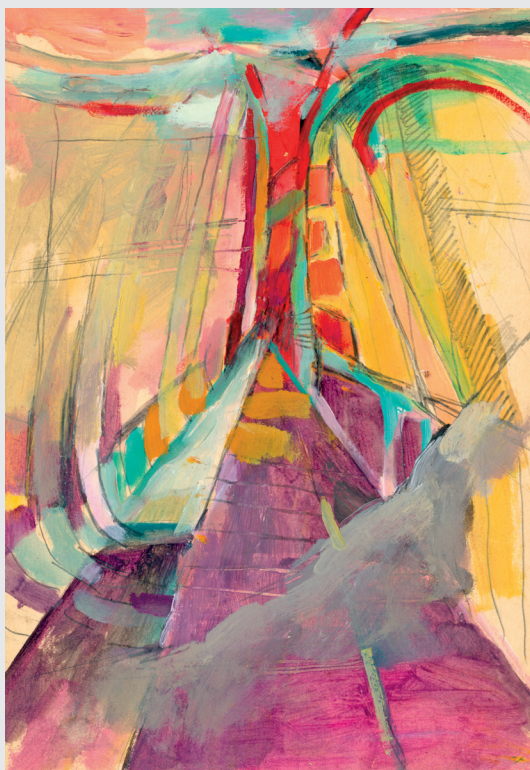


Una diversa opportunità

Classi multiculturali ed esperienze di successo nella formazione professionale

a cura di Mariagrazia Santagati



Quaderni ISMU
2/2015

FONDAZIONE
ISMU
INIZIATIVE E STUDI
SULLA MULTICULTURALITÀ



Una diversa opportunità

Classi multiculturali ed esperienze di successo nella formazione professionale

a cura di Mariagrazia Santagati



Quaderni ISMU
2/2015

FONDAZIONE
ISMU
INIZIATIVE E STUDI
SULLA MULTIETNICITÀ



fondazione
cariplo



Il volume è a cura di *Mariagrazia Santagati* (Fondazione Ismu)

Editing a cura di *Fabio Compostella*

© **Copyright Fondazione ISMU, Milano, 2015**

ISBN 9788898409075

Stampato a Milano presso Graphidea srl. nell'aprile 2015

Indice

Presentazione di Paola Bignardi	pag. 5
Introduzione di Alberto Vergani	» 7
1. Gli allievi della formazione professionale iniziale tra svantaggi e opportunità di <i>Mariagrazia Santagati</i>	» 11
1.1 La distanza dei giovani dalla formazione e dal lavoro: una questione italiana	» 11
1.2 Le caratteristiche della domanda formativa	» 14
1.3 Un focus sulla realtà lombarda	» 18
1.4 Gli atteggiamenti degli studenti stranieri verso la formazione professionale	» 21
1.5 Punti di forza e di debolezza dell'offerta formativa	» 25
1.6 Una chance diversa ma equivalente	» 28
2. I percorsi di secondo ciclo nel sistema di Istruzione e Formazione della Regione Lombardia di <i>Carlo Catania</i>	» 31
2.1 L'offerta formativa di secondo ciclo	» 31
2.2 Il finanziamento dei percorsi: il sistema della dote	» 34
2.3 Requisiti di insegnanti e formatori	» 35
2.4 Orario e autonomia progettuale delle istituzioni formative	» 37
2.5 Gli standard formativi minimi di apprendimento	» 38
2.6 La metodologia dei percorsi di IeFP	» 41
2.6.1 <i>Una didattica fondata sull'interconnessione dei saperi e sulla valorizzazione di metodologie attive</i>	» 42
2.6.2 <i>Flessibilità e personalizzazione dell'apprendimento</i>	» 43
2.6.3 <i>Cultura del lavoro e dimensione professionalizzante come elementi qualificanti</i>	» 43
2.7 La valutazione degli apprendimenti	» 45

3. Il progetto POP Pari Opportunità nei Percorsi degli adolescenti stranieri nell'Istruzione e Formazione Professionale di <i>Guida Gilardoni</i>	pag. 49
3.1 Finalità generali e specifiche	» 52
3.2 Linee e misure di intervento	» 53
3.3 Risultati attesi e raggiunti	» 56
3.4 I destinatari	» 61
3.5 Fasi, tempi e organizzazione del progetto	» 65
3.6 Il monitoraggio e la valutazione	» 68
3.7 Il valore aggiunto di POP di <i>Alberto Vergani</i>	» 69
4. Ciclo di vita dell'allievo straniero e proposte per la formazione professionale iniziale di <i>Antonio Cuciniello, Mariagrazia Santagati, Alberto Vergani</i>	» 73
4.1 Pratiche di successo. Un'analisi dei prototipi per le pari opportunità formative	» 73
4.2 La fase preliminare: orientamento alla scelta	» 78
4.3 La fase in ingresso: accoglienza e avvio del percorso	» 83
4.4 La fase in itinere: la tenuta del percorso formativo	» 89
4.5 La fase in uscita: transizione al lavoro e supporto all'inserimento lavorativo	» 97
Riferimenti bibliografici	» 105
Allegati	» 113
1. Scheda per la presentazione dei progetti operativi di intervento finalizzati alla produzione di prototipi	» 115
2. Struttura dei prodotti finali dei progetti POP	» 121
3. Schede dei prototipi a cura di <i>Erica Colussi</i>	» 123

Presentazione

Non è difficile trovare, tra i progetti realizzati con i contributi di Fondazione Cariplo, esperienze interessanti e creative. Tuttavia spesso esse hanno un limite: quello di iniziare e terminare nel giro di poco tempo, senza lasciare grande traccia di ciò che è stato realizzato.

Il progetto POP ha invece un obiettivo che va al di là della realizzazione materiale delle azioni previste dal progetto: attuare interventi che, testati e validati “in situazione”, possano dare luogo a specifiche linee-guida di azione e a modellizzazioni operative (denominate “prototipi”) utilizzabili da Fondazione Cariplo per la promozione di progetti futuri e proponibili a livello di sistema, nell’ambito della Istruzione e Formazione Professionale. Si tratta di un obiettivo particolarmente prezioso, che tende a “costruire” per il futuro, a far durare nel tempo l’effetto di ciò che viene realizzato, a innovare modi di operare e di affrontare problemi, contribuendo a far camminare la società al passo con i tempi.

Sono numerosi i motivi di interesse di POP.

Innanzitutto la “messa in laboratorio” della formazione professionale, che spesso viene considerata la parente povera del sistema formativo. Affrontare in maniera creativa questo segmento del sistema, mostra come sia possibile fare di essa non solo un’efficace opportunità di avvio al lavoro, ma anche una scuola di umanità e di cittadinanza, che coinvolge fasce di studenti spesso poco motivati allo studio e all’impegno e poco abituati a essere gratificati nel loro percorso formativo. L’esperienza di POP dimostra che non vi sono ragazzi predestinati a essere esclusi, ma che, ove vi siano passione educativa e strumenti adeguati, anche i “pierini” più resistenti trovano la voglia di coinvolgersi e raggiungono risultati interessanti.

POP ha come obiettivo quello del raggiungimento di pari opportunità nei percorsi degli studenti stranieri. Si sa che il senso di estraneità culturale, ancor prima che linguistica, di questi giovani influisce negativamente sui processi di apprendimento. I percorsi di alfabetizzazione non finalizzati all’utilizzo della lingua in un contesto specifico sono lunghi e si scontrano con la demotivazione che deriva dalla lentezza della possibilità di integrazione. I prototipi messi a punto da POP mostrano invece come il lessico del proprio mestiere possa

essere più concreto e dunque più facile da apprendere e come possa costituire una più facile via di integrazione e di cittadinanza. Nella presenza sempre più numerosa di giovani provenienti da altri paesi, POP trova un'altra delle sue ragioni di attualità e di interesse.

Non resta dunque che auspicare che i risultati raggiunti da POP possano essere presi in considerazione da altri protagonisti della IeFP per essere messi a frutto, per vedere moltiplicato il loro interesse e per proseguire nella ricerca di strumenti e prospettive sempre più efficaci e utili per preparare i giovani a lavori possibili, da affrontare in maniera qualificata e competente.

Paola Bignardi

Consiglio di Amministrazione di Fondazione Cariplo
Servizi alla persona

Introduzione

di *Alberto Vergani*

Il Quaderno *Una diversa opportunità. Classi multiculturali ed esperienze di successo nella formazione professionale* presenta l'esperienza del *Progetto POP* (acronimo di *Pari Opportunità nei Percorsi degli adolescenti stranieri nell'Istruzione e Formazione professionale*) che, con il finanziamento di Fondazione Cariplo, ha reso possibile dal 2009 al 2014 l'accompagnamento – da parte di Fondazione Ismu – di numerosi enti pubblici e privati appartenenti al sistema lombardo di Istruzione e Formazione Professionale regionale (IeFP), finalizzato alla progettazione, all'implementazione e alla validazione di buone prassi ispirate all'approccio interculturale e volte a promuovere il successo formativo degli allievi e delle allieve straniere nella formazione professionale iniziale¹. Valorizzando l'esperienza decennale maturata da Ismu nella realizzazione di studi e interventi formativi in questo ambito, il Quaderno cerca, dal punto di vista dei suoi contenuti, di focalizzarsi sugli elementi di valore aggiunto – di metodo/processo, di risultato/prodotto – evitando, se non per quanto strettamente necessario, sia la narrazione cronachistica di quanto accaduto sia la descrizione puntuale dei numerosi prodotti finali (anche se una sintesi di essi è riportata, in specifiche schede, nell'appendice al testo).

In questa logica, la struttura del quaderno prevede alcuni principali blocchi tematici. Il primo capitolo, di Mariagrazia Santagati, offre alcuni elementi di scenario sugli studenti del sistema di IeFP ricostruendo, sulla base di dati secondari e di una rassegna delle principali indagini, le caratteristiche della domanda e dell'offerta formativa in questo segmento nell'ambito del contesto italiano e lombardo. Si delinea così un quadro di difficoltà e svantaggi, da un lato, potenzialità e chance, dall'altro, per gli allievi stranieri inseriti nei percorsi di formazione professionale, che sono sollecitati a diventare sempre più una “diversa opportunità”, non inferiore ma equivalente a quella offerta dal sistema di istruzione, a livello di qualità dell'insegnamento, di contenuti e competenze trasmesse, di prospettive offerte, ma che di fatto già svolgono – grazie all'approccio, alle figure professionali coinvolte, alle metodologie che

¹ D'ora in avanti, per semplificazione, si utilizza la denominazione allievo/allievi, comprendendo l'universo maschile e femminile della popolazione studentesca.

li caratterizzano – una funzione cruciale nel processo di integrazione formativa, professionale e sociale delle nuove generazioni.

Il secondo blocco tematico, scritto da Carlo Catania, è dedicato alla descrizione dei tratti caratterizzanti i percorsi del secondo ciclo appartenenti al sistema di IeFP della Regione Lombardia. Questo sistema è infatti il contesto all'interno del quale ha avuto origine il progetto POP e, al tempo stesso, quello nel quale operano gli enti di formazione che hanno progettato e sperimentato i prototipi (modelli operativi relativi alle principali fasi e snodi del percorso formativo elaborati dagli enti e centri formativi coinvolti nel progetto) proprio con riferimento a percorsi triennali di qualifica, ed ai relativi studenti, realizzati nell'ambito di questo sistema. Ma esso, ed è questo il dato importante, non è solo una sorta di contenitore delle esperienze realizzate attraverso POP, bensì ne è anche un facilitatore attivo nel senso che alcune delle sue specificità (ad esempio l'opzione per le metodologie attive, per la flessibilità e personalizzazione dell'apprendimento, per la rilevanza della cultura del lavoro) hanno rappresentato dei veri e propri spazi di opportunità per i contenuti e le azioni incorporate nei prototipi di POP.

Il terzo capitolo, curato da Guia Gilardoni, dà conto – proprio in connessione con questo ultimo aspetto – del profilo complessivo del progetto POP sia in termini di processo che di realizzazioni e di risultati complessivi. È questo il capitolo da leggere per comprendere, in maniera essenziale, il disegno generale di POP, le più importanti scelte di metodo, il suo svolgimento nel tempo e il complesso dei soggetti coinvolti nella sua attuazione. A questo proposito, va sottolineata l'importanza dei meccanismi e dei dispositivi di governo dell'implementazione del progetto in quanto essi hanno dovuto conciliare, secondo una logica di praticabilità e sostenibilità, la realizzazione di numerosi e diversificati prodotti (i prototipi), una durata nel tempo relativamente prolungata, il contributo di numerosi attori impegnati – il riferimento è in primo luogo agli enti di formazione professionale – sia nella attuazione del singolo prototipo sia nella gestione delle relazioni verticali interna alla organizzazione di progetto nel suo complesso.

Infine, il quarto e ultimo insieme di contenuti del Quaderno – scritto a più mani da Mariagrazia Santagati, Antonio Cuciniello e Alberto Vergani – riguarda la presentazione aggregata dei diversi prototipi suddivisi secondo la appartenenza di ciascuno ad una specifica fase di quello che è stato chiamato, all'interno di POP, il “ciclo di vita” dell'allievo straniero all'interno del singolo percorso di qualifica triennale in IeFP. Infatti, i prototipi elaborati nell'ambito di POP (vere e proprie “modellizzazioni di pratiche di successo”) coprono ciascuno (ma di norma non da solo) una delle 4 fasi attuative tipiche di un percorso triennale di qualifica (ma anche del relativo percorso di formazione del singolo adolescente) ovvero:

- l’orientamento alla scelta del percorso di istruzione e formazione secondario di secondo grado;
- l’ingresso – e quindi l’accoglienza e l’avvio – nel percorso scelto;
- la partecipazione al percorso, dall’inizio fino al termine, e quindi la frequenza alle lezioni, alle attività di laboratorio, agli stage, ai periodi di alternanza, ecc.;
- infine, l’uscita, una volta conseguita la qualifica, e quindi la fase di transizione al lavoro e, possibilmente, di inserimento lavorativo.

A ciascuna di queste fasi fa riferimento, come anticipato, un numero variabile di prototipi e la struttura del “ciclo formativo” fa da cornice unitaria ad essi dando anche visivamente evidenza della loro connessione (se non proprio integrazione) con il flusso delle attività ordinarie che danno attuazione ai percorsi triennali di qualifica.

Il Quaderno si conclude con alcuni allegati che, diversamente dal solito, sono elementi sostanziali del volume. Essi coprono, non a caso, sia una dimensione di metodo – è il caso della scheda di supporto alla progettazione del percorso di implementazione del singolo prototipo (cfr. all. 1) e dell’indice del prototipo stesso in quanto “prodotto finale” (cfr. all. 2) – sia una dimensione di contenuto, mediante le schede di presentazione dei singoli prototipi a cura di Erica Colussi (cfr. all. 3). È questa doppia e comprese dimensione del contenuto e del metodo che definisce il campo di attuazione del progetto POP ma, al tempo stesso, è anche la premessa evidente per la valorizzazione dei suoi risultati, anch’essi descritti sia intendendoli come esiti in senso stretto – materiali o immateriali – sia come valore aggiunto del progetto.

Il Quaderno presenta i risultati del progetto POP, promosso e finanziato da Fondazione Cariplo, attuato da Fondazione Ismu (2009-2015) attraverso un’equipe Ismu composta da: Alberto Vergani come responsabile di progetto, coadiuvato a livello di supervisione scientifica da Mariagrazia Santagati, responsabile del Settore Educazione; affiancati da Guia Gilardoni, Silvia Bombetti (POP1, a.f. 2009/10), Erica Colussi (POP2, a.f. 2012/13-2013/14), Alessandra Barzagli (gennaio-aprile 2015) nel coordinamento organizzativo e operativo. Nel periodo ottobre-dicembre 2014 Anila Alushi, laureanda dell’Università degli Studi di Milano Bicocca (Facoltà di Sociologia, corso di laurea specialistica in Programmazione e Gestione delle Politiche e dei Servizi Sociali), ha svolto un tirocinio in Fondazione Ismu, inserendosi e collaborando alla fase di chiusura di POP.

A conclusione del progetto, si ringraziano tutti coloro che, a vario titolo, hanno reso possibile la realizzazione e la continuazione nel tempo delle attività di POP:

- Fondazione Cariplo, in particolare nelle persone di Davide Invernizzi, Direttore dell'Area Servizi alla Persona, e Maria Pia Chiappiniello, che fino al 2014 ha seguito il progetto per lo Staff dell'Area;
- i direttori e i referenti degli enti formativi coinvolti nelle due edizioni del progetto, partecipanti al gruppo di pilotaggio. Sperando di non dimenticare nessuno, rispetto a POP1: per Afol Milano Giuseppe Prato, Lisa Biggi e Michele Ranieri; per Fondazione Clerici Paolo Cesana e Fulvia Mentil; per Fondazione Enaip Stefano Mariotti, Marco Citterio, Elena Besola. Rispetto a POP2: per Afol Nord Ovest Milano Marilaura Benaglio, Renata Vivolo, Luisa Ippolito; per Aslam Simona Serafini, Giorgio Sironi e Giuliano Ranzato; per Capac Stefano Salina, Antonietta Franesi, Luisa Goffredo e Luisa Turolla; per Fondazione Clerici Alberto Morlacchi e Maruska De Mare; per Fondazione Enaip Stefano Mariotti, Giacomo Giunta, Paolo Zuffinetti, Matteo Roncoroni; per Scuola Edile Cremonese Mauro Rivolta; per il Centro di Formazione Provinciale Zanardelli Ivonne Gandolfi;
- i tutor che, per Fondazione Ismu, hanno accompagnato e seguito nelle varie edizioni i centri formativi nell'attuazione e nella modellizzazione dei progetti. In ordine alfabetico, Alessandro Buffoli, Silvana Cantù, Micaela Castiglioni, Carlo Catania, Chiara Cavagnini, Elisabetta Ciccirelli, Mara Clementi, Antonio Cuciniello, Giulia Innocenti Malini, Nella Papa;
- e infine tutti i soggetti coinvolti nel progetto, docenti, formatori e soprattutto allievi e allieve di ogni provenienza, con i quali e grazie i quali il progetto è stato implementato e ha raggiunto i risultati presentati nel Quaderno.

1. Gli allievi della formazione professionale iniziale tra svantaggi e opportunità

di Mariagrazia Santagati

1.1 La distanza dei giovani dalla formazione e dal lavoro: una questione italiana

Il Quaderno *Una diversa opportunità. Classi multiculturali ed esperienze di successo nella formazione professionale* intende valorizzare la pluriennale esperienza della Fondazione Ismu nella realizzazione di analisi, ricerche e interventi formativi rivolti agli allievi e alle allieve straniere frequentanti la formazione professionale iniziale in Lombardia, percorsi che costituiscono una rilevante opportunità di partecipazione formativa e sono da ritenere significativi contesti di intermediazione tra formazione e lavoro per i più giovani. L'attenzione della Fondazione nei confronti di questo tema viene da lontano: sin dal 2005 si è considerata la formazione professionale un campo cruciale per i processi di integrazione socio-formativa dei figli degli immigrati (Besozzi, Colombo, 2006), dei quali si è monitorata la transizione dalla scuola secondaria di primo grado verso la scuola secondaria di secondo grado o la formazione professionale, scegliendo la prospettiva della comparazione tra questi due canali come chiave di lettura che ancora oggi contraddistingue gli studi sugli adolescenti svolti nell'ambito dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità¹. Queste analisi pongono in primo piano la questione della scelta formativa, nodo cruciale per la costruzione delle carriere formative e professionali degli allievi, sulle quali incidono vincoli, condizioni e risorse, che definiscono il sistema delle opportunità all'interno del quale i giovani con background immigrato si muovono.

Com'è noto, in un quadro di crisi socio-economica perdurante che provoca gravi conseguenze sulle condizioni di vita di tutti i cittadini, i giovani stranieri in Italia soffrono di una specifica vulnerabilità in campo formativo, segnalandosi per difficoltà di accesso all'istruzione liceale e alla formazione terziaria,

¹ Per un excursus delle ricerche sugli stranieri nella formazione professionale lombarda condotte dal Gruppo di ricerca sulla Scuola dell'Orim, si vedano i paragrafi successivi e Santagati (2010).

per performance scolastiche peggiori rispetto agli autoctoni (cfr. dati Invalsi: Barabanti, 2015; dati Pisa Ocse 2012: Manenti, Perillo, 2015), per maggiori probabilità di abbandono precoce del percorso di istruzione/formazione e per rischi più elevati di ingrossare le fila del gruppo di coloro che non studiano e non lavorano (Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, 2014; Bertozzi, 2015), nonostante qualche miglioramento e successo si riscontri fra le seconde generazioni di nati in Italia (Miur, Fondazione Ismu, 2015).

I problemi di questi giovani, tuttavia, sono specchio di una questione ben più ampia che si connette alla situazione di un paese che, secondo l'ultimo rapporto Censis (2014: 5), è caratterizzato da "uno spreco di capitale umano che non si trasforma in energia lavorativa" fra le leve giovanili: in Italia, nonostante i progressi compiuti per raggiungere gli obiettivi delle strategie di Lisbona e di Europa 2020, la diminuzione dei tassi di attività giovanile non si associa a un allungamento del tempo trascorso nel sistema formativo, a differenza di quanto avviene in altri paesi del Sud Europa, e la transizione tra formazione e lavoro risulta essere una delle più lunghe e complesse in Europa, soprattutto per i giovani con i più bassi livelli di istruzione e più distanti dal sistema formativo e lavorativo, che risultano essere anche i meno coinvolti nei programmi e nelle misure implementate a loro favore (Commissione europea, 2015).

A fronte di una doppia questione da affrontare per l'Italia – la disoccupazione giovanile, ma anche lo squilibrio fra competenze maturate dai giovani nei contesti formativi e quelle richieste nel mercato del lavoro (Cedefop, 2014) – occuparsi di una categoria fra le più vulnerabili, come quella degli stranieri, e della socializzazione al lavoro nell'ambito della formazione professionale è di importanza cruciale, soprattutto nella prospettiva di "rafforzare il sistema di formazione professionale, mettendolo definitivamente a sistema con il sistema dell'istruzione per massimizzarne il grande impatto nella lotta alla disoccupazione giovanile"².

La formazione professionale iniziale nel contesto italiano, tuttavia, presenta numerose contraddizioni e aspetti critici, nonostante abbia assunto, come vedremo meglio in seguito, caratteri di forte innovazione e sperimentazione, centrati sul perfezionamento delle metodologie didattiche e organizzative, sul *learning by doing* e sull'apprendimento per competenze. Questo segmento formativo è stato a lungo considerato, in maniera ideologica e impropria (Nicoli, 2009), un ambito in cui orientare e canalizzare un'utenza fragile e multi-problematica, costituita da giovani svantaggiati, tradizionalmente appartenenti a famiglie con basso status socio-economico, ma successivamente anche allievi con più ampie difficoltà di apprendimento e relazionali, con esperienze di insuccesso scolastico e a rischio di dispersione, con disagi psicologici o soffe-

² Come recita con riferimento a questo segmento formativo il documento *La buona scuola* (2014: 114). Cfr. <https://labuonascuola.gov.it>.

renze esistenziali/esperienziali (disabili e immigrati), così come soggetti segnalati dai servizi sociali (Allulli, Nicoli, Magatti, 2003; Perone, 2006). Questa utenza problematica ha avuto implicazioni negative sul sistema formativo che la ha accolta, nonché sulla sua immagine e reputazione: per lungo tempo, anche a causa della differenziata gestione regionale, il sistema della IeFP è rimasto fondamentalmente rivolto a giovani privi di qualificazione, nei confronti dei quali ha svolto una funzione di recupero scolastico e a cui si è affacciato in tempi recenti il gruppo svantaggiato dei giovani stranieri, che ha rafforzato ulteriormente l'idea di un percorso formativo per cittadini di serie B o "non cittadini".

Nonostante questa rappresentazione negativa, la formazione professionale nello stesso tempo ha svolto e continua a svolgere per le fasce deboli una funzione di rilancio del legame tra formazione e lavoro e di "promozione", offrendo opportunità di ri-motivazione allo studio e garantendo chance di qualificazione per trovare, mantenere o ritrovare un'occupazione (Lodigiani, 2008; 2010). Sulla base della metodologia didattica dell'alternanza scuola-lavoro, fondata sull'idea che si possa apprendere e innovare facendo (Schwartz, 1995; Luciano, 1999), la formazione professionale ha rappresentato un percorso parallelo all'istruzione negli obiettivi di apprendimento e di facilitazione dell'inserimento lavorativo delle nuove generazioni.

In questa prospettiva che oscilla tra canalizzazione e promozione degli allievi stranieri (e non) presenti nel sistema di IeFP, si collocano gli studi e i progetti realizzati dalla Fondazione Ismu. Nel corso dell'ultimo decennio, infatti, sono stati condotti numerosi studi sociologici a carattere regionale e locale sull'utenza straniera dei corsi di diritto-dovere di istruzione-formazione (Ddif) attivati nei centri formativi, ricostruendo con finalità descrittive e interpretative l'esperienza formativa degli allievi con esperienze dirette o familiari di immigrazione, sempre più attratti dalla formazione professionale³. Nel contempo, Ismu ha rivolto la sua attenzione anche al versante dell'offerta formativa, ideando il progetto sperimentale *POP - Pari Opportunità nei Percorsi degli adolescenti stranieri nella Istruzione e Formazione Professionale* che, con il finanziamento di Fondazione Cariplo, ha reso possibile a partire dal 2009 fino al 2014 l'accompagnamento sistematico di numerosi enti pubblici e privati appartenenti al sistema lombardo di IeFP regionale, nella progettazione, implementazione e validazione di buone prassi ispirate all'approccio interculturale e finalizzate a promuovere il successo formativo degli allievi stranieri⁴. Si è trattato, in particolare, di un'esperienza finalizzata al persegui-

³ Nel paragrafo successivo verranno presentati alcuni trend relativi all'aumento degli iscritti stranieri nella formazione professionale iniziale in Italia e in Lombardia.

⁴ Le esperienze di ricerca e di intervento sviluppati dalla Fondazione Ismu hanno proposto una visione dell'integrazione intesa come processo di reciproca inclusione e trasformazione che coinvolge italiani e stranieri – che coincide con la prospettiva sostenuta dal Ministero dell'Istruzione a partire dagli Novanta –, basato sullo scambio interculturale in cui si considera

mento del successo formativo nella sua accezione più ampia, ovvero come accompagnamento ai percorsi formativi, professionali e di vita, e come sostegno alla piena integrazione sociale (Colombo, 2010). Il progetto, unico nel suo genere a livello italiano, si è configurato come un vero e proprio intervento di sistema che ha agito sugli snodi e sui passaggi critici dei percorsi formativi in cui le pari opportunità degli allievi stranieri risultano essere maggiormente a rischio (orientamento alla scelta scolastico-formativa, concentrazione nella filiera tecnico-professionale, scarso livello negli apprendimenti di base, casi di discriminazione nella transizione al lavoro), trasformando le pratiche realizzate dagli enti in modelli operativi e prototipi, comprensivi di indicazioni per lo sviluppo di linee di intervento nell'ambito dei sistemi regionali di IeFP.

Considerando le esperienze maturate a livello di ricerca e il contributo innovativo offerto del progetto POP, è possibile affermare che l'esperienza di Fondazione Ismu ha anticipato nel contesto della regione Lombardia le più recenti analisi sviluppate da Isfol (cfr. Daniele, 2014; 2015), che hanno cercato di colmare il vuoto conoscitivo nel monitoraggio delle presenze e negli studi scientifici disponibili a livello nazionale, sia rispetto ai giovani stranieri nel sistema della formazione professionale iniziale sia riguardo alla raccolta e all'analisi di buone pratiche e modelli efficaci di intervento.

In questo primo capitolo si ritiene utile far precedere la presentazione dettagliata del progetto POP e dei suoi risultati (cfr. capp. 3 e 4) da una premessa che offra alcuni elementi di scenario sugli adolescenti stranieri nel sistema di IeFP italiano e lombardo, a partire dai dati ricavati da fonti statistiche istituzionali e dalle (poche) indagini dedicate a questo tema. Si intendono così evidenziare alcuni motivi sulla base dei quali è possibile intendere la formazione professionale iniziale come una "diversa ma uguale opportunità" rispetto ai percorsi di istruzione, finalizzata parimenti a promuovere il successo formativo degli allievi nelle classi multiculturali.

1.2 Le caratteristiche della domanda formativa

La formazione professionale iniziale come ambito di integrazione può essere considerato un campo di studio relativamente nuovo in Italia, dal momento che solo nell'ultimo decennio si è registrato un aumento degli studenti stranieri nella fascia d'età 14-18 anni. Sebbene la maggior parte delle ricerche si siano focalizzate prevalentemente sul secondo ciclo di istruzione (Santagati, 2012b)⁵, in pochi casi le ricerche si sono focalizzate sugli allievi che frequen-

la differenza fra culture come risorsa sociale e in cui dialogo, cooperazione e solidarietà fra studenti con cittadinanza italiana e non risultano fondamentali per la costruzione di un contesto di apprendimento interculturale (Besozzi, 2005).

⁵ L'evoluzione delle presenze degli alunni con cittadinanza non italiana è stata monitorata nei recenti Rapporti annuali realizzati dal Miur in collaborazione con la Fondazione Ismu (2011;

tano la formazione professionale iniziale (Besozzi, Colombo, 2009; Santagati, 2011; Paghera, 2012; Daniele, 2014; 2015). Questa scarsa attenzione si può ricondurre, in parte, al fatto che questo ambito, istituzionalmente debole rispetto alla scuola, è stato ritenuto difficile da interpretare, anche a causa della complessa governance locale, della storica debolezza del rapporto scuola-lavoro e della progressiva de-professionalizzazione dell'istruzione scolastica che ha contraddistinto il contesto italiano (Colombo, 2014a; Migliavacca, 2013).

Nonostante questo ritardo storico, sulla scia di orientamenti emersi in sede europea l'Italia sta perseguendo da circa quindici anni un progetto politico di riforma del sistema formativo: a partire dal 1999 – prima con la “riforma Berlinguer” e poi con la “riforma Moratti”, legge n. 53/2003 – si è avviato un processo, ancora oggi incompiuto (Pattarin, 2013), volto alla costruzione di un sistema integrato di istruzione e formazione professionale a gestione regionale che, accanto al canale tradizionale dell'istruzione, prevede un secondo ed equivalente percorso di formazione professionale, volto all'assolvimento dell'obbligo di istruzione e di formazione per ragazzi 14-18enni, che consente l'acquisizione di titoli validi per l'inserimento nel mondo del lavoro e per il passaggio ad altri livelli scolastico-formativi.

Attualmente, nel sistema italiano la formazione professionale iniziale si colloca all'interno del secondo ciclo, accanto all'istruzione liceale, tecnica e professionale come offerta ordinamentale per il proseguimento dell'obbligo scolastico (6-16 anni) e del più ampio diritto-dovere all'istruzione e alla formazione (fino alla maggiore età). Dall'a.f. 2011/12, il sistema di IeFP si esprime con specifiche modalità di realizzazione, sostanzialmente riconducibili a due tipologie:

- percorsi svolti in “via ordinaria” interamente all'interno delle istituzioni formative accreditate (centri di formazione professionale) di durata triennale o quadriennale o nell'istituto dell'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale;
- percorsi realizzati in “via sussidiaria”, che prevedono la compartecipazione tra istituzioni scolastiche e formative, con differenti gradi di integrazione interistituzionale. In particolare, gli istituti professionali statali possono organizzare, se accreditati dalle Regioni, un'offerta sussidiaria integrativa o complementare⁶ (Daniele, 2014).

2013; 2014; 2015), con un approfondimento specifico sull'adolescenza nell'edizione del 2011 e sulle più ampie traiettorie formative degli stranieri nel 2015, con uno sguardo all'intero sistema scolastico-formativo e con un cenno anche alla formazione professionale, nell'ottica del policensitismo formativo (Cesareo, 2015).

⁶ L'offerta sussidiaria integrativa consente agli studenti iscritti ai percorsi quinquennali degli istituti professionali finalizzati all'acquisizione dei diplomi di istruzione professionale di conseguire, al termine del terzo anno, anche il titolo di una qualifica professionale. Nel caso

Nel contempo, la cornice normativa della IeFP si è progressivamente definita, precisando: il repertorio delle 22 figure professionali in esito ai percorsi triennali e delle 21 per i quadriennali; gli standard delle competenze di base e tecnico-professionali; i dispositivi di certificazione finale e intermedia; l'avvio del quarto anno con il conseguimento del diploma professionale (in Piemonte, Lombardia, Trentino Alto Adige, Liguria e Sicilia) e del quinto anno integrativo per il passaggio alla formazione superiore (in Lombardia); il sistema di accreditamento delle strutture formative.

Nel mutato quadro normativo, nei diversi contesti regionali sono cresciute progressivamente domanda e offerta formativa, pur con differenti modelli d'implementazione regionale, come mostrato dal monitoraggio costante realizzato dall'Isfol. Come emerge dalla tabella 1.1, in un decennio gli iscritti ai percorsi triennali di IeFP per l'assolvimento dell'obbligo sono passati dai 23.562 allievi dell'a.f. 2003/04 ai 316.018 nel 2013/14.

Tab. 1.1 - Allievi iscritti ai percorsi triennali di formazione professionale iniziale in Italia. Serie storica. A.f. 2003/04-2013/14

<i>Anno formativo</i>	<i>Allievi iscritti</i>	<i>Incremento in V.a.</i>
2003/04	23.562	-
2004/05	72.034	+48.472
2005/06	96.580	+24.546
2006/07	120.868	+24.288
2007/08	130.431	+9.563
2008/09	152.885	+22.454
2009/10	165.215	+12.330
2010/11	179.054	+13.839
2011/12	241.620	+62.566
2012/13	290.619	+48.999
2013/14	316.018	+25.399

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Isfol

La crescita, oltre a essere spiegata dall'aumento degli iscritti nelle istituzioni formative accreditate – che peraltro sono numericamente stabili dal 2009 a oggi – a partire dall'a.f. 2011/12 è determinata soprattutto dall'incremento esponenziale degli allievi nei percorsi di IeFP svolti dagli istituti professionali in via sussidiaria, in concomitanza all'entrata in vigore della riforma dell'istruzione secondaria di secondo grado. Tuttavia, il fatto che il numero degli allievi dal 2012/13 sia superiore nei percorsi gestiti dalle istituzioni scolastiche rispetto a quelli organizzati dalle istituzioni formative risulta essere connesso più alla scarsità di risorse finanziarie dedicate e ai tempi lunghi di erogazione delle risorse, piuttosto che alla mancanza di domanda da parte di giovani e famiglie: l'Isfol, a fronte di questi dati (2015), espone le sue perplessità nei confronti

dell'offerta sussidiaria complementare gli istituti professionali attivano classi che assumono gli standard formativi e la regolamentazione dell'ordinamento dei percorsi di IeFP, determinati da ciascuna Regione.

dell'azione degli istituti professionali statali in cui gli allievi hanno minori tassi di successo ed esiti occupazionali peggiori rispetto a coloro che concludono percorsi di IeFP realizzati presso centri di formazione professionale.

Per quanto riguarda gli iscritti di cittadinanza straniera, essi costituiscono una componente significativa degli utenti della formazione professionale iniziale (Colombo, Santagati, 2013). I primi dati disponibili in proposito sono quelli relativi all'a.f. 2010/11, che attestano una presenza di 24.170 allievi stranieri, concentrati soprattutto in Lombardia, Veneto, Emilia Romagna, Piemonte e Lazio, pari al 20% degli allievi dei percorsi triennali e iscritti nel 40% dei casi ai percorsi di formazione professionale dopo aver concluso le scuole secondarie di primo grado (Isfol, 2012a).

Un maggiore approfondimento sugli stranieri concerne l'a.f. 2013/14 ed è presentato nel *XIII rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere* (Isfol, 2015). Il documento conferma il carattere inclusivo della IeFP rispetto agli stranieri, che pare non trovare paragoni in altri segmenti del sistema di istruzione italiano: gli stranieri, in particolare, continuano a crescere rispetto alle annualità precedenti e comprendono 46.539 allievi nei primi tre anni e 1.746 al quarto anno, per un totale di 48.285 giovani (Isfol, 2015: 11); al quarto anno la percentuale degli iscritti stranieri rimane stabile (16,8%) attestandosi sugli stessi livelli del triennio (16,9%; *ibid.*: 37-38). Dal punto di vista territoriale, l'area con la più elevata incidenza percentuale di stranieri sui frequentanti la IeFP è il Nord Est (circa il 27% nelle scuole e oltre il 23% nelle istituzioni formative), seguita dal Nord Ovest (rispettivamente 21% e 17%). Con riferimento agli iscritti al primo anno, inoltre, la quota più rilevante di stranieri si riscontra nella sussidiarietà complementare (25,8% di stranieri e 74,2% di italiani), maggiore rispetto alla percentuale presente nelle istituzioni formative (16,1% di stranieri e 83,9% di italiani) e nella sussidiarietà integrativa (15,6% di stranieri e 84,4%)⁷. Rispetto alle scelte formative, nell'ultimo a.f. si riscontrano percentuali di iscritti stranieri particolarmente elevate nei corsi triennali di Operatore meccanico (26,9%), Operatore alla riparazione dei veicoli a motore (25,9%), Operatore di impianti termoidraulici (21,6%) tra le qualifiche prettamente maschili, ma anche di Operatore amministrativo-segretariale, corso connotato da un'utenza al femminile (21,8%); distribuzioni analoghe si ritrovano anche nei quarti anni.

Da un bilancio nazionale sugli esiti formativi e occupazionali degli allievi qualificati nei percorsi triennali (Isfol, 2012c), emerge una valutazione positiva della IeFP, che pare garantire a italiani e stranieri tempi veloci di inserimento lavorativo, un buon livello occupazionale e un certo livello di coerenza tra occupazione e qualifica, trasmettendo competenze professionali e suppor-

⁷ Si consideri che nell'a.s. 2013/14 sono nel complesso 182.181 gli alunni con cittadinanza non italiana iscritti nelle scuole secondarie di secondo grado, pari al 6,8% del totale degli iscritti, di cui 69.062 frequentanti gli istituti professionali (12,6% degli iscritti) e 70.220 gli istituti tecnici (7,9%); cfr. Bertozzi (2015).

tando concretamente nell'inserimento lavorativo, soprattutto attraverso il dispositivo dello stage.

1.3 Un focus sulla realtà lombarda

Parallelamente alla descrizione dello scenario nazionale, è utile proporre un'analisi della presenza straniera nel sistema della formazione professionale della Lombardia, regione che accoglie il maggior numero di iscritti oltre che ambito di intervento del progetto POP. I dati forniti all'Orim dal sistema informativo *Gefo* della Regione mostrano come la presenza di studenti stranieri nei corsi in Ddif sia sensibilmente aumentata, passando da 3.039 iscritti nel 2004/05 a 7.026 nel 2012/13 (Tab. 1.2): nello stesso periodo l'incidenza percentuale sulla popolazione complessiva di riferimento è cresciuta dall'11,8% al 17,9%, attestandosi su valori superiori alla media nazionale (Besozzi, Colombo, Cordini, 2014). Questa tendenza è ovviamente il riflesso di una presenza di alunni stranieri in Lombardia superiore alla media nazionale in ogni ordine di scuola, sia in valori assoluti sia come incidenza percentuale, ma anche conseguenza della già citata propensione degli alunni stranieri a indirizzarsi verso l'istruzione tecnica e professionale.

Tab. 1.2 - Allievi stranieri iscritti ai corsi per l'assolvimento dell'obbligo formativo nella formazione professionale lombarda. Serie storica. A.f. 2004/05-2012/13

<i>Anno formativo</i>	<i>Allievi stranieri</i>	<i>Allievi stranieri ogni 100 iscritti</i>
2004/05	3.039	11,8
2005/06	3.468	13,6
2006/07	3.215	13,8
2007/08	4.480	15,3
2008/09	5.112	16,4
2009/10	4.183	16,8
2010/11	5.397	16,5
2011/12	5.939	15,7
2012/13	7.026	17,9

Fonte: elaborazioni Orim su dati Sistema Gefo Regione Lombardia

È opportuno evidenziare anche la diversità che caratterizza la realtà lombarda a livello geografico, economico e culturale e che corrisponde a una differenziata capacità di attrarre soggetti immigrati in ambiti e settori formativi e professionali specifici (Tab. 1.3): Milano, Brescia e Bergamo rappresentano nell'a.f. 2012/13 i territori con la maggior presenza di allievi stranieri in valori assoluti – rispettivamente con 1.945, 1.525 e 839 studenti –, anche se l'incidenza percentuale degli stranieri in rapporto al totale dei frequentanti è costantemente più alta a Mantova (29,1%) e Cremona (23,2%), seguite poi da Milano (20%) e Brescia (22,7%) che anche su questo versante si collocano su valori superiori alla media regionale (per il caso bresciano, cfr. Santagati et al., 2014).

Tab. 1.3 - Iscritti ai corsi per l'assolvimento dell'obbligo formativo nella formazione professionale in Lombardia per provincia, cittadinanza, genere. A.f. 2012/13

Provincia	V.a.			V.%			% femmine			Incid. % stran.
	Italiani	Stranieri	Totale	Italiani	Stranieri	Totale	Italiani	Stranieri	Totale	
Bergamo	4.614	839	5.453	14,3	11,9	13,9	42,8	33,4	41,4	15,4
Brescia	5.202	1.525	6.727	16,2	21,7	17,2	39,3	25,7	36,2	22,7
Como	2.422	272	2.694	7,5	3,9	6,9	38,9	38,2	38,9	10,1
Cremona	1.068	323	1.391	3,3	4,6	3,5	53,2	34,7	48,9	23,2
Lecco	1.176	276	1.452	3,7	3,9	3,7	33,7	35,9	34,1	19,0
Lodi	702	111	813	2,2	1,6	2,1	57,7	37,8	55,0	13,7
Monza-Brianza	2.707	469	3.176	8,4	6,7	8,1	51,7	39,0	49,8	14,8
Milano	7.802	1.945	9.747	24,3	27,7	24,9	40,5	34,1	39,2	20,0
Mantova	1.338	549	1.887	4,2	7,8	4,8	43,9	27,7	39,2	29,1
Pavia	1.543	262	1.805	4,8	3,7	4,6	54,4	57,6	54,8	14,5
Sondrio	424	30	454	1,3	0,4	1,2	58,7	53,3	58,4	6,6
Varese	3.160	425	3.585	9,8	6,0	9,1	46,2	45,6	46,2	11,9
Totale	32.158	7.026	39.184	100,0	100,0	100,0	43,6	34,0	41,9	17,9

Fonte: elaborazioni Orim su dati Sistema Gefo Regione Lombardia

Fra gli stranieri la scelta della IeFP si connota prevalentemente al maschile – sulla base di un'offerta di percorsi formativi riferiti alla cultura industriale e artigianale su cui si innesta una domanda di occupazione al maschile –, mentre nell'istruzione si riscontra un maggior equilibrio di genere o addirittura nelle secondarie di secondo grado la componente femminile prevale. Le allieve della formazione professionale sono il 43,6% fra gli italiani e scendono al 34% fra gli stranieri, con presenze ancora più ridotte in alcune province: le studentesse, ad esempio, rappresentano solo un quarto degli stranieri a Brescia e Mantova, ma si rilevano anche situazioni più equilibrate in cui le ragazze rappresentano la maggioranza (o quasi) dell'utenza straniera a Varese, Sondrio, Pavia.

