



## Luigi Fenza

Special Education Teacher | I.O. "Salvatorelli-Moneta" Marsciano, Perugia | luigifenza94@gmail.com

# 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

## A new mode of inclusion: use of the work-related learning for the structuring of life projects in work contexts for students with autism and cognitive disability

Call

This contribution presents a case study focusing on structuring a life project for a student with cognitive disabilities, beginning with defining and implementing the PCTO internship. Among the key findings, it underscores the necessity of utilizing the resources from this internship to develop a life project within a professional setting. The contribution aims to underscore the significance of integrating a disabled student into a workplace and highlights the proactive measures an employer can take to adapt their work environment for inclusivity. Furthermore, it outlines potential research directions to share and document the outcomes achieved through processes of cross-pollination and principles of "proximity".

**Keywords:** life project | work-related learning | contamination | disability

In questo contributo è riportato uno studio di caso relativo alla strutturazione di un progetto di vita di uno studente con disabilità cognitiva a partire dalla definizione e dall'attuazione dello stage PCTO.

Tra i principali risultati è emersa la necessità di usufruire delle risorse di questo stage per poter costruire un progetto di vita realizzato in un contesto lavorativo. Il contributo mira a mettere in luce la significatività dell'inclusione di un alunno disabile all'interno di un ambiente vivo e ricco di contaminazioni, inoltre l'illustra l'operosità grazie alla quale un datore di lavoro può trasformare il proprio ambiente lavorativo e lo può predisporre per l'inclusione di un ragazzo con disabilità.

Il contributo, inoltre, traccia alcune possibili traiettorie di ricerca per condividere e documentare i risultati realizzati tramite i processi di contaminazione e i principi di "proximità".

**Parole chiave:** progetto di vita | apprendimento legato al lavoro | contaminazione | disabilità

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Fenza, L. (2024). A new mode of inclusion: use of the work-related learning for the structuring of life projects in work contexts for students with autism and cognitive disability. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 45-53. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-04>

**Corresponding Author:** Luigi Fenza | luigifenza94@gmail.com

**Received:** 30/03/2024 | **Accepted:** 02/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
**ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-04**



## 1. Introduzione

I percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO) sono nati nel 2019 come evoluzione dell'“alternanza scuola-lavoro”, realizzati in Italia nelle scuole secondarie di secondo grado di tutti gli indirizzi. Tali percorsi sono svolti dagli studenti del terzo, quarto e quinto anno e mirano in particolare allo sviluppo di competenze chiave per l'apprendimento permanente con valenza orientante<sup>1</sup>.

Le attività delle ore PCTO, «compatibilmente con le esigenze organizzative e con la necessità di garantire pari opportunità di formazione», sono personalizzate, «secondo criteri di gradualità e progressività» e in considerazione dello «sviluppo personale, culturale e professionale<sup>2</sup>» degli studenti: sono progettate tenendo presenti le loro capacità, i loro interessi, e i loro stili di apprendimento.

E per i ragazzi e le ragazze con disabilità? Gli studenti con disabilità che hanno una programmazione equipollente alla classe (obiettivi minimi o personalizzati), perseguiranno nei percorsi di alternanza gli stessi obiettivi della classe, favorendo insieme all'acquisizione delle competenze, l'autonomia.

Per coloro che hanno una programmazione differenziata gli obiettivi dei PCTO si basano sull'acquisizione di competenze che permettono agli studenti di muoversi in piena autonomia nell'ambito familiare e nel contesto sociale.

È proprio per gli alunni e le alunne con programmazione differenziata che il percorso PCTO diviene ponte per i percorsi di vita e per i contesti extrascolastici.

Ma proprio a causa della singolarità del funzionamento delle persone con disabilità, sorgono le prime criticità: vi sono, infatti, condizioni di disabilità che impediscono allo studente di svolgere percorsi in luoghi diversi da quelli della scuola e di svolgere la quantità di ore previste. La scuola, pertanto, nella maggior parte dei casi prevede per queste situazioni percorsi alternativi delineati sulla personalità e sulle reali capacità degli alunni disabili: come ad esempio percorsi formativi in cooperative sociali, strutture di volontariato, laboratori scolastici.

