

Itinerari di navigazione per docenti e formatori - 9

INCLUSIONE SOCIALE E SCOLASTICA

Paolo Dall'Ò¹

Questo nuovo "Itinerario di navigazione" intende facilitare la fruizione di molti studi e materiali contenuti nel sito della Federazione CNOS-FAP che prendono in considerazione il tema dell'"inclusione" sociale e scolastica. Si analizzeranno in particolare alcuni contributi relativi ai giovani di origine straniera, ai giovani con problematiche di dipendenza, ai drop out scolastici e ai giovani con differenti disabilità e bisogni educativi.

This new "Navigation Itinerary" aims to facilitate the enjoyment of many studies and materials contained in the CNOS-FAP Federation website concerning the theme of social and scholastic "inclusion". The web pages to be analyzed concern in particular young people of foreign origin, young people with addiction problems, drop-out and young people with different disabilities and educational needs.

Cari insegnanti e formatori dell'IeFP,

il tema dell'*inclusione* sociale e scolastica è di grande attualità. Nell'ambito della IeFP (Istruzione e Formazione Professionale) esso assume una rilevanza particolare: i ragazzi e i giovani che frequentano i Centri di Formazione Professionale (CFP) e gli Istituti Professionali appartengono spesso a gruppi sociali e ad aree in cui è più forte il rischio di "esclusione". Come si potrà osservare nelle pagine che seguono, i giovani immigrati, o con problematiche di dipendenza o di esclusione scolastica, oltre che i ragazzi caratterizzati da "bisogni educativi speciali" (*Special Educational Needs*) costituiscono un'ampia parte degli iscritti ai percorsi di formazione. La loro presenza rappresenta, per così dire, una forte domanda di "inclusione"; i loro bisogni educativi e formativi chiedono risposte pronte e competenti da parte degli adulti a cui sono affidati.

Formatori e insegnanti provano talora un profondo senso di inadeguatezza (e qualche volta di frustrazione) di fronte ai compiti complessi che sono loro richiesti. E si avverte la forte esigenza di formarsi su temi e problematiche diverse che forse la parola "inclusione" (o "inclusività") potrebbe riassumere. Soprattutto, per far fronte alla complessità del lavoro didattico e all'impegno che un autentico rapporto educativo richiede, si sente il bisogno di avere a disposizione strumenti agili e "spendibili", ben strutturati ma al tempo stesso flessibili.

Nell'"Itinerario" che segue, dopo una prima parte che ha una funzione introduttiva al tema, ci si soffermerà ad analizzare quattro "aree" a cui il concetto di "inclusione" può riferirsi: immigrazione, dipendenze, dispersione scolastica, svantaggio scolastico.

L'inclusione nella scuola e nella IeFP

Sull'aspetto inclusivo della IeFP, don Luigi Enrico Peretti, Direttore Generale della Federazione CNOS-FAP, nell'intervista riportata su "Rassegna Cnos" (1/2016, pp. 27-40), così si esprime (citando Giacomo Zagardo):

¹ Carvet – Università di Verona.

La IeFP appare, dai numeri del Monitoraggio, come il segmento più inclusivo del nostro Sistema educativo, anche per quel 44% di drop out stranieri residenti che l'ISTAT pone ormai fuori dai circuiti formativi. È un dato che la percentuale di stranieri sia più alta nella IeFP (15,5%) che in tutta l'Istruzione secondaria di II grado (6,6%) e, in particolare, nell'Istruzione professionale (12,6%). Così pure, la percentuale degli allievi con disabilità sul totale degli iscritti è del 7% nella IeFP, quasi doppia rispetto a quella delle scuole secondarie di II grado (3,9%).

Il gradimento e l'utilità riscontrata da chi ha frequentato i percorsi è un elemento importante di inclusione: il 71,6% dei qualificati delle Istituzioni formative e il 61,5% di quelli della scuola ritengono che vi sia stata un'utilità nella formazione ricevuta ai fini dell'esercizio del proprio lavoro. Così pure il 78% dei qualificati ha espresso il proprio gradimento per la scelta formativa [...]. È da notare il fatto che il gradimento sia alto anche per le materie teoriche mettendo in tal modo in evidenza il successo di un impianto induttivo capace di recuperare motivazione e interesse.

L'inclusività si misura anche nella determinazione a continuare a formarsi dopo il conseguimento della qualifica professionale: lo ha fatto il 6,6% degli intervistati, tornando a scuola o inserendosi al quarto anno di formazione, mentre il numero degli inattivi si riduce ad un modesto 1,3%.

Anche Renato Mion ribadisce il ruolo "inclusivo" della Formazione Professionale (["CENSIS 50 anni: L'Italia che non investe sul futuro"](#), p. 172).

Il fenomeno forse più interessante segnalato dal Rapporto 2016 è quello che riguarda la notevole e crescente capacità inclusiva dimostrata dal sistema di Istruzione e Formazione professionale (IeFP) nei confronti degli studenti con disabilità. In tre anni, a partire dal 2011-2012, il totale degli iscritti ai corsi triennali è cresciuto complessivamente del 56,5% (316.000 nel 2013-2014). Nello stesso tempo tra il 2012 e il 2014 gli iscritti con disabilità sono passati dai 14.340 del 2012-2013 ai 17.117 del 2014-2015. Cresce anche la loro incidenza sul totale degli iscritti, passata dal 5,2% al 6,5%, un valore triplo di quello registrato nella scuola secondaria superiore, dove nel 2012 e 2014 la presenza di alunni con disabilità è stata pari rispettivamente al 2,1% e al 2,2%

Per precisare alcuni termini-chiave relativi al tema che stiamo analizzando, sono utili le sintesi curate da Alessandra Felice in [Le parole chiave della formazione professionale](#) (a cura di G. Malizia - D. Antonietti - M. Tonini, II edizione).

La voce "Inclusione sociale" (i.s.) è presentata come segue:

Il concetto di i.s. in questi anni viene utilizzato diffusamente nell'ambito delle politiche sociali e degli interventi finalizzati ad aumentare la partecipazione di tutti nella società, in particolare lo ritroviamo nei documenti dedicati all'integrazione dei gruppi di popolazione particolarmente svantaggiata [...].

Si ricorda che negli ultimi anni,

attraverso i Piani di Azione Nazionali (PAN) contro la povertà e l'esclusione sociale, gli Stati membri hanno indicato lo stato di attuazione delle politiche sull'i.s., le risorse nazionali e comunitarie impegnate, le priorità da perseguire e gli obiettivi da raggiungere [...]

L'i.s. indica il processo e gli interventi che allontanano dall'esclusione e che affrontano le problematiche che ne scaturiscono per promuovere l'integrazione degli individui nella società e riguarda in particolare il processo attraverso il quale ad ogni persona, secondo la propria esperienza e le circostanze, viene data la possibilità di sviluppare il proprio potenziale nella vita. Per raggiungere l'i., un reddito e un lavoro sono necessari ma non sufficienti. Una società inclusiva è anche caratterizzata dallo sforzo di ridurre la disuguaglianza, un equilibrio tra diritti e doveri degli individui ed una maggiore coesione sociale [...].

La voce "Esclusione sociale" (e.s.) è così declinata:

L'e.s. indica la presenza di una molteplicità di fattori e di dimensioni che caratterizzano la condizione sociale di un individuo in un dato momento: la marginalità, la precarietà lavorativa, la solitudine, la deprivazione formativa e culturale e l'impoverimento sono tra i più citati. L'e.s. indica un processo: esistono degli individui in stato di fragilità o di precarietà che possono conoscere o che conoscono questo processo che li esclude dalla vita collettiva, professionale e relazionale, o che li rende dei marginali. Sommatorie di problematiche sociali –famiglie con basso reddito e separate, fallimenti scolastici, assenza di formaz., uso di sostanze stupefacenti, disoccupazione – rischiano di rendere inamovibili questi processi.

La necessità di rendere la società più inclusiva ha determinato che la lotta contro l'e.s. faccia parte dei sei obiettivi della politica sociale dell'UE, nel nuovo art. 136 dell'ordinamento dell'UE introdotto dal Trattato di Amsterdam nel 1997. In questi anni, è diventata un obiettivo prioritario per tutti gli Stati membri.

Infine, la voce “Disagio” (d.):

Il d. è un termine generico che spesso viene usato per descrivere condizioni individuali e condizioni sociali di carenza di benessere. Il d. indica una mancanza, una condizione di difficoltà in cui si trova un individuo e che si evidenzia attraverso manifestazioni diverse che tendono ad isolare o ad escludere il soggetto dalla società.

Nell'Atto di indirizzo del MIUR per il 2017 (citato nell'[Editoriale di “Rassegna Cnos” 1/2017](#), p. 12), si dichiarano nove priorità politiche, la seconda delle quali è proprio l' “Inclusione scolastica”.

[Tale priorità] mira a promuovere il successo formativo di tutti gli allievi, specialmente di quelli con disabilità, disturbi specifici dell'apprendimento e in situazione di svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale, a integrare gli stranieri e a sostenere le classi multiculturali, e che si propone inoltre di diminuire la dispersione scolastica, di effettuare interventi orientati alla prevenzione del disagio giovanile, in particolare con riferimento alla parità di genere, al bullismo e alle dipendenze e di assicurare la realizzazione del diritto allo studio su tutto il territorio nazionale (“Priorità politica 2 - Inclusione scolastica: per un'offerta formativa personalizzata ed inclusiva”).

Sono numerosi i contributi presenti nel sito del CNOS-FAP che possono favorire una contestualizzazione e un approfondimento del tema dell'inclusione². Ci limitiamo qui a considerare solo alcune proposte che sono sembrate funzionali alla comprensione dei temi che verranno analizzati nei paragrafi seguenti.

L'agile contributo contenuto in [“Adolescenti e scuola: chiavi di lettura, sfide e prospettive”](#) (di Giuseppe Tacconi, 2015) consente di cogliere anche il tema dell'inclusione nel contesto della scuola italiana.

