

Pubblicato il: ottobre 2024

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

**University transition and discrimination in students with migrant backgrounds:
guidance as a possible educational response**

**Transizione universitaria e discriminazione negli studenti con background
migratorio: il dispositivo dell'orientamento come possibile risposta educativa**

*di*¹

Francesca Peresson

francesca.peresson@unitn.it

Anna Serbati

anna.serbati@unitn.it

Paola Venuti

paola.venuti@unitn.it

Università degli Studi di Trento

Abstract:

The scientific literature identifies discriminatory events experienced in the school environment as a possible hindering factor for the transition, success, and academic well-being of students with migrant backgrounds (Granata, 2011; Premoli, Pasta, 2015; Vaccarelli, 2015; Santagati, 2019). This element will be investigated through the concept of superdiversity (Vervotec, 2007; Zoletto, 2023), which suggests considering post-migrant students' access to tertiary education as an outcome of the

¹ L'impianto e i contenuti del contributo sono stati progettati in maniera congiunta dagli autori. Anna Serbati e Paola venuti hanno scritto l'introduzione, Francesca Peresson ha scritto il paragrafo 2 (diversità: categorie interpretative), il paragrafo 3 (studenti provenienti da contesti migratori a scuola) e il paragrafo 4 (le risposte educative: orientamento formativo e formazione docenti). Le riflessioni conclusive sono state scritte in maniera congiunta dalle autrici.

intersection of multiple variables in specific spatial contexts and biographical moments (McCall, 2005; Valentine, 2007). In addition, an attempt will be made to outline how the educational practice of orientation (Guichard 2005; 2009; Savickas, 2005; 2010; Domenici, 2009; Biagioli, 2023) can foster the prevention and combating of discrimination for quality, equitable and inclusive education and equal educational opportunities for all (Tarozzi, 2015).

Keywords: discriminations, superdiversity, transition, students with migratory backgrounds, guidance.

Abstract:

La letteratura scientifica individua negli eventi discriminatori vissuti in ambito scolastico, un possibile fattore ostacolante per la transizione, il successo e il benessere accademico degli studenti con background migratorio (Granata, 2011; Premoli, Pasta, 2015; Vaccarelli, 2015; Santagati, 2019). Tale elemento verrà indagato attraverso il concetto di superdiversità (Vervotec, 2007; Zoletto, 2023), il quale suggerisce di considerare l'accesso all'istruzione terziaria degli studenti post-migranti, come esito dell'intersezione di più variabili in determinati contesti spaziali e momenti biografici (McCall, 2005; Valentine, 2007). Inoltre, si cercherà di delineare in che modo la pratica educativa dell'orientamento formativo (Guichard 2005; 2009; Savickas, 2005; 2010; Domenici, 2009; Biagioli, 2023) possa favorire la prevenzione e il contrasto delle discriminazioni per un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e pari opportunità formative per tutti (Tarozzi, 2015).

Parole chiave: discriminazioni, superdiversità, transizione, studenti con background migratorio, orientamento.

1. Introduzione

Il presente contributo si pone l'obiettivo di ampliare la riflessione inerente alle modalità con cui le istituzioni scolastiche e formative (scuola e università), ma in termini più generali la pedagogia e le scienze dell'educazione, possano prevenire e contrastare le diverse forme di discriminazione che colpiscono gli studenti provenienti da contesti migratori (Granata, 2011; Premoli, Pasta, 2015; Santagati, 2019) al fine di promuovere un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e pari opportunità formative per tutti (Tarozzi, 2015; EC, 2024). Si è scelto, dal punto di vista lessicale, di utilizzare l'espressione "alunni provenienti da contesti migratori" come consigliato dagli Orientamenti Interculturali (MI, 2022) in quanto ritenuta la più adatta a descrivere la "diversificazione della diversità" (Vertovec, 2007, p.1025) che caratterizza l'esperienza quotidiana di questi giovani². Il saggio prende avvio dalla presentazione di alcuni dati statistici relativi alle principali forme di discriminazione che uno studente proveniente da contesti migratori può incontrare lungo il suo percorso scolastico e formativo (MI, 2024; IDOS, 2023; ANVUR, 2023; OECD, 2022). Tale operazione si ritiene utile, dal punto di vista della progettazione educativa, al fine di comprendere le

² Se terminologie diverse, sono quelle utilizzate nei documenti a cui ci fa riferimento

peculiarità e i possibili effetti delle discriminazioni presenti nei contesti formativi contemporanei. Continua attraverso la presentazione delle possibili chiavi di lettura, emerse nell'ambito della pedagogia interculturale, con cui guardare e leggere gli odierni contesti educativi ad alta complessità socioculturale e linguistica (Vertovec, 2007; McCall, 2005; Valentine, 2007). Prosegue proponendo sulla base del quadro teorico di riferimento, il dispositivo dell'orientamento formativo (Guichard 2005; 2009; Savickas, 2005; 2010; Domenici, 2009; Biagioli, 2023), come possibile intervento educativo in grado di favorire ambienti e situazioni contraddistinti da equità ed inclusione. Un dispositivo, di questo tipo, si crede possa essere capace, da un lato di prevenire e contrastare le diverse forme di discriminazioni presenti nei sistemi educativi e formativi e dall'altro di favorire la giustizia sociale, la parità dei diritti e il rispetto per le differenze (Hooley, Sultana, Thomsen, 2018; Soresi *et al.*, 2024). Infine, sulla base del ruolo riconosciuto alla scuola e ai suoi protagonisti, si vuole concludere tale contributo proponendo alcune possibili tracce di lavoro, come lo sviluppo di competenze interculturali (Portera, 2022) e orientative (Da Re, 2023) nei docenti.

