

**Attraverso inclusione e diritto allo studio: per uno sviluppo della corresponsabilità educativa nel Sistema di Accoglienza e Integrazione tra scuole, territorio e famiglie con *background* migratorio**

**Through inclusion and right to education: for the development of educational co-responsibility in the Reception Integration System, between schools, territory and families with a migratory background**

Giulia Messere

PhD

Università degli Studi di Macerata

Maria Letizia Zanier

Professoressa Associata

Università degli Studi di Macerata<sup>1</sup>

**Sommario**

La relazione scuola-famiglia nei processi di integrazione degli alunni dal *background* migratorio rappresenta da diversi anni un argomento di grande rilievo per gli studi e le ricerche in ambito socio-educativo. Nell'obiettivo di promuovere l'educazione interculturale è necessario elaborare *policy* attivabili sul piano nazionale, definendo approcci e metodologie innovative. La corresponsabilità educativa tra i diversi attori si prefigura nelle finalità di un'integrazione in cui il diritto allo studio e un'istruzione di qualità giocano un ruolo determinante. Il Ministero dell'Istruzione e del Merito italiano ha attivato una serie di indicazioni di indirizzo sulle strategie utili a perseguire l'obiettivo dell'integrazione scolastica attraverso il rafforzamento delle relazioni scuola-famiglia. Allo stesso tempo, la riforma del Sistema di Accoglienza e Integrazione del 2020, introducendo il concetto di accoglienza integrata, ha posto in essere nuove istanze di inclusione e bisogni educativi specifici dei bambini e delle bambine delle famiglie richiedenti asilo e titolari di protezione internazionale. Il saggio, dopo una ricognizione sui contenuti di indirizzo ministeriale, si rivolge all'ambito del Sistema di Accoglienza e Integrazione al fine di individuare, a partire da esperienze dirette e rilevazioni di contesto, alcune proposte per un patto di corresponsabilità educativa scuola-famiglia-accoglienza.

**Parole chiave:** educazione interculturale, relazioni scuola-famiglia, diritto allo studio, corresponsabilità educativa, accoglienza e integrazione.

**Abstract**

The school-family relationship in integration processes of students with a migratory background has been an important topic for studies and researches in the socio-educational field for several years. With the aim to promote intercultural education it is necessary to develop policies that can be activated at national level, defining innovative approaches and methodologies. The educational co-responsibility between different actors ensuring the right to study and quality education plays a decisive role. The Italian Ministry of Education and Merit has activated regulatory indications to pursue the goal of school integration through the strengthening of school-family relationships. At the same time, the 2020 reform of the Reception and Integration System, introducing the concept of integrated reception, has put in place new requests for inclusion and specific educational needs of children from families seeking asylum and holders of international protection. The essay, after a review of the ministerial guidelines, turns to the area of the Reception and Integration System, in order to identify, starting from direct experiences and findings context, some possible proposals for an educational co-responsibility pact between school-family-reception.

**Keywords:** intercultural education, school-family relationships, right to education, educational co-responsibility, reception and integration.

## 1. Quando il diritto allo studio incontra il diritto a migrare: un'introduzione

Secondo gli ultimi dati della Fondazione ISMU (2024), riferiti agli anni 2022 e 2023, gli stranieri in Italia ammontano a cinque milioni e settecentosettantacinquemila, cinquantacinquemila in meno rispetto al 2021. Tra questi, il numero degli alunni e studenti con *background* migratorio conta 872.360 unità, il 10,6% del totale degli alunni e studenti iscritti nelle scuole di ogni ordine e grado. A tale proposito, è opportuno considerare che la letteratura attuale di prospettiva sociologica ha riconfigurato, sul piano epistemologico, i margini del costrutto di *seconde generazioni di immigrati/ di origine straniera* nella definizione più comprendente di *giovani dal background migratorio* o, nello specifico del caso italiano, di *nuove generazioni italiane* oppure, ancora, di *italiani col trattino*. Un simile margine concettuale, più ampio e adeguato a restituire le multiformi e complesse articolazioni epistemologiche che riconoscono e assegnano al costrutto di *origine straniera* ulteriori fondamentali dimensioni di ordine sociale e culturale, non si limita opportunamente a stigmatizzare connotazioni strettamente riconducibili al possesso o al non-possesso della cittadinanza legale (Ambrosini, 2007, 2020; Crespi *et al.*, 2020; Scocco e Zanier, 2020; Zanier, 2016). Come mostrano i dati sopracitati, la provenienza eterogenea, stimata da quasi duecento diversi Paesi (il 44% di origine europea, a seguire le origini africane, asiatiche e latinoamericane) compone il quadro di una scuola italiana definibile, senza alcun dubbio, come multietnica e multiculturale (Santagati e Colussi, 2020; Istat, 2020). Questo quadro conferma la necessità di guardare alla cooperazione tra la scuola e le famiglie con *background* migratorio come strumento chiave per l'integrazione. Associare il concetto di *background* migratorio ai nuclei familiari – siano essi bi- o monoparentali o, come spesso accade, misti, ovvero con un solo componente di origine immigrata – permette di individuare un bagaglio culturale in cui riferimenti culturali, educativi e di socializzazione differenti rispetto a quelli della società di destinazione sono fondamentali ai fini dell'inclusione – scolastica e non – dei figli (Cicciarelli, 2019; Cognigni e Crespi, 2022; Crivellaro, 2021). Alla luce di questa connotazione, diviene cruciale l'individuazione di quelle «alleanze educative, create e rafforzate in maniera *straordinaria* per rimediare ai danni degli ultimi anni» tra scuola e famiglia, soprattutto rispetto alle difficoltà riscontrate con la pandemia da Covid-19, che «indubbiamente necessitano nel futuro di diventare più solide, continuative, sistemiche» (Santagati e Colussi, 2022, p. 7). In un contesto così sfaccettato e in costante evoluzione, l'opportunità di adottare adeguate politiche scolastiche di inclusione sul piano locale fa eco a un'istanza di regolamentazione unitaria delle azioni educative interculturali da mettere in atto. Su questo aspetto insistono le *policy* educative a livello nazionale (Colombo e Santagati, 2014; Napolitano, 2015; Favaro, 2011) che possono risultare più o meno efficaci. Infatti, la dimensione regolativa delle politiche scolastiche (Santagati, 2016) e l'approccio interculturale all'integrazione e all'inclusione a scuola giocano un ruolo congiunto difficilmente scindibile (Portera, 2020; Sani, 2022; Santerini, 2023). Come si vedrà, nell'ambito della realtà italiana, le politiche educative sul piano interculturale possono riproporre approcci non sempre lineari, contribuendo a determinare potenziali conseguenze in termini di segregazione e depotenziamento nei processi di inclusione degli alunni con *background* migratorio (Argentin, 2022).