Vengono innanzitutto forniti alcuni dati essenziali sugli studenti dei diversi percorsi del secondo ciclo. Colpisce tra l'altro la cifra relativa alla dispersione che secondo l'ISTAT (a.s. 2011-12), si attesta al 17,6% (circa 300mila giovani), contro una media europea del 12,7%. Circa i cosiddetti NEET (*Not in Education, Employment or Training*) la media nazionale (ISTAT 2014) è del 26,2% di giovani che tra i 15 e i 29 anni non sono né occupati, né inseriti in percorsi di istruzione o di formazione. Infine, non va scordata la differenza di rendimento tra gli studenti di

² Si veda, ad esempio:

- G. VETTORATO, [“Il 2010, anno europeo della lotta alla povertà e all'esclusione sociale: considerazioni per l'Italia”](#), pp. 21-36, in “Rassegna CNOS” 3/10.
- G. MALIZIA – M. TONINI – L. VALENTE, [Educazione e cittadinanza. Verso un nuovo modello culturale ed educativo](#), 2008.
- [“Perché nessuno si perda”](#): significativo editoriale di “Rassegna CNOS” 1/2014 (p. 15), in cui si presenta un'iniziativa promossa da ACLI, Compagnia delle Opere e Salesiani. Si tratta di “un programma in 10 punti per sostenere il futuro dei giovani italiani”.
- [L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola](#) di BOOTH T. e AINSCOW M., Erickson, Trento, 2008, (ed. italiana a cura di Fabio Dovigo e Dario Ianes. Note del curatore della traduzione italiana Enrico Valtellina): è questo un testo fondamentale per gli studi sull'inclusione.

differenti aree geografiche d'Italia (indagine OCSE-PISA, *Programme for International Student Assessment*), dato che ribadisce come il background familiare e la provenienza socio-economico-culturale pesano ancora in maniera consistente sulle scelte di indirizzo e sui risultati conseguiti dagli studenti italiani.

Per favorire un approccio corretto al tema del rapporto adolescenti-scuola, l'autore richiama poi due chiavi di lettura sull'adolescenza.

- La prima – che ha il pregio di non cedere a visioni “patologizzanti” di una normale età della vita, ricorda come l'età adolescenziale sia “di transizione”, che mette a confronto con diversi cambiamenti e conseguenti compiti evolutivi, che genera conflitti e paure, ecc.
- La seconda chiave di lettura collega opportunamente l'accresciuto disagio adolescenziale ai più ampi scenari sociali e culturali: è dunque “alla cultura collettiva - un individualismo pragmatico, condizionato da mode di massa - che bisogna prestare attenzione per poter comprendere anche la sofferenza dei singoli”.

Dopo aver ricordato la necessità di dare voce agli stessi studenti allo scopo di cogliere le loro dinamiche relazionali e di tessere un buon rapporto educativo (ricorrendo didatticamente anche a stimoli di tipo narrativo, adottando specifici strumenti di osservazione valutazione, ecc.), si conclude come segue:

Assume una rilevanza didattica anche l'analisi delle ricerche centrate sulla voce degli studenti, che aiutano a esplorare uno dei poli dell'interazione educativa che si realizza nei processi di insegnamento-apprendimento. Solo accettando gli studenti come interlocutori di una conversazione didattica che porti a prendere in seria considerazione le loro esperienze, i loro pensieri e le loro intuizioni, i loro orizzonti di comprensione, le loro divagazioni e i loro errori (talvolta fecondi di intuizioni), le loro differenze e specificità individuali, gli insegnanti potranno infatti costruire le condizioni opportune perché si realizzino l'apprendimento e lo sviluppo personale di ciascuno. In conclusione, possiamo dire che gli adolescenti, nei percorsi del secondo ciclo, chiedono sostanzialmente di essere presi sul serio e trattati per quello che sono, giovani uomini e donne, non incasellabili in visioni stereotipate o patologizzanti, desiderosi di crescere e di realizzarsi sviluppando una propria identità personale, culturale e professionale, per abitare con responsabilità il mondo (p. 8).

Lo studio di Carlo Nanni dal titolo “Sistema preventivo salesiano e inclusione sociale“ (“Rassegna CNOS” 1/2013, pp. 27-43), ha il pregio di mettere a confronto un tema caro alla tradizione salesiana con la più recente riflessione sull'inclusione sociale. Il confronto – a cui daremo ampio spazio - risulta utile soprattutto perché suggerisce varie prospettive di approfondimento e di reinterpretazione del modello educativo di don Bosco alla luce del pluralismo e delle acquisizioni della pedagogia contemporanea; e, per quanto riguarda l'inclusione, richiama l'esigenza di tenere ben presenti la dimensione personale e interiore della proposta educativa.

Dal punto di vista politico, l'inclusione sociale consiste nell'insieme delle politiche e degli strumenti che hanno l'obiettivo di favorire una migliore e piena integrazione della persona nel contesto sociale ed economico nel quale si svolge la sua esistenza.

[...] è il concetto stesso di inclusione ad essere carico di ambivalenze e di incertezze. In termini generali si può dire che vi sono due fondamentali prospettive:

- una economicistica, per la quale l'esclusione è un dato di fatto inevitabile. La riduzione dell'esclusione e la promozione dell'inclusione appaiono più una ottimizzazione della funzionalità economico-produttiva che la volontà politica di una buona qualità della vita delle persone e della società.
- L'approccio umanista, invece, considera l'esclusione come un male e sviluppa l'inclusione come una strategia di difesa e di allargamento dei diritti individuali e sociali, ma è troppo esposta ad essere condizionata dalle politiche economiche nazionali, europee e mondiali o rimane spesso volte fin troppo nell'utopico (se non proprio nell'ideologico) [...].

Alcuni – specie in Italia – vedono l'inclusione come un superamento della pedagogia dell'integrazione scolastica. Come è noto, in Italia – a differenza di altre nazioni che hanno creduto bene creare scuole speciali o classi differenziali – con la legge 517/1977, si è voluto l'inserimento nella scuola di tutti dei ragazzi e ragazze disabili o a rischio o del disagio familiare e sociale e delle altre forme di emarginazione sociale ed economica, con appositi docenti di sostegno. Con la prospettiva della scuola inclusiva ci sarebbe qualcosa di diverso e di più ampio.

- L'integrazione si riferirebbe all'ambito educativo in senso stretto. Guarderebbe al singolo alunno. Interverrebbe prima sul soggetto, poi sul contesto. Incrementerebbe una risposta speciale. Ed inoltre veicolerebbe con sé tutte le ambiguità che sono presenti nell'idea e concezione di integrazione, che talora si muove nella linea dell'assimilazione al normodotato (modello francese, che non salva la specificità del soggetto in integrazione), altre volte si muove nel senso del libero e incontrollato interagire sociale (modello del “melting pot” statunitense, che rischia di lasciare il più debole in balia del più forte), altre volte cura solo aspetti generali comuni, lasciando il soggetto in integrazione nel suo stato antecedente o privato (modello del “commonwealth” inglese), quando non arriva o tende alle forme della “confederazione” della diversità (modello belga).
- L'educazione inclusiva intende, invece, riferirsi alla globalità delle sfere educativa, sociale e politica. Guarda a tutti gli alunni. Interviene prima sul contesto, poi sul soggetto. Trasforma la risposta speciale in risposta per tutti e di tutti. Permette di abitare gli stessi spazi umani senza dover arrivare a prestazioni che ad alcuni sono impossibili, in quanto standardizzati sulla cosiddetta “normalità”.

Circa il sistema preventivo, si afferma con chiarezza che è urgente un ripensamento coraggioso di alcune formulazioni e slogan.

[Bisogna]superare l'inerzia ripetitiva e ripensare certe formule collegate con il Sistema preventivo, tra le quali ad esempio proprio la formula “onesti cittadini e buoni cristiani”.

Infatti, cosa vuol dire oggi educare ad “essere cittadini”, nella società del post-industriale e della globalizzazione finanziaria che spazza via le identità personali e locali e comunitarie; in cui predominano il mercato e i giochi della finanza internazionale? Cosa significa educare ad essere “onesti” con le nuove forme di tassazione, di controllo e di burocrazia, dove si è quasi spinti all'evasione fiscale [...]. Come si può educare ad essere “cittadini partecipativi e solidali”, non semplicemente “esecutivi” e rimessivi, se non c'è una “società giusta”, se la legalità per tutti non è assicurata, se la legge stessa non è legittimata e giustificata, se non c'è troppo spazio per il protagonismo e l'imprenditorialità giovanile? Per altro verso, non basta fare, educare. L'educazione salesiana secondo il Sistema preventivo chiede oggi più che ieri una profonda riflessione teorica e scientifica, che la sostenga e la giustifichi nel pluralismo e nel conflitto delle interpretazioni e delle civiltà attuali, sapendo leggere “in positivo” le novità della domanda di formazione che viene dalla condizione giovanile odierna. [...]. È segno di saggezza avere il senso della misura delle possibilità e dei limiti del Sistema preventivo.

Alcuni elementi di vicinanza tra la pedagogia salesiana e pedagogia dell'inclusione sociale, sono i seguenti:

- don Bosco non è lontano dalla visione del bambino e dell'adolescente che oggi viene definita con il linguaggio dei diritti umani del fanciullo; e non è troppo distante da quella sorta di “neo-pedocentrismo” pedagogico che è diffuso nella pedagogia contemporanea e stimolato dagli organismi internazionali
- un precursore di tanti elementi di quella che oggi viene definita educazione alla cittadinanza responsabile
- adattabilità e della ricerca di adeguatezza del sistema educativo ai bisogni differenziati degli alunni,
- carattere globale e generale che viene ad assumere l'azione educativa nelle sue intenzionalità formative

- protagonismo a cui sono chiamati gli allievi all'interno di una comunità educativa aperta al territorio,
- la elevata valenza educativa che viene data alla relazione educativa non solo a livello interpersonale o di gruppo-classe, ma più largamente ai diversi livelli delle procedure e delle dinamiche istituzionali scolastiche
- Una certa vicinanza la si può vedere anche tra la intenzionalità prima della pedagogia inclusiva – promuovere l'integrazione, la coesione sociale, la partecipazione [...]– e l'attenzione di don Bosco per la gioventù “povera e abbandonata”.

Il Sistema preventivo si caratterizza per la sottolineatura di alcune dimensioni antropologiche:

il sistema preventivo invita a portarsi ad un livello di vita dei giovani profondamente e strettamente personale e non solo sociale. Ne consegue educativamente una solida coltivazione della interiorità e della coscienza morale personale; la promozione di un elevato senso della condivisione e della appartenenza a tutto ciò che è umano e sociale, ma anche del suo trascendimento individuale/personale; la formazione di una forte libertà di spirito e di comportamento (quella che una volta si diceva l'obiettivo dell'”educazione del carattere” o dell'”educazione alla virtù”), congiunta ad una sentita solidarietà fraterna e umanistica aperta al Trascendente.

