



Commissione
europea



RAPPORTO
EURYDICE

Promuovere la **diversità** e l'**inclusione** nelle scuole in Europa

Istruzione
scolastica

Erasmus-
Arricchire la vita, aprire la mente.

Agenzia esecutiva
europea per
l'istruzione e
la cultura

Il presente documento è pubblicato dall'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA, Unit A6 – Platforms, Studies and Analysis).

Si prega di citare questa pubblicazione nel modo seguente:

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2024. Promuovere la diversità e l'inclusione nelle scuole in Europa. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura

Unit A6 – Platforms, Studies and Analysis

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A6)

B-1049 Bruxelles

E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu

Sito web: <http://eurydice.eacea.ec.europa.eu>

Testo completato a settembre 2023.

Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2024

© Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura, 2024

La politica di riutilizzo dei documenti della Commissione europea è attuata dalla Decisione della Commissione 2011/833/UE del 12 dicembre 2011 relativa al riutilizzo dei documenti della Commissione (GU L 330, 14.12.2011, pag. 39). Salvo diversa indicazione, il riutilizzo di questo documento è autorizzato ai sensi della licenza Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>). Ciò significa che il riutilizzo è consentito, a condizione che sia riconosciuto il giusto credito e che siano indicate eventuali modifiche.

Per qualsiasi uso o riproduzione di elementi che non sono di proprietà dell'Unione europea, potrebbe essere necessario richiedere l'autorizzazione direttamente ai rispettivi titolari dei diritti.

Copertina: © paul - stock.adobe.com

PDF

ISBN 978-92-9488-642-2

doi:10.2797/72002

EC-09-23-157-IT-N

Promuovere la
diversità e
l'**inclusione** nelle
scuole in Europa

Rapporto **Eurydice**

Prefazione



Come cittadini europei, condividiamo tutti valori fondamentali comuni che sono alla base della nostra vita quotidiana. L'inclusione è uno di questi. L'esposizione a prospettive ed esperienze diverse coltiva l'intelligenza culturale e l'empatia. Una comprensione condivisa del fatto che tutti sono meritevoli, che nessuno deve essere lasciato indietro, a prescindere dal contesto di provenienza, dalle origini, dalle convinzioni o dai percorsi di vita.

E l'inclusione deve iniziare, senza alcun dubbio, a scuola.

Per creare ambienti educativi onnicomprensivi, le scuole devono integrare la diversità e l'inclusione nei contenuti didattici, nei metodi di insegnamento e nella vita scolastica quotidiana. Ciò richiede anche attenzione ai talenti, alle sfide e alle esigenze individuali. Gli alunni devono sempre sentirsi sostenuti e messi in condizione di raggiungere il loro pieno potenziale. Affrontare i pregiudizi e promuovere l'inclusione fin dalla più tenera età può aiutare a prevenire il bullismo, la violenza e altre pratiche discriminatorie.

La Commissione europea ha lanciato diverse iniziative per promuovere ambienti educativi inclusivi che abbraccino la diversità e aiutino gli studenti a sentirsi valorizzati, rispettati e inclusi. L'importanza dell'inclusione, della diversità e del benessere nel proprio ambiente di apprendimento è uno dei pilastri principali dello Spazio europeo dell'istruzione, presentato dalla Commissione nel 2020. Garantire migliori risultati scolastici a tutti gli studenti, migliorando le prestazioni nelle competenze di base e riducendo l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione è l'obiettivo della Raccomandazione del Consiglio sui percorsi per il successo scolastico, adottata nel 2022. Nel 2023, la Commissione europea ha creato un gruppo di esperti per migliorare gli ambienti di apprendimento di supporto agli studenti vulnerabili e per promuovere il benessere e la salute mentale a scuola.

Il presente rapporto Eurydice fornisce una panoramica delle iniziative intraprese nei sistemi di istruzione europei a tal proposito. Esso esamina le iniziative delle autorità nazionali competenti in materia di istruzione nell'UE per affrontare la discriminazione e promuovere la diversità e l'inclusione nelle scuole. Contiene anche molti esempi di iniziative politiche recenti che si spera possano ispirare nuovi impulsi per rendere le nostre società e i nostri sistemi di istruzione più inclusivi. Confido che, lavorando insieme, potremo realizzare la nostra visione comune di stabilire l'unità nella diversità nelle nostre scuole e nelle nostre società.

Margaritis Schinas

Vicepresidente per la Promozione dello stile di vita europeo

Indice

Prefazione	3
Codici e abbreviazioni	9
Codici dei paesi	9
Abbreviazioni e acronimi	9
Principali risultati	11
Risultati complessivi.....	11
Risultati per capitolo	12
Introduzione	19
Contesto politico dell'UE.....	19
Contenuto del rapporto	21
Fonti dei dati e metodologia	22
Capitolo 1: Diversità e inclusione nel contesto dell'istruzione scolastica	23
1.1. Divari tra gruppi di studenti	23
1.2. Discriminazione e svantaggio	23
1.3. Intersezionalità	24
1.4. Andare avanti.....	25
Capitolo 2: Monitoraggio della discriminazione e della diversità nelle scuole	27
2.1. Organismi di livello nazionale/superiore che monitorano i casi di discriminazione nelle scuole	27
2.2. Motivi di discriminazione nelle scuole.....	29
2.3. Raccolta di dati disaggregati sugli studenti.....	30
2.4. Cooperazione con gli organismi per la parità e altre organizzazioni indipendenti	32
2.5. Sintesi.....	37
Capitolo 3: Normativa, strategie e piani d'azione di livello nazionale/superiore per la promozione della diversità e dell'inclusione nelle scuole	39
3.1. Quadri strategici più ampi che promuovono la diversità e l'inclusione	40
3.2. Quadri strategici mirati che promuovono la diversità e l'inclusione	43
3.3. Sintesi.....	47
Capitolo 4: Promuovere l'accesso e la partecipazione nelle scuole	49
4.1. Facilitare l'accesso all'istruzione ordinaria per gli studenti con bisogni educativi speciali o disabilità.....	50
4.2. Migliorare l'accessibilità fisica e le infrastrutture	52
4.3. Fornire un sostegno finanziario per le spese scolastiche	53
4.4. Fornire assistenza e sostegno sociale	55
4.5. Offrire opportunità di apprendimento integrato.....	56
4.6. Migliorare l'ammissione a scuola ed eliminare gli ostacoli amministrativi.....	57
4.7. Promuovere la cooperazione con i genitori e le famiglie	59
4.8. Sintesi.....	60
Capitolo 5: Rafforzare la diversità e l'inclusione nei curricula e nelle valutazioni scolastiche	61
5.1. Promuovere la diversità e l'inclusione attraverso i curricula	61
5.2. Adattare le valutazioni degli studenti ai loro bisogni	71
5.3. Sintesi.....	74

Capitolo 6: Promuovere il sostegno specifico all'apprendimento e il sostegno emotivo e sociale.....	77
6.1. Identificare i bisogni di sostegno all'apprendimento e di sostegno emotivo e sociale degli studenti.....	77
6.2. Fornire un sostegno specifico all'apprendimento e un sostegno emotivo e sociale.....	81
6.3. Sintesi.....	86
Capitolo 7: Personale docente e formazione degli insegnanti per promuovere la diversità e l'inclusione	87
7.1. Diversità del personale docente	87
7.2. Formazione iniziale e in servizio degli insegnanti sulla diversità e l'inclusione	89
7.3. Personale educativo di sostegno nelle scuole.....	94
7.4. Sintesi.....	97
Riferimenti bibliografici	99
Glossario	102
Allegato	107
Ringraziamenti.....	119

Indice delle figure

Capitolo 2: Monitoraggio della discriminazione e della diversità nelle scuole.....	27
Figura 2.1: Organismi di livello nazionale/superiore che monitorano i casi di discriminazione nell'istruzione scolastica, 2022/2023.....	27
Figura 2.2: Principali motivi alla base dei casi di discriminazione nelle scuole, 2022/2023.....	29
Figura 2.3: Dati sulle caratteristiche individuali degli studenti accessibili alle autorità educative di livello nazionale/superiore, 2022/2023.....	31
Figura 2.4: Principali ambiti di cooperazione tra le autorità educative di livello nazionale/superiore e gli organismi per la parità, 2022/2023	33
Figura 2.5: Principali ambiti di cooperazione tra le autorità educative di livello nazionale/superiore e altre organizzazioni attive nel settore della diversità e dell'inclusione nelle scuole, 2022/2023	35
Capitolo 3: Normativa, strategie e piani d'azione di livello nazionale/superiore per la promozione della diversità e dell'inclusione nelle scuole.....	39
Figura 3.1: Obiettivi principali della normativa, delle strategie e dei piani d'azione di livello nazionale/superiore per la promozione della diversità e dell'inclusione nelle scuole, 2022/2023	39
Capitolo 4: Promuovere l'accesso e la partecipazione nelle scuole	49
Figura 4.1: Politiche e misure mirate di livello nazionale/superiore che promuovono l'accesso e la partecipazione scolastica degli studenti, 2022/2023.....	49
Capitolo 5: Rafforzare la diversità e l'inclusione nei curricula e nelle valutazioni scolastiche	61
Figura 5.1: Revisioni dei curricula scolastici, dal 2018, che rafforzano la diversità e l'inclusione, 2022/2023	62

Figura 5.2: Aree dei curricula scolastici che affrontano la diversità e l'inclusione, 2022/2023	64
Figura 5.3: Gruppi di studenti a cui si indirizzano i curricula scolastici che affrontano la diversità e l'inclusione, 2022/2023	66
Figura 5.4: Temi relativi alla diversità e all'inclusione nei curricula scolastici, 2022/2023	68
Figura 5.5: Politiche e misure di livello nazionale/superiore sugli adattamenti delle valutazioni per rispondere ai bisogni degli studenti, 2022/2023	72
Capitolo 6: Promuovere il sostegno specifico all'apprendimento e il sostegno emotivo e sociale.....	77
Figura 6.1: Politiche e misure di livello nazionale/superiore per l'identificazione dei bisogni di sostegno all'apprendimento ed emotivo e sociale degli studenti, 2022/2023	78
Figura 6.2: Politiche e misure di livello nazionale/superiore universali e specifiche di sostegno all'apprendimento e di sostegno emotivo e sociale , 2022/2023	82
Figura 6.3: Gruppi di studenti destinatari di politiche e misure di livello nazionale/superiore di sostegno all'apprendimento e di sostegno emotivo e sociale specifiche, 2022/2023	83
Capitolo 7: Personale docente e formazione degli insegnanti per promuovere la diversità e l'inclusione	87
Figura 7.1: Politiche e misure di livello nazionale/superiore che promuovono l'assunzione nelle scuole di insegnanti provenienti da contesti diversi, 2022/2023	88
Figura 7.2: Competenze degli insegnanti relative alla diversità e all'inclusione promosse attraverso quadri di competenze di livello nazionale/superiore per la formazione iniziale e/o programmi di sviluppo professionale continuo di livello nazionale/superiore, 2022/2023	89
Figura 7.3: Principali compiti del personale educativo di sostegno che lavora nelle scuole, 2022/2023	95
Allegato	107
Tabella 2.2A: Principali motivi alla base dei casi di discriminazione nelle scuole, 2022/2023 - dati per paese.....	107
Tabella 2.3A: Dati sulle caratteristiche individuali degli studenti accessibili alle autorità educative di livello nazionale/superiore, 2022/2023 - dati per paese	108
Tabella 2.4A: Principali ambiti di cooperazione tra le autorità educative di livello nazionale/superiore e gli organismi per la parità, 2022/2023 - dati per paese	109
Tabella 2.5A: Principali ambiti di cooperazione tra le autorità educative di livello nazionale/superiore e altre organizzazioni attive nel settore della diversità e dell'inclusione nelle scuole, 2022/2023 - dati per paese.....	110
Tabella 3.1A: Obiettivi principali della normativa, delle strategie e dei piani d'azione di livello nazionale/superiore per la promozione della diversità e dell'inclusione nelle scuole, 2022/2023 - dati per paese	111
Tabella 4.1A: Politiche e misure mirate di livello nazionale/superiore che promuovono l'accesso e la partecipazione scolastica degli studenti, 2022/2023 - dati per paese	112
Tabella 5.2A: Aree dei curricula scolastici che affrontano la diversità e l'inclusione, 2022/2023 - dati per paese	113
Tabella 5.3A: Gruppi di studenti a cui si indirizzano i curricula scolastici che affrontano la diversità e l'inclusione, 2022/2023 - dati per paese	114
Tabella 5.4A: Temi relativi alla diversità e all'inclusione nei curricula scolastici, 2022/2023 - dati per paese	115
Tabella 6.1A: Politiche e misure di livello nazionale/superiore per l'identificazione dei bisogni di sostegno all'apprendimento e di sostegno emotivo e sociale degli studenti, 2022/2023 - dati per paese	116
Tabella 6.3A: Gruppi di studenti destinatari di politiche e misure di livello nazionale/superiore di sostegno all'apprendimento e di sostegno emotivo e sociale specifiche, 2022/2023 - dati per paese	117
Tabella 7.2A: Competenze degli insegnanti relative alla diversità e all'inclusione promosse attraverso quadri di competenze di livello nazionale/superiore per la formazione iniziale e/o programmi di sviluppo professionale continuo di livello nazionale/superiore, 2022/2023 - dati per paese	118

Codici e abbreviazioni

Codici dei paesi

UE Unione europea

Stati membri

BE Belgio

BE fr Belgio -
Comunità francese

BE de Belgio -
Comunità tedesca

BE nl Belgio -
Comunità
fiamminga

BG Bulgaria

CZ Cechia

DK Danimarca

DE Germania

EE Estonia

IE Irlanda

EL Grecia

ES Spagna

FR Francia

HR Croazia

IT Italia

CY Cipro

LV Lettonia

LT Lituania

LU Lussemburgo

HU Ungheria

MT Malta

NL Paesi Bassi

AT Austria

PL Polonia

PT Portogallo

RO Romania

SI Slovenia

SK Slovacchia

FI Finlandia

SE Svezia

Associazione europea di libero scambio e paesi candidati

AL Albania

BA Bosnia-Erzegovina

CH Svizzera

IS Islanda

LI Liechtenstein

ME Montenegro

MK Macedonia del Nord

NO Norvegia

RS Serbia

TR Turchia

Abbreviazioni e acronimi

CPD sviluppo professionale continuo

EASNIE Agenzia europea per i bisogni educativi speciali e l'educazione inclusiva

EEA Spazio europeo dell'istruzione

ELET abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione

FSE Fondo sociale europeo

ISCED Classificazione internazionale standard dell'istruzione

ITE Formazione iniziale degli insegnanti

LGBTIQ+ persone lesbiche, gay, bisessuali, transessuali, intersex, queer e altre identità di genere

ONG Organizzazione non governativa

PISA Programma per la valutazione internazionale dello studente

BES Bisogni educativi speciali

TALIS Indagine internazionale sull'insegnamento e apprendimento

Principali risultati

Risultati complessivi

Tutti gli studenti devono essere presi in considerazione nelle politiche volte a promuovere la diversità e l'inclusione nelle scuole, al fine di garantire che nessuno venga lasciato indietro e che tutti siano sostenuti nel loro apprendimento e sviluppo per raggiungere il loro pieno potenziale.

- Il presente rapporto analizza ciò che le autorità educative di livello nazionale/superiore in Europa fanno per combattere la discriminazione e promuovere la diversità e l'inclusione nelle scuole, con particolare attenzione alle iniziative mirate a sostenere gli studenti che hanno maggiori probabilità di subire svantaggi e/o discriminazioni. Il rapporto mostra che gli studenti con bisogni educativi speciali o disabilità sono uno dei principali gruppi target in tutte le aree analizzate: monitoraggio dei dati, quadri politici strategici, politiche e misure per promuovere l'accesso e la partecipazione, curricula nazionali, iniziative di sostegno emotivo e sociale e all'apprendimento, e formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Un altro gruppo di studenti target molto spesso considerato nella maggior parte delle aree tematiche è quello degli studenti immigrati e rifugiati, seguito dagli studenti appartenenti a minoranze etniche, in particolare gli studenti rom. Ciò corrisponde ai due motivi di discriminazione più spesso segnalati nell'istruzione scolastica, ossia bisogni educativi speciali/disabilità e origine etnica.
- La parità di genere è promossa con relativa frequenza, ad esempio attraverso organismi di livello nazionale/superiore che monitorano i casi di discriminazione nelle scuole, attraverso iniziative di cooperazione tra le autorità educative e le organizzazioni indipendenti attive nel campo della diversità e dell'inclusione, o attraverso i curricula nazionali. Anche gli studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati, sebbene non siano esplicitamente definiti come gruppo target nel presente rapporto, sono relativamente spesso destinatari di politiche e misure che promuovono l'accesso e la partecipazione alle scuole e che favoriscono l'apprendimento e il sostegno emotivo e sociale.
- Gli studenti LGBTQ+ (persone lesbiche, gay, bisessuali, transessuali, intersex, queer e altre identità di genere) e appartenenti a minoranze religiose, invece, sono molto meno spesso oggetto di politiche e misure volte a promuovere la diversità e l'inclusione nelle scuole. Anche se i diversi gruppi di studenti analizzati nel presente rapporto affrontano sfide diverse e di vario livello e hanno esigenze diverse, è importante che siano tutti presi in considerazione nelle politiche volte a promuovere la diversità e l'inclusione, al fine di garantire che nessuno studente sia lasciato indietro e che tutti siano sostenuti nel loro apprendimento e sviluppo per raggiungere il loro pieno potenziale.
- Nel rapporto sono presentati molti esempi di iniziative politiche recenti, che possono ispirare gli sforzi a livello nazionale volti a migliorare la diversità e l'inclusione nell'istruzione. Tuttavia, il rapporto non riguarda le pratiche attuate nelle scuole. Anche l'analisi dell'efficacia o dei risultati delle politiche non rientra nell'ambito del presente rapporto. Pertanto, questi elementi devono essere studiati e considerati per trarre conclusioni esaustive su come garantire l'accesso a un'istruzione di qualità, inclusiva e tradizionale a tutti gli studenti.

- Di seguito sono evidenziati alcuni dei principali risultati di ciascun capitolo del rapporto.

Risultati per capitolo

Capitolo 1: Diversità e inclusione nel contesto dell'istruzione scolastica

Per affrontare la discriminazione e lo svantaggio nelle scuole è necessario concentrarsi su un'istruzione più equa e inclusiva, che tenga conto delle esigenze specifiche e multiformi di ciascun discente.

- L'importanza di valorizzare la diversità e l'inclusione di tutti i discenti nell'istruzione e nella formazione è ampiamente riconosciuta nei principali documenti politici dell'UE, comprese le strategie di uguaglianza dell'UE legate ai motivi di discriminazione elencati nel Trattato sul funzionamento dell'Unione europea. Tuttavia, molti dati dimostrano che esistono differenze persistenti nell'equità di accesso all'istruzione, nell'esperienza e nei risultati se si considerano gli studenti con caratteristiche personali e sociali diverse, legate al sesso, al genere, all'etnia, al contesto migratorio, alla religione, alla disabilità, allo status socioeconomico, all'orientamento sessuale, ecc.
- Le persone con determinate caratteristiche possono incontrare maggiori ostacoli nell'accesso alle risorse, come un'istruzione ordinaria di qualità, e possono essere discriminate. La discriminazione può essere strutturale (ad esempio, politiche di segregazione o mancanza di risorse per soddisfare esigenze specifiche); può essere aggravata da pregiudizi (sia intenzionali che non) e può essere multiforme (ad esempio, il bullismo nei confronti degli studenti LGBTQI+ nelle scuole, che potrebbe essere aggravato se gli insegnanti non sono adeguatamente formati su come affrontarlo).
- Nell'affrontare le disuguaglianze e le discriminazioni è importante adottare un approccio olistico intersettoriale. Ad esempio, uno studente rifugiato può essere considerato solo in quest'ottica, e a scuola gli si può offrire un supporto aggiuntivo solo nell'apprendimento della lingua di istruzione e non in altre materie. Le politiche e le misure inclusive devono quindi considerare le esigenze specifiche e multiformi di ciascun allievo.

Capitolo 2: Monitoraggio della discriminazione e della diversità nelle scuole

Sebbene la maggior parte dei paesi europei disponga di organismi nazionali per il monitoraggio della discriminazione e collabori con diverse organizzazioni per affrontarla, oltre la metà dei sistemi di istruzione dichiara di non avere accesso a dati esaustivi sui principali motivi di discriminazione nelle scuole.

- La raccolta e il monitoraggio dei dati possono essere meccanismi utili per attirare l'attenzione sui gruppi a rischio di discriminazione ed esclusione. Sebbene la maggior parte dei paesi europei riferisca di avere organismi di livello nazionale/superiore incaricati di monitorare i casi di discriminazione, anche nell'ambito dell'istruzione scolastica, oltre la metà di essi dichiara di non avere

accesso a dati completi sui principali motivi di discriminazione degli studenti nelle scuole. Dove tali dati sono disponibili, i bisogni educativi speciali o le disabilità e l'origine etnica sono indicati come i motivi più comuni di discriminazione.

- La maggior parte delle autorità educative riferisce di avere accesso a dati disaggregati sulle caratteristiche dei singoli studenti, in particolare sesso e/o genere, bisogni educativi speciali o disabilità, nazionalità, paese di nascita e contesto socioeconomico. Tuttavia, meno della metà dei sistemi di istruzione riferisce di avere accesso ai dati sul contesto di provenienza degli studenti rifugiati/richiedenti asilo o migranti e sulla lingua parlata a casa, e solo una minoranza di essi ha accesso ai dati sull'origine etnica e sull'appartenenza religiosa degli studenti.
- I sistemi di istruzione riferiscono di utilizzare i dati disaggregati principalmente come strumento per lo sviluppo e/o la valutazione delle politiche, in quanto tali informazioni basate su dati concreti possono aiutare le autorità educative a comprendere l'impatto di una determinata misura su uno specifico gruppo di studenti, a fornire sostegno agli studenti o ad aiutare le scuole a pianificare programmi di intervento appropriati, utilizzando le risorse dove sono più necessarie.
- Tutti i sistemi di istruzione riferiscono di collaborare con enti e/o organizzazioni indipendenti, compresi gli organismi nazionali per la parità, per affrontare la discriminazione nell'istruzione scolastica. Tra i settori di cooperazione più comuni vi sono lo sviluppo di politiche e il sostegno alle scuole per promuovere la diversità e l'inclusione, per favorire l'uguaglianza educativa e per prevenire la discriminazione.

Capitolo 3: Normativa, strategie e piani d'azione di livello nazionale/superiore per la promozione della diversità e dell'inclusione nelle scuole

Molti quadri politici strategici mirati promuovono l'inclusione degli studenti rom, degli studenti con bisogni educativi speciali o con disabilità e degli studenti immigrati e/o rifugiati, mentre la promozione della parità di genere, la lotta all'antisemitismo e la discriminazione degli studenti LGBTIQ+ sono meno frequenti.

- La normativa, le strategie e i piani d'azione a livello nazionale/superiore possono contribuire a eliminare gli ostacoli esistenti all'istruzione e a promuovere l'uguaglianza e l'inclusione nelle scuole a livello sistemico. Tutti i sistemi di istruzione europei segnalano l'esistenza di tali quadri politici generali. Molti di essi sono stati introdotti negli ultimi anni e talvolta si basano su iniziative politiche dell'UE correlate (ad esempio, il piano d'azione dell'UE contro il razzismo o la strategia dell'UE per l'uguaglianza LGBTIQ).
- La maggior parte dei sistemi di istruzione segnala quadri politici esistenti che hanno l'obiettivo globale di migliorare il sistema di istruzione (attraverso, tra l'altro, l'educazione inclusiva, la parità di accesso e il sostegno agli studenti), e molti riferiscono di quadri politici incentrati sulla prevenzione della discriminazione e sulla promozione delle pari opportunità nell'istruzione, nonché sul miglioramento dei risultati dell'apprendimento degli studenti e/o sulla riduzione dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione.
- Tra i quadri politici strategici mirati, quelli maggiormente segnalati mirano a promuovere la partecipazione e l'inclusione degli studenti rom, seguiti da vicino

dai quadri politici che promuovono l'inclusione e il sostegno agli studenti con bisogni educativi speciali o disabilità. I quadri politici rivolti ad altri gruppi specifici di studenti, come gli studenti immigrati e/o rifugiati, sono ancora relativamente diffusi, ma le strategie incentrate sulla promozione della parità di genere o sulla lotta all'antisemitismo o alla discriminazione degli studenti LGBTIQ+ sono segnalate molto meno spesso.

- Il successo di questi quadri politici dipende dall'allocazione di risorse adeguate e dal monitoraggio e dalla valutazione dei risultati.

Capitolo 4: Promuovere l'accesso e la partecipazione nelle scuole

Le politiche sull'accesso e la partecipazione si concentrano principalmente sull'educazione inclusiva per gli studenti con bisogni educativi speciali o disabilità, o provenienti da un contesto di migrazione, rifugiati o minoranze etniche, e sul sostegno finanziario per gli studenti svantaggiati da un punto di vista socioeconomico.

- I dati dimostrano che l'accesso e la partecipazione nelle scuole sono iniqui per alcuni gruppi. In tutta Europa, sono ampiamente segnalate politiche e misure volte a promuovere l'accesso e la partecipazione degli studenti che hanno maggiori probabilità di incontrare ostacoli. Esse si rivolgono soprattutto a studenti con bisogni educativi speciali o disabilità, provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati e immigrati, rifugiati e appartenenti a minoranze etniche.
- I tassi di iscrizione all'istruzione ordinaria degli studenti con una certificazione ufficiale di bisogni educativi speciali variano tra i paesi europei e in alcuni casi tendono a essere bassi. I sistemi di istruzione mirano quindi a promuovere l'accesso e la partecipazione degli studenti con bisogni educativi speciali, attraverso azioni relative alle modalità di valutazione e orientamento, alle risorse umane delle scuole e all'adattamento degli ambienti fisici e di apprendimento.
- Molti sistemi di istruzione europei fanno fronte agli ostacoli all'accesso e alla partecipazione anche fornendo un sostegno finanziario per i costi scolastici al fine di compensare lo svantaggio socioeconomico. Tuttavia, la sfida degli interventi finanziari consiste nell'assicurare strutture di sostegno globali e sostenibili che durino oltre le misure di finanziamento basate sui progetti.
- Più della metà dei sistemi di istruzione segnala politiche e misure che promuovono approcci di apprendimento integrato, per facilitare la partecipazione degli studenti che non possono frequentare la scuola per motivi di salute, degli studenti migranti e di quelli con difficoltà di apprendimento. Circa la metà dei sistemi di istruzione segnala inoltre politiche di ammissione mirate che danno priorità agli studenti svantaggiati e/o eliminano gli ostacoli amministrativi, come gli esami di ammissione per gli studenti neoarrivati.

Capitolo 5: Rafforzare la diversità e l'inclusione nei curricula e nelle valutazioni scolastiche

Tutti i sistemi di istruzione europei promuovono la diversità e l'inclusione attraverso i loro curricula e mirano a rendere le valutazioni più inclusive, principalmente adattandole alle esigenze degli studenti con bisogni educativi speciali o con disabilità e/o mettendo in atto misure di contrasto alle barriere linguistiche per i non madrelingua.

- Sebbene la maggior parte dei sistemi di istruzione europei segnali che le questioni relative alla diversità e all'inclusione sono già prese in considerazione nei loro curricula, quasi la metà di essi riferisce di revisioni recenti dei curricula volte a rafforzare questi aspetti. Questi sono promossi principalmente attraverso gli obiettivi generali del curriculum, diverse materie (ad esempio, educazione civica, scienze sociali, etica) o aree interdisciplinari (ad esempio, educazione interculturale/multiculturale). Un minor numero di sistemi di istruzione segnala l'insegnamento nella lingua parlata a casa come mezzo per sostenere l'inclusione di studenti la cui lingua madre è diversa dalla lingua di istruzione.
- Metà dei sistemi di istruzione non si rivolge specificamente a nessun gruppo di studenti nell'affrontare la diversità e l'inclusione nei propri curricula. Tra quelli che menzionano gruppi specifici, quelli a cui si fa più comunemente riferimento sono gli studenti con bisogni educativi speciali o disabilità e gli studenti appartenenti a minoranze etniche, seguiti da studenti immigrati e rifugiati, femmine/maschi e, in misura minore, studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati e studenti appartenenti a minoranze religiose. Gli studenti LGBTIQ+ sono il gruppo target meno rappresentato.
- In termini di contenuti curriculari, il tema della prevenzione dei pregiudizi e della discriminazione è stato affrontato più spesso nelle recenti revisioni dei curricula; tuttavia, i diritti umani, la rappresentazione di identità diverse, la lotta agli stereotipi e la sensibilizzazione ai problemi dell'esclusione, del bullismo e/o della violenza sono stati considerati quasi altrettanto spesso nelle recenti riforme. La lotta alla rappresentazione errata o alla mancata rappresentazione di minoranze/gruppi e la promozione di un linguaggio inclusivo sono argomenti relativamente meno frequenti nei curricula esistenti o recentemente riformati.
- La promozione della diversità e dell'inclusione nei curricula va di pari passo con l'adattamento dei sistemi e delle pratiche di valutazione. I due modi più comuni in cui le autorità educative cercano di rendere le valutazioni più inclusive sono l'adattamento alle esigenze degli studenti con bisogni educativi speciali o con disabilità, menzionato dalla maggior parte dei sistemi di istruzione, e l'adattamento alle barriere linguistiche per i non madrelingua, segnalato da più della metà dei sistemi di istruzione.

Capitolo 6: Promuovere il sostegno specifico all'apprendimento e il sostegno emotivo e sociale

I sistemi di istruzione promuovono molte politiche e misure specifiche per aiutare le scuole a identificare e soddisfare i bisogni di apprendimento e socio-emotivi degli studenti; allo stesso tempo, è necessario un approccio intersettoriale per affrontare le sfide e i bisogni particolari di ciascun discente.

- In tutta Europa, le politiche e le misure più spesso segnalate per aiutare le scuole a identificare i bisogni di apprendimento e di sostegno emotivo e sociale degli studenti sono quelle che assicurano la disponibilità di servizi di orientamento e/o consulenza per valutare le difficoltà di apprendimento degli studenti e qualsiasi problema comportamentale, socio-emotivo o familiare, ecc. Molte iniziative politiche riguardano anche le procedure per la determinazione dei bisogni educativi speciali degli studenti. Meno spesso vengono segnalate linee guida e/o strumenti specifici per la valutazione dei bisogni di apprendimento e socio-emotivi degli studenti, test diagnostici nazionali per la valutazione dei bisogni di apprendimento e linee guida o strumenti per la valutazione delle competenze linguistiche.

- Garantire la disponibilità di una varietà di interventi di sostegno può aiutare a rispondere alle molteplici esigenze di tutti gli studenti. La maggior parte dei sistemi di istruzione segnala politiche e misure che promuovono l'offerta di sostegno all'apprendimento nelle scuole, e in particolare interventi di sostegno mirati per gruppi specifici di studenti a rischio, come gli studenti con bisogni educativi speciali o disabilità, gli studenti immigrati rifugiati e appartenenti a minoranze etniche, nonché quelli provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati. Anche le politiche o le misure di sostegno emotivo e sociale sono ampiamente segnalate; tuttavia, tendono a essere piuttosto universali (cioè destinate a tutti gli studenti) e meno mirate alle esigenze di target specifici di studenti.

Capitolo 7: Personale docente e formazione degli insegnanti per promuovere la diversità e l'inclusione

Le autorità educative offrono molte opportunità di formazione degli insegnanti sulla diversità e l'inclusione e promuovono l'impiego di personale didattico di sostegno; tuttavia, la mancanza di preparazione degli insegnanti a gestire classi inclusive e l'inadeguatezza dei finanziamenti per l'assunzione di personale di sostegno sono problemi ancora presenti.

- I dati mostrano una carenza di diversità nell'ambito del personale docente; tuttavia, solo otto sistemi di istruzione europei dispongono di politiche o misure di livello nazionale/superiore che promuovono l'assunzione nelle scuole di insegnanti provenienti da contesti diversi. Laddove esistono, tali misure incoraggiano soprattutto l'assunzione di insegnanti con disabilità o provenienti da contesti migratori.
- Le competenze degli insegnanti più promosse, attraverso i quadri di competenze di livello nazionale/superiore per la formazione iniziale degli insegnanti e/o per i programmi di sviluppo professionale continuo di livello nazionale/superiore, sono legate all'insegnamento agli studenti con bisogni educativi speciali, alla differenziazione e all'individualizzazione delle strategie di insegnamento e di valutazione e alla comprensione dei principi di inclusione e non discriminazione. Un po' meno spesso vengono segnalati programmi di istruzione e formazione che promuovono la capacità degli insegnanti di collaborare con colleghi, professionisti e famiglie e di insegnare in contesti multiculturali/multilingue e che aumentano la loro consapevolezza riguardo a pregiudizi e stereotipi.
- Il tasso di partecipazione degli insegnanti ad alcuni dei suddetti programmi di formazione può essere basso. Ad esempio, solo il 20% degli insegnanti in Europa ha partecipato a corsi di formazione continua sull'insegnamento in contesti multiculturali o multilingue e molti temono per la loro mancanza di formazione e preparazione nella gestione di una classe inclusiva, il che indica la potenziale necessità di indagare sugli ostacoli alla partecipazione e di garantire che gli insegnanti abbiano le competenze necessarie per promuovere la diversità e l'inclusione nelle scuole.
- Il personale educativo di sostegno può facilitare il lavoro degli insegnanti e contribuire a garantire che tutti gli studenti raggiungano il loro pieno potenziale. La maggior parte dei sistemi di istruzione europei richiede o raccomanda la presenza nelle scuole di diversi specialisti (ad esempio psicologi, logopedisti, specialisti in bisogni educativi speciali, assistenti sociali) o di assistenti didattici e/o fornisce risorse finanziarie che consentono alle scuole di assumere personale di sostegno. Oltre a fornire un supporto generale a tutti gli studenti che

potrebbero averne bisogno, il personale educativo di sostegno è destinato principalmente ad offrire un aiuto mirato agli studenti con bisogni educativi speciali, a chi non ha ancora una piena padronanza della lingua di istruzione (compresi gli studenti provenienti dall'Ucraina) e agli studenti rom. Tuttavia, i dati dimostrano che l'inadeguatezza dei finanziamenti determina il fatto che le scuole non sono in grado di assumere il personale educativo di sostegno necessario.

Introduzione

I concetti di uguaglianza, equità e inclusione sono diventati argomenti chiave del discorso scientifico sull'istruzione e una priorità politica in tutta Europa. Il panorama scolastico è sempre più eterogeneo, e i dati dimostrano che gli studenti provenienti da contesti svantaggiati e quelli che subiscono discriminazioni o disparità di trattamento conseguono risultati scolastici inferiori alle aspettative (Commissione europea, 2022b).

Il concetto di diversità si riferisce alle differenze nelle caratteristiche delle persone, ad esempio il sesso, il genere, l'origine etnica, l'orientamento sessuale, la lingua, la cultura, la religione e le abilità mentali e fisiche (UNESCO, 2017). Nel contesto della politica dell'istruzione, questo concetto si riferisce anche all'accettazione e al rispetto, nel senso di "comprendere l'altro e andare oltre la prospettiva più limitata della tolleranza" (Commissione europea, 2018, p. 14).

L'uguaglianza è un valore fondamentale dell'UE ⁽¹⁾. In senso giuridico, presuppone che tutte le persone debbano essere trattate allo stesso modo, sulla base della parità delle opportunità. In un contesto non giuridico, è spesso intesa nel senso di trattare le persone in modo equo, il che può significare fornire opportunità e accesso equi e risultati giusti a persone diverse e proteggere le persone da discriminazioni illegali (Loke, 2022). Nelle scuole, ad esempio, può comportare un sostegno diverso per gli studenti con esigenze di apprendimento diverse, promuovendo così l'uguaglianza dei risultati (Commissione europea, 2023).

Questo è simile al concetto di equità, che riconosce che gli individui hanno esigenze diverse, ad esempio in base agli ostacoli socioeconomici o di altro tipo (Commissione europea, 2018). L'equità nell'istruzione si riferisce quindi alla misura in cui i discenti possono godere pienamente del diritto all'istruzione e alla formazione, in termini di opportunità, accesso, trattamento e risultati (Commissione europea, 2006).

Infine, l'inclusione è un approccio che valorizza la diversità e mira a offrire pari diritti e opportunità a tutti ⁽²⁾. Nel settore dell'istruzione, le politiche inclusive mirano a consentire a tutti gli studenti di raggiungere il loro pieno potenziale in contesti scolastici ordinari, con particolare attenzione e sostegno agli studenti a rischio di esclusione e di scarso rendimento, anche attraverso approcci individualizzati e la cooperazione con le famiglie e le comunità locali (Commissione europea, 2023).

Contesto politico dell'UE

A livello europeo, la lotta alle disuguaglianze e alle discriminazioni fondate "sul sesso, la razza o l'origine etnica, la religione o le convinzioni personali, la disabilità, l'età o l'orientamento sessuale" è sancita dal diritto dell'UE, negli articoli 8 e 10 del Trattato sul funzionamento dell'Unione europea ⁽³⁾. Di conseguenza, l'importanza di valorizzare la diversità e l'inclusione di tutti i discenti nell'istruzione e nella

⁽¹⁾ Si veda Articolo 2 del Trattato sull'Unione europea (GU C 202 del 7.6.2016, pag. 17) e la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea (GU C 326 del 26.1.2012, pag. 391).

⁽²⁾ Si veda il glossario della Commissione europea contro il razzismo e l'intolleranza (ECRI) (<https://www.coe.int/en/web/european-commission-against-racism-and-intolerance/ecri-glossary>).

⁽³⁾ Versioni consolidate del Trattato sull'Unione europea e del Trattato sul funzionamento dell'Unione europea (GU C 202 del 7.6.2016, pag. 53).

formazione è ampiamente riconosciuta nei principali documenti politici dell'UE ⁽⁴⁾. Il miglioramento della qualità e dell'equità nell'istruzione è una priorità strategica dello Spazio europeo dell'istruzione (EEA) ⁽⁵⁾, che aiuta gli Stati membri dell'UE a collaborare per costruire sistemi scolastici più resilienti e inclusivi. Il quadro strategico dell'EEA ⁽⁶⁾ stabilisce tra le priorità strategiche la necessità di affrontare la diversità dei discenti e di migliorare l'accesso a un'istruzione e a una formazione di qualità e inclusiva per tutti, compresi i gruppi svantaggiati e vulnerabili.

Un'iniziativa importante nell'ambito dell'EEA è la raccomandazione del Consiglio sui percorsi per il successo scolastico ⁽⁷⁾, che mira a garantire migliori risultati scolastici per tutti gli studenti, indipendentemente dal contesto o dalla situazione di provenienza, migliorando i risultati nelle competenze di base e riducendo il tasso di abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione (ELET). Seguendo l'iniziativa dell'EEA sui percorsi per il successo scolastico, nel 2023 la Commissione europea ha creato un gruppo di esperti con il compito di occuparsi dello sviluppo di politiche basate su dati concreti per sostenere gli ambienti di apprendimento e il benessere nelle scuole e creare ambienti di apprendimento positivi per tutti gli studenti.

La necessità di promuovere un'educazione inclusiva, equa e di qualità e opportunità di apprendimento permanente per tutti, compresi i discenti con difficoltà di accesso all'istruzione e quelli che necessitano di un sostegno mirato, è stata stabilita anche dalla raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 sulla promozione di valori comuni, di un'educazione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento ⁽⁸⁾ e dalla raccomandazione del Consiglio del 29 novembre 2021 relativa ad approcci di apprendimento integrato ⁽⁹⁾. Quest'ultima invita gli Stati membri dell'UE a sostenere l'inclusione di tutti gli studenti in un'istruzione e formazione di qualità, adattando i sistemi di istruzione scolastica per renderli più flessibili e prendendo in considerazione un'ampia gamma di metodi pedagogici, strumenti tecnologici, esigenze degli studenti e circostanze in evoluzione.

Nel periodo 2020-2021, la Commissione europea ha inoltre adottato una serie di strategie di uguaglianza dell'UE legate ai motivi di discriminazione elencati negli articoli 8 e 10 del Trattato sul funzionamento dell'Unione europea. Le strategie evidenziano una serie di azioni chiave volte a contrastare la discriminazione strutturale e gli stereotipi e a promuovere la diversità, l'equità e l'inclusione. Le strategie per l'uguaglianza e i quadri politici per l'inclusione comprendono la strategia UE 2020-2025 per la parità di genere ⁽¹⁰⁾, il piano d'azione UE 2020-

⁽⁴⁾ Ad esempio, il Pilastro europeo dei diritti sociali, principio 1: ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro (https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_en).

⁽⁵⁾ Si veda l'ultimo rapporto sullo stato di avanzamento dell'EEA (Commissione europea e Direzione generale dell'istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura, 2022b) e la comunicazione della Commissione (Commissione europea e Direzione generale dell'istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura, 2022c).

⁽⁶⁾ Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030) (2021/C 66/01).

⁽⁷⁾ Raccomandazione del Consiglio, del 28 novembre 2022, sui percorsi per il successo scolastico che sostituisce la raccomandazione del Consiglio, del 28 giugno 2011, sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico (testo rilevante ai fini dell'EEA) (2022/C 469/01). Si veda anche il documento di lavoro dei servizi della Commissione che accompagna la proposta di raccomandazione del Consiglio sui percorsi di successo scolastico (Commissione europea e Direzione generale dell'istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura, 2022a).

⁽⁸⁾ Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 sulla promozione di valori comuni, di un'educazione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento (2018/C 195/01).

⁽⁹⁾ Raccomandazione del Consiglio, del 29 novembre 2021, relativa ad approcci di apprendimento integrato per un'istruzione primaria e secondaria di alta qualità e inclusiva (2021/C 504/03).

⁽¹⁰⁾ Si veda <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0152>.

2025 contro il razzismo ⁽¹¹⁾ e il piano d'azione 2021-2027 per l'integrazione e l'inclusione ⁽¹²⁾, e anche le strategie incentrate sui gruppi a rischio di discriminazione, come i Rom ⁽¹³⁾, le persone LGBTIQ+ (lesbiche, gay, bisessuali, transessuali, intersex, queer e altre identità di genere) ⁽¹⁴⁾, le persone con disabilità ⁽¹⁵⁾ e gli ebrei ⁽¹⁶⁾. Il rafforzamento dell'educazione inclusiva è evidenziato come una dimensione prioritaria in questi documenti strategici, in quanto "l'istruzione e la formazione sono il fondamento di una partecipazione riuscita nella società e uno degli strumenti più potenti per costruire società più inclusive" ⁽¹⁷⁾.

Contenuto del rapporto

Su questo sfondo concettuale e politico, il presente rapporto analizza le politiche e le misure esistenti a livello nazionale/superiore ⁽¹⁸⁾ che promuovono la diversità e l'inclusione nell'istruzione scolastica. Esso si concentra in particolare sugli studenti che hanno maggiori probabilità di subire svantaggi e/o discriminazioni nelle scuole, tra cui ragazze e ragazzi, studenti provenienti da diversi contesti migratori, etnici e religiosi, studenti LGBTIQ+ e studenti con bisogni educativi speciali o disabilità. Piuttosto che concentrarsi su politiche e misure universali a sostegno di tutti gli studenti nelle scuole, che esistono in molti sistemi di istruzione, il rapporto evidenzia in particolare le iniziative politiche esistenti mirate a promuovere l'accesso a un'istruzione di qualità, inclusiva e ordinaria.

Il rapporto fornisce una panoramica comparativa delle politiche e delle misure adottate da 39 sistemi di istruzione europei. Esso presenta numerosi esempi nazionali, che illustrano alcuni dei più recenti sviluppi politici e forniscono una panoramica delle iniziative in corso in tutta Europa. Tuttavia, il rapporto non discute l'attuazione di tali politiche, né ne analizza l'efficacia o i risultati. Anche la presentazione delle pratiche a livello scolastico esula dall'ambito del presente rapporto.

Il rapporto si articola in sette capitoli.

Il **Capitolo 1** fornisce una panoramica teorica e basata su dati concreti di alcune delle principali sfide legate alla diversità e all'inclusione nelle scuole.

Il **Capitolo 2** presenta alcuni meccanismi che consentono alle autorità educative di livello nazionale/superiore di monitorare, prevenire e affrontare la discriminazione nell'istruzione scolastica.

Il **Capitolo 3** illustra le principali leggi, strategie o piani d'azione di livello nazionale/superiore attualmente in vigore che mirano a promuovere la diversità e l'inclusione nelle scuole.

Il **Capitolo 4** esamina le politiche e le misure mirate per facilitare l'accesso alla scuola e la partecipazione degli studenti che devono affrontare degli ostacoli.

Il **Capitolo 5** analizza se e come la diversità e l'inclusione sono considerate nei

⁽¹¹⁾ Si veda <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2020%3A0565%3AFIN>.

⁽¹²⁾ Si veda <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0758&from=EN>.

⁽¹³⁾ Si veda il quadro strategico dell'UE per l'uguaglianza, l'inclusione e la partecipazione dei Rom (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0620>).

⁽¹⁴⁾ Si veda la strategia per l'uguaglianza LGBTIQ 2020-2025 (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0698>).

⁽¹⁵⁾ Si veda la strategia per i diritti delle persone con disabilità 2021-2030 (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2021%3A101%3AFIN>).

⁽¹⁶⁾ Si veda la strategia UE sulla lotta contro l'antisemitismo e il sostegno alla vita ebraica 2021-2030 (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021DC0615&from=EN>).

⁽¹⁷⁾ Si veda il piano d'azione 2021-2027 per l'integrazione e l'inclusione (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0758&from=EN>), pag. 8.

⁽¹⁸⁾ I termini "nazionale" e "di livello superiore" si riferiscono al più alto livello di autorità in un determinato paese, di solito a livello nazionale (statale) (si veda il glossario per una definizione completa).

curricoli scolastici e in che modo i metodi di valutazione vengono adattati alle esigenze degli studenti.

Il **Capitolo 6** esamina le linee guida, le politiche e le misure di livello nazionale/superiore che aiutano le scuole a fornire agli studenti un sostegno specifico all'apprendimento e un sostegno emotivo e sociale.

Il **Capitolo 7** esplora alcune politiche e misure di livello nazionale/superiore relative al personale docente e alla formazione degli insegnanti per promuovere la diversità e l'inclusione nelle scuole.

L'allegato include presentazioni specifiche per paese dei dati trattati nel rapporto.

Fonti dei dati e metodologia

La principale fonte di informazioni è la raccolta dati della rete Eurydice sulle politiche e le misure di istruzione di livello nazionale/superiore. In alcuni casi, vengono presentate anche iniziative di altre aree politiche. Il rapporto riguarda tutti i 39 sistemi di istruzione che fanno parte della rete Eurydice (Stati membri dell'UE-27, Albania, Bosnia-Erzegovina, Svizzera, Islanda, Liechtenstein, Montenegro, Macedonia del Nord, Norvegia, Serbia e Turchia) ⁽¹⁹⁾.

I dati vengono raccolti tramite un'indagine specifica. Gli indicatori di Eurydice forniscono informazioni derivate principalmente da normative di livello nazionale/superiore, raccomandazioni o altri documenti ufficiali sull'istruzione, come curricoli e documenti di indirizzo e linee guida simili. In alcuni casi, i sistemi decentrati, in cui la responsabilità dell'istruzione è a livello regionale o locale, presentano normative regionali o esempi di approcci locali.

I dati si concentrano sull'istruzione primaria e secondaria generale (Classificazione internazionale standard dell'istruzione (ISCED) 1, 24 e 34) nelle scuole pubbliche (ad eccezione di Belgio, Irlanda e Paesi Bassi, dove vengono prese in considerazione le scuole private sovvenzionate dallo Stato). Poiché le differenze nelle politiche tra i vari livelli di istruzione sono minime, la maggior parte dei dati riportati nel rapporto non mostra grandi differenze, ma piuttosto la situazione generale nell'intero arco dell'istruzione scolastica. L'anno di riferimento per tutti i dati del rapporto è il 2022/2023.

⁽¹⁹⁾ I dati relativi alla Comunità fiamminga del Belgio non sono stati convalidati dall'Unità nazionale di Eurydice.

Capitolo 1: Diversità e inclusione nel contesto dell'istruzione scolastica

L'istruzione è il fondamento di buone opportunità di vita, soprattutto in un mondo che sta passando dalla quarta alla quinta rivoluzione industriale ⁽²⁰⁾. Ciò è diventato ancora più evidente dopo la pandemia di COVID-19, in quanto sono state e sono tuttora richieste competenze digitali e tecnologiche più complesse e continuano a svilupparsi nuove capacità. Tuttavia, l'accesso a una buona istruzione e allo sviluppo delle competenze è eterogeneo e iniquo in tutta Europa. Esistono differenze nell'equità di accesso all'istruzione, nell'esperienza e nei risultati se si considerano le diverse categorie sociali (ad esempio in relazione al sesso/genere, all'etnia, al contesto migratorio, alla religione, alla disabilità, allo stato socioeconomico, all'orientamento sessuale) e fattori quali il divario urbano/rurale e l'accesso alle infrastrutture digitali.

1.1. Divari tra gruppi di studenti

La Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2022 dell'UE mette in evidenza alcuni dei netti divari tra i gruppi di studenti. Ad esempio, chi proviene da contesti socioeconomici svantaggiati ha molte più probabilità di sperimentare gravi carenze educative rispetto a chi proviene da contesti socioeconomici più avvantaggiati ⁽²¹⁾. Il divario medio è di 19,3 punti percentuali in tutta l'UE, "con gli studenti di basso livello socioeconomico che hanno una probabilità 5,6 volte maggiore di ottenere risultati insufficienti nell'istruzione scolastica rispetto agli studenti di alto livello socioeconomico" (Commissione europea, 2022b, p. 9).

Le ragazze hanno meno probabilità di ottenere risultati insufficienti rispetto ai ragazzi (la percentuale di chi li ottiene è inferiore di circa 3 punti percentuali) e anche meno probabilità di abbandonare precocemente i percorsi di istruzione e formazione (3,5 punti percentuali in meno) (Commissione europea, 2022b). Tuttavia, lo stesso rapporto rileva che i sistemi di istruzione e formazione tendono a continuare a inculcare stereotipi di genere obsoleti e che i divari di genere nella scelta delle materie persistono e possono essere significativi.

Anche il contesto migratorio dei giovani influisce sul loro percorso scolastico: i giovani immigrati hanno 12,9 punti percentuali in più di probabilità rispetto alla media UE di abbandonare la scuola prima del tempo e 7,1 punti percentuali in meno di conseguire un titolo di istruzione terziaria (Commissione europea, 2022b). Anche nei risultati del Programma per la valutazione internazionale degli studenti (PISA) si riscontrano divari persistenti e significativi tra gli studenti immigrati (sia di prima che di seconda generazione) e i loro coetanei autoctoni (Volante et al., 2019). Ciò può essere dovuto alla lingua, alle minori aspettative degli insegnanti o alla segregazione (sia nelle scuole che nella società in generale), ma forse anche a un legame più ampio tra lo stato di migrante e quello socioeconomico. Ciò si ripercuote sugli studenti provenienti da contesti migratori per tutta la vita, con risultati scolastici più scarsi, minori opportunità di lavoro e un ciclo continuo di svantaggio socioeconomico (Volante et al., 2019).

È quindi necessario concentrarsi su un'istruzione più equa e inclusiva se l'Europa vuole realizzare il primo principio del Pilastro europeo dei diritti sociali: "ogni persona ha diritto a un'istruzione di qualità e inclusiva" ⁽²²⁾.

1.2. Discriminazione e svantaggio

La disuguaglianza è il risultato di svantaggi e/o discriminazioni dovuti a una serie di caratteristiche personali e sociali, come sesso, genere, etnia, contesto migratorio, religione, condizione di disabilità, stato socioeconomico e orientamento sessuale. Le persone appartenenti a queste categorie sociali sono svantaggiate non di per sé, ma perché esistono strutture che spesso negano l'accesso alle risorse (come un'istruzione ordinaria di qualità o servizi adeguati) o creano ostacoli all'accesso a tali risorse. Le strutture sono i modi in cui le società sono organizzate e danno luogo a relativi vantaggi o svantaggi dovuti alla complessa interconnessione di categorie sociali e potere. La disuguaglianza educativa può quindi manifestarsi in una distribuzione diseguale di risorse come finanziamenti, insegnanti qualificati, tecnologia e materiale didattico, spesso legata al fatto che i gruppi svantaggiati si trovano in modo sproporzionato in contesti con

⁽²⁰⁾ Si veda https://research-and-innovation.ec.europa.eu/research-area/industrial-research-and-innovation/industry-50_en.

⁽²¹⁾ Definiti come punteggi bassi su tutte e tre le scale PISA contemporaneamente (lettura, matematica e scienze), per stato socioeconomico.

⁽²²⁾ Si veda https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_en

risorse limitate, ad esempio in aree rurali o in comunità segregate per etnia, stato socioeconomico o religione (Nurse e Melhuish, 2021).

I dati forniti dal Commissario per i diritti umani del Consiglio d'Europa mostrano che l'accesso e la partecipazione alle scuole sono non equi per alcuni gruppi, come i bambini e i giovani rifugiati e immigrati, che hanno maggiori probabilità di essere segregati in scuole con minori risorse e, in alcuni casi, sovrarappresentati nell'educazione speciale (Commissario per i diritti umani del Consiglio d'Europa, 2017). Lo stesso rapporto ha rilevato che ai bambini rom e ad alcuni bambini immigrati e rifugiati può essere negata l'iscrizione o chiesto ripetutamente di lasciare i loro alloggi, il che complica l'accesso e la partecipazione all'istruzione ordinaria. Allo stesso modo, ai bambini e ai giovani con disabilità, soprattutto a quelli con disabilità gravi, viene spesso negato l'accesso all'istruzione (Commissario per i diritti umani del Consiglio d'Europa, 2017).

Spesso, i gruppi di persone svantaggiate sono anche discriminati. Il concetto di discriminazione nell'istruzione consiste, in altre parole, nel trattare gli studenti di determinati gruppi in modo meno favorevole rispetto a quelli che non appartengono a tali gruppi. La discriminazione è una delle potenziali cause di disuguaglianza e può assumere diverse forme nelle scuole: può essere strutturale, come le politiche o le pratiche che segregano i bambini e i giovani rom in scuole e classi speciali⁽²³⁾; la segregazione degli studenti con disabilità o la mancanza di risorse per soddisfare esigenze specifiche; o la mancanza di connessione e attrezzature nelle aree rurali (Rundel e Saleminck, 2021), che porta a una disparità educativa tra città e campagna.

La discriminazione, inoltre, può essere aggravata dal pregiudizio (intenzionale o meno), come accade, ad esempio, quando gli insegnanti con pregiudizi trattano ingiustamente gli studenti di determinate etnie o religioni. E può essere multiforme, come ad esempio il bullismo nei confronti degli studenti LGBTIQ+ nelle scuole da parte di altri studenti, che può essere aggravato se gli insegnanti sono riluttanti o si sentono incapaci di intervenire (Gasinska, 2015).

La discriminazione su più fronti è molto evidente anche nel trattamento delle persone con disabilità: gli insegnanti possono non avere le conoscenze e le competenze necessarie per sostenere tali studenti⁽²⁴⁾, oppure le scuole possono non avere risorse sufficienti per soddisfare esigenze specifiche. A livello europeo, la percentuale di studenti che abbandonano la scuola prima del tempo è di 9,5 punti percentuali superiore per gli alunni con disabilità rispetto a quelli senza disabilità⁽²⁵⁾. Va inoltre notato che il rendimento scolastico misurato dai punteggi PISA può essere considerato preclusivo per le persone con disabilità, perché il campionamento degli studenti che devono sostenere il test PISA consente di escludere le scuole speciali o gli studenti con disabilità all'interno delle scuole⁽²⁶⁾.

In relazione agli studenti LGBTIQ+, i dati di un'indagine del 2021 mostrano che, in Europa, il 54% di lesbiche, gay, bisessuali, transessuali e intersex intervistati ha subito atti di bullismo a scuola e l'83% ha assistito a qualche tipo di commento negativo rivolto a qualcun altro sulla base del proprio orientamento sessuale, dell'identità di genere, dell'espressione di genere o di variazioni delle caratteristiche sessuali (IGLYO, 2021). Lo stesso rapporto sottolinea che gli insegnanti in Europa non sono adeguatamente formati su come affrontare la violenza contro gli studenti LGBTIQ+ e tendono a non mediare anche se sono testimoni di un incidente. Complessivamente, solo un giovane LGBTIQ+ su tre ritiene di aver ricevuto un sostegno o una protezione sistemica durante il periodo scolastico negli ultimi dieci anni (IGLYO, 2021). Se i curricula si basano su una religione di Stato e non consentono di discutere dei diritti individuali e della diversità degli stili di vita, ciò può esacerbare le tensioni e il trattamento degli studenti LGBTIQ+ (Gorard, 2020).

1.3. Intersezionalità

È importante non adottare un approccio riduzionista quando si affrontano le disuguaglianze e le discriminazioni nell'istruzione, ma preferire un metodo intersezionale olistico, ove possibile. Si ritiene che il concetto di intersezionalità sia stato sviluppato da Kimberlé Crenshaw (1989) per esaminare l'oppressione subita dalle donne afroamericane. L'intersezionalità è presente quando due o più motivi operano simultaneamente e interagiscono in modo inscindibile, producendo forme distinte e specifiche di discriminazione⁽²⁷⁾.

L'intersezionalità può manifestarsi in modi diversi nel campo dell'istruzione. Ad esempio, i Rom sono spesso citati come il gruppo più svantaggiato e discriminato in Europa. Il popolo rom, tuttavia, non è omogeneo. Confrontando la situazione degli uomini rom con quella delle donne rom negli Stati membri dell'UE, la situazione delle donne è peggiore in settori

⁽²³⁾ Raccomandazione del Consiglio del 12 marzo 2021 sull'uguaglianza, l'inclusione e la partecipazione dei Rom (GU C 93 del 19.3.2021, pag. 1).

⁽²⁴⁾ Si veda a titolo esemplificativo: <https://www.hrw.org/report/2018/12/04/sink-or-swim/barriers-children-disabilities-europe-school-system>

⁽²⁵⁾ Si veda <https://www.edf-feph.org/education-policy>

⁽²⁶⁾ Si veda: <https://enil.eu/how-inclusive-is-pisa>

⁽²⁷⁾ Si veda: <https://www.coe.int/en/web/gender-matters/intersectionality-and-multiple-discrimination>

chiave della vita come l'istruzione, l'occupazione e la salute. Per quanto riguarda i risultati scolastici, le donne rom hanno meno probabilità degli uomini rom di frequentare la scuola o di continuare a frequentarla dopo i 16 anni; hanno anche meno probabilità di saper leggere e scrivere (FRA, 2014). Ciò potrebbe essere in parte spiegato dal ruolo culturalmente attribuito alle donne rom (Forray e Óhidy, 2019), ma è rafforzato da pregiudizi, stereotipi e, talvolta, da un'istruzione segregata, soprattutto nelle aree rurali (Musilová, 2021).

Vedere le persone attraverso un'unica lente ha importanti risvolti pratici. Ad esempio, uno studente rifugiato può essere considerato solo in quest'ottica, e a scuola gli si può offrire un sostegno aggiuntivo solo nell'apprendimento della lingua di istruzione. Se i coetanei autoctoni, ma non gli studenti rifugiati, ricevono sostegno in altre materie, ciò può essere dovuto al fatto che non è stata applicata un'ottica intersezionale (Bešić et al., 2020). I sistemi di supporto nelle scuole sono spesso strutturati separatamente, mettendo da parte alcune esigenze (Waitoller e Kozleski, 2013), e quindi possono essere unidimensionali. Pertanto, per un'istruzione veramente inclusiva è necessario considerare le esigenze specifiche e sfaccettate di ciascun allievo.

1.4. Andare avanti

Come punto di partenza per la comprensione delle esigenze individuali, a livello macro, sono necessari la raccolta e il monitoraggio dei dati (argomento trattato nel Capitolo 2 del presente rapporto) per valutare quali risorse potrebbero essere necessarie nelle diverse regioni/scuole, le sfide che gli studenti provenienti da contesti diversi potrebbero affrontare e i tipi di sostegno di cui potrebbero aver bisogno. Ciò può consentire un'allocazione mirata delle risorse e lo sviluppo di politiche; può anche permettere alle autorità nazionali di comprendere in modo ampio la diversità degli studenti nei loro sistemi di istruzione e se ci sono esperienze e risultati non equi.

A livello di UE, esiste una serie di quadri strategici per affrontare la discriminazione e le disuguaglianze legate al genere, alla disabilità, all'etnia, all'orientamento sessuale, al contesto religioso, ecc. Questi, insieme ai trattati internazionali, come la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità⁽²⁸⁾, la Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia⁽²⁹⁾ e la Convenzione sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione della donna⁽³⁰⁾, sono stati ratificati dagli Stati membri dell'UE e dagli Stati associati e forniscono una base strategica per i quadri educativi nazionali per affrontare l'inclusione e la discriminazione (argomento trattato nel Capitolo 3 del presente rapporto). Il successo di questi quadri, tuttavia, dipende dall'allocazione di risorse adeguate e appropriate, che, come indicato in precedenza, richiedono anche meccanismi di monitoraggio e valutazione.