Il contributo affronta la questione relativa alla sfida dell'inclusione delle generazioni dal *background* migratorio nel sistema educativo e dell'istruzione di ogni ordine e grado in Italia (primaria, secondaria, universitaria). Viene riservata un'attenzione particolare al ruolo ricoperto dal Sistema di Accoglienza e Integrazione (in seguito SAI) (ex SPRAR), istituito con la legge n. 189/2002 e rivolto all'inclusione dei rifugiati e richiedenti asilo. Il sistema è costituito da e in favore degli enti locali che sui territori – in cooperazione

con consorzi associativi gestori dei progetti di accoglienza integrata – accedono al Fondo nazionale per le politiche e i servizi dell’asilo (Accorinti e Giovannetti, 2023; Giovannetti e Olivieri, 2021). Nei progetti SAI è prevista l’accoglienza dei nuclei familiari con figli in età scolare, che possono presentare caratteristiche e istanze educative connotate da un’esigenza specifica di inclusione scolastica ascrivibile agli studenti con *background* migratorio. La riflessione verte sulle modalità con cui questo sistema di accoglienza, che presenta risorse e, allo stesso tempo, aspetti di criticità nell’espletare i servizi di integrazione, possa fungere da ponte e strumento per il rafforzamento della cooperazione scuola-famiglia-comunità educante (Mottana e Campagnoli, 2017) nell’ipotesi di un patto di corresponsabilità educativa estesa che potrebbe costituirsi come un’efficace prassi di intervento nei processi di educazione interculturale allargata (Farkas, 2022).

In questa prospettiva, è rilevante interrogarsi circa la reale efficacia ed effettività dei provvedimenti di indirizzo adottati dal Ministero dell’Istruzione e del Merito – già MIUR – con l’obiettivo di comprendere se e in quale misura questi ultimi riescano a rendere reali i processi di inclusione; oppure se, al contrario, si rivelino manchevoli di elementi importanti per garantire una compiuta applicazione dei principi fondamentali ispiratori degli interventi normativi (ASGI, 2014). Una norma è effettiva in quanto vigente, prescindendo dal suo obiettivo recepimento da parte dei destinatari, dunque indipendentemente dall’osservanza, dall’applicazione e dal consenso sociale (Catelani, 2013). Il principio di effettività si interseca con quelli di validità e di efficacia, che sono distinti ma interconnessi: in particolare, l’efficacia è la capacità della norma di essere incisiva sulle posizioni giuridiche. In proposito, si rileva il cruciale discrimine tra *diritto sulla carta* e *diritto in azione*, che trova il suo radicamento nell’individuazione delle condizioni di effettività e di efficacia delle norme, oltre che nella ricognizione dei correlati processi di implementazione (Prina, 2016).

Come si vedrà, in tema di diritti di cittadinanza e, soprattutto, di diritti sociali, quale è quello all’istruzione, gli aspetti di fragilità collegati ai processi implementativi appaiono particolarmente evidenti, considerate le non infrequenti criticità emergenti nella fase di trasposizione delle misure regolative in prassi capaci di adempiere ai principi ispiratori della legislazione in materia. Dunque, quali potenziali interventi si potrebbero realisticamente attuare sul piano delle politiche educative per rendere maggiormente effettivo l’accesso al diritto allo studio a tutti, cittadini dal *background* migratorio compresi? E, ancora, merita di essere approfondito il tema delle ricadute in termini di inclusione reale riscontrabili per effetto dei provvedimenti messi in atto finora rispetto al raggiungimento degli obiettivi del legislatore e del decisore politico. A tale proposito, il dibattito corrente sulla riforma della legge di cittadinanza in Italia ha introdotto, accanto al principio dello *ius soli* – che per i promotori della riforma andrebbe a sostituire lo *ius sanguinis* attualmente in vigore –, quello dello *ius scholae* – oltre allo *ius culturae* –, secondo cui il livello di scolarizzazione, unitamente alla conoscenza della cultura italiana, diverrebbe il parametro decisivo per l’ottenimento dello status di cittadino italiano. Un tale dibattito, tutt’ora in corso, porta a definire un’importanza ancor più rilevante del ruolo rivestito dalla scuola nei processi di inclusione, e sottintende la necessità di uno sviluppo di *policy* educative concretamente protese all’integrazione attraverso un approccio interculturale (Alicino, 2022; Alba, 2022).

Una ricognizione critica sui principali interventi normativi in materia di inclusione scolastica dei giovani dal *background* migratorio può fornire elementi euristici interessanti per comprendere gli effetti ingenerati da una potenziale distanza tra misure prescrittive – norme, indicazioni e linee guida ministeriali – e prassi che ne conseguono – soprattutto ove le prime non siano caratterizzate da assoluta coerenza, ma rappresentino

mere linee di indirizzo – nell’ambito di due contesti, quello del sistema educativo e quello dell’accoglienza, in costante e rapida evoluzione.

Sul fronte del diritto internazionale, l’accesso all’istruzione – o all’educazione – come diritto fondamentale è stato riconosciuto formalmente a partire dalla *Dichiarazione universale dei diritti dell’uomo* del 1948, in base alla quale vengono sanciti i principi della gratuità e dell’obbligatorietà dell’istruzione elementare. Seguendo il medesimo principio ispiratore, la *Convenzione internazionale sui diritti dell’infanzia e adolescenza* del 1989 indica le azioni che gli stati firmatari si impegnano a compiere per assicurare la piena fruizione del diritto all’istruzione da parte dei minori come, per esempio, l’obbligatorietà e la gratuità, l’adeguamento delle forme di insegnamento alle esigenze di ognuno e il relativo sostegno finanziario, la garanzia all’accesso all’istruzione superiore, la promozione della regolarità della frequenza scolastica e il contrasto al fenomeno dell’abbandono. È indicativo rilevare come numerose convenzioni finalizzate all’eliminazione delle discriminazioni contengano riferimenti espliciti alla questione del diritto all’istruzione: dalla *Convenzione UNESCO contro la discriminazione nell’educazione* (1960), alla *Convenzione sull’eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne* (CEDAW) (1979), alla *Convenzione internazionale sulla protezione dei diritti di tutti i lavoratori migranti e dei membri delle loro famiglie* (1991), fino alle *Linee guida sulla Protezione Internazionale* dell’UNHCR (2009) che contengono disposizioni sulla tutela dei minori.