I limiti della pedagogia inclusiva rispetto al sistema preventivo possono essere così riassunti:

Con la sua intrinseca caratterizzazione religiosa di “salvezza” – per quanto essa sia da approfondire teologicamente e forse anche antropologicamente e pedagogicamente – il Sistema preventivo congiunge l'educazione propriamente detta non solo all'istruzione e alla Formazione Professionale, ma anche all'azione pastorale ed ancor prima all'evangelizzazione. In tal modo pone la stessa educazione e le sue finalità ultime in un orizzonte di “destino vitale e esistenziale”, integrale e plenario, delle persone e delle comunità, insieme storico e meta-storico. Detto in altre parole, in quanto educazione cristianamente ispirata, le stesse mete dell'inclusione risultano troppo strette al Sistema preventivo: non sul piano della realizzazione concreta ma su quella dei fondamenti e delle prospettive.

Invece, i limiti del Sistema preventivo rispetto alla pedagogia inclusiva sono i seguenti:

rimane ancora veramente minoritaria e ristretta l'azione educativa salesiana verso i giovani dell'emarginazione, degli extra-comunitari, della droga e della devianza o anche dei giovani disabili o dell'infanzia e adolescenza abbandonata: e non solo quantitativamente.

La pedagogia inclusiva spinge il Sistema preventivo a realizzare opportunità di dialogo e di collaborazione in rete con altri soggetti sociali e educativi, al fine di individuare e rimuovere le cause di ingiustizia, iniquità e violenza che si perpetrano verso le parti più deboli della società o verso quelle che sono al suo margine o variamente ghettizzate, specie a livello delle fasce giovanili. In tal senso stimolano il Sistema preventivo a uscire da comode ma ristrette perimetrazioni istituzionali, operative, e persino mentali o di prospettiva. Lo invitano ad approfondire a livello di impatto sociale e culturale il “da mihi animas” donboschiano e a ricercare risposte efficaci al dramma tipico dell'umanità moderna: quello della frattura non solo di fede e cultura, ma anche tra educazione e società politica (e forse anche ecclesiale); così come tra scuola e cittadinanza.

Il volume curato dal CNOS-FAP, [Educazione ed inclusione sociale: modelli, esperienze e nuove vie per la IeFP](#), 2015 (testo reperibile anche in formato ePub all'interno della Biblioteca CNOS-FAP, tramite questo [link](#)), ha il pregio di fornire al lettore una aggiornata sintesi sul tema dell'inclusione.

Le dimensioni dell'inclusione analizzate in questo documento che ha il compito di illustrare i risultati emersi dal percorso di ricerca “Educazione e inclusione sociale: modelli, esperienze e nuove vie per l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)” (condotto da un'équipe di ricercatori per conto della Federazione CNOS-FAP), sono le seguenti:

1. giovani di origine straniera;

2. giovani con problematiche di dipendenza;
3. percorsi di orientamento;
4. educazione interreligiosa;
5. drop out scolastico;
6. minorenni portatori di BES e DSA.

Nei paragrafi che seguono si farà riferimento proprio a questa articolazione del concetto di “inclusione”; si considereranno in particolare i punti 1, 2, 5, e 6. Il punto 3, infatti, è già stato preso in considerazione in un precedente [“Itinerario di navigazione”](#) (il quinto, dedicato appunto all’orientamento), mentre il punto 4 potrà essere oggetto di analisi di un prossimo “Itinerario”-

Giovani di origine straniera

Attingendo alle notizie presentate nelle Newsletter IeFP presenti nel sito del CNOS-FAP ([Notiziario n. 99 - Giugno/Luglio 2017](#)), è sufficiente citare il Comunicato stampa della Commissione europea del 4 luglio 2017 ([“Rotte del Mediterraneo centrale: la Commissione propone un piano d’azione per sostenere l’Italia, ridurre la pressione e aumentare la solidarietà”](#)) per richiamare alla mente la vasta questione della cosiddetta “immigrazione”. Il Comunicato presenta “una serie di misure immediate che possono essere adottate dagli Stati membri dell’UE, dalla Commissione, dalle agenzie dell’UE e dall’Italia stessa”. Si tratta di misure che vorrebbero rispondere all’esigenza di attuare *“interventi che devono essere incentrati sulla solidarietà - con le persone che fuggono dalla guerra e dalle persecuzioni e con i nostri Stati membri maggiormente sotto pressione”*. I motivi “politici” sottesi alle iniziative della Commissione e dei vari stati europei sono oggetto di dibattito e di prese di posizione quotidiane da parte di partiti e società civile. Ciò che si vuole evidenziare con i riferimenti che seguono, non è solo la rilevante attualità del tema “immigrazione”, ma anche il determinato e concreto impegno di tante persone e strutture per mettere in atto azioni autenticamente “inclusive”.

Una recente indagine dell’ISFOL ([Gli allievi di origine straniera nella IeFP: percorsi, inclusione e occupabilità. Sintesi dei principali risultati](#), Giornata di presentazione dei risultati delle indagini sulla IeFP, Roma, 21 maggio 2014), permette di cogliere alcune coordinate relative al rapporto giovani immigrati-formazione-lavoro.

Questa sintesi presenta alcuni dati qualitativi e quantitativi della ricerca *“Giovani immigrati di seconda generazione, formazione professionale, occupabilità e cittadinanza attiva”*, e si propone di colmare un vuoto conoscitivo nella letteratura e nella documentazione scientifica, relativo al fenomeno della presenza di giovani stranieri di seconda generazione (figli di immigrati nati in Italia o ivi giunti in età scolare) nei percorsi di Formazione Professionale iniziale all’interno del sistema della IeFP (Istruzione e Formazione Professionale). L’indice risulta utile per mettere facilmente a fuoco alcuni aspetti rilevanti dell’immigrazione in Italia:

- *La scelta del percorso*
- *L’esperienza degli stage*
- *L’apprendimento dell’italiano*
- *La voglia di studiare*
- *Il lavoro immaginato*
- *La formazione dei formatori all’intercultura*

Nelle “Considerazione di sintesi” si osserva quanto segue:

- *la percorsi di IeFP organizzati dalle Agenzie formative rappresentano un importante fattore di integrazione e inclusione da più punti di vista: anzitutto incrementando la dimensione relazionale e sociale attraverso la costruzione di rapporti significativi con figure di*

accompagnamento alla transizione (transizione scuola formazione, formazione-lavoro), fornendo un supporto emotivo e una guida funzionale al successo formativo;

- *in secondo luogo, la formazione professionale anche nella sua tradizionale veste di “seconda chance” fa molto di più che essere appunto, una possibilità seconda, “ancillare” alla scuola: offre un’occasione di rilancio e rimotivazione ai giovani di origine straniera, in particolare quelli precedentemente esclusi da esperienze scolastiche fallimentari. Utilizzando metodologie diversificate (laboratorio, tutorato, personalizzazione dei percorsi), la IeFP fornisce strumenti per la rimotivazione e la crescita di autostima nei giovani immigrati [...]*
- *La presenza di giovani stranieri nella formazione professionale evidenzia tuttavia una forte esigenza di innovazione. La vera sfida che viene posta da questo tipo di utenza, è quello di integrare il curriculum con esperienze di educazione all’intercultura [...]. Nella formazione professionale, (così come nella scuola), si avverte la necessità, non più rinviabile, da parte degli stessi operatori, di passare da interventi segmentati e frammentari in un quadro di emergenza, ad un’impostazione progettuale che metta al centro dell’agire pedagogico un approccio interculturale, attraverso la predisposizione di un curriculum e di attività didattiche ad hoc, ma soprattutto, e a monte di questo, attraverso iniziative mirate di formazione all’intercultura di formatori e insegnanti, che troppo spesso, invece, sono costretti ad improvvisarsi attraverso competenze apprese sul campo in modo semiintuitivo.*
- *L’altro aspetto fondamentale, sul quale il sistema lamenta una carenza di interventi, è la mancata previsione di percorsi di alfabetizzazione alla lingua e alla cultura italiana, forniti in modo strutturato e formale, con risorse ad hoc, e non ritagliate dal personale docente, costretto a lavorare a volte in condizioni emergenziali e di volontariato [...].*
- *Dal punto di vista dell’occupabilità grande rilievo viene dato nella percezione dei ragazzi stranieri allo stage, che spesso è vissuto come un’ulteriore occasione di emancipazione, di avvicinamento al lavoro, [...].*

Il Rapporto *A scuola nessuno è straniero (XVIII Rapporto 2016 sulla Scuola Cattolica in Italia)* è presentato sinteticamente da G. Malizia nelle “[Schede sui principali Rapporti: CENSIS, Centro Studi per la Scuola Cattolica](#)“, “Rassegna CNOS” 1/2017, (pp. 188-192).

L’articolazione dello stesso Rapporto consente di evidenziare alcuni elementi-chiave della riflessione su interculturalità e inclusione.

Il Rapporto nella prima parte riporta innanzitutto un commento sintetico e al tempo stesso approfondito del documento pubblicato dalla Congregazione per l’Educazione Cattolica nel 2013 dal titolo emblematico: *Educare al dialogo interculturale nella scuola cattolica. Vivere insieme per una civiltà dell’amore*.

Sono presentati inoltre gli orientamenti del MIUR in materia di integrazione degli studenti stranieri. Si nota che il nostro Paese occupa una posizione di avanguardia poiché la scuola italiana ha iniziato a intervenire in tale campo già dagli Anni ‘70 con l’integrazione dei portatori di handicap e attualmente è impegnata con quella dei migranti. E non va dimenticato che sono anche i numeri a richiederlo in quanto nel 2014-15 si trattava di oltre 800.000 studenti che rappresentavano il 9,2% del totale

La riflessione pedagogica (che ha sviluppato una specifica Pedagogia interculturale o meglio una Metodologia educativa interculturale) sottolinea che dall’originario multiculturalismo come puro dato di fatto si è passati ad una vera e propria interculturalità come valore da perseguire.

