

Stefania Massara*
Gaudenzio Como**

Gli allievi con Bisogni Educativi Speciali (BES) nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale a Torino

Quali effetti producono
le strategie didattiche utilizzate?

Il Sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) della Città Metropolitana di Torino e gli allievi con BES

La legge italiana prevede per tutti i ragazzi e le ragazze l'obbligo di frequentare la scuola per almeno 10 anni fino al compimento dei 16 anni di età (obbligo di istruzione) e l'obbligo di ottenere almeno una qualifica professionale entro il compimento dei 18 anni¹. Dopo il diploma di scuola secondaria di primo grado (licenza media) gli allievi possono scegliere se iscriversi alla Scuola secondaria di secondo grado oppure ai corsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) regionale: corsi triennali della formazione professionale al termine dei quali viene rilasciata una qualifica professionale riconosciuta in tutta Italia.

Il sistema di IeFP è organizzato su base regionale. In Piemonte, per i ragazzi che hanno già compiuto i 15 anni e sono fuoriusciti prematuramente dalla scuola secondaria di secondo grado, è possibile anche essere inseriti in percorsi biennali di qualifica con crediti in ingresso se hanno frequentato almeno un anno di scuola superiore o se sono in possesso di altri crediti formativi. Un'altra possibilità per assolvere l'obbligo di istruzione e formazione è entrare nel mondo del lavoro con un contratto di apprendistato attraverso il quale i ragazzi possono acquisire una qualifica (triennale) o un diploma professionale (IV anno).

All'interno della Città metropolitana di Torino i ragazzi che frequentano percorsi di formazione professionale in obbligo di istruzione ogni anno sono circa 8.500, inseriti in più di 400 corsi, con un impegno di circa 41,5 milioni di euro finanziati dal Fondo Sociale Europeo, dallo Stato e dalla Regione. Gli ambiti

* Pedagogista Senior - Assistenza tecnica Poliedra S.P.A. per conto della Città Metropolitana di Torino.

** Funzionario Servizio Formazione Professionale Città Metropolitana di Torino, responsabile programmazione attività fasce deboli.

¹ Obbligo formativo: Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 76, art. 1 "Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione".

professionali spaziano dai settori produttivi consolidati a quelli più innovativi, dalla ristorazione ai servizi alla persona, dall'elettronica alla meccanica, fino ai servizi per le imprese e al settore della grafica e multimedialità: si tratta di opportunità essenziali al contrasto della dispersione scolastica, alla valorizzazione dei talenti dei giovani e allo sviluppo di capacità trasversali e relazionali, utili a costruire un personale progetto di vita.

Oltre ai percorsi di qualifica sono previsti anche percorsi annuali di Accompagnamento alla Scelta Professionale, indirizzati ai giovani a rischio di esclusione dal sistema tradizionale dell'istruzione. Si tratta quindi di un'offerta flessibile e articolata, capace di adattarsi alle diverse esigenze e condizioni di vita dei ragazzi.

In Piemonte all'interno dei corsi di qualifica della formazione professionale già alla fine degli anni '70 era prevista l'integrazione di allievi con disabilità (in particolare di tipo intellettivo lieve). Nel tempo le modalità di inserimento si sono adattate agli sviluppi normativi (in particolare alla L. 104/92 e provvedimenti successivi) e all'allargarsi delle opportunità, rappresentate principalmente dall'inclusione nelle scuole medie superiori.

Allievi con BES e con EES (esigenze educative speciali)

A seguito della Direttiva BES (2012), la Regione Piemonte con la D.D. n. 595 del 14 settembre 2016 "*Nuove Linee Guida per l'inserimento di allievi con Bisogni educativi Speciali (BES) nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)*" ha sistematizzato un impegno pluriennale a favore degli allievi con BES ed ha fornito specifiche indicazioni operative per 4 tipologie di allieve/i: allieve/i con disabilità lieve², con Esigenze Educative Speciali (EES), con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e con patologie croniche che comportano bisogni speciali di salute in orario scolastico. In particolare l'Esigenza Educativa Speciale (EES) è una categoria introdotta dalla Regione Piemonte con la L.R. 28/2007 del Diritto allo Studio, che al comma 7 Art. 15 recita "La Regione, con proprio provvedimento amministrativo, provvede ad individuare le tipologie dei disturbi di apprendimento o di situazione di disagio, per le quali possono essere previsti progetti educativi speciali". Si tratta quindi di un'attenzione precedente all'emanazione della L. 170/2010 sui DSA e della Direttiva del Miur del 2012 sui BES, che ha anticipato in parte tali norme e che viene mantenuta per confermare in modo esplicito l'impegno su queste fasce di popolazione studentesca.

² Per disabilità lieve si intende una disabilità che consente una partecipazione adeguata e presumibilmente costante al percorso formativo in tutte le sue fasi, compresa la frequenza dei laboratori e l'effettuazione dello stage e che non precluda in via preliminare la possibilità di ottenere la qualifica professionale.