Per passare alla politica e alla pratica dell'educazione inclusiva sono necessari ulteriori cambiamenti strutturali. Può essere necessario rivalutare, ad esempio, la segregazione scolastica o le politiche relative alle scelte scolastiche e alle scuole selettive (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2020), nonché affrontare la questione delle risorse scolastiche differenziate e delle forme di assistenza finanziaria e di altro tipo per promuovere l'accesso e la partecipazione dei gruppi di studenti svantaggiati a un'istruzione ordinaria di qualità (argomento trattato nel Capitolo 4 del presente rapporto).

A livello scolastico, un punto di partenza fondamentale per promuovere i principi di inclusione e di equità è il curriculum. Ciò include quello che viene insegnato e appreso, insieme alla relativa coerenza con i metodi pedagogici e i materiali a supporto dell'apprendimento (OCSE, 2023). I curricula inclusivi richiedono anche coerenza tra i documenti curriculari a livello nazionale e gli approcci pedagogici e i metodi di valutazione (argomento trattato nel Capitolo 5 del presente rapporto). Ciò va oltre il "cosa" viene insegnato e si estende al "come" viene insegnato e "come" viene valutato l'apprendimento. Il modo in cui le classi sono gestite e se ad alcuni studenti viene dato più spazio quando parlano o se vengono incoraggiati a partecipare di più, se le opinioni discriminatorie sono messe in discussione o se ci sono diversi metodi di valutazione per dimostrare l'apprendimento, influisce sui risultati scolastici. Fornire un sostegno mirato all'apprendimento per i diversi gruppi e un supporto emotivo e sociale può anche contribuire a costruire un più forte senso di appartenenza e di inclusione nell'istruzione e nella società in senso lato (argomento trattato nel Capitolo 6 del presente rapporto).

La realizzazione di curricula inclusivi dipende, infine, dalla presenza di educatori e personale scolastico diversificati, che richiedono la formazione e lo sviluppo necessari. Questo vale anche per la creazione di un ambiente scolastico inclusivo e che sfida le disuguaglianze. La formazione iniziale per insegnanti e lo sviluppo professionale continuo sulla comprensione della natura mutevole della diversità, su come affrontare i problemi di discriminazione e di svantaggio e sulla messa in discussione dei presupposti e degli atteggiamenti del personale (argomento trattato nel Capitolo 7 del presente rapporto)

⁽²⁸⁾ Si veda: <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>

⁽²⁹⁾ Si veda: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

⁽³⁰⁾ Si veda: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>

sono fattori importanti per la creazione di ambienti educativi che promuovano un più forte senso di appartenenza e di inclusione tra gli studenti.

La scolarizzazione in tempi di pandemia di COVID-19 ci ha dimostrato che l'istruzione può essere impartita in modi diversi e che gli approcci e i metodi pedagogici possono cambiare rapidamente per affrontare nuove sfide. Questo ci ricorda che possiamo evolvere e adattarci rapidamente. Tuttavia, un altro impatto della pandemia è stato l'aumento delle disuguaglianze nell'apprendimento in Europa, con alcuni gruppi meno capaci di altri di accedere all'apprendimento e alle risorse digitali (Commissione europea et al., 2022; Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2022b) e, nel complesso, una generazione di studenti che ha sperimentato perdite di apprendimento (Blaskó et al., 2022). È quindi sempre più importante che ci si concentri sull'equità e sulla promozione della diversità e dell'inclusione nell'istruzione per migliorare le opportunità di vita dei giovani di oggi. Naturalmente, ciò che funziona in un paese può non funzionare in un altro, ma possiamo continuare a imparare dalle reciproche esperienze in Europa e sviluppare un'educazione inclusiva nei nostri diversi contesti.

Capitolo 2: Monitoraggio della discriminazione e della diversità nelle scuole

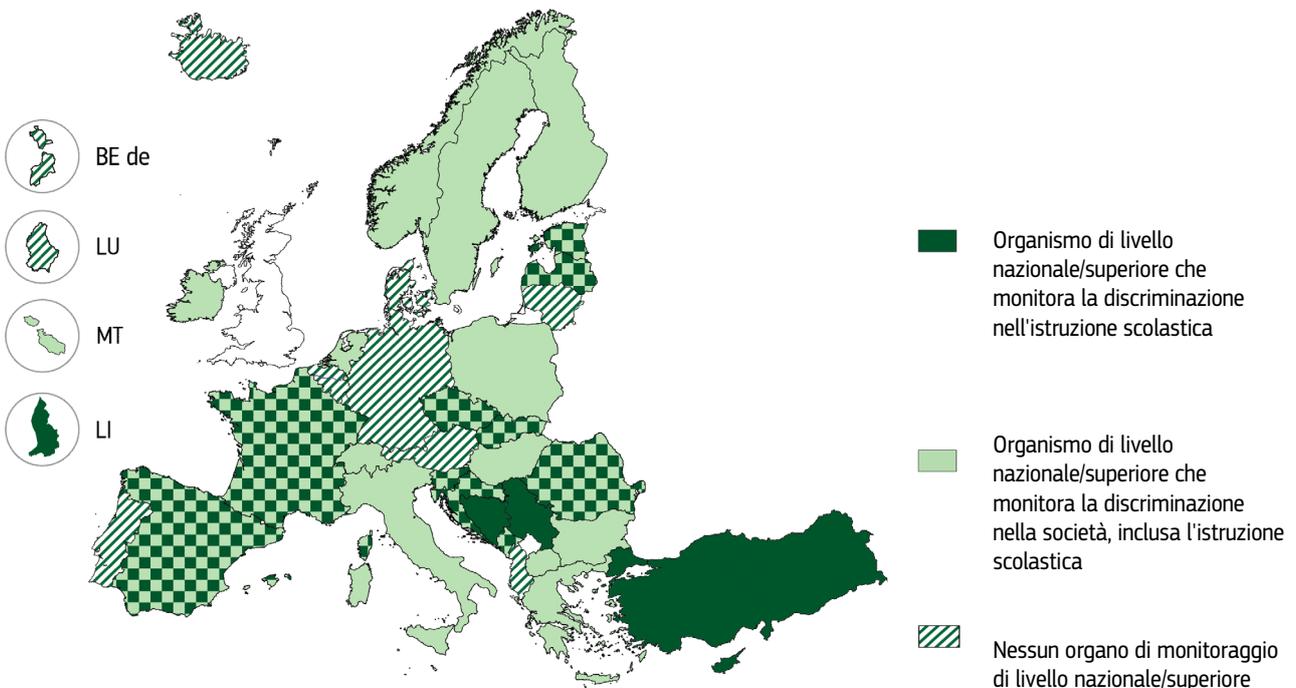
I sistemi di monitoraggio, come gli organismi dedicati e le raccolte di dati, possono essere meccanismi utili per attirare l'attenzione sui gruppi a rischio di discriminazione ed esclusione. Nel contesto dell'istruzione, un monitoraggio efficace può fornire un quadro della discriminazione subita dagli studenti nelle scuole e aiutare a identificare le misure che i paesi possono adottare per affrontarla. In effetti, un monitoraggio efficace può contribuire a stabilire le priorità per lo sviluppo e l'attuazione delle politiche.

Questo capitolo analizza alcuni dei meccanismi in atto nei sistemi educativi europei per monitorare e affrontare la discriminazione nell'istruzione scolastica. Esso fornisce una panoramica degli organismi o delle istituzioni incaricate di monitorare i casi di discriminazione nelle scuole, dei motivi di discriminazione segnalati più spesso e della disponibilità di dati sulle caratteristiche dei singoli studenti e sul modo in cui vengono utilizzati nel contesto della lotta alla discriminazione. Infine, il capitolo fornisce informazioni sulla cooperazione tra le autorità scolastiche e i diversi enti e organizzazioni nazionali che mirano a prevenire la discriminazione e a promuovere la diversità e l'inclusione nelle scuole.

2.1. Organismi di livello nazionale/superiore che monitorano i casi di discriminazione nelle scuole

In tutta Europa, la maggior parte dei sistemi educativi riferisce di avere organismi di livello nazionale/superiore incaricati di monitorare la discriminazione nell'istruzione scolastica (Figura 2.1). Tali organismi si concentrano sulla discriminazione nella società in generale, incluse le scuole, oppure specificamente sulla discriminazione nell'istruzione scolastica.

Figura 2.1: Organismi di livello nazionale/superiore che monitorano i casi di discriminazione nell'istruzione scolastica, 2022/2023



Fonte: Eurydice

In linea di massima, il ruolo degli organismi di livello nazionale/superiore che si concentrano sulla società in generale è quello di monitorare i casi di discriminazione, identificare possibili modi per prevenirla, promuovere le pari opportunità per

tutti e fornire assistenza concreta alle vittime (ad esempio, l'Ufficio nazionale antidiscriminazioni razziali ⁽³¹⁾ in Italia e la Commissione per la tutela contro le discriminazioni ⁽³²⁾ in Bulgaria). In Finlandia, il garante per la non discriminazione ⁽³³⁾ e il garante per l'uguaglianza ⁽³⁴⁾ si occupano sia di prevenire la discriminazione che di promuovere l'equità in tutti i settori della società, compresi l'istruzione e le scuole. In Croazia, il garante della Repubblica di Croazia ⁽³⁵⁾ lavora per la promozione e la protezione dei diritti umani e della libertà, mentre il garante per la parità di genere ⁽³⁶⁾ e il garante per le persone con disabilità ⁽³⁷⁾ monitorano e promuovono rispettivamente la parità di genere e i diritti e gli interessi delle persone con disabilità.

In Spagna, esistono diversi organismi nazionali che si occupano di casi di discriminazione nella società; ad esempio, l'Osservatorio spagnolo sul razzismo e la xenofobia (OBERAXE) è una piattaforma che offre informazioni e analisi per combattere il razzismo, la discriminazione razziale, la xenofobia e altre forme di intolleranza, nonché gli episodi di incitamento all'odio e i crimini d'odio ⁽³⁸⁾, mentre la Fondazione per il pluralismo e la coesistenza ⁽³⁹⁾ e il Women's Institute ⁽⁴⁰⁾ monitorano rispettivamente le questioni relative alla libertà religiosa e alla situazione delle donne nel Paese.

L'organo di monitoraggio di livello nazionale/superiore che si occupa specificamente dei casi di discriminazione nelle scuole è solitamente il ministero dell'istruzione (ad esempio in Estonia, Romania, Slovacchia, Bosnia-Erzegovina e Serbia) e i suoi dipartimenti, ad esempio l'Ispettorato scolastico in Slovenia ⁽⁴¹⁾. In Cechia, l'Ispettorato scolastico ceco ⁽⁴²⁾ è l'organismo incaricato di valutare e monitorare sistematicamente le condizioni, i processi e i risultati dell'istruzione e dei servizi educativi, comprese le questioni relative all'equità, alla discriminazione e allo svantaggio.

Gli organismi incaricati di monitorare la discriminazione nell'ambiente scolastico conducono per lo più indagini interne per ottenere una panoramica degli episodi di discriminazione subiti da diversi gruppi di studenti, raccolgono informazioni per migliorare il clima scolastico e propongono misure che favoriscono la convivenza scolastica (ad esempio, l'Osservatorio statale per la convivenza scolastica in Spagna; si veda l'esempio nazionale riportato di seguito), oppure raccolgono dati statistici sui problemi comportamentali, compresi i casi di discriminazione (ad esempio, la Divisione per il lavoro sociale scolastico in Liechtenstein ⁽⁴³⁾).

In **Spagna** esistono diversi organismi di livello superiore che affrontano i casi di discriminazione nell'istruzione. Ad esempio, l'Osservatorio statale per la convivenza scolastica ⁽⁴⁴⁾, un organo collegiale dell'Amministrazione generale dello Stato, ha il compito di raccogliere informazioni per migliorare il clima scolastico, analizzare le situazioni e proporre misure per migliorare la convivenza nelle scuole.

Il Forum per l'inclusione educativa degli studenti con disabilità ⁽⁴⁵⁾ è uno spazio di incontro, dibattito, proposta, promozione e monitoraggio delle politiche di inclusione degli studenti con disabilità all'interno dell'intero sistema di istruzione spagnolo. Il forum pubblica rapporti, proposte e raccomandazioni sul lavoro svolto e sulla situazione degli studenti con disabilità in Spagna.

Il piano di prevenzione della violenza e di promozione della convivenza ⁽⁴⁶⁾ della Comunità autonoma di Valencia è uno strumento di analisi e valutazione dei problemi di convivenza nelle scuole valenciane, attraverso il quale è possibile pianificare e coordinare gli interventi per prevenire e risolvere eventuali conflitti.

Alcuni dei **sistemi di istruzione privi di organi di controllo di livello nazionale/superiore** riferiscono che il monitoraggio dei casi di discriminazione viene effettuato ad altri livelli amministrativi. In Polonia, ad esempio, le indagini sui reclami relativi alle attività degli istituti scolastici sono di competenza degli ispettori scolastici, che agiscono per conto dell'Autorità educativa regionale, nell'ambito della loro supervisione pedagogica. I reclami sulle attività di un istituto scolastico relativi alla mancanza di rispetto dei diritti umani o civili possono essere segnalati anche al Commissario polacco per i diritti

⁽³¹⁾ Si veda: <https://uniar.it/portale>

⁽³²⁾ Si veda: <https://www.kzd-nondiscrimination.com/layout>

⁽³³⁾ Si veda: <https://syrjinta.fi/en/front-page>

⁽³⁴⁾ Si veda: <https://tasa-arvo.fi/en/front-page>

⁽³⁵⁾ Si veda: <https://www.ombudsman.hr/en>

⁽³⁶⁾ Si veda: <https://www.prs.hr/cms>

⁽³⁷⁾ Si veda: <https://posi.hr/?lang=en>

⁽³⁸⁾ Si veda: <https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/es/index.htm>

⁽³⁹⁾ Si veda: <https://www.pluralismoyconvivencia.es>

⁽⁴⁰⁾ Si veda: <https://www.inmujeres.gob.es>

⁽⁴¹⁾ Si veda: <https://www.gov.si/en/state-authorities/bodies-within-ministries/education-inspectorate>

⁽⁴²⁾ Si veda: <https://www.csicr.cz/cz>

⁽⁴³⁾ Si veda: https://www.lv.li/serviceportal2/amtstellen/stabstelle-regierungskanzlei/ii_2_aeusseres_bildung_und_sport_web.pdf

⁽⁴⁴⁾ Si veda: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/convivencia-escolar/observatorio.html>

⁽⁴⁵⁾ Si veda: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-17707>

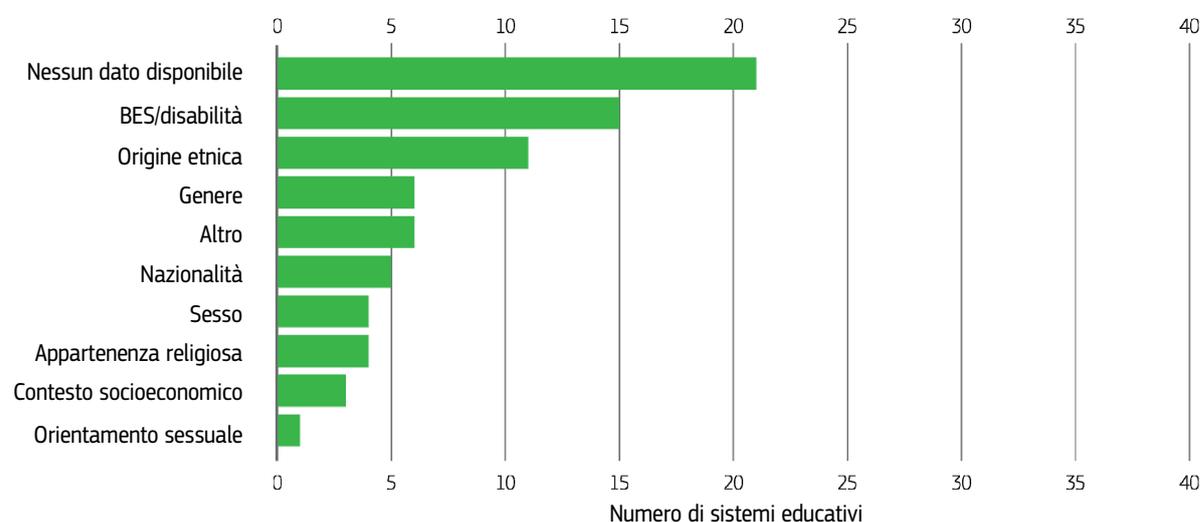
⁽⁴⁶⁾ Si veda: <https://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/previ-pla-de-prevencio-de-la-violencia-i-de-promocio-de-la-convivencia>

umani ⁽⁴⁷⁾. Nella Comunità francese del Belgio, i casi di discriminazione sono monitorati a livello locale e segnalati all'amministrazione dell'istruzione della Comunità francese o all'ente federale competente ⁽⁴⁸⁾. Infine, in Germania, sebbene non esista un organismo di livello superiore che controlla la discriminazione nelle scuole, l'Agenzia federale per la lotta alla discriminazione ⁽⁴⁹⁾ fornisce indicazioni su come prevenire gli episodi di discriminazione e promuovere la diversità e l'inclusione di gruppi diversi di studenti.

2.2. Motivi di discriminazione nelle scuole

Per comprendere i casi di discriminazione ed essere in grado di sviluppare politiche e azioni per promuovere la diversità e l'inclusione nell'ambiente scolastico, è importante identificare i motivi che portano alla discriminazione (si vedano anche i motivi contemplati dal diritto dell'UE nell'introduzione). La Figura 2.2 fornisce una panoramica dei principali motivi di discriminazione degli studenti nelle scuole, come riportato dai sistemi educativi europei, sulla base di dati ufficiali, rapporti, ecc.

Figura 2.2: Principali motivi alla base dei casi di discriminazione nelle scuole, 2022/2023



Fonte: Eurydice

Nota esplicativa

- La figura presenta il numero di sistemi educativi che segnalano i motivi più comuni di discriminazione nelle scuole (in ordine decrescente).
- Una panoramica specifica per paese è riportata nell'allegato (Tabella 2.2A).

In primo luogo, si può notare che oltre la metà dei sistemi di istruzione europei dichiara di non avere accesso a dati completi sui motivi di discriminazione a scuola. Una delle cause può essere che i casi di discriminazione riconosciuti sono solo la "punta dell'iceberg", a causa di segnalazioni insufficienti o di circostanze in cui è molto difficile dimostrare il verificarsi di una discriminazione. La Svezia, ad esempio, ha dichiarato che molti casi di discriminazione non vengono a conoscenza del garante per l'uguaglianza, un'agenzia governativa indipendente che collabora con l'autorità scolastica per promuovere la parità di diritti per tutti, e che, quando questi casi vengono segnalati, non sempre costituiscono una discriminazione in senso giuridico ⁽⁵⁰⁾.

La maggior parte dei sistemi di istruzione con dati ufficiali disponibili ha riferito che i **bisogni educativi speciali** o la **disabilità** e l'**origine etnica** sono i motivi più comuni che portano a casi di discriminazione, seguiti da **genere**, **nazionalità**, **sesso**, **appartenenza religiosa**, **contesto socioeconomico** e **orientamento sessuale**. Altri motivi di discriminazione sono la mancata conoscenza della lingua di scolarizzazione, il colore della pelle e altre caratteristiche culturali distintive (ad esempio, in Lussemburgo). Alcuni sistemi di istruzione, come quello della Lettonia, hanno riportato casi di discriminazione

⁽⁴⁷⁾ Si veda: <https://bip.brpo.gov.pl/en>

⁽⁴⁸⁾ Si veda: <http://www.enseignement.be/index.php?page=27715#plainte>

⁽⁴⁹⁾ Si veda https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/leitfaden_diskriminierung_an_schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&v=4.

⁽⁵⁰⁾ Si veda: <https://equineteurope.org/eb/cp-slug-167>

subita da studenti ucraini rifugiati nelle scuole. La Turchia ha citato l'orientamento politico come causa che può portare gli studenti a subire discriminazioni.

Sebbene alcuni sistemi di istruzione non dispongano di dati ufficiali, hanno alcune informazioni sui motivi per cui gli studenti subiscono discriminazioni nelle scuole. Ad esempio, la Finlandia afferma che, sebbene non vi siano dati ufficiali, il garante per la non discriminazione evidenzia i seguenti motivi di discriminazione nelle scuole: età, sesso, origine, nazionalità, lingua, credo religioso, opinione o attività politica, relazioni familiari, salute, disabilità e orientamento sessuale.

Allo stesso modo, la Cechia ha affermato che l'Ispettorato scolastico non pubblica regolarmente i motivi per cui gli studenti vengono discriminati. Tuttavia, l'indagine tematica "Valutazione dei comportamenti a rischio degli alunni della scuola primaria e secondaria con particolare attenzione al cyberbullismo", condotta nel 2022/2023 ⁽⁵¹⁾, ha mostrato che i motivi più frequenti del bullismo nelle scuole di base (ISCED 1 + 2) sono i seguenti: caratteristiche personali (72%), altre differenze fisiche (30%), svantaggio sociale (30%), essere studenti arrivati di recente (7%), disabilità (4%), nazionalità/etnia (7%), omofobia o transfobia (3%), genere (2%) e altri motivi (15%). Risultati simili sono stati riscontrati nelle scuole secondarie superiori.

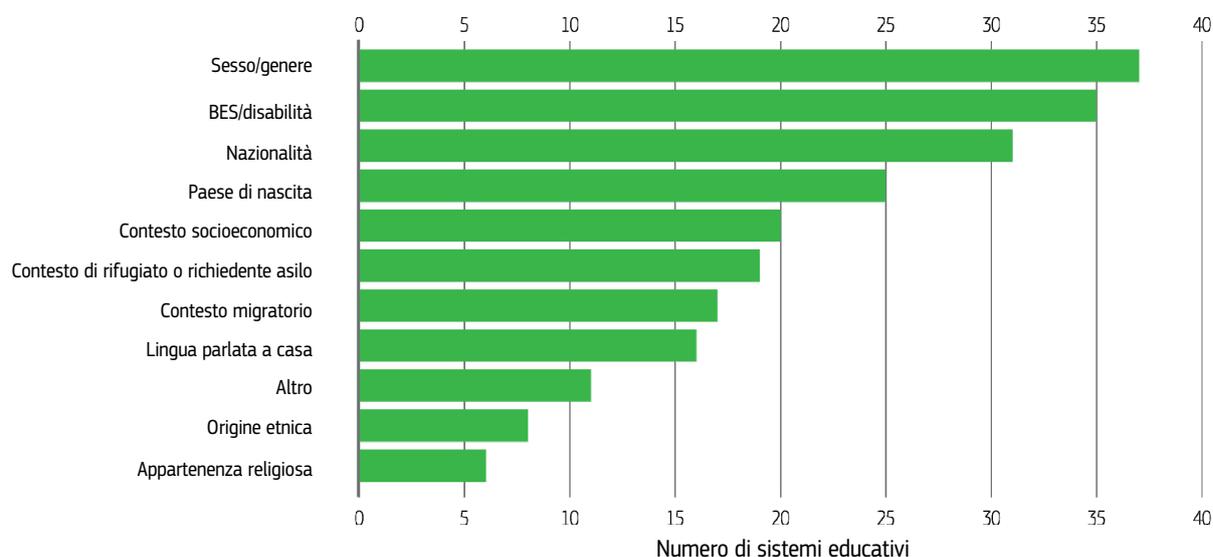
2.3. Raccolta di dati disaggregati sugli studenti

La raccolta di dati personali disaggregati è spesso percepita come una questione delicata da molti paesi europei. Per questo motivo, le norme costituzionali, le leggi europee sulla protezione dei dati e la Carta dei diritti fondamentali proteggono i dati personali sensibili, e la legislazione europea contro la discriminazione vieta l'uso di tali dati a svantaggio dei gruppi a cui si riferiscono. Tuttavia, come affermato dal Gruppo ad alto livello sulla non discriminazione, l'uguaglianza e la diversità dell'UE, "se raccolti e trattati nel pieno rispetto di questo quadro giuridico e delle salvaguardie che esso stabilisce, tali dati sono essenziali per gli Stati membri per valutare il loro rispetto degli obblighi in materia di diritti umani e consentono ai responsabili politici di elaborare misure basate su dati concreti per affrontare la discriminazione, le disuguaglianze e l'esclusione" (2018, pag. 6).

Nell'ambito dell'istruzione scolastica, i dati disaggregati sugli studenti possono essere utilizzati dalle autorità educative per monitorare la diversità della popolazione studentesca, identificare gli studenti svantaggiati e/o a rischio di discriminazione e comprendere gli ostacoli all'inclusione (UNESCO, 2021a). Questi dati consentono inoltre ai governi di sviluppare politiche basate su dati certi e di monitorarne l'attuazione. La Figura 2.3 fornisce una panoramica dei dati sulle caratteristiche dei singoli studenti a cui le autorità educative di livello nazionale/superiore in Europa dichiarano di avere accesso.

⁽⁵¹⁾ Si veda: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93Hodnoceni-rizikoveho-chovani-za>

Figura 2.3: Dati sulle caratteristiche individuali degli studenti accessibili alle autorità educative di livello nazionale/superiore, 2022/2023



Fonte: Eurydice

Nota esplicitiva

La figura presenta il numero di sistemi educativi che riportano i dati sulle caratteristiche individuali degli studenti a loro accessibili (in ordine decrescente). Una panoramica specifica per paese è riportata nell'allegato (Tabella 2.3A).

Nella maggior parte dei sistemi, i dati disaggregati vengono raccolti a livello nazionale/superiore a fini statistici. Più della metà riferisce di avere accesso ai dati relativi al **sesso** o al **genere** degli studenti, alla presenza di studenti con **bisogni educativi speciali** o **disabilità** , alla **nazionalità** , al **paese di nascita** e al **contesto socioeconomico** degli studenti. Meno della metà dei sistemi educativi riferisce di avere accesso a dati sul contesto di **rifugiati** , **richiedenti asilo** o **migranti** degli studenti e sulla **lingua parlata a casa** dagli studenti. Pochissimi sistemi riferiscono di avere accesso ai dati sull' **origine etnica** degli studenti e solo sei - Comunità tedesca del Belgio, Irlanda, Cipro, Romania, Liechtenstein e Turchia - riferiscono di avere accesso ai dati sull' **appartenenza religiosa** degli studenti.

Oltre a questo, alcuni sistemi educativi riferiscono di avere accesso ad altri dati, come l'età degli studenti (ad esempio, in Cechia e Svezia), il loro rendimento scolastico e la lingua di istruzione (ad esempio, in Spagna), il sostegno educativo che ricevono (ad esempio, in Spagna e Lettonia) e se gli studenti vivono in aree rurali o urbane, o in dipartimenti d'oltremare (ad esempio, in Francia).

Alcuni sistemi di istruzione dispongono di un database nazionale che raccoglie dati sul numero totale di studenti e sulle loro caratteristiche. Il sistema informativo estone sull'istruzione ⁽⁵²⁾, ad esempio, è un registro nazionale basato sul web che raccoglie i dati relativi al sistema di istruzione, compresi gli studenti. In Italia, l'Anagrafe nazionale degli studenti è un servizio online accessibile al Ministero dell'istruzione e del merito, alle scuole e ad altri soggetti autorizzati, che raccoglie dati sulle caratteristiche degli studenti, tra cui l'età e il rendimento scolastico ⁽⁵³⁾. In Islanda, *Statistics Iceland* ⁽⁵⁴⁾ raccoglie, elabora e diffonde i dati sull'istruzione, comprese le informazioni sugli studenti, attraverso un questionario inviato dai capi d'istituto.

I dati disaggregati sono utilizzati nella maggior parte dei sistemi di istruzione come strumento per lo sviluppo e/o la valutazione delle politiche, in quanto forniscono informazioni basate su prove, che possono aiutare a comprendere l'impatto di una determinata misura su uno specifico gruppo di studenti. I sistemi di istruzione riferiscono che i dati disaggregati sono particolarmente necessari per valutare le misure volte a sostenere l'educazione inclusiva. In Portogallo ⁽⁵⁵⁾, ad esempio, i dati sul numero di bambini con bisogni educativi speciali vengono utilizzati per valutare l'efficacia delle misure di sostegno specializzato o la necessità di rafforzarle.

I dati disaggregati vengono utilizzati anche per fornire sostegno agli studenti o per aiutare le scuole a individuare e

⁽⁵²⁾ Si veda: <https://www.ehis.ee>

⁽⁵³⁾ Si veda: <https://www.istruzione.it/accesso-sidi>

⁽⁵⁴⁾ Si veda: <https://www.statice.is/statistics/society/education>

⁽⁵⁵⁾ Si veda [https://www.dgeec.mec.pt/hp4/%7B\\$clientServletPath%7D?newsId=1363&fileName=EI2021_Publicacao_PublicoME.xlsx](https://www.dgeec.mec.pt/hp4/%7B$clientServletPath%7D?newsId=1363&fileName=EI2021_Publicacao_PublicoME.xlsx),

analizzare i problemi e le esigenze in modo più accurato e a pianificare programmi di intervento appropriati, utilizzando le risorse dove sono più necessarie. Ad esempio, alcuni sistemi riferiscono di assegnare le risorse alle scuole in base al numero di bambini con bisogni educativi speciali. È il caso, ad esempio, di Grecia, Croazia, Italia e Slovenia, dove le scuole possono ridurre le dimensioni delle classi e disporre di un consulente per coordinare le attività o di un insegnante di sostegno (si veda anche Capitolo 4, Sezione 4.1).

Le autorità scolastiche istituiscono anche programmi specifici in base al numero di studenti che non parlano la lingua di scolarizzazione (ad esempio, nel contesto del DASPA (*Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves PrimoArrivants et Assimilés*) e del FLA (*Français langue d'apprentissage*)⁽⁵⁶⁾ nella Comunità francese del Belgio, del decreto sulla scolarizzazione degli studenti appena arrivati nella Comunità tedesca del Belgio⁽⁵⁷⁾ e delle azioni del ministero a sostegno della comunità educativa ucraina in Grecia⁽⁵⁸⁾). L'Irlanda utilizza dati disaggregati per fornire un sostegno supplementare, comprese risorse aggiuntive, alle scuole con studenti appartenenti alla comunità nomade⁽⁵⁹⁾.

Infine, alcuni sistemi di istruzione riferiscono di utilizzare i dati disaggregati degli studenti per condurre ricerche e valutazioni sulle politiche di equità e sul finanziamento equo (ad esempio, nella Comunità fiamminga del Belgio⁽⁶⁰⁾) o per condurre ricerche nel campo dell'istruzione (ad esempio, in Germania⁽⁶¹⁾).

2.4. Cooperazione con gli organismi per la parità e altre organizzazioni indipendenti

Le autorità educative spesso collaborano con diversi enti o organizzazioni nel tentativo di prevenire la discriminazione e promuovere la diversità e l'inclusione nelle scuole. Secondo i dati analizzati per questo rapporto, tutti i sistemi di istruzione che hanno partecipato all'indagine riferiscono di collaborazioni in corso con organismi per la parità e/o altre organizzazioni indipendenti attive nel campo della diversità e dell'inclusione.

Le autorità educative lavorano in particolare con gli organismi nazionali per la parità che fanno parte della Rete europea degli organismi per la parità⁽⁶²⁾. Questi organismi sono organizzazioni pubbliche che si occupano principalmente di assistere le vittime di discriminazione, monitorare e riferire su questioni di discriminazione e contribuire alla consapevolezza dei diritti e a una società che valorizzi l'uguaglianza. Sono tenuti a farlo in relazione a uno, alcuni o tutti i motivi di discriminazione contemplati dal diritto dell'UE: sesso, razza o origine etnica, religione o convinzioni personali, disabilità, età o orientamento sessuale. Essi svolgono un ruolo fondamentale nella struttura non discriminatoria dell'UE. La Figura 2.4 presenta le principali aree di cooperazione tra le autorità educative di livello nazionale/superiore e gli organismi nazionali per la parità.

⁽⁵⁶⁾ Si veda: https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/46275_005.pdf

⁽⁵⁷⁾ Si veda: https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2231/4271_read-51040

⁽⁵⁸⁾ Si veda: <https://www.minedu.gov.gr/oukraniki-ekpaideftiki-koinotita>

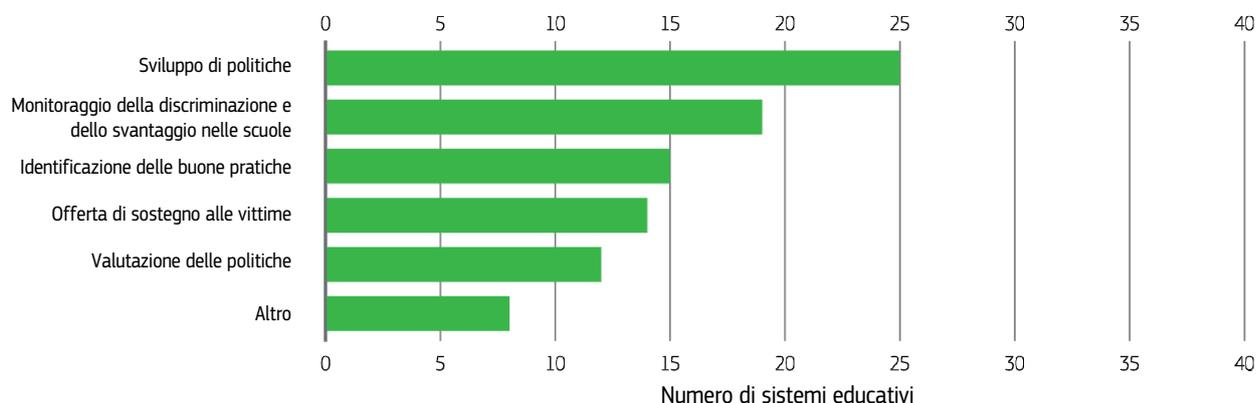
⁽⁵⁹⁾ Si veda: <https://www.gov.ie/pdf/?file=https://assets.gov.ie/220043/d6b98002-a904-427f-b48a-0fa0af756ea7.pdf#page=null>

⁽⁶⁰⁾ Si veda: https://dataloep-publiek.vlaanderen.be/QvAJAXZfc/notoolbar.htm?document=LP-Publiek%2FPubliek_Leerlingenkenmerken.qvw&host=PubliekQVS%40cwv100163&anonymous=true

⁽⁶¹⁾ Si veda: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik.html>

⁽⁶²⁾ Si veda: <https://www.equineteurope.org>

Figura 2.4: Principali ambiti di cooperazione tra le autorità educative di livello nazionale/superiore e gli organismi per la parità, 2022/2023



Fonte: Eurydice

Nota esplicativa

La figura presenta il numero di sistemi educativi che segnalano la cooperazione tra le autorità educative di livello nazionale/superiore e gli organismi nazionali per la parità nelle aree elencate (in ordine decrescente). Una panoramica specifica per paese è riportata nell'allegato (Tabella 2.4A).

Nel complesso, i dati mostrano che il principale ambito di cooperazione tra le autorità educative di livello nazionale/superiore e gli organismi nazionali per la parità è lo **sviluppo di politiche**. Gli organismi per la parità vengono spesso consultati dal ministero dell'istruzione di un paese quando si tratta di redigere nuove leggi a sostegno dell'inclusione dei bambini nelle scuole. In Polonia, ad esempio, le raccomandazioni dell'Ufficio del Commissario per i diritti umani ⁽⁶³⁾ sono state utilizzate dal Ministero dell'istruzione e delle scienze per lo sviluppo del programma d'azione nazionale 2022-2030 per la parità di trattamento ⁽⁶⁴⁾, volto a sostenere un sistema di istruzione inclusivo, a sviluppare relazioni positive nell'ambiente scolastico e ad assistere le scuole e gli insegnanti che lavorano con studenti con bisogni educativi speciali. Analogamente, in Slovacchia, il Ministero dell'istruzione, delle scienze, della ricerca e dello sport ha collaborato con il Centro nazionale slovacco per i diritti umani ⁽⁶⁵⁾ durante i negoziati relativi alla modifica delle leggi sull'istruzione ⁽⁶⁶⁾. In Lettonia, il Ministero dell'istruzione e della scienza prende regolarmente in considerazione le raccomandazioni dell'organismo per la parità, l'Ufficio del garante della Repubblica di Lettonia ⁽⁶⁷⁾, nell'elaborazione di norme e regolamenti.

In **Lituania**, esiste una stretta collaborazione tra le autorità educative e l'Ufficio del mediatore per le pari opportunità su questioni riguardanti lo sviluppo delle politiche e la sensibilizzazione sui temi della discriminazione. L'organismo lituano per la parità viene consultato principalmente dai responsabili delle politiche educative per la creazione di strategie e strumenti per l'integrazione e il rispetto dei diritti umani nell'istruzione e per lo sviluppo di programmi di formazione degli insegnanti ⁽⁶⁸⁾.

Nel maggio 2021, l'Ufficio del mediatore per le pari opportunità ha fornito al Ministero dell'istruzione, delle scienze e dello sport le conclusioni sulla valutazione del Programma generale per lo sviluppo delle competenze di vita. Il servizio ha raccomandato di integrare il programma con i seguenti argomenti: valutazione critica degli stereotipi di genere, capacità di riconoscere le relazioni sane e pericolose, cultura del consenso, capacità di comunicazione non violenta, riconoscimento e risposta alle forme di violenza di genere. L'organizzazione ha, inoltre, sottolineato che il programma mancava di argomenti relativi alla prevenzione della discriminazione, che non prestava attenzione alla sensibilizzazione contro i pregiudizi esistenti riguardo ai tratti dell'identità personale e che non promuoveva iniziative volte alla comprensione e all'accettazione della diversità nella società. La conclusione ha anche sottolineato l'importanza di includere misure per la prevenzione della violenza sessuale in età precoce, della violenza di genere e della violenza domestica.

⁽⁶³⁾ Si veda: <https://bip.brpo.gov.pl/en>

⁽⁶⁴⁾ Si veda: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WMP20220000640/O/M20220640.pdf>

⁽⁶⁵⁾ Si veda: <https://www.snsip.sk/en>

⁽⁶⁶⁾ Si veda: <https://www.slov-lex.sk/legislativne-procesy/SK/LP/2022/502>

⁽⁶⁷⁾ Si veda: <https://www.tiesibsargs.lv/en/homepage>

⁽⁶⁸⁾ Si veda: <https://lygybe.lt/wp-content/uploads/2023/05/annual-report-2021.pdf>

Nel 2020, l'Ufficio del mediatore per le pari opportunità, insieme al Centro lituano per i diritti umani, al Centro per lo sviluppo delle pari opportunità e all'agenzia di comunicazione sociale *Nomoshiti*, ha proseguito il progetto "BRIDGE: rafforzare le comunità locali per combattere efficacemente la violenza di genere nell'ambiente circostante", il cui obiettivo principale è consentire alle comunità di riconoscere e agire sulla violenza di genere e promuovere un'efficace prevenzione della violenza. La maggior parte delle attività implementate nel progetto si è concentrata sullo sviluppo delle competenze degli operatori educativi per riconoscere e rispondere alla violenza di genere nell'ambiente scolastico e per realizzare tutti i tipi di azioni di prevenzione al fine di ottenere cambiamenti a lungo termine. Nel 2021, gli esperti dell'Ufficio del mediatore per le pari opportunità e i partner del progetto, lavorando insieme alle comunità scolastiche e tenendo conto delle raccomandazioni internazionali, hanno preparato una guida che fornisce strumenti per un'attuazione coerente e più efficace della prevenzione della violenza di genere e della violenza domestica, per creare un ambiente sicuro a scuola.

Gli organismi per la parità collaborano anche con le autorità scolastiche per **monitorare la discriminazione e lo svantaggio nelle scuole**, raccogliendo dati e indagando su eventuali casi di discriminazione subiti dagli studenti (ad esempio, in Cechia ⁽⁶⁹⁾ e in Albania ⁽⁷⁰⁾), fornendo raccomandazioni al ministero dell'istruzione e redigendo rapporti sulla situazione effettiva nelle scuole (ad esempio, in Croazia ⁽⁷¹⁾ e Slovenia ⁽⁷²⁾) o contattando l'istituzione competente quando sono necessarie ulteriori indagini (ad esempio, in Estonia ⁽⁷³⁾).

Un altro ambito di cooperazione molto diffuso è l'**identificazione di buone pratiche** per prevenire e combattere la discriminazione e promuovere la diversità e l'inclusione nelle scuole. Le autorità educative e gli organismi per la parità condividono, ad esempio, esperienze, progetti, materiali didattici e azioni straordinarie e innovative sulle pari opportunità nell'istruzione (ad esempio, nelle varie comunità autonome spagnole ⁽⁷⁴⁾): promuovono l'accesso ai diritti, favoriscono il trattamento dei reclami e sostengono azioni di sensibilizzazione e/o formazione (ad esempio, in Francia ⁽⁷⁵⁾); sviluppano workshop e diverse azioni relative alla prevenzione della discriminazione nelle scuole (ad esempio, in Montenegro ⁽⁷⁶⁾); oppure preparano guide sulla parità per gli operatori del settore dell'istruzione (ad esempio, in Finlandia ⁽⁷⁷⁾).

Gli organismi per la parità e le autorità educative forniscono anche **sostegno alle vittime di discriminazione**. In Spagna ⁽⁷⁸⁾, ad esempio, il Ministero per le pari opportunità, attraverso il Consiglio per l'eliminazione della discriminazione razziale o etnica, dispone di una rete di centri in tutto il paese per fornire sostegno alle persone che possono essere state vittime di discriminazioni in base all'origine razziale o all'etnia, sia nel campo dell'istruzione che in altri settori. Analogamente, nelle Comunità francese e fiamminga del Belgio, una delle attività principali di Unia, il Centro interfederale per le pari opportunità ⁽⁷⁹⁾, è quella di fornire consulenza e assistenza legale agli studenti che sono stati trattati ingiustamente a scuola.

Gli organismi per la parità possono svolgere anche un ruolo nella **valutazione delle politiche**. Alcuni sistemi di istruzione riferiscono che gli organismi per la parità monitorano l'attuazione di leggi e regolamenti (ad esempio, in Estonia ⁽⁸⁰⁾, Croazia ⁽⁸¹⁾ e Slovenia ⁽⁸²⁾), oppure conducono indagini sulla situazione delle pari opportunità nelle scuole (ad esempio, nelle Comunità francese e fiamminga del Belgio ⁽⁸³⁾) e inviano le loro raccomandazioni al ministero dell'istruzione competente per migliorare o modificare tali normative.

Infine, alcuni sistemi educativi segnalano altre aree di cooperazione, tra cui l'organizzazione di gruppi di lavoro finalizzati alla discussione di casi specifici di discriminazione (ad esempio, in Cechia) o alla sensibilizzazione su questioni riguardanti gli studenti con bisogni educativi speciali o disabilità e la disuguaglianza di genere (ad esempio, nella Comunità tedesca del Belgio), e l'organizzazione di sessioni di formazione rivolte a insegnanti e personale pedagogico (ad esempio, in Danimarca, in Spagna e a Malta).

In Islanda, sebbene non esista un organismo nazionale per la parità che faccia parte della Rete europea degli organismi

⁽⁶⁹⁾ Si veda: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-349>

⁽⁷⁰⁾ Si veda: <https://www.kmd.al>

⁽⁷¹⁾ Si veda: <http://ombudsman.hr/propisi/Zakon%20o%20PP.pdf>

⁽⁷²⁾ Si veda: <https://zagovornik.si/izdelki-zagovornika/priporocila>

⁽⁷³⁾ Si veda: <https://volinik.ee/en/kasulikku/voliniku-tegevuste-ulevaade>

⁽⁷⁴⁾ Si veda: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/intercambia/red-intercambia.html>

⁽⁷⁵⁾ Si veda: <https://www.defenseurdesdroits.fr/fr/autorite/haute-autorite-de-lutte-contre-les-discriminations-et-pour-legalite>

⁽⁷⁶⁾ Si veda: <https://www.skolskiportal.edu.me/Pages/Inkluzivnoobrazovanje.aspx>

⁽⁷⁷⁾ Si veda: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164421/OKM_2022_44.pdf?sequence=4&isAllowed=y

⁽⁷⁸⁾ Si veda: <https://igualdadynodiscriminacion.igualdad.gob.es/redOficinas/portada/home.htm>

⁽⁷⁹⁾ Si veda: <https://www.unia.be/en>

⁽⁸⁰⁾ Si veda: <https://volinik.ee/kasulikku/voliniku-tegevuste-ulevaade>

⁽⁸¹⁾ Si veda: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_07_85_1593.html e <http://ombudsman.hr/propisi/Zakon%20o%20PP.pdf>

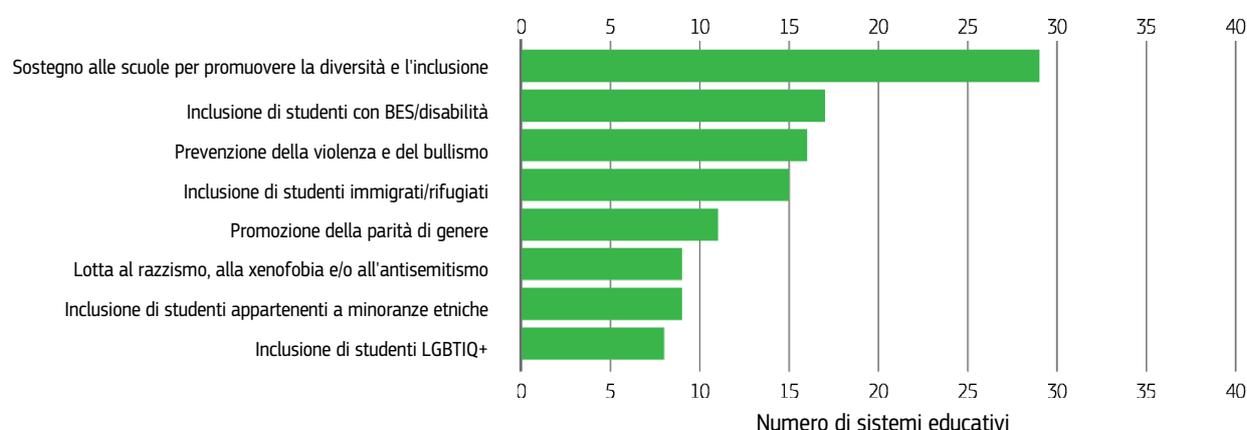
⁽⁸²⁾ Si veda: <https://zagovornik.si/izdelki-zagovornika/ocene-diskriminacijo-predpisov>

⁽⁸³⁾ Si veda: <https://www.unia.be/en/publications-statistics/publications/diversity-barometer-education-2018>

per la parità, ne esiste uno, l'Ufficio del garante per l'infanzia ⁽⁸⁴⁾, che avvia procedimenti formali/legali quando riceve denunce relative a potenziali discriminazioni nelle scuole. Inoltre, l'organismo formula proposte per migliorare tutte le questioni riguardanti i bambini, compresa l'istruzione. A tal fine, il garante può richiedere qualsiasi informazione alle autorità di livello nazionale/superiore e ha libero accesso a tutti gli istituti per minori.

Oltre a collaborare con gli organismi nazionali per la parità, quasi tutte le autorità educative di livello nazionale/superiore lavorano con altri organismi e organizzazioni, comprese le organizzazioni non governative (ONG), su questioni relative alla prevenzione e alla lotta alla discriminazione e alla promozione della diversità e dell'inclusione nell'istruzione. Queste organizzazioni possono, infatti, svolgere un ruolo essenziale nella sensibilizzazione contro la discriminazione a diversi livelli e nella promozione dell'inclusione, lavorando a stretto contatto con le autorità educative, da un lato, e con le scuole e le comunità locali, e quindi spesso con le vittime della discriminazione, dall'altro. La Figura 2.5 mostra i principali ambiti di cooperazione tra le autorità educative di livello nazionale/superiore e altre organizzazioni attive nel settore della diversità e dell'inclusione scolastica.

Figura 2.5: Principali ambiti di cooperazione tra le autorità educative di livello nazionale/superiore e altre organizzazioni attive nel settore della diversità e dell'inclusione nelle scuole, 2022/2023



Fonte: Eurydice

Nota esplicativa

La figura presenta il numero di sistemi educativi che segnalano la cooperazione tra le autorità educative di livello nazionale/superiore e altre organizzazioni, ad esempio le ONG, nelle aree elencate (in ordine decrescente). Una panoramica specifica per paese è riportata nell'allegato (Tabella 2.5A).

La maggior parte dei sistemi di istruzione riferisce che questa cooperazione mira a garantire il **sostegno alle scuole per promuovere la diversità e l'inclusione**, per favorire l'uguaglianza educativa e per prevenire la discriminazione. Il Centro per lo sviluppo dell'istruzione a Varsavia ⁽⁸⁵⁾ e il Centro per le iniziative educative in Lettonia ⁽⁸⁶⁾, ad esempio, organizzano formazione, conferenze, seminari e workshop rivolti alle scuole e al personale docente per rafforzare l'educazione inclusiva. Il Centro danese per l'ambiente didattico ⁽⁸⁷⁾ produce, elabora e diffonde i risultati di ricerche e indagini, in modo che le conoscenze pertinenti confluiscono in iniziative volte a rafforzare il benessere e l'inclusione dei bambini e a migliorare l'ambiente di apprendimento. Il progetto cipriota "School and Social Inclusion Actions" ⁽⁸⁸⁾, cofinanziato dal Fondo sociale europeo (FSE), punta a mitigare l'impatto negativo della crisi economica sull'istruzione e a prevenire l'esclusione sociale di gruppi vulnerabili di studenti attraverso varie misure, tra cui programmi di rafforzamento dell'apprendimento, sostegno psicosociale agli studenti e alle loro famiglie e fornitura di attrezzature tecnologiche.

Oltre a questo tipo di supporto generale, i sistemi di istruzione collaborano con altre organizzazioni per fornire un sostegno mirato agli studenti a rischio di discriminazione. Un ambito di cooperazione molto diffuso riguarda le azioni volte all'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali o disabilità. L'Agenzia svedese per la partecipazione ⁽⁸⁹⁾, ad esempio, sviluppa e diffonde informazioni sugli ostacoli alla partecipazione incontrati dai bambini con disabilità. In

⁽⁸⁴⁾ Si veda: <https://www.barn.is/english>

⁽⁸⁵⁾ Si veda: <https://www.ore.edu.pl/2018/01/centre-for-education-development>

⁽⁸⁶⁾ Si veda: <https://iic.lv/about-cei>

⁽⁸⁷⁾ Si veda: <https://dcum.dk>

⁽⁸⁸⁾ Si veda: http://www.moec.gov.cy/eayp/drasi_drase.html

⁽⁸⁹⁾ Si veda: <https://www.mfd.se>

Spagna, la Confederazione statale dei non udenti ⁽⁹⁰⁾ e la Confederazione spagnola delle famiglie dei non udenti ⁽⁹¹⁾ sviluppano azioni volte a fornire un'assistenza educativa di qualità che riguarda direttamente gli studenti non udenti o audiolesi e pubblicano documenti di ricerca, studi o materiali sviluppati come risultato di azioni congiunte.

Alcuni sistemi di istruzione segnalano la collaborazione con altre organizzazioni su questioni specifiche come la **prevenzione della violenza e del bullismo**, ad esempio in Islanda, dove il Comitato consultivo sul bullismo ⁽⁹²⁾ fornisce consulenza e supporto alla comunità scolastica o indaga sui casi di bullismo quando una scuola o un comune non sono stati in grado di risolvere un caso in modo soddisfacente.

I sistemi educativi riferiscono anche di collaborazioni con organizzazioni indipendenti che si concentrano sull'**inclusione di studenti immigrati e rifugiati**, come nel caso della Cechia ⁽⁹³⁾ e del Lussemburgo (si veda l'esempio nazionale riportato di seguito).

In **Lussemburgo**, il Servizio di mediazione ⁽⁹⁴⁾ è responsabile del mantenimento degli studenti a scuola e della loro inclusione e integrazione. Questo ente si occupa di reclami e lamentele relative agli studenti a rischio di dispersione scolastica, ma anche di questioni legate all'inclusione di studenti con bisogni educativi speciali e all'integrazione di bambini provenienti da un contesto migratorio. La missione del mediatore scolastico è quella di gestire le situazioni in cui la scuola non fornisce una formazione adeguata o non funziona in conformità con la missione che le è stata affidata, o in cui la scuola o il servizio sotto l'autorità del ministro responsabile dell'istruzione nazionale non rispetta le leggi, i regolamenti o altre linee guida in vigore. Il mediatore assiste gli studenti (e i loro genitori) in questo processo. A tal fine, e quando il mediatore scolastico ritiene che il reclamo sia giustificato, viene avviata un'indagine e, dopo aver discusso la questione con i diversi servizi e/o scuole coinvolti, può, se necessario, formulare una raccomandazione alla scuola o al servizio sotto l'autorità del Ministero dell'istruzione, dell'infanzia e della gioventù. Il mediatore scolastico può fornire consulenza ai diversi servizi e alle scuole coinvolte, suggerire soluzioni o formulare raccomandazioni al ministro responsabile dell'istruzione nazionale in Lussemburgo. Queste proposte sono volte a migliorare il funzionamento dei servizi e delle scuole in cui il mediatore è dovuto intervenire. Quest'ultimo redige un rapporto annuale relativo al proprio ambito di attività in cui vengono ribadite le raccomandazioni utili. Il rapporto, pubblicato sul sito web del Ministero dell'istruzione, dell'infanzia e della gioventù, viene inviato al parlamento e al governo.

Le autorità educative e altre organizzazioni collaborano anche per la **promozione della parità di genere**, con azioni volte a monitorarla e a produrre esempi pratici e strumenti concreti per la sua attuazione nelle scuole (ad esempio, l'Agenzia svedese per la parità di genere ⁽⁹⁵⁾ e i progetti realizzati in Portogallo; si veda l'esempio nazionale riportato di seguito).

In **Portogallo**, "CCC vai à Escola" ⁽⁹⁶⁾ è un progetto artistico-pedagogico dell'Associazione no-profit *Corações com Coroa*, approvato dal Ministero dell'istruzione nel 2016; rafforza l'importanza che le studentesse e gli studenti conoscano i propri diritti. Rivolto agli studenti del nono anno, consiste in un gioco da svolgere in un contesto di classe, seguito da esercizi pedagogici con la classe, guidati da un tecnico del CCC. Il gioco mira a promuovere la riflessione su temi della vita scolastica quotidiana come la violenza, il bullismo e il cyberbullismo. Questo progetto ha il sostegno del Segretario di Stato per la cittadinanza e l'uguaglianza e ha coinvolto oltre 130 scuole e centri scolastici e più di 7.762 studenti.

Nell'ambito delle sovvenzioni dello Spazio economico europeo e della **Norvegia**, "IgalPro – professions have no gender" ⁽⁹⁷⁾ è un progetto di ricerca-azione promosso dalla Commissione per la parità nel lavoro e nell'occupazione, con l'obiettivo principale di combattere la segregazione in base al sesso nelle scelte dei percorsi di istruzione e formazione professionale di ragazze e ragazzi e la conseguente segregazione delle scelte professionali. Ciò avviene decostruendo gli stereotipi associati alle diverse aree di studio e professioni, con particolare attenzione ai settori in cui esiste un'effettiva segregazione tra ragazze e ragazzi.

Inoltre, esiste una collaborazione con organizzazioni che si occupano di **lotta al razzismo, alla xenofobia e/o all'antisemitismo**, come nel caso della Direzione della valutazione, della previsione e del monitoraggio della performance

⁽⁹⁰⁾ Si veda: <http://www.cnse.es/inmigracion/index.php?lang=en>

⁽⁹¹⁾ Si veda: <http://www.fiapas.es>

⁽⁹²⁾ Si veda https://vefir.mms.is/flettibaekur/namsefni/fagrad_eineltismala_ens/2.

⁽⁹³⁾ Si veda <https://meta-ops.eu/home>.

⁽⁹⁴⁾ Si veda: <https://men.public.lu/fr/publications/rapports-activite-ministere/autres-rapports/service-mediation-scolaire-2021.html>.

⁽⁹⁵⁾ Si veda: <https://jamstalldhetsmyndigheten.se>

⁽⁹⁶⁾ Si veda: http://www.aemiraflores.edu.pt/joomla2/docs/ccv_vai_escola.pdf

⁽⁹⁷⁾ Si veda: <https://eeagrants.org/archive/2014-2021/projects/PT-WORKLIFE-0017>

(DEPP) ⁽⁹⁸⁾ in Francia, che fornisce regolarmente statistiche sulle molestie alla Commissione consultiva nazionale per i diritti dell'uomo. In Spagna, OBERAXE ⁽⁹⁹⁾ raccoglie e analizza dati sul razzismo e la xenofobia nella società, compresa l'istruzione, per monitorare la situazione e le prospettive di evoluzione attraverso una rete informativa.

Alcuni sistemi educativi riferiscono di una cooperazione ufficiale per promuovere l'**inclusione degli studenti delle minoranze etniche** nelle scuole. In Bulgaria, ad esempio, il Centro per l'integrazione educativa di bambini e studenti di minoranze etniche ⁽¹⁰⁰⁾ sviluppa, implementa e finanzia programmi e progetti per un processo sostenibile di integrazione educativa mirata a tali soggetti e per lo sviluppo dell'istruzione interculturale.

Infine, il numero di sistemi di istruzione che dichiarano di collaborare con altre organizzazioni è il più basso nel caso della promozione dell'**inclusione degli studenti LGBTIQ+**. Alcuni indicano azioni generali come l'offerta di informazioni, insegnamenti e corsi su una serie di questioni riguardanti il sesso, il genere, il corpo e la sessualità (ad esempio, in Danimarca ⁽¹⁰¹⁾ e Svezia ⁽¹⁰²⁾); altri menzionano un sostegno più specifico agli studenti che fanno coming out, agli studenti transgender nella loro transizione e in generale per affrontare il bullismo omofobico e transfobico (ad esempio, a Malta ⁽¹⁰³⁾).

2.5. Sintesi

Il monitoraggio della discriminazione nelle scuole è un elemento importante per la promozione della diversità e dell'inclusione nell'istruzione. La maggior parte dei paesi europei riferisce di avere organi di livello nazionale/superiore incaricati di monitorare i casi di discriminazione, anche nell'istruzione scolastica. Allo stesso tempo, però, oltre la metà dei sistemi educativi dichiara di non avere accesso a dati completi sui principali motivi di discriminazione nelle scuole. La maggior parte dei sistemi di istruzione con dati a disposizione segnala i bisogni educativi speciali o la disabilità e l'origine etnica come i motivi più comuni di discriminazione nelle scuole; il genere, la nazionalità, il sesso, l'appartenenza religiosa, il contesto socioeconomico e l'orientamento sessuale sono riportati come motivi di discriminazione relativamente meno frequenti. Ciò può essere dovuto a una mancata segnalazione o a casi in cui è difficile dimostrare che si è verificata una discriminazione.

La maggior parte delle autorità educative europee riferisce di avere accesso a dati disaggregati sulle caratteristiche dei singoli studenti. I dati si riferiscono più frequentemente al sesso e/o al genere degli studenti, alla presenza di studenti con bisogni educativi speciali o disabilità, alla nazionalità, al paese di nascita e al contesto socioeconomico. Meno della metà dei sistemi educativi riferisce di avere accesso ai dati sul contesto degli studenti rifugiati/richiedenti asilo o migranti e sulla lingua parlata a casa, e solo una minoranza di essi ha accesso ai dati relativi al contesto etnico e all'appartenenza religiosa dei propri studenti.

I sistemi di istruzione riferiscono di utilizzare i dati disaggregati sugli studenti principalmente come strumento per lo sviluppo e/o la valutazione delle politiche, in quanto forniscono informazioni basate sull'evidenza, che possono aiutare a comprendere l'impatto di una determinata misura su uno specifico gruppo di studenti. I dati disaggregati vengono utilizzati anche per fornire sostegno agli studenti o per aiutare le scuole a pianificare programmi di intervento adeguati, utilizzando le risorse dove sono più necessarie.

Tutti i sistemi educativi riferiscono di collaborare con enti e/o organizzazioni indipendenti, compresi gli organismi nazionali per la parità, per affrontare la discriminazione nell'istruzione scolastica. Tra gli ambiti di cooperazione più comuni vi sono lo sviluppo di politiche e il sostegno alle scuole per promuovere la diversità e l'inclusione, per favorire l'uguaglianza educativa e per prevenire la discriminazione.

