



# **Educazione ed inclusione sociale: modelli, esperienze e nuove vie per la IeFP**

A cura di

---

CNOS-FAP

---

2015

Rapporto di ricerca curato da:  
Letizia Bertazzon, Maria Pia Favaretto,  
Davide Girardi, Mavi Lodoli,  
Paolo Tommasin (IUSVE),  
Giulia Carfagnini (CNOS-FAP)

---

© 2015 By Sede Nazionale del CNOS-FAP  
(Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Aggiornamento Professionale)  
Via Appia Antica, 78 - 00179 Roma  
Tel.: 06 5107751 - Fax 06 5137028  
E-mail: [cnosfap.nazionale@cnos-fap.it](mailto:cnosfap.nazionale@cnos-fap.it) – <http://www.cnos-fap.it>

# SOMMARIO

---

|  |     |
|--|-----|
| Executive summary.....   | 5   |
| 1. Percorso di ricerca e struttura del rapporto .....  | 7   |
| 2. I processi d'inclusione nella IeFP: una rassegna bibliografica .....  | 9   |
| 2.1 Il concetto di "inclusione sociale".....   | 9   |
| 2.2 Le dimensioni dell'inclusione sociale analizzate.....  | 10  |
| 3. Alla ricerca di pratiche significative.....   | 33  |
| 3.1 Dalla ricerca desk.....  | 33  |
| 3.2 Approfondimenti.....   | 40  |
| 4. Sviluppo e consolidamento dei processi inclusivi:   |     |
| elementi per la stesura di linee guida.....  | 47  |
| 4.1 Indicazioni e raccomandazioni di ordine generale.....  | 48  |
| 4.2 Indicazioni e raccomandazioni per area tematica affrontata.....  | 49  |
| Allegati.....  | 59  |
| A) Esempi di schede operative per la rilevazione dei disturbi<br>di attenzione e iperattività o impulsività..... | 59  |
| B) Schema sinottico delle esperienze analizzate .....  | 62  |
| Guida operativa.....   | 73  |
| Area politica.....   | 77  |
| Area pratica.....  | 83  |
| Area dei valori.....   | 93  |
| Approfondimenti.....   | 99  |
| Bibliografia .....   | 101 |
| Indice.....  | 103 |



## Executive summary

---

- Il concetto di inclusione che è dominante a livello internazionale, sostiene il diritto di ogni persona di essere parte della propria comunità sociale senza alcuna discriminazione ed in modo indipendente dalla propria specifica “condizione”. L’Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) ha svolto e svolge un importante ruolo inclusivo e di integrazione, con diverse tipologie di giovani che – nel caso dei Centri di Formazione Professionale (CFP) della Federazione CNOS-FAP – si connota anche in relazione all’approccio “preventivo”, tipico della tradizione pedagogica salesiana.
- Il rapporto analizza l’inclusione in sei macro-aree tematiche: 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.
- Attraverso l’analisi della letteratura e di alcune pratiche significative (una trentina) su queste aree tematiche, si è proceduto all’individuazione di raccomandazioni operative per sviluppare delle linee guide di intervento che favoriscano ulteriormente l’integrazione sociale. Particolare attenzione è data alla tematica della disabilità.
- Nei percorsi di IeFP, la componente di origine straniera ha assunto negli anni una rilevanza numerica consistente; formazione dei formatori, lavoro di équipe tra più figure educative, coinvolgimento di tutti gli attori del territorio sono le principali indicazioni fornite dalla letteratura per favorire percorsi di inclusione e integrazione.
- L’offerta destinata ai soggetti in situazioni di dipendenza appare, in questi anni, meno presidiata in termini specifici rispetto alle altre dimensioni (perlomeno sulla base dei materiali acquisiti).
- L’importanza di disporre inoltre di efficaci percorsi di orientamento (in entrata e in uscita) appare sempre più cruciale per ridurre il *mismatch* crescente tra offerta e domanda occupazionale, e dunque come modalità per produrre integrazione sociale.
- La crescente presenza degli studenti di origine straniera nel sistema scolastico italiano – ed in particolare nei percorsi di IeFP – ha rappresentato una sfida educativa stimolando una molteplicità di iniziative di risposta, ancorché non caratterizzate da organicità. L’educazione interreligiosa appare in questa prospettiva come una declinazione molto legata alle “pratiche interculturali”.

- Nel nostro paese il fenomeno degli ELS (*early school leavers*) ha acquisito un carattere quasi strutturale (anche se con alcuni indicatori in miglioramento), che attiene in particolare ai percorsi di IeFP. Il “rischio abbandono” appare maggiore per gli studenti con cittadinanza straniera rispetto a quelli con cittadinanza italiana.
- La ricerca ha approfondito in particolare il tema dei minorenni identificati come portatori di BES, di disturbi evolutivi specifici (DSA, ADHD, ecc.) e in situazioni di svantaggio socio-economico, linguistico e culturale comprendenti anche tutte quelle situazioni dove è presente la non conoscenza sia della lingua che della cultura italiana da parte di alunni provenienti da culture diverse.
- Accanto all’individuazione di alcune linee di intervento per singola area tematica, il rapporto propone anche alcune indicazioni e raccomandazioni di tipo istituzionale-organizzativo rivolte ai Centri e alla Federazione CNOS-FAP.

# 1. Percorso di ricerca e struttura del rapporto

---

Il presente documento illustra 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’equipe di ricercatori per conto della Federazione CNOS-FAP.

Due sono gli obiettivi che hanno guidato questo percorso di indagine:

- 1) dare rappresentazione e valorizzare un patrimonio di pratiche inclusive nel campo della Formazione Professionale, disseminate in giro per l’Italia, ma forse ancora poco conosciute e “messe a sistema”;
- 2) provare a ricavare da queste pratiche elementi utili ad affrontare alcune sfide che incombono oggi sui Centri di Formazione Professionale (CFP), consentendo altresì di individuare criteri metodologici per nuove piste di intervento da proporre ai centri aderenti alla Federazione salesiana.

Il percorso di ricerca si è articolato grosso modo in quattro fasi.

Nella prima, attraverso un lavoro di desk, si è proceduto ad una ricognizione della letteratura, in particolare in lingua italiana, disponibile sull’argomento dell’inclusione e delle sue traduzioni empiriche nelle prassi poste in atto nell’ambito dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. Sei sono state le dimensioni dell’inclusione approfondite nella ricognizione, dimensioni che hanno così definito il perimetro anche delle successive fasi di ricerca benché non si possono considerare mutualmente escludentesi, in quanto conservano ampi margini di sovrapposizione: 1) giovani di origine straniera; 2) giovani in condizione di dipendenza; 3) giovani portatori di BES e DSA; 4) interventi di contrasto all’abbandono scolastico e di recupero dei drop-out; 5) percorsi di orientamento, 6) educazione interreligiosa.

Nella seconda fase un lavoro di *scouting* ha permesso l’individuazione di esperienze, progetti, iniziative attuate sul territorio nazionale dai Centri di Formazione Professionale del CNOS FAP e da altre agenzie che sono sembrate significative dal punto di vista delle dimensioni di analisi sopra specificate, e che dunque si collocano come esemplificazioni delle modalità di fare inclusione.

Nella terza fase si è proceduto con un lavoro di campo, intervistando alcuni testimoni privilegiati e realizzando due focus group, uno a Roma e l’altro a Mestre. Questo momento ha permesso l’approfondimento di alcune questioni e allo stesso tempo di condividere alcune indicazioni operative.

Nella quarta fase si è provveduto, a partire dal materiale secondario e di campo raccolto, ad individuare delle linee guida sulle modalità inclusive.

Il rapporto di sintesi della ricerca è articolato in tre parti e include un allegato che raccoglie diversi documenti.

Nella prima parte, si espongono i risultati della prima fase di ricerca ovvero proponendo una rassegna della letteratura teorico-metodologica in tema di pratiche inclusive nell'educazione e Formazione Professionale.

La seconda parte, invece, è dedicata agli esiti dello scouting e dell'approfondimento effettuato con il lavoro di campo di alcune "prassi d'intervento significative", realizzate dai Centri di Formazione Professionale salesiani e da altri enti esterni, in particolare sulle dimensioni di analisi individuate.

Nella terza parte, infine, si raccolgono indicazioni e raccomandazioni finalizzate ad individuare nuove piste di intervento sul tema dell'inclusione per il CNOS-FAP.

## **2. I processi d'inclusione nella IeFP: una rassegna bibliografica**

---

### **2.1 Il concetto di "inclusione sociale"**

L'inclusione sociale 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 (Malizia, Tonini, Antonietti, 2007, p. 132).

Secondo l'Unione Europea ed altri organismi internazionali (come l'OCSE), la definizione di inclusione comprende quella al/nel lavoro, nei percorsi educativi e nella vita sociale; per questo l'inclusione è collegabile sempre più all'esercizio della cittadinanza attiva.

Fin dall'"Agenda di Lisbona 2000", il programma europeo per l'inclusione sociale si è infatti basato su 3 tipi di finalità:

- garantire a tutti l'accesso alle risorse di base, servizi sociali e diritti necessari per la partecipazione nella società e promuovere la partecipazione al mercato del lavoro;
- combattere le forme estreme di esclusione e l'esclusione dei gruppi e individui più marginali;
- coinvolgere nel processo di progettazione e realizzazione delle politiche tutti i livelli di governo e gli attori rilevanti.

Si tratta di assunzioni confermate nella successiva Strategia di "Europa 2020" che prevede, tra gli altri, un piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro, anche in funzione di ridurre la dispersione scolastica e formativa, e nuovi servizi per l'accesso alla casa e ai beni comuni del territorio. Tutto ciò implica una multidimensionalità del concetto di inclusione sociale.

Esistono infatti diversi livelli di inclusione a partire dal ruolo svolto dalla famiglia, dalle istituzioni educative, dagli ambiti lavorativi, dagli Enti istituzionali, dai servizi, dalle associazioni, dal volontariato, dalle comunità di appartenenza. In Italia, gli ultimi Rapporti del CNEL hanno contribuito ad esempio a misurare il potenziale di integrazione che è proprio di ciascun territorio, ovvero quanto le precondizioni strutturali di un certo contesto siano più o meno favorevoli all'innescarsi e al buon esito dei processi di integrazione in loco. Esistono inoltre diversi target di intervento

per l'inclusione: dalla marginalità sociale, alla nuova immigrazione, alle disabilità (ad esempio gli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento - DSA - o con Bisogni Educativi Speciali - BES), ai NEET (*Not in Education, Employment or Training*).

Educare, in questa prospettiva, diventa allora saper includere le diverse soggettività all'interno di una comunità condivisa e condivisibile, significa riconoscere tali soggettività come interlocutori personali, culturali, civili, politici, in senso pieno. Di qui la rilevanza di intervenire sia sull'educazione formale che in quella non formale, con la conseguente nuova importanza da attribuire agli spazi di aggregazione informali.

Rispetto a tale scenario, la IeFP ha svolto e svolge un importante ruolo inclusivo e di integrazione, con diverse tipologie di giovani che – nel caso dei Centri di Formazione Professionale della Federazione CNOS-FAP – si connota anche in relazione all'approccio “preventivo”, tipico della tradizione pedagogica salesiana.

Purtroppo però, il notevole patrimonio di pratiche educative “inclusive” sviluppato dalla Formazione Professionale non risulta oggetto di adeguata consapevolezza e valorizzazione da parte dell'opinione pubblica e delle politiche pubbliche. Nello stesso tempo la Formazione Professionale si trova oggi a dover affrontare sfide e fornire risposte sempre più impegnative sul terreno culturale, formativo ed organizzativo che richiedono ai CFP e ai formatori nuove sensibilità e competenze.

In via preliminare, i processi di “inclusione sociale” esperiti nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale sono stati vagliati alla luce della letteratura prodotta dai tre principali riferimenti “istituzionali” sui temi oggetto di analisi: CNOS-FAP, CEDEFOP ed ISFOL. Tale materiale è stato integrato da quello proveniente da altre fonti, che si è tuttavia rivelato secondario rispetto a quello rinvenuto focalizzando le fonti appena riprese.

Principali aspetti di contesto emersi:

- profondi cambiamenti dell'utenza dei CFP, con particolare riferimento ai Centri appartenenti alla Federazione CNOS-FAP; incremento della popolazione straniera nelle sue varie componenti (minori di seconda generazione, minori stranieri non accompagnati);
- sviluppo di una normativa nazionale di supporto, accompagnata da leggi e *policies* regionali piuttosto diversificate;
- diffusione di nuove definizioni e modelli di inclusione e integrazione di giovani svantaggiati e portatori di BES;
- necessità di ridefinire profili e competenze dei formatori operanti in progetti di inclusione e di integrazione.

## **2.2 Le dimensioni dell'inclusione sociale analizzate**

Le informazioni raccolte sono state successivamente trattate e ordinate, individuando alcune macroaree intese come prossime (da un punto di vista semantico) alla macro-dimensione “inclusione sociale”. Queste le aree tematizzate:

1. giovani di origine straniera;
2. dipendenze;
3. percorsi di orientamento;
4. educazione interreligiosa;
5. *drop out* scolastico;
6. minorenni portatori di disabilità.

### 2.2.1 *Giovani di origine straniera*

Nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, la componente di origine straniera ha assunto negli anni una rilevanza numerica molto ampia, configurando una sorta di segmentazione dei percorsi formativi. In ragione di ciò, è comprensibile la notevole attenzione rivolta dai soggetti d'Istruzione e Formazione Professionale al tema dei giovani di origine straniera: come si avrà modo di verificare più nello specifico di qui a breve, la letteratura e le pratiche argomentate nel seguito rinviano ai processi di orientamento scolastico, a quelli – collegati – di prevenzione e risposta ai fenomeni di *drop out*, a quelli di potenziamento delle risorse destinate ai processi di apprendimento della lingua italiana, senza dimenticare alcuni approfondimenti legati ai temi del dialogo interculturale.

Prima di entrare nel merito, tuttavia, è necessario fare riferimento alle più ampie analisi che hanno riguardato lo specifico ruolo svolto dalle giovani generazioni di origine straniera nelle generali dinamiche migratorie che hanno interessato il nostro Paese (in particolare negli ultimi anni). Diversamente, infatti, non si comprenderebbe la necessaria attenzione rivolta dai percorsi di Istruzione e Formazione Professionale alla componente giovanile di nazionalità non italiana, che non coincide per definizione con le “seconde generazioni” propriamente dette (persone nate in Italia) ma riguarda anche le persone ricongiunte in un secondo momento rispetto all’arrivo dei genitori o giunte contestualmente a questi ultimi. Non casualmente, già nel 2004 Ambrosini e Molina<sup>1</sup> sottotitolarono una collettanea rivolta alle nuove generazioni dell’immigrazione “un’introduzione al futuro dell’immigrazione”, quasi evocando sinteticamente il “cambio di passo” che per il paese avrebbe significato il transito dall’immigrazione dei genitori a quella dei figli. Nel primo decennio del 2000, le indagini<sup>2</sup> sulle giovani generazioni di origine straniera hanno individuato proprio nella scuola un ambito di primario interesse, per diversi ordini di ragioni.

Innanzitutto, la scuola ha dovuto affrontare la presenza dei giovani di origine straniera in qualità di agenzia d’inserimento utile a garantire – nell’ordinamento ita-

---

<sup>1</sup> AMBROSINI M., MOLINA S. (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli 2004.

<sup>2</sup> BESOZZI E. e COLOMBO M. (a cura di), *Percorsi dei giovani stranieri tra scuola e formazione professionale in Lombardia. Rapporto 2005*, Milano, ISMU, 2006; BESOZZI E., COLOMBO M. e SANTIAGATI M., *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Milano, FrancoAngeli, 2009; DALLA ZUANNA G., FARINA P. e STROZZA S., *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro Paese?*, Bologna, il Mulino, 2009.

liano – la concretizzazione di un diritto fondamentale come quello all’istruzione, indipendentemente dalla situazione di regolarità del frequentante. Nel farlo, sono stati innescati grandi processi di evoluzione istituzionale (non sistemica) per il tramite degli insegnanti, degli altri operatori scolastici coinvolti e di quelli chiamati a collaborare in rete con i primi e con i secondi. In merito, le ricerche hanno evidenziato il carattere spesso spontaneo delle iniziative avviate, ma anche la loro capacità proattiva di inclusione sociale e di creazione di condizioni fattive di partecipazione per i minori di origine straniera e per le stesse loro famiglie<sup>3</sup>. Lo studio delle “buone prassi” ha marcato le potenzialità insite nei territori di insediamento e le possibilità date dalle risorse di capitale sociale ancora vive nel nostro Paese, ma per differenza non ha mancato di testimoniare i nodi cruciali riflessi ancora oggi dalla loro non organica articolazione.

Se la partecipazione intra-scolastica è irrinunciabile, infatti, è nondimeno opportuno considerare come l’effettività garantita dai percorsi scolastici in termini di partecipazione al mercato del lavoro si sia costituita e tuttora si costituisca come una criticità da presidiare sistematicamente, cui i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale continuano a fornire una risposta di rilievo. La questione di prim’ordine emersa fin dai primi anni di presenza dei giovani di origine straniera nella scuola italiana e poi sviluppatasi con il consolidarsi di quest’ultima, infatti, richiama le traiettorie di mobilità sociale possibili ai discendenti di migranti: in che modo evitare la segmentazione del percorso formativo? Come plasmare delle efficaci dinamiche di orientamento che sfuggano la riproduzione dello stigma, facendo dell’Istruzione e della Formazione Professionale una sorta di percorso obbligato per i giovani di origine straniera? In quale modo qualificare quest’ultima illuminando al contrario le peculiarità inclusive che essa rappresenta?

Non c’è dubbio, in proposito, che per dinamiche endogene ed esogene al contesto scolastico, proprio l’Istruzione e la Formazione Professionale siano divenute nelle retoriche di senso comune una sorta di “area della marginalità” chiamata a rispondere, sola, a processi sistemici di natura complessa. Se i dati del MIUR (Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, 2015) sono concordi nel restituire numeri che raccontano di una segmentazione dei percorsi formativi certamente evidente, l’Istruzione e la Formazione Professionale hanno nel tempo sviluppato percorsi inclusivi di cui si discuterà sinteticamente in questa sede. Non solo per motivazioni interne ai percorsi formativi, l’Istruzione e la Formazione Professionale si sono caratterizzate per la predetta specificità, ma anche – in misura paritaria – a causa di insufficienti processi istituzionali (nazionali e locali) di risposta alle necessità della famiglie di origine; per una consapevolezza non diffusa tra i docenti, di frequente suffragati dalle avanguardie auto-formatesi in qualità di referenti interculturali; per le caratteristiche di un mercato del lavoro ancora ad alta intensità suscettibile

---

<sup>3</sup> GIOVANNINI G. e QUEIROLO PALMAS L. (a cura di), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Torino, Edizioni della Fondazione Agnelli, 2002.

di ricreare dinamiche di integrazione subalterna dei genitori, con ricadute consistenti sulle dinamiche di partecipazione dei figli. In un simile contesto, l'Istruzione e la Formazione Professionale hanno ricoperto un ruolo suppletivo, scardinando non raramente l'immagine prevalente (quella di *locus* dell'esclusione).

Un recente approfondimento dell'ISFOL (2014), da questo punto di vista, riprende la multidimensionalità dei processi implicati dalla partecipazione scolastica dei giovani di origine straniera, considerando quest'ultima ma, senza soluzione di continuità, anche le dimensioni dell'occupabilità e della cittadinanza attiva. La ricerca si segnala come contributo originale, richiamando correttamente la scarsa attenzione rivolta dalla ricerca sociologica, che ha riguardato: «Per lo più e in modo crescente il tema dell'inserimento degli alunni stranieri nel sistema scolastico, di pari passo con l'incremento della loro presenza nelle nostre scuole di vario ordine e grado. Per contro, ancora molto esigua resta l'attenzione del mondo della ricerca sul segmento della formazione professionale, a fronte di dati che evidenziano come quest'ultima sia sempre più spesso oggetto di scelta, più o meno obbligata, da parte delle seconde generazioni» (p. 3). L'indagine intendeva esplorare in particolare le seguenti dimensioni: le caratteristiche dell'offerta formativa, i processi assunti dalla partecipazione dei giovani, il ruolo svolto dai servizi di accompagnamento, le istanze emergenti dai giovani stessi e l'apporto fornito alle traiettorie di transizione alla vita adulta. I risultati emersi si pongono nel fuoco delle questioni affrontate nella prima parte. Pur nella considerazione delle difficoltà entro cui le diverse agenzie formative si trovano ad operare, la Formazione Professionale pare qualificarsi per alcuni elementi quali: laboratorialità, tutorato, personalizzazione dei percorsi. Di più: l'approfondimento rileva come simili strumenti contribuiscano a incrementare l'autostima degli studenti, riorientandoli in alcuni casi verso percorsi di più lungo periodo. La Formazione Professionale, allora, non è seconda *chance*, quasi ancillare, ma canale importante d'inclusione altrimenti più ardua. Tra le pratiche più innovative, la ricerca richiama la già citata personalizzazione dei percorsi, ma anche il sostegno emotivo offerto ai ragazzi, l'accoglienza attivata a partire dai servizi di *front office* e lo *stage* formativo.

Di "buone prassi" finalizzate all'inclusione delle persone di origine straniera per il tramite della Formazione Professionale si erano già occupate, alcuni anni prima, la Federazione CNOS-FAP, il Ministero della Salute, del Lavoro e delle Politiche Sociali e CIOFS/FP (CNOS-FAP, Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche sociali, CIOFS/FP, 2008). L'obiettivo dell'indagine condotta, di natura quali-quantitativa, consisteva nel «Predisporre una specie di "cassetta degli attrezzi", che possa servire a chi lavora in questo settore lungo il processo di accoglienza, formazione e integrazione di allievi immigrati ai fini di un loro inserimento/integrazione nella vita sociale e attiva» (p. 3). In ragione degli obiettivi del presente scritto, appare di specifico rilievo l'insieme delle: «Linee guida sulla cui base poter realizzare poi modelli di intervento e/o progetti formativi a favore di adolescenti giovani di origine migratoria» (p. 122, 123). Trasversalmente alle considerazioni di dettaglio, proprio la stra-

tegia e la necessità di formazione continua del personale coinvolto si confermano i pilastri sui quali dovrebbe poggiare l'intervento. A partire dalla fase preliminare il report indica la necessità di analizzare e contestualizzare il fenomeno, con specifica attenzione a: problemi da affrontare, popolazione d'interesse e fattori da considerare a livello formativo, psicologico, socio-relazionale, d'integrazione nella più ampia comunità locale, occupazionale e sanitaria. La fase di mappatura andrebbe poi seguita dalla "disponibilità di risorsa-uomo adeguatamente formata". Nelle parole degli estensori dello scritto: «Per uscire da interventi approssimativi e superficiali a favore di utenti dei sistemi formativi già di per sé in stato di debolezza sociale e/o, nel caso di immigrati, portatori di "diversità" varie in seno alla comunità educativa, la promozione di strategie sottese ad un modello sistemico d'intervento non potrà realizzarsi se non passando attraverso l'investimento anzitutto in attività di formazione-dei-formatori, secondo la logica della strategia formativa per "effetto moltiplicatore". Tale attività, finalizzata alla riqualificazione della struttura formativa grazie all'ottimizzazione delle proprie risorse, oggi più che mai si configura come un lavoro di équipe che comporta la presenza di più figure abilitate all'interazione e alla collaborazione di gruppo nell'espletare un servizio che richiede adeguate competenze nello svolgimento di quelle funzioni attraverso cui si intende rispondere ad un ventaglio sempre più differenziato di attese» (p. 124). Nelle considerazioni svolte, è evidente il richiamo al superamento di una prospettiva di risposta *on demand*, venuta a concretarsi soprattutto nei primi anni di presenza delle persone di origine straniera nel sistema scolastico. In questa prospettiva, l'intervento dovrebbe contare su personale con formazione apposita, formazione mirata (a carico dell'ente) da offrire in ingresso, presenza di "metacompetenze" ("vocazione ad educare, a "stare con" e no "per"; p. 124), criteri per la selezione degli operatori e processi di formazione continua. Un tale dispiegarsi di "risorse sistemiche" dovrebbe condurre alla messa in atto di interventi formativi personalizzati a favore degli studenti, che riposino sulla possibilità di pensare a risposte semplicistiche e, per ciò stesso, non inclusive. Simile percorso multidisciplinare dovrebbe poi trovare un complemento necessario nella fase di valutazione e diffusione dei risultati (p. 137).

L'inclusione delle persone di origine straniera e dei loro figli è al centro dell'attenzione di analisi che travalicano la dimensione nazionale, come quella svolta di recente dal CEDEFOP (2014): in questo caso il *focus* è orientato alla specifica dimensione dell'integrazione delle persone di origine straniera nel mercato del lavoro, che nondimeno implica necessariamente un'attenzione "intergenerazionale"; come detto, un mercato del lavoro dai tratti meno segmentati – in particolare per l'Italia – sarà il vero banco di prova delle capacità inclusive delle società occidentali mature, che si collocano in una situazione molto delicata: sospese tra una crescita economica dai caratteri progressivamente *jobless* e le nuove istanze dei giovani di origine straniera, cui prospettare percorsi di mobilità sociale verticale resi difficili dalla recente, tuttora non strutturalmente scalfita, critica congiuntura economica.

Sebbene le raccomandazioni contenute nel lavoro testé citato possiedano delle

ricadute indirette sulla partecipazione dei giovani di origine straniera, i *key messages* in esso ripresi contengono alcune riflessioni degne di nota: tra i *key messages at system level*, ad esempio, appaiono importanti ai nostri fini i richiami alla cooperazione, al coordinamento e alla fissazione di comuni obiettivi tra i diversi livelli della pubblica amministrazione; alla cooperazione con i partner economico-sociali e al coinvolgimento degli attori di rappresentanza delle persone di origine straniera sul territorio. Tra i *key messages at organisation and delivery level*, invece, è essenziale citare la necessità di informare gli immigrati e le imprese sugli strumenti messi a disposizione a livello nazionale ed europeo e, soprattutto, rendere *mainstream* le pratiche innovative. Come risulta evidente da quanto detto, la creazione di un *frame* facilitante punta ad evitare gli interventi sporadici che anche le altre fonti valutate in precedenza si premuravano di interpretare in termini critici, segnatamente in un paese come l'Italia, noto in letteratura per il proprio modello “implicito” di integrazione (Ambrosini, 2001) e per il ruolo di “supplenza” svolto dagli attori della società civile.

Sui temi delle risposte date ai giovani di origine straniera nell'ambito dell'Istruzione e della Formazione Professionale, è utile ricordare i contributi che – al di fuori degli attori istituzionali direttamente coinvolti in essa – hanno tuttavia visto approfondimenti di letteratura degni di nota; tra questi, particolare rilievo assumono quelli svolti nel contesto lombardo (cfr. ad esempio Besozzi e Colombo, 2006).

### 2.2.2 *Le dipendenze*

L'offerta destinata ai soggetti in situazioni di dipendenza appare meno presidiata in termini specifici rispetto alle altre dimensioni (perlomeno sulla base dei materiali acquisiti). Più in generale, i percorsi di formazione e riqualificazione professionale e quelli di *tutorship*, i percorsi di orientamento e quelli di collegamento dei profili formativi rispetto alle esigenze delle aziende operanti sui territori di riferimento con queste diverse modalità, assumono la veste di un'operazione sistematica di abbattimento dei meccanismi di riproduzione della disuguaglianza derivanti dall'attribuzione di specifici stigma (CNOS-FAP, 2006).

### 2.2.3 *Percorsi di orientamento*

Sulla base della letteratura acquisita, è possibile fare riferimento a quei percorsi di orientamento (posti in atto dai percorsi di Istruzione e Formazione Professionale) che riguardano l'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro, la maturazione della capacità e delle attitudini personali, l'*empowerment*. I percorsi di orientamento si rivolgono sia ai soggetti ancora in fase formativa, sia ai soggetti che necessitano di riqualificazione utile ad un reimpiego nel mercato del lavoro. Trasversalmente ai diversi percorsi, l'obiettivo è la riqualificazione e l'aggiornamento delle competenze in modo funzionale alla riduzione o al controllo delle condizioni facilitanti le situazioni di vulnerabilità.

I percorsi di orientamento, infatti, sono strettamente legati alle caratteristiche che negli ultimi anni ha assunto il mercato del lavoro europeo e, in particolare, quello italiano. La possibilità di un incontro fisiologico tra la domanda e l'offerta di lavoro si è fatta progressivamente meno scontata, creando così i presupposti per una riflessione sulla valorizzazione delle competenze ai fini di un loro impiego effettivo nel mercato del lavoro.

In un approfondimento curato dal CEDEFOP (2009) in merito al fenomeno dello *skill mismatch*, si osserva come quest'ultimo sia multidimensionale e non facilmente definibile in modo univoco. Facendo riferimento alla letteratura internazionale, si individuano delle tipologie di *skill gap*:

- le qualifiche sono inadeguate rispetto alle richieste di lavoro (*overqualification/underqualification* e *overeducation/undereducation*);
- le occupazioni offerte possiedono dei profili inadeguati rispetto ai contenuti della formazione erogata;
- c'è disoccupazione (registrata, nascosta, o tale da configurarsi come una quantità di lavoro inferiore rispetto a quanto richiesto);
- la mancanza o la sovrarappresentazione dei lavoratori riguardano particolari competenze o lavori.

In proposito, CEDEFOP individua quattro *research topics*: l'individuazione di efficaci strumenti di misurazione delle competenze e dei processi di *skill mismatch*; l'analisi del carattere strutturale delle dinamiche di *skill mismatch* e del loro impatto; l'avvio di processi di comprensione del fenomeno in oggetto, delle sue dinamiche e delle sue conseguenze; la focalizzazione sui gruppi vulnerabili.

Di particolare interesse ai fini della riflessione svolta sin qui appare il *focus* sulle fasce di popolazione potenzialmente più vulnerabili. Come riconoscono gli autori, sebbene i processi di *skill mismatch* siano dinamici e possiedano delle ricadute sull'intera popolazione, in una prospettiva di *policy* è rilevante avere una chiara idea di quali siano i gruppi che ne vengono maggiormente colpiti.

Una prima area di attenzione, in tal senso, è quella costituita dai giovani che effettuano il loro ingresso nel mercato del lavoro, tuttora una criticità *core* considerando l'attuale assetto del mercato del lavoro italiano. In questo caso, l'analisi verte principalmente sulle evidenze di *overeducation* e sugli effetti di lungo termine.

Non meno rilevante appare la focalizzazione della ricerca sui lavoratori di età avanzata. Nella prospettiva del *gap* di competenze, in questo caso esso assume le vesti della vulnerabilità legata all'obsolescenza tecnica, essendo questi lavoratori impiegati molto spesso in lavori scarsamente qualificati. Le ricerche effettuate mostrano come l'età sia rilevante tanto ai fini della *technical obsolescence* quanto in relazione alla *economic obsolescence*; se la prima è definita come la capacità di applicare la conoscenza e le tecniche acquisite, la seconda riguarda invece più generalmente l'invecchiamento del capitale umano. In termini di prospettive, indicazioni incoraggianti derivano dalla constatazione per cui i processi di apprendimento di lavoratori che invecchiano non appaiono direttamente dipendenti dall'età. In partico-

lare, se con l'età diminuisce la velocità di apprendimento, essa viene compensata dal forte elemento motivazionale, dalle *associative skills* e dalle capacità di *problem solving* legate all'esperienza.

Per quel che riguarda la popolazione di origine straniera, la ricerca si concentra soprattutto sui rischi di “intrappolamento” in lavori scarsamente qualificati e su quelli legati alla disoccupazione. In questa prospettiva, la mancanza di trasparenza informativa e l'insufficiente riconoscimento dei titoli di studio, le difficoltà linguistiche e la scarsa esperienza di lavoro nella società di accoglienza costituiscono un insieme di *vulnus* di particolare rilevanza. I fenomeni, poi, non sono legati esclusivamente ad elementi soggettivi che riguardano le persone di origine straniera, ma anche ai fenomeni di discriminazione e di “etichettamento”.

Sebbene il riferimento sia alle *non native population*, le riflessioni svolte in precedenza sui giovani di origine straniera – che riguardano in misura peculiare l'Istruzione e la Formazione Professionale – testimoniano lucidamente come la scarsa attenzione nei confronti dei padri e delle loro effettive possibilità di partecipazione possieda delle ricadute *intergenerazionali*, tali da riprodurre le disuguaglianze di partenza e da accentuarne il carattere *strutturale*.

Rispetto alle argomentazioni riprese dall'approfondimento del CEDEFOP, infatti, gli ultimi anni hanno mostrato una caduta del potenziale attrattivo del nostro Paese nei confronti delle persone di origine straniera, ma non hanno in alcun modo indebolito il carattere strutturale che i processi migratori hanno nel frattempo assunto: un nato ogni cinque, nel Nord Est, è figlio di genitori stranieri<sup>4</sup> e, come detto, i giovani di origine straniera che frequentano le aule scolastiche italiane (Azzolini, Cvajner e Santero, 2013, pp. 251-276) possiedono delle aspettative ben diverse rispetto a quelle sviluppate nell'ambito del progetto migratorio dei genitori, maggiormente legato ad una dimensione di breve periodo poco acconcia a rappresentare le aspettative di giovani nati nel nostro Paese o giunti nei primi anni di vita a seguito dei processi di ricongiungimento effettuati dai genitori. Per queste ragioni, i processi di inclusione nei confronti dei “padri” sono *direttamente* influenti sui percorsi di partecipazione dei figli.

Della “questione intergenerazionale” – che per le ragioni richiamate riguarda da vicino l'Istruzione e la Formazione Professionale – tratta un altro approfondimento curato da CEDEFOP (2011a), nel dispiegarsi ampio degli effetti della crisi che ha coinvolto lo scenario europeo negli ultimi anni e, per ciò stesso, meritevole di attenzione. Di qui si prenderanno in considerazione nel dettaglio le altre due aree citate poco sopra: quella dei giovani che effettuano il loro ingresso nel mondo del lavoro e quella delle persone di età più avanzata che si trovano nella necessità di una riqualificazione delle competenze.

Tornando al tema delle persone di origine straniera e, soprattutto, alle traiettorie possibili ai loro figli, l'analisi svolta da CEDEFOP nel 2011 evidenzia dei bisogni di “orientamento” in termini ampi, da non intendersi, quindi, esclusivamente come

---

<sup>4</sup> Per approfondimenti si rinvia a: [www.istat.it](http://www.istat.it).

un insieme di “tecniche” da utilizzarsi per favorire il migliore incontro tra domanda ed offerta di lavoro, ma come l’insieme di precondizioni di base tali da favorire migliori processi di inclusione *via* partecipazione al mercato del lavoro. In termini di *policy* – annotano gli autori – ciò equivale a creare le condizioni affinché le migrazioni dagli Stati non membri UE siano rappresentate in termini maggiormente positivi; sia attivato un percorso per individuare standard complessivi di riconoscimento dei titoli di studio ottenuti all’estero e, in particolare, per quelli ottenuti al di fuori dell’Unione Europea; nelle più generali dinamiche di accesso al mercato del lavoro, sia potenziato e valorizzato il ruolo dei centri per l’impiego, soprattutto nel provvedere i soggetti delle informazioni e delle indicazioni utili a candidarsi per le diverse posizioni lavorative; non secondariamente, sul versante dell’offerta di lavoro è opportuno favorire l’*empowerment* dei soggetti da parte dei datori di lavoro, poiché una maggiore autonomia è associata ad una probabilità più bassa di *overeducation*.

