



RIASSUNTO DEL RAPPORTO MONDIALE DI MONITORAGGIO DELL'EDUCAZIONE

2019

Migrazioni, spostamenti forzati e educazione: COSTRUIRE PONTI, NON MURI



Organizzazione
delle Nazioni Unite
per l'Educazione,
la Scienza e la Cultura



Obiettivi di
sviluppo
sostenibile



Rapporto
Mondiale
di Monitoraggio
dell'Educazione

RIASSUNTO
DEL RAPPORTO MONDIALE DI MONITORAGGIO DELL'EDUCAZIONE

2019

Migrazioni, spostamenti forzati e educazione:

COSTRUIRE PONTI, NON MURI

La Dichiarazione di Incheon e il Quadro d'azione per l'Educazione 2030 specifica il mandato del *Rapporto Mondiale di Monitoraggio dell'Educazione* che deve essere "il meccanismo per monitorare e riferire sull'OSS 4 e sull'educazione negli altri OSS" con la responsabilità di "riferire sull'attuazione di strategie nazionali e internazionali per aiutare tutti i partner pertinenti a rendere conto dei loro impegni come parte del follow-up e dell'analisi generale degli OSS". Il Rapporto è preparato da un team indipendente all'interno dall'UNESCO.

Le designazioni utilizzate e la presentazione del materiale in questa pubblicazione non implicano in nessun modo l'opinione dell'UNESCO in merito allo status giuridico di qualsiasi paese, territorio, città o area, o delle sue autorità, o riguardanti la delimitazione delle sue frontiere o confine.

Il team del *Rapporto Mondiale di Monitoraggio dell'Educazione* è responsabile della scelta e della presentazione dei fatti contenuti in questa pubblicazione e per le opinioni espresse in esso, che non sono necessariamente quelle dell'UNESCO e non impegnano l'Organizzazione in nessun modo. La responsabilità generale per le opinioni espresse nel Rapporto è assunta dal suo direttore.

Il team del Rapporto Mondiale di Monitoraggio dell'Educazione

Direttore: Manos Antoninis

Daniel April, Bilal Barakat, Madeleine Barry, Nicole Bella, Anna Cristina D'Addio, Glen Hertelendy, Sébastien Hine, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Kate Linkins, Leila Loupis, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Carlos Alfonso Obregón Melgar, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Anna Ewa Ruszkiewicz, Will Smith, Rosa Vidarte e Lema Zekrya.

Il *Rapporto Mondiale di Monitoraggio dell'Educazione* (Global Education Monitoring Report) è una pubblicazione annuale indipendente. È finanziato da un gruppo di governi, agenzie multilaterali e fondazioni private e facilitato e sostenuto dall'UNESCO.

Questa pubblicazione è stata tradotta da BeTranslated grazie al contributo finanziario dell'Associazione per la Commissione Nazionale UNESCO Italia ONLUS.



Questa pubblicazione è disponibile in Open Access con licenza Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Utilizzando il contenuto di questa pubblicazione, gli utenti accettano di essere vincolati dai termini di utilizzo del Repository Open Access dell'UNESCO (<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>).

La presente licenza si applica esclusivamente al contenuto testuale della pubblicazione. Per l'utilizzo di qualsiasi materiale non chiaramente identificato come appartenente all'UNESCO, è richiesta un'autorizzazione preventiva da: publication.copyright@unesco.org o UNESCO Publishing, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France.

Titolo originale in inglese: *Global Education Monitoring Report Summary 2019: Migration, displacement and education: Building bridges, not walls*

Questa pubblicazione può essere citata come: UNESCO. 2018. *Riassunto del Rapporto Mondiale di Monitoraggio dell'Educazione 2019 – Migrazioni, spostamenti forzati e educazione: Costruire ponti, non muri*. Parigi, UNESCO.



Per ulteriori informazioni rivolgersi a:

Global Education Monitoring Report team
 c/o UNESCO, 7, place de Fontenoy
 75352 Parigi 07 SP, Francia
 Email: gemreport@unesco.org
 Tel.: +33 1 45 68 07 41
www.unesco.org/gemreport
<https://gemreportunesco.wordpress.com>

Qualsiasi errore o omissioni rilevati ulteriori alla stampa saranno corretti nella versione online su www.unesco.org/gemreport

© UNESCO, 2018
 Tutti i diritti riservati
 Prima edizione
 Pubblicato nel 2018 dall'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura

7, Place de Fontenoy, 75352 Parigi 07 SP, Francia

Composto dall'UNESCO
 Stampato su carta riciclata, certificata PEFC, con inchiostri vegetali.

Progetto grafico di FHI 360
 Impaginato dall'UNESCO

ED-2018/WS/51

La serie di Rapporti mondiali di monitoraggio dell'educazione

- 2019 *Migrazioni, spostamenti forzati e educazione: Costruire ponti, non muri*
- 2017/8 *Accountability in education: Meeting our commitments*
- 2016 *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*

Serie di Rapporti mondiali di monitoraggio dell'Educazione per tutti

- 2015 *Education for All 2000–2015: Achievements and challenges*
- 2013/4 *Teaching and learning: Achieving quality for all*
- 2012 *Youth and skills: Putting education to work*
- 2011 *The hidden crisis: Armed conflict and education*
- 2010 *Reaching the marginalized*
- 2009 *Overcoming inequality: Why governance matters*
- 2008 *Education for All by 2015: Will we make it?*
- 2007 *Strong foundations: Early childhood care and education*
- 2006 *Literacy for life*
- 2005 *Education for All: The quality imperative*
- 2003/4 *Gender and Education for All: The leap to equality*
- 2002 *Education for All: Is the world on track?*

Foto di copertina: Rushdi Sarraj/UNRWA

Didascalia: *Giovani rifugiati palestinesi al loro primo giorno del secondo semestre in una scuola della UNRWA, a Gaza.*

Illustrazioni di Housatonic Design Network

Questo riassunto e tutti i materiali connessi possono essere scaricati al link seguente: <http://bit.ly/2019gemreport>

Prefazione

Le persone si sono sempre spostate da un luogo all'altro, alla ricerca di migliori opportunità o in fuga dai pericoli. Questi movimenti possono produrre un impatto significativo sui sistemi educativi. Il Rapporto mondiale di monitoraggio dell'educazione (*Global Education Monitoring Report*) del 2019 è il primo documento del genere a esaminare queste tematiche in maniera approfondita in tutte le aree geografiche del mondo.

Il rapporto è stato redatto in un momento opportuno, in concomitanza con la conclusione da parte della comunità internazionale dei negoziati su due importanti patti di portata globale: il Patto globale per una migrazione sicura, ordinata e regolare (*Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration*) e il Patto globale sui rifugiati (*Global Compact on Refugees*). Questi accordi senza precedenti, assieme agli impegni sull'educazione internazionale incorporati nel quarto Obiettivo di sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite, evidenziano l'importanza della gestione delle esigenze educative dei migranti e delle persone coinvolte negli spostamenti forzati. Il Rapporto GEM rappresenta un punto di riferimento essenziale per i politici responsabili della realizzazione delle nostre ambizioni.

Le leggi e le politiche attualmente in vigore negano i diritti e ignorano le esigenze dei figli di migranti e rifugiati. I migranti, i rifugiati e gli sfollati interni sono tra le persone più vulnerabili al mondo e includono gli abitanti delle baraccopoli, i migranti stagionali che cercano di tirare avanti e i bambini detenuti. A queste persone viene spesso negato l'ingresso nelle scuole, nonostante ciò rappresenti un rifugio sicuro e la promessa di un futuro migliore.

Ignorare le esigenze educative dei migranti significa dilapidare enormi potenzialità umane. A causa di semplici formalità burocratiche, mancanza di dati o sistemi non coordinati tra loro, molte persone restano intrappolate in un limbo amministrativo. Eppure investire nell'educazione di migranti e rifugiati talentuosi e motivati può contribuire alla crescita e allo sviluppo economico, non solo nei paesi ospitanti, ma anche in quelli di origine.

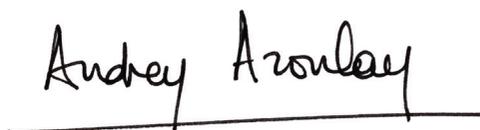
L'accesso all'educazione, da solo, non è sufficiente. L'ambiente scolastico deve essere in grado di adattarsi alle esigenze specifiche delle persone che abbandonano la propria terra. Consentire a immigrati e rifugiati di studiare nelle stesse scuole delle popolazioni ospitanti è un punto di partenza importante per la coesione sociale. Tuttavia, le modalità e la lingua in cui vengono impartite le lezioni, oltre alla discriminazione, possono allontanare gli immigrati e i rifugiati.

La presenza di docenti qualificati è essenziale per garantire l'inclusione dei bambini immigrati e rifugiati. Tuttavia, tali docenti devono disporre del supporto adeguato per la gestione di classi multilingue e multiculturali, che includono spesso studenti con particolari bisogni psicosociali.

Un altro aspetto essenziale è la possibilità di contare su un programma didattico efficiente, in grado di promuovere le diversità, sviluppare le abilità principali, sfidare i pregiudizi e creare effetti positivi anche al di fuori dei muri scolastici. A volte, i libri di testi includono descrizioni obsolete dei flussi migratori, compromettendo gli sforzi a favore dell'inclusione. Molti programmi di studi non presentano la flessibilità necessaria per adattarsi agli stili di vita delle persone in costante migrazione.

L'accesso all'educazione e l'inclusione nei sistemi educativi richiedono investimenti che molti Paesi ospitanti non possono sostenere da soli. Gli attuali aiuti umanitari non sono in grado di soddisfare le esigenze dei bambini, oltre a risultare spesso limitati e poco chiari. Il nuovo fondo *Education Cannot Wait* è un meccanismo importante per raggiungere alcune tra le persone più vulnerabili.

Il messaggio di questo rapporto è chiaro: investire nell'educazione delle persone costrette ad abbandonare la propria terra rappresenta la differenza tra un cammino che conduce alla frustrazione e al malcontento e un cammino che porta alla coesione e alla pace.



Audrey Azoulay
Direttore Generale dell'UNESCO

Prefazione

Il *Rapporto mondiale di monitoraggio dell'educazione* (Global Education Monitoring Report) del 2019 è stato redatto da un team di migranti internazionali. Quattro membri del team sono figli di rifugiati. Gli autori del rapporto sono consapevoli del fatto che le persone osservano le migrazioni e i migranti da diversi punti di vista. La loro attività di ricerca dimostra in che modo l'educazione può aiutare ad aprire tali prospettive e creare maggiori opportunità per tutti.

Per i migranti, i rifugiati e le comunità ospitanti, ci sono sempre un mondo conosciuto e uno sconosciuto. Ciò che le persone conoscono sono le privazioni e l'esigenza di fuggire dalle stesse, anche se non sanno se disporranno di opportunità nel Paese di destinazione. Nelle comunità ospitanti, le persone potrebbero non sapere se e in che modo i nuovi vicini, che indossano vestiti diversi, hanno abitudini diverse e parlano con un accento diverso, cambieranno la loro vita.

Le migrazioni sono caratterizzate sia dall'ordine che dal disordine. Le società hanno spesso difficoltà a gestire i movimenti di popolazioni, ma possono comunque trovarsi di fronte a flussi imprevisti. Tali movimenti possono creare nuove divisioni, mentre, in altri casi, hanno dimostrato di poter creare vantaggi sia per i Paesi di origine che di destinazione.

Nei flussi migratori, assistiamo allo stesso tempo a volontà e coercizione. Alcune persone viaggiano in maniera dinamica per lavorare e studiare, mentre altre sono costrette a fuggire dalle persecuzioni e dalle minacce per il proprio sostentamento. Tra le comunità e i politici dei Paesi ospitanti, le discussioni sui migranti sono interminabili. Vengono incoraggiati a partire o sono loro a esercitare pressioni? Sono legali o illegali? Rappresentano un vantaggio o una minaccia, una risorsa o un fardello?

Assistiamo a sentimenti misti di accoglienza e rigetto. Alcune persone sono in grado di adattarsi al nuovo ambiente, mentre altre no. Ci sono persone che vogliono aiutare e altre che preferiscono escludere.

Le migrazioni e gli spostamenti di massa alimentano grandi passioni in tutto il mondo. Tuttavia, ci sono decisioni da prendere. Le migrazioni richiedono risposte. Possiamo erigere barriere o tendere la mano dall'altra parte, al fine di creare fiducia, includere e assicurare.

A livello globale, le Nazioni Unite hanno suggerito alle nazioni di collaborare alla ricerca di soluzioni durevoli alle sfide poste dalle migrazioni e dagli spostamenti di massa. Nel corso del Summit delle Nazioni Unite sui Rifugiati e i Migranti del 2016, ho proposto di investire nella prevenzione dei conflitti, nella mediazione, nel buon governo, nello stato di diritto e nella crescita economica inclusiva. Inoltre, ho posto l'accento sulla necessità di ampliare l'accesso ai servizi di base da parte dei migranti, al fine di contrastare le disuguaglianze.

Il rapporto approfondisce quest'ultimo aspetto, affermando che l'accesso all'educazione non è solo un obbligo morale per i responsabili dell'erogazione dei servizi educativi, ma anche una soluzione pratica per numerose ripercussioni provocate dagli spostamenti di massa. Tale accesso dev'essere sempre un fattore chiave della risposta alle migrazioni e agli spostamenti di massa, un'idea che deve essere infine tradotta in realtà, come suggerito nei due Patti globali per i migranti e i rifugiati.

Le persone che non possono accedere all'educazione corrono rischi di marginalizzazione e frustrazione. Se impartita nel modo sbagliato, l'educazione può distorcere la storia e creare incomprensioni.

Tuttavia, come dimostrato nel rapporto, che cita esempi incoraggianti che vengono dal Canada, dal Ciad, dalla Colombia, dalle Filippine, dall'Irlanda, dal Libano, dalla Turchia e dall'Uganda, l'educazione può essere anche un ponte. Può aiutare le persone a tirare fuori il meglio di sé e a sostituire gli stereotipi, i pregiudizi e le discriminazioni con il pensiero critico, la solidarietà e l'apertura mentale. Può tendere una mano alle persone che hanno sofferto e rappresentare un trampolino di lancio per le persone alla disperata ricerca di opportunità.

Questo rapporto indica chiaramente una delle sfide principali da affrontare: come sostenere i docenti per mettere in pratica l'inclusione. Il rapporto offre aneddoti affascinanti sulla natura umana e sull'antichissimo fenomeno delle migrazioni. Vi invito a tenere conto delle sue raccomandazioni e ad agire di conseguenza.



Onorevole Helen Clark
Presidente del Comitato consultivo del GEM Report

Migrazioni, spostamenti forzati e educazione: Costruire ponti, non muri

Il mondo è pieno di storie intense e toccanti che hanno come protagonisti profughi e migranti. Storie di ambizione, speranza, paura, aspettative, ingenuità, riscatto, sacrificio, coraggio, perseveranza e sofferenza che ci ricordano che le "migrazioni sono un'espressione dell'aspirazione dell'uomo a un futuro migliore, più sicuro e dignitoso. Sono parte integrante del nostro tessuto sociale, dell'essenza autentica di quella che è la famiglia umana". Eppure, i flussi migratori e gli spostamenti di massa sono "altresì fonte di divisione tra e all'interno di Stati e società... Negli ultimi anni gli spostamenti di masse di disperati, tra cui migranti e rifugiati, hanno oscurato i benefici più ampi associati al fenomeno migratorio".

Se è vero che nell'ambito dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è stata formalmente riconosciuta una responsabilità condivisa per il nostro destino comune, migrazioni e spostamenti forzati continuano a suscitare reazioni negative nelle società moderne, reazioni che vengono abilmente sfruttate da chi preferisce erigere muri piuttosto che costruire ponti. Ma è proprio qui che assume un ruolo determinante l'educazione e la sua funzione di "promuovere la comprensione, la tolleranza e l'amicizia tra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi", impegno proclamato solennemente con la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo.

Questo rapporto cerca di guardare ai fenomeni delle migrazioni e degli spostamenti di popolazioni, con gli occhi degli insegnanti e di chi amministra i servizi educativi che si trovano a gestire una realtà fatta di classi, aree ricreative, comunità, società e mercati del lavoro sempre più eterogenei. Da un angolo all'altro del pianeta i sistemi educativi sono accomunati dall'impegno atto a "fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva e promuovere opportunità di apprendimento per tutti e per tutte le età" e a "non lasciare indietro nessuno". Se vogliono tenere fede a questa promessa nei confronti di tutti gli studenti, tali sistemi devono essere in grado di adattarsi alle esigenze specifiche individuali, indipendentemente dalle loro storie. Ma non è tutto. Devono anche aiutare le società a essere resilienti e ad adattarsi alle migrazioni e agli spostamenti di massa, una sfida che interessa indistintamente i Paesi con popolazioni di migranti e rifugiati più o meno numerose.

Questo rapporto prende in esame tutti i diversi movimenti di esseri umani. Mediamente, 1 persona su 8 è un migrante interno. Questo tipo di migrazione può avere effetti significativi sulle opportunità educative sia per chi parte, sia per chi rimane, soprattutto se si tratta di Paesi caratterizzati da una forte spinta all'urbanizzazione e da livelli di reddito medio-bassi. Circa 1 persona su 30 oggi non vive nel Paese in cui nasce e quasi due terzi dei migranti internazionali si dirigono verso Paesi più ricchi. Benché la maggior parte delle persone parta alla ricerca di un lavoro, una minoranza è spinta dalla ricerca di opportunità educative. Ma le migrazioni internazionali hanno ripercussioni anche sull'educazione dei discendenti dei migranti. Quasi 1 persona su 80 deve lasciare il proprio Paese o è costretta a spostarsi al suo interno a causa di conflitti o calamità naturali; di questi, 9 su 10 vivono in Paesi con livelli di reddito medio-bassi. Il loro inserimento nel sistema educativo nazionale è fondamentale, ma questo processo può essere condizionato dalla specificità dei singoli contesti di destinazione.

TABELLA 1:
Esempi selezionati di relazioni tra migrazioni/spostamenti di massa e educazione

		Effetti delle migrazioni/spostamenti di massa sull'educazione	Effetti dell'educazione sulle migrazioni/spostamenti di massa
Origine	Chi parte	<ul style="list-style-type: none"> Le migrazioni comportano sfide in termini di offerta educativa nei quartieri più poveri. I sistemi educativi devono sapersi adattare ai bisogni delle popolazioni che si spostano seguendo modelli stagionali o circolari. 	<ul style="list-style-type: none"> Più alto è il livello di istruzione, più è probabile che una persona scelga di partire.
	Chi rimane ("left behind")	<ul style="list-style-type: none"> Le migrazioni spopolano le aree rurali e mettono a rischio l'offerta educativa. Le rimesse influenzano il livello d'istruzione delle comunità di origine. L'assenza di uno o di entrambi i genitori ha ricadute sui bambini che rimangono in patria. Le prospettive di emigrazione disincentivano gli investimenti nell'educazione. I nuovi programmi preparano gli aspiranti migranti. 	<ul style="list-style-type: none"> L'emigrazione di persone con livelli di istruzione più elevata ha conseguenze sullo sviluppo delle aree interessate, ad esempio attraverso la fuga di cervelli.
Destinazione	Immigrati e rifugiati	<ul style="list-style-type: none"> Il rendimento scolastico e i risultati conseguiti dagli immigrati e dai loro figli sono in genere inferiori a quelli delle popolazioni native. I rifugiati devono essere inclusi nei sistemi educativi nazionali. Il diritto all'educazione dei rifugiati deve essere garantito. 	<ul style="list-style-type: none"> I migranti sono, tendenzialmente, sovra-qualificati, con competenze non pienamente riconosciute o utilizzate con effetti sulle opportunità di lavoro e guadagno. Il processo di internazionalizzazione dell'istruzione terziaria incoraggia la mobilità della popolazione studentesca.
	Nativi	<ul style="list-style-type: none"> La presenza di classi eterogenee richiede insegnanti preparati, dati disaggregati e programmi mirati a favorire l'inclusione dei neo-arrivati e prevenirne l'isolamento. 	<ul style="list-style-type: none"> L'istruzione, formale e non, contribuisce a costruire società resilienti, contrastando la diffusione di pregiudizi e discriminazioni.

Le migrazioni e gli spostamenti di massa si intrecciano con i sistemi educativi in una complessa relazione bidirezionale, che coinvolge chi parte, chi rimane e perfino chi ospita o potrebbe ospitare migranti e rifugiati (**Tabella 1**). Il momento preciso nell'arco della vita in cui una persona prende in considerazione o intraprende un percorso migratorio incide profondamente sul percorso educativo, in termini di investimento, continuità, esperienza e risultato. I bambini che abbandonano aree con livelli di istruzione inferiori hanno la possibilità di accedere a opportunità altrimenti impensabili. Allo stesso tempo, il rendimento scolastico e i risultati conseguiti dagli studenti stranieri spesso sono inferiori a quelli dei compagni nativi delle comunità di destinazione.

I movimenti di migranti e profughi hanno bisogno di sistemi educativi in grado di rispondere tanto alle esigenze di chi parte quanto ai bisogni di chi rimane. È necessario che i singoli Paesi riconoscano il diritto all'educazione di migranti e rifugiati e far sì che tale diritto possa essere attuato in pratica. I percorsi educativi devono sapersi adattare a chi vive nei quartieri più poveri, a chi ha uno stile di vita nomade o a chi è in attesa di ottenere lo status di rifugiato. Devono tenere fede all'impegno di fornire un'educazione equa e inclusiva. Gli insegnanti, da parte loro, devono essere preparati a gestire le diversità e le situazioni traumatiche associate alle migrazioni e, in particolare, agli spostamenti forzati. È necessario modernizzare il processo di riconoscimento dei titoli e di identificazione preliminare dei bisogni di apprendimento, in modo tale da valorizzare al meglio le competenze di migranti e rifugiati, che hanno un ruolo essenziale nel benessere a lungo termine.

“ I movimenti di migranti e profughi hanno bisogno di sistemi educativi in grado di rispondere tanto alle esigenze di chi parte quanto ai bisogni di chi rimane. ”

Ma l'educazione influenza anche profondamente la percezione e i numeri dei flussi di migranti e profughi, diventando un aspetto decisivo ai fini della scelta di lasciare la propria terra e migrare e, al contempo, nutrendo la ricerca di una vita migliore. L'educazione condiziona l'atteggiamento, le aspirazioni e le convinzioni dei migranti, così come la capacità di sviluppare un senso di appartenenza rispetto alle comunità di destinazione. La crescente eterogeneità delle classi comporta una serie di sfide anche per le comunità ospitanti (in particolar modo per i soggetti più poveri e marginalizzati), ma al tempo stesso offre opportunità di conoscere culture ed esperienze di vita diverse. Oggi più che mai sono necessari programmi educativi atti a contrastare gli atteggiamenti negativi.

Alla luce dell'attualità politica di temi scottanti come quelli che riguardano le migrazioni e gli spostamenti di massa, l'educazione rimane la strada maestra per aiutare i cittadini a raggiungere una comprensione critica di questioni così complesse. Essa può infatti aiutare a elaborare le informazioni e a promuovere società più coese, aspetto particolarmente importante nel contesto di un mondo globalizzato. L'educazione deve superare i confini della tolleranza, che a volte tende a sfumare nell'indifferenza, diventando uno strumento potente per combattere pregiudizi, stereotipi e discriminazioni. Sistemi educativi inadeguati possono contribuire alla diffusione di immagini negative, parziali, selettive o sprezzanti di immigrati e rifugiati.

Il Rapporto mondiale di monitoraggio dell'educazione del 2019 (2019 Global Education Monitoring Report) analizza i dati relativi a migrazioni, spostamenti forzati e educazione a livello mondiale, con l'obiettivo di rispondere alle seguenti domande:

- In che modo i movimenti di popolazioni influenzano l'accesso alla e la qualità dell'educazione? Quali sono le implicazioni a livello individuale per migranti e rifugiati?
- In che modo l'educazione può fare la differenza nella vita di chi parte e delle comunità ospitanti?

QUADRO 1:

Il mondo si sta muovendo per cercare di dare una risposta ai bisogni educativi e alle altre esigenze delle popolazioni di migranti e profughi e delle comunità ospitanti

Per cercare di dare una risposta ai bisogni educativi e alle altre esigenze, sia delle popolazioni di migranti e profughi, sia delle comunità ospitanti a livello locale, nazionale e internazionale, è necessario mobilitare risorse e coordinare gli interventi. Il mondo si sta muovendo in questa direzione. Nel settembre 2016, 193 Stati membri dell'ONU hanno firmato la Dichiarazione di New York sui rifugiati e sui migranti, che mira a rafforzare e affinare i meccanismi di responsabilità condivisa, mettendo in moto i processi per due Patti Globali (Global Compact), uno sui migranti e uno sui rifugiati.

La bozza del *Global Compact per una Migrazione sicura, ordinata e regolare* mette in primo piano gran parte delle questioni che vengono affrontate in questo rapporto, dall'accesso ai servizi di base all'istruzione formale e non. Benché ponga l'accento sul riconoscimento delle competenze, questo Global Compact trasmette un

messaggio complessivamente positivo sull'educazione, come opportunità per valorizzare al meglio i flussi migratori. Tuttavia il patto non è vincolante e lascia ai singoli Paesi la libertà di stabilire le modalità di attuazione degli impegni presi.

Garantire un'istruzione alle popolazioni che abbandonano la propria terra richiede uno sforzo supplementare per aiutarle ad adattarsi ai nuovi ambienti e a far fronte a situazioni che possono durare per anni. Sebbene la Convenzione dell'ONU del 1951 sullo status di rifugiati garantisca il diritto all'educazione, il Global Compact sui rifugiati intende rinnovare questo impegno. La bozza finale dedica due paragrafi all'educazione e si concentra sul suo finanziamento e sul suo utilizzo per promuovere politiche ad hoc, sottolineando con chiarezza la necessità di predisporre politiche di inclusione a livello nazionale.

Migrazioni interne

Si stima che siano circa 763 milioni le persone che non vivono più nella regione in cui sono nate. Tra le varie forme di movimenti, temporanei o permanenti, tra diverse aree urbane o rurali oppure al loro interno, sono i flussi dalle zone rurali a quelle urbane, nonché i flussi stagionali o circolari che, in genere, comportano le sfide più complesse per i sistemi educativi.

“ Si stima che siano circa 763 milioni le persone che non vivono più nella regione in cui sono nate. ”

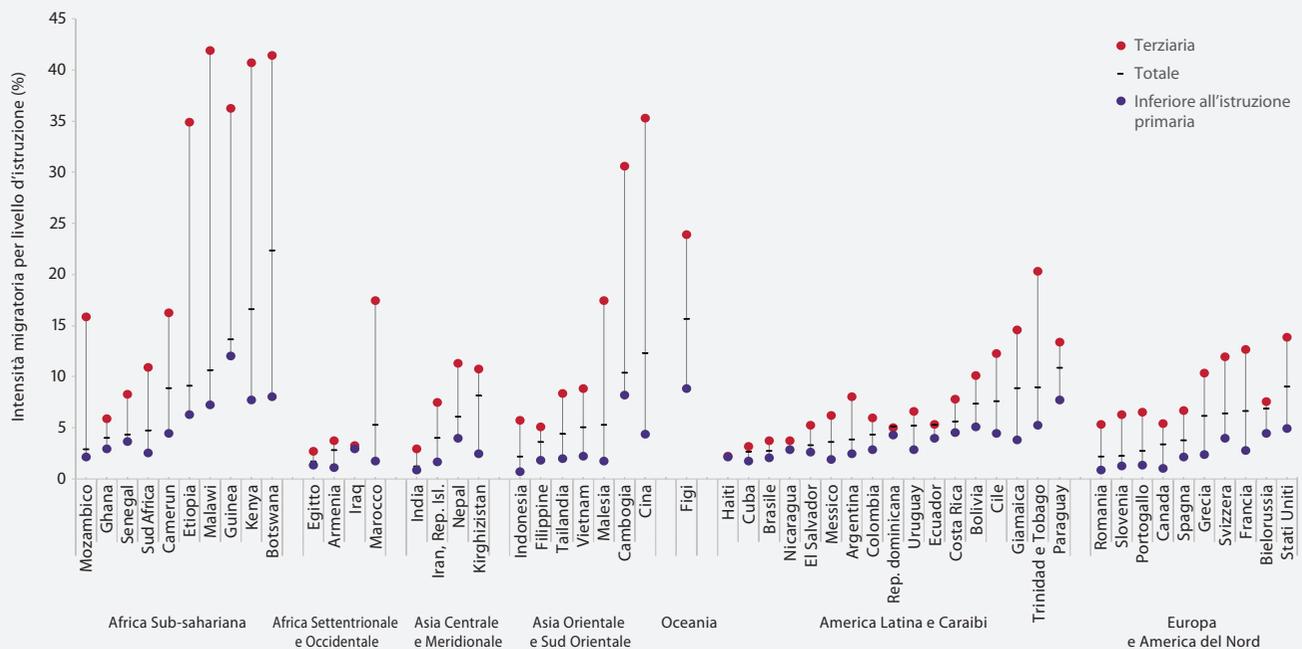
Mentre i principali flussi migratori dalle campagne alle città hanno fatto da sfondo alla crescita economica a cui abbiamo assistito nei Paesi più ricchi a partire dall'800 fino alla metà del '900, oggi i principali movimenti della popolazione di più ampia scala interessano i Paesi a reddito medio-basso, in particolare Cina e India. Nell'Africa sub-sahariana, le migrazioni dalle campagne alle città pongono nuove sfide per la pianificazione urbanistica.

I tassi di migrazione variano a seconda dell'età, ma tendono a raggiungere un picco nella fascia compresa tra i 20 e i 29 anni. Osservandole da una prospettiva educativa, le migrazioni interne interessano un numero relativamente ridotto di bambini in età da scuola primaria, ma un numero più alto di giovani in età da scuola secondaria. Uno dei principali motivi della migrazione delle persone più giovani è la qualità superiore dell'offerta educativa nelle aree urbane. In Thailandia, il 21% dei giovani afferma di essere stato spinto a partire per l'educazione.

Più è alto il livello di istruzione, maggiore è la probabilità di lasciare il luogo di nascita nella prospettiva di mettere maggiormente a frutto le proprie competenze altrove (Figura 1). Le inclinazioni e le aspirazioni che traggono linfa dall'istruzione a loro volta spingono ad abbandonare le zone rurali, indipendentemente dalle prospettive economiche. In 53 Paesi, la probabilità di migrare raddoppia per chi ha concluso la scuola primaria, triplica per chi ha completato la scuola secondaria e quadruplica per chi ha terminato l'istruzione superiore, rispetto alle persone non scolarizzate.

FIGURA 1:
Più è alto il livello di istruzione, maggiore è la probabilità di emigrare

Intensità migratoria per livello d'istruzione, Paesi selezionati, intervalli quinquennali, 1999–2010



StatLink GEM (Global Education Monitoring Report): http://bit.ly/fig2_3
Fonte: Bernard et al. (2018).

