

From School to Life: Pathways for Key Competencies and Career Guidance (PKCC) for Students with Disabilities

Grazia Lombardi¹

1 University of Urbino Carlo Bo; grazia.lombardi@uniurb.it

Abstract: The inclusion of people with disabilities is a topic that deeply touches upon the principles of justice, equity, and dignity. Citizenship rights and self-determination are fundamental values that must be guaranteed to all individuals, regardless of their disability, cultural, or religious background. In this context, education and vocational training play a crucial role. The school-work alternation programs or PCTO (Pathways for Transversal Skills and Orientation) are tools that can facilitate the entry into the workforce for students with disabilities, ensuring them the opportunity to acquire practical skills while promoting their active participation in society. The introduction of the reform in technical-professional education, which introduces the 4+2 model, foresees a new organization of post-diploma training paths, opening new scenarios for all students and opportunities for people with disabilities. This model, which integrates higher education and vocational training, aims to make learning more responsive to the needs of the labor market, keeping pace with the new technologies in the fields of computing and artificial intelligence, while addressing critical issues and new inclusive challenges.

Keywords: Self-determination; School-Work Alternation; PCTO (Pathways for Transversal Skills and Orientation); Student With Disabilities; School Inclusion.

1. Introduzione

La vita professionale delle persone più vulnerabili, come quella delle persone con disabilità, misura il gradiente di civiltà delle società moderne e rappresenta una sfida cruciale, poiché si lega a percorsi di emancipazione delle persone tutte (Lepri, 2016). Si tratta di principi universali che si collegano, in primis, al diritto di *cittadinanza*, di *democrazia*, di *autodeterminazione* (Cottini *et al.*, 2016), di piena *accessibilità* alla vita comunitaria e, quindi, di libertà e giustizia. Una corposa letteratura (Sen, 1994, 1999; Oliver, 1996; Martin, 2005; Shakespeare, 2006; Nussbaum, 2013; Medeghini, 2006, 2015; Goodley *et al.*, 2018) rimanda al concetto di società democratica non interpretandola esclusivamente secondo principi assistenzialistici o medicalizzati e nemmeno focalizzandosi sulla mera partecipazione delle persone con disabilità, ma le incoraggia attivamente a contribuire alla vita sociale e politica in modo pieno ed equo. «L'essere inclusi è un modo di vivere insieme, basato sulla convinzione che ogni individuo ha valore e appartiene alla comunità» (Pavone, 2010, p. 27), a prescindere dal suo status sociale, dalla sua condizione di disabilità, dal suo orientamento sessuale, dal suo credo religioso, dalla cultura di provenienza, ecc. Ne deriva che la dimensione



Copyright: © 2025 by the authors.
Submitted for possible open access
publication under the terms and
conditions of the Creative Commons
Attribution (CC BY) license
(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

della vita con gli altri è strettamente connessa ad un altro importante concetto, quello dell'*appartenenza*, concetto cardine del costrutto dell'inclusione in un'ottica universale. Il paradigma inclusivo, infatti, pone l'accento sulle "capacità" della persona contestualizzandola all'interno di un progetto/sistema, educativo-formativo, lavorativo-professionale, etico-valoriale, socio-relazionale, affettivo. In tale ottica, il senso di appartenenza si caratterizza come un "sentimento" di profonda identificazione emotivo-affettiva-cognitiva provata da ogni persona nei confronti del gruppo, della collettività e dei luoghi in cui vive, requisito indispensabile per la costruzione della propria identità individuale e sociale (Castells, 1996). In chiave antropologica, ad esempio, in una tribù o in una comunità tradizionale, l'appartenenza non è solo un fatto di condivisione di caratteristiche fisiche o culturali, ma di esperienze e legami profondi che si costruiscono nel tempo. È un modo di sentirsi parte di una storia, di un luogo, di un tempo e una memoria comune, di una rete di significati, tra ruoli, regole e valori implicitamente ed esplicitamente condivisi. Questo aspetto dell'abitare comune può influenzare la percezione di sé stessi, della propria immagine rispetto alla comunità di appartenenza; può condizionare la struttura della personalità, la costruzione dell'autostima, il senso di autoefficacia, nonché il valore che viene attribuito alla propria vita con importanti implicazioni esistenziali: psicologiche, pedagogiche, ma anche politiche e sociali e valoriali. Il tema dell'identità delle persone con disabilità rimane un tema sempre attuale, il più delle volte il rispecchiamento sociale continua a rimandare a immagini di sofferenza e di perenne stato di bisogno della persona con deficit, negando l'idea di un'*identità competente*, dettata da un contesto che cambia e si evolve dal punto di vista culturale, che valorizza la persona con le sue vulnerabilità, ma anche con le sue potenzialità e i suoi talenti, capace di progettare situazioni non "handicappanti", ma universalmente valide (Caldin, 2018). Abitare contesti e *luoghi* di *appartenenza* significa, in primis, sperimentare la possibilità di godere di uno "spazio" nel mondo, rivestendo un ruolo significativo per riconoscersi ed essere riconosciuti, che è il contrario di essere "disconfermati", "ignorati", "non visti", "negati", "esclusi". «Aver cura dell'inclusione, significa affrontare la tematica della dialettica esistente tra l'identità-storia del soggetto con disabilità, rispetto alla rivisitazione significativa, delle logiche egemoni e "normanti", nel tentativo di riconoscere e di valorizzare le effettive possibilità dell'"esserci", sotto il segno della comune appartenenza..., sia dentro che fuori la scuola, in cui sia possibile, specie per le persone con disabilità, riappropriarsi del proprio futuro progettuale» (Gaspari, 2024, p. 90). L'appartenenza o il bisogno di legami sociali e affettivi, rappresentano la linfa che nutre il benessere di ogni persona. Sentirsi parte di un gruppo, che sia familiare, amicale o professionale, è un aspetto indispensabile per garantire l'equilibrio psico-emotivo e la costruzione della propria felicità.