2. Diversità: categorie interpretative

Le aule scolastiche e accademiche contemporanee, come verrà dettagliato nel paragrafo seguente, si configurano come dei contesti educativi ad alta complessità socioculturale e linguistica che richiedono strumenti interpretativi articolati (Burgio, 2022; Gross, 2022). Questi strumenti sono essenziali per analizzare le trasformazioni in corso con una prospettiva plurale, che eviti “letture monodimensionali – incentrate prevalentemente solo sulle differenze culturali, sulla “etnicità” o, più in generale, su un’analisi riduttiva del significato delle diverse esperienze passate e presenti delle persone con “retrotterra migratorio”” (Zoletto, 2023, p. 23). In tal modo, è possibile orientare la pratica professionale degli esperti dell’educazione – insegnanti, educatori e ricercatori – verso la predisposizione di ambienti e proposte educative più eque, interculturali ed inclusive (Zoletto, 2023; Banks, McGee Banks, 2020)

Si tratta quindi, come suggerito dal concetto di *superdiversity* di Vertovec (2007), di guardare agli studenti provenienti da contesti migratori, non concentrando la propria attenzione esclusivamente su uno degli elementi caratterizzanti la loro identità, il retrotterra migratorio, ma piuttosto sulle interazioni significative tra le molteplici variabili che contraddistinguono la loro vita e concorrono a ri-definire l’identità individuale, dando origine ad una varietà di traiettorie personali e formative. Gli intrecci complessi alla base della varietà sopra citata, avvengono in altrettanti contesti socio-culturali specifici, da cui vengono condizionati e che a loro volta condizionano, andando a determinare opportunità e vincoli (McCall, 2005; Valentine, 2007; Gillborn, 2008). I vincoli, nati dalle intersezioni situate tra le molteplici variabili, potrebbero, come sostenuto da Save the Children (2014) “ridurre le possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni” (Save the Children, 2014, p. 4) nella popolazione studentesca con o senza retrotterra migratorio.

Questa pluralità di identità e percorsi rappresenta non solo sfide rilevanti, ma anche un’opportunità di arricchimento culturale e sociale. Pertanto, diventa cruciale progettare interventi che non si limitino a garantire pari opportunità di accesso all’istruzione superiore e alle professioni qualificate, ma che promuovano ambienti inclusivi capaci di valorizzare le diversità e sostenere la piena espressione delle potenzialità individuali. Una prospettiva basata su una concezione multidimensionale e intersezionale

della diversità, come quella appena delineata, potrebbe, inoltre, riconoscere e valorizzare le competenze e i punti di forza, effettive o potenziali, piuttosto che soffermarsi solo sulle difficoltà o debolezze, spesso attribuite agli studenti provenienti da contesti migratori proprio in virtù della presunta differenza in termini culturali. Permetterebbe, in altre parole, di evitare di “riproporre una volta di più una concezione stereotipata dell’altro/a, una concezione tipicamente “coloniale”, nella quale allievi e allieve, famiglie, comunità [...] vengono visti sempre e solo manchevoli di qualcosa, e “bisognosi” quindi dell’aiuto di qualcuno” (Zoletto, 2019, p. 7-8). Alla radice di questa tendenza a guardare l’altro in termini di disagio, risiede un “sentire ostile, un odio sordo e implicito ma non meno pericoloso” (Pasta, 2018, p. 32) basato sulla convinzione che non sia possibile convivere con chi è percepito come troppo diverso nei valori e nelle norme rispetto al proprio gruppo di appartenenza (Remotti, 1993). Questo sentimento nasce e si alimenta nelle immagini mentali rigide e tendenti alla generalizzazione e nelle opinioni non fondate sull’esperienza e tendenzialmente negative relative a presunte caratteristiche degli altri individui o degli altri gruppi (Taguieff, 1999; Genovese, 2003). Stereotipi e pregiudizi, quindi, rappresentano “la prima categoria di ostacoli alla comprensione dell’altro come essere diverso” (Premoli, Pasta, 2017, p. 291) e, sebbene possano rappresentare uno strumento di conoscenza, possono al contempo tradursi in atteggiamenti accusatori e discriminatori, alimentando ostilità e violenza, sia online che *offline* (Santerini, 2012; Pasta, 2018; EC, 2023). Si ritiene importante, in accordo con il quadro teorico di riferimento, evidenziare quanto i fenomeni sopra descritti nascono da una “errata concezione della cultura come qualcosa di fisso, immutabile, un’essenza che può e deve “essere difesa” dalle minacce esterne” (Pozzebon, 2020, p. 28) e quanto queste pratiche vadano analizzate e interpretate nei contesti situati in cui e da cui originano.