Chi ha completato



di trasferirsi dalle aree rurali a quelle urbane rispetto a chi non è scolarizzato

I movimenti migratori migliorano i risultati educativi per alcuni ma non per tutti

I movimenti migratori dalle zone rurali alle aree urbane aumentano potenzialmente le probabilità di successo educativo nei Paesi caratterizzati da uno scarso accesso all'offerta educativa nelle aree rurali. All'interno di un gruppo di persone nate in determinate province rurali dell'Indonesia, chi ha lasciato da bambino queste zone per raggiungere le città ha frequentato tre anni di scuola in più rispetto a chi è rimasto.

Questo, però, non garantisce che gli studenti migranti riescano a raggiungere gli stessi risultati dei loro coetanei. Tra i nati nel biennio 2000-01 nella regione del Nord-est del Brasile, chi si è trasferito nel corso del ciclo di studi secondario ha evidenziato un tasso di progressione inferiore rispetto a chi invece non è partito. Le opportunità educative per i bambini protagonisti di movimenti migratori interni possono essere compromesse per svariati motivi, dalle condizioni di precarietà giuridica e dalla povertà al livello di attenzione insufficiente da parte delle istituzioni, fino agli stereotipi e ai pregiudizi.

I SISTEMI DI CONTROLLO DELLE MIGRAZIONI INTERNE INCIDONO SULL'ACCESSO ALLE OPPORTUNITÀ EDUCATIVE

In molti Paesi, il timore di un'urbanizzazione non più sostenibile e gli squilibri tra aree rurali e aree urbane hanno spinto i governi nazionali a definire politiche atte a frenare i flussi migratori, con potenziali conseguenze per gli stessi migranti di accedere alle opportunità educative. In Vietnam, il sistema *ho-khau* limitava l'accesso dei migranti alle scuole pubbliche, cosa che portò le popolazioni povere che abbandonavano le campagne a trasferirsi in aree urbane prive di scuole pubbliche accessibili. Le recenti riforme intendono abolire tali restrizioni, ma il retaggio di quelle politiche continua ancora oggi a sfavorire i migranti aventi uno status temporaneo.

In Cina il sistema di registrazione dei nuclei familiari *hukou*, che vincolava l'accesso ai servizi al luogo di nascita ufficiale, escludeva dalle scuole pubbliche i figli dei migranti nelle aree rurali. Negli ultimi anni questo sistema è stato profondamente rivisto e, nel 2006, il governo cinese ha imposto alle autorità locali di garantire l'accesso all'istruzione ai figli dei migranti. Inoltre, nel 2008, sono state abolite le tasse scolastiche per la scuola pubblica per i figli dei migranti provenienti dalle regioni rurali, mentre nel 2014 il diritto ai servizi è stato disgiunto dalla residenza ufficiale. Dal 2016 il governo sta invitando tutto il Paese, con la sola esclusione delle grandi metropoli, a rimuovere ulteriormente queste restrizioni.

Tuttavia, le barriere all'istruzione per i migranti sono ancora presenti. Una forma di restrizione è rappresentata dalle formalità burocratiche e da altri requisiti di ammissione. A Pechino i migranti devono presentare cinque certificati per potersi iscrivere in una scuola pubblica. Da parte loro, anche gli insegnanti possono contribuire alla discriminazione dei giovani migranti. Chi insegna nelle scuole non autorizzate frequentate da alunni provenienti esclusivamente da un contesto migratorio potrebbe ricevere salari più bassi ed essere confrontato a una scarsa sicurezza del posto di lavoro, mentre i genitori si lamentano spesso della qualità degli insegnanti di questi istituti.

I BAMBINI CHE RESTANO DEVONO SUPERARE GRAVI DIFFICOLTÀ EDUCATIVE

I fenomeni migratori hanno ricadute anche sull'istruzione dei milioni di bambini che non partono e rimangono insieme a uno dei genitori o vengono ospitati da parenti. In Cambogia, i bambini che rimanevano nelle regioni rurali, noti anche con l'espressione inglese "left behind", (in particolare le bambine) erano potenzialmente più a rischio di abbandono scolastico.

Nel *Rapporto del 2015 sull'evoluzione della famiglia in Cina (China Family Development Report 2015)* è stata stimata una percentuale di "left behind" rimasti nelle zone rurali pari al 35%. I dati sugli effetti dei flussi migratori sull'istruzione e sul benessere dei bambini rimasti nelle aree rurali sono disomogenei. Se alcuni studi indicano un'incidenza positiva sul rendimento scolastico, altri mostrano che essi ottengono risultati inferiori e presentano maggiori problemi di salute mentale rispetto ai loro coetanei.

Nel 2016, il governo cinese ha introdotto politiche che mirano a sostenere tali bambini, invitando, tra l'altro, i governi locali a fare pressione sui genitori affinché nominino un tutore legale per i figli rimasti. In tal senso i collegi rappresentano una soluzione strategica, anche se presentano spesso carenze dal punto di vista del personale e degli strumenti necessari. Per migliorare il benessere dei bambini, è necessario che il personale amministrativo abbia migliori opportunità formative.

Benché i collegi siano diffusi in diversi Paesi, sono scarsi i dati statistici su queste strutture e sugli studenti che le frequentano. In Uganda, la percentuale di studenti che frequentano i collegi si aggira intorno al 15% fino all'età di 13 anni, mentre schizza al 40% negli ultimi anni della scuola superiore.

LE MIGRAZIONI STAGIONALI PER MOTIVI DI LAVORO INFLUENZANO LE OPPORTUNITÀ EDUCATIVE

Le migrazioni stagionali sono una strategia di sopravvivenza per le popolazioni più povere, ma possono mettere a repentaglio le opportunità educative e, al contempo, esporre i bambini ai rischi di lavoro minorile e ai pericoli connessi. Da uno studio condotto in sette città dell'India, si evince che circa l'80% dei figli di migranti stagionali non ha accesso all'istruzione nei pressi dei cantieri dove lavorano i genitori, mentre il 40% ha lavorato subendo forme di abuso e sfruttamento. Di recente, il governo indiano ha avviato una serie di iniziative finalizzate a garantire la frequenza scolastica dei bambini migranti, promuovendo modalità di iscrizione e d'istruzione flessibili e migliorando il coordinamento tra gli stati di origine e quelli di destinazione, senza eliminare del tutto le difficoltà in fase di attuazione. Nel biennio 2010-2011, è stato avviato un programma pilota che ha interessato le fornaci per mattoni nello stato del Rajasthan; qui le inadeguate condizioni d'insegnamento e di apprendimento e il bisogno di lavorare per gli studenti hanno portato un dilagante assenteismo di insegnanti e studenti tra gli studenti.

I LAVORATORI DOMESTICI MINORENNI SONO PIÙ VULNERABILI ALL'ESCLUSIONE DALLE OPPORTUNITÀ EDUCATIVE

Nel 2012, circa 17,2 milioni di minori di età compresa tra i 5 e i 17 anni svolgevano lavoro domestico, retribuito o a titolo gratuito. Due terzi erano ragazze. A Lima, in Perù, ad esempio, le ragazze considerano il lavoro domestico come un mezzo per lasciare le zone rurali e continuare gli studi, ma il carico di lavoro rappresenta spesso un impedimento per la frequenza.

In diversi Paesi africani, l'affidamento dei bambini a una famiglia di accoglienza è una strategia diffusa. Circa il 10% dei bambini senegalesi è stato dato in affido. Ma se i ragazzi vengono tendenzialmente affidati a famiglie che riconoscono l'importanza dell'istruzione, al punto che raggiungono livelli superiori a quelli dei propri fratelli e sorelle, è meno probabile che le ragazze vengano ospitate per motivi educativi, oltre a presentare una probabilità quasi quattro volte maggiore di aiutare la famiglia ospitante nelle faccende domestiche.

“ Nel 2012, circa 17,2 milioni di minori di età compresa tra i 5 e i 17 anni svolgevano lavoro domestico retribuito o a titolo gratuito. ”

I BISOGNI EDUCATIVI DI NOMADI E PASTORI SONO DISATTESI

La mobilità è parte essenziale della vita dei popoli nomadi e dei pastori e qualunque iniziativa in materia educativa deve riconoscerne i bisogni specifici. Il tasso di iscrizione di queste popolazioni è tendenzialmente basso, con significative oscillazioni stagionali, mentre gli studenti non sono in grado di sviluppare competenze alfabetiche e matematiche allo stesso ritmo dei loro coetanei. In Mongolia, gli scarsi finanziamenti hanno indebolito la rete di collegi *soum* rivolti alla popolazione nomade, creando un divario di apprendimento tra gli studenti nomadi e quelli non nomadi.

Sono numerosi i Paesi con grandi gruppi di persone nomadi e dedite alla pastorizia che hanno istituito ministeri, commissioni e comitati dedicati, come è il caso del Ministero dell'educazione per la popolazione nomade in Sudan. Le loro iniziative puntano ad adattare i sistemi educativi ai concetti di mobilità e stagionalità, ne sono un esempio i collegi e le scuole itineranti.

Nel nord della Nigeria, numerosi *almajiri* ("giovani migranti che studiano i fondamenti dell'istruzione coranica") appartengono a popolazioni di pastori nomadi. Nello stato di Kano, 700 insegnanti tradizionali sono stati incoraggiati a dialogare con le comunità e a collaborare alla selezione di insegnanti di materie non religiose.

Una rete di scuole in cui gli studenti possono entrare e uscire ovunque e in qualsiasi momento può essere una soluzione praticabile, ma richiede sistemi di controllo e tracciabilità molto efficienti. Alcuni Paesi, tra cui Kenya e Somalia, hanno promosso la mobilità degli insegnanti affinché possano impartire i programmi accompagnando le popolazioni nomadi durante i loro spostamenti.

I programmi educativi rivolti alle popolazioni nomadi devono riconoscere e valorizzarne lo stile di vita. L'educazione professionale per le popolazioni nomadi può essere particolarmente indicata per i pastori. L'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'alimentazione e l'agricoltura (FAO) collabora con le comunità nomadi sul tema delle scuole di campo per pastori ("Pastoralist Field Schools", PFS) a Gibuti, in Etiopia, Kenya, nel Sudan del Sud, e in Uganda dal 2012, e organizza corsi sulla gestione efficiente del bestiame e sulla mitigazione dei cambiamenti climatici.

NELLE AREE URBANE LE COMUNITÀ INDIGENE LOTTANO PER PRESERVARE LA PROPRIA IDENTITÀ

In molti luoghi, l'educazione delle comunità indigene ha comportato l'assimilazione forzata attraverso la scolarizzazione. A questo processo si sommano la povertà e la migrazione verso le città, che spesso comportano l'ulteriore erosione culturale, la perdita della lingua e la discriminazione. La perdita della lingua è un problema grave per le popolazioni indigene che vivono nelle aree urbane. In Ecuador, Messico e Perù, le nuove generazioni che abitano nelle città sono meno inclini a utilizzare la lingua indigena rispetto ai coetanei che vivono nelle zone rurali.

I quadri normativi relativi ai diritti degli indigeni fanno raramente riferimento alle popolazioni indigene che vivono nelle città. In Canada, più del 50% della popolazione indigena vive in contesti urbani. Studi sulle popolazioni aborigene che vivono in aree urbane hanno identificato nell'istruzione un fattore determinante ai fini del miglioramento della qualità della vita, e osservato come l'adozione di pratiche e programmi culturalmente appropriati abbia contribuito a migliorare il rendimento scolastico nella prima infanzia.

Le migrazioni mettono alla prova i responsabili della pianificazione educativa nei villaggi e nelle aree urbane

Una delle conseguenze del processo di spopolamento delle campagne è la necessità per chi si occupa di progettare i programmi educativi di trovare un giusto equilibrio tra un'allocazione efficiente delle risorse e il benessere delle comunità interessate, in particolare nei Paesi a più alto reddito. Tra il 1990 e il 2015, la Finlandia ha chiuso o accorpato quasi l'80% delle scuole che avevano una popolazione studentesca inferiore alle 50 unità

(complessivamente più di 1.600). Il processo di urbanizzazione e la riduzione del tasso di fertilità pongono sfide altrettanto complesse nei Paesi a medio reddito. Il numero di scuole nelle zone rurali della Federazione Russa è passato da 45.000 a meno di 26.000 tra il 2000 e il 2015, mentre in Cina il numero di scuole elementari è diminuito del 52% tra il 2000 e il 2010.

Quando esaminano i piani di accorpamento delle scuole, nell'ottica del miglioramento dell'efficienza, i governi devono riconoscere l'importanza del ruolo sociale che la scuola riveste nelle comunità, oltre agli altri vantaggi che offre. Da un'analisi dei dati del Programma per la valutazione internazionale degli studenti (PISA, Programme for International Student Assessment) relativi al 2015, si evince che gli studenti provenienti da istituti più piccoli mostrano minori problemi a livello disciplinare, di ritardo e di assenteismo.

Per definire un piano di consolidamento efficace è necessario consultare tutti i soggetti coinvolti e valutarne i costi. Il governo lituano ha identificato una serie di interventi prioritari atti alla conservazione delle piccole scuole elementari nelle aree rurali, mettendo a disposizione centinaia di nuovi autobus per poterle raggiungere in tutta sicurezza.

Alcuni Paesi invitano gli istituti scolastici delle zone rurali a condividere risorse e modalità di apprendimento per incentivare il dinamismo. In Cile esistono 374 micro-centri dove gli insegnanti delle aree rurali possono incontrarsi e confrontarsi sulle sfide comuni. Dal 2011, il governo cinese ha avviato un profondo piano di riqualificazione e aggiornamento delle scuole rurali di piccole dimensioni, mentre organizzazioni non governative, comunità locali e istituti scolastici hanno creato delle reti per la condivisione delle risorse.

I MIGRANTI CHE VIVONO NEI QUARTIERI PIÙ POVERI HANNO MINORI OPPORTUNITÀ DI ACCESSO ALL'ISTRUZIONE

Sono almeno 800 milioni le persone che vivono nelle baraccopoli (slum), cifre che potrebbero essere sottovalutate per via delle metodologie usate per le stime e per le stesse definizioni che vengono adottate. Molti degli abitanti che popolano le baraccopoli sono migranti provenienti dalle campagne che non hanno la possibilità di accedere ai servizi di base, tra cui l'istruzione pubblica. Sfratti e trasferimenti riducono i tassi di frequenza e aumentano quelli di abbandono. In Bangladesh, nel 2016, la percentuale di adolescenti in età da scuola secondaria che non frequentavano era doppia tra gli abitanti degli slum rispetto ai coetanei che vivevano in altre aree urbane.

Attualmente, il dibattito urbanistico verte principalmente sui problemi degli alloggi, dell'approvvigionamento di acqua potabile e dei servizi igienico-sanitari, mentre la raccolta di dati sull'istruzione negli slum non è considerata una priorità. La rete internazionale Shack/Slum Dwellers International raccoglie dati in più di 30 Paesi, ma quelli relativi all'istruzione sono limitati. L'attività educativa nelle baraccopoli potrebbe essere sottostimata a causa delle scuole private non accreditate, che cercano di compensare la mancanza di scuole pubbliche. A Kibera, in Kenya, un progetto di mappatura in corso ha identificato 330 scuole, mentre i dati ufficiali si fermano a 100. Le scuole private, che spesso rappresentano l'unica opportunità educativa per chi vive nelle baraccopoli, sono scarsamente regolamentate e si avvalgono di educatori non qualificati. Un progetto finalizzato a migliorare la qualità dell'insegnamento negli slum di Nairobi ha avuto ricadute positive sul livello delle competenze alfabetiche e matematiche degli studenti.

L'istruzione deve diventare una priorità nei dibattiti di urbanistica sulle baraccopoli. Le autorità sono spesso restie a investire in infrastrutture scolastiche destinate a persone insediate su terreni di cui non sono proprietari; per questo assicurare la stabilità abitativa della popolazione e riconoscerne i diritti sono due aspetti chiave per garantire l'accesso all'istruzione. In Argentina, la possibilità di accedere al diritto di proprietà fondiaria è stata associata al miglioramento delle condizioni educative nel lungo periodo.

La rigidità dei requisiti formali per l'iscrizione e la documentazione richiesta rappresentano spesso un ostacolo per la partecipazione della popolazione migrante ai programmi di protezione sociale che potrebbero al contrario favorirne l'educazione. Per partecipare al programma di protezione sociale nelle baraccopoli kenote era necessario un documento di identità nazionale. In questo modo, il 5% dei potenziali destinatari del programma (rifugiati, chi non era in grado di dimostrare il possesso della nazionalità e famiglie il cui capofamiglia era un minore) veniva automaticamente escluso dal programma.

Migrazioni internazionali

Quando si sceglie di intraprendere un percorso migratorio per migliorare le proprie condizioni di lavoro o di vita, è necessario adattarsi ai nuovi sistemi e superare difficoltà di natura giuridico-amministrativa, barriere linguistiche e potenziali discriminazioni. Nei Paesi di arrivo, i sistemi educativi devono sostenere, a loro volta, i costi associati agli adeguamenti richiesti per accogliere i nuovi arrivati.

Nel 2017, nel mondo, c'erano 258 milioni di migranti internazionali, pari al 3,4% della popolazione mondiale. Circa il 64% risiedeva nei Paesi più ricchi, dove la percentuale di immigrati rispetto alla popolazione totale è passata dal 10% nel 2000 al 14% nel 2017. In diversi Paesi del Golfo Persico, tra cui Kuwait, Qatar ed Emirati Arabi Uniti, gli immigrati rappresentano la maggioranza della popolazione.

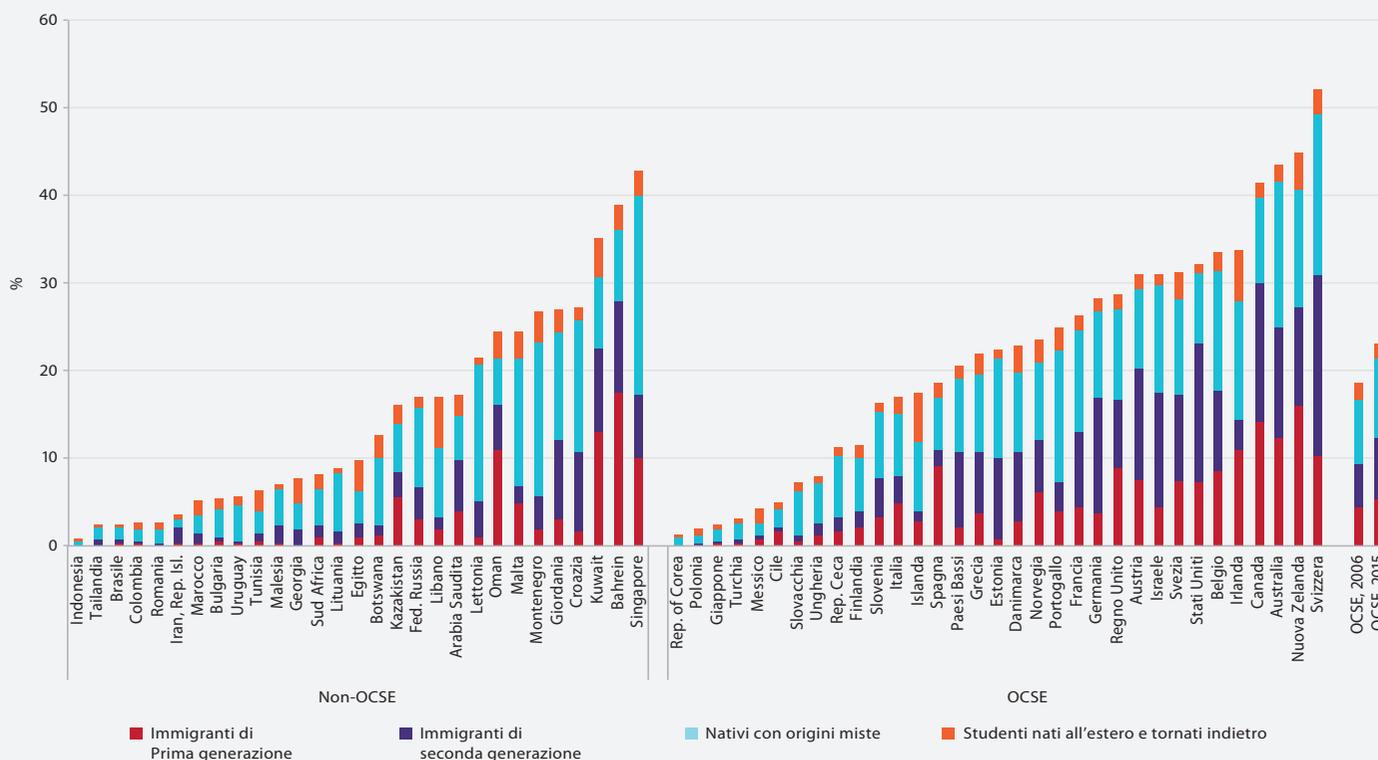
In diversi Paesi a medio reddito, come Costa Rica, Costa d'Avorio, Malaysia e Sudafrica, la percentuale di immigrati è del doppio o triplo rispetto alla media mondiale. Viceversa, Albania, Georgia, Giamaica, Kirghizistan e Nicaragua sono tra i Paesi che hanno una percentuale di emigrati superiore al 5% della popolazione. Il corridoio migratorio più esteso è quello tra il Messico e gli Stati Uniti, seguono quelli tra i Paesi dell'Europa Orientale e l'Europa Occidentale, tra l'Africa settentrionale e l'Europa meridionale e tra l'Asia meridionale e gli stati del Golfo Persico.

Nella maggior parte dei Paesi dell'OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico), nel 2015 almeno 1 studente di quindici anni su 5 proveniva da un contesto di immigrazione (Figura 2). In base a una stima calcolata in questo rapporto, nell'80% delle scuole secondarie dei Paesi più ricchi almeno il 5% degli studenti proviene da un contesto di immigrazione; nel 52% questa percentuale sale al 15%.

FIGURA 2:

Nella maggior parte dei Paesi dell'OCSE, almeno 1 studente quindicenne su 5 proveniva da un contesto migratorio

Distribuzione della popolazione di studenti di 15 anni secondo il contesto migratorio in Paesi selezionati, 2015



StatLink GEM (Global Education Monitoring Report): http://bit.ly/fig3_4

Nota: le cifre indicate non comprendono 5 Paesi e territori aventi dati e percentuali di studenti con background migratorio persino superiori: questi sono Hong Kong (Cina), Lussemburgo, Macao (Cina), Qatar ed Emirati Arabi Uniti.

Fonte: analisi a cura degli autori del Rapporto GEM in base ai dati PISA 2006 e 2015 e ai dati TIMSS 2015.

Le migrazioni influenzano l'educazione e sono influenzate da quest'ultime

I migranti non sono un gruppo aleatorio della popolazione. Rispetto a coloro che non migrano, i migranti tendono a essere più istruiti e questo li aiuta a informarsi meglio, cogliere le opportunità economiche, sfruttare competenze trasferibili e finanziare la loro emigrazione. Nel 2000, a livello mondiale, i tassi di emigrazione erano del 5,4% tra coloro con un'istruzione di livello terziario, 1,8% tra coloro che possedevano un'istruzione secondaria e 1,1% tra quelli con un'istruzione primaria.

Il rendimento scolastico al momento della partenza dipende inoltre dalle condizioni in cui i migranti attraversano le frontiere. Gli immigrati provenienti da El Salvador, Haiti, Messico e Nicaragua e diretti negli Stati Uniti privi della documentazione necessaria avevano, mediamente, un livello d'istruzione superiore a coloro che erano in possesso di un contratto a tempo determinato, e inferiore a coloro che avevano ottenuto la residenza.

Per capire l'impatto delle migrazioni sul rendimento scolastico e sui risultati raggiunti è necessario fare due confronti essenziali. Il primo è tra chi intraprende un percorso migratorio e chi invece rimane in patria, con la precisazione che questi due gruppi non si distinguono esclusivamente per la decisione di emigrare (ad esempio chi decide di partire avrebbe potuto conseguire un livello d'istruzione superiore, anche se avesse deciso di restare). Il secondo confronto è tra immigrati e nativi, ma anche in questo caso le differenze non si limitano allo status di migrante. In alcuni casi, l'adozione di politiche migratorie selettive favorisce l'arrivo di persone più istruite degli stessi nativi; in altri casi, gli immigrati finiscono per vivere nei quartieri più poveri, dove la qualità istruzione è inferiore, e questo fa sì che il livello di istruzione e i risultati scolastici conseguiti dai loro figli siano inferiori.

“ Nel 2000, a livello mondiale, i tassi di emigrazione erano del 5,4% tra coloro con un'istruzione di livello terziario, 1,8% tra coloro che possedevano un'istruzione secondaria e 1,1% tra quelli con un'istruzione primaria. ”

LE MIGRAZIONI HANNO CONSEGUENZE ANCHE SULL'EDUCAZIONE DI CHI RIMANE IN PATRIA

Spesso i migranti lasciano i loro figli nel Paese d'origine. Nelle Filippine, si stima che tra 1,5 e 3 milioni di bambini abbiano almeno un genitore emigrato all'estero. L'effetto delle rimesse dei migranti sull'educazione dei propri figli può fare la differenza.

A livello mondiale, nel 2017 le famiglie rimaste in patria hanno ricevuto rimesse dall'estero per un totale di 613 miliardi di dollari, di cui 466 miliardi destinati a nuclei familiari che vivono in Paesi con livelli di reddito medio-bassi, il triplo del volume degli aiuti ufficiali per lo sviluppo. In termini assoluti, alla Cina e all'India è andata la quota maggiore, mentre Tonga e Kirghizistan sono in testa alla classifica come percentuale del PIL.

In teoria, le rimesse possono avere sia un effetto positivo che un effetto negativo sull'educazione. La diversificazione delle fonti di reddito adempie una funzione di assicurazione, che convince le famiglie a non tagliare le spese per l'istruzione. Tuttavia, anche se maggiore reddito significa una superiore capacità di spesa per le famiglie, l'istruzione si trova a competere con altre spese; per questo i bambini potrebbero essere costretti a lavorare per sostituire chi è partito e l'assenza del genitore o dei genitori, dei loro consigli e indicazioni, può costituire un freno alla scolarizzazione. Le rimesse possono, inoltre, creare una "cultura della migrazione", in cui la possibilità di ottenere redditi elevati all'estero con lavori semi-qualificati o a bassa qualificazione disincentiva la continuità educativa.

Nella sostanza, l'incidenza delle rimesse dall'estero ha incrementato la spesa per l'educazione mediamente del 35%, in base all'esame dei dati di una serie di studi condotti in 18 Paesi dell'Africa sub-sahariana e dell'Asia centrale, meridionale e sud-orientale. In America Latina, tale incidenza è stata persino superiore (53%).

L'obiettivo per lo Sviluppo Sostenibile (OSS) 10.c mira a ridurre, in media, a meno del 3% i costi di transazione delle rimesse. La media attuale è del 7,1%. Le banche tradizionali rappresentano i canali più costosi (11%), mentre in Africa alcuni istituti di intermediazione finanziaria addebitano spese di più del 20%. Ipotizzando che la quota di spesa complessiva delle famiglie per l'istruzione sia pari al 4%, riuscire a ridurre i costi per le rimesse al 3% significherebbe liberare un altro miliardo di dollari ogni anno, cifra che potrebbe essere investita nell'educazione.

Ridurre i costi a carico dei migranti per l'invio di denaro in patria



Diversi studi indicano che, complessivamente, le rimesse dall'estero producono un effetto positivo sui risultati educativi. Nelle Filippine, l'aumento del 10% delle rimesse internazionali è stato accompagnato da un incremento della frequenza scolastica superiore al 10% e da una riduzione del lavoro minorile superiore a 3 ore a settimana. Gli effetti però cambiano tra ragazzi e ragazze. In Giordania, le rimesse producono un effetto positivo sulla frequenza scolastica dopo la scuola dell'obbligo solo per i maschi.

I risultati positivi possono essere legati a corridoi migratori o contesti particolari, che partono da bassi tassi di iscrizione scolastica. In alcuni corridoi migratori caratterizzati da bassi livelli di competenze, sono stati osservati degli effetti negativi. In Guatemala, le rimesse dall'estero sono state associate a un forte calo delle probabilità di iscrizione scolastica, anche se, tra i ragazzi che decidevano di iscriversi, quelli che ricevevano rimesse dall'estero registravano risultati migliori. Nelle zone rurali del Messico, i risultati educativi degli studenti rimasti in patria erano peggiori tra chi riceveva rimesse dall'estero.

I MIGRANTI PAGANO UN PREZZO IN TERMINI DI EDUCAZIONE NEI PAESI DI DESTINAZIONE

Nei Paesi di destinazione il tasso di abbandono scolastico precoce tra gli immigrati è alto. Nell'Unione europea, nel 2017, ha abbandonato la scuola il 10% degli studenti nativi e il 19% degli studenti nati all'estero di età compresa tra 18 e 24 anni. Il tasso di abbandono scolastico ("drop-out") può dipendere dall'età in cui si arriva nel Paese di destinazione. I risultati variano sensibilmente a seconda che uno studente entri nel sistema educativo del Paese ospitante all'inizio, a metà o alla fine della scuola dell'obbligo. Il 40% degli studenti messicani che sono arrivati negli Stati Uniti quando avevano 7 anni non ha completato la scuola secondaria, rispetto al 70% di quelli arrivati quando avevano 14 anni.

Tuttavia, il livello d'istruzione degli immigrati migliora più rapidamente di quanto accada per i coetanei nativi o per chi rimane in patria. In Germania, il ritmo dei progressi educativi degli studenti nativi i cui genitori hanno un livello d'istruzione sotto la media è più lento rispetto ai coetanei provenienti da un contesto migratorio. In America Latina e nei Caraibi, in 8 Paesi su 10, i figli di immigrati avevano, in media, 1,4 anni di scolarizzazione in più rispetto ai figli di genitori non immigrati.

I divari di apprendimento si estendono su più generazioni. Secondo i dati emersi dallo studio PISA 2015, il 49% degli studenti immigrati di 15 anni di prima generazione e il 61% degli studenti immigrati di 15 anni di seconda generazione hanno ottenuto un livello di competenza pari a 2 nella lettura, matematica e scienze, rispetto al 72% degli studenti nativi. In Canada, Germania e Italia, questi ultimi mantengono un certo vantaggio rispetto agli immigrati di seconda generazione, in particolare per quanto riguarda l'istruzione terziaria.

Da un confronto tra immigrati turchi di seconda generazione condotto in sei Paesi, è emerso che solo il 5% di quelli che vivono in Germania ha cominciato un ciclo d'istruzione terziaria, rispetto al 37% di quelli che risiedono in Francia. Nel caso della Francia, per comprendere questo divario è necessario considerare una serie di fattori istituzionali, come l'accesso precoce all'educazione pre-primaria, l'orientamento e raggruppamento tardivo degli alunni a secondo delle loro abilità nella scuola secondaria e la possibilità di accedere all'educazione terziaria anche per coloro che provengono da corsi di studio che richiedono minori attitudini.

