbe carente di precise proposte di intervento, specialmente sui problemi relativi agli studenti di origine straniera.

Per questo l'OECD ha messo in guardia le istituzioni scolastiche sull'insuccesso scolastico degli studenti migranti non solo in riferimento alle indagini PISA (OECD, 2010): ulteriori recenti approfondimenti (OECD, 2012a, 2012b, 2013b, 2014, 2015a, 2015b, 2015c, 2016) suggeriscono misure concrete per cercar di porre rimedio alle problematiche identificate, nell'ambito di un quadro concettuale di inclusione ed equità<sup>23</sup>.

Equità, quella dell'OECD, comunque intesa come

[...] una questione di progettazione e di sforzi politici concertati. Il raggiungimento di una maggiore equità in materia di istruzione non è solo un imperativo di giustizia sociale, ma anche un modo per utilizzare le risorse in modo più efficace, aumentare l'offerta di competenze che alimentano la crescita economica e promuovere la coesione sociale. Come tale, l'equità dovrebbe essere uno degli obiettivi chiave in qualsiasi strategia per migliorare un sistema educativo. (OECD-PISA, 2016, p. 270/mia traduzione)

### Tra strategie e politiche educative dell'EU: quale equità?

Dai dati OECD 2013 si evince che i migranti rappresentano in media l'11,2% della popolazione dei quindicenni iscritti a scuola (*ibidem*, p. 248), dato in progressivo aumento<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> Dal 2006 al 2016 (giugno) sono 62 le pubblicazioni dell'OECD in ambito educativo che trattano di tematiche relative agli immigrati.

<sup>24</sup> La Commissione Europea evidenzia che “il saldo migratorio per Europa è triplicato dal 1960. Alcuni paesi hanno una lunga storia di immigrazione; altri hanno sperimentato un aumento senza precedenti negli ultimi dieci anni. L'immigrazione è un fenomeno globale, ma ci sono grandi variazioni tra i paesi nella dimensione dei flussi migratori e nel profilo etnico degli immigrati. L'insegnamento agli studenti immigrati sta diventando una parte importante della realtà in un numero crescente di scuole europee. Per esempio, nell' a.sc. 2009/10 nelle scuole austriache il 17,6% degli studenti iscritti era con la prima lingua diversa dal tedesco; nelle Fiandre il numero di neo-arrivati iscritti alla scuola primaria è raddoppiato in tre anni scolastici (dal 2006/07 al 2009/10);

Anche in Italia si conferma un costante, significativo incremento nelle iscrizioni degli alunni stranieri iscritti nel sistema di istruzione: si è passati dal 2,2% dell'a.sc. 2001/02 al 9,2% del 2014/15 rispetto il totale della popolazione, con un aumento del 20% negli ultimi 5 anni (ISMU-MIUR, 2016, p. 7).

Garantire pari opportunità di istruzione e promuovere equità e coesione sociale rappresenta, pertanto, una delle principali sfide delle attuali politiche educative dell'EU. In generale, le indagini internazionali mostrano negli studenti di origine migrante prestazioni peggiori dei pari autoctoni (EU, 2008; IEA, 2007; OECD, 2009, 2013a), *trend* confermato anche dai test standardizzati internazionali PIRLS sull'alfabetizzazione nella scuola primaria. Le indagini OECD-PISA (OECD-PISA, 2010; OECD, 2013b) sulle competenze accademiche standard a 15 anni conferma che gli alunni migranti in questa fascia di età dimostrano *performance* inferiori degli alunni del paese ospitante in ogni ambito testato. Inoltre gli indicatori nazionali evidenziano che in tutti i paesi europei, anche in quelli nordici considerati più equi, gli studenti di origine straniera di prima e seconda generazione sono più svantaggiati in termini di canalizzazione formativa, durata degli studi, frequenza, livelli di rendimento e diploma conseguito, con una consistente tasso di abbandono scolastico precoce (*Early school leavers*, d'ora in poi ESL<sup>25</sup>) (Park & Sandefur, 2010).

La rilevanza di questo fenomeno è così significativa che la Commissione Europea già nella Conferenza di Lisbona aveva imposto agli Stati membri strategie di intervento per ridurre la quota di ESL sotto la quota del 10% entro il 2010; obiettivo non raggiunto e riproposto con urgenza nell'Agenda "*Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*" (EU, 2010)<sup>26</sup>.

Dopo quasi due decenni dal Consiglio Europeo di Lisbona, nonostante il fondamentale obiettivo posto dai ministri europei di "*diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale*", poco di quanto previsto è stato effettivamente realizzato, anche se

---

in Grecia la percentuale di studenti di 'altra lingua' nella scuola dell'infanzia, primaria e secondaria nell'anno scolastico 2010-11 è salito al 12%, mentre era pari al 7,3% nell'a.sc. 2006/07" (CEU, 2013, p. 6).

<sup>25</sup> Percentuale di giovani fra i 18-24 anni forniti al massimo di licenza media che si trovano al di fuori di ogni attività di istruzione e formazione, definizione di recente modificata in *Early Leaver from Education and Training*.

<sup>26</sup> Nella Premessa, José Manuel Barroso, Presidente della Commissione europea, riafferma "per il 2020 cinque obiettivi misurabili dell'UE, che [...] verranno tradotti in obiettivi nazionali. Tali obiettivi, che riguardano l'occupazione, la ricerca e l'innovazione, il cambiamento climatico e l'energia, l'istruzione e la lotta contro la povertà, rappresentano la direzione da seguire e ci consentiranno di valutare la nostra riuscita" (*ibidem*, p. 4).

*l'impatto di quella svolta sui sistemi educativi e sui progetti di riforma in tutta Europa si è diffusamente affermato [...], con la priorità degli obiettivi di sviluppo economico, l'enfasi sulla produzione di capitale sociale, il ruolo preponderante di organizzazioni economiche e industriali nella definizione delle politiche educative.* (Tarozzi, 2010, p. 5)

Scopo principale della strategia sarebbe stato quello di far diventare i sistemi di istruzione punti di riferimento internazionale per la qualità, l'efficacia e l'equità tra gli Stati europei, assegnando all'istruzione un ruolo importante nel garantire lo sviluppo economico e l'aumento della competitività in uno scenario globale segnato dalla complessità sociale, dal pluralismo culturale, da disuguaglianze crescenti e dall'esclusione sociale.

Considerando l'istruzione come uno dei cinque obiettivi strategici, la strategia *Europa 2020* sembrerebbe, comunque, più preoccupata a colmare il divario tra istruzione e lavoro – definendo le qualifiche più rilevanti e le competenze richieste dalle varie professioni in modo da promuovere scambi di giovani, rafforzare l'uso delle tecnologie digitali tra le scuole e rendere i sistemi scolastici più efficienti e competitivi – piuttosto che a ridurre disuguaglianze e asimmetrie sociali (Malusà & Tarozzi, 2017).