Per quanto riguarda le cittadinanze, si evidenzia, analogamente al sistema d'istruzione, la molteplicità/eterogeneità delle provenienze. Nei corsi Ddif della Lombardia, le comunità più numerose fra gli allievi nell'a.f. 2012/13 sono il Marocco (907 allievi), l'Albania (809), la Romania (654), l'India (528), l'Ecuador (515), il Pakistan (388) – ovvero sono rappresentate tutte le principali aree continentali di provenienza dei gruppi di immigrati (Tab. 1.4). Nel medesimo anno scolastico nelle scuole secondarie di secondo grado della regione troviamo in ordine decrescente di numerosità Albania (4.136 studenti), Romania (3.936), Marocco (3.256), Ecuador (2.532) e Perù (2.443), seguono in posti inferiori della classifica l'India (1.745 presenze) e il Pakistan (1.280). La distribuzione dei singoli gruppi nazionali nei due canali di istruzione e formazione professionale evidenzia una concentrazione significativa di allievi indiani (23,2%), pakistani (23,2%) e marocchini (21,7%) nella formazione professionale rispetto al totale degli studenti della stessa fascia d'età, mentre minore è la presenza nella IeFP di studenti di provenienza europea (16,3% degli albanesi e 14,2% dei rumeni) ed ecuadoriani (16,9%).

Tab. 1.4 - Iscritti ai corsi per l'assolvimento dell'obbligo formativo nella formazione professionale in Lombardia per principali cittadinanze. A.f. 2012/13

<i>Cittadinanza</i>	<i>V.a.</i>	<i>V. %</i>
Marocco	907	12,9
Albania	809	11,5
Romania	654	9,3
India	528	7,5
Ecuador	515	7,3
Pakistan	388	5,5
Filippine	274	3,8
Perù	274	3,8
Senegal	227	3,2
Ucraina	197	2,8
Cina	193	2,7
Moldavia	175	2,4
Egitto	142	2,0
Tunisia	127	1,8
Jugoslavia	115	1,6
El Salvador	114	1,6
Ghana	104	1,4
Altre
Totale	7.026	100

Fonte: elaborazioni Orim su dati Sistema Gefo Regione Lombardia

Dal punto di vista delle aree professionali (Tab. 1.5), i corsi del settore meccanico sono quelli maggiormente frequentati da studenti con cittadinanza non italiana, ovvero li frequenta il 31,5% di tutti gli alunni stranieri iscritti ai percorsi in Ddif: si tratta di 2.216 alunni su 7.026 stranieri complessivamente iscritti.

Tab. 1.5 - Iscritti ai corsi per l'assolvimento dell'obbligo formativo nella formazione professionale in Lombardia per area professionale. A.f. 2012/13

<i>Area professionale dei corsi</i>	<i>V.a.</i>			<i>V. %</i>			<i>Incid. % stranieri</i>
	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri</i>	<i>Totale</i>	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri</i>	<i>Totale</i>	
Agricola	945	41	986	2,9	0,6	2,5	4,2
Agroalimentare	1.744	243	1.987	5,4	3,5	5,1	12,2
Artigianato artistico	634	103	737	2,0	1,5	1,9	14,0
Commerciale e servizi logistici	1.313	332	1.645	4,1	4,7	4,2	20,2
Cura persona, estetica, sport	8.521	838	9.359	26,5	11,9	23,9	9,0
Edile e del territorio	471	54	525	1,5	0,8	1,3	10,3
Elettrica-elettronica, informatica, telecomunicazioni	3.653	1.084	4.737	11,4	15,4	12,1	22,9
Grafica, comunicazione multimediale e spettacolo	1.288	177	1.465	4,0	2,5	3,7	12,1
Legno e arredamento	640	93	733	2,0	1,3	1,9	12,7
Meccanica	5.108	2.216	7.324	15,9	31,5	18,7	30,3
Moda e abbigliamento	323	131	454	1,0	1,9	1,2	28,9
Servizi della ristorazione	5.181	1.055	6.236	16,1	15,0	15,9	16,9
Servizi di impresa	2.231	621	2.852	6,9	8,8	7,3	21,8
Servizi di promozione e accoglienza	106	38	144	0,3	0,5	0,4	26,4
Totale	32.158	7.026	39.184	100,0	100,0	100,0	17,9

Fonte: elaborazioni Orim su dati Sistema Gefo Regione Lombardia

Una presenza significativa, sebbene molto inferiore, si registra anche nel set-

tore elettrico (15,4%) nella ristorazione (15%), nell'acconciatura ed estetica (11,9%). Sul totale degli iscritti, gli stranieri incidono maggiormente nel settore della meccanica (30,3%) e nel settore moda e abbigliamento (28,9%). Le analisi dell'Orim sottolineano, da diversi anni, la maggiore propensione degli studenti italiani a indirizzarsi, a livello formativo, verso il settore terziario, mentre gli stranieri si rivolgono soprattutto ai settori legati all'industria che, nonostante il rischio di segregazione formativa e professionale, presentano buone possibilità occupazionali (Besozzi, Colombo, Rinaldi, 2013). Gli stranieri, che incontrano maggiori ostacoli di impiego nei servizi a contatto con il pubblico, hanno anche una maggiore disponibilità degli autoctoni nel rispondere alle esigenze del lavoro industriale (mansioni faticose, orari di lavoro disagiati, turni notturni, ecc.). Oltre a queste scelte formative, per la componente di origine straniera (e femminile) tengono anche le scelte orientate all'inserimento nel commercio, nella ristorazione e nei servizi all'impresa.

1.4 Gli atteggiamenti degli studenti stranieri verso la formazione professionale

Un ulteriore contributo all'analisi proviene dalle indagini svolte nell'ambito del sistema di IeFP, che permettono di approfondire gli orientamenti degli allievi verso le scelte formative, le valutazioni dell'esperienza di formazione e le aspettative nei confronti del futuro professionale. Come già accennato, la Fondazione ISMU già nel 2005 – nell'indagine *Percorsi lineari e discontinui dei giovani di seconda generazione nella transizione dalla formazione al lavoro* (Besozzi, Colombo, 2006) –, ha preso in esame i due canali dell'istruzione secondaria e della formazione professionale, a fronte dell'affermarsi in Lombardia (così come nel resto del territorio italiano) della diffusa concentrazione degli adolescenti stranieri nell'istruzione/formazione tecnico-professionale e della scarsa presenza nei licei (Bertozzi, 2015). Questa sovra-rappresentazione nella filiera tecnico-professionale – definita “canalizzazione” (negli studi della Fondazione Ismu) o “segregazione formativa” (Mantovani, 2008) – rappresenta un chiaro indicatore di uno svantaggio formativo per gli studenti stranieri, che si orientano o sono orientati a rivedere i propri percorsi formativi al ribasso, mostrando minori opportunità di proseguire e terminare gli studi, oltre a chance ridotte di accedere alle posizioni più elevate della gerarchia occupazionale (Canino, 2010)⁸.

L'indagine del 2005, strutturata in una prima fase di ricerca di sfondo descrittiva e in una seconda fase di survey con questionario somministrato a un

⁸ La concentrazione in alcuni indirizzi scolastici è un fenomeno complesso, che può derivare anche da errati orientamenti alla fine della scuola secondaria di primo grado e da forme di disincentivazione da parte dei licei, ma anche da una scelta che risponde realisticamente alle esigenze delle famiglie immigrate (Giovannini, 2008).

campione di un migliaio di studenti stranieri (Besozzi, Colombo, 2007), ha evidenziato l'esistenza di una pluralità di percorsi e orientamenti, individuando differenti profili di adolescenti stranieri frequentanti i centri di formazione professionale e le scuole superiori della Lombardia: fra gli stranieri della IeFP sembrano essere presenti fragilità in parte simili a quelle dell'utenza italiana, in termini di scarsità di risorse socio-economiche a disposizione, aggravate però dalla migrazione, che produce spesso una svalutazione delle risorse culturali familiari e da cui deriva una certa instabilità dei percorsi. Questi studenti si concentrano infatti, secondo Besozzi, Colombo e Santagati (2009), nel gruppo degli studenti "a basso profilo", costituito da adolescenti svantaggiati e di basso status socio-economico, prevalentemente maschi, che hanno accumulato molti insuccessi scolastici nel loro corso di studi e che sono caratterizzati da basse aspirazioni verso l'istruzione e deboli aspettative di promozione sociale: probabilmente "destinato" a un'integrazione nel mercato del lavoro in posizioni poco qualificate (Ambrosini, 2004; Zanfrini, 2006), è il gruppo maggiormente bisognoso di sostegno, accompagnamento nelle scelte e nella transizione alla vita adulta.

Accanto a queste fragilità, negli stessi anni una ricerca nazionale sull'utenza della formazione professionale promossa dall'Isfol (Barone, 2006; Isfol, 2008) rileva che fra gli stranieri sono maggiormente rappresentati coloro che hanno un percorso scolastico lineare (ovvero che non hanno mai ripetuto un anno scolastico), che hanno ottenuto i migliori risultati nel percorso pregresso e che si sono iscritti direttamente alla formazione professionale dopo la scuola secondaria di primo grado, a differenza degli italiani caratterizzati da percorsi discontinui e insuccessi (e ciò è confermato anche dagli studi svolti in Piemonte: Eve, Ricucci, 2009; Barbera et al., 2010). La maggior parte dell'utenza straniera in questa fase storica è rappresentata da una prima generazione di giovani con un'esperienza migratoria recente: i giovani stranieri che scelgono la formazione professionale appaiono spinti da necessità socio-economiche e dall'esigenza di un rapido ingresso nel mondo del lavoro, in particolare all'avvicinarsi della maggiore età e per i minori non accompagnati (Ricucci, 2010). D'altro canto, questo segmento formativo è considerato, dai neoarrivati, un punto di partenza del proprio percorso in Italia (e non l'ultima spiaggia come per molti autoctoni), nonché una possibilità di recupero degli inevitabili rallentamenti scolastici, provocati dalla migrazione e dalla conseguente scarsa conoscenza dell'italiano (Santagati, 2011).

In tempi più recenti, una nuova indagine nazionale dell'Isfol (Daniele, 2015)⁹ ha aggiunto ulteriori elementi all'analisi, confermando aspetti già

⁹ L'indagine dell'Isfol è articolata in una prima fase esplorativa, basata su interviste con allievi stranieri e genitori e sulla realizzazione di quattro studi di caso relativi a enti di formazione di Lombardia, Veneto, Emilia Romagna, Sicilia (Daniele, 2014); seguita da una seconda fase quantitativa, realizzata mediante la somministrazione di un questionario strutturato a un cam-

emersi negli studi locali ed evidenziando le trasformazioni dell'utenza straniera della IeFP. Il campione di 3.675 allievi italiani e stranieri raggiunto dalla ricerca (di tipo non probabilistico, non essendo noto il dato relativo alla popolazione di riferimento) è composto, per quanto riguarda la componente straniera, per circa un quarto da allievi arrivati in Italia di recente, a fronte di un quarto di nati in Italia e un 10% di studenti giunti nel nostro paese prima dell'avvio del processo di scolarizzazione (Daniele, 2015: 18). Questo dato ci permette di rintracciare anche nella formazione professionale uno dei cambiamenti più significativi della popolazione scolastica registrato in questi ultimi anni, ovvero la comparsa di studenti stranieri nati nel nostro paese, portatori di bisogni formativi differenziati rispetto alle prime generazioni e "in attesa di cittadinanza" (Santagati, 2015: 30). Nella ricerca Isfol si segnala, inoltre, che gli stranieri risultano essere sovra-rappresentati rispetto agli autoctoni fra coloro che hanno genitori laureati¹⁰ e nelle famiglie monoreddito, indicando una situazione contraddittoria in cui la propensione verso percorsi professionalizzanti si collega sia a condizioni di svantaggio socio-economico sia ad elevati titoli di studio della famiglia, che però spesso non trovano corrispondenza nelle professioni svolte dai genitori e non sono sempre utili, essendo stati conseguiti all'estero, per orientare e supportare i figli negli studi. L'indagine conferma che gli allievi di origine straniera sono portatori di una domanda formativa di maggiore qualità nella IeFP, in quanto hanno compiuto prevalentemente una scelta formativa "vocazionale", ovvero nel 51,2% dei casi hanno scelto la formazione professionale in prima battuta e non dopo insuccesso scolastico, sono stati meno bocciati rispetto agli italiani e hanno ottenuto voti migliori all'esame di terza media.

Le indagini evidenziano fra gli stranieri non solo scelte più convinte e motivate, ma anche un buon livello di soddisfazione nei confronti dell'esperienza formativa, a livello di contenuti teorico-pratici (Eve, Ricucci, 2009). Questi studenti ottengono risultati positivi, raggiunti grazie alla possibilità di coniugare l'apprendimento graduale dell'italiano con un percorso formativo che risponde all'interesse per la professionalizzazione, attraverso un'alternanza tra lezioni frontali, attività laboratoriali, stage (come emerge dalle 64 interviste con allievi stranieri svolte a Torino: Santagati, 2011). Nello stesso tempo, non bisogna dimenticare che gli allievi stranieri della IeFP sono anche particolarmente esposti al rischio di dispersione formativa (Isfol, 2012b): l'abbandono risulta essere però per loro una rinuncia più sofferta di quanto avvenga per i giovani italiani, mentre il grado di motivazione allo studio e la disponibilità al sacrificio sembrano essere, in questi ragazzi, superiori a quelli degli autoctoni.

pione misto di allievi di centri formativi (in Lombardia, Veneto, Emilia Romagna, Toscana, Lazio, Sicilia: Daniele, 2015).

¹⁰ Il 18% degli allievi stranieri ha genitori laureati rispetto all'8% degli italiani (Daniele, 2015: 22).

A livello relazionale, gli allievi stranieri danno una valutazione positiva dell'accompagnamento ricevuto da parte di docenti e operatori, sottolineando il clima motivante e attento ai bisogni dei singoli: questo tratto emerge dal progetto di ricerca *Tra formazione e lavoro: giovani stranieri e buone pratiche nel sistema della formazione professionale regionale* che ha ricostruito in Lombardia i percorsi di giovani in possesso di una qualificazione professionale (Besozzi, Colombo, 2009)¹¹. Nelle relazioni con i pari, invece, talvolta si verificano incomprensioni, anche a causa delle difficoltà di comunicazione, e dinamiche conflittuali tipicamente adolescenziali, sulla base di affinità e divergenze che vanno anche al di là delle provenienze, ma che possono generare climi di classe particolarmente negativi e conflittuali (Martini, 2011; Besozzi, Colombo, 2012; Colombo, Santagati, 2014)¹². Tuttavia, la condivisione di esperienze pratiche, la collaborazione nei laboratori e nei lavori di gruppo costituiscono l'occasione concreta per entrare in contatto, conoscersi, comprendersi e costruire amicizie interetniche. Nel complesso, i ragazzi stranieri si distinguono anche per un più elevato tasso di partecipazione, senso civico, fiducia e conformità, mostrandosi particolarmente integrati nei corsi della formazione professionale (Cavaletto, Dagnes, Molino, 2010).

Infine, questi allievi risultano anche essere ottimisti rispetto all'inserimento lavorativo, grazie a un'idea positiva del lavoro che hanno maturato attraverso gli stage e le attività di laboratorio, e nello stesso tempo coltivano sogni di miglioramento professionale, pensando talvolta di continuare a studiare. La transizione dalla formazione al lavoro sembra essere un passaggio delicato in cui emergono nuovi ostacoli ma anche le potenzialità dei giovani stranieri: le ricerche mettono in luce che questa transizione non appare particolarmente problematica, così come non emergono situazioni di discriminazione nel primo approccio con il mondo lavorativo. I giovani stranieri si caratterizzano per una capacità di gestire e superare le situazioni difficili, reggendo sui tempi lunghi e mostrando un impegno non consueto nel presente, nella formazione e nel lavoro (Besozzi, Colombo, 2009). Nei confronti del lavoro, tra i giovani stranieri qualificati nella IeFP, anche nel contesto veneto (Paghera, 2012),

¹¹ Questa indagine, svolta nell'ambito delle attività dell'Orim, e focalizzata sulla transizione formazione-lavoro, si è basata sulla realizzazione di 30 interviste con giovani stranieri inseriti nel mondo del lavoro e usciti dal sistema di formazione professionale, al fine di realizzare un bilancio dell'esperienza formativa. Sono stati inoltre condotti due studi di caso (relativi a un centro formativo della Fondazione Enaip di Milano e a un centro dell'Agenzia Provinciale Zarnardelli di Brescia), volti a individuare strategie e buone prassi nell'accoglienza, nel sostegno e nell'accompagnamento dell'utenza straniera (Besozzi, Colombo, 2009).

¹² L'analisi del sistema relazionale, nella sua dimensione orizzontale (rapporti fra allievi) e verticale (rapporti tra insegnanti e alunni), che definisce il clima di classe e influisce sul livello di integrazione di italiani e stranieri dentro la realtà scolastica, è il focus specifico dell'ultima indagine svolta dal Gruppo Scuola dell'Orim e svolta nell'istruzione secondaria (di primo e secondo grado) e nella formazione professionale iniziale lombarda (cfr. Besozzi, Colombo, 2012).

prevale un orientamento acquisitivo tradizionale, tipico della prima generazione di migranti che percepisce il lavoro come processo di inclusione sociale e di accesso “sostanziale” alla cittadinanza, che consente la partecipazione a uno spazio pubblico al quale non si appartiene per nascita, ma a cui si può aderire per scelta.

La formazione professionale, tuttavia, non rappresenta solo un trampolino di lancio rispetto al lavoro: sempre dall’indagine Isfol (Daniele, 2014) risulta che un quarto del campione di allievi, sia italiani sia stranieri, intende continuare a studiare per arrivare a un diploma e, magari, iscriversi all’università. Questi allievi nutrono aspettative positive nei confronti del futuro e considerano l’investimento formativo – anche di lungo periodo – come una strategia di tutela delle pari opportunità, di fronte alle discriminazioni sociali e lavorative che si troveranno ad affrontare, già sperimentate dai propri genitori. Pertanto, nonostante gli atteggiamenti positivi degli stranieri nei confronti del futuro professionale, risulta necessario porre attenzione anche ai numerosi rischi:

in assenza di una strategia di pari opportunità nell’accesso a tutti i comparti professionali, pubblici, privati e autonomi, nonostante gli sforzi condotti dalle istituzioni formative, e la forte adesione di genitori e figli alle scelte e all’offerta formativa, l’azione combinata della segregazione dei giovani immigrati di seconda generazione negli enti di istruzione e formazione professionale e la conseguente accettazione della prospettiva di un inserimento lavorativo basso, potrebbe comportare l’aumento dei rischi di marginalizzazione di questi nuovi italiani non solo nell’accesso al mercato del lavoro, ma anche nelle pratiche quotidiane di costruzione del diritto di cittadinanza (Daniele, 2014: 45-46).

1.5 Punti di forza e di debolezza dell’offerta formativa

Oltre ad analizzare atteggiamenti e orientamenti degli allievi nei confronti della IeFP, le ricerche si sono anche proposte di identificare e analizzare le strategie messe in atto dagli enti/centri formativi di fronte alle trasformazioni multiculturali dell’utenza. Le politiche e le pratiche attivate, rilevate dalle indagini svolte in Lombardia e in altri contesti locali, mettono in evidenza diverse aree di attenzione e criticità.

I primi studi rilevano, in particolare, diversi modi di percepire e trattare gli allievi stranieri: all’interno delle scuole secondarie di secondo grado l’aumento di questi studenti è considerato come una vera e propria emergenza e provoca varie reazioni che vanno dalla collocazione in anni di corso inferiori rispetto all’età anagrafica, alla tendenza a sviluppare forme di selezione precoce, alla predisposizione di protocolli per l’accoglienza e per l’insegnamento dell’italiano, alla ricerca di misure di sostegno extrascolastico (Besozzi, Colombo, 2006). Nella formazione professionale, invece, è più diffuso un atteggiamento di accoglienza generalizzata, prassi ordinaria di un settore tradizionalmente

abituato a trattare con un'utenza debole e svantaggiata che esprime specifici bisogni di sostegno e di accompagnamento, mentre non viene sviluppato un approccio che tenga conto della specificità delle differenze di provenienza (Travagliati, 2009).

Come punti di forza della IeFP, emergono in particolare: la capacità di rispondere ai bisogni specifici degli allievi, secondo le modalità di personalizzazione della relazione formativa (orientamento individuale, accompagnamento, tutoring, alternanza scuola-lavoro, percorsi personalizzati, recuperi e approfondimenti, didattica laboratoriale, ecc.); la presenza di formatori qualificati e motivati che, con diversi ruoli (docenti, coordinatori, tutor, orientatori, progettisti, ecc.), ottengono buoni risultati con gli stranieri, anche grazie al lavoro di rete con scuole, servizi e mondo del lavoro (Besozzi, Colombo, 2009; Santagati, 2011).

Tra i punti di debolezza del sistema si sottolineano invece: il medesimo trattamento dei diversi tipi di disagio espresso dagli allievi (economico, culturale, familiare, migratorio, ecc.) e la difficoltà nel valorizzare le risorse che allievi e famiglie straniere possono mettere in campo; un atteggiamento burocratico che presenta un'adesione al compito della trasmissione di un sapere tecnico, con un certo distacco emotivo (Paghera, 2012); un ridotto scambio di buone prassi, strumenti, materiali fra agenzie formative (e con le scuole); una limitata formazione ai processi di insegnamento/apprendimento in contesti formativi multiculturali.

Anche l'indagine Isfol *Gli allievi di origine straniera nella IeFP: percorsi, inclusione e occupabilità* (Daniele, 2014)¹³, a partire da studi di caso condotti in centri formativi del Nord e del Sud Italia, individua molteplici nodi e punti critici, messi in evidenza in parte nelle analisi precedenti:

- una formazione dei formatori basata sull'esperienza sul campo e sviluppata in modo intuitivo, ma che non prevede iniziative sistematiche e mirate di approfondimento sulla gestione delle classi multiculturali;
- azioni di orientamento variegata ma ancora deficitarie, che raramente raggiungono minori e famiglie più bisognosi di supporto e che, invece, andrebbero messe a sistema in tutto il territorio nazionale, soprattutto nel momento in cui l'offerta si complica per intersezioni tra percorsi scolastici e formativi;
- una carenza di interventi nell'ambito di percorsi di alfabetizzazione alla lingua e alla cultura italiana, non ancora organizzati in un'offerta strutturata e formale, gestiti da personale docente che opera volontariamente e in condizioni di emergenza;

¹³ Cfr. nota n. 10.

- numerose esperienze volte a favorire una positiva convivenza all'interno delle classi miste della formazione professionale, ma in assenza di una cornice esplicita di attività di apprendimento interculturale.

Nonostante la scarsa tematizzazione della questione etnica, tuttavia, diverse amministrazioni regionali e provinciali, anche in collaborazione con enti privati, hanno attuato azioni di accompagnamento specifiche per studenti stranieri, che si sono sviluppate lungo due direttrici d'intervento (Isfol, 2012c): la prima per il riallineamento delle competenze di base con particolare riferimento alla lingua italiana; la seconda per l'integrazione degli stessi allievi nel sistema dei servizi (sportelli informativi, interventi di prima accoglienza, azioni di orientamento, accompagnamento al lavoro).

Tra le pratiche volte al successo formativo dei giovani stranieri (Galdus, 2007), si segnala anche l'utilizzo in progetti sperimentali di metodologie innovative, mediante attività ludico-espressive, esperienze teatrali, ecc.: queste iniziative di facilitazione dell'apprendimento, ma anche di crescita personale e relazionale, rappresentano un'esperienza di avvicinamento e un dialogo fra percorsi formativi più orientati al lavoro e alla prassi e percorsi scolastici centrati sullo studio, sulla narrazione e sulla teoria.

Anche sul fronte della transizione lavorativa, si è rilevata una consolidata competenza degli operatori della IeFP nell'attivarsi nei confronti del mondo del lavoro e dei contesti locali, oltre che una collaborazione continuativa. Le indagini, già citate, hanno identificato strategie di accompagnamento di ogni singolo allievo (grazie alla presenza di tutor motivazionali, mediatori culturali, ecc.), con una sensibilità e un impegno elevato degli operatori nei confronti degli stranieri, durante tirocini e stage, attraverso occasioni di inserimento lavorativo "protetto" e in caso di richiesta di supporto da parte di ex-allievi rispetto a scelte formative e lavorative.

Fra i diversi ambiti regionali, il sistema formativo della Lombardia ha manifestato il proprio punto forte nella gestione di una vasta gamma di interventi, resa possibile dalla presenza di una fitta rete di centri di formazione professionale di lunga tradizione e da un'imprenditoria attenta ai processi formativi e professionalizzanti. La sfida, anche in questo contesto, riguarda soprattutto la necessità di produrre consapevolezza rispetto alle caratteristiche degli allievi stranieri e di costruire repertori di buone pratiche interculturali dell'esperienza formativa, compito reso complesso dall'eterogeneità dei percorsi e dei moduli didattici nei vari centri di erogazione: esistono infatti notevoli criticità nel monitoraggio di questi enti, per la difficoltà sia a raccogliere le informazioni tramite modalità standardizzate e condivise, sia a dar conto dell'estrema varietà degli enti che intervengono sulla formazione in sede regionale¹⁴.

¹⁴ La difficoltà di mappare le pratiche attivate nel sistema di IeFP è resa evidente dall'analisi compiuta dalla Banca Dati dei progetti di Educazione Interculturale dell'Orim Lombardia – consultabile in www.orimregionelombardia.it/area.php?ID=9. Tra le 1.396 iniziative censite al

Nel complesso, dall'analisi del grado di attivazione del sistema di IeFP nei confronti degli allievi stranieri, emerge una situazione caratterizzata dalla scarsità di servizi e progetti dedicati specificamente all'utenza straniera, oltre a una profonda disomogeneità tra e nei territori: centri formativi che hanno promosso eccellenti pratiche di integrazione degli alunni stranieri si collocano a fianco di centri in cui non sono attivate pratiche e dispositivi ad hoc (Daniele, 2014). La disomogeneità chiama in causa la necessità di diffondere misure e strategie comuni di intervento in contesti formativi multiculturali: anche nel recente *Manifesto in 10 punti delle Seconde generazioni*¹⁵, presentato nell'autunno del 2014, si chiede un sistema integrato di orientamento e di transizione scuola-lavoro, che sappia contrastare il calo significativo dell'occupazione fra i giovani stranieri, così come il confinamento in settori occupazionali a minor qualificazione e reddito (edilizia, agricoltura, cura, ecc.) e i fenomeni di sottoinquadramento (Fondazione Moressa, 2012). La proposta, che echeggia in un certo senso alcune linee di intervento della formazione professionale, è quella di utilizzare metodologie innovative per un orientamento più partecipato e attivo, per una socializzazione anticipata al lavoro attraverso simulazioni, valorizzando i patrimoni linguistico-culturali che costituiscono i punti di forza dei giovani stranieri, al fine di favorire preventivamente il *match* tra domanda e offerta per chi è in uscita dal sistema formativo.

1.6 Una chance diversa ma equivalente

L'analisi della partecipazione formativa degli stranieri nell'ambito del sistema di IeFP, sviluppata in questo capitolo, delinea un quadro complesso e contraddittorio, da cui è necessario partire per riflettere e per implementare misure e politiche adeguate di promozione del successo formativo e delle pari opportunità per tutti gli allievi svantaggiati.

Tuttavia, come già sostengo da diverso tempo sulla base delle pluriennali esperienze documentate in precedenza, *la formazione professionale iniziale* rappresenta una rilevante chance per gli adolescenti stranieri (ma non solo), che non *va considerata* come una seconda o ultima opportunità formativa per soggetti a rischio di esclusione dalla formazione, dal lavoro e dalla società più in generale, ma piuttosto *come una diversa opportunità*, non inferiore ma equivalente a quella offerta dal sistema d'istruzione, a livello di qualità dell'insegnamento, di contenuti e competenze trasmesse, di prospettive professionali. Gli studi e le ricerche, d'altro canto, confermano che la

30 dicembre, se ne segnalano solo 14 che hanno coinvolto centri di formazione professionale; tra i 72 progetti di rete scuola-territorio mappati fra il 2010 e il 2014 vi sono 13 progetti che interessano anche la formazione professionale iniziale, molti dei quali realizzati nell'ambito del progetto POP.

¹⁵ Cfr. www.integrazionemigranti.gov.it/associazioni-g2/Documents/Manifesto_esteso_def.pdf.

formazione professionale non è solo un'occasione di generica accoglienza dei figli di immigrati, ma diventa una concreta chance di integrazione per gli adolescenti stranieri, grazie a metodologie e proposte che risultano essere particolarmente adatte a soggetti con traiettorie biografiche discontinue e problematiche, derivanti dalla migrazione (come sottolineato anche dallo studio comparativo del Cedefop, 2011). Nel processo di integrazione, pertanto, la formazione professionale svolge alcune funzioni cruciali, quali:

- la riattivazione del processo di apprendimento di conoscenze, abilità, competenze, interrotto per cause di migrazione, demotivazione, disorientamento, ecc., utile nella prospettiva della qualificazione del capitale umano e della formazione permanente;
- l'incremento del capitale sociale degli allievi, soprattutto attraverso relazioni con educatori e formatori in grado di accompagnare nei percorsi formativi e lavorativi e di supportare verso il successo formativo;
- lo sviluppo negli allievi della capacità di convivere e collaborare in contesti plurali, attraverso attività e metodologie di cooperative learning, tutoring, gestione dei conflitti, didattica laboratoriale, ecc.;
- la tutela e la promozione dei giovani nei contesti lavorativi, con percorsi di assunzione di responsabilità, di scoperta di diritti e doveri di cittadinanza, da esercitare nel mondo del lavoro e, più in generale, nel contesto sociale.

Nello stesso tempo, la presenza crescente di questi allievi, motivati ad apprendere e a ottenere buoni risultati, costituisce un'opportunità per l'intero sistema e per le politiche formative, in quanto stimolo nella direzione di potenziare l'attenzione alle specificità dei singoli allievi, di decostruire pregiudizi e stereotipi che agiscono nell'orientamento, di valorizzare le risorse di cui sono portatori gli allievi, di intervenire sugli svantaggi per giungere al successo formativo come traguardo raggiungibile per tutti, fondato su un legame reciproco tra formazione e lavoro che contrasta le discriminazioni e costruisce spazi di partecipazione e cittadinanza (Santagati, 2012a). Gli allievi stranieri sollecitano la formazione professionale a costituirsi di fatto come un canale diverso ma uguale negli obiettivi al sistema di istruzione, perché, da un lato, non si può precludere a giovani con background immigrato la possibilità di arrivare al conseguimento di un diploma e di iscriversi all'università, pur provenendo da tale percorso formativo; dall'altro, perché è necessario dotare la formazione professionale delle risorse necessarie per poter essere all'altezza della sfida di accogliere giovani di diversa provenienza, ceto e profilo, rispondendo ai loro bisogni formativi e di qualificazione.

Le politiche mirate alle esigenze specifiche delle seconde generazioni, pertanto, costituiscono una concreta opportunità per promuovere un cambiamento verso l'innovazione e la modernizzazione di tutto il sistema

della IeFP: senza dubbio, la strada è ancora lunga in un contesto come quello italiano riconducibile a un “modello liberale di formazione delle competenze”, in cui nessuno dei due attori-chiave, lo Stato e le aziende, investe in modo sostanziale in questa direzione (Ballarino, 2013) e in cui la trasversalità della formazione rispetto a differenti settori di *policy* (ad es. istruzione, welfare, relazioni industriali, sviluppo economico, lavoro, ecc.), si rivela come uno degli ostacoli principali per lo sviluppo di una politica univoca e con un quadro istituzionale comune a tutti i sotto-settori (Alushi, 2015). Nonostante l’offerta formativa frammentata a livello territoriale e di differente qualità, la mancanza di una governance coerente e mossa da logiche condivise (Agostini, 2012), la formazione professionale rimane una delle principali opportunità per rafforzare l’inclusione formativa e l’occupabilità dei giovani: garantire accesso uguale e indiscriminato a un’offerta formativa di qualità, adeguatamente finanziata, è la prospettiva promossa a livello europeo (Solidar Foundation, 2014), su cui è ancora necessario investire a livello italiano. Si tratta di costruire, dunque, una “diversa opportunità” di formazione, in grado di riconoscere capacità personali e risorse individuali che le nuove generazioni sono in grado di attivare, nel quadro di un contesto istituzionale che si ponga l’obiettivo della distribuzione equa delle opportunità senza cercare l’uniformità (Nussbaum, 2012). È in gioco il diritto alla diversità che è propria di tutti gli alunni, la cui garanzia può essere promossa solo da un sistema formativo capace di:

dare ampio spazio alla realizzazione di percorsi di vita centrati sulla costruzione di sé come soggetti consapevoli, competenti, responsabili, capaci di vivere in un mondo plurale nel quale riversare le proprie doti e capacità (Besozzi, 2015: 134).

2. I percorsi di secondo ciclo nel sistema di Istruzione e Formazione della Regione Lombardia

di *Carlo Catania*

L'opportunità di dedicare un capitolo alla descrizione, per quanto sintetica, dei percorsi del secondo ciclo del sistema di IeFP della Regione Lombardia è legata al fatto che i prototipi prodotti e testati nell'ambito di POP fanno riferimento a questo specifico segmento di offerta. Pertanto, comprenderne i tratti distintivi è importante rispetto sia alla collocazione e al posizionamento dei contenuti dei prototipi sia alla loro valorizzazione, con particolare riferimento ai percorsi triennali di qualifica, ambito in cui i prototipi sono stati realizzati. Partendo da questa prospettiva, il capitolo approfondisce soprattutto alcuni aspetti di tipo progettuale, organizzativo e metodologico che vanno anche letti come i presupposti e gli strumenti (flessibilità organizzativa, personalizzazione dei percorsi, metodologie di apprendimento) che il sistema mette a disposizione degli operatori per rendere concretamente praticabili i prototipi descritti nei capitoli successivi e favorirne l'integrazione nel curriculum formativo (sostenibilità).

Prima di entrare nel merito di questi strumenti è tuttavia opportuno delimitare i confini dell'offerta regionale, precisando cos'è il sistema di IeFP della Regione Lombardia e più in generale quali aspetti lo differenziano da altri sistemi regionali (come si finanzia l'offerta formativa, quali caratteristiche e requisiti sono previsti per il personale docente).

2.1 L'offerta formativa di secondo ciclo

Il secondo ciclo rappresenta l'architettura di base (nonché l'offerta formativa prevalente in termini di peso delle risorse finanziarie dedicate) di un sistema più esteso e rivolto a una pluralità di destinatari. Una definizione di cosa sia il sistema di IeFP la troviamo all'art. 1 comma 2 della legge 6.8.2007, n. 19 (Norme sul sistema educativo di istruzione e formazione della Regione Lombardia) che parla di:

insieme dei percorsi funzionali all'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e all'obbligo di istruzione, nonché all'inserimento e alla permanenza attiva nel mondo del lavoro e nel contesto sociale a livello europeo, nazionale e locale, alla crescita delle conoscenze e delle competenze lungo tutto l'arco della vita, alla promozione dello sviluppo professionale degli operatori delle istituzioni scolastiche e formative¹.

Il secondo ciclo viene pertanto concepito in termini unitari (quantomeno nel disegno complessivo) come insieme di percorsi che partendo dalla formazione iniziale si possono prolungare verso la formazione superiore (formazione terziaria non accademica), nonché collegarsi alla formazione continua e permanente rivolta a cittadini e lavoratori nella prospettiva della formazione permanente (*lifelong learning*).

Inoltre, sempre dalla definizione di sistema dell'art. 1 si può cogliere la natura ordinamentale del secondo ciclo, inserito in un quadro di norme nazionali che riconosce agli studenti che frequentano i percorsi di IeFP regionale la possibilità di assolvere sia l'obbligo di istruzione attraverso i dieci anni di istruzione obbligatoria (DM 22.8.2007, n. 139) sia il diritto-dovere di istruzione e formazione (D.lgs 15.4.2005, n. 76) che si consegue attraverso un titolo di studio di scuola secondaria di secondo grado o una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età.

Tutti questi aspetti contribuiscono a caratterizzare l'offerta formativa del secondo ciclo in termini di gradualità e flessibilità. Sono previste, infatti, diverse tipologie di percorsi formativi che si muovono lungo un asse verticale (ossia di "filiera formativa" che dal secondo ciclo sale verso la formazione superiore), ma anche in una logica di orizzontalità e integrazione con il sistema di istruzione. Lungo il primo asse si collocano i percorsi triennali per l'assolvimento del diritto-dovere di istruzione e formazione (d'ora in poi Ddif), che rilasciano una qualifica professionale con validità nazionale. Tali percorsi possono essere seguiti dal quarto anno per coloro che desiderano conseguire il diploma professionale di tecnico². Nel disegno regionale è tuttavia riconosciuta anche l'opzione che prevede l'avvio di percorsi già quadriennali con la "terminalità professionale" al terzo anno attraverso la qualifica. Una novità più recente, sebbene anch'essa già prevista nella legge regionale, riguarda la possibilità di avviare un quinto anno integrativo che completa l'offerta regionale di IeFP per il secondo ciclo di studi. Tale offerta formativa è realizzata di intesa con l'Ufficio scolastico Regionale ed è finalizzata esclu-

¹ In base alle regole e ai requisiti dell'accreditamento regionale (Ddg. n. 10187/2012) possono realizzare percorsi di secondo ciclo tutte le istituzioni formative (pubbliche e private senza scopo di lucro) iscritte ad apposito albo regionale nonché le istituzioni scolastiche statali e paritarie.

² Con il decreto del 27.7.2010 n. 7420 la Regione Lombardia ha determinato a partire dall'a.f. 2009/10 il rilascio del titolo di diploma professionale di tecnico con validità nazionale per i percorsi quadriennali, superando un regime transitorio che fino all'a.f. 2008/09 rilasciava, in esito a questi percorsi, il solo attestato di competenze di terzo livello.

sivamente all'ammissione all'esame di maturità per l'accesso all'università, all'alta formazione artistica, musicale e coreutica.

Sull'asse orizzontale, a questi percorsi che Regione Lombardia definisce "ordinamentali" (ossia non più sperimentali e tendenzialmente garantiti da un'offerta sistematica e continua) si aggiungono altri possibili percorsi e progetti modulari e personalizzati che possono presentare durate e articolazioni formative e metodologiche differenziate in rapporto alle specifiche esigenze dell'utenza (perciò definiti anche percorsi "destrutturati"). Tali percorsi e progetti³ possono essere finalizzati al successo formativo o al contenimento/recupero della dispersione scolastica e si rivolgono in prevalenza a quella fascia di popolazione giovanile che è uscita dai percorsi ordinamentali, compresi gli allievi che hanno frequentato per otto anni i percorsi del primo ciclo senza conseguire il titolo di studio conclusivo. In questi casi, ad esempio, è possibile finalizzare il percorso all'acquisizione del titolo di studio, la cui competenza resta però in carico alle istituzioni del primo ciclo. Tutti questi percorsi, per la loro natura non ordinamentale, sono caratterizzati da un'accentuata personalizzazione dei progetti, delle metodologie e delle modalità di apprendimento. Si tratta, quindi, di percorsi di accompagnamento al reinserimento scolastico o all'inserimento lavorativo, dove la formazione classicamente intesa costituisce spesso solo un tassello che va a integrarsi con altri servizi più individualizzati (il *counseling*, il *coaching*, l'inserimento al lavoro tramite tirocinio, la certificazione delle competenze).

Da questa prima sintetica descrizione emerge un quadro dell'offerta formativa regionale nel secondo ciclo che presenta la seguente architettura (Fig. 2.1).

Fig. 2.1 - L'offerta formativa ordinamentale del secondo ciclo di IeFP (legge n. 19/2007)

	Formazione terziaria non accademica (specializzazioni post diploma, formazione continua e permanente) <i>IeFP</i>		Università Its ⁴ Afam ⁵ <i>Istruzione</i>	
	V anno integrativo	V anno integrativo	Percorsi quinquennali	<i>Diploma di maturità</i>
<i>Diploma IeFP</i>	Percorsi quadriennali con qualifica al terzo	IV anno		
<i>Qualifica IeFP</i>		Percorsi triennali		

³ Diversamente dai percorsi ordinamentali (triennali e quarti anni) questo tipo di percorsi beneficiano di una programmazione contingente e strettamente correlata alla disponibilità delle risorse finanziarie.

⁴ Istruzione tecnica superiore.

⁵ Alta formazione artistica musicale e coreutica.

2.2 Il finanziamento dei percorsi: il sistema della dote

Le istituzioni scolastiche e formative operano in un regime di mercato dove le risorse utilizzate per finanziare le attività formative possono scaturire da diverse fonti pubbliche e private. Attualmente il secondo ciclo di studi (ma ciò vale più in generale per tutta l'offerta formativa di competenza regionale) è interamente finanziato con il cosiddetto "sistema dotale" e con risorse del bilancio regionale⁶. Si tratta di una delle caratteristiche principali del sistema di IeFP lombardo. Già la legge n. 19/2007 parlava di "finanziamento a quota capitaria" per indicare una nuova modalità di attribuzione delle risorse finanziarie basata sulla centralità della domanda in contrapposizione al finanziamento tradizionale che si basava sulla centralità dell'offerta, ossia sul finanziamento diretto alle istituzioni che realizzavano il percorso formativo mediante lo strumento del bando di gara (Catania, Lozzi, Vergani, 2008). Il sistema a quota capitaria introduce il principio per cui le istituzioni vengono finanziate attraverso il sostegno della domanda (cioè i destinatari finali delle azioni formative) in misura proporzionale al numero di utenti coinvolti. Il punto focale del nuovo sistema è rappresentato dall'introduzione del concetto di dote che la Regione definisce come insieme di risorse in denaro e servizi, riservato alla persona perché stabilisca, mantenga e rafforzi le relazioni che tengono vivo, sviluppano e valorizzano al meglio il suo capitale umano. Nel sistema regionale la dote diventa, pertanto, lo strumento che risponde a una molteplicità di esigenze ed è finalizzato alla risoluzione di problematiche molte diverse fra loro (formazione, inserimento al lavoro, sostegno al reddito, eccellenza negli studi). Per ciascuna tipologia formativa che rientra nel sistema formale di offerta a finanziamento regionale (secondo ciclo, formazione superiore, apprendistato e formazione continua e permanente, specializzazione), e quindi per ciascuna categoria di destinatari è prevista una specifica dote che consente di finanziare i servizi formativi e/o lavorativi. Il finanziamento a dote non comporta mai un trasferimento diretto di denaro ai destinatari finali (tranne che per la componente di sostegno al reddito prevista solo per alcune specifiche categorie), ma diventa una modalità di attribuzione delle risorse finanziarie agli operatori in misura proporzionale al numero di utenti coinvolti all'interno dei percorsi/servizi.

