



UNIMORE

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

**Corso di Laurea Magistrale in
Scienze Pedagogiche**

Anno accademico 2024/2025

**I PERCORSI PER LE COMPETENZE TRASVERSALI
E L'ORIENTAMENTO PER STUDENTI CON
DISTURBI DEL NEUROSVILUPPO:
DALLA NORMATIVA ALLE PRASSI OPERATIVE**

Relatrice: **Prof.ssa Francesca Cavallini**

Laureanda: **Vanessa Tomasi**

*A me stessa e a tutti coloro
che non hanno mai smesso di credere
che ce l'avrei fatta.*

INDICE

INTRODUZIONE.....	- 1 -
CAPITOLO 1) - DALL'ALTERNANZA SCUOLA LAVORO AI PERCORSI PER LE COMPETENZE TRASVERSALI E L'ORIENTAMENTO	- 3 -
1.1 Storia e obiettivi dell'Alternanza scuola-lavoro (ASL)	- 3 -
1.2 <i>Legge Buona Scuola</i> : l'Alternanza scuola-lavoro diventa obbligatoria per tutti	- 4 -
1.3 Nascita dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento	- 5 -
1.4 Finalità dei PCTO.....	- 7 -
CAPITOLO 2) – I PERCORSI <i>WORK-BASED LEARNING</i> IN EUROPA.....	- 10 -
2.1 La normativa in Europa	- 10 -
2.2. I modelli <i>work-based learning</i> in Europa.....	- 13 -
CAPITOLO 3) - PCTO E DISTURBI DEL NEUROSVILUPPO	- 18 -
3.1 Introduzione al concetto di Disturbi del neurosviluppo	- 18 -
3.2 I Disturbi del neurosviluppo a scuola	- 21 -
3.3 L'esperienza degli studenti con Disturbi del neurosviluppo durante i PCTO	- 29 -
CAPITOLO 4) - L'INDAGINE SUL CAMPO: COSA SI ASPETTANO GLI STUDENTI, I LORO INSEGNANTI E LE LORO FAMIGLIE DAI PCTO?.....	- 33 -
4.1 Finalità e obiettivi dell'indagine.....	- 33 -
4.2 Contesto dell'indagine e partecipanti	- 34 -
4.3 Metodologia e strumenti dell'indagine: l'intervista semi-strutturata	- 36 -
4.4 Raccolta e analisi dei dati	- 37 -
4.5 I risultati.....	- 38 -
Studentessa 1.....	- 40 -
Studentessa 2.....	- 42 -
Studentessa 3.....	- 45 -
Studente 4.....	- 49 -
CAPITOLO 5) - PCTO E PRASSI OPERATIVE.....	- 53 -
5.1 La Cooperativa Sociale Le Rais	- 53 -
5.2 Dai PCTO all'inserimento lavorativo	- 57 -
CONCLUSIONI.....	- 63 -

BIBLIOGRAFIA CITATA E DI CONTESTO	- 65 -
ALTRI RIFERIMENTI UTILIZZATI	- 68 -
SITOGRAFIA	- 70 -

INTRODUZIONE

L'idea di questo elaborato è nata durante la mia esperienza come educatrice scolastica con ragazzi che presentavano Disturbi del neurosviluppo e bisogni educativi speciali, che frequentavano la Scuola secondaria di secondo grado. Accompagnando infatti alcuni studenti nel loro percorso di alternanza scuola-lavoro (ora Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento), mi sono resa conto di come questa modalità didattica fosse importante nello sviluppo di tutte quelle competenze trasversali necessarie per il loro futuro inserimento lavorativo, ma come nello stesso tempo fosse difficile riuscire a progettare dei percorsi per loro fruibili, adatti alle loro capacità e alle loro disabilità e che rispondessero anche ai loro desideri.

La scelta più pratica sarebbe infatti quella di far svolgere l'intero monte ore a scuola, senza dar loro la possibilità di avvicinarsi al mondo esterno: tale praticità non rispetterebbe però il diritto di questi studenti di confrontarsi con un vero ambiente lavorativo, confronto che permetterebbe loro di orientare più adeguatamente le proprie scelte post-scolastiche.

La prima parte dell'elaborato è dedicata a un excursus storico della normativa italiana relativa all'"alternanza scuola-lavoro", come è stata inizialmente definita, per evidenziare le modificazioni attuate dalle diverse leggi e successive riforme, che riguardavano in particolare i destinatari di tale sistema educativo, il monte ore da raggiungere e le modalità di svolgimento. In una seconda parte viene inoltre analizzata la situazione europea relativa alla formazione *work-based*, definendo alcuni dei modelli più diffusi nei Paesi europei, come il modello dell'apprendistato, il modello basato sulla scuola e sull'apprendimento sul lavoro e il modello di apprendimento sui luoghi di lavoro.

La terza parte è invece dedicata ai Disturbi del neurosviluppo: dopo un'introduzione relativa alla definizione di tali disturbi, alle loro manifestazioni e alle modalità di diagnosi e certificazione, si passa ad analizzare la situazione nella scuola italiana, sia per quel che riguarda i numeri degli studenti con disabilità e con Disturbi specifici dell'apprendimento iscritti nei vari ordini scolastici, sia per le modalità di sostegno e affiancamento che vengono attuate per legge per favorire la loro integrazione e inclusione. Vengono poi delineati gli obiettivi che gli studenti con Disturbi del neurosviluppo dovrebbero raggiungere con i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento, alcune criticità spesso riscontrate nella progettazione di tali percorsi, nonché i possibili elementi facilitatori che si possono utilizzare per rendere più semplice lo svolgimento dei

progetti a studenti che presentano delle difficoltà. Ancor più per essi, questi percorsi possono essere un'anticipazione del futuro occupazionale che li aspetta, e per questo motivo dovrebbero essere pensati in base alle effettive capacità degli studenti, alle loro aspirazioni e in prospettiva di un futuro inserimento lavorativo nelle medesime aziende.

Nella quarta parte vengono riportati i dati raccolti in un'indagine condotta con alcuni studenti della Scuola Ladina di Fassa (che presentano diversi Disturbi del neurosviluppo), con i loro genitori e i loro docenti relativamente alla progettazione e all'attuazione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento. In particolare l'indagine, condotta tramite intervista, si è concentrata su tre momenti: il prima (relativo al coinvolgimento o meno dello studente e della famiglia in fase di progettazione, alle aspettative e alle attese nutrite dagli stessi per questi percorsi, alle modalità di individuazione e scelta degli enti e delle aziende ospitanti), il durante (le emozioni provate dagli studenti e dai genitori durante lo svolgimento dei percorsi, le competenze apprese, le difficoltà riscontrate, la supervisione attuata), il dopo (le previsioni per il futuro post-scolastico degli studenti).

L'ultima parte invece è dedicata alla Cooperativa Sociale Le Rais, una realtà che opera nel mio territorio – principalmente le Valli di Fiemme e Fassa, in Trentino Alto-Adige – attraverso l'inserimento lavorativo di giovani con Disturbi del neurosviluppo, disabilità o con bisogni educativi speciali in diverse strutture sociali da loro gestite, come ristoranti e bistrot. Grazie alla loro collaborazione sono stati individuati i punti di forza e di debolezza dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento, della loro progettazione e della loro attuazione, nonché alcune buone prassi che potrebbero essere adottate per un miglioramento qualitativo di tali percorsi.