3. Studenti provenienti da contesti migratori a scuola

I giovani provenienti da contesti migratori continuano a costituire una presenza significativa, stabile e sfidante per il sistema scolastico e formativo italiano (MI, 2024; ISMU, 2023). Nell’anno scolastico 2022/2023, nonostante un calo del tasso di scolarità nella fascia d’età 17-18 anni, il numero di studenti con cittadinanza non italiana (CNI) nella scuola secondaria di secondo grado è aumentato di 42.500 unità (+4,2%) rispetto all’anno scolastico precedente. Cresce anche il numero di giovani stranieri che scelgono di immatricolarsi a uno degli atenei italiani, con un incremento del 10,3% rispetto all’anno accademico precedente. Questo fenomeno può essere considerato come un recente esito dei processi migratori in Italia, poiché molti dei figli di migranti stanno raggiungendo solo in questi anni l’età necessaria per intraprendere gli studi terziari (IDOS, 2023; ANVUR, 2023). È importante sottolineare che la popolazione accademica straniera a cui si fa riferimento comprende anche coloro che, ottenuto un diploma all’estero, giungono nel nostro paese per motivi di studio, i cosiddetti *international students* (OECD, 2022).

Nonostante questa crescita, i giovani provenienti da contesti migratori affrontano ancora diverse difficoltà nel loro percorso scolastico e formativo. Le discriminazioni si manifestano soprattutto nei momenti di transizione tra i diversi livelli educativi, nei contesti scolastici stessi e nelle interazioni negative con i pari, spesso per via della loro appartenenza etnico-culturale (Santerini, 2012; ISTAT, 2020). Sebbene l’affiorare di nuove traiettorie educative, soprattutto tra le ragazze e gli studenti con CNI nati in Italia, si registra ancora una sovra-rappresentazione di questi giovani negli istituti tecnico-professionali, riflettendo una tendenza consolidata alla canalizzazione formativa verso percorsi meno

qualificati. I dati mostrano, infatti, che, su 227.697 (8,4% del totale degli studenti) studenti con CNI che hanno scelto di proseguire il proprio percorso scolastico nella scuola secondaria, il 28,4% ha intrapreso un percorso di formazione professionale regionale (IeFP), mentre il 24,1% ha scelto di proseguire nell'indirizzo tecnico (10,4%) e professionale (13,7%), il restante 5,3% ha scelto di iscriversi ad un Liceo (MI, 2024). Bolognesi (2023), riferendosi a tale fenomeno, sottolinea il potenziale carattere discriminatorio del consiglio orientativo in uscita dalla secondaria di primo grado, spesso influenzato da visioni pregiudizievole degli insegnanti (Bonizzoni et al., 2014). Questa visione, generalmente non intenzionale e inconsapevole, si basa su una visione dicotomica ed essenzialista di "noi" e degli "altri" e a rappresentazioni relazionali, dove l'altro viene guardato solo in termini di "difetti" o "mancanze" (Zoletto, 2019). Uno sguardo, quindi, incapace di riconoscere e valorizzare le risorse effettive o potenziali perché concentrato sui punti di debolezza in termini di competenze e opportunità di mobilità sociale (Vaccarelli, 2015; Malusà, 2019). Inoltre, il percorso di istruzione secondaria presenta un tasso di scolarità inferiore rispetto a quello dei coetanei figli di genitori italiani (74,8% - 81,6%), determinando che più di un quarto degli studenti con CNI abbandona gli studi nell'ultimo biennio della secondaria (17-18 anni) con conseguenze significative per il loro inserimento nel mercato del lavoro, oltre che a precludere la possibilità di accedere all'istruzione universitaria (MI, 2024).