In prospettiva interna, la questione del diritto allo studio incontra il diritto a migrare a partire dalla nostra Carta Costituzionale (1947), che individua i diritti sociali attribuibili anche ai non-cittadini, dove all’art. 2 riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell’uomo e prescrive l’adempimento ai doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale; in omaggio al principio di uguaglianza, anche lo straniero deve poter accedere ai diritti sociali, tra i quali figura quello all’istruzione. All’art. 34 della Costituzione Italiana viene sancito il diritto all’istruzione: la scuola è aperta a tutti e l’istruzione inferiore, almeno per otto anni, è obbligatoria e gratuita per tutti coloro che siano capaci e meritevoli, indipendentemente dal possesso dello status di cittadino e dal titolo di soggiorno. Seppure costituisca un diritto personale, l’universalizzazione del diritto all’istruzione lo ha reso funzionale rispetto allo Stato democratico, tanto che nel caso dei MSNA l’obbligo e gli interventi che ne conseguono gravano interamente sul soggetto pubblico (Talamo, 2019). In tal senso, l’art. 38 del Testo Unico sull’immigrazione (d.lgs. 25 luglio 1998, n. 286) prevede che i minori stranieri presenti sul territorio nazionale siano soggetti all’obbligo scolastico con l’applicazione di tutte le disposizioni in materia di diritto all’istruzione, di accesso ai servizi educativi e di partecipazione alla vita della comunità studentesca, arrivando a rendere effettivo il diritto allo studio attraverso la promozione di corsi di lingua italiana. L’effettività del diritto all’istruzione non viene compromessa dalla condizione di regolarità/irregolarità rispetto al titolo di soggiorno nel Paese, dal momento che esso viene garantito anche ai minori stranieri irregolari nelle stesse forme e modi previsti per i cittadini italiani (art. 45, DPR n. 394/1999). Con il varo delle *Linee Guida per l’integrazione scolastica degli alunni stranieri* (MIUR, 2014) vengono emanate linee di indirizzo rivolte all’inclusione nel sistema educativo degli alunni e degli studenti dal *background* migratorio che sono finalizzate a realizzare un’equa distribuzione delle iscrizioni in modo da favorire una composizione eterogenea delle classi, fissando il limite massimo degli studenti di origine straniera al 30%, attraverso un’intesa tra istituzioni scolastiche ed enti locali (cfr. Circolare ministeriale n. 2 dell’8 gennaio 2010).

Rivolgendo l’attenzione al versante dell’analisi interculturale, i *migration studies*, in riferimento ai processi di inclusione scolastica (Azzolini *et al.*, 2019; Crespi *et al.*, 2020;

Borgna, 2021) pongono l'accento sull'opportunità di stabilire, nella pratica, rapporti di cooperazione tra gli attori chiamati in causa nell'attivazione delle politiche scolastiche, in una realtà immigratoria che si rileva come emergenziale, oltre che in un contesto educativo sempre più caratterizzato da un progressivo irrigidimento delle *policy* per l'integrazione. A questi aspetti va aggiunta la contingente limitatezza, più subita che agita, nella realizzazione di pratiche di inclusione efficaci nei confronti di questo *target group*, imputabile non esclusivamente a motivazioni di ordine politico, ma anche – e soprattutto – a problematiche di natura organizzativa e alla scarsità delle risorse impegnate. Il principio dell'inclusione e dell'integrazione degli studenti con *background* migratorio nel sistema dell'istruzione è stato da lungo tempo recepito e introdotto dal legislatore italiano, ma, di converso, le politiche educative attuate non si sono sempre dimostrate all'altezza di una traduzione in prassi operative sistematiche e uniformi nella direzione di un accesso universale all'istruzione e delle pari opportunità per tutti (Niessen e Huddleston, 2011). Il modello *inclusivo* italiano si è così rivelato non-sistematico e frammentato, dal momento che si caratterizza per la limitatezza delle politiche attuate a livello nazionale e la disomogeneità degli interventi sul piano territoriale. Pertanto, pur in presenza di una cornice giuridica forte rispetto al tema della protezione di questo *target group*, il diritto allo studio non viene di fatto sempre garantito, soprattutto quando si tratta di minori stranieri non accompagnati tra i 15 e i 17 anni (Azzolini *et al.*, 2019).

Come mostrano alcune evidenze di ricerca (Stillo, 2020), anche l'approccio educativo orientato all'intercultura, sebbene in presenza di una regolazione normativa articolata, appare discontinuo sul piano dell'implementazione a livello locale – regionalizzazione dei diritti – con *output* che vanno dalla gamma dell'eccellenza fino a forme di gestione di tipo emergenziale o addirittura all'inazione, a seconda dei singoli contesti locali e attori coinvolti. Inoltre, i segnali indicativi di possibili elementi di incoerenza tra interventi normativi, documenti ufficiali e misure operative messe in atto dagli istituti scolastici, insieme alla variabilità delle posizioni espresse dal corpo docente, non appaiono infrequenti, considerato che i margini opzionali e gli spazi di manovra lasciati alle scuole nella decisione sul *se* e sul *come* gestire la *diversità* in termini interculturali degli studenti nell'ambito dell'offerta formativa restano piuttosto ampi (Landri *et al.*, 2012; Santagati, 2013). Su questo tema, molta importanza viene attribuita, ad esempio, al rafforzamento delle competenze interculturali nei docenti, aspetto ritenuto determinante per l'implementazione dei processi di inclusione scolastica, ma ancora lontano dall'essere messo a regime nella pratica educativa (Stillo, 2020; Colussi, 2021).