Un'estrazione socioeconomica più modesta spiega circa il 20% del divario nei risultati di apprendimento tra immigrati e studenti nativi nei paesi OCSE; in alcuni casi come in Francia e in Grecia, tale fattore può spiegarne fino alla metà. Nei Paesi dell'OCSE, gli studenti immigrati hanno quasi il doppio di possibilità di ripetere l'anno rispetto ai loro coetanei autoctoni.

Le politiche sull'immigrazione e sulla cittadinanza ostacolano l'accesso all'educazione

Il diritto all'educazione e il generale principio di non discriminazione sono sanciti dalla Convenzione internazionale sui diritti economici, sociali e culturali e dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia. Secondo un trattato internazionale specifico in materia di migrazione, i migranti e i rifugiati hanno il diritto di ricevere lo stesso trattamento riservato ai cittadini nazionali in materia d'istruzione, anche se questo trattato è stato ratificato da un Paese su quattro, quasi tutti Paesi di emigrazione. Nella pratica, il rispetto di questo diritto è messo in pericolo da politiche migratorie restrittive, dalla mancanza di armonizzazione delle normative e da requisiti stringenti del Paese di destinazione in materia di documenti richiesti.

Alcune legislazioni nazionali possono mettere a repentaglio il diritto costituzionale all'educazione. A Cipro e nella Repubblica Slovacca, le scuole sono obbligate a segnalare alle autorità di immigrazione competenti le famiglie prive di documenti validi. In Sudafrica, la normativa sull'immigrazione approvata nel 2002, l'Immigration Act, impedisce ai migranti privi di documenti d'isciversi a scuola.

Le legislazioni che fanno propri i diritti all'istruzione delle popolazioni straniere aumentano la probabilità che venga rispettato il diritto all'educazione. In Argentina, la legge del 2006 sull'educazione nazionale (Ley de Educación Nacional) sancisce il diritto all'educazione per tutti gli abitanti del paese. In Slovenia, la legislazione sull'istruzione elementare estende il diritto all'educazione anche agli apolidi.

Tuttavia, un quadro normativo inclusivo non esclude necessariamente forme di discriminazione a livello locale o regionale. Le scuole possono infatti richiedere certificati di nascita, attestati degli studi completati, certificati di nazionalità o prove di residenza per l'iscrizione. In Cile, dove il numero di migranti haitiani è passato da meno di 5.000 nel 2010 a 105.000 nel 2017, la legislazione stabilisce il diritto all'educazione pubblica per tutti i bambini, anche se, nella pratica, l'accesso all'istruzione è a discrezione delle autorità locali. In Uzbekistan, i funzionari scolastici chiedono spesso una prova di residenza, il passaporto o la conoscenza della lingua nazionale ai fini dell'iscrizione a scuola.

I chiarimenti ufficiali delle autorità competenti possono rassicurare il personale scolastico, stabilendo che la legge non richiede una documentazione completa, mentre un saldo quadro giuridico nazionale può indicare uno o più percorsi per esprimere i propri reclami. Nel 2014, tanto l'Italia quanto la Turchia hanno chiarito che ai fini dell'iscrizione a scuola i documenti non sono obbligatori. In Francia, i genitori possono appellarsi a un mediatore o a un tribunale per contestare decisioni discriminatorie relative alle richieste di iscrizione.

Malgrado ciò, i migranti in situazione irregolare continuano a far fronte a ostacoli per accedere all'istruzione. Negli Stati Uniti, che nel 2014 contavano 11 milioni di immigrati clandestini, la minaccia di espulsione può tenere i bambini lontano dalla scuola. Nel febbraio 2017, in seguito a un raid contro gli immigrati, il tasso di assenteismo nel distretto scolastico di Las Cruces, nel Nuovo Messico, è aumentato del 60%. Il Programma Deferred Action for Childhood Arrivals (DACA) del 2012 era destinato a circa 1,3 milioni di giovani privi di documenti arrivati quando erano bambini, offrendo loro protezione contro l'espulsione oltre ai requisiti di idoneità per ottenere il permesso di lavoro. Questo programma, convincendo gli immigrati a soddisfare i requisiti, ha incrementato di circa il 15% il tasso di completamento della scuola secondaria.

Le esigenze educative dei minori stranieri non accompagnati, particolarmente vulnerabili a diverse forme di sfruttamento, rimangono spesso disattese. A livello mondiale, il loro numero è passato dai 66.000 del biennio 2010-2011 ai 300.000 del biennio 2015-2016. In molti Paesi, tra cui Australia, Grecia, Indonesia, Malaysia, Messico, Nauru e Thailandia, i bambini e gli adolescenti nei centri di detenzione per immigrati presentano spesso un accesso limitato o inesistente all'istruzione. Degli 86.000 minori giunti in Italia tra il 2011 e il 2016, circa il 73% non era accompagnato. Malgrado le nuove normative ratificate nel 2015 e nel 2017 siano finalizzate a tutelare questi gruppi, solo una minoranza va regolarmente a scuola.

La mancanza di documenti può creare barriere per i 10 milioni di apoliti in tutto il mondo, alcuni dei quali sono discendenti di migranti. In Costa d'Avorio, dove vivono 700.000 apoliti, l'accesso all'istruzione è subordinato alla presentazione di una prova della cittadinanza. Nella Repubblica Dominicana, in cui migliaia di cittadini haitiani sono stati privati della propria nazionalità, nel 2012 il tasso di frequenza netto alla scuola primaria dei bambini tra i 6 e i 13 anni era del 52% tra gli immigrati nati ad Haiti e dell'82% tra quelli nati in altri Paesi.

Le politiche educative possono favorire l'accesso all'educazione per i migranti

I programmi di istruzione della prima infanzia, i programmi di supporto linguistico e di alfabetizzazione, le politiche relative alla suddivisione in gruppi in base ad abilità e attitudini, alla selezione e alla lotta alla segregazione sono essenziali per migliorare l'accesso ai servizi educativi.

La partecipazione degli immigrati ai programmi per la prima infanzia è fondamentale. In media, il divario nelle competenze di lettura degli immigrati di 15 anni che hanno frequentato la scuola pre-primaria rispetto a chi non lo ha fatto era superiore a un anno scolastico. Tuttavia, per gli immigrati privi di documenti può essere difficile partecipare ai programmi per la prima infanzia. Negli Stati Uniti, il tasso d'iscrizione alla scuola materna dei bambini tra i 3 e i 4 anni privi di documenti era inferiore sia rispetto a quello dei bambini appartenenti alla popolazione nativa che a quello dei bambini immigrati in situazione regolare.

“ La partecipazione ai programmi per la prima infanzia è fondamentale per gli immigrati. ”

La mancata conoscenza della lingua rappresenta uno svantaggio in materia di educazione, in quanto inibisce la socializzazione, le capacità di costruire relazioni e il senso di appartenenza, aumentando allo stesso tempo i rischi di discriminazione. Nel 2012, il 53% degli studenti immigrati di prima generazione scarsamente alfabetizzati ha partecipato a corsi di alfabetizzazione extra-scolastici in 23 Paesi ad alto reddito.

La durata delle classi preparatorie è variabile, da un anno in Belgio, Francia e Lituania fino a quattro anni in Grecia. In Germania, le classi di benvenuto prevedono corsi intensivi di lingua tedesca in classi separate per gli studenti provenienti da un contesto migratorio. In Spagna, le regioni seguono tre diversi modelli: classi temporanee che gli studenti frequentano per alcune ore della giornata scolastica, classi di immersione e classi interculturali, dedicate tanto all'apprendimento della lingua come alla costruzione di relazioni tra la scuola e le famiglie degli studenti. I governi devono evitare di creare una didattica differenziata per lunghi periodi, per evitare di accentuare lacune e condizioni svantaggiose.

Un sistema scolastico che seleziona gli studenti sin dalla giovane età in funzione delle abilità tende a svantaggiare gli studenti immigrati, compromettendone le opportunità, favorendo forme di disuguaglianza e rafforzando la relazione tra rendimento e contesto sociale. In Italia, il 59% degli studenti stranieri che hanno completato il liceo si è iscritto all'università, a fronte del 33% di quelli che hanno frequentato le scuole professionali e del 13% di quelli che hanno frequentato gli istituti tecnici.

Gli studenti immigrati tendono a concentrarsi nelle aree periferiche e frequentano scuole che offrono qualità e standard accademici inferiori, una segregazione che viene esacerbata ulteriormente dal fatto che gli studenti nativi che si trasferiscono in quartieri più abbienti. Nel Regno Unito, gli studenti non madrelingua tendevano a frequentare scuole con studenti madrelingua socialmente svantaggiati. La percentuale di immigrati può inoltre penalizzare il rendimento scolastico degli studenti nativi appartenenti a categorie svantaggiate. In Norvegia, l'aumento del 10% della percentuale di immigrati in una scuola ha coinciso con l'incremento del tasso di abbandono da parte degli studenti nativi del 3%.

Sono diversi gli strumenti adottati per combattere la segregazione. Nel 2010, in Italia è stata emessa una circolare che fissa al 30% la quota di studenti stranieri di prima generazione in una classe. In realtà questo limite è stato superato nel 17% delle classi della scuola primaria. Malgrado siano state introdotte politiche e riforme per contrastare la segregazione scolastica, sia in Francia che in Germania i genitori aggirano i criteri di assegnazione scolastica e le scuole, da parte loro, trovano comunque il modo di creare classi separate in base alle scelte religiose dei genitori o all'insegnamento delle lingue straniere. Da uno studio di 108 bacini di utenza scolastica elementare in quattro distretti di Berlino è emerso che, in una scuola su cinque, il numero di studenti provenienti da un contesto migratorio era doppio rispetto a quello dei residenti in quella stessa area.

ALCUNI PAESI MIRANO AL SOSTEGNO DELLE SCUOLE FREQUENTATE DA PERCENTUALI ELEVATE DI STUDENTI IMMIGRATI

Le scuole frequentate da molti studenti stranieri o rifugiati hanno maggiori probabilità di avere un fabbisogno finanziario più elevato. I modelli di finanziamento basati su formule puntano a favorire una maggiore equità, assegnando contributi supplementari alle scuole caratterizzate da fattori di svantaggio. Alcuni programmi incorporano esplicitamente i migranti nel calcolo dei finanziamenti destinati alle scuole. In Lituania, il bilancio per l'istruzione assegna una quota supplementare del 20% per gli studenti che appartengono a minoranze e del 30% per studenti immigrati che frequentano il primo anno di scuola nel Paese.

Si tratta tuttavia di casi eccezionali, e gli studenti migranti e rifugiati possono attrarre indirettamente altre forme di contributi, riconducibili alle scarse competenze nella lingua di istruzione oppure a condizioni di disagio socio-economico legate all'ambiente dove essi risiedono, entrambi fattori diffusi tra i migranti. In Inghilterra (Regno Unito), la nuova normativa per i contributi alle scuole (National Funding Formula) abolisce i contributi diretti per i migranti, ma riconosce finanziamenti per fattori di svantaggio, tra cui "povertà/privazione", "bassi livelli di rendimento" e "conoscenza dell'inglese come seconda lingua".

Le scuole possono inoltre attingere a ulteriori risorse a favore di studenti stranieri e rifugiati, al di là dei programmi di finanziamento ufficiali. Nel quadriennio 2008-2011, il governo danese ha destinato circa 3 milioni di dollari per attività e risorse, ad esempio consiglieri scolastici e familiari, per rafforzare la collaborazione tra le famiglie di immigrati e la scuola.

Altri Paesi hanno stanziato contributi per programmi di alfabetizzazione linguistica, al di fuori del principio delle formule per il calcolo dei contributi diretti al finanziamento dell'istruzione. Negli Stati Uniti, nell'ambito del programma di acquisizione della lingua inglese ogni anno vengono stanziati 740 milioni di dollari sotto forma di contributi statali, ripartiti in base alla percentuale di studenti che devono imparare l'inglese. Le scuole possono attingere a questi fondi per organizzare corsi di lingua. Ulteriori forme di sostegno sono rivolte ai docenti, che possono trovare difficoltà a relazionarsi con gli studenti stranieri e le loro famiglie.

Forme di sostegno mirate per studenti stranieri e rifugiati corrono il rischio di sottovalutare le sfide strutturali e amministrative del mondo della scuola. Immigrati e rifugiati con bassi tassi di scolarizzazione tendono a concentrarsi in quartieri con servizi scolastici carenti. Non è facile offrire incentivi al di fuori del bilancio ufficiale scolastico, in grado di persuadere gli insegnanti a scegliere scuole in difficoltà. Inoltre, le scelte politiche possono condizionare significativamente i contributi e i finanziamenti fuori bilancio per i programmi speciali, come accade ad esempio negli Stati Uniti.

I PROGRAMMI DI ALFABETIZZAZIONE E APPRENDIMENTO DELLA LINGUA SONO FONDAMENTALI PER FAVORIRE L'INCLUSIONE DI IMMIGRATI E RIFUGIATI ADULTI

Il livello di competenze e alfabetizzazione di immigrati e rifugiati varia notevolmente. Da un sondaggio condotto nel 2016, è emerso che tra i richiedenti asilo in Germania, il 15% era analfabeta, il 34% sapeva leggere e scrivere i caratteri appartenenti all'alfabeto latino e il 51% sapeva leggere e scrivere i caratteri appartenenti ad un altro alfabeto. L'alfabetizzazione degli adulti può accrescere il senso di accoglienza e di appartenenza di immigrati e rifugiati, nonché la loro capacità di comunicare e soddisfare i bisogni giornalieri. Una maggiore padronanza della lingua del Paese ospitante è un elemento spesso associato a maggiori opportunità di lavoro, a redditi più elevati e a una maggiore capacità di esprimere le proprie condizioni di salute. Sfortunatamente, i programmi di alfabetizzazione su larga scala rivolti agli adulti immigrati e rifugiati sono tuttora scarsi.

Questi programmi devono riconoscere la diversità dei migranti e dei rifugiati e, pertanto, risultare flessibili e in grado di adattarsi dal punto di vista dell'intensità, dei contenuti e della programmazione. Gli studenti che sono analfabeti nella loro lingua madre devono affrontare particolari difficoltà. Uno studio rileva come gli studenti non

scolarizzati o con un livello di scolarizzazione formale molto basso possono impiegare fino a otto volte più tempo per raggiungere un livello minimo di lettura nella seconda lingua. In Finlandia, il basso ritmo di apprendimento significa che la formazione potrebbe essere troppo breve per gli adulti analfabeti.

Per aiutarli, gli insegnanti devono avere competenze specifiche sull'uso di materiali pertinenti per le sfide che gli immigrati devono affrontare quotidianamente. A Vienna, nell'ambito del programma AlfaZentrum für MigrantInnen, sono gli studenti che forniscono materiale raccolto presso il proprio luogo di lavoro o che portano da casa, di cui desiderano comprendere il contenuto.

L'insegnamento e l'apprendimento nella lingua madre degli immigrati adulti può essere un canale efficace per favorire inizialmente l'alfabetizzazione. In Norvegia, i centri di formazione per adulti hanno avviato una collaborazione con gli studenti stranieri immigrati più preparati, che affiancano gli insegnanti come assistenti nelle classi di alfabetizzazione per superare i problemi comunicativi tra studenti e insegnanti.

La mancanza di finanziamenti può essere un ostacolo per l'attuazione dei programmi, specie se le risorse e il supporto non sono coadiuvati dalla politica, come accade nel Regno Unito. Povertà, problemi di sicurezza e mancanza di offerte didattiche culturalmente appropriati sono tra i fattori che possono dissuadere la partecipazione alle lezioni, in particolare tra le donne. Concentrare gli stranieri appena arrivati in enclavi etno-linguistiche può frenare l'apprendimento della lingua, riducendone l'immersione e il tempo di esposizione. Inoltre, il carattere temporaneo di alcuni movimenti migratori può ridurre la motivazione allo studio di una nuova lingua.

I programmi di alfabetizzazione devono essere adattabili, culturalmente appropriati e adeguatamente finanziati. Coinvolgere gli immigrati e i rifugiati nella fase di pianificazione ed erogazione dei programmi potrebbe essere utile. In Nuova Zelanda, nella fase di preparazione del programma, le autorità hanno consultato i rifugiati, presenti e passati, chiedendo loro le caratteristiche desiderate per i corsi e i potenziali ostacoli alla partecipazione.

All'arrivo in un nuovo Paese, il lavoro è la vera priorità di migranti e rifugiati, per cui l'integrazione e l'apprendimento della lingua locale possono essere correlati all'inserimento lavorativo. Il programma di alfabetizzazione e formazione degli immigrati delle comunità africane che vivono a Capo Verde si occupa di alfabetizzazione, studio della lingua portoghese e formazione professionale, tra cui informatica e falegnameria. I programmi di integrazione avviati dal governo tedesco prevedono 600 ore di studio della lingua tedesca. I rifugiati che raggiungono un livello di competenza linguistica B1 sono idonei per la formazione linguistica professionale.

I MIGRANTI HANNO BISOGNO DI EDUCAZIONE FINANZIARIA

L'alfabetizzazione finanziaria è generalmente bassa in molti dei principali Paesi di origine dei flussi migratori e tra le comunità di migranti poco qualificati, rendendo immigrati e rifugiati più vulnerabili alle frodi e a forme di sfruttamento finanziario. In particolare, i sistemi finanziari, assistenziali e di previdenza dei Paesi ospitanti, così come i canali delle rimesse, inizialmente possono risultare poco trasparenti.

Esistono iniziative su scala mondiale, ad esempio l'INFE (International Network on Financial Education) dell'OCSE, che dedicano una parte anche ai migranti nell'ambito di agende più ampie sul tema della promozione dell'educazione finanziaria. I programmi di educazione finanziaria per i migranti spesso vedono la partecipazione di protagonisti diversi, internazionali, del settore pubblico, del mondo delle organizzazioni non governative e dei privati.

Nel 2013, l'Indonesia ha adottato una strategia nazionale di alfabetizzazione finanziaria. Essa prende spunto dai risultati di un programma condotto in sinergia con la Banca Mondiale, che prevede corsi pratici sui momenti in cui i potenziali migranti devono prendere importanti decisioni finanziarie. La Fondazione per l'educazione finanziaria del Marocco, in collaborazione con l'Organizzazione Internazionale del Lavoro (ILO- OIL), ha messo a punto programmi di educazione finanziaria per gli immigrati in Marocco. In Romania, l'Organizzazione mondiale per le Migrazioni (IOM-OIM) ha avviato un'iniziativa congiunta con la fondazione MasterCard per promuovere l'integrazione di immigrati e rifugiati, dando priorità ai gruppi più vulnerabili, tra cui donne, bambini e persone con bisogni speciali.

Ma anche chi, tra i migranti, ha buone competenze finanziarie, potrebbe non conoscere i termini del linguaggio finanziario e le caratteristiche specifiche dei prodotti finanziari. Potrebbe non avere fiducia nelle istituzioni finanziarie, sia del Paese di origine che delle comunità ospitanti. I migranti privi di documenti e i rifugiati appena arrivati in un nuovo Paese spesso temono che le informazioni da fornire per accedere ai servizi finanziari vengano usate per essere identificati e, potenzialmente, espulsi. Da parte sua, l'industria finanziaria non dispone di prodotti pertinenti e culturalmente appropriati per i migranti e per le rispettive famiglie nei Paesi di origine.

I risultati sull'impatto dell'educazione finanziaria sul benessere economico dei migranti è contraddittorio. Da uno studio sulla popolazione migrante indiana che vive in Qatar, si evince che l'educazione finanziaria incide, seppure in misura limitata, sulle scelte di natura finanziaria. Per contro, alcuni studi realizzati in Australia e in Nuova Zelanda indicano che i programmi di educazione finanziaria non influiscono in modo significativo sull'utilizzo dei servizi bancari formali.

Spostamenti forzati

Il numero di persone costrette ad abbandonare le proprie case ha toccato il livello più alto dalla fine della Seconda Guerra Mondiale. In genere si tratta di persone che provengono da aree prive di servizi tra le più povere al mondo e la loro vulnerabilità si aggrava quando non possono accedere ai servizi educativi a causa del loro status.

Sono 19,9 milioni i rifugiati sotto la protezione dell'Ufficio dell'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati (UNHCR), di cui il 52% ha meno di 18 anni. L'Agenzia delle Nazioni Unite per il soccorso e l'occupazione dei rifugiati palestinesi nel Vicino Oriente (UNRWA) offre protezione a 5,4 milioni di rifugiati palestinesi. Il 39% circa dei rifugiati vive in campi profughi amministrati, autogestiti o provvisori, o in centri di accoglienza, la maggior parte dei quali si trova nella regione dell'Africa sub-sahariana. Della percentuale residua, la maggioranza vive in sistemazioni individuali in aree urbane.

Inoltre, i conflitti in tutto il mondo hanno prodotto 40 milioni di sfollati interni (IDP, Internally Displaced Persons), di cui la fetta più consistente si concentra nella Repubblica Araba Siriana, mentre altri 19 milioni sono stati costretti ad abbandonare le proprie case a causa di calamità naturali, di cui la percentuale maggiore è attualmente ospitata in Cina.

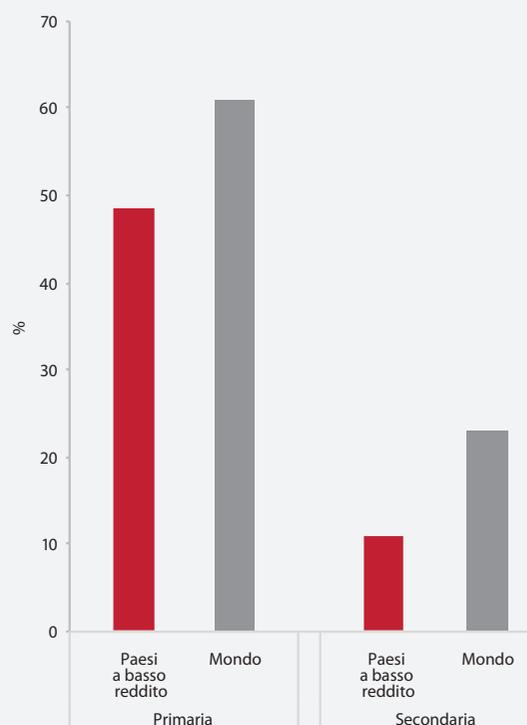
“ La vulnerabilità delle persone coinvolte in spostamenti forzati si aggrava quando non hanno accesso all'educazione. ”

La qualità e l'accesso all'istruzione dei profughi sono precari

Sebbene sia difficile determinare il livello d'istruzione di coloro che sono stati costretti a fuggire il proprio paese, l'UNHCR stima che la percentuale di iscritti a scuola tra i rifugiati sia del 61% per la scuola primaria e del 23% per quella secondaria. Nei Paesi più poveri, queste stime scendono sotto il 50% per la scuola primaria e si attestano all'11% per quella secondaria (Figura 3). Complessivamente, nel 2017 circa 4 milioni di rifugiati di età compresa tra i 5 e i 17 anni non erano scolarizzati nel 2017.

I tassi di iscrizione dei rifugiati possono variare significativamente all'interno di uno stesso paese. Nel 2016, il tasso d'iscrizione lordo alla scuola secondaria dei rifugiati in Etiopia oscillava tra l'1% nel distretto di Samara e il 47% in quello di Jijiga. In Pakistan, nel 2011, il tasso d'iscrizione netto alla scuola primaria dei rifugiati dell'Afghanistan (29%) era meno della metà del tasso d'iscrizione nazionale (71%), mentre tra le bambine rifugiate dell'Afghanistan la percentuale di iscritte (18%), non solo era meno della metà di quella dei coetanei maschi (39%), ma anche meno della metà del tasso di frequenza delle bambine in Afghanistan. Spesso le zone dei Paesi ospitanti in cui si stabiliscono i rifugiati sono malservite. In Uganda, i rifugiati provenienti dal Sudan del Sud si sono insediati nella sotto-regione povera del West Nile (Nilo Occidentale), dove il tasso di frequenza netto alla scuola secondaria nel 2016 era meno della metà della media nazionale.

FIGURA 3:
Nei Paesi più poveri, solo l'11% dei rifugiati in età adolescenziale è iscritto alla scuola secondaria
 Percentuale di rifugiati di età compresa tra 5 e 17 anni iscritti a scuola, per livello d'istruzione, 2017



StatLink GEM (Global Education Monitoring Report): http://bit.ly/fig4_2
 Fonte: UNHCR (ACNUR) (2018).

Sebbene le informazioni sulla qualità dell'istruzione dei rifugiati siano scarse, nei casi in cui i dati sono disponibili il quadro che emerge è critico. Nel campo profughi di Dadaab in Kenya, solo l'8% degli insegnanti di scuola elementare era accreditato a livello nazionale, mentre 6 insegnanti su 10 non erano qualificati.

NON È FACILE MONITORARE I PERCORSI EDUCATIVI DEGLI SFOLLATI INTERNI

In molti Paesi colpiti da scontri armati, gli spostamenti di massa interni hanno messo a dura prova i sistemi educativi, già in grave difficoltà. Nella regione nord-orientale della Nigeria, lo studio più recente sui bisogni educativi ha rilevato che, su 260 edifici scolastici, il 28% è stato danneggiato da granate, schegge e proiettili, il 20% è stato intenzionalmente incendiato, il 32% è stato saccheggiato, mentre il 29% si trova nelle vicinanze di zone d'azione di gruppi armati o dell'esercito.

L'UNHCR ha riferito che nel gennaio 2018 in Ucraina c'erano 1,8 milioni di sfollati. Nelle città ucraine di Dnipro, Charkiv, Kiev e Zaporizhzhia, dove si concentra la maggior parte degli sfollati interni, le strutture scolastiche sono carenti di spazi e risorse. In risposta a questa situazione, il governo ucraino ha costruito nuovi spazi scolastici, trasferito le università pubbliche dalle zone di guerra, semplificato le procedure di ammissione, azzerato le tasse scolastiche ed erogato incentivi, compresi prestiti e libri di testo, per gli sfollati interni.

Anche le catastrofi naturali possono osteggiare l'istruzione, in particolare in Asia e nella regione del Pacifico. Ogni anno, in media 20 tifoni devastano le Filippine, Paese già ad alto rischio di eruzioni, terremoti e frane. Grazie alle misure adottate dal governo filippino per contenere il rischio di calamità naturali e alla realizzazione di scuole resistenti ai tifoni dotate di risorse pedagogiche, la media di scolarizzazione in questo Paese è aumentata di 0,3 anni.

I rifugiati devono essere inseriti nei sistemi educativi nazionali

Di fronte a situazioni di crisi, la risposta istintiva della maggior parte dei governi è quella di offrire ai rifugiati l'accesso a un sistema educativo parallelo. Tuttavia, sono in molti a pensare che non si tratti di una soluzione sostenibile. La condizione dei profughi spesso si protrae nel tempo; i sistemi d'istruzione paralleli in genere non possono contare su insegnanti qualificati; non esiste la certificazione degli esami; vi è il rischio che le fonti di finanziamento vengano tagliate senza alcun preavviso.

La strategia educativa globale 2012-2016 dell'UNHCR ha sollecitato per la prima volta i Paesi a garantire ai bambini rifugiati l'accesso a opportunità di apprendimento accreditate e certificate, al fine di garantire la continuità dei percorsi educativi. L'obiettivo è quello di includere i rifugiati a pieno titolo nel sistema educativo nazionale, inserendoli nelle aule insieme ai coetanei dei Paesi ospitanti dopo corsi di recupero, se del caso, che devono avere una breve durata e preparare i bambini a frequentare le classi nelle età corrispondenti. Tuttavia il grado di inclusione dei rifugiati varia a seconda del contesto in cui si trovano. Fattori geografici e storici, risorse disponibili e capacità del sistema educativo sono tutti aspetti che incidono sulla natura mutevole del processo di inclusione.

“ Il grado di inclusione dei rifugiati varia a seconda del contesto in cui si trovano ed è influenzato da fattori geografici e storici, risorse disponibili e capacità del sistema educativo. ”

In alcuni casi, tale processo avviene in modo graduale. La Turchia, che ospita 3,5 milioni di rifugiati, ha prima provveduto ad accreditare delle scuole private come centri d'istruzione temporanei, quindi le ha classificate come scuole di transizione e, entro il 2020, intende inserire tutti i bambini siriani nel sistema scolastico pubblico nazionale. In altri Paesi, l'impegno dei governi è stato discontinuo. Nella Repubblica Islamica dell'Iran, nel corso degli ultimi quarant'anni, la politica di inclusione dei rifugiati dell'Afghanistan ha registrato diverse battute d'arresto.

Non è sempre possibile raggiungere l'obiettivo della piena inclusione, malgrado l'impegno profuso. I rifugiati possono anche seguire i programmi, partecipare alle valutazioni e apprendere la lingua d'insegnamento, ma usufruire di un'inclusione solo parziale, a causa dell'isolamento geografico, come nel caso dei campi profughi in Kenya, o degli spazi limitati, come nelle scuole che praticano i doppi turni in Libano e in Giordania. Anche i Paesi che possono contare su maggiori risorse, come nel caso della Grecia, hanno avuto difficoltà a garantire ai rifugiati l'accesso al sistema educativo nazionale.

In vari scenari, l'accesso all'istruzione per i rifugiati segue un percorso parallelo. Il sistema educativo palestinese è un caso a parte. I rifugiati del Burundi che vivono in Tanzania e i rifugiati Karen, originari del Myanmar, che vivono in Thailandia, frequentano scuole comunitarie non formali o scuole private.

PER PROMUOVERE L'INCLUSIONE SI DEVONO ABBATTERE NUMEROSE BARRIERE

Le difficoltà legate al processo di inclusione dei rifugiati nei sistemi educativi nazionali sono avvertite con maggiore forza nei contesti in cui le risorse scarseggiano e sono maggiori le esigenze di coordinamento e pianificazione. I

“

Una mancanza di documenti richiesti, barriere linguistiche, istruzione mancata e costi nascosti possono ostacolare la piena inclusione.

”

piani di inclusione devono innanzitutto identificare le criticità, dalla mancanza di documenti alla scarsa conoscenza della lingua, passando per la frammentazione dei percorsi educativi e la povertà.

L'Istituto internazionale di pianificazione educativa (IIEP) dell'UNESCO ha stilato delle linee guida per i piani di educazione transitoria che mirano a rispondere ai bisogni più urgenti e a promuovere l'inclusione dei rifugiati e degli sfollati interni. Il Ciad è stato il primo Paese a mettere a punto un piano simile nel 2013. Nel 2018 il governo ha convertito 108 scuole all'interno di 19 campi profughi e centri di accoglienza per rifugiati in scuole pubbliche regolarmente riconosciute.