Emerge chiaramente la necessità, per gli allievi con disabilità significativa, di costruire progetti calibrati sulle loro capacità e bisogni. Per realizzare tutto ciò, è necessario dialogare e coinvolgere tutti i soggetti che interagiscono con l'allievo: famiglia, neuropsichiatri, educatori, consiglio di classe, insegnante di sostegno.

Ma tali contesti possono bastare? I Gruppi di Lavoro Operativo (GLO) individuano, nella maggior parte dei casi, percorsi “protetti” per i ragazzi con disabilità cognitiva significativa per svolgere le ore di PCTO, come attività didattiche strutturate, cooperative sociali e centri diurni.

La proposta che tratto riguarda la possibilità e la necessità di includere un ragazzo con disabilità intellettiva in un'azienda lavorativa.

Tale contributo parte dalle «buone prassi» di un inserimento lavorativo di uno studente con autismo e disabilità intellettiva, a partire dalle attività di PCTO fino all'attuazione del progetto di vita.

La nuova modalità che si propone prevede il superamento dei soli ambienti scolastici e contesti protetti come unici ambienti di vita e di sviluppo dei ragazzi.

L'inclusione deve manifestarsi in tutti i contesti della vita quotidiana, in particolare negli ambienti di lavoro. In ogni nuovo contesto, può nascere una partecipazione originale che avvia transizioni e contaminazioni, rivelandosi significativa per lo sviluppo e il funzionamento del ragazzo.

Nell'era moderna il lavoro ha assunto progressivamente un'importanza sempre più predominante nelle attività e nella vita dell'uomo, al punto da divenire uno degli elementi fondamentali nella costruzione dell'identità di ogni singola persona. Il lavoro è luogo di incontro, punto di raccordo tra individuo e collettività, contesto di interazione e di inclusione. È la via maestra per arrivare alla «normalità», alla vita quotidiana, a una progettualità esistenziale.

1 Raccomandazione del Consiglio (EC) relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, su [eur-lex.europa.eu](http://eur-lex.europa.eu), del 22 maggio 2018, p. 4. URL consultato il 23 maggio 2024.

2 D.M. 774/2019, Linee Guida PCTO, P. 23.



Il lavoro è occasione di scambio, di esperienze comuni, di condivisione umana: è terreno di confronto con sé stessi e con gli altri, oltre che un modo per raggiungere obiettivi.

In questi termini il lavoro per la persona con disabilità è la risorsa per eccellenza per uscire dall'isolamento sociale e dalla logica assistenzialista a cui troppo spesso è soggetta.

L'Articolo 27 della «Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità» ci indica:

Si riconosce il diritto al lavoro delle persone con disabilità, su base di uguaglianza con gli altri, ossia il diritto di potersi mantenere attraverso un lavoro liberamente scelto o accettato in un mercato del lavoro e in un ambiente lavorativo aperto, che favorisca l'inclusione e l'accessibilità alle persone con disabilità.

La Convenzione si inserisce nel contesto della tutela e della promozione dei diritti della persona, così come delineato in sede internazionale a partire dalla dichiarazione universale dei diritti umani del 1948, e conferma in favore delle persone con disabilità i principi fondamentali in relazione ai diritti di pari opportunità e di non discriminazione. A livello scientifico e di letteratura è chiaro come il contesto lavorativo sia uno degli ambiti privilegiati in cui una persona può misurare le proprie capacità nei confronti dell'ambiente. Nonostante ciò, faticiamo a trovare una modalità d'inserimento che possa sostenere le aziende stesse a iniziare un cammino verso processi inclusivi.

È l'ONU, in particolare nella Convenzione per i diritti delle persone con disabilità sopraccitata del 2006, che chiede a tutti gli stati firmatari di sovrintendere anche il diritto al lavoro delle persone con disabilità. All'art. 9 comma 2, la Convenzione ONU evidenzia come sia indispensabile «promuovere il riconoscimento delle capacità, dei meriti e delle attitudini delle persone con disabilità, e il loro contributo nei luoghi di lavoro e nel mercato lavorativo».