CAPITOLO 1) - DALL'ALTERNANZA SCUOLA LAVORO AI PERCORSI PER LE COMPETENZE TRASVERSALI E L'ORIENTAMENTO

1.1 Storia e obiettivi dell'Alternanza scuola-lavoro (ASL)

Fin dal suo primo articolo, la Costituzione Italiana dichiara l'importanza del lavoro, tanto da riconoscere che la Repubblica è fondata su di esso, e che lo stesso è un diritto di tutti i cittadini. Anche l'istruzione viene considerata prioritaria, tant'è che deve essere impartita per almeno otto anni, obbligatoriamente e gratuitamente.

Il modo forse più naturale per coniugare scuola e lavoro è stato quello di istituire dei tirocini formativi e di orientamento a favore di soggetti – anche con disabilità – che avessero già assolto l'obbligo scolastico con lo scopo di agevolare le scelte professionali, mediante la conoscenza diretta del mondo del lavoro, così come previsto dalla Legge 196 del 24 giugno 1997, art. 18. Successivamente, con la Legge 53/2003 art. 4, venne introdotta la possibilità di svolgere l'intera formazione dai quindici ai diciotto anni attraverso l'alternanza di periodi di studio e lavoro, sotto la supervisione delle singole istituzioni scolastiche e sulla base di apposite convenzioni con imprese ed enti privati e pubblici (ivi compresi quelli del terzo settore) disposti ad accogliere gli studenti nelle loro sedi per periodi di tirocinio più o meno lunghi.

Il successivo Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77 ha regolato l'Alternanza scuola-lavoro come modalità di realizzazione dei corsi del secondo ciclo di istruzione, sia per il sistema dei licei che per il sistema della formazione professionale, con lo scopo di far acquisire agli studenti non solo nozioni e conoscenze di base, ma anche competenze spendibili nel mondo del lavoro. L'Alternanza scuola-lavoro è attuata quindi per favorire l'orientamento dei giovani, valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento, anche correlando l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio in cui si trova l'istituzione scolastica. I periodi di alternanza scuola-lavoro hanno una struttura flessibile, che permette agli studenti di integrare nel loro percorso scolastico svolto in aula dei periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro sul campo, progettate in base all'età degli studenti, al loro sviluppo personale, culturale e professionale e svolte con tempi e modalità idonei a garantirne una piena fruizione. Naturalmente, per assicurare un corretto inserimento dello studente nell'azienda e verificare il raggiungimento delle competenze desiderate, è fondamentale il coordinamento tra il tutor interno (un docente designato dall'istituto scolastico che svolge il ruolo di assistenza e guida dello studente) e il tutor esterno (designato dall'ente ospitante, che favorisce l'inserimento dello studente nel contesto operativo, lo assiste durante l'alternanza e fornisce all'istituzione scolastica

dei *feedback* sull'andamento della stessa). Il coordinamento tra scuola ed ente ospitante è di grande importanza per permette alla scuola di convertire in crediti le competenze maturate durante i percorsi di Alternanza scuola-lavoro – utili ai fini della prosecuzione del percorso scolastico ma anche per il conseguimento del diploma di maturità – e di rilasciare agli studenti un'apposita certificazione relativa alle capacità acquisite.

1.2 Legge Buona Scuola: l'Alternanza scuola-lavoro diventa obbligatoria per tutti

L'Alternanza scuola-lavoro, intesa come sopra riportato, venne nuovamente modificata con la Legge 107/2005 (cosiddetta *Legge Buona Scuola*). La prima novità introdotta fu l'inserimento dell'alternanza nei piani triennali dell'offerta formativa, rendendola così obbligatoria per tutti gli studenti del secondo biennio e dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, per un totale di almeno quattrocento ore per gli istituti tecnici e professionali, e di almeno duecento ore per i licei. La normativa prevedeva la possibilità di svolgere l'alternanza durante i periodi di sospensione scolastica e anche all'estero.

La seconda novità riguardò gli enti nei quali era possibile effettuare l'Alternanza scuola-lavoro: venne infatti data la possibilità di svolgere i periodi di alternanza anche con gli ordini professionali, ovvero con i musei e gli altri istituti pubblici e privati operanti nei settori del patrimonio e delle attività culturali, artistiche e musicali, nonché con enti che svolgono attività di salvaguardia del patrimonio ambientale o con enti o associazioni sportive riconosciuti dal CONI.

Per agevolare inoltre la fase iniziale dell'Alternanza scuola-lavoro – cioè la ricerca degli enti, l'attivazione dei percorsi e la stipula delle convenzioni – venne anche istituito presso le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura il registro nazionale per l'Alternanza scuola-lavoro, un'area gratuitamente consultabile nella quale vennero inseriti gli enti pubblici e privati e le imprese disponibili ad accogliere studenti in alternanza, nonché i periodi dell'anno disponibili e il numero massimo di studenti ospitabili. È stata inoltre data la possibilità ai dirigenti scolastici di valutare le strutture convenzionate mediante la redazione di una scheda di valutazione, nella quale era possibile evidenziare le specificità delle loro risorse formative e le eventuali criticità riscontrate. Questa valutazione viene redatta anche in conformità ai giudizi espressi degli studenti durante e al termine dell'alternanza, basati sull'efficacia e sulla coerenza del percorso in relazione al proprio indirizzo di studi.

Un'ultima – ma non meno importante – novità è stata la definizione della *Carta dei diritti e dei doveri degli studenti in Alternanza scuola-lavoro*, un regolamento composto da sette articoli riguardanti le finalità, i destinatari e le modalità di svolgimento dell'alternanza, ma anche i diritti e i doveri degli studenti in alternanza e la formazione in materia di salute e sicurezza, necessaria

per lo svolgimento dell'alternanza. La *Carta* riconosce all'alternanza lo scopo di dare agli studenti “l'opportunità di conoscere ambiti professionali, contesti lavorativi e della ricerca, utili a conseguire e integrare le competenze curricolari, al fine di motivarli e orientarli a scelte consapevoli, nella prospettiva della prosecuzione degli studi o dell'ingresso nel mondo del lavoro”¹.

Nella *Carta* è stata inoltre ribadita l'importanza di realizzare i percorsi di alternanza per gli studenti con disabilità in modo da promuovere l'autonomia nell'inserimento del mondo del lavoro: come stabilito dal Decreto Legislativo 13 aprile 2017 n. 66, l'alternanza scuola-lavoro doveva effettivamente essere svolta anche dagli studenti con disabilità e doveva essere inserita nel Piano Educativo Individualizzato (PEI) redatto dal Consiglio di classe con la partecipazione dei genitori e delle altre figure professionali interne ed esterne, all'inizio di ogni anno scolastico.