Nella società del pensiero debole, dell’individualismo egoistico e del relativismo assoluto è urgente che il mondo della formazione non si rifugi su posizioni neutrali, ma proponga senza lasciarsi intimorire valori perenni nei quali tutti possano identificarsi perché ispirati a un umanesimo integrale. (p. 189)

La seconda parte del volume presenta le dimensioni dell’intercultura nella scuola cattolica.

Dal punto di vista quantitativo si è lontani dai dati della scuola statale, ma questa disparità va attribuita alla realizzazione ancora sostanzialmente formale che caratterizza la libertà educativa nel nostro Paese [...]

L'analisi degli aspetti quantitativi viene completata da una presentazione delle buone pratiche che si riscontrano nelle scuole cattoliche e che rivelano la molteplicità dei carismi delle congregazioni e dei movimenti di riferimento.

- *Così l'approccio salesiano si riscontra tra le Figlie di Maria Ausiliatrice e riguarda il confronto con la multiculturalità, l'approfondimento della propria cultura di appartenenza, il superamento dei pregiudizi e l'apertura a una cittadinanza mondiale.*
- *Un'altra realizzazione del carisma di San Giovanni Bosco è riscontrabile nei CFP del CNOS-FAP dove la quota degli alunni stranieri raggiunge mediamente oltre il 30% e i migranti trovano un ambiente che li accoglie per quello che sono e che punta principalmente alla maturazione di una persona completa.*
- *I Giuseppini del Murialdo sono impegnati in particolare nella formazione linguistica degli alunni in modo che possano mettere a frutto il loro talento, realizzando il proprio sviluppo intellettuale e culturale.*
- *Nell'Istituto Canossiano l'inclusione è divenuta una delle cinque pratiche identificanti la loro formazione.*
- *Le scuole lasalliane evidenziano come l'integrazione possa essere favorita dall'impegno nel volontariato in contesti particolarmente problematici.*
- *Tra le nuove forme di scuola cattolica che stanno sorgendo va ricordato il caso della Compagnia delle Opere in cui le esperienze di dialogo interreligioso attestano una profonda e intensa partecipazione degli studenti agli incontri tra cattolici e non cattolici.*

La terza parte che approfondisce aspetti particolari del dialogo interculturale, permette di cogliere che straniero non vuol dire necessariamente non cattolico perché intorno al 20% degli immigrati che raggiungono l'Italia risulta essere di religione cattolica.

[...] I dati sfatano anche un altro pregiudizio che immagina gli stranieri automaticamente contrari ad avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica: infatti, i numeri evidenziano come tante famiglie migranti optino per l'IRC, pur professando religioni diverse [...].

Un terzo pregiudizio che viene smentito riguarda la Formazione Professionale che se dagli italiani è considerata un ripiego, viene al contrario scelta dai ragazzi stranieri e dalle loro famiglie in maniera del tutto convinta perché da loro grandemente apprezzata (p. 191).

Al fine di acquisire una visione d'insieme aggiornata dei dati relativi al fenomeno dell'immigrazione in Italia, risulta molto utile consultare, nel sito del CNOS-FAP, la sintesi del [XXVI Rapporto Immigrazione 2016. Nuove generazioni a confronto](#), curato dalla Caritas Italiana e dalla Fondazione Migrantes, riportato nel sito del CNOS-FAP. L'indice del Rapporto fornisce una buona sintesi dei temi connessi al fenomeno dell'immigrazione.

- *L'Italia nella mobilità globale: flussi, presenze e rimesse*
- *Italia, un paese multiculturale*
 - *Cittadini non comunitari. I permessi di soggiorno*
 - *La presenza straniera. Il quadro sociodemografico dei residenti*
 - *I nuovi italiani. Le acquisizioni di cittadinanza*
 - *La formazione delle nuove famiglie dell'immigrazione. I matrimoni*
 - *La scuola multietnica e l'università*
 - *L'investimento in istruzione e formazione e l'overeducation*
 - *Gli immigrati nel mercato del lavoro italiano*
 - *Gli imprenditori*
 - *Gli infortuni sul lavoro e le malattie professionali*
 - *Gli esclusi dal mercato del lavoro*
 - *I NEET: quando il lavoro non c'è. E forse non ci sarà mai*
 - *Lo straniero e la giustizia penale*
 - *Le forme di devianza e di dipendenza, nuove e tradizionali, tra i giovani immigrati in Italia*

– *Immigrazione e territorio*

Alcuni significativi dati relativi alla scuola e alla Formazione Professionale sono i seguenti:

Nell'anno scolastico 2015/2016, gli alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole italiane sono 814.851, il 9,2% del totale degli alunni. [...]

Gli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia sono il 58,7% del totale degli alunni stranieri (erano il 34,7% nell'anno scolastico 2007/2008).

L'incidenza degli alunni stranieri sul totale della popolazione scolastica varia in modo molto significativo a seconda delle ripartizioni territoriali italiane. Le maggiori incidenze si riscontrano, nelle regioni del Nord con il valore massimo in Emilia Romagna (15,6%) [...], Lombardia (14,5%) e Umbria (13,8%). L'unica eccezione è costituita dalla Val d'Aosta che presenta un'incidenza inferiore alla media italiana (7,6%). Nelle regioni del Centro-Nord, invece, il valore non scende al di sotto del 10%, con la sola eccezione del Lazio (9,3%). Decisamente inferiori i dati relativi alle regioni del Sud.

Nell'a.s. 2014/15, l'81% degli studenti stranieri ha deciso di iscriversi al primo anno della scuola secondaria di II grado, mentre l'8,7% ha scelto la formazione professionale regionale. [...].

Anche nell'a.s. 2015/16, si conferma la propensione degli alunni stranieri verso percorsi nella scuola secondaria di II grado di tipo più direttamente professionalizzante (istituti tecnici e professionali) e questo per vari motivi, non ultimo l'esito scolastico conseguito nella scuola secondaria di I grado[...]. Fra gli alunni stranieri che hanno ottenuto una votazione alta, si evidenzia una scelta più frequente verso gli istituti tecnici o professionali rispetto ai compagni italiani, anche se, contemporaneamente, si coglie un graduale spostamento delle scelte verso i licei: se, nell'a.s. 2009/2010, il 21% degli alunni stranieri aveva scelto il percorso liceale (rispetto al 47,3% degli italiani), nell'a.s. 2015/16 si tratta del 27% (rispetto al 49,7% degli italiani) [...].

Nell'ambito dei percorsi di IeFP (Istruzione e Formazione Professionale), l'ISFOL indica una presenza consistente di allievi di nazionalità straniera, che, nell'a.f. 2014/15, nelle Istituzioni Formative (IF) hanno superato il 17% nei primi tre anni, con una concentrazione soprattutto nel Nord Est (22,2%) [...].

Il testo curato nel 2008 dal CNOS-FAP dal titolo Individuazione e raccolta di buone prassi mirate all'accoglienza, formazione e integrazione degli immigrati (a cura di G. Malizia, V. Pieroni, A. Santos Fermino) è un ottimo strumento che restituisce non solo vari dati relativi a sperimentazioni e buone pratiche attivate in varie città e CFP italiani, ma anche un quadro d'insieme delle politiche italiane in materia di immigrazione e una sintesi di diverse problematiche relative al processo di integrazione degli adolescenti immigrati. In particolare, il capitolo 2 prende in considerazione il contributo dei sistemi formativi alla costruzione dell'identità e al processo di integrazione degli adolescenti di origine migratoria. Alla domanda "In che modo gli adolescenti/giovani di origine migratoria cercano di rispondere alle sfide imposte dalla loro condizione puntando a costruirsi una identità tutta propria?", il testo analizza quattro possibili percorsi di "risposta":

- a. Resistenza culturale (un atteggiamento manifestato dagli adolescenti neoarrivati e/o che in genere viene adottato da coloro che hanno sperimentato difficoltà e discriminazioni durante la prima fase di inserimento);
- b. Assimilazione (questo processo può presentare una rottura e un rinnegamento della propria cultura di origine; in ogni caso comporta comunque una perdita di riferimento, con la conseguente momentanea crescita del senso di insicurezza);
- c. Marginalità (uno stato confusionale che si esprime, ad esempio, nella situazione del semilinguismo, nella mancata padronanza del codice valoriale sia familiare che di quello sociale del Paese di residenza);
- d. Doppia etnicità o Identità bilocata (lento, graduale e profondo processo di confronto tra due e più mondi, confronto che però non implica risoluzioni definitive bensì è sinonimo di

un adattamento e/o del ricomporsi di un certo equilibrio tra “chi sente il peso di troppa patria” e chi al contrario vive la condizione del “senza patria”.

Di Antonio Nanni è il testo [“Una educazione di qualità nel contesto di una società multietnica, multiculturale, multireligiosa”](#), un prezioso contributo inserito nella terza parte di [Educazione e cittadinanza. Verso un nuovo modello culturale ed educativo](#) a cura di G. Malizia, M. Tonini, L. Valente, 2008).

Lo studio insiste, tra l’altro, sulla necessità di un ripensamento radicale dei concetti di “Cultura” di “Identità”. Circa il primo concetto, citando lo studioso Arjun Appadurai, si fa riferimento a cinque “paesaggi culturali” (*scapes*) che caratterizzano “le teste” più che la geografia: “Viviamo infatti in una società mobiletica, caratterizzata da un nuovo nomadismo e da un’egemonia mediatica. Il luogo e l’etnia, nell’epoca della globalizzazione, contano sempre di meno”. Circa il concetto di “Identità”, citando lo studioso Francesco Remotti, si ricorda quanto segue:

C’è nell’aria un uso strumentale e distorto del concetto di identità. Per questo bisogna vigilare. Non esiste una identità come essenza originaria e monolitica. L’identità è sempre un costrutto culturale, un processo aperto all’incontro, allo scambio, alla contaminazione. Bisogna pertanto contestare la reificazione, l’eticizzazione e la biologizzazione dell’identità. Sorvegliare, quindi, il modo in cui tanti educatori e operatori dell’informazione utilizzano il concetto di identità, perché si possono fare disastri. Spesso, infatti, lo schema sottostante è quello “noicentrico”: noi/loro, noi contro loro. Bisogna invece sempre coltivare un pensiero plurale.