Attualmente le tipologie di EES previste in Regione Piemonte fanno riferimento ai seguenti codici ICD-10³:

- F.80 Disturbo evolutivo specifico dell'eloquio e del linguaggio,
- F.82 Disturbo evolutivo specifico della funzione motoria,
- Sindromi ipercinetiche (comprende ADHD),
- F 90.0 Disturbo dell'attività e dell'attenzione,
- F 90.1 Disturbo ipercinetico della condotta,
- F 90.8 Sindrome ipercinetica di altro tipo,
- F 90.9 Sindrome ipercinetica non specificata,
- R 41.8 Livello Intellettivo Limite.

Le tipologie di allieve/i con DSA per le quali è prevista una personalizzazione obbligatoria del percorso formativo ai sensi della L.170/2010 invece sono⁴:

- F81.0 Disturbo specifico della lettura (Dislessia),
- F81.1 Disturbo specifico della scrittura (Disortografia),
- F81.2 Disturbo specifico delle abilità aritmetiche (Discalculia),
- F81.8 Altri disturbi evolutivi delle abilità scolastiche (solo Disgrafia),
- F81.3 Disturbi misti delle abilità scolastiche (DSA in comorbilità).

Oltre ai casi sopra previsti, vi sono altre tipologie di BES che riguardano ragazzi/e con DSA non rientranti nelle tipologie previste dalla L.170/2010:

- allievi stranieri, nomadi, migranti con particolari problematiche;
- adottati con particolari problematiche;
- con disagio familiare e sociale;
- con problematiche emotivo-relazionali non ancora consolidate in uno specifico quadro clinico (fobia scolare, tendenza all'anoressia, all'autolesionismo, ecc.);
- a rischio di devianza;
- altri casi non compresi in elenco.

Per questi allievi, in presenza di specifica documentazione di supporto da parte dei servizi competenti e su richiesta specifica della famiglia di apparte-

³ La classificazione ICD (*International Classification of Diseases*; in particolare, *International Statistical Classification of Diseases, Injuries and Causes of Death*) è la classificazione internazionale delle malattie e dei problemi correlati, stilata dall'Organizzazione mondiale della sanità (OMS-WHO). L'ICD è uno standard di classificazione per gli studi statistici ed epidemiologici, nonché valido strumento di gestione di salute e igiene pubblica. È oggi alla decima edizione (ICD-10), approvata nel 1990 e utilizzata a partire dal 1994. Sono classificate oltre 2000 malattie.

⁴ La classificazione riportata è contenuta nelle linee guida emanate dall'Ordine Nazionale degli Psicologi in data 26 febbraio 2016, "I DSA e gli altri BES Indicazioni per la pratica professionale", con la quale si individuano i disturbi rientranti nella casistica DSA contemplati dalla L. 170/2010 e che perciò richiedono una progettazione didattica personalizzata.

nenza o di chi ne fa le veci, le Agenzie formative possono predisporre uno specifico Percorso Didattico Personalizzato (PDP) in cui inserire anche le indicazioni che dovranno valere in sede di esame finale.

La presa in carico formativa dell'allievo con BES-EES nell'IeFP di Torino

Nei corsi di qualifica triennali e biennali con crediti in ingresso è possibile inserire allievi con disabilità lieve certificati ai sensi della L. 104/92 (con Diagnosi Funzionale – Profilo Funzionamento in ICF), a cui viene assegnato un sostegno individuale svolto da formatori competenti pari a 1/6 delle ore corso (di norma 175 ore annue, 200 ore per il 2° anno dei corsi biennali).

Il sostegno viene erogato in base a un Progetto Formativo Individualizzato (PFI), che viene obbligatoriamente stilato ogni anno dai docenti che prendono in carico l'allievo secondo le modalità previste dalla classificazione ICF. Al termine dei corsi, gli allievi con disabilità, come tutti gli altri, sostengono le prove finali standard per ottenere o la “Qualifica Professionale” o un “Attestato delle competenze acquisite”: durante le prove può essere presente – come supporto – il docente di sostegno se previsto nel PFI.

Dall'Anno formativo 2011/12 viene assegnato un sostegno di 50 ore annue e viene predisposto un PFI anche agli allievi con Esigenze Educative Speciali (sindromi ipercinetiche, insufficienze mentali borderline e altro): all'interno di una stessa classe è possibile inserire fino a 5 allievi con disabilità e/o con EES, oltre ad allievi con Disturbi Specifici di Apprendimento per i quali la L. 170/2010 non prevede però un sostegno ma solo un “Progetto Didattico Personalizzato” (PDP), dove sono indicate le necessarie “misure dispensative e/o gli strumenti compensativi”.