Quantunque il tema della partecipazione al mercato del lavoro delle persone di origine straniera e, ancor più, dei loro figli sia una questione centrale e su quest’ultimo versante debba misurarsi l’efficacia concreta dei percorsi di orientamento, negli ultimi anni è venuta a configurarsi una più generale urgenza relativa alla partecipazione al mercato del lavoro delle persone più giovani.

Il tema è complesso e non affrontabile estesamente in questa sede, perché coinvolge dimensioni tanto sul versante dell’offerta di lavoro quanto su quello della domanda. Prima di prestare attenzione a quest’ultima, che più da vicino riguarda l’istruzione e la Formazione Professionale, è altresì necessario ricordare come il restringimento della base occupazionale avvenuto negli ultimi anni in Italia abbia fatalmente pregiudicato opportunità estensive di partecipazione al mercato del lavoro da parte delle coorti più giovani, che effettuano il loro ingresso nella vita adulta in un momento molto meno affluente di quello che sperimentarono le coorti che li hanno preceduti. Come hanno evidenziato approfondimenti mirati, la distanza intergenerazionale (misurando per coorti) non va considerata nei termini del benessere materiale complessivamente fruibile, ma di *chances* delle coorti più recenti di sperimentare un miglioramento delle opportunità di essere socialmente mobili (in ottica intergenerazionale ascendente) rispetto ai genitori. Proprio da questo punto di vista e in riferimento al nostro Paese, Schizzerotto, Trivellato e Sartor (Schizzerotto, Trivellato e Sartor, 2011, pp. 19-68) evidenziano come le attuali coorti dei giovani italiani siano quelle che – per la prima volta – si trovano nelle condizioni di sperimentare traiettorie di mobilità sociale (potenziale) peggiori rispetto a quelle esperite dai genitori. Sebbene molta parte delle riflessioni su questi temi coinvolga il “capitale umano” maggiormente qualificato in possesso di istruzione terziaria – perché definito la leva autenticamente strategica per un miglioramento a lungo termine delle condizioni di competitività del sistema economico – riguarda invece da vicino anche l’Istruzione e la Formazione Professionale, in un mercato del lavoro (come quello italiano) caratterizzato prevalentemente da profili di media qualificazione e da un ruolo forte delle conoscenze artigianali. In merito, sembra allora interessante ripren-

dere quanto emerso nell'ambito dello studio *Empowering the young of Europe to meet labour market challenges* (CEDEFOP, 2011b): veniva evidenziata – per quel che concerne il contesto nazionale – la dinamica di alternanza scuola – lavoro quale strumento peculiarmente efficace per migliorare il *link* tra scuola e mondo del lavoro.

Va peraltro evidenziato come, già nell'anno precedente a quello che convenzionalmente sancisce l'inizio della “crisi” (il 2008), una ricerca CNOS-FAP e CIOFS/FP (CNOS-FAP, Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, CIOFS/FP, 2007) avesse focalizzato il tema dell'attrattività dei percorsi professionalizzanti da parte dei più giovani, indicandolo come un “*gap* da colmare”. Nel rapporto finale a cura di Claudia Donati e Luigi Bellesi, emergevano alcuni “nodi critici” a corredo della ricerca effettuata sul tema: in primo luogo, la necessità di interrogarsi sulla complessiva articolazione del sistema formativo in merito alle aspettative degli studenti e delle loro famiglie; successivamente, la possibilità di affidarsi a metodologie di apprendimento almeno parzialmente diverse da quelle scolastiche (con più alto potenziale di attrattività nei confronti degli studenti); non da ultimo, il rafforzamento del ruolo svolto dai servizi di orientamento per fare chiarezza sulle diverse possibilità offerte dal sistema formativo, proprio in relazione ai bisogni delle famiglie e degli studenti.

Più in generale, la questione della “cultura tecnica”, del suo ruolo e della sua percezione non sono venuti meno quale *issue* tuttora rilevante. In un contributo molto recente (Finotto, 2015) sulla formazione professionale, appare perspicua la persistenza delle criticità che la ricerca CNOS-FAP aveva evidenziato sette anni fa. Con le parole di Finotto: «La formazione tecnico-professionale, per molto tempo, è stata una componente marginale e poco considerata del sistema dell'educazione, in Italia come all'estero. Il deficit di immagine di questi studi, la percezione che fossero scuole legate ad un mondo che non c'è più – quello dell'industria manifatturiera di un tempo – e l'illusione che la nuova economia della conoscenza premiasse studenti iperspecializzati in una disciplina, hanno determinato il primato, quantomeno nell'immaginario degli italiani, della formazione “accademica” (licei e università). Ciò nonostante [...] la formazione tecnico-professionale è tutt'altro che un sistema di serie B in alcuni Paesi. Anche in Italia [...] la formazione tecnico-professionale sta cambiando. [...] In questo senso il sistema della formazione tecnico-professionale è il luogo principe nel quale la formazione per competenze (*competency-based learning*) può avvenire grazie all'enfasi sulla pratica come innesco dell'apprendimento, alla centralità dei laboratori e alla sua naturale apertura alle imprese e al mondo. La scommessa, per il nostro Paese, è quella di ripartire dalla formazione tecnico-professionale per rilanciare i saperi e la cultura tecnico scientifica, fondamentale per il recupero di competitività e innovazione delle imprese italiane» (pp. 89-90).

L'ultima annotazione ripresa da Finotto risulta utile per introdurre alcune le note conclusive di questa sezione, dedicate alla formazione delle coorti più avanzate e alla riqualificazione della forza lavoro più matura. Come avverte CEDEFOP in una nota informativa risalente al 2008 (Cedefop, 2008), infatti: «Un numero inferiore di

soggetti con qualifiche IeFP che entrano nel mercato del lavoro (possono) avere gravi implicazioni per l'offerta di lavoro specializzato. [...] L'invecchiamento della popolazione europea fa sì che ci si debba avvalere del potenziale occupazionale delle persone nell'arco della loro intera esistenza, migliorando la qualità del lavoro, investendo nel capitale umano, nelle pari opportunità e modernizzando i sistemi di protezione sociale» (p. 4). Tra le buone prassi, viene sottolineato il ruolo cruciale svolto dai servizi di orientamento, non solo nel momento di scelta del percorso formativo da parte dei giovani, ma anche nel reindirizzamento e nei percorsi di riqualificazione delle fasce di lavoratori più anziani. In proposito, a fine 2013 CEDEFOP (2013a) evidenziava "i vantaggi di investire in una forza lavoro che invecchia", anche se questo riguarda certo la formazione professionale come attore importante, ma soprattutto le imprese e la loro capacità di formare continuamente i propri addetti, nella consapevolezza che: «Entro il 2060, nell'Unione Europea ci saranno solo due persone in età lavorativa (15-64 anni) per ogni persona di età superiore ai 65 anni, un rapporto che oggi è di quattro a uno. [...] Molti lavoratori della generazione del boom demografico, nati negli anni '50 e '60 del secolo scorso andranno in pensione nel corso dei prossimi dieci o vent'anni e dovranno essere sostituiti, in gran parte, da persone già attive nel mercato del lavoro» (p. 1).

#### 2.2.4 *L'educazione interreligiosa*

Negli ultimi anni, la crescente presenza degli studenti di origine straniera nel sistema scolastico italiano – che ha trovato un'accentuazione molto consistente nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale – ha stimolato una molteplicità di iniziative di risposta, ancorché non caratterizzate da organicità. Nell'ambito della ricerca, il focus non è stato rivolto ai temi generici dell'interculturalità ma a quelli più specifici del dialogo interreligioso (anche se non separabile dal primo): sulla scorta del materiale reperito, i percorsi sono stati pensati soprattutto in relazione alla storia delle religioni, all'approfondimento dei diversi universi religiosi con l'ausilio di tecniche audio e video, alla ricostruzione della storia delle tradizioni religiose dei paesi di provenienza degli studenti.

Come rilevato in precedenza, proprio gli studenti di origine straniera appaiono anche da questa prospettiva la sfida forse più importante che – negli ultimi anni – l'istruzione e la Formazione Professionale hanno dovuto affrontare, non solo in virtù della presenza numerica, ma anche in ragione delle implicazioni di lungo periodo che ciò ha comportato. Tra queste, l'apertura fattiva alla pluralità culturale veicolata dai fenomeni migratori occupa certamente una posizione di primo piano e chiama tuttora le istituzioni scolastiche ad attivare dei percorsi di riconoscimento non scontati.

Certamente, questa necessità s'inserisce in un quadro ben presidiato a livello europeo e, più generalmente, internazionale.

Per averne conferma, è sufficiente considerare come anche di recente le istituzioni europee abbiano dato spazio al dibattito sul tema in esame – segnatamente, quello del dialogo interreligioso – senza dimenticare che l'articolo 17 del trattato di

Lisbona è pertinente a queste tematiche (European Parliamentary Research Service, 2015); proprio nel 2013, inoltre, la Commissione europea ha sviluppato le sue linee guida per l'attuazione del dialogo secondo i principi contenuti nell'articolo succitato.

Un documento fondante, altresì, è certamente dato dal "Libro bianco sul dialogo interculturale" (Council of Europe, 2008), adottato il 7 maggio del 2008 dai Ministri degli Affari Esteri del Consiglio d'Europa. Il dialogo interculturale: «Indica un processo di scambio di vedute aperto e rispettoso tra persone di origini e tradizioni etniche, culturali, religiose e linguistiche diverse, in uno spirito di comprensione e di rispetto reciproci» (p. 17). In questo ambito, il dialogo religioso attribuisce a quelle che vengono definite "comunità religiose" un ruolo importante, ma è propriamente nell'ambito educativo che il dialogo interreligioso – come declinazione precipua del più ampio dialogo interculturale – assume una priorità specifica, che vale la pena evidenziare estesamente.

In primo luogo, le competenze interculturali non sono una pre-condizione data per acquisita. Diversamente: «È necessario acquisirle, praticarle e alimentarle nel corso di tutta la vita. Le autorità pubbliche, i professionisti del settore dell'insegnamento, le organizzazioni della società civile, le comunità religiose, i mezzi di informazione e tutti gli altri operatori del settore educativo [...] svolgono un ruolo decisivo nel perseguire gli obiettivi e i valori fondamentali difesi dal Consiglio d'Europa [...]» (p. 30).

Per quel che riguarda l'insegnamento primario e secondario, poi, si sottolinea come: «Nel programma di studi tutte le materie presentano una dimensione interculturale. La storia, le lingue, l'insegnamento di fatti religiosi e relativi a convinzioni sono forse tra le materie più coinvolte» (p. 32).

Tra gli orientamenti di azione politica che dovrebbero essere promossi per favorire il dialogo interculturale e, in esso, quello interreligioso, possono essere ricordati: la necessità di rispondere in modo concertato alla diversità culturale, quella di lasciare spazio alla cittadinanza democratica e alla partecipazione; non da ultimo, l'obiettivo di apprendere e insegnare le competenze interculturali, attraverso acquisizioni e pratiche che devono accompagnare tutto il corso della vita di una persona.

Come ricorda un documento della Congregazione per l'educazione cattolica del 2010 (Conferenza Episcopale Italiana, 2010), un altro importante riferimento sui temi del dialogo interreligioso è quello curato dall'Unesco con il "Rapporto Delors" (1996) dal titolo "Nell'educazione un tesoro". Nella prospettiva adottata dal documento: «L'educazione deve offrire simultaneamente le mappe di un mondo complesso in perenne agitazione e le bussole che consentano agli individui di trovare la propria rotta. Per riuscire nei suoi compiti, l'educazione deve essere organizzata attorno ad alcuni tipi fondamentali di apprendimento che, nel corso della vita di un individuo, saranno in un certo senso i 'pilastri' della conoscenza» (p. 3).

Se dal piano dei principi ci spostiamo a quello delle pratiche, è possibile osservare come gli aspetti didattici dei contenuti religiosi siano legati ad una pluralità di modelli d'insegnamento della religione a scuola che rendono per ciò stesso plurali le vie del dialogo interreligioso.

Nel contesto europeo, afferma Pajer (Pajer, 2010, pp. 449-478), le basi dell'insegnamento religioso nei diversi Stati dell'Unione sono diversificate, potendo essere ricondotte a tre diversi fonti.

Innanzitutto, la legislazione nazionale. Gli esempi citati in merito sono quelli dell'Inghilterra, del Belgio e della Germania, nei quali le caratteristiche più frequenti dei corsi di religione sono le seguenti: il carattere pienamente curricolare dell'istruzione religiosa, integrata nel tempo scolastico comune, dotata di programmi specifici e sottoposta a valutazione; un approccio al dato religioso che evita il coinvolgimento personale dell'alunno, ma non per questo ostacola la focalizzazione dell'insegnamento-apprendimento intorno alla religione o confessione storica prevalente nel proprio ambiente familiare e sociale; una figura professionalizzata di insegnante di religione, capace di trattare la materia con criteri scientifici; la formazione dell'insegnante garantita in istituzioni accademiche statali.

Una seconda modalità regolativa dell'insegnamento scolastico della religione è centrata sui concordati stipulati dai diversi Stati con la Chiesa, in particolare da quelli a maggioranza cattolica. Le caratteristiche dei sistemi concordatari – tra i quali annoveriamo il nostro Paese – rinviano alla libertà di scelta riconosciuta ai genitori o agli alunni stessi all'età in cui iniziano la scuola secondaria; al diritto di dispensa dal corso di religione, optando per un'altra materia; all'equiparazione delle lezioni di religione alle altre materie; al riconoscimento della competenza delle Chiese per quanto concerne il reclutamento, la formazione e la designazione degli insegnanti, nonché la definizione dei contenuti disciplinari della materia e il controllo sui libri di testo; infine, all'attivazione di meccanismi di collaborazione tra autorità pubbliche ed ecclesiastiche in ambiti diversi, come quello della formazione del corpo docente, della sperimentazione di nuovi percorsi di insegnamento e della revoca del mandato ad insegnanti che, per ragioni diverse, dovessero perdere l'idoneità all'insegnamento.

Una terza modalità regolativa è quella della esclusione dell'insegnamento religioso dai percorsi scolastici, sulla base della separazione tra lo Stato e la Chiesa; il riferimento più noto di questa terza declinazione è certamente quello francese. Come rileva ancora Pajer, l'ottica pedagogica che legittima e sostiene lo studio laico del fatto religioso richiama una triplice finalità:

- «Imparare a leggere il patrimonio culturale della nazione e dell'umanità [...];
- sollevare il problema del senso (senza tuttavia la pretesa di risolverlo a scuola), esplorando la pluralità delle risposte che l'umanità ha tentato di dare a tale problema attraverso la diversità delle tradizioni religiose e delle interpretazioni filosofiche;
- educare alla convivenza civile, imparando a conoscere i riferimenti normativi e i codici dei diversi gruppi etnici, culturali e religiosi che formano la comunità nazionale, e ristabilire così le premesse di una cittadinanza democratica in clima di pluralismo» (p. 455-459).

Dati questi richiami sintetici, si comprende il motivo per il quale nel contesto

nazionale un pilastro tuttora imprescindibile per affrontare il tema del dialogo inter-religioso debba rinvenirsi – quasi indirettamente – nei percorsi di intesa tra la Conferenza Episcopale Italiana e lo Stato italiano in tema d’insegnamento della religione cattolica (IRC). Proprio nelle “pieghe” che riguardano i contenuti dell’attore tuttora largamente maggioritario, quello cattolico, si può osservare una crescente consapevolezza della pluralizzazione del paesaggio religioso che – per il tramite dei fenomeni migratori – anche il nostro Paese ha affrontato nel periodo recente.

In proposito, nell’Intesa tra la Conferenza Episcopale Italiana e lo Stato Italiano per l’insegnamento “della religione cattolica nelle scuole del secondo ciclo di istruzione e nei percorsi di istruzione e formazione professionale”<sup>5</sup>, l’ecumenismo e il dialogo interreligioso vengono citati come ambito concettuale da proporre nel secondo biennio di insegnamento.

Sulla scorta di quanto detto, appare interessante rilevare quanto proposto da Marialuisa Damini<sup>6</sup>, che nell’ottica di una pedagogia interculturale e interreligiosa, propone alcune linee guida per analizzare i libri di testo. Afferma Damini: «I libri di testo di IRC certamente presentano e interpretano il pluralismo presente nella nostra società; lo sforzo educativo che ci pare necessario è quindi quello di alcune linee guida che ci permettano di passare dal dato di fatto multireligioso al dialogo interreligioso» (p. 1). Le linee guida si basano sulle parole chiave proposte da Salvarani (Salvarani, 2008); esse vengono sinteticamente riprese nel seguito (pp. 2-3).

– *Identità/differenza*: in questo caso «Compito dell’educazione interculturale è provocare la ‘molteplicità’ senza far perdere il senso dell’unità»;

– *Empatia/passione*: ricordando che l’incontro è sempre un incontro di persone, l’invito è quello di non banalizzare l’incontro stesso riducendolo a qualcosa di folcloristico;

– *Ascolto*: senza lasciare spazio ad un banale “relativismo culturale”, è importante cogliere il fenomeno religioso nella propria specificità, anche da un punto di vista culturale;

– *Conoscenza*: «La conoscenza del dialogo interreligioso rappresenta un ulteriore atteggiamento della sua pedagogia»; in questo caso, si tratta di dar voce a più prospettive di osservazione e invitare i ragazzi a vederla da più punti di vista facendo emergere la “divergenza di pensiero” in cui è possibile intravedere quegli “scarti di significato” su cui effettivamente costruire l’incontro;

– *Decentramento*: «Dal punto di vista interculturale, decentrarsi ha valenza educativa fortissima perché invita a deporre molte delle certezze acquisite e solidificate dalla propria tradizione culturale e non solo»;

---

<sup>5</sup> Intesa tra il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca e la Conferenza Episcopale Italiana sulle indicazioni didattiche per l’Insegnamento della religione cattolica nelle scuole del secondo ciclo di istruzione e nei percorsi di istruzione e formazione professionale, disponibile on line.

<sup>6</sup> DAMINI M. (a cura di), *Didattica interculturale e didattica interreligiosa: alcune linee guida per analizzare i libri di testo (IRC)*, [www.fttr.it/fttr/allegati/1175/04-Aspetti\\_di\\_didattica\\_interreligiosa.pdf](http://www.fttr.it/fttr/allegati/1175/04-Aspetti_di_didattica_interreligiosa.pdf).

– *Accoglienza/ospitalità*: in questa prospettiva è necessario considerare la persona umana come “curiosa”, “dialogica”, “cooperativa”, “partecipativa”, “aperta a”, caratterizzata da un’identità dinamica e “plurale” (Milan, 2007, p. 7);

– *Racconto*: «Dal punto di vista interculturale, la via narrativa è una strada efficace perché è attraverso la globalità dei linguaggi che è possibile infatti realizzare uno scambio di valori culturali e confrontare i ‘punti di vista’ sulla realtà».

Quanto detto fin qui consente di tematizzare le ragioni per le quali l’educazione interreligiosa sia stata considerata un fenomeno che si sviluppa prevalentemente dal basso, nella specificità delle situazioni e senza un vaglio istituzionale, tale da legittimarne il corso in un senso o in un senso diverso. Nel nostro Paese, appare cioè come un epifenomeno di quell’interculturale “situata” che ha caratterizzato in questi anni il contesto italiano. Se, infatti, si va ad analizzare la messe di contributi sociologici che hanno affrontato in questi anni la pluralizzazione del paesaggio religioso italiano, si può facilmente notare come i processi di mutamento siano transitati prevalentemente per la dimensione soggettiva.

Questa, tuttavia, si inserisce in più generali analisi che hanno tematizzato la pluralizzazione degli universi religiosi che ha caratterizzato la società italiana negli ultimi anni (Introvigne e Zoccatelli 2006; Pace, 2011). Tramite la presenza delle persone di origine straniera, sono emersi nuovi attori socio-religiosi nella sfera pubblica, diversi da quello cattolici. I processi che hanno coinvolto i primi hanno riguardato per un verso le traiettorie di istituzionalizzazione (Guolo, 2000, pp. 67-82) e, su un altro versante, la dimensione soggettiva (Maddanu, 2009) degli immigrati che hanno contribuito ad esplicitare i nuovi riferimenti.

In questa situazione, le indagini riferite ai giovani di origine straniera hanno approfondito i loro processi di risignificazione degli universi culturali e, in essi, di quelli religiosi. Proprio su queste traiettorie di risignificazione individuale si sono concentrate le ricerche, evidenziando le strategie di “multiculturalismo quotidiano” (Colombo e Semi, 2007) attuate dai giovani. Nel modello italiano di risposta dal basso alla pluralità culturale, l’educazione interreligiosa appare come una declinazione molto legata alle già citate “pratiche interculturali”.

Come si avrà modo di verificare più oltre, questo emerge anche in relazione alle pratiche significative che sono state vagliate, in cui sono meno evidenti quelle esplicitamente rivolte all’educazione interreligiosa in quanto tale, separata cioè da una più compiuta attenzione alla tematica interculturale.

### 2.2.5 *Drop out scolastico*

Il tema del ritardo scolastico, pur collegato a quello dei giovani di origine straniera nel sistema scolastico italiano, non è esaurito da quest’ultimo.

Se si focalizza il sistema dell’Istruzione e della Formazione Professionale nel confronto internazionale (CEDEFOP, 2013b), si rivelano innanzitutto delle difficoltà di quantificazione non scontate: pur seguendo la classificazione Eurostat, le definizioni di abbandono precoce e abbandono scolastico variano da paese a paese; le in-

congruenze possono variare, in taluni casi, anche internamente ai singoli Stati; non sono possibili considerazioni longitudinali, che tengano in considerazione gli eventuali percorsi post-abbandono (compresa l'eventuale ripresa degli studi in fase adulta). Vi sono poi difficoltà legate al ruolo giocato dalla struttura dell'istruzione professionale nelle modalità di calcolo e la non completa armonizzazione quando si considerino gli abbandoni nell'istruzione professionale e quelli nell'istruzione polivalente. A livello europeo, invece, si è consolidato il profilo dello studente a maggior rischio di abbandono scolastico prematuro: maschio, con un modesto retroterra socio-economico e appartenente a fasce della popolazione in situazioni di maggiore vulnerabilità (come le persone di origine straniera) o con difficoltà di apprendimento. Le indicazioni che emergono sul versante delle politiche hanno carattere multidimensionale: dalla necessità di coinvolgere le imprese a quella – per i datori di lavoro e gli altri istituti di istruzione – di riconoscere il valore delle qualifiche conseguite in percorsi alternativi o all'interno di sistemi di garanzia per i giovani; si rileva, inoltre, il bisogno che le qualifiche professionali siano considerate come garanzia di qualità per risultare sufficientemente “accattivanti” sul mercato del lavoro, con l'individuazione di indicatori di *performance* che coinvolgano le parti sociali. Potrebbero inoltre essere d'aiuto i percorsi di convalida dell'apprendimento non formale e informale.

Nel nostro Paese il fenomeno degli ELS (*early school leavers*) ha acquisito un carattere quasi strutturale (anche se con alcuni indicatori in miglioramento) che attiene in particolare ai percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. Osservando i dati MIUR sulla situazione italiana aggiornati al 2013 (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2013), l'Italia occupa ancora una posizione di retrovia: quart'ultima dopo il Portogallo. Il margine rispetto al dato europeo è più evidente per la componente maschile di quanto lo sia per quella femminile. Sebbene vi sia stato un avvicinamento al *target* stabilito dagli obiettivi di Europa 2020, la situazione nazionale è ancora molto diversificata se si osservano i divari regionali: mentre il Sud del Paese continua ad attestare la situazione più critica, le Regioni che hanno visto le diminuzioni più consistenti sono il Molise, il Lazio, il Veneto e la Lombardia.

Ancora, la maggior parte degli alunni che abbandonano la scuola durante il percorso della scuola secondaria riguardano gli istituti professionali, quelli tecnici e l'istruzione artistica. Come annota il MIUR: «L'elevata uscita dal percorso scolastico degli alunni iscritti ai percorsi professionali potrebbe tuttavia rivelarsi meno consistente, ove si consideri che una parte (più o meno consistente nelle diverse realtà territoriali) potrebbe essere transitata nel sistema regionale di istruzione e formazione professionale senza averne dato comunicazione alla scuola» (p. 15).

Le differenze per cittadinanza degli alunni vedono un “rischio abbandono” maggiore per quelli con cittadinanza straniera rispetto a quelli con cittadinanza italiana; una situazione di maggiore difficoltà riguarda gli studenti nati all'estero, con particolare riferimento a difficoltà linguistiche molto più marcate rispetto a quelle delle “seconde generazioni” propriamente dette. Come si vedrà in tema di pratiche signi-

ficative, molte delle esperienze svolte fanno dei percorsi di italiano come “L2” l’architrave delle proposte rivolte ai giovani di origine straniera, nonostante il fenomeno della mancata o difficile partecipazione scolastica di questi ultimi sia molto più complesso – come già argomentato in precedenza – e non possa essere sovrapposto alla sola dimensione della padronanza linguistica.

### 2.2.6 *Minori portatori di BES e DSA*

L’approccio bio-psico-sociale alle disabilità ha fatto cambiare confini e prospettive relativamente alla conoscenza pedagogica sulla disabilità, in quanto avere: «Una personalità aperta, dinamica, relazionale, che promuove la conoscenza attraverso la partecipazione attiva dell’alunno, organizza i saperi e li collega ai processi mentali dell’alunno» (Trisciuzzi, 2005, p. 145) costituisce una dimensione difficoltosa quando ci si trova di fronte ad un Bisogno Educativo Speciale.

Il concetto di inclusione che è dominante a livello internazionale, sostiene il diritto di ogni persona di essere parte della propria comunità sociale senza alcuna di discriminazione ed in modo indipendente dalla propria specifica “condizione”. Infatti, come afferma Baldacci: «Una pedagogia dell’inclusione è volta all’integrazione di tutti i soggetti nel processo educativo, con lo scopo di favorire meglio la crescita personale di ognuno; valorizza le diversità, facendone motivo di ricchezza umana e combatte le disuguaglianze, garantendo a tutti e la padronanza delle competenze culturali fondamentali» (Baldacci, 2007, pp. 3-4).

Pertanto 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.

La strada che ha portato a considerare il tema della diversità nell’apprendimento e conseguentemente ha aperto verso l’inclusione scolastica, in Italia iniziò nel 1971 con la Legge n. 517/1977 nella quale venne affermata sia la responsabilità della scuola ad una differenziazione dell’azione pedagogico-didattica rispetto a situazioni di difficoltà, sia l’integrazione nella scuola comune di alunni con disabilità.

Rispetto alla scuola italiana l’aggettivo “speciale” riguardava la condizione di disabilità e quindi esistevano scuole speciali ed una pedagogia speciale che si interessava di essi.

### **Il concetto di BES**

Il concetto di “Bisogni Educativi Speciali” (BES) o di *Special Educational Needs* appare in Inghilterra nel 1978 nel Rapporto Warnock, il cui scopo è quello di oltrepassare la differenziazione tra alunni con e senza handicap, portando l’attenzione verso un metodo, un orientamento che contempra non soltanto lo svantaggio, ma soprattutto le risorse e le potenzialità positive del soggetto.

Nel 1992 con la Legge quadro n. 104 inerente i diritti delle persone con handicap, l’integrazione scolastica comincia a diventare un concetto sempre più presente nella

scuola, in quanto pone un'attenzione particolare nel percorso di riabilitazione dell'alunno disabile. In essa vengono indicati gli strumenti utili a costruire il processo di integrazione, ovvero la Diagnosi Funzionale (DF) e il Profilo Dinamico Funzionale (PDF) nei quali vengono evidenziati i deficit e le potenzialità; il Piano Educativo Individualizzato (PEI) nel quale specificare gli obiettivi da raggiungere, le attività da compiere, i criteri e le procedure da seguire nelle verifiche e nella valutazione.

Nel 1994 con la dichiarazione di Salamanca il concetto di "Bisogni Educativi Speciali" viene preso come modello a livello internazionale configurandosi come portavoce e precursore di una visione inclusiva che unisce in un unico principio sia il diritto all'apprendimento che all'autorealizzazione di tutte le situazioni di difficoltà.

In Italia il MIUR nel 2009 emana le Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità formalizzando sempre di più il concetto di inclusione nella scuola, connotandolo come ulteriore passo rispetto all'integrazione e facendo assumere alla disabilità il concetto di diversità, alla stregua di tante altre diversità che si possono trovare in varie situazioni personali. Alla base del concetto di scuola inclusiva vi è un modello pedagogico che prende come punto di riferimento l'ICF, che legge le differenze individuali come punti di forza della persona, utili per realizzare percorsi didattici sempre più validi ed efficienti, rispetto a quelli tradizionali.

In quest'ottica è maturata la Legge 170/2010 "Disturbi Specifici di Apprendimento" (DSA) che ha ribadito il ruolo della scuola nel garantire il successo formativo dell'alunno, assegnandole il compito di agire in modo personalizzato oltre che individualizzato e di adoperarsi per il potenziamento delle abilità e per il recupero delle difficoltà. È evidente come le disposizioni legislative nel fornire gli strumenti necessari per sostenere il percorso scolastico formativo nel modo migliore, dimostrino un'attenzione particolare ai bisogni educativi degli studenti.

Questa impostazione viene confermata dal Decreto Ministeriale 12 Luglio 2011 che si riferisce alle forme di verifica, di valutazione ed alla formazione del personale della scuola; ad esso sono allegate le "Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento". Nel 2012 la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre "Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica", compie un ulteriore passo in avanti nell'individuazione della diversità delle situazioni di apprendimento, come continuazione della Legge 517/1977 che diffuse il principio di differenziazione dell'azione didattica.

Nel Decreto Ministeriale l'attenzione non è alla certificazione, ma alla logica dell'ICF, che si focalizza sulla "*persona nella sua totalità, in una prospettiva bio-psico-sociale*"; secondo questa prospettiva il riconoscimento di BES viene allargato dalle condizioni di disabilità a tutte le possibili situazioni di particolari difficoltà che richiedano una speciale attenzione.

---

<sup>7</sup> D.M. 27/12/2012, "*Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*".

Viene asserito che l'alunno può evidenziare, con continuità o per determinati periodi, Bisogni Educativi Speciali o *“per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta”*<sup>8</sup>.

Segue la Circolare Applicativa n. 8 del 6 marzo 2013 che precisa gli ambiti di discrezionalità degli insegnanti per la personalizzazione della didattica e fornisce indicazioni operative per attuare la Direttiva, affermando che: «È compito doveroso dei consigli di classe o del team dei docenti nelle scuole primarie indicare in quali altri casi sia opportuna e necessaria l'adozione di una personalizzazione della didattica ed eventualmente di misure compensative o dispensative, nella prospettiva di una presa in carico globale e inclusiva di tutti ...» (p. 2).

Viene, inoltre, sottolineato che: «È necessario che l'attivazione di un percorso individualizzato e personalizzato, per un alunno con Bisogni Educativi Speciali, sia deliberata in Consiglio di classe ovvero da tutti i componenti del team docenti»; per l'attuazione di questo percorso è necessario stendere un Piano Didattico Personalizzato (PDP) che ha come obiettivo quello di esplicitare, controllare e documentare le strategie didattiche più idonee ed i criteri di valutazione degli apprendimenti.

È importante fare una distinzione rispetto agli studenti che hanno una certificazione in base a specifiche norme (Legge 104/92 e Legge 170/2010) per i quali si procede per obbligo di legge; mentre per gli studenti che presentano esigenze educative speciali, sono i docenti (Team di insegnanti e Consiglio di classe) a decidere in merito.

Sono quattro le innovazioni introdotte dalla Circolare Ministeriale del marzo 2013 e precisamente:

- 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”<sup>9</sup>, 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 didattico-educativa ed indica le strategie da mettere in atto;

---

<sup>8</sup> Ibidem.

<sup>9</sup> C.M. 8/2013, p. 4.

- 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.

In seguito alla difficoltà manifestata dalle scuole nell’applicare quanto sopra esposto, con la Nota n. 1551 del 27 Giugno 2013 vengono fornite delle puntualizzazioni sull’interpretazione di questo strumento (PAI) definito un atto interno della scuola e *“lo strumento per una progettazione della propria offerta formativa in senso inclusivo”*.<sup>10</sup>

Il 22 novembre 2013 viene emanata una nuova Nota ministeriale, n. 2563/2013, recante chiarimenti rispetto alle prescrizioni sugli strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali.

### **Alunni con BES**

Dal punto di vista normativo rispetto agli alunni con bisogni educativi speciali si è proceduto ad una suddivisione in tre grandi sottocategorie:

- 1) situazioni di disabilità;
- 2) disturbi evolutivi specifici (DSA, ADHD e altri disturbi); le prime due sottocategorie si avvalgono delle tutele a livello legislativo e precisamente della Legge 194/1992 per le situazioni di disabilità e della Legge 170/2010 per i Disturbi Specifici di Apprendimento;
- 3) situazioni di svantaggio socio-economico, linguistico e culturale comprendenti anche tutte quelle situazioni dove è presente la non conoscenza sia della lingua che della cultura italiana da parte di alunni provenienti da culture diverse; quest’ultima si avvale della Direttiva Ministeriale del 27 Dicembre 2012.

Situazioni di sofferenza affettiva ed emotiva possono influire notevolmente sulla storia dell’alunno, anche in mancanza di disturbi o di problematiche di deprivazione sociale e conseguentemente esercitare forte influenza negativa sull’apprendimento scolastico; per questo motivo vengono prese in considerazione, come tipologia a sé stante, le difficoltà di apprendimento che possono derivare da motivi psicologici.

Questo articolo tratterà di alunni con disturbi evolutivi specifici e di svantaggio socio-economico, linguistico e culturale.

### **Alunni con Disturbo Evolutivo Specifico**

I disturbi evolutivi specifici si riferiscono a studenti con competenze intellettive nella norma le cui difficoltà sono su base neurobiologica e che per problemi “specifici” incontrano difficoltà nell’apprendimento.

Sono precisamente studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA):

---

<sup>10</sup> Nota n.1551/2013, pag. 1

dislessia, disortografia, disgrafia, discalculia; studenti con Disturbi di Attenzione e di Iperattività (ADHD); studenti che presentano un funzionamento cognitivo limite (FIL), ovvero che hanno un quoziente intellettivo che va da 70 a 85 punti; studenti che presentano deficit non certificati in base alla Legge 104/92, come per esempio il disturbo dello spettro autistico lieve.

### **Disturbi specifici di apprendimento (DSA)**

I DSA sono disturbi su base neurobiologica, per poter porre diagnosi devono essere presenti alcuni criteri quali capacità cognitive nella norma, assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, assenza di disturbi relazionali (primari), presenza di normali opportunità educative. Essi interessano quattro ambiti di funzionamento e precisamente:

- *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.

Per la lettura e la scrittura la diagnosi può essere fatta a partire dalla fine della classe seconda della scuola primaria, mentre per la discalculia dalla fine della classe terza.

I DSA possono presentarsi separatamente (per esempio solo disturbo di lettura) o in comorbidità ovvero insieme (disturbo di lettura associato a disortografia), oppure in associazione con altri disturbi (Deficit di Attenzione/Iperattività, Disturbi del linguaggio, Disturbi della coordinazione motoria, Disturbi dell’emotività, Disturbi del comportamento).