Ne deriva che l'*appartenenza* o per meglio dire il *senso di appartenenza*, va intesa come un bisogno naturale e istintivo di sicurezza e protezione, ovvero come "bussola" orientativa dell'esistenza, che fornisce "ristoro", conferisce una "base sicura" interiorizzata (Bowlby, 1972), un "appoggio" essenziale per il futuro sviluppo delle capacità di resilienza personale e sociale nella prospettiva dell'*empowerment* e delle proprie risorse più profonde (Putton, Molinari, 2011). Per semplificare, parliamo dell'importanza primaria di costruire l'identità personale e sociale nella consapevolezza di esistere perché si è parte di un progetto (Heidegger, 1927); parte del mondo in cui si è stati "gettati" e in cui la prerogativa essenziale è il *poter essere* per

partecipare e ridisegnare il proprio personale progetto. Tutto ciò implica la creazione di reti di prossimità, di legami, per condividere “con gli altri”, “fare con gli altri” e soddisfare le aspettative in un’ottica di circolarità, di scambio e reciprocità. È l’azione nel mondo che determina il riconoscimento della propria dignità, del proprio valore (Bruni, 2024). *Appartenere* significa sentirsi legittimati a nutrire sogni e desideri, ambizioni, traguardi, ma nello stesso tempo, avere anche concrete possibilità di superare dei limiti, di allontanarsi dalla “base sicura” per individuarsi, per ritrovarsi, riscoprire la propria identità e riavvicinarsi in uno slancio di affermazione della propria esistenza. Ne deriva che in misura esponenziale ciò emerge in modo preponderante, soprattutto per le persone più “fragili”, che devono lottare tenacemente per sfatare stereotipi e pregiudizi ed emanciparsi da ruoli sociali il più delle volte “indebitamente” assegnati. “Nessuna vita è minuscola”, come evidenzia Charles Gardou (2015), vivere significa “esistere”. La maggioranza delle persone con disabilità o in condizioni di svantaggio e vulnerabilità sono nella società senza esserci realmente e senza farne parte veramente. Conservano sempre un sentimento di estraneità. [...] nelle mani degli altri che decidono per loro; che le prendono in carico senza prenderle in considerazione come soggetti e attori della propria storia e di un racconto comune. Privati del diritto alla non sottomissione e ridotti al ruolo di “pazienti”, vivacchiano o sopravvivono (Gardou, 2015, p. 21). Il riconoscimento del valore dell’Altro, in quanto “diverso”, “differente”, rimanda a sua volta a un altro principio saliente della prospettiva inclusiva, quello di equità e giustizia sociale (Nussbaum, 2013). Non esiste una qualità della vita soltanto per se stessi, scollegata dallo “star bene” degli altri o dalla sofferenza degli altri: la co-esistenza nella dialettica della reciprocità rivela la finalità della cultura inclusiva, fondata sul significato di “esistere insieme”, poiché siamo il frutto di interdipendenze costanti che se pur apparentemente distanti, tendono a generare ricadute e condizionamenti sulle nostre vite. L’ottica inclusiva rappresenta, in sintesi, un autentico esercizio di libertà ed emancipazione nel momento in cui rompe legami di dipendenza e mette in discussione sistemi precedentemente istituiti, che relegano alcune categorie di persone in luoghi separati, “artefatti”, in “non luoghi” (Augè, 1999) o “luoghi senza tempo” velatamente emarginanti e incompiuti. «Inclusione dell’altro significa che i confini della comunità sono aperti a tutti [...] nel pieno riconoscimento delle diversità che tali vogliono rimanere» (Habermas, 2008, p. 10). In tal senso la Pedagogia Speciale solleva nuove sfide e nuovi interrogativi sulla piena realizzazione dei diritti di cittadinanza delle persone con disabilità o in condizione di vulnerabilità, svantaggio, rivolgendo necessariamente lo sguardo ad una dimensione “plurale”. Si tratta di un lungo cammino, che guarda contemporaneamente al passato e al futuro, ma che agisce nel presente per migliorare la qualità della vita delle persone con disabilità (Giacconi, 2015). Grazie ai processi d’*integrazione scolastica* e sociale dell’Italia e della grande rivoluzione culturale del passato possiamo, oggi, toccare con mano le trasformazioni avvenute nel corso del tempo rispetto al riconoscimento dei diritti di cittadinanza delle persone con disabilità. Numerosi studi ed esempi, nazionali ed internazionali, hanno esplorato e messo in campo nuovi filoni basati sul principio dell’autodeterminazione e sul paradigma della vita indipendente. Mi piace ricordare come in Italia, uno dei primi traguardi, tra i più emblematici risale al 1972, nell’ospedale psichiatrico di Trieste, diretto da Franco Basaglia ed è rappresentato dalla CLU¹: Cooperativa Lavoratori

¹ <https://www.clufbasaglia.it/>

Uniti. Sin dalle origini ne fanno parte donne e uomini internati che fino ad allora, in nome dell'ergoterapia, avevano svolto attività di pulizia, lavanderia, trasporto lenzuola dentro le mura dell'ospedale San Giovanni. All'epoca la maggioranza degli internati nei manicomi non aveva i diritti civili. Far riconoscere il diritto a un salario equo per una vita indipendente è stato uno dei più grandi ostacoli insieme alle prime fasi dell'accoglienza nelle classi comuni degli alunni con disabilità.