L'inclusione lavorativa non diviene solo una modalità operante e una riflessione sulla partecipazione sociale delle persone con disabilità, ma anche un contributo essenziale alla costruzione del bene comune, a cui ciascuno è chiamato a contribuire attraverso il proprio impegno personale e collettivo. In tale prospettiva le attività di PCTO divengono motore per strutturare nuove proposte d'inserimento.

Lo stage permette l'incontro di persone che altrimenti non si sarebbero mai conosciute: li unisce la passione in un contesto più ampio che vede la sinergia tra scuola e lavoro; il filo conduttore è rappresentato dalle diversità che si integrano, creando connessioni che altrimenti non sarebbero mai avvenute senza lo svolgimento dello stage.

Questo percorso inizia con le collaborazioni attraverso gli stage dei PCTO, e continua con le relazioni che si sviluppano tra i datori di lavoro e i professori tutor scolastici, formando una rete che genera nuove idee per la scuola e nuove prospettive per le attività che accolgono gli studenti con disabilità.

Il datore di lavoro diventa così un promotore di nuove possibilità di inserimento lavorativo.

## 2. Analisi dei bisogni e modalità d'intervento

Per l'attuazione del progetto di vita, si è iniziato definendo la partecipazione del ragazzo alle attività di PCTO a partire dal terzo anno di scuola superiore. Prima di trovare il contesto adatto dove includere lo studente, si è delineato un report contenente "l'analisi dei bisogni" in base al funzionamento del ragazzo.

Lo studente in questione è un ragazzo con autismo e con grave disabilità intellettiva che, nonostante le sue criticità relative all'autonomia e alla comunicazione, possiede abilità relative alla pittura e al disegno artistico.

Si è partiti da tali abilità per cercare un ambiente capace di accoglierlo e di poter far sviluppare le sue doti. I tutor scolastici si sono mossi per individuare un'azienda di ceramiche attiva sul territorio.

Successivamente, il docente specializzato per le attività di sostegno ha svolto delle visite aziendali per visionare i laboratori e gli strumenti, coadiuvato dalla funzione strumentale per il PCTO.

Il team di lavoro ha provveduto a delineare un corso per la sicurezza personalizzato per lo studente,



con il sostegno dell’RSPP. In tale percorso, il ragazzo ha potuto visualizzare le strutture, i laboratori e le risorse presenti nella struttura.

Presi accordi con la struttura, sono stati definiti gli obiettivi dell’esperienza del progetto formativo, sono stati indicati eventuali barriere e facilitatori, le ore di frequenza, e si sono descritte le attività svolte dallo studente. Infine, sono state delineate le modalità di coinvolgimento della rete territoriale.

Tutti questi indicatori sono stati realizzati in un piano formativo personalizzato, che è stato allegato alla modulistica della convenzione. I dati riportati sono stati inseriti anche nella sezione otto<sup>3</sup> del PEI. In questo caso parliamo di “piano formativo personalizzato” poiché viene redatto per ragazzi con disabilità e prevede obiettivi e interventi specifici, che si ricollegano agli obiettivi e alle finalità previste nel PEI.

Nell’organizzazione oraria dell’alunno con disabilità nella struttura ospitante, si è tenuto conto delle sue capacità ad adattarsi al nuovo ambiente e ai relativi ritmi lavorativi, così come anche il suo funzionamento e alla sua modalità di comunicazione e di relazione con il personale operativo.

Nel percorso stage, il ruolo di tutor interno è stato svolto dal docente specializzato per le attività di sostegno, il quale già lavorava all’interno del contesto classe con il ragazzo con disabilità.

Compito del docente specializzato è stato quello di informare il tutor esterno sulle caratteristiche psicofisiche dello studente, del suo funzionamento e della modalità d’interazione con gli altri.