Lo stato dell'integrazione degli allievi con BES-EES: una ricerca nel sistema torinese

Nel 2014 l'Area Istruzione e Formazione Professionale della Provincia di Torino, ora Città Metropolitana, ha realizzato un'indagine sulle attività formative di integrazione di allievi disabili nei corsi di Diritto/Dovere e Obbligo Istruzione e Formazione, che faceva seguito ad una ricerca analoga del 2009. L'indagine è stata avviata proprio a fronte di una maggior complessità didattica, formativa e ad un aumento del carico di lavoro per gli operatori, dati dall'introduzione delle categorie degli allievi con EES (Art. 15 LR 28/2007 sul Diritto allo studio e successive deliberazioni regionali) e con DSA (L. 170/2010 e successive deliberazioni regionali): dalla ricerca infatti è emerso che l'integrazione degli allievi con disabilità e con i bisogni educativi speciali all'interno dei corsi dell'Obbligo di istruzione necessitava di adeguati processi di accompagnamento e formazione degli operatori. Un altro problema che ha portato alla realizzazione dell'indagine nel 2014 è stato l'inserimento al lavoro dei cosid-

detti allievi “sottosoglia”⁵ al termine dei percorsi formativi, poiché sono molti gli allievi con disabilità che appartengono a questa tipologia e che necessitano di specifici interventi di politiche attive del lavoro.

Una sperimentazione realizzata dal Servizio per il Lavoro della Provincia di Torino (ora Città Metropolitana di Torino) tra giugno 2010 e marzo 2011 ha evidenziato, tra l’altro, che questa tematica coinvolge anche, con analoga importanza, l’integrazione degli allievi con disabilità nelle scuole secondarie di secondo grado. Infine, nel 2014, la Regione Piemonte ha proposto all’Area Istruzione e Formazione Professionale della Provincia di Torino (ora Città Metropolitana di Torino) di partecipare allo sviluppo del progetto #DSA-NOPROBLEM⁶ – indirizzato a docenti degli Istituti professionali di Stato e ai formatori della formazione professionale che lavorano con allievi con DSA – al quale ha partecipato attivamente attraverso la costante presenza di propri funzionari all’interno dei gruppi di lavoro.

In seguito ai risultati del progetto #DSA-NOPROBLEM, la Città Metropolitana di Torino a febbraio 2016 ha deciso di approfondire questo tema e di avviare un lavoro di ricerca e monitoraggio quantitativo e qualitativo sulla presenza di allievi con DSA nei percorsi formativi di qualifica dell’Obbligo Istruzione.

I risultati della ricerca quantitativa e qualitativa sugli allievi con DSA

Scopo della ricerca era conoscere la rilevanza numerica e le problematiche didattico-gestionali delle classi in cui sono presenti allievi con DSA e fare emergere proposte di miglioramento metodologico e didattico all’interno dei corsi di qualifica di formazione professionale del sistema IeFP su questo tema.

Per l’indagine quantitativa è stata predisposta una scheda sintetica per raccogliere i dati presenti all’interno del Piano Didattico Personalizzato (PDP) di ciascun allievo con DSA inserito nei corsi; la scheda è stata inviata ai referenti DSA dei singoli centri formativi. Per l’indagine qualitativa sono stati invece organizzati incontri con tutti i referenti DSA per raccogliere informazioni sull’organizzazione dei singoli centri, sui rapporti e sulla relazione con le scuole secondarie di 1° e 2° grado, con le ASL, con le famiglie e su eventuali attività dedicate agli allievi con certificazione di DSA, compresa la compilazione del PDP⁷.

⁵ Per sottosoglia si intendono quegli utenti con invalidità civile inferiore al 46% e perciò non beneficiari del collocamento obbligatorio previsto dalla L. 68/99.

⁶ Si tratta di un intervento realizzato dalla Regione Piemonte nel periodo 2013-15 che si colloca tra le azioni di sistema previste dal POR FSE 2007-13 che mirano a creare una forte sensibilizzazione rispetto al principio di non discriminazione. Il progetto è stato rivolto al sistema dell’Istruzione e Formazione professionale piemontese con gli obiettivi di far comprendere le caratteristiche dei DSA, sensibilizzare ed informare i formatori ed i docenti, individuare strumenti adeguati a supporto dei soggetti interessati dal problema. Per ulteriori approfondimenti sul progetto <<http://www.regione.piemonte.it/noproblem/>>.

⁷ Per ulteriori approfondimenti su obiettivi, metodi e strumenti utilizzati nella ricerca si rimanda alla ricerca integrale pubblicata sul sito della Città Metropolitana di Torino nella sezione <<http://www.cittametro.politana.torino.it/cms/ifp/osservatorio-oifp/ricerche>>.

Nella *Tabella 1* emerge chiaramente quanto la **presenza di allievi con BES iscritti ai corsi di qualifica professionale del sistema di IeFP - sia consistente** (il 17,2% degli allievi totali): di questi, quasi la metà (8,4% del totale) possiede una certificazione di DSA. Si vede inoltre come la composizione di genere sia decisamente a sfavore dei maschi, che appaiono in tutte le categorie di bisogni speciali in numero doppio delle femmine⁸.