Per i DSA sia la Legge 170 che le successive Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento (2011) ri-

badiscono che a questi alunni deve essere garantito il diritto allo studio ed al successo scolastico attraverso una formazione adeguata e lo sviluppo delle loro potenzialità, richiamando in modo specifico il diritto ad una didattica personalizzata e individualizzata con forme flessibili di lavoro scolastico.

Si ribadisce, più volte, l'importanza di una didattica individualizzata e personalizzata come strumento di garanzia del diritto allo studio: «La didattica individualizzata consiste nelle attività di recupero individuale che può svolgere l'alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche nell'ambito delle strategie compensative e nel metodo di studio; tali attività individualizzate possono essere realizzate nelle fasi di lavoro individuale in classe o in momenti ad esse dedicati, secondo tutte le forme di flessibilità del lavoro scolastico consentite dalla normativa vigente»<sup>11</sup>; l'intento del legislatore è mettere in tal modo al centro dell'attenzione le "metodologie didattiche" e non fermarsi solo alla semplice scelta di strumenti compensativi e misure dispensative, che pur vengono garantite.

La legge, infatti, sancisce il diritto per questi alunni a provvedimenti dispensativi e compensativi e richiama le istituzioni scolastiche all'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»<sup>12</sup>; 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 prepararsi entro il primo trimestre dell'anno scolastico.

---

<sup>11</sup> Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento (2011)

<sup>12</sup> Legge 170/2010 art. 5.



## 3. Alla ricerca di pratiche significative

---

### 3.1 Dalla ricerca desk

A seguito dell'analisi desk e in coerenza con le dimensioni costruite sono state individuate alcune pratiche che per un verso potessero essere particolarmente rappresentative delle stesse dimensioni e, per altro verso, potessero costituirsi quale base di riflessione utile a delineare quei "suggerimenti" (linee guida) per le buone prassi di cui si è detto in precedenza.

Una rapida sinossi del lavoro svolto restituisce alcune pratiche o esperienze nell'ambito dell'IeFP che si collocano sia all'interno del sistema CNOS-FAP, sia all'esterno di esso. Dal punto di vista territoriale, le Regioni cui rimandano le singole pratiche sono distribuite, pur in modo non rappresentativo, nel territorio nazionale. Nel complesso, sono state individuate trenta "prassi significative", relative anche ad altri enti di Formazione Professionale o ad istituti scolastici superiori, con esperienze ed interventi che interessano tutte le dimensioni dell'inclusione ricostruite in questo contesto.

#### 3.1.1 *Il percorso di individuazione delle prassi*

Il processo di individuazione e selezione delle prassi è avvenuto seguendo una modalità di analisi prevalentemente desk, con l'utilizzo delle informazioni disponibili in rete e di eventuale materiale documentale recuperato direttamente.

La raccolta delle pratiche è avvenuta utilizzando due criteri di selezione: il riferimento alle stesse contenuto in indagini o ricerche corredate da raccolte di buone prassi e la selezione a partire da un'attenta attività di *skouting* e di analisi delle informazioni raccolte in diversi siti internet. Tra i documenti più spesso analizzati per verificare l'esistenza e la coerenza degli interventi e delle attività con le specifiche dimensioni dell'inclusione hanno avuto una particolare rilevanza, laddove presenti, i Piani dell'offerta formativa (POF), i progetti educativi, le indicazioni in termini di *mission* e valori dei singoli istituti o centri di formazione, il materiale descrittivo riferito all'offerta formativa, nonché alle varie attività proposte, anche in forma progettuale.

In tutti i casi, l'analisi documentale si è basata prevalentemente sui materiali disponibili nei siti internet istituzionali delle diverse realtà formative considerate. Pur con alcuni, importanti, limiti di fondo, quale il livello di aggiornamento delle informazioni e le modalità di implementazione delle stesse, la ricerca web ha garantito la possibilità di rintracciare ed accedere ad un ampio panorama di esperienze in tutto il territorio nazionale.

A partire da queste informazioni, le pratiche sono state selezionate sulla base delle dichiarazioni in merito all'esistenza o alla progettazione di azioni inclusive che fanno capo alle specifiche dimensioni identificate. Ciò nonostante, non sempre è stato possibile valorizzare le azioni sulla base di una precisa definizione temporale e non sempre è stato possibile considerare eventuali valutazioni o esiti, a consuntivo, delle esperienze svolte (perché quasi mai disponibili).

Il processo di selezione delle pratiche è avvenuto, oltre che sulla concreta attivazione di azioni (specifiche e non), anche tenendo conto di indizi ritenuti, a vario titolo, capaci di svelare una particolare attenzione ai temi oggetto di analisi. La selezione che ne è risultata, assolutamente non rappresentativa e del tutto perfezionabile, rappresenta comunque un utile punto di partenza per delineare linee guida e possibili suggerimenti.

### *3.1.2 Le prassi di selezione: le informazioni di base*

A conclusione del processo di analisi dei materiali disponibili, le prassi giudicate "significative" sono risultate trenta ed interessano diverse esperienze formative nell'ambito dell'IeFP. Alcune di esse fanno parte della Federazione CNOS-FAP o fanno riferimento alla realtà del CIOFS/FP, altre riguardano Centri di Formazione Professionale di diversa natura, nonché istituzioni scolastiche statali.

Dal punto di vista territoriale, pur considerando tutto il contesto nazionale, le esperienze analizzate si sono concentrate soprattutto nelle aree del Nord-Est d'Italia. Nell'insieme, le Regioni rappresentate sono risultate: Veneto, Friuli Venezia Giulia, Trentino Alto Adige, Emilia Romagna, Lombardia, Piemonte, Lazio, Campania e Puglia.

Di seguito è riportato l'elenco delle trenta "prassi significative" individuate:

1. C.F.P. (CNOS-FAP) "San Zeno" - Verona
2. IPSIA "G. Galilei" - Castelfranco Veneto (TV)
3. ENGIM VENETO - C.F.P. "Istituto Turazza" - Treviso
4. CIOFS/FP DON BOSCO VENETO - Conegliano (TV)
5. C.F.P. (CNOS-FAP) "Don Bosco" - San Donà di Piave (Ve)
6. ENGIM VENETO - C.F.P. "Patronato Leone XIII" - Vicenza
7. C.F.P. "Francesco d'Assisi" - Cadoneghe (PD)
8. CIVIFORM - Cividale del Friuli (UD)
9. C.F.P. (CNOS-FAP) "BEARZI" - Udine
10. IPSIA di Brugnera e Sacile - Sacile (PN)
11. C.F.P. "G. Veronesi" - Rovereto (TN)
12. ENAIP TRENTO - Trento
13. CIOFS/FP EMILIA ROMAGNA - Bologna
14. IPSSCT "Luigi Einaudi" - Ferrara
15. OPIMM - Opera dell'Immacolata - Bologna
16. CEFAL EMILIA ROMAGNA - Bologna
17. C.F.P. (CNOS-FAP) "Don Bosco" - Forlì

18. Fondazione SAN GIUSEPPE C.F.P. CESTA - Copparo (FE)
19. CNOS-SALESIANI CASTEL DE' BRITTI - San Lazzaro di Savena (BO)
20. E.C.FO.P. – Ente Cattolico di Formazione Professionale - Monza (MB)
21. C.F.P. “Giuseppe Zanardelli” - Brescia
22. CIOFS-FP PIEMONTE - Torino
23. Fondazione CASA DI CARITÀ ARTI E MESTIERI ONLUS - Torino
24. ENGIM PIEMONTE “Artigianelli” - Torino
25. Associazione “COMETA” - Como
26. ISTITUTO SALESIANO (CNOS-FAP) “Pio XI” - Roma
27. ISTITUTO SUPERIORE STATALE “CARLO CATTANEO” - Roma
28. BORGO RAGAZZI DON BOSCO - Roma
29. Centro diurno polifunzionale per minori a grave rischio di devianza “LE ALI” - ISTITUTO SALESIANO “E. MENICHINI” - Napoli
30. I.R.F.I.P. ISTITUTO RELIGIOSO DI FORMAZIONE ED ISTRUZIONE PROFESSIONALE - Pietramontecorvino (FG)

Per ognuna di esse sono riportate, in uno schema conoscitivo di sintesi (in allegato), le principali informazioni riferite alla denominazione dell'ente, un breve richiamo alla natura/definizione dello stesso, i principali riferimenti alle pratiche o progetti individuati, nonché una guida di sintesi rispetto alle dimensioni di volta in volta trattate.

### 3.1.3 *Tipologia degli interventi e modalità organizzative*

Dall'analisi delle informazioni riferite alle trenta realtà formative selezionate sembrano emergere alcune prime considerazioni trasversali, di tipo organizzativo, relativamente alle modalità di implementazione delle diverse attività intercettate e collocabili nell'ambito dell'inclusione. Di seguito si prospettano alcune proposte di classificazione, così come emerse da un primo tentativo di analisi del materiale raccolto, con l'obiettivo di fornire un'utile griglia di lettura per l'interpretazione ed eventualmente la valutazione delle azioni svolte.

Un primo criterio di differenziazione, che tenga conto delle diverse dimensioni individuate, può essere ricostruito in merito alla definizione degli interventi in relazione alla complessiva attività formativa. Essi possono, infatti, far riferimento a pratiche specifiche, opportunamente costruite, oppure a pratiche trasversali (sia rispetto ai soggetti interessati, sia alle varie attività didattiche). Nel primo caso si tratta di attività peculiari, ben definite e con una certa autonomia gestionale di fondo, ma anche progetti ad hoc realizzati dal centro/istituto, strutturati in modo autonomo o portati avanti insieme ad una rete di soggetti terzi. Nel secondo caso gli interventi, relativi a pratiche più generiche, interessano più aspetti dell'attività formativa e sono proposti, in molti casi, a corollario o a supporto dell'attività didattica in senso stretto.

Un secondo importante criterio di classificazione delle esperienze analizzate, riferito alla modalità di implementazione delle stesse, risulta essere il coinvolgimento

(o meno) di figure specializzate o di realtà (interne o esterne alla struttura) con competenze specifiche. Sotto questo punto di vista, le attività proposte possono svolgersi con il ricorso a figure professionali specializzate, reclutate sia tra le risorse interne del centro/istituto che all'esterno oppure limitarsi al coinvolgimento di personale interno "generico" (rappresentato non di rado da elementi del corpo docente). Qualora le attività rientrino in un contesto progettuale ampio, allargato al territorio, può essere previsto anche il coinvolgimento di una rete molto ampia di soggetti. Le relazioni esterne, in questi casi, si caratterizzano per essere spesso significative ed il contesto di riferimento non è limitato alla realtà formativa.

Considerando i destinatari delle azioni (target di riferimento) per le singole dimensioni dell'inclusione, può essere rintracciata una terza modalità di demarcazione delle pratiche di selezione:

- attività rivolte a singole categorie (per esempio giovani di origine straniera, studenti disabili, ecc.);
- attività genericamente indirizzate a sostenere i soggetti portatori di Bisogni educativi speciali (BES), dove tutte le situazioni di svantaggio entrano a far parte di questa categoria;
- attività che interessano le dimensioni analizzate, ma in modo generico. L'attenzione al tema dell'inclusione è generale e spesso strutturale, fa parte della *mission* o dei valori del centro/istituto.

Chiaramente, l'attribuzione delle diverse pratiche alle categorie di volta in volta individuate non può essere sempre univoca e soprattutto non può essere in tutti i casi esclusiva. Molto spesso, piani di azione, orientamenti ed attività si intrecciano in modo multidimensionale, rendendo le esperienze complesse anche dal punto di vista organizzativo. Le iniziative che tengono conto del tema dell'inclusione, con tutte le declinazioni in questo contesto individuate, sono per molti aspetti parte integrante delle proposte formative della IeFP e per questo fortemente orientate a far fronte alle esigenze di una peculiare tipologia di utenti.

Volendo proporre un raggruppamento delle esperienze analizzate in considerazione delle specifiche aree di intervento (per ogni dimensione di inclusione), l'articolazione che emerge a partire dai casi selezionati prevede la definizione di tre grandi aree di attenzione:

- area disabilità: c'è un'offerta specifica degli enti per i soggetti che possono rientrare in questa categoria (alcune realtà trattano solo/prevalentemente la formazione rivolta ai disabili) oppure vengono implementate specifiche azioni mirate;
- altre aree specifiche di intervento finalizzate all'inclusione: tutte le situazioni di difficoltà e/o marginalità entrano a far parte di un'unica, generica, categoria (giovani di origine straniera, situazioni di ritardo, casi difficili, ecc.);
- aree di attività (direttamente o indirettamente) finalizzate all'inclusione, rivolte a tutti gli studenti ma con un'attenzione particolare ai casi più complessi. Rientrano in questa categoria tutte le iniziative relative all'orientamento (in entrata ed in uscita), al *drop out* scolastico ed alla transizione scuola-lavoro.

### 3.1.4 *Pratiche inclusive ed aree d'intervento*

A seguire si propone una breve disamina, proposta in chiave riflessiva, delle principali modalità di intervento intercettate nei casi esaminati in relazione ad ogni specifica dimensione dell'inclusione.

#### – Area “giovani di origine straniera”

Le attività proposte in quest'ambito (che possono interessare anche situazioni di disagio, rischio di devianza ed, eventualmente, anche minori stranieri non accompagnati) riguardano prevalentemente la formazione linguistica, sia in relazione alle competenze di base sia a livelli superiori. In alcuni casi sono previste le figure del facilitatore linguistico o del mediatore culturale. Possono essere previste delle attività specifiche per i neo arrivati, oppure proposte attività di consolidamento per i giovani studenti che sono in Italia da più tempo. Molto spesso sono previste specifiche attività di accompagnamento, con la definizione di percorsi formativi personalizzati.

Rispetto a questo specifico target di utenti, appare diffusa l'idea di fondo che gli interventi rivolti a facilitare i processi di inclusione debbano necessariamente partire dall'acquisizione e dal rafforzamento delle competenze linguistiche, di qui l'erogazione di corsi di alfabetizzazione o percorsi di implementazione delle conoscenze linguistiche. Sono molto meno frequenti, tra le pratiche osservate, le iniziative di natura diversa, totalmente svincolate dall'aspetto linguistico.

Dopo la fase iniziale di inserimento, supportata da azioni mirate di accompagnamento, sembra essere poco diffusa la progettazione di interventi specifici per questo target di studenti. Non c'è quasi mai una precisa individuazione di fabbisogni specifici (oltre all'aspetto linguistico), in grado di giustificare una differenziazione dalle più generali situazioni di svantaggio o ritardo. Le attività volte all'inclusione dei giovani di origine straniera rientrano quindi a far parte delle iniziative promosse per un target più ampio di destinatari, siano essi, in maniera indifferenziata, italiani o stranieri.

#### – Area “dipendenze e disabilità”

La maggior parte delle esperienze analizzate prevede una specifica attenzione per le situazioni relative a condizioni di disabilità. Le linee di intervento, codificate normativamente e metodologicamente, indirizzano la gran parte degli interventi. Particolare attenzione è rivolta alle iniziative volte all'inserimento ed accompagnamento nel mercato del lavoro (transizione scuola-lavoro) di questi soggetti.

#### – Area “educazione interreligiosa”

La valutazione delle prassi selezionate in considerazione degli interventi rivolti alla dimensione religiosa sconta il fatto che, in molti casi, l'offerta formativa è proposta nell'abito di istituzioni religiose o a forte orientamento cristiano/cattolico. Nelle *mission* indicate da questi centri è spesso rivolta una particolare attenzione all'educazione dei giovani ed alle fasce di soggetti svantaggiati, anche attraverso l'implementazione dei principi di accoglienza e supporto caratteristici della prospettiva

cristiana. L'aspetto religioso spesso traspare nell'orientamento del profilo formativo (attenzione ad un'educazione che rispecchi i valori cristiani) ed in alcuni casi prevede delle proposte specifiche (come ad esempio momenti comuni di preghiera o riflessione, oltre che alla partecipazione alle funzioni religiose).

In tutti i casi analizzati difficilmente è individuabile un riferimento specifico al tema dell'educazione interreligiosa e non si registrano iniziative tese all'approfondimento di questo tema. Più spesso emerge, invece, una generica propensione al rispetto delle minoranze ed alla valorizzazione delle specificità culturali (in ottica interculturale).

– Aree “percorsi di orientamento”, “drop out scolastico”

Le pratiche che interessano le tematiche dell'orientamento, della transizione scuola-lavoro e del *drop out* scolastico molto spesso vengono fatte confluire in un unico contenitore di iniziative. In molti casi si tratta di attività promosse e coordinate dal servizio orientamento dei centri/istituti.

Le azioni di orientamento, in entrata (attività conoscitive e di accompagnamento) più spesso in uscita (transizione scuola-lavoro), possono essere iniziative collettive o individuali che prevedono il coinvolgimento, oltre che degli studenti e degli insegnanti, anche delle famiglie. Il supporto ai ragazzi, spesso in situazioni di difficoltà e a rischio dispersione, avviene attraverso la previsione di percorsi personalizzati, con interventi di sostegno individuale e possono prevedere anche un servizio di supporto psicologico.

La transizione scuola-lavoro è supportata da iniziative specifiche che prevedono il contatto diretto con le aziende (stage-tirocini), anche attraverso specifici progetti di collaborazione. In alcuni casi i centri-istituti hanno implementato dei sistemi (informatici) di incontro domanda/offerta con l'obiettivo di avvicinare il più possibile gli studenti al contesto lavorativo locale.

Rispetto a queste tematiche, risulta particolarmente rilevante l'importanza del collegamento con territorio, con le imprese, nonché il raccordo con istituzioni. Questa relazione appare indispensabile per assicurare agli studenti una concreta possibilità di inserimento nel mercato del lavoro locale, ma anche per la definizione dei percorsi formativi stessi.

### 3.1.5 *Alcune considerazioni trasversali*

A partire dalle varie considerazioni emerse nell'analisi fin qui proposta ed una più generale lettura ed interpretazione delle esperienze esaminate possono essere proposti alcuni utili elementi di riflessione a carattere trasversale. Partendo dalla constatazione di alcune costanti nei modelli pedagogici (come ad esempio la valorizzazione della crescita globale/integrale della persona, l'attenzione all'autonomia della persona, la personalizzazione del processo educativo, il coinvolgimento delle famiglie e del territorio, ecc.), queste riflessioni vertono intorno ad alcuni nodi tematici che sembrano intercettare, in modo diffuso, le problematiche e le esigenze specifiche

che nascono a partire dalla necessità e dalle effettive possibilità di implementazione di azioni concrete finalizzate al tema dell'inclusione.

– Relazione tra offerta formativa nell'ambito della IeFP e le pratiche inclusive

Sembra esistere un forte nesso tra la tipologia, per molti aspetti peculiare, dell'utenza della IeFP e la necessità di implementare iniziative inclusive. In considerazione della forte caratterizzazione della platea degli studenti di questi percorsi formativi (alto tasso di stranieri, spesso soggetti con forme di svantaggio, ecc.) risulta importante avviare una valutazione in merito alla relazione necessaria tra attività (specifiche) finalizzate all'inclusione e la programmazione generale dell'offerta formativa. Particolare attenzione potrebbe essere posta nella definizione di pratiche inclusive "tradizionali" e di esperienze di natura diversa, in molti casi a carattere fortemente innovativo.

– Aspetti organizzativi specifici: individuazione dei bisogni ed implementazione delle attività

Dalle informazioni a disposizione non è sempre chiaro il processo di costruzione della specifica proposta educativa. Sembra, per contro, necessario valorizzare le motivazioni alla base delle scelte effettuate e proporre un percorso specifico di analisi dei fabbisogni, anche con una precisa individuazione dei soggetti da coinvolgere. Ciò consentirebbe una valutazione preliminare in merito all'effettiva opportunità di avviare attività specifiche, rivolte a singole categorie o a peculiari aree di svantaggio, oppure definire una serie di interventi inclusivi in modo più generale, senza particolari distinzioni nel target dei destinatari.

– Utilità dell'impiego di figure professionali specifiche

Una riflessione specifica va fatta in merito all'utilità di coinvolgere, nell'implementazione delle attività in esame, alcune figure professionali specifiche (ad esempio psicologi per le attività di orientamento o sostegno individuale nei casi di svantaggio, educatori per attività con giovani di origini straniere, mediatori culturali, figure con competenze medico-sanitarie nel caso dei disabili, ecc.). Nel caso l'impiego di queste risorse possa rilevarsi utile, occorre certamente interrogarsi sulle possibilità e modalità di reperimento delle competenze necessarie, non da ultimo valorizzando reti relazionali costruite nel territorio.

– Lavorare in partnership progettuali o strategiche con altri enti

Le attività di IeFP (comprese quelle inclusive) sembrerebbero richiedere sempre più una prospettiva di *networking* tra più enti ed agenzie (locali e nazionali). Questo approccio rappresenta allo stesso tempo un forte vincolo, ma anche un'interessante opportunità. Come suggeriscono alcune prassi, sembra importante riuscire a relazionarsi con il contesto esterno, non solo in un'ottica di collaborazione, con la realtà produttiva locale (ad esempio per l'attivazione di stage/tirocinio o per accordi di *placemet*), con le istituzioni (ad esempio per sovvenzioni o partenariati) e le realtà del terzo settore o il mondo dell'associazionismo (ad esempio per la condivisione dei servizi offerti).

- Da attività di Istruzione e Formazione Professionale ad attività diverse come orientamento e intermediazione

Considerato il forte orientamento professionalizzante e la forte relazione con il mondo del lavoro dei centri/istituti che si occupano di Formazione Professionale, nonché le difficoltà attuali di accesso al mercato del lavoro che interessano in particolar modo i più giovani, potrebbe meritare una riflessione specifica l'opportunità (o meno) di ampliare la gamma delle attività offerte per quel che riguarda i servizi di orientamento al lavoro, intermediazione ed assistenza alla ricerca del lavoro (anche con l'acquisizione dell'autorizzazione ministeriale come agenzie per il lavoro). La gestione *in house* di questi servizi, pur richiedendo una specifica organizzazione e la destinazione di risorse *ad hoc*, potrebbe consentire il superamento di alcune tradizionali difficoltà nella gestione dell'incontro domanda-offerta di lavoro (come ad esempio la scarsa incisività dei servizi pubblici per l'impiego, una marcata informalità nei sistemi di reclutamento, la scarsa informazione, ecc.).

- Necessità di monitoraggio e valutazione degli esiti

Al pari di ogni altra proposta progettuale promossa in altri ambiti, anche in questo contesto risulta estremamente utile proporre una seria attività di monitoraggio e di valutazione degli esiti delle attività avviate, siano esse specifiche o riferite ad azioni trasversali. Una riflessione *ex post* in merito all'efficacia delle azioni proposte potrebbe avere delle ricadute rilevanti anche in merito alla programmazione futura.

### 3.2 Approfondimenti

L'indagine di campo si è proposta da un lato di approfondire alcune questioni rilevate nella rassegna della letteratura e nell'analisi delle pratiche, dall'altro di condividere alcune raccomandazioni/indicazioni da proporre al CNOS FAP. La modalità scelta è stata quella di realizzare due focus group con esponenti di alcune esperienze significative.

Ci è sembrato utile riportare qui in forma sintetica e distinta gli esiti dei due focus group realizzati nel corso dell'indagine di campo, utilizzando il più possibile le parole impiegate dai partecipanti alla discussione, anche se spesso non esprimono completamente un pensiero compiuto. Il primo focus group si è svolto a Roma, il secondo a Mestre; entrambi restituiscono un'immagine di "lavori in corso" o "di presa diretta" dei processi inclusivi.

#### **1° focus group (effettuato a Roma)**

Al focus group realizzato a Roma hanno partecipato rappresentanti dei seguenti Enti:

1. Istituto Pio XI di Roma (due persone);
2. Centro Accoglienza Minori del Borgo Ragazzi Don Bosco di Roma;
3. Centro polifunzionale multietnico diurno per minori a grave rischio di devianza "Le Ali" di Napoli (due persone).

*Quale nesso esiste tra la tipologia dell'utenza della IeFP e la necessità di implementare iniziative inclusive?*

In 10 anni l'utenza è cambiata ma la FP ha dovuto da sempre fare dei progetti di inclusione sociale. Al Pio XI c'è poca utenza straniera.

Al nostro Centro abbiamo moltissimi rom/rifugiati/minori stranieri non accompagnati che arrivano da case famiglia. Abbiamo quindi la necessità di fare progetti di inclusione molto differenziati tra loro. Il Centro risulta un po' come "l'ultima spiaggia/porto" anche di chi non è riuscito con la FP.

Stanno crescendo le dipendenze da gioco e da mass media; molti ragazzi abusano delle chat hard, elemento che sta preoccupando molto. Per quanto riguarda le sostanze stanno prendendo piede la ketamina, la cocaina e torna l'eroina.

Abbiamo una forte integrazione di stranieri dallo Sri Lanka, Ghana, Bangladesh. L'utenza cambia con molta rapidità; non cambia invece la legislazione, che arriva sempre tardi sulle esigenze del disagio minorile.

I nostri ragazzi presentano tutti dei disturbi di comportamento, dobbiamo quindi avere la capacità di adeguarci con strategie innovative. Come diceva don Bosco con il Sistema preventivo, terapeutico, deve essere "azzeccato", mirato!

*È necessario prevedere delle figure professionali specifiche – diverse dal passato?*

Il soggetto è quello che ci aggiorna! È importante la formazione se sta tra chi fa e chi propone.

Forse il più grande progetto di inclusione è quello della formazione assistita. Nella FP nel Lazio non è prevista la figura di sostegno. Da due anni, abbiamo inserito la figura dell'assistente specialistico (progetto della Provincia), è un sostegno alle classi. Da due anni facciamo il PEI ma non tutti i formatori lo applicano.

Partiamo da subito con progetti personalizzati. A proposito delle nuove figure spesso abbiamo delle risorse che semplicemente non sappiamo valorizzare ma dobbiamo semplicemente essere creativi e fare proposte che vadano incontro alle esigenze dei ragazzi.

Fondamentale è la lettura del bisogno dei ragazzi, bisogna essere flessibili!

La lettura del bisogno parte dal soggetto e le soluzioni sono fatte da soggetti. Bisogna mettere tutte le risorse e figure in rete! Serve anche qualcosa che riesca a collegare la lettura del bisogno e trasformarlo in realtà; un collante!

*Dopo la fase iniziale di inserimento è necessario progettare interventi specifici per gli studenti stranieri di origine straniera? Ci sono dei fabbisogni specifici (oltre alle competenze linguistiche)?*

È importante farli sentire da subito in una casa che li accoglie e non li respinge. Organizzare attività che li coinvolgano. Capire stando con loro perché si trovano in Italia e come sono arrivati in Italia. Senza chiedere ma stando con lui! Altro aspetto importante è creare in loro una simpatia per la nuova nazione che li accoglie; ad esempio quelli del nord Africa sono molto arrabbiati con noi! Altro aspetto è quello religioso. Noi facciamo attività multireligiosa (musulmani, induisti e bud-

disti). Tutte le mattine al buongiorno leggo frasi tratte dai vari testi sacri.

Orientamento in entrata: alle medie per far conoscere la FP, chiamata ai preiscritti a giugno per orientamento/colloquio iniziale. Ad inizio anno orientamento per la formazione della classe; momento di riflessione insieme; giochi di conoscenza; week-end insieme prima dell'inizio dell'attività formativa. Orientamento per orientare alla qualifica tra il 2° e 3° anno. Orientamento in uscita per il mondo del lavoro.

Fase di accoglienza – è la chiave per entrare nella vita di questi ragazzi, chiediamo al ragazzo stesso! Da solo nei primi giorni scrive i pilastri del suo percorso. L'orgoglio dormiente è un fattore fortissimo di questi ragazzi. Bisogna cercare di valorizzare ed utilizzare le loro strategie per potenziarle in positivo. Capire le loro capacità ed orientarle in questo senso.

### *Dispersione scolastica*

C'è un periodo iniziale dell'anno in cui non riusciamo ad intervenire – li perdiamo! Quelli invece che presentano dei segni di cedimento durante l'anno riusciamo a motivarli e recuperarli. Questo aspetto non è cambiato negli anni!

#### **2° Focus group (Mestre)**

Al focus group realizzato a Mestre hanno partecipato rappresentanti dei seguenti Enti:

1. CFP CNOS-FAP DON BOSCO, San Donà di Piave;
2. ASSOCIAZIONE CFP CNOS-FAP "SAN ZENO" (due persone);
3. CIOFS/FP Veneto – Sedi Vittorio Veneto, Padova, Conegliano (due persone).

### *È cambiato il target di utenza negli ultimi anni?*

Negli ultimi anni, nel nostro centro siamo passati da un 50% nelle prime ad un 30%, ma sono aumentati i "casi" (i BES), i casi di disagio sociale. Per queste persone si pone un problema di inclusione. Ci troviamo spesso impreparati di fronte a quella che è un'urgenza.

Aumentano i ragazzi problematici, sono scesi i ragazzi stranieri, stanno scendendo i livelli didattici generali. Difficoltà anche di motivazione e di interesse.

Le classi stanno diventando minestrone, emergono disagi di diversa natura: certificato, scarsamente scolarizzati, molti stranieri hanno difficoltà linguistiche. Trovandoci nel sistema della formazione ci chiediamo quanto siamo riusciti a fare in funzione del mondo del lavoro; i processi di inclusione hanno senso se riescono a spendersi in funzione del mercato del lavoro. I ragazzi sono oggi più fragili, è difficile trovare strumenti per essere più efficaci.

È importante, nel tradizionale stile salesiano, far sì che i ragazzi più bravi aiutino quelli in difficoltà; questa modalità deve essere promossa dai docenti, in particolare da quelli che lavorano in officina.

### *Vi occupate anche di drop out?*

Tutti gli enti partecipanti al focus group se ne occupano.

### *Che cosa si realizza per dare efficacia alle attività di inclusione?*

L'affiancamento dei ragazzi più grandi non sempre è possibile, l'Asl 10 finanzia

degli educatori rispetto alle altre Asl, che seguono i ragazzi certificati. La certificazione è prevista solo se c'è un ritardo; facciamo il PEI.

È quasi più difficile far integrare un DSA o un BES rispetto agli stranieri; è difficile far percepire ai compagni che non si tratta di un privilegio, ma di un diritto per raggiungere il successo formativo.

Ha chiuso il don Calabria, che era rivolto agli stranieri. Ci sono extracomunitari ed extracomunitari. Quelli che arrivano all'ultimo minuto e quelli invece di seconda generazione. Fino ad una decina di anni fa la formazione professionale era per quelli che non volevano studiare e volevano "muovere le mani", adesso sono ragazzini in un limbo, cosa che si riflette anche in altri percorsi scolastici. Questa è il frutto di una questione di parcheggio, perché i ragazzi sanno che fino a 18 anni ad una scuola ci devono stare. In passato non era così. Sembra che un'opportunità sia stata vissuta male.

*L'orientamento ha fallito?*

L'orientamento ha fallito e bisogna trovare un canale diverso. Ovvero, non so se sia un fallimento dell'orientamento in sé; in ogni caso dobbiamo però riqualificare l'orientamento, riadeguarlo alle condizioni attuali.

Spesso anche le famiglie si trovano nella medesima situazione, ovvero di non saper orientare.

Le informazioni che vengono diffuse sono corrette, come vengono percepite è un altro discorso...

Percepite o vissute...

Abbiamo ragazzi che non sanno usare alcuni strumenti che dovrebbero far parte del loro lavoro.

Certo il CFP rimane l'ultima scelta possibile: hai finito le restanti caselle? Vai al CFP!

Ancora oggi, troppo spesso, viene vissuto come un insegnamento di serie B.

*Questa impressione è collegata alla crisi del mercato del lavoro?*

Si è accentuata. I figli degli imprenditori mandavano volentieri... adesso non succede. Ma è solo un pensiero a voce alta... Il progetto TechPro2 è un'eccellenza, il problema è trovare ragazzi che hanno capacità e competenze per potersi spendere bene su progetti come questi.

*Come riqualificare l'orientamento?*

Ci sto pensando ma non ho ancora trovato una soluzione...

Partire dalla pratica e poi andare verso la teoria, resta però un'indicazione, ma non sostanziale. I ragazzi in questo momento non fanno nulla di manuale.

Non trovi più lo smanettone, pochi rispetto ad un tempo...

*Sono cambiati i prodotti?*

Il fascino dello smontare una bicicletta, dell'aggiustare, del riuso, si è un po' perso, perché non lo fanno più i genitori. Questo cambiamento generazionale ha portato alla situazione attuale.

È imperante un'ottica della sostituzione, dell'usa e getta, che coinvolge non solo i genitori, ma la società intera.

È cambiato il modo di vivere, il tempo libero viene visto in modo molto diverso. Anche nel mondo dei servizi la parte strettamente professionale è difficilissima da introiettare; tutto ciò che ha una componente professionale diventa difficilissimo da introiettare. Loro vivono sempre di più in modo individualistico. Se lasciassimo i ragazzi con i telefoni durante la ricreazione difficilmente si relazionerebbero tra di loro, continuerebbero con la connessione digitale. Anche le "eccellenze" sono terrorizzate dall'aiutare gli altri, i loro compagni.

*C'è una differenza tra maschi e femmine?*

Quanto abbiamo detto, è trasversale, non ha profonde differenze di genere ...

La maggior parte degli operatori sono ragazzi, la maggior parte dei volontari sono ragazze...

Io non noto questo, forse perché abbiamo pochi ragazzi e non riesco ad effettuare questo raffronto.

*Sentite bisogno di professionalità diverse?*

Direi di no, se un formatore sente il senso profondo del proprio percorso... se io non arrivo a tutti i ragazzi è un discorso. Abbiamo dei formatori che sono veramente abili e capaci. Bisogna avere delle competenze, ma non specifiche.

Confermo.

Ci vuole attenzione agli utenti (ai ragazzi da educare) e non ai contenuti.

*E dove si acquisisce questa attenzione?*

Soprattutto in aula. Anche nelle nuove generazioni è un ripetere il percorso di laurea, ma la parte pedagogico-didattica non è valorizzata.

L'aspetto inclusivo è delicato, se ti focalizzi su un determinato tipo di soggetto non consideri altri aspetti. Se tralascio l'eccellenza non la coltivo...

Basta essere coscienti che c'è la volta che scavalco l'eccellenza e la volta che invece presto attenzione a chi ha più bisogno di sostegno ...

L'inclusione non lo farà mai il singolo docente, ma il team di insegnanti, educatori...

*Non solo il team interno.*

Alle volte le funzioni interne alla scuola funzionano bene e non c'è bisogno di professionalità interne, alle altre volte no... Noi non abbiamo rapporti con il singolo, internamente alla classe abbiamo un gruppo di ragazzi che sono certificati e le differenze nei compiti le diamo in modo molto sottile.

I genitori sono ansiosi di portarti il certificato, gli insegnanti così si sentono valorizzati rispetto allo studente...

Può accadere che non ti dicano subito (i genitori) che non si tratta di persone certificate per vedere se ce la fanno e poi...

Sapere che uno è DSA è importante....

Io sono d'accordo, ma alcuni ragazzi devono togliersi alcune etichette... ad alcuni ragazzi sono state tolte alcune etichette.

Io sono d'accordo per la 104, entro le sei ore di sostegno possiamo farcela e possono recuperare autonomia, per i DSA è diverso... perché insistere anche da parte di alcuni insegnanti "ce la fai da solo"? La DSA diventa una sorta di scudo rispetto ad alcune cose.