I rifugiati spesso sono privi di documenti e questo complica l'accesso ai sistemi educativi nazionali. In Giordania, per entrare a scuola i rifugiati avevano bisogno di una "carta servizi" e, per ottenerla, era necessario presentare il certificato di nascita. Alla fine del 2016, il governo ha deciso di autorizzare le scuole pubbliche a iscrivere i bambini anche in assenza di questa carta.

La scarsa conoscenza della lingua locale è un altro ostacolo. I rifugiati del Burundi che vivono in Ruanda frequentano un corso di orientamento completo che dura fino a sei mesi e possono iscriversi alle scuole pubbliche solo se dimostrano di aver raggiunto un livello di conoscenza dell'inglese adeguato. I corsi propedeutici, come quelli previsti in Germania, possono essere strumenti utili, ma la loro durata può finire per allontanare i rifugiati dal sistema educativo. I bisogni linguistici dei rifugiati non si limitano alla comunicazione verbale, ma coinvolgono anche i comportamenti non verbali, che si possono apprendere solo interagendo con le comunità ospitanti.

Per aiutare i profughi ad accedere o a reinserirsi nel sistema educativo nazionale del Paese ospitante servono una varietà di programmi, tra cui programmi ponte, corsi di recupero, corsi di potenziamento e corsi d'istruzione accelerata. Il programma di apprendimento accelerato organizzato dal Norwegian Refugee Council nel campo profughi di Dadaab condensa in quattro anni il programma scolastico nazionale keniota, che ha invece una durata di otto anni, e prevede diversi momenti di ingresso e uscita. Questo programma ha migliorato la partecipazione dei ragazzi, meno quella delle ragazze. In teoria, questi programmi dovrebbero essere predisposti dai governi e integrati nei piani d'istruzione.

Anche nei casi in cui l'istruzione è gratuita, i costi legati, ad esempio, ai libri di testo e al trasporto possono essere impegnativi. In Libano, un progetto pilota che offriva denaro contante per coprire i costi di trasporto e compensare il mancato reddito dei bambini che andavano a scuola invece di lavorare, ha favorito un aumento del 20% della frequenza scolastica, da 0,5 a 0,7 giorni alla settimana. Il governo turco ha esteso i trasferimenti monetari condizionati ai rifugiati e, fino al 2018, 368.000 bambini siriani hanno usufruito di questa misura.

IL RUOLO DEGLI INSEGNANTI È DECISIVO PER L'INCLUSIONE

La carenza di insegnanti, in particolare di quelli qualificati, accomuna le diverse regioni teatro di spostamenti di massa. In Turchia, se tutti gli studenti siriani presenti nel Paese frequentassero la scuola, sarebbero necessari circa 80.000 insegnanti in più. In Germania sono necessari 18.000 educatori e 24.000 insegnanti in più. In Uganda servono 7.000 maestri elementari in più per garantire l'istruzione ai rifugiati in età scolare.

Una politica retributiva equa e attendibile per gli insegnanti è alla base dell'offerta, dell'assunzione, della ritenzione e delle motivazioni degli insegnanti. Sfortunatamente, a causa di budget limitati e cicli di finanziamento di breve durata, i governi e le organizzazioni umanitarie hanno difficoltà a coprire questi costi salariali. È diffusa la pratica di ricorrere a insegnanti volontari, reclutati spesso tra gli stessi rifugiati e retribuiti, con il rischio di generare tensioni a causa delle disparità salariali.

Gli insegnanti che operano nei contesti di spostamenti forzati devono essere adeguatamente formati per poter gestire classi sovraffollate, popolate da studenti di età o lingue diverse, ma purtroppo gli aiuti sono spesso sporadici. In Libano, il 55% degli insegnanti e del personale scolastico aveva partecipato a corsi di aggiornamento professionale nei due anni precedenti al servizio, ma la presenza di rifugiati nelle loro classi ha comunque influenzato l'esperienza quotidiana di insegnamento. Nel campo profughi di Kakuma, in Kenya, per aiutare gli insegnanti sono state iniziate

Per colmare la mancanza di insegnanti dovuta agli afflussi massicci di rifugiati:



svariate iniziative, tra cui programmi accreditati e rilascio di diplomi formali per l'insegnamento organizzati da un'università nazionale e un corso non ufficiale e non ancora accreditato per maestri elementari a cura dell'Inter-

“

Gli insegnanti in contesti di spostamento forzato devono essere formati per far fronte a classi sovraffollate, di età mista o multilingue, ma spesso ricevono solo supporto sporadico

”

Agency Network for Education in Emergencies (INEE), una rete di agenzie internazionali per l'educazione nelle emergenze.

Gli insegnanti rifugiati spesso sono esclusi dai programmi di formazione nazionale a causa delle normative nazionali sul diritto al lavoro. In alcuni Paesi, questi insegnanti vengono incoraggiati a riprendere la propria professione. In Ciad, gli insegnanti originari del Sudan sono stati debitamente addestrati e accreditati per poter insegnare nelle scuole. In Germania, il Programma per docenti rifugiati organizzato dall'università di Postdam intende riportare dietro la cattedra gli insegnanti rifugiati siriani e di altre nazionalità.

L'incidenza tra gli studenti di disturbi da stress post-traumatico oscilla tra il 10% e il 25% nei Paesi più ricchi, toccando punte del 75% nei Paesi che hanno un reddito pro-capite medio-basso. Nei paesi in cui le opportunità di accesso ai servizi di salute mentale sono carenti, la scuola diventa il solo luogo dove poter ricevere assistenza. Tuttavia, le iniziative scolastiche in questa direzione necessitano di terapeuti appositamente formati ed esulano dalle competenze degli insegnanti. Gli insegnanti possono però contribuire a garantire un supporto psico-sociale, creando un ambiente sicuro e di sostegno, attraverso l'interazione con gli studenti e organizzando attività psico-sociali articolate. Hanno invece bisogno di ricevere un'adeguata formazione professionale sulla gestione delle classi e sui meccanismi di riferimento.

I RIFUGIATI HANNO BISOGNO DI ACCEDERE A SERVIZI D'ISTRUZIONE PER LA PRIMA INFANZIA

Per i bambini che altrimenti non conoscerebbero contesti stabili, dove potrebbero essere allevati con amore contribuendo al loro stesso sviluppo, e che vivono invece in contesti caratterizzati dalla violenza, è fondamentale la possibilità di accedere ad adeguate iniziative, tra cui insegnamento e assistenza nella prima infanzia (ECEC, Early Childhood Education and Care). Purtroppo, in molte delle aree di destinazione dei profughi, i bisogni di apprendimento nella prima infanzia continuano a essere disattesi.

Uno studio condotto in diversi Paesi a reddito medio-alto indica che la capacità di risposta alle esigenze dei bambini rifugiati è "straordinariamente precaria", a riprova che questo tema non rappresenta una priorità a livello politico e della mancanza di una responsabilità diffusa per la pianificazione e l'attuazione di simili risposte. Analizzando i 26 Piani di risposta umanitaria e per i rifugiati, si è potuto osservare che circa la metà non fa alcun riferimento all'istruzione e all'apprendimento dei bambini di età inferiore a 5 anni e meno di un terzo cita esplicitamente l'istruzione della prima infanzia.

Questo vuoto è spesso colmato dalle ONG. L'International Rescue Committee (IRC) ha diretto il Programma pilota di formazione degli insegnanti della prima infanzia per le "healing classrooms" (classi terapeutiche) per i bambini congolesi che vivono nei campi profughi in Burundi e Tanzania. Il programma è stato adattato per il Libano nel 2014 e, da allora, ha formato 128 insegnanti e ha raggiunto 3.200 bambini in età pre-scolare. Al termine dei quattro mesi del programma pilota, i partecipanti di 3 anni hanno mostrato miglioramenti nelle competenze motorie, socio-emotive, esecutivo-funzionali, nonché nelle competenze alfabetiche e matematiche di base.

Alcuni Paesi hanno stretto partenariati con diverse ONG e altri attori a livello locale. Il governo etiope garantisce il sostegno a tre bambini rifugiati su cinque di età compresa tra 3 e 6 anni che frequentano gli 80 centri per l'insegnamento e l'assistenza nella prima infanzia presenti nei campi profughi e ai 150 asili, tra pubblici e privati, di Addis Abeba. Il governo tedesco ha adottato un piano completo per l'istruzione dei rifugiati e dei richiedenti asilo, in collaborazione con strutture subnazionali, e intende investire quasi 400 milioni di euro nel quadriennio 2017-2020 per l'espansione dei programmi per la prima infanzia e del relativo personale.

L'EDUCAZIONE DEI RIFUGIATI DISABILI È FORTEMENTE A RISCHIO

Benché gli strumenti giuridici internazionali garantiscano il diritto all'educazione dei bambini rifugiati disabili, questo diritto viene riconosciuto di rado. In passato le disabilità venivano identificate attraverso diagnosi visive, visite mediche o informazioni volontarie, il che ha portato a sottostimare ampiamente il numero e la percentuale di disabili rispetto alla popolazione complessiva di rifugiati. Più di recente, sono stati introdotti meccanismi sistematici basati su questionari diagnostico-funzionali, come quelli predisposti dal Washington Group.

L'esperienza della disabilità può variare enormemente a seconda del suolivello e degli interventi disponibili. Da uno studio condotto sulla popolazione afgana che vive in Pakistan, la probabilità di frequentare la scuola era maggiore tra gli studenti con problemi di vista (52%) rispetto a chi aveva difficoltà nella cura e nell'igiene personale (7,5%).

In Indonesia e in Malaysia, le difficoltà di raggiungere fisicamente le scuole, sia in termini di strutture che di distanza, e la scarsa preparazione degli insegnanti, costituiscono le principali barriere all'istruzione per i bambini rifugiati disabili. In contesti di spostamenti forzati le scuole specializzate sono poche o assenti e, in genere, fanno pagare delle tasse. Inoltre, per paura dei pregiudizi o di essere respinti dalle autorità di immigrazione o da quelle nazionali, si tende a nascondere o minimizzare le disabilità. Tuttavia, queste sfide possono essere superate. In Giordania, ad esempio, i nuovi campi profughi sono dotati in misura crescente di infrastrutture accessibili.

“ Le scuole specializzate sono poche o assenti e, in genere, fanno pagare delle tasse. ”

È fondamentale identificare e fare leva sui punti di forza esistenti, sia delle comunità dei rifugiati che di quelle ospitanti. Un progetto allestito dall'organizzazione ombrello National Union of Disabled Persons of Uganda mira a coinvolgere i rifugiati con disabilità nelle attività educative; L'Associazione nazionale dei non udenti dell'Uganda gestisce le scuole per bambini affetti da disabilità uditive nei pressi di due insediamenti per rifugiati.

LA TECNOLOGIA PUÒ ESSERE DI SOSTEGNO ALL'EDUCAZIONE DEI RIFUGIATI

Gli spostamenti forzati spesso travolgono i sistemi educativi. Grazie alla sua scalabilità, velocità, mobilità e portabilità, la tecnologia può risultare particolarmente adatta a compensare la mancanza di risorse tradizionali. Iniziativa congiunta dell'UNHCR con Vodafone, il programma Instant Network Schools raggiunge più di 40.000 studenti e 600 insegnanti nella Repubblica Democratica del Congo, in Kenya, nel Sud Sudan e in Tanzania, dove porta la corrente elettrica e garantisce l'accesso a Internet e a contenuti digitali.

Una delle sfide di un'iniziativa del genere è il mancato allineamento tra le risorse disponibili e i programmi d'istruzione nazionali. Con alcune eccezioni, come il progetto Tabshoura ("Gesso") in Libano, che fornisce risorse online alle scuole materne in linea con il programma didattico del 2015. Disponibile in arabo, inglese e francese, questo progetto è sviluppato su Moodle, un sistema per la gestione dell'apprendimento.

Ma la tecnologia può anche offrire un contributo psicosociale. Ideas Box, un pacchetto sviluppato in collaborazione tra l'UNHCR e l'organizzazione non governativa Libraries Without Borders, contiene risorse informative e culturali, insieme a contenuti pedagogici. Una valutazione qualitativa condotta in due campi profughi nel Burundi che ospitano rifugiati originari del Congo ha evidenziato l'efficacia di queste risorse in termini di resilienza.

Gran parte dei programmi sostiene la crescita professionale degli insegnanti. In Nigeria, un progetto dell'UNESCO per la formazione degli insegnanti, in collaborazione con Nokia, ha aiutato i maestri elementari a pianificare le lezioni, formulare domande stimolanti, stimolare risposte ponderate e valutare gli studenti nelle competenze di alfabetizzazione e della lingua inglese.

Le iniziative tecnologiche comportano una serie di sfide. In genere richiedono un elevato investimento iniziale, senza contare che non sempre sono disponibili adeguate risorse in termini di connettività ed energia elettrica. Ma, aspetto ancora più importante, la tecnologia non può sostituire del tutto la partecipazione a un sistema educativo formale. Compito delle organizzazioni internazionali è garantire un migliore coordinamento tra le diverse iniziative, con l'obiettivo ultimo di inserire i rifugiati nei sistemi educativi nazionali.

SVARIATE INIZIATIVE DI EDUCAZIONE TERZIARIA SI RIVOLGONO AI RIFUGIATI

Le opportunità di istruzione superiore aumentano le prospettive occupazionali dei rifugiati, contribuendo a migliorare il tasso d'iscrizione e a ridurre quello di abbandono della scuola primaria e secondaria. Malgrado ciò, si stima che la partecipazione della popolazione di rifugiati all'istruzione superiore sia solo dell'1%. Spesso la partecipazione a tali programmi è negata in contesti di emergenza, mentre solo le situazioni di esilio di lungo periodo richiamano l'attenzione coordinata degli attori coinvolti. Spesso i diritti all'istruzione superiore dei rifugiati sono visti al massimo come un'estensione delle politiche di non discriminazione.

I progetti tecnologici offrono la possibilità di raggiungere le popolazioni di profughi. Promosso dall'UNHCR in collaborazione con l'università di Ginevra, il Connected Learning in Crisis Consortium abbinava lezioni in aula e modalità di apprendimento a distanza (e-learning) e, dal 2010, ha raggiunto 6.500 studenti.

L'Albert Einstein German Academic Refugee Initiative Fund (DAFI) è uno dei programmi internazionali che, dal 1992, eroga borse di studio per rifugiati attraverso l'UNHCR. La disponibilità geografica di queste iniziative si adatta ai movimenti e ai bisogni educativi dei rifugiati. Attualmente, i programmi più estesi riguardano l'Etiopia, la Repubblica Islamica dell'Iran, il Libano e la Turchia.

Altri programmi di borse di studio offrono opportunità formative nei Paesi più ricchi. Il Programma per Studenti Rifugiati (Student Refugee Program) del World University Service of Canada offre sostegno ai comitati universitari che intendono sponsorizzare il trasferimento e lo studio di rifugiati presso i rispettivi atenei. Dal 1978, questo programma ha consentito a più di 1.800 rifugiati provenienti da 39 Paesi di iscriversi e frequentare oltre 80 college e università del Canada.

Ma anche i docenti e i ricercatori universitari hanno bisogno di supporto. La rete di istituzioni accademiche Scholars at Risk offre opportunità di ricerca e insegnamento temporaneo per ricercatori e docenti che necessitano di protezione. Nel Regno Unito, il Council for At-Risk Academics (CARA) offre sostegno immediato, in particolare ai docenti e ai ricercatori che vivono situazioni di urgente pericolo nei rispettivi Paesi.

Il riconoscimento di queste forme di sostegno dovrebbe essere esteso all'intera comunità. Le borse di studio DAFI riconoscono anche le comunità di origine tra i potenziali destinatari degli aiuti, oltre ai singoli borsisti. Ma le reti di sostegno ai docenti e ai ricercatori rifugiati possono anche promuovere lo sviluppo delle competenze. CARA ha avviato programmi per la ricostruzione delle capacità di insegnamento e di ricerca in Iraq, Siria e nello Zimbabwe.

“ Solo l'1% dei rifugiati partecipa all'istruzione terziaria. ”

Gli sfollati interni (IDP) tendono a vivere le stesse difficoltà educative dei rifugiati

Benché il Principio Guida delle Nazioni Unite sugli Sfollati interni affermi che tutti hanno diritto all'educazione, tanto le capacità disponibili come la politica ostacolano di fatto il riconoscimento del problema e il coordinamento per identificare le possibili soluzioni. Le risposte giuridiche, educative e amministrative al problema dell'istruzione degli sfollati interni sono spesso analoghe a quelle che abbiamo descritto per i rifugiati.

In Colombia, Paese che nel 2017 ospitava 6,5 milioni di sfollati interni, il governo nazionale si è impegnato a identificare un quadro giuridico in materia di protezione. Nel 2002, la Corte costituzionale ha ordinato alle autorità scolastiche comunali di privilegiare gli studenti sfollati in termini di accesso alle opportunità educative. Nel 2004, la Corte ha sentenziato che i diritti fondamentali degli sfollati interni, compreso il diritto all'educazione, erano stati violati.

A causa della loro condizione di sfollati, i percorsi scolastici di bambini e adolescenti sono frammentati e, pertanto, necessitano di un adeguato sostegno per reinserirsi nel sistema educativo. In Afghanistan, l'ONG Children in Crisis gestisce un programma di apprendimento accelerato gestito dalla comunità destinato agli studenti sfollati interni che vivono negli insediamenti informali a Kabul e nei suoi sobborghi, per aiutarli a completare il ciclo di studi elementari (6 anni) e favorirne la transizione al sistema educativo formale.

Gli sfollati interni spesso rimangono sotto la supervisione amministrativa dei distretti di origine, aspetto che rende quasi impossibile la riscossione degli stipendi, come nel caso della Repubblica Araba Siriana. In Iraq, 44 organizzazioni offrono servizi in 15 governatorati e sostengono all'incirca 5.200 insegnanti, assicurando loro uno stipendio e forme di incentivazione, anche se lo scarso coordinamento ha provocato disparità nei servizi e nei salari tra le diverse categorie di insegnanti e tensioni tra i partner.

“ Gli insegnanti sfollati interni affrontano spesso rischi e ostacoli amministrativi che rendono praticamente impossibile la riscossione degli stipendi. ”

Le catastrofi naturali e i cambiamenti climatici necessitano sistemi educativi pronti e reattivi

I programmi educativi devono prendere in considerazione i rischi di perdita di vite umane, di danni alle infrastrutture e di spostamenti di massa provocati da catastrofi naturali, garantendo, per quanto possibile, la continuità dei servizi formativi, dalla risposta alle situazioni di emergenza al ripristino dei servizi. Nel 2017, l'Ufficio delle Nazioni Unite per la riduzione del rischio di disastri (UNISDR) e la Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector (GADRRRES) hanno pubblicato il proprio quadro aggiornato sulla sicurezza nelle scuole (Comprehensive School Safety Framework). Esso si basa su tre pilastri: strutture scolastiche sicure, gestione del rischio di catastrofi nelle scuole, riduzione del rischio e educazione alla resilienza.

Molte isole del Pacifico hanno già fatto del cambiamento climatico un elemento portante dei rispettivi piani per l'istruzione. La Dichiarazione programmatica e le linee guida per la preparazione alle catastrofi e l'istruzione in situazioni di emergenza delle Isole Salomone, pubblicata nel 2011, mira a garantire che gli studenti possano contare su ambienti di apprendimento sicuri, prima, durante e dopo una situazione di emergenza, e che tutte le scuole identifichino spazi di insegnamento e di apprendimento provvisori.

Nell'arco di pochi decenni, il clima potrebbe diventare una delle principali cause degli spostamenti di massa. La Banca Mondiale stima che, entro il 2050, 140 milioni di persone saranno costrette a lasciare la propria terra a causa dei cambiamenti climatici. Per ridurre questo rischio, alcuni Paesi stanno già approntando politiche di risposta alle calamità naturali. La politica sulle migrazioni e sulla dignità del governo di Kiribati, che si inserisce in una politica di redistribuzione nazionale a lungo termine, mira a potenziare le qualifiche degli abitanti e dotarli degli strumenti necessari per sfruttare le opportunità lavorative all'estero per professioni come quelle infermieristiche.

Diversità

In ogni Paese è importante che l'istruzione valorizzi la diversità per promuovere società inclusive in cui le differenze siano apprezzate e rispettate e tutti possano accedere a un'istruzione di qualità.

A volte il giudizio su migranti e rifugiati è influenzato dai pregiudizi sull'identità di gruppo e non sulle qualità individuali. In particolare, se sono visibilmente diversi dalle popolazioni ospitanti, possono essere visti come "altri" ed essere vittime di pregiudizi e stereotipi che possono sfociare in forme di discriminazione, tra cui l'esclusione da un'educazione di qualità.

Pregiudizi e forme di discriminazione sono presenti in molti sistemi educativi, a dispetto delle politiche che cercano di combatterli. Negli Stati Uniti, la mancanza di programmi bilingue per i bambini e l'assenza di una versione bilingue dei test sulle competenze alfabetiche è una delle forme di discriminazione strutturale nei confronti degli studenti che appartengono a famiglie di immigrati.

Gli atteggiamenti pubblici plasmano la percezione di sé e il benessere degli immigrati, mentre la discriminazione percepita è associata a depressione, ansia e scarsa autostima. Secondo il World Values Survey del 2014, il senso di appartenenza al Paese ospitante è inferiore negli immigrati rispetto alla popolazione nativa.

L'educazione influenza i sentimenti nei confronti di immigrati e rifugiati

Il livello d'istruzione è associato ai sentimenti e agli atteggiamenti nei confronti degli immigrati. Le persone più istruite tendono a essere meno etnocentriche, a considerare la diversità culturale un valore e a riconoscere gli effetti positivi delle migrazioni sull'economia. Secondo i dati emersi da alcuni studi, le persone che hanno completato l'educazione terziaria mostrano un livello di tolleranza superiore di due punti percentuali rispetto a chi si è fermato alla scuola secondaria che, a sua volta, presenta un livello di tolleranza di due punti superiore rispetto a chi ha completato la scuola elementare. Inoltre, i giovani e, in particolare quelli più istruiti, tendono a nutrire sentimenti più positivi nei confronti dell'immigrazione.

“

L'educazione può mediare l'immagine negativa degli immigrati e dei rifugiati trasmessa dai media fornendo conoscenze politiche e capacità di pensiero critico per decifrare i fatti dalla.

”

L'immagine negativa degli immigrati e dei rifugiati trasmessa dai media può invece rafforzare i pregiudizi. I temi che riguardano profughi e immigrati sono trattati dagli organi di informazione con toni sempre più negativi e polarizzati come, ad esempio, in Canada, nella Repubblica Ceca, in Norvegia e nel Regno Unito, dove queste persone vengono spesso dipinte dai media come una minaccia per la cultura, la sicurezza e il sistema del welfare. La narrazione delle storie di migrazione è spesso piena di stereotipi, con imprecisioni terminologiche e del tutto priva della voce dei protagonisti. L'educazione può aiutare a combattere queste immagini negative, fornendo conoscenze politiche e competenze di pensiero critico per distinguere la realtà dalla fantasia.

Il concetto di inclusione dovrebbe essere il fulcro delle politiche e dei sistemi educativi

A livello nazionale, i singoli Paesi adottano svariati approcci per gestire la diversità nei sistemi educativi: assimilazione, multiculturalismo/integrazione e interculturalismo/inclusione. L'assimilazione può avere un impatto negativo sull'identità dei migranti. Per contro, l'interculturalismo consente agli studenti non solo di entrare in contatto con altre culture, ma anche di conoscere le difficoltà strutturali che rifugiati e migranti devono affrontare nelle comunità ospitanti e che contribuiscono a perpetrare le diseguaglianze.

Alcuni Paesi hanno messo a punto specifiche politiche di educazione multiculturale e interculturale. L'Irlanda, in cui nel 2015 i figli di immigrati rappresentavano il 15% della popolazione di età inferiore ai 15 anni, ha elaborato una Strategia educativa interculturale 2010-2015 che si prefigge di promuovere le capacità degli istituti scolastici, sostenere le competenze linguistiche, incoraggiare le sinergie con la società civile e ottimizzare le pratiche di monitoraggio. Ulteriori normative hanno contribuito a rimuovere le barriere, vietando le tasse scolastiche e imponendo alle scuole di pubblicare le regole di ammissione. Da uno studio condotto dal Parlamento europeo, si evince che l'Irlanda e la Svezia presentano le politiche di monitoraggio e valutazione più strutturate in relazione all'istruzione della popolazione immigrata.

Gli orientamenti politici possono compromettere le politiche educative interculturali. Nei Paesi Bassi, l'inasprimento dei sentimenti nei confronti degli immigrati ha portato al varo di una politica d'integrazione imperniata sul concetto di lealtà alla società olandese, in cui l'educazione interculturale è stata sostituita da un'educazione alla cittadinanza.

Un'altra dimensione nello sviluppo del senso di appartenenza dei giovani immigrati è rappresentata dalle "scuole della diaspora", che mantengono dei legami con il Paese di origine. Si tratta di un'ampia varietà di modelli, dalle scuole gestite o coordinate dal governo del Paese di origine, come nel caso della Polonia, a istituti privati fondati dalle comunità immigrate, come per i filippini che risiedono in Arabia Saudita o i brasiliani in Giappone, e le scuole non formali, che trasmettono agli studenti il patrimonio linguistico-culturale del Paese di origine.

PROGRAMMI E LIBRI DI TESTO STANNO DIVENTANDO PIÙ INCLUSIVI

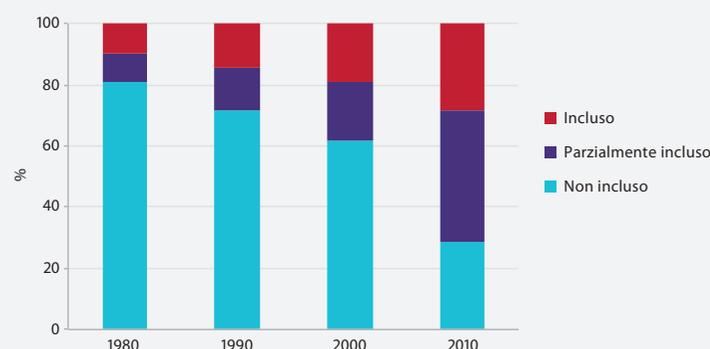
I programmi e i libri di testo hanno un ruolo importante per smontare i pregiudizi e sviluppare il senso di appartenenza dei migranti. La conoscenza della storia di altri Paesi è associata a una maggiore apertura verso il riconoscimento dei diritti dei gruppi etnici in 12 Paesi su 22 che hanno partecipato all'indagine internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza del 2016 (2016 International Civic and Citizenship Education Survey).

Sempre più Paesi stanno modificando i programmi scolastici nazionali per riflettere la crescente eterogeneità delle società in cui viviamo. Tra i 21 Paesi ad alto reddito presi in esame nell'ambito di un'indagine sulle politiche multiculturali, solo l'Australia e il Canada hanno inserito il multiculturalismo nei programmi scolastici sin dal 1980. Nel 2010, il multiculturalismo era stato parzialmente inserito nell'agenda politica di più di due terzi dei Paesi, mentre ne era parte integrante in altri quattro Paesi, Finlandia, Irlanda, Nuova Zelanda e Svezia (Figura 4).

FIGURA 4:

Un numero crescente di Paesi include il multiculturalismo nei programmi scolastici

Inclusione del multiculturalismo nei programmi scolastici di 21 Paesi ad alto reddito, 1980-2010



StatLink GEM (Global Education Monitoring Report): http://bit.ly/fig5_2

Nota: la definizione di multiculturalismo rimanda a quella di interculturalismo contenuta nella Tabella 5.1 del rapporto principale.

Fonte: Westlake (2011).

Nel 2015, 27 Paesi su 38, prevalentemente ad alto reddito, hanno fornito l'educazione interculturale come materia a se stante, o l'hanno integrata all'interno del programma scolastico o hanno messo in atto entrambe le formule. I valori dell'interculturalismo e del multiculturalismo possono essere in realtà assorbiti anche nelle varie materie. I programmi di storia tendono a essere etnocentrici, ma questo non accade in altre materie, ad esempio per la geografia in Germania e per l'educazione civica in Inghilterra (Regno Unito). Alcuni libri di testo recenti continuano a ignorare le controverse questioni che ruotano attorno al fenomeno migratorio. In Messico, i libri di testo non parlano dei migranti senza documenti e delle relazioni con il vicino americano. Per contro, in Costa d'Avorio si trattano i temi dei profughi e dei rifugiati, in particolare dalla crisi politica che ha colpito il Paese nel 2002.

I programmi scolastici possono essere adattati a livello locale. Nella provincia canadese dell'Alberta, ad esempio, le risorse didattiche supportano la formazione degli immigrati e dei rifugiati, ponendo l'accento su comunità specifiche come i Karen, i somali e i sudanesi del sud. Una forte leadership scolastica è un altro aspetto importante. Negli Stati Uniti, dove il valore della diversità è riconosciuto e apprezzato dai leader scolastici, gli studenti tendono a essere più aperti a interazioni interculturali.

Gli insegnanti devono integrare nei loro programmi attività che stimolino gli studenti a cambiare il punto di vista e a sviluppare capacità di pensiero critico. L'apprendimento collaborativo e la formazione sperimentale possono essere utili in tal senso per migliorare le relazioni interculturali, promuovere l'accettazione delle differenze e combattere i pregiudizi.

LA FORMAZIONE PROPEDEUTICA DEGLI INSEGNANTI CHE DOVRANNO OCCUPARSI DI CLASSI ETEROGENEE NON È OBBLIGATORIA IN MOLTI PAESI

Gli insegnanti che devono occuparsi di classi eterogenee hanno bisogno di sostegno ma, tra quelli intervistati in Francia, Irlanda, Italia, Lettonia, Spagna e Regno Unito, il 52% ha riferito di non ricevere un aiuto adeguato da parte della direzione per la gestione della diversità. La misura in cui la formazione degli insegnanti affronta il tema della diversità varia secondo il Paese. Nei Paesi Bassi, in Nuova Zelanda e in Norvegia, gli insegnanti candidati devono frequentare corsi obbligatori per l'insegnamento in classi con studenti di provenienza diversa. In Europa questi corsi in genere sono facoltativi.

I programmi di formazione per gli insegnanti tendono a privilegiare la teoria sulla pratica pedagogica. Da un sondaggio condotto su 105 programmi scolastici in 49 Paesi, è emerso che solo uno su cinque preparava effettivamente gli insegnanti a prevedere e risolvere potenziali conflitti interculturali o a identificare i percorsi psicologici e i meccanismi di riferimento disponibili per gli studenti bisognosi di aiuto. Gli insegnanti in servizio devono seguire una formazione professionale continua al riguardo. Nel 2013, l'indagine TALIS (Teaching and Learning International Survey) effettuata dall'OCSE ha rilevato che, nell'ambito di 34 sistemi educativi, solo il 16% degli insegnanti di scuola media inferiore aveva frequentato corsi di formazione multiculturale o multilinguistica nell'anno precedente.