Nel caso dei percorsi del secondo ciclo la dote finanzia la partecipazione degli studenti ai percorsi formativi così come previsti nell'articolazione e nella durata dall'ordinamento regionale, con i relativi servizi e interventi attivabili. Di norma le famiglie e gli allievi si rivolgono direttamente a un operatore

⁶ Nella prima fase di avvio della sperimentazione regionale dei percorsi triennali sono state utilizzate anche risorse del Fondo Sociale Europeo.

accreditato che provvede a inoltrare la domanda al sistema informativo regionale per la richiesta di dote seguendo le procedure regionali⁷.

Rispetto alle tradizionali modalità di finanziamento dell'offerta (risorse messe a bando e trasferite direttamente alle istituzioni che erogano i corsi) questo meccanismo permette di avere la certezza del finanziamento solo a consuntivo e non a preventivo. Non c'è infatti un finanziamento al corso ma al numero di allievi che tuttavia può subire variazioni nel tempo. La dote segue l'utente e ogni variazione di frequenza a un percorso formativo determina anche una proporzionale variazione della composizione finanziaria della dote. Ad esempio un eventuale ritiro in corso d'anno determinerà una riparametrazione della dote che non verrà acquisita per il suo intero valore economico (calcolato sulla frequenza di un anno formativo) ma per il numero di ore effettivamente frequentate.

2.3 Requisiti di insegnanti e formatori

I requisiti per insegnare all'interno dei percorsi di IeFP di secondo ciclo sono definiti nel sistema di accreditamento regionale⁸ che rappresenta il meccanismo attraverso il quale le istituzioni formative (pubbliche e private) vengono autorizzate a realizzare l'offerta formativa di secondo ciclo in base a una serie di aspetti di tipo finanziario, logistico e strutturale, professionale e organizzativo. L'attuale normativa prevede criteri specifici per l'accreditamento dei soggetti pubblici, dei soggetti privati e delle aziende. Le istituzioni scolastiche statali e paritarie assolvono i requisiti comuni dell'accreditamento regionale, ma devono comunque dimostrare di possedere la strumentazione e i laboratori specialistici per l'apprendimento delle competenze tecnico-professionali.

Per quanto riguarda il personale, l'accreditamento regionale distingue tra figure (risorse professionali specificamente dedicate alle aree di attività) e funzioni (mansioni o incarichi relativi a una specifica area di attività). I docenti e formatori rappresentano una delle "figure di sistema" obbligatorie coinvolte in una o più delle seguenti aree di attività: analisi dei fabbisogni, progettazione formativa, erogazione, valutazione degli apprendimenti, predisposizione di strumenti e attrezzature. Per poter insegnare nei percorsi di IeFP occorre possedere almeno uno dei quattro requisiti:

⁷ Il valore economico della dote per i percorsi di secondo ciclo è pari a 4.500,00 euro per ciascun allievo/a per le istituzioni accreditate e 2.500,00 euro per le istituzioni pubbliche. Per gli studenti con disabilità certificata è prevista una dote ulteriore pari a 3.000,00 euro. Il valore della dote per il quinto anno è pari a 4.800,00 euro.

⁸ La norma di riferimento più recente è il Ddg. n. 10187/2012, "Approvazione dei requisiti e delle modalità operative per la richiesta di iscrizione all'albo regionale degli accreditati per i servizi di IeFP".

- abilitazione all’insegnamento per la scuola secondaria superiore;
- diploma di laurea inerente l’area di competenza e sufficiente esperienza nel sistema di IeFP o nel sistema di istruzione;
- diploma di scuola secondaria superiore, diploma professionale, attestato di terzo livello (decisione 85/368/CEE) ed esperienza quinquennale nel sistema di istruzione o nel sistema di IeFP;
- solo per l’area tecnico-professionale: almeno cinque anni di esperienza professionale congruente o di insegnamento in area formativa congruente nel sistema di istruzione o di IeFP.

Convivono, pertanto, requisiti differenti, che permettono di valorizzare sia percorsi di studio (soprattutto per i nuovi docenti che entrano in servizio) sia l’esperienza professionale (soprattutto per i formatori che lavorano da più anni). Tuttavia, al di là delle regole di reclutamento del personale, la dotazione di personale nelle istituzioni è sensibilmente condizionata dalle modalità di finanziamento dei percorsi, quantomeno sul piano delle tipologie dei rapporti di lavoro. A una quota di personale dipendente stabilmente in organico si affianca una quota di docenti che operano con contratti a tempo determinato o in regime di collaborazione come prestatori d’opera (contratti a progetto e professionisti). In molti casi si ricorre anche a docenti inseriti nelle graduatorie del Miur (in prevalenza docenti di terza fascia)⁹ in attesa di assegnazione da parte dell’USR o di incarichi da parte dei dirigenti scolastici. La presenza crescente di tipologie atipiche e di collaborazioni produce alcune conseguenze sul piano organizzativo e didattico. Due sono di particolare rilievo:

- una generale tendenza di molti collaboratori a vivere il rapporto con la struttura formativa come un “tempo di attesa” (soprattutto per i collaboratori più giovani) o come un “tempo di completamento” (per coloro che esercitano altrove la propria attività principale) dove comunque prevale la dimensione strumentale del rapporto piuttosto che la costruzione di percorsi di carriera;
- una difficoltà, per certi aspetti insanabile, a conciliare tale condizione con l’adesione al progetto educativo e formativo previsto dalla metodologia regionale. Basti pensare che nella logica dei percorsi di IeFP le ore di docenza richiedono di essere integrate con altrettante ore destinate a una pluralità di attività (progettazione formativa, programmazione e coordinamento didattico, personalizzazione, tutorato, predisposizione di materiali e strumenti di lavoro, aggiornamento e formazione formatori).

⁹ Eventuali incarichi nei percorsi di IeFP regionali consentono di maturare nelle graduatorie ministeriali un punteggio equivalente a quello riconosciuto per le scuole paritarie.

Per cercare di limitare questi effetti e garantire un maggior coinvolgimento dei prestatori è frequente la tendenza a inserire (anche sotto forma di riconoscimento economico) nei contratti un monte ore dedicato alle attività di coordinamento con l'equipe didattica distinto dalle ore d'aula o di laboratorio.

2.4 Orario e autonomia progettuale delle istituzioni formative

L'orario costituisce uno degli strumenti di maggior flessibilità del sistema di IeFP a confronto con il sistema di istruzione. Il calendario delle attività formative è speculare al calendario dei percorsi scolastici, ma le possibilità di articolazione, suddivisione e organizzazione dell'orario consentono ai percorsi di IeFP una significativa flessibilità che può al limite spingersi fino all'elaborazione di progetti personalizzati. L'orario minimo annuale è di 990 ore annue¹⁰, ma dal punto di vista della programmazione le istituzioni scolastiche e formative devono rispettare, oltre a questo vincolo, solo la distribuzione delle ore del percorso (triennale, quadriennale, di quinto anno integrativo) all'interno delle seguenti percentuali attribuite a due macroaree formative.

Tab. 2.1 - Quadro orario. Valori percentuali su monte ore annuo

<i>Macro area Obiettivi Specifici di Apprendimento (OSA)</i>	<i>Percorsi triennali, quadriennali e di IV anno</i>	<i>Corso annuale per l'accesso all'esame di stato (V anno)</i>
Competenze di base	35-45	70-80
Competenze tecnico-professionali	55-65	20-30

Fonte: Decreto 12550 del 20.12.2013, Allegato A, Indicazioni regionali per l'offerta formativa

Nell'ambito di questi due vincoli ciascuna istituzione può esercitare la propria autonomia progettuale e organizzativa con particolare riferimento a tre ambiti:

- l'articolazione degli insegnamenti per aree formative, discipline, competenze e l'attribuzione a ciascun insegnamento di quote orarie settimanali, periodiche, annuali. Gli standard di competenze (si veda il paragrafo 2.5) rappresentano un riferimento comune a tutti i percorsi ma ciascuna istituzione può liberamente scegliere come declinare sul piano organizzativo gli obiettivi di apprendimento;
- l'organizzazione del personale docente attraverso l'attribuzione ai diversi ambiti di insegnamento e di apprendimento delle risorse professionali dedicate;

¹⁰ Tale monte ore per i percorsi triennali è comprensivo dell'insegnamento della Religione cattolica e delle Attività motorie.

- la diversificazione delle modalità formative tra formazione in aula, formazione laboratoriale e formazione in azienda (stage/tirocinio, alternanza) nei limiti delle seguenti percentuali.

Tab. 2.2 - Modalità formative. Valori percentuali su monte ore annuo

Modalità formative	Triennio	Quadrennio e IV anno	V anno
Formazione d'aula e laboratorio	50-85	50-90	90-100
Formazione in contesto lavorativo	Alternanza Tirocinio	15-50 15-25	20-50 20-30
			0-10 0-10

Fonte: Decreto 12550 del 20.12.2013, Allegato A, Indicazioni regionali per l'offerta formativa

Le diverse possibilità di composizione dei quadri orari permettono di costruire percorsi formativi molto differenziati, attraverso scelte di programmazione, organizzazione e didattica pensate per rispondere a molteplici esigenze del gruppo classe, di specifici sottogruppi o di singoli allievi, anche sulla base delle finalità che il percorso formativo e i percorsi individuali possono assumere: supporto all'inclusione sociale, contrasto alla dispersione, inserimento al lavoro, continuità formativa/prosecuzione degli studi, passaggi tra sistemi, sostegno ai soggetti in condizione di disagio/disabilità.

2.5 Gli standard formativi minimi di apprendimento

Tutti i percorsi di IeFP di secondo ciclo devono rispettare degli standard minimi di apprendimento necessari a garantire l'omogeneità dell'offerta formativa a livello regionale e nazionale. A questo risultato si è arrivati dopo una lunga stagione di sperimentazione avviata in Lombardia nell'a.f. 2002/03 con i primi percorsi triennali che integravano alla tradizionale formazione professionale nuovi saperi e competenze di tipo culturale e sociale. Da allora sono intervenuti una serie di contributi normativi che hanno gradualmente fornito al sistema regionale di IeFP il suo attuale assetto ordinamentale. A livello nazionale le riforme della scuola hanno contribuito a legittimare i percorsi di IeFP all'interno di un ripensamento complessivo dei cicli e degli indirizzi di studio. Vale la pena ricordare, in particolare, due passaggi fondamentali. Il primo riguarda la riforma introdotta dalla legge n. 53/2003 che prevedeva un sistema educativo di istruzione e formazione composto dal sistema dei licei e dal sistema di istruzione e formazione professionale¹¹, nonché l'introduzione del diritto-dovere entro il diciottesimo anno di età o attraverso l'acquisizione di una qualifica professionale di durata almeno triennale. Il secondo passaggio

¹¹ Sebbene quel disegno di riforma sia stato successivamente superato, a quella norma si deve non solo l'origine del termine "sistema di istruzione e formazione professionale" ma anche buona parte dei fondamenti pedagogici, metodologici e organizzativi che tutt'ora qualificano il sistema di IeFP lombardo.

fondamentale riguarda il regolamento sull'obbligo di istruzione che, sebbene in una prima fase solo in via transitoria¹², ha sottoposto a istruzione obbligatoria per almeno dieci anni anche gli studenti dei percorsi di IeFP. L'obbligo di istruzione a sedici anni ha inoltre introdotto nella programmazione didattica l'articolazione degli assi culturali (linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale) e delle rispettive competenze traguardo. Questo riferimento costituisce a tutt'oggi il fondamento comune per tutti i percorsi di istruzione e di istruzione e formazione professionale rispetto all'insieme delle competenze di base del primo biennio del secondo ciclo di studi. A partire da questa fonte, la Regione ha elaborato degli standard formativi minimi validi sia per la qualifica professionale sia per il diploma professionale. Gli standard formativi sono articolati in quattro competenze di base, ciascuna delle quali è declinata in conoscenze e abilità (obiettivi specifici di apprendimento).

Tab. 2.3 - Gli standard formativi minimi per le competenze di base

<i>Competenze di base</i>	<i>Qualifica</i>	<i>Diploma</i>
Lingua italiana	Comunicare in lingua italiana, in contesti personali, professionali e di vita	Gestire la comunicazione in lingua italiana, scegliendo forme e codici adeguati ai diversi contesti personali, professionali e di vita
Lingua straniera	A2	B1
Competenza matematico, scientifico-tecnologica	Padroneggiare concetti matematici e scientifici fondamentali, semplici procedure di calcolo e di analisi per descrivere e interpretare sistemi, processi, fenomeni e per risolvere situazioni problematiche di vario tipo legate al proprio contesto di vita quotidiano e professionale	Rappresentare processi e risolvere situazioni problematiche del settore professionale in base a modelli e procedure matematico-scientifiche
Competenza storico-socio-economica	Identificare la cultura distintiva, il sistema di regole e le opportunità del proprio contesto lavorativo, nella loro dimensione evolutiva e in rapporto alla sfera dei diritti, dei bisogni e dei doveri	Riconoscere la comunità professionale locale e allargata di riferimento quale ambito per lo sviluppo di relazioni funzionali al soddisfacimento dei bisogni personali e delle organizzazioni produttive

Fonte: Decreto n. 7214 del 28.7.2014, Allegato 2

A queste fonti si aggiungono poi una serie di accordi siglati in sede di Conferenza Stato Regioni che hanno contribuito a uniformare i percorsi regionali di IeFP di secondo ciclo anche dal punto di vista delle aree/indirizzi professionali, dei profili formativi, degli OSA associati alle rispettive competenze tecnico-professionali.

¹² È con il decreto legge n. 137/2008 che avviene il riconoscimento in via definitiva della possibilità di assolvimento dell'obbligo di istruzione all'interno dei percorsi triennali di IeFP.

Le indicazioni regionali¹³ rappresentano la fonte che, da un lato recepisce gli standard formativi minimi di apprendimento necessari a garantire omogeneità dell'offerta a livello nazionale, dall'altro lato completa questi standard di apprendimento prevedendo anche la possibilità di definire specifici profili (come adattamento o variante di una figura professionale nazionale), e arricchire o declinare ulteriormente le competenze traguardo di base e tecnico-professionali. Attualmente il repertorio dell'offerta formativa di secondo ciclo della Regione Lombardia prevede sette aree professionali all'interno delle quali sono identificati specifici profili¹⁴ e indirizzi sia per i percorsi di qualifica professionale sia per i percorsi di diploma professionale.

Un discorso a parte merita, invece, il quinto anno integrativo¹⁵ che per la prima volta nell'a.f. 2010/11 la Regione Lombardia ha avviato e rispetto al quale sono stati definiti standard formativi minimi che introducono aspetti specificatamente conoscitivi all'interno delle diverse aree formative/disciplinari legati all'attuale configurazione dell'esame di maturità.

Tab. 2.4 - Repertorio dell'offerta di IeFP di secondo ciclo della Regione Lombardia. A.f. 2013/14

Area	Secondo ciclo IeFP		
	Triennali Qualifica operatore:	Indirizzi	Quadriennali Diploma tecnico
1	Agricolo	Allevamento/Coltivazioni arboree, erbacee e ortofloricole/Silvicoltura e salvaguardia ambientale Panificazione pasticceria /Lattiero casearia/Vitivinicoltura	Agricolo
	Trasformazione agroalimentare Del mare e delle acque interne		Trasformazione agroalimentare
2	Produzioni chimiche	Metalli/Materiali lapidei/ Decorazione oggetti/ Arredo tessile/Orditura tessitura Disegno arredo/Decorazione /Manutenzione immobili Confezioni industriali/Sartoria	Lavorazioni artistiche
	Lavorazioni artistiche		Artistiche
	Legno		Legno
	Abbigliamento Calzature		Abbigliamento
3	Elettrico	Impianti solari e fotovoltaici/ Impianti elettromeccanici	Elettronico/ Automazione
	Elettronico Riparazione		/Cond. Impianti Riparazione
	veicoli a motore	Meccanica/Carrozzeria/Aeromobili	veicoli a motore
	Impianti termoidraulici		Impianti termici
	Meccanico	Meccanica tessile/Saldocarpenaria /Produzione amiera	Automazione/ Cond. Impianti

¹³ Decreto 12550 del 20.12.2013, Allegato A, Indicazioni regionali per l'offerta formativa.

¹⁴ I profili rappresentano la declinazione regionale delle figure professionali nazionali e possono prevedere diversi indirizzi di uscita o non prevedere alcun indirizzo, sulla base di specifiche esigenze produttive che un determinato territorio esprime.

¹⁵ Art. 15 D.lgs n. 226/2005 e art. 11 legge regionale n. 19/2007.

	Edile Montaggio/riparaz. imbarcazioni diporto		Edile
4	Grafico Vendite	Stampa allestimento/ Multimedia/Audio video	Grafico Commerciale
5	Amministrativo Sistemi e servizi logistici	Disegno Cad/Paghe contributi/ Informatica gestionale	Servizi impresa
6	Ristorazione Servizi promozione e accoglienza	Preparazione pasti/Servizi sala bar Turismi/Strutture ricettive	Cucina/ Servizi sala bar Animaz. turistica Promozione accoglienza
7	Benessere	Acconciatura/Estetica	Trattamenti estetici/Acconc.

1. Agro-alimentare; 2. Manifattura e artigianato; 3. Meccanica, impianti e costruzioni; 4. Cultura informazioni e tecnologie informatiche; 5. Servizi commerciali; 6. Turismo e sport; 7. Benessere.

2.6 La metodologia dei percorsi di IeFP

Fin dalle sue origini la formazione professionale ha sempre rappresentato un laboratorio di innovazione delle metodologie di apprendimento, ponendosi alla convergenza tra due diverse istanze: da un lato, i bisogni di un'utenza che per scelta o per una serie di altre condizioni (tra cui un certo peso ha sempre avuto l'appartenenza a gruppi sociali svantaggiati, come sottolineato nel cap. 1) non prosegue gli studi nella scuola secondaria di secondo grado o esce precocemente da questi percorsi e trova nella formazione uno strumento di riscatto e affermazione della propria identità personale e professionale; dall'altro lato, la valorizzazione del lavoro non solo come luogo dove imparare un mestiere, ma più in generale come strumento privilegiato di apprendimento di saperi e competenze tecniche ma anche culturali e trasversali. È interessante notare come entrambe queste istanze siano tutt'ora due aspetti qualificanti del sistema di IeFP, nonostante i percorsi formativi siano molto diversi da quelli di un tempo e prevedano molte più ore dedicate alla formazione di competenze di base. È altrettanto vero che il dibattito dell'ultimo decennio si è caratterizzato per una polarizzazione di opinioni, tra coloro che hanno visto nelle riforme soprattutto un processo di graduale "scolasticizzazione" della "vecchia formazione professionale" facendole perdere la tradizionale vocazione strettamente e *direttamente* professionalizzante e coloro che hanno interpretato i cambiamenti come un'opportunità di legittimazione dei percorsi regionali in un disegno nazionale di riforma del sistema educativo e come un adeguamento del sistema alle nuove domande sociali ed economiche (Nicoli, 2004).

L'attuale IeFP lombarda non supera questa contrapposizione ma certamente fa propri diversi principi generali che hanno accompagnato i processi di riforma e hanno trovato riconoscimento nella legge e nelle indicazioni regio-

nali. Tali principi (centralità della persona, pari dignità tra istruzione e formazione, circolarità tra cultura tecnica e cultura umanistica, personalizzazione, valore educativo del lavoro) possono tradursi in concrete misure organizzative e didattiche, anche grazie alla flessibilità che le regole regionali permettono sia in fase progettuale sia in fase di realizzazione dei percorsi di apprendimento. Dal punto di vista metodologico è possibile proporre una distinzione degli aspetti più qualificanti del sistema lombardo all'interno di tre dimensioni: una dimensione didattica in senso stretto, una dimensione personale/progettuale, una dimensione professionale.

2.6.1 Una didattica fondata sull'interconnessione dei saperi e sulla valorizzazione di metodologie attive

L'impostazione degli standard formativi regionali per competenze ha diverse implicazioni sull'organizzazione didattica. La più evidente riguarda il superamento di un'impostazione meramente disciplinare (per materie di studio) a favore di un'aggregazione dei saperi in aree o macroaree formative. Ciò è una naturale conseguenza del fatto che le competenze non sono sempre riconducibili a singole discipline ma richiedono una partecipazione più ampia e collegiale al loro sviluppo. Non è detto che questo tipo di scelte siano in assoluto più efficaci rispetto alla suddivisione classicamente disciplinare largamente diffusa nella scuola superiore (anche in virtù del collegamento tra materie di studio e cattedre di concorso). Tuttavia la possibilità di ricondurre le competenze riguardo ad aree formative differenti permette alle singole istituzioni di adattare i percorsi a specifiche esigenze dell'utenza ma anche del profilo formativo in uscita e, al tempo stesso, consente agli studenti di cogliere in modo più tangibile il collegamento tra i diversi saperi tecnici e culturali.

Una seconda implicazione sull'organizzazione didattica dell'approccio per competenze riguarda le metodologie utilizzate. Nei percorsi di IeFP sono prevalenti le strategie didattiche basate più sullo sviluppo delle capacità d'uso da parte degli studenti delle conoscenze e abilità acquisite e meno sulla riproduzione di contenuti (formazione teorica e aula). Questa seconda implicazione è alla base di quella che può essere definita una "didattica laboratoriale" che tende a strutturarsi attorno a nuclei di compiti/attività/progetti che vedono gli studenti attivamente coinvolti nel processo di apprendimento (Catania, 2005). Tale impostazione, che in letteratura ha assunto diverse denominazioni (didattica per unità di apprendimento, didattica per compiti, didattica per problemi, didattica per progetti) dovrebbe anche essere alla base della costruzione delle unità formative che vanno a comporre il piano formativo annuale secondo l'impostazione delle indicazioni regionali.

2.6.2 Flessibilità e personalizzazione dell'apprendimento

La personalizzazione è una delle parole più ricorrenti nei documenti regionali, sebbene venga spesso utilizzata in una duplice versione (Montedoro, 2001):

- come principio ispiratore che deve guidare l'intera progettazione formativa, adattando percorsi e obiettivi di apprendimento alle caratteristiche dell'utenza (e a determinati gruppi) o a specifiche esigenze del territorio e degli *stakeholder* (es. imprese). In questa prospettiva personalizzare significa concepire l'intero percorso formativo come un processo finalizzato a contestualizzare in termini di competenze le capacità (reali e potenziali) degli studenti;
- come un insieme di specifiche misure didattiche declinate lungo il percorso formativo. La personalizzazione in questa seconda dimensione rappresenta il processo attraverso il quale, nell'ambito di un percorso standard, si realizzano differenziazioni didattiche in relazione alle caratteristiche e ai bisogni dell'utenza o in rapporto a specifiche fasi formative. Esempi di misure concrete di personalizzazione riguardano la fase dell'accoglienza, le attività di recupero degli apprendimenti, la gestione di specifici progetti in collaborazione con il territorio, la gestione dell'alternanza o del tirocinio/stage, la certificazione delle competenze in uscita o il riconoscimento di crediti formativi in ingresso ai percorsi.

In altri termini, si tratta di due diversi livelli di attenzione al tema che si alimentano reciprocamente poiché è nelle concrete misure di personalizzazione che è possibile vedere la traduzione dei principi generali. È, però, altrettanto vero che nelle pratiche reali queste misure spesso devono fronteggiare le spinte alla pianificazione e le tipiche rigidità organizzative che non sempre rendono facilmente applicabile questa prospettiva. Inoltre, sulla concreta possibilità di personalizzare specifiche fasi del percorso formativo pesano anche fattori di natura economica e di disponibilità di risorse umane e professionali che rappresentano uno degli aspetti più delicati nell'attuale organizzazione delle istituzioni formative accreditate a livello regionale per la realizzazione dei percorsi di IeFP.

2.6.3 Cultura del lavoro e dimensione professionalizzante come elementi qualificanti

Nel sistema di IeFP il lavoro viene investito di una pluralità di funzioni professionali, culturali ed educative in senso più generale. Le indicazioni regionali parlano infatti di “dimensione professionalizzante e valenza formativa del lavoro” come strumento privilegiato per “definire interventi formativi connes-

si agli interessi e ai contesti di vita degli allievi” e per promuovere la responsabilità personale, sociale e professionale degli studenti. È facile immaginare come questo sovraccarico di funzioni non sia esente da rischi e controindicazioni (Fischer, 1998), soprattutto quando a un eccesso di fiducia nelle capacità taumaturgiche del lavoro si accompagna la fragilità di un progetto educativo e formativo. Tuttavia il lavoro resta, anche nell’immaginario e nelle motivazioni di buona parte dell’utenza che sceglie l’IeFP, il principale vettore attorno al quale costruire il percorso di apprendimento (Roncalli, 2003). Non stupisce, pertanto, il peso che la formazione sulle competenze tecnico-professionali riveste all’interno dei percorsi (di qualifica e di diploma) potendo arrivare a coprire fino a un massimo del 65% delle 990 ore annue.

Dal punto di vista delle modalità formative, la cultura del lavoro e della professionalizzazione viene assunta gradualmente, prevedendo al primo anno solo la formazione tecnica in laboratorio (indispensabile non solo per acquisire le basi della professionalità, ma anche per imparare ad assumere comportamenti coerenti con le norme sulla sicurezza nei luoghi di lavoro) e dal secondo anno anche l’esperienza in un reale contesto di lavoro. Le indicazioni regionali distinguono tre diversi tipi di formazione in “assetto lavorativo”, che possono essere anche concepiti come tre diversi livelli di “intensità” dell’esperienza lavorativa, che spostano gradualmente l’asse della relazione dal polo formazione al polo lavoro.

Il primo tipo di formazione in assetto lavorativo è il tirocinio curricolare/stage, che rappresenta una delle principali metodologie utilizzate in tutti i percorsi di IeFP, allo scopo di verificare e consolidare le competenze tecnico-professionali acquisite in aula e in laboratorio. Si attiva a partire dal secondo anno e può prevedere un monte ore variabile (tra il 15-25% nel triennio, tra il 20-30% nel quarto anno). Esistono diverse opzioni organizzative per la realizzazione del tirocinio, anche in funzione di specifiche esigenze del settore professionale. Le opzioni più diffuse prevedono, da un lato, un unico periodo di sospensione dell’attività scolastica per l’intera durata del tirocinio con rientri periodici e presenza di un tutor per il monitoraggio dell’esperienza; dall’altro lato, un tirocinio suddiviso nel corso dell’anno formativo in due periodi, di norma nel primo e secondo quadrimestre, o in concomitanza con esigenze di stagionalità del lavoro. Meno diffuso ma comunque possibile è il tirocinio realizzato in periodi estivi sempre però all’interno della progettazione formativa.

Il secondo tipo di formazione in assetto lavorativo è l’alternanza scuola lavoro¹⁶, che prevede periodi di formazione in aula e periodi di apprendimento mediante esperienze lavorative. Di norma l’alternanza prevede un monte ore più rilevante rispetto a quello previsto per il tirocinio curricolare (15-50% nel triennio, 20-50% nel quarto anno) e dal punto di vista metodologico la sua principale differenza con il tirocinio riguarda la suddivisione dei compiti tra

¹⁶ D.lgs n. 77/2005.

scuola e lavoro. Se, infatti, il tirocinio è prevalentemente una modalità formativa utilizzata per verificare sul campo quanto appreso in contesti di apprendimento formale (scuola), l'alternanza si spinge oltre prevedendo una ripartizione delle responsabilità tra scuola e impresa nello sviluppo delle competenze (Bertagna, 2003). L'esperienza di alternanza diventa, quindi, un momento di acquisizione di competenze che non sono trattate e sviluppate a scuola ma sono previste tra gli standard di apprendimento del percorso formativo. Varianti dell'alternanza possono essere la bottega scuola (di norma per profili tipicamente artigiani e con un monte ore maggiore dedicato all'apprendimento in contesto di lavoro) e la modalità della "scuola impresa" che prevede la produzione e vendita di beni e servizi da parte degli studenti. L'istituzione scolastica e formativa può promuovere direttamente l'iniziativa o realizzarla per conto di un'azienda esterna.

Il terzo tipo di formazione in assetto lavorativo è l'apprendistato, che rappresenta un'ulteriore spinta alla formazione *on the job*. La principale differenza con le altre due modalità formative è sostanziale in quanto se per il tirocinio e l'alternanza gli utenti continuano a mantenere uno status di "studenti che fanno un'esperienza di lavoro", nel caso dell'apprendistato siamo di fronte a un contratto di lavoro a causa mista (formazione e lavoro) dove lo status dei destinatari è quello di "lavoratori che fanno formazione". Attualmente l'apprendistato è fondamentalmente regolato dall'art. 3 del D.lgs n. 167/2011 (Testo Unico) e prevede, anche in integrazione con le successive modifiche apportate a quella normativa, la possibilità di acquisire attraverso questa tipologia contrattuale sia la qualifica professionale sia il diploma professionale così come previsti nell'ordinamento regionale.

2.7 La valutazione degli apprendimenti

La valutazione degli apprendimenti è una delle principali funzioni che le istituzioni scolastiche e formative realizzano in autonomia (scelta delle metodologie, degli strumenti, dei tempi, delle modalità di registrazione e pubblicizzazione degli esiti) in coerenza con gli standard minimi nazionali che servono a garantire la spendibilità nazionale ed europea dei titoli acquisiti¹⁷.

L'oggetto principale della valutazione sono, infatti, gli OSA descritti sotto forma di conoscenze e abilità essenziali per ciascuna delle competenze di base e tecnico-professionali che compongono il profilo formativo previsto al termine del percorso triennale (profilo di operatore) e quadriennale (profilo di tecnico). A questi obiettivi si aggiunge la valutazione del comportamento che nei percorsi di IeFP assume spesso una notevole importanza anche in termini di peso sulla valutazione finale, in particolare nelle prime annualità. La valu-

¹⁷ Il riferimento principale è al D.lgs n. 13/2013.

tazione del comportamento si ispira al Profilo educativo culturale e professionale del secondo ciclo (Pecup)¹⁸, in particolare per gli aspetti relativi all'identità personale e alla convivenza civile. Questo riferimento è tuttavia molto generale, utile quindi per inquadrare la valutazione all'interno di un quadro di principi pedagogici e culturali di fondo, ma non altrettanto utile per la definizione di strumenti che possano supportare i docenti nella valutazione del comportamento degli allievi. Nella maggior parte dei casi le istituzioni si avvalgono di apposite griglie/rubriche di osservazione del comportamento che vengono costruite in autonomia, a volte anche ispirandosi a un determinato modello educativo. Questi strumenti hanno l'ambizione di scomporre il comportamento in specifici indicatori di osservazione (es. sull'autonomia, sulla partecipazione, sul rispetto delle regole) attraverso i quali valutare la crescita complessiva degli studenti e aiutarli anche a diventare più consapevoli dei propri punti di forza e di debolezza. Non a caso nelle pratiche migliori questo tipo di valutazione vede spesso il coinvolgimento diretto degli studenti in attività di autovalutazione supportata di norma dalla funzione tutoriale.

Dal punto di vista temporale è possibile distinguere tre diverse tipologie di valutazione: periodica, intermedia, annuale. La valutazione periodica segue il calendario formativo e prevede molta autonomia da parte delle istituzioni rispetto ai tempi (di norma al termine di ogni periodo in cui è suddiviso l'anno formativo). Fanno tuttavia eccezione (nel senso che non sono predeterminabili nel calendario) le valutazioni intermedie che vengono realizzate nei confronti di quegli allievi che interrompono il percorso di studi e hanno diritto secondo specifiche procedure regionali alla certificazione delle competenze maturate fino a quel momento e al rilascio (in caso di valutazione positiva) di uno specifico attestato di competenze. Analogamente la funzione di valutazione degli apprendimenti si attiva anche nel caso di riconoscimento in ingresso di crediti formativi per studenti che desiderano entrare nel percorso formativo avendo interrotto la propria esperienza di studio e formazione in altre istituzioni. Le indicazioni regionali fissano un limite al riconoscimento di crediti formativi fino a un massimo del 50% delle ore totali del percorso formativo. La valutazione annuale, invece, si realizza al termine delle singole annualità, secondo modalità che ciascuna istituzione sceglie in autonomia.

Particolarmente importante risulta la valutazione al termine del terzo e quarto anno in quanto finalizzata all'ammissione all'esame di qualifica o di diploma. I percorsi si concludono con un esame finale che prevede il medesimo schema di valutazione, stabilito a livello regionale e suddiviso in quattro fasi: la prima fase della valutazione d'esame consiste nella determinazione di un credito formativo di ammissione, sulla base delle valutazioni raccolte durante l'intero percorso formativo. Tale credito si traduce in un punteggio

¹⁸ Si tratta del Profilo definito dal D.lgs n. 226/2005 che illustra gli obiettivi educativi e culturali che tutti i percorsi del secondo ciclo (di istruzione e di IeFP) dovrebbero perseguire a garanzia dei diritti civili e sociali previsti dalla Costituzione.

compreso tra diciotto e trenta; la seconda fase della valutazione d'esame consiste nella prova multidisciplinare finalizzata a verificare gli OSA culturali sulle competenze di base. Tale prova è centralizzata, quindi elaborata a livello regionale d'intesa con l'USR e uguale per tutti anche dal punto di vista del calendario. Questa prova permette ai candidati di ottenere un massimo di venticinque punti; una terza fase della valutazione d'esame consiste in una prova professionale che ha l'obiettivo di valutare gli OSA tecnico-professionali. È progettata direttamente dall'istituzione scolastica o formativa sulla base di standard minimi forniti a livello regionale per ciascun settore, profilo e indirizzo professionale. La prova professionale consente di ottenere fino a un massimo di trentacinque punti; l'ultima fase della valutazione d'esame è costituita da un colloquio orale che di norma ha due finalità: verificare gli esiti delle prove precedenti in relazione agli OSA culturali e tecnico-professionali; raccogliere le aspettative e le motivazioni degli studenti in relazione alla progettualità futura per valutare la consapevolezza di sé e l'autonomia anche in relazione al Profilo educativo culturale e professionale del secondo ciclo (Pecup). Il colloquio orale permette di ottenere fino a un massimo di dieci punti.

La valutazione delle competenze costituisce forse l'ambito in cui maggiori sono gli sforzi (nelle definizioni delle regole e delle procedure così come nelle pratiche degli operatori) di integrare modalità tipiche della scuola (prove centralizzate, verifica di conoscenze e abilità disciplinari e interdisciplinari, valutazione di conformità rispetto a standard definiti a livello nazionale) con un approccio complessivo alla valutazione che presta una particolare attenzione alla crescita educativa e personale degli studenti, all'autonomia e alla consapevolezza di sé e della propria esperienza, ponendo quindi l'accento soprattutto sul consolidamento delle competenze sociali e di cittadinanza. In questa prospettiva la valutazione diventa uno strumento particolarmente efficace per sostenere i processi di integrazione delle categorie svantaggiate. Tra queste, gli alunni stranieri costituiscono una componente in crescita rispetto alla quale però non sono previste nelle indicazioni regionali specifiche misure loro dedicate. Le indicazioni si soffermano piuttosto sull'importanza di utilizzare gli strumenti disponibili (e in particolare le misure di personalizzazione) per sviluppare percorsi di alfabetizzazione per la competenza di lingua italiana, percorsi di educazione interculturale e progetti rivolti al recupero o alla prevenzione del disagio. La presenza, inoltre, di figure professionali non focalizzate solo sulla docenza ma anche su competenze di *counseling*, *tutoring* e accompagnamento può essere vista come una leva ulteriore in grado di accogliere e rispondere alla pluralità dei bisogni di cui questi alunni sono portatori. Certamente essi rappresentano, insieme ad altre categorie svantaggiate, una delle principali sfide su cui il nuovo sistema di IeFP lombardo dovrà misurarsi verificando la concreta applicazione dei presupposti pedagogici e culturali che hanno orientato l'intervento regionale. Dall'efficacia e dalla sostenibilità di questi presupposti e delle misure che ne derivano, dipende anche l'effettiva

transizione da un'offerta formativa storicamente considerata residuale e di ripiego a un modello formativo capace di integrare formazione culturale, professionalizzazione ed educazione alla cittadinanza e alla convivenza civile.

3. Il progetto POP Pari Opportunità nei Percorsi degli adolescenti stranieri nell'Istruzione e Formazione Professionale

di *Guia Gilardoni*

Malgrado l'elevata e costante presenza di studenti con cittadinanza non italiana o con background migratorio che si registra nei comparti della educazione e formazione professionale (Miur, Fondazione Ismu, 2013; 2014; 2015), in questo ambito risultano per lo più assenti le pratiche educative specificatamente rivolte alle esigenze dell'utenza straniera. Come rilevato da Colombo e Santagati (2013), nel campo della IeFP non esistono quasi buone pratiche di educazione interculturale, ma prevalentemente prassi ordinarie tipiche della IeFP adeguate a un'utenza svantaggiata e con bisogno di sostegno, tra cui anche gli stranieri.

A fronte di tali considerazioni, il progetto POP Pari Opportunità nei Percorsi degli adolescenti stranieri nella Istruzione e Formazione Professionale costituisce una sperimentazione a forte carattere innovativo, un *unicum* nel panorama nazionale. Con il progetto POP si realizza in chiave sperimentale quello che può essere definito l'auspicato passaggio:

da interventi segmentati e frammentari in un quadro di emergenza, a una impostazione progettuale che mette al centro dell'agire pedagogico un approccio interculturale, attraverso la predisposizione di un curriculum di attività didattiche *ad hoc*, ma soprattutto, e a monte di questo, attraverso iniziative mirate di formazione all'intercultura di formatori e insegnanti, che troppo spesso invece, sono costretti a improvvisarsi attraverso competenze apprese sul campo in modo semi-intuitivo (Daniele, 2014: 48).

Il progetto POP è stato finanziato da Fondazione Cariplo e attuato da Fondazione Ismu, che ne ha assunto il coordinamento scientifico e la direzione operativa, guidandone l'implementazione in collaborazione con enti pubblici e privati appartenenti al sistema lombardo di IeFP regionale. Il progetto è stato realizzato, in una prima edizione sperimentale, nell'a.f. 2009/10, seguita da una seconda edizione che si è svolta nelle annualità 2012/13 e 2013/14.

POP è un intervento complesso riferito al sistema di IeFP della Regione Lombardia e in particolare al segmento del Ddif con una attenzione rivolta ai

minori stranieri. A questo proposito, i suoi ambiti prioritari di riferimento sono: l'accoglienza degli allievi stranieri; i percorsi di insegnamento e apprendimento dell'italiano come lingua seconda; la valorizzazione della lingua d'origine e delle competenze linguistiche nell'ambito del percorso formativo e di professionalizzazione; il successo formativo; l'accompagnamento nella transizione al lavoro.

L'attenzione di Fondazione Cariplo ad attività che riguardano il potenziamento del sistema di istruzione e formazione professionale si fonda su strategie di più ampio respiro che Cariplo ha sostenuto con grande impegno nell'ambito dell'area Servizi alla Persona. In questo settore Cariplo ha promosso l'eccellenza e l'innovazione delle pratiche, favorendo la presa in carico di chi è a rischio di marginalità ed esclusione, con una particolare attenzione alla crescita dei giovani con background immigrato, alla loro valorizzazione sociale e alla diffusione di una specifica sensibilità interculturale¹.

Data la recessione economica che si protrae ormai da anni, considerate le particolari difficoltà che i giovani incontrano nel momento in cui accedono al mercato del lavoro e, nello specifico, le vulnerabilità che caratterizzano i giovani italiani e stranieri inseriti nei percorsi di Ddif, evidenziate nel capitolo 1, il progetto POP costituisce un intervento sperimentale ma di sistema che interviene su aree critiche di svantaggio formativo degli allievi stranieri, come risposta ai loro problemi nei percorsi scolastico-formativi e alle disuguali opportunità di cui soffrono in termini di scelta scolastica (maggiore segregazione nelle filiere professionalizzanti e scarsa consapevolezza nelle scelte), apprendimento (scarsi risultati, rischi di abbandono, limitate competenze linguistiche, ecc.) e di transizione al lavoro (maggiore difficoltà nell'orientamento lavorativo). Il progetto, realizzato nella regione italiana che accoglie tuttora il maggior numero di iscritti autoctoni e stranieri nella formazione professionale iniziale, ha previsto l'implementazione di interventi di supporto nei percorsi triennali di qualifica: al termine della loro implementazione, gli interventi sono stati sistematizzati in ventuno prototipi o modelli operativi relativi alle principali fasi e snodi del ciclo formativo (orientamento, accoglienza, tenuta del percorso, inserimento lavorativo), comprensivi di materiali didattici, strumenti, metodi relativi all'intero ciclo formativo, utili per essere trasferiti per un loro impiego anche in contesti diversi da quelli di origine. I prototipi costituiscono il primo risultato della sperimentazione che è consistito nella messa a

¹ Si fa riferimento, ad esempio, al progetto *Interculture* (2007-2009), finanziato da Fondazione Cariplo, che ha visto il coinvolgimento di Fondazione Ismu nella fase iniziale di coordinamento della progettazione degli interventi educativi, finalizzato a migliorare l'integrazione scolastica degli alunni con cittadinanza non italiana, attraverso la valorizzazione delle buone pratiche nel mondo della scuola. A progetto concluso (nel 2011), la Fondazione Cariplo ha lanciato il bando *Promuovere percorsi di integrazione interculturale tra scuola e territorio* per dare continuità all'iniziativa (www.fondazione-cariplo.it/it/progetti/servizi/interculture/interculture.html).

disposizione di Fondazione Cariplo di “indicazioni operative”, nella forma di linee-guida e/o prototipi o modelli validati, relativi alle misure e linee di intervento effettivamente attivate e implementate, da porre alla base della progettazione di specifici interventi di sostegno al successo formativo di adolescenti stranieri inseriti nel sistema regionale di IeFP in Ddif sia di eventuali bandi sull’argomento per le istituzioni formative.

Attraverso il progetto, inoltre, non ci si è solo occupati del successo formativo degli studenti, del potenziamento delle competenze professionali degli educatori e del miglioramento dell’offerta formativa nel suo complesso, ma anche di una maggiore integrazione sociale e professionale degli allievi stranieri e delle loro famiglie nei territori di residenza.

La sperimentazione di pratiche, ispirate ai principi dell’educazione interculturale – a sostegno quindi dell’utenza straniera ma anche di quella autoctona presente nelle stesse classi e centri formativi – ha consentito agli studenti, ai docenti e alle famiglie coinvolte di partecipare a percorsi formativi e di socializzazione che altrimenti non sarebbero stati possibili (cfr. cap. 4). Inoltre, la modellizzazione delle pratiche in prototipi costituisce un valore aggiunto a disposizione di tutti gli istituti e/o degli educatori impegnati o interessati a sviluppare esperienze simili: il progetto si delinea quasi come un processo di costruzione dell’innovazione sociale che, nella sua fase pilota e sperimentale volta all’individuazione di nuove pratiche e soluzioni, è tesa alla realizzazione di prototipi che possono essere utilizzati nel tempo e contribuire alla diffusione o alla crescita di scala delle esperienze innovative (Nesta, 2010). La fase finale delle innovazioni sociali consiste proprio nello stimolare veri e propri cambiamenti sistemici, che vanno a incidere su un’ampia gamma di prassi e comportamenti nelle diverse sfere istituzionali: in un certo senso, come vedremo, questo è uno dei risultati del progetto POP.