A ciò si aggiunge, il fenomeno della segregazione scolastica, che comporta una presenza disomogenea di studenti all'interno delle scuole e delle classi di ogni ordine e grado di un particolare territorio, influenzata da vari fattori, incluse le modalità di distribuzione e insediamento territoriale delle comunità migranti. Nell'anno scolastico 2022/2023, la maggior parte delle scuole (76,6%) ha una percentuale di studenti con CNI con ridotte competenze linguistiche inferiore al 30%, limite stabilito annualmente dal ministero (C.M. n.2 dell'8/1/2010). Solo nel 7,9% dei casi questa soglia è stata superata, mentre il 15,5% delle scuole non presenta alunni con CNI (-2,5% rispetto all'anno precedente) (MI, 2024). In linea con i dati relativi alla concentrazione territoriale dei cittadini migranti, le scuole che superano la soglia del 30% si trovano principalmente al Nord e al Centro, mentre quelle che fanno registrare una percentuale uguale a zero sono concentrate soprattutto al Sud e nelle Isole. Aumentano, in modo lieve, il numero di classi con una percentuale maggiore al limite consentito, le cosiddette classi over 30%, che si attestano al 7,6% (5,6% nel 2017/18) (MI, 2024). Cordini, Parma e Ranci (2019) suggeriscono il ruolo della scelta dei genitori nel determinare la segregazione scolastica; sostengono, infatti, che tale scelta venga presa da un lato per ricercare una sorta di "omogeneità sociale" e dall'altro per sottrarsi a condizioni sociali svantaggiose (2019, p. 3219). A conferma di questo, Bolognesi (2023) evidenzia che sia le famiglie migranti che quelle italiane nutrono "il timore che le scuole con un'elevata presenza di alunni di origine straniera siano contesti difficili e problematici, contesti in cui gli insegnanti siano occupati ad affrontare questioni riguardanti la gestione della classe, i ritardi linguistici degli alunni e il recupero di competenze di base, anziché essere impegnati a perseguire gli apprendimenti previsti dalle indicazioni ministeriali" (2023, p. 140). Le azioni che derivano dal timore di veder minacciato il desiderio di un'istruzione adeguata per i propri figli (Santerini, 2012), rappresentano quindi, un esempio concreto di comportamento discriminatorio, ovvero "un'azione che, a seguito di una scelta, segna una differenza, una linea di demarcazione, che produce una situazione critica di disparità" (Premoli, Pasta, 2017, p.

291). Si riscontrano, così, pensieri rigidi e non fondati empiricamente che si alimentano nella concezione della diversità come qualcosa di svantaggioso (Zoletto, 2023).

L'analisi di Argentin (2022) mette in luce come la segregazione scolastica influisca sulla professionalità degli insegnanti, evidenziando che “nelle classi ad alta concentrazione di studenti con background migratorio troviamo più spesso insegnanti che paiono dotati di minori risorse per la loro efficacia didattica” (Argentin, 2022, p. 70). Questo fenomeno è supportato anche da Felouzis, Liot e Perroton (2005), che associano le qualità inferiori dell'insegnamento a aspettative ridotte degli insegnanti riguardo alle risorse e al rendimento degli alunni in queste classi. Tuttavia, alcune ricerche indicano che queste classi possono diventare laboratori di innovazione didattica, rispondendo ai bisogni e ai punti di forza degli studenti attraverso metodologie cooperative, interattive e interculturali (Zinat, Zoletto, 2018; Cerantola, Tagliaventi, 2020). Ne emerge l'importanza cruciale della figura dell'insegnante, che gioca un ruolo fondamentale nel successo scolastico e nello sviluppo socio-emotivo e inclusivo degli studenti (Pattaro, 2023).

Relativamente alla relazione tra pari, l'Istat (2020) evidenzia che il 49,5% dei giovani stranieri intervistati aveva subito almeno un episodio di comportamento offensivo, irrispettoso o violento da parte di coetanei durante il periodo di indagine. Inoltre, il fenomeno del bullismo etnico risulta in continua crescita, come evidenziato da Caravita, Papotti (2020) nel nostro paese, le quali affermano che “il 74% degli studenti con un background migratorio ha riferito di aver subito episodi di bullismo relazionale almeno una volta nella vita, una cifra nettamente superiore rispetto al 60% degli studenti senza tale background” (p. 329).

In conclusione, le molteplici sfide che gli studenti provenienti da contesti migratori affrontano, richiedono un approccio educativo capace di “promuovere e valorizzare [...], interessi e attitudini, di trasformare perciò le iniziali differenze interindividuali e intraindividuali da fattori di discriminazione negativa ad elementi di ricchezza individuale e sociale” (Domenici, 2009, p. 37).

4. Le risposte educative: orientamento formativo e formazione docenti

I fenomeni considerati nel paragrafo precedente, quali la segregazione spaziale e formativa, l'interruzione precoce degli studi e gli episodi di discriminazione, se non compresi e interpretati in ottica di prevenzione e contrasto, possono avere effetti significativi sugli studenti provenienti da contesti migratori sia in termini di benessere socio-emotivo che di capacità di compiere delle scelte autonome, consapevoli e appropriate alla realizzazione del proprio progetto di vita situato nel proprio ambiente. Le barriere citate, inoltre, possono limitare le opportunità di miglioramento della condizione socioeconomica, ostacolando le possibilità di mobilità sociale. Come evidenziato da Pombeni (2006), il disagio vissuto a scuola, sia sul piano emotivo-relazionale che rispetto agli esiti conseguiti, può generare esperienze di disorientamento, amplificate dalla complessità e dall'incertezza della società contemporanea. In altre parole, il vissuto negativo legato all'esperienza formativa può ostacolare il processo di costruzione della propria identità, lo sviluppo del senso di auto-efficacia e il mantenimento di alti livelli di motivazione, elementi fondamentali per sentirsi artefici e protagonisti del proprio futuro (Domenici, 2009).