Tipologia	Totale		M		F	
	v. a.	%	v. a.	%	v. a.	%
Allievi totale	6537	100,0	6537	62,8	2430	37,2
Di cui:						
Allievi con DSA	552	100,0 (8,4% del tot.)	382	69,2	170	30,8
Allievi con EES	249	100,0 (3,8% del tot.)	163	65,5	86	34,5
Allievi con Disabilità (D)	324	100,0 (5,0% del tot.)	204	63,0	120	37,0
Totale allievi con DSA, EES, D	1125	100,0 (17,2% del tot.)	749	66,6	376	33,4

Tabella 1 – Percorsi di qualifica IeFP Torino. Allievi con Disturbi Educativi Speciali (DSA), Esigenze Educative Speciali (EES) e Disabilità (D) per genere – V.a. e % - AF 2015-16

Fonte: Indagine Città Metropolitana Torino – Servizio FP, 2016

Se confrontiamo il dato torinese con quello nazionale, relativo all'incidenza degli allievi DSA in tutti gli ordini d'istruzione, vediamo che secondo il MIUR la percentuale degli allievi con DSA si attesta intorno al 2,1% (186.803 alunni/studenti su un totale di 8.845.9849)⁹, mentre nell'introduzione della *Consensus Conference* dell'Istituto Sanitario di Sanità (2011)¹⁰ la percentuale oscillava tra il 2,5% e il 3,5% della popolazione in età evolutiva.

Un altro dato allarmante riguarda **il rapido aumento di allievi con certificazione di DSA** all'interno dei corsi del sistema di IeFP: se consideriamo separatamente i corsi biennali e quelli triennali (Tabella 2), si nota che tra il secondo anno dei corsi biennali e il primo anno dei biennali c'è un incremento degli allievi con DSA del 147%¹¹, mentre è costante l'incremento all'interno dei percorsi triennali (+41,2% dalla terza alla seconda, +41% dalla seconda alla

⁸ Si ricorda che nella ricerca abbiamo preso in considerazione solo i corsi di formazione biennali e triennali che al termine del percorso rilasciano una qualifica professionale.

⁹ MIUR – DGCASIS – Ufficio Statistica e Studi – Rilevazioni sulle Scuole Dati MIUR A.S. 2014/15

¹⁰ Opuscolo della *Consensus Conference* dell'Istituto Sanitario di Sanità (2011) sui Disturbi specifici dell'apprendimento <http://www.snlg-iss.it/news_CC_DSA#>.

¹¹ Visto che stiamo parlando di percorsi di qualifica con crediti in ingresso è bene ricordare che questo dato corrisponde ad un incremento del 147% degli allievi con DSA dal 3° al 2° anno.

prima, che corrisponde complessivamente a circa +98% tra la classe 3° e la classe 1°), senza dimenticare che si può ipotizzare un ulteriore aumento il prossimo anno con l'entrata a regime del sistema di certificazione avviata nel 2010.

Anno	Corsi Biennali con crediti in ingresso		Corsi Triennali	
	n° DSA	Inc.% DSA sul totale	n° DSA	Inc. % DSA sul totale
1° biennale	89	16,1		
2° biennale	36	6,5		
1° triennale			193	35
2° triennale			137	24,8
3° triennale			97	17,6

Tabella 2 – Percorsi di qualifica leFP Torino. Allievi con Disturbi Educativi Speciali (DSA) – V.a. e incidenza % - AF 2015-16

Fonte: Indagine Città Metropolitana Torino – Servizio FP, 2016

Per quanto riguarda le certificazioni, nel 90,9% dei casi risultano essere state rilasciate dall'ASL, nel 7,4% da un medico privato, mentre l'1,6 sono in attesa di una certificazione (o altro). Se invece analizziamo i valori assoluti sulla tipologia di disturbi indicati nelle certificazioni, emerge che su 521 allievi con certificazione di DSA ben 260 allievi (**49,9%**) hanno una **certificazione di disturbo misto**, 132 hanno un disturbo sull'abilità di lettura, 122 sulla scrittura, 113 nell'aritmetica, 16 risultano certificati come DSA con altri disturbi, 11 come DSA con disturbi evolutivi, per 53 non è chiaro il disturbo, mentre 8 non sono ancora certificati e 9 sono senza codice ICD¹²: quindi se si sommano i casi di disturbi misti a quelli non chiari (senza codice ICD e non certificati che sono 11,2%) si arriva a un totale di 330, quindi pari al 59,8%. Infine è bene sottolineare che spesso anche i singoli disturbi (dislessia, disgrafia, discalculia) sono compresenti nella stessa certificazione¹³.

Dall'analisi delle **single misure dispensative** assegnate agli allievi nel PDP abbiamo constatato che tutte quelle comprese in elenco¹⁴ sono abbastanza

¹² Il totale dei casi è superiore all'universo considerato (552 allievi) perché alcuni dislessici sono anche disgrafici e/o discalculici.

¹³ Anche in questo caso per una analisi più approfondita sulla tipologia di certificazione si rimanda alla ricerca integrale pubblicata sul sito della Città Metropolitana di Torino nella sezione <<http://www.cittametro.politana.torino.it/cms/ifp/osservatorio-oifp/ricerche>>.