La figura del tutor esterno è stata svolta dal datore di lavoro, che contestualmente alla fine del percorso PCTO, ha prodotto un report di valutazione e monitoraggio dei livelli di competenza raggiunti dallo studente con disabilità. Tali dati sono stati acquisiti dal Consiglio di classe e dal gruppo di lavoro operativo per la predisposizione del progetto di vita.

### 3. Dal PCTO al progetto di vita: utilizzo del metodo “Wraparound”

Grazie al progetto di vita si può immaginare il ragazzo nella sua dimensione adulta. Il progetto di vita è un pensare in prospettiva futura predisponendo le azioni necessarie, comprenderne la fattibilità scegliendo gli obiettivi orientati il più possibile alla vita adulta.

Possiamo definirlo come “Progetto vitale”:

A differenza dal progetto di vita, un progetto vitale supera, scavalca la logica “per obiettivi” pronunciata nel PEI, ne dilata i confini. Se paradossalmente riuscissimo a realizzare un futuro dove tutte le istanze di autonomia, assistenza, occupazione, ecc., fossero tali da rendere il dopo di noi un’effettiva realtà di garanzie, da cosa riconosceremmo un disabile “felice” da uno “non felice”? Uno realizzato da uno non realizzato? Dal progetto vitale che starà, o meno, portando avanti. (Biancalana, 2019).

Partendo dalle peculiarità dell’alunno e dell’alunna, si possono costruire relazioni, creare collegamenti con gli enti locali, amministrazioni pubbliche, le associazioni, gli operatori dei servizi.

Svolte le ore di PCTO nella struttura, prima del termine del quinto anno, la scuola, tramite il gruppo di lavoro operativo (GLO) e al report di valutazione aziendale, ha iniziato a co-progettare il percorso di vita dell’alunno. In questo caso, è stata fondamentale la presenza del tutor esterno aziendale per la definizione delle ore e delle risorse da mettere a disposizione. Nel progetto di vita sono state riportate il numero di ore settimanali previste nella struttura, gli obiettivi da raggiungere, le finalità.

Il servizio territoriale sanitario ha collaborato con il comune per l’individuazione di un operatore socio-assistenziale per l’autonomia.

3 Nelle Linee guida del nuovo PEI, diffuse in seguito al Decreto interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020, successivamente modificati dal Decreto Interministeriale 153 del 1° agosto 2023, la sezione 8.3 è dedicata ai Percorsi per le Competenze Trasversali e l’Orientamento, a partire dalla classe terza della scuola secondaria di secondo grado. In questa parte, viene sottolineata l’importanza che ha per gli studenti il passaggio dalla scuola alla vita lavorativa adulta e il cui processo non va trascurato.



In questo contesto, si è creato un collegamento diretto tra la scuola e i servizi per la realizzazione del progetto di vita, dando vita a una sorta di “staffetta” tra la scuola e i servizi.

Nel lavorare in equipe e nello strutturare il progetto di vita, si è usufruito dell’intervento “wraparound” (Bruns et al., 2011, pp. 726-735).

Tale modalità di lavoro si realizza in un approccio sistemico, che si propone letteralmente di avvolgere (to wrap) i servizi esistenti attorno (around) agli alunni e alle loro famiglie, per affrontare le loro criticità in modo ecologico, completo e coordinato. Il suo obiettivo è creare una sinergia tra servizi che operano a compartimenti stagni.

Nel caso in questione, i servizi che cooperano sono stati le politiche sociali del comune, il servizio sanitario, la cooperativa e la scuola, i quali hanno operato sinergicamente per attuare il progetto di vita.

Per raggiungere tale risultato si è cercato di:

- utilizzare un processo di pianificazione strutturata e individualizzata in equipe definendo obiettivi condivisi;
- soddisfare i bisogni individuati nell’alunno, della sua famiglia e nei loro caregiver;
- intervenire su più aree della vita;
- utilizzare pratiche attente alla dimensione contestuale e culturale;
- monitorare i progressi attraverso indicatori misurabili di successo e modificare il piano secondo necessità;
- accedere a finanziamenti flessibili;
- utilizzare modalità documentabili.