Accade che la volontarietà e lo spontaneismo degli interventi nelle singole scuole e da parte degli stessi operatori didattici, seppure con le migliori intenzioni e con la sponda da parte degli enti locali e delle organizzazioni del terzo settore, possano di fatto contribuire ad accentuare quella eterogeneità connaturata a un modello di inclusione tipicamente a *macchia di leopardo*, quale è quello italiano (Crespi e Messere, 2020; Zanier e Messere, 2020).

## **2. Uno sguardo agli interventi in tema di inclusione scolastica dei giovani dal *background* migratorio in Italia**

L'importanza del ruolo rivestito dalle istituzioni scolastiche nei processi di integrazione degli alunni con *background* migratorio è ormai richiamata in molti studi e ricerche (Clanet, 1993; Fiorucci, 2020; Santerini, 2017) nell'idea condivisa che l'educazione interculturale sia un processo in costante mutamento e debba adattarsi ai cambiamenti della società multiculturale nel suo complesso «secondo un approccio che

non stravolga le pratiche educative collaudate, ma che le adegui alla luce della nuova realtà» (Silva, 2021, p. 555).

Il Ministero dell'Istruzione, nel corso degli ultimi anni, ha elaborato alcuni documenti che, pur costituendosi come indicazioni di carattere generale e orientativo, hanno tentato di operare un inquadramento organico dei processi di inclusione degli alunni con *background* migratorio. Tra i primi si trovano le *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni stranieri* (MIUR, 2014), che aggiornano le precedenti *Linee Guida* pubblicate a partire dal 2006 (MIUR, 2006). In questo documento, il Ministero guarda all'integrazione scolastica attraverso determinati indirizzi tecnici e operativi, delineando fasi specifiche di accoglienza e inserimento, oltre che sostenendo una visione interculturale e pluralista. Il target preso in considerazione è comprensivo di tutti gli ordini scolastici, dalla scuola dell'infanzia all'università, e viene dedicata un'attenzione specifica alle fasi che accompagnano l'inclusione degli studenti con *background* migratorio. In generale, però, le *Linee Guida* rilevano un'assenza di riferimenti agli aspetti culturali dell'integrazione scolastica mentre, come suggeriscono alcuni studiosi, sarebbe importante considerare, nel contesto dell'educazione interculturale, anche quegli elementi che riguardano la valorizzazione del *background* culturale, il plurilinguismo, le storie migratorie che hanno caratterizzato le loro famiglie (Portera, 2017; Cognigni, 2020; Fiorucci, 2020). I documenti successivi adottati a livello ministeriale – quali il report *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura* pubblicato dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli studenti stranieri e per l'intercultura (2014), e i recenti *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* (MIUR, 2022) – hanno aggiornato le intenzioni di indirizzo delle *Linee Guida* del 2014. In particolare, questi interventi hanno integrato raccomandazioni e proposte operative per una più efficace inclusione degli alunni con cittadinanza non italiana, nonché riferimenti specifici al tema della cittadinanza e alle azioni formative rivolte a sviluppare la consapevolezza verso le principali aree tematiche che ruotano intorno alle competenze di cittadinanza globale richiamate dall'Agenda 2030 dell'ONU (ASVIS, 2020; Fucecchi e Nanni, 2019).

Contemporaneamente, il Ministero ha intrapreso un percorso parallelo – ma non intersezionale – sul concetto di *corresponsabilità educativa* (Dusi, 2014; Capperucci, 2018) pubblicando dapprima i *Patti di Corresponsabilità Educativa* tra scuola, famiglia e studenti – istituiti con DPR 21 novembre 2007, n. 235 – e poi i *Patti educativi di Comunità*, elaborati nel Piano Scuola del 2020-2021 (DM 26 giugno 2020, n. 39). I *Patti di Corresponsabilità Educativa* sono «finalizzati a definire in maniera dettagliata e condivisa diritti e doveri nel rapporto tra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie» (art. 3) e si costituiscono come strumento di programmazione partecipata tra i soggetti chiamati all'azione educativa intesa non più come azione esclusiva della scuola nei percorsi scolastici (Cecalupo e Gabrielli, 2022). I *Patti Educativi di Comunità* allargano il concetto di corresponsabilità educativa a realtà e soggetti pubblici e privati che concorrono, insieme alla scuola, a perseguire «l'obiettivo ultimo [...] di fornire unitarietà di visione ad un progetto organizzativo, pedagogico e didattico legato anche alle specificità e alle opportunità territoriali» (MIUR, 2020, p. 7).

Studi recenti hanno evidenziato come questi ulteriori documenti ministeriali non si siano rivelati del tutto efficaci sul piano dello sviluppo cooperativo sulla corresponsabilità educativa. Per quanto riguarda la partecipazione ancora limitata delle famiglie dal *background* migratorio alla programmazione educativa, alcuni autori sottolineano il permanere di quella condizione di subalternità nei contesti di destinazione, dettata da elementi di natura sia economica che sociale (Cicciarelli, 2019; Pizzi, 2024). Mentre, sul

piano dei *Patti Educativi di Comunità*, sono state espresse perplessità in relazione alla reale attuazione dei programmi di cooperazione a seconda dei contesti, che possono tradursi in difficoltà di comunicazione con gli enti locali e i soggetti pubblici e privati, e in criticità di tipo burocratico e organizzativo (Ferrante, 2023). In tempi molto recenti, il cosiddetto *Decreto Valditara* (DM 5 settembre 2024, n. 183) che, tra le altre cose, prevede l'introduzione dell'insegnamento di sostegno dell'italiano nelle classi con oltre il 20% di alunni e studenti con *background* migratorio, ha suscitato accese critiche e discussioni. Da parte di ambienti dell'opposizione e del sindacato, ma anche di autorevoli esponenti del mondo dell'istruzione, viene paventato il ritorno dello *spettro* delle classi differenziali e ciò getterebbe un generale discredito verso lo sviluppo degli strumenti di integrazione. Infatti, l'effettività di questa disposizione, come affermato dallo stesso Ministro Valditara, avverrebbe «separando gli studenti stranieri dagli italiani» al momento dell'iscrizione tramite test di valutazione delle competenze linguistiche e «pensando a classi di accompagnamento la mattina e di potenziamento il pomeriggio per gli alunni stranieri con deficit linguistico o matematico» (Sgreccia, 2024).