In totale il progetto POP ha coinvolto sette agenzie formative e diciotto centri territoriali di IeFP nelle province di Bergamo, Brescia, Como, Cremona, Milano, Monza e Brianza, Varese in tre annualità formative e ha prodotto, come già accennato, ventuno prototipi (linee-guida, modelli di intervento) derivanti dalla implementazione di altrettanti interventi.

La prima edizione, POP1 (2009/2010), ha coinvolto tre enti di IeFP (Afol - Agenzia per la Formazione, l’Orientamento e il Lavoro della Provincia di Milano; Fondazione Luigi Clerici Lombardia di Milano; Fondazione Enaip Lombardia) in sei centri di formazione professionale² delle province di Milano, Bergamo, Lecco, con la produzione di sei prototipi/modelli.

La seconda edizione, POP2 (2012/13 e 2013/14), ha coinvolto sette enti di IeFP (Afol Nord-Ovest di Milano e Monza Brianza; Aslam - Associazione Scuole Lavoro Alto Milanese, provincia di Varese; Capac Politecnico del

² Per la descrizione dettagliata delle sedi di realizzazione dei progetti, cfr. allegato 3.

commercio e del turismo di Milano; Azienda Speciale Giuseppe Zanardelli della Provincia di Brescia; Fondazione Luigi Clerici Lombardia di Milano; Fondazione Enaip Lombardia; Scuola Edile Cremonese di Cremona) e dodici centri di formazione professionale delle province di Cremona, Como, Lodi, Monza e Brianza, Milano e Varese che hanno prodotto nelle due annualità di progetto un totale di quindici prototipi.

3.1 Finalità generali e specifiche

Gli obiettivi generali di entrambe le edizioni di POP consistono, da un lato, nell'offrire adeguate opportunità di formazione per gli adolescenti stranieri inseriti nei percorsi triennali di qualifica di IeFP in Ddif appartenenti all'ordinamento regionale; dall'altro lato, intendono incrementare il successo formativo e una piena integrazione sociale di questi studenti. Questi obiettivi generali sono stati funzionali al perseguimento di una terza finalità complessiva che caratterizza la sperimentazione così riassumibile: *progettare e attuare interventi coerenti con gli obiettivi generali sopra indicati che, in ragione del fatto di essere stati testati e validati nell'ambito di situazioni "reali", possano originare specifiche linee guida di azione e modellizzazioni operative che potranno essere utilizzate per la promozione di progetti futuri*, sia da parte dell'ente finanziatore sia da parte di altri soggetti pubblici e privati che intervengono in questo ambito.

L'intero progetto è caratterizzato da una valenza di tipo operativo-sperimentale ed è stato finalizzato alla messa in opera di "modelli" e soprattutto "pratiche di azione" da proporre e diffondere a livello di sistema almeno provinciale e con riferimento a tutto il comparto della IeFP in Ddif.

Rispetto al primo obiettivo generale relativo al potenziamento delle opportunità di formazione con specifico riferimento a IeFP-Ddif, gli obiettivi specifici dell'intervento sono stati i seguenti:

- supporto allo studio della lingua italiana e sostegno agli studenti nell'acquisizione di un livello di competenza B1 in italiano L2 – in base al Quadro comune europeo di riferimento per le lingue – al termine della scuola secondaria di primo grado e nella fase di transizione tra questa e il sistema di IeFP;
- diffusione tra i docenti e i formatori di strumenti per la definizione dei diversi livelli di competenza di ItalBase e per l'individuazione dei problemi dell'ItalStudio;
- promozione della pratica della certificazione dell'italiano L2 tra i ragazzi stranieri (sensibilizzando i genitori), nella prospettiva di una valorizzazione delle competenze acquisite dai ragazzi così da favorirne una maggiore e più efficace spendibilità nel percorso di studio e formazione;

- facilitazione dei processi di insegnamento e apprendimento dell’italiano in relazione alla valorizzazione dei patrimoni linguistico-culturali sottesi al bagaglio di partenza degli allievi stranieri;
- supporto al raccordo tra teoria e prassi, tra saperi disciplinari e professionali, tra ore di lezione frontale e di laboratorio.

Rispetto al secondo obiettivo, relativo a favorire il successo formativo e la piena integrazione degli studenti stranieri inseriti nella formazione professionale iniziale, i propositi specifici dell’intervento realizzato sono stati:

- il potenziamento del successo formativo, accompagnando gli allievi stranieri verso un buon esito formativo attraverso piani educativi personalizzati, il *tutoring peer to peer*, il sostegno extra formativo, i corsi estivi, creando una sinergia con le famiglie e con le risorse esterne all’istituzione formativa di appartenenza;
- la sperimentazione di percorsi laboratoriali basati sull’apprendimento dall’esperienza, intesi come pratiche privilegiate per la crescita complessiva della persona, di tutte le sue potenzialità cognitive, affettive, relazionali e per la valorizzazione del legame tra allievo e docenti/formatori e del rapporto tra pari;
- l’attivazione di spazi di educazione e di formazione alla convivenza in una società plurale, in collaborazione con le istituzioni formative, da diffondere nel contesto locale e condividere in altri istituti di formazione e in altre scuole secondarie di secondo grado;
- la promozione di strategie di orientamento in entrata al fine di rendere le scelte formative più consapevoli e quindi più pertinenti alle aspettative effettive e alle possibilità reali degli studenti e delle loro famiglie.

Rispetto infine al terzo obiettivo, relativo alla progettazione e all’attuazione di interventi da testare e validare nell’ambito di situazioni “reali”, i quindici prototipi realizzati costituiscono delle linee guida per lo sviluppo di azioni didattiche e progettuali realizzabili con l’ausilio delle indicazioni puntali contenute nelle modellizzazioni operative.

3.2 Linee e misure di intervento

Le *linee di intervento* qui di seguito descritte costituiscono l’attuazione operativa degli obiettivi generali della sperimentazione in termini di una esemplificazione e con riferimento specifico al contenuto delle attività svolte.

Il progetto insiste su una tematica e su un target rispetto a cui gli organismi formativi del sistema di IeFP (pubblici e privati) sono impegnati ormai da qualche anno in ragione della crescente presenza di alunni stranieri all’interno

dei percorsi triennali di qualifica. È pertanto evidente come un intervento che voglia realmente caratterizzarsi per essere concreto e coerente con le situazioni proprie dei percorsi di Ddif non possa non presupporre una fase iniziale di istruttoria rispetto alle realtà coinvolte nel progetto, di “ascolto” delle loro domande e di co-progettazione esecutiva dei contenuti specifici delle varie linee di intervento. In termini metodologici, l’attuazione del progetto ha previsto un costante raccordo tra Fondazione Ismu, Fondazione Cariplo e le istituzioni formative di IeFP coinvolte nella progettazione, attuazione e modellizzazione degli interventi in base alle *linee* indicate qui di seguito.

Sempre dal punto di vista del metodo, l’opzione scelta come modalità di costruzione e implementazione degli interventi è stata tesa a valorizzare e a “mettere al centro” l’alunno straniero e la sua famiglia. Inoltre, gli interventi sono stati attuati dalle istituzioni formative coinvolte in forma raccordata e coordinata se non congiunta.

Le *linee di intervento* attraverso le quali è stata realizzata l’attuazione del progetto, nella sua prima edizione, sono state principalmente quattro, declinate poi nel dettaglio in esempi concreti di misure e pratiche di intervento.

La prima linea di intervento ha riguardato un aspetto saliente per l’utenza immigrata, che riguarda l’insegnamento dell’italiano come lingua seconda nei percorsi di Ddif. In particolare, l’attenzione si è concentrata sulle seguenti azioni operative:

- l’implementazione di azioni di accoglienza di tipo conoscitivo (ricostruendo la storia personale, scolastica e linguistica del minore straniero), relazionale (stabilendo un patto educativo con la famiglia straniera), pedagogico-didattico (rilevando nei primi tempi i bisogni linguistici e di apprendimento e anche le competenze e i saperi già acquisiti, elaborando un piano di lavoro individualizzato), organizzativo (predisponendo i dispositivi più efficaci per rispondere ai bisogni linguistici e di apprendimento degli alunni neoinserti);
- la formazione dei docenti all’insegnamento dell’italiano L2 finalizzato alla pratica di certificazione di livello B1;
- l’attuazione di moduli di insegnamento della lingua italiana (eventualmente finalizzati alla certificazione B1) con studenti delle classi prime dei corsi di qualifica in Ddif.

In secondo luogo, a fianco dell’apprendimento dell’italiano come lingua seconda, si sono attivate anche significative azioni di valorizzazione della lingua d’origine degli studenti stranieri, con particolare riferimento alle discipline/aree professionalizzanti del *curricolo*:

- attività di insegnamento/apprendimento delle competenze tecnico-professionali e delle nozioni fondamentali delle competenze di base in lingua madre parallelamente all'apprendimento della L2;
- costruzione in collaborazione con gli studenti di un glossario relativo al lessico tecnico specialistico, all'ambiente di lavoro, alla sicurezza sul lavoro rispetto ad alcune principali qualifiche professionali (meccanico, elettricità, acconciature, estetica, alberghiero, servizi all'impresa, ecc.) in cui sono maggiormente concentrati gli allievi stranieri e nelle principali lingue degli studenti;
- coordinamento tra docenti di lingua (area linguaggi), docenti e formatori delle altre aree e competenze, mediatori linguistico culturali, docenti di lingua straniera.

In terzo luogo le attività si sono concentrate sul sostegno allo studio e al successo formativo nei percorsi di qualifica di IeFP in Ddif:

- attivazione di corsi estivi, dopo l'esame di terza media, per il consolidamento delle competenze in italiano L2 e per la eventuale preparazione alla certificazione;
- formazione, accompagnamento e intervento di docenti e tutor impegnati costantemente nel seguire gli allievi stranieri in un processo che si sviluppa dall'accoglienza alla transizione al mercato del lavoro, ad esempio nella costruzione di piani educativi personalizzati, nel ri-orientamento inteso come possibilità di passaggio ad altre scuole in caso di scelta sbagliata; nell'orientamento in uscita dalla IeFP-Ddif per proseguimento al quarto anno della IeFP regionale oppure il passaggio ai percorsi di istruzione; nella costruzione di relazioni con altre organizzazioni extra-formative (strutture e percorsi di sostegno e recupero dell'apprendimento e della motivazione, educatori/assistenti sociali, Ctp, cooperative, ecc.); nel potenziamento del rapporto con la famiglia, con l'ottimizzazione e la valorizzazione del capitale culturale e delle risorse familiari; nella costruzione e capitalizzazione di relazioni con il sistema locale dei servizi per il lavoro;
- *tutoring peer to peer*, soprattutto per gli studenti delle classi prime, articolato in diverse fasi, ovvero di selezione, formazione, organizzazione di tutor (italiani e stranieri) per i ragazzi stranieri neo-arrivati; accompagnamento specifico degli allievi stranieri nella prima fase di inserimento da parte dei tutor per l'individuazione di bisogni specifici di sostegno e la costruzione di piani personalizzati di apprendimento; sostegno extra-formativo (con opportunità di apprendimento del lessico finalizzato alla comunicazione e allo studio). Infine, sono state organizzate attività di natura più variegata, che possiamo riassumere con la formula di laboratori espressivi che, oltre a essere educativi, hanno un indubbio valore nel

- coinvolgimento di quei soggetti che presentano maggiori resistenze quali risultano, in alcuni casi, le famiglie degli studenti stranieri;
- attivazione di laboratori artistico-espressivi (ad esempio su temi inerenti l'identità, l'adolescenza, le differenze di genere, i processi di socializzazione, la formazione, il lavoro) in classi miste (ad esempio attraverso la fotografia) condotti dai docenti e formatori affiancati da esperti (pedagogisti, educatori, psicologi) con finalità di scoperta delle proprie risorse e potenzialità da parte degli adolescenti stranieri e italiani, apprendimento cooperativo, socializzazione tra pari, costruzione di relazione con adulti;
 - realizzazione di eventi (mostre, spettacoli, ecc.) a cura degli studenti delle istituzioni di IeFP coinvolte, presentazione e scambio sull'esperienza: con le famiglie; con docenti e studenti di istituzioni formative (o anche di scuole secondarie di secondo grado) interessate all'ambito del progetto; con le istituzioni, enti locali e altro.

Durante la seconda edizione di POP (POP2: 2012-2015) sono state sostanzialmente riprese le linee di intervento adottate e implementate durante POP1, con l'obiettivo specifico di trasferire i prototipi precedentemente sviluppati a enti e istituti di formazione appartenenti al sistema regionale di IeFP che non erano stati coinvolti in POP1.

Inoltre, si è attuata la realizzazione di nuovi prototipi, diversi a quelli già realizzati in POP1: sempre in una prospettiva esplorativa e sperimentale, nuovi temi e nuovi ambiti sono stati affrontati, con particolare riferimento all'orientamento in entrata e in uscita.

In risposta alle esigenze emerse con la chiusura di POP1, al fine di valorizzare e proseguire le strategie già messe in campo, in POP2 ci si è concentrati prevalentemente su:

- la diffusione dei prototipi realizzati;
- l'estensione dei prototipi già prodotti ad altre qualifiche o indirizzi di qualifica;
- l'approfondimento, il miglioramento e completamento dei prototipi disponibili, qualificandoli, ad esempio, rispetto a una maggiore attenzione alla fase in uscita del ciclo di vita dell'allievo straniero;
- la messa a punto di nuovi prototipi relativi ad altri temi e argomenti collegati alla più generale missione rispetto al successo formativo e all'integrazione degli adolescenti stranieri.

3.3 Risultati attesi e raggiunti

I risultati attesi e raggiunti nell'ambito di POP sono stati essenzialmente di due ordini. Un primo risultato – legato alla finalità complessiva della speri-

mentazione – è consistito nella messa a disposizione di linee guida/prototipi/modelli validati, relativi alle misure e linee di intervento effettivamente attivate e implementate.

Al fine di avere una sistematizzazione conclusiva di ciascun singolo progetto definibile come linea guida o prototipo, Fondazione Ismu ha proposto un indice comune, volto a supportare la configurazione degli elaborati in termini di dispositivi operativi, che fossero in grado di consentire a un soggetto terzo la realizzazione dell'intervento desiderato nel proprio contesto. L'indice che invece ha guidato la stesura dei prototipi è stato il seguente: descrizione e architettura/struttura generale; percorso di costruzione e verifica "sul campo" ed evidenze a sostegno della validità/efficacia del prototipo; modalità di assunzione/declinazione effettiva del requisito/criterio dell'interculturalità; architettura e struttura di dettaglio; requisiti di rete e di collaborazione tra soggetti/organismi educativi, istituzionali, del terzo settore, ecc.; procedura-tipo di implementazione/funzionamento; condizioni minime di fattibilità e operatività; note e avvertenze per l'implementazione/funzionamento del prototipo³.

Un secondo risultato è, invece, strettamente legato all'esito delle *misure* di intervento effettivamente attivate e comprende pertanto diversi ambiti.

Innanzitutto, la possibilità di scambiare informazioni ed esperienze condotte tra agenzie formative differenti, nonché di trasferire le esperienze in diverse sedi operative, ha costituito senza dubbio un significativo valore aggiunto in termini di innovazione e qualità professionale diffusa sul territorio. La realizzazione di occasioni di dialogo tra, da un lato, le istituzioni formative coinvolte nel progetto, e dall'altro, scuole secondarie di secondo grado con presenza di studenti stranieri. In particolare, si sottolinea il potenziamento della coesione tra docenti all'insegna di una comune linea di conduzione del gruppo e dell'unità di apprendimento, con la facilitazione dello scambio di informazioni tra docenti della medesima scuola, tra scuole di città differenti e tra istituzioni scolastiche di diverso ordine e grado.

Relativamente alle pratiche di *accoglienza*, che costituiscono l'avvio della relazione scuola/famiglia, è stato possibile:

- implementare la condivisione di pratiche e modalità di accoglienza da parte dei docenti;
- migliorare l'accoglienza degli alunni stranieri e delle loro famiglie con una conseguente ricaduta positiva sul clima relazionale di classe;
- promuovere l'avvicinamento delle famiglie straniere al contesto formativo dei figli.

³ L'indice dettagliato è presentato nell'allegato 2.

Per quanto riguarda il supporto offerti da POP alle aree di intervento L2 (*apprendimento dell'italiano come seconda lingua*) e L1 (*valorizzazione della lingua di origine*) si segnalano, in particolare, i seguenti risultati:

- l'acquisizione da parte dei docenti delle istituzioni di IeFP della conoscenza dei diversi livelli di competenza in italiano – secondo il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue – per accertare i livelli in entrata e in uscita degli studenti stranieri;
- la diffusione della pratica della certificazione dell'italiano L2 tra docenti del sistema di IeFP-Ddif, allievi stranieri e famiglie immigrate intesa come chance per gli studenti e occasione per innalzare i livelli di competenza linguistica;
- l'aumento del numero di certificazioni linguistiche tra gli adolescenti immigrati inseriti nei percorsi in Ddif;
- la creazione di raccordi tra l'insegnamento di italiano (area dei linguaggi) e l'apprendimento delle competenze tecnico-professionali nell'ambito dei percorsi di Ddif con la valorizzazione delle competenze linguistiche degli studenti (con la creazione di glossari plurilingui).

In merito, invece, all'incremento del *successo formativo* degli alunni stranieri grazie a interventi di sostegno all'apprendimento attraverso la socializzazione, si segnalano i seguenti risultati:

- la formazione e la responsabilizzazione di alcuni allievi al ruolo di tutor con il conseguente accompagnamento degli allievi stranieri delle prime annualità;
- il supporto estivo da parte di tutor e docenti disciplinari;
- la messa a disposizione degli adolescenti stranieri ed italiani, attraverso metodologie alternative, di spazi di espressione e narrazione di sé finalizzati alla scoperta delle proprie potenzialità, creando opportunità di socializzazione.

Per quanto riguarda la promozione di una più diffusa *sensibilità interculturale*, che costituisce forse una delle sfide principali della nostra società attuale, grazie a POP è stato possibile:

- rendere i centri formativi sempre più attenti e sensibili alle tematiche di accoglienza e integrazione degli alunni stranieri, grazie a un più ampio coinvolgimento di classi e alunni;
- aumentare la consapevolezza delle differenze socio-culturali e linguistiche dei diversi paesi di provenienza da parte di tutti gli studenti;
- migliorare la padronanza di sé degli allievi in situazioni relazionali, con positive ricadute sulla sicurezza, sull'autostima e sul clima d'aula.

Infine, è stato possibile attivare sperimentazioni legate all'*orientamento in entrata e in uscita* al fine di rendere le scelte quanto più consapevoli ed efficaci. A tale proposito si segnala in particolare:

- realizzazione di interventi orientativi attraverso la metodologia della *peer education*;
- incremento della conoscenza dell'IeFP e delle proposte formative da parte dei vari soggetti interessati (allievi, famiglie, referenti dell'orientamento delle scuole, servizi del territorio, ecc.);
- diminuzione degli abbandoni e degli insuccessi scolastici degli allievi sovente dovuti a scelte non adeguatamente accompagnate.

Qui di seguito si riporta l'elenco dei prototipi realizzati nel corso dell'intero svolgimento di POP indicando per ciascuno l'agenzia formativa, la sede e la provincia di realizzazione. Per l'analisi dei contenuti e delle aree di intervento si rimanda al capitolo 4.

Durante la prima edizione di POP (2009/10) sono stati realizzati i seguenti prototipi:

- 1) "Percorsi integrati nella formazione professionale per l'accoglienza degli alunni stranieri e la promozione di buone prassi" (Afol Milano, Cfp Paullo, Milano);
- 2) "I canoni estetici in una società multi-etnica: una prassi di didattica interculturale" (Afol Milano, Cfp Paullo, Milano);
- 3) "Analisi del ciclo di vita dell'allievo straniero lungo il percorso Ddif: individuazione degli elementi di criticità e positività per prefigurare degli interventi possibili" (Fondazione Clerici);
- 4) "Sostegno allo studio e promozione del successo formativo dei minori stranieri attraverso lo sviluppo di una didattica specifica nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento delle competenze nelle aree di cultura generale" (Fondazione Clerici, Cfp di Lecco);
- 5) "Supporto all'acquisizione di competenze tecniche e valorizzazione del plurilinguismo come strumento per il successo formativo degli allievi stranieri e non, inseriti nei percorsi di formazione professionale" (Fondazione Enaip Lombardia, Cfp Lecco);
- 6) "Sperimentazione didattica italiano L2" (Fondazione Enaip Lombardia, Cfp di via San Bernardino, Bergamo).

Nel complesso, i sei interventi realizzati nell'ambito della sperimentazione della prima edizione di POP possono essere considerati particolarmente significativi, perché hanno consentito di attivare delle modalità di lavoro sperimentali, attraverso la realizzazione sia di interventi in aree tematiche specifiche (accoglienza, insegnamento italiano L2, valorizzazione del plurilinguismo e

didattica laboratoriale nell'ambito della costruzione di competenze professionali specifiche) sia di azioni che si sono poste l'obiettivo di sistematizzare il percorso formativo degli allievi stranieri dal momento del loro ingresso in un centro di formazione professionale fino alla transizione al lavoro, individuando pratiche già in atto, punti di forza, criticità, eventuali lacune su cui indirizzare interventi futuri.

La seconda edizione di POP (2012-2015) è articolata in due annualità distinte. La prima, a.f. 2012/13, ha portato alla produzione dei seguenti prototipi da parte di sette enti di IeFP (in parte diversi da quelli coinvolti nella edizione sperimentale):

- 1) "Storie di vita: condivisione delle identità culturali e formazione di allievi e docenti esperti dell'accoglienza interculturale nella scuola" (Afol Nord Ovest, Cfp sedi di Limbiate e Cesate, province di Milano e Monza Brianza);
- 2) "Supporto all'inserimento lavorativo di studenti stranieri in uscita da percorsi DdiP" (Aslam, sede di Samarate, provincia di Varese);
- 3) "Studio la legge, imparo la lingua" (Capac Politecnico del Commercio e del Turismo, Milano);
- 4) "Bridge over troubled water. Un percorso per la scelta dopo la terza media" (Fondazione Enaip Lombardia, Cfp sedi di Como e Cantù, provincia di Como);
- 5) "Formare ai diritti e doveri secondo un approccio multiculturale (Fondazione Clerici, Cfp di S. Giuliano Milanese, provincia di Milano);
- 6) "Accoglienza interculturale. Realizzazione di prodotti didattici e costruzione di un evento finale di tipo teatrale" (Fondazione Clerici, Cfp Belloni, Milano);
- 7) "Edilizia multi-etnica. Prodotti didattici per l'apprendimento efficace nell'ambito del settore edile" (Scuola Edile Cremonese, Cremona);
- 8) "Non uno di meno. Promozione di buone prassi per l'accoglienza e l'integrazione degli studenti stranieri nella Formazione Professionale" (Azienda Speciale Zanardelli, Cfp sede di Verolanuova, provincia di Brescia).

La seconda annualità di POP2 (a.f. 2013/14) ha avuto come esito la definizione di altri sette prototipi e ha visto invece l'attività (e quindi i prototipi) concentrarsi sui seguenti ambiti (in alcuni casi si tratta dello sviluppo del lavoro svolto nel primo anno):

- 1) "Scuola e lavoro: due mondi integrati da storie di vita lavorativa" (Afol Nord Ovest, Cfp sedi di Limbiate e Cesate, province di Milano e Monza e Brianza);

- 2) “Supporto all’inserimento lavorativo di studenti stranieri in uscita da percorsi Ddif. Ampliamento del campione e verifica degli strumenti operativi” (Aslam, sede di Samarate, provincia di Varese);
- 3) “Studio il paese, imparo la lingua” (Capac Politecnico del Commercio e del Turismo, Milano);
- 4) “Adesso so cosa e come fare. Elaborazione di strumenti digitali in totale sicurezza” (Fondazione Clerici, sede di Lodi);
- 5) “Pari e patta” (Fondazione Enaip, sede di Busto Arsizio, provincia di Varese);
- 6) “Edilizia multietnica. Prodotti didattici per l’apprendimento efficace nell’ambito del settore edile” (Scuola Edile cremonese, Cremona);
- 7) “Gulliver. Promozione di buone prassi per l’accoglienza e l’integrazione degli studenti stranieri nella formazione professionale, (Azienda speciale Zanardelli, sede di Villanuova sul Clisi, provincia di Brescia).

I prodotti in esito al progetto, nelle due edizioni, consistono quindi in ventuno *prototipi* derivanti dall’implementazione di altrettanti interventi e articolati secondo la medesima strutturazione. Per quanto riguarda invece il singolo intervento, i risultati sono riconducibili all’incremento del successo formativo e di “inclusione formativa” degli/delle adolescenti coinvolti/e negli interventi (diversi tra loro e quindi diversi in termini di “esiti di successo”); questo aumento è stato influenzato in misura significativa dall’adozione, negli interventi attuati e successivamente prototipizzati, della logica dell’interculturalità come categoria fondante la strutturazione ed i contenuti degli interventi stessi.

Va infine segnalato, come elemento qualificante, il metodo di lavoro utilizzato per la realizzazione del singolo “prototipo” ossia l’attivazione di un gruppo di lavoro interno a ogni ente/agenzia formativa accompagnato da un/una tutor di Fondazione Ismu; la definizione di un progetto di intervento validato da Ismu e monitorato nella sua implementazione anche attraverso incontri plenari con la struttura di coordinamento centrale di Ismu; la realizzazione, a supporto della attuazione dei singoli prototipi, di interventi di formazione e di consulenze specialistiche affidate a esperti/e di Fondazione Ismu.

3.4 I destinatari

I destinatari del progetto sono costituiti dagli enti stessi che hanno lavorato alla progettazione degli interventi, alla loro realizzazione e modellizzazione, dagli insegnanti, educatori e tutor impegnati, nonché dagli studenti che hanno partecipato e usufruito delle iniziative messe in campo.

Gli enti sono stati scelti in ragione della loro localizzazione sul territorio al fine di garantire l’estensione della sperimentazione al territorio della Regione Lombardia e non solo alla città o provincia di Milano. A seconda del tipo di

intervento, sono stati coinvolti allievi italiani e stranieri inseriti in differenti percorsi di qualifica in Ddif, e, a volte, anche le loro famiglie. Nella tabella che segue, in cui sono descritti in dettaglio i destinatari di ogni singolo progetto attuato nella prima e nella seconda edizione del progetto POP, sarà possibile apprezzare la grande varietà di settori entro cui hanno spaziato le attività realizzate.

Tab. 3.1 - Sintesi Azioni e destinatari

<i>POP 1 anno formativo 2009/10</i>		
<i>Ente e sede</i>	<i>Azione/Prototipo</i>	<i>Destinatari</i>
Afol, Cfp Paulo, Milano	Percorsi integrati per l'accoglienza degli alunni stranieri e la promozione di buone prassi	<ul style="list-style-type: none"> - Allievi stranieri (in prevalenza femmine) tra le I e II annualità dei tre indirizzi di qualifica triennale: Operatore per le cure estetiche-estetista; Operatore per le cure estetiche e Acconciatore; Operatore per l'abbigliamento e sarto - Famiglie degli allievi stranieri - Docenti e tutor
Afol, Cfp Paulo, Milano	I canoni estetici in una società multietnica. Una prassi di didattica interculturale	<ul style="list-style-type: none"> - Allievi stranieri (in prevalenza femmine) di diverse annualità dei 3 indirizzi di qualifica triennale: Operatore per le cure estetiche-estetista; Operatore per le cure estetiche e acconciatore; Operatore per l'abbigliamento e sarto - Famiglie degli allievi italiani e stranieri - Docenti, formatori, coordinatori e tutor
Fondazione Clerici, Cfp Milano	Analisi del ciclo di vita dell'allievo straniero lungo il percorso Ddif	<ul style="list-style-type: none"> - Allievi stranieri all'interno del percorso del Ddif - Docenti area culturale e tecnico-professionale, tutor, ecc.
Fondazione Clerici, Cfp Lecco	Sostegno allo studio e promozione del successo formativo dei minori stranieri	<ul style="list-style-type: none"> - Allievi stranieri della I, II e III annualità inseriti nei settori Addetto d'impresa e Cura e Benessere. - Formatori delle aree cultura generale - Famiglie di allievi stranieri
Fondazione Enaip, Cfp Lecco	Supporto all'acquisizione di competenze tecniche e valorizzazione del plurilinguismo come strumento per il successo formativo degli allievi/e stranieri/e e non, inseriti/e nei percorsi di formazione professionale	<p>Studenti, italiani e stranieri, dei corsi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Operatore Meccanico d'auto: due II annualità con una discreta presenza di studenti stranieri provenienti dall'area balcanica, dall'Africa, dal Centro America e dall'Europa centrale - Operatore commerciale-addetto alle vendite: due classi, una II annualità, con allieve provenienti dal Marocco, e una III annualità caratterizzata dalla forte presenza di allieve provenienti dall'area balcanica

Fondazione Enaip, Cfp Bergamo	Sperimentazione didattica italiano L2	<ul style="list-style-type: none"> - Studenti, italiani e stranieri, delle tre annualità del corso di qualifica di Operatore addetto ai servizi amministrativi di impresa - Studenti italiani e stranieri del IV anno del corso di diploma di Tecnico dei servizi d'impresa, con significativa presenza di ragazzi/e con storie personali o familiari di migrazione anche interna, (altissime percentuali di dialettofoni), che condividono con i compagni stranieri i vissuti di sradicamento - Docenti di italiano di tutte le sedi Enaip Lombardia della provincia di Bergamo (con la sede distaccata di Almè), Dalmine, Romano di Lombardia, Lovere
-------------------------------	---------------------------------------	--

POP2 anno formativo 2012/13

<i>Ente e sede</i>	<i>Azione/Prototipo</i>	<i>Destinatari</i>
Afol Nord Ovest Cfp Limbiate e Cfp Cesate	Storie di vita: condivisione delle identità culturali e formazione di allievi e docenti esperti dell'accoglienza interculturale nella scuola	<ul style="list-style-type: none"> - Studenti italiani e stranieri dei corsi Ddif classi I e III
Aslam Cfp S. Macario di Samarate	Supporto all'inserimento lavorativo di studenti stranieri in uscita da percorsi Ddif	<ul style="list-style-type: none"> - Adolescenti iscritti ai percorsi di Istruzione e Formazione Professionale frequentanti la III e la IV annualità del settore Operatore meccanico, Operatore ai servizi di vendita - Aziende del settore meccanico e commerciale - Agenzie interinali - Centro per l'impiego di Varese
Capac, Milano	Studio la legge, imparo la lingua	<ul style="list-style-type: none"> - Studenti italiani e stranieri frequentanti la I annualità del settore Preparazione pasti - Studenti stranieri di tutto il centro - Famiglie degli studenti stranieri - Formatori
Fondazione Enaip, Cfp Como e Cfp Cantù	<i>Bridge over troubled water.</i> Un percorso per la scelta dopo la terza media	<ul style="list-style-type: none"> - Studenti frequentanti la III annualità delle scuole secondarie di primo grado presenti sul territorio - Genitori degli studenti delle scuole secondarie di primo grado - Docenti referenti dell'orientamento delle scuole secondarie di primo grado
Fondazione Clerici, Cfp S. Giuliano milanese	Formare ai diritti e doveri secondo un approccio multiculturale	<ul style="list-style-type: none"> - Allievi stranieri della I, II e III annualità dei settori Operatore meccanico: riparatore autoveicoli - Famiglie - Formatori area culturale, tecnico-professionale

Fondazione Clerici, Cfp Belloni, Milano	Accoglienza interculturale. Realizzazione di prodotti didattici e costruzione di un evento di tipo teatrale	<ul style="list-style-type: none"> - Allievi stranieri della I annualità dei settori Stampa e allestimenti, Preparazione pasti, trattamenti estetici, Acconciatura - Famiglie - Formatori area culturale, tecnico-professionale
Scuola Edile Cremonese	Edilizia multietnica. Prodotti didattici per l'apprendimento efficace nell'ambito del settore edile	<ul style="list-style-type: none"> - Allievi stranieri della I, II e III annualità del settore Operatore edile. In particolare allievi allofoni con scarsi livelli di conoscenza della lingua e pochi anni (talvolta nessuno) di scolarizzazione pregressa in Italia; allievi parzialmente italofofoni; allievi italofofoni con scarse competenze di base.
Cfp Zanardelli, sede di Verolanuova,	Gulliver. Promozione di buone prassi per l'accoglienza e l'integrazione degli studenti stranieri nella formazione professionale	<ul style="list-style-type: none"> - Allievi italiani e stranieri della I annualità dei settori Operatore riparatore veicoli a motore; Operatore estetico; Operatore elettrico; Operatore fotovoltaico; Operatore meccanico - Famiglie degli allievi stranieri - Docenti

POP2 anno formativo 2013/14

<i>Ente e sede</i>	<i>Azione/Prototipo</i>	<i>Destinatari</i>
Afol Nord Ovest Milano	Scuola Lavoro: due mondi integrati da storie di vita lavorativa	<ul style="list-style-type: none"> - Studenti dei corsi Ddif della I, II e III annualità - Famiglie
Aslam, sedi di San Macario di Samarate, Magenta, Case Nuove di Somma Lombardo,	Supporto all'inserimento lavorativo di studenti stranieri in uscita da percorsi Ddif	<ul style="list-style-type: none"> - Adolescenti frequentanti la III e la IV annualità del settore Operatore meccanico, Operatore di impianti termoidraulici, Tecnico impianti termici, Tecnico per l'automazione industriale, Operatore servizi alla vendita, Tecnico commerciale delle vendite, Operatore riparazione veicoli a motore e manutenzione aeromobili - Aziende del settore meccanico e commerciale, aeronautico e termo idraulico - Agenzie interinali - Centro per l'impiego di Varese
Capac, Milano	Studio il paese, imparo la lingua	<ul style="list-style-type: none"> - Studenti italiani e stranieri frequentanti la II annualità del settore Preparazione pasti - Studenti stranieri di tutto il centro - Famiglie degli studenti stranieri - Formatori - Sistema Capac
Fondazione Clerici, sede di Lodi	Adesso so come e cosa fare. In totale sicurezza	<ul style="list-style-type: none"> - Allievi stranieri della I, II e III annualità, del settore Operatore meccanico - Tutor aziendale - Esperti del settore - Collegio docenti

Fondazione Enaip Lombardia, Cfp Busto Arsizio	Pari e patta	<ul style="list-style-type: none"> - Studenti frequentanti la III annualità delle scuole secondarie di primo grado presenti sul territorio - Genitori degli studenti delle scuole secondarie di primo grado - Docenti referenti dell'orientamento delle scuole secondarie di primo grado - Comunità straniere/mediatori della scelta orientativa
Scuola Edile Cremonese	Edilizia multietnica - Prodotti didattici per l'apprendimento efficace nell'ambito del settore edile	<ul style="list-style-type: none"> - Alunni stranieri della I, II e III annualità del settore Operatore edile. In particolare: <ul style="list-style-type: none"> - allievi allofoni con scarsi livelli di conoscenza della lingua e pochi anni (talvolta nessuno) di scolarizzazione progressiva in Italia - allievi parzialmente italo-foni - allievi italo-foni con scarse competenze di base
Cfp Zanardelli, sede di Villanuova sul Clisi	Gulliver. Promozione di buone prassi per l'accoglienza e l'integrazione degli studenti stranieri nella formazione professionale	<ul style="list-style-type: none"> - Allievi italiani e stranieri della I annualità dei settori Operatore elettrico; Operatore meccanico; Operatore amministrativo segretariale; Operatore agricolo - Famiglie degli allievi stranieri - Docenti

3.5 Fasi, tempi e organizzazione del progetto

Durante la prima edizione (2009-2010), il progetto è stato attuato attraverso le seguenti fasi:

- avvio formale del progetto, attivazione degli organi e delle funzioni di governo e gestione, macroprogettazione della sperimentazione e definizione operativa delle linee di intervento e delle misure attivate (febbraio 2009);
- microprogettazione degli interventi da realizzare e predisposizione delle condizioni organizzative e formative per la loro attuazione nelle istituzioni formative coinvolte (febbraio-giugno 2009);
- implementazione degli interventi nelle sedi individuate (giugno 2009-giugno 2010);
- monitoraggio dell'attuazione degli interventi (giugno 2009-giugno 2010);
- validazione e modellizzazione degli interventi; elaborazione di linee guida e modellizzazioni a sostegno della diffusione delle pratiche di intervento sperimentate (gennaio-settembre 2010);
- governo, accompagnamento e valutazione della sperimentazione (novembre 2008-settembre 2010);
- chiusura della sperimentazione/progetto (settembre 2010).

La seconda edizione di POP (2012-2015) ha visto una sostanziale replica delle attività svolte nella prima. Per ciascun a.f. (2012/13, 2013/14), i centri formativi coinvolti hanno progettato interventi, sperimentato pratiche e messo a punto prototipi. Nell'ambito di POP2, il progetto è stato attuato attraverso le seguenti fasi:

- avvio del progetto, attivazione dell'équipe Fondazione Ismu e avvio della funzione di monitoraggio interno (gennaio 2012);
- progettazione operativa delle attività (compresa l'individuazione definitiva degli enti coinvolti) (febbraio-maggio 2012);
- seminario di formazione (aprile 2012);
- validazione dei progetti relativi al primo anno (giugno 2012);
- attuazione del primo anno di attività in corrispondenza con l'a.f. 2012/13 (giugno 2012-giugno 2013);
- progettazione operativa del secondo anno di attività (maggio-giugno 2013);
- validazione dei progetti relativi al secondo anno (giugno 2013);
- attuazione del secondo anno di attività (giugno 2013-giugno 2014);
- validazione dei prodotti finali elaborati (prototipi), stesura documenti finali, chiusura del progetto (luglio-novembre 2014);
- documentazione e presentazione dei risultati del progetto (novembre 2014-maggio 2015).

La modalità finanziaria adottata da Fondazione Cariplo e messa in atto da Fondazione Ismu nell'ambito di POP è risultata di grande supporto alle agenzie formative che hanno potuto “svincolarsi” dalla logica della dote regionale che sottopone le agenzie a una situazione di grande sforzo organizzativo e burocratico. Il finanziamento attivato con POP2 ha inoltre consentito di attivare una modalità ancora più agevolante che ha consentito una programmazione più ampia delle attività che si sono intese realizzare⁴.

Per entrambe le edizioni del progetto, Fondazione Ismu ha assicurato il governo e la gestione complessiva del progetto, garantendone sia la supervisione scientifica sia il coordinamento operativo, oltre – naturalmente – al raccordo con Fondazione Cariplo e alla gestione di tipo amministrativo. Questa responsabilità complessiva ha compreso anche la funzione di accompagnamento metodologico e di contenuto agli enti attuatori e quindi l'organizzazione di incontri e seminari tematici e la messa a disposizione di risorse professionali e consulenziali specifiche.

⁴ Per il progetto POP nel suo complesso, Fondazione Cariplo ha messo a disposizione 750mila euro.

Ciascun ente attuatore si è visto impegnato a individuare un/una referente di intervento il/la quale, insieme ai/alle referenti di Fondazione Ismu, ha costituito la struttura di coordinamento del progetto. Al tempo stesso, il singolo ente ha attivato una specifica équipe di gestione interna responsabile della attuazione degli interventi (ovvero della progettazione, costruzione e sperimentazione del prototipo o dei prototipi di competenza), individuando anche una funzione di gestione amministrativa.

L'attuazione del progetto ha previsto la attivazione, con ruoli e impegno diversi, delle seguenti risorse umane all'interno di Fondazione Ismu:

- un responsabile di progetto, coadiuvato da un referente scientifico e da supporti per i rapporti istituzionali e gli aspetti operativi;
- un gruppo di pilotaggio del progetto (composto dai referenti per ciascuna delle istituzioni formative coinvolte, dall'équipe Ismu per il coordinamento del progetto e, quando necessario, da un referente di Fondazione Cariplo);
- gruppi di lavoro operativi facenti ciascuno riferimento alla singola istituzione responsabile dell'attuazione degli interventi;
- tutor, esperti tematici o di contenuto facenti riferimento a Fondazione Ismu, che hanno accompagnato i gruppi di lavoro per specifiche necessità di consulenza all'operatività dei gruppi stessi, all'intervento presso le singole istituzioni e alla modellizzazione degli interventi.

Nello specifico:

- l'équipe della Fondazione Ismu ha seguito la gestione delle attività, anche sotto il profilo scientifico, provvedendo all'attuazione complessiva del progetto nel suo complesso garantendo in particolare il raccordo tra le diverse risorse coinvolte, il rispetto della pianificazione operativa (tempi, scadenze, produzioni, attività), il raggiungimento degli obiettivi e dei risultati attesi, il monitoraggio della implementazione delle diverse attività previste, garantendo il raccordo tra lo svolgimento del progetto ed i suoi risultati e le attività ordinarie di Fondazione Ismu in materia di sostegno e promozione dell'integrazione educativa e formativa degli adolescenti stranieri o figli; ha curato il rapporto con Fondazione Cariplo e la relazione con le istituzioni formative incaricate della realizzazione degli interventi programmati; ha realizzato la redazione dei documenti di avanzamento attuativo e finali;
- il referente di ciascuna agenzia/centro formativo è stato responsabile della partecipazione al progetto per conto della istituzione che rappresenta. Nello specifico, ha curato la progettazione operativa dell'intervento; ne ha garantito l'attuazione secondo le modalità e le tempistiche concordate con la direzione di progetto; ha coordinato il gruppo di lavoro interno all'istituzione formativa; si è periodicamente e sistematicamente relazio-

nato con il responsabile di progetto tramite contatti telefonici, mail e partecipando al gruppo di pilotaggio del progetto; ha garantito la produzione dei materiali e della documentazione concordata in esito alla realizzazione del singolo intervento; è stato responsabile nei confronti di Fondazione Ismu dell'utilizzo corretto e trasparente delle risorse finanziarie assegnate alla istituzione rappresentate.

3.6 Il monitoraggio e la valutazione

Come evidenziato nelle fasi di lavoro, sono stati realizzati sia un monitoraggio costante dell'attuazione del progetto da parte dei tutor sia una raccolta progressiva della documentazione prodotta in esito alla realizzazione delle diverse linee di intervento. Per quanto riguarda il monitoraggio in itinere condotto dai tutor, gli incontri si sono svolti nelle sedi dei Cfp con la presenza dei referenti di ciascun ente e, in alcuni casi, sono stati presenti agli incontri anche i docenti coinvolti nella realizzazione dei progetti. Tali incontri, che si sono svolti durante le diverse fasi attuative dei progetti, hanno riguardato la verifica delle fasi di avvio, delle modalità organizzative e degli strumenti di raccolta dati, dello stato di avanzamento, nonché la raccolta dei commenti e delle osservazioni dei docenti coinvolti e la prospettiva interculturale da essi adottata.