¹⁴ Valutazione contenuto e non errori ortografia (73,6%), Lettura alta voce (68,3%), Modalità di interrogazione (64,1%), Modifica tempi standard (62,5%), Tempi verifiche (46,4%), Valutazione procedimento e non errori di calcolo nei problemi (45,5%), Memorizzazione tabelline/poesie (44,4%), Riduzione risposte aperte (41,5%), Verifiche orali e non scritte (40,9%), Dispensa parziale lingua straniera (39,9%), Integrazione testi (38,9%), Dettatura (38,4%), Riduzione verifiche (37,5%), Riduzione consegne (36,2%), Lettura delle consegne (31,7 %), Corsivo e stampatello minuscolo (26,3%), Copia da lavagna (20,1%), Riduzione compiti (20,1%), Sovrapposizione compiti/interrogazioni (17,4%), Gestione diario (10,1%), Uso 4 caratteri (8,7%), Altro (6,5%) con una media del 37,2%.

utilizzate, mentre solo tre interessano meno del 20% degli allievi (uso dei 4 caratteri, sovrapposizione di compiti e interrogazioni, gestione del diario). Le misure dispensative più utilizzate risultano: la valutazione del contenuto e non degli errori (73,6%), la dispensa dalla lettura ad alta voce (68,3%), le modalità delle interrogazioni (64,1%), la dispensa dai tempi standard (62,5%) e la deroga sui tempi delle verifiche (46,4%), la valutazione del procedimento invece del calcolo (45,5%).

Se invece analizziamo gli **strumenti compensativi inseriti nel PDP** appare evidente che il loro utilizzo è molto più contenuto: infatti, le voci inserite nella lista sono esattamente la metà delle misure compensative (11 contro 22). Inoltre questi strumenti¹⁵ si riducono a dispositivi più artigianali e “poveri” tecnologicamente: schemi, formulari, calcolatrici tascabili.

Una verifica sul campo: nove quesiti dirimenti

Nella fase qualitativa dell'indagine, dopo gli incontri diretti con i referenti DSA dei CFP, si è deciso di verificare se alcune percezioni emerse trovassero conferma nei dati quantitativi raccolti con il questionario inviato via e-mail. Qui riportiamo l'analisi svolta in forma sintetica, partendo dal dato “percepito” dagli operatori, sul quale viene formulato un quesito per ciascun punto dirimente: sono stati raccolti 9 quesiti per il miglioramento della presa in carico formativa degli alunni con DSA nel sistema di IeFP torinese.

1) Quesito: Sono davvero aumentati gli allievi con DSA nella FP?

Molti docenti sostengono che negli ultimi anni ci sia stato un aumento esponenziale di iscrizioni di allievi con diagnosi di DSA nella Formazione Professionale.

Dato rilevato: Effettivamente c'è stato un notevole aumento di allievi con una certificazione di DSA tra gli allievi iscritti al 2° e il 3° anno dei corsi di qualifica triennali: dalla ricerca è emerso che nei 3° anni dei vari corsi i ragazzi con DSA sono 133, mentre in 2° sono ben 226, passando dal 24% al 41% del totale, con un aumento percentuale di 70 punti.

2) Quesito: La certificazione con diagnosi di “Disturbo misto” risulta essere superiore alle altre? Come si spiega?

Gli operatori hanno segnalato come spesso nelle certificazioni sia indicato “disturbo misto” senza che ci siano altre precisazioni (livello di disturbo, indicazioni metodologiche del logopedista, modulistica utilizzata).

Dato rilevato: Questa impressione sembra confermata: quasi la metà degli

¹⁵ Schemi, tabelle, mappe (82,8%), Ausili per calcolo (81,0%), Formulari per scritti (72,1%), Formulari per orale (62,0%), Computer (27,9%), Videoscrittura (22,3%), Dizionari digitali (16,8%), Risorse audio (10,7%), Software didattici (8,0%), Registratore (5,3%), Altro (11,8%) con una media del (36,4%).

allievi DSA (47,1%) sono certificati come affetti da disturbi misti. Questo dato può essere interpretato in due modi: i disturbi dell'apprendimento nella larga maggioranza dei casi sono tra loro interconnessi e poco facilmente analizzabili oppure ci troviamo di fronte ad allievi che presentano difficoltà d'apprendimento generiche e generali che vengono "certificate" come DSA. Probabilmente su questi aspetti incide anche l'attività delle diverse ASL chiamate a svolgere il compito della diagnosi: è infatti emerso dalla ricerca come in alcune ASL venga rilasciata una diagnosi più analitica, mentre in altri prevalga una indicazione più generica di disturbo "misto".

3) *Quesito: Esiste un aumento di iscrizioni di allievi con DSA nelle scuole corrispondente a quanto si osserva nella IeFP?*

In alcuni casi è emerso il timore/dubbio dei referenti che la FP sia già diventata, o rischi di diventare, il canale formativo preferenziale verso cui orientare gli allievi con DSA, "liberando" il canale scolastico. Questo potrebbe generare effetti di segregazione.

Dato rilevato: la differenza tra l'incidenza percentuale dei ragazzi con BES iscritti nei corsi FP e inseriti nelle scuole secondarie di secondo grado a livello provinciale è rilevante: infatti a livello provinciale nella FP gli allievi con BES arrivano ad essere il 17,2% del totale (di cui il 8,4% sono DSA), mentre nell'istruzione secondaria di secondo grado rappresentano il 6,4% del totale¹⁶.