La progettualità delineata si rispecchia nel paradigma “place and train”, in quanto si è promosso uno stage con l’obiettivo di inserire persone con disabilità in contesti reali, seguito da un supporto diretto sul campo. Secondo questa prospettiva, il conseguimento degli obiettivi di vita e lavorativi è strettamente legato all’autenticità e all’originalità delle situazioni. I modelli operativi all’interno del paradigma “place and train” sono progettati per facilitare il completo apprendimento e padroneggiamento delle abilità, integrando gli adattamenti al contesto e rispondendo alle richieste del contesto sociale e lavorativo (Druss, 2014).

#### **4. Datori di lavoro come nuovi leader per l’inclusione: il ruolo della condivisione e della documentazione**

Nell’elaborazione del Progetto di vita, il datore di lavoro è stato la figura chiave per far convergere competenze, mettere insieme idee e dare spazio a nuove modalità di stage.

Oltre a mettere a disposizione la propria azienda e il proprio laboratorio artistico di ceramiche, il datore di lavoro in questione ha inizialmente collaborato ai gruppi di lavoro come figura esterna.

Il suo ruolo si è trasformato da tutor esterno a guida per la predisposizione del progetto di vita. Concluso il percorso PCTO del ragazzo e pianificato il suo progetto di vita, si è cercato di rendere “itinerante” la nuova modalità di lavoro ovvero l’utilizzo delle ore di PCTO per creare nuovi progetti di vita.

Il datore di lavoro è stato invitato a scuola per illustrare al dipartimento dei docenti specializzati per le attività di sostegno la modalità d’inclusione del ragazzo all’interno dell’azienda.

Inoltre la scuola ha strutturato delle riunioni da remoto con altri titolari e datori di lavoro che da anni ospitano ragazzi per gli stage PCTO per illustrare come è stato possibile la realizzazione di tale progetto.

Successivamente, la scuola ha predisposto un nuovo documento denominato “Piano Formativo per Progetti di Vita”, realizzato secondo le modalità d’inserimento trattate, utilizzabile per ogni nuovo alunno con disabilità per il quale si desidera strutturare un progetto di vita con un nuovo ambiente lavorativo.

Questi contatti evidenziano l’importanza del “pragmatismo” e la necessità di condividere le migliori



pratiche basate sull'esperienza. Sono i momenti costruiti nella vita sociale che consentono ai ragazzi con disabilità di trovare un contesto in cui il loro funzionamento possa realizzarsi.

Le «buone prassi», che non sempre corrispondono alle migliori, sono quelle realizzabili e utili per il quotidiano, con risultati apprezzabili e ripetibili, riproducibili.

L'ultima parte progettuale ha riguardato la condivisione e la documentazione del progetto realizzato.

Per dare rilevanza a tale percorso, il datore di lavoro ha predisposto nel sito online dell'azienda uno spazio dedicato alle attività e al progetto del ragazzo con disabilità.

La rilevanza di tale modalità di documentazione e di condivisione è data dal collegamento del sito con le pagine social dell'impresa.

Grazie a tale collegamento altri utenti, altri servizi e persone sono venuti a conoscenza del progetto inclusivo realizzato dall'azienda.

Tale modalità di lavoro rende "itinerante" l'operosità messa in campo: altri protagonisti potranno usufruire della procedura esecutiva realizzata, creando così una "staffetta operativa" legata ai progetti di vita.

In questi termini, grazie alla documentazione, i progetti possono comunicare e essere riapplicati in altri contesti. Viene in questo modo a strutturarsi una comunicazione tra contesti vivi di accessibilità e d'inclusione, una rete di risorse progettuali messe a disposizione per nuovi protagonisti che vorranno trovare nuove modalità d'inclusione in contesti vivi.