Sono pochi gli studi realizzati sull'incidenza degli insegnanti aventi un background migratorio e quelli disponibili non distinguono tra immigrati di prima o seconda generazione o tra insegnanti immigrati o appartenenti a minoranze. Alcuni dati suggeriscono che la diversità tra gli insegnanti è associata a una maggiore autostima, a un senso di sicurezza superiore e a risultati positivi degli studenti immigrati. Tuttavia, la categoria degli insegnanti con un percorso migratorio alle spalle è sotto-rappresentata rispetto alla composizione del corpo studentesco in Europa, una carenza che è parzialmente alimentata da politiche discriminatorie per l'accesso a questa professione e da una certa parzialità in fase di assunzione.

L'EDUCAZIONE HA UN RUOLO DECISIVO NELLA PREVENZIONE DEI MOVIMENTI ESTREMISTI VIOLENTI

Se è un dato di fatto che l'estremismo violento, gli attacchi terroristici e le aggressioni, statali o non-statali, contro i civili siano la causa diretta di migrazioni e spostamenti di massa, l'opinione pubblica dei Paesi più ricchi tende oggi a enfatizzare la relazione inversa, che associa le migrazioni con il terrorismo. In realtà si tratta di una relazione assai debole, giacché gli attacchi perpetrati da stranieri sono del tutto marginali rispetto a quelli commessi da connazionali, senza contare che i percorsi che portano alla radicalizzazione assumono forme diverse.

Riuscire a prevenire l'emersione di movimenti estremisti è una priorità strategica per combattere il terrorismo. Gli estremisti tendono a strumentalizzare le sfide poste dallo sviluppo o a esacerbarle per creare e sfruttare un circolo vizioso all'insegna della marginalizzazione, che colpisce in particolare i soggetti più poveri e vulnerabili.

Promuovendo il rispetto della diversità, della pace e dello sviluppo economico, l'educazione può essere un buffer contro la radicalizzazione. I movimenti estremisti più violenti spesso vedono l'istruzione come una minaccia e per questo scelgono le scuole come uno degli obiettivi privilegiati degli attacchi, come accade con Boko Haram in Nigeria.

Per contro, chi è escluso da un percorso educativo è più vulnerabile alla radicalizzazione, così come sono altrettanto dannose le conseguenze dell'esclusione dai vantaggi offerti dall'educazione. In otto Paesi arabi, la disoccupazione ha aumentato la probabilità di radicalizzazione tra le persone più istruite, che hanno visto frustrate le proprie aspettative di avanzamento economico.

Benché diversi Paesi abbiano inserito nei programmi scolastici iniziative mirate a combattere l'estremismo violento, questa scelta spesso non trova riscontro nei materiali didattici. A livello mondiale, 1 libro di testo pertinente su 10 affronta il tema della prevenzione dei conflitti armati o analizza le dinamiche di risoluzione dei conflitti e dei processi di riconciliazione, in lieve progresso rispetto ai dati degli anni '50.

Sebbene gli insegnanti possano incoraggiare atteggiamenti improntati alla tolleranza, per farlo necessitano di un'adeguata formazione. Particolarmente efficaci in tal senso sono i metodi pedagogici, come l'apprendimento tra pari ("peer-to-peer"), l'apprendimento esperienziale, i lavori di gruppo, le simulazioni, così come altri metodi che stimolano le capacità di pensiero critico e favoriscono discussioni aperte. Allo stesso tempo, gli insegnanti non devono sorvegliare eccessivamente o limitare le libertà personali degli studenti alla ricerca di sicurezza.

La scuola può essere un luogo indicato per l'adozione di iniziative di prevenzione di comportamenti estremisti che coinvolgano anche attori esterni al mondo dell'istruzione. Alcuni programmi, ad esempio in Indonesia, danno voce alle vittime per rendere più significativi e credibili certi argomenti agli occhi degli studenti. L'educazione contro l'estremismo violento deve inoltre prendere in considerazione le differenze di genere e coinvolgere ragazze e donne adulte. A volte sono proprio le donne che dirigono questi programmi. In Pakistan, nella provincia di Khyber Pakhtunkhwa, un'organizzazione di donne ha impartito corsi di mediazione e trasformazione dei conflitti a 35.000 donne adulte e 2.000 ragazze.

“ Promuovendo il rispetto per la diversità, la pace e il progresso economico, l'educazione può essere un cuscinetto contro la radicalizzazione. ”

L'educazione non formale svolge un ruolo decisivo, seppur trascurato, nella costruzione di società resilienti

L'educazione e lo sviluppo della consapevolezza a tematiche che riguardano le migrazioni e gli spostamenti di massa non avvengono esclusivamente all'interno degli edifici scolastici. L'educazione non formale assume forme diverse e si pone obiettivi diversi. Sfortunatamente, trattandosi di interventi non pubblici, le informazioni sistematiche disponibili sono scarse.

Nell'ambito dell'educazione non formale per i migranti, i centri comunitari svolgono un ruolo decisivo. In Turchia, l'organizzazione non governativa Yuva organizza corsi di lingua e laboratori professionali avvalendosi di centri comunitari. I mediatori culturali possono offrire servizi di traduzione e aiutare i migranti a familiarizzarsi con il sistema educativo. La città svedese di Linköping ha formato dei tutor con conoscenze di arabo e somalo per farne i referenti del programma Learning Together. Le città possono promuovere e dirigere progetti educativi mirati a combattere la xenofobia, come succede a San Paolo in Brasile, ma perché queste iniziative abbiano successo è fondamentale il coinvolgimento delle comunità di immigrati.

L'arte e lo sport sono strumenti di educazione non formale molto efficaci. In Norvegia e in Spagna, le sagre popolari offrono spazi per scambi interculturali, mentre in Sudafrica la squadra di calcio Kaizer Chiefs ha lanciato una campagna sui social media per sottolineare il contributo positivo che offrono gli stranieri per il Sudafrica.

La mobilità di studenti e professionisti

In un mondo sempre più globalizzato, i giovani studiano all'estero e i professionisti più qualificati cercano opportunità di lavoro al di là delle frontiere, al fine di esprimere il proprio talento. La mobilità delle competenze offre vantaggi significativi, ma nasconde anche costi e insidie per persone, istituzioni e nazioni.

L'internazionalizzazione dell'educazione terziaria assume molteplici forme

L'internazionalizzazione dell'educazione superiore copre le "politiche e pratiche intraprese da istituzioni e sistemi accademici, e dalle stesse persone, in risposta alla globalizzazione dell'ambiente accademico". Questo processo ha a che vedere con i movimenti degli studenti e delle facoltà, ma coinvolge anche corsi, programmi e istituti che lascia inevitabilmente il segno sul mondo educativo, sia nel Paese di origine che in quello di destinazione.

“ La metà degli studenti internazionali si è spostata in cinque paesi di lingua inglese, mentre tre paesi in Asia rappresentano il 25% di tutta la mobilità in uscita

La metà degli studenti internazionali si è spostata in cinque Paesi anglofoni: Australia, Canada, Nuova Zelanda, Regno Unito e Stati Uniti. La percentuale di studenti stranieri che frequentano l'università in Francia e Germania è salita rispettivamente all'8% e al 6%, anche perché questi Paesi oggi offrono sempre più programmi di specializzazione post-universitaria in lingua inglese. Nel 2016, Cina, India e Corea del Sud rappresentavano insieme il 25% della mobilità studentesca in uscita. L'Europa è la seconda regione in termini del numero di studenti in uscita, rappresentando il 23% del totale nel 2016, anche se il 76% dei 900.000 studenti europei in mobilità decide di restare all'interno dei confini europei.

” Gli studenti decidono su dove proseguire gli studi universitari in base ai posti disponibili negli atenei più prestigiosi nel proprio Paese, alla capacità di coprire le spese e alla qualità relativa dei corsi universitari nel proprio Paese e all'estero. Le politiche che regolano la possibilità per gli studenti di lavorare possono anche influenzare la decisione di muoversi. Nel 2011-2014, il numero degli studenti indiani iscritti nelle università del Regno Unito si è quasi dimezzato in seguito alla riduzione dei visti di lavoro post-laurea, a fronte invece dell'aumento di chi ha scelto l'Australia (70%) e gli Stati Uniti (37%). Alcuni Paesi, tra cui Cina e Germania, cercano di trattenere gli studenti stranieri con l'obiettivo di colmare la carenza di competenze nel mercato del lavoro nazionale.

Per le università, la possibilità di aumentare le entrate costituisce il principale motivo per il reclutamento di studenti da altri Paesi. Nel 2016, si stima che gli studenti stranieri abbiano contribuito all'economia degli Stati Uniti per 39,4 miliardi di dollari. In diversi Paesi orientali caratterizzati da tassi di natalità in calo e da una popolazione sempre più anziana, come il Giappone, il settore dell'educazione terziario si sta rivolgendo sempre di più agli studenti stranieri per mantenere aperti gli istituti.

Il Messico e gli Stati Uniti sono due tra i Paesi che sfruttano maggiormente i programmi di mobilità come strumenti di diplomazia culturale e aiuti allo sviluppo. Alcuni Paesi di partenza, tra cui il Brasile e l'Arabia Saudita, sovvenzionano gli studi all'estero nell'ambito di una più ampia strategia per lo sviluppo.

La mobilità accademica internazionale comprende il trasferimento di docenti e ricercatori cercati dagli atenei più prestigiosi, l'assunzione di docenti e ricercatori da parte delle università straniere per coprire i posti vacanti e la figura degli "studiosi itineranti", le persone che proseguono la carriera universitaria nei Paesi in cui hanno ottenuto il dottorato. Se da un lato la mobilità istituzionale può frenare la mobilità tradizionale della popolazione studentesca, in realtà essa è aperta a un più ampio bacino di utenti con bisogni educativi diversi. L'ondata di corsi universitari aperti ha aumentato le possibilità di istruzione universitaria, in particolare nei Paesi in via di sviluppo. I programmi internazionali, transfrontalieri e "senza frontiere", tra cui i campus universitari internazionali e i centri di istruzione regionali, consentono agli studenti di frequentare università internazionali nel proprio Paese.

L'armonizzazione degli standard e il riconoscimento dei titoli favorisce il processo di internazionalizzazione dell'istruzione terziaria

Per favorire la mobilità della popolazione studentesca, le istituzioni possono prendere parte a rapporti e accordi complessi, tra cui i programmi di studio doppi o comuni, il trasferimento dei crediti, partenariati strategici e consorzi. I Paesi stanno cercando, in misura crescente, di armonizzare gli standard accademici e i meccanismi di controllo della qualità a livello bilaterale, regionale o globale.

L'introduzione di standard comuni per i diplomi, meccanismi di controllo della qualità e di riconoscimento delle qualifiche e programmi di mobilità accademica ha consentito all'Europa e ai Paesi partner di istituire nel 2010 uno Spazio europeo dell'istruzione superiore (EHEA, European Higher Education Area). Si tratta del culmine del Processo di Bologna, avviato nel 1999, che ha visto la partecipazione della Commissione europea, del Consiglio d'Europa, di rappresentanti delle istituzioni dell'istruzione terziaria, di agenzie di controllo della qualità, di studenti e di funzionari amministrativi di 48 Paesi. La Convenzione di Lisbona, che è stata ratificata da 53 Paesi, disciplina il riconoscimento dei titoli di studio tra i Paesi dell'EHEA.

Altre regioni stanno seguendo il percorso tracciato da queste iniziative, come l'Associazione delle Nazioni del Sud-est asiatico (ASEAN) e la Comunità dell'Africa orientale. In occasione della terza Conferenza regionale sull'istruzione superiore, i Paesi dell'America Latina e dei Caraibi hanno raggiunto un accordo mirato a consolidare il processo d'integrazione dei sistemi d'istruzione terziaria nella regione. Per espandere queste iniziative, l'UNESCO ha preparato la bozza di una Convenzione globale sul riconoscimento dei titoli di studio di istruzione superiore, la cui ratifica è prevista nel 2019.

I PROGRAMMI DI SCAMBIO EUROPEI PER GLI STUDENTI SONO FONTE D'ISPIRAZIONE PER I PAESI DEL SUD-EST ASIATICO

L'istituzionalizzazione dei programmi di scambio studentesco a livello regionale amplia enormemente le opportunità di mobilità a breve termine. Nato nel 1987 e ampliato di recente nel 2014 con il programma Erasmus+, il programma Erasmus offre agli studenti universitari la possibilità di trascorrere un periodo variabile tra 3 e 12 mesi in un altro Paese europeo, che viene riconosciuto dall'università di origine ai fini del percorso di studi. Questo programma intende stimolare la consapevolezza interculturale, le competenze e le possibilità occupazionali dei partecipanti e promuovere la coesione sociale in Europa.

9 studenti su 10 che hanno partecipato al programma Erasmus affermano di averne beneficiato in termini di resilienza, tolleranza e apertura mentale. Inoltre, esistono dati che dimostrano come la mobilità degli studenti in Europa abbia favorito le opportunità professionali di questi. Tuttavia, le analisi che analizzano i fattori decisivi della mobilità studentesca offrono un quadro più articolato in termini di equità. Circa il 4,4% degli studenti britannici con genitori qualificati ha partecipato al programma Erasmus+ nel 2015/16, rispetto al 2,8% di studenti che hanno genitori scarsamente qualificati. Questo divario è aumentato nel corso del tempo.

Nel 2015, l'ASEAN e l'Unione europea hanno avviato il programma SHARE (Support to Higher Education in the ASEAN Region, Sostegno all'Educazione superiore), che mira a favorire l'armonizzazione dei sistemi d'istruzione terziaria a livello regionale. Nella regione del sud-est asiatico, la diffusione della mobilità studentesca è frenata dalla mancanza di sforzi coordinati tra gli attori regionali. A differenza dell'Europa, i sistemi di trasferimento dei crediti variano in maniera significativa tra i diversi Paesi.

Il riconoscimento delle qualifiche professionali massimizza i vantaggi della mobilità professionale internazionale

Il riconoscimento delle qualifiche professionali favorisce e massimizza i vantaggi offerti dalla migrazione di manodopera qualificata. Nei Paesi dell'OCSE, oltre un terzo degli immigrati con un titolo di studio superiore è sovra-qualificato per il lavoro che svolge, rispetto a un quarto dei nativi. Negli Stati Uniti, si stima che i mancati introiti dei laureati immigrati sottoccupati potrebbero arrivare ogni anno a 10,2 miliardi di dollari in tasse mancate.

Ma i sistemi di riconoscimento delle qualifiche sono spesso troppo frammentati o poco evoluti per rispondere alle esigenze dei migranti. A causa di procedure complesse, onerose e lunghe, solo una minoranza ne fa richiesta. Per migliorare l'efficacia, le agenzie di valutazione, gli enti di accreditamento e le istituzioni accademiche possono puntare sull'armonizzazione dei requisiti e delle procedure. Da parte loro, i governi possono imporre alle agenzie di osservare procedure eque e trasparenti e seguire le migliori pratiche. Stabilire i diritti giuridici al riconoscimento dei titoli di studio può inoltre contribuire a migliorarne la diffusione e l'efficienza, come accade in Danimarca. In Germania, una legge approvata nel 2012 consente ai cittadini stranieri di ottenere il riconoscimento delle proprie qualifiche, indipendentemente dalla residenza o dalla cittadinanza.

Se non riescono a far riconoscere le proprie qualifiche, i migranti non possono esercitare legalmente determinate professioni, ad esempio gli insegnanti o gli infermieri, malgrado la domanda elevata in diversi Paesi di destinazione. In questo senso possono venire in aiuto meccanismi di riconoscimento parziale. Chi richiede il riconoscimento potrebbe essere tenuto a sostenere un esame, a lavorare temporaneamente sotto la supervisione di un'altra persona, oppure non avere la possibilità di svolgere determinate mansioni. La Direttiva europea sul riconoscimento delle qualifiche professionali consente ad alcune figure professionali munite di qualifiche riconosciute di esercitare la professione in tutti gli Stati membri. Definire e mantenere queste procedure automatiche di riconoscimento delle qualifiche richiede uno sforzo significativo a livello politico e in termini di risorse, ed è per questo che accordi del genere sono poco numerosi.

LA MIGRAZIONE DEGLI INSEGNANTI PRESENTA VANTAGGI E RISCHI

Retribuzioni inadeguate, disoccupazione, instabilità politica, condizioni di lavoro precarie e mancanza di infrastrutture sono alcune delle cause che spingono gli insegnanti a migrare. L'insegnamento è spesso una professione regolamentata, soggetta a specifici requisiti di qualifica a livello nazionale che possono rappresentare ostacoli per i migranti.

Poiché i regolamenti sulle qualifiche nel campo dell'insegnamento sono spesso collegati alle competenze linguistiche, assistiamo a grandi flussi tra Paesi accomunati dalla lingua e da aspetti culturali. Attratti dai salari elevati, gli insegnanti provenienti dall'Egitto e da altri Paesi di lingua araba hanno contribuito a migliorare i sistemi educativi degli Stati del Consiglio di cooperazione del Golfo. Oggi questi Paesi stanno sostituendo l'arabo con l'inglese come lingua d'insegnamento e gli insegnanti egiziani e giapponesi con docenti anglofoni.

La migrazione degli insegnanti può provocare un effetto domino, creando un deficit di risorse nei Paesi di partenza. Nel Regno Unito, ad esempio, le scuole stanno reclutando insegnanti provenienti da Paesi come la Giamaica e il Sudafrica. Allo stesso tempo, il Sudafrica è costretto a reclutare risorse esterne, soprattutto dallo Zimbabwe, per sopperire alle carenze di insegnanti. Anche i Paesi caraibici negli ultimi decenni stanno assistendo ad un'elevata migrazione di insegnanti per svariati motivi, non ultimo l'attività di reclutamento delle scuole britanniche e statunitensi.

La perdita per i Paesi di origine può essere importante, sia dal punto di vista degli investimenti nel campo dell'istruzione e della formazione degli insegnanti, sia per il sistema educativo nel suo complesso. Questo problema ha stimolato la creazione di svariate iniziative internazionali finalizzate a riconoscere i diritti dei Paesi di origine, come il Commonwealth Teacher Recruitment Protocol. Tuttavia, trattandosi di un codice etico non vincolante, questo protocollo non impedisce in alcun modo di emigrare ai singoli insegnanti che lo desiderano.

Il reclutamento internazionale degli insegnanti è un'attività redditizia che ha attirato l'attenzione di diverse agenzie commerciali. Queste ultime solo di rado sono rigorosamente disciplinate e possono applicare commissioni molto alte o fornire informazioni inesatte, sottolineando l'importanza della registrazione dei reclutatori nei Paesi di origine e destinazione.

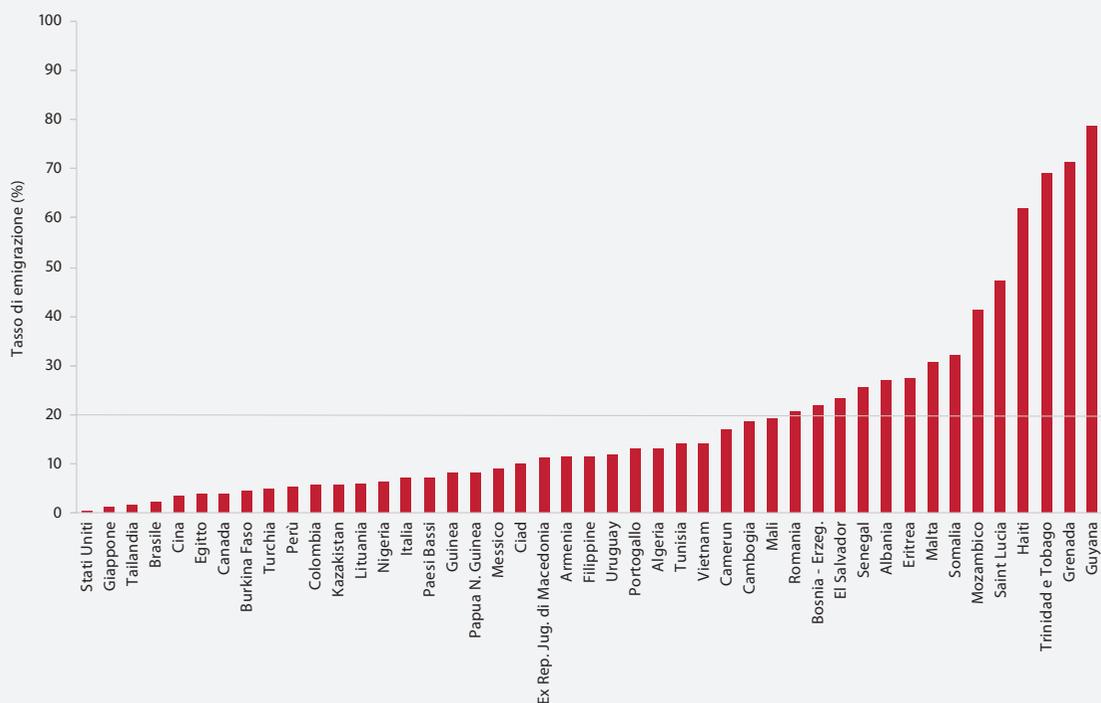
LA PERDITA DI TALENTI PUÒ ESSERE UN GRAVE RISCHIO PER I PAESI PIÙ POVERI

I tassi di emigrazione di persone altamente qualificate superano il 20% in poco più di un quarto di 174 Paesi e territori, tra cui Grenada e Guyana in America Latina e nei Caraibi, Albania e Malta in Europa ed Eritrea e Somalia nell'Africa subsahariana (Figura 5).

I Paesi più ricchi si contendono attivamente i lavoratori qualificati, sollevando preoccupazioni sul fatto che i flussi in uscita possano compromettere lo sviluppo dei Paesi di origine a causa del vuoto di competenze che creano. Tuttavia, al di là dell'effetto delle rimesse, la stessa prospettiva che persone altamente qualificate abbandonino il Paese di origine può, al contrario, dare impulso agli investimenti nel sistema educativo nazionale. Dalle analisi condotte per la preparazione di questo rapporto, è emerso che un tasso di emigrazione delle persone altamente qualificate del 14% genera i più alti effetti positivi sull'accumulazione di capitale umano. Prendendo in considerazione le caratteristiche dei Paesi di origine e di destinazione, le prospettive di emigrazione generano un saldo positivo in termini di "recupero dei cervelli" (brain gain) in 90 Paesi su 174.

In alcuni Paesi, particolarmente in Asia, si assiste al crescente ritorno di connazionali dopo che si sono arricchiti di preziose competenze. Le Filippine hanno varato politiche rivolte al rientro degli emigrati, che vengono messi in contatto con i servizi di riconoscimento delle qualifiche e potenziali datori di lavoro.

FIGURA 5:
In diversi Paesi, più di un quinto delle persone altamente qualificate emigra
 Tasso di emigrazione delle persone qualificate, in Paesi selezionati, 2010



StatLink GEM (Global Education Monitoring Report): http://bit.ly/fig6_1
 Fonte: Deuster e Docquier (2018).

L'ISTRUZIONE TECNICA E PROFESSIONALE COSTITUISCE UNO STRUMENTO PER MIGRANTI E RIFUGIATI

Sono due i problemi che riguardano i programmi per la formazione e l'istruzione tecnica e professionale (TVET, Technical and Vocational Education and Training) rivolti a migranti e rifugiati.

In primo luogo, numerose barriere frenano la domanda di rifugiati e migranti di acquisizione di nuove competenze attraverso i programmi TVET. Prima di tutto la disoccupazione o l'occupazione in lavori precari, poco legati alle proprie competenze, riducono il rendimento degli investimenti dei migranti nelle competenze personali. I migranti senza documenti e i richiedenti asilo potrebbero non avere diritto al lavoro, come accade in Irlanda e in Lituania, fatto che li scoraggia a partecipare a corsi di formazione professionale. La presenza di più erogatori e punti di ingresso nel percorso formativo non aiuta a familiarizzare con i sistemi TVET. I fornitori di corsi TVET e i servizi pubblici per l'impiego possono mettere in comunicazione i migranti con i potenziali datori di lavoro, al fine di permettere loro di fare esperienze professionali. In Germania, l'associazione Welcome Mentors aiuta le piccole e medie imprese a selezionare lavoratori qualificati tra gli immigrati appena arrivati. Nel 2016, 3.441 rifugiati sono stati inseriti in corsi di formazione professionale.

In secondo luogo, il mancato riconoscimento degli studi precedenti compromette la possibilità per i rifugiati di trovare un lavoro dignitoso o di migliorare il loro percorso educativo e formativo. Difficilmente i migranti e i rifugiati portano con sé titoli di studio e certificati. Inoltre, i diplomi TVET potrebbero risultare meno trasferibili rispetto ai titoli di studio accademici, per via dell'estrema variabilità tra i diversi sistemi di formazione professionale. Nel 2013, in Norvegia, è stata introdotta una procedura di riconoscimento delle qualifiche per le persone prive di documenti verificabili. Oltre la metà dei rifugiati le cui competenze sono state riconosciute nel 2013 ha trovato un lavoro attinente alle proprie competenze o ha proseguito il percorso di studi. La collaborazione tra i governi può facilitare le procedure di riconoscimento, convalida e accreditamento. In quest'ottica sono stati siglati degli accordi di riconoscimento delle qualifiche nazionali tra la Repubblica Araba di Siria e l'Egitto, l'Iraq, la Giordania e il Libano.

Mina (11 anni), Classe V, isola di Boeung Kachang,
provincia di Koh Kong, Cambogia

CREDITI: Shalendra Yashwant/Save the Children



Monitoraggio dei progressi nell'ambito dell'OSS 4

Il sistema di monitoraggio relativo al quarto obiettivo di sviluppo sostenibile sull'educazione (OSS 4) è ambizioso, anche se non vengono affrontate alcune delle questioni più complesse sullo sviluppo della stessa. Si tratta di un processo che ha un'importante funzione educativa, che aiuta a segnalare problematiche che meritano attenzione e i Paesi in cui si dovrebbero focalizzare le risorse di monitoraggio. Parallelamente, sono stati iniziati svariati progetti per la definizione di indicatori, standard e strumenti che consentano di migliorare il confronto dei dati tra i diversi Paesi, un processo che richiede una stretta collaborazione tra agenzie internazionali, governi, finanziatori ed esperti.

“

A partire dal 2018, saranno preparati rapporti su quattro nuovi indicatori per la prima volta portando il numero totale di indicatori per l'OSS 4 misurati a 33 su 43

”

Per l'OSS 4 esistono 11 indicatori globali. L'Istituto per le statistiche dell'UNESCO (UIS) è l'agenzia con competenze esclusive per otto indicatori, oltre a collaborare con l'Unione Internazionale delle Telecomunicazioni (ITU, International Telecommunication Union) per l'indicatore sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT). L'agenzia responsabile di un indicatore sullo sviluppo dell'istruzione nella prima infanzia è l'UNICEF, mentre l'OCSE è responsabile dell'indicatore sull'aiuto pubblico allo sviluppo. Esistono altri 32 indicatori tematici, che portano a 43 il numero totale degli indicatori del piano di monitoraggio per l'OSS 4.

L'UIS coordina lo sviluppo degli indicatori globali e tematici con gli Stati membri e le agenzie attraverso il Gruppo Tecnico di Cooperazione sugli indicatori per l'OSS 4 - Educazione 2030 (Technical Cooperation

Group on the Indicators for SDG 4 - Education 2030 oTCG), che convoca con l'UNESCO. Entro il 2018, saranno preparati i rapporti su quattro indicatori per la prima volta (partecipazione a programmi di alfabetizzazione per adulti, educazione completa alla sessualità, violenza in ambito scolastico e attacchi nelle scuole), per un totale di 33 indicatori su 43. I lavori sulla lingua di insegnamento, sulla distribuzione delle risorse e sulla formazione professionale degli insegnanti proseguono o stanno per iniziare.

La Alleanza Globale per il Monitoraggio dell'apprendimento (Global Alliance to Monitor Learning, GAML), anch'essa convocata dall'UIS, coordina i lavori relativi a indicatori più sofisticati dei risultati di apprendimento, sulle competenze minime di base in lettura e matematica, sull'alfabetizzazione degli adulti e sull'alfabetizzazione digitale. L'UIS segue tre diverse strategie che mirano a mettere in relazione e confrontare le competenze di lettura e matematica. In primo luogo, sostiene un'iniziativa che coinvolgerà gli studenti di determinati Paesi dell'America Latina e dell'Africa occidentale, che saranno valutati sia a livello regionale che a livello internazionale allo scopo di elaborare un raffronto più attendibile tra le diverse inchieste. In secondo luogo, ha realizzato una mappatura dei dati estratti da diverse valutazioni, grazie ai quali gli esperti potranno assegnare un livello di difficoltà agli elementi delle indagini per poi inserirli in una scala di riferimento. Infine, prosegue gli sforzi per legare le scale di competenza servendosi di tecniche statistiche.

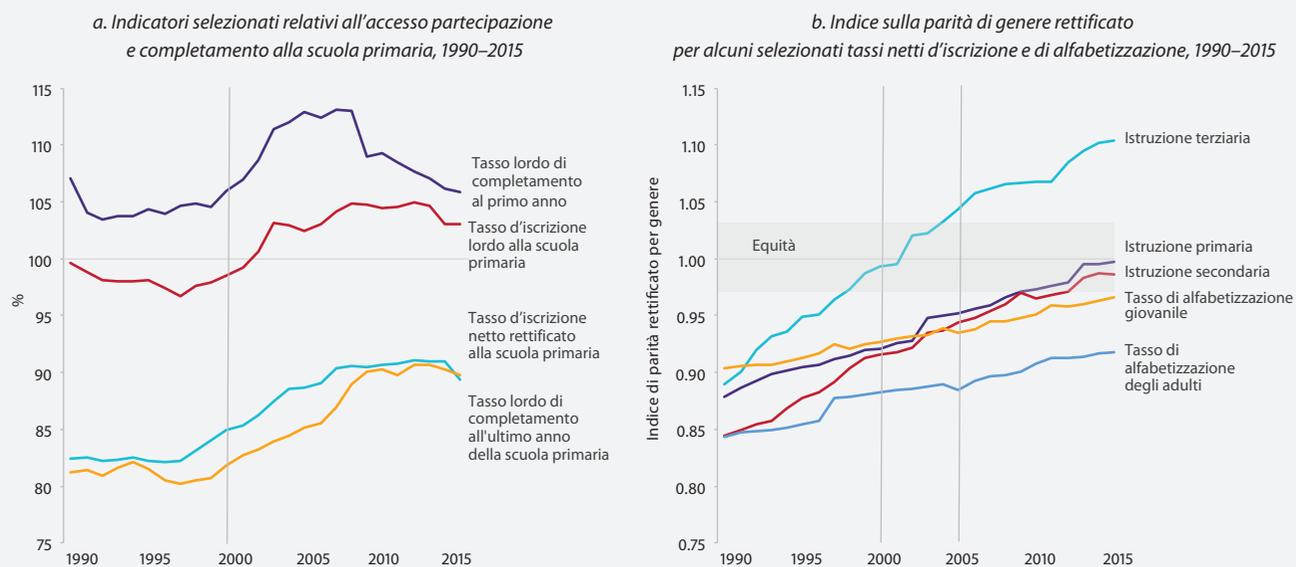
Il punto sul rapporto Education for All, 2000–2015

Il Rapporto Education for All Global Monitoring Report 2015 (EFA GMR) ha esaminato i risultati EFA basandosi essenzialmente sui dati del 2012. Successivamente è stata condotta una valutazione aggiornata sulla base dei dati del 2015. Le conclusioni non cambiano: nonostante i progressi significativi compiuti nel corso dell'era EFA (Education for All, Educazione per Tutti), in definitiva sono stati mancati e di molto gli obiettivi fissati. Si tratta tuttavia di un importante esercizio di inventario, guardando in prospettiva al 2030.