*Orientamento in uscita, mi interessava questo. Potere dire qualcosa in merito?*

Non è così specifico... prima era molto più informale.

*Voi non sentite la necessità di essere autorizzati come agenzie?*

Non abbiamo una banca dati, ma nel nostro piccolo cerchiamo di farlo... diversi ragazzi sono stati inseriti dopo lo stage all'interno delle aziende. Abbiamo avuto poche risposte da parte dei ragazzi. C'è molta difficoltà a trovare dei giovani che ti dicano "c'è Garanzia Giovani".

Il mercato del lavoro a Verona è ancora in parte favorevole perché si va per conoscenze... c'è quasi la paura di organizzarla bene, perché ci sarebbe l'invasione di studenti adulti...

Ho una mia idea che ho sviluppato negli anni. Finché rimane informale va bene, strutturarla sarebbe... c'è qualcuno che fa il passaggio alla scuola, di convinto, chi fa il passaggio al mondo del lavoro ha sempre parecchie pretese. In questa congiuntura avere un buon rapporto con le aziende di stage è molto importante.

È ancora un canale troppo legato al tal azienda...

*Alcune considerazioni sulle risorse economiche?*

Finché la Regione Veneto finanziava dei progetti di orientamento andava benissimo, adesso è molto più difficile.

Anche alcuni Comuni ci finanziano.

Se vai in una scuola statale hai l'insegnante di sostegno, se non vai non ce l'hai...

*Per recuperare queste perdite di introiti finanziari che cosa fate?*

Si cercano altre progettualità. Non si tratta solo di finanziamenti diretti, il corpo docenti deve fare inclusività... da soli non si fa nulla, quando hai quattro-cinque ore e poi mille altre cose da fare...

*Educazione interreligiosa. La fate?*

Per quel che possiamo, sfruttiamo le ore e le ore di "asse", poi ci sono le occasioni di festa... i vari momenti, le occasioni per coinvolgere le famiglie. Momenti di ricreazione e di socializzazione extra-area scolastiche. C'è tutto sommato un buon clima. Le ore sono di educazione religiosa ma si fa anche storia delle religioni e si chiede ai ragazzi di portare e comunicare la loro esperienza... anche se siamo in istituti che hanno una tradizione cristiana, negli ultimi anni c'è stata maggiore attenzione a renderli dei momenti aperti anche ai credenti di altre fedi.

Quando vengono vedono dove devono iscriversi... ci stanno quindi anche a par-

tecipare ai momenti del buongiorno e della messa, magari li sopportano. Io, insegnando al primo anno, punto molto sulla religione cristiana, anche chi si trova in una cultura diversa dalla sua ha piacere di conoscerla. Nei nostri ragazzi non vedo grandi scontri dal punto di vista culturale e religioso.

Abbiamo dei ragazzi che sono integralisti (con la tunica...), ma capiscono che i salesiani sono un contesto aperto.

L'integrazione interreligiosa si risolve non con le conferenze ma con il rapporto umano, con il fare delle cose insieme. Per esempio, da noi, è noto che i musulmani cantano meglio degli italiani.

Molto dipende dal carisma dell'insegnante: si vede un contesto che valorizza la diversità e questo conta...

Non ci è mai capitata una musulmana integralista con il chador...

*Al focus group di Roma è emerso il tema delle dipendenze (vecchie e nuove) e soprattutto è presente la questione della legalità. Avete ragazzi in queste situazioni (di dipendenza o coinvolti in atti di criminalità)?*

Siamo ancora sulle vecchie dipendenze...

Anche rispetto alla sessualità... abbiamo i consultori ma il problema non lo stiamo affrontando (quello delle sostanze). Con il Sert non abbiamo collegamenti, facciamo finta che il problema non esiste.

Anche noi abbiamo instaurato un legame con le forze dell'ordine. Polizia postale per l'uso dei social. Battiamo il tasto della privacy. Chiediamo una volta all'anno di far venire i cani per rendere pubbliche le questioni... si sta sottovalutando tantissimo il tema delle dipendenze digitali. Abbiamo ragazzi che stanno in piedi (svegli) notte intere a chattare... e poi ti arrivano a scuola di giorno stanchi, ne va delle loro relazioni con gli altri...

I ragazzi non sanno distinguere tra lo strumento di lavoro e quello di gioco.

I gruppi su whatsapp, tra chi è incluso e chi è escluso.

Il linguaggio sta diventando sempre più violento. Sono situazioni che emergono sempre più spesso.

## 4. Sviluppo e consolidamento dei processi inclusivi: elementi per la stesura di linee guida

---

In questo capitolo finale si riportano alcune raccomandazioni scaturite dall'analisi sopra presentata e che possono rivelarsi delle prime indicazioni utili per la stesura di linee guida in tema di inclusione sociale.

Appare subito chiaro comunque che le pratiche inclusive sono da sempre connotate all'IeFP e ancor di più alle modalità effettuate dalle strutture afferenti alla Federazione salesiana.

Come emerso dalla rassegna della letteratura, riportata nel secondo capitolo, non mancano poi documenti che si propongono di fornire indicazioni operative sugli argomenti qui affrontati, come le "linee guida sulla cui base poter realizzare poi modelli di intervento e/o progetti formativi a favore di adolescenti giovani di origine migratoria"<sup>13</sup>; o le strategie scolastiche per i bambini portatori di disabilità (vedi oltre in questo rapporto). Quanto qui proposto prende ovviamente spunto anche da questi precedenti contributi, benché permangano notevoli disomogeneità tra le varie aree tematiche affrontate.

È peraltro necessario premettere che il compito di produrre alcune raccomandazioni valide universalmente per tutti i Centri aderenti al CNOS-FAP si rivela piuttosto difficoltoso per almeno quattro ordini di ragioni. Innanzitutto per aver mantenuto in questo lavoro un'attenzione su più macro-aree dell'inclusione sociale e, quindi, di non essersi concentrati su una specifica fattispecie. In secondo luogo per le disuguaglianze riscontrabili nelle condizioni socioeconomiche e demografiche presenti nei vari territori del Paese, quelle che si potrebbero definire le condizioni ambientali. Differenti sono le pressioni migratorie, l'offerta del sistema educativo e formativo, le opportunità del mercato del lavoro; le stesse caratteristiche degli utenti dell'educazione e Formazione Professionale variano. In terzo luogo per l'eterogeneità istituzionali regionali in cui operano tali agenzie. Come si è potuto notare, differenti atti legislativi e regolamentari, indirizzi e attuazione di policy, ecc..., rendono il territorio nazionale fortemente frammentato. Quarta ragione, i CFP del CNOS-FAP sparsi sul territorio nazionale, in virtù sia del proprio percorso di sviluppo organizzativo, sia della necessità di adattarsi agli specifici contesti regionali, appaiono piuttosto disomogenei. Quindi non tutti i Centri affrontano le stesse problematiche e le aree tematiche dell'inclusione sociale qui trattate hanno una pregnanza diversa.

---

<sup>13</sup> CNOS-FAP, Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche sociali, CIOFS/FP (2008), *Individuazione e raccolta di buone prassi mirate all'accoglienza, formazione e integrazione degli immigrati* (a cura di MALIZIA G., PIERONI V. e SANTOS FERMINO A.), [www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it).

Nondimeno queste difficoltà sono state considerate come delle sfide e sono state affrontate suddividendo le raccomandazioni in due aree: nella prima trovano posto quelle più generali, rivolte ai Centri di Formazione Professionale e alla Federazione CNOS-FAP, in quanto crediamo che necessitino di trovare un nuovo posizionamento strategico nella filiera del sistema educativo e formativo; nella seconda, invece, sono raccolte quelle specifiche per ogni area tematica analizzata.

L'esposizione di queste raccomandazioni seguirà necessariamente uno stile sintetico e didascalico.

#### 4.1 Indicazioni e raccomandazioni di ordine generale

Alla luce di quanto analizzato, appare evidente la necessità di pensare ad un nuovo posizionamento strategico dei CFP all'interno del sistema educativo e formativo che assume diverse dimensioni:

- **La costruzione di reti.** Emerge la necessità e l'opportunità di operare in strutture reticolari, composte da più enti, siano essi appartenenti alla Federazione che esterni ad essa. È probabilmente terminata l'era dell'organizzazione unica bastante a se stessa. Oggi la vera unità produttiva è la rete di più organizzazioni che insieme producono beni e servizi. Le reti inter-organizzative (i partenariati) sono sempre più anche le (uniche talvolta) modalità richieste per partecipare, con iniziative progettuali, all'ottenimento di finanziamenti pubblici o privati. Strategie e comportamenti dei partner (inclusi quelli opportunistici), interdipendenze funzionali, assetti di governance, codici operativi e sistemi informativi diventano quindi questioni rilevanti anche per affrontare in modo territoriale le tematiche dell'integrazione sociale.
- **L'ampliamento delle attività.** Emerge altresì la necessità di ampliare l'attenzione all'inclusione lavorativa. Pur mantenendo alto il focus sui processi educativi, si fanno sempre più forti le pressioni verso altri ambiti di attività: orientamento in uscita (quindi al lavoro), accompagnamento all'inserimento lavorativo, ecc. Si prospetta dunque agli enti la scelta di acquisire l'autorizzazione ministeriale ad operare anche come agenzie per il lavoro, nello specifico nella sezione intermediazione (regime particolare definito dall'art. 6 del D.Lgs. 276/2003)<sup>14</sup>.
- **Team working.** L'inclusione sociale è concepita come esito di un lavoro di team, di più educatori/formatori; non può essere l'esito di un solo operatore, pur bravo e sensibile.
- **La formazione continua del personale** (personale docente e non solo). L'ag-

---

<sup>14</sup> L'attività di intermediazione si esplicita nel favorire il collegamento tra domanda e offerta di lavoro e comprende: raccolta dei curricula, preselezione, promozione, gestione e accompagnamento dell'incontro tra domanda e offerta, la progettazione ed erogazione di attività formative finalizzate all'adeguamento delle competenze o delle capacità dei candidati.

giornamento continuo e il consolidamento delle competenze del personale sono oggi sempre più requisiti indispensabili al buon esito dei percorsi d'integrazione. Ciò peraltro non significa necessariamente attivare percorsi formativi tradizionali, quanto piuttosto sviluppare iniziative che sappiano valorizzare l'esperienza acquisita dagli educatori, attraverso percorsi di accompagnamento, supporto, riflessività, ecc.

- **Comunicare i risultati.** Emerge chiaramente la necessità di monitorare sistematicamente e valutare in profondità i percorsi di inclusione sociale. Tale necessità che ha sicuramente una valenza strategica interna, diviene anche un'opportunità che permette di comunicare all'esterno i risultati, impiegando anche forme di accountability in via di consolidamento, come i bilanci sociali.

## 4.2 Indicazioni e raccomandazioni per area tematica affrontata

### *Inclusione dei minori stranieri*

La categoria di minori stranieri include oggi un universo piuttosto variegato che richiede interventi differenziati per quanto riguarda l'integrazione. Accanto al minore straniero nato e vissuto da sempre in Italia, vi sono quelli che sono arrivati nel nostro Paese ricongiungendosi ai propri genitori e vi sono i Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA).

Diventa quindi fondamentale l'individuazione puntuale e personalizzata dei fabbisogni di ogni minorenne che non può ridursi all'aspetto linguistico (oggi già consolidato).

Appare opportuno quindi ramificare le attività volte all'inclusione dei giovani di origine straniera in due segmenti:

- come parte delle iniziative promosse per un target più ampio di destinatari, siano essi, in maniera indifferenziata, italiani o stranieri;
- come percorso personalizzato specifico in quanto straniero portatore di una peculiare situazione.

### *Educazione interreligiosa*

Indicazioni operative su quest'area sono difficilmente desumibili dall'analisi svolta, risultato questo che rimanda innanzitutto alla necessità di approfondire ulteriormente l'argomento in quanto peculiare attività nel più ampio campo dell'educazione interculturale.

In ogni caso è possibile identificare alcune linee di intervento di diversa gradazione della presenza di educazione religiosa:

- aspetto religioso come una delle tante dimensioni della vita;
- aspetto religioso fondante il profilo formativo (attenzione ad un'educazione che rispecchi i valori cristiani);
- attuazione di proposte specifiche (come ad esempio momenti comuni di pre-

ghiera o riflessione, oltre che partecipazione alle funzioni religiose) che funzionano anche da momenti di conoscenza reciproca e di riconoscimento della propria e dell'altrui identità socioculturale.

#### *Area "dipendenze"*

La ridotta attenzione rilevata rispetto a questo tema sembrerebbe indicare la necessità di rinnovare l'impegno conoscitivo per capire ed affrontare anche alcune nuove dipendenze quali quella dall'abuso di ICT (e della connessione web in particolare), da gioco (ludopatia) che comunque affiancano e non sostituiscono completamente quelle tradizionali di uso di sostanze stupefacenti.

#### *Orientamento / Drop-out*

Rispetto al tema dell'orientamento (in particolare in uscita), al rapporto scuola-lavoro, al recupero di alunni con alle spalle l'abbandono scolastico e/o con derive da NEET, risultano particolarmente rilevanti:

- l'importanza del collegamento con altre agenzie del territorio (centri per l'orientamento, per l'impiego, altre istituzioni scolastiche, enti locali, ecc.), nonché con le stesse imprese;
- la condivisione di sistemi informativi in grado di disporre di anagrafiche, bilanci di competenze e opportunità formative o lavorative.

#### *Indicazioni didattiche per l'inclusione dei soggetti con BES*

Nel contesto della classe uno strumento per rispondere ai Bisogni Educativi Speciali è *l'insegnamento mediato dai compagni*, che fornisce più tempo di insegnamento, più feedback e monitoraggio dei progressi dello studente, oltre che portare ad un miglioramento rispetto alla qualità dell'interazione tra gli studenti.

##### a) La lettura strategica collaborativa per la comprensione del testo

Sappiamo che la comprensione del testo è un'abilità estremamente complessa, in quanto coinvolge – oltre alle componenti meccaniche della decodifica delle parole – anche una continua interazione con il testo con l'obiettivo di costruirne il significato.

Proprio per questo motivo si devono applicare procedure e strategie cognitive che spesso a scuola si danno per scontate, con il risultato che le difficoltà in quest'area si consolidano e l'intervento viene fatto tardivamente.

Un metodo attraverso la mediazione dei pari è la lettura strategica collaborativa, che insegna quattro strategie fondamentali, attraverso passaggi specifici su come applicarle in maniera autonoma.

Le quattro strategie della lettura strategica collaborativa sono le seguenti:

1. previsione;
2. automonitoraggio della comprensione;
3. identificazione delle idee principali;
4. sintesi dei contenuti più rilevanti.

b) Metodi per favorire apprendimenti significativi

Tra queste metodologie si può segnalare il metodo Jigsaw. Questo metodo, che significa letteralmente *puzzle* o gioco di costruzioni, è una tecnica utilizzata dall'insegnamento cooperativo ed è stato ideato negli anni Settanta da Aronsons e dai suoi studenti.

Esso si connota per l'attenzione rivolta alla strutturazione dell'interazione tra gruppi eterogenei formati da 3 a 6 studenti, nei quali ad ognuno viene data una parte del compito sulla quale si deve preparare. Come in un puzzle il lavoro svolto da ciascuno è essenziale per la piena comprensione e il completamento del prodotto finale.

Come per tutte le attività di insegnamento cooperativo è possibile assegnare dei ruoli intercambiabili all'interno dei gruppi-base ed anche questo permette agli alunni di sperimentare specifiche abilità sociali.

c) Strumenti compensativi

Sono tutti quegli strumenti che permettono il raggiungimento di un buon grado di autonomia, ovvero danno la possibilità di apprendere e comunicare senza dipendere da un mediatore, infatti essi *“sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria”* al patto che queste prestazioni siano *“non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere”* e quindi facilitano solo gli aspetti strumentali dell'apprendimento, non il compito da un punto di vista cognitivo.

Le linee guida sollecitano espressamente le scuole ed i docenti a sostenerne l'uso da parte degli studenti con un DSA o con BES, cioè insegnare ad adoperarli in quanto *“l'utilizzo di tali strumenti non è immediato”*.

Essi si possono suddividere in:

- strumenti tecnologici e
- strumenti non tecnologici.

Gli strumenti non tecnologici per la scuola secondaria di II grado e per la IeFP permettono di compensare le difficoltà di memorizzazione, di organizzazione logica delle idee con meno dispendio di energia in merito alla decodifica nella lettura di un numero limitato di parole, sollevando gli alunni dalle prestazioni che il disturbo rende molto faticose.

**Strumenti non tecnologici per la scuola secondaria di II grado e per la IeFP**

|   |   |
|---|---|
| Tablelle delle misure, delle forme geometriche, delle regole, formulari vari... | Utili nel recupero delle informazioni dalla memoria a lungo termine in quanto consentono di utilizzare tutte le energie di tipo attentivo, mnestico e cognitivo nello svolgimento del compito.  |
| Schemi  | Consentono di riassumere e ridurre i concetti   |
| Mappe concettuali e mentali. Cartine geografiche e storiche                     | Permettono di organizzare e riorganizzare le informazioni studiate, consentendo di individuare rapidamente le informazioni dal testo scritto visualizzando in modo spaziale i concetti ed i loro legami. Viene facilitata la memorizzazione e il recupero delle informazioni. |

### Strumenti tecnologici per la scuola secondaria di II grado e la IeFP

|   |   |
|---|---|
| Calcolatrice  | Utile in presenza di non automatizzazione di procedure o di difficoltà nel loro recupero, in quanto facilita le operazioni di calcolo.  |
| Registratore digitale   | Permette di riascoltare la lezione senza ricorrere alla scrittura per prendere appunti; data la complessità, a volte, nella gestione del registratore, si può ricorrere ad una penna elettronica che si utilizza con appositi quaderni e che unisce le potenzialità del registratore digitale e della schematizzazione. |
| Sintesi vocale  | Software che permette di trasformare un compito di lettura in un compito di ascolto; è basilare per la promozione dell'autonomia.   |
| Libri di testo in formato digitale                              | Sono la versione digitale del libro scolastico cartaceo.  |
| Vocabolari digitali   | Sono la versione digitale del vocabolario cartaceo.   |
| Computer/programmi di videoscrittura con correttore ortografico | Permettono di produrre testi corretti sufficientemente senza che lo studente si affatichi nella rilettura e nella correzione degli errori.  |

#### d) Misure dispensative

Le misure dispensative sono strategie didattiche attuate per favorire i processi di inclusione e di raggiungimento degli obiettivi formativi, il loro obiettivo è quello di evitare all'alunno/allieva che presenta un DSA compiti che non è in grado di eseguire proprio a causa del disturbo, sono interventi che: «*Consentono all'alunno di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo risultano particolarmente dispendiose e non migliorano l'apprendimento*».<sup>15</sup>

Da non sottovalutare che la loro applicazione evita anche la frustrazione che potrebbe vivere l'alunno e che porterebbe a minare la sua autostima con una ricaduta sul suo senso di auto-efficacia: «*L'adozione delle misure dispensative è finalizzata a evitare situazioni di affaticamento e di disagio in compiti direttamente coinvolti dal disturbo, senza ridurre il livello degli obiettivi di apprendimento, previsti nei percorsi individualizzati e personalizzati*».<sup>16</sup>

Nell'ambito delle varie discipline/aree vengono indicate come opportune le seguenti misure<sup>17</sup>:

|              |  |
|--------------|--|
| Dispensa da: | lettura ad alta voce   |
| Dispensa da: | scrittura veloce sotto dettatura                                     |
| Dispensa da: | uso del vocabolario cartaceo   |
| Dispensa da: | studio mnemonico delle tabelline                                     |
| Dispensa da: | ove necessario, dallo studio della lingua straniera in forma scritta |
| Dispensa da: | prendere appunti   |

<sup>15</sup> *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento* (2011).

<sup>16</sup> Decreto attuativo Legge 170/2010.

<sup>17</sup> Va ricordato che, nella scuola, sulla base della gravità del disturbo è consentita dalle normative ministeriali l'integrazione della prova scritta con una prova orale attinente ai medesimi contenuti (anche in sede di esame di Stato).

|                    |  |
|--------------------|--|
| Dispensa da:       | copiare dalla lavagna  |
| Dispensa da:       | studiare a memoria formule, tabelle, definizioni, poesie   |
| Programmazione di: | tempi più lunghi per le prove scritte in relazione al diverso grado di rallentamento della prestazione, di norma una quota del 30% in più<br>Tempi più lunghi per lo studio a casa |
| Organizzazione:    | di interrogazione programmate  |

### Il caso dell'apprendimento delle lingue straniere

La trasparenza linguistica, ovvero la corrispondenza tra come una lingua si scrive e come si legge influisce sul livello di difficoltà di apprendimento, per questo rispetto alle lingue straniere vengono fornite indicazioni specifiche utilizzando come criterio generale quello di attribuire maggiore importanza allo sviluppo delle abilità orali piuttosto che a quelle scritte.

Gli strumenti compensativi hanno l'obiettivo di:

- favorire la comunicazione verbale;
- prevedere ritmi gradualmente di apprendimento.

E sono:

- uso di audiolibri e di sintesi vocale (utilizzabili anche in sede di esame di Stato);
- per la scrittura uso del computer con correttore automatico e con un dizionario digitale.

Misure dispensative sono previste per quelle attività ostacolate dal disturbo e non essenziali e sono:

- lettura ad alta voce;
- tempi aggiuntivi;
- riduzione del carico di lavoro.

In merito alla valutazione:

- nella produzione scritta si dovrà tener conto più dell'efficacia comunicativa che della correttezza grammaticale;
- la comprensione sia orale che scritta dovrà essere valutata come capacità di cogliere il senso generale del messaggio.

Se l'alunno presenta una situazione di severa gravità, in sede di esame di Stato è possibile prevedere una prova orale sostitutiva di quella scritta; è prevista anche la possibilità dell'esonero dall'apprendimento della lingua ove risulti utile, ma in questa situazione l'alunno potrà conseguire soltanto l'attestazione e non il diploma (art. 13 D.P.R. 323/1998).

#### e) Verifica e valutazione

La Legge 170/2010 asserisce: «*Agli studenti con DSA sono garantite, durante il percorso di istruzione e di formazione scolastica e universitaria, adeguate forme di verifiche di valutazione*»<sup>18</sup>; e nel D.M. 12/7/2011 si precisa che: «*La valutazione*

<sup>18</sup> Legge 170/2010 art. 5, comma 4.

*scolastica, periodica e finale, degli alunni e degli studenti con DSA deve essere coerente con gli interventi pedagogico-didattici attuati».*

Nelle Linee Guida che accompagnano l'applicazione della Legge si trovano le indicazioni operative: «*La valutazione deve concretizzarsi in una prassi che espliciti concretamente le modalità di differenziazione a seconda della disciplina e del tipo di compito, discriminando tra ciò che è espressione diretta del disturbo e ciò che esprime l'impegno e le conoscenze effettivamente acquisite*».

f) Didattica individualizzata e norme per i diversi gradi di scuola

L'attuazione di una didattica individualizzata e l'adozione di misure compensative e dispensative conduce a differenti soluzioni pratiche nei vari gradi di istruzione in relazione alle impostazioni didattiche caratterizzanti le diverse fasi del percorso di apprendimento.

Le Linee Guida nazionali indicano espressamente misure compensative e dispensative solo per la scuola secondaria di I e di II grado; pertanto per la scuola secondaria di II grado sono valide tutte le indicazioni sopra descritte sugli strumenti compensativi sulle misure dispensative.

Indicazioni specifiche per la Scuola secondaria di II grado (estendibili alla IeFP)

Quando lo studente arriva alla scuola secondaria di II grado o alla IeFP ciò che gli viene richiesto è una adeguata padronanza delle competenze strumentali nella lettura, scrittura e calcolo, oltre al possesso di un efficace metodo di studio.

La non adeguata presenza di questi elementi può mettere in difficoltà l'alunno con disturbo specifico di apprendimento, che può essere aiutato individuando opportune strategie ed adottando strumenti compensativi e le misure dispensative.

In questo ambito la finalità principale da raggiungere è la capacità di comprensione del testo e il trattamento del *disturbo di lettura (disortografia e disgrafia)*.

Sul piano pratico ciò richiede:

- dare maggior tempo per permettere la lettura per l'autocorrezione degli errori ortografici e per la correzione degli aspetti sintattici e di organizzazione del testo;
- usare mappe e/o schemi per la costruzione del testo;
- privilegiare l'uso del computer, con correttore ortografico e sintesi vocale per la rilettura, che permette di: velocizzare i tempi di scrittura e ottenere testi più corretti; riconoscere più facilmente le lettere senza doverle rievocare in memoria; produrre un testo esteticamente bello che può rinforzare impegno e motivazione; compensazione rispetto ad un tratto grafico illeggibile; evitare l'affaticamento nella doppia stesura di brutta e di bella copia;
- usare il registratore per prendere appunti;
- valutare il contenuto disciplinare piuttosto che la forma ortografica e sintattica.

In secondo luogo occorre fronteggiare la *discalculia*.

Rispetto al disturbo di calcolo occorre ricordare che gli strumenti compensativi e le misure dispensative sono di supporto e non di potenziamento in quanto riducono

il carico di lavoro, ma non aumentano le competenze. Spesso gli studenti che presentano problemi con la matematica posseggono una convinzione di impotenza appresa, ovvero sono convinti della propria impossibilità personale nelle competenze in quell'area.

Pertanto sarebbe opportuno:

- aiutare l'alunno a superare il senso di impotenza creando situazioni che gli permettano di sperimentare la propria competenza;
- fare l'analisi dell'errore attraverso un'intervista con lo studente per comprendere i processi cognitivi che sottendono all'errore stesso;
- pianificare, conseguentemente, in modo mirato il potenziamento dei processi cognitivi necessari.

### Come rilevare e affrontare altri disturbi di apprendimento

La direttiva sui BES, oltre ai disturbi dell'apprendimento certificabili ai sensi della Legge 170/2010, inserisce varie tipologie che presentano difficoltà nell'area del linguaggio, del movimento, della comunicazione e fanno parte tutte della categoria "disturbi evolutivi specifici" (D.M. 27/12/2012, p. 2). Abbiamo quindi studenti che presentano bassa intelligenza verbale associata ad alta intelligenza non verbale, oppure studenti con deficit nelle aree non verbali, come per esempio il disturbo della coordinazione motoria e della disprassia; rispetto all'area della comunicazione possiamo trovare problematiche inerenti i disturbi dello spettro autistico lieve, quando non rientrano negli indici che permettono la certificazione per il sostegno (Legge 104/92).

#### *1) Disturbi specifici del linguaggio (DSL)*

Essi si manifestano con un ritardo nell'acquisizione del linguaggio e per questo è importantissima una diagnosi precoce. Il disturbo sembra ridursi con la crescita, però può rimanere in età adulta in una forma molto lieve; l'alunno può presentare difficoltà nel recupero lessicale dal magazzino linguistico, recupero che risulta essere lento e poco accurato; ha difficoltà con parole lunghe e complicate ed anche la strutturazione della frase è deficitaria. Si parla, dunque, di alunni con bassa intelligenza verbale, ovvero con difficoltà e lentezza nella comprensione e produzione del linguaggio, con un vocabolario povero, ecc. ed alta intelligenza non verbale, cioè con notevole rapidità di elaborazione in quelle funzioni mentali che si riferiscono agli ambiti della rappresentazione visiva, del movimento, ecc.

#### *2) Deficit nelle aree non verbali*

Ne fanno parte il disturbo della coordinazione motoria, la disprassia, il disturbo non verbale o bassa intelligenza non verbale associata ad alta intelligenza verbale; quando si parla di non verbale si fa riferimento a quel dominio di elaborazione mentale che si riferisce ai processi nello spazio ed alle funzioni rappresentative di tipo figurativo e motorio. L'alunno con intelligenza non verbale molto bassa si presenta goffo, disorientato nell'orientarsi spazialmente, in difficoltà nella coordinazione corporea ed in semplici prassie; può presentare un linguaggio ben costruito, ma molto

spesso anche l'area linguistica risente del disordine visuo-spaziale, soprattutto quando il contenuto è di tipo descrittivo-narrativo o scientifico ed i riferimenti spaziali necessitano di rapidità ed efficacia nella rappresentazione spaziale. I problemi maggiori si possono trovare nella matematica e nella geometria per una non adeguata gestione nello spazio del foglio e per la fatica di incolonnare i numeri nel calcolo.

### 3) *Disturbo dello spettro autistico lieve*

La Direttiva Ministeriale fa rientrare nei BES anche quelle forme lievi di autismo purché senza disabilità intellettiva e che non rientrano nella Legge 104/92. Le difficoltà presentate non riguardano gli aspetti strumentali del linguaggio, ma in forma lieve quelli relazionali e comunicativi profondi.

### 4) *Funzionamento intellettivo limite*

La Direttiva del 27/12/2012 inserisce tra i BES anche il Funzionamento Intellettivo Limite (FIL) sostenendo che: «*Anche gli alunni con potenziali intellettivi non ottimali, descritti generalmente con le espressioni di funzionamento cognitivo (intellettivo) limite (o borderline), ma anche con altre espressioni (per es. disturbo evolutivo specifico misto, codice F83) e specifiche differenziazioni – qualora non rientrino nelle previsioni della Legge 104 o 170 – richiedono particolare considerazione*”<sup>19</sup>. Sono quei soggetti che presentando difficoltà su base neurobiologica, mostrano lentezza e labilità notevoli nelle operazioni di organizzazione logica del pensiero e del discorso, hanno bisogno di essere sostenuti in ogni operazione di apprendimento dalla presenza dell'insegnante, necessitano di un adeguamento degli obiettivi e di tempi superiori a quelli dei compagni.

### 5) *Deficit di Attenzione/Iperattività (ADHD)*

Il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (ADHD) è un disturbo evolutivo dell'autocontrollo, che si presenta con difficoltà di attenzione e concentrazione, di controllo degli impulsi e del livello di attività. Queste manifestazioni derivano dall'incapacità a controllare il proprio comportamento in funzione del trascorrere del tempo, degli obiettivi da raggiungere e delle richieste dell'ambiente. Il disturbo ha una causa neurobiologica e si contraddistingue per la presenza di sintomi pervasivi e persistenti nel tempo: disattenzione, iperattività, impulsività.

Disattenzione. Lo studente presenta difficoltà: a pianificare gli interventi e quindi a selezionare le informazioni necessarie per eseguire un compito; incapacità a mantenere la concentrazione per poter portare a termine un compito, resistere alle distrazioni presenti nell'ambiente; tendenza a perdere il materiale scolastico necessario (penne, libri, quaderni); scarsa motivazione verso le attività scolastiche e difficoltà a stare al passo con i ritmi di apprendimento della classe.

Iperattività. Lo studente presenta difficoltà: a rispettare le regole; a rimanere seduto per i tempi richiesti dal lavoro scolastico; agitazione sulla sedia, movimenti

---

<sup>19</sup> D.M. 27/12/2012, p. 3.

frequenti nelle mani dei piedi; difficoltà a svolgere in modo tranquillo giochi; passaggio rapido da una attività ad un'altra senza concluderne alcuna, questo per la loro difficoltà di inibire l'attivazione spontanea dell'azione in quanto i dispositivi neurali che presiedono alla regolazione dell'attività motoria spontanea funzionano in modo deficitario.

Impulsività. Lo studente presenta difficoltà a: inibire comportamenti inappropriati, quali per esempio non aspettare il proprio turno in situazioni di gioco o di gruppo; sparare una risposta prima che sia stata completata la domanda; incapacità a costruire e mantenere positive relazioni con i coetanei; difficoltà nell'autocontrollo o nella programmazione di attività complesse.

In allegato sono riportate alcuni esempi di schede operative.

Spesso l'ADHD è associato ad altri disturbi, secondo uno studio del 2005 nel 70% dei casi<sup>20</sup>; inoltre si stima che il disturbo è presente in circa l'1% della popolazione scolastica, quasi 80.000 alunni secondo l'ISS, in forma tale da compromettere il percorso scolastico.

Le caratteristiche secondarie del disturbo sono:

- disturbi specifici di apprendimento e/o scarso rendimento scolastico in merito al modo in cui lo studente svolge il lavoro che gli è stato assegnato;
- scarsa opinione di sé e bassa autostima in seguito ai continui insuccessi ed alla difficoltà nel valutare i risultati ottenuti in base allo sforzo compiuto;
- difficoltà relazionali con i compagni e fatica ad inserirsi in un gruppo a causa della propria incapacità nel rispettare le regole ed alla messa in atto di comportamenti inadeguati, creando tensioni nei rapporti sociali.

È importante tener presente che il diverso atteggiamento che gli insegnanti assumono con lo studente disattento/iperattivo produce un forte impatto sulla modificazione del suo comportamento, infatti uno dei predittori di un miglior esito del disturbo in età adolescenziale è dato da un rapporto positivo che gli insegnanti sono riusciti a stabilire con lo studente durante gli anni della scuola dell'obbligo (Taylor et al., 1996).

L'insegnante, quindi, può aiutare lo studente a prevedere le conseguenze del proprio agito attraverso varie strategie<sup>21</sup> e quindi:

- instaurare delle routines, ovvero delle attività che si ripetono sistematicamente perché aiutano lo studente a ricordare i suoi impegni e a pianificare in modo adeguato i tempi;
- stabilire delle regole, in quanto possedere regole chiare e condivise con la classe (anche attraverso cartelloni murali) aiuta lo studente ad organizzare la sua attività scolastica in rapporto sia agli spazi che ai tempi;

---

<sup>20</sup> Cfr. Disturbi dell'Attenzione e Iperattività 1/1 dicembre 2005 "Comorbidità e diagnosi differenziale del Disturbo da Deficit dell'attenzione ed iperattività: implicazioni cliniche e terapeutiche", Ed. Erickson, Trento.

<sup>21</sup> C. VIO, G.M. MARZOCCHI, F. OFFREDI, *Il bambino con deficit di attenzione/iperattività*, Ed. Erickson, Trento, 1999.

- offrire spiegazioni allo studente sul perché si sia verificata una determinata conseguenza in seguito ad un suo comportamento inadeguato, in modo tale da dargli indicazioni e portarlo a riflettere sul grado di correttezza del suo comportamento.

### Come affrontare altri svantaggi socio-economici e culturali

Fanno parte di questa categoria gli studenti che vivono situazioni di disagio sociale all'interno di famiglie in condizioni economiche difficili o in povertà, studenti con genitori separati che presentano un forte conflitto tra di loro, studenti con difficoltà linguistiche che derivano dall'appartenere ad altre culture, studenti adottati e immigrati.

La loro individuazione – secondo la C.M. n. 8/2013 – deve essere fatta: *«Sulla base di elementi oggettivi, come ad esempio la segnalazione degli operatori dei servizi sociali, ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche»*. In mancanza di una diagnosi o di una certificazione la Circolare ministeriale assegna ai Consigli di classe la possibilità di riconoscerli come BES, sulla base di motivazioni che seguano precise considerazioni pedagogiche e didattiche che vanno sottoscritte e comunicate alla famiglia.