In questa prospettiva, la progettazione dei progetti di vita può oscillare tra azioni di macro e micro-pianificazione, permettendo la connessione e la comunicazione dei macro contesti esperienziali che inevitabilmente si intrecciano con le micro relazioni al loro interno. Attraverso questa relazione, il potenziale educativo si amplia per formare una rete di reciprocità che non solo coinvolge l'interazione tra gli individui in situazioni di bisogno e le loro realtà esterne, ma favorisce anche lo scambio con i contesti e le dimensioni sociali di cui fa parte (Giacconi, 2015).

## 5. Principio di prossimità

Nel contributo abbiamo cercato di mettere in luce come le competenze professionali possano interagire con altre e creare, con quest'interazione, scambi e nuovi spazi proficui. Il principio che muove tali interazioni è il principio di prossimità.

Il principio di prossimità è l'elemento per collegarci alle altre competenze professionali che diverranno vincenti per lo sviluppo e per il benessere delle persone con disabilità.

È grazie a tale principio che le competenze professionali dei membri del gruppo di lavoro si sono incontrate.

Grazie al principio di prossimità, le competenze professionali che mirano a uno stesso obiettivo si influenzano reciprocamente all'interno di un determinato contesto lavorativo. Le competenze legate alla gestione del progetto diventano complementari: questa sinergia tra i membri del team, che valorizza al meglio le loro abilità e competenze diversificate, migliora significativamente sia i risultati del progetto sia la sua realizzazione.

Nel caso analizzato, le competenze educative e didattiche dei docenti specializzati per le attività di sostegno, integrate con le competenze riabilitative dei servizi socio-sanitari e con le competenze operative-progettuali del datore di lavoro, hanno prodotto risultati significativi nella definizione degli obiettivi, nella predisposizione delle azioni necessarie e nel raggiungimento di traguardi realizzabili.

Tale operosità nel mondo della disabilità è sostanziale per garantire un approccio olistico e efficace al supporto delle persone con disabilità, soprattutto in termini di accessibilità e di strutturazione del progetto di vita.

Quest'interazione dà la possibilità alle competenze di rimodularsi e di riposizionarsi, grazie a questa contaminazione di competenze, le abilità e le capacità coinvolte coevolvono, crescendo e trasformandosi insieme.



I cooperatori fanno meglio quando sono circondati da altri cooperatori. Così, una volta che gli individui di una specie hanno intrapreso il cammino della cooperazione, possono cercare attivamente di influenzare gli altri intorno a loro verso una direzione cooperativa (Tomasello, 2016).

Il principio che determina queste interazioni e questi contatti è quello di “prossimità”, grazie al quale la mia competenza professionale può incontrare un sostegno in un’altra professione a me “prossima”.

Il rapporto che viene a instaurarsi è bidirezionale, ovvero prevede contaminazioni di competenze; il contesto della quotidianità aziendale può apprendere pratiche significative rispetto all’inclusione; gli educatori che lavorano nei contesti lavorativi possono apprendere nozioni, operosità, routine, e nuovi strumenti per lavorare con la persona con disabilità.

Nel caso descritto si sono intersecate competenze professionali di servizi sociali, docenti specializzati, politiche sociali, famiglia.

Nei contatti di prossimità all’interno del progetto, che ruolo ha avuto la famiglia?

I genitori hanno svolto un ruolo cruciale: grazie al loro contributo, si è acquisita una comprensione più approfondita dei bisogni e delle modalità operative per la gestione extrascolastica del ragazzo con disabilità. In questo modo, sono diventati interlocutori paritari nella co-progettazione e attuazione degli interventi per il proprio figlio. Durante le fasi progettuali, la famiglia ha supportato il team di lavoro fornendo informazioni sui bisogni specifici, offrendo un feedback continuo e costruttivo durante l’implementazione del progetto individuando risorse nella rete territoriale.

Tale inclusione operativa della famiglia nel team di progettazione diviene significativa per il progetto di vita in quanto porta a non isolare la serie di relazioni che si attivano attorno alla persona con disabilità e a ricercare l’insieme delle interrelazioni e di contatti che possono spiegare, ad esempio, la natura delle situazioni di criticità e di quelle potenzialmente in grado di favorire cambiamenti significativi per lo sviluppo.