Per affrontare queste sfide, è raccomandato, sia a livello nazionale che europeo (CE, 2018; MIUR, 2014; MIM, 2022), che i sistemi di istruzione e formazione, creino le condizioni necessarie per garantire a tutti gli studenti spazi, tempi, e opportunità in grado di “porre [ogni] individuo nella

condizione di prendere coscienza di sé e di progredire, con i suoi studi e la professione, in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana” (UNESCO, 1970). Non si tratta semplicemente di accompagnare gli studenti nelle transizioni socialmente definite, guidandoli verso la scelta più adeguata in base alla compatibilità tra caratteristiche personali e attitudini. È invece fondamentale promuovere in loro la capacità di autorientarsi (Domenici, 2009), così come di sviluppare autodeterminazione e di autoregolazione dell’agire individuale (Pellerey, 2006) in un’ottica di *lifelonguidance*, che supporti il loro percorso di apprendimento lungo tutto l’arco della vita, e di *lifewidguidance*, che abbracci i molteplici contesti in cui avviene l’apprendimento (Guichard, Huteau, 2001; Guichard 2005; 2009; Savickas, 2005; 2010; Soresi, Nota, 2020) In questo quadro, la persona viene posta “al centro dell’azione orientativa, in posizione attiva, come agente principale del processo in un’ottica di maturazione e di responsabilizzazione individuale” (Margottini, 2024, p. 193), ma anche come parte integrante di un sistema di relazioni complesse e in continua evoluzione, in cui l’individuo interagisce attivamente con i diversi contesti che influenzano il suo sviluppo (Bronfenbrenner, 1979). Emerge, pertanto, il valore intrinsecamente formativo dell’orientamento, che, così come la formazione stessa, mira alla “costruzione integrale e integrata della persona” (Loiodice, 2004, p. 70) e di prepararla a sviluppare le competenze necessarie per affrontare le sfide di un mondo in costante cambiamento (Savickas et al., 2009; Watts, Sultana, 2004; Van Esbroeck, 2011; Ecclestone *et al.*, 2010; Biagioli, 2023). In ambito scolastico e accademico, ciò si riflette nella raccomandazione di dirigere le attività formative disciplinari curricolari in chiave orientativa, ovvero finalizzarle “a sviluppare una ‘mentalità’ e un ‘metodo orientativo’, a costruire/potenziare le competenze orientative generali o di base” (Marostica, 2012, p. 42). Le diverse discipline, diventano così occasione per coltivare le competenze necessarie per progettare e gestire sé stessi e le proprie scelte, con una chiara consapevolezza dell’interdipendenza con gli altri e delle diverse condizioni di esercizio e delle possibili difficoltà che potrebbero presentarsi (Nussbaum, 2012).

Diventa dunque indispensabile affiancare alle attività formative anche iniziative mirate che rispondano sia a esigenze informative, sia a quelle di supporto e accompagnamento nelle scelte, nelle fasi di transizione e nel completamento del percorso di studio. A titolo di esempio, si può citare l’Università di Padova che ha recentemente sviluppato il corso online “Destinazione Università: Soft skills e abilità di studio per una scelta universitaria consapevole” (Da Re *et al.*, 2024), con l’obiettivo di favorire lo sviluppo di competenze trasversali considerate essenziali per affrontare con successo il passaggio dalla scuola superiore all’università. Il corso, rivolto a studenti della secondaria, è suddiviso in quattro moduli, fruibili interamente in modalità asincrona tramite una piattaforma Moodle, include una riflessione iniziale, una lezione video tenuta da esperti e si conclude con una riflessione individuale dello studente.

In parallelo, il riconoscimento del tutor orientativo come figura di supporto stabilmente integrata nei corsi di studio, ispirata a modelli internazionali (soprattutto anglosassoni), si sta diffondendo in diversi atenei italiani. Questa figura ricopre un ruolo cruciale nell’accompagnare gli studenti lungo il loro percorso formativo, promuovendo il benessere educativo e contribuendo a ridurre il rischio di abbandono scolastico, soprattutto in contesti caratterizzati da una crescente complessità e diversità degli studenti. Un esempio rilevante è quello dell’Università di Catania, che ha riorganizzato il proprio servizio di tutorato predisponendo dei cicli di formazione rivolti ai *peer tutors*, studenti dell’ultimo

anno con eccellenti risultati accademici, al fine di potenziare le loro competenze orientative (Piazza, Rizzari, 2020). Oltre al ruolo dei *tutors*, un altro aspetto cruciale da valorizzare nella programmazione di azioni orientative in ambito scolastico e accademico è la costruzione di una rete di attori che, a vario titolo, possono giocare un ruolo cruciale nella definizione dei progetti di vita degli studenti. Come evidenziato da Van Esbroeck (2011) nel suo *Four-in-line model*, è essenziale includere non solo i docenti e gli operatori scolastici, ma anche altre figure significative, come i genitori e l'ambiente sociale circostante. Questo approccio multidimensionale invita a considerare il processo orientativo come una responsabilità condivisa, dove ogni attore contribuisce a sostenere lo sviluppo personale e professionale dello studente, promuovendo così scelte consapevoli e inclusive in linea con le sue aspirazioni e potenzialità.