⁽⁹⁸⁾ Si veda: <https://www.education.gouv.fr/les-enquetes-nationales-de-climat-scolaire-et-de-victimation-323459>

⁽⁹⁹⁾ Si veda: <https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/es/index.htm>

⁽¹⁰⁰⁾ Si veda: <https://coiduem.mon.bg>

⁽¹⁰¹⁾ Si veda: <https://sexogsamfund.dk/en>

⁽¹⁰²⁾ Si veda: <https://www.mucf.se/sites/default/files/2019/08/oppna-skolan-2019.pdf>

⁽¹⁰³⁾ Si veda: <https://educationservices.gov.mt/en/NSSS/Documents/Policy%20on%20Inclusive%20Education%20in%20Schools.pdf>

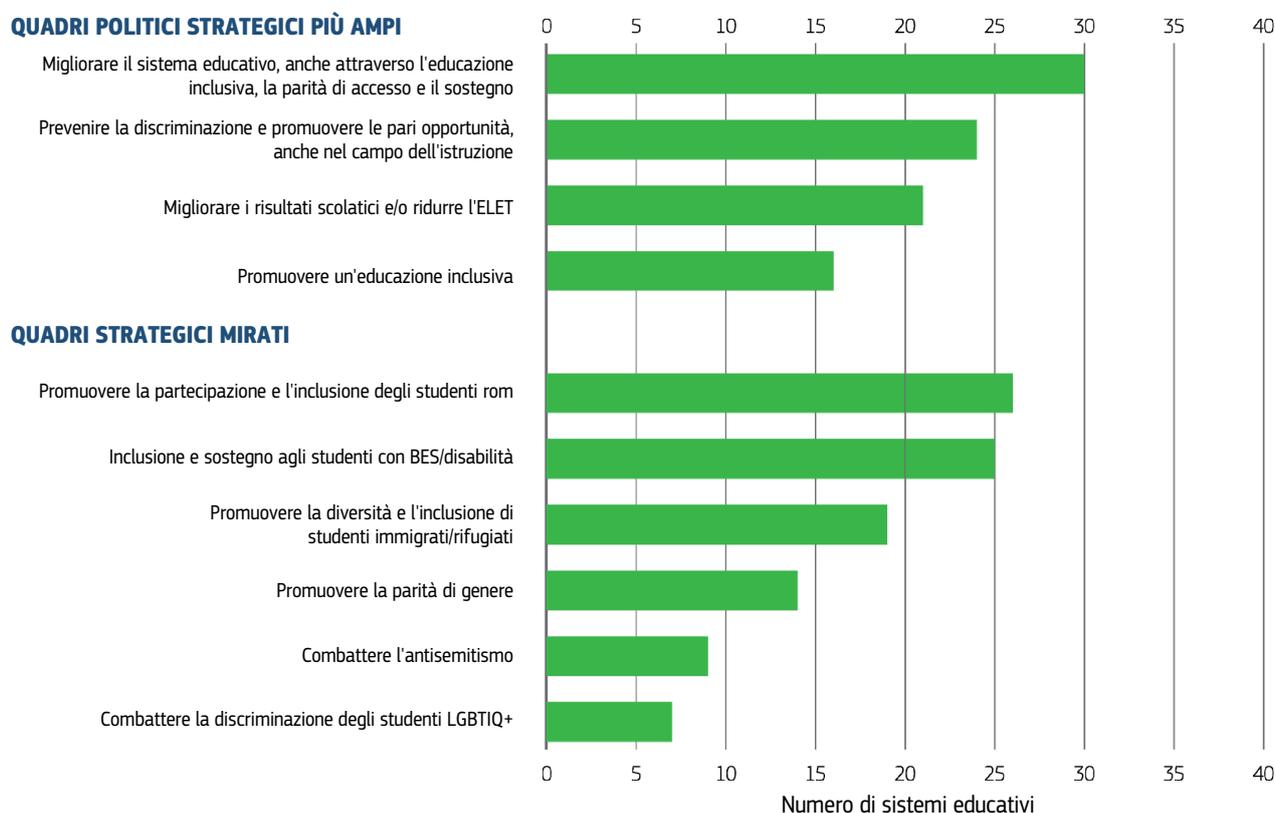
Capitolo 3: Normativa, strategie e piani d'azione di livello nazionale/superiore per la promozione della diversità e dell'inclusione nelle scuole

La promozione della diversità e dell'inclusione nelle scuole può essere affrontata in vari modi. I quadri giuridici e le dichiarazioni internazionali ed europee, come quelle citate nel Capitolo 1, esprimono l'obiettivo comune di proibire tutte le forme di discriminazione nell'istruzione e di raggiungere pari opportunità educative. Questi strumenti forniscono una base importante per lo sviluppo e l'attuazione di quadri politici e azioni nazionali, che possono contribuire a rimuovere gli ostacoli all'istruzione esistenti e a promuovere sistematicamente l'uguaglianza, la diversità e l'inclusione nelle scuole (UNESCO, 2018).

Questo capitolo presenta alcune delle principali normative, strategie e piani d'azione di livello nazionale/superiore per la promozione della diversità e dell'inclusione nelle scuole attualmente in vigore in Europa. In altre parole, presenta i quadri politici generali esistenti che affrontano le questioni relative alla promozione dell'uguaglianza, della diversità e dell'inclusione nell'istruzione, nonché alla prevenzione e alla lotta contro la discriminazione e altri ostacoli all'accesso e alla partecipazione scolastica.

I risultati mostrano che tali quadri politici esistono in tutti i sistemi di istruzione e, quasi ovunque, riguardano tutti i livelli di istruzione scolastica, dall'istruzione primaria a quella secondaria superiore. La raccolta dei dati non ha analizzato l'attuazione o l'impatto dei quadri politici esistenti. Tuttavia, la loro esistenza dimostra l'impegno dei sistemi educativi europei ad affrontare alcune delle sfide e delle barriere che gli studenti, gli insegnanti e le scuole si trovano ad affrontare. Le sfide e le barriere possono essere superate se sono disponibili adeguate risorse (finanziarie, umane, fisiche, ecc.) e se sono garantiti il monitoraggio e la valutazione dei risultati per realizzare gli obiettivi strategici (UNESCO, 2018).

Figura 3.1: Obiettivi principali della normativa, delle strategie e dei piani d'azione di livello nazionale/superiore per la promozione della diversità e dell'inclusione nelle scuole, 2022/2023



Fonte: Eurydice

Nota esplicativa

- La figura presenta il numero di sistemi educativi che segnalano almeno una legge, una strategia o un piano d'azione di livello nazionale/superiore dedicati agli obiettivi principali elencati (in ordine decrescente). Essa effettua una distinzione tra quadri politici strategici con un obiettivo principale più ampio e quelli che si concentrano su un tipo specifico di discriminazione o gruppi di studenti. Una panoramica specifica per paese è riportata nell'allegato (Tabella 3.1A).

La Figura 3.1 (e l'analisi che segue) fornisce una panoramica degli obiettivi principali della normativa, delle strategie e dei piani d'azione di livello nazionale/superiore segnalati per promuovere la diversità e l'inclusione nelle scuole. Essa mostra il numero di sistemi di istruzione europei che dichiarano di disporre di almeno un quadro politico corrispondente attualmente in vigore. La figura effettua una distinzione tra quadri politici più ampi che puntano a migliorare il sistema educativo e i risultati dell'apprendimento, a prevenire la discriminazione e a promuovere l'educazione inclusiva, da un lato, e quelli che si rivolgono specificamente a determinate forme di discriminazione o gruppi di studenti, dall'altro. I primi si riferiscono talvolta a gruppi di discendenti svantaggiati e/o a rischio di discriminazione; i secondi, invece, rispondono spesso in modo più dettagliato alle sfide affrontate da questi gruppi, concentrandosi sulle azioni da intraprendere.

3.1. Quadri strategici più ampi che promuovono la diversità e l'inclusione

Tra i quadri politici più ampi, la legislazione, le strategie e i piani d'azione di livello nazionale/superiore più ampiamente segnalati puntano a **migliorare in generale il sistema di istruzione**, ovvero si tratta di leggi, strategie e documenti ufficiali simili che intendono regolamentare e migliorare la qualità dell'istruzione scolastica attraverso, tra l'altro, l'attenzione alla promozione dell'educazione inclusiva, della parità di accesso e del sostegno. In alcuni sistemi educativi, come in Cechia (si veda l'esempio nazionale riportato di seguito), Lettonia⁽¹⁰⁴⁾ e Slovacchia⁽¹⁰⁵⁾, questi quadri politici generali sottolineano la necessità che le scuole si occupino fondamentalmente dell'apprendimento e del benessere di tutti i bambini. Alcuni quadri politici evidenziano anche le esigenze di gruppi specifici di studenti, come quelli con bisogni educativi speciali (ad esempio, in Danimarca⁽¹⁰⁶⁾ o in Italia⁽¹⁰⁷⁾), provenienti da contesti migratori (ad esempio, a Cipro⁽¹⁰⁸⁾) o da contesti socioeconomici meno favorevoli (ad esempio, in Slovenia⁽¹⁰⁹⁾), oppure sottolineano l'importanza di garantire la parità di genere (ad esempio, in Svezia⁽¹¹⁰⁾). In altri sistemi di istruzione (ad esempio, in Estonia⁽¹¹¹⁾, in Francia⁽¹¹²⁾ e a Malta⁽¹¹³⁾), i quadri politici generali sottolineano i principi e le misure dell'educazione inclusiva e la parità di accesso e di sostegno per tutti gli studenti, indipendentemente dal sesso, dalla nazionalità, dal contesto socioeconomico, dai bisogni educativi speciali, ecc.

La strategia per la politica dell'istruzione della **Cechia** fino al 2030+⁽¹¹⁴⁾ mira a preparare il sistema di istruzione alle nuove sfide e ad affrontare i problemi che persistono al suo interno. La Strategia 2030+ descrive le priorità da affrontare nel periodo specificato, in particolare nell'ambito dell'istruzione scolastica e dell'educazione e cura della prima infanzia (cioè i livelli ISCED 0-3), dell'apprendimento non formale e dell'apprendimento permanente. La strategia si pone due obiettivi principali: il primo è trasformare il contenuto dell'istruzione, con particolare attenzione al rafforzamento delle competenze necessarie per una vita civica, professionale e personale attiva; il secondo è ridurre le disuguaglianze nell'accesso a un'istruzione di qualità e consentire il massimo sviluppo delle potenzialità di tutti i bambini e gli studenti. Il secondo obiettivo viene ulteriormente sviluppato attraverso le seguenti linee strategiche:

- educazione inclusiva: fornire opportunità eque di accesso a un'istruzione di qualità per tutti gli studenti; impegnarsi per creare un ambiente comune e soddisfare le esigenze educative di tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro caratteristiche personali o dalle circostanze socioeconomiche; migliorare la qualità dell'istruzione nelle scuole e nelle

⁽¹⁰⁴⁾ Le linee guida per lo sviluppo dell'istruzione 2021-2027 (<https://likumi.lv/ta/id/324332-par-izglitiba-attistiba-pamatnostadnem-2021-2027-gadam>).

⁽¹⁰⁵⁾ Il programma nazionale di sviluppo dell'istruzione 2018-2027 (<https://www.minedu.sk/data/att/13450.pdf>).

⁽¹⁰⁶⁾ Legge danese sulla scuola primaria e secondaria inferiore, 2022 (<https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2022/1396>); legge danese sulla scuola secondaria superiore, 2022 (<https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2022/957>).

⁽¹⁰⁷⁾ Legge sulla riforma del sistema nazionale di istruzione n. 107/2015 (<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2015-07-13;107>) e decreto legislativo n. 66 sulle "norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità" (<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017;066>).

⁽¹⁰⁸⁾ Piano strategico 2023-2025 del Ministero dell'istruzione, dello sport e della gioventù (http://archeia.moec.gov.cy/mc/642/stratigiko_schedio_ypan_2023_2025.pdf).

⁽¹⁰⁹⁾ Legge sull'organizzazione e il finanziamento dell'istruzione, 2021 (https://zakonodaja.sio.si/wp-content/uploads/sites/10/2011/08/ZOFVL_akt21_spremembe_EN_dop_211118.pdf).

⁽¹¹⁰⁾ Curricolo per l'istruzione obbligatoria, la classe prescolare e il centro per il tempo libero 2022 (<https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>).

⁽¹¹¹⁾ Legge sulle scuole di base e sulle scuole secondarie superiori, in vigore dal 2010 (<https://www.rigiteataja.ee/eli/509112022002/consolide>).

⁽¹¹²⁾ Vedere l'approccio sistematico in Francia per affrontare la diversità e l'inclusione combinando caratteristiche culturali, strutturali e personali (<https://www.education.gouv.fr/une-nouvelle-dynamique-pour-la-formation-et-la-vie-de-l-eleve-depuis-2017-325157>).

⁽¹¹³⁾ Quadro 2014-2024 per la strategia per l'istruzione di Malta

(<https://educationservices.gov.mt/en/resources/documents/policy%20documents%202014/booklet%20esm%202014-2024%20eng%2019-02.pdf>).

⁽¹¹⁴⁾ Si veda: https://www.msmt.cz/uploads/brozura_S2030_en_fin_online.pdf

regioni che sono in ritardo rispetto ad altre parti del sistema di istruzione e sostenere gli insegnanti nello sviluppo delle potenzialità di tutti gli studenti;

- personalizzazione dell'insegnamento: personalizzare l'insegnamento e introdurre pratiche didattiche che consentano l'istruzione di gruppi diversi; rafforzare le competenze degli insegnanti in forme e metodi di lavoro innovativi che tengano conto della parità di genere, ponendo l'accento sui fattori specifici dell'istruzione delle ragazze e dei ragazzi;
- lavoro pedagogico: rivedere i curricula quadro, rendendo possibile la differenziazione dell'insegnamento in base alle esigenze degli studenti e fornendo formazione e tutoraggio agli insegnanti; rafforzare i metodi di valutazione formativa nelle scuole, in quanto promuovono l'apprendimento e incoraggiano gli studenti ad assumersi le proprie responsabilità; concentrare parte del sostegno finanziario e non finanziario sul rafforzamento e sul miglioramento della qualità del personale docente nelle regioni e nelle scuole poco efficienti;
- differenziazione esterna: fornire un maggior sostegno finanziario e metodico alle scuole con una concentrazione di studenti provenienti da contesti svantaggiati, in particolare per garantire il finanziamento di attività e programmi di sostegno; ridurre il tasso di abbandono scolastico e creare le condizioni per il conseguimento di qualifiche da parte degli studenti che abbandonano precocemente gli studi; allo stesso tempo, ridurre il numero di studenti che raggiungono livelli di alfabetizzazione molto bassi e rafforzare la qualità dell'istruzione nelle scuole e nelle regioni con un'alta percentuale di tali studenti, riducendo così le disparità inter- e intra-regionali nei risultati scolastici;
- esperienze di successo: creare opportunità per tutti gli studenti di sperimentare il successo scolastico, indipendentemente dal loro contesto socioeconomico o familiare, dalle loro condizioni di salute o da qualsiasi altro svantaggio;
- cooperazione con le famiglie: promuovere la responsabilità dei genitori nella cura e nell'educazione e il loro ruolo nell'istruzione; rafforzare la cooperazione tra la famiglia e la scuola, sia formando gli insegnanti sia fornendo un sostegno metodico ai consigli scolastici, migliorando l'informazione e aumentando la fiducia reciproca; formare professionalmente le scuole e gli insegnanti per comunicare efficacemente con i genitori; in ambito interministeriale, concentrarsi sulla sensibilizzazione precoce dei genitori di bambini e studenti provenienti da contesti svantaggiati, affinché si rendano conto dell'importanza di un'istruzione prescolare, primaria e secondaria di qualità e, collaborando con la scuola, sostengano i loro figli nel percorso di sviluppo delle competenze di cui avranno bisogno nella vita.

Successivamente, dopo le normative, le strategie e i piani d'azione di livello nazionale/superiore più comuni che hanno l'obiettivo di migliorare i sistemi educativi nel loro complesso, ci sono quelli che hanno un focus tematico sulla **prevenzione della discriminazione** e sulla **promozione delle pari opportunità** (segnalati da oltre la metà dei sistemi educativi). Ciò include la normativa anti-discriminazione che comprende anche l'area dell'istruzione e i piani d'azione nazionali contro il razzismo, richiesti dal piano d'azione UE contro il razzismo ⁽¹¹⁵⁾, che includono un focus sull'istruzione scolastica (ad esempio, nei Paesi Bassi ⁽¹¹⁶⁾ o in Portogallo; si veda l'esempio nazionale riportato di seguito). I quadri strategici di alcuni paesi in quest'area si concentrano su altre forme specifiche di discriminazione, come la segregazione (ad esempio, in Romania ⁽¹¹⁷⁾), oppure sottolineano l'importanza di promuovere pari diritti e opportunità a prescindere da sesso, identità o espressione transgender, etnia, religione o altre convinzioni, disabilità, orientamento sessuale o età (ad esempio, in Svezia ⁽¹¹⁸⁾).

Seguendo il piano d'azione UE contro il razzismo, durante la Presidenza **portoghese** del Consiglio d'Europa è stato redatto il piano nazionale 2021-2025 per combattere il razzismo e la discriminazione ⁽¹¹⁹⁾, che definisce una strategia integrata con approcci sia trasversali che specifici. Come raccomandato dal Parlamento portoghese, il piano nazionale riconosce il razzismo come problema strutturale e identifica le aree chiave di intervento, dall'istruzione alla sicurezza, alla giustizia, alla salute, agli alloggi, all'occupazione e alla raccolta dati. Il piano nazionale sostiene l'uguaglianza, si oppone fermamente alla segregazione e afferma una visione della comunità che rifiuta qualsiasi forma di emarginazione dei suoi cittadini e combatte le disuguaglianze strutturali. Le principali misure proposte dal piano nazionale nel settore dell'istruzione sono le seguenti:

- diversificare lo sviluppo del curriculum, in particolare attraverso la valorizzazione dell'"apprendimento essenziale" (*Aprendizagens Essenciais*), l'uso di immagini e risorse sulla diversità e sulla presenza storica di gruppi discriminati, sui processi di discriminazione e razzismo, compresi i processi storici di colonialismo e schiavitù;

⁽¹¹⁵⁾ Si veda: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2020%3A0565%3AFIN>

⁽¹¹⁶⁾ Programma nazionale contro la discriminazione e il razzismo 2022 (<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2022/08/30/nationaal-programma-tegen-discriminatie-en-racisme-2022>).

⁽¹¹⁷⁾ Ordinanza quadro sul divieto di segregazione scolastica negli istituti di istruzione pre-universitaria, 2016 (<https://www.edu.ro/ordin-cadru-nr-613421122016-privind-interzicerea-segreg%C4%83rii-%C8%99colare-%C3%AEn-unit%C4%83%C8%9Bile-de-%C3%AEnv%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2nt>).

⁽¹¹⁸⁾ Legge sulla discriminazione, 2008 (<https://www.do.se/choose-language/english/discrimination-act-2008567>).

⁽¹¹⁹⁾ Piano nazionale di lotta al razzismo e alla discriminazione 2021-2025 (<https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3d%BQAAAB%2bLCAAAAABAAzNDI3NgYAMqHeagUAA%3d>).

- fornire risorse didattiche che promuovano l'educazione all'uguaglianza e alla non discriminazione, compresi i resoconti dei fatti storici e il loro impatto sul razzismo odierno;
- promuovere l'uguaglianza etnica e razziale nel processo educativo, implementare meccanismi nelle scuole con l'obiettivo di aiutare le vittime di discriminazione (progettati per ascoltare, registrare, intervenire e sostenere) e raccogliere dati sulla scolarizzazione (ad esempio, tasso di mantenimento, completamento, abbandono);
- promuovere i corsi di lingua portoghese (PLA);
- rafforzare la lotta contro il razzismo e la discriminazione in misure quali il programma per le aree educative di intervento prioritario (TEIP), la Rete di scuole per l'istruzione interculturale (REEI) e il programma *escolhas*, adattando e migliorando le iniziative sviluppate in questi ambiti;
- promuovere la conoscenza del libro, senza discriminare persone o gruppi, attraverso il piano nazionale di lettura (PNL), e rafforzare la diffusione da parte della Rete delle biblioteche scolastiche di proposte educative su lettura, arti e cultura, integrate nel curriculum, in una prospettiva interdisciplinare, critica ed emancipativa;
- valorizzare il tema dell'inclusione all'interno dei progetti sostenuti dal programma Erasmus+, che ha scelto questo argomento come una delle sue priorità trasversali al fine di eliminare le pratiche discriminatorie associate ai sistemi di istruzione e formazione.

La normativa, le strategie e i piani d'azione di livello nazionale/superiore che mirano specificamente a **migliorare i risultati scolastici** e/o a **ridurre l'ELET** sono segnalati in poco più della metà dei sistemi educativi europei. Questi quadri politici intendono generalmente fornire un sostegno universale e mirato per affrontare lo svantaggio educativo e migliorare le esperienze e i risultati dell'apprendimento degli studenti. In alcuni sistemi di istruzione, come quelli di Ungheria ⁽¹²⁰⁾, Paesi Bassi ⁽¹²¹⁾ e Portogallo ⁽¹²²⁾, il sostegno mirato comprende un'attenzione specifica per gli studenti e le scuole in condizione di svantaggio socioeconomico. Analogamente, un quadro politico in Italia ⁽¹²³⁾ stabilisce interventi speciali volti a ridurre i divari territoriali a livello secondario e a contrastare la dispersione scolastica. In Estonia (si veda l'esempio nazionale riportato di seguito), la strategia volta a migliorare i risultati scolastici e a ridurre l'ELET comprende un'attenzione specifica al sostegno degli studenti con bisogni educativi speciali e/o provenienti da contesti migratori.

L'obiettivo generale della strategia educativa **estone** 2021-2035 ⁽¹²⁴⁾ è quello di dotare la popolazione di conoscenze, competenze e attitudini che la preparino a realizzare le proprie potenzialità nella vita personale, lavorativa e sociale e a contribuire alla promozione della qualità della vita in Estonia e allo sviluppo sostenibile globale. Nell'ambito del primo obiettivo strategico (opportunità di apprendimento diversificate e accessibili), si pone particolare attenzione a garantire opportunità di apprendimento flessibili, l'accessibilità a un'istruzione di alta qualità e l'apprendimento assistito per ridurre i tassi di abbandono e di dispersione scolastica e per sfruttare al meglio le potenzialità di ogni individuo. Le azioni previste da questo obiettivo includono lo sviluppo e l'attuazione di un approccio olistico a sostegno degli studenti con bisogni educativi speciali e/o provenienti da un contesto migratorio.

L'obiettivo principale meno segnalato delle normative, delle strategie e dei piani d'azione di livello nazionale/superiore più ampi (riportato da oltre un terzo dei sistemi educativi) è la **promozione dell'educazione inclusiva**. Tra i sistemi di istruzione che indicano tali quadri politici c'è quello italiano, dove la legislazione risalente al 1977 ⁽¹²⁵⁾ abolisce le classi differenziate e stabilisce il principio dell'inclusione per tutti gli studenti con disabilità nelle scuole primarie e secondarie. Altri sistemi di istruzione con strategie in quest'area sono quelli di Spagna ⁽¹²⁶⁾, Malta ⁽¹²⁷⁾, Slovacchia (si veda l'esempio

⁽¹²⁰⁾ La strategia dell'istruzione pubblica 2021-2030 (<https://njt.hu/jogszabaly/2020-1551-30-22>).

⁽¹²¹⁾ Lettera alla Camera dei rappresentanti sulla visione delle pari opportunità nell'istruzione di base, 2023 (<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2023/03/10/aan-de-tweede-kamer-visie-kansengelijkheid-funderend-onderwijs>), e Lettera alla Camera dei rappresentanti sul programma per la scuola e l'ambiente scolastico nell'istruzione primaria, 2022 ([https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2022/07/07/programma-school-en-omgeving-in-het-funderend-onderwijs#:~:text=Ministro%20Wiersma%20\(Primair%20en%20Voortgezet,het%20onderwijs%20en%20de%20omgeving\)](https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2022/07/07/programma-school-en-omgeving-in-het-funderend-onderwijs#:~:text=Ministro%20Wiersma%20(Primair%20en%20Voortgezet,het%20onderwijs%20en%20de%20omgeving))).

⁽¹²²⁾ Programma per le aree educative di intervento prioritario (<http://www.dge.mec.pt/teip>).

⁽¹²³⁾ Riduzione dei divari territoriali e contrasto alla dispersione scolastica per il 2022-2024 (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/6739250/Orientamenti+per+%27attuazione+degli+interventi+nelle+scuole+%281%29.pdf/2613376a-03b7-8957-a2a9-b80b0e5f99df?t=1657797058216>).

⁽¹²⁴⁾ La strategia educativa 2021-2030 (<https://www.hm.ee/en/ministry/ministry/strategic-planning-2021-2035#edu>).

⁽¹²⁵⁾ Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico, legge 517/1977 (art. 2 e 7) (<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg>).

⁽¹²⁶⁾ Legge organica 2/2006, del 3 maggio, sull'istruzione, modificata dalla Legge organica 3/2020, del 29 dicembre (<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899#a4>).

⁽¹²⁷⁾ Una politica sull'educazione inclusiva nelle scuole, 2022 (<https://web.archive.org/web/20230305111223/https://education.gov.mt/en/NSSS/Documents/Policy%20on%20Inclusive%20Education%20in%20Schools.pdf>).

nazionale riportato di seguito) e Montenegro ⁽¹²⁸⁾; l'obiettivo principale di queste strategie è garantire che tutti gli studenti abbiano accesso a un'istruzione di qualità, interventi e sostegno per sperimentare il successo nell'apprendimento all'interno di un sistema di istruzione inclusivo. Ciò significa che l'istruzione deve essere disponibile e accessibile a tutti gli studenti di tutte le età, compresi quelli che devono affrontare degli ostacoli, gli studenti con bisogni educativi speciali o disabilità, quelli provenienti da contesti migratori o svantaggiati dal punto di vista socioeconomico o geografico, e a prescindere da sesso, origine etnica, religione e orientamento sessuale.

La strategia **slovacca** 2021-2030 per un approccio inclusivo all'istruzione ⁽¹²⁹⁾ è un documento volto a migliorare la situazione attuale nel settore dell'istruzione per tutti i bambini e gli studenti nelle scuole, senza alcuna distinzione. Il documento presenta la filosofia di base dell'educazione inclusiva in contesti di prima infanzia, scuole primarie, scuole secondarie e università. L'attenzione non si concentra, quindi, solo sulle scuole, ma anche su altre istituzioni educative e non solo sull'istruzione formale, ma anche su quella informale. L'obiettivo principale è un sistema di istruzione inclusivo che fornisca istruzione a tutti nel rispetto delle singole differenze e dei diversi bisogni educativi di ogni bambino e studente. Allo stesso tempo, l'approccio inclusivo mira a sostenere lo sviluppo di ogni persona coinvolta nella vita dei bambini e degli studenti. Tutti i bambini e gli studenti devono avere l'opportunità di sviluppare le loro personali potenzialità nella scuola più vicina al loro luogo di residenza (o che decidono di frequentare). Le scuole devono rispettare l'unicità di ogni persona e offrire istruzione, metodi educativi e forme di valutazione adatte al singolo bambino e studente. La parte di sostegno della strategia è rappresentata da sei aree prioritarie: educazione inclusiva e misure di sostegno; consulenza e prevenzione educativa; desegregazione nell'istruzione e nella formazione; rimozione degli ostacoli educativi; preparazione e formazione del personale docente e professionale; destigmatizzazione.

3.2. Quadri strategici mirati che promuovono la diversità e l'inclusione

Tra le normative, le strategie e i piani d'azione di livello nazionale/superiore che promuovono la diversità e l'inclusione e che si concentrano su una forma specifica di discriminazione o su un gruppo target, i più segnalati sono quelli relativi alla **promozione della partecipazione e dell'inclusione degli studenti rom**. Questi quadri politici, compresi quelli che si possono trovare, ad esempio, in Bulgaria (si veda l'esempio nazionale riportato di seguito), Italia ⁽¹³⁰⁾, Lituania ⁽¹³¹⁾ e Austria ⁽¹³²⁾, sono per lo più strategie più ampie di integrazione dei Rom, che contemplano diverse aree della vita, compresa l'istruzione. In Slovenia esistono entrambe le cose: una strategia più ampia di inclusione dei Rom che riguarda diversi settori della vita, tra cui l'istruzione ⁽¹³³⁾, e una strategia e un piano d'azione specifici per l'inclusione degli studenti rom nelle scuole ⁽¹³⁴⁾.

La strategia nazionale della Repubblica di **Bulgaria** per l'uguaglianza, l'inclusione e la partecipazione dei Rom (2021-2030) ⁽¹³⁵⁾ è un documento quadro che definisce le linee guida per l'attuazione delle politiche di inclusione socioeconomica e la partecipazione dei Rom. Nel presente documento, il termine "Rom" è utilizzato in modo generico. Comprende gruppi di persone che hanno caratteristiche culturali e sociali più o meno simili, ma non identiche. Anche la loro auto-identificazione può variare. In Bulgaria, alcune persone percepite dalla popolazione circostante come Rom tendono a identificarsi come bulgari, turchi, rumeni, ecc. Non tutti i Rom sono soggetti a esclusione sociale, ma tutti possono essere discriminati e privati dei loro diritti. La strategia applica un approccio integrato comune e mirato ai cittadini vulnerabili di origine rom, e include il sostegno alle persone svantaggiate di altri gruppi etnici. Per raggiungere l'obiettivo a lungo termine di garantire l'effettiva uguaglianza e ridurre le disparità tra i Rom e il resto della popolazione, la strategia, seguendo l'approccio definito nel quadro strategico dell'UE per i Rom ⁽¹³⁶⁾, fissa tre obiettivi

⁽¹²⁸⁾ La strategia per l'educazione inclusiva 2019-2025

(<https://www.skolskiportal.edu.me/Inkluzivno%20obrazovanje/Strategija%20inkluzivnog%20obrazovanja%202019-2025.pdf>).

⁽¹²⁹⁾ Si veda: <https://www.minedu.sk/data/att/23120.pdf>

⁽¹³⁰⁾ La strategia nazionale 2021-2023 per l'uguaglianza, l'inclusione e la partecipazione di Rom e Sinti (<https://unar.it/portale/web/guest/strategia-rsc-2020-2030>).

⁽¹³¹⁾ Piano di misure per l'integrazione dei Rom nella società lituana per il 2022-2023

(<http://www.romuplatforma.lt/wp-content/uploads/2022/11/%C4%AEsakymas-d%C4%97l-Rom%C5%B3-integracijos-%C4%AF-Lietuvos-visualizacija-%C4%99-priemon%C5%B3-plano-2022%E2%80%932023-patvirtinimo-%C4%AEV-33-2022-07-01.pdf>).

⁽¹³²⁾ Strategia austriaca per i Rom (<https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/volksgruppen/roma-strategie.html>).

⁽¹³³⁾ Il programma nazionale 2021-2030 di azioni del governo della Repubblica di Slovenia per i Rom

(https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/SRI/Romi/sprejetNPUR_21_30.pdf).

⁽¹³⁴⁾ La strategia 2021-2023 per l'istruzione degli studenti rom (<https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/SRI/Romi/Strategija-VIZ-Romov-2021-2030.docx>).

⁽¹³⁵⁾ La strategia nazionale 2021-2030 della Repubblica di Bulgaria per l'uguaglianza, l'inclusione e la partecipazione dei Rom

(<https://nccedi.government.bg/en/node/451>).

⁽¹³⁶⁾ Si veda il quadro strategico dell'UE per l'uguaglianza, l'inclusione e la partecipazione dei Rom (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0620>).

orizzontali negli ambiti dell'uguaglianza, dell'inclusione e della partecipazione e quattro obiettivi settoriali, nei campi dell'istruzione, della salute, degli alloggi e dell'occupazione.

L'obiettivo generale nel settore dell'istruzione è quello di creare le condizioni per l'attuazione di un'educazione inclusiva e di qualità, per l'integrazione scolastica dei bambini e degli studenti appartenenti a gruppi vulnerabili, compresi i Rom, e per l'istituzione di un'istruzione interculturale. Gli obiettivi correlati sono i seguenti:

- coprire, includere e reintegrare effettivamente i bambini e gli studenti dei gruppi vulnerabili, compresi i Rom, in età prescolare e scolare;
- offrire le condizioni per l'attuazione di un'educazione inclusiva e l'integrazione scolastica di bambini e studenti appartenenti a gruppi vulnerabili, compresi i Rom;
- migliorare la qualità dell'istruzione negli asili e nelle scuole con una concentrazione di bambini e studenti appartenenti a gruppi vulnerabili, compresi i Rom;
- superare i processi di differenziazione (la cosiddetta segregazione e la segregazione secondaria) negli asili e nelle scuole attraverso misure educative di desegregazione;
- preservare e sviluppare l'identità culturale di bambini e studenti con diversi indicatori etno-culturali, compresi i Rom, attraverso la promozione dell'istruzione interculturale, come parte integrante del processo di modernizzazione del sistema di istruzione bulgaro;
- far interagire in modo efficace "istituzione educativa e famiglia" con particolare attenzione ai genitori dei gruppi vulnerabili, compresi i Rom;
- incoraggiare la partecipazione delle persone appartenenti a gruppi vulnerabili, compresi i Rom, alla formazione continua e/o alla formazione professionale e/o all'istruzione superiore.

Anche la normativa specifica, le strategie e i piani d'azione di livello nazionale/superiore-dedicati all'**inclusione e al sostegno degli studenti con bisogni educativi speciali o disabilità** sono molto diffusi. La maggior parte di questi quadri politici stabilisce il diritto di questi studenti all'istruzione in contesti ordinari, promuove lo sviluppo di ambienti didattici inclusivi e determina il sostegno da fornire (si veda l'esempio nazionale riportato di seguito; si veda anche Capitolo 4, Sezione 4.1). Alcuni documenti strategici recenti in questo settore prestano particolare attenzione tematica, ad esempio, a garantire non solo l'accessibilità fisica, ma anche quella digitale agli studenti con bisogni educativi speciali (ad esempio, in Grecia ⁽¹³⁷⁾) o a garantire l'uguaglianza, l'equità e la protezione dalla discriminazione agli studenti con disabilità in contesti educativi inclusivi (ad esempio, in Montenegro ⁽¹³⁸⁾).

Il piano d'azione nazionale 2022-2030 per la disabilità dell'**Austria** ⁽¹³⁹⁾ rappresenta la seconda strategia politica del governo federale volta ad attuare ulteriormente la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (in vigore dal 2008). Esso contempla molti settori della vita e propone misure per migliorare le condizioni delle persone con disabilità in modo sostenibile. Nel settore dell'istruzione scolastica, il piano d'azione sottolinea l'impegno del governo a creare una cultura dell'insegnamento e dell'apprendimento inclusiva. Ciò significa creare opportunità di istruzione e formazione partecipative e inclusive, adatte alle esigenze e ai talenti degli studenti. La promozione della diversità è il principio guida centrale. Concretamente, il piano d'azione propone i seguenti obiettivi:

- valutazione a livello nazionale della pratica di determinazione dei bisogni educativi speciali;
- promozione dell'inclusione come tema trasversale da considerare nelle riforme attuali e future;
- sviluppo e sperimentazione di centri di competenza per l'educazione inclusiva per fornire un'esperienza completa in materia di bisogni speciali e inclusione scolastica;
- rafforzamento della cooperazione nei team multiprofessionali;
- ulteriore sviluppo e ancoraggio giuridico delle offerte educative inclusive (con particolare attenzione alla lingua dei segni austriaca);
- migliore integrazione possibile degli studenti con bisogni educativi specifici nelle classi comuni;
- espansione dell'inclusione e rafforzamento della cooperazione tra scuole normali e speciali nel quadro dei

⁽¹³⁷⁾ Piano d'azione nazionale 2020 per i diritti delle persone con disabilità (<https://www.primeminister.gr/wp-content/uploads/2020/12/2020-ethniko-sxedio-drasis-amea.pdf>).

⁽¹³⁸⁾ Strategia 2022-2027 per la protezione delle persone con disabilità dalla discriminazione e la promozione dell'uguaglianza (<https://www.gov.me/dokumenta/e9659c4e-e7f6-41f2-ab98-0fd115b80601>).

⁽¹³⁹⁾ Si veda: <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/Nationaler-Aktionsplan-Behinderung.html>

raggruppamenti scolastici;

- promozione dell'inclusione a livello secondario superiore al fine di raggiungere gli obiettivi educativi di tali scuole;
- aumento del numero di titoli di studio di studenti con disabilità o handicap a livello secondario superiore.

Circa la metà dei sistemi educativi segnala quadri strategici specifici per la **promozione della diversità e l'inclusione di studenti provenienti da contesti migratori e/o rifugiati**. Questi quadri politici mirano generalmente a guidare l'integrazione, la scolarizzazione e il sostegno degli studenti appena arrivati e/o di quelli che non hanno padronanza della lingua di istruzione. Alcuni quadri politici che rientrano in questa categoria presentano un focus tematico particolare, come l'insegnamento della lingua madre (ad esempio, in Danimarca ⁽¹⁴⁰⁾), o si basano sui principi dell'educazione interculturale (ad esempio, in Grecia ⁽¹⁴¹⁾). In altri sistemi di istruzione, i quadri politici si rivolgono agli studenti rifugiati in generale (ad esempio, in Germania ⁽¹⁴²⁾) o agli studenti provenienti dall'Ucraina in modo più specifico (ad esempio, in Cechia ⁽¹⁴³⁾ e in Spagna (si veda l'esempio nazionale riportato di seguito)).

Il piano di emergenza **spagnolo** per un'attenzione educativa globale agli studenti provenienti dall'Ucraina ⁽¹⁴⁴⁾ afferma al primo punto che, in conformità con la legge, le amministrazioni pubbliche devono adottare misure per integrare gli studenti appena arrivati nel sistema di istruzione. Il loro percorso scolastico deve essere adattato alle caratteristiche e alle esigenze di ciascuno di loro, tenendo conto dell'età. Successivamente, dopo aver valutato le capacità scolastiche dello studente, può essere adattato in modo appropriato. Il piano prevede inoltre che le amministrazioni scolastiche (nazionali e regionali) abbiano le competenze necessarie per sviluppare programmi specifici per gli studenti con gravi carenze linguistiche e per consigliare i loro genitori o tutori sui diritti, i doveri e le opportunità che l'integrazione nel sistema scolastico spagnolo comporta. La Spagna ha concesso una protezione temporanea agli ucraini sfollati a causa del conflitto. I beneficiari di protezione temporanea che non dispongono di risorse sufficienti possono beneficiare di servizi sociali e sanitari. Le amministrazioni educative con poteri di esecuzione ed evoluzione della regolamentazione, al di là della legislazione di base, sono le Comunità autonome, con l'eccezione di Ceuta e Melilla, due città autonome le cui competenze educative sono affidate al Ministero dell'istruzione e della formazione professionale (MEFP). Ciò implica che le azioni di scolarizzazione, integrazione e sostegno educativo, e gli investimenti che le accompagnano, saranno sviluppati dalle Comunità autonome sulla base degli orientamenti generali stabiliti dal MEFP. A Ceuta e Melilla, il MEFP è responsabile di tutte le azioni.

Un numero minore di sistemi educativi (circa un terzo) ha segnalato normative, strategie e piani d'azione di livello nazionale/superiore che **promuovono la parità di genere**. In alcuni casi, come in Cechia ⁽¹⁴⁵⁾, Portogallo ⁽¹⁴⁶⁾ e Slovacchia ⁽¹⁴⁷⁾, questi quadri politici includono strategie generali che mirano a promuovere l'uguaglianza e le pari opportunità tra donne e uomini in diversi settori della vita, compreso quello dell'istruzione. In altri casi, ad esempio in Francia (si veda l'esempio nazionale riportato di seguito) e in Austria ⁽¹⁴⁸⁾, esistono quadri specifici per la parità di genere nel settore dell'istruzione. In Spagna, una legge di recente introduzione ⁽¹⁴⁹⁾ prevede l'integrazione nelle scuole e nei curricula di contenuti relativi alla parità di genere e all'educazione sessuale, compreso l'uso appropriato e critico di Internet e di altre tecnologie per sensibilizzare e prevenire la violenza sessuale.

In **Francia**, nel marzo 2022, è stata introdotta un'etichetta di parità di genere ⁽¹⁵⁰⁾ per le scuole secondarie. Esso mira a rendere visibili tutte le azioni intraprese in ambito pedagogico ed educativo per promuovere l'uguaglianza, sia nell'insegnamento o in altre situazioni di apprendimento, sia nelle attività svolte a livello di classe o di scuola, nella vita scolastica e nella democrazia scolastica, o nella gestione degli spazi e delle relazioni tra la scuola, il suo ambiente e i suoi partner. L'ottenimento del marchio è un processo volontario che si svolge nel tempo. I tre obiettivi principali che devono essere raggiunti per acquisire il marchio sono la creazione di una cultura del rispetto, la lotta a tutte le

⁽¹⁴⁰⁾ Atto ministeriale sull'insegnamento della lingua madre, 2014 (<https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2014/689>).

⁽¹⁴¹⁾ Misure per l'istruzione in lingua greca e l'istruzione interculturale (<https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi>).

⁽¹⁴²⁾ Dichiarazione sull'integrazione dei giovani rifugiati attraverso l'istruzione, 2016 (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Erklarung-Integration.pdf).

⁽¹⁴³⁾ Legge sulle misure nel settore dell'istruzione in relazione al conflitto armato sul territorio dell'Ucraina provocato dall'invasione delle truppe della Federazione Russa, 2022 (<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2022-67>).

⁽¹⁴⁴⁾ Piano di emergenza spagnolo per un'attenzione educativa completa agli studenti ucraini sfollati, 2022 (<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-5288>).

⁽¹⁴⁵⁾ Strategia per la parità di genere 2021-2030 (https://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/Aktuality/Strategie_rovnosti_zen_a_muzu.pdf).

⁽¹⁴⁶⁾ Strategia nazionale 2018-2030 per la parità e la non discriminazione (<https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/consulta-publica?i=231>).

⁽¹⁴⁷⁾ Strategia 2021-2027 per la parità tra donne e uomini e le pari opportunità (<https://rokovania.gov.sk/RVL/Material/25845/1>).

⁽¹⁴⁸⁾ Piano d'azione sull'istruzione alla riflessione di genere e l'uguaglianza, 2018 (<https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=793>).

⁽¹⁴⁹⁾ Legge organica 10/2022, del 6 settembre, sulla garanzia integrale della libertà sessuale (<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-14630#a7>).

⁽¹⁵⁰⁾ Si veda: <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo11/MENE2207942C.htm>.

forme di violenza sessuale e di genere e la lotta agli stereotipi di genere. Il marchio prende in considerazione tutti gli aspetti di una politica globale di uguaglianza tra ragazze e ragazzi e definisce cinque leve d'azione: gestione della scuola, formazione del personale, politica educativa e vita scolastica, pedagogia basata sulla diversità e sull'uguaglianza, partenariati e attività di sensibilizzazione. Qualsiasi istituzione può richiedere il marchio.

Le richieste di assegnazione dell'etichetta di parità di genere devono riflettere un processo impegnato e a lungo termine, sia che l'approccio sia recente o già consolidato. L'assegnazione non può basarsi su azioni temporanee. Tutte le scuole possono richiedere il marchio, indipendentemente dalla situazione attuale e dalle risorse disponibili a livello locale per sviluppare i partenariati. Una scuola che si impegna a osservare la situazione esistente e a rendere visibili i problemi legati all'uguaglianza tra ragazze e ragazzi può quindi ottenere il marchio.

Le questioni relative alla religione o alle convinzioni degli studenti sono affrontate in molti quadri strategici generali, nel senso che questi ultimi mirano a combattere la discriminazione per questo motivo. Anche la Danimarca⁽¹⁵¹⁾, la Germania (si veda l'esempio nazionale riportato di seguito), la Spagna⁽¹⁵²⁾, l'Italia⁽¹⁵³⁾, la Lettonia⁽¹⁵⁴⁾, l'Austria⁽¹⁵⁵⁾, la Romania (si veda l'esempio nazionale riportato di seguito) e la Svezia⁽¹⁵⁶⁾ hanno segnalato una legislazione specifica incentrata su questo tema, o più precisamente sulla **lotta all'antisemitismo** nell'istruzione. Nel maggio 2021, il governo rumeno ha adottato la prima strategia nazionale per la prevenzione e la lotta all'antisemitismo, alla xenofobia, alla radicalizzazione e alle espressioni di incitamento all'odio (per il periodo 2021-2023) e un relativo piano d'azione⁽¹⁵⁷⁾. Un documento strategico simile, con un focus specifico sull'area dell'istruzione scolastica, è stato adottato, sempre nel 2021, in Germania (si veda l'esempio nazionale riportato di seguito).

In **Germania**, è stata adottata la raccomandazione congiunta 2021 del Consiglio centrale degli ebrei in Germania, del Consiglio federale e di stato congiunto per la lotta all'antisemitismo e la protezione della vita ebraica e della Conferenza permanente dei ministri dell'istruzione e degli affari culturali sulla gestione dell'antisemitismo nelle scuole⁽¹⁵⁸⁾. Essa fornisce un orientamento per affrontare le diverse forme di antisemitismo, ne descrive gli effetti ed evidenzia le misure di prevenzione e intervento. Si rivolge agli insegnanti in classe e agli altri educatori delle scuole di ogni ordine e grado, che insegnano qualsiasi materia, nonché ai dirigenti scolastici, agli istituti di formazione degli insegnanti e alle istituzioni pubbliche competenti.

La raccomandazione sottolinea l'importanza di attività educative nelle scuole che si basino su valori derivati dai diritti fondamentali della legge di base e dai diritti umani incentrati sulla dignità umana. Questa è la posizione da cui bisogna contrastare l'antisemitismo. I firmatari della raccomandazione propongono di combattere l'antisemitismo e di proteggere la vita ebraica, in particolare assicurando che:

- gli episodi di antisemitismo nell'ambiente scolastico vengono identificati come tali, analizzati e combattuti;
- la vita ebraica contemporanea venga discussa nelle scuole, con la possibilità di incontri con persone di religione ebraica;
- la conoscenza dell'antisemitismo, della vita e della storia ebraica e della comunità ebraica attuale venga impartita in modo più approfondito nella formazione degli insegnanti e vengono sviluppati ulteriori programmi di formazione;
- la commissione per la formazione degli insegnanti valuti la possibilità di ampliare di conseguenza i requisiti per la formazione degli insegnanti;
- venga sviluppato un progetto pilota sull'antisemitismo come argomento nella formazione degli insegnanti nelle università;
- venga organizzata una conferenza specialistica congiunta sull'attuazione della raccomandazione.

Anche la lotta alla discriminazione nei confronti degli studenti LGBTQ+ è un obiettivo presente in alcuni dei quadri politici più ampi presentati sopra; tuttavia, la legislazione, le strategie o i piani d'azione scolastici specificamente rivolti a questo gruppo sono segnalati solo in una minoranza dei sistemi educativi europei. Ad esempio, a Malta, nel 2015 è stata

⁽¹⁵¹⁾ Piano d'azione 2022 contro l'antisemitismo (<https://www.justitsministeriet.dk/wp-content/uploads/2022/01/Antisemitism-action-plan-pdf.pdf>).

⁽¹⁵²⁾ Legge organica 2/2006, del 3 maggio, sull'istruzione, modificata dalla Legge organica 3/2020, del 29 dicembre (<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899#dacuadragessimaprimer>).

⁽¹⁵³⁾ Linee guida 2021 sul contrasto all'antisemitismo nella scuola (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/6740601/Linee+guida+antisemitismo.pdf/bd6ce7ed-8965-212f-2492-eb416986460d?version=1.0&t=1642174957136>).

⁽¹⁵⁴⁾ Piano 2023 per ridurre il razzismo e l'antisemitismo (<https://www.vestnesis.lv/op/2023/74.2>).

⁽¹⁵⁵⁾ Strategia nazionale 2021 contro l'antisemitismo (https://www.parlament.gov.at/dokument/XXVII/III/256/imfname_886249.pdf).

⁽¹⁵⁶⁾ Programma d'azione contro l'antisemitismo (<https://www.regeringen.se/contentassets/685563289376426fa680ae3ee95c4305/atgardsprogram-mot-antisemitism.pdf>).

⁽¹⁵⁷⁾ Si veda: <https://www.euractiv.ro/documente/ADB/ANEXA-1-4.pdf>

⁽¹⁵⁸⁾ Si veda: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_10-Gemeinsame-Empfehlung-Antisemitismus-engl.pdf

introdotta una politica per gli studenti trans, gender variant e intersex nelle scuole ⁽¹⁵⁹⁾. La Francia sta adottando una serie di azioni nel settore dell'istruzione per combattere l'omofobia e la transfobia ⁽¹⁶⁰⁾, tra cui la messa a disposizione di linee telefoniche gratuite per studenti e professionisti dell'istruzione, campagne e informazioni e risorse pedagogiche. In Italia è stata adottata la prima strategia nazionale LGBT+ (2022-2025) (si veda l'esempio nazionale riportato di seguito), in linea con la strategia europea per l'uguaglianza LGBTIQ 2020-2025. In Portogallo, nel 2023, la Commissione per la cittadinanza e la parità di genere, in collaborazione con il Ministero dell'istruzione, ha realizzato una guida pratica ⁽¹⁶¹⁾ che rafforza l'importanza di una cultura inclusiva nelle scuole e mira a rendere il personale docente e non docente in grado di rispondere a situazioni di violenza, di discriminazione e pregiudizio e, in particolare, di omofobia e transfobia.

La strategia italiana LGBT+ 2022-2025 ⁽¹⁶²⁾ è stata sviluppata in coerenza con le convenzioni internazionali, le indicazioni dell'UE e il dettato costituzionale dell'Italia. Essa costituisce uno strumento per rafforzare la tutela dei diritti delle persone LGBT+ e promuovere la parità di trattamento, la non discriminazione e la piena inclusione di tutte le persone. La strategia è il risultato di un processo di consultazione con la società civile e le istituzioni e costituisce la base per la pianificazione di obiettivi strategici e azioni concrete definite per ambiti prioritari, secondo un approccio di mainstreaming. Il documento rappresenta l'impegno del paese a garantire la piena uguaglianza per tutte le persone LGBT+ e a realizzare un cambiamento culturale scardinando stereotipi e pregiudizi.

Le aree di intervento prioritarie contemplate dalla strategia sono lavoro e welfare, sicurezza, salute, educazione/formazione/sport, cultura/comunicazione/media e data base/monitoraggio/valutazione. Nel settore dell'istruzione/formazione/sport, la strategia propone i seguenti obiettivi principali:

- prevenire e combattere la discriminazione dei giovani LGBT+ nelle scuole di ogni ordine e grado, mediante percorsi di educazione al rispetto delle differenze, percorsi di formazione per dirigenti scolastici, i docenti, il personale tecnico e amministrativo e la diffusione di buone pratiche;
- fornire opportunità, strumenti e attività rivolte ai giovani per trasmettere informazioni relative alla prevenzione delle infezioni sessualmente trasmesse, per informarli e sensibilizzarli sulle tematiche LGBT+ e per prevenire tutte le discriminazioni e gli episodi di violenza di genere;
- prevenire e combattere la discriminazione nell'ambito dello sport attraverso iniziative di formazione e di sensibilizzazione.

3.3. Sintesi

La normativa, le strategie e i piani d'azione a livello nazionale/superiore possono contribuire a eliminare gli ostacoli esistenti all'istruzione e a promuovere l'uguaglianza e l'inclusione nelle scuole a livello sistemico. Tutti i sistemi di istruzione europei riferiscono di avere quadri politici di questo tipo attualmente in vigore. Si tratta di quadri politici più ampi che puntano a migliorare il sistema di istruzione e i risultati di apprendimento, a prevenire la discriminazione e a promuovere l'educazione inclusiva, da un lato, e quelli che si concentrano specificamente su determinati gruppi di studenti svantaggiati e/o a rischio di discriminazione, dall'altro. Molti di questi quadri politici sono stati introdotti negli ultimi anni e talvolta si basano su iniziative politiche dell'UE correlate (ad esempio, il piano d'azione dell'UE contro il razzismo o la strategia dell'UE per l'uguaglianza LGBTIQ).

La maggior parte dei sistemi educativi segnala l'esistenza di normative, strategie e piani d'azione nazionale/superiore che hanno l'obiettivo principale di migliorare il sistema di istruzione nel suo complesso (attraverso, tra l'altro, misure che promuovono l'educazione inclusiva, la parità di accesso e il sostegno agli studenti), seguiti da quadri politici che mirano a prevenire la discriminazione e a promuovere le pari opportunità (anche nel settore dell'istruzione) e da quelli che puntano a migliorare i risultati di apprendimento degli studenti e/o a ridurre l'ELET. Meno frequentemente vengono segnalate normative, strategie e piani d'azione di livello nazionale/superiore incentrati specificamente sulla promozione dell'educazione inclusiva.

Tra i quadri politici strategici mirati, quelli maggiormente segnalati hanno l'obiettivo di promuovere la partecipazione e l'inclusione degli studenti rom. Questi sono seguiti da normative, strategie e piani d'azione nazionali che promuovono l'inclusione e il sostegno degli studenti con bisogni educativi speciali o disabilità. Circa la metà dei sistemi educativi segnala quadri politici incentrati sull'inclusione degli studenti immigrati e/o rifugiati, mentre quadri politici strategici volti a

⁽¹⁵⁹⁾ Si veda:

<https://educationsservices.gov.mt/en/resources/Documents/Policy%20Documents/Trans,%20Gender%20Variant%20and%20Intersex%20Students%20in%20Schools%20Policy.pdf>

⁽¹⁶⁰⁾ Si veda: <https://www.education.gouv.fr/contre-l-homophobie-et-la-transphobie-l-ecole-40706#:~:text=Flyer%20LGBT%20lyc%C3%A9e-Les%20associations%20partenaires%20pour%20lutter%20contre%20l%27homophobie,%20cole%20et%20d%27C3%A9tablissement>

⁽¹⁶¹⁾ Si veda: https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2023/06/IDAHOT-Orientac%CC%A7o%CC%83es_Para-uma-Escola-Inclusiva_web.pdf

⁽¹⁶²⁾ Si veda: <https://unrar.it/portale/web/guest/strategia-nazionale-lgbt-2022-2025>

promuovere la parità di genere sono segnalati da circa un terzo dei sistemi di istruzione. Solo una minoranza dei sistemi di istruzione ha riferito di disporre di quadri politici volti a combattere l'antisemitismo o la discriminazione degli studenti LGBTIQ+. Tuttavia, queste questioni sono spesso affrontate nell'ambito di quadri giuridici più ampi.

L'analisi attuale non ha preso in esame l'attuazione o l'impatto dei quadri politici esistenti. Tuttavia, la loro esistenza dimostra l'impegno dei sistemi di istruzione europei a farsi carico di alcune delle sfide e alcuni degli ostacoli che si trovano ad affrontare studenti, insegnanti e scuole. Le sfide e gli ostacoli possono essere superati se sono disponibili risorse adeguate e se sono garantiti il monitoraggio e la valutazione dei risultati.

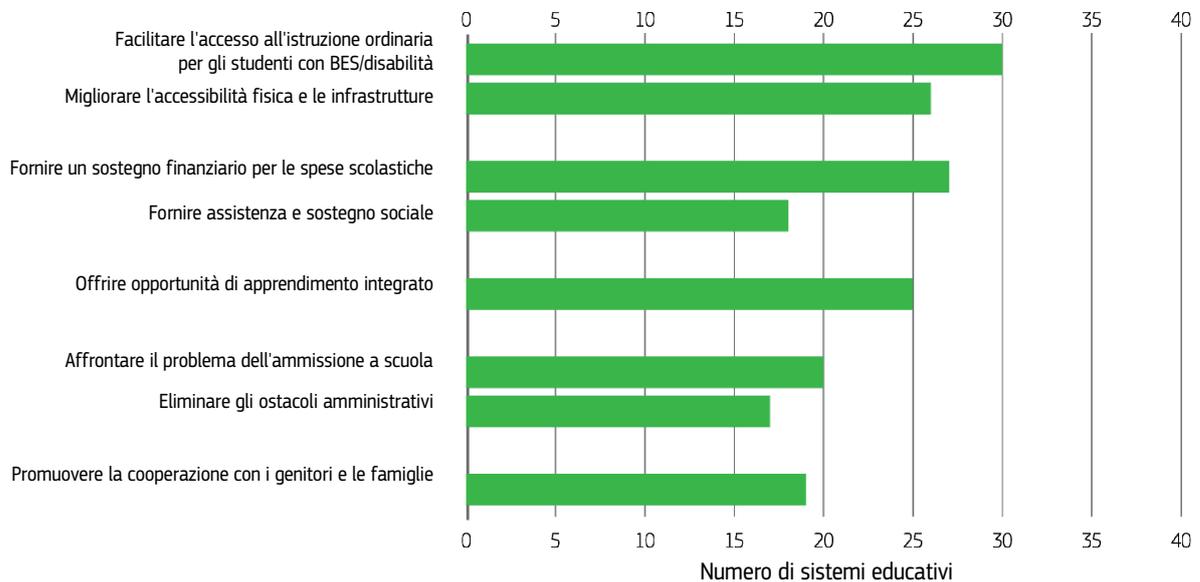
Capitolo 4: Promuovere l'accesso e la partecipazione nelle scuole

L'accesso e la partecipazione all'istruzione scolastica sono un diritto (e un dovere) universale, sancito da leggi nazionali e internazionali. Tuttavia, alcuni studenti incontrano alcuni ostacoli nel beneficiare di questo diritto. Ciò può essere dovuto al fatto che i sistemi e le strutture educative hanno capacità, flessibilità e/o risorse limitate per soddisfare le diverse esigenze degli studenti (si veda anche Capitolo 1), il che indica la necessità di cambiamenti strutturali.

Questo capitolo analizza alcune delle principali politiche e misure di livello nazionale/superiore dei sistemi educativi europei volte a promuovere l'accesso e la partecipazione all'istruzione scolastica ordinaria di quegli studenti che hanno maggiori probabilità di incontrare ostacoli. Queste iniziative sono rappresentate nella Figura 4.1. Esse sono raggruppate per temi in cinque aree politiche: facilitare l'accesso all'istruzione ordinaria per gli studenti con bisogni educativi speciali e migliorare l'accessibilità fisica; sostegno finanziario e sociale; opportunità di apprendimento integrato; affrontare e rimuovere gli ostacoli amministrativi; e cooperazione con i genitori.

La figura e l'analisi che seguono si concentrano sulle politiche e sulle misure rivolte agli studenti che incontrano ostacoli specifici all'accesso e alla partecipazione, anziché sulla normativa più generale che stabilisce l'accesso universale e paritario all'istruzione ordinaria. Lo studio mostra che gli studenti con bisogni educativi speciali o disabilità, quelli provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati e gli studenti immigrati, rifugiati e appartenenti a minoranze etniche sono i gruppi più spesso destinatari di tali politiche e misure.

Figura 4.1: Politiche e misure mirate di livello nazionale/superiore che promuovono l'accesso e la partecipazione scolastica degli studenti, 2022/2023



Fonte: Eurydice

Nota esplicitiva

- La figura presenta il numero di sistemi educativi che segnalano una o più delle politiche e delle misure elencate che promuovono l'accesso alla scuola e la partecipazione degli studenti che hanno maggiori probabilità di incontrare ostacoli (in ordine decrescente). Le politiche sono raggruppate in aree tematiche più ampie. Una panoramica specifica per paese è riportata nell'allegato (Tabella 4.1A).

4.1. Facilitare l'accesso all'istruzione ordinaria per gli studenti con bisogni educativi speciali o disabilità

Le politiche più diffuse per promuovere l'accesso e la partecipazione all'istruzione ordinaria sono rivolte ad aumentare l'accesso per gli studenti con bisogni educativi speciali o disabilità, compresi i miglioramenti dell'accessibilità fisica, delle infrastrutture e delle tecnologie assistive. In effetti, il diritto all'istruzione per ogni bambino include i bambini con disabilità, come chiaramente affermato nell'articolo 24 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità ⁽¹⁶³⁾. Pertanto, a livello politico, c'è stata una chiara spinta ad aumentare l'inclusività nell'istruzione ordinaria e a ridurre il numero di studenti nelle scuole speciali ⁽¹⁶⁴⁾. Il presente rapporto conferma tale impegno politico, dimostrando che molti sistemi educativi hanno stabilito come regola che l'istruzione ordinaria deve essere la prima opzione per gli studenti con bisogni educativi speciali. Tuttavia, i dati dell'Agenzia europea per i bisogni educativi speciali e l'educazione inclusiva (EASNIE) mostrano grandi differenze tra i paesi. In tutti quelli con dati disponibili per l'anno scolastico 2019/2020, il tasso di iscrizione all'istruzione ordinaria per gli studenti con una certificazione ufficiale di bisogni educativi speciali varia a livello primario dal 43,07% al 99,05%; a livello secondario inferiore dal 22,55% al 100,00%; e a livello secondario superiore dallo 0,74% al 100,00% ⁽¹⁶⁵⁾.

Le pratiche discriminatorie possono quindi ancora persistere e potrebbe essere necessaria un'azione più decisa per garantire che le scuole ordinarie abbiano i mezzi e le risorse necessarie per consentire l'accesso e la partecipazione degli studenti con bisogni educativi speciali e per sostenerli adeguatamente. Organizzazioni come *Inclusion Europe* confermano che la maggior parte dei paesi non riesce a realizzare l'obiettivo di un'educazione inclusiva finché non viene finanziata adeguatamente e che quindi esistono scuole speciali ⁽¹⁶⁶⁾.