Inoltre, è stata condotta una valutazione finale dei risultati ottenuti in relazione a quelli attesi che ha adottato i seguenti criteri di qualità riferiti alle linee di intervento e misure attivate:

- coinvolgimento adeguato del centro formativo;
- adozione di un metodo di lavoro complessivo caratterizzato dalla prevalenza del “lavoro in équipe” e dalla valorizzazione del “punto di vista” dell’allievo/a straniero/a;
- elevato grado di condivisione di obiettivi, attività e modalità di intervento tra i diversi soggetti coinvolti nel progetto;
- costruzione – grazie al progetto – di reti interne ed esterne alle istituzioni di IeFP coinvolte;
- incremento della capacità di intervento rispetto agli alunni stranieri di docenti, formatori e altri operatori coinvolti;
- significativa innovazione didattica e metodologica nelle sperimentazioni attuate;
- elevata riproducibilità potenziale dell’esperienza;
- coinvolgimento dei vari soggetti attuatori nella valutazione finale dei risultati del progetto.

Nel complesso, i ventuno interventi realizzati nell'ambito della sperimentazione del progetto POP possono essere considerati particolarmente significativi, in primo luogo perché hanno consentito di attivare delle modalità di lavoro sperimentali, attraverso la realizzazione sia di interventi in aree tematiche specifiche (accoglienza, insegnamento italiano L2, valorizzazione del plurilinguismo e didattica laboratoriale nell'ambito della costruzione di competenze professionali specifiche, orientamento) sia di azioni che si sono poste l'obiettivo di sistematizzare il percorso formativo degli allievi stranieri dal momento del loro ingresso in un centro di formazione professionale fino alla transizione al lavoro, individuando pratiche già in atto, punti di forza, criticità, eventuali lacune su cui indirizzare interventi futuri.

D'altro canto, quanto realizzato ha messo in luce un panorama variegato di possibilità di azione a favore degli allievi/e stranieri/e nel sistema lombardo di IeFP, condizionate inevitabilmente dalle esperienze pregresse, dalle risorse umane, dalle condizioni di lavoro e dalle modalità di funzionamento di ciascuna istituzione formativa e, più in generale, dalle regole e da "meccanismi di funzionamento" del sistema formativo regionale, presentato nel cap. 2.

Tuttavia, in ogni contesto, gli interventi hanno permesso di avviare processi riflessivi che si prefigurano come l'avvio di un percorso che potrebbe proseguire coinvolgendo altri docenti, allievi/e, sedi e agenzie formative, proseguendo nell'esplorazione e nella sperimentazione di nuovi prototipi.

Infine, rispetto alle reti, è emerso il bisogno di collegarsi maggiormente al territorio al fine di poter meglio usufruire delle altre strutture presenti e operanti localmente a supporto del successo e della integrazione degli alunni e alunne stranieri/e. L'obiettivo delle reti, che sono venute costituendosi, è consistito nel coordinare le competenze specifiche di ciascun ente al fine di assolvere con maggior efficacia e tempestività rispetto alle necessità dei ragazzi.

3.7 Il valore aggiunto di POP⁵

In conclusione, in che cosa consiste – volendo cercarne una sintesi – il *valore aggiunto* del progetto POP? Se consideriamo il progetto nelle sue diverse annualità articolazioni realizzative, il suo *valore aggiunto* si colloca essenzialmente lungo due dimensioni: una dimensione di metodo (o di processo) ed una dimensione di risultato (per non definirla, un po' troppo brutalmente, "di prodotto").

A loro volta, queste due dimensioni contengono delle differenti, ma del tutto complementari, componenti che ne specificano ulteriormente la composizione e che, in coerenza con la natura multiattore e multilivello di POP, è

⁵ Di Alberto Vergani.

necessario esplicitare perché ciascuna di esse ne identifica un aspetto peculiare, importante da capitalizzare soprattutto in prospettiva.

In questa logica, il valore aggiunto di POP riconducibile alla dimensione del metodo (o del processo) risiede nelle seguenti due sotto-dimensioni:

- l’attuazione del progetto nel suo complesso;
- l’attuazione del singolo intervento (progettazione, costruzione, sperimentazione del singolo prototipo) da parte di ciascun ente di formazione coinvolto in POP.

Per quanto riguarda invece il valore aggiunto riferibile alla dimensione di risultato (o di esito), esso si articola in tre componenti prioritarie:

- i prototipi realizzati (in quanto modellizzazioni di intervento riutilizzabili e diffondibili a livello di sistema regionale di IeFP – non necessariamente solo quello lombardo);
- i benefici diretti e indiretti per gli studenti/esse coinvolti/e nella sperimentazione e nella applicazione dei prototipi;
- i benefici per gli enti di formazione partecipanti (ovvero, più precisamente, per i loro docenti, formatori, coordinatori, progettisti e altre figure e funzioni che intervengono lungo quello che in POP è stato definito il “ciclo di vita” del singolo studente relativamente a un percorso completo di qualifica del sistema regionale di IeFP).

Vediamo brevemente ciascuna di queste componenti del valore aggiunto di POP iniziando da quelle di metodo o di processo⁶.

La prima componente risiede, con qualche rischio di tautologia che però vale la pena di assumersi, nella attuazione del progetto nel suo complesso. Nello specifico, questo significa sottolineare l’importanza dei seguenti elementi distintivi il progetto POP:

- a. la definizione e l’attuazione di un percorso realizzativo dei prototipi basato, a livello centrale, sull’attivazione di un gruppo di lavoro unitario (composto dai/dalle referenti degli enti di formazione partecipanti e dai/dalle ricercatori/ici di Fondazione Ismu);
- b. il supporto derivante da strumenti e dispositivi mirati (schede, griglie, tracce, *check-list*) che hanno accompagnato le diverse fasi del progetto (dalla progettazione di massima a quella esecutiva, dall’attuazione al monitoraggio fino alla valutazione);

⁶ Per tutti i riferimenti, di metodo o di risultato, richiamati qui di seguito si rimanda alla loro presentazione nel corso del volume.

- c. la disponibilità di un “protocollo” di progettazione, sperimentazione e validazione del singolo prototipo comune e condiviso tra i diversi soggetti partecipanti a POP;
- d. il confronto, formalizzato e a cadenza regolare tra enti di formazione, da un lato, e tra enti ed esperti/e tematici dall’altro;
- e. la focalizzazione verso la realizzazione di un prodotto finale materiale candidato a rimanere nella disponibilità degli enti, ma soprattutto del sistema regionale di IeFP.

La seconda componente del valore aggiunto di processo di POP è costituita dalla attuazione del singolo intervento (nelle sue diverse fasi: progettazione, costruzione, sperimentazione del singolo prototipo) da parte di ciascun ente di formazione.

In particolare, gli elementi distintivi di questa componente sono, in parte, per quanto su scala minore (nel senso che si posizionano appunto a livello di singolo ente), quelli indicati per l’attuazione del progetto “nel suo complesso” ma, in parte, sono elementi caratterizzanti in maniera specifica questo livello. Infatti, questi secondi si identificano essenzialmente con la disponibilità, a seguito del percorso di lavoro effettuato, di un modello di produzione di un prototipo che possa essere ri-utilizzato in autonomia nel caso di interventi analoghi a quelli realizzati attraverso POP. Collegato a questo aspetto vi è – in misura certamente diversa per i diversi enti – il valore aggiunto consistente nell’aumento della capacità di lavoro finalizzato in équipe sia internamente all’ente (dove la composizione è tipicamente di docenti e formatori) sia con modalità miste interne-esterne (ovvero con la partecipazione anche di esperti/e, consulenti e/o *professional* non appartenenti all’ente).

Se dal valore aggiunto di processo o metodo, passiamo alle componenti “di risultato” del valore aggiunto, la prima che va richiamata, forse banale ma ovviamente imprescindibile, è costituita dai prototipi realizzati i quali rappresentano un valore aggiunto in quanto – su questo ci si soffermerà diffusamente nel cap. 4 – modellizzazioni di interventi riutilizzabili e diffondibili all’interno del singolo ente, nell’ambito del circuito degli enti partecipanti a POP, a livello di sistema regionale lombardo di IeFP nonché di altri sistemi regionali. Aggiungiamo, in relazione a questa prima componente, la specifica taratura dei prototipi su un profilo, quello degli studenti/esse stranieri all’interno dei corsi di IeFP in Ddif, di particolare complessità, il che ha comportato la individuazione di contenuti (dei prototipi) molto qualificati e qualificanti.

La seconda componente del valore aggiunto di risultato è rappresentata dai benefici diretti e indiretti per gli studenti/esse coinvolti/e nella sperimentazione e nella applicazione dei prototipi. Questi benefici, naturalmente diversi a seconda della centratura tematica del prototipo e del profilo degli studenti/esse, si identificano in termini generali con la variazione in positivo (e quindi in aumento o in diminuzione a seconda dei casi), a livello individuale o

di gruppo-classe, di variabili-target quali: i *learning outcomes*; la continuità nella partecipazione ai percorsi formativi; i tassi di abbandono o di passaggio ad altra offerta formativa; il clima e la qualità della relazione interindividuale, di gruppo nonché tra studenti/esse e docenti; i percorsi e gli esiti di inserimento lavorativo successivi alla qualifica. Va aggiunto, a proposito di questa componente, il fatto che la natura stessa dei prototipi, da un lato, e gli elementi di valore aggiunto richiamati in precedenza nella dimensione di metodo/processo, dall'altro, fanno sì che il campo degli studenti/esse beneficiari/e dei prototipi sia ben più ampio di quello rappresentato da coloro direttamente coinvolti in POP essendo in linea di principio ampliabile sia in orizzontale (ovvero ad altri studenti/esse simili nello stesso ente o in altri enti) sia – soprattutto – in verticale (ovvero negli anni successivi a quello della prima implementazione del singolo prototipo).

Infine, la terza e ultima componente del valore aggiunto di risultato/esito si identifica con i benefici per gli enti di formazione coinvolti (ossia, più precisamente, per i loro docenti, formatori, coordinatori, progettisti e altre figure e funzioni che intervengono lungo quello che in POP è stato definito il “ciclo di vita” del singolo studente relativamente ad un percorso completo di qualifica del sistema regionale di IeFP). Questi benefici sono in generale rappresentati dall'aumento delle capacità di azione e di intervento di queste funzioni/figure, a seconda dei prototipi, sia in ambito strettamente didattico sia in ambiti “di sistema”. Anche in questo caso, i benefici possono riguardare anche altri enti diversi da quelli direttamente coinvolti nel progetto e ciò proprio – di nuovo – in ragione della configurazione del “prototipo” come dispositivo ri-usabile.

In conclusione, la configurazione del valore aggiunto di POP che emerge è significativa, soprattutto per la compresenza delle due dimensioni di metodo/processo e di risultato le quali, congiuntamente, sono – quando riferite a progetti aventi le finalità di POP – al tempo stesso indicative sia di un buon valore aggiunto sia della esistenza di una ragionevole probabilità di ri-uso e quindi di socializzazione/diffusione di questo stesso valore aggiunto. Inoltre, va anche evidenziato come sia importante, in termini complessivi, il fatto che le diverse componenti del valore aggiunto coprano tutti i diversi gruppi di soggetti coinvolti nel progetto ovvero studenti/esse, docenti, formatori/ici, altre figure di sistema all'interno degli enti di formazione. In questa articolazione risiede, magari con un po' di enfasi, un'ulteriore parte del valore aggiunto di POP.

4. Ciclo di vita *dell'allievo straniero* e proposte per la formazione professionale iniziale

di Antonio Cuciniello, Mariagrazia Santagati, Alberto Vergani¹

4.1 Pratiche di successo. Un'analisi dei prototipi per le pari opportunità formative

Un risultato importante del progetto POP, come già evidenziato in precedenza, ha riguardato l'elaborazione e la messa a disposizione di prototipi validati, frutto delle misure e delle linee di intervento effettivamente attivate e implementate dai gruppi di lavoro dei centri formativi coinvolti nell'esperienza progettuale. Gli interventi realizzati possono essere considerati particolarmente significativi, perché hanno consentito di attivare modalità di lavoro sperimentali, attraverso la realizzazione sia di interventi in aree tematiche specifiche (accoglienza, italiano L2, didattica interculturale, ecc.) sia di azioni che si sono poste l'obiettivo di sistematizzare il percorso formativo degli allievi stranieri dal momento del loro ingresso in un centro di formazione professionale fino alla transizione al lavoro.

Il presente capitolo si pone l'obiettivo di descrivere i prototipi, focalizzando le fasi e l'ambito tematico su cui insistono, comprendendo: azioni rivolte agli allievi inseriti nei percorsi triennali o di quarto anno in Ddif; ma anche interventi "di sistema", riguardanti direttamente le strutture formative di appartenenza e gli allievi come beneficiari indiretti; o ancora interventi misti volti a sistematizzare le attività a favore degli allievi stranieri, sviluppando – oltre alla dimensione di sistema – anche quella di un servizio da sperimentare direttamente con gli allievi.

La cornice generale in cui si inserisce la presentazione dei prototipi è quella del *ciclo di vita dell'allievo straniero lungo il percorso Ddif*, ripresa da un prototipo realizzato nell'ambito del progetto POP² che si configura come un

¹ Il capitolo è frutto della collaborazione dei diversi autori. Ai fini dell'attribuzione scientifica, i parr. 4.1 e 4.2 sono di M. Santagati, i parr. 4.3 e 4.4 di A. Cuciniello, il par. 4.5 di A. Vergani.

² Il riferimento è al prototipo *Analisi del ciclo di vita dell'allievo straniero lungo il percorso Ddif: individuazione degli elementi di criticità e positività per prefigurare degli interventi possibili* (a.f. 2009/10) realizzato da Fondazione Clerici in collaborazione con Fondazione Enaip Lombardia e Afol Milano. Il prototipo, che scaturisce da una sorta di ricerca azione, dà conto

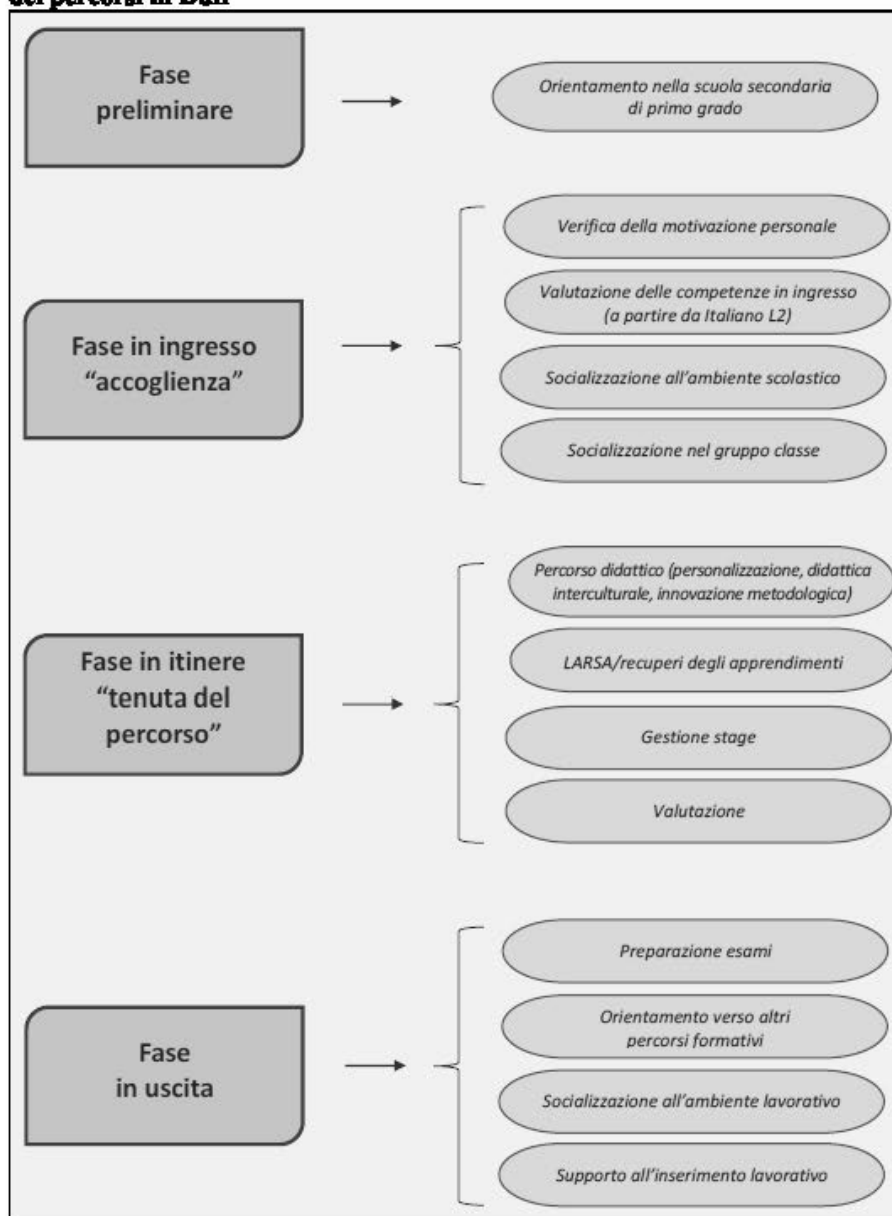
contenitore unificante delle diverse iniziative e sperimentazioni attivabili nell'ambito del sistema di IeFP al fine di migliorare il grado di integrazione e di successo dei minori stranieri, il quale consente anche di predisporre una sorta di protocollo che assume nella loro complessità e processualità le due finalità appena richiamate. Questa cornice generale individua le principali fasi e snodi che, con riferimento ai minori stranieri inseriti nei percorsi di Ddif, caratterizzano il ciclo di vita di un allievo nell'ambito di un percorso formativo-tipo (dalla fase del primo contatto e informazione con i potenziali iscritti fino alla chiusura delle attività formative). In particolare, sono state individuate quattro macrofasi che seguono la sequenza logica e cronologica di un percorso formativo (cfr. Fig. 4.1), delineando punti di attenzione rispetto agli allievi stranieri e corrispettivi strumenti e risorse a disposizione, ovvero:

- una *fase preliminare* relativa all'orientamento nella scuola secondaria di primo grado;
- una *fase in ingresso* che riguarda l'accoglienza e l'avvio del percorso formativo;
- una *fase in itinere* che coincide con le azioni finalizzate alla “tenuta del percorso formativo”;
- una *fase in uscita* che concerne le attività di orientamento in uscita e/o inserimento lavorativo.

All'interno di queste quattro fasi, il progetto POP ha scelto di assumere l'interculturalità come approccio privilegiato, definito da Besozzi (2005) come processo che trasforma la realtà formativa attraverso l'incontro e l'attivazione di processi comunicativi fra persone portatrici di orientamenti culturali, atteggiamenti e stili di vita differenti, e che si traduce in un nuovo modo di insegnare e di apprendere. L'interculturalità, che costituisce l'orizzonte e il paradigma del nostro progetto, è stata perseguita in tutte le attività formative curricolari e non, come attenzione costante e atteggiamento di apertura e confronto che si sostanzia in una pluralità di pratiche didattiche, organizzative, comunicative che permettono una reale partecipazione degli studenti stranieri e delle loro famiglie.

del rapporto esistente tra le pratiche concretamente in uso nei centri e le azioni che sarebbe necessario implementare per un miglioramento complessivo dell'offerta di servizi per gli allievi stranieri in Ddif. Il ciclo di vita dell'allievo straniero è stato analizzato identificando le fasi cruciali del percorso formativo, effettuando una raccolta di dati sugli esiti degli allievi stranieri e di indicazioni tramite questionari di valutazione somministrati a tutor, docenti e allievi; una mappatura delle esperienze sul campo (procedure, metodologie, materiali) con selezione e condivisione delle pratiche, allo scopo di formulare un elenco di criticità, mancanze ed elementi qualificanti delle attività; una raccolta di materiali o esempi elaborati anche all'interno di altri progetti POP; una rielaborazione/modellizzazione attraverso la sistematizzazione dei materiali raccolti.

Fig. 4.1 - Schema di articolazione del ciclo di vita di studenti stranieri all'interno del percorsi in DdI



All'interno dei progetti realizzati dalle istituzioni formative, il criterio interculturale è stato poi concretizzato:

- nella predisposizione di ambienti formativi aperti e accoglienti nei confronti dell'altro e rispettosi delle diversità;
- nell'elaborazione in lingua straniera della modulistica e dei principali strumenti di comunicazione del percorso formativo;
- nella presenza di personale docente appositamente preparato sulle principali problematiche relative alla gestione degli studenti stranieri, nel potenziamento della funzione di tutorato individualizzato e nella disponibilità di figure specialistiche per la gestione di alcuni momenti cruciali (es. mediatori), nonché nella collaborazione con le varie comunità e associazioni etniche e con i genitori degli allievi, identificati come testimoni privilegiati per aiutare i connazionali nella comprensione delle caratteristiche dei percorsi formativi in Ddif;
- nella programmazione di piani formativi adatti alle reali possibilità e ai bisogni degli allievi, graduando gli obiettivi formativi lungo il percorso triennale allo scopo di raggiungere gli standard formativi minimi regionali;
- nella predisposizione di un repertorio di strumenti didattici pensato per aiutare gli studenti stranieri nell'acquisizione degli apprendimenti (rispetto alle competenze dove si manifestano le maggiori difficoltà) e per fornire ai docenti supporti e sussidi utili al trasferimento dei contenuti disciplinari (glossari, supporti multimediali, ecc.);
- nella realizzazione di attività dedicate all'implementazione e/o al potenziamento di una didattica interculturale da integrare al percorso curricolare;
- nell'apertura al territorio e nel coinvolgimento di attori significativi che possono fornire contributi utili per affrontare e risolvere specifiche problematiche inerenti alcuni snodi critici tra quelli indicati.

Nella tabella 4.1 sono presentati i ventuno prototipi realizzati nell'ambito del progetto POP, suddivisi per fasi del ciclo formativo su cui intervengono, ordinati cronologicamente sulla base dell'a.f. in cui sono stati sperimentati e sistematizzati e, all'interno del medesimo a.f., elencati in ordine alfabetico. Nel complesso, sono stati prodotti due prototipi relativi alla fase preliminare di orientamento alla scelta formativa nelle scuole secondarie di primo grado, sette riferiti alla fase in ingresso nei centri formativi e alla promozione di buone prassi per l'accoglienza degli studenti stranieri, nove concernenti la fase in itinere relativa alla tenuta del percorso (ad es. apprendimento dell'Italstudio, delle competenze nelle aree di cultura generale, delle competenze tecnico-professionali, ecc.), due relativi alla fase in uscita e al supporto nella transi-

zione al lavoro, e un prototipo di “sistema” comprendente l’intero percorso formativo e ovvero le quattro macro fasi del ciclo di vita dell’allievo straniero.

Tab. 4.1 - Prototipi realizzati nel progetto POP secondo le fasi del ciclo di vita dell’allievo straniero nel percorso formativo

Fase preliminare: orientamento
– <i>Bridge over troubled water. Un percorso per la scelta dopo la terza media</i> (Enaip, 2012/13)
– <i>Pari e patta</i> (Enaip, 2013/14)
Fase in ingresso: accoglienza e avvio del percorso formativo
– <i>I canoni estetici in una società multietnica. Una prassi di didattica interculturale</i> (Afol Milano, 2009/10)
– <i>Percorsi integrati nella formazione professionale per l'accoglienza degli alunni stranieri e la promozione di buone prassi</i> (Afol Milano, 2009/10)
– <i>Sperimentazione didattica italiano L2</i> (Enaip, 2009/10)
– <i>Accoglienza interculturale. Realizzazione di prodotti didattici e costruzione di un evento finale di tipo teatrale</i> (Clerici, 2012/13)
– <i>Non uno di meno. Promozione di buone prassi per l'accoglienza e l'integrazione degli studenti stranieri nella formazione professionale</i> (Zanardelli, 2012/13)
– <i>Storie di vita: condivisione delle identità culturali e formazione di allievi e docenti esperti dell'accoglienza interculturale nella scuola</i> (Afol Nord Ovest Milano, 2012/13)
– <i>Gulliver. Promozione di buone prassi per l'accoglienza e l'integrazione degli studenti stranieri nella formazione professionale</i> (Zanardelli, 2013/14)
Fase in itinere: tenuta del percorso
– <i>Sostegno allo studio e promozione del successo formativo dei minori stranieri attraverso lo sviluppo di una didattica specifica nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento delle competenze nelle aree di cultura generale</i> (Clerici, 2009/10)
– <i>Supporto all'acquisizione di competenze tecniche e valorizzazione del plurilinguismo come strumento per il successo formativo degli allievi stranieri e non inseriti nei percorsi di formazione professionale</i> (Enaip, 2009/10)
– <i>Edilizia multietnica. Prodotti didattici per l'apprendimento efficace nell'ambito del settore edile</i> (Scuola Edile Cremonese, 2012/13)
– <i>Formare ai diritti e doveri secondo un approccio multiculturale</i> (Clerici, 2012/13)
– <i>Studio la legge, imparo la lingua. Centro per l'autoapprendimento</i> (Capac, 2012/13)
– <i>Adesso so cosa e come fare. Elaborazione di strumenti digitali in materia di sicurezza</i> (Clerici, 2013/14)
– <i>Edilizia multietnica</i> (Scuola Edile Cremonese, 2013/14)
– <i>Scuola e lavoro: due mondi integrati da storie di vita lavorativa</i> (Afol Nord Ovest Milano, 2013/14)
– <i>Studio il paese, imparo la lingua</i> (Capac, 2013/14)
Fase in uscita: supporto all'inserimento lavorativo
– <i>Supporto all'inserimento lavorativo di studenti stranieri in uscita da percorsi Ddif</i> (Asiam, 2012/13)
– <i>Ampliamento del campione e verifica degli strumenti operativi</i> (Asiam, 2013/14)
Dalla fase preliminare alla fase in uscita
– <i>Analisi del ciclo di vita dell'allievo straniero lungo il percorso Ddif: individuazione degli elementi di criticità e positività per prefigurare degli interventi possibili</i> (Clerici, 2009/10)

Nei paragrafi che seguono vengono descritti nel dettaglio i contenuti dei prototipi, per fasi di intervento (cfr. anche all. 3). La presentazione dei prototipi può essere particolarmente utile, in quanto essi possono essere considerati trasferibili e riproducibili in altri contesti formativi, secondo diverse direttrici di sviluppo. In primo luogo, è possibile pensare a una diffusione dei modelli operativi realizzati nel progetto POP, attraverso una “replica” contestualizzata e adattata o una rielaborazione degli stessi da parte di altri enti di formazione e/o istituti scolastici. Inoltre, si potrebbe estendere ad altre aree di offerta formativa (o qualifiche o indirizzi/profili di qualifica), disseminando attività e prodotti realizzati (ad es. glossario plurilingue tecnico, laboratori professionali interculturali, patto formativo con le famiglie, certificazione linguistica, ecc.)

in altri contesti formativi riferendosi a settori professionali diversi da quelli già coperti da POP. In aggiunta, sarebbe possibile lavorare al miglioramento, perfezionamento e completamento dei prototipi disponibili, qualificandoli ad esempio rispetto ad una maggiore attenzione alla fase iniziale di orientamento e alla fase in uscita dell'allievo straniero nel percorso formativo in Ddif, meno approfondite nella progettazione di POP. Infine, sarebbe opportuna la messa a punto di prototipi originali relativi a nuovi temi, argomenti, metodologie, strumenti inerenti il successo formativo e l'integrazione degli adolescenti stranieri, sulla base di bisogni emergenti dagli utenti e dal sistema formativo (ad es. interventi su discriminazioni, pregiudizi e razzismo; educazione alla cittadinanza; ecc.).

4.2 La fase preliminare: orientamento alla scelta

Sul piano della responsabilità nella "presa in carico" dell'utente il ciclo di vita di un allievo (straniero e non) in Ddif parte dalla fase di iscrizione. Tuttavia nella prospettiva di implementare progetti/prototipi che si propongano di dare evidenza degli snodi critici fondamentali di questo processo diventa indispensabile, soprattutto in chiave preventiva di insuccesso e dispersione, un intervento fin dalle fasi preliminari e in particolare nel momento dell'orientamento alla scelta scolastico-formativa nella scuola secondaria di primo grado.

La questione dell'orientamento diventa cruciale quando si è di fronte ad alunni e famiglie stranieri. Dalle indagini e dai progetti attuati dalla Fondazione Ismu, infatti, emergono diverse criticità rispetto ai percorsi degli stranieri nella transizione dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado o alla formazione professionale (come già messo in evidenza nel cap.1, cfr. Besozzi, Colombo, 2006; Besozzi, Colombo, 2007; Besozzi, Colombo, Santagati, 2009), in quanto questi studenti non sempre godono di pari opportunità formative rispetto ai compagni italiani e le loro chance risultano spesso vincolate da ragioni economiche, familiari, migratorie e/o da orientamenti costruiti all'interno delle scuole in relazione alla situazione socio-economica degli alunni. Inoltre, le analisi sul sistema italiano di orientamento (Isfol, 2012) mettono in luce che solo una piccola percentuale di alunni, concentrata in alcuni territori e realtà specifiche, è raggiunta dalle attività orientative, in cui non vengono però coinvolti i soggetti (sia stranieri sia italiani) che necessitano di più supporto e a maggior rischio di dispersione. Di recente uno studio etnografico condotto a Milano (Romito, 2014) ha focalizzato l'attenzione sull'influenza del consiglio orientativo dei docenti sugli studenti stranieri: fra gli insegnanti è diffusa la pratica di consigliare a questi studenti scelte formative di basso profilo, indirizzandoli verso opzioni formative meno ambiziose e considerandoli inadeguati per percorsi ritenuti più prestigiosi. Questo gruppo di studenti è spesso rappresentato dal corpo docente come incapace di avere suc-

cesso in scuole che richiedono elevate competenze linguistiche, anche perché carenti del supporto di famiglie particolarmente deprivate – uno stereotipo diffuso che non sempre riflette in modo accurato la realtà.

Nello stesso tempo, altre indagini mettono in luce che gli allievi stranieri si iscrivono alla formazione professionale per la necessità concreta di inserirsi rapidamente nel mondo del lavoro o quasi per obbligo, a causa di una serie di ostacoli che compaiono nel passaggio alla scuola secondaria di secondo grado³. Essi, tra l'altro, vengono a conoscenza dei centri di formazione professionale non tanto attraverso canali ufficiali di informazione (Daniele, 2015), ma soprattutto attraverso il passaparola di amici, parenti o conoscenti, non avendo quindi informazioni approfondite sui corsi e sulle professioni a cui essi formano. Oppure ricevono solo le informazioni fornite dalle scuole secondarie di primo grado, che confermano un ruolo orientativo significativo rispetto a giovani e famiglie immigrate, ma che spesso non conoscono in modo approfondito la formazione professionale. Molti degli allievi, tuttavia, mostrano anche uno spiccato orientamento verso una specifica professione, una passione per un mestiere o addirittura anche il sogno di avviare un'attività.

A livello normativo, nella CM n. 24/2006 si precisa che le istituzioni scolastiche devono assicurare anche agli studenti stranieri un percorso orientativo completo, affinché possano provvedere in modo adeguato alle proprie scelte scolastiche e lavorative. Tale processo deve avere inizio – come per qualsiasi alunno – nella scuola secondaria di primo grado, con il coinvolgimento delle famiglie e la produzione di materiale informativo, in una pluralità di lingue, sul sistema formativo e sulla differenziazione e peculiarità delle scuole presenti nel territorio. Obiettivo di tali pratiche orientative è soprattutto il contenimento del rischio di dispersione o di abbandono scolastico. Nel documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (2007), il Ministero dell'Istruzione ribadisce che la questione dell'orientamento è centrale nella relazione con le famiglie che devono essere sostenute nella scelta consapevole della scuola nella quale inserire i propri figli, per evitare decisioni non adeguate alle reali esigenze e attitudini dei figli o dettate da quei motivi di vicinanza spaziale che finiscono per aggravare forme di concentrazione in isole scolastiche e territoriali separate. Anche le recenti *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del febbraio 2014 confermano l'importanza dell'orientamento, evidenziando la necessità di mettere in atto strategie che aiutino a limitare i vincoli e a creare pari opportu-

³ Anche in Italia, di recente sono state sviluppate alcune ricerche cross-culturali in merito all'orientamento, finalizzate a una migliore comprensione degli aspetti psicologici che influenzano le scelte scolastiche degli studenti immigrati: le analisi si sono interrogate sulle barriere da decostruire e le risorse da valorizzare in uno studente straniero, considerando che, in alcuni casi, le barriere sono il frutto di un'errata interpretazione del contesto da parte dell'allievo e che, in altri, le risorse dovranno essere riconosciute e sviluppate nello sviluppo di attività orientative con questo specifico target (Boerchi, 2014; Buffoli, 2014).

nità per tutte le nuove generazioni: l'orientamento nella scuola secondaria di primo grado deve iniziare all'inizio dell'ultimo anno, e deve essere sviluppato sia dal punto di vista informativo che della conoscenza di sé e delle prospettive future, accompagnando lo studente nella fase iniziale del nuovo ciclo.

Nel già citato prototipo *Ciclo di vita dell'allievo straniero*, si esplicita il fatto che nelle attività di orientamento finalizzate alla definizione e al sostegno della scelta scolastica e/o formativa, si può ricorrere principalmente a due possibili tipologie di servizi:

- l'*informazione orientativa* è l'attività più ricorrente e si declina nel trasferimento di informazioni sulle caratteristiche dell'offerta scolastica e formativa del territorio o di singole istituzioni scolastiche e formative, allo scopo di arricchire il quadro conoscitivo di studenti e famiglie per facilitarne la scelta. Di norma si tratta di attività svolte con intere classi o piccoli gruppi (più raramente di percorsi individuali), di durata limitata, che spesso vedono il coinvolgimento di altri attori significativi (Informagiovani, centri per l'impiego, sportelli di orientamento, ecc.);
- la *formazione orientativa* vera e propria, intesa come realizzazione di attività finalizzate all'elaborazione di un progetto di scelta, supportato da azioni di informazione, esplicitazione di aspirazioni e interessi dell'allievo, incontro con testimoni qualificati (per es. professionisti, altri studenti, ecc.), verifica sul campo mediante laboratori tecnico-professionali. Si tratta di iniziative più articolate e impegnative, di maggiore durata nel tempo, che inglobano l'attività informativa ma puntano alla maturazione negli studenti di una maggior consapevolezza delle scelte operate.

Di norma questi interventi (soprattutto nel caso di formazione orientativa) possono anche prevedere momenti individuali, ma privilegiano la dimensione del gruppo come ambito di attività prevalente e come risorsa fondamentale per rispondere ai bisogni orientativi individuali. Lavorare in gruppo rende infatti possibile la condivisione di aspetti emotivi legati al compito da superare, permette di contenere sentimenti di incertezza e di isolamento e predispose alla comunicazione; diventa un terreno di potenziamento personale e quindi di sostegno alle scelte, con un supporto esperto.

Tra i punti di attenzione per gli allievi stranieri emerge che un prerequisito minimo è l'alfabetizzazione nella lingua italiana e quindi la capacità di comprendere e rielaborare informazioni, anche usando il gruppo dei pari e dei compagni come risorsa da cui reperire nuove informazioni. Se tali requisiti sono mancanti o deboli, in assenza di supporti specifici che possano compensare i deficit e accompagnare l'utente alla maturazione di una scelta, l'efficacia delle iniziative orientative tende a ridursi fortemente. Per supportare allievi e famiglie in questa delicata fase di scelta è auspicabile: prevedere la presenza di mediatori durante i colloqui con le famiglie e gli allievi e laddove possibile

anche in aula durante le attività; predisporre la modulistica per l'iscrizione nonché i materiali informativi (es. guide dell'offerta formativa) in lingua straniera; progettare attività orientative (di informazione/formazione) fin dalla seconda annualità della scuola secondaria di primo grado per allievi e genitori, ricorrendo all'uso di testimoni qualificati (es. altri allievi e famiglie con la medesima appartenenza linguistica e culturale).

Oltre alle figure che normalmente intervengono in queste fasi e rispetto a questo tipo di interventi (orientatori), si ritiene utile la presenza di ulteriori figure dedicate per supportare gli allievi stranieri che presentano maggior difficoltà di comprensione linguistica. Può trattarsi di figure specialistiche come il mediatore o in alternativa un tutor in affiancamento che possa facilitare il processo di acquisizione delle informazioni, la socializzazione in piccoli gruppi, la rielaborazione finale delle informazioni. Può trattarsi di un tutor interno alla scuola di appartenenza (o dello stesso insegnante di italiano) oppure di un tutor con competenze più specialistiche (es. tutor Cfp). In assenza di risorse specifiche che consentano di ricorrere a figure esterne si ritiene utile il coinvolgimento, già citato, di persone appartenenti alle varie comunità culturali presenti (es. genitori o ex studenti) che possono supportare i connazionali nella comprensione delle caratteristiche dei percorsi formativi in Ddif.

In questo ambito, nel corso della sperimentazione di POP, oltre ai riferimenti sopra esposti relativi al prototipo *Ciclo di vita dell'allievo straniero*, sono stati prodotti due prototipi, ovvero:

- *Bridge over troubled water. Un percorso per la scelta dopo la terza media* (Fondazione Enaip, Cfp di Como e Cantù, a.f. 2012/13);
- *Pari e patta* (Fondazione Enaip, Cfp di Busto Arsizio, a.f. 2013/14).

Questi progetti consistono nella sperimentazione e modellizzazione di un percorso di orientamento dedicato agli studenti stranieri frequentanti le scuole secondarie di primo grado, realizzato dai referenti e dagli allievi dei centri di Fondazione Enaip, co-progettato e, infine, valutato insieme ai referenti dell'orientamento delle scuole secondarie di primo grado dei territori di riferimento⁴. Il percorso interviene su uno specifico limite individuato nei dispositivi orientativi posti in essere dalle scuole, ovvero la difficoltà nel presentare e far conoscere agli studenti, specialmente quelli stranieri, il mondo delle professioni.

⁴ Fondazione Enaip Lombardia era stata, in passato, oggetto di uno studio di caso nella ricerca Orim *Tra formazione e lavoro*, che aveva approfondito le iniziative a favore degli stranieri attuate nel centro di via dei Giacinti di Milano. Rispetto alla fase dell'orientamento in ingresso, dall'analisi non era emersa una progettualità esplicita, formalizzata e condivisa tra docenti (di centro e di ente formativo), ma piuttosto una progettualità connessa a pratiche quotidiane consolidate nella gestione di utenze problematiche (Santagati, 2009).

I prototipi si focalizzano, di conseguenza, sull' "apprendere dal fare" e sulla "rielaborazione dell'esperienza", concetti metodologicamente fondanti la didattica della formazione professionale, finalizzati a favorire la costruzione di rappresentazioni più realistiche dei mestieri. Il momento centrale del percorso si basa infatti sull'organizzazione di stage di orientamento presso i laboratori professionali delle sedi coinvolte, che possono consentire agli alunni di provare, sotto la guida di esperti, delle lavorazioni inerenti i diversi profili professionali previsti nei corsi proposti.

Lo stage è inserito all'interno di un progetto in cui sono previsti altri momenti di accompagnamento alla scelta per gli alunni e le loro famiglie, anche con il coinvolgimento degli studenti del centro formativo come testimoni critici rispetto a una scelta che essi stessi sono stati chiamati a compiere in precedenza. In sintesi, le fasi sviluppate dai prototipi sull'orientamento, elaborati da Fondazione Enaip nelle due annualità, sono le seguenti:

- a) analisi della presenza di studenti stranieri delle scuole secondarie di primo grado del territorio;
- b) progettazione e realizzazione di materiali informativi multilingue per docenti referenti dell'orientamento, per le famiglie, per i servizi e le istituzioni del territorio;
- c) percorsi di rielaborazione della scelta e dell'esperienza formativa da parte degli studenti della formazione professionale del III e del IV anno, attraverso somministrazione di questionari e realizzazione di video-interviste;
- d) incontri/seminari con i docenti referenti dell'orientamento delle scuole secondarie di primo grado;
- e) *open day* gestiti dagli studenti dei centri formativi;
- f) incontri di orientamento dedicati a comunità e associazioni di immigrati;
- g) mini-stage di orientamento presso i centri formativi dedicati a studenti delle scuole secondarie di primo grado frequentati il II e il III anno;
- h) interviste e colloqui individuali con studenti e famiglie delle scuole secondarie di primo grado, con breve visita delle strutture.

A livello di risultati conseguiti, questi progetti hanno avuto il merito di offrire agli studenti delle scuole secondarie di primo grado una più ampia conoscenza dei percorsi di IeFP; inoltre, hanno favorito l'attivazione e il coinvolgimento degli studenti frequentanti i percorsi di IeFP nelle azioni di orientamento; hanno incrementato la conoscenza dei percorsi della formazione professionale da parte dei docenti delle scuole secondarie di primo grado. Infine, a livello di elementi qualificanti e di innovazione caratterizzanti questi prototipi, si segnala: la rielaborazione dell'esperienza scolastica da parte dei frequentanti (in particolare stranieri) come punto di partenza di un percorso orientativo; il ruolo di questi studenti come *peer tutor* ed esperti del contesto formativo; lo stage orientativo presso i centri basato sul fare esperienza diretta e pratica delle

attività formative; una forte attenzione alla relazione con i docenti delle scuole secondarie di primo grado.

4.3 La fase in ingresso: accoglienza e avvio del percorso

Nel seguente paragrafo si intendono condividere gli interventi progettuali e le buone pratiche sperimentate, o formalizzate e consolidate, nell'ambito delle due edizioni del progetto POP, relativamente alla fase di accoglienza e di avvio del percorso formativo.

Dal momento che la componente straniera nell'IeFP non sembra subire flessioni sia a livello nazionale, sia a livello lombardo (cfr. il cap. 1), la fase dell'accoglienza rappresenta un primo snodo fondamentale nel processo formativo dell'allievo straniero. Come affermato nel prototipo sul *Ciclo di vita* precedentemente presentato (cfr. nota 2), l'accoglienza è cruciale per almeno tre ragioni:

- 1) costituisce il momento della prima socializzazione con il gruppo classe, con i nuovi compagni e più in generale con l'ambiente scolastico;
- 2) è il passaggio in cui si verifica il grado di motivazione dell'allievo alla partecipazione attraverso il patto formativo e altre attività che permettono all'équipe didattica di valutare la tenuta dell'allievo su una pluralità di aspetti operativi e organizzativi;
- 3) è la fase in cui per la prima volta è possibile fare una valutazione più puntuale delle competenze in ingresso dell'allievo attraverso la somministrazione di prove finalizzate a verificare i livelli di apprendimento in uscita dalla scuola secondaria di primo grado e in rapporto agli obiettivi del percorso in Ddif.