E rifacendosi ad altri ricercatori (R. Gallisot e A. Rivera), il testo continua così:

l’identità di ognuno di noi è variabile, plurale, multidimensionale, non riducibile, come oggi si tende a fare, alla sola identità etnica, religiosa o nazionale (...) il fatto che le identità e le culture, appartenendo interamente al dominio della storia, sono sempre il frutto ‘impuro’ e meritevole di complesse vicende di scambi, sovrapposizioni, ibridazioni; e sono dunque fenomeni dinamici e continuamente soggetti a mutamento. Il carattere ‘meticcio’ è la norma culturale.

La tesi sostenuta da Carlo Nanni è riassunta in modo efficace al termine del suo contributo:

Se vogliamo con-vivere insieme nella pluralità e nella coesione sociale abbiamo bisogno di una grande azione di pedagogia sociale per educare tutti i cittadini alla com-presenza dei simboli. L’approccio ideologico ai simboli non ci aiuta. Purtroppo sia il velo nelle scuole francesi, sia il crocifisso nelle scuole italiane sono diventate questioni ideologiche. Occorre definire al più presto i principi di un’etica pubblica come “universalismo delle differenze” che sia aperto cioè a tutti i simboli culturali e religiosi senza esclusioni pregiudiziali.

Il volume³ [La valigia del “Migrante” Per viaggiare a Cosmopoli](#) è “un valido sussidio, di facile fruibilità, che permette di avvicinarsi al mondo dell’“altro” con una “mappa” e una serie di “bussole” da utilizzare per una comprensione più profonda ed un dialogo più efficace” (M. Tonini). Il testo si presta molto bene sia per l’approfondimento individuale e di gruppo da parte dei formatori, sia per un suo impiego nella didattica.

L’obiettivo del libro è essenzialmente di carattere culturale:

dotare le varie categorie di migranti (con particolare riferimento al soggetto in formazione come ai suoi formatori, agli autoctoni come agli immigrati e più in generale a tutti coloro che fanno capo a contrapposte “tifoserie” cariche di “io/noi-centrismi” di varie entità ed estrazione) di quegli “attrezzi concettuali” da mettere in “valigia” (forma mentis), e che possano in qualche modo risultare utili per affrontare da “cittadini del mondo” la società cosmopolita (p. 54).

³ Il libro è presentato in “Rassegna CNOS” 3/2010 (pp. 51-67): [“Integrazione culturale: parole chiave e istruzioni per l’uso”](#), di Vittorio Pieroni – Antonia Santos Fermino.

Dopo un'introduzione che apre lo scenario sulle problematiche connesse soprattutto ai flussi migratori, l'opera si articola vari capitoli, il primo dei quali presenta alcune parole-chiave: *Cosmopolis, Villaggio globale, Sviluppo/Co-sviluppo, Migrazioni, Imbroglia etnico, Stigma etnico e costruzione dello "straniero", Pregiudizio → Stereotipo → Discriminazione → Razzismo, Meticciamiento/Ibridazione, Inclusione/Esclusione, Integrazione.*

Gli autori presentano poi un ampio dibattito sul concetto di "diritto", di "identità", di "cultura", di "cittadinanza" e di "educazione alla cittadinanza", tutti temi trattati in modo semplice e "pratico".

Molte "provocazioni" attraversano l'intero volume a conclusione dei vari paragrafi e si prestano ad un utilizzo "pratico" dei numerosi approfondimenti. L'obiettivo infatti è quello sollecitare il lettore alla riflessione sulla necessità di mettere in campo una "pedagogia dell'alterità". Da cui segue perlomeno l'esigenza di "promuovere anzitutto un'educazione al confronto che abbia funzione liberatoria rispetto al proprio etnocentrismo. Si ribaltano in tal modo le logiche attuali: un'educazione troppo autocentrata può diventare un ostacolo alla costruzione di una personalità matura".

Un progetto concreto rivolto agli immigrati residenti in Sardegna nel 2017, è quello proposto dal CNOS Sardegna allo scopo di creare opportunità di lavoro nel settore dell'artigianato tradizionale rivolto alla comunità e tipico della nostra regione. Il progetto ["MANUfare: skills for community wellness"](#) si prefigge la costituzione di "botteghe di artigianato e mestiere" per favorire un'occupazione sostenibile e il benessere della comunità (sul medesimo progetto si veda anche un'altra pagina del sito tramite questo [link](#)).

Un bell'articolo di E. Affinati riporta alcune storie della "PennyWirton", la scuola di lingua italiana per giovani e adulti migranti che, nata alcuni anni fa a Roma, ha ora raggiunto una dimensione nazionale ("[Penny Wirton: il sogno di una scuola](#)", in "Rassegna CNOS", 1/2015, pp. 89-95). Le ultime righe del testo testimoniano con efficacia lo stile narrativo e l'approccio educativo veicolato dall'autore.

Nella nostra scuola c'è chi cerca un padre. E chi trova un figlio. Chi vuole soltanto qualcuno che lo guardi in faccia. A volte il guizzo di comprensione che brilla negli occhi di Sumon o di Florina ti fanno balenare il senso di una vita che si avvia, di un'altra che si riprende. E che dire del sorriso di Alina che si accosta con la mano piena di caramelle ucraine saldamente intenzionata a infilartele in tasca come ricompensa per quello che ha ricevuto? La piega della sua bocca porta inciso il segno delle amarezze conosciute, ma lo sguardo va già oltre e ha la luce di chi è pronto a ricevere su di sé la fortuna o la grazia di un tempo migliore (p. 95).

Giovani con problematiche di dipendenza

Il tema dell'inclusione in riferimento alle "dipendenze" dei giovani, è un tema trattato in alcuni contributi (non molti, in verità) reperibili nel sito del CNOS-FAP⁴.

L'Osservatorio europeo delle droghe e delle tossicodipendenze ha redatto una [Relazione europea sulla droga. Tendenze e sviluppi](#) (2016).

Nella prima parte della Relazione si nota il "Protrarsi dei segnali di resilienza nel mercato europeo della droga". Il traffico di cannabis e stimolanti è attualmente in ascesa. Inoltre, gli sforzi di interdizione sono messi a dura prova dal fatto che la produzione di cannabis, droghe sintetiche e persino alcuni oppiacei e nuove sostanze psicoattive ora avviene in Europa, vicino ai mercati dei consumatori.

⁴ Per il tema delle dipendenze ma non solo, può essere utile la "[Bibliografia per argomenti](#)" curata da Giuliano Vettorato.

Nel terzo capitolo ci si sofferma in particolare sul fatto che il consumo di sostanze illecite contribuisca alla diffusione delle malattie a livello globale, provocando problemi di salute di tipo cronico e acuto.

Tra i problemi cronici si annoverano la dipendenza e le malattie infettive correlate al consumo di droga, cui si affiancano danni a insorgenza acuta che dipendono in parte dal tipo di sostanza assunta; il danno maggiormente documentato è l'overdose. Il consumo di oppiacei, pur essendo un fenomeno relativamente raro, continua a essere responsabile della maggior parte dei casi di morbilità e di mortalità associati al consumo di droga. I rischi sono elevati poiché gli oppiacei vengono assunti per via parenterale. In confronto, sebbene i problemi di salute connessi al consumo di cannabis siano chiaramente inferiori, l'elevata prevalenza dell'uso di questa sostanza può comunque avere implicazioni per la salute pubblica.

Il volume [“Perché tu vali... ..anche senza” Percorsi di educazione alla salute e di prevenzione primaria in ambito socio-sportivo](#) (a cura di Sofia Tavella) raccoglie i risultati del progetto “Drug Stop” contro le dipendenze, nato dalla collaborazione tra Federazione SCS/CNOS (Servizi Civili e Sociali – Centro Nazionale Opere Salesiane) e PGS (Polisportive Giovanili Salesiane).

Il libro contiene “percorsi di educazione alla salute e di prevenzione primaria in ambito socio-sportivo” e consta di tre parti.

- La prima parte consiste in una panoramica teorica sul disagio dei giovani che fanno uso di sostanze e cerca di proporre possibili soluzioni. I contributi dei formatori offrono spunti di riflessione e approfondimento sulle tematiche specifiche del progetto: dall'uso/abuso di sostanze all'analisi delle motivazioni e alla proposta di una metodologia di intervento in un'ottica psico-educativa.
- La seconda parte è un report sul progetto Drug-stop, sulle attività realizzate, i soggetti, i territori e le strutture coinvolte (6 enti associati a SCS e PGS, i comuni di Giarre, Sassari, Manduria, Alessandria, Verona e alcune scuole medie e superiori di queste città). In questa seconda sezione, il progetto viene illustrato nei suoi aspetti fondamentali: obiettivi popolazione target, metodologia di intervento, formazione, monitoraggio.
- La terza parte comprende la presentazione degli enti coinvolti nell'iniziativa, i questionari somministrati ai ragazzi delle scuole medie e superiori coinvolte nel progetto e le schede di verifica finale degli operatori. Vengono inoltre presentati i risultati dell'indagine sugli stili di vita degli adolescenti condotta durante la realizzazione del progetto medesimo.

Una interessante iniziativa promossa da “Salesiani per il Sociale” e che ha coinvolto anche il CNOS tra il 2016 e il 2017, è intitolata [“Noi! Desideri Liberi. Sperimentazioni territoriali di prevenzione di nuove dipendenze giovanili”](#). Le tre parole iniziali del titolo riassumono, nelle intenzioni dei promotori, il senso progetto.

- *“Noi” si riferisce ai giovani e agli adulti e introduce il tema della testimonianza, della coerenza, della possibilità di costruire e ri-costruire dialogo tra le parti gioco.*
- *“Desideri”. Tale categoria si contrappone alla visione del bisogno o della carenza che spesso caratterizza spazi e proposte educative di varia natura. È una categoria che esprime la forza della vita di ogni individuo ed ancora più di una ragazza o ragazzo in età adolescente, Liberi. La terza parola rimanda al termine.*
- *“Liberi” richiama il valore della capacità di scegliere, di dare un senso alle proprie azioni valutando il rischio per sé e per gli altri.*

L'obiettivo del progetto è quello di mettere a fuoco il tema delle cyberdipendenze e ludopatie online, da riconoscere come un fenomeno sociale in costante evoluzione e di uno scenario tecnologico in continua espansione.

La [pubblicazione](#) è un ottimo strumento nel quale si possono attingere idee, informazioni e riferimenti bibliografici a proposito di un fenomeno. In particolare, possono essere utili [i materiali e](#)

le attività che sono realizzate e documentate secondo una programmazione del lavoro che prevedeva 6 fasi: Gestione e coordinamento, Individuazione destinatari specifici, Noi, Desideri, Liberi, Divulgazione prassi e risultati.