Questa tesi è sostenuta da diversi autori, tra cui Klatt (2014) che, analizzando in modo critico la politica educativa dell'EU, evidenzia il carattere progressivamente sempre più globalizzante sotteso alla costruzione della politica nazionale e sovranazionale, sottolineando quanto gli stessi processi relativi all'istruzione sarebbero dipendenti da imperativi economici e dall'urgenza di una competizione a livello globale, orientata dalla stessa OECD. L'Unione Europea influenzerebbe, in tal senso, “*norme e impostazione degli standard relativi al successo scolastico*”, in una cornice neo-liberale radicata nella teoria del *capitale umano* (*ibidem*, p. 63), alimentando un costante confronto tra i diversi sistemi pubblici di istruzione, ma fornendo anche uno spazio di discussione e di scambio di idee sulle “*migliori pratiche*” (Grek, Lawn, Lingard, & Varjo, 2009).

In questi ultimi vent'anni l'Europa non sarebbe comunque riuscita diventare *l'economia più competitiva e dinamica del mondo basata sulla conoscenza*: seppur in presenza di un progressivo incremento, gli investimenti per l'istruzione sono ancora disomogenei tra i diversi paesi dell'Unione, come si evince dal recente rapporto del network di Eurydice (EC/EACEA/Eurydice, 2013) sui bilanci relativi all'istruzione in Europa. E in particolare in Italia nel 2012 la spesa pubblica per l'istruzione e la formazione – secondo l'ISTAT – è stata del 4,2%, del PIL complessivo, al di sotto del valore medio dell'EU28 del 5,3% e con una notevole differenza rispetto la Danimarca o la Svezia, che hanno investito rispettivamente il 7,9% e il 6,8% del PIL complessivo<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Nei risultati PISA 2012 relativi all'Italia (OECD, 2012), si legge che “Tra il 2001 e il 2010, la spesa per studente è cresciuta nella maggior parte dei Paesi dell'OECD. Durante lo stesso periodo tuttavia la spesa cumulata per studente dai 6 ai 15 anni di età è diminuita dell'8% in Italia, con una riduzione di risorse

Ma l'Unione non sarebbe riuscita nemmeno a realizzare una *maggior coesione sociale*: simbolo emblematico di tali disuguaglianze è ancora il consistente numero di studenti che lasciano la scuola senza aver raggiunto una qualifica – con un crescente rischio di sottoimpiego – e la pesante correlazione esistente tra insuccesso scolastico e condizione socio-economica degli studenti, in particolare se provenienti da contesti migratori (Demeuse, Frandji, Greger, & Rochex, 2012).

Un'ampia letteratura critica denuncia l'influenza negativa della globalizzazione/i sull'educazione (Arnove, 2013; Banks, 2008; Gadotti, 2014; Mundy, 2007; Popkewitz, 2000; Torres, 1998, 2009). In questa prospettiva gli obiettivi politici educativi dovrebbero, invece, essere maggiormente guidati dalla visione di un futuro migliore e socialmente più giusto per tutti: la "*prospettiva deterministica della società della conoscenza*" – sostiene tra gli altri Thomson (Thomson, Lingard, & Wrigley, 2012) – dovrebbe essere sostituita da una visione a lungo termine che restituisca alla scuola la sua autentica *mission* educativa e di equalizzatore sociale (Tarozzi, 2015).

### **Educazione interculturale come modello ufficiale dell'UE: luci e ombre**

Il successo scolastico degli studenti di origine migrante si profila così come una delle maggiori sfide della contemporanea educazione interculturale (Catarci, 2015), considerata ora il modello didattico ufficiale dell'Unione Europea per integrare gli alunni migranti e per affrontare in generale le tematiche relate alla differenza culturale nelle scuole.

L'educazione interculturale, da anni menzionata nel proprio ordinamento da quasi tutte le nazioni europee (Allemann-Ghionda, 2008; Eurydice, 2004), è richiamata<sup>28</sup> ufficialmente come approccio di riferimento dell'Unione europea nel 2008 – dichiarato come *Anno europeo del Dialogo Interculturale* – attraverso il *Libro Bianco sul Dialogo interculturale* (CEU, 2008), comprendente chiare indicazioni politiche del Consiglio d'Europa per la promozione e diffusione di nuove strategie per giungere a società più inclusive.

Oggetto di ampie riflessioni pedagogiche e critiche anche a livello internazionale (Allemann-Ghionda, 2009; Coulby, 2006; Gorski, 2008; Gundara & Portera, 2008), con educazione interculturale si intende

---

concentrata verso la fine del periodo. Nel periodo summenzionato, riduzioni della spesa sono state riscontrate solo in Italia, Islanda e Messico" (OECD-PISA, 2012, p. 4).

<sup>28</sup> Il Concilio d'Europa ha introdotto, sviluppato e disseminato l'idea dell'educazione interculturale sin dalla metà degli anni settanta, assumendo inizialmente che i migranti necessitassero di un supporto per il loro sviluppo culturale, e allargando poi lo sguardo ad una dimensione anche interculturale (Porcher, 1981).

*un approccio mirato a facilitare le relazioni a partire dal riconoscimento della differenza, per favorire la promozione del dialogo e dello scambio [...], senza cercare di assimilare chi è culturalmente diverso [...], ma tentando di riorganizzare la sfera pubblica in modo che possa riflettere la differenza costitutiva delle società contemporanee. (Tarozzi, 2011, p. 159)*

Anche l'Italia, seppur in ritardo rispetto agli altri Stati europei<sup>29</sup>, ha cercato di offrire risposte sistematiche per favorire l'integrazione degli studenti stranieri, con una ricca e precisa normativa che trova il suo apice nel documento ministeriale *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (MPI, 2007), in cui ha ridefinito con maggiore precisione il suo modello inclusivo esplicitando l'importanza di sviluppare azioni complementari per l'integrazione e azioni interculturali, poiché

*la via italiana all'intercultura unisce alla capacità di conoscere e apprezzare le differenze la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dà particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni. (ibidem, p. 9)*

Analizzando il processo di integrazione dei giovani stranieri secondo il punto di vista delle società accoglienti, nei diversi paesi europei si distinguono differenti approcci spesso in contraddizione con le linee guida europee, a cui si aggiungono ulteriori divergenze all'interno di ciascun paese, dovute alle incongruenze tra normative nazionali ed effettive prassi didattiche (Tarozzi, 2012).