Analogamente, il Rapporto sul monitoraggio dell'istruzione globale per l'Europa centrale e orientale del 2021 evidenzia che, nonostante la normativa volta a prevenire la segregazione, gli ostacoli permangono (UNESCO, 2021a). Gli studenti con bisogni educativi speciali o disabilità, ma anche altri gruppi di studenti svantaggiati, potrebbero trovarsi esclusi dall'istruzione ordinaria quando l'ammissione dipende da procedure di selezione come lo screening medico e/o psicologico. Sebbene tali valutazioni possano aiutare a determinare le misure di sostegno necessarie, possono anche diventare un ostacolo all'inclusione.

Per contrastare eventuali pratiche discriminatorie e promuovere l'accesso e la partecipazione all'istruzione ordinaria per tutti gli studenti, alcuni sistemi educativi hanno attuato politiche che stabiliscono che tutti gli studenti, a prescindere da eventuali bisogni educativi speciali o disabilità, debbano essere assegnati alla scuola ordinaria locale (si vedano gli esempi nazionali riportati di seguito).

In Italia, il 100% degli studenti con bisogni educativi speciali è inserito nei percorsi scolastici di istruzione ordinaria. Il processo di inclusione nell'istruzione tradizionale degli studenti con disabilità è iniziato nel 1977 con la Legge 517 ⁽¹⁶⁷⁾, che ha abolito le classi differenziali e ha stabilito il principio dell'inclusione per tutti gli studenti con disabilità nelle scuole primarie e secondarie, di età compresa tra i 6 e i 14 anni. La normativa successiva ha ampliato il principio di inclusione a tutti gli studenti a tutti i livelli di istruzione. La Legge 517 introduce anche il tema della programmazione educativa individualizzata come strumento indispensabile per "agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni, in particolare dei portatori di handicap". Le attività di sostegno sono garantite attraverso l'assegnazione di insegnanti di classe specializzati, chiamati insegnanti di sostegno. Le autorità locali hanno la responsabilità di fornire agli studenti assistenti educativi che li aiutino a sviluppare la loro autonomia e facilitino la comunicazione e la partecipazione in classe.

In Lituania, con l'adozione degli emendamenti alla legge sull'istruzione ⁽¹⁶⁸⁾, tutte le scuole di istruzione generale dovranno accettare tutti gli studenti senza alcuna eccezione. Fino al 1° settembre 2024, una scuola che non sia in grado, per ragioni oggettive, di garantire a un alunno l'assistenza psicologica, pedagogica speciale o sociale, deve proporre un'altra scuola. Questo significa che una scuola ha il diritto di rifiutare l'ammissione di un alunno sostenendo che non è adeguata alle sue esigenze. Gli emendamenti alla legge sull'istruzione aboliranno questa disposizione discriminatoria e, a partire dal 1° settembre 2024, le scuole dovranno garantire l'accesso all'istruzione agli studenti con bisogni educativi speciali, fornendo assistenza psicologica, pedagogica speciale o sociale, servizi sociali, sanitari e

⁽¹⁶³⁾ Si veda <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html>.

⁽¹⁶⁴⁾ Si veda, ad esempio, la Raccomandazione del Consiglio, del 28 novembre 2022, sui percorsi per il successo scolastico che sostituisce la raccomandazione del Consiglio, del 28 giugno 2011, sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico (testo rilevante ai fini del SEE) (2022/C 469/01).

⁽¹⁶⁵⁾ Si veda <https://www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-2019-2020-cross-country-report>.

⁽¹⁶⁶⁾ Si veda https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2018/08/IE_CSN_Education_Report_Final.pdf.

⁽¹⁶⁷⁾ Si veda <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg>.

⁽¹⁶⁸⁾ Si veda <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAP/55d2363085eb11eaa51db668f0092944?positionInSearchResults=10&searchModelUUID=131729c5-4dcb-4943-8913-e9eb601a45ef>.

di altro tipo, strumenti di supporto tecnico educativo a scuola e strumenti didattici speciali, nonché adattando l'ambiente educativo (fisico, informativo).

Alcuni sistemi educativi riferiscono di aver messo in atto misure per sostenere le scuole ordinarie nel fornire un insegnamento e un apprendimento di qualità per gli studenti con bisogni educativi speciali, ad esempio attingendo all'esperienza delle scuole di educazione speciale (ad esempio, nella Comunità tedesca del Belgio - si veda l'esempio seguente - e in Albania) o assegnando maggiori risorse, compresi gli assistenti didattici (ad esempio, a Malta e in Bosnia-Erzegovina), o fornendo un sostegno mirato all'apprendimento (ad esempio, in Cechia, Estonia, Grecia, Portogallo e Slovenia) (si veda anche Capitolo 6, Sezione 6.2, e Capitolo 7, Sezione 7.3). Altri sistemi educativi regolano il numero di studenti con bisogni educativi speciali che possono essere inseriti in una classe ordinaria (ad esempio, in Bulgaria), stabiliscono classi di dimensioni ridotte (ad esempio, in Estonia e Ungheria) o mirano ad aumentare il numero di studenti con bisogni educativi speciali nelle classi ordinarie, fornendo loro il sostegno di specialisti (ad esempio, nella Comunità francese del Belgio).

Nel 2009, la **Comunità tedesca del Belgio** ha unito le sue scuole speciali costituendo il Centro per la pedagogia dei bisogni speciali (*Zentrum für Förderpädagogik - ZFP*), la cui missione è assistere le scuole ordinarie nel loro processo verso contesti educativi più inclusivi ⁽¹⁶⁹⁾. Questi sforzi sono stati rafforzati nel 2014, quando i centri psico-medico-sociali del sistema (PMS), i centri scolastici per la salute e i servizi per l'infanzia e la famiglia sono stati fusi in un'unica struttura, *Kaleido Ostbelgien*.

Una caratteristica importante dell'approccio della Comunità tedesca ai bisogni educativi speciali è che non è più consentito classificare gli studenti in base al tipo di disturbo, disabilità o handicap. Il sistema si concentra invece sulle esigenze pedagogiche di ogni studente, determinate attraverso osservazioni e presupposti pedagogici. La Comunità tedesca del Belgio ha sviluppato un sistema di sostegno strutturato per gli studenti con bisogni educativi speciali. Lo ZFP e la Scuola speciale Pater Damian (*Pater-Damian-Förderschule*) organizzano l'integrazione degli studenti nelle scuole ordinarie, gestendo "progetti di integrazione" in tutta la Comunità tedesca, che comprende circa 60 scuole ordinarie. Per assistere i progetti di integrazione e sostenere gli studenti con bisogni educativi speciali, gli insegnanti vengono distaccati dalle scuole speciali alle scuole ordinarie.

L'esempio della Comunità tedesca del Belgio dimostra che un modo per rivedere le procedure di selezione e renderle meno discriminatorie è quello di selezionare gli studenti in base a criteri educativi, cioè in base ai bisogni educativi che derivano da una certa condizione, e non in base ai criteri medici che classificano ed etichettano gli studenti in base a menomazioni, disabilità, ecc.

Infine, la decisione di ammettere uno studente con bisogni educativi speciali nelle scuole dell'istruzione ordinaria o nelle classi dell'istruzione speciale richiede generalmente il consenso informato dei genitori/tutori (ad esempio, in Cechia) e può essere presa su raccomandazione di un gruppo di soggetti interessati coinvolti in diverse aree di competenza e in commissioni interdisciplinari (ad esempio, in Slovacchia). La procedura può anche prevedere forti garanzie, tra cui la possibilità di ricorrere contro la decisione, come nel caso dei seguenti esempi nazionali.

In **Lussemburgo**, secondo la legge modificata sull'organizzazione dell'istruzione elementare, i genitori possono rivolgersi alla Commissione regionale per l'inclusione scolastica (*Commission d'inclusion scolaire, CIS*). Per ogni bambino, e previa approvazione dei genitori, la CIS elabora una diagnosi dei bisogni e propone un piano di sostegno individuale. Questo documento viene preparato dall'insegnante di classe in collaborazione con i genitori. Esso suggerisce un tipo di scolarizzazione adattata in un istituto di istruzione ordinaria o speciale e può includere misure di sostegno aggiuntive ⁽¹⁷⁰⁾.

La normativa **polacca** ⁽¹⁷¹⁾ stabilisce che, nel caso in cui venga emesso un parere o una decisione sui bisogni educativi speciali relativi a discenti appartenenti a minoranze nazionali ed etniche e a comunità che parlano una lingua regionale, nonché a bambini e discenti che non parlano il polacco o che lo parlano a un livello insufficiente per beneficiare dell'istruzione, le differenze linguistiche e culturali devono essere prese in considerazione, per evitare di considerare i discenti che necessitano di un sostegno linguistico come aventi bisogni educativi speciali. Le analisi devono utilizzare strumenti diagnostici adatti alle capacità linguistiche di questi bambini e studenti, compresi test non verbali e culturalmente non vincolati.

⁽¹⁶⁹⁾ Si veda <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/5922caaf-en/index.html?itemId=/content/component/5922caaf-en#section-d1e14359>.

⁽¹⁷⁰⁾ Si veda <https://men.public.lu/en/themes-transversaux/eleves-besoins-specifiques/glossaire.html>.

⁽¹⁷¹⁾ Si veda <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001743>.

In **Slovenia**, l'Istituto nazionale per l'istruzione (ZRSŠ) è l'autorità che decide dell'inserimento dei bambini con bisogni speciali in programmi educativi adeguati (cinque programmi educativi BES). Secondo la legge sull'inserimento scolastico per i bambini con bisogni speciali ⁽¹⁷²⁾ e la legge che disciplina il trattamento precoce integrato dei bambini con bisogni speciali in età prescolare ⁽¹⁷³⁾, i genitori presentano una richiesta di procedura di inserimento e lo ZRSŠ emette una decisione al riguardo in base al piano individuale e/o alle raccomandazioni del team multidisciplinare. Quest'ultimo comprende pediatri, infermieri, fisioterapisti, terapisti del lavoro, logopedisti, psicologi, specialisti dell'educazione speciale e della riabilitazione, assistenti sociali e/o altri specialisti necessari e i genitori.

Nel caso di bambini con bisogni educativi speciali identificati in un secondo momento, i genitori presentano una richiesta scritta di revisione dell'inserimento. Presso lo ZRSŠ, in base alla natura della menomazione, viene nominata una commissione ad hoc composta da tre membri: pedagogisti specializzati, psicologi, specialisti in pediatria o psichiatria infantile o specialisti in medicina scolastica e, di norma, lo specialista che si occupa del bambino in relazione ai suoi bisogni speciali. Questa commissione di inserimento fornisce un parere professionale e una raccomandazione per il programma educativo o stabilisce l'inutilità di un collocamento speciale. È possibile presentare ricorso contro la decisione. Il ministro responsabile dell'istruzione decide in caso di appello.

4.2. Migliorare l'accessibilità fisica e le infrastrutture

Promuovere l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali o disabilità attraverso una migliore accessibilità delle strutture scolastiche è una delle priorità e degli obiettivi comuni stabiliti dagli Stati membri dell'UE (Commissione europea, 2022a). Anche le politiche relative all'accessibilità fisica e alle infrastrutture adattate sono segnalate da molti sistemi educativi europei. In generale, questo significa che l'offerta di architettura accessibile per le scuole (e altri edifici pubblici) è regolata dalla legge. La domanda che segue è in che modo una migliore accessibilità venga messa in pratica e finanziata quando si progettano nuovi edifici e/o gli edifici scolastici esistenti non soddisfano questi requisiti e devono quindi essere adattati.

In alcuni sistemi di istruzione, gli investimenti per migliorare l'accessibilità delle scuole sono coperti da finanziamenti nazionali e integrati da finanziamenti europei, come il Fondo europeo di sviluppo regionale (ad esempio in Cechia, Croazia e Polonia). L'adattamento e l'adeguamento delle infrastrutture è graduale; pertanto, alcuni sistemi educativi cercano di definirlo per tempo. Nei Paesi Bassi, ad esempio, la legge sulla parità di trattamento in base alla disabilità o alla malattia cronica stabilisce che gli adeguamenti efficaci degli edifici devono essere effettuati entro un periodo di tempo ragionevole ⁽¹⁷⁴⁾.

I costi e le responsabilità potrebbero anche essere condivisi tra le scuole e il livello nazionale, con le scuole che si occupano degli elementi di accesso più basilari, come le strisce tattili, i servizi igienici, la segnaletica e il parcheggio, e lo Stato che si fa carico degli adeguamenti più costosi (ad esempio, piattaforme o ascensori) (ad esempio, in Montenegro). Un altro approccio comune in questo ambito è l'offerta di soluzioni ragionevoli, che non riguardano necessariamente l'edificio scolastico in quanto tale, ma che consentono, ad esempio, di riorganizzare le aule (ad esempio, in Lussemburgo). La legge norvegese sull'uguaglianza e l'antidiscriminazione illustra un altro fattore legato alle decisioni sugli adattamenti delle infrastrutture, ovvero l'idea di "onere sproporzionato per l'iniziativa", cioè la ponderazione di diversi elementi nella valutazione di un possibile progetto o adattamento (si veda l'esempio nazionale riportato di seguito).

La legge **norvegese** sull'uguaglianza e l'antidiscriminazione ⁽¹⁷⁵⁾ stabilisce che le iniziative pubbliche e private che si rivolgono al grande pubblico hanno il dovere di garantire che le loro funzioni generali abbiano una concezione universale. Per "concezione universale" si intende la progettazione o l'adattamento delle condizioni fisiche in modo che le funzioni generali dell'iniziativa possano essere utilizzate dal maggior numero possibile di persone, indipendentemente dalla disabilità.

L'obbligo non si applica alla progettazione o all'adattamento che impone un onere sproporzionato all'iniziativa. Nella valutazione si dovrà attribuire particolare importanza a:

- a. l'effetto dell'abbattimento delle barriere per le persone con disabilità;
- b. se le funzioni generali dell'iniziativa sono di natura pubblica;

⁽¹⁷²⁾ Si veda <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAK05896>.

⁽¹⁷³⁾ Si veda <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAK07681>.

⁽¹⁷⁴⁾ Si veda: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2020/12/18/rapport-toelatingsbeleid-en-toegankelijkheid> e <https://wetten.overheid.nl/BWBR0014915/2020-01-01>.

⁽¹⁷⁵⁾ Si veda <https://lovdata.no/dokument/NLE/lov/2017-06-16-51>.

- c. i costi associati all'adattamento;
- d. le risorse dell'iniziativa;
- e. le considerazioni sulla sicurezza;
- f. le considerazioni sul patrimonio culturale.

Gli esempi che seguono mostrano che le politiche attuali sono spesso più ampie nelle loro definizioni di accessibilità e vanno oltre la dimensione fisica per migliorare l'accesso e le esperienze di apprendimento nelle scuole per gli studenti con bisogni educativi speciali.

Al momento, la **Polonia** sta attuando il progetto "modello di scuola accessibile" come parte del programma governativo "Accessibilità plus". L'obiettivo del progetto è quello di sviluppare un modello di scuola che stabilisca degli standard nell'area dell'accessibilità, in termini di dimensioni architettoniche, tecniche, educative e sociali, e nelle aree dell'organizzazione e delle procedure scolastiche; esso sarà testato in 97 scuole in tutta la Polonia. Il progetto è in programma dal 2019 al 2023 con il sostegno del programma dell'UE per lo sviluppo dell'educazione alla conoscenza ⁽¹⁷⁶⁾.

La **Svezia** ha rafforzato la sua legge sulla discriminazione ⁽¹⁷⁷⁾ il 1° gennaio 2015. Da allora, la mancanza di accessibilità in qualsiasi tipo di scuola viene classificata come discriminazione. La normativa comprende l'insegnamento e i locali. Insegnamento accessibile significa che gli ambienti di apprendimento, dal punto di vista pedagogico, fisico e sociale, sono accessibili e adattati alle diverse esigenze e condizioni di tutti gli studenti. L'Agenzia nazionale per i bisogni educativi speciali e le scuole ha il compito di garantire che i bambini, i giovani e gli adulti, a prescindere dalle capacità funzionali, abbiano condizioni adeguate per raggiungere i loro obiettivi educativi. Ciò avviene attraverso il sostegno ai bisogni speciali, l'istruzione nelle scuole per bisogni speciali, la messa a disposizione di materiali didattici accessibili e attraverso finanziamenti governativi. Inoltre, l'Agenzia svedese per la partecipazione promuove il lavoro relativo all'attuazione della politica sulla disabilità. L'agenzia sviluppa e diffonde informazioni sugli ostacoli alla partecipazione e sostiene gli enti pubblici (comprese le scuole).

Infine, alcuni sistemi di istruzione fanno riferimento al finanziamento e all'uso di tecnologie assistive come un'altra forma di adattamento all'ambiente di apprendimento per sostenere gli studenti con determinate disabilità (ad esempio in Cechia, Danimarca, Cipro, Svizzera, Norvegia e Montenegro).

La Rete accademica e di ricerca **croata** (CARNET) è alla guida del progetto "Enhanced tools for creating equal opportunities in education for pupils with disabilities" (ATTEND), che mira a dotare 34 istituti scolastici in Croazia di tecnologie assistive per creare le condizioni necessarie affinché i bambini con disabilità dello sviluppo abbiano pari opportunità educative e siano inclusi con successo nella società ⁽¹⁷⁸⁾.

In **Italia**, la legge del 30 dicembre 2020 ⁽¹⁷⁹⁾ stabilisce che, "al fine di realizzare l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, per ciascuno degli anni scolastici 2021/2022, 2022/2023 e 2023/2024, sono stanziati 10 milioni di euro per l'acquisto e la manutenzione di attrezzature tecniche e di sussidi didattici [...], e per l'acquisizione di servizi necessari al loro miglior utilizzo, destinati alle istituzioni scolastiche che accolgono alunni con disabilità certificata".

4.3. Fornire un sostegno finanziario per le spese scolastiche

L'istruzione obbligatoria nelle scuole pubbliche è generalmente gratuita in tutta Europa; tuttavia, esistono diversi tipi di costi legati alla scuola. Pertanto, tra le politiche volte a promuovere l'accesso e la partecipazione di tutti gli studenti, più della metà dei sistemi di istruzione europei ha segnalato la necessità di fornire un sostegno finanziario per alcune spese scolastiche. Ciò comporta spesso un sostegno finanziario per l'acquisto di libri di testo e di materiale didattico. Molti sistemi educativi forniscono anche il trasporto gratuito o a tariffa agevolata. Alcuni offrono anche pasti gratuiti o sovvenzionati.

In molti sistemi di istruzione, il sostegno finanziario per le spese scolastiche si rivolge a determinati gruppi di studenti:

⁽¹⁷⁶⁾ Si veda <https://www.gov.pl/web/fundusze-regiony/startuje-projekt-dostepna-szkola> e disponibile School – Rzeszów Regional Development Agency S. A. (<https://rarr.rzeszow.pl/projekty/projekt-dostepna-szkola>).

⁽¹⁷⁷⁾ Si veda https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567.

⁽¹⁷⁸⁾ Si veda <https://www.carnet.hr/projekt/attend>.

⁽¹⁷⁹⁾ Si veda <https://www.normattiva.it/eli/stato/LEGGE/2020/12/30/178/CONSOLIDATED/20210507>.

studenti con bisogni educativi speciali o disabilità (ad esempio, in Italia, per il trasporto; a Cipro, per il trasporto e le attrezzature individuali speciali; in Polonia, per il trasporto e il materiale didattico; in Montenegro, per i libri di testo), studenti provenienti da un contesto socioeconomico svantaggiato (ad esempio, in Germania, Grecia, Spagna, Francia, Ungheria, Portogallo e Slovenia) e studenti rifugiati e immigrati (ad esempio, in Portogallo e in Turchia per gli immigrati recenti, soprattutto ucraini e siriani rispettivamente).

In **Cechia**, ad esempio, il capo d'istituto può ridurre o rinunciare al contributo per i pasti, soprattutto nel caso di studenti rifugiati e altri immigrati e per chi si trova in condizioni di bisogno materiale. In questi casi, i costi possono essere coperti dal programma annuale del Ministero dell'istruzione, della gioventù e dello sport (tramite le ONG) o dal programma di refezione scolastica, gestito dal Ministero del lavoro e degli affari sociali e cofinanziato dal FAED, in vigore fino a luglio 2023 (tramite le regioni). Inoltre, le rette dei centri e dei club di doposcuola possono essere ridotte o esentate quando uno studente o un genitore ha diritto a sussidi d'indigenza, indennità di assistenza maggiorati (per persone malate o con disabilità) o sussidi per l'affido ⁽¹⁸⁰⁾.

In **Germania**, per garantire che gli studenti abbiano accesso a tutti i materiali didattici indipendentemente dalla loro situazione economica e sociale, la maggior parte dei *Länder* dispone di norme sull'offerta di sostegno finanziario agli studenti per l'acquisto di materiali didattici, o sulla loro fornitura gratuita. Questa disposizione è, in parte, scaglionata in base al reddito dei genitori e al numero di figli. In base a queste norme, gli studenti sono esonerati dai costi o ne pagano solo una parte. I fondi sono forniti dallo *Schulträger* (l'autorità locale responsabile dell'istituzione e manutenzione delle scuole) o dal *Land* specifico ⁽¹⁸¹⁾.

In **Grecia**, il programma di refezione scolastica ⁽¹⁸²⁾ è stato ampliato per assistere un maggior numero di scuole e studenti. Realizzato in collaborazione con il Ministero del lavoro e degli affari sociali, il programma di refezione scolastica mira a soddisfare le esigenze nutrizionali degli studenti appartenenti a gruppi sociali particolarmente vulnerabili e a mitigare l'abbandono scolastico e i fenomeni correlati. Attualmente, questo programma è attuato in oltre 1.600 scuole con più di 224.000 studenti.

In **Francia**, la fornitura di colazioni gratuite ⁽¹⁸³⁾ a scuola e la riduzione dei costi della mensa scolastica, "cantine à 1 euro", in base al reddito dei genitori, fanno parte di una risposta sociale per favorire la scolarizzazione. Allo stesso modo, l'indennità scolastica dipende dal livello di reddito ⁽¹⁸⁴⁾.

In **Lituania**, la legge sull'istruzione ⁽¹⁸⁵⁾ stabilisce che deve essere garantita l'accessibilità all'istruzione per i bambini socialmente esclusi provenienti da famiglie povere, per i figli di rifugiati, per i bambini che non frequentano la scuola, per i figli di disoccupati, per le persone uscite da un istituto di detenzione, per le persone in trattamento per alcolismo e tossicodipendenza e per le persone che non riescono ad adattarsi alla società, fornendo loro sostegno finanziario, servizi sociali e assistenza educativa.

In caso di sostegno finanziario mirato per gli studenti con bisogni educativi speciali, l'EASNIE sottolinea che il fatto di collegare i finanziamenti alla diagnosi/certificazione di disabilità comporta il rischio che le scuole siano tentate di identificare in maniera superiore ai reali bisogni le disabilità e i bisogni educativi speciali per ricevere fondi extra. L'EASNIE raccomanda quindi di finanziare le scuole con un fondo generale basato sulla totalità dei bisogni educativi (EASNIE, 2014, 2016).

Un sostegno specifico può essere necessario anche per gli studenti delle aree rurali e remote. Un terzo dei sistemi di istruzione menziona misure per facilitare l'accesso alle scuole per questi studenti e per mitigare l'effetto di un'offerta educativa ridotta nelle aree remote. Spesso il sostegno è legato ai trasporti, ma può anche riguardare l'uso delle tecnologie digitali.

In **Spagna**, le amministrazioni scolastiche prestano particolare attenzione ai centri educativi nelle aree rurali e alla necessità di promuovere la partecipazione degli studenti delle aree rurali oltre l'istruzione di base. A tal fine, vengono forniti i mezzi e i sistemi organizzativi necessari per soddisfare le esigenze specifiche delle scuole rurali e garantire le

⁽¹⁸⁰⁾ Si veda <https://www.mpsv.cz/web/cz/vyhlasene-vyzvy>.

⁽¹⁸¹⁾ Si veda a titolo esemplificativo: https://www.lexsoft.de/cqi-bin/lexsoft/justizportal_nrw.cqi?xid=492252.97

⁽¹⁸²⁾ Si veda https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=20220205151.

⁽¹⁸³⁾ Si veda <https://www.education.gouv.fr/des-petits-dejeuners-dans-les-ecoles-pour-favoriser-l-equalite-des-chances-1061>.

⁽¹⁸⁴⁾ Si veda: <https://www.asp-public.fr/aides/cantine-a-1-euro#-:text=Pour%20les%20collectivit%C3%A9s%20mettant%20en,ou%20%C3%A9gal%20%C3%A0%201000%E2%82%AC> e <https://www.service-public.fr/particuliers/actualites/A15056#-:text=376%2C98%20%E2%82%AC%20avant%20revalorisation,entre%2015%20et%2018%20ans>

⁽¹⁸⁵⁾ Si veda <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/df672e20b93311e5be9bf78e07ed6470>.

pari opportunità, in particolare attraverso quanto segue:

- per i bambini delle aree rurali, i servizi di trasporto scolastico sono forniti gratuitamente e, quando opportuno, i pasti e il convitto sono offerti gratuitamente;
- saranno apportate ragionevoli modifiche ai criteri di organizzazione delle materie facoltative di istruzione secondaria nei centri che, a causa delle loro dimensioni, potrebbero vederle limitate;
- le amministrazioni scolastiche facilitano la disponibilità di risorse umane sufficienti nelle aree rurali e incoraggiano una formazione specifica per gli insegnanti di tali aree, favorendo il loro collegamento e la loro identificazione con i progetti educativi del centro;
- la pianificazione della scolarizzazione nelle aree rurali deve disporre di risorse economiche sufficienti per il mantenimento della rete di centri rurali; trasporto e pasti gratuiti per gli studenti che ne hanno bisogno; dispositivi necessari, computer, reti di telecomunicazione e accesso a Internet ⁽¹⁸⁶⁾.

In **Italia**, molte aree, in particolare le piccole isole e le zone montane, soffrono di uno svantaggio geografico. Le scuole di queste aree hanno talvolta pochi studenti e organizzano classi miste. In questi contesti educativi, le scuole sono incoraggiate a utilizzare le tecnologie digitali per scopi didattici (ad esempio, lezioni online) e a formare reti con altre scuole per superare il rischio di isolamento ⁽¹⁸⁷⁾.

In **Svezia**, l'apprendimento a distanza, definito come insegnamento interattivo condotto con le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, in cui gli studenti e gli insegnanti sono separati nello spazio ma non nel tempo, è, ad esempio, utilizzato a beneficio degli studenti delle aree rurali. Questo tipo di apprendimento a distanza viene offerto quando non ci sono insegnanti disponibili nella zona, o se la base di studenti è così limitata che l'insegnamento regolare all'interno dell'unità scolastica comporta notevoli difficoltà organizzative o finanziarie per il capo di istituto ⁽¹⁸⁸⁾.

Le fonti di finanziamento possono essere diverse, poiché non riguardano solo l'istruzione, ma anche l'assistenza sociale, il lavoro, l'inclusione, ecc. Inoltre, le fonti possono essere locali/regionali (ad esempio, in Islanda, il Fondo di perequazione, *Joefnunarsjodur*) ⁽¹⁸⁹⁾, nazionali o europee (ad esempio, in Lettonia, il progetto FSE "sostegno alla riduzione dell'abbandono scolastico" ⁽¹⁹⁰⁾; in Romania, il "programma operativo per l'assistenza alle persone svantaggiate" ⁽¹⁹¹⁾). Nel caso dei fondi europei basati su progetti, la sfida consiste nel garantire la continuità dopo la conclusione del progetto.

4.4. Fornire assistenza e sostegno sociale

L'assistenza e il sostegno sociale sono altri strumenti per promuovere la parità di accesso e la partecipazione di tutti gli studenti nelle scuole, come riportato da oltre un terzo dei sistemi di istruzione. Il sostegno può essere finanziario o di altra natura, ad esempio sotto forma di personale di supporto aggiuntivo. In effetti, è comune che le scuole forniscano assistenza medica, psicologica e/o sociale attraverso personale dedicato nelle scuole, o orientamento e consulenza attraverso servizi che lavorano nelle scuole o in collaborazione con esse (si veda anche Capitolo 6, Sezione 6.1). Naturalmente, l'assistenza e il sostegno sociale possono andare ben oltre gli interventi nelle scuole e comportare la cooperazione con molti altri servizi sociali.

Poiché la promozione della diversità e dell'inclusione è una chiara priorità politica a livello di UE, le misure nazionali per il sostegno sociale nelle scuole possono essere cofinanziate dai fondi europei, come il FSE+ e NextGenerationEU/Piano di ripresa e resilienza (ad esempio, in Cechia). A livello nazionale, questo aspetto è legato anche all'assistenza sociale e include la possibilità di aiuti finanziari sotto forma di borse di studio e assegni scolastici per gli studenti provenienti da famiglie a basso reddito (ad esempio, in Francia e Polonia).

Gli esempi che seguono evidenziano alcune delle politiche e delle misure di assistenza e sostegno sociale rivolte agli studenti che hanno maggiori probabilità di incontrare ostacoli, ovvero principalmente quelli provenienti da un contesto socioeconomico svantaggiato, con svantaggi educativi, appartenenti a minoranze etniche e immigrati. Nel complesso, tali iniziative sono state segnalate da oltre un terzo dei sistemi di istruzione europei.

⁽¹⁸⁶⁾ Si veda <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899#a82>.

⁽¹⁸⁷⁾ Si veda <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2009/07/02/009G0089/sg>.

⁽¹⁸⁸⁾ Si veda <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolragor/fjarrundervisning>.

⁽¹⁸⁹⁾ Si veda <https://www.european-agency.org/country-information/iceland/financing-of-inclusive-education-systems>.

⁽¹⁹⁰⁾ See https://www.ikvd.gov.lv/en/projects/esf-project-no-834016i001-support-reduction-early-school-leaving-pumpurs?utm_source=https%3A%2F%2Fwww.bing.com%2F.

⁽¹⁹¹⁾ Si veda https://ec.europa.eu/regional_policy/in-your-country/programmes/2014-2020/ro/2014ro05m9op001_en.

In **Cechia**, la normativa sull'orientamento e il counselling menziona specificamente l'inclusione sociale degli studenti provenienti da diversi contesti culturali e da diverse condizioni di vita nel contesto delle misure volte a prevenire tutte le forme di comportamento a rischio, ma anche a favorire il completamento degli studi. Nel programma nazionale di ripresa, un altro gruppo target è costituito dagli studenti socialmente svantaggiati ⁽¹⁹²⁾. Il Ministero ha scelto un totale di 400 scuole con una percentuale maggiore di studenti socialmente svantaggiati. L'obiettivo è aumentare il successo scolastico di questi studenti, la loro motivazione all'apprendimento e il loro benessere generale. Oltre al personale educativo standard, possono essere finanziate altre posizioni che si occupano di sostegno sociale, come un pedagogo sociale scolastico, un assistente didattico per gli studenti socialmente svantaggiati, un coordinatore dell'inclusione e un coordinatore dell'adattamento o un addetto alle attività del tempo libero; possono essere finanziate anche altre misure pertinenti, come il *case management* (che promuove il sostegno multidisciplinare) o i breakfast club.

In **Grecia**, gli studenti rom sono oggetto di interventi specifici di sostegno per rafforzare l'accesso e ridurre il tasso di abbandono scolastico. Gli interventi hanno un approccio olistico che si rivolge all'intera comunità ⁽¹⁹³⁾.

In **Spagna**, uno dei programmi di cooperazione territoriale (*Unidades de acompañamiento y orientación personal y familiar del alumnado educativamente vulnerable*) si rivolge agli studenti in situazioni di vulnerabilità educativa e alle loro famiglie ⁽¹⁹⁴⁾. Questo programma è considerato una misura innovativa con una funzione specifica: accompagnare gli studenti più vulnerabili nei loro percorsi educativi per prevenire l'insuccesso scolastico e promuovere il loro apprendimento e successo scolastico, in collaborazione con altri professionisti.

In **Portogallo**, il programma TEIP 3 ⁽¹⁹⁵⁾ è destinato esclusivamente alle scuole delle aree svantaggiate, con alti tassi di abbandono scolastico. Attraverso questo programma, i raggruppamenti di scuole delle aree svantaggiate possono creare team multidisciplinari - psicologi, assistenti sociali e mediatori culturali, tra gli altri - per intervenire nei contesti scolastici. Inoltre, il sostegno sociale scolastico è una misura nazionale rivolta a tutte le scuole che mira a prevenire l'esclusione sociale e l'abbandono scolastico tra gli studenti provenienti da famiglie svantaggiate, che potrebbero includere le famiglie di minoranze etniche (in particolare i Rom), gli studenti provenienti da famiglie di immigrati non di lingua portoghese, le persone di lingua portoghese di origine africana e le famiglie a basso reddito.

4.5. Offrire opportunità di apprendimento integrato

Nel 2021, i ministri dell'istruzione dell'UE hanno adottato la raccomandazione del Consiglio relativa ad approcci di apprendimento integrato per un'istruzione primaria e secondaria di alta qualità e inclusiva ⁽¹⁹⁶⁾. L'apprendimento integrato può essere inteso come una combinazione di siti scolastici e altri ambienti di apprendimento fisici, in loco e digitali, o come un mix di diversi strumenti digitali e non digitali. Promuovendo l'accesso inclusivo, l'apprendimento integrato intende rendere l'istruzione più rispondente alle esigenze di tutti e maggiormente resiliente.

L'intero settore ha acquisito importanza con la pandemia di COVID-19 e la chiusura forzata delle scuole, ma anche più recentemente con l'arrivo di studenti dall'Ucraina negli Stati membri dell'UE. Uno studio recente conferma che la situazione è cambiata rispetto al COVID-19, in quanto molti paesi europei hanno sviluppato strategie di inclusione digitale mirate per i gruppi vulnerabili, al fine di migliorare l'accesso ai dispositivi digitali e a Internet nelle aree regionali e rurali più vulnerabili, di aumentare la partecipazione all'apprendimento a distanza e l'utilizzo delle relative risorse e di concentrarsi sul sostegno agli studenti con bisogni educativi speciali o disabilità (Commissione europea, 2021).

In tutta Europa, più della metà dei sistemi educativi segnala politiche relative all'offerta di opportunità di apprendimento integrato per promuovere l'accesso all'istruzione per tutti gli studenti. Molti di essi evidenziano politiche sull'uso dell'apprendimento integrato con l'ausilio di strumenti digitali per consentire agli studenti che devono rimanere a casa, in ospedale o in strutture sociali di continuare l'istruzione a distanza (ad esempio, in Bulgaria, Danimarca, Francia, Cipro, Lussemburgo, Malta e Portogallo).

Dal 2019, il **Lussemburgo** ha scelto di offrire ai bambini affetti da malattie croniche o di lunga durata la possibilità di seguire le lezioni dal proprio tablet attraverso la robotica di telepresenza, o i cosiddetti avatar. Dopo essere partito come progetto pilota locale avviato da un insegnante in ospedale, l'idea è diventata un'offerta nazionale monitorata

⁽¹⁹²⁾ Si veda <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/09/Katalog-nastroju-priklady.pdf>.

⁽¹⁹³⁾ Si veda <http://www.iep.edu.gr/el/europaika-se-ekseliksi/inclusive-schools-for-roma>.

⁽¹⁹⁴⁾ Si veda <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/uao.html>.

⁽¹⁹⁵⁾ Si veda <https://www.dge.mec.pt/teip>.

⁽¹⁹⁶⁾ Consiglio dell'Unione europea, Raccomandazione del Consiglio, del 29 novembre 2021, relativa ad approcci di apprendimento integrato per un'istruzione primaria e secondaria di alta qualità e inclusiva (OJ C 504/21, 29.11.2021, pag. 21).

dalla *Commission nationale d'inclusion* (Commissione nazionale per l'inclusione). Grazie ai loro avatar, i bambini che non possono frequentare fisicamente le lezioni per un lungo periodo a causa di motivi medici possono ora seguire le lezioni anche se isolati a casa, durante le cure in un ospedale all'estero o tra gli appuntamenti per la riabilitazione fisica. Tutto ciò che serve è una rete Wi-Fi funzionante da entrambe le parti e un medico che attesti che lo studente ha bisogno di un minimo di 6 settimane di riabilitazione prima di tornare fisicamente in classe.

Alcuni sistemi di istruzione segnalano politiche sull'offerta di risorse educative elettroniche per altri gruppi target, come gli studenti immigrati e quelli con difficoltà di apprendimento (ad esempio, in Estonia) o tutti gli studenti che ne hanno bisogno (ad esempio, in Grecia). Per consentire agli studenti ucraini di continuare il loro percorso scolastico, molti sistemi educativi europei hanno offerto loro, oltre a misure che promuovono l'integrazione nelle scuole locali, la possibilità di studiare in accordo con la scuola online ucraina (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2022a).

4.6. Migliorare l'ammissione a scuola ed eliminare gli ostacoli amministrativi

In tutta Europa, le politiche generali di ammissione a scuola prevedono un accesso equo e universale e il divieto di discriminazione, in particolare di segregazione. Tuttavia, nella pratica, la loro elaborazione e i loro particolari meccanismi possono ancora generare disuguaglianze. Le politiche di ammissione e scelta scolastica e i loro effetti sull'equità sono stati analizzati in modo approfondito nel rapporto Eurydice sull'equità nell'istruzione scolastica (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2020). Alcune delle conclusioni del rapporto sottolineano che la differenziazione tra i tipi di scuola nelle politiche di ammissione e scelta scolastica contribuisce a ridurre i livelli di equità. Una concentrazione di studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati in alcune scuole, ad esempio, può essere il risultato di una segregazione residenziale o, in modo non intenzionale, di politiche scolastiche come la scelta della scuola, le ammissioni o la differenziazione dell'offerta in diversi percorsi educativi.

È comune che le politiche di ammissione definiscano i bacini di utenza per garantire che tutti gli studenti si iscrivano alla scuola locale, prevenendo così la segregazione. Tuttavia, le autorità scolastiche possono anche decidere di rivedere questi bacini di utenza in caso di squilibri socioeconomici nei quartieri (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2020). L'Ungheria e la Finlandia, ad esempio, riferiscono che i bacini di utenza (o distretti di ammissione alle scuole) possono essere modificati tenendo conto della percentuale di studenti socialmente svantaggiati, con l'obiettivo di cambiare la composizione della scuola e renderla più diversificata dal punto di vista sociale.

Altre politiche di ammissione specifiche e mirate, volte ad affrontare il problema della segregazione e ad aumentare la diversità, sono segnalate in circa la metà dei sistemi di istruzione europei. Esse riguardano la creazione di una maggiore flessibilità nelle ammissioni, l'individuazione dei gruppi vulnerabili e/o la possibilità di ammissioni prioritarie per alcuni studenti. È il caso della Croazia, ad esempio, dove gli studenti con difficoltà nello sviluppo beneficiano di alcuni vantaggi che consentono loro di iscriversi al programma educativo di loro scelta. In Lettonia, l'ammissione prioritaria è concessa ai bambini orfani. In Romania, alcuni posti nella nona classe dell'istruzione secondaria sono riservati agli studenti rom. In Portogallo, gli studenti con bisogni speciali e quelli provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati hanno la priorità nel processo di ammissione⁽¹⁹⁷⁾.

Più di un terzo dei sistemi di istruzione segnala misure per ridurre o eliminare gli ostacoli amministrativi all'ammissione a scuola. Ad esempio, in alcuni casi, l'ammissione a scuola è garantita indipendentemente dallo stato di residente dei bambini immigrati e rifugiati (ad esempio, in Cechia, Estonia, Grecia, Croazia, Italia, Polonia e Portogallo), o dalla durata e dalle condizioni di soggiorno dei bambini provenienti da famiglie itineranti e viaggiatori (ad esempio, in Francia). Gli studenti provenienti dall'estero possono anche essere esentati dagli esami di ammissione nella lingua di istruzione (ad esempio, in Cechia, nel caso di ammissione a scuole secondarie generali pluriennali); possono ricevere assistenza per la registrazione, l'orientamento all'accoglienza e l'orientamento a scuola (ad esempio, in Lussemburgo, Malta e Svizzera) e può essere offerto anche un servizio di interpretariato nelle scuole per le comunicazioni ai genitori (ad esempio, in Lussemburgo e Liechtenstein). In base alla direttiva di protezione temporanea⁽¹⁹⁸⁾, ai bambini ucraini è stato garantito l'accesso immediato alle scuole locali e un sostegno specifico (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2022a).

I seguenti esempi nazionali illustrano alcune politiche di ammissione volte a promuovere la diversità e l'equilibrio nella popolazione scolastica, in termini di contesto socioeconomico, origine, bisogni educativi, ecc. e quindi a prevenire la segregazione e altre forme di discriminazione.

⁽¹⁹⁷⁾ Si veda <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/6-2018-115093805>.

⁽¹⁹⁸⁾ Si veda https://home-affairs.ec.europa.eu/policies/migration-and-asylum/common-european-asylum-system/temporary-protection_en.

Il decreto per la prima iscrizione alla scuola secondaria ⁽¹⁹⁹⁾ nella **Comunità francese del Belgio** ha tra i suoi obiettivi quello di combattere i meccanismi discriminatori promuovendo la diversità sociale, culturale e scolastica. Questo significa, in primo luogo, accompagnare l'iscrizione con informazioni chiare e accessibili e, in secondo luogo, dare priorità agli studenti provenienti da scuole o quartieri svantaggiati.

In **Bulgaria**, le politiche di ammissione stabiliscono che i bambini di diverse origini etniche (in particolare Rom) della stessa età non devono essere separati in gruppi o classi diverse in base alla loro origine etnica ⁽²⁰⁰⁾. Questo deve essere accompagnato da un'interazione efficace tra la scuola e la famiglia, con particolare attenzione ai genitori dei gruppi vulnerabili, compresi i Rom.

I criteri di valutazione scolastica dell'Ispettorato scolastico **ceco** stabiliscono che, nell'ambito delle decisioni di ammissione e di trasferimento, non devono essere preferiti gli studenti con migliori capacità intellettive o particolarmente dotati, quelli con un migliore contesto familiare o senza bisogni educativi speciali. La scuola non deve dividere in modo permanente gli studenti in classi con un diverso curriculum e deve offrire un'istruzione di qualità comparabile in tutte le classi ⁽²⁰¹⁾.

In **Spagna**, la legge sull'istruzione ⁽²⁰²⁾ mira esplicitamente a creare un equilibrio nell'ammissione degli studenti, stabilendo che, per assicurare la qualità dell'istruzione per tutti, la coesione sociale e le pari opportunità, le amministrazioni garantiranno una scolarizzazione adeguata ed equilibrata degli studenti con un bisogno specifico di sostegno educativo e adotteranno le misure necessarie per evitare la segregazione degli studenti in base allo stato socioeconomico o ad altre caratteristiche. A tal fine, le amministrazioni stabiliranno una percentuale equilibrata di studenti con un bisogno specifico di sostegno educativo che devono essere iscritti a ciascuno dei centri scolastici pubblici e privati sovvenzionati e garantiranno a tali centri le risorse finanziarie e di personale necessarie per offrire tale sostegno. Allo stesso modo, stabiliranno le misure che devono essere adottate quando un'ampia percentuale di studenti con tali caratteristiche si concentra in un centro scolastico, al fine di garantire il diritto all'istruzione in condizioni di parità per tutti gli studenti.

In **Polonia**, se il numero di candidati è superiore al numero di posti, vengono applicati criteri di ammissione aggiuntivi, definiti come segue: famiglia numerosa, disabilità di un bambino o di un membro della famiglia, famiglia monoparentale o problemi di salute che limitano la possibilità di scegliere l'indirizzo di istruzione in una scuola secondaria ⁽²⁰³⁾.

In **Slovacchia**, la legge sull'istruzione ⁽²⁰⁴⁾ si occupa dell'istruzione e della formazione degli studenti provenienti da contesti sociali svantaggiati e menziona esplicitamente le regole per evitare la segregazione: uno studente i cui bisogni educativi speciali derivano esclusivamente dal suo sviluppo in un ambiente socialmente svantaggiato non può essere ammesso a una scuola speciale o a una classe speciale in una scuola primaria o secondaria, ma viene inserito con gli altri studenti.

In **Serbia**, il Ministero dell'istruzione, in collaborazione con organizzazioni internazionali e della società civile, ha preparato una guida per prevenire la segregazione nell'istruzione e adottare misure per la desegregazione ⁽²⁰⁵⁾. Questa guida è stata creata per sostenere gli impiegati del sistema educativo nell'attuazione della normativa per la prevenzione della discriminazione e della segregazione ⁽²⁰⁶⁾. Il Ministero dell'istruzione ha inoltre adottato due leggi: la legge sui criteri dettagliati per il riconoscimento delle forme di discriminazione da parte di un dipendente, di un bambino, di uno studente o di terzi in un istituto scolastico e la legge sulle azioni dell'istituto in caso di sospetto o accertato comportamento discriminatorio e di offesa alla reputazione, all'onore o alla dignità delle persone.

È raro, tuttavia, che i sistemi di istruzione stabiliscano quote specifiche nell'organizzare le ammissioni per promuovere la diversità e l'inclusione nelle scuole. Ciononostante, in alcuni sistemi educativi (si veda sotto) vengono utilizzate forme di calcolo e azioni positive per garantire un maggiore equilibrio, in relazione a fattori socioeconomici, contesto etnico o bisogni educativi speciali.

⁽¹⁹⁹⁾ Si veda <https://inscription.cfwb.be>.

⁽²⁰⁰⁾ Si veda https://web.mon.bg/upload/34577/Zkn_PedUchObrazovanie-izm07022023.pdf.

⁽²⁰¹⁾ Si veda <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-podminek-prubehu-a-vysledku-vz>.

⁽²⁰²⁾ Si veda <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899#a87>.

⁽²⁰³⁾ Si veda <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210001082>.

⁽²⁰⁴⁾ Si veda <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20220901>.

⁽²⁰⁵⁾ Si veda <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SIGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2016/22/1/reg> e <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SIGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2018/65/2/reg>.

⁽²⁰⁶⁾ Si veda <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2022/12/vodic-za-sprecanje-sagregacije.pdf>.

Nella **Comunità francese del Belgio**, il decreto per la prima iscrizione alla scuola secondaria mira a garantire un'eterogeneità sociale, e pertanto include il contesto socioeconomico di uno studente tra gli indici di classificazione ⁽²⁰⁷⁾.

In **Ungheria**, per garantire una proporzione uniforme di studenti socialmente svantaggiati tra le scuole, la percentuale di studenti socialmente svantaggiati in un distretto scolastico cittadino non può superare di oltre il 15% la percentuale media di studenti socialmente svantaggiati nell'intera città ⁽²⁰⁸⁾.

In **Croazia**, l'uso di quote di iscrizione mira a incoraggiare la diversità nelle scuole ed è legato ai bambini con bisogni educativi speciali o disabilità ⁽²⁰⁹⁾.

Nella **Macedonia del Nord**, gli studenti rom possono iscriversi a una specifica scuola secondaria pubblica anche se sono al di sotto del 10% della soglia di punti richiesta e se soddisfano i criteri aggiuntivi per le conoscenze e le competenze nella rispettiva scuola ⁽²¹⁰⁾.

4.7. Promuovere la cooperazione con i genitori e le famiglie

La raccolta dei dati per questo rapporto ha esaminato anche le politiche e le misure specifiche che favoriscono una più stretta collaborazione tra le scuole e i genitori degli studenti svantaggiati e/o a rischio di discriminazione per sostenere la loro partecipazione all'istruzione. Sono stati quindi esclusi i consueti strumenti formali, come la partecipazione dei genitori ai consigli di amministrazione scolastici (si veda, ad esempio, Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2018) o l'obbligo per le scuole di organizzare regolari incontri genitori-insegnanti sui progressi degli studenti.

Politiche e misure più specifiche sono evidenziate da poco meno della metà dei sistemi di istruzione. Una misura segnalata con particolare frequenza riguarda gli studenti con bisogni educativi speciali, ovvero il coinvolgimento dei genitori nella definizione e nel rispetto di un piano educativo individuale per il proprio figlio (ad esempio, in Italia, Cipro, Slovenia e Montenegro). Alcuni sistemi di istruzione segnalano anche misure specifiche per sostenere i genitori appartenenti a gruppi vulnerabili (ad esempio, in Bulgaria), o quelli provenienti da contesti migratori (ad esempio, in Cecchia, Germania, Francia, Austria e Slovenia), comprese, più recentemente, le famiglie ucraine (ad esempio, in Grecia). I genitori possono essere anche maggiormente coinvolti nella prevenzione di comportamenti indesiderati come il bullismo (ad esempio, a Malta e in Slovenia).

In **Bulgaria** esistono programmi di sostegno ai genitori e visite a domicilio. Questi servizi vengono forniti per aumentare le competenze genitoriali e per sviluppare le conoscenze, le attitudini e le abilità dei genitori. Una delle priorità è lavorare con i genitori dei gruppi vulnerabili, sviluppando e implementando modelli di interazione studente-genitori-insegnanti e coinvolgendo mediatori/operatori sociali per evitare che gli studenti abbandonino precocemente il sistema di istruzione ⁽²¹¹⁾.

In **Germania**, per il successo del sostegno individuale degli studenti con scarsi risultati, in particolare quelli provenienti da un contesto migratorio, la stretta collaborazione con i genitori come partner educativi svolge un ruolo centrale, ad esempio attraverso progetti sulle "madi di quartiere" o guide per i genitori, e corsi per i genitori (ad esempio, offrendo alle madi la possibilità di imparare il tedesco nella scuola primaria) ⁽²¹²⁾.

In **Bosnia-Erzegovina**, il team di professionisti della scuola collabora con i genitori e fornisce loro, tra l'altro, consulenza e assistenza individuali. Nella pratica, ai genitori di bambini con bisogni educativi speciali viene spesso detto in modo negativo quello che il bambino non può fare, quello che gli esperti non possono fare con il bambino, quello che i suoi coetanei non possono fare, quello che la scuola non può fare, ecc. Questo approccio è diverso e si concentra sull'ascolto attivo, poiché il successo delle relazioni di cooperazione e la qualità della collaborazione tra esperti, genitori e studenti dipendono in larga misura dalla qualità della comunicazione. Pertanto, la formazione degli esperti a una migliore comunicazione svolge un ruolo importante nel lavoro professionale e nella cooperazione, affinché la conversazione consenta l'ascolto attivo e il dialogo ⁽²¹³⁾.

⁽²⁰⁷⁾ Si veda https://gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_02.php?ncda=35310&referant=I03.

⁽²⁰⁸⁾ Si veda <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm>.

⁽²⁰⁹⁾ Si veda <https://bit.ly/3HH3rYL>, <https://bit.ly/3W1eX5G> e <https://bit.ly/3YCMWTC>.

⁽²¹⁰⁾ Si veda <https://mon.gov.mk/stored/document/konkurs%20mk.pdf>.

⁽²¹¹⁾ Si veda <https://ncceci.government.bg/en/node/451>.

⁽²¹²⁾ Si veda https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_03_04-Foerderstrategie-Leistungsschwaechere.pdf.

⁽²¹³⁾ Si veda https://www.vladars.net/sr-SP-Cyrl/Vlada/Ministarstva/mpk/PAO/Pages/Osnovno_obrazovanje.aspx.

4.8. Sintesi

Le politiche e le misure volte a promuovere l'accesso e la partecipazione degli studenti che hanno maggiori probabilità di incontrare ostacoli sono ampiamente segnalate nei sistemi educativi europei. Esse si rivolgono soprattutto a studenti con bisogni educativi speciali o disabilità, ma anche a quelli provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati e agli immigrati, rifugiati o appartenenti a minoranze etniche.

I tassi di iscrizione all'istruzione ordinaria degli studenti con una certificazione ufficiale di bisogni educativi speciali variano tra i paesi europei e in alcuni casi tendono a essere bassi. L'obiettivo più comune che i sistemi di istruzione perseguono in termini di politiche e misure per promuovere l'accesso e la partecipazione inclusiva è quello di aumentare l'accesso all'istruzione ordinaria per gli studenti con bisogni educativi speciali o disabilità. Ciò avviene attraverso il modo in cui gli studenti vengono valutati e orientati e la messa a disposizione di risorse adeguate affinché le scuole possano offrire le giuste condizioni in termini di risorse umane e di adattamento degli ambienti fisici e di apprendimento, compresa l'offerta di tecnologie assistive. La collaborazione tra scuole e genitori è spesso rafforzata anche nel caso di studenti con bisogni educativi speciali, in particolare nella definizione e nel monitoraggio dei piani educativi individuali. Le politiche che promuovono la cooperazione con i genitori si rivolgono spesso anche alle famiglie che hanno un contesto migratorio.

Più della metà dei sistemi di istruzione segnala anche politiche che affrontano il problema degli ostacoli all'accesso e alla partecipazione scolastica e che comportano un sostegno finanziario per gli studenti svantaggiati dal punto di vista socioeconomico. Tale sostegno è destinato a coprire i costi legati alla scuola, comprende libri di testo gratuiti o sovvenzionati e altri materiali didattici, e/o copre i costi di trasporto, soprattutto per gli studenti provenienti da aree rurali e remote, e la refezione scolastica. Oltre a questi interventi, più di un terzo dei sistemi di istruzione segnala politiche che promuovono l'assistenza e il sostegno sociale, compresi i servizi medici, psicologici e/o sociali forniti nelle scuole. La sfida di tutti questi interventi di assistenza consiste nell'assicurare strutture di sostegno complessive e sostenibili che durino oltre le misure di finanziamento basate sui progetti.

Più della metà dei sistemi di istruzione segnala politiche e misure che promuovono approcci di apprendimento integrato, per lo più riferiti all'uso di strumenti digitali per gli studenti impossibilitati a frequentare la scuola per motivi di salute, come ad esempio le degenze ospedaliere. Esso include anche l'offerta di risorse educative elettroniche per gruppi target come gli studenti immigrati e quelli con disturbi dell'apprendimento.

Infine, circa la metà dei sistemi di istruzione segnala politiche di ammissione mirate, volte ad affrontare il problema della segregazione e ad aumentare la diversità nelle scuole. Esse mirano a dare priorità agli studenti svantaggiati, come quelli provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati o con bisogni educativi speciali. Più di un terzo dei sistemi di istruzione segnala anche misure per ridurre o eliminare gli ostacoli amministrativi all'ammissione a scuola, ad esempio garantendo l'accesso all'istruzione scolastica indipendentemente dallo stato di residente o esentando gli studenti appena arrivati dagli esami di ammissione nella lingua di istruzione.

Capitolo 5: Rafforzare la diversità e l'inclusione nei curricula e nelle valutazioni scolastiche

I curricula definiscono i contenuti e gli obiettivi di apprendimento e possono includere linee guida sulla valutazione degli studenti. Essi stabiliscono il quadro di riferimento di base, a partire dal quale le scuole sviluppano la propria didattica per soddisfare i bisogni dei propri alunni. È quindi importante esaminare se e come i curricula nazionali riconoscono e promuovono la diversità e l'inclusione.

L'*International Bureau of Education* dell'UNESCO definisce un curriculum inclusivo come uno che: "[...] prende in considerazione e tiene conto dei diversi bisogni, delle esperienze precedenti, degli interessi e delle caratteristiche personali di tutti gli studenti. Cerca di garantire che tutti gli studenti partecipino alle esperienze di apprendimento condivise in classe e che vengano fornite pari opportunità a prescindere dalle differenze dei discenti" (214). Questo dovrebbe includere ciò che viene insegnato e appreso per promuovere il rispetto e l'apprezzamento della diversità nella società (OCSE, 2023). I curricula nazionali analizzati in questo capitolo danno un'idea di questi aspetti.

Il capitolo esamina innanzitutto il contenuto dei curricula nazionali e se i sistemi di istruzione europei hanno recentemente intrapreso revisioni e riforme per rafforzare le dimensioni della diversità e dell'inclusione. Esso fornisce una panoramica del modo in cui i curricula affrontano la diversità e l'inclusione (come obiettivo generale, come area cross-curricolare e/o attraverso materie specifiche), se si concentrano o meno su gruppi specifici di studenti e cosa trattano in termini di contenuti.

La seconda parte del capitolo presenta alcune politiche e misure di livello nazionale/superiore che mirano ad adattare le valutazioni degli studenti ai bisogni dei diversi discenti.

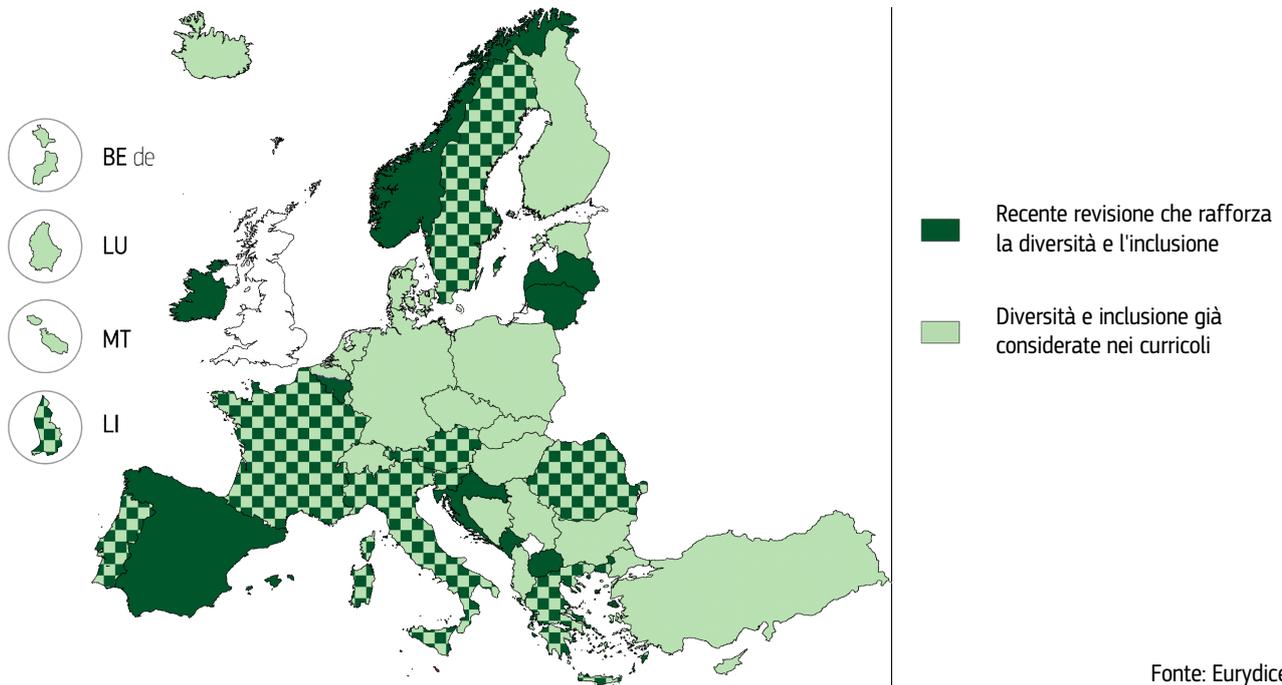
5.1. Promuovere la diversità e l'inclusione attraverso i curricula

Sebbene la diversità nelle società, e quindi nelle scuole, sia in aumento, non si tratta di un fenomeno nuovo in Europa. I riferimenti alla diversità e all'inclusione e i contenuti didattici specifici per rendere gli studenti consapevoli e preparati ad affrontarle fanno già parte di molti curricula nazionali in Europa (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2018). Tuttavia, le sfide sono cambiate e occorre fare di più. Pertanto, la seguente analisi evidenzia, oltre ai contenuti relativi alla diversità e all'inclusione già presenti nei curricula, le recenti revisioni e riforme volte a promuovere ulteriormente queste dimensioni nelle scuole.

5.1.1. Recenti revisioni dei curricula

La maggior parte dei sistemi di istruzione europei riferisce che le questioni relative alla diversità e all'inclusione sono già prese in considerazione nei loro curricula e quasi la metà di essi indica che i loro curricula sono stati recentemente rivisti (negli ultimi 5 anni) per rafforzare queste dimensioni (Figura 5.1). I seguenti esempi provengono da sistemi educativi che hanno **revisionato i curricula di recente**.

(214) Si veda <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/inclusive-curriculum>.