Dispersione scolastica

L'attenzione particolare per i ragazzi che frequentemente vengono definiti "difficili" è testimoniata da numerosi contributi documentati nel sito del CNOS-FAP.

A partire da contributi che prendono in considerazione la poca motivazione allo studio, divenuta oggetto di specifiche ricerche empiriche ("[Interventi metodologici per adolescenti poco motivati allo studio](#)", di Sandra Chistolini, in "Rassegna CNOS" 1/2000, p. 48), sono diversi gli approfondimenti che analizzano da diversi punti di vista la cosiddetta "dispersione scolastica".

Maurizio Gentile, nell'articolo "[Successo formativo e abbandono scolastico. Indicatori, livelli europei di riferimento e strategie di intervento](#)" ("Rassegna CNOS" 1/2007, p. 51) presenta un riepilogo dei progressi compiuti e dei problemi ancora presenti che ostacolano la modernizzazione dei sistemi europei d'istruzione e formazione.

Nel volume [Percorsi/progetti formativi "destrutturati". Linee guida per l'inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati](#) (a cura di Vittorio Pieroni e Guglielmo Malizia, 2005) vengono presi in considerazione proprio le seguenti categorie di giovani:

- che hanno abbandonato gli studi;
- che vivono gravi situazioni a livello di integrazione sociale e lavorativa (con particolare riferimento agli immigrati extracomunitari);
- che stazionano in corsie preferenziali caratterizzate da "non-ruolo" e/o dal rinvio delle scelte o dall'allontanamento da sé di ogni condizione di impegno personale/comunitario/sociale;
- in crisi di identità e/o con una personalità labile, inclini all'uso di sostanze stupefacenti;
- con comportamenti "borderline", che hanno o hanno avuto o che potrebbero avere a che fare con la giustizia.

Nell'articolo che presenta le "[Linee guida per la realizzazione di percorsi/progetti "destrutturati" per l'inclusione di giovani svantaggiati. I risultati di un'indagine conoscitiva](#)" ("Rassegna CNOS" 1/2005, V. Pieroni – G. Malizia), si ricordano i principi a cui si ispira il lavoro formativo mediante il ricorso ad interventi "destrutturati":

1) integrazione: coinvolgimento di tutti gli attori nella progettazione, gestione e realizzazione delle azioni durante tutto lo svolgimento dell'intervento;

2) flessibilità a 360 gradi, ossia superamento dell'offerta standardizzata e sequenziale dei saperi per l'adozione dei seguenti criteri: personalizzazione del progetto formativo, sostenibilità del numero degli utenti, diversificazione dei tempi di ingresso e uscita, pluralità di luoghi formativi, scelta degli strumenti, differenziazione dei livelli di apprendimento, distribuzione per tappe/fasi;

3) alternanza: intesa come interfaccia tra formazione e lavoro e come principio in grado di sviluppare la mentalità della formazione continua e di creare condizioni per la (ri)motivazione;

4) presenza di un'equipe di progetto: per assicurare la congruenza tra gli obiettivi e la programmazione didattica e per verificare l'efficacia/efficienza del percorso formativo;

5) introduzione di ruoli professionali differenziati: per garantire le "buone prassi" lungo le diverse fasi del percorso formativo innovativo;

6) offerta di servizi di supporto: informazione, orientamento, counseling, accompagnamento;

7) utilizzo di metodologie didattiche interattive nella logica del principio "learning by doing" (esperienze dirette, accompagnamento individualizzato, lavori di gruppo, esercitazioni in laboratorio, stage in azienda, ecc.).

[“Il progetto “Occupiamoci di loro”: un possibile modello di azioni integrate per il recupero scolastico, l’educazione alla legalità e la formazione dei giovani del Sud”](#) (di Ivan Toscano, in “Rassegna CNOS” 2/2008, p. 131) è stato esplicitamente predisposto per contrastare la dispersione scolastica, volto quindi a favorire la formazione, l’inclusione sociale e l’inserimento professionale di giovani e adolescenti del Sud.

Gli obiettivi specifici erano i seguenti:

- 1) Coinvolgere in maniera strutturata le diverse tipologie di stakeholders presenti nei territori di riferimento al fine di trasformare i nuclei di disagio in spinta per la creazione di opportunità locali di sviluppo socioeconomico.
- 2) Sostenere e valorizzare l’esercizio e la responsabilità educativa di tutti i soggetti che sono coinvolti nell’azione educativa sociale formale ed informale con gli adolescenti.
- 3) Promuovere un’educazione alla legalità.
- 4) Promuovere la sostenibilità futura delle attività di progetto.
- 5) Contribuire ad aumentare il potenziale di occupabilità delle risorse umane presenti sul territorio.

Su “Rassegna CNOS” 2/2008, la lettura dell’articolo [“Strategie di contrasto del “Vietato diventare!”. Analisi della didattica narrata da Daniel Pennac in Diario di Scuola”](#) (di Giuseppe Tacconi, pp. 167-189) può favorire un approccio alternativo a varie problematiche che emergono nella scuola e nei CFP in particolare. Pennac sembra assegnare un ruolo particolare al fatto di aver incontrato sulla sua strada insegnanti che gli hanno letteralmente “salvato la vita”, permettendogli di “diventare”.

In continuità con la ricerca elaborata nel 2005, V. Pieroni, G. Malizia hanno redatto l’articolo [“Progetti formativi “destrutturati” per giovani svantaggiati. Nuovi esempi di buone pratiche”](#) (“Rassegna CNOS” 2/2010, p. 115-126). A differenza dell’indagine precedente, i progetti in questo caso sono prettamente finalizzati al recupero della dispersione scolastica e gestiti in rete tra i diversi attori (CFP, Scuola, genitori, Enti ed amministrazioni locali, etc.).

Nel contesto del contributo curato dal CNOS-FAP dal titolo *La buona Formazione Professionale. Situazione della IeFP nell’a.f. 2013/14 e proposte*, Giacomo Zagardo ([“Cambiare paradigma sulla IeFP: perché non sostenere il pubblico sociale?”](#), p. 12) prende in considerazione la piaga della dispersione.

[Essa] assume spesso la forma di un insuccesso scolastico non sempre riconducibile all’ambiente socio-economico (ragazzi con scarsi riferimenti familiari, sottratti allo studio e ingoiati dallo sfruttamento lavorativo) o al disagio (per patologie comportamentali). In realtà, una fetta non indifferente della dispersione si verifica in studenti normali, con situazioni economiche non problematiche. In moltissimi casi il loro distacco dalla scuola si consuma con la disaffezione, il disinteresse, la demotivazione e la noia di chi non riesce a dispiegare pienamente il proprio potenziale d’apprendimento e a soddisfare i propri bisogni formativi nei modi che gli sono propri e più congeniali. Alla base di questa devianza è la difficoltà d’apprendimento nelle forme tradizionali dell’insegnamento teorico e una carriera scolastica vissuta come obbligo. Abbandonare la scuola per questi ragazzi non significa tanto intraprendere la strada della devianza minorile ma comporta un abbandono precoce degli studi che il più delle volte va ad ingrossare le fila dei NEET.

Giuliano Vettorato in “Rassegna CNOS” 1/2013, pp. 45-61, [“Disagio giovanile e insuccesso scolastico”](#) affronta i nodi principali della discussione terminologica sulla parola “disagio” nella sua evoluzione storica. A conclusione dell’articolo ci si propone una particolare finalità:

dare spazio alle “buone prassi” attuate in contesti diversi, sia salesiani sia di altri, che possono aiutarci con la loro testimonianza a inventare strade nuove per raggiungere coloro che “hanno di meno” e rimangono esclusi nonostante il notevole impegno fin qui profuso.

A tale scopo, nei numeri successivi della rivista “Rassegna CNOS”, si sono documentate iniziative particolarmente significative che hanno cercato di contrastare il “disagio”.

È il caso di [Borgo Ragazzi Don Bosco](#), raccontato su “Rassegna CNOS” 1/2014, p. 211, come anche di [“Una scuola per la vita. Una guerra o una palestra tra talentuosi-virtuosi e fuoriusciti-gambizzati?”](#). Quest’ultimo testo è la narrazione dell’esperienza di don Alfonso Alfano al Centro polifunzionale multi-etnico diurno per minori a grave rischio di devianza di Napoli. Il progetto si articola su 5 aree:

1. Sostegno psico-educativo: colloqui mirati con l’obiettivo di scoprire insieme le difficoltà di apprendimento, i disturbi del comportamento e avviare una revisione della sua storia personale - familiare e del proprio stile di vita.
2. Formazione culturale, finalizzata al recupero scolastico, attraverso progetti personalizzati, rivolti al conseguimento della licenza media.
3. Avviamento al lavoro, attraverso corsi integrati di formazione base, che prevedono una fase teorica, al Centro, laboratori in istituti statali e pratica esterna, con tirocini guidati.
4. Sostegno ai genitori - famiglie in difficoltà.
5. Emergenze: interventi a richieste svariate di “bisognosi”.

Il contributo curato da Dario Nicoli (“Rassegna CNOS” 2/2016, pp. 81-91) presenta il [“Progetto Fenice. Un network nazionale di Scuole per il lavoro”](#). Al fine di far fronte alla grave emergenza della disoccupazione giovanile, esso propone *“un’offerta formativa centrata su percorsi formativi personalizzati, sulla base di un’alleanza più stretta tra formazione e impresa, distribuita equamente su tutto il territorio nazionale”*.

L’offerta formativa prevede che la Scuola per il lavoro diversifichi l’offerta formativa, così da rispondere alle diverse esigenze dell’utenza potenziale. Essa comprende sette linee di servizio:

1. il percorso tri-quadriennale rinnovato (Adolescenti e giovani in possesso di diploma di scuola secondaria di I grado)
2. il percorso duale (Giovani adulti in condizione di sospensione sociale)
3. il progetto Chance (Giovani in particolari condizioni di difficoltà)
4. la Fabbrica Laboratorio (Fab.Lab) o Laboratorio di intrapresa formativa (Allievi dei corsi, studenti di altre istituzioni, giovani adulti ed adulti dotati di idee progettuali)
5. l’orientamento attivo (Studenti in difficoltà, allievi, giovani adulti, adulti)
6. i servizi per il lavoro (Giovani, giovani adulti ed adulti)
7. la formazione continua e permanente per gli adulti e le imprese (Formazione individuale e formazione per le imprese).