Le linee guida ministeriali Miur per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri (CM n. 24 del 1.3.2006 e CM n. 4233 del 19.2.2014) specificano che con il termine "accoglienza" ci si riferisce all'insieme degli adempimenti e dei provvedimenti attraverso i quali viene formalizzato il rapporto dell'alunno e della sua famiglia con la realtà scolastica, distinguendo le aree amministrativa, comunicativo-relazionale ed educativo-didattica. Stando alla normativa e alle relative pratiche, sembrerebbe che la formazione professionale, per sua natura "concreta e finalistica", sia proiettata più su competenze, specializzazione settoriale, inserimento lavorativo, che sulla costruzione di un curriculum interculturale. L'approccio interculturale, dunque, (Besozzi, Colombo, 2009) figura maggiormente finalizzato alla convivenza (un discorso diverso può essere fatto per i percorsi personalizzati per allievi con disabilità). Ma, spesso, approcci esperienziali e aspetti normativi si incrociano, riducendo la distanza che non raramente può separarli. L'espressione di un bisogno di maggiore formazione

e sensibilizzazione, che possa coinvolgere tutti gli attori che ruotano attorno al processo formativo degli adolescenti, pone sfide professionali e pedagogiche, tra pratiche e riflessività. Le parole di un docente di un Cfp:

Oltre che fare qualcosa per gli alunni stranieri, penso che la formazione professionale abbia oggi più che mai bisogno di essere aiutata a comprendere le diverse culture, per potersi mettere meglio in relazione con le famiglie (Besozzi, Colombo, 2009: 90).

La fase di accoglienza è sempre un momento delicato e decisivo in un percorso educativo/formativo e risulta fondamentale per un corretto processo d'integrazione, perché in questa fase si pongono le basi per un percorso scolastico positivo (Miur, CM n. 4233 del 19.2.2014). "Essere accogliente" vuol dire individuare strategie e buone prassi per pre-disporre occasioni e ambienti rispondenti al piano formativo, valorizzando tutte le risorse contestuali e, nel caso, individuandone delle altre. In questo modo si possono porre le basi per un'esperienza di formazione non solo come chance di apprendimento, occasione cognitiva, ma concreta possibilità esperienziale, in uno spazio di confine tra società e famiglia. Ogni centro di formazione, come ogni contesto educativo, di fatti è una realtà fisica, istituzionale, organizzativa, con regole e ritmi. Un ambiente caratterizzato da norme esplicite, quanto implicite: una realtà relazionale fatta di rapporti, in cui il naturale adattamento non è affatto scontato. Di qui l'esigenza di codificare l'accoglienza in precisi percorsi e aree di intervento (cfr. Colombo, 2007: 10-11), capaci di accettare e valorizzare le individualità e le competenze specifiche per promuovere le identità, rideclinare la questione multiculturale presente nella cultura degli operatori, e non da ultimo rivisitare le attività didattiche e socio-culturali già sperimentate.

In questa fase, il gruppo dei pari svolge senza alcun dubbio un'azione fondamentale nella socializzazione degli studenti neoarrivati, trasmette la cultura propria della classe ("come fare per", l'uso degli spazi, il comportamento, ecc.) e allo stesso tempo è percepito come meno giudicante dell'adulto.

Nei passaggi successivi, partendo dai prototipi dei centri formativi, si cercherà di ricostruire l'attivazione di alcuni interventi, rispetto ad aree cardine quali: accoglienza, insegnamento dell'italiano L2, sostegno al successo formativo, didattica interculturale.

Nell'a.f. 2009/10 l'Afol Milano nella sede del Cfp Paullo ha sperimentato un progetto dal titolo *Percorsi integrati nella formazione professionale per l'accoglienza degli alunni stranieri e la promozione di buone prassi*, grazie al quale ha prodotto un modello operativo (protocollo di accoglienza). Facilitare l'ingresso nelle agenzie formative degli studenti e delle loro famiglie appartenenti ad altre culture, ridurre le fragilità e favorire il loro successo è sempre una sfida aperta. Per questo motivo il modello operativo dà indicazioni specifiche per le diverse fasi dell'accoglienza ed è finalizzato anche a un'attenzione

formativa che possa superare, in maniera responsabile, l'ottica dello svantaggio e del disagio (cfr. Besozzi et al., 2010: 204).

Lo strumento, aderente alle esigenze e alle specificità della formazione professionale in Ddif, si pone come strutturato, ma flessibile, e ha permesso una sistematizzazione degli interventi a favore degli allievi stranieri, a seconda delle aree di azione: dall'accoglienza al monitoraggio del percorso, dai corsi di italiano L2 alla didattica interculturale, con un coinvolgimento di tutti gli attori del percorso formativo (es. docenti, tutor, personale di segreteria). Il prototipo prevede infatti indicazioni dettagliate per poter essere attivato: uno specifico modello operativo relativo al primo contatto e all'accoglienza dell'allievo straniero con l'ente di formazione (orientamento e colloquio conoscitivo con allievi e famiglie al momento dell'iscrizione; accoglienza e formazione del gruppo classe; tutoraggio in itinere e portfolio; unità di apprendimento); un laboratorio di italiano L2 (colloquio conoscitivo; test d'ingresso; corsi di italiano per stranieri secondo i livelli europei di riferimento; certificazione delle competenze linguistiche; valutazione degli apprendimenti); percorsi didattici interculturali (laboratorio espressivo ed altri esempi di didattica interculturale, formazione dei formatori).

Un intervento con queste caratteristiche ha concretizzato la possibilità di sperimentare una formalizzazione del *modus operandi*, superando l'approccio implicito e informale di alcuni formatori, per diventare una buona pratica al centro di un'azione sistemica. Allo stesso tempo ha reso fattibile la diffusione, all'interno delle strategie e tecniche didattiche, l'idea di educazione interculturale come processo di confronto e cambiamento reciproco, come opportunità di fare ed elaborare l'esperienza dell'*altro*, come buona pratica di scambio interculturale (cfr. Colussi, 2009: 6).

Con questa prospettiva, la Fondazione Clerici ha strutturato presso il Cfp Belloni di Milano nell'a.f. 2012/13 un percorso di accoglienza basato su nuovi approcci didattici per facilitare l'incontro interculturale tra studenti di diversa origine, attraverso la conoscenza dell'identità e dei valori di ciascuno. Una simile modalità progettuale ha sollecitato il superamento della "visibilità resa invisibile" (Besozzi, Colombo, 2009: 25) degli studenti stranieri, facilitando lo spostamento da un approccio universalistico a uno di discriminazione positiva. Inoltre ha permesso di cogliere pienamente le implicazioni specifiche della presenza straniera, senza per forza inserirla *tout court* nell'ottica delle utenze svantaggiate e di fasce deboli, sia per la formazione sia per l'orientamento e l'accompagnamento al lavoro.

Tra gli elementi di innovazione, l'intervento *Accoglienza interculturale. Realizzazione di prodotti didattici e costruzione di un evento finale di tipo teatrale* ha modificato la collocazione tradizionale delle azioni di accoglienza: non solo all'inizio dell'a.f., ma nel corso di tutto l'anno, con risvolti positivi sulle capacità progettuali degli allievi e sul clima relazionale, con i pari e con gli adulti. A questo proposito è interessante sottolineare che gli allievi stranie-

ri, in generale, risultano già dare di fatto una valutazione positiva dell'accompagnamento di docenti e operatori, evidenziando il clima motivante e attento ai bisogni dei singoli, mentre con i compagni non mancano incomprensioni dovute a difficoltà comunicative e a dinamiche tipiche adolescenziali, al di là delle provenienze (Colombo, Santagati, 2013: 142). Senza dubbio l'attività teatrale è stata un'occasione tangibile di contatto, conoscenza, comprensione reciproca nella costruzione di amicizie interetniche, all'interno di classi che emergono come microcosmi della realtà plurale del mondo esterno (cfr. Besozzi, Colombo, 2012: 27; Colombo et al., 2012). A conferma di ciò, se l'aumento di ragazzi stranieri nati in Italia porta a una diminuzione della differenza linguistica sotto il profilo linguistico è altrettanto vero che il mantenimento di atteggiamenti, comportamenti, valori di riferimento ancorati ad altra cultura o ambienti di vita sono una realtà che spesso emerge (Besozzi, Colombo, Cordini, 2014: 95). Le agenzie formative possono cogliere, pur senza negare gli aspetti critici, in queste pluralità di vissuti e sguardi un'opportunità peculiare di crescita e di rivisitazione del proprio *modus operandi*, mettendo a disposizione esperienze attente a criteri di qualità e di innovatività, sia nella progettazione sia nella realizzazione e valutazione delle azioni interculturali poste in essere (Colombo, 2014b).

Diverse ricerche rivelano che nella IeFP le problematiche concrete legate alla presenza straniera emergono dalla quotidiana azione didattica, e non da un monitoraggio preventivo che le focalizzi. Questa modalità, da una parte non permette un'azione preventiva ed eventuali rettifiche (es. modalità di accoglienza, criteri di composizione delle classi), ma dall'altra evita una lettura emergenziale del fenomeno, con conseguenti possibili ricadute negative sulla performance degli operatori. La mancanza di un'azione osservativa di sistema va comunque collocata in un contesto in cui la cultura dell'accoglienza, la capacità di rispondere con modalità di personalizzazione ai bisogni specifici degli studenti, unite a situazioni di quasi-emergenza e ricollocazioni del repertorio di pratiche già in uso costituiscono un potenziale di adattamento e di capacità innovativa non indifferente.

A partire proprio da questa metodologia nella gestione dell'accoglienza, il Cfp Zanardelli di Brescia⁵ negli a.f. 2013/13 e 2013/14 ha realizzato, all'interno dei progetti denominati *Non uno di meno* e *Gulliver* (sottotitolo: *Promozione di buone prassi per l'accoglienza e l'integrazione degli studenti stranieri nella formazione professionale*), l'individuazione, il *testing* e la sistematizzazione di *best practices* finalizzate ad accogliere gli studenti stranieri e le loro famiglie (con mediazione linguistico-culturale), in modo da garantire successo formativo e integrazione. Inoltre, partendo dalla consapevolezza che tra i punti di debolezza del sistema dell'IeFP vi è spesso una limitata forma-

⁵ Anche il Centro Formativo Provinciale Zanardelli, come Fondazione Enaip, è stato oggetto di uno studio di caso nella ricerca Orim *Tra formazione e lavoro*, che aveva approfondito le iniziative a favore degli stranieri attuate nel centro della città di Brescia (Travagliati, 2009).

zione ai processi di insegnamento/apprendimento in contesti formativi multiculturali (cfr. Colombo, Santagati, 2013: 144), è stato progettato e sperimentato un percorso di apprendimento attraverso differenti metodologie didattiche innovative (analisi filmica, metodologia Eas – Episodi di apprendimento situato – *cooperative learning*). Tra gli esiti positivi riscontrati, sono stati evidenziati comportamenti di condivisione e mutuo aiuto nella classe, diminuzione di stereotipi culturali e di genere, modalità di pensiero complesse nell'analizzare eventi esterni o specifici della classe.

La formazione professionale in Ddif si presenta come uno specifico segmento formativo, punto di partenza per i giovani stranieri, e non “ultima spiaggia” come per molti autoctoni. Pertanto gli esiti positivi degli studenti stranieri, che sembrano avere livelli di motivazione più alti dei compagni italiani, sono spesso derivanti dalla coniugazione di un percorso formativo rispondente all'interesse per la professionalizzazione con un apprendimento graduale della nuova lingua (cfr. Colombo, Santagati, 2013: 142). Non raramente però inevitabili rallentamenti scolastici sono proprio causati dall'inadeguata padronanza dell'italiano, soprattutto al livello della lingua dello studio, caratterizzata da astrazione e decontestualizzazione.

Queste considerazioni trovano un riscontro puntuale nel prototipo della Fondazione Enaip Lombardia, presso la sede di Bergamo, realizzato nel corso dell'a.f. 2009/10 a seguito dell'implementazione del progetto *Sperimentazione didattica italiano L2*. Nel quadro dei prototipi relativi alla fase in ingresso, questo intervento nello specifico ha rafforzato l'idea che formatori qualificati e motivati possono ottenere buoni risultati con gli adolescenti stranieri anche grazie al lavoro di rete con enti di formazione, servizi e mondo del lavoro. In questa prospettiva, il consolidamento e l'ampliamento della rete interistituzionale con il Centro di Italiano per Stranieri dell'Università di Bergamo (CIS) ha permesso la divulgazione di competenze relative alla didattica dell'italiano L2 *on the job* (osservazione/co-docenza con esperti), la gestione di una programmazione specifica, la realizzazione di interventi formativi curricolari ed extracurricolari mirati. Inoltre, in collaborazione con il Cpt Eda Petteni è stato prodotto e sperimentato un kit di materiali orientativo-didattici, considerabile come prodotto di un'azione di sistema, in quanto supporto di risorse metodologico-strumentali.

La sfida della IeFP si colloca nel passaggio da ambito formativo caratterizzato da un'utenza fragile a laboratorio innovativo, dove costruire possibilità di inserimento sociale e professionale per ragazzi italiani e stranieri (Colombo, Santagati, 2013: 136). Elementi di contesto hanno evidenziato una significativa presenza di ragazzi con storie personali o familiari di migrazione (anche interna), caratterizzata da altissime percentuali di dialettofoni, che condividono con i compagni stranieri i vissuti di sradicamento. Per tutte queste ragioni le attività di apprendimento/rinforzo linguistico di *Sperimentazione didattica italiano L2* sono state aperte a tutti gli studenti con difficoltà linguistiche. In

questo modo, come già descritto in diverse ricerche, attraverso l'insegnamento della L2 a stranieri gli insegnanti sviluppano capacità tali da coinvolgere tutti gli studenti, soprattutto quelli che necessitano di essere motivati all'apprendimento, seguendo l'esempio dei compagni stranieri (Besozzi, Colombo, 2009: 65).

La specificità dell'intervento linguistico in L2, considerato nella sua pluralità (interventi *curricolari*, con l'intero gruppo classe, ed *extra-curricolari*, con sottogruppi differenziati per ceppi linguistici), modularità (Italiano base, Italiano per lo studio) e flessibilità, è partito dal presupposto che nell'area professionale amministrativa, ambito in cui il prototipo è stato realizzato, l'acquisizione di un livello di competenza linguistica B1 (Qcer) sia il prerequisito per sostenere processi di integrazione sociale e di successo formativo.

Resta il fatto che la riuscita scolastica costituisce uno dei fattori fondamentali per l'integrazione degli alunni di origine straniera nella società di accoglienza, specialmente all'interno di un modello di integrazione che pone alle sue fondamenta l'acquisizione della lingua e della cultura di base del paese di arrivo (Besozzi, Colombo, Santagati, 2013: 25). "Accogliere" significa anche riuscire, fin dalle prime fasi di entrata nel nuovo contesto, a valorizzare i patrimoni linguistico-culturali di tutti, con funzione motivante e promozionale, in uno scenario dell'offerta formativa del secondo ciclo in cui la IeFP non è un segmento che coinvolge una piccola porzione dell'utenza giovanile, ma ha i reali connotati di un'importante filiera sempre più attrattiva (Colombo, Santagati, 2013: 137), con un significativo aumento delle presenze di allievi stranieri.

A partire da questi dati significativi, è stata pensata e implementata, in un sistema integrato di pratiche nell'a.f. 2009/10 da Afol Milano, Cfp Paullo, l'esperienza *I canoni estetici in una società multietnica. Una prassi di didattica interculturale*, un progetto di accoglienza che si sviluppa lungo tutta la prima annualità di corso, utilizzando metodologie e strumenti didattici diversificati, tradizionali e nuovi, e intrecciando discipline di base e saperi professionalizzanti.

Il percorso, di tipo interdisciplinare (italiano, storia, geografia, economia e diritto, inglese, acconciatura, estetica, storia del costume, modellismo) ha reso possibile la scoperta di altre culture rispetto alla specificità del percorso formativo, con particolare attenzione ai canoni estetici (moda, acconciatura, estetica) in diverse culture e alle pratiche professionali, utilizzando, accanto agli strumenti didattici tradizionali, il cinema, le uscite didattiche mirate, gli interventi di esperti e i laboratori professionalizzanti. In questo caso, come in altri interventi prototipizzati, l'approccio interculturale vissuto in una "didattica del fare" (es. laboratori espressivi, narrativi, professionali) ha reso concreta la possibilità di coinvolgere maggiormente gli allievi stranieri e di motivare anche quelli italiani. Allo stesso tempo, il *cooperative learning* ha stimolato la costruzione di relazioni significative, potendo sperimentare risorse plurilingue e pluriculturali come patrimonio interculturale e valore aggiunto ai fini pro-

fessionali. Il lavoro di gruppo cooperativo, di fatto, permette di alzare il livello motivazionale e facilita un processo di apprendimento attivo in cui lo studente sperimenta un incontro significativo con la conoscenza. Nel piccolo gruppo ogni studente ha la possibilità di sbagliare e di correggersi, rinforzando il senso di responsabilità, di ascoltare, fare domande, criticare, accordarsi, in una discussione in cui è possibile migliorare anche la capacità di elaborazione. L'organizzazione delle attività è stata rigorosamente in classi miste, evitando la concentrazione di allievi di una sola provenienza ma favorendo il formarsi di sottogruppi omogenei che hanno approfondito le singole radici linguistico-culturali. Al termine del progetto annuale, il centro è diventato un ambiente di apprendimento interculturale, dove la diversità culturale è divenuta risorsa primaria per costruire i curricula di studio e il sistema delle relazioni educative.

Allo stesso modo, l'Afol Nord Ovest Milano negli a.f. 2012/13 e 2013/14 nell'ambito dei progetti *Storie di vita: condivisione delle identità culturali e formazione di allievi e docenti esperti dell'accoglienza interculturale nella scuola* e *Scuola Lavoro: due mondi integrati da storie di vita lavorativa* ha sperimentato la metodologia di gruppi cooperativi per la narrazione e la costruzione di testi (auto)biografici (famiglia, scuola, lavoro amici), finalizzati alla realizzazione di prodotti (mostra fotografica, convegno, libro: Afol Nord Ovest Milano, 2013), coniugando un'azione didattica innovativa con l'ausilio di strumenti multimediali.

Attraverso anche la formazione di alcuni allievi come tutor per l'accoglienza dei compagni stranieri, l'intervento è partito dal bisogno di costruire un percorso didattico innovativo per sviluppare e valorizzare le capacità linguistiche e relazionali degli studenti stranieri, come di tutto il gruppo classe favorendo anche il loro benessere scolastico. Alla fine del percorso è stato osservato che tutti gli allievi coinvolti sono cresciuti nelle relazioni interpersonali e sono diventati più collaborativi e solidali verso i compagni che presentavano maggiori difficoltà.

4.4 La fase in itinere: la tenuta del percorso formativo

Si ripercorrono, di seguito, alcuni prototipi realizzati all'interno dei diversi enti che hanno investito su una progettualità mirata alla tenuta del percorso: una fase altrettanto decisiva, oltre a quella dell'accoglienza, per il successo formativo degli allievi stranieri. Con "tenuta del percorso formativo" ci si riferisce a un periodo nel quale si collocano alcuni tra i passaggi più delicati e importanti del percorso formativo: si tratta di aspetti che incrociano la dimensione didattica in senso proprio (gli standard formativi di apprendimento), la dimensione metodologica (come ci si avvicina al raggiungimento degli standard) e la dimensione personale/motivazionale, che spesso gioca un ruolo de-

terminante nel garantire efficacia agli aspetti precedenti. Continuare a “prenderci cura” di loro, individuando strategie e applicando buone prassi, comporta infatti il rafforzamento delle basi di un percorso fatto di tappe che necessita di essere co-costruito in itinere con tutti gli attori coinvolti. La condivisione di responsabilità dell’integrazione degli alunni va vissuta pertanto a più livelli, pur nella certezza che questa non passa solo attraverso un’univoca disponibilità ad apprendere la nuova lingua, ma richiede uno sforzo di tutti a decentrarsi e rendersi disponibili ad accogliere la diversità.

Superata la fase iniziale dell’apprendimento dell’italiano L2 per comunicare, viene intrapresa quella “ponte” di accesso all’italiano dello studio (Miur, CM n. 4233 del 19.2.2014), un processo di acquisizione lungo che richiede un consolidamento degli strumenti e dei materiali didattici, nonché l’affinamento delle modalità di intervento di tipo linguistico. Sostenere il potenziamento della L2, come lingua di contatto, significa anche fornire allo studente competenze cognitive e metacognitive funzionali alla fase degli apprendimenti comuni, in cui tutti i docenti della classe diventano “facilitatori” di apprendimento, permettendo ai ragazzi di muovere i primi passi verso l’autonomia linguistica, nella consapevolezza che l’allievo non italofono deve imparare l’italiano per studiare, ma che impara l’italiano anche studiando.

Spesso capita che nella fase degli apprendimenti comuni l’italiano L2 resti sullo sfondo e solo un’attenta osservazione e valutazione può fornire agli insegnanti chiavi interpretative per individuare le difficoltà che persistono. Da questo punto di vista, la “mediazione didattica” messa in atto per tutta la classe per gestire la propria connaturata eterogeneità può essere efficace anche per gli alunni stranieri. Il loro punto di vista su un tema inerente le diverse materie di studio, la loro affinata capacità metalinguistica caratterizzata dall’ “abitare” più lingue, nonché riferimenti culturali altri, rappresentano forti occasioni di sguardo interculturale per tutti.

A partire da queste considerazioni il Capac Politecnico del commercio e del turismo, nell’a.f. 2012/13 ha progettato e realizzato l’intervento *Studio la legge, imparo la lingua* e nell’a.f. 2013/14 una sua prosecuzione *Studio il paese, imparo la lingua* con il coinvolgimento di studenti (italiani e stranieri), insegnanti e famiglie. Il progetto, pensato per migliorare la performance scolastica dei ragazzi stranieri e per favorire competenze interculturali di tutti i ragazzi, è partito dalla constatazione delle difficoltà nell’apprendere le norme fondamentali che regolamentano il settore della ristorazione, a cui sono stati aggiunti in corso d’opera, durante la seconda annualità, elementi di storia e geografia.

L’incremento dei bambini e ragazzi stranieri nati in Italia (che a partire dall’a.s. 2013/14 costituiscono la maggioranza degli alunni con cittadinanza non italiana: cfr. Miur, Fondazione Ismu, 2015) conduce a una progressiva diminuzione della distanza con i compagni italiani sul piano linguistico come su quello degli esiti nell’apprendimento (Besozzi, Colombo, Cordini, 2014:

95; Barabanti, 2015). Il percorso implementato è stato impostato su tre livelli del Qcer (A1-A2, A2-B1, B1-B2) proprio per l'eterogeneità linguistica presente, mettendo bene in evidenza che gli studenti stranieri rispetto alla questione linguistica non vanno accomunati. Infatti la padronanza o meno nella lingua per lo studio consente di contraddistinguere nettamente gli studenti nati in Italia o arrivati da piccoli, da coloro che sono arrivati di recente, con naturali criticità di inserimento nel tessuto formativo, a partire dalla possibilità di capire e farsi capire, prima ancora di poter affrontare nella lingua di accoglienza gli apprendimenti comuni. Di qui la creazione di un centro online finalizzato all'autoapprendimento dell'italiano L2 e delle materie disciplinari che, in base a bisogni linguistici e disciplinari, offre l'uso autonomo di una piattaforma, con possibilità di autocorrezione e controllo del livello raggiunto in L2. Questa modalità di apprendimento consente anche di abbassare l'eventuale naturale tensione nella performance dello studente.

Stando al requisito/criterio dell'interculturalità, il progetto ha previsto nella parte iniziale la traduzione multilingue del Regolamento d'Istituto, con il coinvolgimento di studenti e famiglie supportati da traduttori professionali. Questo tipo di attività, oltre a essere prevista nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2006 e più tardi ripresa in quelle del 2014 dove viene detto che "è utile la creazione di un foglio informativo, tradotto nelle diverse lingue, che spieghi l'organizzazione della scuola", pone l'attenzione su un coinvolgimento attivo delle famiglie straniere, spesso ritenute "lontane", nello specifico della loro competenza linguistica in L1. Chiaramente l'azione di traduzione, pur importante e funzionale, se non supportata da un processo di costruzione di relazioni, decentramento, comprensione delle ragioni dell' "altro", da sola non basta a far sentire l'alunno e la sua famiglia parte del nuovo contesto educativo/formativo

Io credo che la criticità sia ancora la relazione con le famiglie, perché non basta a risolverla la traduzione delle comunicazioni nella lingua d'origine. La difficoltà, da parte di molti docenti, a capire anche i modi di vedere delle famiglie straniere, quindi il loro modo di approcciarsi alla scuola [...] (Besozzi, Colombo, Santagati, 2013: 94).

Una valorizzazione del plurilinguismo è stata attuata anche nella creazione di un kit di strumenti didattici per l'apprendimento delle normative sulla sicurezza alimentare e della loro corretta applicazione in modalità bilingue (italiano/arabo, italiano/cinese, italiano/spagnolo, italiano/inglese), oltre a una versione in italiano semplificato. A fine progetto, tutti i materiali creati e sperimentati sono stati presentati in un percorso di formazione rivolto agli insegnanti del centro, al fine di condividere, per meglio agire nella pratica didattica, le difficoltà linguistiche degli alunni stranieri e strategie e strumenti per poterle affrontare e superare.

Tra i vari prototipi, quello realizzato nell'a.f. 2009/10 dalla Fondazione Clerici (Lecco) dal titolo *Sostegno allo studio e promozione del successo formativo dei minori stranieri attraverso lo sviluppo di una didattica specifica nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento delle competenze nelle aree di cultura generale*, pone l'attenzione sul principio di successo formativo come "accompagnamento di ciascuno alla scelta e allo sviluppo di servizi/percorsi formativi e/o lavorativi coerenti con aspirazioni e bisogni personali e in grado di promuovere competenze spendibili". A partire da questa prospettiva, perseguire il successo formativo significa favorire scelte consapevoli nei momenti di transizione, ma anche creare condizioni ambientali, didattiche, formative e organizzative che possano sostenere l'inclusione, la motivazione e evitare fenomeni di abbandono. Parimenti, per offrire reali opportunità di successo formativo è fondamentale che vi sia anche coerenza tra le politiche di integrazione scolastica e quelle nazionali sull'immigrazione che spesso rendono complicato, se non impossibile, l'accesso a chance per il successo formativo (Besozzi, Colombo, Santagati, 2009: 150-151).

Il progetto, finalizzato alla produzione di un'unità di apprendimento (UdA), realizzata anche grazie al supporto della rete territoriale per l'integrazione di competenze specialistiche, è stato sperimentato nelle classi prime dei corsi di Addetto servizi di impresa e Addetto alle cure estetiche. L'UdA è stata sviluppata a partire dal coinvolgimento di studenti e operatori del Cfp in una rilevazione dei bisogni, dalla quale sono emerse indicazioni progettuali e organizzative di cui si è tenuto conto nella fase di preparazione di strumenti e materiali da sperimentare.

Gli allievi hanno avuto come compito l'ideazione, la preparazione e l'allestimento di un evento-festa che ha coinvolto allievi e famiglie, con l'obiettivo di migliorare la fase di socializzazione in ingresso al Cfp, favorendo la conoscenza reciproca, l'integrazione dei nuovi arrivati nell'ambiente scolastico e nel gruppo classe. Tutti questi obiettivi sono stati raggiunti attraverso un approccio metodologico di "didattica del fare", attiva e inclusiva, che valorizza capacità creative e realizzative di tutti gli studenti, e allo stesso tempo produce e sostiene capacità riflessiva negli insegnanti.

La tematica della norma, declinata nei diritti e nei doveri, è stata scelta come *focus* anche nell'implementazione del progetto *Formare ai diritti e doveri secondo un approccio multiculturale* della Fondazione Clerici (San Giuliano milanese) nel corso dell'a.f. 2012/13. In stretta connessione con la professione futura che i ragazzi iniziano a sperimentare attraverso lo stage, l'équipe progettuale ha ritenuto che questo argomento potesse favorire nel gruppo classe, tra allievi stranieri e italiani, conoscenze e confronto sui valori culturali sottesi a specifiche peculiarità giuridiche dei diversi paesi d'origine, evidenziando analogie, ma anche cercando di comprendere le ragioni che portano a condotte diverse a livello sociale, etico, economico, ecc.

L'attenzione alle culture di origine e lo sforzo di mantenerle vive, anche dal punto di vista linguistico, rimane un elemento decisivo di compensazione rispetto alle dinamiche dettate dal bisogno di conformarsi al gruppo dei pari che, in alcuni casi, può condurre alla negazione della propria appartenenza culturale. Pertanto, lo scopo è stato quello di consolidare forme di convivenza basate sulla mutua comprensione e sul rispetto, proprio a partire dalla conoscenza e dalla valorizzazione dell'apporto specifico che ogni cultura può dare allo sviluppo di una società basata sui diritti e sui doveri dei cittadini come dei lavoratori.

Attraverso un modello innovativo (contenuti, metodologie didattiche) che mira alla personalizzazione dell'insegnamento per facilitare l'apprendimento di tutto il gruppo classe, sono state prodotte e inserite nei Piani formativi di tutte le attività corsuali una serie di unità formative (UF), in relazione con gli standard di apprendimento regionali per le aree *storico-socio-economica* e *tecnico-professionale* (es. fonti del diritto, libertà, legge e comportamenti individuali, legislazione del lavoro).

Al tema *Ti spiego la Costituzione* è stato dato un valore sociale di condivisione attiva con le famiglie, grazie all'allestimento di un evento laboratoriale di tipo teatrale. Come per gli altri prototipi ripercorsi, ancora una volta il rapporto con le famiglie, spesso difficoltoso per la mancanza di competenza in italiano, come anche per il sovraccarico di impegni lavorativi (Besozzi, Colombo, 2009: 26), è presente nelle diverse progettualità. Questo conferma quanto l'IeFP senta necessaria la relazione con le famiglie di origine, che non raramente orientano le scelte relative ai percorsi scolastici dei figli e anche le visioni rispetto al futuro.

Adesso so cosa e come fare. Elaborazione di strumenti digitali in materia di sicurezza è il titolo di un altro prototipo, realizzato sempre dalla Fondazione Clerici, sede di Lodi, nell'a.f. 2013/14, che ha sviluppato la questione della norma relativamente alla sicurezza sui luoghi di lavoro. L'idea nasce da un bisogno riscontrato negli anni nel centro di formazione: permettere agli alunni di acquisire le competenze necessarie per affrontare il tirocinio previsto nel percorso di qualifica professionale di Operatore meccanico. La progettazione ha reso possibile il raggiungimento di questo obiettivo attraverso la sperimentazione di metodologie didattiche non tradizionali, per trasferire contenuti e per facilitare l'incontro interetnico e interculturale. Quest'ultimo elemento non è certamente marginale, in quanto diverse ricerche sulle relazioni interetniche in classe (Besozzi, Colombo, Santagati, 2013; Colombo, Santagati, 2014) hanno messo in luce che la somiglianza degli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia con i compagni italiani tende ad evidenziare le problematiche poste dagli alunni nati all'estero e in particolare dei neoarrivati.

La lingua è lo strumento base della trasmissione ed elaborazione delle conoscenze, e l'accesso al linguaggio tecnico settoriale fatto di input microlinguistici ricchi, come può essere quello della norma, non rappresenta un seg-

mento della L2 facilmente assimilabile e concretamente applicabile nel contesto reale, soprattutto se l'input che si riceve non è comprensibile. A questo proposito, i docenti:

possono contare oggi su strumenti da sperimentare, quali: glossari plurilingui che contengono termini chiave relativi alla microlingua delle varie discipline; testi e strumenti multimediali "semplificati" che propongono i contenuti comuni con un linguaggio più accessibile (Miur, CM n. 4233 del 19.2.2014).

Si tratta di accorgimenti didattici che rendono più facile il raggiungimento della padronanza linguistica finalizzata al successo scolastico. Infatti nel prototipo realizzato a fine progetto, si sottolinea quanto l'applicazione di un approccio didattico di tipo multimediale (*storyboard*, riprese video, ecc.), con la produzione di un relativo kit sulla sicurezza, abbia potuto incrementare la propria autostima quanto i nuovi contenuti in loro possesso.

La sfida posta dalla microlingua disciplinare, vera e propria lingua di lavoro di una "comunità di discorso", nel processo di insegnamento/apprendimento della L2 è stata affrontata anche dalla Scuola Edile Cremonese negli a.f. 2012/13 e 2013/14 nell'ambito del progetto *Edilizia multi-etnica. Prodotti didattici per l'apprendimento efficace nell'ambito del settore edile*.

L'attenzione è stata posta su una serie di azioni finalizzate alla produzione di input linguistici comprensivi da acquisire. Nello specifico, si è agito in modo da agevolare l'apprendimento delle competenze inerenti all'area tecnica (tecnologia edile, contabilità di cantiere, disegno edile, sicurezza sul luogo di lavoro, matematica e geometria, cantiere didattico), per favorire l'acquisizione della terminologia specifica di settore, migliorare i processi didattici e promuovere pratiche didattiche improntate all'inclusione di tutti gli studenti, italo-foni e non.

Il percorso, la cui peculiarità è stata tutta declinata nella possibilità di trasformare la lingua della comprensione in lingua dei contenuti, ha consentito di giungere alla costruzione di strumenti didattici: schede tematiche relative ai materiali edili e testi semplificati mirati alla spiegazione di lavorazioni e metodi di impiego dei materiali, con esemplificazioni grafiche, un eserciziaro e un glossario essenziale.

Diversi prototipi sottolineano attraverso specifiche azioni progettuali l'importanza e l'attenzione dovute alle lingue altre presenti nelle classi.

La scuola italiana risulta essere caratterizzata da una pluralità di lingue e culture (cfr. Miur, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, DM 16.11.2012, n. 254) e a più riprese le linee guida ministeriali Miur per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri (CM n. 24 del 1.3.2006 e CM n. 4233 del 19.2.2014) richiamano l'attenzione sulla valorizzazione della diversità linguistica.

Per quanto riguarda le altre lingue originarie, importante risorsa per lo sviluppo cognitivo e affettivo, è necessario assumere, per una loro valorizzazione, un'ottica policentrica che coinvolga sia le famiglie che le agenzie pubbliche e di privato sociale presenti sul territorio (p. 13).

In un contesto sempre più plurilingue e pluriculturale, le azioni di valorizzazione (Cantù, Cuciniello, 2012) possono passare attraverso i *segni dell'accoglienza* (libretti, opuscoli informativi, cartelloni e messaggi in varie lingue), il *rilevamento di competenze e capacità* in lingua d'origine (questionari plurilingue, schede d'ingresso in versione bilingue), le *storie bilingui* (patrimonio narrativo, scritture e alfabeti differenti), le *parole per studiare* (glossario bilingue), lo *scambio tra le lingue* (prestiti linguistici) e l'*insegnamento delle lingue anche non comunitarie* (arabo, cinese, russo, giapponese, ecc.).

Partendo proprio dalla consapevolezza della ricchezza, varietà ed eterogeneità rispetto alle lingue e alle provenienze culturali presenti nelle scuole, il Consiglio d'Europa nel 2010 ha proposto la *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*⁶ in cui si legge:

poiché ogni apprendimento avviene integrando nuove conoscenze e competenze a quelle che già si posseggono [...] e che queste sono spesso codificate in altre lingue, è indispensabile tenere conto delle lingue che costituiscono i repertori degli studenti. Queste sono, d'altra parte, la base prima, il fondamento, della formazione delle identità individuali e collettive degli apprendenti (p. 7).

Questa linea di principio con le relative linee guida sono facilmente riscontrabili nell'intervento realizzato dalla Fondazione Enaip Lombardia sede di Lecco, nell'a.f. 2009/10, *Supporto all'acquisizione di competenze tecniche e valorizzazione del plurilinguismo come strumento per il successo formativo degli allievi stranieri e non, inseriti nei percorsi di formazione professionale*.

La lingua per lo studio spesso rappresenta il principale ostacolo per l'apprendimento delle varie discipline. Pertanto risulta fondamentale agire sull'apprendente, accompagnandolo con chiavi di lettura ed attrezzi efficaci nel suo cammino dentro la lingua dello studio, dal momento che gli usi tecnico-specialistici di una lingua richiedono il controllo attento dell'introduzione dei termini specialistici, l'educazione al discorso scientifico, la precisione nell'esplicitazione dei tratti semantici, il sistematico controllo della comprensione. Tutto ciò consente di assumere come un'occasione importante di educazione linguistica la comunicazione nei settori disciplinari, coinvolgendo in tale azione anche i docenti delle materie diverse dall'italiano (Vedovelli, 2002).

⁶ In <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2279>.

Nel modello validato sono proposte linee guida per la costruzione di tre strumenti multilingue: un glossario, con l'obiettivo di facilitare gli apprendimenti tecnici riferiti alla professione di Operatore commerciale/addetto alle vendite e di Operatore meccanico d'auto, un kit per la facilitazione dell'inserimento lavorativo (lettera di presentazione, cv, ecc.) dell'addetto alle vendite e un supporto multimediale relativo ai processi di lavoro dell'autoriparatore.

In particolare, il glossario tecnico multilingue, oltre ad aver dato "cittadinanza" e pari dignità alle lingue degli alunni presenti nel gruppo di lavoro (albanese, arabo, francese, inglese, italiano, spagnolo), ha favorito una valutazione più positiva del capitale linguistico degli studenti stranieri da parte dei pari e dei docenti, e ha avuto una ricaduta positiva anche sulle competenze linguistiche degli studenti italiani, acquisendo termini tecnici in altre lingue. Per quanto riguarda la realizzazione del kit per l'inserimento lavorativo, l'équipe progettuale, in accordo con gli studenti, ha deciso di coinvolgere le famiglie attivamente nel percorso formativo. Questa fase progettuale ha avuto una valenza doppiamente significativa per le relazioni istituzione formativa-famiglia. Aiutare a superare il confinamento dei ragazzi di origine straniera in professioni de-qualificate, per realizzare aspirazioni verso un lavoro, magari, diverso da quello dei familiari e meglio retribuito, vuol dire anche sostenerli in una forma di protagonismo all'interno di un processo di "normalizzazione" finalizzato al contenimento del rischio di eccessiva differenziazione e etnicizzazione (Besozzi, Colombo, 2007).

In questo modo è stato osservato un incremento del livello di partecipazione all'attività formativa dei familiari, in particolare delle madri, alcune delle quali notoriamente meno inserite nella vita sociale e culturale italiana, se paragonate ai mariti. A questo proposito nelle linee guida Miur citate, si legge:

accogliere la famiglia ed accompagnarla ad una graduale integrazione corrisponde a coinvolgerla e renderla partecipe delle iniziative e delle attività, condividendo un progetto pedagogico che valorizzi le specificità dell'alunno, tramite il coinvolgimento di mediatori culturali per superare le difficoltà linguistiche e facilitare la comprensione delle scelte educative della scuola (p. 12).

In conclusione, le esperienze realizzate si sono rivelate, rispetto a peculiarità tematiche e fasi d'azione (*accoglienza, tenuta del percorso*), particolarmente significative, dal momento che hanno reso possibile l'attivazione di processi riflessivi e modalità di lavoro innovativi, con il fine di mettere a sistema delle prassi nel percorso formativo e apprenditivo di allievi stranieri. L'elemento qualificante, in aggiunta agli esiti e agli effetti positivi sui destinatari in itinere ed ex post, è stato esplicitato nel processo di prototipizzazione (es. linee-guida, modelli di intervento), con conseguente validazione. Ai prototipi è stata data una struttura tale da essere trasferibili in ulteriori azioni di sostegno al successo formativo, con l'obiettivo di superare il ridotto scambio di pratiche, strumenti, materiali, fra agenzie formative (Colombo, Santagati, 2013: 144),

mettere in moto una socializzazione di *know how* e disseminare buone pratiche interculturali. Questo sarà possibile anche in ambienti formativi diversi da quelli in cui i prototipi sono stati creati, pur nel rispetto delle specificità e dei bisogni del nuovo potenziale contesto di sperimentazione. Infatti le diverse esperienze progettuali evidenziano nel sistema lombardo di IeFP uno scenario variegato di possibilità di azione e di (ri)applicazione. La storia dell'istituzione formativa stessa, le sue "regole" di *governance* all'interno dell'ordinamento regionale, nonché l'idea di cultura della progettazione dei formatori, delle loro condizioni di lavoro e modalità contrattuali, sono elementi di contesto che vanno presi inevitabilmente in considerazione.

Un progetto come POP ha avuto tra i suoi obiettivi anche quello di offrire la possibilità, ai centri quanto ai suoi docenti/formatori, di rivisitare nella pratica didattica la prospettiva interculturale a partire dalle prassi formative attuate, e mai sistematizzate, o di sperimentarne delle nuove, co-costruendo processi in cui le interconnessioni tra teoria e prassi potessero diventare tangibili nell'azione riflessiva: non solo prodotti, ma anche riflessività sui processi. Una messa a punto delle pratiche inevitabilmente si riverbererà positivamente anche sul miglioramento della qualità dell'offerta formativa, così da garantire agli allievi, tutti, un livello di apprendimento tale per potersi professionalizzare, continuare gli studi o conseguire altre qualificazioni (Santagati, 2012a).

4.5 La fase in uscita: transizione al lavoro e supporto all'inserimento lavorativo

Alla fase del ciclo di vita dedicata all'uscita dai percorsi di IeFP in Ddif (sia essa una uscita che si verifica al termine regolare del percorso, dopo l'acquisizione di una certificazione finale, oppure senza il completamento del percorso e quindi verso un altro percorso formativo o di istruzione) fa riferimento esplicito e diretto uno solo dei prototipi prodotti nell'ambito del progetto POP⁷. Nello specifico, si tratta del prototipo elaborato da Aslam nel corso di una sperimentazione biennale (2012-2014) la cui focalizzazione è su una dimensione puntuale dell'uscita dal Ddif ovvero il supporto all'inserimento lavorativo degli allievi e delle allieve, in primo luogo immigrati/e, in possesso di qualifica triennale. La fase in uscita viene definita, nell'ambito del prototipo sul *Ciclo di vita*, un passaggio da presidiare con attenzione: il periodo post-qualifica infatti, nonostante si ponga formalmente al di fuori del ciclo formativo, in assenza di opportune misure di accompagnamento può incrementare le possibilità di insuccesso proprio per le categorie più deboli. Da qui l'importanza

⁷ La specifica del riferimento "esplicito e diretto" è necessaria in quanto il rapporto con il lavoro – ma declinato in forma indiretta e mediata – è una questione affrontata da numerosi tra i prototipi prodotti (è il caso, ad esempio, di quelli prodotti da Afol Nord Ovest, Afol Milano, Scuola Edile Cremonese, Enaip Lecco, Fondazione Clerici Lodi).

di azioni di accompagnamento all'inserimento lavorativo o di orientamento a successive scelte formative che possono prevedere diverse tipologie di interventi di ricerca attiva del lavoro⁸.