### **Tra politiche scolastiche e modelli pedagogici**

Le differenti soluzioni adottate sulla gestione della diversità secondo la rete europea di Eurydice (2004), che fornisce informazioni sui sistemi di istruzione dei Paesi membri,

---

<sup>29</sup> Bisogna riconoscere alla scuola italiana un percorso legislativo coerente e mirato nell'approcciarsi anche all'*educazione interculturale*: questa definizione è entrata ufficialmente nel lessico del Ministero della Pubblica Istruzione con la C.M. n. 205/1990 (MIUR, 1990), in cui si afferma che "*la diversità culturale avvalorata il significato di democrazia e va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone*" e che avviene "*anche in assenza di alunni stranieri*".

possono essere ricondotte essenzialmente a due principali modelli pedagogici<sup>30</sup>, talvolta compresenti nella stessa nazione. Da un lato, emerge un *modello integrato*, in cui lo studente viene inserito all'interno delle classi con altri pari per seguire il programma stabilito per gli alunni autoctoni; durante l'orario scolastico possono essere attivate alcune misure di supporto essenzialmente in ambito linguistico, talvolta anche tramite un insegnamento extracurricolare. Dall'altro lato, si profila un *modello separato*, talvolta solo in forma transitoria, che prevede l'inserimento degli studenti stranieri neoarrivati in gruppi separati per un periodo di tempo generalmente non superiore ad un anno, con corsi formativi di supporto in ambito linguistico e alcune attività parallele in classe; in alcuni casi, le classi speciali nelle scuole possono avere una durata anche di più anni (*ibidem*, pp. 41-42). Offrono un esempio di modello integrato l'Italia<sup>31</sup>, la Scozia e l'Irlanda; di modello separato la Germania e la Romania; negli altri paesi si osserva una combinazione di questi due approcci.

I diversi modi in cui gli Stati hanno interpretato le direttive europee non sarebbero solo dipendenti dalla consistenza e dalla tipologia dei flussi migratori caratteristici di ciascun territorio, ma anche dalle specifiche priorità assunte dalle culture politiche tradizionalmente prevalenti (Allemann-Ghionda, 2009), legate in alcuni casi anche ad un passato coloniale. Ne

<sup>30</sup> Si assume la definizione di Massimiliano Tarozzi che declina un modello pedagogico come “un quadro di riferimento sistematico, politicamente costruito, in grado di organizzare concettualmente obiettivi e metodi sulla base di assunti (possibilmente) espliciti” (Tarozzi, 2015, p. 25).

<sup>31</sup> Nell'attuale sistema educativo italiano sono comunque presenti alcune contraddizioni in tal senso, come per esempio nella composizione delle classi in alcuni ordini di scuola, come la scuola primaria. Il MIUR (2010) sancisce alcuni parametri organizzativi (C.M. 8 gennaio 2010, n. 2) prevedendo che il numero di alunni di cittadinanza non italiana non possa superare “di norma” il 30% del totale degli alunni iscritti in ciascuna classe e in ciascuna scuola, soglia introducibile gradualmente a partire dalla prima classe di ciascun ciclo dall'anno scolastico 2010/11. Il provvedimento, giunto in un clima di tensione sociale e culturale, segna una presa di posizione del Ministero sull'integrazione degli alunni di cittadinanza non italiana – anche se a più di venti anni dall'inizio del fenomeno migratorio – nel tentativo di iniziare a programmare ed orientare il flusso di iscrizioni nelle scuole, al fine di “*garantire un equilibrato e funzionale assetto della realtà scolastica ed effettive condizioni di parità e di generalizzata e piena fruizione del diritto allo studio*” (*ibidem*, art. 1 co. 3). La più recente C.M. 10 gennaio 2014, n. 28 (MIUR, 2014b) e le nuove *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014a) riaffermano – in un'ottica di ricerca dell'uguaglianza dell'offerta formativa – la necessità di un'equa distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana tra le scuole, nel rispetto del limite del 30%, attribuendo agli Uffici Scolastici Regionali un ruolo rilevante di coordinamento delle politiche scolastiche, prevedendo ove necessario la revisione dei confini dei “bacini di utenza” e informando i genitori dei servizi scolastici offerti. Fornisce, inoltre, alcune indicazioni operative riferibili alla classe di inserimento dei minori stranieri, invitando alla formazione eterogenea dei gruppi classe, al fine di evitare la creazione *classi* o *scuole-ghetto* per prevenire la segregazione scolastica, in congruenza con i principi di accoglienza e di integrazione già adottati dal modello pedagogico italiano (MPI, 2007) ed europeo (Eurydice, 2004, 2009). Questi stessi principi, poi, sono ribaditi nelle *Proposte dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura* del MIUR (2015) che sollecitano di intervenire sulle criticità ancora presenti nei percorsi scolastici degli studenti con background migratorio ed indicano dieci possibili “risposte” per contrastare la dispersione scolastica, tra cui il loro inserimento a scuola immediato – in base al criterio dell'età – e l'adozione di “*criteri di equo-eterogeneità nella formazione delle classi, evitando o riducendo i casi di concentrazione delle presenze*” (*ibidem*, p. 4) per le conseguenze negative a livello scolastico, sociale ed individuale dei soggetti coinvolti.

deriverebbero differenti paradigmi interpretativi (Castles, 2009): di tipo *assimilazionista* (tipico del modello francese negli anni '70) – che propone agli studenti stranieri l'omologazione al proprio modello linguistico e culturale – ritenuto implicitamente superiore; di tipo *diffferenziale*, che tende a creare realtà educative separate per preservare l'identità culturale originaria, in una visione etnocentrica della cultura ospitante (caratteristica dell'“istruzione per stranieri” del modello tedesco degli anni '70); di tipo *multiculturale*, (adottato prevalentemente in Gran Bretagna e nei paesi nordici), che considera la differenza tra culture come risorsa per la società, anche se talvolta corre il rischio di una esasperazione della differenza; e non da ultimo di tipo *interculturale*, in una prospettiva di scambio tra culture all'interno di una visione di cooperazione e solidarietà, in cui la scuola assume anche un valore socializzante (promossa dalla stessa UE e adottata dalla tradizione italiana dagli anni '90) (Tarozi, 2012, 2015).

Assumendo alcune tra le molteplici critiche mosse a questi modelli nel corso degli anni, i sistemi scolastici hanno apportato notevoli modifiche rispetto agli approcci originari, pur mantenendone in fondo lo spirito che li aveva ispirati: ne sono un esempio una sorta di “*classi-ponte*” in Germania che, pur adottando dalla fine degli anni novanta un approccio interculturale, utilizza questa struttura per gli studenti immigrati come misura di supporto separato temporaneo (meno di un anno) al di fuori delle classi normali.