Circa la valorizzazione dei talenti e delle competenze, è utile, segnalare il sito <http://www.competenzestrategiche.it/>.

Questo sito consente l’accesso ad alcuni strumenti di autovalutazione con l’intento di:

- promuovere la conoscenza e lo sviluppo delle competenze strategiche di giovani e adulti nello studio e nel lavoro
- favorire l’analisi dei fabbisogni formativi, l’orientamento e lo sviluppo professionale di giovani e adulti;
- fornire ai docenti un supporto all’azione educativa e didattica;
- predisporre un ambiente di comunicazione tra insegnanti, studenti e ricercatori.

Il sito è l’esito di una ricerca commissionata dal CNOS-FAP di Roma e realizzata da Michele Pellerey (coordinatore) e Dariusz Grządziel ([Univ. Pontificia Salesiana](#)), Massimo Margottini e Filippo Epifani ([Univ. Roma Tre](#), [C.Ri.S.F@D](#)), Enrica Ottone ([Facoltà Pontificia Auxilium](#)).

Per l'utilizzo della piattaforma è disponibile una specifica "[Guida all'uso della piattaforma](#)", pensata per:

- dare le istruzioni necessarie per richiedere la registrazione ed ottenere un account
- fornire le principali indicazioni di carattere tecnico e procedurale per utilizzare tutte le funzionalità dell'ambiente on line (in particolare, tra queste, illustra le diverse operazioni da compiere per la somministrazione on line dei questionari implementati e le modalità per ottenere tutte le forme di elaborazione previste a livello di Istituto/Altro accreditato, di classe/gruppo e i profili individuali degli studenti/utenti)
- dare indicazioni per analizzare i profili grafici e testuali e sono forniti suggerimenti di carattere didattico da sviluppare in vari contesti educativi e formativi.

Per un approfondimento sull'apprendimento nelle sue diverse forme (formale, non formale e informale), si veda inoltre "[La validazione delle competenze non formali e informali: quadro, criticità e prospettive](#)", di R. Franchini, "Rassegna CNOS" 1/2009, pp. 93-105.

Un'interessante tesi di dottorato disponibile nel sito del CNOS-FAP ([Agency e successo formativo nel re-engagement scolastico di giovani con percorsi a rischio. Un'indagine quantitativa nella formazione professionale iniziale di Veneto e Friuli](#), di Gabriella Vitale, Università di Venezia) è elaborata a partire dall'analisi del complesso fenomeno della dispersione scolastica e dallo studio dell'*agency* formativa dei ragazzi, cioè della capacità dei ragazzi di esercitare un controllo sulla propria formazione, di scegliere in autonomia e partecipare pienamente ai processi formativi.

Come documentato nel Notiziario n. 99 - Giugno/Luglio 2017, dall'ottobre 2016 è stato avviato il Progetto Erasmus+ KA2 (partenariati strategici) dal titolo "[Job Labyrinth – Fostering youth inclusive education and transition to work through game-based approaches integrating active employment and web-based guidance in Europe](#)".

Il progetto, della durata di due anni, vede il CNOS-FAP come Capofila in partenariato con Federación de Plataformas Sociales Pinardi (Spagna), DGSSIS-Community of Madrid (Spagna), SZÁMALK Szalézi Szakközépiskola (Ungheria), RISORSE snc (Italia), Noviter srl (Italia), BKS Uspech (Slovacchia), iTStudy (Ungheria).

L'obiettivo del progetto è quello di sviluppare un gioco in grado di attivare i giovani svantaggiati alla ricerca del lavoro, a creare una Comunità di Pratiche che includa centri per l'impiego pubblici e privati, centri giovanili, scuole, enti pubblici e aziende al fine di favorire l'inserimento lavorativo dei beneficiari.

Gli allievi della Federazione del CNOS-FAP sono stati coinvolti attivamente partecipando ad un concorso per la creazione del Logo del progetto. Il vincitore è Simone Piatto del CFP Venezia Mestre.

È disponibile la [brochure ufficiale](#) contenente la sintesi del progetto e il rimando al sito joblab.cnos-fap.it.

Uno strumento "scaturito dall'esperienza" diretta "sul campo", è [Un progetto alternativo al carcere per minori a rischio. I sussidi utilizzati nel Centro polifunzionale diurno di Roma](#) (2006). Curati da Alfonso Alfano, i sussidi sono nati nel Centro Accoglienza Don Bosco, situato nel quartiere Termini di Roma, centro che svolge un servizio polifunzionale diurno per minori italiani e stranieri soggetti a provvedimenti penali con misure alternative al carcere o provenienti dall'area della dispersione scolastica.

Il ricco elenco di schede per la formazione degli educatori del centro può contribuire ad arricchire la "cassetta degli attrezzi" dei formatori impegnati con i minori.

Minorenni portatori di BES e DSA

In Italia, a partire dagli anni 70 ad oggi, l'attenzione nei confronti della diversità si è progressivamente allargata. “Disturbi Specifici di Apprendimento” (DSA) e “Bisogni Educativi Speciali” (BES) sono definizioni che rimandano a vaste aree di attenzione sullo svantaggio scolastico. In particolare, secondo le indicazioni del MIUR, i BES comprendono tre grandi sottocategorie: disabilità, disturbi evolutivi specifici, svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale⁵.

Nel sito della Federazione CNOS-FAP sono numerosi i documenti che attestano un'attenzione particolare alla cosiddetta “diversità”. Ci limitiamo a riportare ad alcuni esempi, anche di carattere molto diverso.

Per iniziare, è significativo notare che nella pagina che presenta sinteticamente il [CFP del CNOS a Schio](#) (Vi) si dichiara esplicitamente che una “speciale attenzione e cura viene riservata a ragazzi/e e giovani portatori di disabilità, per i quali sono previsti percorsi formativi personalizzati, finalizzati comunque al raggiungimento delle competenze e delle conoscenze essenziali indispensabili per un inserimento qualificato nella società civile e nel mondo del lavoro”.

Un progetto attuato in Emilia Romagna nel 1999 ([“Hand to Hand”: una proposta per il reinserimento sociale e professionale di giovani con disabilità acquisita](#)) prende vita da una constatazione molto chiara:

l'assenza di un'offerta sistematica di formazione professionale diretta a persone con disabilità acquisita in seguito a traumi di varia origine, ma soprattutto legati agli incidenti stradali. Spesso si tratta di traumi di tale entità da condizionare in modo grave e permanente la vita dei traumatizzati - e delle loro famiglie - determinandone l'espulsione o la difficoltà di accesso al mondo del lavoro.

Un articolo su “Rassegna CNOS” (2/2008, [“Progetti di formazione per soggetti in situazione di emergenza pedagogica](#), pp. 118-130, a cura di Davide Fant) esamina tre tipologie di utenza in “emergenza pedagogica”:

- gli allievi a rischio di disagio o devianza sociale
- gli allievi stranieri
- gli allievi disabili

Lo studio è motivato soprattutto dall'esigenza di strutturare e sperimentare delle “buone prassi”:

Mai come oggi è evidente l'urgenza di lavorare sulla modellizzazione di pratiche che consentano ai Centri di affrontare questa sfida. Individuare efficaci modalità di approccio progettuale, metodologico e didattico, definire strumenti, tecniche, modalità di gestione degli interventi risulta, in un'ottica di “successo formativo”, un'assoluta priorità (p. 118).

⁵ Cfr [Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012](#) “Strumenti di interventi per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica”, punto 1.

Altri importanti documenti che attestano in Italia una sempre maggiore sensibilità per la diversità, sono i seguenti:

- [Legge 517/77](#) (integrazione di soggetti con disabilità certificata);
- [Legge 104/92](#) (modalità di intervento e attribuzione del docente di sostegno);
- [legge 170/2010](#) (tutela dei soggetti con DSA);
- [Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA](#)
- Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012 (citata più sopra)
- [Circolare ministeriale 8/2013](#) (attenzione più ampia ai soggetti con BES)
- [Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66](#) “Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità,”

Di facile consultazione è l'allegato [“La buona scuola – I decreti attuativi – Schede di approfondimento”](#), specialmente alle pagine sulla *Inclusione scolastica degli studenti con disabilità*.

Efficace risulta l'elenco delle metodologie e tecniche, riconducibili ad un approccio di tipo induttivo, rivelatesi utili durante il lavoro quotidiano svolto dai formatori coinvolti nella ricerca (pp. 125-129):

- Metodologia afferente alla pedagogia del compito
- Metodologie di tipo costruttivista
- Costruzione della conoscenza basata su fonti esterne
- L'apprendimento cooperativo
- Metodologie basate su casi di studio
- Metodologia espressivo creativa

L'articolo curato da Luciano Sciascia, dal titolo "[Le attività formative di integrazione di allievi disabili nei corsi di diritto/dovere e obbligo di istruzione e formazione](#)" ("Rassegna CNOS" 1/2011, pp. 105-117), riassume una ricerca effettuata nella Provincia di Torino sui giovani disabili transitati nella Formazione Professionale del Diritto Dovere/Obbligo di Istruzione nel quinquennio 2004/2009.

Allo scopo di valutare se gli interventi e gli strumenti messi in campo fossero adeguati ai bisogni degli utenti e agli obiettivi prefissati, la ricerca vuole fornire spunti alla Regione Piemonte, competente per la programmazione degli interventi, la definizione degli strumenti per la definizione dei progetti individualizzati e degli standard formativi di sostegno.

È interessante notare che la ricerca ha raccolto dati quantitativi e qualitativi avvalendosi dell'*opinione* dei referenti di CFP. E i risultati raccolti sono organizzati come segue:

- I numeri dell'integrazione
- Le reti a supporto dell'inserimento (interistituzionale, formale, territoriale)
- Approcci e metodologie per l'inserimento e l'integrazione
 - o Il sostegno all'individuo e alla classe
 - o Le competenze dei referenti e dei docenti
 - o Il gruppo di lavoro all'interno dell'organismo di formazione
 - o Il Piano Formativo individuale e gli approcci metodologici per l'inserimento

Nel recente studio curato dal CNOS-FAP, dal titolo [Educazione ed inclusione sociale: modelli, esperienze e nuove vie per la IeFP, 2015](#) (testo reperibile anche in formato ePub all'interno della Biblioteca CNOS-FAP, tramite questo [link](#)), alle pp. 26-31, è presentata una buona sintesi su "Minori portatori di BES e DSA".