È quasi superfluo – ma merita di essere comunque fatto in questa sede – sottolineare l'importanza del tema non tanto in generale (ovvero in relazione al significato individuale e sociale del lavorare e dell'essere occupato) quanto rispetto al profilo dei soggetti coinvolti (giovani 18-20enni per i quali, almeno stando ai dati ufficiali, l'occupazione è un ambito di evidente criticità se non di vera e propria difficoltà⁹) e alla natura dell'offerta formativa considerata (una offerta, quella del sistema regionale di IeFP in Ddif, che per quanto modificatasi nella sua impostazione generale nell'ultimo decennio conserva tuttavia un forte orientamento all'inserimento nel mercato del lavoro al termine dei percorsi¹⁰. Il primo di questi due aspetti, unitamente alla condizione di straniero¹¹ che connota gli interessati, rischia nello specifico di collocarli in una situazione di doppia penalizzazione rispetto alla quale l'aver conseguito una qualifica nel sistema regionale di IeFP può diventare un elemento di aiuto all'inserimento lavorativo (e non un ulteriore fattore di penalizzazione) solo se gli enti di formazione, certamente in maniera raccordata con i servizi per l'impiego e gli altri soggetti attivi nel mercato del lavoro, presidiano in maniera adeguata, strutturata e consapevole lo snodo (storico, peraltro) rappresentato dalla transizione tra la conclusione del percorso formativo e la successiva occupazione.

Da questo punto di vista, affrontare (seriamente) il tema del supporto all'inserimento lavorativo dei qualificati dei percorsi triennali di IeFP in Ddif e, in particolare, farlo nella prospettiva assunta dai prototipi elaborati nell'ambito

⁸ Comprendenti ad esempio: la predisposizione di un curriculum vitae e di un'autocandidatura, l'individuazione delle potenziali aziende, la diffusione di informazioni necessarie alla gestione di una ricerca di lavoro a partire dall'iscrizione presso il centro per l'impiego competente per territorio, l'organizzazione di azioni di promozione personale e di conoscenza dei contesti aziendali quali visite guidate o incontri con testimoni del mondo del lavoro, ecc.

⁹ Ad esempio, i dati Istat di novembre 2014 (rilasciati a gennaio 2015) mostrano come per i giovani tra 15 e 24 anni il tasso di disoccupazione a novembre sia al 43,9% (in rialzo di 0,6 punti percentuali su ottobre): si tratta del valore più alto mai registrato sia dall'inizio delle serie mensili, gennaio 2004, sia di quelle trimestrali, ovvero dal 1977. Risultano in cerca di un lavoro circa 729mila under25, che rappresentano il 12,2% del totale della popolazione in quella fascia d'età. Per una trattazione più generale del tema si rimanda al recente Rapporto Giovani 2014 della Fondazione G. Toniolo (2014).

¹⁰ Si rimanda sul punto al cap. 2.

¹¹ Poco importa, da questo punto di vista, se di prima o di seconda generazione visto che l'etichetta di "straniero" o "immigrato" attribuita comunque a questi giovani da chiunque si relazioni con loro prevale su ogni altra dimensione fattuale o sostanziale li possa connotare. Sulla questione della transizione al lavoro, si veda nello specifico la ricerca di Fondazione Ismu per l'Orim, che segnala il fatto che questo passaggio non risulta particolarmente problematico, così come non emergono situazioni di discriminazione nel primo approccio con il mondo lavorativo degli allievi stranieri (Besozzi, Colombo e Santagati, 2009), anche se le ricerche internazionali mostrano che i giovani stranieri hanno maggiori difficoltà nell'accesso all'occupazione.

del progetto POP (ovvero la prospettiva di un ente di formazione accreditato e non quella, ad esempio, di un'istituzione o di un soggetto di indirizzo e governo territoriale) significa adottare almeno quattro livelli di riferimento imprescindibili¹²:

- il sapere disponibile circa le condizioni e i meccanismi attraverso i quali, non in generale ma in un contesto quale quello italiano se non proprio quello lombardo, avvengono i percorsi di inserimento lavorativo dei qualificati, in particolare stranieri, in uscita dal sistema di IeFP;
- le indicazioni di *policy*, ovviamente quelle pertinenti, degli attori istituzionali più rilevanti (innanzitutto, e nonostante tutto, l'Unione europea soprattutto attraverso la Commissione e il Consiglio);
- il sistema delle regole che norma, nel caso specifico in Lombardia, il funzionamento dell'offerta regionale di IeFP e dei soggetti (pubblici o privati) che vi appartengono;
- le caratteristiche dell'ente intese come valori, *mission*, criteri generali di azione ma anche struttura ed organizzazione in termini di ruoli, funzioni e responsabilità.

Andando con ordine per ciascuno dei primi tre livelli (riteniamo infatti che non sia questa la sede per affrontare il quarto ovvero quello relativo all'ente di formazione in questione cioè – in questo caso – Aslam).

Il sapere consolidato relativo a come avvengono i processi di inserimento lavorativo dei giovani qualificati del sistema di IeFP, nativi o immigrati, evidenzia la centralità di tre elementi o assunzioni (Vergani, 2011):

- 1) la non-automaticità del singolo processo di inserimento lavorativo (il quale quindi deve essere progettato ed accompagnato da servizi e da funzioni – se non figure – dedicate e specifiche);
- 2) il configurarsi del singolo inserimento lavorativo come, l'abbiamo appena richiamato, un processo ovvero un percorso composto, anche dal punto di vista formale e contrattuale, di strumenti e tappe differenti per quanto (auspicabilmente) tra loro integrate;
- 3) la necessità di intervenire, rispetto all'esito rappresentato dall'inserimento lavorativo stabile, non solo – come tradizionalmente si fa – su fronte dell'offerta di lavoro (ovvero, per il sistema del Ddif, sulle conoscenze, abilità e competenze dei qualificati) ma anche (almeno in egual misura) su

¹² Il prototipo, e noi con lui, fa riferimento – lo esplicitiamo per chiarezza – a un inserimento lavorativo ampiamente coerente con la qualifica conseguita, regolare dal punto di vista contrattuale, sicuro in termini di condizioni ambientali e con una prospettiva temporale sufficientemente significativa (per quanto non necessariamente a tempo indeterminato).

quello della domanda (ovvero su chi, nelle organizzazioni, decide assunzioni e inserimenti¹³).

Per quanto riguarda le indicazioni di *policy* provenienti dall'Unione europea, limitandoci a questo livello visto che è ad esso che sono agganciati i finanziamenti più consistenti¹⁴, è qui sufficiente richiamare il dispositivo di intervento più ampio e sistematico rivolto ai giovani ed attualmente in fase di implementazione a livello nazionale e regionale ovvero la *Garanzia Giovani* (Racc. Cons. del 22.4.2013). A questo dispositivo, rivolto ovviamente non solo ai giovani immigrati e non solo ai giovani in uscita dal sistema di IeFP (anzi la priorità è per i cosiddetti Neet ovvero i giovani 15-24enni *Not in Education, Employment and Training*), è possibile aggiungere – come riferimento specifico per la popolazione immigrata (e quindi non solo per i giovani) - i *Modules on Migrants Integration* per la parte dedicata a “ensuring equal access to labour market” (EC-DG Home, 2011¹⁵). Focalizzando tuttavia l'attenzione solo sulla Garanzia Giovani, è ai nostri fini esemplare l'impianto generale che la caratterizza ovvero:

- a) il significato del termine “Garanzia per i giovani” il quale “si riferisce a una situazione nella quale entro un periodo di quattro mesi dall'inizio della disoccupazione o dall'uscita dal sistema d'istruzione formale i giovani ricevono una offerta qualitativamente valida di lavoro, proseguimento degli studi, apprendistato o tirocinio”¹⁶;
- b) l'opportunità che la Garanzia Giovani “sia accompagnata da misure di sostegno” quali: “elaborazione di strategie basate sulla partnership; intervento tempestivo e pronta attivazione; misure di sostegno che contribuiscano all'integrazione nel mercato del lavoro, utilizzo dei Fondi dell'Unione, validazione e costante miglioramento del sistema, rapida attuazione”;

¹³ Resta, in tutto ciò, l'*ibrido* – rispetto a questo schema – rappresentato dall'autoimpiego (*self-employment*, una prospettiva sempre più caldamente suggerita ai giovani) rispetto al quale il tema della domanda non scompare ma va declinato diversamente (ovvero, semplificando, come domanda autonomamente *stimolata* – per il proprio servizio o prodotto – dal singolo *self-employed* oppure come domanda espressa da un soggetto pubblico a stimolo di una offerta, di prodotti o servizi, resa disponibile da *self-employed*). Ciò sottolineato, adottiamo qui, per semplicità di esposizione, una accezione tradizionale del termine-concetto di domanda di lavoro.

¹⁴ In realtà questo è vero solo in parte per l'offerta regionale in Ddif il cui finanziamento, trattandosi di offerta ordinamentale è di fonte statale e regionale: tuttavia, l'influenza delle parole d'ordine della UE va, rispetto al tema del lavoro, ben al di là del suo (della UE) effettivo sostegno finanziario.

¹⁵ I *modules* identificano “a collection of experience at national levels” e “an identification of joint practices” riguardanti tre aree di integrazione dei “migrants”: “introductory and language courses; a strong commitment by the host society; the active participation of immigrants in all aspects of collective life” (EC-DG Home, 2011: 2).

¹⁶ Tutte le citazioni sono tratte dalla citata Raccomandazione del Consiglio.

- a) la necessità di differenziare a livello nazionale, regionale e locale i “sistemi di garanzia per i giovani (...) tenendo presente il genere e la diversità dei giovani ai quali sono destinate le misure”;
- b) la declinazione delle “misure di sostegno per l’integrazione nel mercato del lavoro” in termini di miglioramento delle competenze, da un lato, e di interventi sul fronte della domanda e dell’offerta di lavoro, dall’altro (ovvero: incentivi, riduzione dei “costi non salariali della manodopera”, servizi e sistemi di mobilità professionale, sensibilizzazione alle “opportunità e prospettive legate al lavoro autonomo”).

Infine, in relazione al sistema di regole del Ddif in Lombardia (il riferimento è nello specifico alle *Indicazioni regionali per l’offerta formativa* del 12/2013 e al *Modello di rating* per gli operatori accreditati per il Ddif del 12/2014) va ai nostri fini segnalata:

- a) la logica *per standard* (di erogazione, apprendimento, valutazione e certificazione) che caratterizza le *Indicazioni regionali*;
- b) l’articolazione, sempre nelle *Indicazioni regionali*, in figure e funzioni delle risorse professionali presenti all’interno della singola istituzione di IeFP (sono esplicitamente definite, al punto 2.4, le funzioni di coordinamento, tutoraggio, certificazione delle competenze, riconoscimento dei crediti formativi, servizio disabilità oltre a quella, ovvia, di docenza/formazione) con la previsione aggiuntiva che “nella propria autonomia, le istituzioni possono altresì attivare ulteriori funzioni, relativamente all’orientamento, agli ambiti dell’intercultura e dell’integrazione degli allievi stranieri, del rapporto col territorio e con il mondo del lavoro, dei servizi di *placement* e intermediazione o ad altre specifiche esigenze o caratterizzazioni della propria offerta”;
- c) l’inserimento, in questo caso nel modello di *rating*¹⁷, di indicatori relativi agli esiti occupazionali (insieme alla continuità formativa) e alla coerenza occupazionale come componenti dell’indicatore sintetico “di efficacia nel risultato” (i due indicatori citati pesano il 10% del punteggio massimo di *rating*) – una previsione che identifica anche in termini formali, peraltro attribuendovi un peso ragionevole, l’inserimento occupazionale dei qualificati in Ddif come componente strutturale dell’azione degli operatori accreditati.

¹⁷ Diamo per noto il significato del *rating* degli operatori accreditati all’interno del sistema lombardo di IeFP: per una spiegazione sintetica si rimanda alla Ddg della DG Istruzione Formazione e Lavoro della Regione del 11.12.2014 n. 12009 dedicata all’*Approvazione del modello di rating per gli operatori iscritti all’albo degli accreditati al sistema regionale che erogano servizi di IeFP in Ddif, Sezione A.*

Gli elementi (sinteticamente) descritti e caratterizzanti i tre ambiti che abbiamo definito come rilevanti per farsi carico in maniera realistica del tema dell'inserimento lavorativo dei qualificati stranieri in uscita dal Ddif si ritrovano, in misura diversa e con diversa evidenza, all'interno del prototipo elaborato da Aslam. Esso presenta infatti i seguenti tratti specifici:

- una struttura generale composta da azioni di accompagnamento degli studenti stranieri “in uscita” dal Ddif e da una funzione (il *Promotore dell'inserimento lavorativo*) che “supporti, presidi e monitori l'inserimento lavorativo degli allievi stranieri”¹⁸;
- il mansionario con relativa *job description* del *Promotore dell'Inserimento Lavorativo* (ovvero della funzione incaricata di gestire il percorso di transizione al lavoro – o al proseguimento degli studi - del singolo qualificato agendo le azioni previste dal prototipo ed utilizzandone gli strumenti);
- azioni (e relativi strumenti di supporto) che guidano il singolo qualificato (agendo quindi sul lato dell'offerta di lavoro) nel suo percorso di transizione dall'uscita dal Ddif all'inserimento lavorativo (oppure, alternativamente, alla prosecuzione in un altro percorso formativo);
- un insieme di azioni (e, anche in questo caso, strumenti) che interviene presso i potenziali datori di lavoro (e quindi sul lato della domanda) al fine di “rilevare la disponibilità delle aziende ad assumere personale straniero e promuovere l'assunzione di personale straniero presso quelle aziende che tuttora sono restie a farlo”;
- una configurazione del prototipo secondo una logica di tipo processuale, resa evidente dalla sua strutturazione in azioni supportate da strumenti specifici e declinata operativamente in incontri/colloqui sia con il qualificato sia con il/i potenziale/i datore/i di lavoro.

A proposito di questo ultimo aspetto, le azioni che – secondo il prototipo - coinvolgono il singolo qualificato accompagnato dal *Promotore dell'Inserimento Lavorativo* sono, nell'ordine, le seguenti (tutte supportate da schede operative):

- primo colloquio di accoglienza (1° incontro);
- colloquio finalizzato alla “conoscenza e progetto di sé” (2° incontro);
- incontro di individuazione delle “aree di miglioramento ... volte a rendere più efficace la ricerca di un lavoro” (3° incontro);
- incontro di “riflessione ... [sui] valori e i vincoli socialmente accettati o accettabili dal mercato del lavoro italiano (4° incontro);

¹⁸ Le citazioni sono tratte dalla versione finale del prototipo, annualità 2013/14 (luglio 2014).

- incontro dedicato alla compilazione guidata del *curriculum vitae*, scrittura di una lettera di accompagnamento, “approfondimento delle modalità più idonee per affrontare un colloquio di selezione” (5° incontro);
- “colloquio di selezione con un possibile datore di lavoro preventivamente contattato dal *Promotore dell’Inserimento Lavorativo*” (6° incontro);
- incontro finale di bilancio del percorso e di valutazione, riproponendo contenuti e strumenti del secondo incontro, “del miglioramento [da parte del qualificato] della consapevolezza rispetto al suo vissuto e [della] capacità espositiva a seguito del percorso effettuato”.

È anche importante, a complemento dell’impianto appena esposto, riportare la descrizione delle mansioni della funzione di *Promotore dell’Inserimento Lavorativo* in quanto esse ne descrivono concretamente i contenuti operativi:

- effettua l’analisi della situazione locale del mercato del lavoro e delle politiche di sviluppo locale con particolare attenzione all’inserimento di utenti stranieri;
- organizza e gestisce banche dati funzionali all’erogazione di servizi all’impiego;
- progetta interventi di assistenza all’inserimento lavorativo curvandoli sulle necessità di utenti stranieri;
- eroga interventi di assistenza all’inserimento lavorativo di utenti stranieri;
- gestisce attività di integrazione con i servizi di orientamento per lo svolgimento di interventi preparatori (...) per gli utenti stranieri;
- effettua attività di consulenza e/o tutoring all’inserimento lavorativo (informazione e selezione aziende, predisposizione colloqui con aziende..) per gli utenti stranieri;
- sviluppa capacità di analisi della domanda, delle esperienze formative professionali dell’utente straniero;
- utilizza metodologie dell’orientamento per utenti stranieri;
- identifica fonti informative che assumono rilevanza strategica per l’erogazione di servizi efficaci di orientamento per utenti stranieri;
- attiva rapporti di cooperazione e/o informazione.

In conclusione, è possibile evidenziare i seguenti aspetti funzionali anche a una lettura prospettica di quanto descritto in questo paragrafo:

- a) il prototipo contiene, per come descritti in precedenza, gli elementi qualificanti l’intervento di supporto all’inserimento lavorativo di adolescenti immigrati in uscita dai percorsi triennali di Ddif;
- b) risultano di particolare importanza – anche in termini di scelta organizzativa da parte dell’ente - la definizione e attivazione di una funzione dedicata (anche se, più realisticamente, si tratta di una funzione e non di una figura);
- c) appare rilevante, dal punto di vista della logica sottostante la funzione, l’opzione per il suo intervento strutturato (definito dalle procedure e dagli

strumenti che essa è chiamata ad utilizzare) sia sul fronte della domanda che dell'offerta di lavoro;

- d) è necessario sperimentare la funzione ad ampio raggio (oltre a quanto già fatto nella seconda annualità da Aslam) per vederne il funzionamento in contesti diversi, estendendone il campo di intervento a tutti i qualificati di un ente o sede operativa (e non solo ai qualificati immigrati);
- e) infine, il prototipo/funzione va verificato – in quanto modello di intervento e dopo i necessari adattamenti – anche con riferimento al supporto ai qualificati che proseguono negli studi (nel sistema di IeFP o in quello di istruzione) e non solo a coloro che desiderano inserirsi direttamente nel mercato del lavoro in quanto altrettanto importante snodo della transizione.

Riferimenti bibliografici

- Afol Nord Ovest Milano (2013), *Uno Nessuno e Ventuno. Un percorso di pari opportunità, gruppi cooperativi, intercultura e integrazione, arti performative*, Agenzia Formazione Orientamento Lavoro, Limbiate.
- Agostini C. (2012), *La politica di formazione professionale in Italia e in Europa: una mappatura*, Paper for the Espanet Conference “Risposte alla crisi. Esperienze, proposte e politiche di welfare in Italia e in Europa”, Università La Sapienza, Roma.
- Allulli G., Nicoli D., Magatti M. (a cura di) (2003), *L'opportunità della formazione. Nuovi modelli e pratiche della formazione iniziale in un quadro di sviluppo*, FrancoAngeli, Milano.
- Alushi A. (2015), *Uguali ma diversi: pari opportunità per le seconde generazioni nel sistema di Istruzione e Formazione Professionale*, Università degli studi di Milano Bicocca, Facoltà di Sociologia, Corso di Laurea Specialistica in Programmazione e Gestione delle Politiche e dei Servizi Sociali, tesi di laurea, a.a. 2013-2014.
- Ambrosini M. (2004), *Il futuro in mezzo a noi. Le seconde generazioni scaturite dall'immigrazione nella società italiana dei prossimi anni*, in Ambrosini M., Molina S. (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, pp. 1-53.
- Ballarino G. (2013), *Istruzione, formazione professionale, transizione scuola-lavoro. Il caso italiano in prospettiva comparata*, Irpet, Firenze.
- Barabanti P. (2015), *Il nodo dell'apprendimento. Una comparazione fra studenti italiani, stranieri di prima e di seconda generazione*, in Miur, Fondazione Ismu (a cura di), *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale. A.s. 2013/2014*, Fondazione Ismu, Milano, pp. 81-99.
- Barbera F., Cavaletto G.M., Dagnes J., Molino D., Romano S. (2010), *La formazione professionale tra inclusione sociale e inclusione nel mercato del lavoro*, Università di Torino, Forma Piemonte, Torino.
- Barone C. (2006), *La formazione professionale: il punto di vista degli allievi. Le motivazioni di scelta, i giudizi sulla qualità dell'offerta formativa ed i progetti scolastici e lavorativi dell'utenza*, Isfol/Iard (paper), Roma.
- Bertagna G. (2003), *Alternanza scuola lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- Bertozzi R. (2015), *Le traiettorie scolastiche degli alunni con cittadinanza non italiana tra svantaggio e successo*, in Miur, Fondazione Ismu (a cura di), *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale. A.s. 2013/2014*, Fondazione Ismu, Milano, pp. 57-80.

- Besozzi E. (2015), *Una "diversa normalità"*, in Miur, Fondazione Ismu (a cura di), *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale. A.s. 2013/2014*, Fondazione Ismu, Milano, pp. 131-135.
- Besozzi E. (a cura di) (2005), *I progetti di educazione interculturale in Lombardia. Dal monitoraggio alle buone pratiche*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano.
- Besozzi E., Colombo M. (a cura di) (2012), *Relazioni interetniche e livelli di integrazione nelle realtà scolastico/formative della Lombardia*, Fondazione Ismu, Éupolis Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano.
- Besozzi E., Colombo M. (a cura di) (2009), *Tra formazione e lavoro. Giovani stranieri e buone pratiche nel sistema di formazione professionale regionale. Rapporto 2008*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano.
- Besozzi E., Colombo M. (a cura di) (2007), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro. Motivazioni, esperienze ed aspettative nell'istruzione e nella formazione professionale*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano.
- Besozzi E., Colombo M. (a cura di) (2006), *Percorsi dei giovani stranieri tra scuola e formazione professionale in Lombardia. Rapporto 2005*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano.
- Besozzi E., Colombo M., Cordini M. (2014), *Minori e adulti stranieri nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale in Lombardia: aspetti quantitativi e attività educative*, in Fondazione Ismu, Éupolis Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità (a cura di), *Rapporto 2013. Gli immigrati in Lombardia*, Milano, pp. 93-126.
- Besozzi E., Colombo M., Crotti A., Rinaldi E., Santagati M., Spadaro R. (2010), *Alunni stranieri nella scuola e nella formazione professionale: dieci anni di inclusione nella realtà lombarda*, in Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, *Rapporto 2009. Dieci anni di immigrazione in Lombardia*, Milano, pp. 187-239.
- Besozzi E., Colombo M., Rinaldi E. (2013), *I minori stranieri nell'istruzione e nella formazione professionale in Lombardia: dati quantitativi e qualitativi*, in Fondazione Ismu, Orim (a cura di), *Rapporto 2012. Gli immigrati in Lombardia*, Éupolis Lombardia, Regione Lombardia, Fondazione Ismu, Milano, pp. 76-116.
- Besozzi E., Colombo M., Santagati M. (a cura di) (2013), *Misurare l'integrazione nelle classi multietiche. Rapporto 2012*, Fondazione Ismu, Éupolis Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano.
- Besozzi E., Colombo M., Santagati M. (2010), *Formazione come integrazione. Strumenti per osservare e capire i contesti educativi multi-etnici*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano.
- Besozzi E., Colombo M., Santagati M. (a cura di) (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, FrancoAngeli, Milano
- Besozzi E., Rinaldi E. (2012), *La presenza di giovani stranieri nell'istruzione e nella formazione professionale in Lombardia*, Fondazione Ismu, Éupolis Lombardia, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, *Rapporto 2011. Gli immigrati in Lombardia*, Milano, pp. 107-134.

- Boerchi D. (2014), *La scelta scolastica degli studenti immigrati di seconda generazione*, in “Studi emigrazione”, n. 195, pp. 427-444.
- Buffoli A. (2014), *Preadolescenti italiani e di origine straniera: somiglianze e differenze nella scelta scolastica*, Università Cattolica del Sacro Cuore, tesi di dottorato, scuola di dottorato in Scienze della Formazione (XXVI ciclo).
- Canino P. (2010), *Stranieri si nasce... e si rimane? Differenziali nelle scelte scolastiche tra giovani italiani e stranieri*, Fondazione Cariplo, Milano.
- Cantù S., Cuciniello A. (a cura di) (2012), *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa*, Fondazione Ismu, Milano.
- Catania C. (2005), *Il modello formativo*, in Catania C. (a cura di), *Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Catania C., Lozzi M., Vergani A. (2008), *Centralità della domanda e ruolo dell'offerta: un equilibrio possibile o una mediazione “al ribasso”? Alcune riflessioni sull'avvio della esperienza della dote-formazione in Diritto-Dovere di Istruzione e Formazione in Regione Lombardia*, La Scuola, Brescia.
- Cavaletto G.M., Dagnes J., Molino D. (2010), *“Ho imparato un mestiere”. Percorsi di formazione professionale di stranieri e italiani*, paper presentato nel X Convegno Nazionale dell'Associazione italiana di Sociologia, Milano.
- Cedefop (2014), *Relazione sull'istruzione e sulla formazione professionale in Italia*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Cedefop (2011), *Employment-related mobility and migration, and vocational education and training*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Censis (2014), *48° Rapporto sulla situazione sociale del Paese*, FrancoAngeli, Milano.
- Cesareo V. (2015), *Introduzione*, in Miur, Fondazione Ismu (a cura di), *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale. A.s. 2013/2014*, “Quaderni Ismu” (1), pp. 7-11.
- Colombo M. (2014a), *Il centro di formazione professionale*, in Besozzi E., Colombo M., *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socio-educativi*, Guerini, Milano, pp. 266-279.
- Colombo M. (2014b), *Le attività di educazione interculturale in Lombardia nell'a.f. 2012/13: implementazione della Banca dati Orim*, in Fondazione Ismu, Eupolis Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, *Rapporto 2013. Gli immigrati in Lombardia*, Milano, pag. 118-126.
- Colombo M. (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Erickson, Trento.
- Colombo M. (2007), *Guida ai progetti di educazione interculturale. Come costruire buone pratiche*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano.
- Colombo M., Cicognani L., Corridori C., Innocenti Malini G. (a cura) (2012), *Incontrarti. Arti performative e intercultura*, FrancoAngeli, Milano.
- Colombo M., Santagati M. (2014), *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*, FrancoAngeli, Milano.
- Colombo M., Santagati M. (2013), *Gli stranieri nel sistema della formazione professionale in Italia*, in Fondazione Leone Moressa, *Rapporto annuale sull'economia dell'immigrazione 2013*, il Mulino, Bologna.

- Colombo M., Santagati M. (2011), *Accompagnare le istituzioni formative nella progettazione interculturale. Guida per il tutor di scuola*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano.
- Colussi E. (2009), *Repertorio di buone pratiche di educazione interculturale in Lombardia*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano.
- Commissione europea (2015), *Relazione per paese relativa all'Italia 2015 comprensiva dell'esame approfondito sulla prevenzione e la correzione degli squilibri macroeconomici*, Documento di lavoro dei servizi della commissione, Bruxelles.
- Consiglio europeo (2013), *Raccomandazione sulla istituzione di una Garanzia Giovani*, Gue Serie C 120/2013 del 26 aprile 2013.
- Daniele L. (a cura di) (2015), *Gli allievi di origine straniera nella IeFP: percorsi, inclusione e occupabilità*, Isfol Research Paper" (24).
- Daniele L. (a cura di) (2014), *Giovani immigrati di seconda generazione, formazione professionale, occupabilità e cittadinanza attiva*, "Isfol Research Paper" (12).
- EC-DG Home (2011), *Draft European Modules on Migrant Integration*, EC-DG Home, Bruxelles.
- Eve M., Ricucci R. (2009), *Giovani e territorio: percorsi di integrazione di ragazzi italiani e stranieri in alcune province del Piemonte*, Fieri, Compagnia di San Paolo, Torino.
- Fondazione Moressa (2012), *La condizione occupazionale dei giovani stranieri. Giovani stranieri e italiani a confronto nel mercato del lavoro (paper)*, Venezia.
- Fondazione Toniolo (2014), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2014*, il Mulino, Bologna.
- Fischer L. (1998), *Il difficile rapporto tra educazione e lavoro*, in Besozzi E. (a cura di), *Navigare tra formazione e lavoro*, Carocci, Roma.
- Galdus (a cura di) (2007), *Prisma. PROgetti Integrati Sostegno Minori Adolescenti. Il successo formativo dei giovani stranieri nella scuola superiore e nella formazione professionale. Dall'analisi dei casi alla proposta di un modello di intervento*, Regione Lombardia, Fondazione Ismu (report), Milano.
- Giovannini G. (2008), *La scuola*, in Fondazione Ismu (a cura di), *Tredicesimo rapporto sulle migrazioni 2007*, FrancoAngeli, Milano, pp. 131-143.
- Isfol (2015), *Istruzione e Formazione Professionale: una chance vocazionale. A.f. 2013/ 14. XIII Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Direzione Generale per le politiche attive, i servizi per il lavoro e per la formazione, Roma.
- Isfol (2012a), *I percorsi di istruzione e formazione professionale sul territorio nazionale: analisi dei contenuti e degli aspetti di sistema*, Isfol, Roma (Isfol Occasional Paper, 6).
- Isfol (2012b), *Le dinamiche della dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto*, Isfol, Roma (Isfol Occasional Paper, 5).
- Isfol (2012c), *Rapporto Isfol 2012. Le competenze per l'occupazione e la crescita*, Isfol, Ministero del Lavoro, Roma.
- Isfol (2012d), *Rapporto Orientamento 2011*, Isfol, Roma.

- Isfol (2008), *La domanda di istruzione e formazione degli allievi in diritto-dovere all'istruzione e formazione*, Isfol, Roma.
- Lodigiani R. (2010), *I nuovi termini della socializzazione (alla cittadinanza) lavorativa*, in "Sociologia del lavoro", (117), pp. 59-73.
- Lodigiani R. (2008), *Welfare attivo. Apprendimento continuo e nuove politiche del lavoro in Europa*, Erickson, Trento.
- Luciano A. (1999), *Imparare lavorando*, Utet, Torino.
- Manenti R., Perillo C. (2015), *Studenti non autoctoni in Europa: percorsi scolastici fra apprendimento e integrazione*, in Miur, Fondazione Ismu, *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale. A.s. 2013/2014*, "Quaderni Ismu" (1), pp. 111-129.
- Mantovani D. (2008), *Seconde generazioni all'appello: studenti stranieri e istruzione secondaria superiore a Bologna*, Istituto Carlo Cattaneo, Bologna.
- Martini E. (2011), *Le seconde generazioni nella rete: un approccio di network allo studio delle relazioni sociali tra i banchi di scuola*, in Barbagli M., Schmoll C. (a cura di), *La generazione dopo. Stranieri in Italia*, il Mulino, Bologna, pp. 233-263.
- Migliavacca M., (2013), *Prospettive occupazionali e percorsi formativi. Qualche riflessione sul ruolo della formazione professionale*, Paper for the Espanet Conference "Italia, Europa: Integrazione sociale e integrazione politica", Università della Calabria, Rende.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali (2014), *Gli immigrati nel mercato del lavoro in Italia. Quarto Rapporto annuale*, Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione, Roma.
- Miur, Fondazione Ismu (a cura di) (2015), *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale. A.s. 2013/2014*, "Quaderni Ismu" (1).
- Miur, Fondazione Ismu (a cura di) (2014), *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. A.s. 2012/2013*, "Quaderni Ismu" (1).
- Miur, Fondazione Ismu (a cura di) (2013), *Alunni con cittadinanza non italiana. Approfondimenti e analisi. A.s. 2011/2012*, "Quaderni Ismu" (1).
- Miur, Fondazione Ismu (a cura di) (2011), *Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l'adolescenza. A.s. 2010/2011*, "Quaderni Ismu" (4).
- Montedoro C. (2001), *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento*, FrancoAngeli, Milano.
- Nesta (2010), *The Open Book of Social Innovation*, in www.nesta.org.uk/sites/default/files/the_open_book_of_social_innovation.pdf.
- Nicoli D. (2009), *Il lavoratore coinvolto. Professionalità e formazione nella società della conoscenza*, Vita e Pensiero, Milano.
- Nicoli D. (2004), *Riconoscere e certificare gli apprendimenti*, Vita e Pensiero, Milano.
- Nicoli D., Palumbo M., Malizia G. (2005), *Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza*, Franco Angeli, Milano.
- Nussbaum M.C., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna.
- Paghera I. (2012), *Tra il dire e il fare. Processi di costruzione delle competenze professionali e lavorative dei giovani stranieri*, Università degli Studi di Padova, tesi di dottorato in Scienze sociali (XXIV ciclo).

- Pattarin E. (2013), *Carenze e limiti dell'istruzione e formazione professionale in Italia*, in "Scuola democratica" (3), pp. 691-710.
- Perone E. (2006), *Una dispersione al plurale. Storia di vita di giovani che abbandonano la scuola nella tarda modernità*, FrancoAngeli, Milano.
- Ricucci R. (2010), *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*, il Mulino, Bologna.
- Romito M. (2014), *L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie*, in "Scuola democratica", n. 2, pp. 441-460.
- Roncalli P. (2003). *Giacimenti culturali nei processi di lavoro*, in Bertagna G. (a cura di), *Alternanza scuola lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- Santagati M. (2015), *Insieme a scuola. Alunni italiani e stranieri a confronto*, in Miur, Fondazione Ismu (a cura di) (2015), *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale. A.s. 2013/2014*, Fondazione Ismu, Milano, pp. 13-40.
- Santagati M. (2012a), *Il contributo della ricerca alle politiche formative: giovani stranieri e formazione professionale in provincia di Torino*, in "Politiche Piemonte", n. 7.
- Santagati M. (2012b), *Scuola, terra d'immigrazione. Stato dell'arte e prospettive di ricerca in Italia*, in "Mondi migranti", n. 2, pp. 35-79.
- Santagati M. (2011), *Formazione chance di integrazione. Gli adolescenti stranieri nel sistema di istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano.
- Santagati M. (2010), *Le ricerche sui giovani stranieri: dall'analisi alla comprensione dei fenomeni*, in Besozzi E., Colombo M., Santagati, M. (2010), *Formazione come integrazione. Strumenti per osservare e capire i contesti educativi multietnici*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, pp. 63-86.
- Santagati M. (2009), *La Fondazione Enaip Lombardia: integrazione attraverso la valorizzazione delle specificità*, in Besozzi E., Colombo M. (a cura di) (2009), *Tra formazione e lavoro. Giovani stranieri e buone pratiche nel sistema di formazione professionale regionale. Rapporto 2008*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, pp. 51-75.
- Santagati M., Besozzi E., Barabanti P., Cordini M. (2014), *La presenza straniera nel sistema formativo bresciano: anno formativo 2012/13*, in Colombo M. (a cura di), *Immigrazione e contesti locali. Annuario CIRMIB 2014*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 69-95.
- Schwartz B. (1995), *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*, Anicia, Roma.
- Solidar Foundation (2014), *Social inclusion through VET. New Opportunities for NEETs* (paper), in www.solidar.org.
- Travagliati M. (2009), *Il Centro formativo provinciale "Giuseppe Zanardelli" di Brescia: integrazione attraverso l'accompagnamento*, in Besozzi E., Colombo M. (a cura di) (2009), *Tra formazione e lavoro. Giovani stranieri e buone pratiche nel sistema di formazione professionale regionale. Rapporto 2008*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, pp. 75-88.
- Vedovelli M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma.

- Vergani A. (2011), *Da fuori a dentro e da dentro a fuori. Welfare, lavoro e formazione nel sistema della Giustizia Minorile*, FrancoAngeli, Milano.
- Zanfrini L. (2006), *Seconde generazioni e mercato del lavoro*, in Valtolina G., Marazzi A. (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, FrancoAngeli, Milano, pp. 169-198.

Allegati

1. Scheda per la presentazione dei progetti operativi di intervento finalizzati alla produzione di prototipi

a cura dell'Équipe della Fondazione Ismu

Titolo dell'intervento

--

Organismo proponente (titolare, destinatario del finanziamento)

Denominazione e indirizzo	
Sito Web	
Codice Fiscale	
Partita Iva	
Forma giuridica	
Referente dell'intervento	
Num. tel. del/della referente	
E-mail del/della referente	

Descrizione sintetica dell'intervento (soggetti coinvolti, motivazioni, linee generali...) (15 righe al massimo)

--

Realizzazioni (output) attese a fine intervento (max 4¹)

R1	
R2	
R3	
R4	

¹ Ad esempio: numero di destinatarie/i coinvolti nell'intervento; numero di ore di attività realizzata; numero di corsi realizzati; numero di soggetti di tipo X coinvolti nell'intervento; numero di prodotti/produzioni di tipo X.

Risultati attesi a fine intervento (max 4²)

R1	
R2	
R3	
R4	

Localizzazione dell'intervento

Cfp/Agenzia formativa/ sede operativa	
Indirizzo	
Località	
Provincia	
Tel.	
E-mail	

Principali caratteristiche del contesto di localizzazione dell'intervento (consistenza complessiva dell'offerta formativa in Ddif, n. allievi stranieri presenti, corsi in cui sono inseriti, ecc.) (15 righe al massimo)

--

Principali caratteristiche e componenti della rete di relazioni dell'ente proponente con il territorio (per quanto di interesse dell'intervento) (10 righe al massimo)

--

Fasi attuative dell'intervento e tempistica realizzativa (inserire tante righe quante sono le fasi)

	Descrizione sintetica	Data avvio-data chiusura
1		
2		
3		
4		
X	Produzione del prototipo secondo il <i>format</i> proposto da Fondazione ISMU	

² Con "risultati di fine intervento" si intende, a seconda dei casi: cambiamenti nella condizione dei/delle destinatari/e dirette/i dell'intervento; la modifica in positivo del *problema* all'origine dell'intervento; cambiamenti a livello di gruppo-classe o di organizzazione nel suo complesso.

Descrizione dettagliata delle fasi dell'intervento
(da ripetere per ogni fase)

FASE 1 (denominazione):

Principali azioni attuative	1. 2. 3. X.
Prodotto finale atteso	
Soggetti coinvolti (tipo, ruolo e descrizione)	
Risorse professionali coinvolte	Numero: Descrizione:

FASE X (denominazione):

Principali azioni attuative	1. 2. 3. X.
Prodotto finale atteso	
Soggetti coinvolti (tipo, ruolo e descrizione)	
Risorse professionali coinvolte	Numero: Descrizione:

Descrizione di dettaglio delle classi/beneficiari coinvolti (numero classi, numero allievi/e, tipo, eccetera)
(inserire tante righe quante il numero di classi coinvolte)

Denominazione classe	Numero allievi	Descrizione generale allievi
1.		
2.		
X		
X		

Altri beneficiari eventualmente coinvolti nell'intervento (famiglie, formatori/ici, aziende, enti del privato sociale, ecc.)

(inserire tante righe quanti sono i tipi di beneficiari)

Denominazione beneficiario	Numero	Funzione/i nell'ambito dell'intervento
1.		
2.		
X		

Risorse professionali interne al proponente coinvolte nella realizzazione dell'intervento (inserire tante righe quanti sono i tipi di risorse professionale ipotizzati)

Denominazione	Numero	Funzione

Organizzazioni esterne al proponente eventualmente coinvolte nella realizzazione dell'intervento (inserire tante righe quanti sono i tipi di organizzazioni esterne coinvolti)

Denominazione	Numero	Modalità e obiettivi della collaborazione

Organigramma e struttura di gestione del progetto (rappresentazione grafica, ruoli/posizioni, nominativi) (max una pagina)

--

Piano economico di spesa in allegato excel (se modificato rispetto all'ipotesi inviata contestualmente alla prima annualità)

Quadro Logico riassuntivo della proposta di intervento

(max 1 pagina)

	1. Descrizione sintetica	2. Indicatori (uno per riquadro)	3. Fonti per la costruzione dell'indicatore	4. Condizioni necessarie (la più importante)
1. Obiettivo globale				
2. Obiettivo specifico				
3. Realizzazioni				
4. Risultati				
5. Attività (= fasi)				

2. Struttura dei prodotti finali dei progetti POP

a cura dell'Équipe della Fondazione Ismu

Le attività condotte nel corso dell'anno formativo in attuazione dei singoli progetti di ente/sede devono trovare una sistematizzazione e formalizzazione conclusiva in un *prodotto* (di singolo progetto) definibile come *linea-guida* e/o prototipo e/o modello. Con questi termini si intende esplicitare il fatto che il prodotto atteso, derivante ovviamente dal complesso delle attività progettuali svolte, deve configurarsi come una sorta di *dispositivo operativo* in grado di consentire a un soggetto terzo la realizzazione, certamente ricontestualizzata, dell'intervento (progetto) da cui esso origina.

In questa cornice, stabiliamo quanto segue:

- a) che il singolo *prodotto finale* (linea-guida, prototipo, modello) abbia la forma di un documento cartaceo nonché elettronico (file *word* o *pdf*) della consistenza indicativa di 30-40 cartelle (ciascuna di circa 3.000 caratteri spazi inclusi) + allegati (vedi sotto);
- b) che i contenuti del documento – ovvero ciò che lo identifica dal punto di vista sostanziale come una linea-guida, un modello o un prototipo – siano, nell'ordine, i seguenti:
 - 1) titolo/denominazione;
 - 2) ambito di riferimento (tema, oggetto, ecc., con rimando esplicito al progetto approvato);
 - 3) descrizione e architettura/struttura generale (finalità, caratteristiche, macrocontenuti, ...);
 - 4) descrizione del percorso di costruzione/verifica “sul campo” (realizzato all'interno del progetto POP e/o in precedenza) ed evidenze a sostegno della *validità/efficacia* del prototipo;
 - 5) modalità di assunzione/declinazione effettiva del requisito/criterio della *interculturalità*;

- 6) architettura/struttura di dettaglio (esposizione dettagliata dei contenuti, tempi, modalità attuative, risorse professionali ed organizzative, ecc.);
- 7) requisiti di rete e di collaborazione per il funzionamento del prototipo fra soggetti/organismi educativi, istituzionali, del terzo settore, ecc.;
- 8) procedura-tipo (processi) di implementazione/funzionamento (avvio, monitoraggio, chiusura, valutazione, raccolta e archiviazione dati di attuazione, ecc.);
- 9) condizioni-minime di fattibilità e operatività;
- 10) note e avvertenze per l'implementazione/funzionamento del prototipo;
- 11) allegati (strumenti e dispositivi operativi; documentazione di vario genere, ecc.).