Uno studio sui bisogni educativi degli studenti migranti neoarrivati, pubblicato nel 2013 dalla Commissione Europea, evidenzia quanto la loro segregazione in scuole di qualità inferiore – spesso con meno risorse rispetto quelle dei pari autoctoni – sia ancora un problema di rilievo nelle istituzioni educative di molti paesi (CEU, 2013). Inoltre identifica quattro differenti *policies* di supporto educativo che ne faciliterebbero l'integrazione: il supporto linguistico, il sostegno scolastico, la sensibilizzazione alla cooperazione con i genitori migranti e la comunità, e l'educazione interculturale. Dall'analisi delle modalità esperite dai diversi sistemi di istruzione per implementare queste *policies*, lo studio citato identifica cinque modelli di supporto educativo emergenti (*ibidem*, pp. 7-8):

- modello di *supporto completo*, tipico di sistemi scolastici realmente inclusivi (come la Danimarca e la Svezia), che offrono un continuo sostegno su ogni livello considerato, supportando competenze linguistiche, insegnamento e orientamento degli studenti verso le scuole di livello superiore; si mostrano aperti verso i genitori e le comunità locali e prestano notevole attenzione alla creazione di un ambiente scolastico positivo, con docenti qualificati e numerose iniziative interculturali;
- modello di *supporto non-sistematico* (adottato per esempio in Italia, Cipro e Grecia), caratterizzato da interventi saltuari non sostenuti efficacemente, laddove esistono, da risorse e chiare *policies* a livello nazionale;
- modello di *supporto compensativo* (adottato, per esempio, in Belgio e Austria), che include le quattro le *policies* educative identificate, con elementi di debolezza a livello di sostegno scolastico, di carattere essenzialmente compensativo, in quanto si pone l'obiettivo

di correggere le “differenze” tra immigrati e studenti nativi, piuttosto che affrontare lo svantaggio iniziale;

- modello di *integrazione* (come in Irlanda), in cui l’obiettivo centrale non è tanto il supporto linguistico quanto le modalità di valutazione della precedente scolarizzazione e il sostegno in caso di bassi rendimenti. Sono caratterizzate da un sistematico scambio tra scuole, genitori e comunità locali, e l’apprendimento interculturale è integrato nei programmi e nella vita quotidiana delle classi;
- modello di *supporto centralizzato in ingresso* (come in Francia e Lussemburgo), che si focalizza sull’accoglienza dei bambini migranti – con una valutazione della prima scolarizzazione – e fornisce loro un sostegno scolastico come principale elemento di inclusione, accanto ad una sensibilizzazione dei genitori e delle comunità.

Nell’ambito di una generalizzata definizione di *Educazione interculturale*, i diversi sistemi scolastici europei comprendono livelli sia formali sia informali, relativi a rappresentazioni anche implicite spesso incongruenti con il modello dichiarato.

Allemann-Ghionda (2009) ne descrive così alcune: educazione interculturale e inclusione della diversità in sistemi strutturalmente inclusivi (come l’Italia) oppure strutturalmente escludenti (come la Germania o l’Ungheria); attenzione rivolta soprattutto agli studenti migranti/minoranze etniche e alle loro specifiche esigenze didattiche, con dichiarazioni politiche relative ad un coinvolgimento di tutti gli studenti (molti paesi); attenzione rivolta a tutti gli studenti, con la maggior parte dei programmi di studio che contemplano invece una dimensione trasversale di interculturalità (Svezia o Germania); oppure ancora educazione interculturale non facente parte delle politiche ufficiali, ma di un concetto alternativo di educazione alla cittadinanza (Gran Bretagna).

### Tra modelli pedagogici e prassi didattiche

Oltre alle profonde contraddizioni già citate, esistono incongruenze anche tra i modelli pedagogici nazionali dichiarati e le prassi realmente esperite nelle singole scuole (Allemann-Ghionda, 2009; Catarci, 2015; Coulby, 2006; Tarozzi, 2015), gap che evidenzia quanto le sole “*buone intenzioni*” – così definite da Gorski (2008) – siano insufficienti per promuovere il successo scolastico degli studenti di origine migrante.

Tra le principali motivazioni di questa divergenza, che determina uno scivolamento verso politiche e pratiche neo-assimilazioniste, numerose evidenze di ricerca (Allemann-Ghionda, 2009, p. 142) identificano alcuni fattori, tra cui la questione irrisolta di un serio processo di monitoraggio e valutazione nella progettazione educativa e la presenza di pregiudizi e visioni poco inclusive tra gli insegnanti stessi, accanto a sistemi educativi altamente selettivi, che riproducono una selezione sociale.

Non a caso, per un'autentica pratica educativa interculturale (Gorski, 2009) sarebbe necessario superare un semplicistico modello relazionale di educazione interculturale per assumere una visione sistemica più completa, radicata sulla costruzione anche politica di un mondo più equo e giusto. Senza questi presupposti l'educazione interculturale diventerebbe solo un nuovo strumento di colonizzazione, in cui iniquità e ingiustizia sarebbero riprodotte sotto l'aspetto dell'interculturalità (Gorski, 2008).

### Dal modello di educazione interculturale alla *Social Justice Education*

Assumendo le numerose incongruenze e le considerazioni sopra descritte, riferibili principalmente ad una povertà teorica e ad un limitato concetto di uguaglianza del modello di educazione interculturale, alcuni autori (Tarozzi, 2015; Tarozzi & Torres, 2016) descrivono i punti di forza e le criticità emergenti da una prospettiva comparata tra multiculturalismo – orientamento prevalente nel Nord America – ed interculturalismo, tipico dell'Europa, nell'ipotesi che l'integrazione delle due prospettive possa offrire reciproci contributi alla ricerca educativa.

Sinteticamente<sup>32</sup>, mentre “*il multiculturalismo ha a che vedere con le politiche della differenza e con le emergenti lotte sociali delle società razziali, sessualizzate e classiste*” (Torres, 2009, p. 99), l'interculturalismo – affrontando soprattutto le tematiche relate all'integrazione degli immigrati – è un tentativo di creare una mediazione interculturale radicata su una concezione flessibile di cultura, alla ricerca di una nuova idea di cittadinanza (Allemann-Ghionda, 2009).

Considerando le due prospettive come una tentata soluzione delle problematiche poste dalla crescente immigrazione, l'approccio interculturale si distingue per la sua particolare sensibilità all'accoglienza dei neo-arrivati e alla gestione di situazioni emergenziali.

In ambito pedagogico questo si è tradotto nelle numerose sperimentazioni didattiche e con l'inserimento anche in corso d'anno degli studenti migranti, tutelando la loro lingua madre ed insegnando la lingua nazionale come lingua seconda (L2). Lo stesso approccio educativo del modello interculturale a livello etimologico viene evidenziato dal prefisso latino “*inter*”, che valorizza proprio la dimensione del rapporto, dell'interazione, dello scambio di

---

<sup>32</sup> Pur non essendo lo scopo del presente articolo approfondire questo aspetto, per multiculturalismo si intende un “approccio di politica pubblica per gestire la diversità culturale in una società multi-etnica, e precisamente una politica che mette in risalto il mutuo rispetto e la tolleranza per le differenze culturali all'interno dei confini di una nazione” (Donati, 2008, p. 3). Il multiculturalismo è fondato su differenti teorie politiche: più radicali, come per esempio la *critical pedagogy*, la teoria critica, la *critical race theory*; oppure meno radicali, come l'approccio liberal-democratico di John Dewey (1916).

due o più elementi (a differenza di “*multi*” che nel “*multi*”-culturalismo richiama semplicemente la coesistenza di persone di culture diverse).