2. Dalla scuola alla vita

Il “Progetto di vita” delle persone con disabilità non può essere scritto da altri. Si tratta di una storia molto personale, unica: una storia tra le storie (Lombardi, 2022). Se in Italia, la Legge 104/1992, ha fatto da “apripista” garantendo un pieno riconoscimento pedagogico didattico grazie al Pei-Progetto di Vita per l'inclusione scolastica e sociale² delle persone con deficit, una serie di sperimentazioni relative all'*inserimento lavorativo* delle persone con disabilità intellettiva, sono nate grazie alle normative successive, in particolare nell'ambito dell'azione dei Servizi³ che erano incaricati della progettazione e dell'accompagnamento lavorativo degli utenti che manifestavano una condizione di disabilità (Lascioli, 2017). Solo più tardi nasceranno ufficialmente nella scuola, in ambito educativo-formativo, nuove opportunità esperienziali per tutti gli studenti, grazie ai percorsi di “Alternanza scuola-lavoro”. Il percorso di *Alternanza scuola-lavoro* si configura, quindi, come una vera e propria metodologia didattica, innovativa, istituita dalla Legge n. 53/2003 e disciplinata dal Decreto Legislativo n. 77/2005. Si rivolge agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, alle quali permette di “alternare” momenti di formazione in aula e in azienda (o altra struttura ospitante). Il percorso di “Alternanza scuola lavoro” viene riconosciuto come metodo sistematico⁴ da introdurre nella didattica curricolare dei diversi corsi di studio per avvicinare i giovani al mondo del lavoro, orientarli e promuovere il successo scolastico. Anche a livello internazionale (OECD, 2015)⁵ viene ravvisata sempre più l'importanza di costruire dei percorsi di continuità e accompagnamento degli allievi al lavoro, sin dalla scuola (de Anna, 2014).

² Il miglioramento è rappresentato, ad esempio, dal fatto che gli alunni con disabilità nella scuola italiana sono passati da poco più di 200 mila iscritti nell'anno scolastico 2009/2010 a oltre 272 mila nell'anno scolastico 2017/2018. Ma la situazione, come si è detto, resta problematica. La quota di persone con disabilità che hanno raggiunto i titoli di studio più elevati (diploma di scuola superiore e titoli accademici) è pari al 30,1% tra gli uomini e al 19,3% tra le donne, a fronte del 55,1% e 56,5% per il resto della popolazione. La condizione di disabilità acuisce le differenze: è senza titolo di studio il 17,1% delle donne contro il 9,8% degli uomini, nel resto della popolazione le quote sono 2% e 1,2% rispettivamente (Tavola 4). Questi differenziali sono inferiori tra le generazioni più giovani, per effetto delle normative che, già a partire dagli anni '70, hanno favorito l'inclusione sociale delle persone con disabilità. <https://www.istat.it/it/files/2019/12/Disabilita.pdf>

³ La legge n. 381 del 1991 ha assegnato alle cooperative sociali un ruolo importante per l'inserimento al lavoro delle persone con disabilità anche attraverso azioni dirette a colmare il loro svantaggio in termini di abilità e di capitale umano. Con queste finalità sono nate le “Cooperative di tipo B” che hanno, appunto, la funzione di formare e inserire (o re-inserire) al lavoro persone con disabilità fisica, psichica o sensoriale. come stabilito dalla Legge n. 68/1999 <https://www.istat.it/it/files/2019/12/Disabilita.pdf>

⁴ Con il Riordino dell'istruzione del 2° ciclo, messo a regime dal nuovo ordinamento degli istituti professionali, dei tecnici e dei licei (DD.PP.RR. nn. 87-89/2010).

⁵ OECD, (2015), *Santé mental et Emploi*. Paris: OECD

Di recente, la Legge italiana n. 107/2015 ha ribadito l'importanza di affiancare al sapere il *saper fare*, intensificando i rapporti della scuola con il territorio, con il mondo produttivo e dei servizi. La partnership con le imprese può favorire l'innovazione della didattica e la diffusione di processi formativi orientati all'acquisizione di competenze spendibili nel mondo del lavoro, grazie anche alle nuove tecnologie⁶. Dall'anno scolastico 2015-2016 l'*Alternanza Scuola-Lavoro* è stata resa *obbligatoria* nel secondo biennio e nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, per 400 ore negli istituti tecnici e professionali e per 200 ore nei licei. La progettazione dei percorsi ha assunto un'articolazione triennale per meglio contribuire a sviluppare le competenze richieste dal profilo educativo, culturale e professionale dei corsi di studi. Così come riformato il sistema dell'"Alternanza" rappresenterà un *unicum* in Europa. Tuttavia, in nessun Paese europeo è prevista l'obbligatorietà didattica e curriculare dell'apprendimento in contesti lavorativi per tutti i tipi e indirizzi di scuola superiore, compresi i licei (Giancola, Salmieri, 2021).