### **3. L'inclusione scolastica nell'esperienza dell'accoglienza tra vulnerabilità e cooperazione territoriale**

I risultati di un'esperienza di osservazione partecipante condotta da chi scrive tra il 2022 e il 2024 presso alcuni progetti del Sistema di Accoglienza e Integrazione (SAI) rivolti a famiglie con minori possono contribuire a gettare luce sugli aspetti applicativi degli interventi di *policy* in tema di corresponsabilità educativa di rete e di comunità, evidenziando i punti di forza, le risorse e le potenzialità della partecipazione attiva dei SAI nei processi di inclusione scolastica. Sebbene non si tratti di un'esperienza esaustiva sul piano delle evidenze analitiche, l'osservazione si pone come introduzione a ricerche successive che potrebbero ulteriormente indagare in che modo il sistema di accoglienza italiano per i rifugiati e i richiedenti asilo interagisce e coopera con la scuola nei processi di inclusione degli alunni e studenti con *background* migratorio, laddove essi, proprio nell'accoglienza, si ritrovino a percorrere una strada differente per l'integrazione come titolari o richiedenti protezione internazionale.

Il sistema di accoglienza e integrazione (SAI) vigente in Italia, ha conosciuto un iter complesso iniziato con il *Programma nazionale asilo* (PNA) del 2001 e poi istituzionalizzato nello SPRAR (*Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati*) con la legge n. 189/2002 – che rappresenta a oggi la *legge quadro* sull'immigrazione – e il seguente SIPROIMI (*Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per minori stranieri non accompagnati*) (Accorinti e Giovannetti, 2023). Differentemente dai precedenti SPRAR e SIPROIMI, il SAI ha introdotto un concetto di *accoglienza diffusa*, che tenta il passaggio dalla strutturazione dei processi di accoglienza nei centri a essa dedicati a una progettualità più ampia rivolta all'integrazione sui territori, introducendo figure professionali per la facilitazione dei processi di inclusione come quelle psicologiche, educative, di assistenza sociale e legale. Secondo il *Rapporto annuale SAI 2023* (SAI, 2024), le persone accolte in questo sistema sono 54.512. Il SAI distingue tre macrocategorie di beneficiari: quella ordinaria, che comprende adulti – donne, uomini e famiglie – e che rappresenta il 76,9% del totale (41.923), i minori stranieri non accompagnanti (MSNA), che rappresentano il 21,2% (11.550) e le persone con esigenze di carattere sanitario e disagio mentale, che sono il 2% (1.039).

La prima categoria, quella ordinaria, che unisce donne e uomini maggiorenni ai nuclei familiari, rende difficile la differenziazione che dovrebbe essere attuata nella possibilità

di individuare azioni di intervento specifiche nell'universo dell'accoglienza per le famiglie, ivi incluse quelle relative all'inclusione scolastica dei figli. L'unico dato a oggi disponibile sulle famiglie accolte è quello riferibile al XXII *Rapporto annuale* SAI (2024) con dati relativi al 2023, che esplicita che nel 2022 cinque differenti decreti ministeriali hanno finanziato complessivamente 10.141 nuovi posti SAI in progetti per l'accoglienza ordinaria e destinati principalmente a nuclei familiari (SAI, 2024). Resta, insomma, un vuoto statistico, ma anche normativo e direzionale, su tutto il versante familiare dell'accoglienza, che genera difficoltà anche nell'attuazione dell'orientamento all'inclusione scolastica.

L'esperienza di cui viene dato conto ha messo in luce difficoltà di connessione tra famiglie rifugiate e scuole, fatti salvi i casi in cui l'intermediazione dell'équipe multidisciplinare di ciascun progetto di accoglienza è intervenuta in un processo di mediazione costante e periodica tra le scuole e le famiglie. L'osservazione partecipante ha riguardato, nel corso di un anno e mezzo, quattro casi di accoglienza di nuclei familiari, due completi e due monogenitoriali femminili, tre di origine nigeriana e uno camerunense, con figli di età compresa tra uno e sette anni, per un totale di sette bambini, cinque maschi e due femmine. Le famiglie, accolte in progetti SAI dislocati in aree interne del centro-sud del Paese, spesso caratterizzate da una diffusa carenza di servizi essenziali per l'integrazione, pur essendo seguite nei processi di inclusione, hanno incontrato difficoltà sul versante dell'inserimento scolastico. Nei casi seguiti, ben due – un bambino di sette anni e una bambina di quattro anni – presentavano vulnerabilità specifiche che sono state sottoposte all'attenzione dall'équipe, in prevalenza disturbi dell'attenzione dovuti a traumi subiti nel percorso migratorio. In questi due casi complessi, in territori e scuole differenti, sono state rinvenute le stesse problematiche riconducibili al generale tema dell'inclusione degli alunni con *background* migratorio: difficoltà di comunicazione linguistica con le famiglie, reticenza e scarsa disponibilità da parte degli insegnanti – da cui la necessità di promuovere interventi di formazione specifica sull'educazione interculturale. Aspetti che, in entrambi i casi, hanno comportato una sorta di confinamento dei minori in questione, annotazioni di richiamo, reiterate richieste di comunicazione con le famiglie da parte delle scuole.

A partire dal primo caso riscontrato – nucleo monoparentale femminile di origine camerunense con figlio portatore di DSA –, dopo le prime difficoltà nella comunicazione con la scuola, è stato strutturato un lavoro di équipe in cui le figure psicologiche, dell'assistenza sociale e educative del SAI hanno attivato una mediazione costante con l'istituto scolastico, coinvolgendo progressivamente, attraverso l'intervento del mediatore linguistico, il genitore. Questo percorso iniziale ha visto, nel corso di sei mesi, un progressivo miglioramento, sia in termini di rendimento scolastico dell'alunno sia in termini di coinvolgimento da parte della madre per la sua inclusione. Lo schema di collaborazione è stato successivamente riproposto sugli altri casi oggetto dell'esperienza di osservazione, pervenendo alla possibilità di strutturare un vero e proprio intervento programmato: dall'accompagnamento con mediazione dei genitori negli incontri con le scuole, al supporto tecnologico e linguistico per l'accesso alle piattaforme, incontri specifici in cui veniva spiegato alle famiglie il funzionamento del sistema scolastico italiano, l'accompagnamento nella partecipazione a eventi e iniziative con la scuola. Anche se va sottolineato che si tratta di singoli casi di studio dai quali non è possibile trarre conclusioni generalizzabili, l'effetto cooperativo riscontrato nel quadro delle circoscritte esperienze ricostruite fornisce un segnale inequivocabile circa l'esigenza di mettere a regime un intervento di rete sistematico sull'inclusione scolastica degli alunni con *background* migratorio afferenti ai nuclei familiari destinatari di protezione nei progetti del SAI.