Questi elementi di valore andrebbero, però, integrati dalle peculiarità dell’approccio multiculturale americano, che, pur con i suoi limiti, rimarca l’importanza di una concezione di educazione che comprenda anche una dimensione politica, relata ad una visione di giustizia sociale, nella considerazione, anzi, che l’educazione multiculturale è in sé educazione alla giustizia sociale (Nieto & Bode, 2008). Dall’incontro di queste molteplici prospettive, probabilmente, anche la costruzione di processi educativi nella scuola volti alla promozione del successo scolastico per tutti potrebbe trarne vantaggio.

## Conclusioni

La persistenza di problemi legati ad uno scarso rendimento o all’insuccesso scolastico degli studenti di origine migrante – nonostante decenni di politiche inclusive interculturali in quasi tutti i paesi europei e fortemente promosse dall’Unione Europea (CEU, 2008) – dimostra che il modello di educazione interculturale non è stato in grado di risolvere questioni di ingiustizia sociale, che si sono ulteriormente inasprite con l’affermazione di una visione neo-liberale nelle politiche scolastiche europee (Tarozzi & Torres, 2016).

Una delle ragioni di questo fallimento sarebbe da attribuire proprio all’incapacità del modello interculturale di convertirsi in concrete pratiche politiche, rimanendo circoscritto ad una astratta, non pragmatica e quasi romantica idealizzazione di un’armonia sociale e culturale (Donati, 2008). Un’ampia ricerca critica evidenzia, infatti, che l’educazione interculturale, pur riconoscendo almeno a livello teorico pari valore e dignità tra tutte le culture (Gundara & Portera, 2008), ha poi sottovalutato tematiche relate alla giustizia (Coulby, 2006; Gorski, 2006, 2008, 2009). Tuttavia

*c’è un’altra idea di uguaglianza che dovrebbe essere perseguita in una società democratica: quella che garantisce a tutte le culture gli stessi diritti. In altre parole, un concetto di giustizia come equità.*  
(Tarozzi, 2012, p. 400)

Sul piano pedagogico, se la superficialità di alcune proposte interculturali potrebbe essere forse gestita con una più attenta programmazione delle attività didattiche, il limite intrinseco al concetto di uguaglianza – proprio di un approccio interculturale – non è facilmente superabile se non includendo una dimensione anche politica all’agire educativo, che declini la promozione del successo scolastico come un diritto per tutti in una società che vorrebbe essere democratica (Tarozzi, 2015).

Assumendo una posizione necessariamente non neutrale (Torres, 2011) – che considera il successo scolastico degli studenti stranieri come parametro di valutazione dell'efficacia dei percorsi formativi (Gundara & Tarozzi, 2012) – anche nel sistema scolastico italiano emergono profonde ingiustizie (Ventura, 2012a, 2012b, 2015), con fenomeni legati all'abbandono scolastico precoce, alla dispersione e alla canalizzazione formativa degli studenti migranti nella scelta della scuola superiore, influenzata dal contesto socio-economico familiare e dalla precedente carriera scolastica (Checchi, 2010; Colombo, 2015).

L'Educazione continuerebbe a riprodurre disuguaglianze sociali (Noguera, 2004, 2014), anziché assumere una funzione centrale per facilitare processi di equità (Torres & Noguera, 2008), promuovendo non solo percorsi di accoglienza, ma anche di integrazione reale e di successo scolastico (Smith, 2012).

E queste tematiche potrebbero essere affrontate in modo più efficace allargando lo sguardo educativo dai valori del dialogo interculturale a quelli anche politici della giustizia in educazione e di una necessaria visione utopica di un mondo migliore (Freire, 2002), radicati negli approcci più radicali oltreoceano della critical pedagogy (Catarci, 2016; Gillborn & Youdell, 2009) e nella stessa tradizione italiana nell'opera di Gramsci e Milani (Mayo, 2007, 2013; Reggio, 2014).

### Riferimenti bibliografici

- Allemann-Ghionda, C. (2009). From intercultural education to the inclusion of diversity. Theories and policies in Europe. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 134-145). New York & London: Routledge.
- Allemann-Ghionda, C. (2008). L'éducation interculturelle dans les écoles, Bruxelles, Parlement Européen. Retrieved May 22, 2017 from <http://www.europarl.europa.eu/committees/en/cult/studiesdownload.html?languageDocument=FR&file=21874>.
- Arnové, R. F. (2013). Introduction. Reframing Comparative Education: The dialectic of the Global and the Local. In R. F. Arnové, C. A. Torres, & S. Franz (Eds.), *Comparative Education: The dialectic of the Global and the Local* (pp. 1-26). Lanham, Boulder, New York, Toronto, Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers.

- Banks, J. A. (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York & London: Routledge.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- Becker, G. S. (1993). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (3<sup>rd</sup> ed.). Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Caritas-Migrantes (2016). *XXV Rapporto Immigrazione 2015. La cultura dell'incontro*. Retrieved May 22, 2017 from [http://www.caritasitaliana.it/home\\_page/area\\_stampa/00006472\\_XXV\\_Rapporto\\_Immigrazione\\_Caritas\\_Migrantes.html](http://www.caritasitaliana.it/home_page/area_stampa/00006472_XXV_Rapporto_Immigrazione_Caritas_Migrantes.html).
- Carugati, F., & Selleri, P. (2001). *Psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Castles, S. (2009). World population movements, diversity, and education. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 49-61). New York & London: Routledge.
- Catarci, M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Catarci, M. (2015). Interculturalism in Education across Europe. In M. Catarci, & M. Fiorucci (Eds.), *Intercultural Education in the European Context: Theories, Experiences, Challenges* (pp. 1-34). Farnham, Surrey & Burlington, VT: Ashgate.
- CEU (2013). *Study on educational support for newly arrived migrant children*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved May 22, 2017 from [http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/report\\_en.pdf](http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/report_en.pdf).
- CEU (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel. « Vivre ensemble dans l'égalité »*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved May 22, 2017 from [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/White%20Paper\\_final\\_revised\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/White%20Paper_final_revised_FR.pdf).
- Cecchi, D. (2010). Orientamento verso la scuola superiore: cosa conta davvero? *RicercaAzione*, 2(2), 215-236.

- Colombo, M. (2015). Early School Leaving in Italy. A Serious Issue, a Few 'Vicious Circles' and Some Prevention Strategies. *Scuola Democratica*, 2, 411-424.
- Colombo, M. (2014). Integrazione scolastica e successo formativo. In M. Colombo & M. Santagati (Eds.), *Nelle scuole plurali: misure di integrazione degli alunni stranieri* (pp. 79-118). Milano: Franco Angeli.
- Coulby, D. (2006). Intercultural Education: Theory and Practice. *Intercultural Education*, 17(3), 245-257.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.-Y. (2012). *Educational Policies and Inequalities in Europe*. New York: Palgrave Macmillan.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan Co.
- Donati, P. (2008). *Oltre il multiculturalismo. La ragione relazionale per un mondo comune*. Roma-Bari: Laterza.
- Dronkers, J. (2014). *Quality and inequality of education: Cross-national perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Dronkers, J., & De Heus, M. (2013). Immigrant childrens' academic performance: the influence of origin, destination and community. In H.-D. Meyer, & A. Benavot (Eds.), *PISA, power, and policy : the emergence of global educational governance* (pp. 247-266). Oxford: Symposium Books.
- EC/EACEA/Eurydice (2013). *National Sheets on Education Budgets in Europe – 2013, Eurydice\_Facts and Figures*. Publications Office of the European Union. Retrieved May 22, 2017 from [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts\\_and\\_figures/National\\_Budgets.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/National_Budgets.pdf).
- Edele, A., & Stanat, P. (2011). PISA' potential for analyses of immigrant students' educational success. In M. A. Pereyra, H.-G. Kotthoff, & R. Cowen (Eds.), *PISA Under Examination. Changing Knowledge, Chamging Tests, and changing Schools* (pp. 185-206). Rotterdam: Sense Publishers.