Tra tutti colpiscono due dati in particolare. Per quanto riguarda l'Obiettivo EFA 2 sul completamento della scuola primaria, i tassi di partecipazione e completamento sono rimasti fermi fino al 1997 circa. Successivamente, è stata registrata una crescita del tasso lordo d'iscrizione alla scuola primaria, del tasso d'iscrizione netto e del tasso lordo di ammissione all'ultima classe della scuola primaria fino al 2008 circa, da quando non si sono mossi (Figura 6a). Per quanto riguarda l'Obiettivo 5 sulla parità di genere, sebbene non sia stato realizzato l'obiettivo della parità di iscritti entro il 2005, negli anni '90 e '2000 sono stati compiuti progressi continui e, nel 2009, è stata raggiunta la parità di iscritti nella scuola primaria e secondaria e la quasi parità di alfabetizzazione giovanile tra maschi e femmine nel 2015. Disuguaglianze rimangono nell'alfabetizzazione adulta, con il 63% degli analfabeti rappresentato da donne, mentre questa tendenza è invertita nell'istruzione superiore, dove sono i maschi che oggi tendono a partecipare di meno (Figura 6b).

FIGURA 6:

Tra il 2000 e il 2015, il mondo ha fatto grandi progressi verso la parità di genere tranne per il tasso di completamento del ciclo d'istruzione primaria



StatLink GEM (Global Education Monitoring Report): http://bit.ly/fig7_1
 Fonte: Banca dati UIS.

Il monitoraggio delle condizioni educative di migranti e rifugiati presenta svariate difficoltà

Il quadro di monitoraggio degli OSS si concentra espressamente sulla disaggregazione degli indicatori di riferimento, facendo riferimento a diverse caratteristiche associate a condizioni di svantaggio. Tuttavia, i dati sistematici sulle condizioni educative delle popolazioni di immigrati e rifugiati sono frammentari. Nel catalogo dei micro-dati della Banca Mondiale, più di 2.000 su 2.500 questionari sui nuclei familiari contengono informazioni che riguardano l'educazione, ma solo uno su sette circa riguarda i migranti e una percentuale ancora inferiore le persone coinvolte in spostamenti forzati.

“

Le famiglie migranti sono mobili e hanno meno probabilità di essere presenti alle visite alle famiglie degli enumeratori e o di essere intervistate a causa di barriere linguistiche o problemi legali

”

Le famiglie dei migranti sono in movimento e quindi è meno probabile trovarli in occasione delle visite degli enumeratori o riuscire a intervistarli per problemi legali o linguistici. Poiché i flussi migratori cambiano con estrema rapidità, i modelli di campionamento potrebbero non riuscire a tenerne il passo. Questo vale in particolare per gli spostamenti di massa. I dati, in genere, vengono raccolti in forma sistematica nei campi profughi, dove però vivono meno del 40% dei rifugiati e una percentuale ancora inferiore di sfollati interni.

Riuscire a rappresentare gli immigrati e i rifugiati attraverso indagini standardizzate di carattere generale potrebbe non essere la soluzione per i problemi legati alla campionatura e alla raccolta di dati. I questionari standardizzati non riescono a cogliere il dinamismo del fenomeno migratorio e la scarsa frequenza con cui vengono realizzati fa sì che le informazioni non siano aggiornate. Potrebbero

risultare più efficaci metodi più flessibili, ad esempio questionari che studiano la correlazione tra le comunità di origine e quelle ospitanti, così come metodi di raccolta immediata attraverso campionamenti non aleatori. Infine, le inchieste potrebbero non essere in grado di cogliere le dinamiche che caratterizzano la relazione b educazione-migrazione o le qualifiche dei Paesi di origine.

Nel marzo 2016, la Commissione di Statistica delle Nazioni Unite ha cominciato a riunire un gruppo di esperti sulle statistiche su rifugiati e sfollati interni. Questo gruppo, di cui fanno parte 40 Paesi membri dell'ONU e almeno 15 organizzazioni regionali e internazionali, ha già emanato una serie di raccomandazioni per migliorare il processo di raccolta dati. L'UNESCO e l'UNHCR stanno sviluppando REMIS (Sistema di gestione delle informazioni sull'educazione dei rifugiati Refugee Education Management Information System), un sistema open-source basato sul Web che confronta i dati sull'istruzione dei rifugiati a livello globale, al fine di aiutare i diversi Paesi a raccogliere, compilare, analizzare ed elaborare rapporti sui dati relativi all'educazione dei rifugiati.



Istruzione primaria e secondaria

OBIETTIVO 4.1

Potremmo definire i bambini nati tra il 2010 e il 2014 come la generazione OSS. I più anziani hanno compiuto 5 anni nel 2015 e, in diversi Paesi, avrebbero dovuto frequentare l'istruzione pre-primaria nel 2015/16, che coincide con l'inizio del periodo OSS (2015-2030). I più giovani compiranno 16 anni nel 2030, potenzialmente l'ultima età utile per

“ Per potere raggiungere il completamento universale della scuola secondaria entro il 2030, tutti i bambini nati tra il 2010 e il 2014 devono iscriversi alla scuola primaria senza ritardi

completare la scuola secondaria inferiore nei tempi previsti. Per riuscire a completare la scuola secondaria superiore entro il 2030, l'attuale generazione OSS dovrà iscriversi alla scuola primaria senza ritardi. Nel 2017, il tasso d'iscrizione netto rettificato a livello globale alla prima classe della scuola primaria era dell'86%.

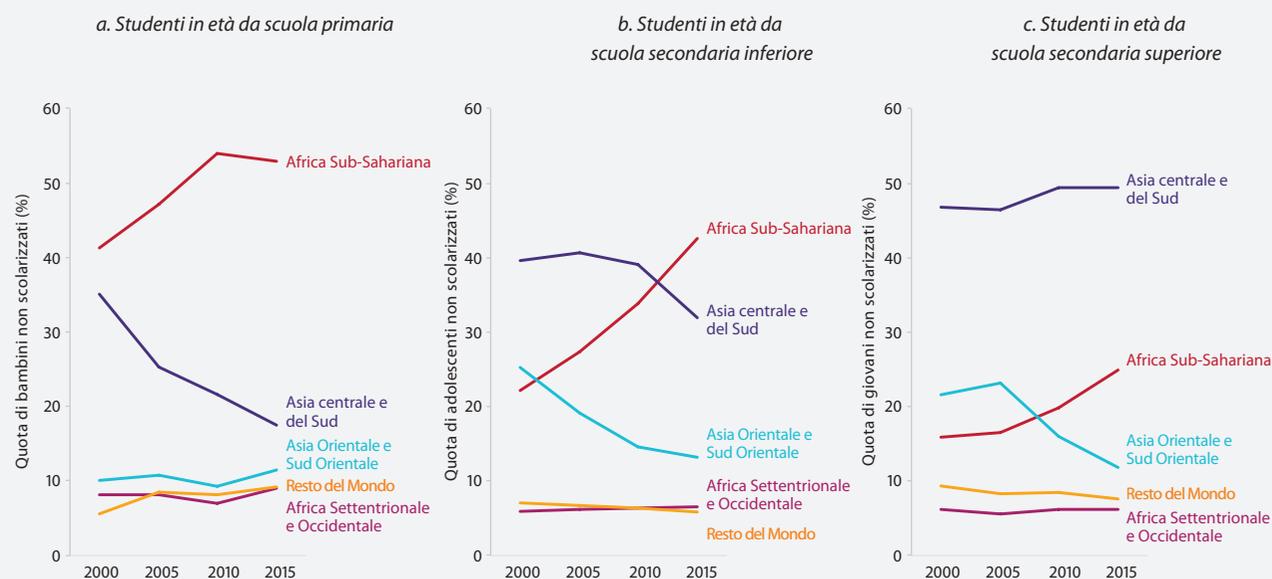
Circa 64 milioni di bambini in età da scuola primaria, pari al 9%, nel 2017 non erano scolarizzati, rispetto a 61 milioni di adolescenti in età da scuola media (16%) e 138 milioni di giovani in età da scuola secondaria superiore (36%). Il tasso per la scuola primaria è rimasto pressoché invariato dal 2008. La regione dell'Africa sub-sahariana rappresenta la quota che ha registrato la crescita maggiore di questo dato, tranne per la fascia di età della scuola primaria. Le situazioni di conflitto in altre regioni, in particolare nei Paesi dell'Asia occidentale, hanno allontanato i bambini dalla scuola (Figura 7).

Lo studio PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), un'indagine internazionale condotta ogni cinque anni che valuta le competenze di lettura dei bambini al quarto anno di istruzione, rappresenta la principale fonte di dati a livello internazionale come indicatore globale dei risultati di apprendimento. Nella Repubblica Islamica dell'Iran, la percentuale di studenti corrispondente al livello di riferimento più basso è aumentata dal 56% del 2001 al 65% del 2016, per un incremento annuo inferiore all'1%. Alcuni Paesi, tra cui il Marocco e l'Oman, hanno registrato

FIGURA 7:

La regione dell'Africa sub-sahariana ospita una quota crescente della popolazione non scolarizzata a livello globale

Distribuzione della popolazione che non frequenta la scuola per regione, 2000-2015



StatLink GEM (Global Education Monitoring Report): http://bit.ly/fig8_2
Fonte: Banca dati UIS.

miglioramenti a ritmi che dovrebbe consentire loro di raggiungere l'obiettivo entro il 2030. In altri Paesi come l'Azerbaijan, l'Arabia Saudita e il Sudafrica, la percentuale di studenti che raggiunge il livello di competenza minimo è rimasta invariata, e questo rende assai improbabile che questi Paesi riescano a centrare l'obiettivo.

UNA NUOVA STIMA DEL TASSO DI COMPLETAMENTO DEL CICLO DI STUDI PER L'AGENDA EDUCATION 2030

Da un'indagine sui nuclei familiari 2013-2017 emerge che i tassi di completamento dei cicli d'istruzione sono stati dell'85% per la scuola primaria, del 73% per la scuola secondaria inferiore e del 49% per la scuola secondaria superiore. Tuttavia, esiste un divario temporale tra i dati dell'indagine e quelli censuari e le varie fonti possono fornire informazioni divergenti.

Seguendo l'esempio della comunità di monitoraggio della salute, il team che ha curato il Rapporto GEM ha elaborato un modello per stimare i tassi di completamento. Proiettando retroattivamente i tassi di completamento dei gruppi più anziani, è possibile comporre un quadro di lungo periodo sull'espansione dei tassi in un determinato Paese. Il livello attuale dell'indicatore può essere stimato estrapolando i dati più recenti. Questo metodo consente di riconciliare i modelli e le tendenze generali tra i dati provenienti da varie fonti, piuttosto che ricorrere alla stima più recente del valore nominale disponibile.



OBIETTIVO 4.2

Prima infanzia

L'istruzione e l'assistenza nella prima infanzia sono aspetti decisivi per lo sviluppo delle capacità cognitive, sociali ed emotive e rivestono un'importante funzione protettiva in contesti traumatici come quelli delle crisi umanitarie.

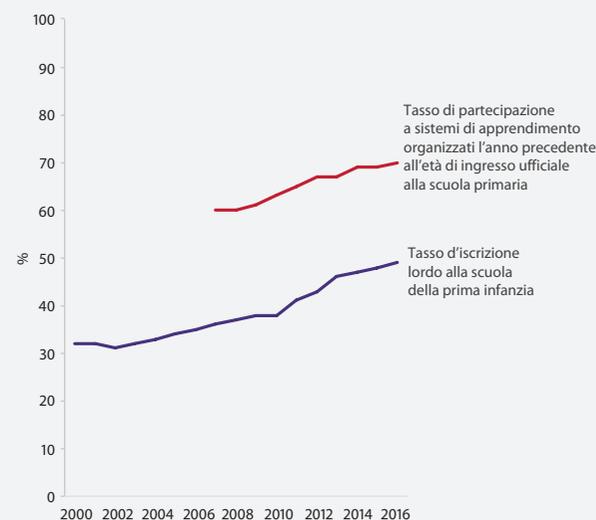
L'indicatore globale sulla partecipazione a sistemi di apprendimento organizzati un anno prima dell'età di ingresso ufficiale alla scuola primaria oscilla tra il 42% circa nei Paesi a basso reddito e il 93% nei Paesi ad alto reddito, per una media a livello mondiale del 69%, tendenza che è in lenta ma costante crescita. Per contro, il tasso d'iscrizione netto all'istruzione della prima infanzia, corrispondente a un livello d'istruzione che va da un anno in alcuni Paesi a quattro in altri, ha raggiunto il 50% nel 2017 (**Figura 8**).

L'altro indicatore globale sull'istruzione nella prima infanzia si basa sull'indice ECDI (Indice di Sviluppo nella Prima Infanzia, Early Childhood Development Index) dell'UNICEF, che viene calcolato attingendo prevalentemente alle rilevazioni MICS (Multiple Indicator Cluster Survey, Indagini campione a indicatori multipli). L'UNICEF ha avviato un processo di revisione della metodologia ECDI per rimuoverne le criticità, che prevede di terminare entro la fine del 2018. I dati relativi ai Paesi che hanno partecipato alle rilevazioni MICS nell'arco di cinque anni suggeriscono che la percentuale di bambini di età compresa tra i 3 e i 4 anni con competenze alfabetiche e matematiche nella norma è cresciuta in media di meno di un punto percentuale l'anno.

FIGURA 8:

Sette bambini su dieci frequentano la scuola della prima infanzia l'anno prima dell'ingresso nella scuola primaria

Tasso di partecipazione a sistemi di apprendimento organizzati l'anno precedente all'età di ingresso ufficiale alla scuola primaria e tasso d'iscrizione lordo alla scuola della prima infanzia, 2000-2016

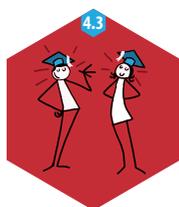


StatLink GEM (Global Education Monitoring Report): http://bit.ly/fig9_2
Fonte: Banca dati UIS.

Tuttavia, essere “pronti” per la scuola e “nella norma da un punto di vista dello sviluppo” sono concetti ambigui, che lasciano spazio a interpretazioni diverse. I singoli Paesi potrebbero nell'uso di misure che rispondono a esigenze specifiche e che sono compatibili con le strutture istituzionali e le caratteristiche culturali nazionali.

È altrettanto vero che sono molto pochi i sistemi nazionali che verificano l'acquisizione delle abilità di base per l'apprendimento. In genere, i Paesi dispongono di quadri e procedure a livello nazionale per il monitoraggio degli standard relativi a personale, formazione, strutture e programmi tra i fornitori di servizi scolastici (ad esempio la National Early Childhood Care and Education Policy - politica Nazionale sull'istruzione e sull'accoglienza nella prima infanzia - approvata in India nel 2013), o i sistemi di valutazione dell'impatto dei programmi (ad esempio il National Reporting System, Sistema di Rapporti Nazionali, che fa parte dell'Head Start Pre-School Programme negli Stati Uniti). Nel quadro del modulo sullo sviluppo nella prima infanzia del Systems Approach for Better Education Results della Banca Mondiale, solo 8 Paesi a reddito medio-basso su 34 hanno raccolto dati sui bambini in relazione a tutte e quattro le aree dell'indagine (sviluppo cognitivo, linguistico, fisico e socio-emotivo).

In Sudafrica, il National Curriculum Framework 2014 comprende un quadro di valutazione informale, continua e basata sull'osservazione, che prende in considerazione sei aree di sviluppo e apprendimento nella prima infanzia, senza assegnare voti o percentuali, ma registrando l'acquisizione delle abilità necessarie per l'accesso alla scuola primaria. L'Ex Repubblica Jugoslava di Macedonia ha conservato dal 2014 degli archivi sullo sviluppo per tutti i bambini iscritti nei centri di educazione e cura della prima infanzia (ECEC).



Educazione tecnica, professionale, terziaria e adulta

OBIETTIVO 4.3

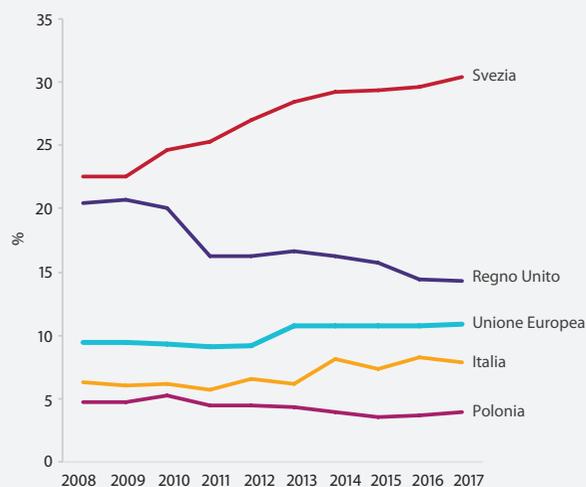
L'indicatore globale sulla partecipazione all'istruzione in età adulta è stato affinato per cogliere tutte le opportunità educative disponibili, formali e non e legate o meno al lavoro. La diversità e il numero di soggetti erogatori rendono i dati dei sondaggi sulla forza lavoro preferibili rispetto ai dati amministrativi.

“ Le indagini sulle forze di lavoro sono una fonte preferibile ai dati amministrativi per misurare l'educazione degli adulti data la diversità e il numero di erogatori.

”

FIGURA 9:
In Europa la partecipazione a iniziative educative della popolazione adulta è rimasta stabile, anche se le tendenze variano da Paese a Paese

Tasso di partecipazione a iniziative educative e alla formazione della popolazione adulta durante le quattro settimane precedenti, Unione europea e Paesi selezionati, 2008-2017



StatLink GEM (Global Education Monitoring Report): http://bit.ly/fig10_1
Fonte: Eurostat (2018).

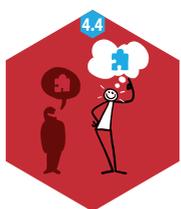
Tuttavia, le domande contenute nei questionari variano in modo significativo da un Paese all'altro e poche domande sono compatibili con la definizione aggiornata dell'indicatore. Non sarà facile standardizzare le domande per allargare il bacino geografico ad altri Paesi con dati comparabili.

La Rilevazione sulle forze lavoro (RFL) dell'Unione europea si concentra sull'educazione e sulla formazione nelle 4 settimane precedenti (rispetto ai 12 mesi dell'indicatore): i tassi di partecipazione sono mediamente stabili all'11%, ma le tendenze variano da Paese a Paese (Figura 9). I sondaggi integrati sul mercato del lavoro condotti in Egitto, Giordania e Tunisia si limitano

alle persone che lavorano, alla partecipazione attiva a iniziative educative nel corso della vita e alle attività di formazione e istruzione professionale e tecnica (TVET) legate al lavoro. I dati di tali sondaggi indicano che i tassi di partecipazione alle attività formative sono cresciuti fino al 4% tra i dipendenti che vantano competenze tecniche.

Il tasso d'iscrizione lordo all'istruzione superiore ha toccato il 38% nel 2017, con una crescita della quota investita nell'istruzione privata rispetto al costo complessivo dell'istruzione superiore. Le forme di supporto finanziario come prestiti, sovvenzioni, contributi e borse di studio suggeriscono che, in generale, l'istruzione superiore è più accessibile in Europa e meno nei Paesi dell'Africa sub-sahariana, dove in quasi tutti i Paesi i costi superano il 60% del reddito nazionale medio, toccando punte di quasi il 300% in Uganda e Guinea.

La maggior parte dei sistemi educativi punta su forme di supporto finanziario mirate, ma l'efficacia dei criteri di distribuzione varia significativamente. I dati in possesso della Banca Mondiale indicano che, in diversi Paesi a reddito medio e basso, la probabilità di ricevere borse di studio per gli studenti appartenenti a famiglie che rientrano nel quintile più povero era inferiore a quelli le cui famiglie rientrano invece nel quintile più ricco. Pacchetti di misure più complete, che comprendano una pluralità di strategie, come nel caso della Colombia e del Vietnam, possono essere più efficaci delle sole borse di studio.



Competenze per il mondo del lavoro

OBIETTIVO 4.4

Gli indicatori globali e tematici sulle competenze digitali e delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) intendono rilevare le competenze che vanno oltre l'alfabetizzazione e la matematica e che, quasi universalmente, stanno diventando sempre più importanti per il mondo del lavoro. Per questi indicatori, i governi nazionali devono rilevare l'acquisizione delle competenze al di fuori del contesto scolastico.

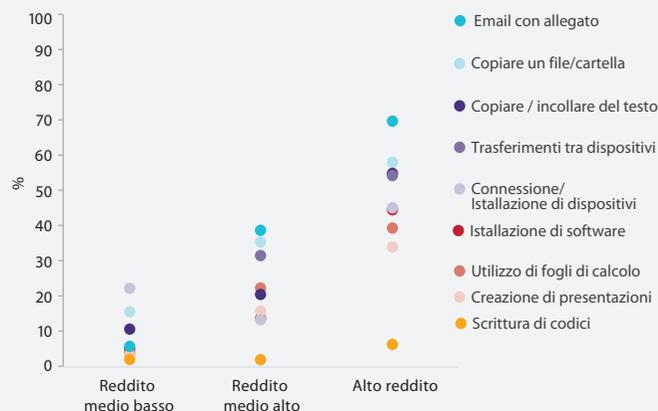


Tre persone su dieci non sanno come allegare file alle e-mail nei paesi ad alto reddito.



L'indicatore globale sulle competenze ICT per i giovani e per la popolazione adulta attinge ai sondaggi compilati dalle famiglie su specifiche attività nei tre mesi precedenti. I dati ITU più recenti indicano che copiare e allegare file alle e-mail sono le uniche competenze esercitate da più di un terzo dei partecipanti alle indagini provenienti da Paesi a medio reddito, a fronte di tassi rispettivamente del 58% e del 70% nei Paesi ad alto reddito (Figura 10). La programmazione continua a essere un'attività riservata a una ristretta minoranza, anche nei Paesi più ricchi.

FIGURA 10:
La distribuzione delle competenze ICT continua e essere disomogenea
Percentuale di popolazione adulta che ha svolto attività informatiche nei tre mesi precedenti, per livello di reddito nazionale, 2014-2017



StatLink GEM (Global Education Monitoring Report): http://bit.ly/fig11_1
Nota: i valori mediani per i Paesi a reddito intermedio si basano su un numero limitato di Paesi (5 Paesi con un livello di reddito medio-basso, 15 con un livello di reddito medio-alto).
Fonte: Banca dati ITU.

L'indicatore tematico sulle competenze di alfabetizzazione digitale va ben oltre la capacità di usare risorse ICT. Un nuovo sistema di riferimento globale per il livello di alfabetizzazione digitale estende il quadro europeo DigComp al fine di includere un insieme più complesso di esempi d'uso, per riflettere i contesti culturali, economici e tecnologici dei Paesi con un livello di reddito medio e basso, ad esempio le competenze richieste agli agricoltori per prendere decisioni in campo agricolo e commerciale utilizzando un servizio mobile, la compravendita di prodotti online tramite un'applicazione sullo smartphone o la creazione di un sistema d'irrigazione basato sui dati che utilizza sensori di umidità collegati a un computer portatile.

Identificare strumenti economicamente efficienti per misurare queste competenze rimane una sfida complessa. Le valutazioni delle competenze digitali variano per finalità, gruppi di destinazione, elementi, fruizione, costi e autorità responsabili. La Francia, ad esempio, offre l'accesso gratuito a una valutazione delle competenze digitali, una diagnosi di punti di forza e lacune, e indicazioni sulle risorse di apprendimento; questa proposta può rappresentare un passo in avanti.

La valutazione delle competenze degli imprenditori, un obiettivo 4.4 per cui non è stato messo a punto alcun indicatore, comporta difficoltà analoghe. Le competenze socio-emotive, come la perseveranza e l'autocontrollo, rientrano in un ventaglio più ampio di competenze imprenditoriali, ma misurarle richiede cautela quando si tratta di interpretare differenze culturali. L'OCSE sta elaborando uno Studio internazionale sulle competenze sociali ed emotive tra i ragazzi di età compresa tra 10 e 15 anni.



Equità

OBIETTIVO 4.5

In media, assistiamo a una situazione di parità di genere dal punto di vista dell'iscrizione alla scuola primaria e secondaria a livello globale. Tuttavia, la media maschera le disparità che continuano a emergere nei singoli contesti nazionali. Nel 2016, il 54% dei Paesi aveva raggiunto la parità nei tassi d'iscrizione alla scuola secondaria

FIGURA 11:

Molti Paesi sono ben lontani dal raggiungere una condizione di parità geografica ed economica in relazione al completamento dei cicli scolastici, in particolare per la scuola secondaria superiore

Indice di parità del tasso di completamento per livello d'istruzione, rettificato per genere, ubicazione e condizioni economiche, 2014-2017



StatLink GEM (Global Education Monitoring Report): http://bit.ly/fig12_1

Fonti: calcoli a cura di UIS e del team del Rapporto GEM a base di dati delle indagini sui nuclei familiari.

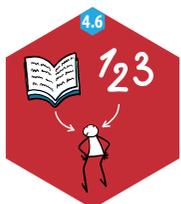
inferiore, percentuale che si riduceva al 22% per la scuola secondaria superiore. Inoltre, non tutti i Paesi che raggiungono un simile traguardo riescono a mantenerlo.

Esiste una significativa disparità nei tassi di completamento dei cicli scolastici, sia a livello geografico che di reddito. Nei Paesi a reddito medio-basso, gli studenti delle aree rurali presentano in genere una probabilità di completare la scuola secondaria di secondo grado di circa la metà di quella dei coetanei che vivono in contesti urbani (Figura 11).

La scarsa comparabilità tra i dati rende difficile la misurazione della disparità su base geografica. La quota delle persone impiegate nel settore agricolo, le dimensioni e la densità della popolazione, le idiosincrasie dei criteri nazionali o una combinazione qualsiasi di questi fattori può modificare la classificazione della condizione geografica da "urbana" a "rurale" da un Paese all'altro.

In sostegno all'attività di monitoraggio degli OSS, a seguito della conferenza dell'ONU HABITAT III che si è tenuta a Quito nel 2016, si sta attualmente lavorando a una definizione internazionale di città e insediamenti basata sulle persone, la cui accettazione è prevista nel 2019. In tale ambito, si effettua un confronto tra le classificazioni amministrative da un lato e i dati di rilevazione a distanza e le informazioni censuarie dall'altro. Sorprendentemente, se le definizioni nazionali suggeriscono che meno della metà della popolazione africana e asiatica abita in zone urbane, la stima calcolata nel 2018 suggerisce che invece più dell'80% della popolazione abita proprio nelle città. Le attuali stime delle rilevazioni sull'educazione nelle aree rurali potrebbero includere anche persone che abitano di fatto in aree urbane, alterando la situazione delle zone realmente rurali.

“ Gli studenti nelle zone rurali hanno solo circa la metà delle possibilità dei loro coetanei urbani di completare l'istruzione secondaria superiore nei paesi a reddito medio-basso. ”

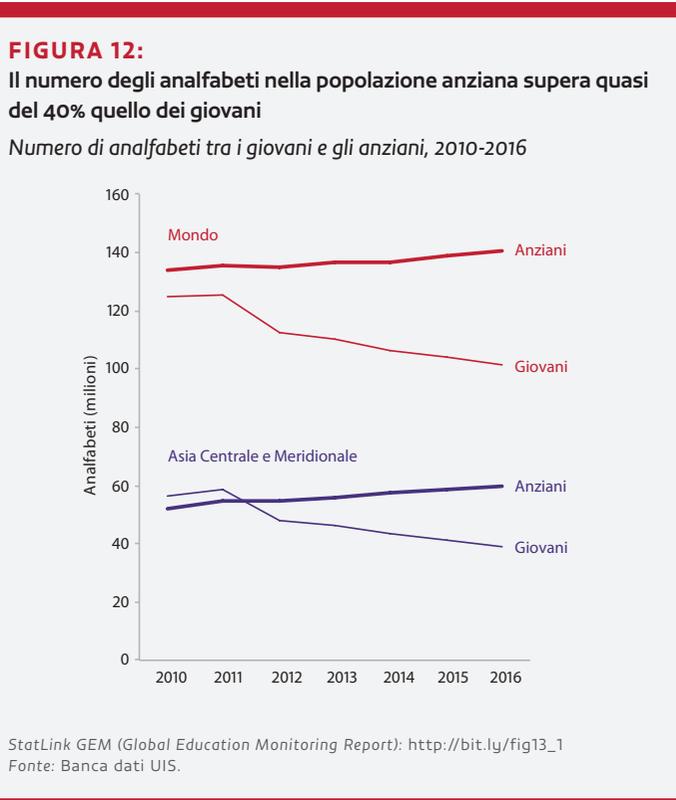


OBIETTIVO 4.6

Alfabetizzazione e conoscenze matematiche di base

Nel 2017, il tasso di alfabetizzazione mondiale ha toccato l'86%, anche se non supera il 65% nella regione dell'Africa sub-sahariana. Negli ultimi anni abbiamo assistito a progressi nell'alfabetizzazione giovanile così rapidi da provocare un calo assoluto del numero totale di analfabeti tra i giovani nella fascia di età 15-24, principalmente grazie ai risultati dei Paesi asiatici. Continua però a crescere il numero di analfabeti nella popolazione anziana, dai 65 anni in su. Attualmente il numero degli analfabeti tra gli anziani supera quasi del 40% quello dei giovani (Figura 12).

“ C'è stato un calo del numero di giovani analfabeti di età compresa tra i 15 e i 24 anni, in gran parte grazie ai risultati dei Paesi asiatici ”



Gli analfabeti isolati, che vivono in contesti familiari in cui nessuno è capace a leggere, tendono a registrare risultati peggiori in termini di accesso al mercato del lavoro e di qualità della vita rispetto agli analfabeti sociali, che vivono in famiglie in cui una o più persone non sono analfabete.