## Conclusioni

Per quanto sulla *carta*, attraverso interventi normativi, di indirizzo e di *policy*, i Ministeri dell'Istruzione e del Merito e dell'Interno sottolineano l'importanza della cooperazione in rete tra le famiglie e le realtà scolastiche ed extrascolastiche per l'inclusione degli alunni e studenti con *background* migratorio, nelle *prassi* questo obiettivo sembra ancora lontano da una compiuta realizzazione. L'esperienza condotta nei progetti di accoglienza di cui si è dato conto definisce i termini di una potenzialità inespressa del SAI nei territori, con una confortante capacità organizzativa da parte delle équipe multidisciplinari coinvolte che, tuttavia, appare marginalizzata di fronte al tema della coesione istituzionale e territoriale rivolta allo stesso fine dell'inclusione.

Alla luce di quanto discusso, sarebbe forse utile raggruppare i contenuti dei documenti di indirizzo in un unico vademecum operativo ufficiale destinato a diventare uno strumento organico di rafforzamento della cooperazione in rete fra tutti i soggetti implicati nei processi di integrazione delle giovani generazioni con *background* migratorio. Uno strumento così articolato, di corresponsabilità educativa tra scuola, famiglia, comunità educante e accoglienza, potrebbe porre le basi per un reale lavoro di rete sui contesti dell'integrazione, promuovendo un lavoro che vedrebbe nei progetti di accoglienza un ponte intermediario nel complesso articolarsi delle relazioni fra istituzioni scolastiche e famiglie con una storia di migrazione. Comunicazione, mediazione, formazione e affiancamento educativo possono essere, infatti, interpretati come i pilastri dell'inclusione scolastica, ma anche dell'inclusione sociale e culturale delle famiglie migranti. Una misura unitaria di questo tipo permetterebbe, in definitiva, il superamento delle distanze in termini di opportunità di autonomia e integrazione di quella parte di famiglie con *background* migratorio che oggi rappresentano una componente molto importante nell'accoglienza.

## Note

<sup>1</sup> Il saggio rappresenta il risultato di una riflessione congiunta delle due autrici; nel dettaglio, Maria Letizia Zanier ha redatto il paragrafo 1 e le Conclusioni; Giulia Messere i paragrafi 2 e 3.

## Bibliografia

- Accorinti M. e Giovannetti M. (2023), *Agire l'accoglienza. Percorso di ricerca sul lavoro sociale all'interno del Sistema di accoglienza e integrazione (SAI)*, Roma, RomaTre Press.
- Alba F. (2022), *Riconoscersi cittadini per vivere da cittadini. Lo Ius Scholae, una via essenziale per una scuola inclusiva e educante*. In «Pedagogia e Vita», Vol. 80, n. 3, pp. 35-48.
- Alicino F. (2022), *La cittadinanza frammentata. Dai rapporti iure sanguinis alla cultura dello ius scholae*. In «Coscienza e Libertà», n. 61, pp. 13-28.
- Ambrosini M. (2007), *Italiani col trattino: i figli dell'immigrazione in cerca di identità*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli.
- Ambrosini M. (2020), *Sociologia delle Migrazioni*, Bologna, Il Mulino.
- Argentin G. (2022), *Le due facce della segregazione scolastica. Insegnanti e studenti nelle classi multiculturali*. In I. Santagati e E. Colussi (a cura di) (2022), *Alunni con background migratorio in Italia. Famiglia, scuola, società*, Report ISMU 4/2022, Milano, Fondazione ISMU, pp. 59-70.
- ASGI (2014), *Minori stranieri e diritto all'istruzione e alla formazione professionale. Sintesi della normativa vigente e delle indicazioni ministeriali*. In [https://asgi.it/wp-content/uploads/2014/05/1\\_0014\\_scuola\\_def\\_asgidocumenti.pdf](https://asgi.it/wp-content/uploads/2014/05/1_0014_scuola_def_asgidocumenti.pdf) (consultato il 02/08/2024).