# Allegati

---

## A. Esempi di schede operative per la rilevazione dei disturbi di attenzione e iperattività o impulsività

### Indici da osservare per:

#### Disattenzione

|  |
|--|
| Non riesce a stare attento a lungo   |
| Viene distratto con molta facilità da stimoli esterni ed interni                                     |
| Commette errori di distrazione   |
| L'attenzione è fluttuante per cui tende a seguire in ritardo le spiegazioni o ad eseguire un compito |
| Non è capace di organizzarsi nei compiti   |
| Non segue le istruzioni  |
| Non è in grado di reggere impegni eccessivi  |
| È sbadato nelle attività quotidiane  |
| Evita i compiti che richiedono uno sforzo mentale prolungato   |
| Non ascolta quando gli si parla direttamente   |

#### Iperattività

|   |
|---|
| Non riesce a stare seduto, si agita o si dimena sulla sedia   |
| Si alza quando dovrebbe restare seduto  |
| Corre o si muove in modo irrequieto in situazioni sociali in cui questi comportamenti non sono adeguati |
| Presenta difficoltà a giocare in silenzio   |
| Si muove come se fosse "guidato da un motorino"   |
| È logorroico  |

#### Impulsività

|  |
|--|
| Risponde in modo impulsivo e sbadato prima che sia stata completata la domanda |
| Ha difficoltà ad aspettare il proprio turno                                    |
| Si intromette o interrompere i discorsi degli altri                            |

## Cosa fare per...

### **Problema: *Catturare l'attenzione ed evitare cadute attentive***

| <b>Strategie possibili</b>  |
|---|
| Cercare di stimolare la curiosità, per esempio lasciando volutamente alcuni punti oscuri sugli argomenti trattati, in modo che gli studenti pongano domande;              |
| alternare la spiegazione tra argomenti interessanti e altri che lo sono di meno;  |
| usare la mimica, adottare un atteggiamento un po' teatrale e humouristico;  |
| usare un tono di voce vivace e variato, per attirare l'attenzione su frasi importanti al fine di far cogliere il senso generale di un argomento;                          |
| usare segnali verbali chiari quali: "aprite bene le orecchie", "state molto attenti perché quello che dirò è fondamentale per capire il resto dell'argomento";            |
| usare il contatto oculare, soprattutto con gli alunni più disattenti;   |
| permettere l'uso di auricolari per ascoltare la lezione senza distrarsi.  |
| <b>Focalizzare l'attenzione</b>   |
| Essere sempre visibili a tutti gli alunni ed assicurarsi che la propria voce sia ben udibile e non subisca l'interferenza di altri fonti di rumore;                       |
| far sedere gli alunni più disattenti davanti;   |
| dopo aver dato le istruzioni per un compito chiedere di ripeterle;  |
| usare un fascio di luce o pointer a laser rosso, per evidenziare gli stimoli più rilevanti;   |
| offrire esemplificazioni e dimostrazioni pratiche di un concetto;   |
| raffigurare i concetti e le parole chiave alla lavagna;   |
| usare supporti visivi: parole chiave colorate alla lavagna, semplici schemi, gesti esemplificativi e facili da ricordare.   |
| <b>Mantenere l'attenzione</b>   |
| Muoversi nella classe rimanendo ben visibili;   |
| evitare i tempi vuoti;  |
| definire chiaramente i tempi previsti per le attività della giornata;   |
| utilizzare domande aperte e stimolare al ragionamento, in modo che gli alunni diano diverse risposte e desiderino partecipare alla discussione;                           |
| ridurre il tempo della spiegazione orale e lasciare spazio ai commenti ed alle dimostrazioni pratiche;  |
| richiamare immediato se il ragazzo si distrae o disturba (non è necessario il richiamo verbale, si può anche toccare lievemente la spalla, continuando ad andare avanti); |
| suddividere in piccole unità i compiti da memorizzare, invece di presentarli per intero (soprattutto per i più disattenti).   |
| <b>Rendere più motivanti e coinvolgenti le attività e stimolare il "conflitto socio-cognitivo"</b>  |
| Proporre gruppi cooperativi;  |
| avviare un progetto di tutoring (aiuto da un compagno con un buon rendimento scolastico e adeguate abilità sociali) anche per migliorare l'integrazione sociale;          |

|  |
|--|
| usare supporti diversificati (filmati, computer e proiettore);   |
| se possibile assegnare prima il compito meno gradito e poi quello più piacevole;   |
| rinforzare regolarmente (soprattutto quelli più disattenti e poco motivati) dopo un determinato numero di compiti svolti accuratamente e con un certo impegno; |
| avviare un programma di <i>token economy</i> o di costo della risposta.  |
| <b>Strutturare i materiali e le attività e riorganizzare le conoscenze</b>   |
| Dare istruzioni semplici, chiare e globali, senza fermarsi troppo sui dettagli;  |
| abituare lo studente con ADHD a porsi domande;   |
| permettere l'uso del computer, per favorire la riorganizzazione delle conoscenze;  |
| assegnare compiti dove sia chiara la struttura globale ed enfatizzate le parti rilevanti.  |
| <b>Completamento e consegna puntuale dei compiti</b>   |
| Abituare all'uso di promemoria, magari appuntati su fogli colorati;  |
| incollare nel diario schede illustrate o liste per favorire il ricordo dei materiali da portare a scuola ogni giorno;  |
| quaderni e cartelline di ciascuna materia contraddistinti da colori diversi.   |

### **Problema: Ridurre l'iperattività**

|  |
|--|
| <b>Strategie per sostenere lo studente con ADHD</b>  |
| <b>Come premio:</b>  |
| permettere di alzarsi per un po', rimanendo in silenzio, quando è stato terminato un compito, per far "scaricare" l'energia in eccesso.  |
| <b>Come risposta alle istruzioni:</b>  |
| impostare le lezioni perché incoraggino la risposta attiva (parlare, lavorare alla lavagna, ecc.).   |
| <b>Ridurre l'impulsività nella risposta</b>  |
| Elaborare delle regole insieme alla classe per decidere come intervenire per parlare, premiando coloro che le seguono e monitorando attentamente anche i più piccoli miglioramenti |
| <b>Migliorare la calligrafia</b>   |
| Abbassare lo standard richiesto, soprattutto per il corsivo;   |
| lodare per gli elaborati più curati;   |
| usare una carta speciale con bordi a rilievo;  |
| fare da modello per le autoistruzioni verbali;   |
| uso del computer o della macchina da scrivere per migliorare la qualità degli elaborati.   |

*Fonti: Vanini; Stormont-Spurgin, 1999, Marzocchi, Molin e Poli, 2000; Di Pietro, Bassi e Filoramo, 2000; Cornoldi et al., 2001; Kvilekval, 2002; Carbone, 2002.*

Si consiglia infine il programma "Attenzione e metacognizione", utile per migliorare le abilità di concentrazione di tutta la classe e focalizzato sull'importanza di rendere gli alunni consapevoli delle varie componenti dell'attenzione e delle relazioni che essa intreccia con altre funzioni cosiddette "superiori" (memoria, motivazione, comprensione, ecc.) (Marzocchi, Molin e Poli, 2000).

## B. Schema sinottico esperienze analizzate

| REGIONE   | DENOMINAZIONE  | INFORMAZIONI ENTE  | PRATICHE/PROGETTI  | AREE DI INTERVENTO   |
|-----------|--|--|--|--|
| 1. Veneto | <b>C.F.P. (CNOS-FAP) "SAN ZENO"</b><br>Via Don Minzoni 50, 37138 Verona<br>Tel. 045-8070111<br>www.sanzeno.org               | Il C.F.P. - Centro Formazione Professionale San Zeno di Verona fa parte dell'Associazione CNOS-FAP.<br>L'offerta formativa del C.F.P. si articola in tre settori: Settore Elettrico ed Energia, Settore Meccanico e Meccatronico, Settore Grafico e Comunicazione.   | - Partnership Automotive: Progetto TechPro2 (settore Meccanico e Meccatronico). Progetto promosso da FCA e CNH Industrial, di cui il CFP San Zeno è partner, che ha l'obiettivo di formare ed inserire, nel mondo automotive, personale altamente qualificato.<br>- Newsletter Cerca Lavoro (settore grafica e comunicazione).<br>Servizio specifico rivolto all'incontro domanda-offerta di lavoro appostamenti strutturato per gli studenti del settore grafico.<br>- Studio assistito (settore elettrico ed energia). Servizio di accompagnamento allo studio per supportare degli studenti nell'organizzazione del carico di lavoro settimanale e sostenere nello studio.<br>- Servizio di orientamento (tutti i settori). Servizio di accompagnamento e supporto agli studenti con riferimento ai diversi aspetti del processo decisionale.   | - Area "giovani di origine straniera"<br>- Area "percorsi di orientamento"<br>- Area "drop out scolastico"<br>- Area "transizione scuola-lavoro" |
| 2. Veneto | <b>IPSIA "G. GALLILEI"</b><br>Via Arenale 6, 31033 Castelfranco Veneto (TV)<br>Tel. 0423-495283<br>www.ipsia-gallilei.gov.it | Istituto professionale statale per l'industria e l'artigianato.<br>Dall'a.s. 2011/12 l'istituto eroga una duplice offerta formativa: percorso quinquennale nel settore industria e artigianato per gli indirizzi "Manutenzione e assistenza tecnica" e "Produzioni industriali ed artigianali"; percorso triennale IeFP, in forma sussidiaria con la Regione Veneto, nei settori meccanico, termico, elettrico ed elettronico, con il conseguimento del diploma di qualifica dopo il terzo anno e diploma tecnico dopo il quarto.  | - Progetto Patente Etica: intende valorizzare i comportamenti positivi e l'impegno personale a scuola e nelle relazioni extra-scolastiche; propone una serie di attività in direzione della lotta alla dispersione scolastica, del miglioramento della disciplina e di aumento della motivazione dei ragazzi.<br>- Progetto Vita e Lavoro: scopo del progetto è offrire agli studenti la possibilità di avviare un'esperienza innovativa di ricerca / azione per dare risposta a studenti con scarse motivazioni di studio.<br>- Cic-Punto d'ascolto: collaborazione finalizzata allo sviluppo di iniziative volte al miglioramento del benessere degli studenti e della qualità della vita scolastica.<br>- Piani di Studio Personalizzati, obbligatori per gli studenti di recente immigrazione e per tutti gli studenti con difficoltà individuati nei Consigli di Classe.<br>- Attività specifiche per studenti di recente immigrazione (formazione linguistica ed attività per l'integrazione). | - Area "giovani di origine straniera"<br>- Area "dipendenze e disabilità"<br>- Area "percorsi di orientamento"<br>- Area "drop out scolastico"   |
| 3. Veneto | <b>ENIGM VENETO - C.F.P. "ISTITUTO TURAZZA"</b><br>Via Turazza 11, 31100 Treviso<br>Tel. 0422411208<br>www.enigm.tv.it       | L'attività del C.F.P. "Istituto Turazza", iniziata attraverso il suo fondatore Don Quirico Turazza con il recupero dei ragazzi appartenenti alle classi meno abbienti, nel corso degli anni ha trovato nuovo impulso con i Padri Giuseppe del Muraldo che hanno posto un'attenzione particolare al contesto economico e soprattutto sociale della provincia. L'Istituto ha trovato una sua precisa collocazione nel tessuto economico locale diventando punto di riferimento per le aziende e rispondendo alle loro esigenze di personale e formazione. L'offerta formativa del CFP prevede i seguenti percorsi: elettrico-elettronico, meccanico, grafico, accoppiatore, vendita, moda, termoidraulico. | - "Job Service": motore di ricerca nell'ambito dello "sportello lavoro" ed inserito nel sito istituzionale dell'Ente. Il sistema prevede l'accreditamento degli studenti e la presenza di aziende convenzionate al Centro di Formazione;<br>- "Bioratoria Muraldo": percorso integrato per giovani immigrati, esperienza di fattoria didattica;<br>- Attività di orientamento e percorsi personalizzati; percorsi strutturati per l'orientamento e previsione di percorsi personalizzati per gli studenti con particolari difficoltà   | - Area "giovani di origine straniera"<br>- Area "percorsi di orientamento"<br>- Area "drop out scolastico"<br>- Area "transizione scuola-lavoro" |

| REGIONE   | DENOMINAZIONE  | INFORMAZIONI ENTE   | PRATICA/PROGETTO  | AREE DI INTERVENTO   |
|-----------|--|---|---|--|
| 4. Veneto | <b>CIOFS/FP DON BOSCO VENETO</b><br>Via Fenzi 18_31015 Conegliano (TV)<br>Tel. 0438.183294.<br>info@ciofsveneto.it<br>www.ciofsveneto.it                             | Il CIOFS (Centro Italiano Opere Femminili Salesiane), strutturatosi dall'esperienza delle Istituzioni delle Figlie di Maria Ausiliatrice (FMA), nasce valorizzando la Formazione Professionale per le giovani donne, la cui attività si spostava gradualmente dall'ambito casalingo e artigianale a quello del settore terziario ed esige una qualificazione. Il CIOFS/FP Veneto (Associazione Regionale) opera con 3 sedi nelle città di Conegliano (TV), Padova e Vittorio Veneto (TV) e progetta ed eroga attività di formazione professionale, di orientamento personale e professionale e di inserimento lavorativo con l'attenzione educativa che è esplicitata nella "mission" del Centro. | - "Valori e Mission" del CIOFS/FP (orientamento generale): particolare attenzione ai temi dell'inclusione. Adozione di modalità didattiche e formative che tengono conto dei temi della diversità, dello svantaggio e della dispersione scolastica.<br>- Servizi di Orientamento e Studio Assistito: Servizi di orientamento ed accompagnamento; attività di recupero e sostegno.<br>- "Programma Simulimpresa": apprendimento attraverso l'esperienza in una situazione simulata di lavoro.  | - Area "giovani di origine straniera"<br>- Area "i percorsi di orientamento"<br>- Area "drop out scolastico"<br>- Area "transizione scuola-lavoro" |
| 5. Veneto | <b>C.F.P. (CNOS-FAP) "DON BOSCO"</b><br>Via XIII Martiri 86, 30027 San Donà di Piave (Ve)<br>Tel. 0421.338980<br>c.f.p.sandona@cnos-fap.it<br>www.donboscosandona.it | Il C.F.P. - Centro Formazione Professionale Don Bosco di San Donà di Piave fa parte dell'Associazione CNOS/FAP. L'offerta formativa del C.F.P. si articola in quattro settori: Settore Elettrico, Settore Meccanico, Settore Motoristico e Settore Elettronico.<br>Vedi peculiarità progetto educativo nel documento scaricabile dall'home-page del sito internet dell'istituto.  | - Orientamento e sostegno psicologico: attività di orientamento e psico-pedagogiche finalizzate a sostenere gli studenti nella scelta e nel percorso di studio.<br>- Supporto linguistico per alunni stranieri (tutoraggio per allievi stranieri). L'Istituto offre un servizio di affiancamento alla lingua italiana per gli allievi stranieri presenti che necessitano di un percorso di alfabetizzazione.<br>- Partnership Automotive: Progetto TechPro <sup>2</sup> . Progetto promosso da FCA e CNH Industriali, di cui CFP CNOS-FAP ENIGIM Don Bosco è partner, che ha l'obiettivo di formare ed inserire, nel mondo automotive, personale altamente qualificato.   | - Area "giovani di origine straniera"<br>- Area "i percorsi di orientamento"<br>- Area "drop out scolastico"<br>- Area "transizione scuola-lavoro" |
| 6. Veneto | <b>ENIGIM VENETO - C.F.P. "PATRONATO LEONE XIII"</b><br>Contrà Vittorio Veneto 1, 36100 Vicenza<br>Tel. 0444.322903<br>segret@engimvi.it<br>www.engimvicenza.it      | Il CFP ENIGIM Veneto "Patronato Leone XIII" di Vicenza è un Centro di Formazione Professionale. Offre una preparazione culturale e professionale con momenti liberi per lo sport, il cinema e l'associazionismo.  | Il CFP Engim Veneto "Patronato Leone XIII" centro di orientamento di Vicenza, offre servizi di orientamento per studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado e consulenza per allievi e famiglie in difficoltà.<br>Progetta e realizza percorsi formativi individualizzati, moduli di motivazione e recupero, moduli sul metodo di studio.<br>Tra le attività proposte: "Orientamento...in pratica": laboratori itineranti, gestiti dai formatori e da alcuni allievi del CFP (peer-tutoring) che, utilizzando attrezzature e strumentazioni di settore danno l'opportunità agli studenti delle scuole medie di effettuare esperienze di didattica attiva ed esercitazioni pratiche (presso la scuola media stessa) volte a stimolare curiosità e interessi verso i percorsi formativi e le professioni maggiormente richieste dal mondo del lavoro. | - Area "i percorsi di orientamento"<br>- Area "drop out scolastico"<br>- Area "transizione scuola-lavoro"  |

| REGIONE | DENOMINAZIONE   | INFORMAZIONI ENTE   | PRATICA/PROGETTO   | AREE DI INTERVENTO   |
|---------|---|---|--|--|
| 7.      | <p>Veneto</p> <p><b>C.F.P. "FRANCESCO D'ASSISI"</b><br/>Via Bordin 7, 35010 Cadoneghe (PD)<br/>Tel. 049.8872220<br/>info@francescodassisi.org<br/>www.francescodassisi.org</p>              | <p>Dal 1988 il Centro di Formazione Professionale (CFP) "Francesco d'Assisi" realizza corsi di formazione triennali nell'ambito dell'agricoltura biologica e della trasformazione dei suoi prodotti.</p> <p>Dal 2004 la Cooperativa Sociale è gestita dalla Cooperativa Sociale di tipo A "Francesco d'Assisi", con l'accREDITAMENTO nell'ambito della formazione obbligatoria. I laboratori, previsti nel triennio di formazione, si sono via via arricchiti di attività che si collegavano alla natura specifica della scuola, quali: agricoltura biologico-sociale, trasformazione, conservazione alimentare, produzione di dolci e pasta fresca.</p>  | <p>La Cooperativa Sociale "Francesco d'Assisi" persegue da molti anni la cura della promozione umana e dell'integrazione sociale dei cittadini, proponendo servizi educativi e formativi per facilitare l'inserimento nella comunità di persone svantaggiate, con problemi personali e/o relazionali.</p> <p>Per completare la sua opera di recupero e inclusione, la Cooperativa intende anche offrire opportunità lavorative che siano una concreta occasione di ingresso nella vita attiva, per il perseguimento della maggior autonomia individuale possibile. A tale scopo ha iniziato un'attività di agricoltura biologica volta a rafforzare il senso di benessere, offrendo concrete opportunità di lavoro a ragazzi che concludono il percorso formativo.</p>   | <p>- Area "dipendenze e disabilità"</p>  |
| 8.      | <p>Friuli Venezia Giulia</p> <p><b>CIVIFORM</b><br/>Viale Gemona 5, 33043 Cividale del Friuli (UD)<br/>Tel. 0432.705811<br/>info@civiform.it<br/>www.civiform.it</p>                        | <p>Il Centro nasce nel 1955 quando l'E.F.A. (Ente Friulano Assistenza) fonda un centro di formazione professionale, conosciuto prima come C.A.P., Centro Addestramento Professionale, poi come C.F.P., Centro Formazione Professionale e, oggi, come Civiform. Dapprima nascono i corsi di qualificazione professionale per elettricisti e meccanici, inizialmente destinati ad aiutare gli orfani del convitto ad inserirsi nel mondo del lavoro. Nei decenni il Centro si è aperto a ragazzi provenienti da altre parti d'Italia e dalla fine anni'90, ai minori stranieri non accompagnati, in virtù di convenzioni con i comuni del territorio. Nel corso degli anni l'offerta formativa è andata arricchendosi: oggi riguarda i settori edile, legno, alimentare, grafico, turistico alberghiero e benessere. Oltre alle attività di formazione professionale, il centro offre servizi per l'orientamento e l'accoglienza.</p> | <p>Tra le varie attività del Centro, che peraltro è iscritto all'Albo regionale degli enti che operano per l'immigrazione e al Registro Ministero della Solidarietà sociale per gli enti e delle associazioni che svolgono attività a favore degli immigrati:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Una scuola in regola: studenti con la patente!</li> <li>Progetto volto a promuovere l'integrazione scolastica degli allievi della formazione professionale attraverso una patente del comportamento costruita attorno al concetto di regola/sanzione/premio.</li> <li>- ROP - Rimotivazione e orientamento professionale</li> <li>Programma specifico n. 6 bis - Percorsi di istruzione rivolti agli alunni sprovvisti del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione.</li> <li>- Formazione per sostenere il collocamento mirato dei disabili (Programma specifico 20): Civiform collabora con la Provincia di Udine, le associazioni di categoria e le organizzazioni sindacali del territorio nel Programma specifico 20 (ex Linea di Intervento n.20) con azioni formative finalizzate a sostenere il collocamento mirato dei disabili.</li> </ul> | <p>- Area "giovani di origine straniera"</p> <p>- Area "dipendenze e disabilità"</p> <p>-Area "i percorsi di orientamento"</p> <p>- Area "drop out scolastico"</p> |
| 9.      | <p>Friuli Venezia Giulia</p> <p><b>C.F.P. (CNOS-FAP) "BEARZI"</b><br/>Via Don Bosco 2, 33100 Udine<br/>Tel. 0432.493971<br/>segreteria.cfp@bearzi.it<br/>http://cfp.bearzi.it/index.php</p> | <p>Il CFP CNOS-FAP Bearzi opera nel territorio con le specializzazioni di elettrotecnica, meccanica e informatica.</p> <p>Nel corso degli anni si è via via rinnovato per rispondere in modo sempre vivo e adeguato alle nuove esigenze della persona, del cittadino e del lavoratore.</p>  | <p>Area "giovani di origine straniera"</p> <p>- Area "dipendenze e disabilità"</p> <p>-Area "i percorsi di orientamento"</p> <p>- Area "drop out scolastico"</p>   | <p>Area "giovani di origine straniera"</p> <p>- Area "dipendenze e disabilità"</p> <p>-Area "i percorsi di orientamento"</p> <p>- Area "drop out scolastico"</p>   |

| REGIONE                            | DENOMINAZIONE  | INFORMAZIONI ENTE   | PRATICA/PROGETTO   | AREE DI INTERVENTO   |
|------------------------------------|--|---|--|--|
| 10.<br>Friuli<br>Venezia<br>Giulia | <b>IPSA DI BRUGNERA E SACILE</b><br>Via Stadio, 33077 Sacile (PN)<br>Tel. 0434/733429<br>www.ipsabriugnera.it                                | L'Istituto Professionale Produzioni Industriali e Artigianali di Brugnera e Sacile offre i seguenti percorsi formativi:<br>- Indirizzo "Manutenzione ed Assistenza Tecnica"<br>- "Apparati, impianti e servizi tecnici industriali e civili" attivato nella sede di Sacile;<br>- Indirizzo "Produzioni Industriali e Artigianali"<br>- Indirizzo "Arredi e Forniture d'Interni"<br>attivato nella sede di Brugnera.   | L'Istituto prevede specifiche azioni nei seguenti ambiti: attività di orientamento in entrata e in uscita; integrazione degli alunni diversamente abili; interventi didattici predefiniti per allievi con D.S.A. certificati e allievi con A.D.H.D. certificati; Accoglienza ed integrazione alunni stranieri. Nello specifico le attività previste riguardano: accoglienza e orientamento alla scuola degli alunni stranieri e delle loro famiglie; corsi di apprendimento e consolidamento della lingua italiana per stranieri (L2); educazione interculturale con particolare riguardo alle classi prime; incontri di Mediazione linguistico culturale; convenzione con il C.T.P. di Sacile per il conseguimento dell'esame di licenza media.   | - Area "giovani di origine straniera"<br>- Area "dipendenze e disabilità"<br>- Area "percorsi di orientamento"<br>- Area "drop out scolastico" |
| 11.<br>Trentino<br>Alto Adige      | <b>C.F.P. "G. VERONESI"</b><br>P.le Orsi 1, 38068 Rovereto (TN)<br>Tel. 0464.433484<br>segreteria.dir@cfpgveronesi.it<br>www.cfpgveronesi.it | Nato nel 1953 per iniziativa del Comune di Rovereto, il Centro Formazione Professionale G. Veronesi ha da sempre caratterizzato la sua attività formativa come risposta alla domanda di figure professionali specifiche proveniente dal mondo dell'industria e dell'artigianato.  | Attività per alunni con bisogni speciali: il C.F.P. realizza una serie di interventi sperimentali rivolti agli allievi portatori di Bisogni Educativi Speciali (disabilità certificata e disagio legato a particolari condizioni sociali o ambientali) con l'obiettivo di favorirne la piena integrazione, attraverso la strutturazione di un progetto personalizzato che prevede un orario specifico, con attività diverse ed integrative da svolgere sia in orario scolastico che in orario extrascolastico. Iniziative per gli studenti stranieri: il C.F.P. propone laboratori linguistici e tutte le azioni necessarie per favorire l'inserimento all'interno della scuola (e nel tessuto sociale) di questi studenti e il loro apprendimento. I corsi hanno destinatari e contenuti differenziati: studenti arrivati da poco in Italia con insufficiente padronanza della lingua, studenti con già una discreta conoscenza della lingua, studenti con una buona dimestichezza con la lingua italiana ma esprimono difficoltà con la lingua dello studio.   | - Area "giovani di origine straniera"<br>- Area "dipendenze e disabilità"  |
| 12.<br>Trentino<br>Alto Adige      | <b>ENAIIP TRENTINO</b><br>Via Madruzzo 41, 38100 Trento<br>Tel. 0461.235186<br>enaiptrentino@enaiip.tn.it<br>www.enaiiptrentino.it           | L'ENAIIP Trentino opera nella provincia di Trento e concorre all'erogazione dell'offerta di formazione e orientamento nel diritto-dovere all'istruzione ed alla formazione nel rispetto delle norme in vigore.<br>L'ENAIIP Trentino realizza le proprie attività istituzionali, pedagogiche e didattiche attraverso una articolata presenza sul territorio provinciale.<br>La presenza territoriale di ENAIIP Trentino è strutturata su una Sede di Ente cui fanno capo, sia sotto l'aspetto amministrativo che organizzativo, nove "Centri di Formazione Professionale ENAIIP" (CFP Enaiip): Arco, Borgo Valsugana, Cles, Ossana, Primiero, Riva del Garda, Tesero, Tione e Villazano. | Protocollo di accoglienza per gli alunni stranieri: ha lo scopo di garantire stili e procedure di accoglienza presso tutti i CFP Enaiip che consentano corrette modalità di inserimento ed efficaci pratiche inclusive a favore degli allievi e delle allieve, nonché la promozione del dialogo interculturale a favore dei ragazzi e delle ragazze, delle famiglie e del territorio. Linee guida per la progettazione inclusiva "InclusivamEnie"; linee guida per la progettazione e la documentazione di percorsi di integrazione e di inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali, al fine di organizzare risposte adeguate volte al miglioramento della didattica e dell'organizzazione degli interventi. Progetto Educativo di Ente: tra gli scopi perseguiti dall'Ente trova ampio spazio l'educazione alla convivenza ed all'interculturalità intesa come accettazione e valorizzazione di ogni diversità in un'ottica di integrazione ed inclusione sociale, formativa e professionale. Sono previste specifiche attività volte all'inclusione formativa e sociale ed alla formazione solidale ed interculturale. | - Area "giovani di origine straniera"<br>- Area "percorsi di orientamento"<br>- Area "drop out scolastico"                                     |

| REGIONE            | DENOMINAZIONE  | INFORMAZIONI ENTE   | PRATICA/PROGETTO   | AREE DI INTERVENTO   |
|--------------------|--|---|--|--|
| 13. Emilia Romagna | <b>CIOFS/FP EMILIA ROMAGNA</b><br>Via Jacopo della Quercia 4, 40128 Bologna<br>Tel. 051.361654<br>segreteria@ciofsbo.org<br>www.ciofsbo.org  | Il CIOFS-FP/Emilia Romagna – Centro Italiano Opere Femminili Salesiane – è un'Associazione giuridicamente riconosciuta, senza scopo di lucro, accreditata come ente di formazione professionale presso la Regione Emilia Romagna, si occupa prevalentemente di formazione iniziale e continua, di orientamento e di inserimento lavorativo. L'associazione è promossa dalle Figlie di Maria Ausiliatrice (FMA), le Salesiane di Don Bosco, fondate nel 1872 da S. Giovanni Bosco e da Santa Maria Domenica Mazzarello, ne condivide lo stesso carisma educativo di cui ne è espressione originale.  | Realizzazione di attività specifiche per promuovere l'inclusione sociale (tra le mission del Centro). La finalità delle attività rivolte alle fasce sociali deboli è accompagnare le persone in un percorso di inclusione sociale e lavorativa, supportandole nella costruzione di un progetto professionale di vita, dando loro delle opportunità di orientamento e formazione, avvicinandoli al mondo del lavoro in contesti protetti.<br>Destinatari principali sono: persone con disabilità (anche iscritti legge 68); immigrati (inclusi rifugiati politici), con una spiccata attenzione alle donne; area dipendenze.<br>Le attività si sviluppano attraverso percorsi di integrazione e reinserimento nel mondo del lavoro, azioni di empowerment, percorsi formativi mirati e personalizzati. Nello specifico: formazione per giovani e adulti in condizione di svantaggio; tirocini formativi; orientamento.  | - Area "giovani di origine straniera"<br>- Area "dipendenze e disabilità"<br>- Area "percorsi di orientamento"<br>- Area "transizione scuola-lavoro" |
| 14. Emilia Romagna | <b>IPSSCT "LUIGI EINAUDI"</b><br>Via Savonarola 32, 44121 Ferrara Tel. 0532.209798<br>einaudi@einaudiferrara.it<br>www.einaudiferrara.it   | L'Istituto Einaudi è un Istituto di formazione professionale statale. Cura la crescita personale dell'individuo, al fine di formare un buon professionista che sia al contempo un buon cittadino. Rispetta le singole personalità; dà spazio alla socializzazione; insegna ad elaborare le informazioni apprese e a tradurle in comunicazione nelle fasi di studio e negli incontri con il mondo esterno con cui impara a dialogare; educa ad un "sapere" che si traduce in un "saper fare" professionalizzante. Pone attenzione ai bisogni degli studenti a cui offre risposte educative adeguate al fine di fronteggiare le possibili difficoltà di apprendimento attraverso interventi didattici aggiuntivi, quali ad esempio progetti di supporto per stranieri, corsi di recupero, percorsi individualizzanti, percorsi di TeFP. | Realizzazione del "Piano annuale per l'Inclusività" dove sono riassunti i principali dati inerenti la presenza di alunni per i quali si rende necessario attivare percorsi didattici personalizzati (Area Bes; disabilità, Dsa, studenti stranieri). Tra le varie iniziative: Progetto "accoglienza ed integrazione alunni stranieri: per gli studenti neo arrivati in Italia, la scuola offre assistenza e informazioni per l'iscrizione ed un corso di lingua per la comunicazione quotidiana. Per gli studenti che sono in Italia da alcuni anni sono previsti corsi di lingua italiana di livello avanzato e attività di sostegno allo studio. Sono inoltre previsti progetti in favore dell'inclusione di alunni stranieri realizzati in collaborazione con enti del territorio (es. servizi di mediazione linguistico – culturale e di facilitazione didattica; interventi di facilitazione nell'ambito del Progetto di Glottodidattica "Italsudio, ecc.). Progetti antidispersione: Progetto antidispersione "Impari-AMO"; Progetto "Liberando La Fantasia: Sapere e Saper Fare". | - Area "giovani di origine straniera"<br>- Area "drop out scolastico"  |
| 15. Emilia Romagna | <b>OPIMM - OPERA DELL'IMMACOLATA</b><br>Comitato Bolognese per l'Integrazione Sociale - Onlus<br>Via Decumana 45/2, 40133 Bologna<br>Tel. 051.389754<br>opimm@opimm.it<br>www.opimm.it | Il Centro di Formazione Professionale (CFP) offre a giovani e adulti con disabilità o svantaggio sociale interventi e servizi personalizzati finalizzati al riconoscimento, allo sviluppo e al consolidamento delle potenzialità e delle competenze personali e lavorative nei diversi contesti di riferimento: scuola, formazione professionale, mondo del lavoro.<br>Destinatari sono giovani e adulti con disabilità mentale, disagio psichico, disabilità per malattia o trauma e/o in condizioni di disagio sociale; operatori nell'ambito del sociale; organizzazioni che occupano lavoratori svantaggiati.   | Il Centro di Formazione Professionale offre corsi formativi nell'ambito della seguente tipologie di intervento:<br>- percorsi di sostegno all'obbligo formativo e all'orientamento alla scelta di giovani in situazione di disabilità (percorsi personalizzati finalizzati a supportare l'integrazione scolastica e/o a favorire l'avvicinamento alle prime opportunità di esperienza lavorativa e percorsi finalizzati allo sviluppo e al consolidamento delle competenze tecnico-professionali e trasversali per favorire l'occupabilità e l'adattabilità dei partecipanti;<br>- formazione professionale iniziale: percorsi formativi personalizzati e flessibili finalizzati allo sviluppo e consolidamento di competenze utili all'inserimento lavorativo/occupazionale in diversi settori.   | - Area "dipendenze e disabilità"   |