Più di recente, nel 2019 sono emersi, sotto una nuova veste e con una nuova definizione semantica, i *Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento* (PCTO) come evoluzione dei percorsi di "alternanza scuola lavoro", realizzati in Italia nelle scuole secondarie di secondo grado di tutti gli indirizzi. La letteratura scientifica ha evidenziato quanto queste esperienze possono incidere sul Progetto di vita degli studenti tutti e come il lavoro assuma una funzione "protettiva" decisiva nell'accesso alla vita adulta e qualità dell'esistenza, questo vale ancor più, come su descritto, per persone che vivono una condizione di disabilità e al loro accompagnamento verso percorsi di emancipazione e di autodeterminazione (Montobbio, Lepri, 2000; Lepri, 2016, Lepri, 2020). *Alcuni nodi critici*

È doveroso, tuttavia, evidenziare alcuni rischi e criticità dettati dal fatto che nonostante il nuovo modello di PEI-Progetto di vita, ufficializzi questi percorsi e presenti un'apposita sezione dedicata alla progettazione dei PCTO e alla valutazione delle competenze, mancano ancora delle concrete indicazioni rispetto alle modalità di progettazione e di verifica di tali "esperienze" che possano trainare realmente i docenti, tutti, in tale "avventura" didattica e al fine di incrementare prassi positive sempre più frequenti e sistematiche. Inoltre, numerosi studi rivelano quanto, in rapporto agli studenti con disabilità, non sia ancora sufficientemente diffusa la consapevolezza/cultura intorno alla necessità di approntare un adeguato corredo di misure organizzative, didattiche e informative, istituendo dei percorsi specifici all'interno della progettazione pedagogico-didattica generale (Zappella, 2022). La questione si fa ancor più delicata quando si tratta di progettare esperienze di alternanza scuola/lavoro per promuovere percorsi di transizione, scuola/vita adulta, rivolti a studenti con disabilità intellettiva (Traina, Lascioli, 2023).

Bisogna, inoltre, sottolineare che nonostante la normativa italiana sia all'avanguardia, non si può non fare riferimento allo svantaggio, nel mercato del lavoro, delle persone con disabilità. Dagli ultimi dati ISTAT (Istituto nazionale di statistica),

⁶INDIRE-[https://www.indire.it/progetto/alternanza-scuola-lavoro/#:~:text=L'Alternanza%20scuola%20lavoro%20%C3%A8,\(o%20altra%20struttura%20ospitante\).](https://www.indire.it/progetto/alternanza-scuola-lavoro/#:~:text=L'Alternanza%20scuola%20lavoro%20%C3%A8,(o%20altra%20struttura%20ospitante).)

considerando la popolazione compresa tra i 15 e i 64 anni, risulta occupato solo il 31,3% di coloro che soffrono di gravi limitazioni (26,7% donne, 36,3% uomini) contro il 57,8% delle persone senza limitazioni. Il dato peggiore è quello del Sud Italia: solo il 18,9% delle persone con disabilità sono occupate. Il dato migliore, in questo caso, non è quello del Nord: 37,3%, ma quello del Centro Italia: 42,2%. Una plausibile spiegazione di tale evidenza è che le persone con disabilità sono in prevalenza occupate non nel settore privato ma nella Pubblica Amministrazione: il 49,7% rispetto al 41,3% per le persone senza limitazioni. Con riferimento al settore privato, l'agricoltura precede, sotto questo aspetto, i servizi e l'industria. Inoltre, le persone con disabilità sono frequentemente lavoratori autonomi, ma raramente dirigenti, professionisti o imprenditori (ISTAT, 2019, p.15).⁷

Il vivere una condizione di disabilità complessa, in particolare, mette a dura prova a causa di una serie di barriere che ostacolano le relazioni sociali: solo il 9,3% gode di servizi e svaghi culturali come andare al cinema, al teatro, musei, concerti, viaggi, a causa dell'inaccessibilità, ad esempio per la mancanza di adeguati supporti comunicativo-alternativi, come informazioni dettate attraverso linguaggi alternativi come il *braille* o l'assenza di interpreti della *Lingua dei Segni Italiana* ecc. che sono fondamentali per favorire qualità dell'esperienza e la partecipazione. Nel resto della popolazione il dato è il 30,8% (ISTAT, 2019). La prospettiva inclusiva si fonda sulla valorizzazione degli individui, sul riconoscimento della loro dignità, dei loro diritti ad avere anche una vita professionale, capace di garantire indipendenza economica, autonomia, autodeterminazione, tuttavia le statistiche indicano che livelli occupazionali sono ancora molto al di sotto della media nazionale. «La mancanza di un'occupazione [...] può essere considerata una *capability deprivation*, un mancato avvio dei processi di *empowerment* che, oltre a ridurre le prospettive generative del diritto al lavoro, depotenzia il valore delle differenze e delle diversità» (Montanari, 2024, p. 158). I primi reali disagi emergono con la conclusione del percorso scolastico. Per molti giovani con disabilità intellettiva la fine della scuola riduce drasticamente la vita sociale, quasi sempre i ragazzi e le ragazze con disabilità restano in casa con i propri genitori e le proprie famiglie (Caldin, & Giaconi, 2022; Maggiolini, 2020), vedendo scorrere da "spettatori" i vari cicli di vita, senza la possibilità di emanciparsi come persone adulte, oppure rassegnati a interventi assistenzialistici e passivizzanti in centri diurni.