4) *Quesito: Incide essere maschi, femmine, italiani o stranieri sull'essere in possesso di una certificazione di DSA? Perché?*

Un'altra riflessione riguarda il genere e la cittadinanza degli allievi con DSA dove varrebbe la pena verificare se ci sia un numero maggiore o minore di maschi o femmine, italiani o stranieri negli allievi che hanno una certificazione di disturbo di apprendimento.

Dato rilevato: è già emersa una sovraesposizione dei maschi nel gruppo degli allievi certificati DSA, che si spiega almeno in parte con il fatto che nella FP, comunque, vi sono più maschi che femmine. Il dato sulla cittadinanza in questa prima fase della ricerca non è disponibile, ma in futuro sarà importante indagare anche questa variabile.

5) *Quesito: C'è un'alta incidenza di allievi con la certificazione di DSA che provengono da classi sociali umili? Dietro alla certificazione di DSA si celano altri problemi?*

Alcuni referenti hanno la percezione che ci sia un'alta incidenza di allievi

¹⁶ Per l'A.F. 2015/16 a livello provinciale manca il dato disaggregato sui DSA per la scuola secondaria di secondo grado, se invece confrontiamo il dato torinese con quello nazionale relativo all'incidenza degli allievi con DSA in tutti gli ordini d'istruzione – come anticipato nelle pagine precedenti – vediamo che secondo il MIUR la percentuale degli allievi con DSA si attesta intorno al 2,1%

con origini socialmente deboli e che il numero dei DSA sia sovradimensionato (in generale) rispetto al fenomeno reale: dunque si domandano se per alcuni allievi la certificazione di DSA non sia una strategia per nascondere altri problemi, di natura psicologica o familiare o sociale.

Dato rilevato: è una domanda complessa e delicata, a cui non siamo in grado di rispondere e che andrebbe approfondita perché non abbiamo raccolto dati significativi sulle origini sociali degli allievi con DSA. In generale, gli utenti della FP sono spesso appartenenti a strati sociali più svantaggiati rispetto agli iscritti nel sistema scolastico: se questo dato venisse confermato, il loro ritardo nell'apprendimento potrebbe derivare non solo da un disturbo di funzionamento, ma anche dalla provenienza familiare e sociale deprivato. Questo avrebbe ricadute notevoli sul tipo di intervento che occorre loro per recuperare stimoli e funzionamenti.

6) *Quesito: Perché le mappe concettuali e le rappresentazioni grafiche sono maggiormente utilizzate rispetto ad altre misure compensative?*

I referenti hanno segnalato che alcune metodologie compensative per i DSA sono maggiormente diffuse di altre e hanno ipotizzato che ciò avvenga perché funzionali all'intera classe, cioè per "economia" del lavoro del docente. In particolare hanno segnalato: le mappe concettuali e la rappresentazione grafica.

Dato rilevato: effettivamente le misure maggiormente utilizzate sono gli schemi, le tabelle e le mappe (82,8%), a seguire troviamo:

- ausili per calcolo (81% dei casi),
- formulari per scritti (72,1%),
- formulari per orale (62%).

7) *Quesito: Tra gli strumenti compensativi è diffuso l'utilizzo di strumenti informatici e tecnologici in presenza di allievi con DSA?*

Durante gli incontri, da più persone è stato sostenuto che alcuni docenti non utilizzano le metodologie funzionali ai DSA perché hanno problemi con la strumentazione tecnologica oppure perché temono che la strumentazione tecnologica distragga gli allievi dalla lezione.

Dato rilevato: effettivamente l'utilizzo di strumentazione tecnologica risulta essere basso e ridotto a schemi, formulari, calcolatrici tascabili. Questo dato potrebbe significare che al momento l'efficacia degli strumenti più sofisticati (computer, software dedicati, ecc.) sia ritenuta inferiore dagli insegnanti oppure che ci sia ancora una bassa capacità da parte dei docenti di utilizzare tali attrezzature, oppure ancora, potrebbe anche voler dire che nelle agenzie formative c'è una carenza di dotazioni tecnologiche dedicate ai DSA, caratteristica che appartiene alla scuola italiana in generale e non solo alla FP.

8) *Quesito: Nei confronti dei DSA, non si rischia di “dispensare” più che “compensare”? Se sì, le scelte sono influenzate dalla mancanza di dotazione strumentale adeguata?*

Un altro tema spinoso riguarda le misure dispensative e gli strumenti compensativi: secondo i referenti in molti casi si rischia di dispensare più che compensare e – quando si assegnano misure dispensative e/o strumenti compensativi – si rischia di fare scelte obbligate per mancanza di dotazione strumentale adeguata.