| REGIONE               | DENOMINAZIONE  | INFORMAZIONI ENTE   | PRATICA/PROGETTO  | AREE DI INTERVENTO   |
|-----------------------|--|---|---|--|
| 16.<br>Emilia Romagna | <b>CEFAL EMILIA ROMAGNA</b><br>Società Cooperativa<br>Via Lame 118, 40122 Bologna<br>Tel. 051.489611<br>info@cefai.it<br>www.cefai.it                                    | CEFAL, società cooperativa (Società Cooperativa Europea Formazione Aggiornamenti Lavoratori) dedica il suo impegno a offrire risposte adeguate ai bisogni educativi e di crescita della persone mettendo a punto modelli di intervento aperti ai cambiamenti sociali e flessibili rispetto alle nuove domande emergenti dai soggetti del territorio. Attraverso la formazione e il supporto all'inserimento lavorativo, persegue la piena integrazione delle persone e il loro benessere, per favorire la partecipazione attiva nella società di tutti, anche i più deboli.   | - Servizi di orientamento e tutoraggio: servizi a supporto del lavoro che gli alunni svolgono tanto in classe quanto durante lo stage in azienda.<br>- Progetto "Atomis contro la fuga dai banchi di scuola": sperimentazione di un servizio di antidispersione scolastica realizzato con successo in Belgio.<br>- Iniziative specifiche per diversi target di soggetti svantaggiati (per i migranti: corsi di lingua italiana e percorsi formativi sul funzionamento delle istituzioni e i diritti-doveri dei migranti; corsi professionalizzanti con assistenza personalizzata).  | - Area "giovani di origine straniera"<br>- Area "dipendenze e disabilità"<br>- Area "percorsi di orientamento"<br>- Area "drop out scolastico" |
| 17.<br>Emilia Romagna | <b>C.F.P. (CNOS-FAP) "DON BOSCO"</b><br>Via Episcopio, Vecchio 9, 47100 Forlì<br>Tel. 0543.26040<br>direzione.forli@cnos-fap.it<br>www.cnosfapforli.it                   | Il Centro di Formazione Professionale "Don Bosco" di Forlì, che fa parte della Federazione Nazionale CNOS-FAP. L'offerta formativa del centro si concentra su tre qualifiche: operatore dell'autoiparazione; operatore meccanico; operatore meccanico di sistemi.   | Il CNOS-FAP di Forlì negli anni ha consolidato delle pratiche preventive e di promozione del benessere, che si sono distinte sia per l'efficacia ed il consenso educativo, sia per avere integrato processi e procedure all'interno di un ampio spettro di Buone Prassi. Tra queste:<br>- Il "Buongiorno", un appuntamento quotidiano, durante il quale, prima dell'avvio delle lezioni, un educatore incontra gli allievi per proporli riflessioni su temi educativi e valoriali. In occasioni particolari, come la presenza di ospiti d'eccezione, il Buongiorno viene prolungato e gli ospiti diventano relatori, prestandosi a rispondere alle domande dei discenti.<br>- Istituzione di uno sportello d'ascolto (sportello psicologico)<br>- La redazione di un patto formativo multi-lingue<br>- Progetto orientarsi-praticamente, in collaborazione con gli istituti secondari di primo grado del territorio forlivese, volto a contrastare la dispersione scolastica, facilitando l'ottenimento della licenza conclusiva del primo ciclo di istruzione. | - Area "giovani di origine straniera"<br>- Area "percorsi di orientamento"<br>- Area "drop out scolastico"                                     |
| 18.<br>Emilia Romagna | <b>FONDAZIONE SAN GIUSEPPE</b><br><b>C.F.P. CESTA</b><br>Via Provinciale 73, 44034 Copparo (FE)<br>Tel. 0532.838113<br>didattica@cfpcesta.com<br>http://www.cfpcesta.it/ | Il Centro di Cesta (dal 2003 Fondazione San Giuseppe CFP C.E.S.T.A.) è sorto con un'opera a carattere sociale per favorire il contatto con la gioventù di una zona abbandonata e dichiarata depressa. Alla prospettiva immediata di una preparazione si è innestato il progetto della formazione globale, umana, intellettuale e morale. La Fondazione oggi è in grado di offrire servizi in una vasta gamma di aree: percorsi di formazione rivolti sia ai lavoratori sia ai giovani in obbligo formativo diplomati e laureati, adulti disoccupati; organizzazione corsi mirati alle esigenze di gruppi, ma anche percorsi di formazione personalizzati. La Fondazione è attenta alle problematiche sociali di inserimento di adolescenti, giovani adulti con disagio sociale, psichico, fisico o immigrate che necessitano di un sostegno formativo per un rapido inserimento nel mondo del lavoro. | Tra gli ambiti generali di accreditamento in cui opera la Fondazione: utenze speciali; tirocini nella transizione al lavoro; formazione post obbligo formativo per utenze speciali; azioni di accompagnamento; accompagnamento, servizi alle persone; accompagnamento e reinserimento di gruppi di svantaggiati.<br>Tra i servizi offerti:<br>- GENTES - Sportello per l'immigrazione (in collaborazione con la Gestione Associata Socio - Assistenziale - Comuni di Berra, Copparo, Formignana, Jolanda di Savoia, Rg, Tresigallo);<br>- Mediazione linguistico-culturale, rivolta a stranieri (giovani e adulti) inseriti in percorsi di formazione al lavoro, in accordo con l'A.S.S.P dell'Unione "terre e fiumi" del Copparese.  | - Area "giovani di origine straniera"<br>- Area "dipendenze e disabilità"<br>- Area "transizione scuola-lavoro"                                |

| REGIONE            | DENOMINAZIONE   | INFORMAZIONI ENTE  | PRATICA/PROGETTO  | AREE DI INTERVENTO  |
|--------------------|---|--|---|---|
| 19. Emilia Romagna | <b>CNOS-SALESIANI CASTEL DE' BRITTI</b><br>Via Idice 27, Castel de' Britti<br>40068 San Lazzaro di Savena (BO)<br>Tel. 051.6288526<br>direttore.casteldebritti@salesiani.it<br>www.salesianicasteldebritti.it | Dal 19/08/2013 il Centro e la Comunità Salesiana hanno ottenuto la licenza per "CASA FAMIGLIA" ed ospitano con decreto del tribunale dei minori di Bologna 8 ragazzi, minori non accompagnati e/o segnalati dai servizi sociali territoriali di Bologna Sud. Il Centro organizza, come sede distaccata del CNOS di Bologna, corsi di Formazione Professionale, biennale con apertura al triennio, per Operatori del legno, dell'arredamento, del restauro e Operatori manutentori Termoidraulici, con insegnanti e istruttori di laboratorio per lo più di formazione salesiana. | Oltre ai percorsi di Formazione Professionale, si organizzano attività ricreative e sportive, "quattro GIORNATE DELL'AMICIZIA" nel mese di Aprile per tutti e nel mese di Agosto la settimana in montagna per i ragazzi che vivono al Centro. Significativa è l'esperienza delle OLIMPIADI che si tengono a Marzo, che sono una grande festa di unità tra i popoli, le razze e le religioni. Le Nazioni rappresentate al Centro attualmente sono 24.  | - Area "giovani di origine straniera"                               |
| 20. Lombardia      | <b>E.C.FO.P.</b> – Ente Cattolico di Formazione Professionale<br>Via Luciano Manara 34, 20900 Monza (MB)<br>Tel. 039.323670<br>info@ecfop.it<br>www.ecfop.it  | Il Centro di Formazione Professionale di S. Biagio, poi denominato E.C.Fo.P., fu fondato nel 1955, per iniziativa dell'omonima parrocchia e su richiesta del territorio e in particolare della Philips. Oggi E.C.Fo.P. s'inserisce nella proposta educativa del diritto e dovere d'istruzione, dell'obbligo formativo, della formazione continua e superiore, attraverso l'attuazione di corsi finanziati dalla Regione Lombardia.   | La missione principale di E.C.Fo.P. è quella di fornire un'accurata gamma di servizi formativi finalizzati alla crescita globale della persona.<br>Tra questi:<br>- Interventi di recupero e di integrazione: l'organizzazione di attività legate al recupero delle carenze e, più in generale, al rafforzamento degli apprendimenti, è un obiettivo che la strutturazione dei corsi presente come esigenza intrinseca, soddisfatta grazie all'area della personalizzazione;<br>- Attività di orientamento come una "modalità educativa permanente";<br>- Attività di accoglienza, integrative e di sostegno. | - Area "i percorsi di orientamento"<br>- Area "drop out scolastico" |
| 21. Lombardia      | <b>C.F.P. "GIUSEPPE ZANARDELLI"</b><br>Via Fausto Gamba 10/12, 25128 Brescia<br>Tel. 030.3948542<br>brescia@cfpzanardelli.it<br>www.cfpzanardelli.it  | Il Centro Formativo Provinciale Giuseppe Zanardelli è l'azienda speciale della Provincia di Brescia per l'individuazione, la promozione e l'erogazione di servizi pubblici locali orientativi e formativi nell'ambito della qualificazione e riqualificazione professionale.   | - Progetto Diversamente Uguali: è finalizzato a riconoscere il ruolo degli stereotipi durante il processo di formazione dell'identità di genere: tappa di crescita che ogni adolescente è chiamato a svolgere durante il suo personale percorso di vita.<br>- Progetto "Ri-conoscere tra appartenenza e complessità": la scuola come luogo risorsa delle differenze", un percorso narrativo di inclusione sociale.<br>- Progetto POP2 – pari opportunità nei percorsi degli adolescenti stranieri nella istruzione e formazione professionale (il cfp è partner del progetto).                                | - Area "giovani di origine straniera"<br>- Area "pari opportunità"  |

| REGIONE      | DENOMINAZIONE   | INFORMAZIONI ENTE  | PRATICA/PROGETTO  | AREE DI INTERVENTO  |
|--------------|---|--|---|---|
| 22. Piemonte | <b>CIOFS-FP PIEMONTE</b><br>Piazza Maria Ausiliatrice 27, 10152 Torino<br>Tel. 011.5211773<br>aciofs@ciofs.net<br>www.ciofs.net                         | Il CIOFS-FP Piemonte – Centro Italiano Opere Femminili Salesiane – è un'Associazione senza scopo di lucro presente con 11 Sedi Operative sul territorio regionale. L'Associazione ispira la propria attività e riconosce le proprie radici storiche e motivazionali nelle scelte e nell'opera di don Bosco e di madre Mazzarellò. Persegue finalità istituzionali di orientamento, formazione, aggiornamento e riqualificazione, ricerca e sperimentazione. L'attenzione alle nuove esigenze e domande del contesto sociale ed economico, coniugate con le irrinunciabili scelte vocazionali della mission del CIOFS-FP Piemonte, sono alla base dello sforzo di adeguamento strutturale, rinnovamento metodologico e contenutistico, sviluppo tecnico e psico-pedagogico che caratterizza il cammino dell'Associazione.   | Il CIOFS-FP Piemonte si rivolge con particolare attenzione alle donne per supportarne i processi formativi, di inserimento lavorativo e presenza sociale.<br>- Progetto: Riesci a conciliare i tempi? Sistema Informativo Conciliazione dei Tempi e Pari Opportunità, realizzato nell'ambito del progetto Equal Sintonic.<br>Attività di orientamento:<br>- Progetto LAPIS (Laboratori Per Il Successo): attività didattico-educative personalizzate.<br>- Progetto per la lotta alla dispersione scolastico-formativa e al rischio di esclusione dal mercato del lavoro: percorsi individualizzati di ri-orientamento e ri-motivazione alla formazione e di rafforzamento dell'occupabilità.<br>-Progetto finalizzato all'occupabilità attraverso il tirocinio formativo e di orientamento per giovani: percorsi individualizzati di ri-orientamento e rinforzo competenze per l'inserimento in tirocinio.   | - Area "pari opportunità"<br>- Area "percorsi di orientamento"  |
| 23. Piemonte | <b>FONDAZIONE CASA DI CARITÀ ARTI E MESTIERI ONLUS</b><br>Corso Brin 26, 10149 Torino<br>segreteria.fondazione@casadicarita.org<br>www.casadicarita.org | La Fondazione Casa di Carità Arti e Mestieri Onlus è un ente storico di formazione professionale no profit, di proposta cristiana, che ha come scopo l'istruzione, la formazione e la promozione professionale, umana, culturale, sociale e spirituale delle persone. Opera progettando, coordinando e realizzando attività di ricerca, orientamento, di istruzione e formazione, di aggiornamento e di accompagnamento al lavoro. La formazione al lavoro, il sostegno all'inserimento e alla crescita professionale e sociale delle persone, la valorizzazione e l'aggiornamento delle risorse umane lungo tutto l'arco della vita, consentono alla Casa di Carità di promuovere lo sviluppo e l'innovazione dei territori in cui opera, in un'ottica di responsabilità e solidarietà, con attenzione particolare e privilegiata a chi è a rischio di emarginazione. | - La Fondazione opera con diversi progetti nell'area migranti, in particolar modo rivolti a persone immigrate in particolari situazioni di disagio ed al rafforzamento delle competenze linguistiche. Tra questi: progetto LIFT, Lavoro Immigrazione Formazione Tirocini. Interventi finalizzati all'inserimento lavorativo di immigrati extracomunitari, in particolare titolari e richiedenti protezione internazionale, per migliorare la loro condizione sociale ed occupazionale e contrastare fenomeni di sfruttamento, lavoro nero ed esclusione sociale. - La Fondazione opera con diversi progetti nell'area delle Pari opportunità (es. progetto WOW - Wide Opened Walls (Muri Spalancati). - Sono previste iniziative specifiche per i soggetti diversamente abili con interventi rivolti al rafforzamento dell'occupabilità ad a supporto dell'inserimento lavorativo.<br>- Sono, inoltre, previste iniziative specifiche per l'orientamento. | - Area "giovani di origine straniera"<br>- Area "dipendenze e disabilità"<br>- Area "percorsi di orientamento"<br>- Area "pari opportunità" |
| 24. Piemonte | <b>ENGIM PIEMONTE "ARTIGIANELLI" TORINO</b><br>Corso Palestro 14, 10122 Torino<br>Tel 011.5622188<br>info.torino@engim.it<br>torino.engim.it            | Il Centro Servizi Formativi "ARTIGIANELLI" è la sede di Torino di ENGIM Piemonte. L'ENGIM Torino progetta e realizza attività di formazione e di orientamento professionale finanziate dalla Regione Piemonte, dalla Provincia di Torino, dal Ministero del Lavoro, dal Fondo Sociale Europeo. Organizza inoltre, su richiesta di aziende, enti, associazioni locali e privati, corsi di aggiornamento, riqualificazione, formazione continua. ENGIM Piemonte si è dotato di un Sistema Qualità Certificato ed è accreditato presso la Regione Piemonte per la Formazione e l'Orientamento.  | Tra le varie aree di attività e corsi proposti: - Corsi per Fasce deboli: attività con professori specializzati ed in collaborazione con i servizi territoriali per realizzare percorsi per disabili intellettivi. - Progetto autismo: ENGIM Piemonte - Artigianelli è stato il primo ente di formazione professionale in Piemonte (il secondo in Italia) ad avviare, nel 2011, un corso di formazione per l'inserimento lavorativo di ragazzi/e con disturbi pervasivi dello sviluppo. - Azioni di orientamento, sviluppata su tre assi portanti: accoglienza e prima informazione (sportello orientamento); contrasto alla dispersione scolastica; sostegno all'inserimento lavorativo.   | - Area "dipendenze e disabilità"<br>- Area "percorsi di orientamento"<br>- Area "drop out scolastico"<br>- Area "transizione scuola-lavoro" |

| REGIONE      | DENOMINAZIONE   | INFORMAZIONI ENTE   | PRATICA/PROGETTO   | AREE DI INTERVENTO  |
|--------------|---|---|--|---|
| 25. Piemonte | <b>ASSOCIAZIONE "COMETA "</b><br>Via Madruzzo 36, 22100 Como<br>Tel. 031.520717<br>info@puntocometa.org<br>www.puntocometa.org  | Cometa è una realtà di famiglie impegnate nell'accoglienza, nell'educazione e formazione di bambini e ragazzi e nel sostegno delle loro famiglie.<br>La Scuola Oliver Twist offre corsi quadrimensili di Istruzione e formazione professionale (Tessile, Legno e Ristorazione) a studenti tra i 14 e i 18 anni, con un modello dove il lavoro diventa un'opportunità formativa ed educativa.  | La Scuola Oliver Twist di Cometa offre diversi percorsi formativi: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Scuola Professionale, con percorsi di formazione professionale per i ragazzi in obbligo formativo;</li> <li>- Scuola su Misura, percorsi su misura di formazione tecnica e di accompagnamento all'inserimento nel mondo del lavoro;</li> <li>- Cometa Academy, percorsi di formazione professionale per coloro che, pur avendo ottenuto un diploma o una qualifica, fatichino a inserirsi nel mondo del lavoro.</li> </ul> Tra le principali attività di cometa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- centro di aiuto allo studio e servizi di orientamento;</li> <li>- sportello legale, counseling e mediazione familiare;</li> <li>- formazione professionale e percorsi di contrasto alla dispersione scolastica;</li> <li>- attività sportive ed estive;</li> <li>- accompagnamento al lavoro.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Area "i" percorsi di orientamento"</li> <li>- Area "drop out scolastico"</li> <li>- Area "transizione scuola-lavoro"</li> </ul>        |
| 26. Lazio    | <b>ISTITUTO SALESIANO (CNOS-FAP) "PIO XI"</b><br>Via Umberto 11, 00181. Roma<br>Tel. 06.7842551<br>direzione.pio@cnos-fap.it<br>www.cfp-pio.it/nuovo                                  | L'Opera Salesiana Pio XI, iniziata nel 1928 e ultimata nelle sue strutture principali nel 1936, fu intitolata al Pontefice della beatificazione e canonizzazione di don Bosco. Negli anni '60 e '70 si adeguarono le strutture dell'Avviamento e della Scuola Tecnica e nacque il Centro di Formazione Professionale, dotato dei settori grafico e meccanico. La scuola, la Formazione Professionale e gli altri settori operativi del Pio XI oggi appaiono una realtà ben radicata nel contesto locale.  | L'istituto prevede una specifica area nel sito web istituzione che raccoglie le offerte di lavoro, promuove inoltre il profilo dei ragazzi (portfolio dei ragazzi).<br>In linea con la mission dell'Associazione CNOS – FAP Regione Lazio di cui l'istituto è parte, sono previste attività nell'ambito dei servizi orientativi (svolta attraverso le attività coordinate dai Tutor nominati e con il supporto della Sede orientativa del Borgo Ragazzi Don Bosco), servizi connessi all'inserimento lavorativo. L'istituto pone particolare attenzione alle utenze più deboli, riconosciute come utenze speciali.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Area "dipendenze e disabilità"</li> <li>- Area "i" percorsi di orientamento"</li> <li>- Area "transizione scuola-lavoro"</li> </ul>    |
| 27. Lazio    | <b>ISTITUTO SUPERIORE STATALE "CARLO CATTANEO"</b><br>Lungotevere Testaccio 32, 00153<br>Roma Tel. 06.121126625<br>sedecentrale@ipsiacattaneo.it<br>http://www.ipsiacattaneo.it/home/ | L'Istituto Professionale per l'Industria e per l'Artigianato "Carlo Cattaneo" di Roma è un istituto professionale che forma tecnici qualificati nel settore meccanico e nel settore elettrico-elettronico. Dall'anno scolastico 2010/2011, in base alla Riforma del II ciclo di istruzione e formazione, l'Istituto si è inserito – ad iniziare dalle classi I - nel nuovo percorso curricolare dell'indirizzo "Manutenzione e assistenza tecnica" (MAT) del settore "Industria e Artigianato" ed è diventato un Istituto professionale finalizzato al conseguimento di un diploma quinquennale con percorsi articolati in due bienni e un quinto anno. Dal 2010/2011 l'istituto ha inoltre aderito all'offerta sussidiaria integrativa regionale e rilascia le qualifiche di: Operatore alla riparazione dei veicoli a motore, Operatore meccanico, Operatore termo-idraulico, Operatore elettrico ed Operatore elettronico. | Specifica previsione nel Pof della sezione "Attività formative per una didattica inclusiva".<br>Sono previste specifiche attività per alunni con Bisogni Educativi Speciali: <ul style="list-style-type: none"> <li>- attività d'integrazione per gli alunni in situazione di disabilità;</li> <li>- attività d'integrazione per gli Alunni con Disturbo specifico dell'apprendimento.</li> </ul> Sono inoltre previste iniziative volte all'accoglienza e alla prevenzione del disagio e del recupero scolastico, oltre ad azioni specifiche rivolte agli Studenti di lingua non italiana (è previsto un Protocollo di Accoglienza degli studenti stranieri).<br>L'Istituto ha attivato, per le diverse tipologie di studenti migranti, numerosi interventi in rete, stipulando Protocolli di Intesa e Accordi di programma con varie Istituzioni scolastiche e formative e con strutture di accoglienza e di assistenza a migranti e giovani in difficoltà per interventi di orientamento allo studio e di accompagnamento al rientro in formazione. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Area "giovani di origine straniera"</li> <li>- Area "dipendenze e disabilità"</li> <li>- Area "i" percorsi di orientamento"</li> </ul> |

| REGIONE | DENOMINAZIONE   | INFORMAZIONI ENTE  | PRATICA/PROGETTO  | AREE DI INTERVENTO   |
|---------|---|--|---|--|
| 28.     | <p>Lazio</p> <p><b>BORGO RAGAZZI DON BOSCO</b><br/>Area Educativa "Rimettere le ali"<br/>Via Prenestina 468, 00171 Roma<br/>Tel. 06.25212599<br/>rimettereleali@borgodonbosco.it<br/>http://borgodonbosco.it/</p>   | <p>Il Centro polifunzionale diurno del Borgo ragazzi Don Bosco, situato nel quartiere Centocelle di Roma, è 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. All'interno del Borgo il Centro è inserito nell'area "emarginazione e disagio" denominata "Rimettere le ali", insieme alla Casa Famiglia, il movimento famiglie affidatarie, la Skolè, l'S.O.S ascolto giovani.</p>  | <p>Il Centro svolge vari servizi unitari, suddivisi in diversi settori. Area penale: i destinatari sono minori, maschi e femmine, soggetti a provvedimenti penali alternativi al carcere, di età compresa tra i 14 e 18 anni (anche oltre se hanno commesso il reato nella minore età), inviati al Centro dai Servizi Sociali della Giustizia Minorile. All'interno dell'area vi è una sezione particolare: il Gruppo Nomadi, per il quale è organizzato un servizio specifico. Scuola popolare Multietnica: accoglie minori e giovani provenienti dall'area della dispersione scolastica e da gravi situazioni di disagio sociale e culturale. Corsi base di formazione professionale e di avviamento al lavoro (meccanica, ristorazione, estetista, cuoco). Skolè: i destinatari sono minori stranieri di prima e di seconda generazione, accompagnati e non, per favorire i processi di integrazione scolastica, linguistica e sociale; offre recupero scolastico, insegnamento della lingua italiana, laboratori ludico-ricreativi e accompagnamento allo studio.</p>   | <p>- Area "giovani di origine straniera"<br/>- Area "dipendenze e disabilità"<br/>- Area "drop out scolastico"</p> |
| 29.     | <p>Campania</p> <p><b>Centro diurno polifunzionale per minori a grave rischio di devianza "LE ALI" - ISTITUTO SALESIANO "E.MENICHINI"</b><br/>Via Don Bosco 8, 80141. Napoli<br/>Tel. 081.7511340<br/>zifonso@ilbero.it<br/>http://www.exallevi-villafavorita.net/villa/leali.php</p> | <p>Il Centro polifunzionale multietnico diurno per i minori a grave rischio di devianza, attivato da meno di tre anni, accoglie minori soggetti a provvedimenti penali o a forte rischio di devianza, giovanissimi e adulti dell'area estrema del disagio. Sono stati stipulati protocolli di intesa con i Centri Giustizia minorile della Giustizia e con scuole pubbliche e private, per il riconoscimento dei titoli di studio. È accreditato presso la Regione Campania e il Municipio di Napoli. È sede riconosciuta dalle facoltà Universitarie territoriali per i tirocini previsti dalle Scienze umaniste, pedagogiche, e psicologiche. L'obiettivo del Centro è il conseguimento della Licenza Media o della qualifica professionale di cucina, sala-Bar e reception.</p> | <p>Nello specifico, il servizio formativo offerto dal Centro si articola nelle seguenti aree. 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. Formazione culturale, finalizzata al recupero scolastico, attraverso progetti personalizzati, rivolti al conseguimento della licenza media. 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. Sostegno ai genitori - famiglie in difficoltà. Emergenze: interventi a richieste variare di "bisognosi".</p>   | <p>- Area "giovani di origine straniera"<br/>- Area "dipendenze e disabilità"<br/>- Area "drop out scolastico"</p> |
| 30.     | <p>Puglia</p> <p><b>I.R.F.I.P. ISTITUTO RELIGIOSO DI FORMAZIONE ED ISTRUZIONE PROFESSIONALE</b><br/>V. Arco Ducale SN, 71038 Pietramontecorvino (FG)<br/>Tel. 0881.519161<br/>segreteria@irfip.it<br/>www.irfip.it</p>  | <p>L'I.R.F.I.P. - Istituto Religioso di Formazione ed Istruzione Professionale è un'Associazione riconosciuta scopo di lucro, costituita nel maggio del 2004 su iniziativa del parroco Don Vito Giulio. L'I.R.F.I.P. è un Ente di Formazione riconosciuto dalla Regione Puglia ed inserito nell'elenco degli Enti accreditati pubblicato sul Bollettino Ufficiale della Regione Puglia n. 9 del 18 gennaio 2005 (Codice accreditamento: 052). L'Ente ha aderito a Scuola Centrale Formazione (SCF) e alla Confederazione Nazionale Formazione Aggiornamento Professionale (CONFAP). I quattro assi di interesse dell'I.R.F.I.P. sono: la formazione superiore; l'obbligo formativo; l'area dello svantaggio; la formazione ad occupati ed inoccupati.</p>                          | <p>Progetto P.O.L.I.S. ( Percorsi di Orientamento al Lavoro e per l'Inclusione Sociale): intende fare fronte alla richiesta di sostegno e aiuto per affrontare le dinamiche complesse legate all'inclusione sociale e all'ingresso nel mercato del lavoro che non possono essere supportate con successo né dai servizi territoriali e dal privato sociale da un lato, né dalle già esistenti Agenzie per il lavoro private e dai Cpt dall'altro lato. Il Progetto focalizza l'attenzione sulle opportunità di inclusione sociale e di occupazione delle persone in situazione di povertà e di quegli utenti dei servizi sanitari (DSM e Dipartimento per le Dipendenze Patologiche) e dei servizi sociali comunali che presentano diversi tipi di disagio sociale: donne sole con figli; minori in età lavorativa in situazioni di difficoltà familiare; adulti che vivono soli con una o più persone minori o non autosufficienti a carico; persone affette da minorazioni fisiche, psichiche o sensoriali e portatori di handicap intellettivo con una riduzione della capacità lavorativa inferiore al 45%.</p> | <p>- Area "dipendenze e disabilità"<br/>- Area "drop out scolastico"<br/>- Area "pari opportunità"</p>             |



# Guida operativa

---

## Introduzione

*“Non c’è peggiore ingiustizia del dare cose uguali a persone che uguali non sono”.*

Don Lorenzo Milani

Questa guida può essere considerata l’appendice operativa del report sull’“Educazione ed Inclusione Sociale: modelli, esperienze e nuove vie per la IeFP”, essa infatti prende spunto dalle riflessioni teoriche contenute nel report per individuare degli strumenti di carattere operativo. Ulteriore fonte di ispirazione è l’Index per l’Inclusione<sup>22</sup>, documento messo a punto dal Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) che offre una serie di materiali a supporto di quelle scuole che si pongono l’obiettivo di diventare inclusive o maggiormente inclusive.

I concetti base di questi documenti, che vorremmo sottolineare nella prospettiva di favorire l’inclusività dei Centri di Formazione Professionale, sono soprattutto due: innanzitutto il termine “inclusione” non è associato ad allievi che hanno problematiche fisiche, psichiche, culturali o sociali particolari ma è alla base di un modello organizzativo, pedagogico e didattico che mira all’inclusione e all’educazione di tutti gli studenti, abbiano essi bisogni educativi speciali o no. In particolare, l’Index propone un’ottica inclusiva verso tutti i soggetti che partecipano alla vita scolastica, comprendendo famiglie e docenti.

In secondo luogo essi offrono degli strumenti che aiutano le scuole, quindi anche i CFP, ad intraprendere un’autovalutazione del proprio livello di inclusività e, a seguire, una scelta delle attività che potrebbero migliorarla. In questo processo di auto-analisi vengono coinvolti tutti i soggetti che ruotano attorno alla formazione dei ragazzi: dirigenti, insegnanti, allievi, genitori, esperti e risorse del territorio, tutti chiamati a riflettere e a dare il proprio contributo alla creazione di una scuola più accogliente e democratica. Nel consultare la presente guida vi invitiamo a mantenere questo punto di vista che è rispettoso del livello di partenza, dei bisogni e delle possibilità di ogni centro formativo, sia di quelli che affrontano l’argomento per la prima volta che di quelli che hanno già fatto molti passi avanti in tal senso, affinché ci possa essere un’integrazione ottimale tra quanto proposto e le “normali” attività formative. Ogni scheda dunque potrà essere molto utile per un Centro di Formazione Professionale e poco significativa per un altro.

---

<sup>22</sup> Index for Inclusion: developing learning and participation in schools (revised edition 2002) written by Tony Booth and Mel Ainscow; Traduzione italiana © 2008 Edizioni Erickson.

Gli strumenti che proponiamo sono tratti, oltre che dal report e dall'Index, da altre ricerche, sperimentazioni e proposte che sono comunque congruenti con quest'ottica e che possono trovare applicazione nei Centri di Formazione Professionale. Quelli che presentiamo sono degli esempi di quanto si può trovare all'interno dei documenti consultati e dei quali abbiamo inserito i riferimenti necessari affinché, per chi lo desidera, sia possibile un approfondimento.

Le tre aree in cui sono stati suddivisi i materiali sono:

- 1) Area politica, prende in considerazione il progetto complessivo su cui si fonda l'ente formativo e in base al quale vengono fatte scelte, prese decisioni e indotti cambiamenti;
- 2) Area pratica, ovvero le attività che possono essere realizzate;
- 3) Area culturale, ovvero i valori e le convinzioni che ispirano gli enti formativi e le persone che vi operano.

Queste stesse aree sono riproposte anche da Roberto Medeghini in "Includere più che integrare"<sup>23</sup>. La finalità è quella di consentire un esame e una riflessione sulla scuola per favorire l'apprendimento e la partecipazione da parte di tutti gli allievi così come la costruzione di una comunità solidale. Dunque, non solo il miglioramento degli apprendimenti da parte del singolo ma anche il miglioramento dell'ambiente nel suo insieme.

Concludiamo questa breve introduzione con un manifesto della scuola inclusiva<sup>24</sup>:

L'inclusione nell'educazione implica:

- valorizzare in modo equo tutti gli alunni e il gruppo docente;
- accrescere la partecipazione degli alunni – e ridurre la loro esclusione – rispetto alle culture, ai curricula e alle comunità sul territorio;
- riformare le culture, le politiche educative e le pratiche nella scuola affinché corrispondano alle diversità degli alunni;
- ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni, non solo delle persone con disabilità o con Bisogni Educativi Speciali;
- apprendere, attraverso tentativi, a superare gli ostacoli all'accesso e alla partecipazione di particolari alunni, attuando cambiamenti che portino beneficio a tutti gli alunni;
- vedere le differenze tra gli alunni come risorse per il sostegno all'apprendimento, piuttosto che come problemi da superare;
- riconoscere il diritto degli alunni ad essere educati nella propria comunità;
- migliorare a scuola sia in funzione del gruppo docente che degli alunni;
- enfatizzare il ruolo della scuola nel costruire comunità e promuovere valori, oltre che nel migliorare i risultati educativi;
- promuovere il sostegno reciproco tra scuola e comunità;
- riconoscere che l'inclusione nella scuola è un aspetto dell'inclusione nella società più in generale.

<sup>23</sup> [http://www.reginamargheritapa.it/progetti/educazione\\_interculturale/INCLUSIONE\\_MEDEGHIN.pdf](http://www.reginamargheritapa.it/progetti/educazione_interculturale/INCLUSIONE_MEDEGHIN.pdf)

<sup>24</sup> Tratto dall'Index per l'inclusione.

**Nota:** nel leggere la guida constaterete che molti strumenti sono stati redatti su esperienze della scuola e non della IeFP, abbiamo cercato di selezionare quelli più facilmente trasferibili alla Formazione Professionale anche se, in alcuni casi, potrebbe essere opportuno un adattamento specifico per il contesto dei CFP.



## Area politica

---

Produrre politiche inclusive riguarda chi ha il compito di delineare le linee guida del progetto educativo e formativo su cui il Centro di Formazione si fonda. Al di là di chi ha il ruolo e la responsabilità per decidere sarebbe importante la costituzione di un gruppo, più o meno allargato, che si incarichi di sviluppare e proporre possibili linee d'intervento. La proposta del gruppo di lavoro si ritrova in molti documenti, sicuramente nell'Index ma anche in Steps<sup>25</sup> e nell'“Accordo di programma provinciale per l'inclusione scolastica degli alunni disabili 2013-2015 redatto dall'Asl 5 della provincia di LaSpezia”<sup>26</sup> così come dal Piano Annuale Inclusività 2013-2014 dell'IIS Antonietti<sup>27</sup>. Il gruppo di riflessione dovrebbe, da un lato, raccogliere punti di vista differenti e dall'altro farsi portatore, attraverso i propri membri, di quanto viene elaborato verso i gruppi d'interesse che ruotano attorno al CFP.

A prescindere dalle persone che formeranno il gruppo quelle che seguono sono schede guida per aumentare la consapevolezza rispetto al tema dell'inclusione, per identificare l'approccio dell'ente, per monitorare le risorse a disposizione e per ipotizzare possibili piani d'azione.

Iniziamo con due schede tratte dall'Index utili per mettere a fuoco il livello e le modalità d'accoglienza della scuola rispetto agli alunni del territorio e, seconda scheda, l'accessibilità dell'edificio. Ognuna di queste schede si conclude con dei puntini che offrono lo spazio a domande ulteriori utili per approfondire in maniera più mirata il tema.

### **La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale.**

1. Tutti gli alunni della comunità locale, indipendentemente dalle capacità o disabilità, vengono incoraggiati a frequentare la scuola?
2. L'inclusione di tutti gli alunni della comunità locale viene pubblicizzata come direttiva fondamentale della scuola?
3. La scuola si sforza di superare gli ostacoli alla partecipazione di tutti i gruppi etnici presenti sul territorio?
4. I bambini nomadi, migranti o presenti temporaneamente nella zona sono accolti e coinvolti nelle attività della scuola?
5. Ci sono riserve all'appartenenza alla scuola di tutti gli alunni?
6. L'inclusione degli alunni della comunità locale che frequentano la scuola è in crescita?
7. La diversità degli alunni della comunità inclusi nella scuola è in crescita?

- 
- 

---

<sup>25</sup> Progetto finanziato dalla Regione Veneto “Steps – Verso un modello Veneto di servizi integrati per l'inclusione sociale e l'occupazione”. Titolarità Istituto Antonio Provolo CSF - <http://www.provolo.it/progetti-speciali.asp>

<sup>26</sup> <http://www.provincia.sp.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/263>

<sup>27</sup> [http://www.istruzione.lombardia.gov.it/protlo8685\\_13/](http://www.istruzione.lombardia.gov.it/protlo8685_13/)

**La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone.**

1. Nell'adeguamento dell'accessibilità degli edifici vengono tenuti in considerazione i bisogni degli alunni non udenti, non vedenti, ipovedenti o con problemi fisici?
  2. La scuola si impegna attivamente nel rendere accessibili tutti gli spazi, edifici e locali, inclusi i giardini, le classi, i corridoi, i bagni, gli spazi ricreativi, le palestre e le bacheche?
  3. Vengono consultate le associazioni di persone con disabilità per una consulenza sull'accessibilità?
  4. Sono in progetto piani per l'adeguamento all'accessibilità?
  5. La scuola tiene conto delle indicazioni della normativa nazionale e locale per migliorare ogni anno l'accessibilità della scuola?
  6. Oltre che per gli alunni, l'accessibilità viene migliorata anche in funzione dei membri disabili del personale, del Consiglio di istituto, delle famiglie e della comunità?
  7. I progetti relativi al miglioramento dell'accessibilità sono parte del curriculum scolastico?
- - 
  -

L'elenco che segue definisce le modalità attraverso cui una scuola può raggiungere l'inclusione dei propri allievi lavorando in rete con gli altri soggetti territoriali (nell'elenco vengono citati i GLIP – Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale e i GLIR – Gruppo di lavoro Regionale Inclusione). L'elenco è tratto dell'Accordo di programma Provinciale dell'Asl 5 di La Spezia (sopra citato) e può essere utilizzato come una check list per fare una ricognizione di ciò che viene fatto nel proprio istituto.