È quindi fondamentale che chi si occupa di orientamento, sia esso docente di qualsiasi grado di istruzione o operatore non scolastico, partecipi a un percorso formativo strutturato che comprenda azioni sia formative sia informative. Questo percorso dovrebbe basarsi su un paradigma formativo orientato all'inclusione e alla giustizia sociale, in grado di tradurre la teoria pedagogica in prassi didattiche concrete. Nell'ottica di promuovere la diversità e l'inclusione, è altrettanto essenziale prevedere moduli dedicati all'interno della formazione iniziale e continua dei docenti, che mirino a sensibilizzare e formare gli insegnanti sui principi di inclusione e non discriminazione. Questi moduli dovrebbero focalizzarsi sulle forme di discriminazione legate a origine etnica, genere, disabilità e condizione socio-economica, supportando i docenti nell'osservazione e nella rilevazione dei bisogni particolari e dei punti di forza degli studenti. Ciò consentirà loro di progettare interventi pedagogici mirati, capaci di rispondere alle diverse esigenze e favorire il pieno sviluppo di ogni studente.

In linea con le indicazioni di Eurydice (2024), i moduli formativi potrebbero anche approfondire l'uso di strumenti digitali in chiave inclusiva, promuovendo strategie che favoriscano l'instaurazione di relazioni significative tra pari e con gli insegnanti, aspetti fondamentali per il benessere scolastico (Stanzione, 2017). Inoltre, è necessario sensibilizzare i docenti sull'importanza di riconoscere e contrastare il bullismo etnico, fornendo strumenti specifici per intervenire in modo efficace. Infine, la formazione dovrebbe affrontare il rischio che, nei momenti di transizione educativa – come il passaggio tra ordini di scuola, dalla scuola all'università o dal sistema formativo al mondo del lavoro – i docenti possano inconsapevolmente perpetuare meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze.

5. Riflessioni conclusive

Considerando le riflessioni finora sviluppate, si può affermare che gli studenti provenienti da contesti migratori presenti nel sistema di istruzione e formazione italiano vivono delle situazioni di “disparità di considerazione e trattamento delle persone sulla base di caratteristiche individuali o gruppalmente specifiche, provocando loro danni e emarginazione” (Premoli, Pasta, 2017, 291). Tali situazioni si concretizzano nella canalizzazione formativa, nella segregazione scolastica e negli episodi di discriminazione, rischiando di precludere la possibilità di ottenimento di livelli di istruzione superiore e/o opportunità di attività professionali dignitose.

Il quadro teorico di riferimento, in particolare i concetti di “superdiversità”, “intersezionalità” e “prospettiva post-coloniale” (Zoletto, 2011), invita a guardare e leggere la complessità insita negli odierni contesti educativi ad alta complessità socioculturale e linguistica, come l'esito della diversificazione della diversità connessa alle migrazioni (Vertovec, 2019, p. 35), la quale è sempre

situata entro contesti particolari in grado di determinare sia opportunità che vincoli per coloro che li abitano e che necessitano di modalità nuove con cui guardare ed intervenire in essi. Emerge, al fine di favorire un'istruzione equa, di qualità ed inclusiva, l'urgenza di progettare, realizzare e valutare interventi pedagogicamente fondati in grado di favorire lo sviluppo personale e socio-emotivo degli studenti con o senza retroterra, intesa come la condizione ottimale per l'apprendimento e di conseguenza a garanzia del pieno sviluppo potenziale di ciascun individuo (Domenici, 2009).

Il presente contributo si è dato come scopo quello di avanzare la proposta, secondo la quale il dispositivo dell'orientamento formativo, inteso come intervento trasformativo e generativo, possa essere in grado di creare quelle condizioni relazionali e comunicative affinché tanto gli studenti quanto i contesti possano essere guardati a partire dalle conoscenze e dalle esperienze che li contraddistinguono e lasciati liberi, attraverso lo scambio, il dialogo, il confronto e la collaborazione, di trasformarsi a vicenda (Zoletto, 2019). Proposti in modalità grupppale e strutturati per favorire la partecipazione attiva, le attività orientative possono promuovere la conoscenza, lo scambio, e il confronto, creando un ambiente egualitario dove gli studenti possono con-dividere esperienze, affrontare stereotipi e godere del diritto alla parità di trattamento e non discriminazione (Soresi et al., 2024), diventando “un'effettiva possibilità di sperimentare quotidianamente [...] quello “spazio di costruzione identitaria” comune che [...], tanto i contesti educativi formali che quelli non formali dovrebbero poter offrire a tutti gli allievi che si formano” (Zoletto, 2013, p. 112) e garantire un'educazione equa ed inclusiva per tutti (Tarozzi, 2015).