1.3 Nascita dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento

A partire dall'anno scolastico 2018/2019 – in seguito all'introduzione della Legge n. 145 del 30 dicembre 2018 – l'Alternanza scuola-lavoro viene ridenominata *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento* (per semplicità PCTO) e ne viene rimodulata la durata complessiva minima, stabilita in almeno duecentodieci ore nel triennio terminale del percorso di studi degli istituti professionali, almeno centocinquanta ore nel secondo biennio e nell'ultimo anno del percorso di studi degli istituti tecnici ed almeno novanta ore nel secondo biennio e nel quinto anno dei licei.

Alla luce degli obiettivi stabiliti, risulta chiaro che i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento sono efficaci solo se vengono progettati, gestiti e valutati in modo accurato, in modo da permettere agli studenti di acquisire o potenziare le competenze tipiche dell'indirizzo scolastico scelto, nonché le competenze trasversali, utili invece all'orientamento al mondo del lavoro o all'ambito accademico. Per questo motivo i PCTO non sono esperienze isolate che vengono svolte nei periodi di sospensione scolastica, ma sono progetti che hanno una prospettiva pluriennale e che sono totalmente integrati nell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche prevista dal *Piano Triennale dell'Offerta Formativa*. Come per l'Alternanza scuola-lavoro, anche i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento possono essere svolti in collaborazione con diversi enti pubblici, privati e del terzo settore, ma anche con il mondo del lavoro, attraverso visite alle aziende, incontri con professionisti e simulazione d'impresa, con la possibilità di

¹ Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, Ministro del lavoro e delle Politiche sociali, Ministro per la semplificazione e la pubblica amministrazione, (2017), art. 1, p. 5 (<https://www.istruzione.it/alternanza/allegati/2017/Carta-dei-diritti-e-dei-doveri.pdf>).

svolgere una parte dei progetti anche all'estero. Prima di intraprendere queste attività, gli studenti vengono formati in materia di sicurezza mediante la partecipazione a una formazione generale non inferiore a quattro ore sulla tutela della salute e della sicurezza sui luoghi di lavoro, valida per tutti i settori e dedicata ai concetti generali in tema di prevenzione e tutela (fruibile anche online) nonché a una formazione specifica della durata da quattro a dodici ore in base alle classi di rischio (basso, medio o alto).

La progettazione dei PCTO richiede di porre attenzione a tre aspetti in particolare, che sono la dimensione curricolare, la dimensione esperienziale e la dimensione orientativa: queste tre dimensioni sono parte di un percorso unitario che ha l'obiettivo di aiutare gli studenti a sviluppare le competenze sia trasversali che tecnico-professionali, utili nello studio ma anche nel mondo del lavoro. L'orientamento a partire dalle caratteristiche, dalle competenze e dagli interessi degli studenti deve quindi essere alla base dei PCTO, affinché essi siano davvero utili per il pieno sviluppo delle capacità individuali e possano permettere agli studenti di trovare la loro strada accademica o professionale. Per attuare ciò, è di fondamentale importanza che i Consigli di classe avviino una progettazione accurata e attenta, volta a indagare le competenze già presenti nei propri studenti e quelle che invece vanno promosse e ricercate, promuovendo quindi PCTO coerenti con il proprio insegnamento, le scelte del Consiglio di classe e l'indirizzo di studi. Anche il contributo delle famiglie è molto rilevante per attuare dei progetti che possano essere realmente validi per i propri figli, ed è per questo che nel *Patto educativo di corresponsabilità* che viene firmato dallo studente e dalla famiglia al momento dell'iscrizione viene fatto esplicito riferimento anche ai PCTO.

Per assicurare una buona progettazione e gestione dei percorsi sono necessarie le figure di tutor interno (docente) e tutor esterno (aziendale) che devono innanzitutto cooperare e interagire per definire le condizioni didattiche e organizzative favorevoli all'apprendimento, dopodiché garantire un accurato monitoraggio dei processi in corso, per poter eventualmente modificare gli obiettivi o intervenire in caso di criticità e infine, alla conclusione del percorso, verificare le competenze apprese e raccogliere eventuali suggerimenti circa gli elementi da migliorare o modificare, per permettere una maggiore replicabilità e fruibilità dei progetti. I tutor interno ed esterno devono avere buone capacità organizzative ma anche possedere esperienze e competenze professionali e didattiche tali da permettere allo studente di raggiungere gli obiettivi prefissati, sostenendolo e supportandolo nell'apprendimento, rispettando il suo sviluppo personale, culturale e professionale e gradualizzando gli interventi per permettergli di consolidare le conoscenze prima di inserirne di nuove.

Naturalmente i PCTO non sono delle esperienze fini a sé stesse, ma vengono valutati con appositi strumenti di verifica come schede di osservazione, portfoli digitali e diari di bordo, che accertano il processo svolto e le competenze acquisite. La valutazione finale degli apprendimenti spetta al Consiglio di classe, che deve tener conto delle osservazioni riportate dai tutor e dei risultati emersi dagli strumenti di valutazione, sintetizzando i risultati nella certificazione finale delle competenze acquisite dallo studente. Tale certificazione testimonia la valenza formativa del percorso effettuato dallo studente, facilita la sua mobilità dall'istruzione superiore all'istruzione accademica o al mondo del lavoro, supporta l'occupabilità e promuove l'auto-valutazione e l'auto-orientamento in tutto il corso di vita, permettendo inoltre alle istituzioni scolastiche di dimostrare la qualità della propria offerta formativa.

Il documento che riporta la certificazione finale delle competenze acquisite dagli studenti è rappresentato dal *curriculum dello studente* che viene allegato al diploma finale, rilasciato al superamento dell'Esame di Stato. Mentre il diploma attesta l'indirizzo di studi, la durata del corso e il punteggio ottenuto, il curriculum dello studente riporta le discipline ricomprese nel piano di studi, i livelli di apprendimento conseguiti, le competenze, le conoscenze e le capacità anche professionali acquisite, le attività culturali, artistiche e sociali svolte in ambito extra-scolastico, le attività dei PCTO e altre eventuali certificazioni conseguite nel ciclo di studi.

1.4 Finalità dei PCTO

Con la Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri di data 21 novembre 2008 (2008/C/319/02) viene delineato il ruolo e la funzione rilevante che assume l'orientamento, che viene definito come un “processo continuo che mette in grado i cittadini di ogni età, nell'arco della vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione, nonché gestire i propri percorsi personali”². Ancor più dell'Alternanza scuola-lavoro, i PCTO hanno una funzione centrale e determinante nella lotta alla dispersione scolastica e all'insuccesso formativo degli studenti, come viene riportato nelle Linee guida emanate ai sensi dell'articolo 1 comma 785 della Legge n. 145/2018³. Le esperienze svolte al di fuori del contesto scolastico contribuiscono infatti a far maturare negli studenti la consapevolezza delle proprie competenze trasversali di base e delle

² Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati Membri, *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente (2008/C 319/02)*, pag. 4
([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:42008X1213(02))).

³ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento: Linee guida*
(<https://www.mim.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf>).

proprie vocazioni, permettendo loro di effettuare scelte appropriate e responsabili durante tutto l'arco di vita. Durante i PTCO, grazie all'utilizzo di metodologie come il *learning-by-doing* e il *situated-learning*, gli studenti hanno la possibilità di sperimentare facilmente e attivamente alcuni aspetti dell'ambito lavorativo, integrando nella pratica le competenze e gli apprendimenti curricolari acquisiti durante i vari cicli scolastici. Al contempo, però, possono trasferire nell'ambiente scolastico le competenze apprese durante le esperienze lavorative, dimostrando che i due ambiti non sono separati e distanti, ma possono – e anzi devono – essere integrati e considerati ugualmente determinanti.