Figura 5.1: Revisioni dei curricoli scolastici, dal 2018, che rafforzano la diversità e l'inclusione, 2022/2023

In alcuni sistemi di istruzione, le recenti revisioni dei curricoli si concentrano su gruppi specifici di studenti. In Francia, le recenti riforme dei curricoli (fine 2021) hanno rafforzato la parità tra ragazze e ragazzi come principio fondamentale in tutto il processo educativo ⁽²¹⁵⁾. In Portogallo, un decreto legislativo del febbraio 2022 ⁽²¹⁶⁾ mira a rendere il curriculum più flessibile e inclusivo. Le scuole hanno l'autonomia di definire le misure di sostegno in base ai bisogni di ciascun allievo. Ad esempio, gli studenti che sono inseriti di recente nel sistema educativo e che non hanno sufficienti competenze nella lingua di istruzione partecipano a "Portoghese come seconda lingua" e ad altre attività di apprendimento volte a promuovere l'immersione linguistica per aiutarli nell'accesso ai contenuti del curriculum. In Montenegro, la revisione dei curricoli in corso riguarda la valutazione e il miglioramento del modulo per il programma educativo di sviluppo individuale (IDEP) ⁽²¹⁷⁾ per gli studenti con bisogni educativi speciali o disabilità, al fine di riconoscere meglio i ruoli del personale scolastico e proporre attività più concrete relative all'esperienza tra pari, alla socializzazione e all'interazione.

In altri sistemi di istruzione, le recenti revisioni dei curricoli si concentrano su particolari materie o aree scolastiche. Nel 2019, la Croazia ha adottato un nuovo curriculum per l'istruzione primaria e secondaria per il tema cross-curricolare dell'educazione civica, che affronta la diversità, l'inclusione e la non discriminazione ⁽²¹⁸⁾. In Austria, il nuovo curriculum per l'istruzione primaria e secondaria inferiore, da attuare nel settembre 2023, rafforza l'istruzione interculturale; l'obiettivo è che gli studenti "percepiscano i diversi progetti di vita e le diverse biografie come una normalità sociale e scolastica e li trattino con rispetto, adottino un atteggiamento critico e di apprezzamento come base per il coraggio morale e una cultura del conflitto costruttiva senza attribuzioni culturali e luoghi comuni, nonché riconoscano, mettano in discussione e si oppongano a dichiarazioni e azioni preclusive, razziste e sessiste" ⁽²¹⁹⁾.

In un altro gruppo di sistemi educativi, le recenti revisioni dei curricoli hanno promosso i temi della diversità e dell'inclusione in termini più generali. In Liechtenstein, il curriculum è stato completamente rivisto nel 2021 sulla base di un approccio multidisciplinare che affronta l'inclusione e la non discriminazione in generale, senza rivolgersi a gruppi specifici di studenti ⁽²²⁰⁾. In Norvegia, sebbene l'inclusione e la non discriminazione fossero già considerate, il curriculum per l'istruzione primaria e secondaria superiore è stato rivisto, rafforzando temi quali la dignità umana, la diversità culturale, il pensiero critico, la riflessione etica, la sostenibilità, la democrazia e la cittadinanza come elementi essenziali della sua base etica ⁽²²¹⁾.

⁽²¹⁵⁾ Si veda <https://eduscol.education.fr/document/12988/download>.

⁽²¹⁶⁾ Si veda <https://files.dre.pt/2s/2022/02/03300000/0005300054.pdf>.

⁽²¹⁷⁾ Si veda <https://www.skolskiportal.edu.me/Pages/Default.aspx>.

⁽²¹⁸⁾ Si veda https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_217.html.

⁽²¹⁹⁾ Si veda https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/pp/mooc_lpneu.html.

⁽²²⁰⁾ Si veda <https://www.lile.li/?page=10016>.

⁽²²¹⁾ Si veda <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner> e <https://www.udir.no/lk20/overordnet-opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/?lang=eng>.

Gli esempi di Lettonia, Slovenia, Svezia e Macedonia del Nord illustrano in modo più dettagliato come le revisioni dei curricula mirino a promuovere la diversità e l'inclusione attraverso i contenuti e i processi di apprendimento.

In **Lettonia**, le modifiche ai curricula hanno iniziato a essere attuate nell'anno scolastico 2020/2021 ⁽²²²⁾. Il nuovo quadro mira a rafforzare sistematicamente l'empatia, la solidarietà e la tolleranza. Nell'istruzione generale si stanno gradualmente migliorando contenuti e approcci didattici. Già a livello primario, gli studenti imparano a spiegare la natura degli stereotipi e dei pregiudizi, sono consapevoli del loro impatto sulle relazioni interpersonali e possono offrire soluzioni alternative per ridurre il loro impatto negativo. I diritti umani sono integrati nel curriculum di scienze sociali, in cui gli studenti imparano a conoscere il ruolo di tali diritti nella società moderna e a comprendere la società democratica, i valori dello stato e i principi democratici della pubblica amministrazione. Il bullismo è riconosciuto come un problema particolare nelle scuole lettoni. Pertanto, nell'ottobre 2022 è stato adottato un emendamento alla legge sull'istruzione generale, che indica che le scuole devono fornire un sostegno sistematico per lo sviluppo delle competenze socio-emotive degli studenti. Le scuole, inoltre, informano gli studenti e gli insegnanti su come riconoscere e prevenire le situazioni di bullismo.

Nel 2020, il Consiglio di esperti della Repubblica di **Slovenia** per l'istruzione generale ha adottato un curriculum sulla cittadinanza attiva per i contenuti elettivi obbligatori nei programmi di istruzione generale secondaria superiore e di istruzione professionale secondaria superiore ⁽²²³⁾. Il contenuto è interdisciplinare e interconnesso e incorpora i risultati di diverse branche della scienza (sociologia, filosofia, storia, geografia, ecc.). L'obiettivo è promuovere una cittadinanza democratica attiva, informata e responsabile. Tra le altre competenze, gli studenti sviluppano opinioni e punti di vista relativi al rispetto dell'individualità delle persone, alla comprensione e all'accettazione della diversità, all'empatia, al superamento degli stereotipi, all'alimentazione della coesistenza tollerante, alla solidarietà, al volontariato e alla cooperazione intergenerazionale. Inoltre, sviluppano competenze per prendere decisioni e operare in modo responsabile per costruire un mondo più giusto e unito, sostenere i diritti umani e raggiungere l'uguaglianza, la pace e lo sviluppo sostenibile.

In **Svezia**, i curricula non discriminatori non sono una novità, ma le riforme (nel 2018 e nel 2022) hanno rafforzato questi aspetti nel corso degli anni ⁽²²⁴⁾. La riforma del 2022 ha modificato in modo specifico le formulazioni relative alla parità di genere, alla sessualità, al consenso e alle relazioni, e ad altre parti del lavoro basato sui valori di una scuola. Ad esempio, essa stabilisce il ruolo della scuola nel promuovere la sicurezza e l'autostima degli studenti; afferma che la scuola deve contrastare le varie forme di intolleranza, violenza e oppressione e dare forma e trasmettere i valori e i diritti espressi nella Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia. Ogni studente deve rispettare l'autostima e l'integrità fisica e personale degli altri e imparare come chiedere aiuto in caso di problemi. La riforma del 2022 ha anche rafforzato i contenuti sulle minoranze nazionali nei programmi di educazione civica e svedese. Le nuove formulazioni sulla parità di genere, che a livello di scuola dell'obbligo esistono dal 2018 ma sono nuove a livello di scuola secondaria superiore, riguardano, tra l'altro, la responsabilità della scuola di rendere visibili e contrastare i modelli di genere che limitano l'apprendimento, le scelte e lo sviluppo degli studenti.

Nella **Macedonia del Nord**, la nuova nota concettuale per l'istruzione primaria ⁽²²⁵⁾, attuata nel marzo 2021, prevedeva nuovi curricula nazionali per la prima e la quarta classe dell'istruzione primaria (nel 2021) e per la seconda e la quinta classe dell'istruzione primaria (nel 2022). La nota concettuale si basa sull'inclusione, sulla sensibilità/parità di genere e sull'interculturalità come principi chiave. La nota concettuale prevede i seguenti effetti a breve e lungo termine dell'integrazione interdisciplinare di questi principi: riduzione del numero di studenti che abbandonano l'istruzione primaria; aumento del senso di uguaglianza/equità tra gli studenti appartenenti a categorie vulnerabili; migliori risultati tra gli studenti con bisogni educativi speciali; aumento della soddisfazione degli studenti per il fatto di frequentare la scuola e studiare; riduzione degli stereotipi e dei pregiudizi di genere ed etnici tra gli studenti e i docenti; meno casi di violenza di genere nel contesto scolastico e una riduzione delle conseguenze negative per la salute e il benessere degli studenti a causa di tale violenza; il sesso/genere non gioca un ruolo nella scelta dell'istruzione secondaria e della futura vocazione; sviluppo di competenze interculturali; sviluppo di un'identità nazionale; miglioramento dell'integrazione interetnica nell'istruzione e della coesione sociale nella società.

⁽²²²⁾ Si veda <https://likumi.lv/ta/en/en/id/303768-regulations-regarding-the-state-basic-education-standard-and-model-basic-education-programmes>.

⁽²²³⁾ Si veda http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2022/programi/media/pdf/aktivno_drzavljanstvo.pdf.

⁽²²⁴⁾ Si veda <https://www.skolverket.se/undervisning/kallsidor/nytt-i-laroplanemas-inledande-delar-2022>.

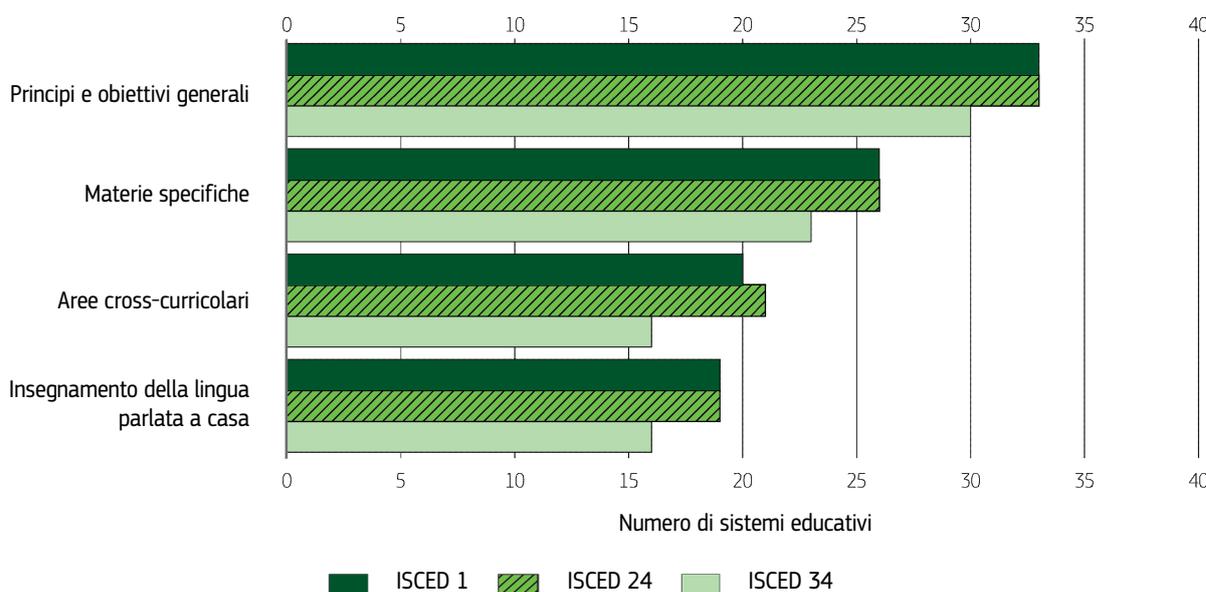
⁽²²⁵⁾ Si veda <https://mon.gov.mk/stored/document/koncepcija%20osnovno%20obrazovanie%20en.pdf>.

5.1.2. Aree dei curricula che affrontano la diversità e l'inclusione

I contenuti dei curricula che promuovono i valori della diversità e dell'inclusione fanno spesso parte dell'educazione alla cittadinanza (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2018). Tuttavia, come si è visto negli esempi precedenti e nella Figura 5.2, possono anche essere inclusi negli obiettivi generali del curriculum, oltre che in diverse materie e aree cross-curricolari.

In termini di livelli di istruzione, la Figura 5.2. mostra che la diversità e l'inclusione sono più spesso affrontate nell'istruzione primaria e nell'istruzione secondaria inferiore. Nell'istruzione secondaria superiore, sembra essere un po' meno frequente. Tuttavia, anche a questo livello di istruzione, più della metà dei sistemi educativi europei riferisce che la diversità e l'inclusione sono affrontate tra gli obiettivi generali del curriculum e/o attraverso materie specifiche.

Figura 5.2: Aree dei curricula scolastici che affrontano la diversità e l'inclusione, 2022/2023



Fonte: Eurydice

Nota esplicitiva

La figura presenta il numero di sistemi educativi che segnalano l'area in cui sono affrontate la diversità e l'inclusione nei loro attuali curricula (in ordine decrescente, secondo il numero complessivo). Una panoramica specifica per paese è riportata nell'allegato (Tabella 5.2A).

La maggior parte dei sistemi di istruzione europei riferisce che la diversità e l'inclusione sono integrate nei **principi generali** e negli **obiettivi** del curriculum. Un esempio di tale approccio si trova in Estonia.

In **Estonia**, i valori fondamentali ritenuti importanti nel curriculum nazionale ⁽²²⁶⁾ derivano dai principi etici specificati nella Costituzione della Repubblica di Estonia, nella Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, nella Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e nei documenti fondamentali dell'UE. I valori umani generali (onestà, compassione, rispetto per la vita, giustizia, dignità umana, rispetto per se stessi e per gli altri) sono sanciti come valori fondamentali, così come i valori sociali (libertà, democrazia, rispetto per la lingua e la cultura madre, patriottismo, diversità culturale, tolleranza, sostenibilità ambientale, stato di diritto, solidarietà, responsabilità e parità di genere). La vita scolastica deve essere organizzata sulla base dei principi di uguaglianza etnica, razziale e di genere.

Più della metà dei sistemi di istruzione indica che la diversità e l'inclusione sono promosse attraverso un'ampia gamma di **materie specifiche**. Questi temi sono più spesso affrontati attraverso l'insegnamento della cittadinanza o dell'educazione civica, delle scienze sociali, dell'etica, della filosofia, dell'educazione morale e della religione, ma anche attraverso

⁽²²⁶⁾ Si veda <https://www.riigiteataja.ee/akt/108032023005?leiaKehtiv>.

l'insegnamento della storia, delle lingue straniere e della geografia. Alcuni sistemi di istruzione citano anche l'educazione alla salute, l'educazione fisica e la musica come opportunità per promuovere la diversità e l'inclusione; solo una minoranza di sistemi educativi menziona altre materie a tal proposito, come lo sviluppo personale e il counselling (ad esempio, in Romania), le scienze naturali (ad esempio, in Ungheria) e la tecnologia (ad esempio, nella Comunità francese del Belgio e in Spagna). In effetti, gli attuali sviluppi tecnologici stanno sollevando importanti questioni legate all'inclusione, ad esempio come gestire i pregiudizi negli algoritmi di intelligenza artificiale (UNESCO, 2021b).

In **Lussemburgo** è stata introdotta una nuova materia chiamata "vita e società" come corso di educazione ai valori comuni ⁽²²⁷⁾. Il corso ha sostituito l'insegnamento della religione e della formazione morale e sociale dall'anno scolastico 2016/2017 nell'istruzione secondaria e dall'anno scolastico 2017/2018 nell'istruzione primaria. L'obiettivo è offrire a tutti i giovani un percorso comune che li aiuti a costruire i propri punti di riferimento nel rispetto di quelli degli altri. Naturalmente, l'inclusione e la non discriminazione fanno parte anche di altre materie, come la filosofia, le lingue, la storia e la geografia, a tutti i livelli dell'istruzione scolastica.

Circa la metà dei sistemi di istruzione riferisce che la diversità e l'inclusione sono promosse attraverso **aree cross-curricolari**. Un'area cross-curricolare comunemente indicata è l'educazione interculturale o multiculturale (ad esempio, in Cechia, Germania, Estonia, Slovacchia e Macedonia del Nord). Un'altra area cross-curricolare comune è l'educazione civica o la cittadinanza attiva (ad esempio, in Croazia e Ungheria), che in altri sistemi di istruzione viene insegnata come materia separata (si veda sopra). Tuttavia, l'educazione civica può essere sia un'area cross-curricolare comune che una materia separata (ad esempio, in Portogallo); può essere insegnata come parte delle competenze trasversali (ad esempio, in Finlandia) o attraverso l'area della parità e dell'educazione di genere (ad esempio, in Austria). A Malta, esiste una tematica specifica cross-curricolare che mira a promuovere la diversità e l'inclusione, nota come "Educazione alla diversità", accompagnato da risultati di apprendimento specifici ⁽²²⁸⁾.

Meno della metà dei sistemi educativi europei segnala **l'insegnamento della lingua parlata a casa** ⁽²²⁹⁾ agli studenti che parlano una lingua diversa da quella dell'istruzione come misura volta a promuovere la diversità e l'inclusione (ad esempio, in Svezia). In alcuni sistemi di istruzione, ciò avviene nell'ambito di una consolidata prassi di insegnamento delle lingue minoritarie (ad esempio, in Finlandia e Norvegia), mentre in altri è legato a recenti revisioni dei curricula (ad esempio, in Croazia). In Austria, l'insegnamento della lingua parlata a casa è stato denominato come "insegnamento della prima lingua"; esso mira ad ampliare le competenze comunicative di base bilingui o multilingue e le competenze interculturali, ma anche a promuovere la motivazione all'apprendimento, l'autostima e la gioia degli studenti nell'uso delle lingue ⁽²³⁰⁾. L'Irlanda riferisce che da settembre 2020 sarà possibile studiare tre nuove lingue nazionali fino al livello del diploma di scuola secondaria ⁽²³¹⁾: il lituano, il polacco e il portoghese. Anche la Lituania sottolinea gli sforzi per migliorare l'istruzione dei bambini nelle lingue minoritarie (si veda l'esempio nazionale riportato di seguito).

Nel 2012, il Ministero **lituano** dell'istruzione, delle scienze e dello sport ha sviluppato delle linee guida per migliorare l'istruzione e l'insegnamento delle lingue minoritarie ai bambini ⁽²³²⁾. Le linee guida specificano le disposizioni prese per impostare un percorso di sviluppo dell'istruzione nelle lingue minoritarie con l'obiettivo di preservare la diversità culturale del paese. Per la prima volta, è stato dichiarato che le scuole lituane devono essere più aperte e ampliare la comunicazione con le scuole che insegnano nelle lingue minoritarie nazionali.

5.1.3. Gruppi di studenti a cui si indirizzano i curricula scolastici che affrontano la diversità e l'inclusione

Per quanto riguarda i gruppi di studenti a cui si rivolgono gli attuali curricula che affrontano la diversità e l'inclusione, la metà dei sistemi educativi europei riferisce che questi argomenti sono trattati senza rivolgersi esplicitamente a un gruppo particolare di studenti (Figura 5.3). Tuttavia, più di un terzo dei sistemi educativi indica che i curricula fanno esplicitamente

⁽²²⁷⁾ Si veda https://vieso.script.lu/sites/default/files/2020-12/Rahmenlehrplan%20VIES01_0.pdf.

⁽²²⁸⁾ Si veda <https://curriculum.gov.mt/en/Resources/The-NCF/Documents/NCf.pdf>.

⁽²²⁹⁾ Per maggiori informazioni sull'insegnamento delle lingue parlate a casa e delle lingue regionali o minoritarie, si veda l'edizione 2023 del rapporto Eurydice *Cifre chiave sull'insegnamento delle lingue a scuola in Europa* (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e0f69418-d915-11ed-a05c-01aa75ed71a1/language-it>).

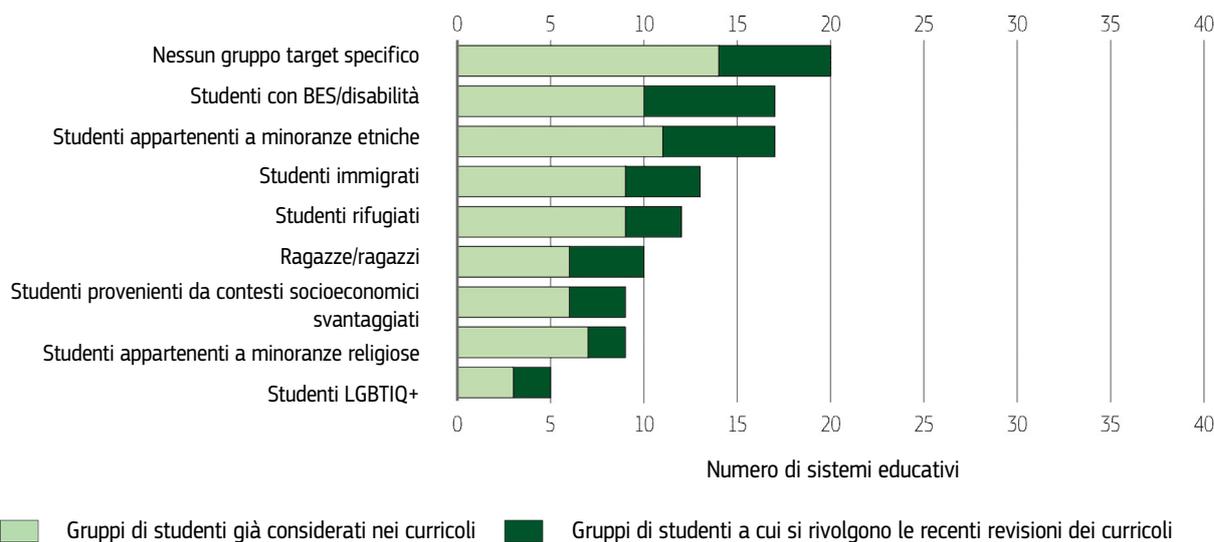
⁽²³⁰⁾ Si veda <https://www.paedagogikpaket.at/images/Kernbotschaften-LP.pdf>.

⁽²³¹⁾ Si veda <https://www.gov.ie/en/publication/dd328-languages-connect-irelands-strategy-for-foreign-languages-in-education-2017-2026>.

⁽²³²⁾ Si veda: https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/Svietimas_pradinis_ugdymas/pdf16112012100602.pdf e <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/df672e20b93311e5be9bf78e07ed6470>

riferimento a studenti con bisogni educativi speciali o disabilità e a quelli appartenenti a minoranze etniche. Altri gruppi di studenti a cui si rivolgono i curricoli che affrontano la diversità e l'inclusione sono gli studenti immigrati e rifugiati, le ragazze e i ragazzi e, in misura minore, gli studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati e quelli appartenenti a minoranze religiose. Il gruppo target meno rappresentato è quello degli studenti LGBTIQ+.

Figura 5.3: Gruppi di studenti a cui si indirizzano i curricoli scolastici che affrontano la diversità e l'inclusione, 2022/2023



Fonte: Eurydice

Nota esplicitiva

La figura presenta il numero di sistemi educativi che segnalano i gruppi di studenti a cui si rivolgono gli attuali curricoli che affrontano la diversità e l'inclusione (in ordine decrescente, prima secondo il numero complessivo e, poi secondo il numero di sistemi educativi con revisioni recenti dei curricoli). I gruppi di studenti possono essere stati presi in considerazione nelle recenti revisioni dei curricoli, oppure erano già stati presi in considerazione ma l'attenzione è stata rafforzata o adattata nelle recenti revisioni. In quest'ultimo caso, i sistemi di istruzione si sono concentrati sulla segnalazione della recente revisione. Una panoramica specifica per paese è riportata nell'allegato (Tabella 5.3A).

La Figura 5.3 mostra anche se i diversi gruppi di studenti erano già considerati nei curricoli o se sono stati presi in considerazione nelle recenti revisioni (nei 5 anni precedenti). I dati mostrano che la maggior parte delle recenti revisioni si concentra sugli studenti con bisogni educativi speciali o disabilità e su quelli appartenenti a minoranze etniche, oppure affronta il tema della diversità e dell'inclusione in modo più generale, cioè senza un gruppo target specifico. Seguono le revisioni curricolari rivolte agli studenti immigrati e alle ragazze/ragazzi, poi agli studenti rifugiati e a quelli provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati, agli studenti delle minoranze religiose e, infine, agli studenti LGBTIQ+. Le iniziative segnalate comprendono sia i modi per rendere i curricoli più accessibili ai gruppi di studenti sia le rappresentazioni dei gruppi di studenti nei curricoli.

Come menzionato nel capitolo sull'accesso e la partecipazione (si veda Capitolo 4), gli **studenti con bisogni educativi speciali o disabilità** che frequentano scuole dell'istruzione ordinaria possono seguire piani educativi individuali, che prevedono adattamenti e flessibilità dei curricoli. Questo è anche l'obiettivo della maggior parte delle iniziative segnalate nel contesto della promozione di curricoli più inclusivi.

In **Grecia**, per gli studenti con bisogni educativi speciali, vengono progettati e attuati programmi adeguatamente differenziati ⁽²³³⁾. Essi utilizzano un'ampia gamma di approcci e strategie metodologiche di apprendimento speciali, come la suddivisione degli obiettivi di apprendimento in unità più piccole e l'insegnamento basato sull'istruzione diretta. Sono previsti anche programmi di recupero per gli studenti con bisogni educativi speciali, condotti da psicologi, terapeuti occupazionali e logopedisti.

⁽²³³⁾ Si veda: <http://iep.edu.gr/el/special-education-yliko/yliko-entaksiakis-ekpaidefsis> e <http://www.prosvasimo.iep.edu.gr/el>

In **Croazia**, il curriculum indica che, per gli studenti con bisogni educativi speciali (studenti con disabilità e studenti dotati), gli insegnanti pianificano un curriculum personalizzato che comprende procedure, obiettivi di apprendimento, risultati educativi, portata e approfondimento dei contenuti di apprendimento, strategie e attività di insegnamento individuali/differenziati ⁽²³⁴⁾.

Analogamente, in **Lituania**, per gli studenti con bisogni educativi speciali e in conformità con il principio dell'educazione inclusiva, i contenuti di apprendimento possono essere selezionati e adattati, tenendo conto delle esigenze individuali di assistenza nel processo educativo ⁽²³⁵⁾.

Anche gli **studenti delle minoranze etniche**, compresi quelli rom, gli **studenti immigrati e rifugiati**, sono gruppi target ampiamente segnalati nell'impegno per promuovere la diversità e l'inclusione nei curricula scolastici. L'obiettivo generale è quello di affrontare la mancata o errata rappresentazione di questi gruppi e di aiutare gli studenti a valorizzare il proprio contesto culturale e linguistico, come dimostrano gli esempi ungherese e finlandese. L'esempio greco evidenzia l'esperienza degli adattamenti flessibili dei curricula per gli studenti appartenenti a gruppi sociali vulnerabili e in particolare per i rifugiati ucraini.

In **Ungheria**, gli esempi di letteratura e arte delle minoranze etniche sono rappresentati negli insegnamenti di musica e arte, oltre che nella storia, nell'etica e negli studi civili.

In **Finlandia**, l'istruzione degli studenti Sámi deve tenere conto del fatto che i Sámi sono un popolo indigeno con una propria lingua e cultura. Nell'istruzione fornita agli studenti Sámi, l'obiettivo particolare è sostenere i giovani durante la crescita e la costruzione della loro identità nella loro lingua, cultura e comunità. Inoltre, viene sostenuto il riapprendere una lingua indigena perduta e la sua rinascita. Viene promossa la conoscenza della storia e della cultura della comunità Sámi che si estende nei territori di diversi paesi, nonché la consapevolezza che i Sámi sono uno dei popoli indigeni del mondo.

In **Grecia**, le zone di priorità educativa e le classi di accoglienza ⁽²³⁶⁾ garantiscono un accesso paritario all'istruzione per i gruppi sociali vulnerabili ed emarginati. L'obiettivo è quello di fornire strategie didattiche alternative innovative e flessibili per garantire di rispondere alle particolari esigenze educative e sociali degli studenti. Per quanto riguarda gli studenti rifugiati, e considerando anche la recente esperienza con gli studenti provenienti dall'Ucraina, vengono applicate le seguenti pratiche: maggiore partecipazione alle materie scolastiche per le quali la comunicazione verbale non è necessaria (arte, musica, ginnastica, matematica, informatica, lingue straniere, ecc.), o ad altre materie, in base alle preferenze dei genitori e alle disposizioni della scuola, e in collaborazione con i consulenti scolastici.

Per quanto riguarda le **ragazze** e i **ragazzi** e l'identità di genere, la sfida consiste nel decostruire gli stereotipi legati al genere nei curricula e nel promuovere la parità di genere. Ciò significa anche che gli insegnanti devono approcciarsi alle ragazze e ai ragazzi in modo paritario nel processo educativo, consentendo a ogni studente di fare scelte di studio libere da pregiudizi riguardo al genere.

In **Francia**, l'educazione sessuale si basa sui valori umanistici della libertà, dell'uguaglianza, della tolleranza e del rispetto di sé e degli altri. Essa comprende l'educazione alla salute e al benessere, ma anche l'accettazione delle differenze. Questa formazione trasversale riguarda l'intero percorso scolastico nella scuola secondaria e tutte le materie scolastiche ⁽²³⁷⁾.

Nella **Macedonia del Nord**, i curricula, rivisti nel 2021, tra gli altri obiettivi, rafforzano i principi di inclusività e di parità/sensibilità di genere, che sono integrati in tutte le materie della prima, seconda, quarta e quinta classe dell'istruzione primaria. I curricula specificano che "l'insegnante assicura l'inclusività includendo tutti gli studenti in tutte le attività durante la lezione. [...] Durante la realizzazione delle attività, l'insegnante tratta sia le ragazze che i ragazzi allo stesso modo, facendo attenzione a non assegnare loro ruoli di genere stereotipati". Nel formare i gruppi di lavoro, l'insegnante cerca di garantire un equilibrio in termini di genere. Nel selezionare materiale didattico aggiuntivo, utilizza illustrazioni ed esempi sensibili alle specificità di genere ed etniche/culturali e incoraggia la parità di genere, cioè promuove l'interculturalità" ⁽²³⁸⁾.

⁽²³⁴⁾ Si veda: <https://bit.ly/3HH3rYL> e <https://bit.ly/3W1eX5G>

⁽²³⁵⁾ Si veda https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/PATVIRTINTA_Aurelija/00_BP%20ivadas_2022-08-18.pdf.

⁽²³⁶⁾ Si veda la Legge 3879/2010 (https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi?fek_pdf=20100100163) come modificata dalla Legge 4763/2020 (https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi?fek_pdf=202001002549).

⁽²³⁷⁾ Si veda https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo33/MENE1824340C.htm?cid_bo=133890.

⁽²³⁸⁾ Si veda <https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2022/08/%D0%9D%D0%9F-%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%BB-%D1%98%D0%B0%D0%B7%D0%B8%D0%BA-II->

L'attenzione per gli **studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati**, per **gli studenti appartenenti a minoranze religiose** e per **gli studenti LGBTIQ+** è complessivamente meno comune, anche nelle recenti revisioni dei curricula. Tuttavia, i seguenti esempi provenienti dalla Germania e dalla Francia mostrano come i curricula possano, ad esempio, promuovere l'obiettivo di combattere l'antisemitismo, il razzismo e tutte le altre forme di discriminazione.

In **Germania**, la raccomandazione congiunta del Consiglio centrale degli ebrei in Germania, del Consiglio federale e di Stato congiunto per la lotta all'antisemitismo e la protezione della vita ebraica e della Conferenza permanente dei ministri dell'istruzione e degli affari culturali sulla gestione dell'antisemitismo nelle scuole descrive gli stereotipi antisemiti e le rappresentazioni errate del popolo ebraico e sviluppa strategie per contrastare l'antisemitismo. Ciò include impartire conoscenze sulla vita e la storia ebraica e sull'antisemitismo in molte materie scolastiche diverse e l'opportunità di incontri con persone di religione ebraica ⁽²³⁹⁾.

In **Francia**, la lotta all'antisemitismo, al razzismo e a tutte le altre forme di discriminazione ha la priorità nell'educazione civica degli studenti ed è stata recentemente rafforzata da una formazione trasversale degli insegnanti e del personale che riguarda l'intero percorso di istruzione secondaria e tutte le materie scolastiche ⁽²⁴⁰⁾.

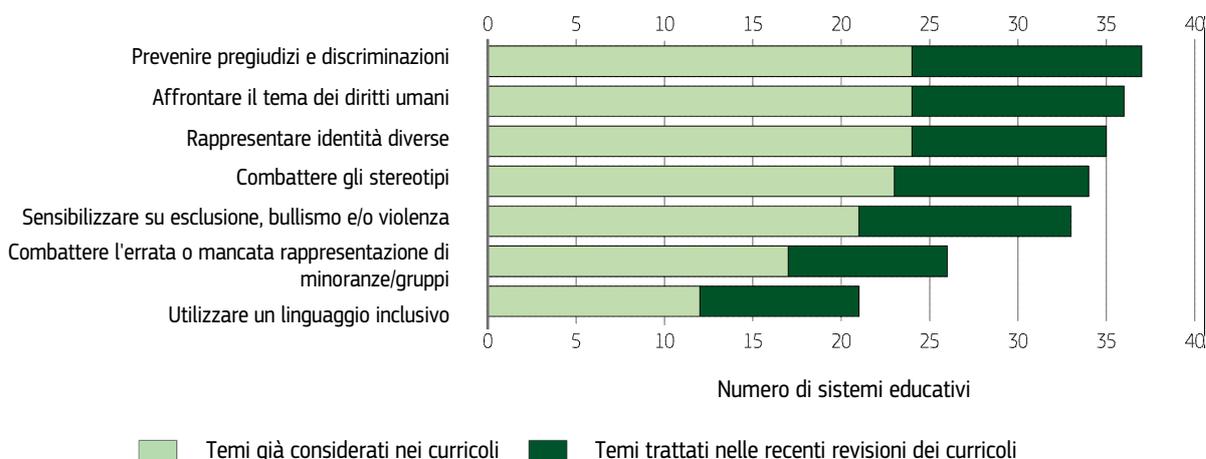
Al di là della questione se i curricula promuovano la diversità e l'inclusione concentrandosi su gruppi specifici di studenti, il tema più generale è quanto i curricula siano flessibili per adattarsi ai bisogni individuali degli studenti o ai contesti sociali e geografici. Si tratta di un problema riconosciuto in ricerche correlate, ad esempio Alves, Campos Pinto e Pinto (2020, pag. 282) affermano che "[...] se le scuole sono incoraggiate a essere inclusive, ma c'è un curriculum prescrittivo che non permette agli insegnanti di adattare i contenuti, gli approcci pedagogici o la valutazione alle diverse caratteristiche e bisogni degli studenti, allora il paradosso che ne risulta può ostacolare una reale inclusività".

Alcuni sistemi di istruzione segnalano iniziative rilevanti. La Francia, ad esempio, indica adattamenti dei curricula di storia e geografia nei territori d'oltremare per contestualizzare meglio l'apprendimento ⁽²⁴¹⁾. In Portogallo, un decreto legislativo del febbraio 2022 ⁽²⁴²⁾ mira a rendere il curriculum più flessibile e adattato ai bisogni di ciascun discente (per maggiori dettagli, si veda la Sezione 5.1.1).

5.1.4. Contenuti del curriculum relativi alla diversità e all'inclusione

In termini di contenuti del curriculum, la diversità e l'inclusione possono essere affrontate in molti modi. Le categorie della Figura 5.4 evocano solo alcuni dei temi rilevanti e in parte si sovrappongono. Lo scopo è principalmente quello di verificare se alcuni temi sono più diffusi di altri nei curricula scolastici in Europa. La figura indica anche se i diversi temi erano già considerati nei curricula scolastici o se sono stati considerati nelle recenti revisioni (nei 5 anni precedenti). I dati mostrano che il tema della prevenzione dei pregiudizi e della discriminazione è stato affrontato più spesso nelle recenti revisioni dei curricula; tuttavia, tutti gli altri temi sono stati presi in considerazione quasi altrettanto spesso nelle recenti riforme.

Figura 5.4: Temi relativi alla diversità e all'inclusione nei curricula scolastici, 2022/2023



Fonte: Eurydice

[%D0%BE%D0%B4%D0%B4.pdf](#), pag. 21–22.

⁽²³⁹⁾ Si veda https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2021/2021_06_10-Gem-Empfehlung-Antisemitismus.pdf.

⁽²⁴⁰⁾ Si veda <https://eduscol.education.fr/1720/agir-contre-le-racisme-et-l-antisemitisme>.

⁽²⁴¹⁾ Si veda https://pedagogie.ac-guadeloupe.fr/histoire_et_geographie/adaptation_programmes_nationaux_denseignement_dhistoire_et_geographie_cycles.

⁽²⁴²⁾ Si veda <https://files.dre.pt/2s/2022/02/03300000/0005300054.pdf>.

Nota esplicativa

La figura presenta il numero di sistemi educativi che segnalano temi relativi alla diversità e all'inclusione trattati nei loro attuali curricula (in ordine decrescente rispetto al numero complessivo). I temi possono essere stati affrontati nelle recenti revisioni dei curricula, oppure erano già considerati ma sono stati rafforzati o adattati nelle recenti revisioni. In quest'ultimo caso, i sistemi di istruzione si sono concentrati sulla segnalazione della recente revisione. Una panoramica specifica per paese è riportata nell'allegato (Tabella 5.4A).

Il tema più comune in assoluto, ovvero la **prevenzione dei pregiudizi e della discriminazione**, è stato rafforzato anche dalle più recenti revisioni dei curricula. L'esempio estone ne illustra l'integrazione nelle materie relative alle scienze sociali, quello francese riguarda l'educazione linguistica e le relazioni interpersonali, quello sloveno l'educazione alla cittadinanza e quello ceco il tema interdisciplinare dell'educazione multiculturale.

In **Estonia**, i temi legati all'identità culturale sono integrati nelle materie relative alle scienze sociali e mirano a sensibilizzare e aumentare la partecipazione alla comunicazione interculturale, a valorizzare la tolleranza, la propria cultura e il patrimonio di altre culture, a condannare la discriminazione e a riconoscere la diversità culturale delle società passate e presenti.

In **Francia**, l'educazione alla diversità è al centro dei curricula di educazione linguistica. Inoltre, l'introduzione della mediazione interculturale promuove gli studenti come attori sociali in grado di facilitare la comunicazione tra gruppi sociali diversi. Nelle scuole secondarie superiori, in particolare, le nozioni culturali *l'art de vivre ensemble, identités et échanges e diversité et inclusion* perseguono l'obiettivo del dialogo interculturale. I programmi attuali sono del 2019 ⁽²⁴³⁾.

In **Slovenia**, il curriculum sulla cittadinanza attiva per l'istruzione secondaria superiore, introdotto nel 2020, ha stabilito l'obiettivo che gli studenti sviluppino opinioni e punti di vista relativi al rispetto dell'individualità delle persone, alla comprensione e all'accettazione della diversità, all'empatia, al superamento degli stereotipi, alla promozione di una coesistenza tollerante, alla solidarietà, al volontariato e alla cooperazione intergenerazionale. Inoltre, sviluppano competenze per prendere decisioni e operare in modo responsabile per costruire un mondo più giusto e unito, sostenere i diritti umani e raggiungere l'uguaglianza, la pace e lo sviluppo sostenibile.

In **Cechia**, il tema interdisciplinare dell'educazione multiculturale mira a creare un ambiente che riunisca studenti provenienti da diversi contesti sociali e culturali; ogni scuola deve garantire un'atmosfera in cui tutti si sentano uguali, in cui gli studenti delle minoranze abbiano successo in un ambiente maggioritario e in cui gli studenti della maggioranza imparino a conoscere le culture dei compagni appartenenti alle minoranze. In questo modo, l'educazione multiculturale contribuisce alla comprensione reciproca tra i due gruppi, alla tolleranza e all'eliminazione dell'animosità e dei pregiudizi verso lo "sconosciuto". Inoltre, insegna agli studenti a essere consapevoli del possibile impatto delle loro dichiarazioni verbali e non verbali e a essere pronti ad assumersi la responsabilità delle proprie azioni ⁽²⁴⁴⁾.

La maggior parte dei sistemi di istruzione ha inserito anche i **diritti umani** nei propri curricula, soprattutto come parte dell'educazione alla cittadinanza o all'educazione civica.

In **Croazia**, il curriculum per la tematica cross-curricolare dell'educazione civica, adottato nel 2019, afferma che l'educazione civica comprende la conoscenza dei diritti umani e delle caratteristiche della comunità democratica e dei sistemi politici. Le competenze su cui si concentra maggiormente l'educazione civica includono il pensiero critico sui principi etici e le capacità di comunicazione necessarie per la partecipazione sociale e politica. La responsabilità, la dignità umana, la libertà, l'uguaglianza e la solidarietà sono valori fondamentali promossi dall'educazione civica, e particolare importanza viene attribuita allo sviluppo di un atteggiamento responsabile nei confronti dei beni pubblici e alla disponibilità a contribuire al bene comune ⁽²⁴⁵⁾.

Molti sistemi di istruzione segnalano anche la **rappresentazione di identità diverse** come tema legato alla diversità e all'inclusione nei loro curricula. Di seguito è riportato un esempio tratto dal curriculum spagnolo, rivisto nel 2022.

In **Spagna**, gli obiettivi generali per l'istruzione primaria prevedono che gli studenti "conoscano, comprendano e rispettino le diverse culture e le differenze tra le persone, l'uguaglianza dei diritti e delle opportunità tra uomini e donne e la non discriminazione delle persone in base all'etnia, all'orientamento o all'identità sessuale, alla religione o

⁽²⁴³⁾ Si veda <https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt>.

⁽²⁴⁴⁾ Si veda <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv>.

⁽²⁴⁵⁾ Si veda <https://bit.ly/3PZDmJ>.

alle convinzioni personali, alla disabilità o ad altre condizioni" ⁽²⁴⁶⁾. Nell'istruzione secondaria inferiore, gli studenti imparano l'interculturalità, l'inclusione sociale e il rispetto per la diversità e le identità etnoculturali e di genere, nonché i diritti LGBTQ+ ⁽²⁴⁷⁾. Nell'istruzione secondaria superiore, gli studenti imparano a promuovere l'effettiva uguaglianza dei diritti e delle opportunità per le donne e gli uomini, ad analizzare e valutare criticamente le disuguaglianze esistenti e il ruolo delle donne nella storia, e a promuovere l'uguaglianza reale e la non discriminazione basata sulla nascita, il sesso, la razza o l'origine etnica, la disabilità, l'età, la malattia, la religione o le convinzioni personali, l'orientamento sessuale, l'identità di genere o qualsiasi altra condizione o circostanza personale o sociale ⁽²⁴⁸⁾.

In relazione al tema della **lotta agli stereotipi**, l'esempio del curriculum svedese illustra come si possono affrontare gli stereotipi di genere.

Il curriculum **svedese** prevede che la scuola promuova attivamente e consapevolmente l'uguaglianza dei diritti e delle opportunità di tutti gli studenti, indipendentemente dal genere ⁽²⁴⁹⁾. Essa ha anche la responsabilità di rendere visibili e combattere i modelli di genere che limitano l'apprendimento e lo sviluppo degli studenti. Il modo in cui la scuola organizza l'istruzione, il trattamento riservato agli studenti e le loro richieste e aspettative contribuiscono a plasmare la percezione che gli studenti hanno di ciò che è femminile e di ciò che è maschile. La scuola deve quindi organizzare l'istruzione in modo che gli studenti si incontrino e lavorino insieme, sperimentando e sviluppando le loro capacità e i loro interessi, con le stesse opportunità e a parità di condizioni, indipendentemente dal genere.

Gli obiettivi relativi alla **sensibilizzazione su esclusione, bullismo e/o violenza** possono essere più ampiamente collegati alla comprensione del potere, del conflitto e delle disuguaglianze, come dimostra l'esempio estone.

In **Estonia**, il curriculum stabilisce che, entro la fine della terza classe, uno studente deve capire che il bullismo e la violenza sono comportamenti che non sono né accettati né permessi e deve sapere come chiedere aiuto se subisce atti di bullismo o violenza ⁽²⁵⁰⁾. Nell'istruzione secondaria superiore, gli studi sociali affrontano aspetti della società come sistema sociale: struttura sociale (gruppi, classi, comunità) e relazioni e processi sociali (ad esempio, cooperazione e conflitto, potere, sottomissione e resistenza, integrazione e differenziazione, esclusione e partecipazione, mobilità, stratificazione) ⁽²⁵¹⁾.

Rispetto ai temi precedenti, il tema della **rappresentazione errata o della mancata rappresentazione delle minoranze/gruppi** viene affrontato con minor frequenza come tema legato alla diversità e all'inclusione nei curricula scolastici. I sistemi di istruzione fanno riferimento soprattutto alla valorizzazione, al rispetto e alla difesa delle minoranze.

In **Islanda**, l'attuale curriculum ⁽²⁵²⁾ specifica, a titolo di esempio, per quanto riguarda il tema della lotta alla rappresentazione errata o alla mancata rappresentazione di minoranze/gruppi: "L'educazione all'uguaglianza comprende, tra le altre cose, studi sul genere e sull'orientamento sessuale. Il pilastro fondamentale dell'uguaglianza pone l'accento anche sull'educazione alla cultura, alla nazionalità, alle lingue, alla religione e ai valori. Uno dei compiti è lo sviluppo dell'Islanda come società multiculturale".

L'uso di un linguaggio inclusivo è il tema relativo alla diversità e all'inclusione segnalato con minor frequenza nei curricula; tuttavia, più della metà dei sistemi di istruzione vi fa riferimento. I curricula spagnoli e croati forniscono esempi di come viene promosso il linguaggio inclusivo.

In **Spagna**, l'uso di un linguaggio inclusivo, rispettoso, non sessista e non violento è esplicitamente indicato tra le competenze da acquisire a tutti i livelli, dall'istruzione primaria a quella secondaria superiore ⁽²⁵³⁾.

In **Croazia**, le scuole devono promuovere e implementare l'uso di una conversazione efficace sulla salute, l'identità e le relazioni umane che contribuisca alla comprensione reciproca, al rispetto e alla protezione di individui e gruppi. Gli insegnanti e il servizio professionale della scuola devono evitare termini stigmatizzanti e valutare la necessaria applicazione di un linguaggio equilibrato tra i generi, al fine di promuovere personalità che rispettino e apprezzino le differenze e favoriscano l'uguaglianza, evitando gli stereotipi nei discorsi, nei comportamenti, ecc. ⁽²⁵⁴⁾.

⁽²⁴⁶⁾ Si veda <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296#a7>.

⁽²⁴⁷⁾ Si veda: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975#ai-2>

⁽²⁴⁸⁾ Si veda: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521#a7>

⁽²⁴⁹⁾ Si veda <https://www.skolverket.se/undervisning/kallsidor/nytt-i-laroplanemas-inledande-delar-2022>.

⁽²⁵⁰⁾ Si veda <https://www.riigiteataja.ee/akt/108032023005?leiaKehtiv>.

⁽²⁵¹⁾ Si veda <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/524092014009/consolide>.

⁽²⁵²⁾ Si veda https://www.government.is/library/01-Ministries/Ministry-of-Education/Curriculum/adalnask_greinsk_ens_2014.pdf (p. 20).

⁽²⁵³⁾ Si veda <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>, <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975> e <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521>.

⁽²⁵⁴⁾ Si veda <https://bit.ly/3PZDdmJ>.

5.2. Adattare le valutazioni degli studenti ai loro bisogni

In linea con il curriculum, i sistemi di istruzione devono promuovere la diversità e l'inclusione nei quadri di riferimento per la valutazione, adattandoli alle caratteristiche e alle esigenze degli studenti. Una recente analisi prospettica sottolinea che "l'equità della valutazione è determinata dalle crescenti disuguaglianze socioeconomiche e dalla crescente diversità della popolazione studentesca in Europa. [...] Gli studenti immigrati e appartenenti a minoranze affrontano (e continueranno ad affrontare in futuro) ostacoli culturali e linguistici a scuola, che possono variare in base al loro stato e al loro contesto" (Commissione europea, 2020, pag. 51).

L'analisi identifica tre elementi principali della valutazione equa: la valutazione sensibile alle specificità culturali, la valutazione sensibile alle specificità linguistiche e la considerazione del contesto socioeconomico degli studenti (Commissione europea, 2020). Inoltre, le convenzioni e le ricerche internazionali ⁽²⁵⁵⁾ sottolineano che le valutazioni degli studenti devono prevedere "accomodamenti ragionevoli" per gli studenti con disabilità. Le informazioni sulla valutazione che includono sistematicamente tutti gli studenti possono essere utilizzate per adeguare i contenuti e gli approcci didattici, per identificare e superare gli ostacoli all'apprendimento e per informare le decisioni di sostegno (si veda anche Capitolo 6, Sezione 6.1).

Nei sistemi di istruzione europei, la valutazione degli studenti, sia formativa che sommativa, è generalmente regolata dalle politiche educative. L'obiettivo principale è quello di valutare i progressi dei singoli studenti nel processo di apprendimento e nel raggiungimento degli obiettivi di apprendimento (valutazione dell'apprendimento). Allo stesso tempo, la valutazione fornisce informazioni allo studente, all'insegnante e ai genitori su eventuali bisogni specifici di apprendimento, offrendo così un feedback sul modo in cui il contenuto e il processo di apprendimento devono essere adattati al singolo studente (cioè valutazione per l'apprendimento e valutazione come apprendimento).

Le linee guida generali per la valutazione sottolineano che gli insegnanti devono tenere conto dell'età e delle caratteristiche individuali degli studenti, nonché della loro attuale condizione mentale e fisica (ad esempio, in Slovacchia). Inoltre, sebbene un altro principio essenziale della valutazione sia la parità di trattamento, le stesse linee guida talvolta richiedono agli insegnanti di considerare le situazioni individuali degli studenti, come, ad esempio, indicato nei principi finlandesi di valutazione degli studenti.

In Finlandia, le valutazioni sono pianificate e attuate in base all'età e alle capacità dello studente. Vengono presi in considerazione i diversi modi di apprendere e lavorare degli studenti e si cerca di garantire che non vi siano ostacoli alla dimostrazione delle competenze. Lo stato di salute e le esigenze particolari dello studente saranno presi in considerazione nella valutazione, insieme alla necessità di un sostegno all'apprendimento e a qualsiasi altro ostacolo alla dimostrazione delle sue competenze. Il livello di competenza nella lingua di istruzione e nella lingua della materia valutata deve essere preso in considerazione nella valutazione degli studenti provenienti da contesti migratori o con una diversa lingua madre ⁽²⁵⁶⁾.

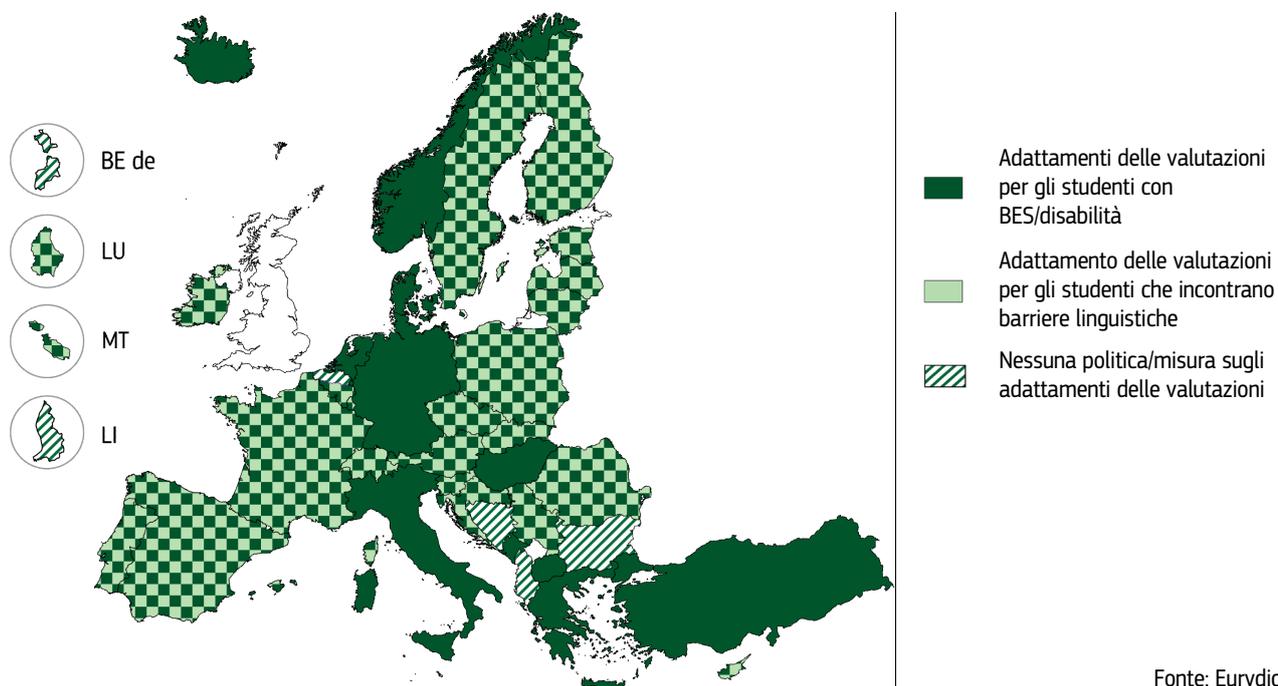
I test nazionali, in quanto forma specifica di valutazione, sono per loro natura standardizzati e quindi non possono essere facilmente adattati ai singoli studenti. Tuttavia, alcuni sistemi di istruzione prevedono misure di sostegno specifiche per gli studenti con bisogni educativi speciali che partecipano a questi test (ad esempio, in Lettonia).

Oltre a queste disposizioni più generali, i sistemi educativi europei segnalano politiche e misure relative ad adattamenti specifici delle valutazioni degli studenti che necessitano di un sostegno aggiuntivo, che si riferisce principalmente agli studenti con bisogni educativi speciali o disabilità e a quelli che incontrano barriere linguistiche (Figura 5.5).

⁽²⁵⁵⁾ Si veda <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/improve-learning/disability-inclusive-education-and-learning>.

⁽²⁵⁶⁾ Si veda https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_1.pdf e https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_1.pdf.

Figura 5.5: Politiche e misure di livello nazionale/superiore sugli adattamenti delle valutazioni per rispondere ai bisogni degli studenti, 2022/2023



Fonte: Eurydice

Nota esplicativa

La figura mostra i sistemi educativi in cui le politiche o le misure di livello nazionale/superiore richiedono adattamenti specifici delle valutazioni degli studenti per rispondere ai loro bisogni. Le linee guida generali che si riferiscono alla necessità di adattare le valutazioni formative e sommative ai singoli studenti non sono considerate un adattamento specifico e quindi non sono riportate.

Di fatto, quasi tutti i sistemi di istruzione europei segnalano politiche o misure di **adattamento delle valutazioni per gli studenti con bisogni educativi speciali o disabilità**. Gli stessi quadri normativi talvolta definiscono le modalità di inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali nell'istruzione ordinaria (si veda anche Capitolo 4, Sezione 4.1) e il sostegno all'apprendimento fornito loro per affrontare gli ostacoli e i bisogni di apprendimento e sviluppo (si veda Capitolo 6, Sezione 6.2).

Gli adattamenti delle valutazioni fanno parte dello sviluppo di piani educativi individuali, che forniscono obiettivi, contenuti e metodi di apprendimento specifici. Ad esempio, se si utilizzano strumenti alternativi per l'apprendimento, gli stessi possono essere messi a disposizione per la valutazione. Si parla spesso di "accomodamento ragionevole" dei modelli di valutazione. Gli adattamenti per gli studenti con bisogni educativi speciali a volte si traducono nell'esentare gli studenti dal sostenere determinati esami e test o adattarsi a determinati svantaggi durante la valutazione. In questo senso, gli adattamenti delle valutazioni rappresentano un'eccezione al principio della parità di trattamento dei candidati, per garantire le pari opportunità, come indicato, ad esempio, nelle linee guida della Comunità tedesca del Belgio (si veda l'esempio nazionale riportato di seguito) e della Finlandia ⁽²⁵⁷⁾. In Irlanda, le linee guida nazionali sottolineano la necessità di trovare un equilibrio tra gli adattamenti ragionevoli come le modifiche alle modalità di somministrazione di un test e la necessità di non compromettere l'integrità del sistema d'esame ⁽²⁵⁸⁾.

La **Comunità tedesca del Belgio** prevede due misure specifiche relative alla valutazione degli studenti con bisogni educativi speciali: la protezione del voto e la compensazione dello svantaggio. La protezione del voto (*Notenschutz*) può essere concessa agli studenti per esonerarli dalle valutazioni in determinate materie e si applica solo a quelli con le seguenti condizioni: una disabilità sensoriale come una disabilità visiva o uditiva; un disturbo della percezione come un disturbo della percezione uditiva o visiva; una disabilità dell'apprendimento come la dislessia, la disgrafia o la discalculia; una disabilità fisica o una disabilità funzionale temporanea.

La "compensazione dello svantaggio" (*Nachteilsausgleich*) si riferisce a un insieme di misure pedagogiche volte a compensare specifiche disabilità degli studenti dell'istruzione primaria o secondaria. In altri contesti, si parla

⁽²⁵⁷⁾ Si veda <https://www.ylioppilastutkinto.fi/en/regulation-and-guidelines>.

⁽²⁵⁸⁾ Si veda <https://www.examinations.ie/schools/EN-1013-80178722.pdf>.

generalmente di "adattamenti", ovvero di misure di sostegno che riguardano il modo in cui gli studenti apprendono, diversamente dalle "modifiche", che riguardano piuttosto ciò che gli studenti apprendono (Mezzanotte, 2020). Gli adattamenti hanno lo scopo di aiutare gli studenti con bisogni educativi speciali ad apprendere le stesse informazioni degli altri attraverso cambiamenti di sostegno al loro ambiente di apprendimento. La compensazione dello svantaggio non esime gli studenti dal dover soddisfare le aspettative di competenza dei curricula di base (e quindi non compare nelle pagelle degli studenti) e può essere di natura tecnica, personale, organizzativa o infrastrutturale. Ad esempio, agli studenti ipovedenti potrebbero essere forniti fogli di lavoro con un carattere o una dimensione appropriati, oppure agli studenti con difficoltà di apprendimento potrebbe essere concesso del tempo aggiuntivo per completare un test o un esame. Le misure di compensazione degli svantaggi sono considerate appropriate se sono adattate ai bisogni individuali degli studenti, se incoraggiano la loro partecipazione alle attività e se garantiscono loro autonomia, sicurezza e dignità (OSM, 2022) ⁽²⁵⁹⁾.

Esistono altri esempi di come le linee guida per la valutazione promuovano adattamenti specifici per gli studenti con bisogni educativi speciali, per quanto riguarda le condizioni generali, il formato e gli strumenti utilizzati per i test (si vedano gli esempi nazionali riportati di seguito).

Per garantire le pari opportunità nei test e negli esami a tutti gli studenti con bisogni speciali, nel 2018 il Ministero dell'istruzione **portoghese** ha elaborato la "Guida per l'applicazione di condizioni speciali per i test e gli esami" ⁽²⁶⁰⁾ per regolare gli adattamenti nei processi di valutazione esterna. Tali adeguamenti consistono nel modificare il tipo di test, gli strumenti di valutazione e certificazione e le condizioni di valutazione, per quanto riguarda, tra gli altri aspetti, le forme e i mezzi di comunicazione, la periodicità, la durata e la sede. Alcune condizioni speciali definite sono l'uso del computer, la lettura guidata dei testi, le risposte dettate all'insegnante, la riscrittura delle risposte da parte dell'insegnante, l'aiuto nel maneggiare le attrezzature o i fogli d'esame e lo svolgimento dei test o degli esami in una stanza separata.

Su proposta dell'insegnante/consiglio degli insegnanti o del direttore/consiglio di classe, vengono messe in atto condizioni particolari nei test e negli esami. Il tipo di adattamento dipende dal profilo dello studente. Può consistere in test ed esami adattati per studenti non vedenti o ipovedenti; test ed esami adattati per studenti affetti da sordità grave o profonda; adattamento dello spazio/del materiale; assistenza da parte dell'insegnante; oppure periodi di riposo, pause supervisionate, tempi compensativi o aggiuntivi.

In **Slovenia**, le modalità alternative di valutazione formativa e sommativa degli studenti con bisogni educativi speciali sono specificate nelle norme e nelle linee guida relative all'offerta adattata del programma scolastico di base per bambini con bisogni educativi speciali ⁽²⁶¹⁾. Le linee guida riguardano quanto segue:

- il metodo di formulazione delle domande;
- il metodo di consegna delle risposte (valutazione orale per gli studenti con difficoltà di lettura-scrittura, ecc.);
- tempo (senza pressione);
- organizzazione della valutazione (suddivisa in due o più unità complete e in due o più parti/incontri);
- forma del materiale scritto (più grafica e colori, domande aperte, ecc.);
- uso di ausili tecnici (calcolatrice, computer, materiali didattici, ecc.);
- requisiti spaziali (angoli tranquilli o addirittura fuori dall'aula).

Come specificano le linee guida per la valutazione ⁽²⁶²⁾ in Grecia, l'adattamento della valutazione alle esigenze degli studenti con bisogni educativi speciali può anche implicare l'osservazione del comportamento e dei risultati della valutazione di uno studente per un lungo periodo di tempo da parte di tutte le persone coinvolte (insegnanti, genitori, amici, terapeuti, parenti) per garantire l'affidabilità e l'obiettività della valutazione.