- EFA (2015). *EFA Global Monitoring Report 2015. Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*. Paris: Unesco. Retrieved May 22, 2017 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>.
- EFA (2000). *The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Paris: Unesco. Retrieved May 22, 2017 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>.
- EU (2010). *Europe 2020: the European Union strategy for growth and employment. Communication from the Commission*. Brussels: European Commission. Retrieved May 22, 2017 from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=EN>.
- EU (2008). *GREEN PAPER Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems*. Brussels: European Commission. Retrieved May 22, 2017 from [http://ec.europa.eu/education/school21/com423\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/school21/com423_en.pdf).
- EU/EACEA/Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education. Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved May 22, 2017 from <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.
- Eurostat (2011). *Migrants in Europe. A statistical portrait of the first and second generation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved May 22, 2017 from [http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/policies/pdf/migrants\\_in\\_europe\\_eurostat\\_2011\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/policies/pdf/migrants_in_europe_eurostat_2011_en.pdf).
- Eurydice (2009). *Integrating immigrant children into schools in Europe*. Retrieved May 22, 2017 from [http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic\\_reports/101EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf).
- Eurydice (2004). *The information network on education in Europe. Integrating immigrant children into schools in Europe*. Retrieved May 22, 2017 from [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice///Integrating\\_immigrant\\_children\\_2004\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///Integrating_immigrant_children_2004_EN.pdf).

- Freire, P. (2002). *Pedagogia de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogia del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Gadotti, M. (2014). *Um outro mundo é possível. Justiça social e bens comuns numa ótica planetária*. Paper presented at the IX Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, 17-20 Setembro 2014, Torino.
- Ghione, V. (2005). *La dispersione scolastica. Le parole chiave*. Roma: Carocci.
- Gillborn, D., & Youdell, D. (2009). Critical perspectives on race and schooling. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 173-185). New York & London: Routledge.
- Gorski, P. (2009). Intercultural Education as Social Justice. *Intercultural Education*, 20(2), 87-90.
- Gorski, P. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515-525.
- Gorski, P. (2006). Complicity with conservatism: The de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*, 17(2), 163-177.
- GPE (2016). *GPE 2020. Improving learning and equity through stronger education systems*. Washington D.C. (USA): Global Partnership for Education. Retrieved May 22, 2017 from <http://www.globalpartnership.org/content/gpe-2020-strategic-plan>.
- GPE (2014). *Results for Learning Report 2014/2015: Basic Education at Risk*. Washington, DC.: Global Partnership for Education. Retrieved May 22, 2017 from <http://www.globalpartnership.org/data-and-results/results-reports>.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.
- Grek, S., Lawn, M., Lingard, B., & Varjo, J. (2009). North by northwest: Quality assurance and evaluation processes in European education. *Journal of Education Policy*, 24(2), 121-133.

- Gundara, J. S., & Portera, A. (2008). Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 463-468.
- Gundara, J. S., & Tarozzi, M. (2012). *La formazione interculturale degli insegnanti*. Paper presented at the Convegno nazionale "Formarsi ad un Ethos interculturale. Un viaggio esplorativo nelle scuole italiane", 12-13 ottobre 2012, Rovereto (Trento).
- IEA (2007). *PIRLS 2006. International Report IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*. Boston: Timss & Pirls. Retrieved May 22, 2017 from [http://timss.bc.edu/PDF/PIRLS2006\\_international\\_report.pdf](http://timss.bc.edu/PDF/PIRLS2006_international_report.pdf).
- ILO (2016). *World Employment and Social Outlook: Trends 2016*. Geneva: International Labour Office (ILO). Retrieved May 22, 2017 from [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_443480.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_443480.pdf).
- Incheon Declaration Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all (2015). Retrieved May 22, 2017 from <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/FinalVersion-IncheonDeclaration.pdf>
- ISMU-MIUR (2016). *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s. 2014/2015*. Milano: ISMU. Retrieved May 22, 2017 from [http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2016/05/Rapporto-Miur-Ismu-2014\\_15.pdf](http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2016/05/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf).
- ISMU-MIUR (2015). *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale 2013/2014*. Milano: ISMU. Retrieved May 22, 2017 from [http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2015/03/Rapporto-CNI-Miur\\_Ismu-2013\\_14.pdf](http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2015/03/Rapporto-CNI-Miur_Ismu-2013_14.pdf).
- Keeley, B. (2007). *Human Capital: How what you know shapes your life*. Paris (France): OECD.
- Klatt, M. (2014). Understanding the European Union and its Political Power. The Contribution of European Studies to Adult Education Policy Research. In M. Milana, & J. Holford (Eds.), *Adult Education Policy and the European Union* (pp. 53-71). Rotterdam (The Netherlands): Sense Publishers.

- Krejsler, J. B. (2013). What Works in Education and Social Welfare? A Mapping of the Evidence Discourse and Reflections upon Consequences for Professionals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 16-32.
- Lauder, H. (2015). Human capital theory, the power of transnational companies and a political response in relation to education and economic development. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(3), 490-493.
- Luzón, A., & Torres, M. (2011). Visualizing PISA Scientific Literature versus PISA Public Usage. In M. A. Pereyra, H.-G. Kotthoff, & R. Cowen (Eds.), *PISA Under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and changing Schools* (pp. 269-301). Rotterdam (The Netherlands): Sense Publishers.
- Malkova, Z. A., & Vulfson, B. L. (1987). Secondary Education in the World Today. *International Yearbook of Education*, 39.
- Malusà, G. (2017a). *Pianificare percorsi di successo scolastico per studenti di origine migrante. Un mixed method study nella scuola secondaria in Italia*. Unpublished doctoral thesis. Università di Trento, Rovereto (TN). Retrieved May 22, 2017 from <http://eprints-phd.biblio.unitn.it/1920/>.
- Malusà, G. (2017b). *Planning paths of school success in Italian multicultural middle school*. Paper presented at the IAIE (International Association for Intercultural Education) international conference “Education theory and practice in challenging times: Cultivating an ethos of social justice, respect and diversity”. June, 13-16 2017. Université catholique de l'Ouest (UCO), Angers (France).
- Malusà, G., & Tarozzi, M. (2017). Ensuring quality and equity in an Italian multicultural primary school In A. Portera, & C. Grant (Eds.), *Intercultural Education and Competences: Challenges and Answers for the Global World* (pp. 221-238). Newcastle (UK): Cambridge Scholars Publishing.
- Malusà, G., & Tarozzi, M. (2016). Qualità fa rima con equità? Il caso di una scuola primaria multiculturale. In A. Portera, & P. Dusi (Eds.), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali* (pp. 171-179). Milano: FrancoAngeli.