3. Alcune esperienze positive e buone prassi

Si tratta di un tragitto non privo di ostacoli poiché la vera sfida è quella di un approccio sinergico tra la progettazione di esperienze di (PCTO), le connessioni con il PEI nella scuola secondaria di secondo grado, i collegamenti tra azioni didattiche e Progetto di Vita. Nonostante questi nodi critici, molte esperienze positive sono in corso di realizzazione già da tempo. Nello specifico, in Italia molte aziende e strutture hanno avviato questi percorsi in un'ottica inclusiva. Ad esempio tra il 2016-17 e il 2022-23 la Banca d'Italia ha svolto più di 1.000 PCTO coinvolgendo quasi 11.000

⁷ ISTAT (2019), Conoscere il mondo della disabilità, persone, relazioni, istituzioni. Letture statistiche. Temi. <https://www.istat.it/it/files/2019/12/Disabilita.pdf>
<https://www.istat.it/it/files/2019/12/Disabilita.pdf>

studenti in tutte le regioni italiane. L'Istituto ha assicurato infatti la partecipazione ai PCTO anche di persone con cecità o sordità mostrandone la valenza positiva delle ricadute. Nella fase di esordio sono state avviate delle sperimentazioni interessanti; in particolare i questionari somministrati a tutti i partecipanti hanno mostrato, un miglioramento di alcune competenze trasversali (soprattutto nel lavoro di gruppo, nella ricerca di fonti informative attendibili e nel parlare in pubblico), oltre alla capacità degli studenti partecipanti di svolgere riflessioni sul proprio orientamento negli studi e nel lavoro (Sironi, 2024).

Alcune esperienze ancora poco conosciute nel nostro Paese ma che risultano molto significative sul piano sociale, sono i *progetti di agricoltura sociale* realizzati dalle scuole grazie ai percorsi di accompagnamento degli studenti con disabilità intellettiva. Queste esperienze hanno dato vita a cooperative sociali costituite da docenti, genitori e studenti con disabilità psichica a dopo la scuola (Pavoncello, Spagnolo, 2015). Il modello prevede quindi un percorso di inclusione sociale attraverso la costruzione di un progetto professionale centrato sui bisogni soggettivi di ogni studente è finalizzato alla socializzazione al lavoro, all'inserimento professionale permanente o all'avvio di esperienze per la creazione d'impresa, microimpresa, autoimpiego. Nelle scuole secondarie le pratiche di PCTO, possono essere fondamentali perché aiutano gli studenti a sperimentarsi in situazioni reali di lavoro, a promuovere un apprendimento significativo e autentico, e al tempo stesso, a rafforzare le componenti psicologiche e di personalità; calarsi nella realtà aiuta ad acquisire la consapevolezza dei propri limiti e delle proprie capacità, delle proprie inclinazioni, permettendo, inoltre, di rinforzare la costruzione dell'identità; nello stesso tempo permettono una maggiore conoscenza e percezione di sé, aiutano a rinforzare l'autostima, il senso di autoefficacia e l'auto-riconoscimento di passioni, interessi e talenti (Dainese, 2015). Vivere questi percorsi permette agli studenti di riflettere sui reali desideri e di avere delle aspettative più realistiche, (Zappella, 2022). L'inclusione lavorativa, come accennato in precedenza, necessita ancora di un lungo cammino, va oltre il mero atto di assunzione di personale con disabilità; richiede un impegno costante per eliminare le barriere fisiche, sociali e culturali che impediscono la piena partecipazione sociale e lavorativa (de Anna, Mazzer, Villanella, 2017). Si tratta di modificare gli assetti culturali e formativi dei nostri sistemi sociali per abbattere azioni educative pregiudiziali e riduzionistiche che replicano barriere etico-valoriali, pregiudizi e stereotipi, ancora poco inclusivi, verso la visione delle differenze e delle diversità. È necessario investire nella formazione dei docenti, degli educatori, ma anche nella formazione dei dirigenti di aziende e dei politici nell'assumere una prospettiva inclusiva, affinché investano nell'adattamento delle infrastrutture, nell'accessibilità fisica e culturale, nei nuovi sistemi di comunicazione veicolati dalle nuove tecnologie⁸.

⁸ Learning Sciences institute dell'Università di Foggia ha avviato, a giugno del 2023, il progetto "Mission Inclusion", con l'obiettivo primario di assicurare un futuro di qualità ai giovani con disabilità; il progetto, infatti, volge ad identificare le buone pratiche messe in atto da realtà del nord e centro Italia che si occupano di placement inclusivo al fine di creare un modello di efficacia generalizzabile e riproducibile anche nel sud Italia.