Ci sarà sempre più bisogno di esperti dell'educazione (insegnanti, educatori, operatori non scolastici, ricercatori) in grado di riconoscere il rischio insito nel pensare “la differenza come “*il problema*”, nascondendo il fatto che è nell'interazione (nell'incontro e, a volte, purtroppo nello scontro) con i contesti e con le istituzioni educative che emergono i percorsi talora accidentati degli allievi” (Zoletto, 2023). Ci sarà bisogno di professionisti disponibili a mettersi in gioco rispetto al riconoscimento e all'accettazione di possedere dei “naturali” stereotipi e pregiudizi che se da un lato supportano i processi di conoscenza, dall'altro rischiano di riprodurre visioni dicotomiche ed essenzialiste degli studenti che incontrano nelle loro pratiche quotidiane. L'insegnante dovrà quindi essere capace di “pensarsi nei panni di un'altra persona, di essere un lettore intelligente della sua storia, di comprenderne le emozioni, le aspettative e i desideri” (Nussbaum, 2011, p.111). Guardare all'altro, partendo da ciò che conosce e sa fare, significa abbracciare un approccio capacitante, cioè “finalizzato a creare le condizioni perché ogni persona possa coltivare al meglio le «capacità fondamentali» che caratterizzano ciascuno” (Zoletto, 2023).

Una riflessione critica su questi meccanismi permetterà agli insegnanti di intervenire in modo consapevole e trasformativo, riducendo le barriere educative e garantendo pari opportunità di successo a tutti gli studenti (Hooley, Sultana, Thomsen, 2018).

Riferimenti bibliografici:

- ANVUR (2023). *Rapporto sul sistema della formazione superiore e della ricerca*. Roma.
- Argentin G. (2022). Le due facce della segregazione scolastica. Insegnanti e studenti nelle classi multiculturali. In M. Santagati, E. Colussi (a cura di), *Alunni con background migratorio in Italia. Famiglia, scuola, società* (59-70). Milano: Fondazione ISMU.

- Banks J.A., & Banks C.A.M. (Eds.). (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Biagioli R. (2023). *L'orientamento formativo. Modelli pedagogici e prospettive didattiche*. Pisa: ETS.
- Bolognesi I. (2023). Scuole a elevata presenza di alunni di origine straniera tra discriminazione e razzismi. Alcune proposte educative in prospettiva interculturale. *Mizar Costellazione di pensieri*, 18, 137-148.
- Bonizzoni P., Romito M., & Cavallo C. (2014). L'orientamento nella scuola media: una concausa della segregazione etnica nella scuola superiore? *Educazione interculturale*, 12, 2, 149-200.
- Brambilla L., Galimberti A., & Tramma S. (a cura di) (2019). *Educazione e terrorismo*. Milano: Franco Angeli.
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna 1986 (ed. or. 1979).
- Burgio G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Caravita S.C.S., Papotti N. (2020). Bullismo etnico: chi sono coloro che aggrediscono compagni con background migratorio? *Ricerche di psicologia*, 1, 327-350.
- Cerantola L., & Tagliaventi M.T. (2020). *Per una scuola inclusiva. Proposte di buone pratiche*. Parma: edizioni Junior.
- Circolare ministeriale n. 2 dell'8 gennaio 2010. Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Commissione europea/ EACEA / Eurydice, 2024. *Promuovere la diversità e l'inclusione nelle scuole in Europa*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Cordini M., Parma A., & Ranci C. (2019). 'White flight' in Milan: School segregation as a result of home-to-school mobility. *Urban Studies*, 56, 15, 3216–3233.
- Da Re L. (2023). *Orientamento educativo e professionale: teorie, pratiche e ricerche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Da Re L., Feraco T., Bonelli R., & Meneghetti, C. (2024). "Destinazione Università": un percorso innovativo online di orientamento per lo sviluppo di competenze trasversali. *Excellence and innovation in learning and teaching: research and practices*: 9, 1, 2024, 55-71.
- Domenici G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Editori Laterza.
- Ecclestone K., Biesta G., & Hughes M. (2010). Transitions in the lifecourse: the role of identity, agency and structure. In K. Ecclestone, G. Biesta and M. Hughes (eds), *Transitions and learning through the lifecourse*. London: Routledge (1-15).
- European Commission (2024). *Report on the implementation of EU anti-racism action plan 2020-2025 and on national action plans against racism and discrimination*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Union (2023). *Special Eurobarometer 535 – Discrimination in the European Union*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Felouzis G., Liot F., & Perrotton J. (2005). *L'apartheid scolaire*. Paris Édition du seuil.
- Genovese A. (2003). *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*. Urbino: Bononia University Press.