- Malusà, G., Pisanu, F., & Tarozzi, M. (2016). Profilo degli studenti di origine migrante in Trentino: un approccio pedagogico. In M. Ambrosini, P. Boccagni, & S. Piovesan (Eds.), *L'immigrazione in Trentino. Rapporto annuale 2015* (pp. 139-157). Trento: Provincia Autonoma di Trento.
- Malusà, G., Tarozzi, M., & Pisanu, F. (2016). Riuscire a farcela. Determinanti pedagogiche del successo scolastico negli studenti di origine migrante in Trentino. In L. Dozza, & S. Ulivieri (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 1071-1079). Milano: Franco Angeli Open Access.
- Martens, K. (2007). How to become an influential actor - The "comparative turn" in OECD education policy. In S. Leibfried, A. Rusconi, K. Leuze, & K. Martens (Eds.), *New arenas of education governance. The impact of international organisations and markets on educational policy making* (pp. 40-56). New York: Palgrave.
- Martens, K., & Niemann, D. (2010). Governance by comparison: How ratings & rankings impact national policy-making in education. *TranState working papers*, 139.
- Mayo, P. (2013). *Echoes from Freire for critically engaged pedagogy*. New York, London: Bloomsbury.
- Mayo, P. (2007). Critical Approaches to Education in the Work of Lorenzo Milani and Paulo Freire. *Studies in Philosophy and Education*, 26, 525-544.
- Meyer, H.-D., & Benavot, A. (2013a). PISA and the Globalisation of Education Governance: some puzzles and problems. In H.-D. Meyer, & A. Benavot (Eds.), *PISA, power, and policy: the emergence of global educational governance* (pp. 9-26). Oxford: Symposium Books.
- Meyer, H.-D., & Benavot, A. (2013b). *PISA, power, and policy: the emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium Books.
- Milana, M. (2014). UNESCO, Adult education and political mobilization. *Conféro*, 2(1), 73-107.

- MIUR (2014a). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Ministry of Education University and Research. Retrieved May 22, 2017 from [http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee\\_guida\\_integrazione\\_alunni\\_stranieri.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf).
- MIUR (2014b). *C.M. 10 gennaio 2014, n. 28*. Retrieved May 22, 2017 from [http://www.istruzione.it/allegati/2014/cm28\\_14.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/cm28_14.pdf).
- MIUR (2012a). *Alunni con cittadinanza non italiana. Approfondimenti e analisi. Rapporto nazionale A. s. 2011/2012*. Ministry of Education University and Research. Retrieved May 22, 2017 from [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/index\\_publicazioni\\_12](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/index_publicazioni_12).
- MIUR (2012b). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Ministry of Education University and Research. Retrieved May 22, 2017 from <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/index0912>.
- MIUR (2010). *C.M. 8 gennaio 2010, n. 2*. Retrieved May 22, 2017 from <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/getOM?idfileentry=199101>.
- MIUR (1990). *C.M. 26 luglio 1990, n. 205*. Retrieved May 22, 2017 from [http://ospitiweb.indire.it/adi/Multicult/global40\\_5A4\\_205.htm](http://ospitiweb.indire.it/adi/Multicult/global40_5A4_205.htm).
- MIUR-Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura (2015). *Diversi da chi?* Retrieved May 22, 2017 from [www.istruzione.it/allegati/2015/cs090915\\_all2.docx](http://www.istruzione.it/allegati/2015/cs090915_all2.docx).
- Morgan, C. (2011). Constructing the OECD programme for international student assessment. In M. A. Pereyra, H.-G. Kotthoff, & R. Cowen (Eds.), *PISA Under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and changing Schools* (pp. 47-59). Rotterdam: Sense Publishers.
- Morgan, C., & Shahjahan, R. A. (2014). The legitimization of OECD's global educational governance: examining PISA and AHELO test production. *Comparative Education*.
- Morgan, C., & Volante, L. (2016). A review of the Organisation for Economic Cooperation and Development's international education surveys: Governance, human capital discourses, and policy debates. *Policy Futures in Education*, 0(0), 1-18.

- MPI (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e per l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*. Roma: Ministero Pubblica Istruzione. Retrieved May 22, 2017 from [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento\\_di\\_indirizzo.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento_di_indirizzo.pdf).
- Mundy, K. (2007). Global governance, educational change. *Comparative Education*, 43(3), 339-357.
- NESSE (2012). *Mind the gap/ Education inequality across EU regions*. Retrieved May 22, 2017 from <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/mind-the-gap-1>.
- NESSE (2009b). *Early School Leaving: Lessons from Research for Policy Makers*. Retrieved May 22, 2017 from <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/early-school-leaving-report>.
- NESSE (2009a). *Early Childhood Education and Care: Lessons from Research for Policy Makers*. Retrieved May 22, 2017 from <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/ecec-report-pdf>.
- NESSE (2008). *Education and Migration: Strategies for Integrating Migrant Children in European schools and Societies. A synthesis of research findings for policy-makers*. Retrieved May 22, 2017 from <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf>.
- Nieto, S., & Bode, P. (2008). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education* (5<sup>th</sup> ed.). Boston, New York, San Francisco: Pearson Education, Inc.
- Noguera, P. (2014). *Reproduction and resistance in Urban Education*. Paper presented at the Politics of Education, Paulo Freire Institute Summer Programm, UCLA (California).
- Noguera, P. (2004). Transforming High Schools. *Educational Leadership, Special Topic*, 26-31.
- OECD-PISA (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.

- OECD-PISA (2012). *Risultati PISA 2012. Nota Paese Italia*. Retrieved May 22, 2017 from <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-italy-ITA.pdf>.
- OECD-PISA (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD Publishing.
- OECD-PISA (2006). *Programme for International Student Assessment, Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016). *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*. Paris: PISA, OECD Publishing.
- OECD (2015a). *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*. Retrieved May 22, 2017 from <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>.
- OECD (2015b). *Immigrant Students at School. Easing the Journey towards Integration*. OECD Publishing. Retrieved May 22, 2017 from [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/immigrant-students-at-school\\_9789264249509-en#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/immigrant-students-at-school_9789264249509-en#page1).
- OECD (2015c). *Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2015d). *Universal Basic Skills. What Countries Stand to Gain*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education. Policy Lessons from Around the World*. Paris: OECD Publishing. Retrieved May 22, 2017 from [https://www.ucy.ac.cy/equality/documents/Articles-Material/OECD\\_2014\\_Report.pdf](https://www.ucy.ac.cy/equality/documents/Articles-Material/OECD_2014_Report.pdf).
- OECD (2013a). *Education at a Glance 2013. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013b). *PISA 2012 Results: Excellence through Equity. Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*. Paris: OECD Publishing. Retrieved May 22, 2017 from <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-II.pdf>.