Le competenze trasversali si caratterizzano infatti per l'alto grado di trasferibilità in compiti e ambienti diversi, ed è per questo che la loro valutazione diventa di fondamentale importanza, sia a conclusione delle esperienze lavorative che del ciclo di studi. Bisogna infatti verificare il grado di consapevolezza personale attivato dallo studente e se lo stesso ha raggiunto e maturato le *competenze chiave* che sono state individuate dal Consiglio europeo con la Raccomandazione di data 22 maggio 2018 (2018/C189/01) e precisamente:

- competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare: consiste nella capacità di autoriflessione, di gestione efficace del tempo e delle informazioni apprese e conosciute, di saper lavorare in modo costruttivo insieme ad altre persone, favorendo la socializzazione e lo sviluppo dell'empatia, creando un contesto favorevole e inclusivo, ma gestendo al contempo la propria carriera. Riguarda inoltre la capacità di adattamento e di far fronte alle situazioni incerte e difficili, mettendosi in gioco per continuare (durante tutto l'arco di vita) a imparare a imparare, di favorire nel contempo il proprio benessere psico-fisico e mantenere la propria salute fisica e mentale, ponendo attenzione a condurre una vita sana, attenta alla salute e orientata al futuro;
- competenza in materia di cittadinanza: riguarda la capacità di agire da cittadini responsabili e di prendere parte in maniera attiva, propositiva e impegnata alla vita sociale e civica, comprendendo strutture e concetti che riguardano la socialità, l'economia, la politica e la sostenibilità, e mettendo in pratica quanto appreso;
- competenza imprenditoriale: consiste nella capacità di mettere in pratica le proprie idee per trasformarle in opportunità e valori per gli altri. Si basa sulla creatività, il pensiero critico, il *problem solving*, ma anche sulla capacità di lavorare in gruppo, di perseverare, di saper programmare e mettere in pratica i propri progetti, facendo attenzione al lato culturale, economico e sociale degli stessi;
- competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali: fa riferimento alla capacità di comprendere e rispettare le idee e i concetti provenienti da altre culture, che

possono essere espressi in modi diversi rispetto alla propria. Implica la volontà e l'impegno di capire, progettare ed esprimere le proprie idee e opinioni sulla base del ruolo che ricopriamo all'interno della società.

Le istituzioni scolastiche devono quindi riuscire a progettare l'attività didattica e a individuare le strutture dove gli studenti possono svolgere il proprio PCTO in modo da promuovere un processo culturale continuo in cui le competenze trasversali siano le componenti principali per fronteggiare le complessità della vita reale, e possano attivare nei ragazzi una maggiore attenzione e sensibilità al contesto in cui vivono e crescono.

CAPITOLO 2) – I PERCORSI *WORK-BASED LEARNING* IN EUROPA

2.1 La normativa in Europa

Se in Italia la modalità didattica che permette di alternare periodi di formazione teorica a scuola a periodi di formazione pratica presso altre strutture e/o enti ha avuto una lenta evoluzione nel sistema didattico nazionale, in altri Paesi europei la richiesta di modelli di formazioni legata alla necessità di qualifiche professionali ha avuto un *iter* differente, già a partire dalla Rivoluzione Industriale di fine Ottocento. Infatti, la creazione di sistemi di formazione professionale è nata dal fatto che

tutti i paesi industriali hanno avuto bisogno (prima o poi) di adottare un particolare tipo di formazione professionale per affrontare [...] la crescente domanda di forza lavoro provvista di nuove qualifiche richieste dai nuovi mestieri che ha generato la II Rivoluzione Industriale (saldatori, macchinisti e fabbricanti di utensili)⁴.

La storia della formazione professionale in Europa è quindi lunga, articolata e molto diversa tra i vari Stati, e proprio per favorire una maggiore coesione e unità legislativa, negli ultimi anni è cresciuta l'esigenza di creare collaborazioni più forti e ampie tra gli Stati membri. A partire dai primi anni Duemila l'Unione Europea ha adottato politiche educative basate sui concetti di *Lifelong Learning* – l'apprendimento lungo tutto il corso di vita – e sull'apprendimento svolto in contesti diversi – di tipo formale, non formale e informale – proprio per dimostrare che la centralità deve essere data al soggetto che apprende e non alla modalità o al contesto di apprendimento, basati su un insegnamento teorico e frontale in un ambiente formale⁵.

Nella sessione straordinaria tenutasi a Lisbona il 23 e 24 marzo 2000, il Consiglio europeo si era prefissato l'obiettivo di sostenere l'occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale nel contesto di un'economia basata sulla conoscenza, ovvero un sistema economico in cui lo sviluppo e la diffusione delle informazioni sono il principale propulsore della crescita economica e della competitività.

Grazie alla globalizzazione e alle sfide poste in essere dalla nuova economia basata sulla conoscenza, l'Unione Europea si è trovata ad affrontare dei cambiamenti epocali che interessavano ogni aspetto della vita delle persone e richiedevano una radicale trasformazione dell'economia

⁴ B. Icart, D. Moral Martin, La formación en la Unión Europea. Nuevas claves para su interpretación. *Revista Internacional de Organizaciones*, n. 17, 2016, p. 76.

⁵ L. Dordit, La formazione in alternanza nei principali Paesi europei, *Ricercazione*, 8(1), p. 25.

europea. L'obiettivo dell'Unione era quello di diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile (con un rapporto tra spesa per investimenti in ricerca e sviluppo della UE nel suo complesso e PIL non inferiore al 3%), creando nuovi e migliori posti di lavoro (l'obiettivo era di raggiungere entro il 2010 un tasso di occupazione medio pari al 70% con un tasso di occupazione femminile pari al 60%) e maggiore coesione sociale⁶. Per raggiungere questo obiettivo, è stato necessario predisporre una strategia globale volta a:

- incrementare un'economia e una società basate sulla conoscenza, attraverso il miglioramento delle politiche riguardanti la società dell'informazione e riguardanti la ricerca e lo sviluppo, accelerando anche l'*iter* di riforma strutturale per aumentare la competitività e l'innovazione;
- migliorare il modello sociale europeo, investendo sul capitale umano e riducendo l'esclusione sociale;
- investire nelle politiche macroeconomiche per garantire un contesto economico sano e una prospettiva di crescita favorevoli.

Si può quindi notare come la conoscenza diventa la base operativa di ogni strategia nazionale e internazionale e la lotta all'analfabetismo (soprattutto delle categorie più fragili) viene intensificata per permettere a tutti di essere partecipi del miglioramento sociale ed economico dell'Unione Europea.