- ASVIS (2020), *Obiettivi di sviluppo sostenibile e politiche europee*. In [https://asvis.it/public/asvis2/fils/Pubblicazioni/Quaderno\\_Obiettivi\\_di\\_sviluppo\\_sostenibile\\_e\\_politiche\\_europee.pdf](https://asvis.it/public/asvis2/fils/Pubblicazioni/Quaderno_Obiettivi_di_sviluppo_sostenibile_e_politiche_europee.pdf) (consultato il 04/08/2024).
- Azzolini D., Mantovani D. e Santagati M. (2019), *Italy: Four Emerging Traditions in Immigrant Education Studies*. In P.A.J. Stevens e A.G. Dworkin (cura di), *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*, pp. 695-745.
- Borgna C. (2021), *Stranieri sui banchi*. In «il Mulino, Rivista trimestrale di cultura e di politica», n. 3, pp. 169-178.
- Capperucci D. (2018), *Relazione scuola-famiglia e responsabilità educativa: un percorso di ricerca partecipativa per la costruzione del Patto di Corresponsabilità*. In «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», Vol. 10, n. 15/16, pp. 250-272.
- Catelani A. (2013), *Il diritto come struttura e come forma*, Soveria Mannelli, Rubbettino.
- Cecalupo M. e Gabrielli F. (2022), *Il rapporto scuola-famiglia come chiave di successo nel percorso scolastico e nella fase di transizione degli studenti con background migratorio*. In «Educazione Interculturale», Vol. 20, n. 2, pp. 134-144.
- Cicciarelli E. (2019), *Scuola e famiglie immigrate. Un incontro possibile*, Milano, Fondazione ISMU.
- Clanet C. (1993), *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, Toulouse, P.U.M.
- Cognigni E. (2020), *Il plurilinguismo come risorsa: prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, Pisa, Edizioni ETS.
- Cognigni E. e Crespi I. (2022), *Famiglie nella migrazione. Dinamiche intergenerazionali e inclusione nei contesti socioeducativi*. In «Educazione Interculturale», Vol. 20, n. 2, pp. VIII-XIV.
- Colombo M. e Santagati M. (2014), *Nelle scuole plurali. Misure d'integrazione degli alunni stranieri*, Milano, FrancoAngeli.
- Colussi E. (a cura di) (2021), *La formazione interculturale dei docenti: professionalità, risorse e sfide globali*, Milano, Fondazione ISMU.
- Costituzione della Repubblica Italiana (1947). In <https://www.cortecostituzionale.it> (consultato il 03/08/2024).
- Crespi I. e Messere G. (2020), *Migrazioni, educazione e intercultura*. In I. Crespi e M.L. Zanier (a cura di), *Migrazioni, processi educativi e percorsi di cittadinanza. Sfide per una società inclusiva*, Sesto San Giovanni, Mimesis, pp. 75-93.
- Crespi I., Messere G. e Zanier M.L. (2020), *Istituzioni scolastiche e associazioni del terzo settore. Una cooperazione possibile per l'integrazione degli alunni di origine straniera?*. In «Scuola Democratica», n. 1, pp. 59-78.
- Crivellaro F. (2021), *Così lontane, così vicine. Famiglie migranti, ruoli familiari e nuove configurazioni di genitorialità*. In «Archivio antropologico mediterraneo», Vol. 23, n. 2, pp. 1-18.
- Decreto del Presidente della Repubblica 21 novembre 2007, n. 235, *Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*. In <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/12/18/007G0251/sg> (consultato il 25/07/2024).
- Decreto del Presidente della Repubblica 31 agosto 1999, n. 394, *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*. In <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/11/03/099G0265/sg> (consultato il 04/08/2024).
- Decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286, *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*. In <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1998/08/18/098G0348/sg> (consultato il 04/08/2024).
- Decreto Ministeriale 26 giugno 2020, n. 39, *Piano scuola 2020/2021. Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021*. In <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Decreto.pdf> (consultato il 25/07/2024).

- Decreto ministeriale 5 settembre 2024, n. 183, *Adozione delle Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. In <https://www.mim.gov.it> (consultato il 25/07/2024).
- Dusi P. (2014), *La corresponsabilità tra famiglia e scuola*. In L. Pati (a cura di), *Pedagogia della Famiglia*, Brescia, Editrice La Scuola, pp. 389-399.
- Farkas O. (2022), *Integrazione nella scuola inclusiva: alunni con background migratorio nella scuola italiana in una prospettiva europea*. In «Federalismi», n. 2, pp. 94-114.
- Favaro G. (2011), *Il tempo dell'inclusione. Per una scuola della con-cittadinanza*. In «Autonomie locali e servizi sociali», n. 3, pp. 449-462.
- Ferrante S. (2023), *La costruzione collettiva dei contesti inclusivi: il Patto tra scuole, famiglie e comunità territoriali*. In «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», Vol. 15, n. 25, pp. 145-164.
- Fiorucci M. (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Milano, FrancoAngeli.
- Fondazione ISMU (2024), *Ventunesimo rapporto sulle migrazioni 2023*, Milano, FrancoAngeli.
- Fucecchi A. e Nanni A. (2019), *Agenda 2030. Una sfida per la scuola. Obiettivi e strategie per educare alla mondialità*, Brescia, Scholé.
- Giovannetti M. e Olivieri M.S. (2021), *Rapporto annuale SAI 2021*, Rete SAI, Ministero dell'Interno. In <https://www.retesai.it/wp-content/uploads/2022/11/Atlante-SAI-2021-online.pdf> (consultato il 27/07/2024).
- Istat (2020), *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*, Roma, Istituto Nazionale di Statistica.
- Landri P., Milone A. e Nicolaus O. (2012), *Immigrazione e istruzione in Italia: oltre le politiche di integrazione*. In G. Ponzini (a cura di), *Rapporto IRPPS-CNR sullo stato sociale in Italia 2012*, Napoli, Liguori, pp. 285-318.
- Legge n. 189 30 luglio 2002, *Modifica alla normativa in materia di immigrazione e di asilo*. In <https://www.gazzettaufficiale.it> (consultato il 04/08/2024).
- MIUR (2006), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. In [https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24\\_06all.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24_06all.pdf) (consultato il 02/08/2024).
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. In [https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee\\_guida\\_integrazione\\_alunni\\_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890](https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890) (consultato il 02/08/2024).
- MIUR (2020), *Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021*. In <https://www.istruzioneer.gov.it/2020/06/26/decreto-ministeriale-adozione-piano-scuola-a-s-2020-2021/> (consultato il 03/08/2024).
- MIUR (2022), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf> (consultato il 04/08/2024).
- Mottana P. e Campagnoli G. (2017), *La città educante. Manifesto della educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola*, Trieste, Asterios.
- Napolitano E.M. (2015), *Educazione, comunità e politiche del territorio*, Milano, FrancoAngeli.
- Niessen J. e Huddleston T. (2011), *Migrant Integration Policy: Index III Italia*, Bruxelles, Migration Policy Group.
- ONU (1979), *Convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne (CEDAW)*. In <https://www.pariopportunita.gov.it> (consultato il 02/08/2024).
- ONU (1991), *Convenzione internazionale sulla tutela dei diritti di tutti i lavoratori migranti e dei membri delle loro famiglie*. In <https://unipd-centrodirittumani.it> (consultato il 05/08/2024).
- Osservatorio nazionale per l'integrazione degli studenti stranieri e per l'intercultura (2014), *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*. In <https://www.miur.gov.it> (consultato il 04/08/2024).