- OECD (2012a). *Equity and Quality in Education. Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD Publishing. Retrieved May 22, 2017 from <http://www.oecd.org/edu/school/50293148.pdf>.
- OECD (2012b). *Untapped Skills. Realising the potential of immigrant students*. Retrieved May 22, 2017 from <https://www.oecd.org/edu/Untapped%20Skills.pdf>.
- OECD (2010). Closing the Gap for Immigrant Students Policies, Practice and Performance. *Reviews of Migrant Education*. Retrieved May 22, 2017 from [http://www.oecd-ilibrary.org/education/closing-the-gap-for-immigrant-students\\_9789264075788-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/closing-the-gap-for-immigrant-students_9789264075788-en) doi:10.1787/9789264075788-en.
- OECD (2009). *Education at a Glance 2009*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (n.d.). Skills. Retrieved May 22, 2017 from <http://www.oecd.org/skills/>
- OECD (s.d.). Retrieved May 22, 2017 from <http://www.oecd.org/about/>
- OECD, & Statistics-Canada. (1995). *Literacy, economy and society: Results of the first International Adult Literacy Survey*. Paris-Ottawa: OECD-Statistics Canada.
- Park, H., & Sandefur, G. D. (2010). Educational gaps between immigrant and native students in Europe: The role of grade. In J. Dronkers (Ed.), *Quality and inequality of education: Cross-national perspectives* (pp. 113-136). Dordrecht: Springer.
- Pereyra, M. A., Kotthoff, H.-G., & Cowen, R. (2011a). PISA Under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and changing Schools. An introduction to the comparative puzzle. In M. A. Pereyra, H.-G. Kotthoff, & R. Cowen (Eds.), *PISA Under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and changing Schools* (pp. 1-14). Rotterdam: Sense Publishers.
- Pereyra, M. A., Kotthoff, H.-G., & Cowen, R. (Eds.) (2011b). *PISA Under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Plouin, J., & Preis, A.-B. (2014). *Envisioning a New Humanism for the 21st Century. New Avenues for Reflection and Action*. Paris: Unesco. Retrieved May 22, 2017 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002278/227855E.pdf>.

- Popkewitz, T. S. (2000). Reform as the Social Administration of the Child: Globalisation of Knowledge and Power. In N. C. Burbules, & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and Education: Critical Perspectives* (pp. 157-186). New York: Routledge.
- Porcher, L. (1981). *The education of the children of migrant workers in Europe: Interculturalism and teacher training*. Strasbourg: Council of Europe.
- Reggio, P. (2014). *Lo schiaffo di Don Milani. Il mito educativo di Barbiana*. Trento: Il Margine.
- Rhodes, R. W. A. (1997). *Understanding Governance. Policy Networks, Reflexivity and Accountability*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Santagati, M. (2015). Indicators of School Leaving. An International Frame. *Scuola Democratica*, 2, 395-410.
- Singh, J. P. (2011). *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO): Creating Norms for a Complex World*. London/New York: Routledge.
- Siniscalco, M. T. (2011). Cosa è PISA? In R. Meraner (Ed.), *PISA 2009. Risultati dell'Alto Adige. Ergebnisse Südtirols* (pp. 5-13). Bolzano: Provincia Autonoma di Bolzano.
- Smith, E. (2012). *Key issue in Education and Social Justice*. London: SAGE.
- Tarozzi, M. (2017). Educazione alla giustizia sociale. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 271-280). Pisa: ETS.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tarozzi, M. (2012). Intercultural or multicultural education in Europe and in the United States. In B. Della Chiesa, J. Scott, & C. Hinton (Eds.), *Languages in a global world: learning for better cultural understanding* (pp. 393-406). Paris: OECD.
- Tarozzi, M. (2011). Dall'educazione interculturale alla social justice education. In P. Sorzio (Ed.), *Apprendimento e istituzioni educative. Storia, contesti, soggetti* (pp. 159-190). Roma: Carocci editore.
- Tarozzi, M. (2010). Editoriale. *Encyclopaideia*, XIV(28), 5-8.

- Tarozzi, M., & Torres, C. A. (2016). *Global citizenship education. Beyond the crises of multiculturalism*. London: Bloomsbury.
- Thomson, P., Lingard, B., & Wrigley, T. (2012). Ideas for changing educational systems, educational policy and schools. *Critical Studies in Education*, 53(1), 1-7.
- Torres, C. A. (2011). Freirean Method of the Generative Theme and its implications for education. Paper presented at the *International Summer School in "Qualitative research for Social Justice Education"*. June, 20-25 2011, University of Trento.
- Torres, C. A. (2009). *Globalizations and Education. Collected Essays on Class, Race, Gender, and State. Introduction by Michael W. Apple, Afterword by Pedro Demo*. New York & London: Teachers College Press-Columbia University.
- Torres, C. A. (1998). *Democracy, Education, and Multiculturalism. Dilemmas of Citizenship in a Global World*. London, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Torres, C. A., & Noguera, P. (2008). *Social Justice Education for Teachers: Paulo Freire and the Possible Dream* Rotterdam: Sense Publishers.
- Tota, P. M. (2014). Filling the gaps: the role and impact of international non-governmental organisations in 'Education for All'. *Globalisation, Societies and Education*, 12(1), 92-109.
- Treib, O., Bähr, H., & Falkner, G. (2007). Modes of governance: towards a conceptual clarification. *Journal of European Public Policy*, 14(1), 1-20.
- UNESCO (2004). *The Plurality of literacy and its Implications for Policies and Programmes*. Paris: Unesco. Retrieved May 22, 2017 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>.
- UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Paris: Unesco. Retrieved May 22, 2017 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf>.
- Ventura, M. (2015). Studenti stranieri e insuccesso scolastico nella scuola secondaria di secondo grado in Italia. In M. Tarozzi (Ed.), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per*

*un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale* (pp. 167-190). Milano: FrancoAngeli.

Ventura, M. (2012a). Between intercultural and critical pedagogy: the subtle exclusion of immigrant students. *Intercultural Education*, 23(6), 555-565.

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

Weiss, T. J., & Wilkinson, R. (2011). Foreword. In J. P. Singh (Ed.), *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO): Creating Norms for a Complex World* (pp. xvi-xix). London / New York: Routledge.

**Giovanna Malusà**, PhD in Scienze Psicologiche e della Formazione e psicologa scolastica libera professionista, lavora da 30 anni come docente di scuola primaria. Si occupa di *Social Justice Education*, Educazione interculturale e metodologie didattiche attive, di cui è formatrice a contratto in corsi di aggiornamento per insegnanti.

Contatto: [malusa.giovanna@gmail.com](mailto:malusa.giovanna@gmail.com)