- Gillborn D. (2008). *Racism and Education: Coincidence or Conspiracy?*. London: Routledge.
- Granata A. (2011). *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*. Roma: Carocci.
- Guichard J., & Huteau M. (2001). *Psicologia dell'orientamento professionale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258.
- Gross B. (2022). *Eterogeneità e diseguglianze educative. Prospettive dalla Pedagogia interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Hooley T., Sultana R., & Thomsen R. (2018). *Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism*. London: Routledge.
- IDOS (2023). *Dossier statistico immigrazione*. Roma.
- ISTAT (2020). *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*. Roma.
- Loiodice, I. (2004). Non perdere la bussola: orientamento e formazione in età adulta (Vol. 54). FrancoAngeli.
- Malusà G. (2019). *Riuscire a farcela. Pianificare percorsi di successo scolastico per studenti di origine migrante*. Milano: Franco Angeli.
- Margottini, M. (2024). Quale orientamento? Promesse e rischi nelle nuove linee guida. In G. Guglielmini, F. Batini (a cura di) (2024). *Orientarsi nell'orientamento* (pp.190-228). Bologna: Il Mulino.
- Marostica F. (2012). Figure professionali per l'orientamento nella e per la scuola. *Rivista dell'istruzione*, 4, 41-45.
- McCal, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Sign*, 30, 3, pp. 1771-1800.
- MI (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale. Roma.
- MI (2024). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. a.s. 2022/2023*. Roma.
- MIM (2022). *DM. 328/2022 Linee guida per l'orientamento*. Roma.
- MIUR (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. Roma.
- Nussbaum M.C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2022), *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Pasta S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Scholè.
- Pattaro C. (2023). "Tu farai grandi cose". Il percorso scolastico tra risultati e relazioni. In B. Segatto (a cura di) *Più del necessario. Storie di studenti con background migratorio* (pp.77-97). Milano: Franco Angeli.
- Pellerey M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola Editrice.
- Piazza R., & Rizzari S. (2020). Navigare il cambiamento: un percorso di formazione dei peer tutor per favorire il successo accademico degli studenti universitari di primo anno. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 82-92.

- Premoli S., & Pasta, S. (2015). *Adolescenze. Ricerca delle identità, traiettorie interculturali e seconde generazioni*, in Catarci, M., Macinai, E., *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale* (pp.151-196). Pisa: ETS.
- Premoli S., & Pasta, S. (2017). *Discriminazioni*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera, *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 311-321). Pisa: ETS.
- Pombeni M.L. (2006), *Long life guidance e professionalità degli operatori: le sfide per l'orientamento*, in Grimaldi A., Del Cimmito A. (a cura di) *Dialoghi sull'orientamento*. Roma: Isfol.
- Portera, A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: Il Mulino.
- Pozzebon G. (2020). *Figlie dell'immigrazione. Prospettive educative per le giovani con background migratorio*. Bari: Carocci Editore.
- Remotti F. (1993). *Luoghi e corpi. Antropologia dello spazio, del tempo e del potere*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Santagati M. (2019). *Autobiografie di una generazione SuPer. Il successo degli studenti di origine immigrata*. Milano: Vita e Pensiero.
- Santerini M. (2012). *Competenze interculturali e pluralismo sociale*. Studi Emigrazione/Migration Studies, XLIX, 186, 263-277.
- Save the Children (2014). *La Lampada di Aladino - L'Indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*.
- Savickas M.L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas M.L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J-P., Duarte M.E., Guichard J., Soresi S., Esbroeck R. & V.mVan Vianen A.E.M., (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239–250.
- Savickas M.L. (2010). *Career adaptability: Cross-cultural examination of a model and measure*. Paper presentato al 27th International Congress of Applied Psychology, Melbourne, Australia.
- Soresi S., Nota L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale*. Bologna: Il Mulino.
- Soresi S., Nota L., Ginevra M.C., & Santilli S. (2024). *L'orientamento a scuola: da quello che vuole «l'uomo giusto al posto giusto» a quello che insegna a costruire futuri inclusivi e desiderabili per tutti*. In G. Guglielmini, F. Batini (a cura di) (2024). *Orientarsi nell'orientamento* (pp.100-150). Bologna: Il Mulino.
- Stanzione I. (2017). Validazione e standardizzazione della versione italiana del questionario «Come ti senti?» sul benessere e disagio nella scuola secondaria di primo grado. *Italian Journal of Educational Research*, 18, 115-131.
- Taguieff P.A. (1999). *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti*. Milano: Raffaello Cortina. (trad. fr. *Le racisme*, Paris: Flammarion, 1997).
- Tarozzi M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- UNESCO, *Raccomandazione Conclusiva*, Congresso di Bratislava 1970.
- Vaccarelli A. (2015). *Studiare in Italia. Intercultura e inclusione all'Università*. Milano: FrancoAngeli.

- Valentine C. (2007), Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography. *The Professional Geographer*, 59, 1,10-21.
- Van Esbroeck R., & Di Fabio A. (2011). *L'orientamento a scuola: una proposta operativa de life-design*. Firenze: Giunti O.S.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30, 6, 1024-1054.
- Watts, A.G., & Sultana, R.G. (2004). Career guidance policies in 37 countries: Contrasts and common themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4, 105-122.
- Zinant L., Zoletto D. (2018). Quale pedagogia nelle scuole dell'infanzia ad alta presenza migratoria? Prospettive da una ricerca con gli insegnanti. *Pedagogia Oggi*, XVI, 2, 171-186.
- Zoletto, D. (2013). Valorizzare le culture condivise in comunità di pratiche. Prospettive pedagogiche in contesti di istruzione e formazione professionale ad alta presenza migratoria. In R. Deluigi (a cura di), *Formazione professionale e intercultura. Sfide pedagogiche tra pratica e riflessività* (pp. 100-115) Milano: Franco Angeli.
- Zoletto, D. (2019). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Zoletto, D. (2023). *Superdiversità a scuola. Testi e linguaggi per educare nelle classi ad alta complessità*. Brescia: Scholè.