Dato rilevato: come già detto, le misure dispensative sono 22, quelle compensative sono solo 11, quindi esattamente la metà: questo è già un indicatore strutturale di sproporzione fra le opportunità di intervento didattico. Se poi analizziamo la percentuale d’uso delle misure dispensative all’interno dei Piani Didattici Personalizzati (PDP) si osserva come siano tutte abbastanza utilizzate: solo 3 infatti interessano meno del 20% degli allievi DSA. Se invece analizziamo la percentuale d’uso degli strumenti compensativi all’interno dei Piani Didattici Personalizzati (PDP), si può osservare come siano meno utilizzati rispetto alle misure dispensative: infatti sono solo 4 gli strumenti inseriti nel PDP con una percentuale superiore al 60% (ausili per calcolo, schemi/tabelle/mappe, formulari per scritti, formulari per orale). Anche qui, l’introduzione di un minore numero di strumenti compensativi potrebbe essere dovuta alla mancanza di dotazioni tecnologiche dedicate ai DSA nel sistema IeFP.

9) *Quesito: Il PDP contiene misure e strumenti personalizzati?*

Secondo i referenti DSA, l’alto numero di certificazioni con “disturbo misto” rischia di trasformare gli allievi con DSA in “stereotipi” a cui assegnare in modo quasi automatico le misure dispensative o gli strumenti compensativi, senza più una vera personalizzazione degli interventi.

Dato rilevato: si rafforza l’impressione della “canalizzazione” a monte della scelta di FP. Cioè che buona parte degli allievi DSA siano stati dirottati verso la FP perché non hanno raggiunto gli obiettivi minimi nell’istruzione di primo grado per un complesso insieme di motivi, e che proprio per questo si pensi di realizzare per loro un percorso “facilitato”. Ciò non corrisponde al concetto di personalizzazione contenuto nel principio dell’Inclusività. Infatti, se analizziamo le misure assegnate nel PDP, vediamo come siano sovrarappresentati (+47,1%) le seguenti misure dispensative:

- dispensa lettura ad alta voce (53,1%),
- dispensa dal ricopiare dalla lavagna (64%),
- dispensa dai tempi standard (50,1%),
- riduzione delle consegne (51,5%),
- riduzione dei compiti a casa (51,4%),
- non sovrapposizione di compiti e interrogazioni (57,3%),

- dispensa dalla lingua straniera (50,5%),
- ampliamento dei tempi delle verifiche scritte (52%),
- modifica dei tempi e delle modalità delle interrogazioni (49,4%),
- dispensa dalla lettura delle consegne (55,4%),
- valutazione del contenuto e non degli errori (50%),
- altro (63,9%).

Questo accade analogamente per gli strumenti compensativi:

- ausili per il calcolo (51,2%),
- schemi, mappe per i compiti (49,9%),
- formulari schemi e mappe durante le verifiche (50,5%),
- schemi ecc durante le interrogazioni (54,7%),
- dizionari digitali (49,5%),
- altro (53,8%).

Conclusioni: i bisogni formativi degli operatori della FP a contatto con allievi BES

La ricerca è stata fortemente condivisa e partecipata da tutte le agenzie formative coinvolte, elemento che mette in evidenza quanto una proficua integrazione degli allievi con DSA all'interno dei percorsi formativi dell'Obbligo di IeFP sia rilevante e molto sentito. Sin dall'inizio della ricerca la Città Metropolitana di Torino ha coinvolto gli uffici competenti della Regione Piemonte in modo che le risultanze e le proposte emerse dal lavoro di indagine ed approfondimento potessero essere, se ritenuti utili, recepiti dalla Regione stessa. Infatti, la Regione Piemonte, Direzione Coesione Sociale, Settore Standard Formativi, con Determina Dirigenziale 595 del 14 settembre 2016 "*Nuove Linee guida per l'inserimento di allievi con Bisogni Educativi Speciali (BES) nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*" ha recepito i format predisposti dalla Città Metropolitana di Torino, aggiornando quelli che erano contenuti nei precedenti modelli: la Scheda di Osservazione e il nuovo Piano Didattico Personalizzato¹⁷.

Con una presenza così alta di allievi con Bisogni Educativi Speciali (17,2%) diviene essenziale domandarsi che **cosa può fare un formatore del sistema di IeFP per incidere positivamente sul livello di apprendimento** degli allievi con BES.

Il primo tema spinoso riguarda la misure dispensative e gli strumenti compensativi: è emerso come spesso si rischi di dispensare più che compensare,

¹⁷ La nuova Scheda di Osservazione e il nuovo Piano Didattico Personalizzato sono scaricabili sul sito della Regione Piemonte all'indirizzo: <<http://www.regione.piemonte.it/governo/bollettino/abbonati/2016/39/suppo1/00000100.htm>>.

trasformando le azioni messe in campo in un “boomerang”, cioè facendole diventare uno “scudo” per gli allievi BES (una scusa per non fare), invece di essere un “trampolino” e un sostegno per arrivare dove arrivano gli altri. Ma questo dipende anche dalla reale possibilità da parte dei docenti di assegnare strumenti compensativi, poiché spesso manca la strumentazione tecnologica e metodologica necessaria, così le scelte diventano obbligate.

Un secondo spunto riguarda infatti le metodologie messe a punto per gli allievi con DSA, poiché è stato universalmente riconosciuto come siano funzionali anche agli altri allievi: come mai allora non avviene così spesso?