La percentuale di analfabeti isolati tende a essere più alta tra gli abitanti delle aree rurali. Nei Paesi più ricchi, gli analfabeti isolati sono relativamente più anziani degli analfabeti sociali, mentre nei Paesi più poveri è vero il contrario. Una possibile spiegazione è che la maggior parte degli analfabeti dei Paesi poveri vive in famiglie multigenerazionali, con maggiori probabilità di entrare a contatto con familiari più giovani e istruiti.

Pertanto, sarebbe opportuno sviluppare iniziative di alfabetizzazione a favore delle persone anziane di Paesi ricchi, che vivono in famiglie composte da una o due persone, e di giovani adulti che vivono in condizioni di marginalità socio-economica, spesso nelle aree rurali di Paesi poveri.



OBIETTIVO 4.7

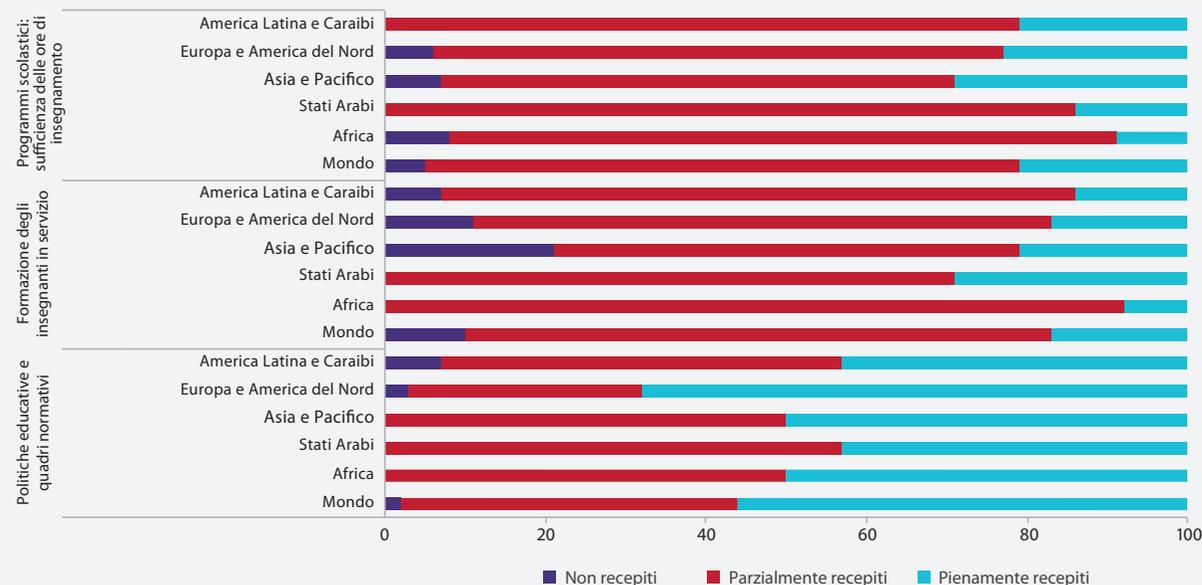
Sviluppo sostenibile e cittadinanza globale

I dati relativi all'indicatore globale si riferiscono agli 83 Paesi che hanno partecipato alla sesta consultazione sull'implementazione della Raccomandazione dell'UNESCO sull'educazione per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionali e sull'educazione relativa ai diritti umani e alle libertà fondamentali del 1974. Oltre l'80% dei Paesi ha riportato di avere recepito i principi guida della raccomandazione nel quadro del sistema di valutazione degli studenti, e quasi tutti i Paesi hanno riferito di averli inseriti nei programmi nazionali. Tuttavia, solo il 17% dei Paesi ha recepito pienamente i principi nei programmi di formazione degli insegnanti in servizio (**Figura 13**).

FIGURA 13:

Solo il 17% dei Paesi ha recepito pienamente i principi relativi ai diritti umani e alle libertà fondamentali nei programmi di formazione degli insegnanti in servizio

Percentuale di Paesi che hanno recepito la Raccomandazione dell'UNESCO del 1974 nelle politiche educative, nella formazione degli insegnanti e nei programmi scolastici, 2012-2016



StatLink GEM (Global Education Monitoring Report): http://bit.ly/fig14_1
 Fonte: UNESCO (2018).

Nel 2016, l'indagine internazionale sull'educazione civica e la cittadinanza condotta dall'IEA (ICCS, International Civic and Citizenship Education Study) ha esaminato la conoscenza, la comprensione, gli atteggiamenti, la percezione e le attività relative all'educazione civica e alla cittadinanza degli alunni all'ottavo anno di istruzione di 24 Paesi ad alto reddito. Circa il 35% degli studenti rientra nel più alto dei quattro livelli di riferimento, dimostrando la capacità di mettere in relazione i processi dell'organizzazione socio-politica e i meccanismi giuridico-istituzionali che li controllano, mentre il 13% rientra nel livello più basso o persino a un livello inferiore.

Undici Paesi hanno migliorato sensibilmente il punteggio ottenuto tra i due cicli di indagine, 2009 e 2016, mentre nessun Paese ha fatto registrare significativi peggioramenti. I partecipanti hanno inoltre evidenziato miglioramenti nel livello di riconoscimento dei diritti di uguaglianza e di atteggiamenti positivi nei confronti di gruppi etnici. Le ragazze, gli studenti più interessati alle questioni politiche e civili e quelli più competenti in educazione civica hanno evidenziato gli atteggiamenti più positivi. Le variabili individuali maggiormente legate ad atteggiamenti positivi riguardavano la percezione della qualità dei processi scolastici, come le relazioni studenti-insegnanti, l'apprendimento dei principi di educazione civica e l'apertura al confronto in classe e a scuola.

“ Undici paesi hanno migliorato significativamente i punteggi tra il 2009 e il 2016 dell'indagine internazionale sull'educazione civica e la cittadinanza condotta dall'IEA ”



OBIETTIVO 4.A

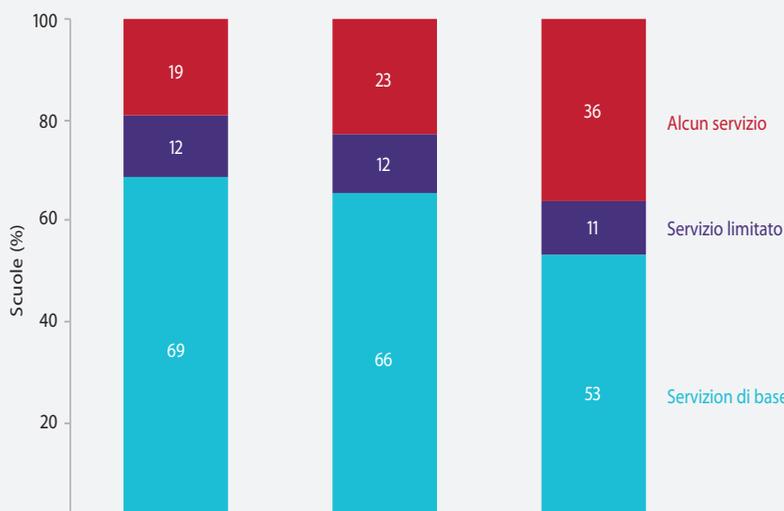
Strutture scolastiche e ambienti di apprendimento

A livello internazionale, il 69% delle scuole dispone di acqua potabile, il 66% di servizi igienici e il 53% di condizioni igieniche di base o superiori (**Figura 14**). In Giordania, il 93% delle scuole dispone di acqua potabile, ma solo il 33% presenta condizioni igieniche di base. In Libano, quasi il 93% dispone di servizi igienici di base ma solo il 60% di acqua potabile. Le scuole primarie tendono ad avere un livello di qualità dei servizi inferiore rispetto alle scuole di grado superiore.

FIGURA 14:

Meno di 7 scuole su 10 dispongono di servizi idrici di base

Distribuzione di acqua potabile, e servizi igienico-sanitari nelle scuole per livelli di servizi, 2016



StatLink GEM (Global Education Monitoring Report): http://bit.ly/fig15_1
 Nota: le cifre sono arrotondate, sicché la loro somma può differire dal totale.
 Fonte: UNICEF e OMS (2018).

Alcuni aspetti riguardanti la sicurezza e l'inclusione negli ambienti di apprendimento vengono monitorati in maniera completa a livello globale. Concetti come il bullismo non hanno una definizione standard a livello internazionale e le indagini sul tema possono variare sensibilmente. Da uno studio è emerso che quasi il 40% dei ragazzi e il 35% delle ragazze di età compresa tra 11 e 15 anni hanno riferito di aver subito forme di bullismo. Il numero di Paesi che ha vietato per legge ogni forma di violenza fisica nelle scuole è aumentato, passando da 122 alla fine del 2014 a 131.

Nel periodo compreso tra il 2013 e il 2017, sono stati registrati più di 12.700 attacchi all'educazione e più di 21.000 tra studenti ed educatori hanno subito una qualche forma di violenza, secondo la Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA). I casi riferiti comprendono attacchi fisici o minacce a scuole, studenti e personale docente, l'uso militare di edifici scolastici, il reclutamento di bambini, la violenza sessuale da parte di soggetti armati di passaggio aa scuole o università e attacchi a strutture di istruzione superiore. 28 Paesi hanno assistito ad almeno 20 attacchi. Nigeria, Filippine e Yemen sono tra i Paesi in cui sono stati registrati oltre 1.000 attacchi del genere.

“ Tra il 2013 e il 2017, ci sono stati oltre 12.700 attacchi all'educazione. ”

I dati raccolti dalla coalizione GCPEA non rilevano alcune categorie di attacchi, tra cui quelli commessi da bande criminali e i conflitti a fuoco nelle scuole a opera di singoli individui armati. Dal 1999, negli Stati Uniti sono almeno 187.000 gli studenti provenienti da 193 scuole ad avere vissuto in prima persona l'esperienza di sparatorie a scuola.



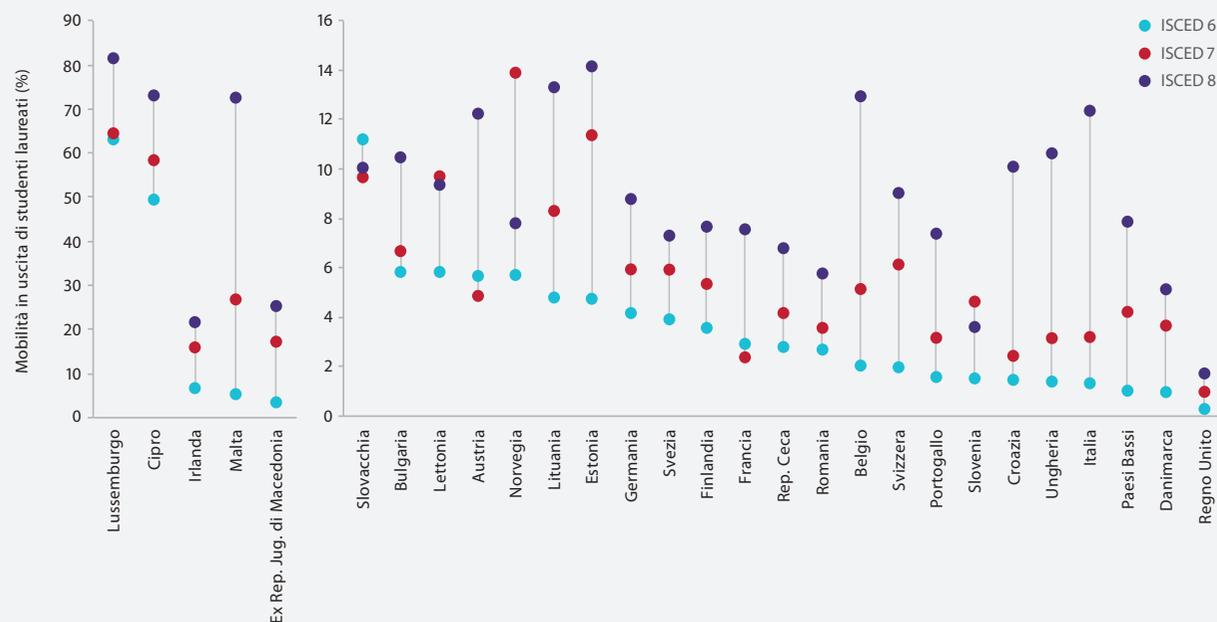
Borse di studio

OBIETTIVO 4.B

Il volume delle borse di studio finanziate dai programmi di aiuto allo sviluppo è rimasto pressoché stabile, passando da 1,1 miliardi di dollari nel 2010 a 1,2 miliardi di dollari (al netto dei costi sostenuti per gli studenti). Questo indicatore, tuttavia, non fornisce indicazioni sul numero degli effettivi beneficiari delle borse di studio o sul numero dei beneficiari di borse di studio al di fuori dei programmi di aiuto.

FIGURA 15:
In Europa la mobilità studentesca cresce di pari passo con il livello di studio

Tasso di mobilità in uscita in base al livello ISCED, Paesi europei selezionati, 2013



StatLink GEM (Global Education Monitoring Report): http://bit.ly/fig16_3

Nota: ISCED = classificazione internazionale standard dell'istruzione che include: bachelor o livello equivalente (ISCED 6); master o livello equivalente (ISCED 7); dottorato o livello equivalente (ISCED 8).

Fonte: Flisi et al. (2015).

Se è vero che oggi contiamo un numero crescente di studenti mobili a livello internazionale, la maggior parte di questi studenti rimane entro i confini europei e la loro mobilità è stimolata attivamente dai programmi di scambio. Il tasso di mobilità in uscita per questi studenti cresce di pari passo con il livello di studio, passando dal 3% per gli studenti che seguono un corso di laurea magistrale al 6% per la laurea specialistica, fino al 10% per i dottorati (Figura 15).

La strategia Learning Mobility in Higher Education 2020 dell'UE indica che almeno il 20% dei laureati di uno degli Stati membri dell'Unione europea dovrebbe studiare almeno 3 mesi all'estero o conseguire l'equivalente di 15 crediti del sistema europeo di trasferimento e accumulo dei crediti (ECTS).

Le istituzioni dei Paesi di origine possono fornire i dati per elaborare una stima della mobilità temporanea per i crediti, mentre quelli di destinazione devono fornire i dati per la mobilità dei titoli. Per gli Stati membri dell'Unione europea, queste informazioni sono obbligatorie, ma tra i principali Paesi di destinazione degli studenti europei al di fuori dei confini europei, solo Australia, Brasile, Canada, Cile, Israele e Nuova Zelanda forniscono i dati richiesti. Gli Stati Uniti sono una delle principali fonti di dati mancanti, insieme a Cina, India, Giappone, Messico e Corea del Sud. Alla luce dei dati incompleti, le stime disponibili (attualmente inferiori al 20%) sottostimano probabilmente il quadro generale della mobilità studentesca in uscita.

“ La strategia di istruzione superiore dell'UE include l'obiettivo per almeno il 20% dei laureati di sperimentare parte dei loro studi. ”



OBIETTIVO 4.C

Insegnanti

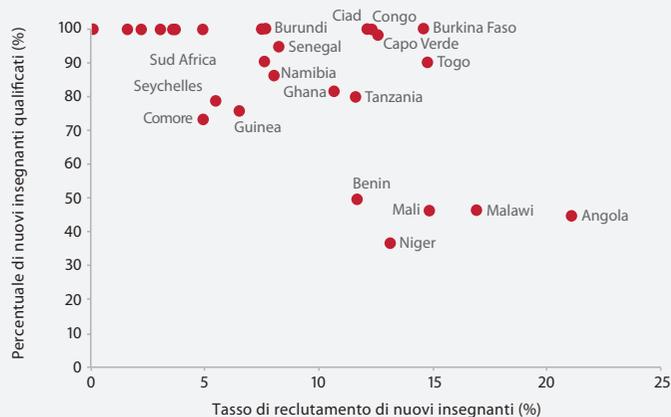
La raccolta di dati comparabili a livello internazionale per gli indicatori che riguardano gli insegnanti continua a rappresentare una sfida complessa. Un numero relativamente basso di Paesi elabora dati comparabili, in particolare quando si tratta di scuola primaria e secondaria, anche ricorrendo alla definizione essenziale del numero di insegnanti, che non tiene in considerazione le ore di insegnamento e il numero di docenti che svolgono mansioni amministrative.

I Paesi a reddito basso e medio-basso continuano a soffrire di gravi carenze di insegnanti di scuola primaria preparati e qualificati. Alcuni Paesi sub-sahariani presentano elevati tassi di reclutamento, che potenzialmente abbassano i livelli di ingresso per gli insegnanti con competenze limitate. In Niger, dove nel 2013 il 13% di insegnanti di scuola primaria era stato appena assunto, solo il 37% era qualificato (Figura 16).

I tassi di reclutamento elevati non implicano necessariamente una espansione dell'educazione, ma possono essere semplicemente dovuti alla sostituzione di altri insegnanti in uscita.

“ I paesi a basso e medio reddito continuano a soffrire di gravi carenze di insegnanti preparati e qualificati. ”

FIGURA 16:
È difficile mantenere standard formativi per gli insegnanti in presenza di tassi di reclutamento elevati
 Tasso di reclutamento di nuovi insegnanti e percentuale di docenti qualificati, scuola primaria, Paesi selezionati dell'Africa sub-sahariana, 2010-2014



StatLink GEM (Global Education Monitoring Report): http://bit.ly/fig17_1
 Fonte: Banca dati UIS.

Dati affidabili sui tassi di abbandono sono frammentari e di difficile interpretazione. Per disporre di stime precise sarebbe necessario codificare il personale docente in modo da tracciarne il percorso di qualificazione, ingresso, uscita e rientro durante il percorso professionale. I dati devono riuscire a distinguere tra molteplici abbandoni e ingressi, tra cui i casi di rientro. Il processo di monitoraggio degli abbandoni richiede un sistema nazionale e informazioni relative a tutte le tipologie di scuola nei sistemi che prevedono un'offerta diversificata, ma spesso le informazioni sono disponibili solo a livello locale (ad esempio in Brasile) o riguardano solo la scuola pubblica (ad esempio in Uganda).

Gli studi condotti in alcuni Paesi, tra cui Cile, Svezia e Stati Uniti, hanno rilevato tassi di abbandono superiori tra gli insegnanti meno esperti, più qualificati (che hanno quindi maggiori probabilità di ricollocarsi altrove), oppure occupati in contesti scolastici difficili o in aree rurali, non adeguatamente retribuiti o con contratti a breve termine. Tuttavia, alcuni dati tratti da studi longitudinali in Australia suggeriscono che la maggior parte degli insegnanti che apparentemente hanno abbandonato la professione è stata spinta a farlo per motivi familiari ed è tornata a insegnare entro due anni.

L'educazione e gli altri OSS

Questo rapporto prende in esame le strategie percorribili per accelerare il raggiungimento degli OSS relativi a un'occupazione dignitosa, a città sostenibili e alla giustizia, seguendo percorsi diversi, tra cui anche lo sviluppo delle capacità professionali individuali.

In diversi Paesi, il numero di assistenti sociali adeguatamente formati è inferiore a quello necessario per raggiungere l'OSS 8 in materia di lavoro dignitoso e crescita economica. In Etiopia, il 60% degli intervistati tra gli occupati nei servizi sociali pubblici ha confessato di non avere un'adeguata formazione in materia. Alcuni Paesi stanno facendo passi in avanti sulla formazione, ad esempio la Cina, che intende arruolare 230.000 nuovi assistenti sociali entro il 2020. In Sudafrica, il numero di assistenti sociali è cresciuto del 70% tra il 2010 e il 2015.

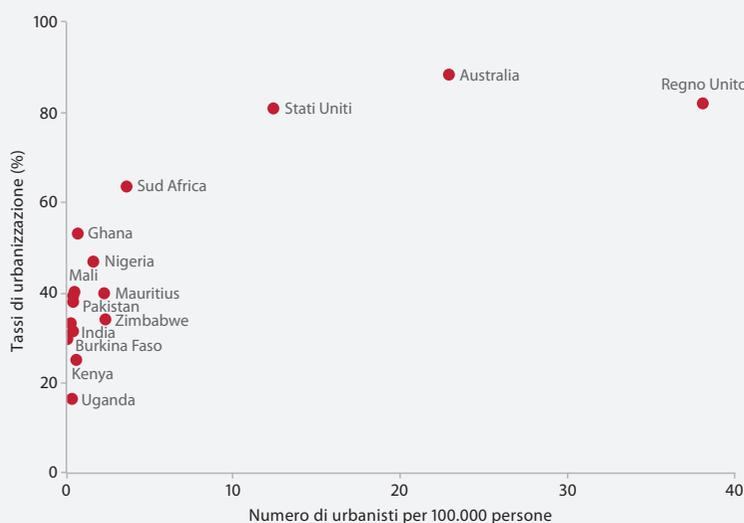
Con oltre la metà della popolazione mondiale che vive nelle città, per raggiungere l'OSS 11 sulle città e le comunità sostenibili occorre disporre di persone competenti e preparate nella pianificazione urbana, in grado di migliorare gli insediamenti informali e prepararli per le espansioni future. Molti Paesi soffrono di gravi carenze di professionisti nel settore della pianificazione territoriale (Figura 17). Nel 2011, l'India contava su 4.500 tra urbanisti e pianificatori e, entro il 2031, ne saranno

necessari 300.000. I programmi di pianificazione territoriale devono contemplare la pianificazione fisica, sociale e ambientale, tenendo conto anche dell'educazione. In alcuni Paesi, tra cui Malawi, Mozambico e Namibia, funzionari locali devono migliorare le proprie capacità di pianificazione territoriale.

Per centrare l'OSS 16 sulla pace, sulla giustizia e sulle istituzioni forti, occorre migliorare i requisiti educativi e formativi dei funzionari di polizia, al fine di migliorare la fiducia e ridurre i pregiudizi e l'uso della forza. Negli Stati Uniti, la formazione delle forze dell'ordine dura in media 19 settimane, rispetto alle 130 settimane in Germania. Negli Stati Uniti, solo l'1% dei dipartimenti di polizia richiede una laurea quadriennale e le probabilità di ricorrere alla forza sono minori presso gli agenti laureati. Alcuni Paesi come Singapore hanno scelto di puntare sulla formazione per combattere la corruzione nelle forze dell'ordine, mentre altri, come l'Indonesia, hanno collaborato con partner internazionali per ottimizzare le capacità professionali dei poliziotti.

FIGURA 17:
In Africa e in Asia ci sono troppo pochi urbanisti

Numero di urbanisti per 100.000 abitanti e tassi di urbanizzazione, in Paesi selezionati, 2011



StatLink GEM (Global Education Monitoring Report): http://bit.ly/fig18_2
Nota: dati riferiti al numero di urbanisti nel 2011 e al tasso di urbanizzazione nel 2014.
Fonti: UNDESA (2014); UN-Habitat (2016b).

“

Si stima che 4 miliardi di persone non abbiano accesso alla giustizia, il che implica la necessità di sviluppare capacità legali.

”

Si stima che circa 4 miliardi le persone non abbiano accesso alla giustizia, dato che rende evidente la necessità di lavorare sulla capacità legale. Il livello di educazione giuridica varia da un Paese all'altro. In genere la formazione dura da tre a cinque anni, ma una laurea in giurisprudenza non sempre è un requisito indispensabile per diventare un giudice, anche nei Paesi più ricchi. In alcuni Paesi come la Francia viene garantita una significativa formazione professionale di base dopo che un giudice è stato nominato. Paesi come il Ghana e la Giordania hanno istituito scuole di formazione permanente per i giudici.

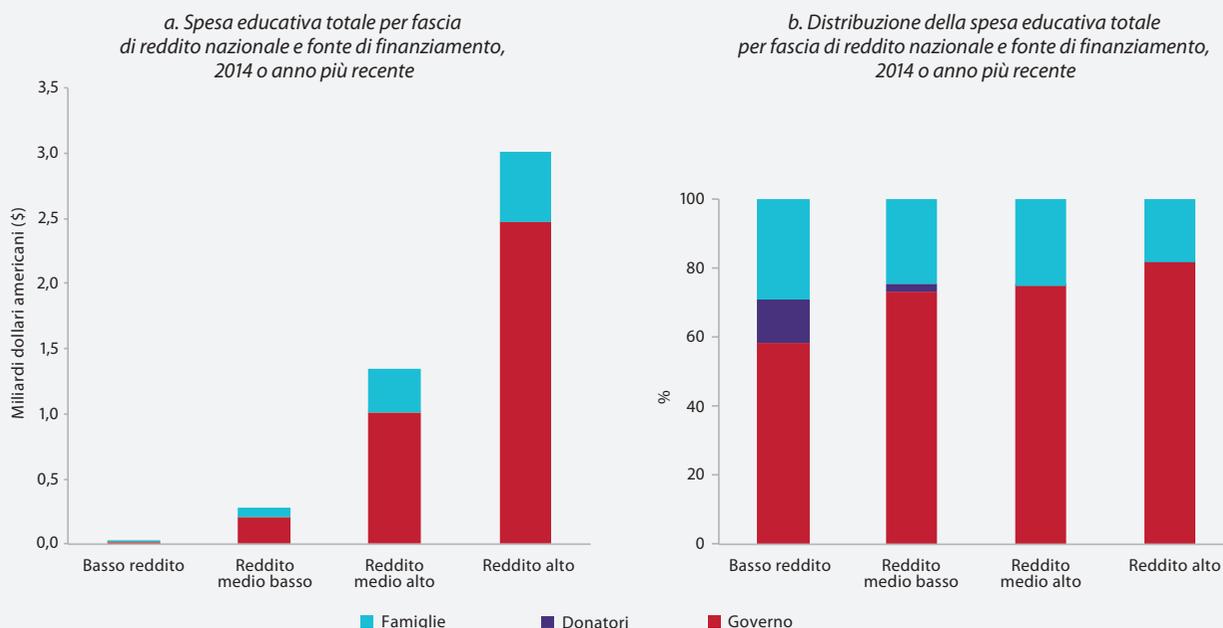
Finanziamenti

Sono tre le fonti principali di finanziamento all'educazione: Stato, donazioni e famiglie. Da un'analisi condotta per questo rapporto si stima che ogni anno vengono spesi 4.700 miliardi di dollari in tutto il mondo per l'educazione. Di questa cifra, 3.000 miliardi di dollari (pari al 65% del totale) vengono spesi nei soli Paesi ad alto reddito, mentre 22 miliardi (0,5% del totale) in quelli a basso reddito (**Figura 18a**), benché i due gruppi si equivalgano in termini di numero di studenti in età scolare. Il Governo copre il 79% della spesa totale, mentre il restante 21% viene coperto dalle famiglie. I donatori contribuiscono il 12% della spesa totale per l'educazione nei Paesi a basso reddito e per il 2% nei Paesi che hanno un livello di reddito intermedio (**Figura 18b**).

“

La spesa annuale globale per l'educazione è di circa 4,7 trilioni di dollari, di cui il 65% viene speso in paesi ad alto reddito.

”

FIGURA 18:
Il governo contribuisce all'80% delle spese educative


StatLink GEM (Global Education Monitoring Report): http://bit.ly/fig19_1

Nota: La nostra analisi si basa su tre ipotesi: (a) per i Paesi che non dispongono di dati relativi alla spesa pubblica, i valori sono stati calcolati in base al PIL, alla spesa pubblica come percentuale di PIL e alla percentuale media della spesa pubblica riservata all'istruzione nelle diverse categorie di Paesi suddivisi per fasce di reddito; (b) che il 60% della spesa in aiuti sia imputato al bilancio dello Stato (e pertanto viene detratta dalla spesa pubblica), mentre il 40% restante viene assegnato tramite altri canali; e (c) la stima della percentuale a carico delle famiglie è pari al 18% nei Paesi ad alto reddito, 25% in quelli a reddito medio e 33% a basso reddito.

Fonte: analisi del team del Rapporto GEM basata sulla banca dati UIS (per Governi e famiglie) e CRS (per donatori).

Spesa pubblica

A livello internazionale, la media della spesa per l'istruzione pubblica è stata del 4,4% del PIL nel 2017, appena sopra il benchmark minimo del 4% indicato come obiettivo dal Framework for Action (FFA, Quadro di Azione) dell'Education 2030). A livello regionale oscilla tra il 3,4% nell'Asia Orientale e Sud-orientale al 5,1% in America Latina e nei Caraibi. La percentuale media della spesa pubblica complessiva riservata all'educazione era pari al 14,1%, inferiore a benchmark minimo del 15%, con punte minime dell'11,6% in Europa e nell'America settentrionale e un massimo del 18% in America Latina e nei Caraibi. Complessivamente, 43 Paesi su 148 non hanno raggiunto nessuno dei due benchmark.

Di questa spesa, la percentuale media riservata all'educazione primaria è stata pari al 35%, dal 47% dei Paesi a basso reddito al 26% di quelli ad alto reddito. A livello internazionale, all'educazione secondaria è stato assegnato in media il 35% della spesa complessiva, dal 27% dei Paesi a basso reddito al 37% di quelli ad alto reddito. In Europa e nell'America settentrionale viene spesa una quota analoga per l'educazione primaria e post-secondaria, mentre l'Africa sub-sahariana spende 10 volte di più per l'educazione post-secondaria che per l'educazione primaria.

Spesso il dibattito pubblico si focalizza sugli effetti negativi dell'immigrazione sul sistema previdenziale della società ospitante. Da un lato, è maggiore la probabilità che la popolazione immigrata sia in età lavorativa rispetto a quella nativa ma, di solito, le entrate fiscali generate sono minori per via del loro reddito inferiore. Allo stesso tempo, gli immigrati tendono a usufruire maggiormente dei servizi sociali e pubblici, tra cui la scuola pubblica. La spesa per l'educazione pubblica riservata agli studenti immigrati deve essere vista come un investimento, in quanto le entrate garantite dalla popolazione immigrata sotto forma di tasse e contributi previdenziali sono maggiori rispetto a ciò che riceve nell'arco della vita. Le conseguenze fiscali dell'immigrazione sono relativamente modeste, in genere $\pm 1\%$ del PIL.

Spesa per gli aiuti

Nel 2016, gli aiuti all'educazione hanno toccato il picco massimo dal 2002, anno di inizio della raccolta dei dati. Rispetto al 2015, gli aiuti all'educazione sono cresciuti di 1,5 miliardi di dollari, pari al 13% in termini reali, raggiungendo i 13,4 miliardi di dollari. Gli aiuti all'educazione di base hanno coperto i due terzi di questo aumento, mentre quelli volti all'educazione secondaria e post-secondaria sono cresciuti a un ritmo inferiore. Questo spiega perché la quota di aiuti all'educazione di base rispetto alla quota complessiva di aiuti all'istruzione abbia toccato il suo livello massimo (45%).

Gli aiuti per l'educazione di base non vengono ancora assegnati ai Paesi che più ne hanno bisogno. La percentuale di aiuti per l'educazione di base destinata ai Paesi più poveri è scesa dal 36% del 2002 al 22% del 2016. Nel 2016, la percentuale destinata ai Paesi meno sviluppati è scesa al 34% dal picco del 47% registrato nel 2004.