La finalità dell'inclusione è perseguita:

- a) assicurando il diritto all'istruzione, educazione e integrazione dell'alunno disabile con la predisposizione, attuazione e verifica congiunta del progetto educativo, riabilitativo, socio assistenziale e di socializzazione, agevolando forme di coordinamento tra attività scolastiche ed altre attività extrascolastiche presenti sul territorio;
- b) definendo progetti educativi individualizzati sulla base della diagnosi funzionale e sul profilo dinamico funzionale di ogni soggetto disabile da realizzare, in via prioritaria, nell'ambito scolastico e, in via suppletiva, ove previsto dalla normativa, nell'ambito domiciliare;
- c) individuando le rispettive competenze degli enti sottoscrittori ed i correlativi impegni per i servizi da approntare;
- d) individuando finanziamenti per l'acquisto di ausili, sussidi didattici e per sperimentazioni, coinvolgendo, eventualmente, anche altri soggetti pubblici e privati;
- e) assicurando il personale necessario al progetto di inclusione, come previsto dalla normativa vigente;
- f) utilizzando il Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale per l'inclusione (GLIP) come supporto di consulenza ai diversi attori sottoscrittori, sulla base delle indicazioni del GLIR;
- g) riconoscendo e agevolando il ruolo della famiglia, degli organismi non lucrativi di utilità sociale, degli organismi della cooperazione e del volontariato, delle fondazioni e degli enti di patronato e di promozione sociale;
- h) attivando i gruppi di lavoro scolastici ai sensi dell'art. 15 della legge 104/92 e della successiva normativa in materia di bisogni educativi speciali;

- i) proponendo e attivando una rete di progetti più vasti per una reale inclusione scolastica e sociale degli alunni disabili;
- j) attivando percorsi di accompagnamento dall'uscita dalla scuola superiore all'ingresso nella vita post-scolastica, nel rispetto del progetto di vita della persona.

Un altro interessante spunto si trova nella ricerca ISFOL “Gli allievi di origine straniera nella IeFP: percorsi, inclusione e occupabilità”<sup>28</sup>. Nel documento vengono individuate 4 dimensioni che determinano il livello di integrazione di allievi stranieri negli enti formativi, esse sono:

- 1) Il microsistema, ovvero attività che favoriscono il coinvolgimento di relazioni sempre più complesse.
- 2) Il mesosistema, indica le relazioni tra agenzia educativa e ambienti di sviluppo prossimale come la famiglia e il gruppo dei pari.
- 3) L'esosistema, identifica ambiti che non coinvolgono direttamente il soggetto ma che hanno comunque il potere di influenzarlo.
- 4) Il macrosistema, identifica l'insieme di valori che determinano la cultura di fondo in cui si muovono tutti i sistemi precedenti.

Questi 4 indicatori vengono riassunti in una tabella dalla quale si possono estrapolare le linee guida per migliorare l'accoglienza e l'integrazione di allievi stranieri. (La tabella fa riferimento alle domande del questionario utilizzato per la ricerca, per chi fosse interessato ad approfondire è possibile trovare il link per la consultazione all'intera ricerca nell'ultimo paragrafo).

| Dimensioni dell'integrazione | Descrizione   | Indicatori  |
|------------------------------|---|---|
| <i>Microsistema</i>          | Valore e significato dell'esperienza migratoria personale e familiare (passato).<br>Aspetti proiettivi e percettivi in relazione a un progetto formativo o occupazionale (futuro) | Regolazione e gestione dei passaggi di transizione (accesso, scelta del percorso; patto formativo; valutazione esiti; transizione ad altri cicli di istruzione e formazione o al lavoro)<br><br><i>Sezione 1-11; 34-51 del questionario</i>   |
| <i>Mesosistema</i>           | Il livello delle relazioni tra individuo, agenzia educativa, famiglia, gruppo dei pari  | Progettazione e realizzazione di interventi specifici per gli allievi di origine straniera (accoglienza e accompagnamento, orientamento alle famiglie immigrate, corsi di italiano L2, attività di recupero e sostegno disciplinare, materiali e strumenti didattici facilitati, formazione interculturale degli operatori, utilizzo di mediatori, attività didattiche interculturali, ecc.)<br><br><i>Sezione 12-18 del questionario</i> |
| <i>Esosistema</i>            | Il sistema delle politiche per la formazione professionale  | Attività di innalzamento della qualità dell'offerta formativa con impatto indiretto per gli allievi di origine straniera (personalizzazione e individualizzazione; previsione del   |

<sup>28</sup> Collana ISFOL Research Paper numero 24 - febbraio 2015 - [www.isfol.it](http://www.isfol.it)

quarto anno di transizione al rientro in istruzione; modularità dei programmi; attività ludiche; attività di coinvolgimento delle famiglie; attività di recupero di debiti, ecc.)

*Scheda di osservazione (utilizzata per l'analisi di sfondo e nella sezione conclusioni e raccomandazioni)*

|                     |  |  |
|---------------------|--|--|
| <i>Macrosistema</i> | Modelli e valori legati alla formazione, al lavoro, all'integrazione | Progettualità legata alla formazione o all'occupazione; coerenza del percorso formativo con gli studi fatti (aspetti percettivi); coerenza dell'occupazione cercata con gli studi fatti (aspetti percettivi); accesso al lavoro (regolare, irregolare, stabile, precario, ecc.); tempo libero, relazioni con i pari italiani e di origine straniera; relazioni con il paese di origine |
|---------------------|--|--|

*Sezione 19-33 del questionario*

Concludiamo l'area politica rimarcando le raccomandazioni già contenute nel Report Finale a cui questa guida fa seguito

- Relazione tra l'offerta formativa nell'ambito della IeFP e le pratiche inclusive

Sembra esistere un forte nesso tra la tipologia, per molti aspetti peculiare, dell'utenza della IeFP e la necessità di implementare iniziative inclusive. In considerazione della forte caratterizzazione della platea degli studenti di questi percorsi formativi (alto tasso di stranieri, spesso soggetti con forme di svantaggio, ecc.) risulta importante avviare una valutazione in merito alla relazione necessaria tra attività (specifiche) finalizzate all'inclusione e la programmazione generale dell'offerta formativa. Particolare attenzione potrebbe essere posta nella definizione di pratiche inclusive "tradizionali" e di esperienze di natura diversa, in molti casi a carattere fortemente innovativo.

- Aspetti organizzativi specifici: individuazione dei bisogni ed implementazione delle attività

Dalle informazioni a disposizione non è sempre chiaro il processo di costruzione della specifica proposta educativa. Sembra necessario valorizzare le motivazioni alla base delle scelte effettuate e proporre un percorso specifico di analisi dei fabbisogni, con una precisa individuazione dei soggetti da coinvolgere. Ciò consentirebbe una valutazione preliminare in merito all'opportunità di avviare attività specifiche, rivolte a singole categorie o a peculiari aree di svantaggio, oppure definire interventi inclusivi in modo più generale, senza particolari distinzioni nel target dei destinatari.

- Utilità dell'impiego di figure professionali specifiche

Una riflessione specifica va fatta in merito all'utilità di coinvolgere, nell'implementazione delle attività in esame, alcune figure professionali specifiche (per esempio psicologi per le attività di orientamento o sostegno individuale, educatori

per attività con giovani di origini straniere, mediatori culturali, figure con competenze medico-sanitarie nel caso dei disabili, ecc.). Nel caso l'impiego di queste risorse possa rilevarsi utile, occorre certamente interrogarsi sulle possibilità e modalità di reperimento delle competenze necessarie, valorizzando reti relazionali costruite nel territorio.

- Lavorare in partnership progettuali o strategiche con altri enti

Le attività di IeFP (comprese quelle inclusive) sembrerebbero richiedere sempre più una prospettiva di *networking* tra più enti ed agenzie (locali e nazionali). Questo approccio rappresenta allo stesso tempo un forte vincolo, ma anche un'interessante opportunità. Come suggeriscono alcune prassi, sembra importante riuscire a relazionarsi con il contesto esterno, non solo in un'ottica di collaborazione, con la realtà produttiva locale (ad esempio per l'attivazione di stage/tirocinio o per accordi di *placemet*), con le istituzioni (ad esempio per sovvenzioni o partenariati) e le realtà del terzo settore o il mondo dell'associazionismo (ad esempio per la condivisione dei servizi offerti).

- Da attività di Istruzione e Formazione Professionale ad attività diverse come orientamento e intermediazione

Considerato il forte orientamento professionalizzante e la forte relazione con il mondo del lavoro dei centri/istituti che si occupano di Formazione Professionale, nonché le difficoltà attuali di accesso al mercato del lavoro che interessano in particolar modo i più giovani, potrebbe meritare una riflessione specifica l'opportunità (o meno) di ampliare la gamma delle attività offerte per quel che riguarda i servizi di orientamento al lavoro, intermediazione ed assistenza alla ricerca del lavoro (anche con l'acquisizione dell'autorizzazione ministeriale come agenzie per il lavoro). La gestione *in house* di questi servizi, pur richiedendo una specifica organizzazione e la destinazione di risorse *ad hoc*, potrebbe consentire il superamento di alcune tradizionali difficoltà nella gestione dell'incontro domanda-offerta di lavoro (come ad esempio la scarsa incisività dei servizi pubblici per l'impiego, una marcata informalità nei sistemi di reclutamento, la scarsa informazione, ecc.).

- Necessità di monitoraggio e valutazione degli esiti

Al pari di ogni altra proposta progettuale, anche in questo contesto risulta estremamente utile proporre una seria attività di monitoraggio e di valutazione degli esiti delle attività avviate, siano esse specifiche o riferite ad azioni trasversali. Una riflessione *ex post* in merito all'efficacia delle azioni proposte avrebbe ricadute rilevanti anche sulla programmazione futura.



## Area pratica

---

Nell'area pratica potete trovare strumenti che indicano attività possibili per aumentare l'inclusività del centro formativo. Gli strumenti sono stati scelti in modo che fossero rappresentativi di più situazioni, ovvero: allievi Dsa – Allievi Bes (abbiamo separato gli allievi con bisogni educativi speciali dai Dsa e dai diversamente abili per semplicità di consultazione) – allievi stranieri – allievi diversamente abili e allievi drop out.

Il primo di ogni paragrafo è un protocollo d'intervento che si trova nel già citato Piano Annuale Inclusività 2013-2014 dell'IIS Antonietti<sup>29</sup>. Il protocollo può essere preso come canovaccio di procedura che affronta diverse tipologie di problematiche, ogni scuola potrà rielaborarlo per renderlo più attinente al proprio contesto.

### **Alunni con disturbi specifici d'apprendimento:**

#### **Adempimenti della scuola, dei coordinatori e dei docenti dei consigli di classe:**

- La diagnosi non deve risalire a più di 3 anni (controllo del coordinatore di classe in segreteria didattica);
- La famiglia richiede alla scuola (mediante un modello fornito dalla segreteria didattica) l'elaborazione del PDP (piano didattico personalizzato):
- Acquisita la certificazione (rilasciata dalla commissione formata da neuropsichiatra, psicologo e logopedista), entro i consigli di classe successivi alla ricezione della documentazione deve avvenire l'elaborazione del PDP. Nella predisposizione della documentazione in questione è fondamentale il raccordo con la famiglia. Nel PDP sono elencate tutte le misure compensative e dispensative che il consiglio di classe decide di adottare per l'alunno, nonché tutte le strategie didattiche, metodologie e gli strumenti che si ritengono opportuni;
- Sulla base di tale documentazione, nei limiti della normativa vigente, vengono predisposte le modalità delle prove e delle verifiche in corso d'anno o a fine ciclo;
- Il PDP va consegnato dal coordinatore alla segreteria didattica che provvederà ad inoltrarne copia alla famiglia.
- Si prevedono incontri periodici con la famiglia (in orario di ricevimento e in occasione dei consigli di classe);
- Tutte le misure adottate dalla scuola vanno scritte nel POF;

Nel caso di studenti privi di diagnosi, ma in cui si sospetta la presenza di DSA, la scuola deve darne comunicazione alla famiglia, che si incaricherà di contattare gli specialisti. Gli insegnanti dovranno stilare una relazione con le proprie osservazioni da consegnare agli specialisti.

Alcune strategie che possono migliorare l'apprendimento di studenti con Dsa sono (tratto da "La dislessia e i Disturbi Specifici d'Apprendimento – Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva"<sup>30</sup>):

---

<sup>29</sup> [http://www.istruzione.lombardia.gov.it/protlo8685\\_13/](http://www.istruzione.lombardia.gov.it/protlo8685_13/)

<sup>30</sup> [http://www.inclusione.it/wp-content/uploads/2012/11/API2\\_2010\\_cliccabile.pdf](http://www.inclusione.it/wp-content/uploads/2012/11/API2_2010_cliccabile.pdf)

- Integrare o mediare la comunicazione scritta attraverso altri codici, in particolare di tipo grafico-visivo. Ossia usare schemi, grafici, mappe, diagrammi e ogni altra forma di comunicazione di tipo visivo per integrare e, finché è possibile, anche sostituire quella scritta. Vedremo come sia importante sfruttare adeguatamente questa strategia anche nella lettura con la sintesi vocale, soprattutto dei libri di testo scolastici.
- Strumenti, metodi, espedienti per facilitare la memorizzazione e l'organizzazione delle informazioni. La famosa tabella dei mesi, primo degli strumenti compensativi nell'elenco del Ministero dell'istruzione, in fondo non è altro che una strategia compensativa di tipo mnemonico che, ci si augura, l'alunno arriverà presto a estendere e utilizzare anche in altri ambiti: più avanti sarà l'elenco delle Regioni, dei pianeti, dei composti chimici ecc.
- Potenziare la capacità di ascolto e concentrazione. L'alunno dislessico, che sa bene che a casa farà fatica a studiare, si sforza di seguire la lezione a scuola in modo da ricordare e organizzare le informazioni nel modo più efficace possibile, per aver poi meno bisogno di leggere il libro a casa.
- Rafforzare le relazioni sociali. Quel che non si sa fare da soli, si può fare con l'aiuto degli altri. Le competenze sociali sono fondamentali per le persone che vivono un problema o una disabilità perché un progetto di autonomia non può significare far tutto da soli, arrangiarsi (cosa spesso assolutamente impossibile), ma fornire tutti gli strumenti che possono consentire, anche in modo indiretto, una qualità di vita decorosa. Tra questi c'è senza dubbio anche la capacità di saper chiedere aiuto e mantenere nel tempo un corretto rapporto di collaborazione, e anche quella, per nulla banale, di saper riconoscere e gratificare il supporto ricevuto, ossia in senso lato di saper ringraziare.

Segnaliamo, infine, un questionario tratto da “Strumenti, normativa, strategie educative per la didattica inclusiva” di Barbara Urdanch sugli stili d'apprendimento, rimandiamo alla dispensa stessa per capire come si elabora il questionario. Nella sezione “Approfondimenti” di questa stessa guida potrete trovare il link alla guida.

## QUESTIONARIO PER GLI STUDENTI

# E tu, di che stile sei?

Le seguenti affermazioni descrivono alcune **abitudini di studio e modi di imparare**. Decidi in quale misura ogni affermazione si applica nel tuo caso: metti una crocetta sul numero che corrisponde al tuo modo di studiare.

0 = per niente    1 = poco    2 = abbastanza    3 = molto

|    |  |   |   |   |   |
|----|--|---|---|---|---|
| 1  | Quando studio, se sottolineo o evidenzio parole e frasi mi concentro di più.   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2  | Mi piace lavorare senza pianificare tutto all'inizio, ma "aggiustando il tiro" man mano che procedo.   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3  | Preferisco che l'insegnante ci assegni lavori che ognuno di noi possa poi svolgere come preferisce.  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4  | Mi risulta difficile capire un termine o un concetto se non mi vengono dati degli esempi.  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5  | Mi confondono grafici e diagrammi che non sono accompagnati da spiegazioni scritte.  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6  | Preferisco i lavori da svolgere passo per passo, completando un compito prima di iniziare il successivo.   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7  | Ricordo meglio un argomento se posso fare un'esperienza diretta, per esempio facendo un esperimento di laboratorio, costruendo un modello, facendo una ricerca, ecc. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8  | Preferisco imparare leggendo un libro piuttosto che ascoltando una lezione.  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9  | Sono soddisfatto se di un argomento capisco le idee generali, senza considerare i particolari.   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 10 | Capisco meglio un argomento parlandone o discutendone con qualcuno piuttosto che soltanto leggendo un testo.   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 11 | Mi piace lavorare in gruppo.   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 12 | Quando studio su un libro imparo di più guardando figure, grafici e mappe piuttosto che leggendo il testo scritto.   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 13 | Se devo raccontare o riferire qualcosa mi soffermo molto sui dettagli.   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 14 | Riesco facilmente a seguire qualcuno che parla anche se non lo guardo in faccia.   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 15 | Capisco meglio le istruzioni di un compito se mi sono presentate per scritto.  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 16 | Se si deve lavorare a gruppi, preferisco che sia l'insegnante a decidere come formare i gruppi.  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 17 | Durante una lezione o una discussione scrivere o disegnare qualcosa mi aiuta a concentrarmi.   | 0 | 1 | 2 | 3 |

|    |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|
| 18 | Imparo e ricordo di più quando studio da solo.  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 19 | In un lavoro di gruppo preferisco che l'insegnante ci lasci liberi di distribuirci i compiti all'interno del gruppo.  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 20 | Organizzo il mio tempo, sia nello studio sia nelle altre attività.  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 21 | Quando leggo un testo mi creo mentalmente delle immagini sulla storia, i personaggi o le idee.                        | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 22 | Quando studio ho bisogno di pause frequenti e di movimento fisico.  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 23 | Alla fine di un lavoro di gruppo mi sento di avere imparato di più che se avessi lavorato da solo.                    | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 24 | Preferisco gli esercizi con una sola soluzione o risposta piuttosto che gli esercizi più "aperti" e "creativi".       | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 25 | Quando in classe lavoro con un compagno o in gruppo ho la sensazione di perdere tempo.                                | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 26 | Mi risulta più facile ricordare figure e illustrazioni in un libro se sono stampate a colori vivaci.                  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 27 | Imparo meglio se parto da una visione generale dell'insieme piuttosto che da dettagli e aspetti specifici.            | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 28 | Preferisco che una regola o una teoria mi venga chiaramente spiegata prima di applicarla in esempi ed esercizi.       | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 29 | Per capire un testo che sto studiando mi aiuto facendo disegni e diagrammi.   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 30 | Imparo di più durante le lezioni in classe che studiando a casa.  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 31 | Non mi piace leggere o ascoltare le istruzioni per un compito; preferirei cominciare subito a lavorarci.              | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 32 | Capisco meglio le istruzioni di un compito se mi vengono spiegate a voce e non soltanto fornite per scritto.          | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 33 | Se un compito deve essere svolto a gruppi, preferisco che siano gli studenti stessi a decidere come formare i gruppi. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 34 | Prendo appunti durante le spiegazioni dell'insegnante e le discussioni in classe e li rileggo poi per conto mio.      | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 35 | Mi risulta abbastanza facile sintetizzare ciò che è stato detto in una discussione.                                   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 36 | Quando studio mi concentro di più se leggo o ripeto a voce alta.  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 37 | Imparo di più a casa che in classe.   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 38 | Se devo decidere se qualcosa è giusto o corretto, mi baso più sull'istinto che sulla logica.                          | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 39 | Preferisco imparare vedendo un video o ascoltando una cassetta piuttosto che leggendo un libro.                       | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 40 | Quando studio su un libro prendo appunti o faccio riassunti.  | 0 | 1 | 2 | 3 |

## Alunni con Bisogni Educativi Speciali

Il GLI d'istituto si riunisce periodicamente per monitorare procedure previste e per tenere sotto controllo gli indicatori di risultato stabiliti.

### Rilevazione delle difficoltà

I coordinatori nei Consigli di classe di ottobre – ma in generale nel corso di tutto l'anno scolastico - raccolgono tutte le notizie e i materiali che ritengono necessari per segnalare i casi di studenti in difficoltà.

Le informazioni sono raccolte in un'apposita scheda. ( da definire)

Le segnalazioni possono quindi essere effettuate qualora se ne presenti la necessità.

Il docente referente, dopo aver esaminato le relazioni dei casi segnalati, insieme al coordinatore delle classi coinvolte valuta gli interventi da mettere in atto e se è il caso di consultare esperti esterni

### Pianificazione dell'intervento

Sulla base di quanto sopra rilevato il Consiglio di classe pianifica l'intervento e, se necessario, predispone il piano personalizzato anche con valenza limitata nel tempo.

Raccordo scuola/famiglia.

### Intervento

Attuazione del piano concordato.

### Verifica e valutazione dell'intervento

Al fine di verificare l'andamento dell'intervento e la necessità di eventuali cambiamenti, si tengono incontri periodici nell'ambito dei Consigli di classe o, se necessario, con sedute appositamente convocate.

### Documentazione

Scheda di rilevazione, PDP, interventi, percorsi, verifiche, incontri con esperti ed operatori sono tutti documentati e raccolti nel fascicolo personale riservato dell'alunno.

**Elaborazione del Piano di Inclusione Scolastica:** incontri insegnanti, equipe medica, famiglia, assistente alla comunicazione, personale non docente.

Gli incontri sono pianificati e condotti dal coordinatore con i docenti di classe.

Tra le funzioni descritte nella circolare operativa del MIUR del giugno 2013 rientra l'elaborazione di una proposta di Piano Annuale per l'Inclusività riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico (entro il mese di Giugno). A tale scopo, il GLI procederà ad un'analisi delle criticità e dei punti di forza degli interventi di inclusione scolastica operati nell'anno appena trascorso e formulerà un'ipotesi globale di utilizzo funzionale delle risorse specifiche, istituzionali e non, per incrementare il livello di inclusività generale della scuola nell'anno successivo. Il Piano sarà quindi discusso e deliberato in Collegio dei Docenti.

**Valutazione in itinere dell'andamento didattico degli studenti BES:** incontro insegnanti, Dirigente, FS.

Criteri di valutazione: si terrà conto

- della situazione di partenza, evidenziando le potenzialità dell'alunno
- delle finalità e degli obiettivi da raggiungere
- degli esiti degli interventi realizzati
- del livello globale di crescita e preparazione raggiunto.

Saranno compilate Griglie di osservazione modello ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute) per la scuola Secondaria Superiore di II grado

- area cognitiva
- area affettiva relazionale
- area dei linguaggi e della comunicazione
- area della percezione e della sensorialità
- area motoria
- area dell'autonomia
- area degli apprendimenti

Sempre in merito agli alunni con bisogni educativi speciali, riportiamo le attività previste dal Liceo Tito Livio di Padova<sup>31</sup>, anche in questo caso si tratta di una parte di un documento più completo a cui rimandiamo per un maggiore approfondimento.

## 5.1 INCLUSIONE ALUNNI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

I problemi dei giovani in situazioni di handicap e con BES impongono una particolare organizzazione delle attività didattico-educative della classe in modo che i ragazzi diversamente abili e con difficoltà possano sentirsi parte integrante della comunità scolastica e del progetto che vi si svolge e, al pari di tutti, cogliere le opportunità più adatte per l'affermazione del sé.

A tale scopo il nostro Istituto compie le seguenti azioni:

- individuazione di un docente Referente di BES che sarà abilitato nell'adeguata formazione;
- elaborazione della proposta del Piano Annuale di Inclusione scolastica; il GLI (Gruppo di Lavoro per l'Inclusione) redige una proposta del Piano di Inclusione che viene deliberato nel Collegio Docenti di novembre e solo qualora ci sia necessità;
- nel mese di settembre, in relazione alle risorse effettivamente assegnate alla scuola, il Gruppo provvederà ad un adattamento del Piano, sulla base del quale il Dirigente scolastico procederà all'assegnazione definitiva delle risorse, sempre in termini "funzionali";
- all'inizio di ogni anno scolastico il GLI propone al Collegio dei Docenti una programmazione degli obiettivi da perseguire e delle attività da porre in essere, che confluisce nel Piano annuale per l'Inclusività; al termine dell'anno scolastico, il Collegio procede alla verifica dei risultati raggiunti;
- rilevazione, monitoraggio e valutazione del grado di inclusività della scuola allo scopo di accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei risultati educativi. Da tali azioni si potranno inoltre desumere indicatori realistici sui quali fondare piani di miglioramento organizzativo e culturale;
- attivazione per tutti i docenti di corsi di formazione/aggiornamento sulle tematiche dell'Inclusione Scolastica;
- esplicitazione nel POF della Scuola di:
  - un concreto impegno programmatico per l'inclusione, basato su una attenta lettura del grado di inclusione della scuola e su obiettivi di miglioramento, da perseguire nel senso della trasversalità delle prassi di

---

<sup>31</sup> <http://www.liceotitolivio.it/assets/Piano-inclusione-scolastica/piano-annuale-di-inclusione-2013-2014.pdf>

inclusione negli ambiti dell'insegnamento curricolare, della gestione delle classi, dell'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici, delle relazioni tra docenti, alunni e famiglie;

- criteri e procedure di utilizzo "funzionale" delle risorse professionali presenti, privilegiando, rispetto a una logica "qualitativa", sulla base di un progetto di inclusione condiviso con famiglie e servizi sociosanitari che recuperi l'aspetto "pedagogico" del percorso di apprendimento e l'ambito specifico di competenza della scuola;
- l'impegno a partecipare ad azioni di formazione e/o di prevenzione concordate a livello territoriale.

## Alunni stranieri

### 1. Gli obiettivi

Il Protocollo d'accoglienza è un documento che viene deliberato dal Collegio Docenti.

Contiene le indicazioni riguardanti l'inserimento degli alunni immigrati, traccia le fasi dell'accoglienza e delle attività di facilitazione per l'apprendimento/consolidamento della lingua italiana, stabilisce i criteri di massima per la valutazione degli apprendimenti e delle competenze.

È uno strumento di lavoro che viene integrato e rivisto periodicamente sulla base delle esperienze realizzate da tutti i docenti. È pubblicato sul sito dell'Istituzione scolastica.

Il Protocollo d'accoglienza si propone di:

- definire pratiche condivise all'interno dell'Istituto in tema di accoglienza degli alunni stranieri;
- facilitare l'ingresso di ragazzi di altra nazionalità nel sistema scolastico e sociale;
- favorire un clima di accoglienza e di attenzione alle relazioni che prevenga e rimuova eventuali ostacoli alla piena integrazione.

In una prima fase di accoglienza, sulla base delle competenze linguistiche esistenti, segnalate dai docenti del consiglio di classe, sarà possibile attivare:

- la formazione temporanea di gruppi omogenei per madrelingua o per cittadinanza per specifiche esigenze didattiche (alfabetizzazione italiano L2);
- eventuali Piani individualizzati

### 2. La Progettazione del curricolo

Potrà essere necessario attuare dei percorsi di facilitazione dell'apprendimento linguistico e "disciplinare", sulla base delle risorse disponibili:

- ore a disposizione per lezioni o sportelli di potenziamento nell'uso dell'italiano come L2
- risorse professionali esterne messe a disposizione dagli Enti Locali e dal Ministero
- risorse professionali volontarie messe a disposizione dal territorio
- risorse economiche dell'Istituto

I docenti di classe devono far riferimento per la programmazione delle iniziative di sostegno e di potenziamento alla FS e alle risorse interne ed esterne. Particolare attenzione verrà data agli alunni immigrati in ingresso provenienti direttamente dall'estero e "non alfabetizzati".

Obiettivi prioritari saranno l'acquisizione di una buona competenza nell'Italiano scritto e parlato, sia in forme ricettive che produttive, prima per la comunicazione interpersonale e per l'integrazione scolastica, poi per lo studio delle discipline, da realizzare attraverso laboratori di Italiano, a seconda della situazione iniziale rilevata.

La progettazione avviene su obiettivi ridotti o semplificati, in base alle capacità dell'alunno ed in risposta ai suoi bisogni formativi ed utilizzati per definire lo standard da raggiungere. L'attività dei docenti coinvolti nell'inserimento ha lo scopo di:

- facilitare l'apprendimento del linguaggio funzionale favorendo la presenza nel gruppo-classe per tutto il tempo scuola;
- rilevare i bisogni specifici di apprendimento;
- semplificare, se necessario, il curriculum, per quanto riguarda i tempi di apprendimento di un'altra lingua straniera oltre all'Italiano;
- individuare le modalità di semplificazione o facilitazione linguistica per ogni disciplina.

### 3. La Valutazione

In questa sede si individuano alcuni criteri per la valutazione degli alunni stranieri di recente immigrazione:

- prevedere tempi più lunghi per il raggiungimento degli obiettivi;
- valutare il progresso rispetto al livello di partenza;
- tenere conto che l'alunno straniero è sottoposto a una doppia valutazione: quella relativa al suo percorso di italiano seconda lingua, quella relativa alle diverse aree disciplinari e ai contenuti del curriculum comune;
- predisporre strumenti per la valutazione formativa e sommativa adeguati.

Alunni diversamente abili

#### L'accoglienza

Il protocollo di accoglienza degli alunni diversamente abili del nostro Istituto definisce "pratiche condivise all'interno dell'Istituto di carattere amministrativo – burocratico, comunicativo, relazionale ed educativo – didattico".

E' conforme alla normativa definita nella Legge 104/92 e nei vari decreti e accordi riferiti ad essa, ed è predisposto dal Gruppo di Lavoro di Istituto che prevede periodicamente integrazioni e aggiornamenti sulla base delle reali esigenze degli alunni.

L'accoglienza prevede diverse e successive fasi:

- partecipazione del Gruppo di lavoro di Istituto agli incontri di Mini Campus territoriali e alle giornate di Open Day organizzate nel nostro Istituto
- incontro con i docenti ed educatori dell'alunno presso la scuola di provenienza
- incontro con la famiglia dell'alunno in Istituto
- organizzazione di una giornata presso il nostro Istituto in cui si inserisce l'alunno in una classe prima di indirizzo corrispondente a quello scelto: lo studente è accompagnato dal proprio insegnante di sostegno e dall'assistente per l'autonomia personale
- dopo la formalizzazione dell'iscrizione, organizzazione di ulteriori giornate di accoglienza sulla base dei bisogni individuali di ogni alunno
- inoltre entro fine maggio, si organizza un incontro con la scuola secondaria di primo grado di provenienza e con neuropsichiatra o psicologo referente per il passaggio delle consegne, del materiale e delle indicazioni relative all'inserimento dell'alunno

Alunni drop out

Per limitare le conseguenze non solo didattiche, ma anche sociali del "dropout", si attivano le seguenti azioni:

1) analisi degli iscritti e delle classi più "a rischio".

2) contatto diretto e colloquio con lo studente con l'utilizzo di tecniche di ascolto attivo al fine di individuare difficoltà e/o problematiche. Il colloquio così impostato permette sin da subito allo studente di attenuare le proprie preoccupazioni, lasciando spazio alla voglia di inserirsi positivamente nel contesto scolastico e di riprendere il controllo del proprio percorso formativo. I colloqui sono tenuti da docenti disponibili con competenze psicologiche, relazionali e comunicative.

#### Ambiente di apprendimento

Sempre restando nell'area delle attività anche l'Index contiene numerose schede stimolo, la gran parte di esse non si occupano dell'osservazione di una specifica pro-

blematica ma dell'intero ambiente di apprendimento. Oltre alle schede l'Index contiene dei questionari che possono essere utilizzati per raccogliere il punto di vista e la percezione di studenti, genitori e insegnanti rispetto alla scuola. Riportiamo sia una scheda che un questionario a titolo esemplificativo, rimandandovi all'originale per la consultazione completa del testo.

### **Le lezioni sviluppano una comprensione della differenza.**

1. Gli alunni vengono incoraggiati a esplorare punti di vista diversi dai propri?
2. Gli alunni vengono aiutati a dialogare con compagni di diverse origini etniche e punti di vista?
3. Gli alunni hanno l'opportunità di lavorare con compagni diversi per origine, appartenenza etnica, disabilità e genere?
4. Il personale scolastico mostra di apprezzare e rispettare punti di vista diversi dai propri durante le discussioni in classe?
5. Tutte le lingue «moderne» vengono trattate come di uguale valore?
6. Le attività di apprendimento sviluppano una comprensione delle differenze di origine, cultura, appartenenza etnica, genere, disabilità, orientamento sessuale e religione?
7. Agli alunni viene spiegata la varietà delle influenze culturali sul linguaggio e il curriculum?
8. Gli alunni hanno opportunità di comunicare con bambini e ragazzi di Paesi delle aree economicamente più ricche o più povere del mondo?
9. Il curriculum fornisce una comprensione storica dell'oppressione di determinati gruppi?
10. Agli alunni viene insegnato a mettere in discussione gli stereotipi presenti nei materiali curricolari e durante le discussioni in classe?

- 
-

Sono femmina     Sono maschio

Frequento l'anno \_\_\_\_\_

| «Questa affermazione descrive la mia scuola...»   | CONCORDO | CONCORDO<br>ABBASTANZA | NON SONO<br>D'ACCORDO |
|---|----------|------------------------|-----------------------|
| 1. Durante le lezioni lavoro spesso in coppia o in piccoli gruppi.                          |          |                        |                       |
| 2. Seguo con piacere la maggior parte delle lezioni.  |          |                        |                       |
| 3. Quando incontro difficoltà chiedo aiuto all'insegnante.                                  |          |                        |                       |
| 4. Sto apprendendo molto in questa scuola.  |          |                        |                       |
| 5. Quando sono in difficoltà posso contare sull'aiuto dei compagni.                         |          |                        |                       |
| 6. Avere un insegnante di sostegno in alcune lezioni mi aiuta a svolgere il mio lavoro.     |          |                        |                       |
| 7. A lezione gli insegnanti ascoltano con interesse le mie idee.                            |          |                        |                       |
| 8. Gli insegnanti non fanno caso ai miei errori, se vedono che mi sto impegnando al meglio. |          |                        |                       |
| 9. Il mio lavoro e quelli dei miei compagni sono esposti sulle pareti dell'aula.            |          |                        |                       |
| 10. Il personale della scuola è amichevole.   |          |                        |                       |
| 11. Penso che gli insegnanti si comportino con equità quando puniscono un alunno.           |          |                        |                       |
| 12. Penso che gli insegnanti si comportino con equità quando premiano un alunno.            |          |                        |                       |
| 13. Penso che alcuni insegnanti prediligano alcuni alunni rispetto agli altri.              |          |                        |                       |

(continua)

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

## Area dei valori

---

Quest'ultima area è dedicata ai valori e ai principi ispiratori delle persone che lavorano all'interno degli Enti formativi. È l'area che forse viene maggiormente, ingiustamente, trascurata in quanto essa è il terreno di coltura che nutre e fa crescere le precedenti aree. È anche la più permeabile e sensibile ai fattori esterni che la "contaminano" e che si fanno contaminare: attraverso i propri valori gli Enti possono affermarsi come elemento culturale di riferimento per il territorio oltre che per la formazione dei propri allievi.

In quest'area abbiamo inserito delle schede che possono essere usate per riflettere sui valori di cui l'Ente formativo è portatore. Le prime due sono tratte dall'Index.

### **Gli alunni sono valorizzati in modo uguale.**

1. La varietà delle culture e delle lingue madri è vista come un contributo positivo alla vita della scuola?
2. Gli accenti regionali e i dialetti vengono visti come una cosa che arricchisce la scuola e la società?
3. Le differenze nelle strutture familiari vengono riconosciute e apprezzate?
4. I genitori vengono pienamente stimati dalla scuola, indipendentemente dal loro lavoro o dal fatto che siano occupati o meno?
5. Gli alunni e gli insegnanti con disabilità fisiche vengono accolti dalla scuola come quelli che ne sono privi?
6. Sono egualmente valorizzati gli alunni con capacità di apprendimento più elevate o ridotte?
7. Il lavoro di tutti gli alunni è esposto nella scuola e nelle aule?
8. La pubblicizzazione dei successi della classe include tutti gli alunni?
9. Tutti gli alunni lasciano la scuola secondaria con un diploma legalmente riconosciuto?
10. Viene fornito eguale sostegno e significato ai risultati di alunni maschi e femmine?