Il percorso intrapreso a Lisbona, già nel 2005, è risultato però fallimentare a causa della crisi economica che ha investito l'Europa, e per questo i Capi di Governo dell'Unione hanno deciso di varare la *Strategia di Lisbona* (Lisbona II) centrandola unicamente sulla crescita economica e l'occupazione, attraverso l'emanazione di nuove linee guida con gli obiettivi generali stabiliti a livello europeo, e i Programmi Nazionali di riforma (PNR) con gli obiettivi specifici per i singoli Stati membri.

Non ancora soddisfatti dai risultati raggiunti grazie alla Strategia di Lisbona e vista la grave situazione in cui verteva l'Europa, i membri del Consiglio europeo si sono riuniti a Bruxelles il 25 e 26 marzo 2010 con l'intento di promuovere un'ulteriore strategia per il decennio 2010-2020, cercando di segnare un nuovo inizio per il rafforzamento dell'Unione Europea a seguito delle varie crisi economiche e finanziarie che l'avevano colpita negli anni precedenti.

In particolare, con la Strategia Europa 2020 sono stati posti cinque grandi obiettivi da raggiungere entro il 2020, e precisamente:

⁶ Consiglio dell'Unione Europea (2010) *Conclusioni del Consiglio Europeo 25 e 26 marzo 2010*, (EUCO 7/10 del 26 marzo 2010) (<https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-7-2010-INIT/it/pdf>).

- portare almeno al 75% il tasso di occupazione della popolazione tra i 20 e i 64 anni;
- investire il 3% del prodotto interno lordo in ricerca e sviluppo;
- ridurre le emissioni di gas serra almeno al 20%, portare al 20% la quota di energie rinnovabili e aumentare l'efficienza energetica del 20%;
- diminuire il tasso di abbandono scolastico a meno del 10% e portare almeno al 40% il tasso dei giovani laureati;
- ridurre di 20 milioni il numero delle persone a rischio di povertà o di esclusione sociale⁷.

Purtroppo le crisi finanziarie ed economiche che hanno colpito l'Europa poco prima dell'avvio della Strategia Europa 2020 hanno avuto un profondo impatto sul raggiungimento degli obiettivi prefissati. Nonostante in alcuni degli Stati membri permanga un livello molto alto di disoccupazione e inattività economica, nel primo quadrimestre del 2019 in Europa erano ben 240,7 milioni le persone con un impiego, a dimostrazione così della forte crescita dell'occupazione (il tasso di occupazione ha raggiunto il massimo storico, superando il 75% di occupati) nonché la crescita del livello di competenza lavorativa delle persone tra i 20 e i 64 anni. Questo però non è sufficiente in quanto ancora troppi gruppi di persone, come donne, migranti, giovani, anziani, persone con disabilità e persone scarsamente qualificate, vengono esclusi dal mondo del lavoro: incrementare la loro partecipazione è quindi una sfida urgente che richiede un'azione immediata e un approccio a lungo termine. Solo permettendo a tutti di accedere al mondo del lavoro si potrà ridurre anche il tasso di povertà e di esclusione sociale, che seppur diminuito, è ancora molto lontano dall'obiettivo che il Consiglio europeo si era prefissato⁸.

L'importanza data all'apprendimento basato sul lavoro è quindi legata alla necessità di contrastare l'abbandono o la dispersione scolastica, diminuire la disoccupazione giovanile e formare gli studenti alla trasformazione del sistema produttivo internazionale e nazionale, comunemente definito *Industry 4.0*⁹. Per questo motivo la Commissione europea con la Comunicazione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni del 20 novembre 2012 ha ribadito che “investire nell'istruzione e nella formazione per sviluppare abilità è essenziale ai fini della promozione della crescita e della

⁷ *Ivi*.

⁸ Commissione europea (2019). *Assessment of the Europe 2020 Strategy. Joint report of the Employment Committee (EMCO) and Social Protection Committee (SPC)* (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9c2013d6-01f3-11ea-8c1f-01aa75ed71a1/language-en#:~:text=This%20report%20focuses%20on%20the%20progress%20achieved%20in,exclusion%29%20and%20the%20lessons%20learned%20from%20its%20implementation>).

⁹ Trasformazione basata sull'interazione intelligente di macchine con macchine che cambia i modelli produttivi e lavorativi e presuppone una capacità critica che richiede una più ampia formazione di base (C. Gentili, L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici, *Nuova Secondaria n. 10*, 10 giugno 2016, p. 18).

competitività: è infatti dalle abilità che dipende la capacità dell'Europa di incrementare la produttività"¹⁰.

Anche il Consiglio europeo, con la Dichiarazione del 15 ottobre 2013, ha precisato che i percorsi didattici *work-based* sono gli strumenti più efficaci per promuovere l'occupazione giovanile, soprattutto grazie allo sviluppo di competenze che sono necessarie per l'ingresso e la permanenza nel mondo del lavoro¹¹. Nei Paesi europei come Germania, Austria, Paesi Bassi e Danimarca, i cui sistemi scolastici sono maggiormente *work-oriented* e che hanno alle spalle una lunga tradizione di educazione duale, il periodo di transizione tra scuola e lavoro è molto basso (generalmente quattro mesi) e la disoccupazione giovanile non supera il 7-8%¹², mentre in paesi come Spagna, Italia e Francia, nei quali l'educazione duale è quasi del tutto assente o a uno stato embrionale, la disoccupazione giovanile oscilla tra il 17% e il 30%¹³.

La natura, la durata e gli investimenti nel *work-based learning* dipendono da diverse variabili, che includono il ruolo delle parti sociali, il coinvolgimento delle imprese e le loro dimensioni, gli investimenti, il sistema bancario, il patrimonio culturale di uno stato, le aspettative familiari, lo sviluppo tecnologico e le opportunità geografiche intrinseche di un Paese¹⁴.

2.2. I modelli *work-based learning* in Europa

In ambito pedagogico viene utilizzato sempre più il termine educazione duale (*dual education*) per riferirsi a una modalità di apprendimento che combina periodi di apprendimento nei luoghi di lavoro a periodi di apprendimento svolti negli istituti scolastici o professionali. Ma il termine duale può essere riferito anche alla dualità degli attori (pubblici e privati) che condividono la responsabilità delle politiche e delle pratiche che riguardano il *Vocational Education and Training*, cioè il sistema formativo europeo che integra appunto istruzione, formazione e lavoro per fornire competenze professionali spendibili nel mondo del lavoro.

Il *lifelong learning* e il *work-based learning* sono quindi alla base delle differenti politiche educative e dei sistemi di istruzioni della maggioranza degli Stati membri dell'Unione Europea, che propongono appunto uno o più percorsi diversi che combinano in modo sistematico l'apprendimento sul posto di lavoro a quello in ambito scolastico.

¹⁰ Commissione europea, (2012). *Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici* (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=RO>).

¹¹ Per approfondimenti si rimanda al Documento del Consiglio europeo, 14986/13 del 18 ottobre 2013 (<https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14986-2013-INIT/en/pdf>).

¹² C. Gentili, 2016, p. 21.

¹³ L. Martínez-Izquierdo, M. Torres Sánche, Dual vocational education and training and policy transfer in the European Union policy: the case of work-based learning and apprenticeships, *Cogent Education* (2022) 9:1, 2154496., p. 13.