Le seconde politiche o misure di adattamento delle valutazioni più segnalate riguardano gli **studenti che incontrano barriere linguistiche**, in particolare gli studenti immigrati e/o rifugiati, la cui lingua madre è diversa dalla lingua di

⁽²⁵⁹⁾ Si veda <https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-6272>.

⁽²⁶⁰⁾ Si veda http://esfrl.edu.pt/20222023/exames/2223_Guia_Adap_jne2023.pdf.

⁽²⁶¹⁾ Si veda: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf e https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/SS/Navodila_gimnazijski_program.pdf

⁽²⁶²⁾ Si veda <http://www.prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/KI/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3%20%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A5%20%CE%9A%CE%99.pdf>.

istruzione. Più della metà dei sistemi di istruzione europei dispone di linee guida in merito. In genere, esse si applicano a partire dalla procedura di ammissione, per la quale possono essere adattate le condizioni di ingresso, come gli esami di ammissione di lingua (si veda anche Capitolo 4, Sezione 4.6).

Le linee guida per la valutazione a volte specificano che il livello di padronanza della lingua di istruzione viene preso in considerazione durante qualsiasi esame, almeno per un certo periodo di tempo (ad esempio, il primo anno di studio, in Slovacchia). Gli adattamenti possono inoltre riguardare l'apprendimento e la valutazione delle lingue, ad esempio valutando la lingua di istruzione invece di un'altra lingua straniera moderna per gli studenti con una lingua madre diversa (ad esempio, in Austria), esentando gli studenti da alcune valutazioni (ad esempio, in greco moderno o antico a Cipro), utilizzando dizionari bilingue durante alcuni esami (ad esempio, in Francia) o rinviando alcuni esami fino a quando gli studenti non avranno competenze linguistiche sufficienti per accedere all'intero curriculum (ad esempio, in Portogallo e Slovenia). Per preparare gli studenti non madrelingua alle valutazioni periodiche e sostenere la loro partecipazione in generale, molti sistemi di istruzione offrono corsi di lingua aggiuntivi (si veda Capitolo 6, Sezione 6.2).

A **Cipro**, il greco viene insegnato come seconda lingua ai bambini provenienti da contesti migratori; l'insegnamento viene attuato attraverso diversi programmi, classi di transizione (nelle scuole secondarie inferiori e superiori), lezioni di greco come seconda lingua e programmi per i minori non accompagnati. Tutti gli studenti che frequentano questi programmi sono valutati in greco come seconda lingua. I test sono diversi da quelli somministrati alle classi ordinarie e vengono forniti alle scuole a livello centrale dal Ministero dell'istruzione, dello sport e della gioventù ⁽²⁶³⁾.

In **Lettonia**, il Centro nazionale per l'istruzione e l'Agenzia linguistica lettone forniscono linee guida, ad esempio sui test per i bambini ucraini. Per loro sono previste le seguenti misure di sostegno: (1) tempi più lunghi per il completamento del test, (2) possibilità di utilizzare i dizionari e (3) possibilità di utilizzare versioni tradotte dei test in matematica. Inoltre, gli studenti possono essere esonerati dai test se intendono proseguire gli studi nel sistema di istruzione ucraino. Se i test nazionali del nono o dodicesimo anno nell'anno scolastico 2022/2023 non sono stati superati, ma lo studente non tornerà nel sistema educativo ucraino, allora potrà ripeterli ⁽²⁶⁴⁾.

Poiché **Malta** è un paese bilingue, a tutti gli studenti viene insegnato il maltese e l'inglese a scuola, con lo stesso status per entrambe le lingue. Gli studenti non maltesi hanno la possibilità di iscriversi alla materia "Maltese come lingua straniera" anziché "Lingua maltese". Per valutare questa specifica materia sono previsti esami specifici ⁽²⁶⁵⁾.

5.3. Sintesi

Tutti i sistemi educativi europei mirano a insegnare ai bambini e ai giovani valori e competenze essenziali legati alla diversità e all'inclusione, considerandoli esplicitamente nei contenuti dei curricula scolastici emanati dal livello nazionale/superiore. Sebbene non si tratti di uno impegno nuovo, le sfide cambiano e persistono. Quasi la metà dei sistemi di istruzione ha quindi recentemente rivisto i propri curricula per rafforzare ulteriormente gli aspetti relativi a diversità e inclusione.

I curricula affrontano i principi della diversità e dell'inclusione un po' più spesso nell'istruzione primaria e secondaria inferiore e un po' meno nell'istruzione secondaria superiore. Il più delle volte questi principi sono promossi attraverso gli obiettivi generali del curriculum e attraverso diverse materie, come cittadinanza o educazione civica, scienze sociali, etica, filosofia, educazione morale e religione, storia, lingue straniere e geografia, ma anche come parte di aree e obiettivi cross-curricolari, come l'educazione interculturale. Infine, meno della metà dei sistemi di istruzione segnala l'insegnamento nella lingua parlata a casa come mezzo per sostenere l'inclusione di studenti la cui lingua madre è diversa dalla lingua di istruzione.

Per quanto riguarda i gruppi specifici di studenti a cui si rivolgono gli attuali curricula che affrontano la diversità e l'inclusione, la metà dei sistemi di istruzione riferisce che questi temi sono trattati senza rivolgersi esplicitamente a un gruppo particolare di studenti. Tuttavia, in più di un terzo dei sistemi educativi, l'attenzione è rivolta agli studenti con bisogni educativi speciali o disabilità e a quelli appartenenti a minoranze etniche. Altri gruppi di studenti a cui si rivolgono i curricula che affrontano la diversità e l'inclusione sono gli studenti immigrati e rifugiati, le ragazze e i ragazzi e, in misura minore, gli studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati e quelli appartenenti a minoranze religiose. Il gruppo target meno rappresentato è quello degli studenti LGBTIQ+.

⁽²⁶³⁾ Si veda https://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=2546&Itemid=463&lang=el.

⁽²⁶⁴⁾ Si veda <https://valoda.lv/informacija-par-latviesu-valodas-apgavi-ukrainu-berniem-un-pieaugusajiem>.

⁽²⁶⁵⁾ Si veda <https://www.schoolslearningoutcomes.edu.mt/en/dashboard>.

È inoltre ritenuto fondamentale per l'educazione inclusiva consentire agli insegnanti di adattare i contenuti, gli approcci pedagogici e le valutazioni alle diverse caratteristiche e bisogni degli studenti. Alcuni sistemi di istruzione segnalano misure volte ad aumentare la flessibilità dei propri curricula per adattarsi ai bisogni individuali degli studenti o ai loro contesti sociali e geografici.

In termini di contenuti curriculari, i dati dimostrano che il tema della prevenzione dei pregiudizi e della discriminazione è stato affrontato più spesso nelle recenti revisioni dei curricula; tuttavia, tutti gli altri temi, che riguardano i diritti umani, la rappresentazione di identità diverse, la lotta agli stereotipi e la sensibilizzazione ai problemi dell'esclusione, del bullismo e/o della violenza sono stati considerati quasi altrettanto spesso nelle recenti riforme. La lotta alla rappresentazione errata o alla mancata rappresentazione di minoranze/gruppi e la promozione di un linguaggio inclusivo sono argomenti relativamente meno frequenti nei curricula esistenti o recentemente riformati.

La promozione della diversità e dell'inclusione nei curricula va di pari passo con l'adattamento dei sistemi e delle pratiche di valutazione. La maggior parte dei sistemi di istruzione europei indica che le proprie linee guida generali sulle valutazioni formative e sommative fanno riferimento alla necessità di adattare le valutazioni ai bisogni dei diversi studenti. In effetti, la funzione della valutazione degli studenti è quella di fornire un feedback sia sui progressi individuali che sulle esigenze di sostegno, e mira a perseguire gli obiettivi di parità di trattamento e di pari opportunità.

In termini di adattamenti specifici delle valutazioni degli studenti, i due più comuni in Europa riguardano gli adattamenti alle esigenze degli studenti con bisogni educativi speciali o disabilità e l'adeguamento alle barriere linguistiche per i non madrelingua. La maggior parte dei sistemi di istruzione segnala normative che specificano gli adattamenti delle valutazioni per gli studenti con bisogni educativi speciali. Essi riguardano il tempo e l'organizzazione, il formato, l'uso di ausili tecnici, ecc. Più della metà dei sistemi di istruzione segnala inoltre che le valutazioni degli studenti immigrati e/o rifugiati vengono adattate alle barriere linguistiche. Questi adattamenti possono consistere nel considerare la padronanza della lingua di istruzione in generale, nel valutare la lingua di istruzione come seconda lingua, nell'esentare gli studenti dalle valutazioni in alcune materie o nel rinviare gli esami e nel consentire l'uso di ausili, come i dizionari.

Capitolo 6: Promuovere il sostegno specifico all'apprendimento e il sostegno emotivo e sociale

Come si è visto nel capitolo precedente, il curriculum e i metodi di valutazione sono importanti per promuovere la diversità e l'inclusione. Essi possono promuovere la comprensione e le competenze degli studenti in materia di diversità e inclusione che, a loro volta, contribuiscono a combattere i pregiudizi e la discriminazione a livello scolastico e nella società in generale. Inoltre, l'educazione inclusiva di per sé può aiutare gli studenti a sviluppare il loro potenziale attraverso l'attenzione ai loro particolari bisogni di apprendimento e sviluppo.

Oltre alle valutazioni continue degli studenti (discusse nel Capitolo 5), possono essere effettuate altre forme di valutazione diagnostica, da parte sia di scuole/insegnanti che di servizi esterni, per valutare i particolari bisogni di apprendimento degli studenti e le sfide emotive e sociali che possono incontrare. I risultati di queste valutazioni possono essere utilizzati per pianificare strategie didattiche, risorse e interventi di recupero o specialistici che possano aiutare gli studenti a superare le difficoltà (OCSE, 2023).

Questo capitolo analizza innanzitutto l'esistenza di linee guida e/o strumenti specifici che sono stati sviluppati o promossi dalle autorità educative di livello nazionale/superiore in Europa per sostenere le scuole nell'identificazione delle difficoltà e dei bisogni di apprendimento, emotivi e sociali degli studenti. La seconda parte del capitolo presenta le politiche e le misure di livello nazionale/superiore dei sistemi di istruzione, volte a garantire un sostegno specifico all'apprendimento e un sostegno emotivo e sociale per gli studenti in difficoltà.

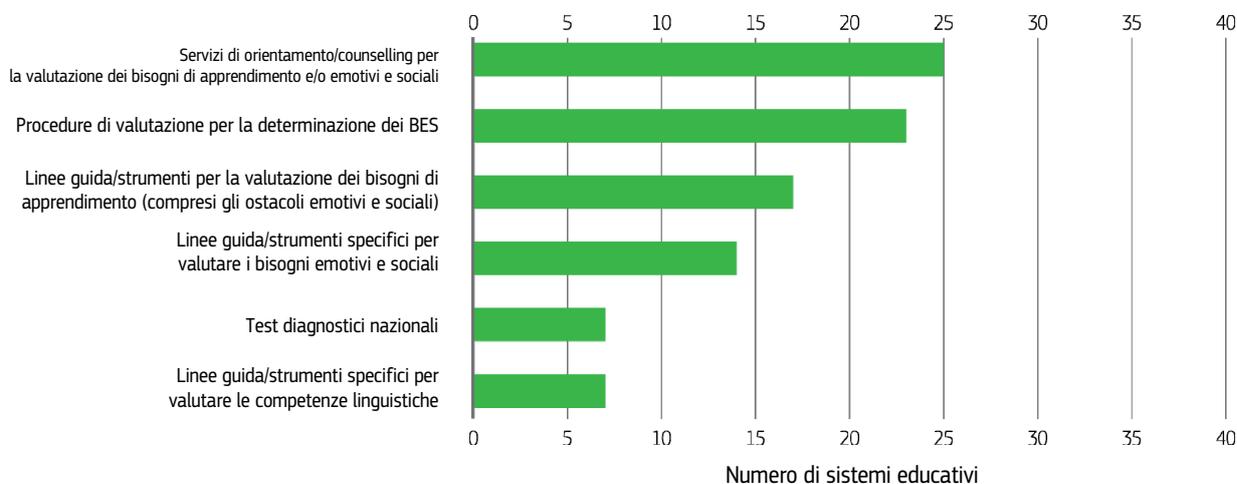
6.1. Identificare i bisogni di sostegno all'apprendimento e di sostegno emotivo e sociale degli studenti

Gli insegnanti sono di solito responsabili dell'identificazione delle difficoltà e dei bisogni di apprendimento degli studenti e possono anche riconoscere la necessità di un sostegno emotivo e sociale. Per assistere gli insegnanti in questo processo, le autorità di livello nazionale/superiore in quasi tutti i sistemi educativi europei offrono linee guida o strumenti specifici che possono essere utilizzati in aggiunta alle valutazioni continue (formative e sommative) degli studenti generalmente praticate nelle scuole.

La Figura 6.1 presenta le principali politiche e misure di livello nazionale/superiore promosse in Europa per sostenere le scuole e gli insegnanti nel determinare gli ostacoli all'apprendimento ed emotivi e sociali degli studenti e le loro necessità di sostegno. La figura presenta il numero di sistemi educativi europei che dichiarano di disporre di almeno una politica o misura. In realtà, alcuni sistemi di istruzione hanno segnalato diverse politiche o misure rilevanti, anche all'interno di ciascuna delle categorie elencate.

Poiché è difficile garantire che le valutazioni siano pienamente inclusive, cioè sensibili ai bisogni di particolari gruppi di studenti (come quelli non madrelingua o con bisogni educativi speciali) e prive di pregiudizi (consci o inconsci) legati, ad esempio, a una precedente conoscenza delle caratteristiche degli studenti, un approccio più equo consiste nel raccogliere dati diversi attraverso molteplici forme e metodi di valutazione (OCSE, 2023).

Figura 6.1: Politiche e misure di livello nazionale/superiore per l'identificazione dei bisogni di sostegno all'apprendimento ed emotivo e sociale degli studenti, 2022/2023



Fonte: Eurydice

Nota esplicativa

La figura presenta il numero di sistemi educativi che segnalano almeno una delle politiche o misure di livello nazionale/superiore elencate (in ordine decrescente). Una panoramica specifica per paese è riportata nell'allegato (Tabella 6.1A).

Le politiche e le misure di livello nazionale/superiore più spesso segnalate (da oltre la metà dei sistemi di istruzione) mirano a garantire la disponibilità di **servizi di orientamento e/o counselling** per supervisionare la valutazione dei bisogni di sostegno emotivo e sociale e all'apprendimento degli studenti. Questi servizi o team di professionisti sono solitamente composti da consulenti di orientamento, psicologi, logopedisti, specialisti in bisogni educativi speciali e altri specialisti, come i mediatori rom (ad esempio, in Slovenia ⁽²⁶⁶⁾). Essi lavorano all'interno o all'esterno delle scuole e in stretta collaborazione con insegnanti, studenti e genitori; i loro compiti principali comprendono l'identificazione e la risoluzione delle difficoltà di apprendimento e degli svantaggi degli studenti, la risposta ai loro bisogni educativi speciali, la cura del loro benessere emotivo e sociale e la risoluzione di problemi familiari e comportamentali. Oltre a sostenere lo sviluppo personale, scolastico, psicologico, sociale e professionale degli studenti, questi servizi o team sono talvolta incaricati di affrontare questioni specifiche, tra cui l'intolleranza e il bullismo (ad esempio, in Slovacchia ⁽²⁶⁷⁾); l'inclusione sociale degli studenti provenienti da contesti culturali diversi (ad esempio, in Cechia ⁽²⁶⁸⁾); e la violenza, l'abuso o l'abbandono (ad esempio, in Serbia ⁽²⁶⁹⁾).

In **Irlanda**, ad esempio, il *National Educational Psychological Service* (NEPS) ⁽²⁷⁰⁾ lavora con le scuole primarie e post-primarie e si occupa di apprendimento, comportamento e sviluppo sociale ed emotivo. Il servizio agisce in collaborazione con insegnanti, genitori e bambini per identificare i bisogni educativi e sostenere il benessere e lo sviluppo scolastico, sociale ed emotivo di tutti gli studenti. Esso offre una serie di servizi volti a soddisfare queste esigenze, ad esempio il sostegno a singoli studenti (attraverso consulenze e valutazioni), progetti speciali e ricerca.

Il NEPS può essere coinvolto e fornire consulenze in relazione agli interventi appropriati da realizzare nel contesto scolastico e impegnarsi nel lavoro diretto con un singolo studente, a seconda dei casi. Oltre al lavoro sui casi, gli psicologi NEPS lavorano con gli insegnanti per sviluppare le loro capacità. I team NEPS offrono formazione e orientamento agli insegnanti per offrire approcci universali e mirati basati sull'evidenza e interventi precoci per promuovere il benessere e lo sviluppo sociale, emotivo e scolastico dei bambini. Iniziative come il programma *Incredible Years* ⁽²⁷¹⁾ e il programma *Friends* ⁽²⁷²⁾ sono state accolte con favore dalle scuole e il loro impatto è stato valutato positivamente.

⁽²⁶⁶⁾ Si veda <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV7973>.

⁽²⁶⁷⁾ Si veda <https://www.minedu.sk/data/att/16073.pdf>.

⁽²⁶⁸⁾ Si veda <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>.

⁽²⁶⁹⁾ Si veda https://www.paragraf.rs/propisi_download/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.pdf.

⁽²⁷⁰⁾ Si veda <https://www.gov.ie/en/service/5ef45c-neps>.

⁽²⁷¹⁾ Si veda <https://assets.gov.ie/41215/90a7cb8701ab475cada4a20860dbcd73.pdf>.

⁽²⁷²⁾ Si veda <https://assets.gov.ie/41216/fc1f9f7ae6df4749924eea240b9f3b98.pdf>.

Il secondo tipo di politica o misura più segnalato riguarda le **procedure di valutazione per determinare i bisogni educativi speciali degli studenti**. I documenti ufficiali in questo settore stabiliscono generalmente la responsabilità delle istituzioni scolastiche, nonché le procedure per l'identificazione dei bisogni educativi speciali e l'offerta di misure di sostegno in base ai bisogni (si veda anche Capitolo 4, Sezione 4.1). Le procedure possono includere una valutazione pedagogica, fisica e psicologica degli studenti, se necessario, in collaborazione con specialisti di altri settori e con valutazioni aggiuntive. La maggior parte delle politiche sottolinea la necessità di una diagnosi precoce dei bisogni speciali e di una pianificazione e un'offerta di interventi precoci.

In **Italia**, il Decreto interministeriale n. 182/2020 ⁽²⁷³⁾ definisce le procedure per l'individuazione e l'assegnazione delle misure di sostegno agli studenti con disabilità e i modelli di piano educativo individualizzato che le istituzioni scolastiche devono adottare. Il piano educativo individualizzato descrive gli interventi previsti per gli studenti con disabilità in un determinato periodo. I docenti, gli insegnanti di sostegno e il consiglio di classe, in collaborazione con i genitori e con professionisti specifici all'interno e all'esterno della scuola, elaborano e approvano congiuntamente il piano con il sostegno dell'unità di valutazione multidisciplinare. Il piano definisce principalmente strumenti e strategie per creare un ambiente di apprendimento basato su relazioni, socializzazione, comunicazione, orientamento e autonomia. Indica inoltre i metodi di insegnamento e di valutazione in base ai bisogni individuali. Ogni scuola, nell'ambito della definizione del piano triennale dell'offerta formativa, elabora un piano di inclusione che stabilisce l'utilizzo delle risorse, compreso il superamento delle barriere architettoniche e l'individuazione dei facilitatori. In ogni scuola esiste un gruppo di lavoro per l'inclusione, composto da docenti, insegnanti di sostegno, personale amministrativo e specialisti dell'autorità sanitaria locale. Il gruppo di lavoro per l'inclusione, presieduto dal dirigente scolastico, supporta il collegio dei docenti nella definizione e nell'attuazione del piano di inclusione e i docenti contitolari e i consigli di classe nell'attuazione dei piani educativi individualizzati.

Poco più di un terzo dei sistemi di istruzione riferisce che le autorità educative forniscono **linee guida e/o strumenti specifici per la valutazione dei bisogni di apprendimento degli studenti** per sostenere le scuole o gli insegnanti in questi compiti. Poiché il rendimento e lo sviluppo scolastico sono strettamente correlati al benessere emotivo e sociale degli studenti, le linee guida e gli strumenti spesso considerano anche questa dimensione. In alcuni sistemi di istruzione esistono linee guida/strumenti che si concentrano specificamente sulla valutazione dei bambini all'inizio della scuola (ad esempio, in Polonia ⁽²⁷⁴⁾), mentre in altri sono destinati agli studenti che incontrano ostacoli all'apprendimento o all'inclusione in qualsiasi momento della loro formazione scolastica. In diversi sistemi educativi, gli strumenti sono specificamente dedicati all'identificazione precoce e alla prevenzione dell'ELET (ad esempio, in Ungheria ⁽²⁷⁵⁾ e Romania ⁽²⁷⁶⁾).

A **Cipro**, le politiche e le procedure del Servizio di psicologia dell'educazione del Ministero dell'istruzione, dello sport e della gioventù contribuiscono a identificare i bisogni di apprendimento degli studenti. Tutte le scuole sono consapevoli che, se un bambino incontra ostacoli all'apprendimento e allo sviluppo funzionale, devono seguire il "meccanismo per l'identificazione e il sostegno dei bambini con problemi di apprendimento, emotivi e di altro tipo" ⁽²⁷⁷⁾, ovvero uno strumento nazionale a sostegno degli studenti. Grazie a questo meccanismo, non appena un bambino viene identificato come bisognoso di aiuto, i genitori vengono informati e si impegnano con la scuola per rispondere ai suoi bisogni di apprendimento. Vengono fissati obiettivi sistemici e ogni parte lavora per raggiungerli. I progressi vengono monitorati sistematicamente e, se necessario, gli psicologi scolastici intervengono offrendo una consulenza più approfondita. Una parte importante del processo è la valutazione psicologica dello studente. Se a un bambino viene diagnosticato un disturbo dell'apprendimento, il caso viene sottoposto alla Commissione distrettuale dell'educazione speciale del Ministero dell'istruzione, dello sport e della gioventù, che consiglia ulteriori misure per rispondere ai bisogni dello studente.

Oltre alle linee guida e/o agli strumenti sopra citati per la valutazione dei bisogni di apprendimento degli studenti, compreso il loro benessere psicosociale, poco meno di un terzo dei sistemi di istruzione segnala di disporre di **linee guida o strumenti di livello nazionale/superiore che si concentrano specificamente sui bisogni emotivi e sociali degli studenti**. Queste linee guida sottolineano in generale l'importanza del benessere degli studenti e mettono in evidenza gli

⁽²⁷³⁾ Si veda <https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/decreto-interministeriale.html>.

⁽²⁷⁴⁾ Si veda <https://mwm.us.edu.pl>.

⁽²⁷⁵⁾ Si veda https://www.oktatas.hu/koznevelés/vegzettseg_nelkuli_iskolaelhagyás.

⁽²⁷⁶⁾ Si veda <https://www.edu.ro/PNRAS>.

⁽²⁷⁷⁾ Si veda http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/entypa.html.

approcci per identificare i loro bisogni. Esse si rivolgono principalmente a insegnanti ed educatori, ma sono disponibili anche per il personale dei centri di orientamento e counselling. La maggior parte delle linee guida/strumenti segnalati si occupa dei bisogni emotivi e sociali di tutti gli studenti (ad esempio, in Spagna; si veda l'esempio nazionale riportato di seguito), mentre altri si focalizzano su gruppi specifici, come gli studenti provenienti dall'Ucraina (ad esempio, in Italia ⁽²⁷⁸⁾ e Portogallo ⁽²⁷⁹⁾).

In Finlandia, oltre ai materiali per aiutare le scuole a identificare e affrontare le problematiche emotive, sociali e comportamentali dei bambini e degli adolescenti, ogni due anni viene condotto a livello nazionale uno studio sulla promozione della salute nelle scuole ⁽²⁸⁰⁾ per monitorare il benessere, la salute e il carico scolastico di lavoro dei bambini e degli adolescenti finlandesi. L'obiettivo dello studio è rafforzare la pianificazione e la valutazione delle attività di promozione della salute a livello scolastico, comunale e nazionale.

In **Spagna**, l'aumento dei problemi di salute mentale derivanti dalla crisi sanitaria causata dal COVID-19 ha richiesto un'attenzione particolare per i bambini e gli adolescenti. Il programma di benessere emotivo nel campo dell'istruzione ⁽²⁸¹⁾ è stato concepito in linea con la strategia nazionale per la salute mentale. L'obiettivo è sostenere il benessere emotivo e i bisogni di salute mentale degli studenti dal punto di vista dell'intervento educativo. I gruppi target sono gli studenti dell'ultimo ciclo dell'istruzione primaria e dell'istruzione secondaria obbligatoria, gli studenti dell'ultimo anno di istruzione secondaria superiore e quelli iscritti alla formazione professionale di base e intermedia. Gli obiettivi dei programmi sono:

- promuovere tra gli insegnanti una formazione specifica sul benessere emotivo e la salute mentale che contribuisca all'individuazione precoce dei casi, creando così un ambiente scolastico positivo e sicuro;
- promuovere una formazione che supporti un intervento basato su un buon trattamento dell'infanzia e dell'adolescenza e sul rispetto dei diritti fondamentali dei bambini e degli adolescenti;
- facilitare la conoscenza da parte degli insegnanti dei protocolli di segnalazione attiva per gli studenti che necessitano di servizi di salute mentale;
- diffondere informazioni sulle buone pratiche che promuovono il benessere emotivo degli studenti e monitorano i casi di salute mentale;
- promuovere azioni di sensibilizzazione e prevenzione dell'abuso delle TIC nell'infanzia e nell'adolescenza e dei comportamenti di dipendenza con e senza sostanze;
- promuovere i collegamenti tra i professionisti delle scuole, i centri sanitari e i gruppi locali che sostengono i bambini e i giovani;
- preparare e diffondere materiali e strumenti sul benessere emotivo e la salute mentale;
- incrementare le risorse umane nel campo della promozione del benessere emotivo e della salute mentale degli studenti.

Alcuni sistemi di istruzione segnalano i **test diagnostici nazionali** come misura promossa dalle autorità educative di livello nazionale/superiore per valutare i bisogni di apprendimento dei singoli studenti. I test nazionali vengono svolti durante l'istruzione primaria (a Cipro) o l'istruzione primaria e secondaria (nella Comunità francese del Belgio, in Italia, Ungheria e Norvegia) per sostenere le scuole nell'identificazione delle difficoltà e dei bisogni di apprendimento degli studenti. In Irlanda, sebbene non vi sia alcun obbligo di valutazione annuale, le scuole primarie e post-primarie hanno a disposizione una serie di test diagnostici per valutare le esigenze di apprendimento dei singoli studenti, al fine di coadiuvare gli insegnanti nel preparare piani educativi individuali e fissare obiettivi adeguati in linea con le esigenze degli studenti. Il test nazionale in Ungheria esamina anche l'impatto del contesto socioculturale di uno studente e il modo in cui le scuole affrontano gli svantaggi esistenti (si veda l'esempio nazionale riportato di seguito).

La valutazione nazionale **ungherese** delle competenze di base, un sistema di test nazionale organizzato a livello centrale per le competenze di lettura, di matematica e lingue straniere, è stata concepita per testare ogni anno tutti gli studenti in ogni scuola di base degli anni sesto, ottavo e decimo. La valutazione è organizzata dall'autorità educativa, che prepara i test e i questionari, elabora e pubblica i risultati. La valutazione è integrata da un indice relativo al contesto familiare e socioculturale degli studenti. Inoltre, dal 2010 è possibile monitorare i progressi dei singoli studenti e, in questo modo, esaminare l'impatto di una scuola sulla compensazione degli svantaggi sociali. L'assistenza

⁽²⁷⁸⁾ Si veda <https://www.istruzione.it/emergenza-educativa-ucraina/documenti.html>.

⁽²⁷⁹⁾ Si veda <https://www.dge.mec.pt/noticias/literacia-em-saude-psicologica-e-bem-estar-no-contexto-da-resposta-das-escolas-portuguesas>.

⁽²⁸⁰⁾ Si veda <https://thl.fi/en/web/thlfi-en/research-and-development/research-and-projects/school-health-promotion-study>.

⁽²⁸¹⁾ Si veda https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-21790.

sistemica alle scuole con scarso rendimento viene fornita su base continuativa. L'autorità educativa esamina anche i risultati dell'apprendimento basati sulle valutazioni delle competenze di base nazionali dei tre anni precedenti e le richieste di assistenza metodologica. Se il 50% degli studenti degli anni sesto, ottavo e decimo di una scuola non ha raggiunto i requisiti minimi in lettura e matematica, il capo d'istituto è tenuto a preparare un piano d'azione completo per migliorare i risultati di apprendimento. Le scuole sono inoltre obbligate ad avvalersi dell'assistenza professionale e metodologica dei servizi di assistenza pedagogica al fine di eliminare i risultati insoddisfacenti, migliorare il rendimento scolastico e prevenire l'abbandono.

Infine, alcuni sistemi di istruzione, come quelli di Cechia ⁽²⁸²⁾, Germania (si veda l'esempio nazionale riportato di seguito) e Austria ⁽²⁸³⁾, segnalano **linee guida o strumenti specifici per valutare la competenza linguistica degli studenti** ⁽²⁸⁴⁾. Queste misure mirano principalmente a identificare gli studenti che, a causa di competenze insufficienti nella lingua di istruzione, non possono seguire le lezioni e quindi dovrebbero beneficiare di un sostegno linguistico aggiuntivo.

Nell'ambito delle misure volte a migliorare le competenze linguistiche nella prima infanzia, nei *Länder tedeschi* esistono ormai numerose e importanti procedure di osservazione e documentazione per determinare il livello di competenza linguistica prima dell'iscrizione a scuola e, se necessario, le successive misure di sostegno linguistico ⁽²⁸⁵⁾. Queste e altre misure sono pensate in particolare per sostenere i bambini e i giovani provenienti da contesti migratori e i bambini con deficit nello sviluppo del linguaggio e per compensare gli svantaggi sociali. Negli ultimi anni, quasi tutti i *Länder* hanno introdotto procedure di osservazione e valutazione dello status linguistico e, in alcuni casi, hanno stabilito misure di promozione linguistica obbligatorie.

6.2. Fornire un sostegno specifico all'apprendimento e un sostegno emotivo e sociale

In seguito all'identificazione delle difficoltà che gli studenti possono incontrare nell'apprendimento o nello sviluppo emotivo e sociale, possono essere necessarie diverse misure di sostegno. Le scuole e gli insegnanti sono di solito in prima linea quando si tratta di offrire un sostegno iniziale. Tuttavia, in alcuni casi, potrebbero essere necessari interventi più sostanziali.

Le autorità educative possono fornire politiche o misure per facilitare l'erogazione del necessario sostegno all'apprendimento ed emotivo e sociale agli studenti nelle scuole. Queste politiche o misure possono essere universali, nel senso che supportano interventi disponibili per tutti gli studenti che ne hanno bisogno, oppure può trattarsi di interventi di sostegno mirati che tengono conto delle difficoltà e dei bisogni di gruppi specifici di studenti.

La Figura 6.2 presenta le politiche e le misure di livello nazionale/superiore che hanno lo scopo di aiutare le scuole e gli insegnanti ad offrire agli studenti, rispettivamente, un sostegno all'apprendimento e un sostegno emotivo e sociale. La maggior parte dei sistemi di istruzione europei riferisce di disporre di politiche e misure in entrambe le aree. Tuttavia, confrontando queste ultime, risulta che, in termini di sostegno all'apprendimento, il maggior numero di sistemi educativi segnala politiche o misure sia universali che mirate, mentre, nell'area del sostegno emotivo e sociale, il maggior numero di sistemi educativi segnala politiche/misure universali o mirate.

Naturalmente, questo non significa che nei paesi non siano disponibili altre forme di sostegno; le scuole e gli insegnanti svolgono un ruolo cruciale nell'aiutare gli studenti a superare diversi tipi di difficoltà a scuola, anche in assenza di politiche o misure di livello nazionale/superiore. Tuttavia, si può notare che, laddove sono state segnalate politiche o misure, queste si riferiscono un po' più spesso al sostegno all'apprendimento, e in particolare al sostegno specifico all'apprendimento, mentre le politiche o le misure incentrate sul sostegno emotivo e sociale tendono a essere meno diffuse.

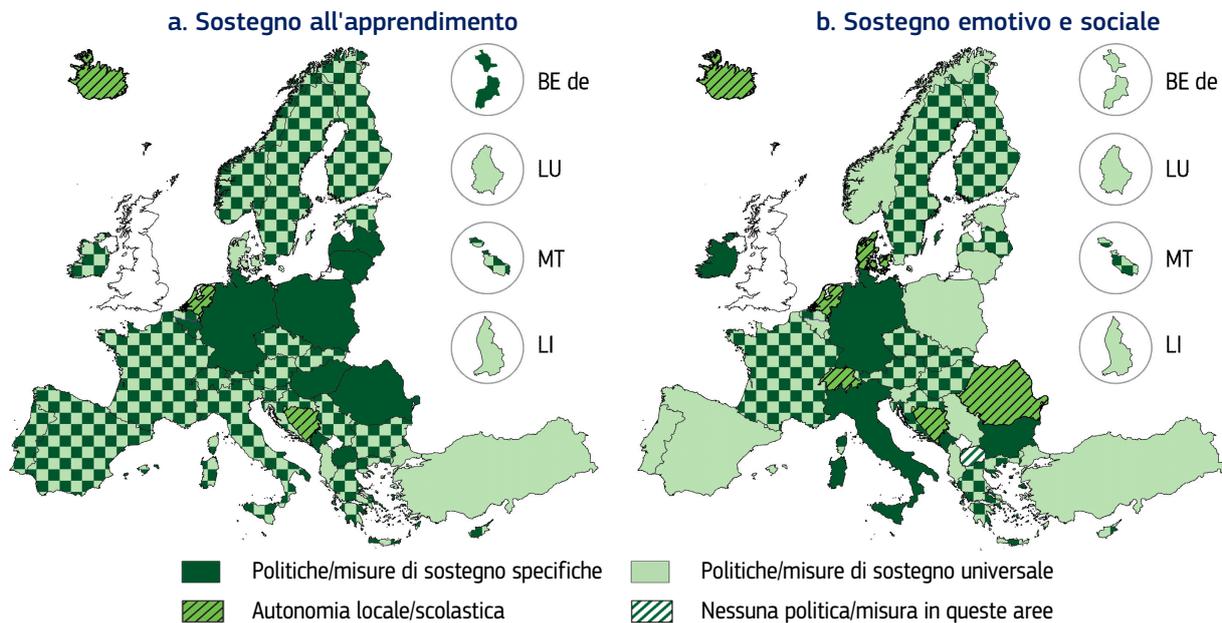
⁽²⁸²⁾ Si veda <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-cestiny-jako-druheho-jazyka>.

⁽²⁸³⁾ Si veda: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/mika_d.html e https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/usb_daz.html

⁽²⁸⁴⁾ Per maggiori informazioni sulle politiche e le misure relative ai test diagnostici della lingua di istruzione, si veda l'edizione 2023 del rapporto Eurydice *Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa* (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e0f69418-d915-11ed-a05c-01aa75ed71a1/language-it>).

⁽²⁸⁵⁾ Si veda, ad esempio, *Standard diagnostici per le scuole del Meclemburgo-Pomerania Anteriore* (https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/lehrer/Handbuch_Standards_der_Diagnostik_Webfassung.pdf).

Figura 6.2: Politiche e misure di livello nazionale/superiore universali e specifiche di sostegno all'apprendimento e di sostegno emotivo e sociale, 2022/2023



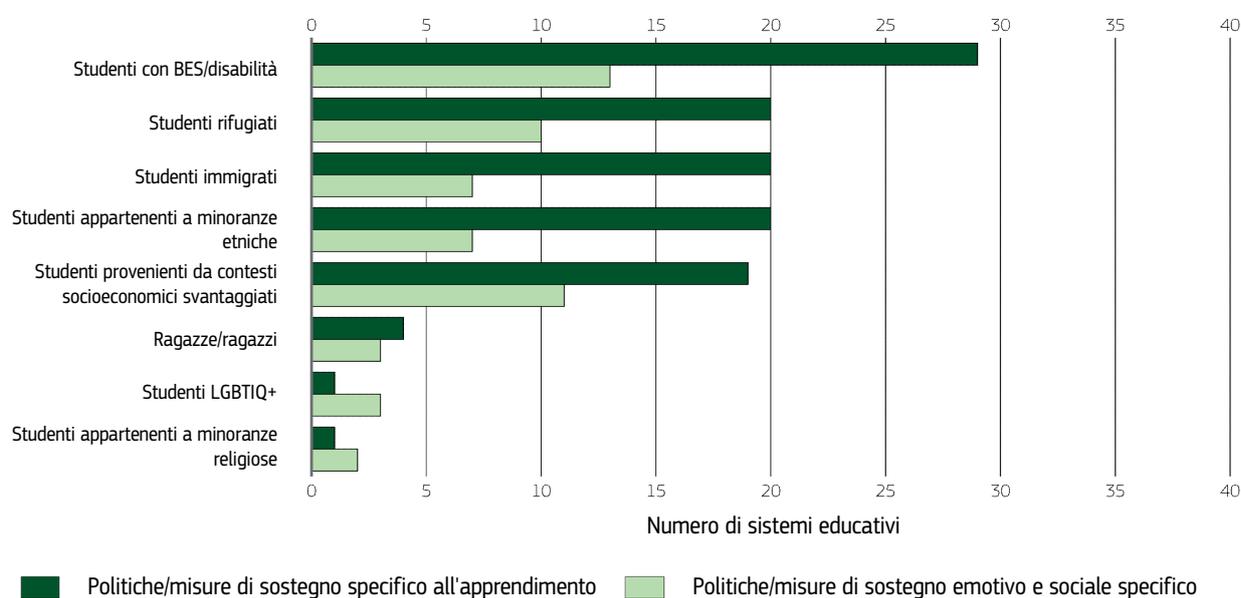
Fonte: Eurydice

Nota esplicativa

- Le politiche o le misure di sostegno universale si riferiscono a interventi disponibili per tutti gli studenti che ne hanno bisogno, mentre le politiche o le misure di sostegno specifiche si riferiscono a un impegno mirato a fornire un sostegno supplementare a particolari gruppi di studenti svantaggiati e/o a rischio di discriminazione.

La domanda che segue è quali gruppi di studenti sono destinatari di politiche e misure di livello nazionale/superiore di sostegno all'apprendimento e di sostegno emotivo e sociale specifiche. Essi sono presentati nella Figura 6.3 che mostra che la maggior parte delle politiche e delle misure mirano a garantire un sostegno specifico all'apprendimento per gli studenti con bisogni educativi speciali o disabilità, seguito dal sostegno agli studenti rifugiati, immigrati e appartenenti a minoranze etniche e poi a quelli provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati. Politiche e misure mirate che promuovono il sostegno all'apprendimento o il sostegno emotivo e sociale per ragazze/ragazzi, studenti LGBTQI+ o appartenenti a minoranze religiose sono segnalate da una piccola minoranza di sistemi di istruzione.

Figura 6.3: Gruppi di studenti destinatari di politiche e misure di livello nazionale/superiore di sostegno all'apprendimento e di sostegno emotivo e sociale specifiche, 2022/2023



Fonte: Eurydice

Nota esplicitiva

La figura presenta il numero di sistemi educativi che segnalano politiche o misure di livello nazionale/superiore di sostegno all'apprendimento e di sostegno emotivo e sociale rivolte specificamente a particolari gruppi di studenti svantaggiati e/o a rischio di discriminazione (in ordine decrescente, secondo le politiche/misure di sostegno specifico all'apprendimento). Una panoramica specifica per paese è riportata nell'allegato (Tabella 6.3A).

Le politiche e le misure di livello nazionale/superiore segnalate più spesso per il sostegno all'apprendimento riguardano gli **studenti con bisogni educativi speciali o disabilità**. Lo scopo principale è quello di garantire che gli studenti ricevano l'assistenza necessaria per apprendere e sviluppare le proprie capacità nell'ambito dell'istruzione ordinaria, in conformità con gli obiettivi generali. Le misure di sostegno comprendono la regolamentazione dell'organizzazione, del contenuto, della valutazione, delle forme e dei metodi didattici e dei servizi scolastici; l'uso di ausili compensativi, libri di testo speciali, sussidi didattici e l'uso di sistemi di comunicazione alternativi; l'adeguamento delle condizioni di ammissione e di completamento dell'istruzione, compresi i risultati di apprendimento attesi; l'istruzione secondo un piano educativo individuale, l'uso di assistenti educativi e di altro personale di sostegno pedagogico; i servizi di educazione speciale, l'assistenza all'orientamento e al counselling (si veda anche il Capitolo 4). Nell'ambito del sostegno emotivo e sociale, le politiche e le misure mirano generalmente a garantire interventi psicologici e pedagogici speciali forniti da professionisti specializzati nelle scuole o da centri dedicati per assistere lo sviluppo scolastico, cognitivo, linguistico, sensoriale e psicomotorio, emotivo e sociale degli studenti.

Le linee guida per lavorare con gli studenti con disabilità ⁽²⁸⁶⁾, emanate nel 2021 in **Croazia**, rappresentano un quadro di riferimento per la pianificazione, l'attuazione e la valutazione del progresso educativo di questi studenti. Si rivolgono a capi d'istituto, insegnanti e altro personale educativo delle scuole primarie e secondarie che attuano programmi/curricoli di insegnamento regolari. Le linee guida includono istruzioni sull'identificazione degli studenti con disabilità dello sviluppo, sulla valutazione dei loro bisogni educativi e sociali, sul piano educativo e sull'attuazione e sulla valutazione del processo di insegnamento e apprendimento. Le linee guida descrivono anche i ruoli dei diversi partecipanti ai processi educativi. Esse forniscono ai capi d'istituto, agli insegnanti e ad altro personale educativo informazioni sulle componenti essenziali di un curriculum individualizzato e li indirizzano verso risorse didattiche aggiuntive, nel rispetto dell'autonomia delle scuole e degli insegnanti nel processo di formazione degli studenti. Ci si

⁽²⁸⁶⁾ Si veda <https://bit.ly/3W1eXSG>.

aspetta che l'attuazione delle linee guida nella pratica educativa contribuisca a un più alto livello di qualità dell'educazione inclusiva, in quanto consente un'applicazione comune e coerente delle disposizioni della Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia, della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, della strategia per l'istruzione, le scienze e la tecnologia e di altra normativa che fornisce un quadro di riferimento per l'educazione inclusiva nella Repubblica di Croazia.

Circa la metà dei sistemi educativi europei riferisce di aver rivolto le proprie politiche e misure di livello nazionale/superiore al sostegno all'apprendimento per gli **studenti rifugiati e immigrati**. Queste politiche e misure mirano principalmente a garantire agli studenti appena arrivati un sostegno linguistico strutturato per promuovere la loro inclusione scolastica e sociale. Alcuni sistemi di istruzione che rientrano in questa categoria, come Cechia, Irlanda, Grecia, Spagna, Francia, Lettonia, Austria, Polonia, Slovenia e Slovacchia, hanno emanato di recente politiche o linee guida incentrate sull'offerta di misure di sostegno agli studenti provenienti dall'Ucraina. Queste iniziative di livello nazionale/superiore mirano a garantire, tra l'altro, la disponibilità di risorse finanziarie e umane, informazioni e materiali didattici per favorire l'inclusione di questi studenti nelle scuole. Le politiche e le misure di sostegno all'apprendimento rivolte agli studenti ucraini spesso prendono in conto anche i loro bisogni di sostegno emotivo e sociale.

In **Cechia**, la nuova legge Lex Ukraine (valida fino al 31 agosto 2023) regola le condizioni di istruzione degli stranieri a cui è stata concessa una protezione temporanea in relazione all'aggressione militare in Ucraina. La legge facilita l'ammissione di bambini e studenti ucraini nelle scuole ceche, regola il loro inserimento nelle classi, consente l'adeguamento del curriculum e dei contenuti educativi, ecc. Oltre a questa modifica legislativa, vi è un ampio sostegno finanziario e metodologico da parte del Ministero dell'istruzione, della gioventù e dello sport e di altre istituzioni di livello nazionale, con l'obiettivo di aiutare le scuole a gestire l'arrivo di bambini e studenti ucraini nel sistema educativo ceco, la loro integrazione e l'istruzione sostenibile di gruppi misti di bambini e studenti cechi e ucraini. L'accento è posto principalmente sull'insegnamento della lingua ceca come seconda lingua, sul lavorare con i bambini e gli studenti di lingua madre diversa, sul sostegno psicosociale e sull'individualizzazione e differenziazione dell'istruzione sia per gli studenti ucraini che per tutti gli altri studenti nelle scuole. Nell'ambito di questo sostegno, l'assistenza viene offerta attraverso una formazione linguistica gratuita nelle scuole materne, primarie e secondarie; gruppi di adattamento per gli studenti ucraini; impiego di assistenti ucraini (che forniscono un sostegno diretto agli studenti ai fini della riuscita dell'integrazione); assistenti bilingue (sostegno agli studenti di lingua madre diversa); assistenti scolastici e pedagogisti sociali (prevenzione dell'insuccesso scolastico). Una panoramica di tutte le misure nel campo dell'istruzione e un portale di assistenza metodica per l'integrazione dei bambini e degli studenti ucraini sono disponibili online ⁽²⁸⁷⁾.

Vengono segnalati altrettanto spesso anche gli interventi di livello nazionale/superiore che promuovono il sostegno all'apprendimento e il sostegno emotivo e sociale rivolti agli **studenti appartenenti a minoranze etniche**. Nella maggior parte dei casi, queste iniziative si concentrano sugli studenti rom e il loro obiettivo principale è fornire il sostegno necessario per ridurre il numero di questi studenti che abbandonano precocemente l'istruzione e la formazione, che non completano l'istruzione obbligatoria o che non proseguono con l'istruzione secondaria generale. Iniziative concrete, ad esempio in Estonia, Lettonia, Slovenia, Slovacchia, Montenegro e Macedonia del Nord, consentono alle scuole di assumere assistenti o mediatori rom per aiutare gli studenti a superare le difficoltà di apprendimento, linguistiche o emotive. Grazie a una recente iniziativa politica in Spagna ⁽²⁸⁸⁾, vengono offerti corsi specifici agli insegnanti e forniti materiali didattici per presentare la storia e la cultura rom. L'obiettivo è contribuire a radicare i pregiudizi e gli stereotipi nei confronti degli studenti rom che possono ostacolare il loro avanzamento scolastico e sociale. In Finlandia e Svezia, le politiche di livello nazionale/superiore promuovono l'insegnamento nella lingua madre degli studenti appartenenti a minoranze etniche e/o nazionali (si veda anche Capitolo 5, Sezioni 5.1.2 e 5.2).

In **Lettonia**, gli studenti rom sono sostenuti dal progetto del Servizio di qualità dell'istruzione statale "Sostegno per la riduzione dell'abbandono scolastico precoce" ⁽²⁸⁹⁾. Il progetto fornisce, attraverso le amministrazioni locali, un sostegno individuale agli studenti che rischiano di abbandonare prematuramente la scuola a causa, ad esempio, della mancanza di risorse finanziarie. Il sostegno può quindi comprendere la copertura delle spese di trasporto, dei pasti, dei dormitori, ecc. Tuttavia, l'obiettivo principale del progetto non è l'offerta di assistenza finanziaria temporanea, ma la creazione di meccanismi globali sostenibili che creino un ambiente favorevole e inclusivo per ogni studente. Pertanto, il progetto

⁽²⁸⁷⁾ Si veda <https://www.edu.cz/ukrajina/hlavni-informace-msmt>.

⁽²⁸⁸⁾ Si veda <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2022/02/20220203-materialespueblogitano.html>.

⁽²⁸⁹⁾ Si veda <http://www.pumpurs.lv/lv/par-projektu>.

mira a garantire la cooperazione tra il comune, le scuole, gli educatori e i genitori al fine di identificare precocemente gli studenti rom che sono a rischio di abbandono scolastico, di fornire loro un sostegno individuale all'apprendimento e di promuovere la disponibilità di mediatori e assistenti rom nelle scuole frequentate da un gran numero di bambini rom. Grazie a questo progetto, gli studenti rom ricevono non solo un sostegno scolastico, ma anche assistenza e orientamento in ambito emotivo e sociale. Ciò è avvenuto in particolare durante la pandemia di COVID-19, ma continua a essere offerto anche attualmente ⁽²⁹⁰⁾.

Vengono spesso segnalate anche politiche o misure di livello nazionale/superiore di sostegno all'apprendimento e di sostegno emotivo e sociale rivolte agli **studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati**. Le politiche o le misure in questo ambito mirano principalmente a fornire risorse finanziarie direttamente agli studenti (ad esempio, per il trasporto o i pasti, tramite borse di studio o assegni) o alle scuole con un'alta concentrazione di studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati per soddisfare i loro bisogni educativi (si veda anche Capitolo 4, Sezione 4.3). Nell'ambito del sostegno emotivo e sociale, le politiche di alcuni sistemi di istruzione, come quello greco, garantiscono la possibilità di nominare psicologi e assistenti sociali nelle unità scolastiche con programmi per gruppi di studenti socialmente svantaggiati.

In **Finlandia**, uno speciale sussidio statale - ovvero il finanziamento per la discriminazione positiva, chiamato anche finanziamento per l'uguaglianza - per l'istruzione primaria e secondaria inferiore è registrato nella legge sul finanziamento dell'offerta educativa e culturale ed è entrato in vigore all'inizio del 2023 ⁽²⁹¹⁾. Il finanziamento per la discriminazione positiva è destinato alle scuole e agli istituti di istruzione per la prima infanzia situati in regioni in cui le seguenti caratteristiche sono elevate: la percentuale di popolazione con un basso livello di istruzione, il tasso di disoccupazione e/o la percentuale di popolazione che parla una lingua straniera come prima lingua. L'obiettivo del finanziamento speciale è rafforzare la parità scolastica e ridurre le disuguaglianze nell'apprendimento. Secondo la ricerca, il finanziamento per la discriminazione positiva ha un effetto positivo sul progresso degli studi degli studenti. Aumenta l'efficacia e la previsione della sovvenzione, in modo che le misure di parità siano pianificate e stabilite in modo migliore e più sistematico a livello locale.

Le politiche e le misure di sostegno all'apprendimento e di sostegno emotivo e sociale rivolte alle **ragazze** o ai **ragazzi** sono riportate solo nella Comunità fiamminga del Belgio ⁽²⁹²⁾, in Francia, in Italia ⁽²⁹³⁾ e a Malta ⁽²⁹⁴⁾. In Francia, diverse iniziative di sostegno all'apprendimento mirano a rafforzare l'interesse delle ragazze per le scienze e a combattere la discriminazione e l'autocensura. Il sito web *Les filles, faites des sciences* ("Ragazze, fate scienze") ⁽²⁹⁵⁾ presenta diverse azioni per sostenere le ragazze negli studi scientifici a scuola e incoraggiarle a intraprendere una carriera scientifica. In Francia, le misure di livello nazionale nell'ambito del sostegno emotivo e sociale mirano a prevenire la violenza e la discriminazione di genere ⁽²⁹⁶⁾.

La Francia è uno dei pochi paesi a segnalare un'iniziativa di livello nazionale che promuove il sostegno emotivo e sociale per gli **studenti LGBTIQ+** (si veda l'esempio nazionale riportato di seguito).

Il Ministero della pubblica istruzione **francese** è impegnato nella lotta contro tutte le forme di discriminazione e violenza, comprese quelle di natura omofobica o transfobica. A tal fine, è stata sviluppata una serie di misure, rivolte agli studenti e al personale scolastico, per aiutarli a trovare servizi e risorse finalizzati alla prevenzione, alla comprensione, all'ascolto e al sostegno ⁽²⁹⁷⁾. Le misure comprendono linee telefoniche gratuite per ascoltare e aiutare gli studenti vittime di bullismo omofobico; una campagna nazionale volta a informare e sensibilizzare gli studenti e tutti i membri della comunità educativa sulla violenza e la discriminazione omofobica e transfobica; una guida per la prevenzione dell'omofobia e della transfobia nelle scuole; delle linee guida per aiutare il personale educativo a comprendere e identificare meglio i segnali di mancanza di benessere tra gli studenti e ad adottare misure in consultazione con i capi d'istituto e sotto il loro coordinamento per un clima scolastico positivo.

⁽²⁹⁰⁾ Si veda <http://www.pumpurs.lv/lv/bemus-nedrikst-pazaudet-ir-jaturpina-sniegt-atbalsts>.

⁽²⁹¹⁾ Si veda https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE_55+2022.aspx.

⁽²⁹²⁾ Si veda <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-07/Aanbevelingen%20voor%20het%20STEM-actieplan%202020-2030.pdf>.

⁽²⁹³⁾ Si veda: <https://www.noisiamopari.it/site/it/home-page/>.

⁽²⁹⁴⁾ Si veda <https://education.gov.mt/wp-content/uploads/2023/05/booklet-esm-2014-2024-eng-19-02.pdf>.

⁽²⁹⁵⁾ Si veda <https://eduscol.education.fr/2565/les-filles-faites-des-sciences#:~:text=L'accompagnement%20C3%A0%20l'orientation,-L'accompagnement%20C3%A0&text=au%20coll%C3%A8ge%20%3A%2012%20heures%20annuelles,265%20heures%20sur%20trois%20ann%C3%A9es>.

⁽²⁹⁶⁾ Si veda <https://eduscol.education.fr/1629/egalite-filles-garcons-et-prevention-des-violences-sexistes-et-sexuelles>.

⁽²⁹⁷⁾ Si veda: <https://www.education.gouv.fr/contre-l-homophobie-et-la-transphobie-l-ecole-40706#:~:text=Flyer%20LGBT%20lyc%C3%A9e-,%20associations%20partenaires%20pour%20lutter%20contre%20l'homophobie,%20C3%A9cole%20et%20d'%20C3%A9tablissement>

Allo stesso modo, Malta ha segnalato una legge nazionale relativa al sostegno all'apprendimento per gli studenti LGBTQ+ e per gli **studenti appartenenti a minoranze religiose** ⁽²⁹⁸⁾. Secondo questa legge, tutti gli studenti devono avere accesso a un'istruzione, a un intervento e a un sostegno di qualità, indipendentemente dalla religione e dalle convinzioni personali o dall'orientamento sessuale, tra le altre caratteristiche.

6.3. Sintesi

Le autorità educative possono svolgere un ruolo importante nel sostenere le scuole e gli insegnanti a valutare e superare gli ostacoli all'apprendimento e le difficoltà emotive e sociali degli studenti. In quasi tutti i sistemi educativi europei, le autorità di livello nazionale/superiore hanno emanato politiche e misure per facilitare l'identificazione dei bisogni di sostegno all'apprendimento e di sostegno emotivo e sociale degli studenti. La maggior parte di queste iniziative garantisce la disponibilità di servizi di orientamento e/o counselling che lavorano nelle scuole o in stretta collaborazione con esse e hanno il compito di valutare e far fronte alle difficoltà e agli svantaggi di apprendimento degli studenti, ad eventuali problemi comportamentali, socio-emotivi o familiari, ecc. Sono molto diffuse anche le politiche o le misure relative alle procedure per la determinazione dei bisogni educativi speciali degli studenti; esse comprendono valutazioni pedagogiche, fisiche e psicologiche degli studenti.

Poco più di un terzo dei sistemi di istruzione riferisce che le autorità educative forniscono linee guida e/o strumenti specifici che possono essere utilizzati dalle scuole e dagli insegnanti per valutare rispettivamente i bisogni di apprendimento e socio-emotivi degli studenti. I primi includono, ad esempio, linee guida/strumenti per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento degli studenti o per la prevenzione dell'abbandono scolastico; i secondi sono principalmente linee guida/strumenti che mirano a valutare e promuovere il benessere di tutti gli studenti, o talvolta di gruppi specifici, come gli studenti provenienti dall'Ucraina. Alcuni sistemi di istruzione segnalano anche, in questo contesto, test diagnostici nazionali per valutare le esigenze di apprendimento dei singoli studenti e linee guida o strumenti per identificare gli studenti che necessitano di un sostegno linguistico.

Le politiche e le misure nazionali o di livello nazionale/superiore possono, inoltre, facilitare l'effettiva offerta di sostegno all'apprendimento e di sostegno emotivo e sociale agli studenti nelle scuole. La maggior parte dei sistemi di istruzione riferisce di disporre di politiche e misure che promuovono il sostegno all'apprendimento, e in particolare interventi di sostegno mirati per gruppi specifici di studenti a rischio. Anche le politiche o le misure di sostegno emotivo e sociale sono ampiamente segnalate; tuttavia, tendono a essere più universali (cioè destinate a tutti gli studenti) anziché mirate alle esigenze di gruppi specifici di studenti.

Nel complesso, la maggior parte delle politiche e delle misure di sostegno all'apprendimento e/o emotivo e sociale specifiche si concentrano sugli studenti con bisogni educativi speciali o disabilità. Seguono le politiche e le misure rivolte agli studenti rifugiati, immigrati e appartenenti a minoranze etniche (in particolare gli studenti rom), e poi agli studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati. Solo pochi sistemi di istruzione segnalano politiche e misure di livello nazionale/superiore di sostegno all'apprendimento e/o emotivo e sociale rivolte alle ragazze o ai ragazzi, e ancora meno sistemi educativi segnalano politiche rilevanti rivolte agli studenti LGBTQ+ o appartenenti a minoranze religiose.

Va notato che gli studenti che ricevono misure di sostegno aggiuntive spesso presentano caratteristiche associate a diversi gruppi di studenti, come già evidenziato dal concetto di intersezionalità (si veda Capitolo 1). Ad esempio, lo stesso discente può avere bisogni speciali e provenire da una minoranza etnica. Ciò sottolinea l'importanza di garantire una valutazione completa e una varietà di interventi di sostegno che rispondano ai particolari bisogni di apprendimento e sviluppo di ciascun discente.

⁽²⁹⁸⁾ Si veda: <https://educationservices.gov.mt/en/NSSS/Documents/Policy%20on%20Inclusive%20Education%20in%20Schools.pdf>

Capitolo 7: Personale docente e formazione degli insegnanti per promuovere la diversità e l'inclusione

Gli insegnanti svolgono un ruolo importante nell'attuazione delle politiche di promozione della diversità e dell'inclusione nell'istruzione. Essi possono essere attori chiave quando si tratta di riconoscere le difficoltà e i bisogni di apprendimento degli studenti, di migliorare i loro risultati di apprendimento e di rafforzare le loro competenze socio-emotive e il loro benessere. I programmi di formazione iniziale per insegnanti possono contribuire a garantire che abbiano le conoscenze e le competenze necessarie per svolgere questi compiti. Le opportunità di sviluppo professionale continuo sono inoltre essenziali per preparare e sostenere gli insegnanti nel loro lavoro con gruppi diversificati di studenti e nell'attuazione dei principi di inclusione in classe (UNESCO, 2018).

L'aumento della diversità del personale docente può avere un impatto positivo anche sugli studenti, soprattutto su quelli provenienti da gruppi sottorappresentati. Queste misure, se combinate con l'ausilio di personale educativo di sostegno, come assistenti didattici o personale specializzato, possono garantire l'offerta di sistemi di apprendimento e interventi che aiutino tutti gli studenti a raggiungere il loro potenziale educativo (OCSE, 2023).

Questo capitolo analizza innanzitutto se i sistemi di istruzione europei compiono sforzi sistematici per promuovere l'assunzione di insegnanti provenienti da contesti diversi nelle scuole. Il documento esamina poi in che modo i sistemi educativi promuovono la capacità degli insegnanti di favorire la diversità e l'inclusione nelle scuole attraverso una formazione adeguata. L'ultima sezione analizza le politiche e le misure volte a garantire la disponibilità di personale educativo di sostegno che possa assistere gli insegnanti nel loro lavoro.

7.1. Diversità del personale docente

La diversità degli insegnanti può essere vantaggiosa per tutti gli studenti, in particolare per quelli appartenenti a gruppi sottorappresentati e/o svantaggiati. Un personale docente diversificato può avere un impatto positivo sugli studenti, in quanto apporta prospettive uniche basate sulle esperienze di vita, sulle culture e sulle origini degli insegnanti, che possono essere trasmesse agli studenti; inoltre, gli studenti possono identificarsi con gli insegnanti da cui apprendono. Tuttavia, i dati nazionali esistenti mostrano una carenza di diversità del personale docente nelle scuole, in particolare in termini di sesso/genere, etnia e cultura, bisogni educativi speciali e orientamento sessuale (OCSE, 2023).

La Figura 7.1 presenta i sistemi di istruzione europei che dispongono di politiche o misure di livello nazionale/superiore che promuovono l'assunzione nelle scuole di insegnanti provenienti da contesti diversi. I dati mostrano che solo otto sistemi educativi segnalano iniziative rilevanti.