Tale prospettiva supera la settorializzazione degli interventi specifici, rendendo possibile la costruzione di un progetto di vita con una valenza “ecologica”, sostanziato da una rete di relazioni tra persone, tra persone e contesti, e tra contesti stessi più ampi.

Adottare questa visione di rete significa, infatti, far immergere il progetto di vita in spazi e tempi più ampi e flessibili: contesti, spazi e strumenti che inizialmente sembrano lontani dall’orizzonte inclusivo ed ecosistemico possono, con naturalezza, riposizionarsi e rimodularsi, diventando essenziali per la vita della persona con disabilità.

## 6. Conclusioni

Questo contributo ha evidenziato l’importanza dell’inclusione lavorativa per studenti con autismo e disabilità cognitiva, utilizzando i percorsi stage di PCTO come ponte per la strutturazione di progetti di vita. Si è dimostrato come le competenze professionali possano interagire sinergicamente, attraverso il principio di prossimità, creando spazi di crescita e sviluppo per i ragazzi con disabilità.

L’approccio olistico, sistemico e personalizzato, incarnato dal metodo “wraparound”, dimostra come una pianificazione attenta e coordinata tra scuola, servizi socio-sanitari e aziende possa portare a risultati concreti e duraturi.

Il datore di lavoro coinvolto ha giocato un ruolo chiave, non solo offrendo un’opportunità di stage, ma anche diventando leader nell’inclusione lavorativa, promuovendo pratiche d’inclusione replicabili in altri contesti lavorativi.

La documentazione e la condivisione delle buone prassi emergenti da tali esperienze non solo ampliano le opportunità di inclusione, ma creano una rete di risorse e competenze che possono essere replicate in altri ambienti.

In conclusione, il progetto ha dimostrato che l’inclusione lavorativa di studenti con disabilità non solo



è possibile, ma può essere altamente significativa se basata su un approccio cooperativo, sinergico e multidisciplinare. Questa esperienza rappresenta un modello virtuoso che può essere replicato, contribuendo alla costruzione di una società più inclusiva e accessibile, dove ogni individuo può realizzare il proprio potenziale attraverso la partecipazione attiva nel mondo del lavoro.