¹⁴ T.B. Borbély_Pecze, J. Hutchinson, Work-based learning and lifelong guidance policies across Europe, *Opus ed Educatio*, Volume 3 Numero 2, 2016.

In alcuni studi e documenti come *Work-Based Learning in Europe. Practices and Policy Pointers* (giugno 2013)¹⁵, *Dual education: a bridge over troubled waters?* (giugno 2014)¹⁶ e *Good for Youth Good for Business. European Alliance for Apprenticeships* (maggio 2017)¹⁷, la Commissione europea ha delineato alcuni modelli principali di formazione-lavoro proposti dagli Stati membri, tra cui si possono ritrovare:

- il modello dell'apprendistato (*apprenticeships*): è definito come una formazione sistematica, a lungo termine che alterna periodi di formazione scolastica a periodi di lavoro. Gli studenti vengono assunti dai datori di lavoro con dei contratti a tempo determinato e vengono regolarmente retribuiti. In questo caso sono proprio i datori di lavoro a dover garantire una formazione che possa portare a una professione specifica, grazie all'ottenimento di una certificazione (qualifica) professionale, riconosciuta a livello nazionale;
- il modello basato sulla scuola e sull'apprendimento sul lavoro (*alternance training*): la formazione in alternanza è un termine molto ampio che comprende tutte le modalità di istruzione o formazione che combinano periodi svolti in ambiente scolastico e periodi di lavoro. Questa alternanza può avvenire con cadenze differenti (settimanale, mensile, annuale) e la presenza dello studente sul luogo di lavoro può essere o meno retribuita, a seconda del paese in cui viene svolta. In questo caso gli studenti non sono considerati apprendisti;
- il modello di apprendimento sui luoghi di lavoro (*work-based learning*): riguarda l'acquisizione di competenze e abilità attraverso lo svolgimento di compiti sia all'interno di un contesto professionale (come per l'apprendistato e l'*alternance training*) che in un istituto di formazione professionale, attraverso la creazione di situazioni simulate.

Sicuramente il modello *work-based learning* è quello dal significato più ampio, in quanto non si riferisce a un sistema o a un tipo di programma specifico, ma a una forma di apprendimento inteso come approccio pedagogico ed è per questo il termine più utilizzato. Come afferma anche Grollmann, il “*work-based learning is too non-specific because it may be associated with a very*

¹⁵ Euro-net et al. (2020). *Intellectual output 2 – Toolkit. Work-based learning practices in Europe*. InnovatiVET (https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/io2_toolkit_wbl_practices_in_europe-en.pdf).

¹⁶ Chatzichristou S., Ulicna D., Murphy I., Curth A. (ICF International) (2014). *Dual Education: A Bridge over Troubled Waters?* ([https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU\(2014\)529072](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU(2014)529072)).

¹⁷ European Alliance for Apprenticeship, (2017), *Good for Youth Good for Business. European Alliance for Apprenticeships* (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5ba58aa0-44e3-11e7-aea8-01aa75ed71a1>).

*wide range on constellations (job rotation or mentoring at work) that are unconnected with vocation education and training*¹⁸.

Nonostante l'esistenza di specifiche differenze tra le varie tipologie di educazione duale, non si può escludere l'esistenza di una base condivisa¹⁹ cioè – come è stato ripetuto più volte – la necessità di integrare la formazione in ambiente scolastico con quella in ambiente lavorativo, anche se in alcuni Stati (come da tabella sotto riportata) permane comunque un modello di apprendimento costruito esclusivamente o prevalentemente in contesto scolastico (*School-Based Learning*).

Lo schema seguente è ripreso dal lavoro di Torre²⁰ e ha la finalità di riassumere le differenti tipologie e modelli di alternanza di alcuni Paesi europei²¹.

Sistema	Caratteristiche	Paesi in cui è diffuso (esempi)
<i>Sistemi fondati completamente su School-Based Learning (SBL)</i>	Il <i>School-Based Learning</i> è il modello di istruzione e formazione professionale. Sono presenti esperienze embrionali di integrazione con il <i>Work-based Learning</i> , come ad esempio proposte di formazione <i>in-the-job</i> , in cui le attività curricolari sono intervallate da periodi (facoltativi o obbligatori) di stage sul posto di lavoro.	Grecia, Polonia, Repubblica Ceca, Slovacchia
<i>Sistemi che combinano School-Based Learning e Work-Based Learning (WBL)</i>	Il <i>School-Based Learning</i> rimane il principale modello di istruzione e formazione professionale, ma il <i>Work-Based Learning</i> è integrato in modo sistematico nei programmi scolastici. Sono previsti periodi di formazione in	Finlandia, Francia, Norvegia, Paesi Bassi, Portogallo, Svezia

¹⁸P. Grollman, Work-Based Learning and Vocational Education in International Comparative Research, in *Integration of Vocation Education and Training Experiences*, giugno 2018, p. 78.

¹⁹ L. Martínez-Izquierdo, M. Torres Sánche, (2022).

²⁰ E. M. Torre, Nuove competenze per l'insegnante di scuola secondaria di secondo grado: l'alternanza scuola-lavoro. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 2,16, 2016, p. 139.

²¹ Nello schema è inserito anche il Regno Unito, nonostante dal 31 gennaio 2020 sia uscito dall'Unione Europea. Inoltre la classificazione riguardante l'Italia è stata fatta prima della Legge n. 107/2015.

Sistema	Caratteristiche	Paesi in cui è diffuso (esempi)
	azienda, obbligatori e di durata medio-lunga.	
<i>Percorsi di apprendistato paralleli a quelli scolastici</i>	L'apprendistato costituisce un'alternativa al percorso scolastico tradizionale. A seconda dei Paesi può o meno rilasciare un titolo equivalente a quello conseguibile nei percorsi di formazione professionale connessi al sistema di istruzione. Esso prevede che il soggetto in formazione trascorra un periodo di tempo anche piuttosto lungo in un contesto lavorativo, intervallato da alcuni momenti dedicati alla formazione; il rapporto tra apprendista e azienda è regolato da specifico contratto e prevede in genere una retribuzione.	Francia, Grecia, Italia*, Paesi Bassi, Polonia, Regno Unito
<i>Apprendistato</i>	L'apprendistato è parte effettiva del sistema di educazione formale e rilascia un certificato riconosciuto a livello nazionale. Le caratteristiche sono le stesse del sistema di apprendistato parallelo al sistema scolastico.	Austria, Danimarca, Germania, Svizzera

(* classificazione antecedente alla Legge n. 107/2015).

Indipendentemente dal tipo di sistema di sistema in atto, i vari Paesi si trovano tutti dinanzi a tre principali sfide:

- trovare datori di lavoro disponibili ad accogliere gli studenti nelle loro strutture;
- affrontare l'aumento dei costi determinato dalle riforme in un periodo in cui i fondi pubblici sono limitati:

- assicurare la qualità dei sistemi di alternanza, sia nuovi che già esistenti.

A volte infatti i datori di lavoro possono essere restii ad aprire le porte delle proprie aziende a studenti a causa degli effetti negativi della crisi economica. Proporre degli incentivi fiscali potrebbe quindi essere una soluzione per creare una maggiore disponibilità di posti e anche per aumentare la qualità dei posti stessi, che permetterebbe agli studenti di raggiungere livelli maggiori di apprendimento in ambito lavorativo da poter spendere nel loro futuro.