3. Schede dei prototipi

a cura di *Erica Colussi*

Un percorso per la scelta dopo la secondaria di primo grado

1) Bridge over troubled water

2) Pari e patta

Ente attuatore, referente e recapiti	1) Fondazione Enaip Lombardia Sede di Como, como@enaip.lombardia.it Giacomo Giunta, giacomo.giunta@enaip.lombardia.it Sede di Cantù, cantu@enaip.lombardia.it Matteo Roncoroni, matteo.roncoroni@enaip.lombardia.it 2) Fondazione Enaip Lombardia Sede di Busto Arsizio, busto@enaip.lombardia.it Paolo Zuffinetti, paolo.zuffinetti@enaip.lombardia.it
Annualità	2012/2013, 2013/2014
Descrizione dei prototipi	<p>I prototipi intervengono nell'area dell'orientamento. Prevedono e illustrano la realizzazione di due percorsi di orientamento alla formazione professionale rivolti agli studenti del III anno di scuola secondaria di primo grado, articolati in diverse fasi e/o attività, portati avanti in modi e tempi diversificati nei due anni e nelle tre sedi di sperimentazione (Como e Cantù nel primo anno, Busto Arsizio nel secondo):</p> <ol style="list-style-type: none">percorsi di rielaborazione dell'esperienza scolastica da parte degli studenti della formazione professionaleincontri con i docenti referenti dell'orientamento delle scuole secondarie di primo gradoOpen Day gestiti dagli studenti dei Cfpstage di studenti delle scuole secondarie di primo grado presso i Cfpinterviste e colloqui individuali con studenti e famiglie delle scuole secondarie di primo grado <p>Queste fasi si svolgono tra ottobre e gennaio/febbraio, momento in cui le famiglie degli studenti di terza media devono scegliere la scuola dove mandare il proprio figlio/a l'anno dopo</p>
Destinatari dei prototipi	Studenti e genitori delle scuole secondarie di primo grado; docenti referenti dell'orientamento delle scuole secondarie di primo grado; studenti dei percorsi triennali di leFP
Principali risultati conseguiti dall'utilizzo del prototipo	<ul style="list-style-type: none">- conoscenza approfondita e "toccata con mano" dei percorsi di formazione professionale da parte degli studenti del terzo anno di scuola secondaria di primo grado e conseguente scelta più consapevole- attivazione e coinvolgimento degli studenti frequentanti i percorsi di leFP- incremento della conoscenza dei percorsi di leFP da parte dei docenti delle scuole secondarie di primo grado

Elementi di innovazione caratterizzanti i prototipi	<ul style="list-style-type: none"> - rielaborazione dell'esperienza scolastica da parte di chi la frequenta come punto di partenza di un percorso orientativo - ruolo degli studenti dei percorsi di leFP come <i>peer tutor</i> ed "esperti" del contesto formativo - stage orientativo presso i Cfp basato sul "fare esperienza" diretta e pratica delle attività formative - forte attenzione al rapporto e alla comunicazione con i docenti referenti dell'orientamento delle scuole secondarie di primo grado
--	--

***I canoni estetici in una società multiculturale:
una prassi di didattica interculturale***

Ente attuatore, referente e recapiti	Agenzia per la formazione, l'orientamento e il lavoro della Provincia di Milano, Afol Milano Lisa Biggi, l.biggi@provincia.milano.it
Annualità	2009/2010
Descrizione del prototipo	Il prototipo è un modello operativo standardizzato in un sistema integrato di pratiche finalizzato all'accoglienza degli alunni stranieri e delle loro famiglie. Quello che viene affrontato è il tema della multietnicità utilizzando, accanto agli strumenti didattici tradizionali, anche il cinema, uscite didattiche a tema, canoni estetici di diverse culture e, di conseguenza, valorizzare le altre culture e integrarle nella pratica professionale. La logica del prototipo si basa sulla conoscenza della diversità culturale, apertura verso culture altre e integrazione; abbandono del pregiudizio e degli atteggiamenti ad esso legati per una migliore integrazione scolastica ma soprattutto come promozione dello scambio interculturale tra gli allievi.
Destinatari del prototipo	<ul style="list-style-type: none"> - studenti dei percorsi di leFP frequentanti la I annualità - famiglie degli studenti stranieri
Principali risultati conseguiti dall'utilizzo del prototipo	<ul style="list-style-type: none"> - per le materie teoriche (italiano, storia e geografia, economia e diritto, inglese): sviluppo di conoscenze relative a culture <i>altre</i> in relazione alla propria, sviluppo di capacità di elaborazione e approfondimento contenuti - per le materie pratiche (acconciatura, estetica, storia del costume e modellismo): sviluppo di conoscenze relative ad altre culture con centratura sui canoni estetici; sviluppo di competenze derivanti dalle pratiche professionali utilizzate - per le materie tecnico-professionali: sviluppo della capacità di ricerca di immagini; capacità di applicare tecniche di trucco, acconciature e confezione (es. tintura stoffe, batik) su modelle individuate in vari gruppi classe - sviluppo di capacità realizzative di eventi finali/di presentazione
Elementi di innovazione caratterizzanti il prototipo	<ul style="list-style-type: none"> - creazione di uno spazio comune, luogo di incontro tra persone, lingue, culture, in cui scoprire insieme le storie degli uni con gli altri, nel rispetto delle differenze - promozione di una cultura di integrazione in una logica di cambiamento e associazione di nuovi comportamenti - produzione di moduli di formazione per formatori/docenti tramite gruppi di lavoro e moduli di autoaggiornamento professionale

**Percorsi integrati per l'accoglienza degli alunni stranieri
e la promozione di buone prassi**

Ente attuatore, referente e recapiti	<p>Agenzia per la formazione, l'orientamento e il lavoro della Provincia di Milano, AFOL Milano Lisa Biggi, l.biggi@provincia.milano.it</p>
Annualità	2009/2010
Descrizione del prototipo	<p>Il prototipo standardizza, attraverso uno specifico Protocollo, un sistema integrato di pratiche finalizzate all'accoglienza degli alunni stranieri e delle loro famiglie al fine di garantire il successo scolastico e una migliore integrazione, offrire adeguate opportunità di formazione agli adolescenti stranieri in modo da contrastare la dispersione scolastica e incrementare il successo formativo. Il prototipo ha l'obiettivo di offrire adeguate opportunità di formazione per gli adolescenti stranieri inseriti nei percorsi triennali di leFP, favorendo il successo formativo e una piena integrazione sociale attraverso la proposta di un modello operativo ovvero di un protocollo d'accoglienza strutturato ma flessibile e aderente alle esigenze e alle tipicità della formazione professionale. I contenuti del prototipo sono, per linee essenziali, i seguenti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) colloqui individuali di orientamento in ingresso accompagnati da almeno un genitore o tutore legale 2) accoglienza del gruppo classe durante le prime 2-4 settimane di scuola (con valutazione delle competenze in ingresso) 3) kit di attività didattiche (giochi di ruolo, questionari individuali, ecc.) finalizzato ad avviare il processo di socializzazione e integrazione nella realtà scolastica 4) tutoraggio e monitoraggio in corso d'opera del processo di primo inserimento 5) percorsi didattici interculturali per studenti e insegnanti, laboratorio espressivo e formazione formatori 6) corsi di italiano per stranieri
Destinatari del prototipo	<ul style="list-style-type: none"> - studenti iscritti ai percorsi di leFP frequentanti la I annualità - famiglie degli studenti stranieri
Principali risultati conseguiti dall'utilizzo del prototipo	<ul style="list-style-type: none"> - aumento del livello di integrazione iniziale dei neo-iscritti stranieri ai percorsi di leFP - aumento del grado di conoscenza in ingresso degli alunni stranieri da parte dei docenti/formatori di riferimento - disponibilità di un quadro organico ed omogeneo delle competenze iniziali <i>possedute</i> dagli alunni stranieri in avvio della prima annualità di corso - incremento dei livelli di partecipazione dei genitori alla "vita formativa" del figlio/a - aumento delle capacità dei formatori/docenti di relazionarsi con gli studenti stranieri e le loro famiglie - incremento del grado di tenuta e di partecipazione alla formazione

Sperimentazione didattica italiano L2

Ente attuatore, referente e recapiti	Fondazione Enaip Lombardia Sede di Bergamo, bergamo@enaip.lombardia.it Elena Besola, elena.besola@enaip.lombardia.it
Annualità	2009/2010
Descrizione del prototipo	<p>Il prototipo interviene nell'area linguistica ed è centrato sulle attività di rinforzo dell'apprendimento del livello di competenza B1 in italiano L2 da parte di tutti gli studenti con difficoltà linguistiche (stranieri di prima e seconda generazione, italiani dialettofoni) quale prerequisito minimo per il successo formativo in percorso formativo riferito ad un'area professionale, quella amministrativa, in cui l'operatore – e quindi lo studente – gestisce costantemente documenti e procedure cartacee e/o informatizzate che richiedono un utilizzo continuo e di livello significativo della lingua italiana scritta e parlata. Le attività previste dal prototipo sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> – percorso di formazione formatori, rivolto ai docenti di italiano – produzione di un dossier/kit di ingresso per gestire l'accoglienza degli studenti migranti ("quali sono le informazioni importanti, come raccoglierle e come gestirle") – interventi formativi rivolti agli studenti stranieri e italiani con difficoltà linguistiche, articolati in: valutazione delle competenze in ingresso; interventi formativi curricolari, con utilizzo della didattica L2 per l'intero gruppo classe; interventi formativi extracurricolari, realizzabili per sottogruppi di studenti differenziati per ceppi linguistici, livelli di competenza, modalità di apprendimento
Destinatari del prototipo	<ul style="list-style-type: none"> – studenti, italiani e stranieri, delle tre annualità del corso di qualifica di Operatore addetto ai servizi amministrativi di impresa e del IV anno del corso di diploma di Tecnico dei servizi d'impresa – docenti di italiano
Principali risultati conseguiti dall'utilizzo del prototipo	<ul style="list-style-type: none"> – soddisfazione degli studenti, che hanno particolarmente gradito l'attività extracurricolare, nonostante richiedesse una presenza pomeridiana aggiuntiva, caratterizzata da livelli di frequenza e partecipazione che hanno influenzato positivamente anche l'attività curricolare – incremento dei livelli di utilizzo della lingua italiana da parte degli studenti – costruzione del kit di accoglienza attraverso la condivisione dei materiali didattici utilizzati da parte dei docenti di italiano
Elementi di innovazione caratterizzanti il prototipo	Per quanto riguarda le attività con gli studenti: pluralità, modularità e flessibilità degli interventi di L2. Per quanto riguarda i docenti di italiano: attivazione di momenti di formazione <i>on the job</i> durante il percorso formativo: osservazione/affiancamento ai docenti di italiano durante le ore di insegnamento in classe da parte di esperti. Per quanto riguarda la sede formativa nel suo complesso: stretta collaborazione con enti esterni per la realizzazione del percorso di formazione formatori

**Accoglienza interculturale. Realizzazione di prodotti didattici
e costruzione di un evento finale di tipo teatrale**

Ente attuatore, referente e recapiti	Fondazione Luigi Clerici, Cfp Belloni di Milano Alberto Morlacchi morlacchi@clerici.lombardia.it
Annualità	2012/2013
Descrizione del prototipo	<p>Il prototipo identifica un percorso strutturato di accoglienza, supportato dall'allineamento delle competenze linguistiche, finalizzato a favorire la miglior integrazione possibile degli studenti migranti nel gruppo classe nell'ottica di una più complessiva diffusione di comportamenti positivi di relazione e convivenza basati sulla conoscenza dell'identità e dei valori di ciascuno. Il prototipo pertanto dettaglia:</p> <ul style="list-style-type: none"> – attività d'aula con intero gruppo classe: esperienze di interscambio culturale (visite guidate, visione di film ecc.); attività di laboratorio e approfondimento di temi scelti nelle aree linguistiche; colloqui di gruppo e con la psicologa – realizzazione del percorso di accertamento e sviluppo delle competenze linguistiche – attività d'aula con intero gruppo classe: laboratorio teatrale – attività interdisciplinare con intero gruppo classe in aula e nei laboratori professionali di acconciatura, estetica, cucina e grafica – realizzazione dell'evento
Destinatari del prototipo	Studenti di varie classi dei percorsi di leFP (settori: stampa e allestimento, preparazione pasti, trattamenti estetici, acconciatura); famiglie, comunità, formatori area culturale e tecnico professionale
Principali risultati conseguiti dall'utilizzo del prototipo	<ul style="list-style-type: none"> – miglioramento del clima relazionale fra gli allievi – aumento della conoscenza degli elementi culturali e valoriali in particolare tipici delle diverse culture presenti nei gruppi classe – potenziamento, a seguito di accertamento, delle competenze linguistiche di ingresso degli studenti immigrati – incremento della partecipazione attiva dei familiari – sviluppo della creatività e della capacità progettuale degli allievi
Elementi di innovazione caratterizzanti il prototipo	L'implementazione del progetto ha permesso di modificare la collocazione tradizionale delle azioni di accoglienza le quali non si esauriscono nella fase iniziale dell'anno ma si articolano e arricchiscono durante tutto l'anno. Nella fase di preparazione dell'evento finale si è verificato un positivo effetto non previsto: la dimensione interdisciplinare del progetto ha conferito al progetto un carattere "sociale" che ha richiamato l'interesse anche degli studenti non coinvolti nel progetto. In particolare, nell'ambito delle attività dei laboratori professionali di estetica e acconciatura, gli studenti di prima hanno espresso il bisogno, in vista della preparazione dell'evento finale, di eseguire lavori (trucco, acconciatura) per i quali non avevano ancora le adeguate capacità e abilità; in questo contesto e in riferimento all'attenzione creata nel contesto scolastico intorno al laboratorio teatrale, è nata tra docenti e studenti l'idea di un'azione di tutoring e supporto pratico da parte degli studenti di terza annualità

Promozione di buone prassi per l'accoglienza e l'integrazione degli studenti stranieri nella formazione professionale

1) Non uno di meno

2) Gulliver

Ente attuatore, referente e recapiti	Cfp Giuseppe Zanardelli - Azienda Speciale della Provincia di Brescia Sedi di Verolanuova e Villanuova sul Clisi Ivonne Gandolfi, gandolfi@cfpzanardelli.it
Annualità	2012/2013, 2013/2014
Descrizione dei prototipi	I prototipi individuano e sistematizzano un sistema di pratiche (<i>best practices</i>), finalizzate ad accogliere gli studenti stranieri e le loro famiglie in maniera da garantire un migliore successo formativo ed una maggiore integrazione. Tali buone prassi, una volta sistematizzate, saranno rese divulgabili e attuabili anche in altre realtà. I prototipi sono focalizzati sul processo di accoglienza e integrazione dei ragazzi stranieri nelle classi prime dei corsi in Ddif e sull'apprendimento delle basi metodologiche, da parte degli insegnanti, della metodica degli EAS (Episodi di apprendimento situato) e del <i>cooperative learning</i>
Destinatari dei prototipi	<ul style="list-style-type: none"> - studenti stranieri delle classi prime dei corsi triennali in Ddif - famiglie degli studenti stranieri
Principali risultati conseguiti dall'utilizzo dei prototipi	<ul style="list-style-type: none"> - in relazione agli studenti: maggiori comportamenti di condivisione e mutuo aiuto nella classe, meno ricorso a stereotipi culturali e di genere, ma maggiore utilizzo da parte di tutti gli alunni di modalità di pensiero complesse nell'analisi degli eventi del mondo e nello specifico della vita di classe - in relazione ai docenti: maggiori informazioni in merito al ciclo di vita e alle competenze linguistiche e didattiche degli studenti stranieri, maggiori competenze nella gestione del colloquio di accoglienza con gli studenti stranieri, maggiori competenze nella gestione delle dinamiche sociali, relazionali nelle classi multietniche e multiculturali, utilizzo di metodologie didattiche innovative (EAS e <i>cooperative learning</i>)
Elementi di innovazione caratterizzanti i prototipi	Utilizzo della metodica dell'analisi filmica, della metodologia EAS e del <i>cooperative learning</i> , presenza stabile dei mediatori culturali e linguistici

1) Storie di vita: condivisione delle identità culturali e formazione di allievi e docenti esperti dell'accoglienza interculturale nella scuola

2) Scuola e lavoro: due mondi integrati da storie di vita lavorativa

Ente attuatore, referente e recapiti	Afol Nord Ovest Milano, sedi di Limbiate e Cesate Marilaura Benaglio, marilaura.benaglio@afolnordovestmi.it
Annualità	2012/2013, 2013/2014

<p>Descrizione dei prototipi</p>	<p>I due prototipi hanno l'obiettivo di favorire l'integrazione e il successo scolastico degli studenti stranieri e di creare una rete con enti pubblici e privati per un confronto sui temi dell'intercultura, in modo da programmare e condividere iniziative che hanno come scopo: l'integrazione degli stranieri; l'abbattimento degli stereotipi e l'intolleranza; la valorizzazione e l'ampliamento delle esperienze di partecipazione civica per stimolare e promuovere il senso di appartenenza al territorio. Per la realizzazione dei prototipi è stata sperimentata la metodologia dei gruppi cooperativi sia per la discussione che per l'apprendimento. In questo modo, gli studenti hanno sviluppato capacità linguistiche, organizzative e relazionali. Inoltre, attraverso il lavoro di gruppo, hanno potuto collaborare, confrontarsi per realizzare i prodotti finali previsti: il libro, la mostra fotografica e l'organizzazione del convegno. Lo sviluppo del primo prototipo ha visto una parte iniziale di formazione dei docenti, poi proseguita in itinere con incontri tenuti dai coordinatori del progetto (esperti del metodo cooperativo da una parte e delle tematiche interculturali dall'altra). Quest'esperienza è stata poi trasferita all'interno della classe nelle diverse attività dove il lavoro di gruppo è stato più volte utilizzato come modalità di apprendimento in grado di facilitare il trasferimento delle conoscenze e delle abilità verso il maggior numero di allievi. Durante l'attività di orientamento gli studenti hanno inoltre svolto esercitazioni dimostrative sulle dinamiche e la struttura del gruppo preparatorie al lavoro successivo. In seguito è stata avviata la parte riguardante la narrazione vera e propria che si è attuata in più tappe e in diversi contesti per facilitare gli studenti a calarsi nella parte di scrittori. Riguardo alle storie si sono privilegiati temi legati ai principali contesti di vita: famiglia, scuola e amici, in grado di fornire esperienze comuni e confrontabili tra gli allievi. Lo strumento della narrazione è stato utilizzato anche nel secondo prototipo il quale si è focalizzato sulle aree dei linguaggi, professionale e sull'area della personalizzazione. Il tema assunto è stato il lavoro ("passato e presente") attraverso la raccolta delle testimonianze dei loro familiari attraverso interviste, resoconti e materiale fotografico. La costruzione delle storie lavorative dei familiari ha contribuito a creare curiosità e stimoli per affrontare il tema del lavoro con serietà e senso critico e, pur mantenendo al centro del progetto il mondo del lavoro, non si sono escluse altre tematiche strettamente connesse al proprio vissuto (viaggio, immigrazione, perdita, lontananza, povertà, guerra, abbandono)</p>
<p>Destinatari dei prototipi</p>	<p>– studenti dei corsi in DDIF delle classi I e III</p>
<p>Principali risultati conseguiti dall'utilizzo dei prototipi</p>	<p>Gli insegnanti hanno messo al centro l'apprendimento dello studente e, attraverso la realizzazione dei prototipi, sono riusciti a costruire buone prassi per la realizzazione di una scuola sempre più attenta ai bisogni del singolo ("una scuola per tutti e per ciascuno"). Gli insegnanti hanno messo gli studenti nella condizione di provare curiosità per l'altro e di non emettere giudizi e valutazioni personali e, grazie ad un clima di benessere, sul quale si era precedentemente lavorato con notevoli sforzi, è stata attuata una discussione in cui i pregiudizi e gli stereotipi sono stati di volta in volta affrontati e decostruiti</p>

	<p>Ai ragazzi è stato chiesto di aprirsi all'altro e di mettersi in reciproca relazione rispettandosi. Inoltre, il reperimento dei materiali per la realizzazione della mostra fotografica ha offerto l'occasione di riscoprire frammenti perduti delle proprie storie riattivando talvolta contatti anche problematici con alcuni familiari. La valorizzazione delle capacità, ha stimolati gli studenti a "fare" sempre meglio. Inoltre, si è riscontrato che gli studenti coinvolti nella sperimentazione sono più attenti alle relazioni interpersonali ed hanno imparato a controllare l'aspetto emotivo nell'esprimersi davanti ad un pubblico. Si sono poi dimostrati collaborativi e solidali verso i compagni che presentavano maggiori difficoltà. In generale i risultati ottenuti sono stati di gran lunga superiori alle aspettative, in quanto inizialmente la classe presentava problemi disciplinari e alcuni studenti provocavano continuamente perché portatori di sconfitte e frustrazioni accumulate nel corso degli anni. Essi erano alla ricerca di un'affermazione identitaria che era prioritaria a tutto, spesso ponevano resistenza ad ogni proposta di collaborazione e ogni volta bisognava adottare tecniche di mediazione/negoziazione e condividere le azioni da intraprendere. Si può affermare che quando hanno avuto la percezione che avevamo un modo nuovo di "fare formazione professionale" e che comprendevamo i loro bisogni identitari, gli studenti coinvolti hanno assunto in corso d'opera maggior fiducia, spontaneità e sincerità, partecipando con interesse e sfruttando appieno le diverse opportunità con la consapevolezza che tutto ciò contribuiva alla loro crescita personale e di vita</p>
<p>Elementi di innovazione caratterizzanti i prototipi</p>	<p>Per promuovere un'attività educativo-didattica realmente efficace la leFP deve tener conto dei cambiamenti, delle innovazioni tecnologiche e dei crescenti flussi migratori che hanno determinato una popolazione scolastica sempre più diversificata e portatrice di culture e valori plurimi. Se a ciò si aggiungono problemi socio-economici che caratterizzano il nostro territorio, dove sono sempre più presenti squilibri nella distribuzione della ricchezza, fenomeni diffusi di devianza e di disoccupazione, il compito di educare e formare è sempre più arduo e spesso genera demotivazione e dispersione. È per tali motivi che il corpo docente deve continuamente mettersi in gioco, essere flessibile, adattarsi al cambiamento e ciò è stato maggiormente possibile grazie alla realizzazione di esperienze, come quelle di POP, che hanno visto motivati non solo gli studenti ma anche i docenti che hanno condiviso con i colleghi modalità e interventi atti a favorire lo sviluppo delle capacità professionali dei loro studenti attraverso la realizzazione di prodotti che hanno contribuito all'acquisizione di buone prassi da applicare nei vari ambiti di apprendimento/formazione. I docenti infatti hanno sperimentato azioni rivolte alla motivazione degli studenti e si sono preoccupati non solo della loro formazione e ma anche dello stare bene insieme in classe. In questo sono stati aiutati dai vari strumenti innovativi che hanno caratterizzato tutto il percorso didattico previsto nei progetti POP, dall'utilizzo dei gruppi cooperativi, alla formazione di tutor per l'accoglienza degli studenti stranieri, alla metodologia narrativa, alle attività di <i>brainstorming</i>, alle tecniche di <i>problem solving</i> e giochi di ruolo. Inoltre, gli studenti hanno creato una pagina Facebook e hanno appreso competenze relazionali, comunicative, organizzative e promozionali attraverso il metodo <i>learning by doing</i></p>

Sostegno allo studio e promozione del successo formativo dei minori stranieri attraverso lo sviluppo di una didattica specifica nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento delle competenze nelle aree di cultura generale

Ente attuatore, referente e recapiti	Fondazione Luigi Clerici, sede di Lecco Alberto Morlacchi, morlacchi@clerici.lombardia.it
Annualità	2009/2010
Descrizione del prototipo	Il prototipo è focalizzato su un'accoglienza che consenta, attraverso una serie di attività, la mobilitazione di diversi obiettivi formativi di supporto linguistico, di natura culturale, sociale/trasversale, tecnico-professionale. Tale obiettivo si concretizza in un'unità formativa della durata complessiva di 40 ore; gli studenti sono chiamati a ideare, preparare e allestire un evento-festa che coinvolge studenti e famiglie, allo scopo di migliorare la fase di socializzazione in ingresso al Centro, favorendo la conoscenza reciproca, l'integrazione dei nuovi arrivati nell'ambiente scolastico e nel gruppo classe. Il coinvolgimento delle famiglie fa parte della socializzazione e viene considerato un requisito per poter garantire il sostegno alla motivazione e alla tenuta personale durante il percorso formativo. La natura interculturale del prototipo rappresenta il criterio guida per migliorare la conoscenza di sé e degli altri a partire dalla ricostruzione delle caratteristiche principali della propria lingua e cultura di appartenenza
Destinatari del prototipo	Docenti e studenti dei corsi triennali di leFP in Ddif e Formazione nei settori "cura e benessere" e "servizi di impresa"
Principali risultati conseguiti dall'utilizzo del prototipo	<ul style="list-style-type: none"> - favorire scelte consapevoli nei momenti di transizione (con particolare riferimento al passaggio dal primo al secondo ciclo di studi) - creare le condizioni ambientali (di accoglienza, di riconoscimento, di "presa in carico"), didattiche, formative e organizzative tali da prevenire rischi di isolamento, perdita di riconoscimento, demotivazione e conseguente riduzione della partecipazione alle attività formative, tutti fattori determinanti i fenomeni di abbandono scolastico
Elementi di innovazione caratterizzanti il prototipo	È stata sperimentata un'unità di apprendimento centrata sull'accoglienza e caratterizzata da un approccio metodologico che valorizza la "didattica del fare". Questo metodo risulta particolarmente adatto proprio nei confronti di studenti che, per ragioni diverse (<i>in primis</i> la difficoltà di partire dall'astrazione come tratto peculiare di parte consistente del mondo giovanile) apprendono con minori difficoltà quando sono posti in situazioni attive e a fronte di problemi reali e concreti (ricavati dal vissuto personale, dal settore professionale, dall'attualità sociale, eccetera)

Supporto all'acquisizione di competenze tecniche e valorizzazione del plurilinguismo come strumento per il successo formativo degli allievi stranieri e non, inseriti nei percorsi di formazione professionale

Ente attuatore, referente e recapiti	Fondazione Enaip Lombardia Sede di Lecco, lecco@enaip.lombardia.it Marco Citterio, marco.citterio@enaip.lombardia.it
Annualità	2009/2010
Descrizione del prototipo (area di intervento, contenuti,)	Il prototipo interviene nell'area linguistica professionale, con riferimento ai contenuti tecnici dei percorsi maggiormente frequentati dagli studenti stranieri della sede (Operatore meccanico d'auto e Operatore commerciale addetto alle vendite). Prevede e illustra il processo di realizzazione da parte degli stessi studenti destinatari dell'intervento di 3 prodotti: a) due glossari tecnico-professionali multilingua, uno per settore; b) un supporto multimediale multilingua relativo ai processi di lavoro dell'autoriparatore; c) un kit multilingua di strumenti per l'inserimento lavorativo dell'addetto vendite. I glossari sono stati realizzati attraverso un lavoro di individuazione dei termini tecnici (es. documenti e procedure per l'Addetto vendite, attrezzature e strumenti per il Meccanico d'auto) e di traduzione nelle lingue interessate, che si è basata sulla condivisione delle conoscenze linguistiche degli studenti e sulla consultazione da parte loro di dizionari tecnici di settore. Il supporto multimediale è stato prodotto realizzando 5 presentazioni in Power Point di altrettanti processi di lavoro dell'Operatore Meccanico d'auto, precedentemente analizzati attraverso un lavoro di ricostruzione e di descrizione con <i>flow-chart</i> . Le slide delle presentazioni contengono fotografie scattate direttamente dagli studenti nell'officina della scuola (gli studenti svolgono le mansioni relative a ciascun processo) e in alcune officine del territorio, accompagnate da didascalie, anch'esse predisposte dagli studenti. Il kit multilingua per l'inserimento lavorativo è stato costruito realizzando un percorso di tecniche di ricerca del lavoro con gli studenti del 3° anno dell'Operatore commerciale - Addetto alle vendite, nel corso del quale gli studenti stessi hanno elaborato nelle loro lingue gli strumenti essenziali per la ricerca del lavoro (lettera di presentazione e cv)
Destinatari del prototipo	Studenti, italiani e stranieri, dei corsi Operatore meccanico d'auto (due II annualità) e Operatore commerciale addetto alle vendite (due classi, una II e una III annualità)
Principali risultati conseguiti dall'utilizzo del prototipo	<ul style="list-style-type: none"> - coinvolgimento attivo degli studenti dal punto di vista didattico - incremento della motivazione all'apprendimento - incremento della comprensione ed acquisizione del vocabolario tecnico professionale
Elementi di innovazione caratterizzanti il prototipo	<ul style="list-style-type: none"> - creazione di strumenti che facilitano l'apprendimento grazie all'utilizzo di diversi codici e canali comunicativi integrati tra di loro - utilizzo degli strumenti in autoconsultazione (es. a casa), come supporto individuale alla comprensione del vocabolario tecnico. - coinvolgimento attivo degli studenti in ogni fase di realizzazione dei prodotti, dall'ideazione al collaudo finale

Edilizia multietnica. Prodotti didattici per l'apprendimento efficace nell'ambito del settore edile (1 e 2)

Ente attuatore, referente e recapiti	Scuola Edile Cremonese, Cremona Mauro Rivolta, info@scuolaedilecr.it ; scuola@pec.scuolaedilecr.it
Annualità	2012/2013, 2013/2014
Descrizione dei prototipi	I prototipi identificano un metodo di lavoro finalizzato a facilitare l'apprendimento della tecnologia edile in studenti non italofoeni o italofoeni con scarse competenze di base. I prototipi mettono a disposizione strumenti didattici, agili e flessibili, che tengono conto delle esigenze immediate e imprescindibili di chi si trova a essere inserito in una realtà scolastica complessa come quella della formazione professionale, che coniuga sapere e fare nell'ottica delle competenze. Gli strumenti elaborati consistono in schede tematiche dedicate ai materiali edili e testi semplificati mirati alla spiegazione di lavorazioni e metodi di impiego dei materiali, con esemplificazioni grafiche, un glossario essenziale ed un eserciziario tematico
Destinatari dei prototipi	Studenti allofoni con scarsi livelli di conoscenza della lingua e pochi anni di scolarizzazione pregressa in Italia; studenti parzialmente italofoeni; studenti italofoeni con scarse competenze di base
Principali risultati conseguiti dall'utilizzo dei prototipi	Predisposizione e messa a disposizione di docenti e studenti di testi di facile comprensione nell'ambito della tecnologia edile, da utilizzare nella didattica della tecnologia edile e nel cantiere (strumenti finora non disponibili sul mercato dell'editoria scolastica dedicata alla formazione professionale)
Elementi di innovazione caratterizzanti i prototipi	<ul style="list-style-type: none"> - coinvolgimento degli studenti nel processo di validazione del prototipo; coinvolgimento di docenti di scuole secondarie di primo grado; coinvolgimento di docenti disciplinaristi dell'area della tecnologia edile negli istituti tecnici con indirizzo in ambito edilizio - valenza di processo e non solo di prodotto del prototipo - possibilità di sviluppo dei prototipi con cambio di veicolo di comunicazione (dalla carta stampata al prodotto multimediale), del ruolo delle figure coinvolte (gli alunni diventano docenti in un rapporto <i>peer to peer</i> con altri studenti), e con il coinvolgimento di altre figure professionali (istruttori di cantiere, quindi figure di docenti operativi nella formazione professionale)

Formare ai diritti e doveri secondo un approccio multiculturale

Ente attuatore, referente e recapiti	Fondazione Luigi Clerici, sede di San Giuliano Milanese Alberto Morlacchi, morlacchi@clerici.lombardia.it
Annualità	2012/2013
Descrizione del prototipo	Il prototipo definisce un modello di personalizzazione dell'insegnamento al fine di facilitare tutto il gruppo classe e in particolare gli studenti immigrati. A tal fine, viene proposto un insieme strutturato ed articolato di strumenti didattici per proporre in modo trasversale e interdisciplinare il tema dei "diritti e dei doveri", agiti nella sfera del cittadino (classi prime) e nelle diverse declinazioni del contesto lavorativo (classi seconde e terze). L'obiettivo si è concretizzato nella produzione di unità formative, a partire dagli standard di apprendimento regionali definiti per le aree "storico-socio economica" e tecnico professionale e aventi come oggetto/tema di riferimento: 1) fonti del diritto; 2) "bene/male-Giusto/sbagliato"; 3) libertà, legge e comportamenti individuali; 4) legislazione del lavoro (diritti, salute, sicurezza in particolare); 5) contrattualistica del lavoro. Al tema "Ti spiego la Costituzione" viene invece data una rilevanza "sociale" di condivisione con le famiglie attraverso l'allestimento di un evento finale sul modello del laboratorio teatrale
Destinatari del prototipo	studenti dei corsi Operatore meccanico: riparatore autoveicoli, classi I, II e III; famiglie, formatori area culturale e tecnico professionale
Principali risultati conseguiti dall'utilizzo del prototipo	<ul style="list-style-type: none"> - disponibilità di unità formative sui temi dei diritti e dei doveri, strutturate per facilitare apprendimento ed integrazione degli studenti immigrati - aumento, grazie alla personalizzazione dell'offerta formativa, delle condizioni (di linguaggio, dei contenuti, valorizzazione delle culture di riferimento) utili per aumentare la motivazione e facilitare l'apprendimento - per gli studenti: acquisizione delle conoscenze di base utili e necessarie per comprendere valori e comportamenti sociali, etici, economici dei coetanei immigrati - per i formatori: introduzione di pratiche specifiche di personalizzazione per gruppi studenti nella prassi didattica del Cfp e, in seguito, dell'Ente - incremento dei livelli di partecipazione dei familiari degli studenti immigrati all'attività formativa
Elementi di innovazione caratterizzanti il prototipo	Il prototipo permette di sperimentare la didattica interculturale come strumento che, mentre favorisce l'acquisizione di specifici obiettivi di apprendimento (OSA), promuove l'integrazione sociale e culturale degli studenti stranieri. Sul piano metodologico introduce una "didattica del fare" che risulta particolarmente adatta proprio nei confronti di studenti che apprendono con minori difficoltà quando sono posti in situazioni attiva e a fronte di problemi reali e concreti. Sul piano organizzativo, favorisce una modalità di lavoro innovativa che, sia tra gli studenti che tra il corpo docente, valorizza le pratiche di gruppo, facilitando l'apprendimento di obiettivi trasversali (relazionali, comunicativi, organizzativi, eccetera). Questo costituisce al tempo stesso il presupposto e lo strumento per lo sviluppo di una didattica interculturale

1) Studio la legge, imparo la lingua
2) Studio il paese, imparo la lingua

Ente attuatore, referente e recapiti	Capac Politecnico del Commercio e del Turismo, Milano Antonietta Franesi, a.franesi@capac.it Luisa Turolla: luisa.turolla@gmail.com
Annualità	2012/2013, 2013/2014
Descrizione dei prototipi	I prototipi hanno l'obiettivo di migliorare le performance scolastiche dei ragazzi stranieri, soprattutto in relazione alla loro conoscenza di norme fondamentali per la figura professionale da loro scelta, attraverso le seguenti azioni: 1) maggiore coinvolgimento delle famiglie; 2) conoscere le norme più importanti e un vocabolario specifico di settore, in lingua originale; 3) messa a punto di un percorso di educazione al confronto interculturale in classe; 4) creazione di un centro per l'autoapprendimento online di italiano L2 per studenti stranieri. Durante il percorso di costruzione e <i>testing</i> dei prototipi si sono raggiunti 3 obiettivi: l'ampliamento alla storia e alla geografia, oltre che al diritto e alle norme di settore, dei contenuti disciplinari del progetto; la creazione di materiale per tutta la classe che prevedesse il raggiungimento di un obiettivo comune di gruppo, con compiti differenziati e, per gli stranieri, percorsi di approfondimento della lingua (online) per la soluzione del compito; un corso per gli insegnanti sulle difficoltà linguistiche degli alunni stranieri e sull'uso del materiale creato
Destinatari	Studenti delle classi dei percorsi triennali di leFP, insegnanti, famiglie
Principali risultati conseguiti dall'utilizzo dei prototipi	Per gli studenti: <ul style="list-style-type: none"> - aumento delle interazioni fra studenti e della tolleranza in classe dovuta all'introduzione di un percorso di confronto interculturale - aumento della comprensione dei contenuti normativi specifici grazie alla traduzione in 5 lingue della normativa di settore - aumento del coinvolgimento durante lo svolgimento delle unità formative a causa della possibilità di migliorare i propri strumenti linguistici e quindi le performance in classe Per gli insegnanti: <ul style="list-style-type: none"> - maggiore conoscenza delle necessità linguistiche degli alunni stranieri e delle proposte di didattica differenziata - disponibilità di materiale che, utilizzando nuove tecnologie, permette di rispondere ai bisogni specifici di singoli gruppi di studenti (in questo caso degli studenti stranieri ma, in seconda istanza anche ragazzi affetti da problemi di attenzione o iperattività, Dsa, ecc.), creando le premesse per la messa a punto di nuove unità formative che possano raggiungere i bisogni specifici dei singoli studenti in classi ad abilità differenziate quali quelle del Capac
Elementi di innovazione caratterizzanti i prototipi	<ul style="list-style-type: none"> - utilizzo di nuove tecnologie in progetti di classe - adozione di misure che permettono di analizzare e gestire l'alta presenza di stranieri nelle classi (test d'ingresso, materiale in lingua madre, materiale didattico, percorso interculturale)

Adesso so che cosa e come fare.
Elaborazione di strumenti digitali in materia di sicurezza

Ente attuatore, referente e recapiti	Fondazione Luigi Clerici, sede di Lodi Alberto Morlacchi, morlacchi@clerici.lombardia.it
Annualità	2013/2014
Descrizione del prototipo	Il prototipo è stato sviluppato secondo una logica di integrazione e collaborazione tra le tre classi coinvolte per la realizzazione di materiale didattico/informativo sulla normativa legata alla sicurezza sui luoghi di lavoro. Lo scopo è quello di diffondere la consapevolezza che la prevenzione e l'attuazione delle norme di sicurezza sono fondamentali per ridurre gli incidenti sul lavoro e permettere ai nostri alunni di acquisire le competenze necessarie per affrontare il tirocinio previsto nel percorso di qualifica professionale. Nell'attuazione del prototipo gli studenti si suddividono i compiti operativi relativi a: progettazione e definizione dello script; realizzazione del video in interni ed esterni; documentazione dei prodotti realizzati e presentazione/divulgazione dei contenuti. Il prototipo prevede inoltre effettuate esperienze di interscambio culturale (incontri con testimoni privilegiati, visite a luoghi significativi, visione di filmati ecc.), documentate e utilizzate ai fini della definizione dei diversi prodotti previsti (schede tecniche, slides e filmati)
Destinatari del prototipo	Studenti dei corsi per Operatore meccanico
Principali risultati conseguiti dall'utilizzo del prototipo	È stato raggiunto un ottimo risultato in termini di consapevolezza sui temi della Sicurezza. Ogni allievo ha partecipato all'esperienza secondo le proprie risorse e competenze, potendosi poi però rispecchiare in un prodotto finito di grande qualità frutto dell'esperienza condivisa. In linea generale si è osservato che le attività hanno concorso: <ul style="list-style-type: none"> - a una maggiore sensibilità ai temi della salute e del benessere - a una miglior comprensione delle conseguenze del proprio comportamento - a valorizzare le capacità degli studenti anche di tipo extra scolastico, coinvolte nelle fasi operative - a far sentire gli studenti parte di un gruppo e protagonisti di un progetto senza distinzioni etniche e culturali
Elementi di innovazione caratterizzanti il prototipo	La principale innovazione del prototipo consiste nell'aver affidato agli studenti la progettazione, produzione e diffusione di materiale didattico sia nei contenuti che nelle metodologie; materiale che costituisce parte integrante e non "opzionale" del curriculum scolastico. Si è puntato inoltre al rinnovamento delle linee di intervento focalizzandosi in particolare su: <ul style="list-style-type: none"> - strumenti legati alle nuove tecnologie digitali (multimediali) vicine al mondo dei giovani - un linguaggio semplice ed immediato, che avvalendosi di diversi canali sensoriali, faciliti la comprensione dei temi in oggetto anche agli alunni stranieri che sovente "faticano" proprio nella comprensione del linguaggio tecnico-professionale

**1) Supporto all'inserimento lavorativo di studenti stranieri
in uscita da percorsi Ddif**
2) Ampliamento del campione e verifica degli strumenti operativi

Ente attuatore, referente e recapiti	Associazione Scuole Lavoro Alto Milanese (Aslam) Sede di San Macario di Samarate Simona Serafini, simona.serafini@aslam.it
Annualità	2012/2013, 2013/2014
Descrizione dei prototipi	I prototipi codificano le azioni di accompagnamento in uscita dal percorso formativo e l'individuazione/attivazione di una funzione specifica all'interno dell'organizzazione del Centro di Formazione che supporti, presidi e monitori l'inserimento lavorativo degli studenti stranieri; questa funzione denominata PIL (ovvero Promotore di Inserimento Lavorativo) accompagna gli studenti stranieri durante la fase di ricerca del lavoro, attraverso azioni di <i>coaching</i> e tutoring individuale. Nell'arco di un biennio si sono sviluppate attività modulari di orientamento in uscita dai percorsi leFP e di accompagnamento all'inserimento lavorativo curvato sulle esigenze degli studenti stranieri. Tale percorso parte con la stipula di un patto formativo, passa attraverso lo sviluppo dell'autoconsapevolezza e termina con interventi di ricerca attiva del lavoro, quali la predisposizione di un <i>curriculum vitae</i> e di un'autocandidatura, l'individuazione delle potenziali aziende, la diffusione delle informazioni necessarie alla gestione di una ricerca di lavoro a partire dall'iscrizione presso il Centro per l'Impiego competente per territorio, l'organizzazione di azioni di promozione personale e di conoscenza dei contesti aziendali, quali per esempio visite guidate o momenti di incontro con testimoni del mondo del lavoro
Destinatari	Studenti dei percorsi di leFP frequentanti la III e IV annualità
Principali risultati conseguiti dall'utilizzo dei prototipi	<ul style="list-style-type: none"> - la individuazione delle caratteristiche e delle funzioni del PIL (job-profile e job-description) con il posizionamento e le relazioni con gli altri attori implicati nel processo educativo (organigramma) - la definizione delle modalità organizzative delle attività presidiate dal PIL - il cambiamento dell'assetto organizzativo del Centro di Formazione con l'inserimento di una figura dedicata (PIL) che supporti e agevoli l'inserimento lavorativo degli studenti stranieri in uscita dai percorsi lfp - la definizione degli strumenti orientativi utilizzati dal PIL - la definizione degli strumenti per il monitoraggio e la rilevazione degli esiti sviluppati dal modello - lo sviluppo di un modello replicabile per la diffusione di buone pratiche <p>Ad essi si aggiungono i seguenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'aumento della percentuale d'inserimento lavorativo di studenti stranieri in uscita dai percorsi lfp - l'incremento del livello di scolarizzazione degli studenti stranieri che attraverso il percorso di accompagnamento diventano più consapevoli delle proprie capacità e di conseguenza decidono di proseguire il percorso di studi per l'ottenimento del diploma professionale

<p>Elementi di innovazione caratterizzanti i prototipi</p>	<p>Il principale elemento di innovazione dei prototipi è rappresentato dalla diffusione, attraverso la azione del PIL, del principio di interculturalità presso le aziende, attraverso la somministrazione agli imprenditori di un questionario al duplice scopo di rilevare la disponibilità delle aziende ad assumere personale straniero e promuovere l'assunzione di personale straniero presso quelle aziende che sono tutt'ora restie</p>
---	---

Il prototipo *Analisi del ciclo di vita dell'allievo straniero lungo il percorso Ddif: individuazione degli elementi di criticità e possibilità per prefigurare gli interventi possibili*, realizzato dalla Fondazione Clerici nell'annualità 2009/10, non è presentato come scheda, perché descritto e analizzato nel capitolo 4.



Publicato da Fondazione Ismu
Via Copernico, 1 - 20125 Milano
www.ismu.org - ismu@ismu.org

ISBN 9788898409075