- Pizzi F. (2024), *Scuola e famiglie immigrate: quale relazione?*. In «Cultura pedagogica e scenari educativi» Vol. 2, n. 1, pp. 59-72.
- Portera A. (2017), *Competenze interculturali e successo formativo. Sviluppo di un modello nel contesto universitario*, Pisa, Edizioni ETS.
- Portera A. (2020), *Manuale di pedagogia interculturale. Risposte educative nella società globale*, Bari, Laterza.
- Prina F. (2016), *I processi di implementazione delle norme: dai diritti di carta ai diritti sostanziali*. In A. Cottino (a cura di), *Lineamenti di sociologia del diritto*, Torino, Zanichelli, pp. 299-336.
- SAI (2024), *Rapporto annuale SAI. Edizione XXII*, Rete SAI, Ministero dell'Interno. In <https://www.retesai.it> (consultato il 10/08/2024).
- Sani S. (2022), *Il sistema scolastico italiano e le politiche di integrazione promosse dall'Unione Europea*. In «History of Education and Children's Literature», Vol. 2, pp. 199-214.
- Santagati I. e Colussi E. (a cura di) (2020), *Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli, Report ISMU*, Vol. 2, Milano, Fondazione ISMU.
- Santagati I. e Colussi E. (a cura di) (2022), *Alunni con background migratorio in Italia. Famiglia, scuola, società Rapporto nazionale, Report ISMU*, Vol. 4, Milano, Fondazione ISMU.
- Santagati M. (2013), *Le politiche scolastiche per i giovani stranieri in Europa e in Italia*. In «Autonomie locali e servizi sociali», Vol. 1, pp. 179-188.
- Santagati M. (2016), *Interculturalism, Education and Society: Education Policies for Immigrant Students in Italy*. In «Australia and New Zealand Journal of European Studies», n. 8, pp. 6-20.
- Santerini M. (2017), *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Milano, Mondadori Education.
- Santerini M. (2023), *Aprire all'accoglienza*. In D. Simeone e J.T. Mendonça (a cura di), *Il patto educativo globale. Una sfida per il nostro tempo*, Roma, Edizioni San Paolo, pp. 113-129.
- Scocco M. e Zanier M.L. (2020), *Processi migratori, generazioni e mutamento sociale*. In I. Crespi e M.L. Zanier (a cura di), *Migrazioni, processi educativi e percorsi di cittadinanza. Sfide per una società inclusiva*, Sesto San Giovanni, Mimesis, pp. 55-71.
- Sgreccia C. (2024), *“Classi di potenziamento separate per gli alunni stranieri”: l'ultima proposta del Ministro Valditara scatena le polemiche*. In «L'Espresso Magazine» <https://lespresso.it> (consultato il 03/08/2024).
- Silva C. (2021), *Bambine e bambini con background migratorio nei servizi educativi in Italia*. In «Zero-a-Seis», Vol. 23, n. 43, pp. 543-560.
- SPRAR (2018), *Manuale operativo per l'attivazione e la gestione di servizi di accoglienza integrata in favore di richiedenti e titolari di protezione internazionale e umanitaria*, Rete SAI, Ministero dell'Interno. In <https://www.retesai.it> (consultato il 27/07/2024).
- Stillo L. (2020), *Per un'idea di intercultura. Il modello asistemico della scuola italiana*, Roma, RomaTre Press.
- Talamo V.C. (2019), *La tutela del diritto all'istruzione del migrante minore*. In «Ius in Itinere». In <https://www.iusinitinere.it/la-tutela-del-diritto-allistruzione-del-migrante-minore-19213> (consultato il 18/07/2024).
- UNESCO (1960), *Convenzione contro la discriminazione nell'educazione*. In <https://www.unesco.org> (consultato il 27/07/2024).
- UNHCR (2009), *Linee guida sulla Protezione Internazionale*. In <https://www.unhcr.org> (consultato il 03/08/2024).
- Zanier M.L. (2016), *Cittadini senza cittadinanza? Giovani immigrati in Italia*. In «Educazione Interculturale», Vol. 14, n. 1, pp. 1-7.
- Zanier M.L. e Messere G. (2020), *Politiche migratorie e politiche sociali per gli immigrati*. In I. Crespi e M.L. Zanier (a cura di), *Migrazioni, processi educativi e percorsi di cittadinanza. Sfide per una società inclusiva*, Sesto San Giovanni, Mimesis, pp. 113-129.

**Short Bio**

**Giulia Messere**

Dottoressa di Ricerca in Human Sciences; cultrice della materia in Sociologia dei Fenomeni e delle Politiche Migratorie, Dipartimento di Scienze Politiche, della Comunicazione e delle Relazioni Internazionali dell'Università di Macerata. Interessi di ricerca: *migration studies*. Pubblicazioni recenti in tema di migrazioni e processi di inclusione: *Istituzioni scolastiche e associazioni del terzo settore. Una cooperazione possibile per gli alunni di origine straniera?* in «Scuola Democratica», Vol. 1, 2020.

Ph.D. in Human Sciences; researcher in Sociology of Migration Phenomena and Policies, Department of Political Science, Communication and International Relations, University of Macerata. Research interests: *migration studies*. Recent publications on migration and inclusion processes: *Istituzioni scolastiche e associazioni del terzo settore. Una cooperazione possibile per gli alunni di origine straniera?* in «Scuola Democratica», Vol. 1, 2020.

**Maria Letizia Zanier**

Professoressa associata di Sociologia del diritto e della devianza presso il Dipartimento di Scienze Politiche, della Comunicazione e delle Relazioni Internazionali dell'Università di Macerata, dove insegna Sociologia dei fenomeni e delle politiche migratorie e Devianza, controllo sociale e comunicazione. Interessi di ricerca: *migration studies*; rapporti tra società e sistemi regolativi, devianza e controllo sociale. Tra le sue pubblicazioni recenti in tema di migrazioni e processi di inclusione: *Migrazioni, processi educativi e percorsi di cittadinanza. Sfide per una società inclusiva*, (con I. Crespi), Mimesis, 2020.

Associate Professor of Sociology of Law and Deviance at the Department of Political Science, Communication and International Relations, University of Macerata, where she teaches Sociology and Migration Policies, and Deviance, Social Control and Communication. Research interests: migration studies; relations between society and regulatory systems; deviance and social control. Her recent publications on migration and inclusion processes include: *Migrazioni. processi educativi e percorsi di cittadinanza. Sfide per una società inclusive*, (with I. Crespi), Mimesis, 2020.