Troviamo quindi una grande eterogeneità di modelli nei diversi Stati membri dell'Unione Europea, in alcuni dei quali la formazione e l'esperienza sul campo ha un peso maggiore rispetto ad altri. Ed è proprio in questi Paesi che la transazione verso il mondo del lavoro a fine ciclo scolastico è più efficace e il numero di giovani NEET (*Not [engaged] in Education, Employment or Training*) è nettamente inferiore rispetto agli stati in cui il modello prevalente è ancora quello *School-Based*.

CAPITOLO 3) - PCTO E DISTURBI DEL NEUROSVILUPPO

3.1 Introduzione al concetto di Disturbi del neurosviluppo

Secondo il Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali edito dall'*American Psychiatric Association* (la cui ultima versione revisionata è stata pubblicata nel 2022 con l'acronimo DSM-5-TR) la Disabilità intellettiva – chiamata anche Disturbo dello sviluppo intellettivo o Disturbo del neurosviluppo – è un disturbo che comprende deficit del funzionamento sia intellettivo sia adattivo negli ambiti concettuali, sociali e pratici con esordio nel periodo dello sviluppo che si manifesta generalmente prima che il bambino cominci la scuola primaria²².

Secondo il DSM-5-TR i Disturbi del neurosviluppo sono classificati in:

- **disabilità intellettiva**, caratterizzata da deficit cognitivi come il ragionamento, il *problem solving*, la pianificazione, il pensiero astratto, la capacità di giudizio e l'apprendimento. Questi deficit comportano un'importante compromissione del funzionamento adattivo che impedisce il soddisfacimento degli standard di autonomia e di responsabilità in uno o più aspetti e contesti della vita quotidiana;
- **disturbi della comunicazione**, tra cui i Disturbi del linguaggio, il Disturbo fonetico-fonologico e il Disturbo della comunicazione sociale (caratterizzati da deficit dello sviluppo del linguaggio dell'eloquio e della comunicazione sociale) e il Disturbo della fluenza (caratterizzato da balbuzie e anomalie della frequenza o dell'articolazione delle parole). Sono disturbi che si manifestano molto precocemente e che possono portare a danni funzionali permanenti se non correttamente supportati;
- **disturbo dello spettro autistico**, contraddistinto da deficit persistenti nella comunicazione e nell'interazione sociale e dalla presenza di serie di comportamenti, interessi e attività limitati, ripetitivi e stereotipati. I sintomi possono essere più o meno gravi ed evidenti, possono modificarsi nello sviluppo e possono essere mascherati con meccanismi compensatori;
- **disturbo da deficit di attenzione e iperattività (ADHD)**, caratterizzato da livelli invalidanti di disattenzione, disorganizzazione e/o iperattività-impulsività, che comportano l'incapacità di mantenere l'attenzione su un compito, l'apparente mancanza di ascolto, agitazione sfrenata e l'estrema difficoltà a rimanere seduti e aspettare;

²² Cfr. American Psychiatric Association, *Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali, Quinta Edizione Text Revisioned* (Edizione italiana della Text Revisione a cura di Nicolò G. e Pompili E.), Milano, Raffaello Cortina Editore, 2023 (ed. orig. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revisioned*, Washington D.C.: American Psychiatric Association Publishing, 2022).

- **disturbo specifico dell'apprendimento**, in cui si presentano deficit nella capacità di percepire ed elaborare informazioni in maniera efficiente e accorta. Le capacità di scrittura, lettura, ortografia e calcolo dell'individuo si presentano molto al di sotto della media per età, o raggiungono livelli minimi accettabili solo mediante sforzi eccezionali;
- **disturbi del movimento**, che comprendono il Disturbo dello sviluppo della coordinazione, il Disturbo da movimento stereotipato e i Disturbi da tic, caratterizzati rispettivamente da deficit dell'acquisizione e dell'esecuzione delle abilità motorie (che portano a goffaggine, lentezza e imprecisione nei movimenti), comportamenti motori ripetitivi, spesso intenzionali e finalistici (come dondolare, battersi la testa) e tic motori e/o vocali, spesso rapidi, improvvisi, ricorrenti e non ritmici.

Si tratta di condizioni con una base neurobiologica determinata da vari fattori (soprattutto genetici, ma anche epigenetici, funzionali e ambientali) che spesso si presenta in comorbilità con altre patologie e che possono essere valutate secondo la gravità, che va da lieve a estrema.

I processi epigenetici, ossia l'interazione tra i fattori genetici e l'ambiente, non avvengono però solo durante lo sviluppo embrionale nella gestazione, ma ricoprono un ruolo molto importante anche dopo la nascita e fino all'età adulta, soprattutto per effetto dell'ambiente. Le influenze genetiche e ambientali sullo sviluppo umano sono infatti davvero vaste in quanto l'uomo non nasce come essere immutabile, ma al contrario si evolve grazie alla crescita e alle esperienze vissute, che a seconda del modo con cui vengono esperite modificano lo sviluppo delle strutture e delle funzioni cerebrali. Il cervello infatti non può essere considerato come una macchina astratta e separata dal corpo, ma al contrario è connesso col corpo intero e con la sua fisiologia: qualsiasi processo mentale o relazionale deriva da meccanismi che avvengono a livello neuronale e ogni esperienza vissuta modifica plasticamente la struttura anatomica del cervello.

Ritenuto quindi che il ruolo della genetica nello sviluppo dei Disturbi del neurosviluppo è davvero significativo, si presume che questi siano presenti nel bambino fin dalla sua nascita, anche se non per tutti i disturbi i sintomi sono facilmente riconoscibili durante i primi anni di età, e di conseguenza la diagnosi può essere di difficile formulazione. Le diagnosi precoci infatti, fatta eccezione per le disabilità gravi, alcune sindromi e i deficit associati a maggior compromissione adattativa, avvengono poco frequentemente. Per l'Autismo, ad esempio, i problemi di sviluppo possono essere riconosciuti già nel primo anno di vita, ancorché la gravità dei sintomi e la maggiore o minore preoccupazione dei genitori possano condizionare la tempestività con cui il bambino riceve la diagnosi. Al contrario, i Disturbi dell'apprendimento e forme più lievi di deficit cognitivi sono più facilmente rilevati solo in età scolare o prescolare, quando vengono effettuate le prime verifiche di apprendimento. Spesso infatti i primi controlli vengono effettuati verso i 3

anni, quando il bambino comincia a frequentare la scuola dell'infanzia, ma a quell'età ancora non è facile avere delle diagnosi precise: alcuni sintomi vengono spesso scambiati per lentezza e pigrizia, e quindi solo l'insuccesso scolastico permette ai genitori e agli insegnanti di aprire gli occhi sui reali problemi del figlio, procedendo poi a una valutazione neuropsicologica.