La maggior parte delle **politiche** e delle **misure di promozione della diversità degli insegnanti** riguarda quote specifiche riservate alle persone con disabilità nel settore pubblico, comprese le scuole pubbliche. In Spagna, ad esempio, almeno il 7% dei posti vacanti nel settore pubblico deve essere occupato da persone con disabilità, a condizione che i candidati con disabilità superino i processi di selezione, presentino certificazione della loro disabilità e dimostrino che questa non è incompatibile con lo svolgimento del ruolo⁽²⁹⁹⁾. Politiche simili si trovano in Irlanda (si veda l'esempio nazionale riportato di seguito), Francia⁽³⁰⁰⁾, Croazia⁽³⁰¹⁾, Cipro⁽³⁰²⁾ e Turchia⁽³⁰³⁾.

⁽²⁹⁹⁾ Si veda <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-11719#a59>.

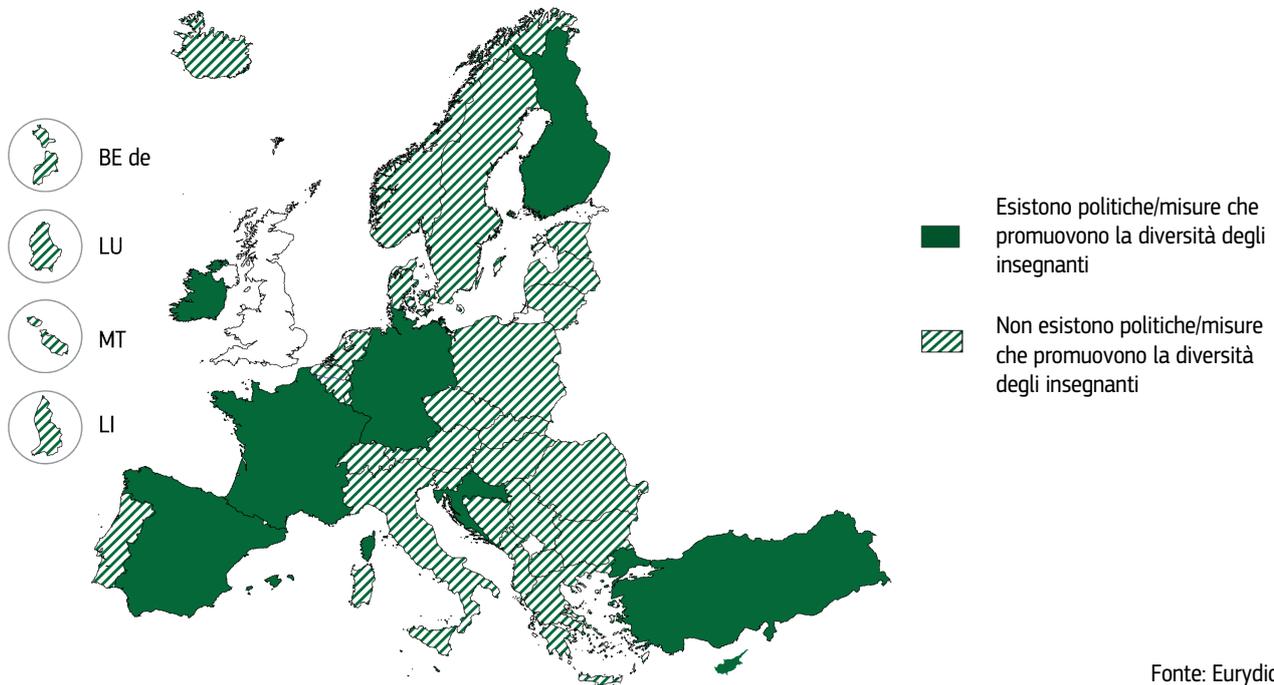
⁽³⁰⁰⁾ Si veda https://travail-emploi.gouv.fr/emploi-et-insertion/prevention-maintien-emploi/salarie-travailleur-independant-ou-agent-public/rqth-ou-situation-de-handicap/article/beneficiaire-de-l-obligation-d-emploi-des-travailleurs-handicapes-boeth?TSPD_101_R0=087dc22938ab2000db4013b4af1d04e2ea4dd08117964f3a65c7f98861668a6e7fb48bb6d624679108504a995b143000d025a672ac8f76c61d0f89b783947952e4ae5750d0a3d9b6ea488d2e9b0bc822f7f51e10eb42f534d5d227b16ec22864.

⁽³⁰¹⁾ Si veda: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_12_157_3292.html.

⁽³⁰²⁾ Si veda: http://www.cylaw.org/nomoi/arith/2009_1_146.pdf

⁽³⁰³⁾ Si veda <https://www.aile.gov.tr/eyhgm/mevzuat/ulusal-mevzuat/kanunlar/devlet-memurlari-kanunu>.

Figura 7.1: Politiche e misure di livello nazionale/superiore che promuovono l'assunzione nelle scuole di insegnanti provenienti da contesti diversi, 2022/2023



Alcuni di questi sistemi di istruzione dispongono anche di politiche che promuovono l'assunzione di insegnanti provenienti da contesti migratori. È il caso dell'Irlanda, dove tale politica fa parte di una serie di misure volte ad aumentare la diversità nella professione di insegnante (si veda di seguito); della Germania, dove i *Länder* si sono impegnati ad aumentare la percentuale di insegnanti e pedagogisti sociali provenienti da contesti migratori ⁽³⁰⁴⁾; e della Finlandia, dove esistono misure volte a migliorare l'accesso alle scuole finlandesi degli insegnanti provenienti da contesti migratori, come il progetto OSU ("Insegnante in Finlandia") finanziato dal Ministero dell'istruzione e della cultura ⁽³⁰⁵⁾.

In Francia, il Ministero dell'educazione nazionale ha istituito un piano d'azione nazionale per la parità professionale tra donne e uomini nel settore pubblico, che prevede la creazione di condizioni che facilitino l'accesso al mercato del lavoro per entrambi i sessi, valutando e affrontando le differenze retributive e i divari di carriera tra i generi e prevenendo qualsiasi forma di discriminazione o atto di violenza ⁽³⁰⁶⁾.

In Irlanda, uno degli obiettivi della politica di formazione iniziale degli insegnanti del Dipartimento dell'istruzione è quello di aumentare la diversità della professione docente, da una serie di prospettive. Di recente, è stato approvato il quarto piano nazionale di accesso per la parità e l'accesso all'istruzione superiore (per il periodo 2022-2028) ⁽³⁰⁷⁾. Uno dei suoi obiettivi è quello di lavorare per avere un personale docente più diversificato, sostenendo la parità di accesso, partecipazione e successo nella formazione iniziale degli insegnanti per i gruppi prioritari che sono sottorappresentati nell'istruzione di terzo livello: persone svantaggiate dal punto di vista socioeconomico, membri delle comunità itineranti rom/irlandesi e persone con disabilità, comprese quelle intellettive.

Inoltre, il progetto per gli insegnanti immigrati mira ad aumentare la partecipazione di questi insegnanti con formazione internazionale nelle scuole primarie e post-primarie irlandesi. Il progetto è stato istituito dal *Marino Institute of Education* e cofinanziato dal Dipartimento dell'istruzione e dal Dipartimento della giustizia. Esso fornisce informazioni, consulenza e formazione agli insegnanti immigrati che si sono abilitati fuori dall'Irlanda, per aiutarli a continuare la loro professione in Irlanda ⁽³⁰⁸⁾.

⁽³⁰⁴⁾ Si veda https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_10_08-Darstellung-kultureller-Vielfalt.pdf.

⁽³⁰⁵⁾ Si veda <https://www.jamk.fi/en/research-and-development/rdi-projects/osu-opettajaksi-suomeen>.

⁽³⁰⁶⁾ Si veda <https://www.education.gouv.fr/le-ministere-s-engage-pour-l-equalite-professionnelle-9284>.

⁽³⁰⁷⁾ Si veda <https://www.gov.ie/en/publication/b156c-national-access-plan-2022-to-2028/>.

⁽³⁰⁸⁾ Si veda https://www.mie.ie/en/study_with_us/migrant_teacher_project/.

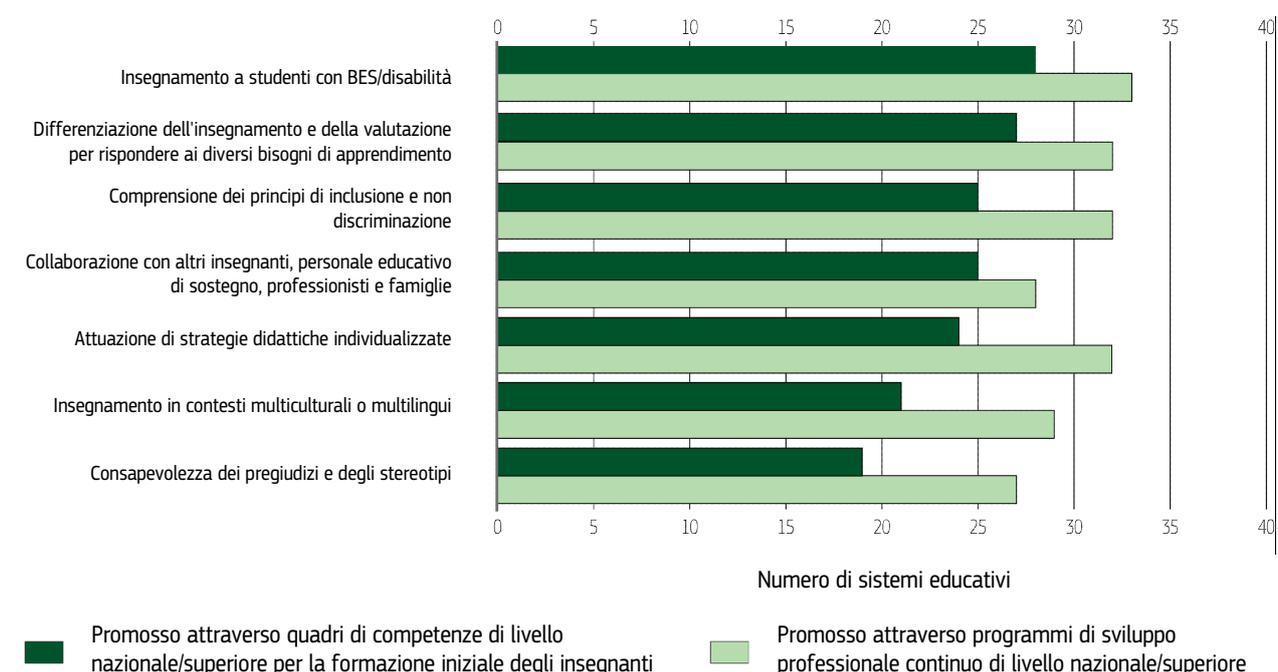
Tra i sistemi di istruzione che **non dispongono di politiche o misure di livello nazionale/superiore sulla diversità degli insegnanti**, solo la Comunità francese del Belgio, l'Estonia e l'Islanda menzionano alcune azioni delle autorità educative in questo ambito. La Comunità francese del Belgio e l'Estonia segnalano, ad esempio, il monitoraggio del rapporto di genere tra gli insegnanti, anche se non esiste una politica mirata per influenzare il numero di posti assegnati alle donne o agli uomini. Analogamente, in Islanda non è raro che i comuni o i capi d'istituto si impegnino per promuovere la diversificazione del personale docente, soprattutto in termini di genere e competenze linguistiche. Tuttavia, anche in questo caso non esistono misure ufficiali per regolamentare l'assunzione nelle scuole di insegnanti provenienti da contesti diversi.

7.2. Formazione iniziale e in servizio degli insegnanti sulla diversità e l'inclusione

La formazione iniziale e in servizio può preparare e sostenere gli insegnanti a rispondere alla crescente diversità nelle classi e a promuovere approcci di apprendimento inclusivi. La formazione iniziale e in servizio deve concentrarsi su una serie di competenze, abilità e conoscenze che consentano agli insegnanti di rispondere ai diversi bisogni di apprendimento e di sostegno degli studenti e di aiutarli a raggiungere il loro potenziale scolastico.

La Figura 7.2 presenta una selezione di competenze rilevanti per gli insegnanti e mostra se queste sono promosse attraverso quadri di competenze di livello nazionale/superiore per la formazione iniziale e/o attraverso programmi di sviluppo professionale continuo offerti o sostenuti (ad esempio finanziariamente) dalle autorità educative di livello nazionale/superiore. Il rapporto mostra che tutte le competenze analizzate sono ampiamente promosse in Europa, in particolare attraverso i programmi di sviluppo professionale continuo.

Figura 7.2: Competenze degli insegnanti relative alla diversità e all'inclusione promosse attraverso quadri di competenze di livello nazionale/superiore per la formazione iniziale e/o programmi di sviluppo professionale continuo di livello nazionale/superiore, 2022/2023



Fonte: Eurydice

Nota esplicitiva

La figura presenta il numero di sistemi educativi che segnalano la promozione delle competenze degli insegnanti elencate attraverso quadri di competenze di livello nazionale/superiore per la formazione iniziale e/o programmi di sviluppo professionale continuo forniti o sostenuti (ad esempio finanziariamente) dalle autorità educative di livello nazionale/superiore (in ordine decrescente, secondo le competenze promosse attraverso i quadri di competenze della formazione iniziale). Una panoramica specifica per paese è riportata nell'allegato (Tabella 7.2A).

Va notato, tuttavia, che le competenze prese in considerazione attraverso i quadri di formazione iniziale e/o i programmi di

sviluppo professionale continuo possono essere elementi formativi opzionali. In effetti, i dati dell'Indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento (TALIS) del 2018 rivelano che percentuali relativamente ridotte di insegnanti dei paesi europei partecipanti hanno frequentato corsi di sviluppo professionale continuo su alcuni argomenti (nei 12 mesi precedenti l'indagine), come gli approcci all'apprendimento individualizzato (47,3%), l'insegnamento rivolto a studenti con bisogni speciali (45,8%), la cooperazione tra insegnanti, genitori e tutori (31,7%) e l'insegnamento in contesti multiculturali o multilingui (20,0%) (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2021). L'indagine rivela inoltre che la mancanza di formazione e preparazione nella gestione di una classe inclusiva, soprattutto nell'istruzione primaria, è grande motivo di preoccupazione per gli insegnanti (OCSE, 2021). Potrebbe quindi valere la pena di analizzare gli ostacoli alla partecipazione ai programmi di formazione pertinenti, al fine di garantire che gli insegnanti abbiano le competenze necessarie per promuovere la diversità e l'inclusione nelle scuole.

Tra le competenze degli insegnanti qui analizzate, quella più promossa, attraverso la formazione iniziale e lo sviluppo professionale continuo, è l'**insegnamento a studenti con bisogni educativi speciali o disabilità**. Nel contesto dei quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti, questa competenza mira generalmente a fornire ai futuri insegnanti le conoscenze e le abilità per offrire un'educazione inclusiva e per applicare metodi adeguati, in collaborazione con altri specialisti, per l'istruzione degli studenti con bisogni educativi speciali e la loro partecipazione alla vita scolastica. I programmi di sviluppo professionale continuo che promuovono le competenze per la didattica per studenti con bisogni educativi speciali sono spesso più specifici, cioè possono concentrarsi su temi specifici come le diverse difficoltà di apprendimento (ad esempio, nella Comunità francese del Belgio); l'orientamento spaziale e la cura di sé tra i bambini con disabilità visiva (ad esempio, in Cechia); la consulenza alle famiglie degli studenti con bisogni educativi speciali (ad esempio, in Estonia); l'individuazione precoce, l'intervento e il monitoraggio dei bisogni educativi speciali (ad esempio, in Spagna); o l'uso degli iPad come strumento utile per gli studenti con difficoltà di apprendimento (ad esempio, in Austria).

Il 14 settembre 2017, il Ministero **lituano** dell'istruzione, delle scienze e dello sport ha approvato una nuova descrizione del modello di formazione iniziale degli insegnanti ⁽³⁰⁹⁾. Il modello descrive la formazione degli insegnanti come un continuum che inizia con la formazione iniziale e comprende attività di sviluppo professionale regolari e continue. Per quanto riguarda l'educazione dei bambini con bisogni educativi speciali, tutti i programmi di studio pedagogici devono includere un corso sul tema "Diversità degli studenti, tenendo conto del contesto di chi ha bisogni educativi speciali (educazione inclusiva) e di chi ha talento".

Nell'ambito dello sviluppo professionale continuo, un progetto attuato in **Polonia** dal Centro per lo sviluppo dell'istruzione, intitolato "Alunni con bisogni educativi speciali: sviluppo di un modello di formazione e counselling" ⁽³¹⁰⁾, mira a sviluppare un modello di attività di formazione e counselling per insegnanti e altri professionisti dell'istruzione, che consenta loro di riconoscere i bisogni di bambini e giovani e di pianificare un sostegno completo in base ai bisogni individuali identificati. Attualmente, in tutta la Polonia (in 16 regioni) si tengono corsi di formazione per capi d'istituto, insegnanti, rappresentanti delle autorità locali e supervisor pedagogici nel campo dell'educazione inclusiva. In definitiva, 28.000 persone parteciperanno a questi corsi di formazione. La formazione utilizza i materiali didattici sviluppati nell'ambito del progetto. Il progetto è cofinanziato dal FSE.

Inoltre, nel 2022, il Ministero polacco dell'istruzione e delle scienze ha lanciato un corso post-laurea gratuito della durata di due semestri per gli insegnanti della scuola primaria e secondaria che insegnano in classi caratterizzate dalla diversità ⁽³¹¹⁾. Gli studi sono stati realizzati in cinque università polacche. I laureati del corso acquisiranno competenze nelle seguenti aree: applicazione pratica del modello di educazione inclusiva come istruzione di qualità per tutti gli studenti; applicazione pratica della normativa scolastica nel campo dell'organizzazione e dell'attuazione dell'educazione inclusiva; preparazione al lavoro con studenti con bisogni educativi speciali, incluso l'uso delle basi della didattica speciale nell'attuazione dell'educazione inclusiva; conduzione di una valutazione funzionale del discente al fine di identificare le sue risorse, pianificare il processo di sostegno e preparare una valutazione multidisciplinare del suo livello di funzionamento; collaborazione con specialisti, insegnanti e genitori nell'area del sostegno psicologico-educativo; adattamento dei metodi e dei modi di lavorare con un alunno/studente con bisogni educativi speciali, anche in diverse fasi educative (adattamento dei requisiti educativi, adattamento dei materiali didattici, valutazione a supporto del processo di apprendimento); lavoro con discenti con diversi bisogni di apprendimento e creazione di condizioni per un apprendimento efficace utilizzando i principi della progettazione universale; applicazione di strategie educative per la creazione di un team di classe che favorisca l'attuazione dell'educazione inclusiva e l'integrazione di un gruppo di discenti con diversi bisogni e abilità.

⁽³⁰⁹⁾ Si veda <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/685f3fe0992211e78871f4322bb82f27>.

⁽³¹⁰⁾ Si veda <https://www.ore.edu.pl/2018/06/szkolenia-i-doradztwo-dla-poradni-o-projekcie>.

⁽³¹¹⁾ Si veda http://wse.home.amu.edu.pl/podyplomowe/uczniami_o_zroznicowanych_potrzebach_rozwojowych_i_educacyjnych.

Un'altra competenza relativamente promossa attraverso la formazione iniziale e lo sviluppo professionale continuo nei sistemi di istruzione europei riguarda la capacità degli insegnanti di **differenziare l'insegnamento e la valutazione per rispondere ai diversi bisogni di apprendimento**. Ciò implica che i futuri insegnanti devono imparare ad adattare la loro didattica agli obiettivi di apprendimento e agli interessi, alle motivazioni, alle situazioni e ai bisogni di studenti diversi. In alcuni sistemi di istruzione (ad esempio, in Germania e in Croazia), questa competenza degli insegnanti è legata, sia nei programmi di formazione iniziale e/o di sviluppo professionale continuo, agli adattamenti pedagogici alle esigenze degli studenti con bisogni educativi speciali. In altri casi, invece, implica la differenziazione dell'istruzione in base ai bisogni di apprendimento e di sostegno di tutti gli studenti di una classe (si veda, ad esempio, l'esempio nazionale riportato di seguito).

In **Ungheria**, un decreto ministeriale del 2021 ⁽³¹²⁾ specifica come risultato di apprendimento della formazione iniziale dei docenti del livello primario quello di conoscere il ruolo dell'apprendimento e dell'ambiente educativo ed essere consapevole delle possibilità/opportunità e dei metodi di insegnamento dell'educazione inclusiva nei primi sei anni scolastici. Per gli insegnanti del livello secondario, il decreto ministeriale stabilisce che l'insegnante abilitato deve avere una conoscenza approfondita delle scienze dell'educazione e conoscenze psicologiche e sociologiche sulle diverse visioni delle caratteristiche e dello sviluppo della personalità di uno studente. Più concretamente, deve conoscere la socializzazione e la personalizzazione, l'istruzione individualizzata, gli studenti svantaggiati, i disturbi dello sviluppo della personalità, le cause dei problemi comportamentali, i diversi metodi di educazione dei bambini, lo sviluppo dei talenti e la promozione globale della salute. L'insegnante abilitato deve, inoltre, essere in grado di riconoscere e far evolvere efficacemente gli studenti che hanno talento, che fronteggiano delle difficoltà o che hanno bisogni educativi speciali, che sono svantaggiati, che si trovano in diverse situazioni di svantaggio, che lottano con le difficoltà dell'integrazione, dell'apprendimento e/o con difficoltà comportamentali e che richiedono uno sviluppo individuale in una determinata materia. L'insegnante abilitato deve essere in grado di educare questi studenti insieme agli altri in modo inclusivo, fornendo un sostegno e un insegnamento su misura. L'insegnante abilitato deve anche essere in grado di considerare gli aspetti della differenziazione e dell'individualizzazione al momento della valutazione.

In termini di sviluppo professionale continuo, il catalogo ungherese dei corsi accreditati per gli insegnanti che insegnano a livello primario e secondario contiene un programma di formazione su "valutazione formativa e apprendimento personalizzato nella pratica" ⁽³¹³⁾. Esso include i seguenti moduli: (1) valutazione formativa, (2) valutazione formativa nella pratica, (3) apprendimento personalizzato, (4) apprendimento personalizzato nella pratica e (5) valutazione formativa e apprendimento personalizzato in classe.

La differenziazione dell'insegnamento e della valutazione è strettamente correlata alla seguente competenza degli insegnanti più spesso promossa nell'ambito della formazione iniziale, ovvero l'**attuazione di strategie didattiche individualizzate**. Oltre a richiedere agli insegnanti di adattare i processi di insegnamento e apprendimento alle diverse abilità e necessità degli studenti, sulla base dei percorsi di apprendimento e sviluppo individuali, i programmi di formazione iniziale che promuovono questa competenza richiedono anche di identificare le difficoltà di apprendimento, segnalarle e collaborare per farsene carico. I programmi di sviluppo professionale continuo che promuovono la competenza degli insegnanti di attuare strategie didattiche individualizzate si concentrano talvolta su particolari materie o aree di apprendimento, come la matematica (ad esempio, in Irlanda), la lettura (ad esempio, in Austria) o le arti (ad esempio, in Slovenia).

In **Estonia**, gli standard di qualificazione professionale per gli insegnanti ⁽³¹⁴⁾ includono le seguenti competenze obbligatorie: riconoscere il bisogno di sostegno di un discente e i suoi bisogni individuali di studio (anche per i discenti con maggiori abilità); coinvolgere e collaborare con specialisti di sostegno e colleghi nel determinare le esigenze di sostegno e aiuto (compilare la scheda di sviluppo individuale di un allievo); pianificare e attuare attività di apprendimento e sviluppo (trovare metodi e forme di apprendimento adeguati, adattare l'insegnamento e l'apprendimento in base alle capacità, modificare i materiali didattici, applicare strumenti di aiuto, pianificare l'organizzazione dell'apprendimento individuale, formare un curriculum individuale e/o un piano di sostegno comportamentale); in collaborazione con i genitori, sostenere e guidare l'allievo; notare e riconoscere i diversi interessi, capacità e bisogni dell'allievo (compresi i bisogni educativi speciali, le specificità culturali, ecc.), garantire uno studio adeguato alle capacità; tenere conto dei principali processi cognitivi (percezione, attenzione, memoria, pensiero, funzioni esecutive) quando si sostiene un allievo; raccogliere dati sullo sviluppo e sull'efficienza dell'allievo nel processo di apprendimento; utilizzare le tecnologie digitali per aumentare l'inclusione degli allievi nell'apprendimento; personalizzare i percorsi di apprendimento con l'ausilio delle tecnologie digitali; insegnare seguendo le specificità dell'allievo e stabilire obiettivi, risultati di apprendimento e integrazione interdisciplinare utilizzando diversi formati e

⁽³¹²⁾ Si veda: <https://njt.hu/jogszabaly/2021-63-20-7Q> e <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>

⁽³¹³⁾ Si veda <https://pedakkred.oh.gov.hu/PedAkkred/Catalogue/CatalogueDetails.aspx?id=7431>.

⁽³¹⁴⁾ Si veda https://www.kutseregister.ee/ctrl/en/Standardid/vaata/10824233#standard_seotud_oppekavad.

metodi di studio per sostenere lo sviluppo dell'apprendimento e delle competenze disciplinari dell'allievo, seguendo i principi dell'educazione inclusiva; analizzare l'insegnamento e modificare le attività e l'ambiente in modo flessibile, tenendo conto dei bisogni del discente (per lo spostamento); assicurare che venga fornito il sostegno necessario e analizzare l'effetto delle misure di sostegno insieme ad altri specialisti.

In **Finlandia**, i programmi di sviluppo professionale continuo finanziati dallo Stato si concentrano ogni anno su diversi temi prioritari. Nel periodo 2022/2023, i temi principali includono un focus sul "Rafforzamento del sostegno all'apprendimento e dei percorsi di apprendimento individuali" ⁽³¹⁵⁾. Il sostegno alla crescita e all'apprendimento svolge un ruolo fondamentale nella realizzazione della parità scolastica e della non discriminazione. Gli studenti hanno il diritto di ricevere un sostegno adeguato nell'educazione e cura della prima infanzia, nell'istruzione preprimaria e di base, nell'istruzione secondaria superiore e nelle fasi articolate del percorso di apprendimento. Il sostegno deve essere pianificato individualmente, a lungo termine, flessibile e adattabile in base ai bisogni e di qualità uniforme. La formazione in servizio fornisce ai partecipanti informazioni, metodi e modelli operativi basati sulla ricerca che sostengono la crescita e l'apprendimento degli studenti, i percorsi di apprendimento individuali e la leadership. Anche i gruppi speciali, come gli studenti provenienti da contesti migratori, devono essere presi in considerazione nella pianificazione e nell'attuazione del sostegno. L'obiettivo è promuovere l'organizzazione e l'attuazione di un sostegno precoce e di un approccio preventivo in tutte le situazioni educative, didattiche e formative, al fine di rafforzare l'inclusione.

Il numero di sistemi educativi che segnalano la formazione degli insegnanti sulle strategie di insegnamento individualizzate è lo stesso di quelli che segnalano programmi di formazione iniziale e in servizio che promuovono negli insegnanti la **comprensione dei principi di inclusione e non discriminazione**. I quadri di riferimento nazionali per le competenze di formazione iniziale mirano generalmente a promuovere le conoscenze degli insegnanti sui diversi concetti e modelli di educazione inclusiva e a garantire che gli insegnanti si impegnino per la parità e per il rispetto e l'accoglienza della diversità, comprese le differenze derivanti da età, genere, origine etnica, disabilità, orientamento sessuale, religione, status socioeconomico, ecc. I programmi di sviluppo professionale continuo in questo ambito si occupano anche di questioni più specifiche, come la gestione del genere e dell'orientamento sessuale nelle scuole (ad esempio, nella Comunità francese del Belgio), il bullismo (ad esempio, in Cechia), l'inclusione e il benessere (ad esempio, in Irlanda), l'uso degli strumenti digitali per promuovere l'inclusione (ad esempio, in Spagna), la promozione dell'inclusione degli studenti svantaggiati nelle scuole (ad esempio, in Ungheria) o la lotta al razzismo anti-rom (ad esempio, in Slovacchia).

In **Francia**, il quadro di riferimento delle competenze professionali per le professioni dell'insegnamento ⁽³¹⁶⁾ stabilisce una cultura comune sui valori democratici ("Saper trasmettere e condividere i principi della vita democratica e i valori della Repubblica: libertà, uguaglianza, fraternità, laicità, rifiuto di ogni forma di discriminazione"). Inoltre, il decreto del 25 novembre 2020 sui contenuti della formazione iniziale degli insegnanti ⁽³¹⁷⁾ promuove lo sviluppo di una cultura comune di educazione inclusiva. L'obiettivo è quello di favorire la comprensione da parte degli insegnanti dei principali concetti dell'educazione inclusiva; di sostenere la loro capacità di osservare, analizzare, sviluppare e co-costruire risposte pedagogiche e didattiche ai particolari bisogni educativi degli studenti come team; di promuovere la loro capacità di considerare la diversità degli studenti e i loro bisogni specifici; di incoraggiare la co-costruzione di strumenti e risorse (digitali) che promuovano l'apprendimento degli studenti con bisogni educativi speciali.

Nella **Macedonia del Nord**, il programma di formazione per lo sviluppo professionale degli insegnanti per il 2022 ⁽³¹⁸⁾ comprende alcuni dei seguenti temi: multiculturalismo nelle scuole monolingue e multilingue; abbattimento delle barriere, ovvero costruzione di una cultura scolastica inclusiva; parità di genere e sensibilità di genere nella scuola; inclusione e approcci all'insegnamento rivolto agli studenti con bisogni educativi speciali o disabilità; cooperazione tra famiglia e scuola nella prevenzione della violenza tra coetanei, della cyber violenza e simili; educazione inclusiva nella pratica.

Un altro aspetto importante della promozione della diversità e dell'inclusione nelle scuole è segnalato, rispetto alle due categorie precedenti, con la stessa frequenza nel contesto dei quadri di competenza di formazione iniziale e con una frequenza leggermente inferiore nel contesto dei programmi di sviluppo professionale continuo. Esso si riferisce alla capacità dell'insegnante di **collaborare con altri insegnanti, personale educativo di sostegno, professionisti e famiglie**. I programmi di formazione iniziale che promuovono questa competenza mirano, in particolare, a favorire la capacità dell'insegnante di comunicare con genitori e caregiver di diversa provenienza, di lavorare con altri in un team educativo e di avviare e mantenere la collaborazione con professionisti e organizzazioni esterne. I programmi di sviluppo professionale

⁽³¹⁵⁾ Si veda <https://www.oph.fi/fi/funding/opetustoimen-ja-varhaiskasvatuksen-henkilostokoulutus-2022>.

⁽³¹⁶⁾ Si veda <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>.

⁽³¹⁷⁾ Si veda <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo2/MENE2032812A.htm>.

⁽³¹⁸⁾ Si veda https://mon.gov.mk/stored/document/Programa%20mk_1.pdf.

continuo relativi a quest'area di competenza sono talvolta incentrati sulla collaborazione degli insegnanti con personale pedagogico specifico, come il lavoro con gli assistenti scolastici (ad esempio, in Cechia) o con specifici soggetti esterni, come le chiese locali (ad esempio, in Ungheria), i datori di lavoro e le parti sociali (ad esempio, in Macedonia del Nord).

L'ordinanza **spagnola** ⁽³¹⁹⁾ che stabilisce i requisiti per la professione di insegnante di istruzione primaria specifica, tra le competenze che tutti gli insegnanti devono acquisire, la capacità di progettare, pianificare e valutare i processi di insegnamento e apprendimento, sia individualmente che in collaborazione con altri insegnanti e professionisti della scuola. Per quanto riguarda il modulo "Società, famiglia e scuola", una delle competenze da acquisire è quella di collegare l'istruzione all'ambiente e di cooperare con le famiglie e la comunità. Allo stesso tempo, nel tirocinio nelle scuole, una delle competenze da acquisire è quella di conoscere le modalità di collaborazione con i diversi settori della comunità educativa e dell'ambiente sociale.

L'ordinanza ⁽³²⁰⁾ che stabilisce i requisiti per le professioni dell'insegnamento dell'istruzione secondaria obbligatoria e del *bachillerato*, dell'offerta di formazione professionale e dell'insegnamento delle lingue specifica che tutti gli insegnanti devono acquisire la capacità di pianificare, sviluppare e valutare i processi di insegnamento e apprendimento, promuovendo processi educativi che facilitino l'acquisizione delle competenze dei rispettivi corsi, e tenendo conto del livello e della formazione precedente degli studenti e del loro orientamento, sia individualmente che in collaborazione con altri insegnanti e professionisti della scuola. Devono inoltre essere in grado di analizzare l'organizzazione e il funzionamento della scuola per coordinare l'orientamento personale, accademico e professionale degli studenti in collaborazione con i membri della comunità scolastica.

A **Malta**, i programmi di sviluppo professionale continuo sono offerti a tutti gli educatori dall'*Institute for Education* ⁽³²¹⁾. I corsi specifici per sviluppare la capacità degli insegnanti di collaborare con altri insegnanti, personale educativo di sostegno, famiglie e altre parti interessate comprendono i seguenti:

- Collaborazione e networking. Guidare il team professionale - collaborazione con l'insegnante complementare, l'assistente di sostegno all'apprendimento, il coordinatore dell'inclusione e il team di gestione senior.
- Apprendimento collaborativo - creazione di una comunità di pratica tra insegnanti.
- Capacità di comunicazione per i dirigenti/educatori.
- Sviluppare una comunità di apprendimento professionale attraverso pratiche collaborative.
- Coinvolgimento dei genitori.
- Sostenere i genitori di studenti con comportamenti difficili.

Seguono, in termini di frequenza, i programmi e le opportunità di formazione degli insegnanti incentrati sull'**insegnamento in contesti multiculturali o multilingue**. Più della metà dei sistemi di istruzione segnala programmi di sviluppo professionale continuo in questo ambito e poco più della metà menziona che è contemplato dai quadri nazionali per le competenze della formazione iniziale. Questi ultimi includono obiettivi di apprendimento come la capacità di sviluppare l'insegnamento in una classe multilingue, di affrontare situazioni scolastiche in un contesto multiculturale e di promuovere l'inclusione di studenti provenienti da contesti socioculturali diversi. Argomenti più specifici affrontati attraverso programmi di sviluppo professionale continuo promossi a livello nazionale includono l'insegnamento della lingua della scuola (ad esempio, nella Comunità francese del Belgio) e l'insegnamento da una prospettiva di seconda lingua (ad esempio, in Svezia); l'insegnamento rivolto agli studenti appena arrivati (ad esempio, in Francia) e, più specificamente, a quelli appena arrivati dall'Ucraina (ad esempio, in Cechia e Irlanda); l'insegnamento rivolto agli studenti appartenenti a minoranze nazionali (ad esempio, in Croazia); l'insegnamento e l'apprendimento plurilingue (ad esempio, in Austria); e l'istruzione multiculturale e globale (ad esempio, in Estonia).

In **Svizzera**, la normativa nazionale ⁽³²²⁾ sulla formazione iniziale stabilisce che i futuri insegnanti devono essere in grado di identificare le opportunità, i rischi e le condizioni per il successo nell'ambito di un'educazione inclusiva e di nominare, riconoscere e classificare le difficoltà nel processo di sviluppo degli studenti e i loro bisogni speciali. Devono inoltre essere in grado di analizzare le differenze socioculturali e riflettere sul loro significato in campo educativo. I futuri insegnanti devono avere una conoscenza pratica delle questioni relative alla riproduzione della disuguaglianza

⁽³¹⁹⁾ Si veda https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22449.

⁽³²⁰⁾ Si veda <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-22450>.

⁽³²¹⁾ Si veda <https://instituteforeducation.gov.mt/en/Pages/Courses/COPE%20Sessions/Professional-Learning-Areas.aspx#8>.

⁽³²²⁾ Si vedano i regolamenti nazionali sul riconoscimento dei diplomi di insegnante per il livello primario, secondario inferiore e secondario superiore (https://edudoc.ch/record/202452/files/RegL_Diploma_d.pdf) e il piano di programma per la formazione degli insegnanti, livello primario, Università di Berna per la formazione degli insegnanti (<https://qmp.phbern.ch/File/CoreDownload?id=1946>).

sociale attraverso il sistema di istruzione, alle teorie di classe e del milieu, alla discriminazione istituzionale, alla costruzione e alla ricostruzione della differenza, al razzismo, sessismo, xenofobia, omofobia e alle questioni relative ai diritti fondamentali e umani.

L'Associazione **portoghese** degli insegnanti per l'istruzione interculturale (APEDI) ⁽³²³⁾ dispone di una serie di attività di formazione professionale sull'interculturalità nei contesti scolastici rivolte al personale docente. Esse includono corsi che promuovono la capacità dell'insegnante di insegnare a studenti di lingua madre diversa in contesti di diversità culturale, di imparare a vivere nella e con la diversità e di implementare attività interculturali e multilingui. L'obiettivo è sviluppare pratiche educative che promuovano valori come la pace, l'accettazione e il rispetto e valorizzino l'importanza della comunità scolastica per la costruzione di un mondo interculturale.

Tra gli argomenti analizzati, la competenza degli insegnanti segnalata meno spesso come tema della formazione iniziale e/o di sviluppo professionale continuo è la **consapevolezza dei pregiudizi e degli stereotipi**. Tuttavia, oltre la metà dei sistemi di istruzione europei indica che i programmi di sviluppo professionale continuo promossi a livello nazionale affrontano tale ambito. In termini di contenuti, i quadri di competenze della formazione iniziale contemplano diversi aspetti legati a questa area, come la conoscenza dei valori fondamentali, la libertà di espressione e di religione, il rispetto per le minoranze (etniche) e la parità di genere. Allo stesso modo, i programmi di sviluppo professionale continuo toccano diversi temi correlati, in particolare gli stereotipi e i pregiudizi basati sul sesso, sul genere e sull'orientamento sessuale (ad esempio, in Cechia, Irlanda, Spagna, Francia, Italia, Portogallo e Svezia; si veda anche l'esempio nazionale riportato di seguito).

In **Svezia**, gli obiettivi per l'abilitazione di insegnante inclusi nell'ordinanza sull'istruzione superiore ⁽³²⁴⁾ specificano, tra l'altro, che gli insegnanti devono dimostrare la capacità di comunicare e trasmettere i valori educativi fondamentali, compresi i diritti umani e i valori democratici fondamentali; prevenire e combattere la discriminazione e altre forme di molestie nei confronti dei bambini; rispettare, comunicare e insegnare una prospettiva di parità di genere e di uguali diritti nei processi educativi.

Il programma di sviluppo professionale continuo "Ragazze-ragazzi: rompiamo gli stereotipi di genere a scuola!" ⁽³²⁵⁾ offerto nella **Comunità francese del Belgio** ha l'obiettivo di consentire agli insegnanti di decostruire gli stereotipi e le rappresentazioni relative al sesso, al genere e all'orientamento sessuale, identificando e analizzando i messaggi discriminatori trasmessi dalla letteratura, dai libri di testo, dai media, dagli stessi studenti, ecc.; di prendere coscienza delle disuguaglianze tra ragazze e ragazzi, tra eterosessuali, omosessuali e bisessuali e tra persone cisgender e transgender a scuola e nella società; di utilizzare strumenti basati sulle domande dei giovani sulla diversità, l'uguaglianza e la differenza e di promuovere atteggiamenti non discriminatori.

7.3. Personale educativo di sostegno nelle scuole

Per sostenere ulteriormente gli insegnanti nel rispondere ai bisogni di studenti diversi e promuovere l'inclusione nelle scuole, è possibile assegnare alle scuole personale educativo di sostegno, cioè diversi specialisti come psicologi, logopedisti, specialisti dei bisogni educativi speciali, assistenti sociali, ecc. Le autorità educative possono mettere in atto politiche che richiedono o raccomandano la disponibilità di questo tipo di personale educativo di sostegno nelle scuole per promuovere l'apprendimento degli studenti e/o fornire interventi specifici, oppure possono fornire risorse finanziarie che consentano alle scuole di assumere personale di sostegno.

La Figura 7.3 presenta i sistemi educativi europei che dispongono di politiche o misure di livello nazionale/superiore relative al personale educativo di sostegno nelle scuole, e se tale personale è destinato a lavorare con gruppi specifici di studenti che richiedono un sostegno aggiuntivo o se è incaricato di sostenere tutti gli studenti che possono richiedere un aiuto aggiuntivo. Va notato che, nella maggior parte dei sistemi di istruzione, le scuole e gli insegnanti collaborano anche con centri di orientamento e consulenza dedicati, che possono fornire consigli e sostegno per lo sviluppo scolastico, cognitivo, linguistico, sensoriale e psicomotorio, emotivo e sociale degli studenti (si veda anche Capitolo 6). Tuttavia, l'attenzione qui si concentra sulle politiche o sulle misure di livello nazionale/superiore che determinano la disponibilità di personale educativo di sostegno che lavora nelle scuole e che può fornire assistenza diretta sia agli studenti che agli insegnanti in classe.

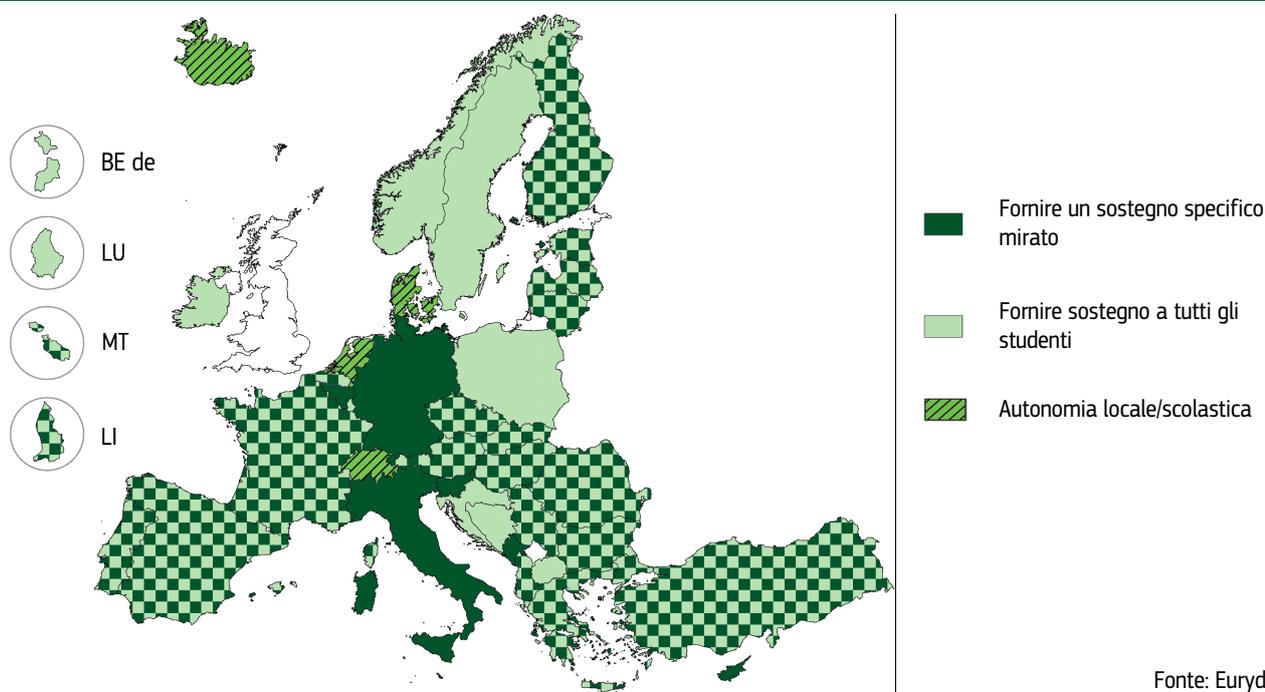
⁽³²³⁾ Si veda <http://apedi.pt>.

⁽³²⁴⁾ Si veda https://www.uhr.se/en/start/laws-and-regulations/Laws-and-regulations/The-Higher-Education-Ordinance/Annex-2/#BAMA_PrimaryEdu.

⁽³²⁵⁾ Si veda <https://www.csem.be/eduquer-aux-medias/formations/filles-garcons-brisons-les-stereotypes-de-genre-lecole>.

I dati mostrano che le politiche o le misure di livello nazionale/superiore sul personale educativo di sostegno nelle scuole sono segnalate quasi ovunque; solo una minoranza di sistemi di istruzione non regola tale settore o lascia la questione alla responsabilità delle autorità locali o delle scuole.

Figura 7.3: Principali compiti del personale educativo di sostegno che lavora nelle scuole, 2022/2023



Fonte: Eurydice

Circa due terzi dei sistemi educativi segnalano politiche e misure di livello nazionale/superiore che promuovono la disponibilità di personale educativo di sostegno nelle scuole che offra un **sostegno aggiuntivo specifico mirato a determinati gruppi** di alunni. Nella maggior parte di questi casi, l'enfasi è posta sul soddisfare le necessità degli studenti con bisogni educativi speciali (si veda l'esempio nazionale riportato di seguito). Un altro compito principale del personale di sostegno è quello di assistere gli studenti che non conoscono ancora bene la lingua di istruzione. Alcuni sistemi educativi, come quelli di Cechia ⁽³²⁶⁾, Lettonia ⁽³²⁷⁾ e Austria ⁽³²⁸⁾, segnalano anche una particolare attenzione al personale di sostegno che si occupa delle esigenze linguistiche e di altro tipo degli studenti provenienti dall'Ucraina. La Lettonia ⁽³²⁹⁾ e la Slovenia ⁽³³⁰⁾ segnalano politiche che orientano la disponibilità di assistenti scolastici rom nelle scuole con un maggior numero di studenti rom.

In **Cechia**, sulla base della raccomandazione di una struttura di orientamento e consulenza scolastica, può essere assunto nelle scuole un insegnante assistente che lavora in classi con studenti con bisogni educativi speciali, disabilità o disturbi dell'apprendimento/comportamentali e che sostiene gli studenti neoarrivati ⁽³³¹⁾. Questa figura di insegnante assistente fa parte delle misure di sostegno che contribuiscono all'inclusione di questi studenti nel processo educativo e nelle attività all'interno e all'esterno della classe. L'assistente lavora anche con gli altri studenti della classe, seguendo le istruzioni dell'insegnante. Possono essere impiegati anche interpreti della lingua dei segni ceca e una persona incaricata della trascrizione degli insegnamenti vocali per gli studenti sordi.

⁽³²⁶⁾ Si veda <https://www.edu.cz/methodology/metodicke-poznamky-k-zajisteni-ukrajinskeho-asistenta-pedagoga-od-zari-2022>.

⁽³²⁷⁾ Si veda <https://www.lsm.lv/raksts/zinas/latvija/ukraini-nak-paliga-latvijas-skolas--strada-gan-par-ukrainu-valodas-skolotajiem-gan-pedagoga-paligiem.a454994>.

⁽³²⁸⁾ Si veda <https://www.integrationsfonds.at/buddy-programm>

⁽³²⁹⁾ Si veda <https://www.km.gov.lv/lv/diskute-par-romu-skolotaju-paligu-darbibas-prakses-attistibu-izglitibas-iestades?utm>.

⁽³³⁰⁾ Si veda <http://pisis.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV7973>.

⁽³³¹⁾ Si veda <https://www.edu.cz/methodology/metodicke-poznamky-k-zajisteni-ukrajinskeho-asistenta-pedagoga-od-zari-2022>.

Diversi sistemi di istruzione, come quelli di Cechia ⁽³³²⁾, Spagna ⁽³³³⁾, Ungheria ⁽³³⁴⁾, Malta ⁽³³⁵⁾, Finlandia ⁽³³⁶⁾, Albania ⁽³³⁷⁾, Liechtenstein ⁽³³⁸⁾ e Turchia ⁽³³⁹⁾, stabiliscono che il personale educativo di sostegno deve essere disponibile nelle scuole per sostenere, tra gli altri, gli studenti svantaggiati o quelli a rischio di discriminazione, ad esempio gli studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati o quelli che vivono in aree geografiche socialmente escluse.

Nella maggior parte dei sistemi educativi, le politiche e le misure di livello nazionale/superiore indicano anche che il personale educativo di sostegno deve essere disponibile nelle scuole per **lavorare con tutti gli studenti che richiedono un sostegno aggiuntivo**. A tal fine, le autorità educative forniscono generalmente risorse finanziarie e spetta alle scuole richiedere o organizzare i servizi del personale di sostegno. In alcuni sistemi di istruzione che rientrano in questa categoria, come quello polacco ⁽³⁴⁰⁾, esiste l'obbligo legale per le scuole di impiegare personale educativo di sostegno, non solo per assistere tutti gli studenti che ne hanno bisogno, ma anche per sostenere gli insegnanti nel far fronte ai bisogni di apprendimento degli studenti durante le lezioni e nel collaborare con i genitori.

Il personale educativo di sostegno destinato a sostenere tutti gli studenti fornisce principalmente assistenza agli studenti le cui esigenze non sono solo pedagogiche, cioè fornisce trattamenti logopedici, supporto psicologico, interventi pedagogici sociali, ecc. Tuttavia, in alcuni sistemi di istruzione, le politiche prevedono la disponibilità di altro personale di sostegno o interventi specifici. Ad esempio, in Lettonia ⁽³⁴¹⁾, le politiche sottolineano il coinvolgimento del personale di sostegno in ogni istituto scolastico per promuovere un approccio educativo inclusivo. Il sostegno è destinato agli studenti che ne hanno bisogno a causa di varie circostanze; tuttavia, nella pratica, è particolarmente necessario per gli studenti con bisogni educativi speciali e per quelli provenienti da famiglie a rischio di povertà e/o esclusione sociale. A Malta, oltre agli educatori di sostegno all'apprendimento che assistono gli studenti con bisogni generali di sostegno all'apprendimento, vengono impiegati dal Dipartimento dell'istruzione, all'interno del Ministero responsabile dell'istruzione, degli insegnanti itineranti di alfabetizzazione e calcolo per lavorare insieme agli insegnanti di classe e sostenere tutti gli studenti a padroneggiare le competenze fondamentali.

In **Croazia**, la definizione del lavoro del personale esperto deriva dalla legge sull'istruzione primaria e secondaria ⁽³⁴²⁾, in cui si afferma che il personale esperto svolge un lavoro educativo diretto con gli studenti, oltre a compiti di sviluppo professionale e di coordinamento. I collaboratori esperti nelle scuole sono orientati verso la responsabilizzazione, fornendo sostegno ai bambini e alle loro famiglie, e agli insegnanti con l'obiettivo di garantire il benessere dei bambini e cercare di trasmettere loro le abilità di vita (ad esempio, il pensiero critico e la regolazione emotiva) che possono aiutarli ad affrontare più efficacemente le situazioni difficili della vita. Vengono svolti numerosi programmi di prevenzione con gli studenti, integrati nel piano annuale e nel programma delle attività scolastiche attraverso laboratori, lezioni, visite, ecc. I collaboratori esperti sono molto spesso responsabili dei programmi e delle attività di prevenzione nelle scuole, svolgendo così un ruolo importante nel contesto della prevenzione della violenza e di tutte le altre forme di comportamento a rischio. In particolare, lavorano alla creazione di un ambiente di sostegno e incoraggiamento per gli studenti, tenendo conto delle loro esigenze e fornendo sostegno a loro e alle loro famiglie nei momenti di crisi e di passaggio della vita.

I metodi che tale personale esperto deve utilizzare per proteggere gli studenti e gli altri suoi ruoli sono chiaramente indicati nella normativa di riferimento ⁽³⁴³⁾. Inoltre, l'ordinanza sugli insegnanti assistenti e gli intermediari della comunicazione professionale ⁽³⁴⁴⁾ definisce le modalità di inserimento, i metodi e i contenuti della formazione, le prestazioni degli assistenti e degli intermediari della comunicazione professionale nelle scuole e in altre istituzioni pubbliche che svolgono attività educative e le condizioni che devono soddisfare, nonché la procedura per l'esercizio del diritto degli studenti con difficoltà nello sviluppo al sostegno di tali assistenti scolastici e intermediari della comunicazione professionale.

⁽³³²⁾ Si veda <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/09/Katalog-nastroju-priklady.pdf>.

⁽³³³⁾ Si veda <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899#a71>.

⁽³³⁴⁾ Si veda <https://njt.hu/jogszabaly/2013-326-20-22>

⁽³³⁵⁾ Si veda <https://eduserVICES.gov.mt/en/education-psycho-social-services>.

⁽³³⁶⁾ Si veda <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287#L1P6>.

⁽³³⁷⁾ Si veda https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2021/05/Draft-Strategjia-per-Arsimin-2021-2026.pdf&ved=2ahUKEwj_jPTXwtP_AhVRR_EDHfbvDloQFnoECBIAQ&usq=AOvVaw3nnHonDwdz_FrSn9qWOFsO

⁽³³⁸⁾ Si veda <https://www.gesetze.li/konso/pdf/2004154000?version=12>.

⁽³³⁹⁾ Si veda <https://orgm.meb.gov.tr/www/2020-2021-rehberlik-ve-psikolojik-danisma-programi/icerik/1413>.

⁽³⁴⁰⁾ Si veda <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210001762>.

⁽³⁴¹⁾ Si veda <https://likumi.lv/ta/id/324332-par-izglitibas-attistibas-pamatnostadnem-2021-2027-gadam>.

⁽³⁴²⁾ Si veda <https://bit.ly/3YwiECO>.

⁽³⁴³⁾ Si veda <https://bit.ly/3FE1tGa>, <https://bit.ly/3GqJjFm>, <https://bit.ly/3YCMWTC>, <https://bit.ly/3YxsCTL> and <https://bit.ly/415Dt7m>.

⁽³⁴⁴⁾ Si veda <https://bit.ly/3hAsuSK>.

Va sottolineato che, nonostante le politiche e le misure di livello nazionale/superiore in questo ambito, è evidente che, in tutta Europa, l'inadeguatezza dei finanziamenti ha portato in alcuni casi alla perdita del posto di lavoro per tale personale educativo di sostegno. Ciò ha spinto, ad esempio, le famiglie di bambini con bisogni educativi speciali a rivolgersi a scuole speciali, perché le scuole ordinarie a volte non sono in grado di sostenere gli studenti in modo adeguato senza personale di sostegno ben qualificato che affianchi gli insegnanti. Un finanziamento pubblico adeguato è quindi fondamentale affinché le scuole possano garantire l'impiego di personale educativo di sostegno (ETUCE-CSEE, 2021).

7.4. Sintesi

Un personale docente ben preparato e diversificato è un elemento importante per l'attuazione delle politiche di promozione della diversità e dell'inclusione nelle scuole. Tuttavia, in tutta Europa, solo otto sistemi di istruzione dispongono di politiche o misure di livello nazionale/superiore che promuovono l'assunzione nelle scuole di insegnanti provenienti da origini e contesti diversi. Laddove esistono, tali misure promuovono soprattutto l'assunzione di insegnanti con disabilità o provenienti da contesti migratori.

Anche la formazione iniziale e in servizio può preparare e sostenere gli insegnanti nel rispondere alla crescente diversità nelle classi e nel promuovere approcci di apprendimento inclusivi. I quadri di riferimento per le competenze da acquisire durante la formazione iniziale e/o i programmi di sviluppo professionale continuo offerti o sostenuti (ad esempio finanziariamente) dalle autorità educative di livello nazionale/superiore promuovono molte competenze rilevanti per gli insegnanti. Le competenze più segnalate riguardano l'insegnamento rivolto a studenti con bisogni educativi speciali, la differenziazione e l'individualizzazione delle strategie di insegnamento e della valutazione e la comprensione dei principi di inclusione e non discriminazione. Un po' meno spesso vengono segnalati programmi di istruzione e formazione che promuovono la capacità degli insegnanti di collaborare con colleghi, professionisti e famiglie, di insegnare in contesti multiculturali/multilingui e di aumentare la propria consapevolezza riguardo a pregiudizi e stereotipi.

Va notato, tuttavia, che i dati TALIS 2018 mostrano percentuali relativamente ridotte di insegnanti in tutta Europa che hanno partecipato nei 12 mesi precedenti l'indagine a corsi di formazione continua su alcuni dei temi citati. Inoltre, gli insegnanti hanno espresso preoccupazione per la mancanza di formazione e preparazione nella gestione di una classe inclusiva, soprattutto nell'istruzione primaria. Ciò evidenzia la potenziale necessità di analizzare gli ostacoli alla partecipazione ai programmi di formazione pertinenti, al fine di garantire che gli insegnanti abbiano le competenze necessarie per promuovere la diversità e l'inclusione nelle scuole.

Questo capitolo ha anche analizzato le politiche o le misure di livello nazionale/superiore esistenti sul personale educativo di sostegno nelle scuole per sostenere gli insegnanti nel rispondere alle esigenze dei vari studenti e per promuovere l'inclusione nelle scuole. La maggior parte dei sistemi di istruzione europei richiede o raccomanda la presenza nelle scuole di diversi specialisti (ad esempio psicologi, logopedisti, specialisti in bisogni educativi speciali, assistenti sociali) o di assistenti didattici e/o assegna risorse finanziarie che consentono alle scuole di assumere personale di sostegno.

Circa due terzi dei sistemi educativi segnalano politiche e misure che promuovono il coinvolgimento del personale educativo di sostegno nelle scuole, al fine di fornire un sostegno aggiuntivo soprattutto agli studenti con bisogni educativi speciali, a chi non ha ancora una piena padronanza della lingua di istruzione (compresi gli studenti provenienti dall'Ucraina) e agli studenti rom. Nella maggior parte dei sistemi educativi, le politiche e le misure di livello nazionale/superiore indicano anche che il personale educativo di sostegno nelle scuole deve lavorare con tutti gli studenti che richiedono un sostegno aggiuntivo. Tuttavia, un finanziamento pubblico adeguato è fondamentale affinché le scuole possano garantire l'impiego di personale educativo di sostegno.

Riferimenti bibliografici

Alves, I., Campos Pinto, P. e Pinto, T.J., 2020. "Developing inclusive education in Portugal: evidence and challenges". *Prospects*, Vol. 49, pag. 281-296.

Bešić, E., Gasteiger-Klicpera, B., Buchart, C., Hafner, J. e Stefitz, E., 2020. "Refugee students' perspectives on inclusive and exclusive school experiences in Austria". *International Journal of Psychology*, Vol. 55, pag. 723-731.

Blaskó, Z., da Costa, P. e Schnepf, S. V., 2022. "Learning losses and educational inequalities in Europe: mapping the potential consequences of the COVID-19 crisis". *Journal of European Social Policy*, Vol. 32, pag. 361-375.

Commissario per i diritti umani del Consiglio d'Europa, 2017. *Fighting school segregation in Europe through inclusive education: Position paper* (<https://rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-positi/168073fb65>), consultato il 21 marzo 2023.

Crenshaw, K. W., 1989. "Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics". *University of Chicago Legal Forum*, Vol. 1989, pag. 139-167.

EASNIE (Agenzia europea per i bisogni educativi speciali e l'educazione inclusiva), 2014. *Organizzazione dell'offerta a sostegno dell'educazione inclusiva - Rapporto sommario*. Odense (https://www.european-agency.org/sites/default/files/OoPSummaryReport_IT.pdf), consultato il 28 marzo 2023.

EASNIE, 2016. *Financing of inclusive education: Background information report*. Odense (<https://www.european-agency.org/sites/default/files/Financing%20of%20Inclusive%20Education%20-%20Background%20Information%20Report.pdf>), consultato il 28 marzo 2023.

EASNIE, 2022. *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018/2019 school year dataset cross-country report* (Lenárt, A., Lecheval, A. e Watkins, A. (eds)). Odense (<https://www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-2018-2019-cross-country-report>), consultato l'8 settembre 2023.

ETUCE-CSEE (Comitato sindacale europeo dell'educazione), 2021. *Embracing Diversity in Education* (https://www.csee-etu.org/images/RP_Inclusion-compressed.pdf), consultato il 13 luglio 2023.

Commissione europea, 2006. *Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo - Efficienza ed equità nei sistemi europei di istruzione e formazione* (COM(2006) 481 final) (<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:en:PDF>), consultato l'8 settembre 2023.

Commissione europea, 2018. *Elements of a Policy Framework: ET2020 working group on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education 2016-2018* (https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/elements_of_a_policy_framework.pdf), consultato il 14 settembre 2022.

Commissione europea, 2020. *Prospective report on the future of assessment in primary and secondary education*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/3774>), consultato l'8 settembre 2023.

Commissione europea, 2022a. *A study on smart, effective, and inclusive investment in education infrastructure: Final report*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/08649>), consultato l'8 settembre 2023.

Commissione europea, 2022b. *Education and training monitor 2022: Comparative report*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/117416>), consultato l'8 settembre 2023.

Commissione europea, 2023. *Working group on schools (2021-25) 'pathways to school success': Blended learning for inclusion: Exploring challenges and enabling factors; Key messages and illustrative examples*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/14836>), consultato l'8 settembre 2023.

Commissione europea, Direzione generale dell'istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura, 2022a. *Pathways to School Success: Commission staff working document, accompanying the document proposal for a Council recommendation on pathways to school success*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/874295>), consultato il 7 luglio 2023.

Commissione europea, Direzione generale dell'istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura, 2022b. *Progress towards the achievement of the European Education Area: Commission staff working document accompanying the communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*.

Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/237368>), consultato il 7 luglio 2023.

Commissione europea, Direzione generale dell'istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura, 2022c. *Progressi compiuti nella realizzazione dello spazio europeo dell'istruzione: Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/059480>), consultato il 7 luglio 2023.

Commissione europea, Direzione generale dell'istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura, Melstveit Roseme, M., Donlevy, V., Driel, B. et al., 2023. *Tackling different forms of discrimination in and through education and training*. Working group on equality and values in education and training (2021-2025). Issue paper. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/798464>), consultato il 4 settembre 2023.

Commissione europea, Direzione generale dell'istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura, Koehler, C., Psacharopoulos, G. e Graaf, L., 2022. *The impact of COVID-19 on the education of disadvantaged children and the socio-economic consequences thereof: Analytical report*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/929570>), consultato il 7 luglio 2023.

Commissione europea, Direzione generale dell'istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura, Melstveit Roseme, M., Day, L., Fellows, T., et al., 2021. *Enhancing learning through digital tools and practices: How digital technology in compulsory education can help promote inclusion: Final report. October 2021*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/365846>), consultato il 24 marzo 2023.

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2018. *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa 2017*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea (<https://data.europa.eu/doi/10.2797/778483>), consultato l'8 settembre 2023.

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2020. *L'equità nell'istruzione scolastica in Europa: Strutture, politiche- e rendimento degli studenti*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea (<https://data.europa.eu/doi/10.2797/658266>), consultato l'8 settembre 2023.

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2021. *Insegnanti in Europa: Carriera, sviluppo professionale e benessere*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea (<https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402>), consultato l'8 settembre 2023.

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2022a. *Supporting refugee learners from Ukraine in schools in Europe*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea (<https://data.europa.eu/doi/10.2797/066388>), consultato l'8 settembre 2023.

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2022b. *Teaching and learning in schools in Europe during the COVID-19 pandemic*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea (<https://data.europa.eu/doi/10.2797/1056>), consultato l'8 settembre 2023.

Forray, K. e Óhidy, A., 2019. "The situation of Roma women in Europe: increasing success in education – changing roles in family and society", *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 9.

FRA (Agenzia europea dei diritti fondamentali), 2014. *Discrimination against and living conditions of Roma women in 11 EU Member States – Roma survey – Data in focus* (https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-roma-survey-gender_en.pdf), consultato il 21 marzo 2021.

Gasinska, K., 2015. *Homophobic bullying in Lithuanian schools: Survey results and recommendations* (<https://www.lgl.lt/en/files/Patyciu-leidyns-anglu-internet-naujas1.pdf>), consultato il 21 marzo 2023.

Gorard, S., 2020. "Overcoming equity-related challenges for the education and training systems of Europe". *Education Sciences*, Vol. 10, pag. 305.

He, J. e Fisher, J., 2020. 'Differential associations of school practices with achievement and sense of belonging of immigrant and non-immigrant students'. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 66.

Gruppo ad alto livello sulla non discriminazione, l'uguaglianza e la diversità, 2018. *Orientamenti per migliorare la raccolta e l'utilizzo dei dati sulla parità* (https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/ec-july-2018-guidelines-equality-data-collection.pdf), consultato il 21 marzo 2023.

IGLYO (Organizzazione internazionale dei giovani e degli studenti lesbiche, gay, bisessuali, transessuali e intersex), 2021. *LGBTQI Inclusive education study* (https://assets-global.website-files.com/63fdd3923aa8fbc7d5b6f168/643972f485d5065f4b12a695_D20-Inclusive-Education-Study.pdf), consultato il 21 marzo 2023.

MDG (Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft), 2022. *OCSE-Wirksamkeitsanalyse des Schulsystems: Hintergrundbericht der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens [Analisi OCSE dell'efficacia del sistema scolastico: Rapporto di riferimento della Comunità tedesca del Belgio]*. Ministero della Comunità tedesca del Belgio (https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-7326/12062_read-66108), consultato il 3 febbraio 2023.

- Mezzanotte, C., 2020. "Policy approaches and practices for the inclusion of students with attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD)". *OCSE Documenti di lavoro sull'istruzione*, n. 238 (<https://dx.doi.org/10.1787/49af95e0-en>), consultato il 21 marzo 2023.
- Musilová, M., 2021. *The right to education of Roma girls in the Slovak Republic: Does the 'practical woman' educational program violate the right to education of Roma girls in the Slovak Republic as it is protected by international human rights law?* Central European University (https://www.etd.ceu.edu/2021/musilova_magdalena.pdf), consultato il 21 marzo 2021.
- Nurse, L. e Melhuish, E., 2021. "Comparative perspectives on educational inequalities in Europe: an overview of the old and emergent inequalities from a bottom-up perspective". *Contemporary Social Science*, Vol. 16, pag. 417-431.
- OCSE, 2019. "Have students' feelings of belonging at school waned over time?", *Pisa in Focus*, No. 100. Parigi: OECD Publishing (https://www.oecd.org/pisa/PISA_in_Focus_100.pdf), consultato il 21 marzo 2023.
- OCSE, 2021. "Supporting students with special needs: a policy priority for primary education", *Teaching in Focus*, n. 40. Parigi: OECD Publishing (<https://doi.org/10.1787/d47e0a65-en>), consultato il 13 luglio 2023.
- OCSE, 2023. *Equity and Inclusion in Education: Finding strength through diversity*. Parigi: OECD Publishing (<https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>), consultato il 13 luglio 2023.
- Rouse, M., 2008. "Developing Inclusive Practice: A Role for Teachers and Teacher Education?". *Education in the North*, Vol. 16, n. 1, pag. 6-13.
- Rundel, C. e Salemink, K., 2021. "Bridging digital inequalities in rural schools in Germany: a geographical lottery?". *Education Sciences*, Vol. 11, pag. 181.
- Soriano, V., Watkins, A. e Ebersold, S., 2017. *Inclusive education for learners with disabilities*. Bruxelles ([https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU\(2017\)596807_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU(2017)596807_EN.pdf)), consultato l'8 settembre 2023.
- UNESCO, 1960. *Convenzione contro la discriminazione nell'istruzione*. Parigi (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183342>), consultato l'11 settembre 2023.
- UNESCO-UIS, 2012. *Classificazione internazionale standard dell'istruzione – ISCED 2011*. Parigi (<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>), consultato l'8 settembre 2023.
- UNESCO, 2017. *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Parigi (<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>), consultato il 20 settembre 2022.
- UNESCO, 2018. *Ensuring the right to equitable and inclusive quality education – Results of the Ninth Consultation of Member States on the implementation of the UNESCO Convention and Recommendation against Discrimination in Education*. Parigi (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251463/PDF/251463eng.pdf.multi>), consultato l'8 settembre 2023.
- UNESCO, 2021a. *Global Education Monitoring Report 2021 – Central and eastern Europe, the Caucasus and Central Asia – Inclusion and education: All means all: key messages and recommendations*. Parigi (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375517>), consultato l'8 settembre 2023.
- UNESCO, 2021b. *AI and Education – Guidance for policy-makers*. Parigi (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>), consultato l'8 settembre 2023.
- Volante, L., Klinger, D. A., Siegel, M. e Yahia, L., 2019. "Raising the achievement of immigrant students: towards a multi-layered framework for enhanced student outcomes". *Policy Futures in Education*, Vol. 17, pag. 1037-1056.
- Waitoller, F. e Kozleski, E., 2013. "Understanding and dismantling barriers for partnerships for inclusive education: cultural historical activity theory perspective". *International Journal of Whole Schooling*, Vol. 9, pag. 23-42.

Glossario

Abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione (ELET): abbandono dell'istruzione dopo aver completato al massimo l'istruzione secondaria inferiore e senza partecipare più ad altri percorsi di istruzione o formazione.

Adattamento/modifica/accomodamento della valutazione: un'alterazione del modo in cui viene effettuata o applicata una valutazione o un test generale. L'adattamento della valutazione consente, ad esempio, agli studenti con bisogni educativi speciali di mostrare ciò che sanno o possono fare eliminando gli ostacoli che possono essere intrinseci alla valutazione stessa (ad esempio, fornendo oralmente le domande scritte del test agli studenti con disabilità visive).

Apprendimento integrato: apprendimento che comporta una diversità di approcci, cioè che richiede a una scuola, a un insegnante, a un formatore o a un discente di adottare più di un approccio al processo di apprendimento: combinando il sito scolastico e altri ambienti fisici lontani dal sito scolastico (con la presenza di un insegnante/formatore o separati nello spazio e/o nel tempo nell'apprendimento a distanza), e/o combinando diversi strumenti di apprendimento, che possono essere digitali (compreso l'apprendimento online) e non digitali.

Autonomia locale/scolastica: la capacità delle autorità locali/scuole di prendere decisioni da sole entro i limiti stabiliti dalla normativa o dai regolamenti nazionali/locali. L'autorità educativa può fornire delle linee guida, ma queste non limitano l'autonomia scolastica.

Autorità educative di livello nazionale/superiore: il più alto livello di autorità con responsabilità in materia di istruzione in un determinato paese, di solito situata a livello nazionale (statale). Tuttavia, per il Belgio, la Germania e la Spagna, le Communautés, i Länder e le Comunidades Autónomas, e le amministrazioni decentrate, sono, rispettivamente, interamente responsabili o condividono le responsabilità con il livello statale per tutti o per la maggior parte dei settori relativi all'istruzione. Pertanto, tali amministrazioni sono considerate autorità di livello superiore per i settori di loro competenza, mentre per quelle aree per le quali condividono la responsabilità con il livello nazionale (statale), entrambe sono considerate autorità di livello superiore.

Bisogni educativi speciali (BES): termine comunemente usato per descrivere le esigenze di un/a bambino/a che non è in grado di beneficiare dell'istruzione scolastica generalmente disponibile per i bambini della stessa età senza un sostegno supplementare o adattamenti nel contenuto degli studi. Pertanto, i BES possono riguardare una serie di esigenze, tra cui disabilità fisiche o mentali, deficit cognitivi o educativi. Il concetto è un'idea che i paesi di solito definiscono ulteriormente all'interno della propria normativa. I bisogni speciali o "aggiuntivi" devono essere considerati non solo come il risultato di fattori "interni al/la bambino/a", ma piuttosto come "una discrepanza tra ciò che un sistema scolastico normalmente fornisce e ciò di cui il/la bambino/a ha bisogno per sostenere il suo apprendimento" (Rouse, 2008, pag. 6, citato da Soriano, Watkins e Ebersold, 2017, pag. 22).

Classificazione internazionale standard dell'istruzione (ISCED): un sistema di classificazione sviluppato per facilitare la comparazione tra paesi rispetto a statistiche e indicatori del settore educativo sulla base di definizioni uniformi e concordate a livello internazionale. Il campo di applicazione della classificazione ISCED si estende a tutte le opportunità di apprendimento organizzate e sostenute per i bambini, i giovani e gli adulti, compresi quelli con bisogni educativi speciali, indipendentemente dagli istituti o dalle organizzazioni che le forniscono o dalla forma in cui vengono fornite. La prima raccolta di dati statistici basata sulla nuova classificazione (ISCED 2011) è avvenuta nel 2014.

L'attuale classificazione, ISCED 2011 (Istituto di Statistica UNESCO, 2012), presenta i seguenti livelli di istruzione primaria e secondaria.

ISCED 1: l'istruzione primaria prevede attività di apprendimento ed educative tipicamente progettate per fornire agli studenti competenze fondamentali in lettura, scrittura e matematica (cioè alfabetizzazione e alfabetizzazione numerica). Costituisce una solida base per l'apprendimento, una profonda comprensione delle aree fondamentali della conoscenza, e promuove lo sviluppo personale, preparando così gli alunni all'istruzione secondaria inferiore. Fornisce un apprendimento di base con poca, se non nessuna, specializzazione.

Questo livello inizia tra i 5 e i 7 anni di età, è obbligatorio in tutti i paesi e dura generalmente dai quattro ai sette anni.

ISCED 24: i programmi di livello ISCED 24, o istruzione secondaria inferiore, si basano in genere sui processi di insegnamento e apprendimento fondamentali che iniziano al livello ISCED 1. Di solito, l'obiettivo educativo è quello di gettare le basi per l'apprendimento permanente e lo sviluppo personale che prepara gli studenti per ulteriori opportunità educative. I programmi a questo livello sono generalmente organizzati intorno a un curriculum maggiormente orientato alle

materie, introducendo concetti teorici in una vasta gamma di materie.

Questo livello inizia in genere intorno all'età di 10 o 13 anni e di solito termina all'età di 14 o 16 anni, spesso in coincidenza con la fine dell'istruzione obbligatoria.

L'indicatore ISCED 24 indica l'istruzione secondaria inferiore generale.

ISCED 34: i programmi di livello ISCED 34, o istruzione secondaria superiore, sono in genere concepiti per completare l'istruzione secondaria in preparazione per l'istruzione terziaria o superiore, o per fornire le competenze rilevanti per l'occupazione, o per entrambi. I programmi a questo livello offrono agli studenti programmi maggiormente basati sulle materie, specialistici e di approfondimento rispetto all'istruzione secondaria inferiore (livello ISCED 24). Sono più differenziati, con una maggiore gamma di opzioni e percorsi disponibili.

Questo livello inizia generalmente al termine dell'istruzione obbligatoria. L'età di ingresso è solitamente 14 o 16 anni. Generalmente sono necessarie qualifiche di ingresso (ad esempio il completamento dell'istruzione obbligatoria) o altri requisiti minimi. La durata del livello ISCED 34 varia da due a cinque anni.

L'indicatore ISCED 34 indica l'istruzione secondaria superiore generale.

Contesto socioeconomico: la posizione di un individuo o di un gruppo nella scala socioeconomica, determinata da una combinazione di fattori sociali ed economici come il reddito, il livello e il tipo di istruzione, il tipo e il prestigio dell'occupazione, il luogo di residenza e, in alcune società o parti della società, l'origine etnica o il contesto religioso. Per quanto riguarda lo status socioeconomico dei discenti nelle scuole, alcune componenti che possono essere considerate sono l'istruzione e/o l'occupazione dei genitori e un ambiente di apprendimento domestico svantaggiato.

Curricolo (o documenti di indirizzo simili): un documento ufficiale rilasciato dalle autorità di livello nazionale/superiore che descrive in dettaglio i programmi di studio e/o uno dei seguenti elementi: contenuti di apprendimento, obiettivi di apprendimento, obiettivi da raggiungere, linee guida sulla valutazione degli alunni e programmi delle discipline. In un sistema di istruzione possono essere in vigore più di un tipo di curricolo o documento di indirizzo alla volta, e questi documenti possono imporre alle scuole diversi livelli di obblighi da rispettare. Possono, ad esempio, contenere consigli, raccomandazioni o regolamenti. Qualunque sia il livello di obbligatorietà, tutti stabiliscono il quadro di riferimento di base in cui le scuole sviluppano la propria azione educativa per soddisfare i bisogni dei propri alunni.

Dati disaggregati: si tratta di dati sulle caratteristiche dei singoli studenti, ad esempio sesso, paese di nascita, nazionalità, etnia, lingua parlata a casa, appartenenza religiosa, orientamento sessuale/identità ed espressione di genere e bisogni educativi speciali.

Disabilità: secondo l'Istituto di Statistica UNESCO, si tratta di un concetto ampio che comprende handicap, limitazioni di attività e restrizioni alla partecipazione. La disabilità è un fenomeno complesso, che riflette l'interazione tra le caratteristiche del corpo di una persona e quelle della società in cui vive. Il superamento delle difficoltà incontrate dalle persone con disabilità richiede interventi volti a rimuovere le barriere ambientali e sociali.

Discenti svantaggiati e/o a rischio di discriminazione: studenti le cui condizioni familiari, sociali o economiche, le caratteristiche personali o il contesto culturale ostacolano l'accesso e le pari opportunità nell'istruzione scolastica. Studenti a rischio di scarso rendimento, abbandono, abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione. Studenti che possono subire discriminazioni in base a caratteristiche individuali, come il sesso, la provenienza nazionale/etnica/religiosa, la disabilità, ecc.

Discriminazione: in questo caso, qualsiasi distinzione, esclusione, limitazione o preferenza che, essendo basata sull'origine etnica, il colore della pelle, il sesso, la lingua, la religione, le opinioni politiche o di altro tipo, l'origine nazionale o sociale, la condizione economica o la nascita, ecc., ha lo scopo o l'effetto di annullare o compromettere la parità di trattamento nell'istruzione e, in particolare, di privare una persona o un gruppo di persone dell'accesso all'istruzione di qualsiasi tipo o livello; di limitare una persona o un gruppo di persone a un'istruzione di livello inferiore; di istituire o mantenere sistemi o istituzioni educative separate per persone o gruppi di persone; o di imporre a una persona o a un gruppo di persone condizioni incompatibili con la dignità dell'essere umano (Convenzione dell'UNESCO contro la discriminazione nell'istruzione, 1960).

Diversità: differenze tra le persone, che possono riguardare il sesso, il genere, l'origine etnica, l'orientamento sessuale, la lingua, la cultura, la religione o le abilità mentali e fisiche (UNESCO, 2017).

Educazione speciale: un sistema di istruzione in cui gli studenti con bisogni educativi speciali o disabilità imparano separatamente da quelli senza bisogni educativi speciali o disabilità (UNESCO, 2020).

Formazione iniziale degli insegnanti (ITE): un periodo di studio e formazione durante il quale i futuri insegnanti frequentano corsi accademici disciplinari e intraprendono una formazione professionale (simultaneamente o consecutivamente) per acquisire le conoscenze e le competenze necessarie per l'insegnamento. Gli istituti di istruzione superiore sono i principali fornitori di formazione iniziale per insegnanti nella maggior parte dei sistemi educativi europei.

Genere: secondo l'Istituto europeo per l'uguaglianza di genere (diverse definizioni sono state proposte da diverse organizzazioni), gli attributi sociali e le opportunità associate all'essere donna e uomo e le relazioni tra donne e uomini e tra ragazze e ragazzi, nonché quelle tra donne e tra uomini. Questi attributi, opportunità e relazioni sono costruiti socialmente e vengono appresi attraverso i processi di socializzazione. Sono specifici rispetto al contesto e al tempo e variabili. Il genere determina ciò che ci si aspetta, si consente e si apprezza in una donna o in un uomo in un determinato contesto. Il termine è anche usato in senso più ampio per indicare una serie di identità che non corrispondono ai concetti consolidati di maschio e femmina (cioè il genere come spettro).

Inclusione (educazione inclusiva): un approccio che valorizza la diversità e mira a offrire pari diritti e opportunità a tutti. Nel settore dell'istruzione, le politiche inclusive mirano a "consentire a tutti gli studenti di raggiungere il loro pieno potenziale fornendo un'istruzione di buona qualità a tutti in contesti ordinari, con particolare attenzione agli studenti a rischio di esclusione e di insuccesso, cercando attivamente di sostenerli e rispondendo in modo flessibile alle circostanze e ai bisogni di tutti gli studenti, anche attraverso approcci individualizzati, un sostegno mirato e la cooperazione con le famiglie e le comunità locali" (Commissione europea, 2018, pag. 15).

Istruzione ordinaria: contesti educativi regolari in cui studenti di diversa provenienza, identità e abilità imparano insieme (UNESCO, 2020).

Linguaggio inclusivo: linguaggio che mira a garantire che tutti si sentano accolti, valorizzati e rispettati in tutte le comunicazioni, le interazioni e gli spazi. Il linguaggio inclusivo prevede l'uso di termini culturalmente consapevoli, incentrati sulla persona e rispettosi dell'identità individuale. Esistono diverse strategie per rendere il linguaggio più inclusivo. Si vedano, ad esempio, le linee guida delle Nazioni Unite sul linguaggio inclusivo di genere (<https://www.un.org/en/gender-inclusive-language/guidelines.shtml>).

Livello nazionale/superiore: il più alto livello di autorità in un dato paese, di solito a livello nazionale (statale).

Normativa/strategia/piano d'azione: un documento politico ufficiale elaborato dalle autorità di livello nazionale/superiore nel tentativo di raggiungere un obiettivo generale. Più specificamente, la normativa si riferisce a norme o regolamenti. Nel settore dell'istruzione, la normativa ha lo scopo di guidare il funzionamento e gli obiettivi di un particolare sistema educativo. Una strategia può contenere una visione, identificare obiettivi e traguardi (qualitativi e quantitativi), descrivere processi, autorità e persone responsabili, identificare fonti di finanziamento, formulare raccomandazioni, ecc. Un piano d'azione è un modo sistematico per definire un traguardo, individuare le modalità per raggiungerlo e decidere come valutare se è stato raggiunto.

Organismi per la parità: organizzazioni pubbliche che assistono le vittime di discriminazione, monitorano e segnalano casi di discriminazione e contribuiscono alla consapevolezza dei diritti e alla valorizzazione sociale della parità. Sono tenuti a farlo in relazione a uno, alcuni o tutti i motivi di discriminazione contemplati dal diritto dell'UE: genere, razza ed etnia, età, orientamento sessuale, religione o convinzioni personali, e disabilità. Tali organismi svolgono un ruolo fondamentale nella struttura non discriminatoria dell'UE (si veda Equinet - Rete europea degli organismi per la parità - <https://www.equineteurope.org>).

Organo di monitoraggio: gruppo, dipartimento, osservatorio, ecc. che supervisiona le questioni relative alla discriminazione e allo svantaggio, ovvero può riferire su questioni di discriminazione, indagare su casi specifici, condurre ricerche e fornire informazioni, raccomandazioni politiche, ecc.

Ostacoli (all'apprendimento): ostacoli o circostanze che nell'istruzione, e durante il processo di apprendimento, limitano la piena partecipazione degli studenti, che possono essere molti. Molti studenti avranno esigenze diverse (a breve e a lungo termine) che potrebbero richiedere di essere prese in considerazione per consentire loro di partecipare a tutte le attività e di trarre pieno beneficio dalle opportunità offerte. La partecipazione piena e attiva può essere influenzata da atteggiamenti negativi e da un pensiero deficitario, da barriere fisiche, da uno scarso accesso agli ausili per la comunicazione e a informazioni adeguate in formati accessibili o da una mancanza di fiducia e/o di formazione sulle competenze necessarie per partecipare.

Parità/uguaglianza: equità nel modo in cui trattiamo le altre persone. La parità si riferisce all'offerta di opportunità e accesso equi e di risultati giusti per persone diverse e alla protezione delle persone da discriminazioni illegali. Parità non significa trattare tutti allo stesso modo, ma assicurarsi che le persone siano trattate in modo equo (Loke, 2022).

Personale educativo di sostegno: professionisti che non sono insegnanti in aula, tra cui, ma non solo, assistenti pedagogici, specialisti del linguaggio e della parola, specialisti di bisogni educativi speciali, consulenti e psicologi, che forniscono ulteriore sostegno agli studenti nelle scuole.

Politica/misura di livello nazionale/superiore: regolamenti, raccomandazioni, documenti di indirizzo ufficiali (compreso il curriculum), azioni (compreso il monitoraggio e la valutazione) e/o finanziamenti forniti dalle autorità educative di livello nazionale/superiore per promuovere il tema in questione.

Politiche di ammissione: decisioni, criteri, valutazioni, esami di ammissione alla scuola e altre procedure di selezione utilizzate per decidere a chi viene offerto un posto in una scuola o in un programma. Possono essere correlate ai risultati scolastici degli studenti (criteri di ammissione scolastici) e/o ad altre caratteristiche non scolastiche degli studenti (compresi i criteri legati al contesto socioeconomico, al luogo di residenza, all'appartenenza religiosa o all'accordo con l'insegnamento della scuola o l'orientamento ideologico, ecc).

Promuovere la diversità: nel campo dell'istruzione, promuovere l'accettazione e il rispetto delle differenze tra le persone, nel senso di "comprendersi a vicenda e andare oltre la prospettiva più limitata della tolleranza" (Commissione europea, 2018). Comprende la realizzazione di accomodamenti ragionevoli per tenere conto delle implicazioni pratiche della diversità.

Quadro di riferimento delle competenze (per la formazione iniziale degli insegnanti): un insieme di indicazioni su ciò che un insegnante deve sapere o essere in grado di fare. Tali indicazioni contengono una descrizione delle abilità e delle competenze che un insegnante deve possedere. Il formato, il valore e il riconoscimento di questi quadri possono variare da un paese all'altro.

Segregazione: per gli studenti con una particolare caratteristica in termini di contesto di provenienza, identità o abilità, l'offerta di istruzione in classi o scuole separate e isolati dagli studenti privi di tale caratteristica (UNESCO, 2020).

Sesso: si riferisce alle diverse caratteristiche biologiche e fisiologiche, come gli organi riproduttivi, i cromosomi, gli ormoni, ecc. che definiscono gli esseri umani come femmine o maschi.

Sostegno specifico all'apprendimento: risorse e strategie didattiche che rispondono ai bisogni specifici di apprendimento degli studenti svantaggiati e/o a rischio di discriminazione. Tale sostegno aiuta ad apprendere e a sviluppare le loro abilità scolastiche per funzionare al meglio nell'ambiente di apprendimento.

Sostegno emotivo e sociale specifico: interventi di specialisti e professionisti a supporto delle specifiche problematiche sociali ed emotive affrontate in ambito educativo da studenti svantaggiati e/o a rischio di discriminazione. Tale sostegno aiuta a sviluppare la loro resilienza e a gestire i loro pensieri, sentimenti e relazioni. Questo tipo di sostegno può essere fornito da professionisti/servizi interni e/o esterni alla scuola.

Studenti appartenenti a minoranze etniche: secondo l'Ufficio dell'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Diritti Umani, qualsiasi studente appartenente a una minoranza etnica, religiosa o linguistica che costituisce meno della metà della popolazione dell'intero territorio di uno Stato, i cui membri condividono caratteristiche comuni di cultura, religione o lingua, o una combinazione di queste. Una persona può appartenere liberamente a una minoranza etnica, religiosa o linguistica senza alcun requisito di cittadinanza, residenza, riconoscimento ufficiale o qualsiasi altro status. In Europa, i Rom rappresentano la minoranza etnica più grande.

Studenti appartenenti a minoranze religiose: si veda studenti appartenenti a minoranze etniche.

Studenti immigrati: in questo caso, bambini e giovani immigrati neoarrivati/di prima generazione, di seconda generazione o di ritorno che partecipano al sistema di istruzione formale di un paese.

Studenti LGBTIQ+: ragazzi e giovani che sono attratti da altre persone del loro stesso sesso (lesbiche, gay) o da più di un genere (bisessuali); la cui identità e/o espressione di genere non corrisponde al sesso che è stato loro assegnato alla nascita (transgender); che sono nati con caratteristiche sessuali che non rientrano nella definizione tipica di maschio o femmina (intersessuali); o la cui identità non rientra in una classificazione binaria di sesso e/o genere (non binari). "Q" sta per "queer", termine generico che indica le persone non eterosessuali o cisgender (persone il cui genere corrisponde al sesso assegnato alla nascita). Il segno "più" rappresenta altre identità sessuali.

Studenti rifugiati: bambini e giovani che partecipano al sistema di istruzione formale di un paese, che sono cittadini di paesi terzi e che, per il fondato timore di essere perseguitati per motivi di razza, religione, nazionalità, opinione politica o appartenenza a un determinato gruppo sociale, si trovano al di fuori del paese di appartenenza e non possono o, a causa di tale timore, non vogliono avvalersi della protezione di tale paese.

Sviluppo professionale continuo (CPD): la formazione continua intrapresa durante la carriera di un insegnante che gli consente di ampliare, sviluppare e aggiornare le proprie conoscenze, abilità e attitudini. Può essere formale o informale e includere sia la formazione basata sulle materie che pedagogico-didattica. Vengono offerte diverse tipologie di formazione, come corsi, seminari, workshop, corsi di laurea, osservazione tra pari o auto-osservazione e/o riflessione tra pari o auto-riflessione, supporto da parte di reti di insegnanti, visite di osservazione, ecc. In alcuni casi, le attività di sviluppo professionale continuo possono condurre a qualifiche supplementari.

Tecnologia assistiva: attrezzature, dispositivi, apparati, servizi, sistemi, processi e modifiche ambientali utilizzati dalle persone con disabilità per superare le barriere sociali, infrastrutturali e di altro tipo che ostacolano l'indipendenza dell'apprendimento, al fine di consentire una partecipazione sicura e facile alle attività di apprendimento e la piena partecipazione alla società (UNESCO, 2020).

Allegato

Capitolo 2: Monitoraggio della discriminazione e della diversità nelle scuole

Tabella 2.2A: Principali motivi alla base dei casi di discriminazione nelle scuole, 2022/2023 - dati per paese

Sistema educativo	BES/disabilità	Origine etnica	Genere	Altro	Nazionalità	Sesso	Appartenenza religiosa	Contesto socioeconomico	Orientamento sessuale	Nessun dato disponibile
BE fr										✓
BE de										✓
BE nl										✓
BG	✓	✓								
CZ				✓						
DK										✓
DE										✓
EE	✓									
IE										✓
EL										✓
ES										✓
FR	✓		✓							
HR	✓	✓					✓			
IT										✓
CY	✓	✓	✓		✓	✓	✓			
LV		✓		✓						
LT										✓
LU				✓						
HU	✓				✓			✓		
MT										✓
NL										✓
AT										✓
PL										✓
PT										✓
RO	✓	✓						✓		
SI	✓			✓						
SK	✓							✓		
FI										✓
SE	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	
AL										✓
BA	✓	✓	✓			✓				
CH										✓
IS										✓
LI										✓
ME	✓	✓								
MK										✓
NO	✓	✓	✓		✓	✓				
RS	✓	✓			✓					
TR	✓	✓	✓	✓	✓		✓			

Tabella 2.3A: Dati sulle caratteristiche individuali degli studenti accessibili alle autorità educative di livello nazionale/superiore, 2022/2023 - dati per paese

Sistema educativo	Sesso/genere	BES/disabilità	Nazionalità	Paese di nascita	Contesto socioeconomico	Contesto di rifugiato/richiedente asilo	Contesto migratorio	Lingua parlata a casa	Altro	Origine etnica	Appartenenza religiosa	Nessun accesso a dati disaggregati
BE fr	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
BE de	✓	✓	✓	✓							✓	
BE nl	✓	✓	✓		✓			✓				
BG	✓	✓										
CZ	✓	✓	✓		✓	✓			✓			
DK	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
DE	✓	✓	✓	✓				✓				
EE	✓	✓	✓			✓	✓	✓				
IE	✓	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	
EL	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓		
ES	✓	✓	✓						✓			
FR	✓	✓	✓	✓	✓				✓			
HR	✓	✓	✓	✓		✓			✓			
IT	✓	✓	✓	✓					✓			
CY	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
LV	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓			
LT	✓	✓			✓							
LU	✓	✓	✓	✓		✓		✓				
HU	✓	✓	✓		✓	✓	✓					
MT	✓	✓	✓		✓	✓						
NL												✓
AT	✓	✓	✓					✓				
PL	✓	✓	✓			✓	✓		✓			
PT	✓	✓	✓	✓	✓					✓		
RO	✓	✓	✓	✓							✓	
SI	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓			
SK	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		
FI	✓	✓	✓				✓	✓				
SE	✓	✓		✓	✓		✓		✓			
AL												✓
BA	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
CH	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓				
IS	✓		✓	✓	✓			✓				
LI	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓			✓	
ME	✓	✓		✓	✓	✓	✓					
MK	✓	✓		✓				✓		✓		
NO	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓		
RS	✓											
TR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	

Tabella 2.4A: Principali ambiti di cooperazione tra le autorità educative di livello nazionale/superiore e gli organismi per la parità, 2022/2023 - dati per paese

Sistema educativo	Sviluppo di politiche	Monitoraggio della discriminazione e dello svantaggio nelle scuole	Identificazione delle buone pratiche	Offerta di sostegno alle vittime	Valutazione delle politiche	Altro	Nessuna cooperazione
BE fr	✓	✓	✓	✓	✓		
BE de						✓	
BE nl	✓	✓	✓	✓	✓		
BG	✓		✓				
CZ		✓		✓		✓	
DK	✓					✓	
DE	✓						
EE	✓	✓	✓		✓		
IE	✓						
EL	✓	✓		✓	✓	✓	
ES	✓		✓	✓		✓	
FR		✓	✓	✓			
HR	✓	✓	✓	✓	✓		
IT	✓		✓	✓			
CY				✓			
LV	✓	✓			✓	✓	
LT	✓						
LU							✓
HU	✓	✓			✓		
MT	✓					✓	
NL		✓					
AT							✓
PL	✓			✓			
PT	✓	✓	✓	✓			
RO		✓	✓		✓		
SI	✓	✓			✓		
SK	✓						
FI	✓		✓				
SE	✓	✓	✓	✓	✓		
AL		✓					
BA		✓					
CH							✓
IS						✓	
LI							✓
ME	✓	✓	✓		✓		
MK	✓	✓					
NO	✓		✓	✓			
RS	✓	✓	✓	✓	✓		
TR							✓

Capitolo 3: Normativa, strategie e piani d'azione di livello nazionale/superiore per la promozione della diversità e dell'inclusione nelle scuole

Tabella 3.1A: Obiettivi principali della normativa, delle strategie e dei piani d'azione di livello nazionale/superiore per la promozione della diversità e dell'inclusione nelle scuole, 2022/2023 - dati per paese

Sistema educativo	Migliorare il sistema educativo, anche attraverso l'educazione inclusiva, la parità di accesso e il sostegno	Prevenire la discriminazione e promuovere le pari opportunità, anche nel campo dell'istruzione	Migliorare i risultati scolastici e/o ridurre l'ELET	Promuovere un'educazione inclusiva	Promuovere la partecipazione e l'inclusione degli studenti rom	Inclusione e sostegno agli studenti con BES/disabilità	Promuovere la diversità e l'inclusione di studenti immigrati/rifugiati	Promuovere la parità di genere	Combattere l'antisemitismo	Combattere la discriminazione degli studenti LGBTIQ+
BE fr	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
BE de						✓	✓			
BE nl		✓	✓			✓		✓		✓
BG	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
CZ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
DK	✓				✓	✓			✓	
DE			✓	✓	✓	✓	✓		✓	
EE	✓	✓	✓							
IE		✓	✓		✓	✓	✓			
EL	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
ES	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
FR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
HR	✓	✓			✓	✓				
IT	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
CY	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		
LV	✓				✓				✓	
LT	✓				✓					
LU	✓					✓	✓			
HU	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
MT	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓
NL		✓	✓							
AT			✓		✓	✓		✓	✓	
PL	✓				✓	✓	✓			
PT	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
RO		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
SI	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		
SK	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
FI	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
SE	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
AL	✓	✓			✓					
BA	✓				✓					
CH	✓	✓								
IS				✓						
LI	✓									
ME				✓		✓				
MK	✓	✓								
NO	✓									
RS	✓				✓					
TR	✓		✓							

Capitolo 4: Promuovere l'accesso e la partecipazione nelle scuole

Tabella 4.1A: Politiche e misure specifiche di livello nazionale/superiore che promuovono l'accesso e la partecipazione scolastica dei discenti, 2022/2023 - dati per paese

Sistema educativo	Facilitare l'accesso all'istruzione ordinaria per gli studenti con BES/disabilità	Migliorare l'accessibilità fisica e le infrastrutture	Fornire un sostegno finanziario per le spese scolastiche	Fornire assistenza e sostegno sociale	Offrire opportunità di apprendimento integrato	Affrontare il problema dell'ammissione a scuola	Eliminare gli ostacoli amministrativi	Promuovere la cooperazione con i genitori e le famiglie	Autonomia locale/scolastica
BE fr	✓					✓			
BE de	✓								
BE nl	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
BG	✓	✓			✓	✓		✓	
CZ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
DK		✓			✓				
DE			✓			✓		✓	
EE	✓	✓	✓		✓		✓		
IE	✓		✓	✓				✓	
EL	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
ES	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
FR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
HR	✓	✓	✓		✓	✓	✓		
IT	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
CY	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
LV	✓		✓	✓	✓	✓			
LT	✓	✓	✓						
LU	✓	✓		✓	✓		✓		
HU	✓		✓	✓		✓			
MT	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
NL		✓			✓				
AT	✓	✓		✓	✓			✓	
PL	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
PT	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
RO			✓			✓			
SI	✓	✓	✓			✓	✓	✓	
SK	✓		✓	✓		✓		✓	
FI	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
SE	✓	✓			✓				
AL	✓								
BA	✓	✓	✓		✓			✓	
CH		✓	✓		✓		✓		
IS									✓
LI							✓		
ME	✓	✓	✓		✓			✓	
MK	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
NO	✓	✓			✓				
RS			✓			✓			
TR			✓						

Tabella 5.3A: Gruppi di studenti a cui si indirizzano i curricula scolastici che affrontano la diversità e l'inclusione, 2022/2023 - dati per paese

Sistema educativo	Studenti con BES/disabilità		Studenti appartenenti a minoranze etniche		Studenti immigrati		Studenti rifugiati		Ragazze/ragazzi		Studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati		Studenti appartenenti a minoranze religiose		Studenti LGBTQI+		Nessun gruppo target specifico	
	CE ○	RC △	CE ○	RC △	CE ○	RC △	CE ○	RC △	CE ○	RC △	CE ○	RC △	CE ○	RC △	CE ○	RC △	CE ○	RC △
BE fr																		△
BE de																		○
BE nl																		○
BG																		○
CZ	○		○		○		○				○							
DK																		○
DE			○		○		○											
EE	○		○		○				○				○					
IE																		△
EL		△		△		△		△										
ES		△		△		△		△		△		△		△		△		
FR		△		△						△		△				△		
HR																		△
IT																		○
CY	○		○		○		○		○		○		○					
LV								△										△
LT		△		△		△												
LU																		○
HU	○		○				○			○		○		○				
MT																		○
NL																		○
AT		△		△		△				△								
PL	○		○										○					
PT																		△
RO																		○
SI																		○
SK																		○
FI	○		○		○		○		○				○		○			
SE																		○
AL	○		○		○		○		○		○		○		○			
BA																		○
CH																		○
IS	○		○		○		○		○		○		○		○			
LI																		△
ME		△																
MK		△		△						△		△		△				
NO																		△
RS	○		○		○		○											
TR	○		○		○				○		○		○					

CE ○ = Nei curricula esistenti.
 RC △ = Nelle recenti revisioni dei curricula.

Tabella 5.4A: Temi relativi alla diversità e all'inclusione nei curricula scolastici, 2022/2023 - dati per paese

Sistema educativo	Prevenire pregiudizi e discriminazioni		Affrontare il tema dei diritti umani		Rappresentare identità diverse		Combattere gli stereotipi		Sensibilizzare su esclusione, bullismo e/o violenza		Affrontare l'errata o mancata rappresentanza di minoranze/gruppi		Utilizzare un linguaggio inclusivo	
	CE ○	RC △	CE ○	RC △	CE ○	RC △	CE ○	RC △	CE ○	RC △	CE ○	RC △	CE ○	RC △
BE fr		△		△		△		△		△				△
BE de			○											
BE nl	○		○		○		○				○			
BG	○				○		○		○					
CZ	○		○		○		○		○		○		○	
DK	○		○		○		○		○		○		○	
DE	○		○		○		○				○			
EE	○		○		○		○		○					
IE						△				△				
EL		△		△		△		△		△		△		△
ES		△		△		△		△		△		△		△
FR		△		△		△		△		△		△		
HR		△		△		△		△		△		△		△
IT	○		○		○		○		○		○		○	
CY	○		○		○		○		○		○		○	
LV		△		△				△		△				
LT										△				
LU	○		○		○		○		○		○		○	
HU	○		○		○		○		○		○		○	
MT	○		○		○		○		○		○		○	
NL			○		○									
AT	○	△	○	△			○	△	○	△	○	△		
PL	○		○		○		○		○					
PT		△		△		△		△						△
RO	○		○		○		○		○		○			
SI	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△
SK	○		○		○		○		○		○			
FI	○		○		○		○		○		○		○	
SE	○		○		○		○		○					
AL	○				○		○		○					
BA			○		○		○		○					
CH	○		○		○		○		○		○		○	
IS	○		○		○		○		○		○		○	
LI	○	△			○	△					○	△	○	△
ME		△		△										
MK		△		△		△		△		△		△		△
NO		△		△		△		△		△		△		△
RS	○		○		○		○							
TR	○		○						○					

CE ○ = Nei curricula esistenti.

RC △ = Nelle recenti revisioni dei curricula.

Capitolo 6: Promuovere il sostegno specifico all'apprendimento e il sostegno emotivo e sociale

Tabella 6.1A: Politiche e misure di livello nazionale/superiore per l'identificazione dei bisogni di sostegno all'apprendimento e di sostegno emotivo e sociale degli studenti, 2022/2023 - dati per paese

Sistema educativo	Servizi di orientamento/counseling per la valutazione dei bisogni di apprendimento e/o emotivi e sociali	Procedure di valutazione per la determinazione dei BES	Linee guida/strumenti per la valutazione dei bisogni di apprendimento (compresi gli ostacoli emotivi e sociali)	Linee guida/strumenti specifici per la valutazione dei bisogni emotivi e sociali	Test diagnostici nazionali	Linee guida/strumenti specifici per la valutazione delle competenze linguistiche	Autonomia locale/scolastica
BE fr	✓			✓	✓		
BE de	✓	✓					
BE nl	✓	✓		✓			
BG	✓	✓					
CZ	✓	✓	✓	✓		✓	
DK							✓
DE	✓	✓				✓	
EE		✓	✓				
IE			✓		✓		
EL	✓	✓	✓	✓		✓	
ES	✓	✓		✓			
FR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
HR				✓			
IT		✓			✓		
CY	✓	✓	✓		✓	✓	
LV		✓	✓				
LT	✓	✓					
LU	✓	✓					
HU	✓	✓	✓		✓		
MT	✓	✓	✓	✓			
NL							✓
AT	✓	✓				✓	
PL	✓	✓	✓	✓			
PT	✓		✓	✓			
RO			✓				
SI	✓						
SK	✓						
FI	✓	✓	✓	✓			
SE	✓	✓	✓	✓		✓	
AL	✓						
BA							✓
CH		✓					
IS							✓
LI	✓		✓				
ME		✓		✓			
MK			✓				
NO	✓				✓		
RS	✓		✓				
TR		✓		✓			

Tabella 6.3A: Gruppi di studenti destinatari di politiche e misure di livello nazionale/superiore di sostegno all'apprendimento e di sostegno emotivo e sociale specifiche, 2022/2023 - dati per paese

Sistema educativo	Studenti con BES/disabilità		Studenti rifugiati		Studenti immigrati		Studenti appartenenti a minoranze etniche		Studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati		Ragazze/ragazzi		Studenti LGBTQI+		Studenti appartenenti a minoranze religiose		Sostegno generale per tutti gli studenti		Autonomia locale/scolastica	
	SA	SES	SA	SES	SA	SES	SA	SES	SA	SES	SA	SES	SA	SES	SA	SES	SA	SES	SA	SES
BE fr	○																○	△		
BE de	○				○														△	
BE nl	○		○		○		○		○		○		△		△		○	△		
BG	○	△	○		○		○		○								○			
CZ	○	△	○	△	○	△			○	△							○	△		
DK																	○			△
DE	○	△	○	△	○															
EE	○		○		○												○	△		
IE	○		○		○		○		○	△							○			
EL	○	△	○	△	○	△		△	○	△							○	△		
ES	○		○				○		○								○	△		
FR	○		○		○				○		○	△		△			○	△		
HR		△					○										○	△		
IT	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△					○			
CY	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△							○	△		
LV	○		○	△			○	△	○	△								△		
LT	○				○													△		
LU																	○	△		
HU	○	△							○	△								△		
MT	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
NL																			○	△
AT	○		○	△	○		○										○	△		
PL	○		○		○		○		○									△		
PT	○		○		○		○		○								○	△		
RO	○						○		○											△
SI	○		○		○		○										○	△		
SK	○	△	○	△			○	△	○	△							○	△		
FI	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△							○	△		
SE	○	△			○	△	○		○	△							○	△		
AL																	○	△		
BA																			○	△
CH	○																○			△
IS																			○	△
LI																	○	△		
ME	○	△					○													
MK	○						○		○											
NO	○																○	△		
RS	○		○		○		○											△		
TR																	○	△		

SA ○ = Politiche/misure di sostegno all'apprendimento (mirato).
 SES △ = Politiche/misure di sostegno emotivo e sociale (mirato).

Capitolo 7: Personale docente e formazione degli insegnanti per promuovere la diversità e l'inclusione

Tabella 7.2A: Competenze degli insegnanti relative alla diversità e all'inclusione promosse attraverso quadri di competenze di livello nazionale/superiore per la formazione iniziale e/o programmi di sviluppo professionale continuo di livello nazionale/superiore, 2022/2023 - dati per paese

Sistema educativo	Insegnamento rivolto a studenti con BES/disabilità		Differenziazione dell'insegnamento e della valutazione per rispondere ai diversi bisogni di apprendimento		Comprensione dei principi di inclusione e non discriminazione		Collaborazione con altri insegnanti, personale educativo di sostegno, professionisti e famiglie		Attuazione di strategie didattiche individualizzate		Insegnamento in contesti multiculturali o multilingui		Consapevolezza dei pregiudizi e degli stereotipi		Nessun quadro di competenze di livello nazionale/superiore per la formazione iniziale pertinente	Nessun programma di sviluppo professionale continuo pertinente fornito o sostenuto da autorità educative di livello nazionale/superiore
	ITE	CPD	ITE	CPD	ITE	CPD	ITE	CPD	ITE	CPD	ITE	CPD	ITE	CPD		
BE fr		△		△		△		△		△		△	○	△		
BE de	○	△	○		○		○		○							
BE nl	○	△	○	△		△	○		○		○			△		
BG	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		△		
CZ	○	△		△		△		△		△		△		△		
DK	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
DE	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
EE	○	△	○	△		△	○	△	○	△		△		△		
IE	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
EL		△		△		△		△		△		△		△	○	
ES	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
FR	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
HR	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
IT	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
CY	○	△	○	△	○	△		△		△		△	○	△		
LV	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
LT	○	△	○	△	○	△	○			△						
LU			○	△	○	△			○	△	○	△				
HU	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
MT	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
NL															○	△
AT	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
PL	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
PT	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
RO						△				△					○	
SI		△		△		△		△		△		△		△	○	
SK	○	△	○	△	○	△	○		○	△					○	
FI		△		△		△		△		△		△		△	○	
SE	○	△	○	△	○		○	△	○	△		△	○	△		
AL		△		△		△		△		△		△		△	○	
BA															○	△
CH	○		○		○		○		○		○		○			△
IS	○		○								○					△
LI		△		△		△		△		△		△		△	○	
ME	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
MK	○	△			○	△	○	△			○	△		△		
NO	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
RS		△		△		△		△		△		△			○	
TR	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△						

ITE ○ = Promosso attraverso quadri di competenze di livello nazionale/superiore per la formazione iniziale degli insegnanti
 CPD △ = Promosso attraverso programmi di sviluppo professionale continuo di livello nazionale/superiore

Ringraziamenti

AGENZIA ESECUTIVA EUROPEA PER L'ISTRUZIONE E LA CULTURA

Platforms, Studies and Analysis

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A6)
B-1049 Bruxelles
(<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>)

Coordinamento editoriale

Peter Birch

Autori principali

Sogol Noorani (Coordinamento), Ania Bourgeois e Diana Antonello

Esperto esterno

Gary Loke, consulente per l'uguaglianza, la diversità e l'inclusione
(Supporto allo sviluppo concettuale e autore del Capitolo 1)

Grafica e layout

Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea

Coordinatore di produzione

Gisèle De Lel

UNITÀ NAZIONALI DI EURYDICE

ALBANIA

Unità Eurydice
Ministero dell'istruzione e dello sport
Rruga e Durrësit, N. 23
1001 Tirana
Contributo dell'Unità: Egest Gjokuta

AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und
Forschung
Abt. Bildungsstatistik und –monitoring
Minoritenplatz 5
1010 Vienna
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

BELGIO

Unité Eurydice de la Communauté française
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Administration Générale de l'Enseignement
Avenue du Port, 16 – Bureau 4P03
1080 Bruxelles
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

Eurydice Vlaanderen
Dipartimento Onderwijs en Vorming/Afdeling
Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210 Bruxelles
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Fachbereich Ausbildung und Unterrichtsorganisation
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

BOSNIA-ERZEGOVINA

Ministero degli affari civili
Settore Istruzione
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Contributo dell'unità: contributo dell'unità e dei
rappresentanti delle istituzioni educative competenti

BULGARIA

Unità Eurydice
Centro di sviluppo delle risorse umane
Unità ricerca e pianificazione del campo dell'istruzione
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contributo dell'unità: Angel Valkov

CROAZIA

Agenzia per la mobilità e i programmi UE
Frankopanska 26
10000 Zagabria
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

CIPRO

Unità Eurydice
Ministero dell'istruzione, dello sport e della gioventù
Kimonos e Thoukydidou
1434 Nicosia
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

CECHIA

Unità Eurydice
Agenzia nazionale ceca per l'istruzione e la ricerca
internazionale
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praga 1
Contributo dell'unità: Simona Pikálková, Helena
Pavlíková e Petra Prchliková

DANIMARCA

Unità Eurydice
Ministero dell'istruzione superiore e delle scienze
Agenzia danese per l'istruzione superiore e le scienze
Haraldsgade 53
2100 Copenhagen Ø
Contributo dell'unità: Ministero dell'infanzia e
dell'istruzione e Ministero dell'istruzione superiore e
delle scienze

ESTONIA

Unità Eurydice
Ministero dell'istruzione e della ricerca
Munga 18
50088 Tartu
Contributo dell'unità: Inga Kukk (coordinatrice), Piret
Liba e Vivian Jõemets (esperti)

FINLANDIA

Unità Eurydice
Agenzia nazionale finlandese per l'istruzione
Casella postale 380
00531 Helsinki
Contributo dell'unità: Irma Garam, Hanna Laakso e
Petra Packalen

FRANCIA

Unità Eurydice
Direzione della Valutazione, della prospettiva e della
Performance (DEPP)
Ministero dell'educazione nazionale e dei giovani
61–65, rue Dutot
75732 Parigi, Cedex 15
Contributo dell'unità: Jonas Erin (esperto), Anne
Gaudry-Lachet e Robert Rakocevic (Eurydice Francia)

GERMANIA

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat
der Kultusministerkonferenz
Taubenstraße 10
10117 Berlino
Contributo dell'unità: Thomas Eckhardt

GRECIA

Unità Eurydice ellenica
Direzione degli affari europei e internazionali
Direzione generale degli affari europei e internazionali,
Diaspora ellenica ed educazione interculturale
Ministero dell'istruzione e degli affari religiosi
Via Andrea Papandreou 37 (Ufficio 2172)
15180 Amarousio (Attica)
Contributo dell'unità: Maria Nika (IEP) e Ioanna
Poulogianni (MoE)

UNGHERIA

Unità Eurydice ungherese
Autorità educativa
19–21 Maros utca
1122 Budapest
Contributo dell'unità: Phd László Kiss, Anikó Orbán,
Gábor Rózsa e Mariann Takács Tóth-Korcsmáros

ISLANDA

Unità Eurydice
Direzione per l'istruzione
Víkurbílgar 3
203 Kópavogur
Contributo dell'unità: Kristian Guttesen

IRLANDA

Unità Eurydice
Dipartimento dell'istruzione
Sezione internazionale
Marlborough Street
Dublino 1 – DO1 RC96
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e
Ricerca Educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze
Contributo dell'unità: Simona Baggiani ed Erika
Bartolini. Esperti (Ministero dell'Istruzione e del Merito,
Direzione generale per lo studente, l'inclusione e
l'orientamento scolastico): dott.ssa Clelia Caiazza,
dirigente ufficio IV; Mariangela Di Gneo (dati sulla
disabilità) e Vinicio Ongini (dati sui migranti). Esperto
(INDIRE): Maria Chiara Pettenati (dati sugli insegnanti)

LETTONIA

Unità Eurydice
Agenzia per lo sviluppo dell'istruzione statale
Valņu iela 1 (5° piano)
1050 Riga
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz
Contributo dell'unità: Belgin Amann

LITUANIA

Unità Eurydice
Agenzia nazionale per l'istruzione
K. Kalinauskas g. 7
03107 Vilnius
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

LUSSEMBURGO

Unité nationale d'Eurydice
ANEFORÉ ASBL
eduPôle Walferdange
Bâtiment 03 - étage 01
Route de Diekirch
7220 Walferdange
Contributo dell'unità: Claude Sevenig (MENJE)

MALTA

Ministero dell'istruzione, dello sport, della gioventù, della
ricerca e dell'innovazione
Great Siege Road
Floriana VLT 2000
Contributo dell'unità: Dott. Carlos Grima

MONTENEGRO

Unità Eurydice
Vaka Djurovica bb
81000 Podgorica
Contributo dell'unità: Tamara Milić (Capo della
Direzione per l'educazione inclusiva, Ministero
dell'istruzione del Montenegro)

PAESI BASSI

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Rijnstraat 50
2500 BJ L'Aia
Contributo dell'unità: Mandy Malinka e Charlotte
Ruitinga

MACEDONIA DEL NORD

Agenzia nazionale per la mobilità e i programmi
educativi europei
Viale Kuzman Josifovski Pitu, 17
1000 Skopje
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

NORVEGIA

Unità Eurydice
 Direzione per l'istruzione superiore e le competenze
 Postboks 1093,
 5809 Bergen
 Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

POLONIA

Unità Eurydice polacca
 Fondazione per lo sviluppo del sistema educativo
 Aleje Jerozolimskie 142A
 02-305 Varsavia
 Contributo dell'unità: Magdalena Górowska-Fells;
 esperto nazionale: Elżbieta Neroj (Ministero
 dell'istruzione e delle scienze)

PORTOGALLO

Unità Eurydice portoghese
 Direzione generale dell'istruzione e delle statistiche
 scientifiche
 Av. 24 de Julho, 134
 1399-054 Lisbona
 Contributo dell'unità: Margarida Leandro, in
 collaborazione con la Direzione generale per
 l'istruzione (DGE); esperto esterno: Maria Álvares

ROMANIA

Unità Eurydice
 Agenzia nazionale per i programmi comunitari nel campo
 dell'istruzione e della formazione professionale
 Universitatea Politehnică București
 Biblioteca Centrală
 Splaiul Independenței, nr. 313
 Sector 6
 060042 Bucarest
 Contributo dell'unità: Veronica-Gabriela Chirea, in
 collaborazione con gli esperti Ciprian Fartușnic e
 Roxana Mihail (Centro nazionale per le politiche e la
 valutazione dell'istruzione)

SERBIA

Unità Eurydice serba
 Fondazione Tempus
 Zabljacka 12
 11000 Belgrado
 Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

SLOVACCHIA

Unità Eurydice
 Associazione accademica slovacca per la cooperazione
 internazionale
 Krížkova 9
 811 04 Bratislava
 Contributo dell'unità: Martina Valuškova; esperto
 esterno: Adam Marko (Ministero dell'istruzione, delle
 scienze, della ricerca e dello sport della Slovacchia)

SLOVENIA

Ministero dell'istruzione
 Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje
 Ufficio per lo sviluppo e la qualità dell'istruzione
 Masarykova cesta 16
 1000 Lubiana
 Contributo dell'unità: Saša Ambrožič Deleja

SPAGNA

Unidad Eurydice España-REDIE
 Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)
 Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP)
 Paseo del Prado, 28
 28014 Madrid
 Contributo dell'unità: Gerardo López Porras, Ana Martín
 Martínez, Juan Mesonero Gómez e Jaime Vaquero
 Jiménez; esperti: Carolina Cano Rosa e Jesús Ibáñez
 Milla (MEFP).
 Contributo delle comunità/città autonome: José Calvo
 Dombón (Aragón); Antoni Bauzá Sampol e Rosa M^a
 Binimelis Henares (Illes Balears); Carlos Duque Gómez
 (Canarias); Claudia Lázaro del Pozo (Cantabria); María
 Pilar Martín García e Alicia Ortega de la Calle (Castilla-
 y León); María Isabel Rodríguez Martín (Castilla-La
 Mancha); Roberto Romero Navarro (Comunitat
 Valenciana); María Guadalupe Donoso Morcillo e
 Myriam García Sánchez (Extremadura); Manuel
 Enrique Prado Cueva (Galicia); Nerea Sáenz de Urturi
 López (La Rioja); Francisco Escudero Pinar (Región de
 Murcia); Pablo Arriazu Amat e M^a José Cortés Itarte
 (C.F. de Navarra); Xabier Balerdi Irola e Lucía
 Torrealday Berrueco (País Vasco); Antonio A. Coronil
 Rodríguez (Ceuta) e Antonio Guevara Martínez
 (Melilla)

SVEZIA

Unità Eurydice
 Universitets- och högskolerådet/
 Consiglio svedese per l'istruzione superiore
 Casella 4030
 171 04 Solna
 Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

SVIZZERA

Unità Eurydice
 Conferenza svizzera delle direttrici e dei direttori
 cantonali della pubblica educazione (CDPE)
 Speichergasse 6
 3001 Berna
 Contributo dell'unità: Alexander Gerlings

TURCHIA

Unità Eurydice
 MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
 Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
 B-Blok Bakanlıklar
 06648 Ankara
 Contributo dell'unità: Osman Yıldırım Uğur

Mettersi in contatto con l'UE

DI PERSONA

In tutta Europa esistono centinaia di centri locali di informazione sull'Unione europea.

L'indirizzo del centro più vicino è reperibile all'indirizzo: europa.eu/contact

VIA TELEFONO O EMAIL

Europe Direct è un servizio che risponde alle domande sull'Unione europea. È possibile contattare questo servizio:

- al numero verde: 00 800 6 7 8 9 10 11 (alcuni operatori possono addebitare le chiamate),
- al seguente numero standard: +32 22999696, o
- per posta elettronica via: europa.eu/contact

Trovare informazioni sull'UE

ONLINE

Informazioni in tutte le lingue ufficiali dell'Unione europea sono disponibili sul sito Europa: europa.eu

PUBBLICAZIONI DELL'UE

È possibile scaricare o ordinare pubblicazioni dell'UE gratuite e a prezzi vantaggiosi da EU Bookshop all'indirizzo: <http://bookshop.europa.eu>.

È possibile ottenere più copie di pubblicazioni gratuite contattando Europe Direct o il centro informazioni locale (si veda <http://europa.eu/contact>).

DIRITTO DELL'UE E DOCUMENTI CORRELATI

Per l'accesso alle informazioni giuridiche provenienti dall'UE, compresa tutta la legislazione dell'UE dal 1951 in tutte le versioni linguistiche ufficiali, consultare EUR-Lex all'indirizzo: <https://eur-lex.europa.eu>

OPEN DATA DELL'UE

Il Portale Open Data dell'UE (<http://data.europa.eu/euodp/en/data>) fornisce l'accesso alle serie di dati provenienti dall'UE.

I dati possono essere scaricati e riutilizzati gratuitamente, sia per scopi commerciali che non commerciali.

Promuovere la diversità e l'inclusione nelle scuole in Europa

Rapporto Eurydice

La diversità del panorama educativo è in aumento; tuttavia, gli studenti provenienti da contesti svantaggiati e che subiscono discriminazioni o trattamenti diseguali hanno risultati scolastici inferiori alle aspettative. Uguaglianza, equità e inclusione sono principi fondamentali dell'Unione europea. Sono inoltre diventati argomenti chiave del discorso scientifico sull'istruzione e una priorità politica in tutta Europa.

Il presente rapporto esamina le politiche e le misure a livello nazionale/superiore in 39 sistemi di istruzione europei che affrontano la discriminazione e promuovono la diversità e l'inclusione nelle scuole. Esso si concentra in particolare su iniziative mirate per sostenere tutti quegli studenti che hanno maggiori probabilità di subire svantaggi e discriminazioni, tra cui ragazze e ragazzi, studenti provenienti da diversi contesti migratori, etnici e religiosi, studenti LGBTQI+ e studenti con bisogni educativi speciali o disabilità.

I risultati mostrano che le politiche e le misure pertinenti nei settori oggetto di indagine, ovvero monitoraggio, strategie, accesso, curricula, sostegno all'apprendimento e sostegno emotivo e sociale, formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, sono ampiamente presenti. Tuttavia, non si rivolgono a tutti i gruppi di studenti allo stesso modo. Il rapporto evidenzia anche le aree in cui le politiche e le misure possono essere ulteriormente sviluppate.

La Rete Eurydice ha il compito di comprendere e spiegare come sono organizzati e funzionano i diversi sistemi di istruzione europei. La rete fornisce descrizioni dei sistemi educativi nazionali, studi comparativi dedicati a temi specifici, indicatori e statistiche. Tutte le pubblicazioni di Eurydice sono disponibili gratuitamente sul sito web di Eurydice o su richiesta in formato cartaceo. Attraverso il suo lavoro, Eurydice mira a promuovere la comprensione, la cooperazione, la fiducia e la mobilità a livello europeo e internazionale. La rete è composta da unità nazionali situate nei paesi europei ed è coordinata dall'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA). Per maggiori informazioni su Eurydice, consultare:

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu>.