4. Verso il futuro: La Riforma “Modello 4+2” e l’innovazione digitale

In Italia, un’importante occasione, rivoluzionaria, in tale direzione, potrebbe essere l’entrata in vigore della *riforma dell’istruzione tecnico-professionale*⁹ riguardante un nuovo sistema che potremmo definire “Modello 4+2”. Questo percorso prevede quattro anni nella scuola secondaria di secondo grado, seguiti da due anni presso gli *ITS Academy*. Gli ITS sono scuole di eccellenza ad alta specializzazione tecnologica post diploma che permettono di conseguire il titolo di tecnico superiore, offrendo corsi di formazione biennali (durata di 2 anni) su aree molto specifiche relative all’*automazione*, alla *meccanica*, all’*informatica*, alla *gestione dei processi aziendali*, al *turismo*, alla *moda*, all’*animazione* e molti altri. Si tratta di istituti altamente dedicati ad una didattica esperienziale *Learning by doing*, con la finalità di trasformare le conoscenze teoriche in competenze professionali grazie all’esperienza *on the job*, che prevede stage aziendali e, soprattutto, permette di acquisire competenze tecnologiche e digitali richieste dall’Industria 4.0. Questo consente agli studenti di entrare in contatto diretto con il mondo del lavoro attraverso tirocini e progetti reali durante il percorso di studi. La riforma dà maggiore rilievo ai programmi di alternanza scuola-lavoro e alla didattica “sul campo”, con l’obiettivo di facilitare l’ingresso degli studenti nel mondo professionale. Nello specifico, un esempio di eccellenza nazionale è rappresentato da *Apulia Digital*¹⁰ (Istituto Tecnologico Superiore) che nasce nel Sud Italia e che ha già realizzato percorsi formativi molto innovativi e futuristici che includono lo sviluppo di *software e app*, *Cloud*, *Big Data*, *Cyber Security*, *Intelligenza Artificiale*, *Machine Learning*, *3D Design*, *Game Development*, *Realtà Aumentata e Virtuale*, *Metaverso*, *Comunicazione digitale*, *Multimedia production*, *Digital Video Design*, *VFX*, *Virtual Set*, *IoT*.

In sostanza il mercato del lavoro fa “capolino”, nella scuola, in modo sempre più mirato e preponderante. È doveroso sottolineare che gli ITS rappresentano una giovane realtà formativa per il nostro Paese, pertanto bisognerà prevedere l’implementazione e “la cura di un contesto inclusivo” (Gaspari, 2023) ancora agli esordi, per cui emergeranno nuove sfide legate all’accessibilità ed alle politiche inclusive. La recente riforma degli ITS ha già dato, tuttavia, un segnale positivo a partire dall’anno scolastico 2023-2024 rispetto all’accoglienza degli studenti con bisogni educativi speciali, affermando la necessità di una formazione dedicata ad una progettazione universale per i docenti, la presenza di tutor per l’accompagnamento competente degli studenti con disabilità, la possibilità di adottare misure dispensative e compensative o prove equipollenti, durante le prove d’esame, e così via. Una delle caratteristiche distintive degli ITS è la stretta collaborazione con le imprese. La qualità dell’inclusione dipenderà molto dalla capacità di personalizzare i *Percorsi* per le *Competenze Trasversali* e l’*Orientamento* (PCTO) e la creazione di un sistema di supporto efficace. In tal senso, gli ITS potrebbero offrirci uno sguardo istituzionale, ma sarà fondamentale che le scuole, gli ITS stessi e le aziende, collaborino strettamente per

⁹ Legge 8 agosto 2024, n. 121, recante “Istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale” (AC 1691).

¹⁰ <https://www.apuliadigital.it/its/> L’ITS Academy Apulia Digital è anche Centro di Trasferimento Tecnologico in ambito Industria 4.0, (Decreto direttoriale del 22.12.2017 MISE) e riveste un ruolo strategico di presidio per la promozione della Cultura tecnologica e digitale. Infatti, la Fondazione ha avviato negli anni una serie di partnership istituzionali con Enti e organismi scientifici e promosso numerose iniziative e progettualità dedicate, in particolare, alle opportunità dell’Innovazione Digitale per le imprese e alla sensibilizzazione sul gap gender in ambito STEAM e ICT.