- 
-

**Insegnanti e alunni si trattano l'un l'altro come esseri umani oltre che come rappresentanti di un «ruolo».**

1. Ogni alunno è conosciuto bene almeno da alcuni insegnanti?
2. Tutti i membri della scuola vengono considerati come soggetti sia di insegnamento che di apprendimento?
3. Il personale scolastico si sente valorizzato e sostenuto?
4. Viene dato adeguatamente peso a eventi significativi come nascite, malattie e morti?
5. Viene riconosciuto che ognuno, non solo i membri di «minoranze etniche», ha una cultura o culture?
6. Gli alunni (e gli insegnanti) vengono aiutati a comprendere che in particolari giorni possono stare male, essere depressi o arrabbiati?
7. Viene accettato che gli insegnanti in privato possano esprimere emozioni personali negative verso gli alunni come mezzo per superarle?
8. Il personale evita di etichettare negativamente alcuni alunni particolari?
9. Le strutture di servizio come bagni, spogliatoi e docce sono tenuti in buon ordine?
10. Viene rispettato il senso del pudore di alcuni alunni verso attività come il nuoto o nelle docce?

- 
- 

L'elenco che segue è tratto da “La scuola Inclusiva”<sup>32</sup> un documento snello che potrebbe essere interamente utilizzato per sensibilizzare al tema dell'inclusione.

Obiettivi trasversali della scuola inclusiva sono:

- Promuovere un positivo clima della classe: attenzione ai bisogni ed interessi di ognuno, comprensione e accettazione dell'altro; promuovere comportamenti non discriminatori, bensì il senso di appartenenza al gruppo; valorizzare le differenze. Importante il contesto spaziale fisico: aule accoglienti, strutturate, in cui tutti i bambini possono accedere alle risorse presenti, in uno sfondo condiviso nel quale tutti si sentono ben accolti. La disposizione dei banchi sarà flessibile a seconda della gestione del lavoro ma sempre in modo che possa favorire

---

<sup>32</sup> <http://www.icscastelfocognano.gov.it/joomla/attachments/article/94/La%20scuola%20Inclusiva.pdf>

- lo scambio e la comunicazione dei bambini - Conoscere le diverse situazioni di inclusione del Circolo al fine di favorire un'ottimale continuità educativa.
- Raccogliere informazioni utili, relative ad iniziative provinciali o nazionali a favore dell'inclusione scolastica (corsi di formazione, seminari, concorsi ecc ...) per condividere teorie e buone prassi. - Poter fare proposte per l'acquisto di materiale, strutturato e non, per il raggiungimento degli obiettivi del singolo alunno o delle classi.
  - Proporre e organizzare attività e progetti musicali, di teatro, di psicomotricità o pet therapy che implicano l'uso di una più ampia gamma di moduli espressivi, di linguaggi alternativi che possano essere strumento e veicolo di una comunicazione più globale ed efficace per tutti. - La scuola inclusiva prevede un'organizzazione flessibile, una differenziazione della didattica, un ampliamento dell'offerta formativa nonché un innalzamento della qualità di quest'ultima, creando anche reti tra più scuole.
  - Costruire una rete di collaborazione e corresponsabilità tra scuola, famiglia e territorio (Enti locali ed associazioni). È una scuola dove oltre all'apprendimento cooperativo esiste anche l'insegnamento cooperativo. Nella scuola inclusiva tutte le insegnanti collaborano e programmano in maniera congiunta verso la stessa direzione; hanno a disposizione spazi e momenti adeguati per condividere materiali, risorse ed esperienze. Per ultimo, ma non ultimo, è il coinvolgimento delle famiglie. Il ruolo della famiglia è fondamentale nel supportare il lavoro delle insegnanti e nel partecipare alle decisioni che riguardano l'organizzazione delle attività educative. Inoltre, rappresenta un punto di riferimento essenziale per una corretta inclusione scolastica dell'alunno sia perché fonte d'informazioni preziose sia perché luogo in cui avviene la continuità tra educazione genitoriale e scolastica. I genitori devono sentirsi parte anche loro della scuola e partecipare della sua vita, devono anche loro stessi "includere" attraverso l'educazione dei propri figli, in collaborazione con le insegnanti.

Riportiamo di seguito i punti principali del principio "Cultura organizzativa e valori etici che promuovono l'integrazione scolastica" compreso tra i principi per promuovere la qualità nella scuola inclusiva tratti dal documento dell'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2009, Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche, Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education<sup>33</sup>.

A scuola, o nell'istituzione scolastica, è fondamentale una cultura condivisa e valori che propongono atteggiamenti positivi verso l'accoglienza della diversità degli alunni in classe e l'accoglienza della diversità delle esigenze scolastiche. Tale cultura condivisa:

---

<sup>33</sup> [https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education\\_key-principles-IT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-IT.pdf)

- Include tutti i fiduciari: gli studenti, le loro famiglie, gli insegnanti e il personale scolastico e la comunità locale.
- È guidata da dirigenti di gestione del sistema scuola e/o scolastici che sono favorevoli all'inclusione, che pensano in modo chiaro lo sviluppo della scuola, affidano compiti e si assumono la responsabilità per accogliere la diversità nella propria scuola.
- Le culture organizzative che sono d'appoggio alla scuola inclusiva sono: tutte quelle prassi che evitano ogni forma di emarginazione e promuovono una scuola per tutti, offrendo uguaglianza di opportunità educative a tutti gli studenti.
- Una cultura del lavoro di gruppo e l'apertura al partenariato con i genitori insieme agli approcci didattici interdisciplinari.
- Prassi didattiche che accolgono la diversità che sono considerate didattiche di qualità per tutti gli alunni, piuttosto che per specifici gruppi di alunni.

Concludiamo infine con i 4 valori essenziali dell'insegnamento e dell'apprendimento sulla base dell'osservazione del lavoro dei docenti in classe contenuti nel report "La formazione docente per l'inclusione – profilo dei docenti inclusivi" redatto dall'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili<sup>34</sup>. Questi quattro valori sono:

1. Valutare la diversità degli alunni – la differenza tra gli alunni è una risorsa e una ricchezza.
2. Sostenere gli alunni – i docenti devono coltivare alte aspettative sul successo scolastico degli studenti.
3. Lavorare con gli altri – la collaborazione e il lavoro di gruppo sono approcci essenziali per tutti i docenti.
4. Aggiornamento professionale personale continuo – l'insegnamento è un'attività di apprendimento e i docenti hanno la responsabilità del proprio apprendimento permanente per tutto l'arco della vita.

Nei paragrafi del report, questi valori vengono sviluppati e associati alle aree di competenza dei docenti.

Questi valori possono essere più facilmente promossi attuando le indicazioni di carattere trasversale già emerse nel Report "Educazione ed Inclusione Sociale: modelli, esperienze e nuove vie per la IeFP", ovvero:

- **La costruzione di reti.** Emerge la necessità e l'opportunità di operare in strutture reticolari, composte da più Enti, siano essi appartenenti alla Confederazione che esterni ad essa.
- **L'ampliamento delle attività.** Emerge altresì la necessità di ampliare l'attenzione all'inclusione lavorativa. Pur mantenendo alto il focus sui processi educativi, si fanno sempre più forti le pressioni verso altri ambiti di attività: orien-

---

<sup>34</sup> <http://corsi.unibo.it/FormazionePrimariaQuadriennale/Documents/Tirocinio/Formazione%20docente%20per%20l'inclusione%20-%20PROFILO%20DEI%20DOCENTI%20INCLUSIVI.pdf>

tamento in uscita (quindi al lavoro), accompagnamento all'inserimento lavorativo, ecc...

- **Team working.** L'inclusione sociale è concepita come esito di un lavoro di team, di più educatori/formatori; non può essere l'esito di un solo, pur bravo e sensibile, operatore.
- **La formazione continua del personale** (personale docente e non solo). L'aggiornamento continuo e il consolidamento delle competenze del personale sono oggi sempre più prerequisiti indispensabili al buon esito dei percorsi d'integrazione.
- **Comunicare i risultati.** Emerge chiaramente la necessità di monitorare sistematicamente e valutare in profondità i percorsi di inclusione sociale. Tale necessità che ha sicuramente una valenza strategica interna, diviene anche un'opportunità che permette di comunicare all'esterno i risultati, impiegando anche forme di accountability in via di consolidamento, come i bilanci sociali.



## Approfondimenti

---

Di seguito riportiamo i link a documenti di approfondimento o a siti dedicati all'argomento con una breve descrizione di quello che contengono.

1) <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Italian.pdf>

“Index per l’Inclusione” documento messo a punto dal Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) che offre molti materiali a supporto di quelle scuole che si pongono l’obiettivo di diventare inclusive o maggiormente inclusive.

2) [http://www.inclusione.it/wp-content/uploads/2012/11/API2\\_2010\\_cliccabile.pdf](http://www.inclusione.it/wp-content/uploads/2012/11/API2_2010_cliccabile.pdf)

Report “La dislessia e i Disturbi Specifici d’Apprendimento – Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva” a cura di Giovanni Simoneschi, tratto dagli Annali della Pubblica Istruzione (2010), oltre ad approfondire i principali disturbi specifici dell’apprendimento riporta buone pratiche e strumenti di compensazione.

3) <http://www.aiditalia.org/>

Sito dell’Associazione italiana sulla dislessia, ha un’intera area dedicata alla scuola: normativa, piano didattico personalizzato, prove INVALSI, ecc. Vi si trovano inoltre gli indirizzi delle sedi sparse sul territorio.

4) “Strumenti, normativa, strategie educative per la didattica inclusiva” Guida operativa

“Strumenti, normativa, strategie educative per la didattica inclusiva” di Barbara Urdanch edizioni Il Capitello, contiene, tra l’altro: una guida alla compilazione del PDP, un questionario sugli stili di apprendimento, una scheda per la collaborazione scuola-famiglia.

5) <http://www.superando.it/2013/03/21/per-uetica-dellinclusion/>

Sito della testata giornalistica Superando.it, si occupa di Bes ed inclusione attraverso la pubblicazione di numerosi articoli, ad esempio segnaliamo: “Per un’etica dell’inclusione” di Giancarlo Ongher, “Scuola, condividere i cambiamenti con chi li deve attuare” del gruppo Ledha scuola; “I bisogni educativi speciali, i fatti e le paure” di Salvatore Nocera e “Bes e didattica inclusiva, alcune opportunità da cogliere” di Dario Ianes.

6) <http://www.ictravagliato.gov.it/attachments/article/390/LEZIONE-PLENARIA-ZAMPIERI.pdf>

Dispensa di Giovanni Zampieri (docente dell’Università Cattolica di Brescia) su “Gestione della classe: dall’analisi del contesto alla prassi didattica – didattica inclusiva e comunicazione efficace. Progettazione percorsi e valutazione degli alunni con BES”. Riporta, tra l’altro, alcune strategie per favorire l’apprendimento.

7) [https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education\\_key-principles-IT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-IT.pdf)

Il testo dell'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2009, Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche, Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education è stato redatto da esperti del settore per proporre a politici e studiosi europei una sintesi delle principali scoperte emerse dal lavoro dell'Agenzia a sostegno dell'integrazione degli studenti con diversi tipi di necessità educative (SEN) e speciali nelle classi e nelle scuole comuni. Questa edizione riassume i contenuti delle ricerche di settore realizzate dall'Agenzia, dal 2003 al 2009.

8) <http://corsi.unibo.it/FormazionePrimariaQuadriennale/Documents/Tirocinio/Formazione%20docente%20per%20l'inclusione%20%20PROFILO%20DEI%20DOCENTI%20INCLUSIVI.pdf>

“La formazione docente per l'inclusione – profilo dei docenti inclusivi” redatto dall'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. Nei paragrafi del report, i valori che connotano i docenti inclusivi vengono sviluppati e associati alle altre aree di competenza.

9) <https://www.youtube.com/watch?v=Zau15OX6s1M>

Film di Laurent Cantet del 2008 “La Classe”, il film racconta la storia di un insegnante alle prese con la propria classe. Il film può essere utilizzato per sensibilizzare al tema dell'inclusione.

10) <http://www.cremi.it/pdf/per%20una%20scuola%20dell'inclusione.pdf>

“Una scuola per l'inclusione” dispensa di Graziella Favaro sul tema dell'inclusione degli studenti stranieri a scuola.

11) <http://isfoloa.isfol.it/handle/123456789/866>

“Gli allievi di origine straniera nella IeFP: percorsi, inclusione e occupabilità. Sintesi dei principali risultati” Ricerca quantitativa e qualitativa, a cura di Daniele L., sugli immigrati di seconda generazione all'interno dell'IeFP.

12) <http://con-fusioni.jimdo.com/filosofia-e-scienze-umane/la-prevenzione-dell-insuccesso-scolastico-e-del-drop-out/>

Articolo di Francesca Rennis sulla prevenzione dell'insuccesso scolastico e dei drop out.

## Bibliografia

---

- Ambrosini M. (2001), *La fatica di integrarsi. Immigrazione e lavoro in Italia*, il Mulino, Bologna.
- Ambrosini M., Molina S. (a cura di) (2004), *Secondo generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- Azzolini D., Cvajner M., Santero A. (2013), "Sui banchi di scuola. I figli degli immigrati" in Saraceno C., Sartor N., Sciortino G. (a cura di), *Stranieri e disuguali. Le disuguaglianze nei diritti e nelle condizioni di vita degli immigrati*, il Mulino, Bologna.
- Baldacci M. (2007), "Una pedagogia per la scuola, una pedagogia dell'inclusione", in *Pedagogia oggi*, n.3, Tecnodid, Napoli.
- Besozzi E., Colombo M. (a cura di) (2006), *Percorsi dei giovani stranieri tra scuola e formazione professionale in Lombardia. Rapporto 2005*, Ismu, Milano.
- Besozzi E., Colombo M., Santagati M. (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, FrancoAngeli, Milano.
- Cedefop (2008), *Avrete ancora bisogno di me quando avrò 64 anni? Formazione e cambiamento demografico*, Nota informativa, [www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu).
- Cedefop (2009), *Skill mismatch. Identifying priorities for future research*, Working paper, n. 3, [www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu).
- Cedefop (2011a), *Migrant, minorities, mismatch? Skill mismatch among migrants and ethnic minorities in Europe*, Working paper, n. 16, [www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu).
- Cedefop (2011b), *Empowering the young of Europe to meet labour market challenges. Findings from study visits 2009/2010*, [www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu).
- Cedefop (2012), *From education to working life. the labour market outcomes of vocational education and training*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Cedefop (2013a), "Anni d'argento", *opportunità d'oro. I vantaggi di investire in una forza lavoro che invecchia*, Nota informativa, [www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu).
- Cedefop (2013b), *Evitare l'abbandono scolastico dei giovani: alla ricerca di una strategia che funzioni*, Nota informativa, [www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu).
- Cedefop (2014), *Valuing diversity: guidance for labour market integration of migrants*, Working paper, n. 24, [www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu).
- Cedefop (2014), "Uno sguardo d'insieme. Italia", <http://www.cedefop.europa.eu>
- Cnos-Fap (2006), *Un progetto alternativo al carcere per minori a rischio. I sussidi utilizzati nel centro polifunzionale diurno di Roma*, [www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it).
- Cnos Fap, Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche sociali, Ciofs/Fp (2007), *Giovani e percorsi professionalizzanti: un gap da colmare?*, [www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it).
- Cnos Fap, Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche sociali, Ciofs/Fp (2008), *Individuazione e raccolta di buone prassi mirate all'accoglienza, formazione e integrazione degli immigrati*, [www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it).
- Colombo E., Semi G. (a cura di) (2007), *Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Conferenza Episcopale Italiana (2010), *Dialogo interculturale in Europa: l'attenzione delle istituzioni e della Chiesa*, documento presentato in occasione del seminario di studio: "La dimensione religiosa del dialogo interculturale: il ruolo dell'Ir confessionale", Roma, 17 marzo.
- Council of Europe (2008), *Libro bianco sul dialogo interculturale. "Vivere insieme in pari dignità"*, [www.coe.int/dialogue](http://www.coe.int/dialogue).
- Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S. (2009), *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro Paese?*, il Mulino, Bologna.
- Damini M. (a cura di), *Didattica interculturale e didattica interreligiosa: alcune linee guida per analizzare i libri di testo (IRC)*, [www.fttr.it](http://www.fttr.it)  
[www.fttr.it/fttr/allegati/1175/04-Aspetti\\_di\\_didattica\\_interreligiosa.pdf](http://www.fttr.it/fttr/allegati/1175/04-Aspetti_di_didattica_interreligiosa.pdf).
- European Parliamentary Research Service (2015), *The EU institutions and inter-religious dialogue*, <http://www.europarl.europa.eu/thinktank>.

- Finotto V. (2015), *Cultura tecnica. Per una nuova formazione professionale*, Marsilio, Venezia.
- Giovannini G., Queirolo Palmas L. (a cura di) (2002), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Edizioni della Fondazione Agnelli, Torino.
- Guolo R. (2000), “La rappresentanza dell’islam italiano e la questione delle intese”, in Ferrari S. (a cura di), *Musulmani in Italia. La condizione giuridica delle comunità*, il Mulino, Bologna.
- Introvigne M., Zoccatelli P. (2006), *Le religioni in Italia*, Elledici, Torino.
- Isfol (2014), *Giovani immigrati di seconda generazione, formazione professionale, occupabilità e cittadinanza attiva*, Isfol research paper, n.12, [www.isfol.it](http://www.isfol.it).
- Maddanu S. (2009), “L’islamità dei giovani musulmani e l’ijtihād moderno. Nuove pratiche per una nuova religiosità europea”, in *Rassegna Italiana di Sociologia*, L, 4: 655-680.
- Malizia G., Tonini M., Antonietti D. (a cura di) (2007), *Le parole chiave della formazione professionale*, 2° edizione, Tipografia Pio XI.
- Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2013), *La dispersione scolastica*, Focus, <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/>.
- Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2015), *Alumni con cittadinanza non italiana 2013/2014*, [hubmiur.pubblica.istruzione.it](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it).
- Pace E. (2011), *Vecchi e nuovi dei. La geografia religiosa dell’Italia che cambia*, Ed. Paoline, Milano.
- Pajer F. (2010), *L’istruzione religiosa nelle scuole dell’Unione Europea: un’identità plurale e in evoluzione*, in “*Revista Pistis Praxis*”, 2, 2, jul./dez.
- Saint Blancat C. (2004), *Imam e responsabili musulmani: le modalità di interazione con la società locale*, relazione presentata al convegno “L’islam in Italia. Appartenenze religiose plurali e strategie diversificate”, Torino, 2-3 dicembre.
- Salvarani B. (2008), *Vocabolario del dialogo minimo interreligioso. Per un’educazione all’incontro tra le fedi*, EDB, Bologna.
- Schizzerotto A., Trivellato U. e Sartor N. (2011) “I giovani di oggi stanno peggio di quelli di ieri? Interrogativi, metodi e quadro di sintesi” in Schizzerotto A., Trivellato U. e Sartor N. (a cura di), *Generazioni disuguali. Le condizioni di vita dei giovani di ieri e di oggi: un confronto*, Bologna, il Mulino.
- Trisciuzzi L. (2005), *Manuale per la formazione degli operatori per le disabilità*, ETS, Pisa.
- Vio C., Marzocchi G.M., Offredi F. (1999), *Il bambino con deficit di attenzione/iperattività*, Ed. Erickson, Trento.

# INDICE

---

|   |     |
|---|-----|
| Sommario .....  | 3   |
| Executive summary .....   | 5   |
| 1. Percorso di ricerca e struttura del rapporto .....   | 7   |
| 2. I processi d'inclusione nella IeFP: una rassegna bibliografica .....   | 9   |
| 2.1 Il concetto di "inclusione sociale" .....   | 9   |
| 2.2 Le dimensioni dell'inclusione sociale analizzate .....  | 10  |
| 2.2.1 Giovani di origine straniera .....  | 11  |
| 2.2.2 Le dipendenze .....   | 15  |
| 2.2.3 Percorsi di orientamento .....  | 15  |
| 2.2.4 L'educazione interreligiosa .....   | 20  |
| 2.2.5 Drop out scolastico .....   | 24  |
| 2.2.6 Minori portatori di BES e DSA .....   | 26  |
| 3. Alla ricerca di pratiche significative .....   | 33  |
| 3.1 Dalla ricerca desk .....  | 33  |
| 3.1.1 Il percorso di individuazione delle prassi .....  | 33  |
| 3.1.2 Le prassi di selezione: le informazioni di base .....   | 34  |
| 3.1.3 Tipologia degli interventi e modalità organizzative .....   | 35  |
| 3.1.4 Pratiche inclusive ed aree d'intervento .....   | 37  |
| 3.1.5 Alcune considerazioni trasversali .....   | 38  |
| 3.2 Approfondimenti .....   | 40  |
| 4. Sviluppo e consolidamento dei processi inclusivi: elementi per la stesura<br>di linee guida .....              | 47  |
| 4.1 Indicazioni e raccomandazioni di ordine generale .....  | 48  |
| 4.2 Indicazioni e raccomandazioni per area tematica affrontata .....  | 49  |
| ALLEGATI .....  | 59  |
| A) Esempi di schede operative per la rilevazione dei disturbi di attenzione<br>e iperattività o impulsività ..... | 59  |
| B) Schema sinottico delle esperienze analizzate .....   | 62  |
| Guida operativa .....   | 73  |
| Introduzione .....  | 73  |
| Area politica .....   | 77  |
| Area pratica .....  | 83  |
| Area dei valori .....   | 93  |
| Approfondimenti .....   | 99  |
| Bibliografia .....  | 101 |



**Tutti i volumi della collana sono consultabili in formato digitale sul sito [biblioteca.cnos-fap.it](http://biblioteca.cnos-fap.it)**

**Sezione “Studi”**

- 
- 2002 MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V. (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, 2002
- 
- 2003 MALIZIA G. - PIERONI V. (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow-up*, 2003
- 
- 2004 CNOS-FAP (a cura di), *Gli editoriali di “Rassegna CNOS” 1996-2004. Il servizio di don Stefano Colombo in un periodo di riforme*, 2004  
MALIZIA G. (coord.) - ANTONIETTI D. - TONINI M. (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, 2004  
RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, 2004
- 
- 2005 D’AGOSTINO S. - MASCIÒ G. - NICOLI D., *Monitoraggio delle politiche regionali in tema di istruzione e formazione professionale*, 2005  
PIERONI V. - MALIZIA G. (a cura di), *Percorsi/progetti formativi “destrutturati”. Linee guida per l’inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati*, 2005
- 
- 2006 NICOLI D. - MALIZIA G. - PIERONI V., *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell’anno formativo 2004-2005*, 2006
- 
- 2007 COLASANTO M. - LODIGIANI R. (a cura di), *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo*, 2007  
DONATI C. - BELLESI L., *Giovani e percorsi professionalizzanti: un gap da colmare? Rapporto finale*, 2007  
MALIZIA G. (coord.) - ANTONIETTI D. - TONINI M. (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale. II edizione*, 2007  
MALIZIA G. - PIERONI V., *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca*, 2007  
MALIZIA G. - PIERONI V., *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Rapporto di ricerca*, 2007  
MALIZIA G. et alii, *Diritto-dovere all’istruzione e alla formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive*, 2007  
MALIZIA G. et alii, *Stili di vita di allieve/le dei percorsi formativi del diritto-dovere*, 2007  
NICOLI D. - FRANCHINI R., *L’educazione degli adolescenti e dei giovani. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2007  
NICOLI D., *La rete formativa nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*, 2007  
PELLERÉY M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell’apprendere lungo tutto l’arco della vita*, 2007  
RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, Ristampa 2007
- 
- 2008 COLASANTO M. (a cura di), *Il punto sulla formazione professionale in Italia in rapporto agli obiettivi di Lisbona*, 2008  
DONATI C. - BELLESI L., *Ma davvero la formazione professionale non serve più? Indagine conoscitiva sul mondo imprenditoriale*, 2008  
MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. La dimensione internazionale*, 2008

- MALIZIA G. - PIERONI V., *Follow-up della transizione al lavoro degli allievi/e dei percorsi triennali sperimentali di IeFP*, 2008
- PELLEREY M., *Studio sull'intera filiera formativa professionalizzante alla luce delle strategie di Lisbona a partire dalla formazione superiore non accademica. Rapporto finale*, 2008
- 
- 2009 GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1977*, vol. 1, 2009
- 
- 2010 DONATI C. - L. BELLESI, *Verso una prospettiva di lungo periodo per il sistema della formazione professionale. Il ruolo della rete formativa. Rapporto finale*, 2010
- NICOLI D., *I sistemi di istruzione e formazione professionale (VET) in Europa*, 2010
- PIERONI V. - SANTOS FERMINO A., *La valigia del "migrante". Per viaggiare a Cosmopolis*, 2010
- PRELLEZO J.M., *Scuole Professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*, 2010
- ROSSI G. (a cura di), *Don Bosco, i Salesiani, l'Italia in 150 anni di storia*, 2010
- 
- 2011 ROSSI G. (a cura di), *"Fare gli italiani" con l'educazione. L'apporto di don Bosco e dei Salesiani, in 150 anni di storia*, 2011
- GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1997*, vol. 2
- 
- 2012 MALIZIA G., *Sociologia dell'istruzione e della formazione. Una introduzione*, 2012
- NICOLI D., *Rubriche delle competenze per i Diplomi professionali IeFP. Con linea guida per la progettazione formativa*, 2012
- MALIZIA G. - PIERONI V., *L'inserimento dei giovani qualificati nella FPI a.f. 2009-10*, 2012
- CNOS-FAP (a cura di), *Cultura associativa e Federazione CNOS-FAP. Storia e attualità*, 2012
- 
- 2013 CUROTTI A.G., *Il ruolo della Formazione Professionale Salesiana da don Bosco alle sfide attuali*, 2013
- PELLEREY M. - GRZADZIEL D. - MARGOTTINI M. - EPIFANI F. - OTTONE E., *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, 2013
- DONATI C. - BELLESI L., *Osservatorio sugli ITS e sulla costituzione di Poli tecnico-professionali. Alcuni casi di studio delle aree Meccanica, Mobilità e Logistica, Grafica e Multi-medialità*, 2013
- GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1997*, vol. 3, 2013
- TACCONI G. - MEJIA GOMEZ G., *Success Stories. Quando è la Formazione Professionale a fare la differenza*, 2013
- PRELLEZO J.M., *Scuole Professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*, 2013
- 
- 2014 ORLANDO V., *Per una nuova Formazione Professionale dei Salesiani d'Italia. Indagine tra gli allievi dei Centri di Formazione Professionale*, 2014
- DONATI C. - BELLESI L., *Osservatorio sugli ITS e sulla costituzione di Poli tecnico-professionali. Approfondimento qualitativo sugli esiti occupazionali*, 2014
- DORDIT L., *OCSE PISA 2012. Rapporto sulla Formazione Professionale in Italia*, 2014
- DORDIT L., *La valutazione interna ed esterna dei CFP e il nuovo sistema nazionale di valutazione*, 2014
- 
- 2015 PELLEREY M., *La valorizzazione delle tecnologie mobili nella pratica gestionale e didattica dell'Istruzione e Formazione a livello di secondo ciclo. Indagine teorico-empirica. Rapporto finale*, 2015
- ALLULLI G., *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020*, 2015
- NICOLI D., *Come i giovani del lavoro apprezzano la cultura. Formare e valutare saperi e competenze degli assi culturali nella Formazione Professionale*, 2015
- CNOS-FAP (a cura di), *Educazione e inclusione sociale: modelli, esperienze e nuove vie per la IeFP*, 2015

- CNOS-FAP (a cura di), *L'impresa didattica/formativa: verso nuove forme di organizzazione dei CFP. Stimoli per la federazione CNOS-FAP*, 2015
- CNOS-FAP (a cura di), *Il ruolo della IeFP nella formazione all'imprenditorialità: approcci, esperienze e indicazioni di policy*, 2015
- CNOS-FAP (a cura di), *Modelli e strumenti per la formazione dei nuovi referenti dell'autovalutazione delle istituzioni formative nella IeFP*, 2015
- CNOS-FAP (a cura di), *Fabbisogni professionali e formativi. Contributo alle linee guida del CNOS-FAP*, 2015
- MALIZIA G. - PICCINI M.P. - CICATELLI S., *La Formazione in servizio dei formatori del CNOS-FAP. Lo stato dell'arte e le prospettive*, 2015
- MALIZIA G. - TONINI M., *Organizzazione della scuola e del CFP. Una introduzione*, 2015

## Sezione "Progetti"

---

- 2003 BECCIU M. - COLASANTI A.R., *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, 2003
- CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, 2003
- COMOGLIO M. (a cura di), *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa. Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS/FP*, 2003
- FONTANA S. - TACCONI G. - VISENTIN M., *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, 2003
- GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo*, 2003
- MARSILII E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, 2003
- TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, 2003
- VALENTE L. - ANTONIETTI D., *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, 2003
- 
- 2004 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale alimentazione*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale commerciale e delle vendite*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale estetica*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale sociale e sanitaria*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale tessile e moda*, 2004
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale elettrica e elettronica*, 2004
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2004
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale meccanica*, 2004
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale turistica e alberghiera*, 2004
- NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
- NICOLI D. (a cura di), *Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
- 
- 2005 CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale legno e arredamento*, 2005

- CNOS-FAP (a cura di), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi triennali di Istruzione formazione Professionale*, 2005
- NICOLI D. (a cura di), *Il diploma di istruzione e formazione professionale. Una proposta per il percorso quadriennale*, 2005
- POLÁČEK K., *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni*, 2005
- VALENTE L. (a cura di), *Sperimentazione di percorsi orientativi personalizzati*, 2005
- 
- 2006 BECCIU M. - COLASANTI A.R., *La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006)*, 2006
- CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione dei sussidi, II edizione*, 2006
- 
- 2007 D'AGOSTINO S., *Apprendistato nei percorsi di diritto-dovere*, 2007
- GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo. Una proposta di percorsi per la creazione di impresa. II edizione*, 2007
- MARSILII E., *Dalla ricerca al rapporto di lavoro. Opportunità, regole e strategie*, 2007
- NICOLI D. - TACCONI G., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. I volume*, 2007
- RUTA G. (a cura di), *Vivere in... 1. L'identità. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2007
- RUTA G. (a cura di), *Vivere... Linee guida per i formatori di cultura etica e religiosa nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, 2007
- 
- 2008 BALDI C. - LOCAPUTO M., *L'esperienza di formazioni formatori nel progetto integrazione 2003. La riflessività dell'operatore come via per la prevenzione e la cura educativa degli allievi della FPI*, 2008
- MALIZIA G. - PIERONI V. - SANTOS FERMINO A., *Individuazione e raccolta di buone prassi mirate all'accoglienza, formazione e integrazione degli immigrati*, 2008
- NICOLI D., *Linee guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2008
- NICOLI D., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. II volume*, 2008
- RUTA G. (a cura di), *Vivere con... 2. La relazione. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008
- RUTA G. (a cura di), *Vivere per... 3. Il progetto. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008
- 
- 2009 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale meccanica*, 2009
- MALIZIA G. - PIERONI V., *Accompagnamento al lavoro degli allievi qualificati nei percorsi triennali del diritto-dovere*, 2009
- 
- 2010 BAY M. - GRZĄDZIEL D. - PELLERÉY M. (a cura di), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici spirituali nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*, 2010
- CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2010
- CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale elettrica ed elettronica*, 2010
- CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale automotive*, 2010
- CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per l'orientamento nella Federazione CNOS-FAP*, 2010
- CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale turistico-alberghiera*, 2010

- 
- 2011 MALIZIA G. - PIERONI V. - SANTOS FERMINO A. (a cura di), *“Cittadini si diventa”. Il contributo dei Salesiani (SDB) e delle Suore Figlie di Maria Ausiliatrice (FMA) nell’educare studenti/allievi delle loro Scuole/CFP in Italia a essere “onesti cittadini”*, 2011  
TACCONI G., *In pratica. 1. La didattica dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica nell’Istruzione e Formazione Professionale*, 2011  
TACCONI G., *In pratica. 2. La didattica dei docenti di area linguistica e storico sociale nell’Istruzione e Formazione Professionale*, 2011  
MANTEGAZZA R., *Educare alla costituzione*, 2011  
NICOLI D., *La valutazione formativa nella prospettiva dell’educazione. Una comparazione tra casi internazionali e nazionali*, 2011  
BECCIU M. COLASANTI A.R., *Il fenomeno del bullismo. Linee guida ispirate al sistema preventivo di Don Bosco per la prevenzione e il trattamento del bullismo*, 2011
- 
- 2012 PIERONI V. - SANTOS FERMINO A., *In cammino per Cosmopolis. Unità di Laboratorio per l’educazione alla cittadinanza*, 2012  
FRISANCO M., *Da qualificati, a diplomati, a specializzati. Il cammino lungo una filiera ricca di opportunità e competenze. Riferimenti, dispositivi e strumenti per conoscere e comprendere i nuovi sistemi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) e di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS)*, 2012
- 
- 2014 CNOS-FAP (a cura di), *Per una pedagogia della meraviglia e della responsabilità. Ambito energia. Linea Guida*, 2014  
CNOS-FAP (a cura di), *Linea Guida per i servizi al lavoro*, 2014  
OTTOLINI P. - ZANCHIN M.R., *Strumenti e modelli per la valutazione delle competenze nei percorsi di qualifica IeFP del CNOS-FAP*, 2014

### Sezione “Esperienze”

- 
- 2003 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L’orientamento nel CFP. 1. Guida per l’accoglienza*, 2003  
CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L’orientamento nel CFP. 2. Guida per l’accompagnamento in itinere*, 2003  
CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L’orientamento nel CFP. 3. Guida per l’accompagnamento finale*, 2003  
CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L’orientamento nel CFP. 4. Guida per la gestione dello stage*, 2003
- 
- 2005 TONIOLO S., *La cura della personalità dell’allievo. Una proposta di intervento per il coordinatore delle attività educative del CFP*, 2005
- 
- 2006 ALFANO A., *Un progetto alternativo al carcere per i minori a rischio. I sussidi utilizzati nel Centro polifunzionale diurno di Roma*, 2006  
COMOGLIO M. (a cura di), *Il portfolio nella formazione professionale. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2006  
MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V., *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002-2006. Rapporto finale*, 2006
- 
- 2007 NICOLI D. - COMOGLIO M., *Una formazione efficace. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali di Istruzione e Formazione professionale in Piemonte 2002-2006*, 2007

- 
- 2008 CNOS-FAP (a cura di), *Educazione della persona nei CFP. Una bussola per orientarsi tra buone pratiche e modelli di vita*, 2008
- 
- 2010 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali, Edizione 2010*, 2010
- 
- 2011 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali, Edizione 2011*, 2011
- 
- 2012 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali, Edizione 2012*, 2012  
NICOLI D. (a cura di), *Sperimentazione di nuovi modelli nel sistema di Istruzione e Formazione Professionale Diploma professionale di tecnico Principi generali, aspetti metodologici, monitoraggio*, 2012
- 
- 2013 SALATINO S. (a cura di), *Borgo Ragazzi don Bosco Area Educativa "Rimettere le ali"*, 2013  
CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2013*, 2013
- 
- 2014 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2014*, 2014
- 
- 2015 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2015*, 2015