## Riferimenti bibliografici

- Biancalana, V., & Canevaro, A. (2019). Project of life and project for living. *Pedagogia più Didattica Teorie e Pratiche applicative*, 5(1).
- Bruns, E. J., Sather, A., Pullmann, M. D., & Stambaugh, L. F. (2011). National trends in implementing wraparound: Results from the State Wraparound Survey. *Journal of Child and Family Studies*, 20, 726-735.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del pensiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2009). La lunga strada dell'integrazione nella società per una vita autonoma e indipendente. *L'integrazione scolastica e sociale*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2013). Ti accompagno, dall'ambiente ai contesti. Dipartimento Scienze dell'Educazione Università degli Studi di Bologna.
- Canevaro, A. (2020). Il paradigma inclusivo. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(4), 158-170.
- Canevaro, A., Gianni, M., Callegari, L., & Zoffoli, R. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Trento: Erickson.
- Caldin, R., & Scollo, S. (2018). Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni. *Studium Educations*, 3.
- Caldin, R., & Friso, V. (2019). Pedagogic commitment and prospects for integration of persons with disabilities into the labour market. *Education Sciences & Society*, 10, 42-60.
- Cibin, C. M., Canevaro, A., & Bottà, M. (2022). *Dalla scuola al lavoro: Verso una realtà inclusiva*. Trento: Erickson.
- Corrigan, P. W., & McCracken, S. G. (2005). Place First, Then Train: An Alternative to the Medical Model of Psychiatric Rehabilitation. *Social Work*, 50(1), 31-39. <http://www.jstor.org/stable/23721297>.
- Direttiva Ministeriale 774/2019. Linee Guida PCTO, p. 23.
- Del Bianco, N. (2019). *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Del Bianco, N., D'Angelo, I., Giaconi, C., Caldarelli, A., Santilli, T., & Capellini, S. A. (2022). Anthropological backgrounds and pedagogical boundaries for a reinterpretation of the adulthood of people with disabilities. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva – Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 6(4), 1-8.
- Druss, B. G. (2014). Supported employment over the long term: From effectiveness to sustainability. *American Journal of Psychiatry*, 171(11), 1142-1144.
- Edelman, G. M. (2004). *Più grande del cielo. Lo straordinario dono fenomenico della coscienza*. Torino: Einaudi.
- Friso, V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini scientifica.
- Friso, V. (2021). Famiglia e partenariato educativo per una vita adulta autentica. *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà* (pp. 107-118). Milano: Franco Angeli.
- Friso, V., & Caldin, R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educations*, 23, 48-56.
- Friso, V. (2023). Attraverso il lavoro dignità e autonomia per i più fragili. In G. Gabrielli (Ed.), *Rigenerare la dignità del lavoro: contro le disuguaglianze per coltivare futuro* (pp. 115-133). Milano: Franco Angeli.
- Galanti, M. A., & Zappaterra, T. (2020). From Integration to Inclusion. Some Critical Issues about Teacher Training in the Italian Experience. In D. R. Andron & G. Gruber (Eds.), *Education Beyond Crisis. Challenges and Directions in a Multicultural World*. Leiden: Brill.
- Galanti, M. A., Giaconi, C., & Zappaterra, T. (2021). Didattiche e progettazioni: storie e tracce evolutive verso l'inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(1), 7-1.
- Galliani, L. (2010). *Valutazione delle competenze e sviluppi professionali. Le competenze verso il mondo del lavoro*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della Vita e adulti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C., Del Bianco, N., D'Angelo, I., & Kraus, A. (2020). New perspectives for Inclusive University Teaching: EduPlan4Inclusion. *Education Sciences & Society-Open Access*, 11(1).



- Giaconi, C., Mariani, A. M., Del Bianco, N., D'Angelo, I., & Paviotti, G. (2023). Inclusion paths in the working context: the first result of the in work project. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva - Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 7(4).
- Ianes, D., Celi, F., & Cramerotti, S. (2005). *Il Piano educativo individualizzato, progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2006). *La Speciale normalità, Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Canevaro, A. (2019). *Un altro sostegno è possibile, pratiche di evoluzione sostenibile ed efficaci*. Trento: Erickson.
- Lepri, C. (2020). *Diventare grandi. L'identità adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Trento: Erickson.
- Marchisio, C. M., & Curto, N. (2019). Il metodo WIDE per il sostegno del diritto al lavoro delle persone con disabilità intellettiva: Potenzialità e criticità nella promozione di un approccio evidence-based. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 18(4), 369-372.
- Marchisio, S., Cera, R., & Della Fina, V. (2010). *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. Roma: Aracne.
- Medeghini, R. (2006). La personalizzazione del Progetto di Vita. *Animazione Sociale*, 6(7), 7-10.
- Ministero del Lavoro. Norme sul collocamento al lavoro delle persone disabili. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/norme-sul-collocamento-al-lavoro-delle-persone-disabili/Documents/Relazione-diritto-lavoro-disabili-2016-2018.pdf>
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina Raffaello.
- Mura, A. (2018). *Orientamento formativo e progetto di vita: narrazione e itinerari didattico-educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- OMS. (2013). *ICF, Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Raccomandazione del Consiglio (EC) relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
- Shaw, J., Wickenden, M., Thompson, S., & Mader, P. (2022). Achieving disability inclusive employment – Are the current approaches deep enough?, *Journal of International Development*, 34(5), 942-963.
- Tomasello, M. (2016). *A Natural History of Human Morality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zappaterra, T. (2012). Disabilità e lavoro. Costruzione identitaria ed esercizio di cittadinanza. In V. Boffo, S. Falconi, & T. Zappaterra (Eds.), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta* (pp. 17-44). Firenze: Firenze University Press.