garantire in misura equa l'accessibilità e la piena partecipazione di tutti, ma soprattutto, degli studenti con bisogni educativi speciali. Un grande ruolo avranno i programmi aziendali e il dialogo tra diversi "saperi", "discipline" grazie ad un'attenta pianificazione e collaborazione tra istituzioni scolastiche, ITS e aziende, con il coinvolgimento di diverse figure professionali (docenti specializzati di sostegno, pedagogisti, psicologi, dirigenti di aziende, tutor aziendali) per assicurare che le esperienze di accompagnamento e i percorsi formativi siano dettate dall'uso di diversi strumenti, linguaggi e approcci metodologici inclusivi, realmente "praticabili" ed adeguati alle necessità di tutti gli studenti. La concreta e fattiva realizzazione di tale sfida implica, tuttavia, la predisposizione di interventi educativo-formativi a partire dalle università e dalle scuole, senza trascurare una progettazione sequenziale, in tutte le fasi dei processi inclusivi, dei contributi decisionali che riguardano gli studenti e gli adulti con disabilità: "niente su di noi, senza di noi", affinché queste ultime siano messe realmente nelle condizioni di realizzare processi di autodeterminazione (Giacconi *et al*, 2020). In tale ottica è necessario riconoscere come le organizzazioni stiano cambiando abito culturale nella gestione dell'accoglienza delle persone con disabilità (*disability management*), assumendo una sorta di negoziazione tra datori di lavoro e lavoratori. Emerge, infatti, un sempre più ampio filone di studi sulla gestione delle diversità nel mondo del lavoro (*diversity management*) (Zappella, 2014). In una delle sue opere più influenti, "Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership" (2006), la filosofa Nussbaum affronta, il tema della giustizia sociale, contribuendo a promuovere una visione più inclusiva dei diritti umani e di cittadinanza, che riguardano tutti gli individui in quanto esseri umani, indipendentemente dalla loro condizione di disabilità, nazionalità o appartenenza a una particolare etnia. A ogni individuo deve essere garantito un reale riconoscimento delle sue capacità sostanziali, per progettare una vita dignitosa e pienamente umana, come la possibilità di nutrirsi, di avere accesso all'istruzione, ai servizi, allo svago, allo sport (Magnanini, 2021) alla salute, o ancora, di avere accesso a una esistenza relazionale, affettiva, sentimentale, sessuale e, non meno importante, quella professionale e lavorativa, partecipando attivamente alla vita politica e civile della comunità. Tale assunto si ricollega, ancora una volta, al concetto di *Capability* (Sen, 1994, 1999; Nussbaum, 2013), ovvero il benessere umano non dovrebbe essere valutato in base al reddito e alla ricchezza, ma dovrebbe tener conto delle capacità effettive, intese come diritti, opportunità, potenzialità che le persone hanno di fare e di essere ciò che desiderano, per vivere una vita pienamente umana. Il sentimento e le emozioni che prevalgono sono in definitiva quelle di un autoapprezzamento per aver raggiunto degli obiettivi, dei traguardi, dei sogni, per aver contribuito a costruire qualcosa, aver generato un risultato utile alla collettività (Friso, 2013). Si tratta di un pensiero naturalmente insito in ogni persona che enfatizza la libertà come valore centrale e lo sviluppo di un'*agency* individuale, che permette di scegliere, di vivere una vita in modo significativo e scevro da condizionamenti di ogni sorta (Sen, 1994). In tal senso è fondamentale acquisire nuovi "abiti mentali" (Baldacci, 2017), basando il cammino evolutivo umano su principi di universalità (Savia, 2016) dei diritti e dei contesti, come mezzi-strumenti funzionali a raggiungere il "bene comune", grazie all'innovativa prospettiva dell'educazione inclusiva, nell'integrale e integrata formazione di ogni persona, senza esclusioni. Le sfide sono ancora moltissime. In questo momento storico, culturale, parlare di una nuova "visione" non significa adottare uno slancio utopistico e romantico ma, più semplicemente, mettere in primo

piano il coraggio di guardare anche “oltre l’inclusione” senza timori reverenziali, in modo più ambizioso.

References

- Augè, M. (2018). *Non luoghi. Introduzione a un'antropologia di una surmodernità*. Elèuthera.
- Baldacci, M. (2017). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. FrancoAngeli.
- Bowlby, J. (1989). *Una base sicura: applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Cortina.
- Bruni, E. M. (2024). Il paradigma della cura educativa: dignità e processi formativi. In *I linguaggi della pedagogia speciale. La prospettiva dei valori e dei contesti di vita* (pp. 228-231). Pensa Multimedia.
- Caldin, R., & Scollo, S. (2018). Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni. *Studium Educationis*, 19(3), 49-59.
- Caldin, R. (2021). *Pedagogia speciale e didattica speciale / 2. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*. Erickson.
- Caldin, R., & Giaconi, C. (2022). *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà* (pp. 1-217). FrancoAngeli.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Blackwell Publishers.
- de Anna, L., Mazzer, M., & Villanella, G. (2017). Progetti di alternanza scuola-lavoro inclusivi nella scuola secondaria di II grado. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, 5(1), 61-72.
- d'Alonzo, L. (2023). Quale progetto di vita per la persona con disabilità: il ruolo della scuola. In *Includere la disabilità. Scuola Cattolica in Italia Venticinquesimo Rapporto* (pp. 233-248). Scholè Morcelliana.
- de Anna, L. (2014). La scuola inclusiva: ruoli e figure professionali. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 109-127.
- Dainese R. (2015). Progetto di vita e disabilità: un processo tra orientamenti e ri-orientamenti. *Pedagogia oggi*, 1, 138-158.
- Fenza, L. (2024). Una nuova modalità d'inclusione: utilizzo del PCTO per la strutturazione di progetti di vita nei contesti di lavoro per studenti con autismo e disabilità cognitiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(1), 045-053.
- Friso, V., & Caldin, R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 048-056.
- Friso, V. (2013). Inclusione sociale, lavoro e capability. *Formazione & insegnamento*, 11(1 Suppl.), 91-102.
- Gardou, C. (2015). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Mondadori.
- Gaspari, P. (2023). *La Pedagogia speciale, oggi*. Le conquiste, i dilemmi, le possibili evoluzioni. Franco Angeli.
- Gaspari, P. (2024). L'inclusione come cura delle relazioni e dei contesti formativi: L'importanza dello sguardo narrativo. In *I linguaggi della pedagogia speciale. La prospettiva dei valori e dei contesti di vita* (pp. 88-92). Pensa Multimedia.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive* (pp. 1-143). FrancoAngeli.