Ma anche i Paesi a reddito intermedio si trovano ad affrontare una mancanza di finanziamenti. In questi Paesi, i prestiti bancari multilaterali per lo sviluppo destinati all'educazione continuano a essere scarsi. Ad esempio, la percentuale media di prestiti agevolati destinati all'educazione concessi dall'Associazione internazionale per lo sviluppo (IDA) per il periodo compreso tra il 2002 e il 2017 è stata del 10,5%, mentre quella dei prestiti non agevolati concessi dalla Banca internazionale per la ricostruzione e lo sviluppo (IBRD) solo del 6,4%. Inoltre, i prestiti IBRD per l'educazione sono scesi dall'8,2% nel 2012 al 4,7% nel 2017, per un valore pari a un quarto della quota riservata ai settori energetico e minerario (Figura 19). Proseguono le discussioni in merito a una proposta avanzata dall'International Commission on Financing Global Education Opportunity per deliberare lo stanziamento di una linea di finanziamento internazionale per l'educazione, allo scopo di incrementare i prestiti per l'educazione nei Paesi con un livello di reddito intermedio.

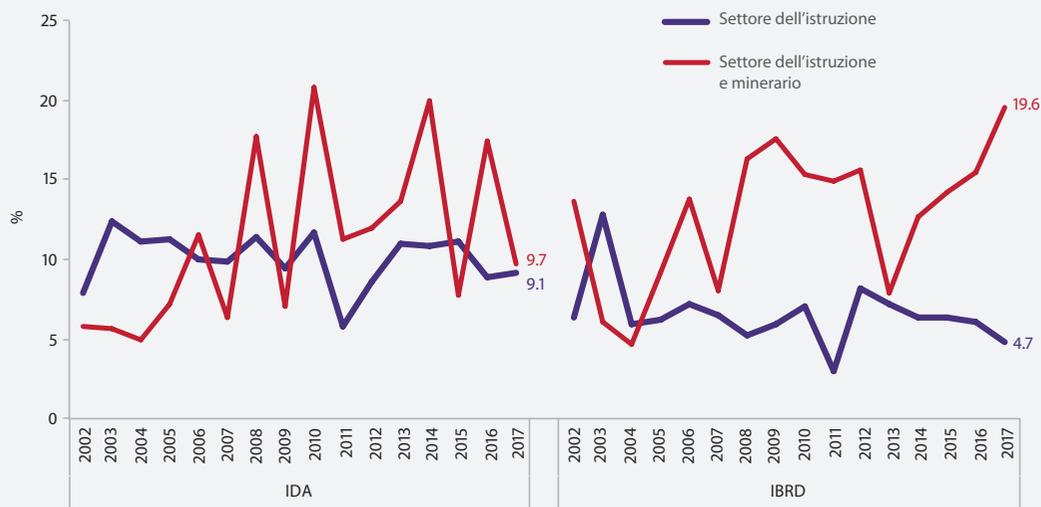
“ La quota degli aiuti all'istruzione di base ai paesi a basso reddito è scesa dal 36% nel 2002 al 22% nel 2016.

”

FIGURA 19:

All'educazione viene riservata una quota minoritaria e sempre più esigua dei prestiti non agevolati da parte della Banca Mondiale

Percentuale dei prestiti concessi dall'Associazione internazionale per lo sviluppo (IDA) e dalla Banca internazionale per la ricostruzione e lo sviluppo (IBRD), confronto tra i settori dell'educazione, energetico e minerario, 2002-2017



StatLink GEM (Global Education Monitoring Report): http://bit.ly/fig19_9

Fonte: analisi a cura del team responsabile del Rapporto GEM basata su rapporti annuali selezionati della Banca Mondiale.

LA SPESA PER AIUTI COME STRUMENTO PER FRENARE I FLUSSI MIGRATORI

L'idea che gli aiuti internazionali possano contribuire a ridurre i flussi migratori trova il consenso in diversi ambienti politici. Aumentare il reddito disponibile nei Paesi di origine potrebbe ridurre un'importante motivo di emigrazione. Questa è anche l'idea dell'Agenda europea sulla migrazione e delle politiche di aiuto di alcuni Paesi.

Uno studio sui flussi migratori provenienti da 210 Paesi di origine verso 22 Paesi donatori (di destinazione) ha evidenziato che i Paesi di origine dei flussi migratori più ampio sono quelli che hanno ricevuto la quota maggiore di aiuti internazionali. Tuttavia, non è facile stabilire il nesso causale di questa relazione. Se gli aiuti raggiungono le famiglie più povere, potrebbero aiutarle a finanziare i costi che devono sostenere per poter emigrare. Gli aiuti possono anche aiutare a raccogliere maggiori informazioni sui Paesi donatori e ridurre i costi delle transazioni effettuate dai migranti, incoraggiando l'emigrazione. I responsabili politici dovrebbero rivedere le attese in merito al ruolo potenziale degli aiuti nel controllo dei flussi migratori.

A causa delle dimensioni ridotte, è assai difficile determinare l'impatto degli aiuti sull'educazione e, in particolare, sulle migrazioni. Inoltre, anche se contribuissero a frenare i flussi, è improbabile che ci riescano in tempi rapidi. Ciononostante, l'educazione può svolgere un importante ruolo di mediazione nel processo migratorio, sia per i Paesi di origine che per quelli di destinazione. Uno studio delle tendenze migratorie dai Paesi del Nord Africa ai Paesi dell'OCSE indica che la crescita di reddito indotta dagli aiuti nei Paesi d'origine ha rappresentato un incentivo per i migranti con un basso livello d'istruzione. Il livello di soddisfazione dei servizi pubblici locali, scuole comprese, può essere un fattore deterrente delle migrazioni. Nel complesso, le caratteristiche demografiche (densità della popolazione, crescita della popolazione urbana, tasso di dipendenza demografico) e i vantaggi dell'educazione nei Paesi di destinazione sono fattori molto più determinanti per le migrazioni rispetto agli aiuti.

“ È difficile stabilire la causalità della relazione tra aiuti internazionali e flussi migratori. ”

MIGLIORARE L'EFFICACIA DEGLI AIUTI UMANITARI PER L'EDUCAZIONE

Nel 2017, gli aiuti umanitari sono aumentati per il quarto anno consecutivo, con i finanziamenti umanitari per l'educazione che hanno raggiunto i 450 milioni di dollari su scala mondiale. Tuttavia, la quota destinata all'educazione rispetto al volume complessivo degli aiuti è stata del 2,1%, ben al di sotto dell'obiettivo minimo del 4%. Storicamente, l'educazione ha usufruito di minori finanziamenti in termini percentuali rispetto ad altri settori. Tuttavia, in occasione del World Humanitarian Summit nel 2016 è stato preso un nuovo impegno nei confronti dell'educazione in contesti di emergenza, attraverso l'istituzione del fondo Education Cannot Wait (l'educazione non può aspettare, ECW).

I diversi livelli che compongono i meccanismi di coordinamento, sia verticali (da globale a locale) sia orizzontali (tra i diversi attori e settori), rendono particolarmente complessa l'architettura del sistema degli aiuti umanitari. Tale aspetto rende difficile l'aumento della quota destinata all'educazione nella gestione delle emergenze. Gli interventi coordinati dall'ONU seguono due modalità organizzative. I Piani di risposta umanitaria (HRP) delineano una strategia a livello di Paese, in genere di durata annua. Gli "appelli lampo" offrono invece risposte alle emergenze immediate, per soddisfare i bisogni più urgenti in un periodo di 3-6 mesi. Gli HRP hanno presentato un contenuto educativo limitato, così come spesso l'educazione non è un elemento preso in considerazione negli appelli lampo.

“

Non esiste un sistema obbligatorio di reporting per le spese in interventi di assistenza umanitaria internazionale, rendendo difficile il monitoraggio completo della spesa educativa.

”

Non esiste un sistema obbligatorio di reporting per le spese in interventi di assistenza umanitaria internazionale e questo rende difficile monitorare in dettaglio la spesa per l'educazione. Il modello di rilevazione CRS (Creditor Reporting System) del Comitato di aiuto allo sviluppo (DAC) dell'OCSE non fornisce i dettagli degli aiuti umanitari per settore, ma segnala che, nel 2016, 400 milioni di dollari di aiuti allo sviluppo sono stati destinati all'educazione dei rifugiati. Sebbene il Sistema di monitoraggio dell'Ufficio delle Nazioni Unite per gli affari umanitari (OCHA) tenga sotto controllo l'educazione, il 42% dei finanziamenti del 2017 è stato registrato nella categoria multisettore, vale a dire fondi suddivisi tra più settori o non specificati, aspetto che può influire negativamente sulla precisione delle stime sulle spese per l'educazione.

I finanziamenti insufficienti per l'educazione sono il risultato di deficienze a diverso livello: volontà politica, coordinamento verticale e orizzontale, capacità degli attori in campo umanitario e meccanismi di informazione o responsabilizzazione.

Uno studio condotto nel 2015 ha quantificato in 8,5 miliardi di dollari il divario di finanziamenti da colmare da parte della comunità internazionale. Tale importo corrisponde a 113 dollari per bambino, superiore di dieci volte dell'attuale livello di spesa per studente. L'ECW mira a incrementare di 1,5 miliardi di dollari l'anno e ad aumentare la quota degli aiuti umanitari destinati all'educazione di 1,2 punti percentuali entro il 2021. I suoi partner dovranno coordinare le iniziative di raccolta fondi, dando priorità agli obiettivi umanitari nell'ambito degli aiuti allo sviluppo oppure aumentando la priorità educativa nell'ambito degli aiuti umanitari.

Piuttosto che mettere a punto i programmi in base alle attività svolte con maggiore frequenza dalle organizzazioni, sarebbe più opportuno implementare iniziative mirate al raggiungimento di un'educazione inclusiva e paritaria di qualità. La strategia Global Education Cluster (GEC) ha definito un insieme di linee guida per la valutazione dei requisiti. Nelle vesti di nuovo e rilevante attore, ECW potrebbe implementare queste linee guida chiedendo ai partner di farne uso nella fase di progettazione dei programmi e nello sviluppo delle capacità.

Per rispondere alle esigenze educative più essenziali dei bambini che vivono in contesti di crisi, sarebbe opportuno aumentare la quota degli aiuti umanitari destinati all'educazione di...



Il sistema degli aiuti umanitari ha evidenziato difficoltà di coordinamento con e tra i principali attori. L'educazione dovrebbe essere il perno dei piani umanitari multisettoriali. Nel caso dei Rohingya in Bangladesh, l'educazione è stata presa in considerazione sin dalla prima fase della risposta alle emergenze e l'erogazione dei servizi educativi è cominciata rapidamente. Tuttavia, a causa della mancanza di coordinamento, a volte i centri di apprendimento risultavano vuoti e si contendevano il tempo dei bambini con interventi non educativi.

È inoltre necessaria una pianificazione congiunta tra gli attori del campo umanitario e di quello dello sviluppo. Se è vero che la pianificazione multisettoriale ha permesso all'educazione di ritagliarsi un ruolo nel quadro generale della risposta umanitaria, non è riuscita a garantire l'inclusione dei bambini Rohingya nel sistema educativo bengalese. Gli appelli di durata pluriennale nel quadro di crisi prolungate sono sottofinanziati e, storicamente, i piani educativi nazionali non hanno prestato attenzione alla resilienza e alla risposta alle crisi umanitarie. È necessario inquadrare i quadri di pianificazione degli interventi umanitari a breve termine in materia educativa nel contesto di problemi strutturali, come nel caso dell'Uganda in cui, nell'ambito dell'Host Community Education Response Plan annunciato a maggio 2018, sono stati stanziati 395 milioni di dollari per tre anni con l'obiettivo di raggiungere ogni anno 675.000 tra rifugiati e studenti della comunità ospitante.

I Paesi donatori come l'Australia, il Canada, la Norvegia e il Regno Unito, stanno passando da strategie di finanziamento pluriennali a finanziamenti preventivabili a favore dei partner umanitari, mentre l'ECW dispone di uno strumento di "resilienza pluriennale" che, a sua volta, mira a colmare il divario tra gli aiuti umanitari e quelli allo sviluppo. È inoltre necessario rafforzare il concetto di responsabilità nell'ambito degli aiuti umanitari. L'ECW ha sottolineato l'importanza della trasparenza e dei risultati, definendo standard elevati per il suo quadro strategico dei risultati, che non si limita ad analizzare i risultati conclusivi ma, aspetto fondamentale, a verificare la metodologia e l'efficienza operativa.

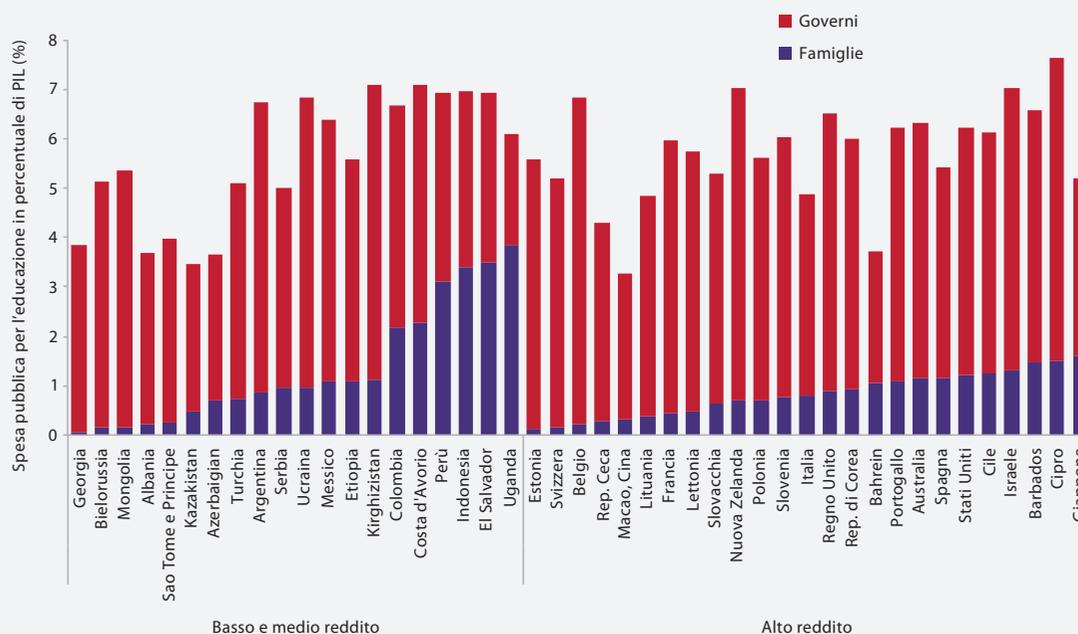
Spesa delle famiglie

La mancanza di dati relativi ai contributi delle famiglie ha spesso limitato l'analisi della spesa complessiva per l'educazione. L'UIS ha pubblicato per la prima volta i dati sul contributo delle famiglie nel 2017, ma con un campione di riferimento limitato. Il contributo delle famiglie rispetto alla spesa complessiva per l'educazione può essere molto elevata in alcuni Paesi a basso e medio reddito, come El Salvador (50%) e Indonesia (49%) (**Figura 20**).

FIGURA 20:

La spesa per l'educazione delle famiglie è significativa in alcuni Paesi a basso e medio reddito

Spesa per l'educazione in percentuale di PIL, per fonti di finanziamento e fasce di reddito nazionale, 2013-2017



StatLink GEM (Global Education Monitoring Report): http://bit.ly/fig19_13
Fonte: Banca dati UIS.

In genere i dati relativi alla spesa delle famiglie non sembrano registrare variazioni significative da un anno all'altro, con alcune eccezioni. In Cile, i diffusi movimenti di protesta studentesca contro la mancanza di investimenti pubblici nella scuola hanno provocato un cambio di direzione della politica pubblica. Il risultato è stato che, dal 2005 al 2015, la percentuale di spesa delle famiglie rispetto alla spesa totale per l'istruzione è scesa da quasi il 50% a sotto il 20%.

Raccomandazioni

Il presente rapporto invita i governi a rispondere ai bisogni educativi di migranti e persone coinvolte in spostamenti forzati, nonché a quelli dei loro figli, con la stessa attenzione che prestano alle popolazioni che li accolgono.

TUTELARE IL DIRITTO ALL'EDUCAZIONE DI MIGRANTI E PROFUGHI

Il principio di non discriminazione è riconosciuto dai trattati internazionali. Le legislazioni nazionali dovrebbero vietare esplicitamente barriere discriminatorie, come l'obbligo di presentare il certificato di nascita. Le normative attualmente vigenti non dovrebbero presentare zone d'ombra lasciate all'interpretazione dei singoli funzionari scolastici o pubblici. I governi devono tutelare il diritto all'educazione di migranti e rifugiati, indipendentemente dalla disponibilità dei documenti d'identificazione o dallo status di residenza, applicando la legge senza eccezioni.

La difesa del diritto all'educazione deve andare al di là delle pratiche giuridiche e amministrative. Le autorità devono organizzare campagne di sensibilizzazione a livello nazionale per informare le famiglie dei migranti e degli sfollati dei loro diritti e delle procedure di iscrizione a scuola. Le autorità responsabili della pianificazione devono assicurarsi che le scuole pubbliche si trovino a distanze raggiungibili dalle baraccopoli e dagli insediamenti informali e che non siano ignorate nei piani di riqualificazione urbana.

INCLUDERE MIGRANTI E RIFUGIATI NEI SISTEMI EDUCATIVI

Alcuni sistemi educativi trattano gli immigrati e i rifugiati come popolazioni temporanee o di passaggio, diverse rispetto agli autoctoni. Così facendo, si ostacolano la crescita educativa, le opportunità di socializzazione e le prospettive future, oltre a influire negativamente sullo sviluppo di società coese ed eterogenee. La politica pubblica deve includere gli immigrati e i rifugiati a tutti i livelli nei sistemi educativi nazionali.

Il processo di inclusione dei migranti può seguire percorsi diversi. Se, da un lato, l'acquisizione di una nuova lingua d'insegnamento richiede necessariamente classi preparatorie, gli studenti dovrebbero essere separati il meno possibile dai compagni nativi. I sistemi educativi devono evitare di predisporre e usare percorsi differenziati per studenti che hanno rendimenti più bassi, dove gli immigrati sono sovra-rappresentati. Considerando la concentrazione geografica degli studenti immigrati in numerosi Paesi, i responsabili della pianificazione didattica dovrebbero ricorrere a forme di sussidi per i trasporti e comporre le classi in modo casuale, per essere certi che la segregazione abitativa non implichi necessariamente anche quella scolastica.

Occorre assicurarsi che i percorsi educativi dei rifugiati siano il meno frammentati possibile. Se circostanze eccezionali come l'isolamento fisico delle comunità di rifugiati o le capacità limitate dei sistemi educativi delle comunità ospitanti possono ostacolare la piena inclusione, è compito dello Stato cercare di ridurre al minimo il tempo che gli studenti passano al di fuori del programma didattico nazionale o senza fare progressi per il conseguimento di titoli riconosciuti, tempo che di fatto intralcia i percorsi scolastici.

CAPIRE E PIANIFICARE LE ESIGENZE EDUCATIVE DI MIGRANTI E SFOLLATI

Nei Paesi che registrano flussi massicci di immigrati e rifugiati, è necessario registrare i dati su queste popolazioni nei sistemi informatici, al fine di elaborare piani e definire bilanci in modo informato. Offrire opportunità educative e lavorative è solo il primo passo di un processo di inclusione.

Le scuole devono saper sostenere gli studenti e adattarsi alle loro esigenze. Gli studenti che devono apprendere una nuova lingua d'insegnamento hanno bisogno di programmi ponte e di insegnanti qualificati. Le persone che, invece, hanno interrotto il proprio percorso di studi troveranno utili i programmi di apprendimento accelerato, grazie ai quali potranno recuperare il terreno perduto e riprendere gli studi al livello appropriato. Il processo di inclusione dei rifugiati avrà maggiori probabilità di successo se viene esteso ai programmi di protezione sociale, consentendo ai rifugiati di usufruire, ad esempio, di trasferimenti di denaro condizionati per coprire i costi nascosti dell'educazione. Nel caso dei migranti interni, in particolare i figli di nomadi o lavoratori stagionali, lo Stato dovrebbe considerare l'adozione di calendari scolastici flessibili, di sistemi di monitoraggio dei percorsi educativi e di programmi pertinenti al loro stile di vita.

Gli adulti necessitano di sostegno per sviluppare le proprie competenze attraverso scuole tecnico-professionali e percorsi di formazione, superando gli ostacoli che scoraggiano gli investimenti nelle competenze, ad esempio l'occupazione a bassa professionalità o i costi elevati della formazione. Devono poter contare su programmi di finanziamento all'educazione, in modo da poter gestire le proprie vicissitudini economiche, sfruttare al meglio le rimesse ed evitare le frodi e lo sfruttamento finanziario. In questo senso possono risultare utili i programmi di educazione non formali che, offerti dagli enti pubblici locali, possono integrare gli sforzi mirati a rafforzare la coesione sociale.

COMBATTERE I PREGIUDIZI ATTRAVERSO UNA RAPPRESENTAZIONE CORRETTA DELLE STORIE DI MIGRANTI E PERSONE COINVOLTE IN SPOSTAMENTI FORZATI NEI PROGRAMMI E NEI LIBRI DI TESTO

Per costruire società inclusive e promuovere la convivenza, la tolleranza non è sufficiente. È necessario che i governi rivedano i contenuti e le modalità di fruizione degli interventi educativi, adeguando i programmi e riformulando i libri di testo in modo da riflettere la storia e la diversità delle società moderne. I contenuti scolastici devono sottolineare il contributo che i migranti apportano in termini di prosperità e benessere, riconoscendo le cause di tensioni e conflitti, così come l'eredità che i processi migratori lasciano alle loro spalle in termini di marginalizzazione e spostamenti forzati. Le strategie pedagogiche devono promuovere un'apertura verso la pluralità dei punti di vista, favorire i valori della convivenza ed evidenziare i vantaggi offerti dalla diversità. Devono combattere i pregiudizi e aiutare a sviluppare capacità di pensiero critico, consentendo agli studenti di superare le difficoltà nelle interazioni con culture diverse, senza farsi convincere dalle rappresentazioni negative degli immigrati e dei rifugiati da parte dei media. I singoli governi devono attingere alle esperienze positive dell'educazione interculturale.

PREPARARE GLI INSEGNANTI DEI MIGRANTI E DEI RIFUGIATI A GESTIRE LA DIVERSITÀ E LE AVVERSITÀ

Per promuovere il cambiamento negli ambienti scolastici sempre più segnati dalla presenza di migrati e profughi, gli insegnanti devono ricevere un adeguato sostegno.

Gli attuali programmi di formazione per gli insegnanti che affrontano le questioni legate alle migrazioni tendono a trattarle come argomento a sé e non parte integrante del programma principale. Gli Stati devono investire nella formazione iniziale e permanente degli insegnanti, che consenta loro di sviluppare le competenze di base e le abilità per gestire contesti di insegnamento diversi, multilingue e multiculturali, che hanno ripercussioni anche sugli studenti autoctoni. Occorre innalzare il livello di sensibilizzazione di tutti gli insegnanti sul tema delle migrazioni e degli spostamenti di massa, e non solo dei docenti che insegnano in classi eterogenee. Gli insegnanti in servizio e gli aspiranti insegnanti, così come i leader studenteschi, devono disporre degli strumenti necessari per sfidare stereotipi, pregiudizi e discriminazioni nelle aule, nei cortili e nelle comunità, rafforzando l'autostima e il senso di appartenenza degli studenti rifugiati e immigrati.

Nei contesti caratterizzati dagli spostamenti di massa, gli insegnanti devono comprendere i disagi specifici degli studenti e delle loro famiglie, relazionandosi con le rispettive comunità. Pur non essendo consulenti scolastici in senso stretto, gli insegnanti possono essere formati per riconoscere i segnali di stress e i traumi, segnalando agli specialisti i ragazzi che hanno bisogno di aiuto. In mancanza di personale specializzato, gli insegnanti devono essere pronti a ricoprire per alcune famiglie l'unico punto di riferimento per l'accesso a tali servizi. Gli insegnanti che operano a contatto con rifugiati e profughi sono anch'essi stessi vittime di ulteriore stress. Le politiche di gestione dei servizi educativi devono essere in grado di riconoscere tali situazioni e alleviare le situazioni di estrema difficoltà in cui operano alcuni insegnanti, disciplinando e garantendo la parità di trattamento tra le diverse figure di docenti per mantenere alto il morale e investendo nella crescita professionale.

UTILIZZARE PIENAMENTE IL POTENZIALE DEI MIGRANTI E DEI PROFUGHI

I migranti e i rifugiati possiedono competenze che possono contribuire a trasformare non solo la loro vita e quella delle loro famiglie, ma anche la società e l'economia sia delle comunità ospitanti che di origine, indipendentemente dalla scelta di tornare in patria o di sostenerle a distanza. Per sfruttare questo potenziale occorre disporre di meccanismi di riconoscimento dei titoli di studio e delle competenze professionali (compresi quelli degli insegnanti) più snelli, economici, trasparenti e flessibili, in grado di valutare i percorsi di studio precedenti privi di convalide o certificazioni.

È necessario dare seguito agli impegni consegnati nel Patto globale (Global Compact) per una migrazione sicura, ordinata e regolare in materia di riconoscimento reciproco dei titoli di studio, nonché portare a termine i negoziati sulla Convenzione UNESCO sul riconoscimento dei titoli di studio di insegnamento superiore per arrivare alla sua ratifica nel 2019. Collaborando con i governi e le organizzazioni regionali e internazionali, le agenzie di valutazione, gli enti di accreditamento e le istituzioni accademiche devono armonizzare procedure e requisiti a livello bilaterale, regionale e globale. Standard accademici comuni, meccanismi di controllo della qualità e programmi di scambio accademico possono essere strumenti utili ai fini del riconoscimento dei titoli di studio.

SOSTENERE I BISOGNI EDUCATIVI DI MIGRANTI E PROFUGHI NELL'AMBITO DEI PROGRAMMI DI AIUTO UMANITARIO E ALLO SVILUPPO

Mentre due terzi dei migranti internazionali è diretto verso Paesi ad alto reddito, 9 rifugiati su 10 sono ospitati in Paesi a basso o medio reddito, che hanno bisogno del supporto di partner internazionali. Per rispondere a queste esigenze, sarebbe necessario decuplicare la percentuale degli aiuti umanitari destinati all'educazione. Una soluzione più sostenibile sarebbe l'adozione del Patto Globale e sul CRRF (Comprehensive Refugee Response Framework) da parte della comunità internazionale, al fine di associare gli aiuti umanitari e quelli allo sviluppo dalle prime fasi delle situazioni di crisi, in modo da garantire il sostegno a modelli educativi inclusivi destinati ai rifugiati e alle comunità ospitanti. L'educazione deve diventare parte integrante della pianificazione delle iniziative di risposta, in particolar modo negli interventi destinati alla cura e all'educazione per la prima infanzia. Ma l'educazione deve diventare anche parte integrante di un pacchetto olistico di soluzioni che coinvolgono altri settori, tra cui alloggio, alimentazione, acqua, servizi igienici e protezione sociale. I donatori devono accertarsi che queste riforme vengano implementate nei rispettivi interventi umanitari. Sfruttando lo slancio del fondo "Education Cannot Wait", è necessario sviluppare le capacità di valutazione dei bisogni e partecipare alla fase di pianificazione, al fine di colmare il divario tra aiuti allo sviluppo e aiuti umanitari e catalizzare i finanziamenti pluriennali preventivabili.

Migrazioni, spostamenti forzati e educazione:

COSTRUIRE PONTI, NON MURI

Il *Rapporto Mondiale di Monitoraggio dell'Educazione 2019* esamina l'impatto dell'educazione sulle migrazioni e gli spostamenti forzati in tutti i movimenti della popolazione: all'interno e oltre i confini, volontari e forzati, per l'occupazione e l'istruzione. Esamina anche i progressi in materia di istruzione nell'agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile.

Dal punto di vista della crescente diversità, il rapporto analizza come l'educazione possa contribuire a costruire società inclusive e a aiutare le persone ad andare oltre la tolleranza e a imparare a vivere insieme. L'istruzione fornita contribuisce ugualmente a costruire ponti; le disuguaglianze nella sua fornitura erigono muri tra migranti e rifugiati e le loro comunità ospitanti.

Due nuovi patti globali su migranti e rifugiati riconoscono il ruolo dell'educazione e fissano gli obiettivi in linea con l'impegno globale di non lasciare nessuno indietro. Questo rapporto è un kit di strumenti vitale per questi patti. Copre politiche che riguardano i migranti stagionali, il consolidamento scolastico rurale, i programmi interculturali, l'inclusione dei rifugiati nei sistemi educativi nazionali e la lotta alla segregazione, il riconoscimento delle qualifiche, il finanziamento della scuola, un aiuto umanitario più efficace e la preparazione degli insegnanti per delle classi diverse.

Questo riassunto del rapporto invita i paesi a considerare l'educazione come uno strumento per la gestione delle migrazioni e degli spostamenti forzati e come un'opportunità per coloro che ne hanno bisogno.

L'educazione è un diritto umano e un fattore di cambiamento per l'eliminazione della povertà, per la sostenibilità e la pace. Le persone che si stanno muovendo, per lavorare o studiare, di loro spontanea volontà o perché sono costretti a farlo, non abbandonano il loro diritto all'educazione. L'edizione 2019 del Rapporto Mondiale di Monitoraggio dell'educazione sottolinea le enormi possibilità e opportunità che l'accesso a un'istruzione di qualità offre a migranti e sfollati interni.

António Guterres, segretario generale delle Nazioni Unite

Questo rapporto riunisce l'evidenza su migrazione e educazione per dipingere un quadro di opportunità incredibili, oltre a indicare dove e perché può verificarsi uno svantaggio educativo. E questo in un momento in cui la comunità internazionale si sta impegnando per realizzare gli OSS e massimizzare i significativi benefici della migrazione a livello globale.

William Lacy Swing, direttore generale dell'Organizzazione internazionale per le migrazioni
(1° ottobre 2008-30 settembre 2018)

Questo rapporto fornisce una ragione forte per mettere l'enfasi sull'educazione nel Patto Globale sui Rifugiati e l'imperativo dell'inclusione dei rifugiati nei sistemi educativi nazionali e nei piani del settore educativo.

Filippo Grandi, Alto Commissario delle Nazioni Unite per i Rifugiati



Rapporto
Mondiale
di Monitoraggio
dell'Educazione



Organizzazione
delle Nazioni Unite
per l'Educazione,
la Scienza e la Cultura



Obiettivi di
sviluppo
sostenibile



4
ISTRUZIONE
DI QUALITÀ



Obiettivi di
sviluppo
sostenibile