Come sempre, non c'è un'unica causa, ma dalla ricerca emerge che:

- in alcuni casi ai docenti non più giovanissimi mancano le competenze tecnologiche;
- in altri casi invece gli insegnanti temono che le TIC possano distrarre gli allievi dalla lezione invece di aiutarli;
- in altri casi ancora sembra ci sia una sorta di rifiuto della certificazione (e dei relativi strumenti compensativi e misure dispensative) perché considerata una “scusa per non fare” per allievi pigri;
- forse alcuni insegnanti di fronte all'etichetta “allievo con certificazione”, possono “sentirsi legittimati” a non modificare il proprio atteggiamento didattico poiché i bassi risultati sono da imputare ai disturbi di apprendimento e non al proprio modo di insegnare;
- non vi è infine, in altri casi, un'adeguata sensibilità verso i problemi derivati dallo scarso bagaglio sociale e culturale pregresso degli allievi.

In aula sarebbe pertanto auspicabile assumere alcune metodologie considerate adatte sia per allievi con DSA sia per gli altri allievi: questo eviterebbe ai docenti di dovere predisporre strumenti aggiuntivi solo per gli allievi con DSA, con una conseguente diminuzione del lavoro di progettazione di materiali e dispositivi alternativi ad hoc solo per loro.

Il terzo punto riguarda le **buone pratiche didattiche**: gli strumenti compensativi maggiormente diffusi sono risultate le mappe concettuali e le rappresentazioni grafiche, proprio perché funzionano bene con tutti gli allievi. Ma l'intervento non dovrebbe limitarsi a questo: le mappe non possono essere considerate una “panacea per tutti i mali”. Una proposta positivamente accettata dalle agenzie è stata quella di organizzare dei percorsi di aggiornamento per formare tutti i docenti con corsi differenziati per livelli (base, intermedio, avanzato) con particolare attenzione al sostegno dei docenti delle aree professionalizzanti meno avvezzi alla didattica personalizzata. Sarebbe infatti utile creare una maggiore cultura e sensibilità di tutti i docenti sul tema DSA, non solo dei referenti: se si riuscisse infatti ad ampliare il numero dei docenti specificatamente formati su questo tema, ne beneficerebbero sia gli insegnanti, sia la classe nella sua interezza.

Potrebbe essere interessante ed utile creare momenti di confronto tra le singole agenzie sulla **accoglienza** degli allievi con bisogni speciali e sulla **didattica inclusiva**. Il sistema di IeFP mostra qui una carenza: la mancanza – da alcuni anni – di risorse dedicate alla formazione dei formatori. Una possibilità a basso costo potrebbe essere quella di organizzare percorsi o “contenitori” di condivisione delle buone prassi e dei materiali didattici positivamente sperimentati tra le diverse agenzie (anche attraverso piattaforme on line), in modo da mettere a disposizione della comunità le esperienze positive di ognuno. Attraverso questi “mediatori metodologici” si potrebbero uniformare gli interventi pedagogici, abbattere i pregiudizi verso i DSA, avviare un confronto sugli strumenti di valutazione per gli allievi con DSA/BES.

Nell’organizzare questo scambio di buone prassi tra docenti, sarebbe però essenziale porre attenzione a “come” condividerle: molti docenti hanno infatti segnalato l’esigenza di sperimentare e far propri strumenti e metodologie nuovi già durante l’erogazione dei corsi di formazione, se no il rischio è che materiali, metodi e strumenti presentati in rapida sequenza durante il corso siano recepiti come “ricette” e non interiorizzati, quindi non portino a un grado di autonomia sufficiente per utilizzarli in aula con i ragazzi.

Concludendo, il sistema di IeFP torinese sembra essersi assunto un carico notevole, con il suo 17,2% di allievi con BES, forse in sostituzione del mandato scolastico. Questo carico di “diversità” rischia però di creare una **ghettizzazione degli allievi con difficoltà di apprendimento all’interno delle IeFP** poiché costoro nei percorsi di formazione possono effettivamente trovare meno ostacoli e metodologie più affini al proprio stile cognitivo, ma talvolta anche meno stimoli cognitivi. L’impostazione meno accademica e più pratica della FP potrebbe essere, in teoria, la formula giusta per un cambiamento di prospettiva verso i ragazzi con “bisogni educativi speciali”, poiché si passa dalla centratura sulla loro “prestazione” a quella sul “compito” e sulla persona. Come spesso avviene, **ciò che fa (o farà) la differenza è il fattore docente**. Il contatto intensivo e prolungato con i bisogni educativi speciali non si traduce infatti automaticamente in maggiore sensibilità inclusiva o in capacità di innovazione da parte dei docenti: occorre quindi formarli ad hoc e investire sulla formazione formatori, per offrire loro gli strumenti necessari ad affrontare la funzione educativa con i ragazzi che mostrano bisogni formativi complessi e forti problematicità. Altrimenti si rischia di dotare gli insegnanti prioritariamente di strumenti compensativi o dispense professionali, senza compensarli adeguatamente e, di fatto, senza includerli nel processo educativo.