A partire dal riconoscimento che "*ciò che adesso viene richiesto alla scuola è di individuare e programmare risposte educativo-didattiche individualizzate, personalizzate e differenziate in relazione alle distinte esigenze di tutti gli studenti, evitando uniformità e processi di generalizzazione*", si presentano i concetti di "BES e "DSA" ricostruendo brevemente il percorso legislativo che ha condotto alle attuali disposizioni in materia.

Di particolare importanza sono le quattro le innovazioni introdotte dalla [Circolare Ministeriale del marzo 2013](#):

- 1) vengono fornite chiare indicazioni rispetto agli alunni con DSA non ancora in possesso di certificazione, volendo in questo modo intervenire in tutte quelle situazioni nelle quali un ritardo nella consegna della certificazione da parte degli enti pubblici o delle strutture accreditate potrebbe causare un ritardo nell'attivare gli adeguati interventi didattici;
- 2) viene istituito un nuovo organismo di istituto, il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI), con l'obiettivo di "assicurare all'interno del corpo docente il trasferimento capillare delle azioni di miglioramento intraprese e un'efficace capacità di rilevazione e intervento sulle criticità all'interno delle classi", quindi promuovere occasioni di raccordo tra gli insegnanti di sostegno e curricolari; a tal proposito all'insegnante di sostegno, in quanto

docente specializzato e quindi in possesso di specifiche competenze pedagogico-didattiche, la circolare ministeriale assegna un incarico di supporto ai colleghi;

- 3) *viene attivato il Piano Annuale per l'Inclusività (PAI), uno strumento progettuale nel quale la scuola fa proprio il principio dell'inclusività come valore portante la propria azione didattica-educativa ed indica le strategie da mettere in atto;*
- 4) *viene effettuata una riorganizzazione dei Centri Territoriali di Supporto (CTS) aventi compiti di formazione, consulenza e di supporto alle scuole con i Centri Territoriali per l'Inclusione (CTI), aventi lo scopo di costituire in tutto il territorio una rete di scuole per l'inclusione con la funzione di realizzare una tangibile integrazione dei servizi in ambito scolastico.*

Si ricorda poi che i Disturbi Evolutivi Specifici caratterizzano studenti con competenze intellettive nella norma le cui difficoltà sono su base neurobiologica e che per problemi “specifici” incontrano difficoltà nell'apprendimento.

Quattro sono gli ambiti che interessano i Disturbi specifici di apprendimento (DSA):

- *dislessia: ovvero difficoltà nella lettura, nella decifrazione di lettere e parole con la presenza di maggior o minore correttezza e rapidità nella lettura rispetto a quanto ci si dovrebbe attendere per età anagrafica, classe frequentata, istruzione ricevuta;*
- *disortografia: è la difficoltà nella transcodifica del linguaggio orale in quello scritto, ovvero nella trasformazione dei fonemi, cioè dei suoni della parola, nei corrispondenti grafemi, cioè nei caratteri della scrittura, con la presenza di molti errori tipici, quali per esempio omissioni di lettere (“taolo” per tavolo), inversione di lettere all'interno della parola (“cimena” per cinema), sostituzione di suoni alfabetici somiglianti, per esempio f per v; b per d; ecc.,*
- *discalculia: difficoltà negli automatismi del calcolo e nell'elaborazione del numero; possiamo trovare difficoltà nelle procedure esecutive e del calcolo che interessano due aree: 1) quelle della scrittura e lettura dei numeri, del recupero di fatti numerici, dell'incolonnamento, dei procedimenti del calcolo scritto; 2) nel riconoscimento di quantità, calcolo a mente, meccanismi di quantificazione, di seriazione, di comparazione, ecc.;*
- *disgrafia: difficoltà nella realizzazione grafica dei segni di scrittura a causa di una difficoltà motorio-esecutiva che rende difficile lasciare spazi fra le parole, stare in linea sulla riga, gestire lo spazio del foglio in modo corretto e ordinato, rispettare i margini della pagina, ecc.*

A questi alunni deve essere garantito il diritto allo studio ed al successo scolastico attraverso una formazione adeguata e lo sviluppo delle loro potenzialità; hanno diritto quindi ad una *didattica personalizzata e individualizzata* con forme flessibili di lavoro scolastico. Le istituzioni scolastiche hanno l'obbligo di assicurare «l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere»⁶; quindi a modalità didattiche personalizzate e attività di recupero individualizzato, a forme di verifica e di valutazione che devono essere esplicitate e formalizzate nel Piano Didattico Personalizzato (PDP) da preparare entro il primo trimestre dell'anno scolastico.

Il lavoro curato per il CNOS/Scuola da Roberto Franchini, [Valutare i bisogni educativi speciali: per una personalizzazione possibile](#) (2015)⁷, costituisce un prezioso strumento per formatori e docenti che quotidianamente si operano in sistemi educativi “chiamati ad individuare le difficoltà dei loro allievi con una sensibilità che va oltre il tradizionale accertamento della disabilità

⁶ [Legge 170/2010](#) art. 5.

⁷ Dello stesso autore si può consultare anche su “Rassegna CNOS” 1/2010, pp. 55-68, [“La valutazione dei Bisogni Educativi Speciali nel sistema di Istruzione e Formazione Professionale”](#).

(certificazione), per aprire il campo alla valutazione di qualsiasi disturbo di funzionamento, specie nel campo delle attività di apprendimento” (p. 5).

Tre sono le questioni cruciali affrontate:

1. *La prima, controversa e non facile da dipanare, la definizione di Bisogno Educativo Speciale, alla luce dei sistemi di classificazione dell’Organizzazione Mondiale della Sanità [...]*
2. *La seconda, di più facile soluzione, è quella valutativa: come è possibile individuare un Bisogno Educativo Speciale? Chi è nella condizione migliore per valutarlo? Con quali strumenti?*
3. *La terza, molto più complessa e sfidante, è la seguente: una volta accertata la presenza di uno o più studenti o allievi con Bisogno Educativo Speciale, entro quale scenario educativo è realmente perseguibile il valore della personalizzazione, al di là della facile parentetica pedagogica e di altrimenti sterili enunciazioni di principio? (pp. 5-6)*

Nel contesto dell’analisi del significato di BES e DSA, è interessante evidenziare alcuni rilievi critici che l’autore muove all’attuale legislazione:

ciò che la normativa non riesce a raggiungere è il sospirato passaggio dall’ottica burocratica garantista all’ottica educativa: rimane infatti un profondo solco di divisione tra i diritti della persona che ottiene una certificazione e i diritti della persona che ottiene “soltanto” una diagnosi di DSA oppure ancora una mera indicazione di presenza di un Bisogno Educativo Speciale. Il piano meramente clinico e il piano educativo (legato al funzionamento) rimangono giustapposti: insomma, il legislatore non riesce a prendere una decisione definitiva circa i criteri da usare per assegnare il diritto ad un’educazione speciale ed inclusiva [...].

La scuola italiana vuole dispensare o educare? Questa è una delle domande fondamentali alla quale dovremo rispondere nei prossimi anni. Nel frattempo occorre costruire su queste fondamenta un poco instabili, prendendo quanto da esse di buono si può trarre, cominciando dalla definizione dei Bisogni Educativi Speciali per finire con la logica della personalizzazione, da sottrarre al mero uso di strumenti dispensativi e compensativi (p. 70).

Risultano interessanti anche alcune “raccomandazioni” che l’autore consegna all’istituzione scolastica proprio in tema di BES e DSA:

- *Raccomandazione n. 1: poiché la disabilità è tale a prescindere dalla causa, utilizzare la check list ICF [International Classification of Functioning dell’OMS, che considera la persona nella sua totalità, in una prospettiva bio-psico-sociale] per valutare il funzionamento sia degli alunni con certificazione che degli alunni privi di tale provvedimento, riconducendo entrambe le condizioni al criterio educativo del disturbo di funzionamento.*
- *Raccomandazione n. 2: adottare tutte le forme di flessibilità (tempi, spazi e gruppi) che consentono alla propria istituzione scolastica di adottare forme reali di progettazione personalizzata, pur in assenza di insegnante specializzato.*
- *Raccomandazione n. 3: considerare la tecnologia non come strumento compensativo, ma come veicolo di scuola inclusiva, attraverso il cambiamento di paradigma educativo, che favorisca il passaggio a forme collaborative e costruttive di esperienza scolastica.*
- *Raccomandazione n. 4: considerare la misura dispensativa come ultima risorsa, di carattere emergenziale, di fronte ad una difficoltà di apprendimento, adottando al contempo tutte le misure educative possibili al fine di incidere realmente sul problema riscontrato.*
- *Raccomandazione n. 5: valutare la possibilità di candidare la propria scuola sul territorio come organizzazione in grado di valutare e intervenire efficacemente sui Bisogni Educativi Speciali, attraverso un piano dell’offerta formativa a carattere marcatamente inclusivo [...]. (p. 71)*

Al termine di questo “Itinerario” attraverso le numerose e diversificate questioni connesse al tema dell’inclusione sociale e scolastica, si possono trarre alcune conclusioni di carattere generale.

Innanzitutto, si può notare che il sito del CNOS-FAP restituisce in modo efficace la rilevanza e la complessità di un aspetto cruciale per i sistemi di istruzione e formazione in Italia, quale è appunto quello dell’inclusione. La problematicità che il tema porta con sé risulta dai numerosi studi che si sono analizzati, come pure dai progetti e delle esperienze messe in atto (che rivelano il forte impegno e dinamismo progettuale delle varie realtà locali ma che risultano per altro poco omogenee e quindi non facilmente confrontabili).

In secondo luogo, va osservato che risulta prezioso non solo il materiale “scientifico” (articoli, studi, rapporti di ricerca, ecc.) di cui il sito della Federazione CNOS-FAP è ricco, ma anche i tanti materiali che “tengono traccia” e documentano sperimentazioni e iniziative “inclusive” che vengono attivate nei singoli centri e nelle diverse regioni italiane. Si può trattare di attività che nascono “dalla base” e quindi, proprio per questo motivo, “eloquenti” e pronte ad essere imitate e reinventate nei diversi contesti formativi.