- Giaconi, C., Socci, C., Fidanza, B., Del Bianco, N., d'Angelo, I., & Capellini, S. A. (2020). Il Dopo di Noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di Qualità di Vita. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(2), 274-291.
- Giancola, O., & Salmieri, L. (2021). *Alternanza Scuola-Lavoro*. Fondazione Astrid
- Goodley, D., D'Alessio, S., Ferri, B., Monceri, F., Titchkosky, T., Vadalà, G., ... & Medeghini, R. (2018). *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Erickson.
- Heidegger, M. (2024). *Essere e tempo*. Longanesi.
- Habermas, J. (2013). *L'inclusione dell'altro*. Feltrinelli.
- Ianes, D., Cramerotti, S., & Fogarolo, F. (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Erickson.
- Lascioli, A. (2017). Orientamento al lavoro e disabilità intellettiva: quali responsabilità educative per la scuola? *L'integrazione scolastica e sociale*, 16, 196-211.
- Lepri, C. (2016). (a cura di). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. FrancoAngeli.
- Lepri, C. (2020). *Diventare grandi. La condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Erickson.
- Lombardi, G. (2022). Per una riflessione critico-costruttiva del PEI-Progetto di vita. In D. Milito & V. Andrea Mariggìo (Eds.), *Istanze educative e risposte efficaci per una scuola inclusiva* (pp. 213-230). Anicia.
- Maggiolini, S. (2022). «Affari di famiglia» e non solo. Il contributo pedagogico al Progetto di vita della persona con disabilità. *Ruolo genitoriale e prospettive di intervento nelle fasi di vita*. In Caldin, R., & Giacconi, C. (a cura di). *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà* (pp. 37-52). FrancoAngeli.
- Magnanini, A. (2021). *Pedagogia speciale e sport: Modelli, attività e contesti inclusivi tra scuola ed extrascuola*. Soares Editore.
- Martin, R. (2005). *Disability, society, and the individual*. Pearson.
- Medeghini, R. (Ed.). (2006). *Disabilità e corso di vita: traiettorie, appartenenze e processi di inclusione delle differenze* (Vol. 9). FrancoAngeli.
- Montanari, M. (2024). Opportunità e/o carenze di lavoro per persone con disabilità. L'inclusione è possibile? *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 14(1), 158-175.
- Mura, A. (2004). *Associazionismo familiare, handicap e didattica. Una ricerca esplorativa*. FrancoAngeli.
- Mura, A. (2005). *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*. FrancoAngeli.
- Nussbaum, M. (2013). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Il Mulino.
- Oliver, M. (1996). *Social work with dis*
- Pavone, M. (2008). Il progetto di vita per lo studente disabile. *L'integrazione scolastica e sociale*, 7(2), 120-125.
- Pavone, M. (Ed.). (2009). *Famiglia e progetto di vita: crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Erickson.
- Pavoncello, D., & Spagnolo, A. (2015). Agricoltura sociale: un'opportunità per la transizione scuola-lavoro dei giovani con disabilità psichica. Esempi di buone pratiche. Contributo offerto per il Convegno "Agricoltura sociale e Microcredito", EXPO Milano 21 settembre 2015.
- Pavone, M. R. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale* (pp. 1-271). Mondadori Università.
- Putton, A., & Molinari, A. (2011). *Manuale di Empowerment con i genitori. Preparare i figli ad affrontare la vita*. Maggioli.
- Savia, G. (2016). *Universal design for learning. Progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*. Erickson.

- Sen, A. K. (1994). *La diseguglianza: un riesame critico*. Il Mulino.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Alfred A. Knopf.
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. Routledge.
- Sironi, L. (2024). *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento: l'esperienza della Banca d'Italia* [School-to-work Transitioning Programmes: The Experience of the Bank of Italy]. Bank of Italy Occasional Paper, (837).
- Striano, M., Cesarano, V. P., & Douville, S. (2021). «È la mia vita! Io la scelgo». Lo strumento digitale realizzato per il progetto di vita promosso dalla Federazione francese Trisomie 21. *Integrazione scolastica e sociale*, 20(1), 193-209.
- Traina, I., & Lascioli, A. (2023). Orientamento, sviluppo delle competenze lavorative e di vita indipendente per studenti e studentesse con disabilità. *Società Italiana di Pedagogia*, 677-680.
- Zappella, E. (2022). L'alternanza scuola-lavoro per gli studenti con disabilità: l'opinione degli enti ospitanti. *Formazione e insegnamento*, XX, 1.
- Zappella, E. (2014). L'integrazione lavorativa delle persone disabili in Italia: tra laboratori protetti e ingresso nel libero mercato del lavoro. *Formazione & insegnamento*, 12(4), 167-176.

Siti web:

- INDIRE. (n.d.). *Alternanza scuola-lavoro*. Retrieved from [https://www.indire.it/progetto/alternanza-scuola-lavoro/#:~:text=L'Alternanza%20scuola%2Dlavoro%20%C3%A8,\(o%20altra%20struttura%20ospitante\)](https://www.indire.it/progetto/alternanza-scuola-lavoro/#:~:text=L'Alternanza%20scuola%2Dlavoro%20%C3%A8,(o%20altra%20struttura%20ospitante))
- ISTAT. (2019). *Conoscere il mondo della disabilità, persone, relazioni, istituzioni. Letture statistiche. Temi*. Retrieved from <https://www.istat.it/it/files/2019/12/Disabilita.pdf>