La carenza di diagnosi precoci, però, non è solo da imputare alla disattenzione delle famiglie, ma anche alle carenze dei servizi sanitari specialistici, che hanno tempi di attesa molto lunghi per la prima visita. Inoltre, il processo diagnostico di un Disturbo nel neurosviluppo è molto articolato perché richiede la valutazione da parte di diversi specialisti (neuropsichiatra, psicologo, logopedista, psicomotricista) anche per più di un incontro ciascuno. Durante queste sedute vengono somministrati ai bambini e ai ragazzi dei test standardizzati per indagare il loro funzionamento intellettuale, adattativo, emotivo e comportamentale, mentre i genitori e gli insegnanti devono compilare dei questionari osservativi. Alla famiglia viene inoltre chiesto di compilare dei questionari atti a determinare i livelli di stress genitoriale, che se troppo elevati possono modificare l'andamento scolastico e l'interazione sociale dei propri figli. In tal caso è necessario intervenire con un'assistenza psicologica specifica anche a livello familiare, in modo da limitare l'impatto di tale problematica sul comportamento del bambino.

La valutazione basata su un test o una serie di test neuropsicologici deve essere poi integrata con altri colloqui e osservazioni per poter portare a un ragionamento clinico che tenga conto di quante più variabili possibili. Spesso infatti l'insuccesso nei test non è legato a interferenze del funzionamento generale del bambino, e pertanto non tutti i criteri che autorizzano la diagnosi vengono soddisfatti; e all'inverso, se il bambino non presentasse alcuna difficoltà a svolgere i test, ma avesse solo una grave compromissione funzionale, questa non potrebbe bastare a diagnosticare un disturbo. Anche la partecipazione degli insegnanti alla valutazione risulta molto importante per ottenere un quadro quanto più completo possibile: essi infatti sono spesso i primi ad accorgersi di comportamenti disadattivi o difficoltà cognitive, e devono trovare la maniera giusta per approcciarsi ai genitori in queste prime fasi. Ci sono infatti insegnanti che assillano le famiglie con le richieste di valutazioni tempestive, che possono portare i genitori a pensare che tale richiesta sia infondata; altri invece minimizzano o negano completamente i problemi dei propri alunni, rassicurando la famiglia che un intervento in classe possa essere sufficiente a risolvere eventuali difficoltà.

Dopo il nodo critico della diagnosi, anche la fase di intervento specialistico vero e proprio può risultare altrettanto complicata: spesso infatti a una diagnosi precoce non segue un percorso riabilitativo altrettanto precoce, portando a importanti ricadute sul progresso del disturbo. La necessità di attivare un percorso abilitativo/riabilitativo individualizzato che verta sia sulla

promozione e lo sviluppo di strategie a supporto delle funzioni cognitive (generalmente compromesse in ogni persona affetta da Disturbi del neurosviluppo) che sugli aspetti emotivi e comportamentali che ne possono derivare, in modo da migliorare il più possibile lo sviluppo generale, si può scontrare di fatto sia con dei tempi piuttosto lunghi di progettazione degli interventi stessi – visto il necessario coinvolgimento di più professionisti che cooperino tra loro – che con la mancata accettazione da parte dei genitori della diagnosi del figlio, che impedisce loro di vedere la reale necessità di intervento.

3.2 I Disturbi del neurosviluppo a scuola

Al di fuori del nucleo familiare, uno dei primi ambienti in cui vengono inseriti i bambini con Disturbi del neurosviluppo è quello scolastico, nel quale però spesso emergono molte altre difficoltà, oltre a quelle certificate con la Legge 104/92. Grazie al lavoro condiviso di esperti e studiosi in vari ambiti, si è giunti a un concetto di “bisogno educativo speciale (BES)” che si dispiega al di là di quelli inseriti nelle categorie di disabilità, per estendersi alle necessità di tutti quegli alunni il cui rendimento è carente a causa di motivazioni differenti che possono ostacolare il reale successo scolastico e lo sviluppo funzionale del bambino (tra cui si possono ritrovare svantaggi sociali e culturali, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua e della cultura italiana, Disturbi specifici dell’apprendimento, Disturbi evolutivi specifici e non solo). In Italia questa espressione viene introdotta con la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 dal titolo *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica*, che apre le porte a una prospettiva nuova, non più basata sull’integrazione individuale ma sullo sviluppo di un’educazione inclusiva che porti gli studenti a sentirsi parte integrante della scuola²³.

Fino agli anni Duemila, la principale legge di riferimento in materia di disabilità era la Legge 104 del 5 febbraio 1992: in essa venivano considerate solo le persone con “minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione²⁴”. Queste persone (nella legge definite “handicappate”) hanno diritto a diverse prestazioni e misure di sostegno, sia nell’ambito scolastico che nell’ambito della vita quotidiana, per sé e per chi si prende cura di esse: l’obiettivo di tali misure è quello di garantire alla persona e

²³ Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, (2012). *Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica* (<https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c>).

²⁴ Legge 5 febbraio 1992, n. 104, art. 3 comma 1.

alla sua famiglia adeguate cure riabilitative per la completa presa in carico di ogni problema medico, l'integrazione e l'inclusione sociale, l'aiuto personale sia domiciliare che presso strutture residenziali (case-famiglia o comunità alloggio), ma soprattutto il diritto all'educazione e all'istruzione, dall'asilo nido fino all'università e la successiva integrazione lavorativa. Per assicurare questo, dopo l'acquisizione della diagnosi viene redatto un profilo dinamico-funzionale (PDF) basato sui criteri del modello bio-psico-sociale della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) dell'Organizzazione mondiale della sanità (OMS), che permette la stesura del progetto individuale di cui all'articolo 14 della Legge 8 novembre 2000, n. 328²⁵, nonché la predisposizione di un Piano Educativo Individualizzato (PEI) al quale collaborano gli insegnanti, i genitori, gli operatori e gli specialisti sanitari che hanno in carico il bambino. Nel profilo di funzionamento – redatto da un medico specialista o esperto della condizione di salute dell'alunno, da un neuropsichiatra infantile, da un terapeuta della riabilitazione e un assistente sociale – vengono delineate le caratteristiche fisiche, psichiche, sociali e affettivo-relazionali dell'alunno, le sue difficoltà di apprendimento e le capacità già acquisite, con l'intento di sostenerle e implementarle, riducendo progressivamente (ove possibile) le criticità riscontrate, grazie all'assegnazione di docenti specializzati e/o educatori che devono garantire – oltre all'assistenza per l'autonomia e la comunicazione – anche attività di sostegno, sussidi tecnici e didattici e qualsiasi altra misura dispensativa o compensativa che possa favorire l'integrazione scolastica degli alunni certificati. Il profilo viene poi aggiornato al passaggio di ogni grado di istruzione, a partire dalla scuola dell'infanzia, e in concomitanza con lo sviluppo di nuove o diverse condizioni di funzionamento dell'alunno.

Si è iniziato però a pensare che la Legge 104/92 non fosse più sufficiente, in quanto molte problematiche ricomprese nei Disturbi evolutivi non potevano comunque essere certificate ai sensi della Legge stessa, impedendo quindi a questi alunni di essere sostenuti con misure adeguate. Grazie invece alla Legge 170 dell'8 ottobre 2010 la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia sono state riconosciute come Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Tali disturbi sono accomunati oltre che dall'origine neurobiologica degli stessi, anche dalla compromissione di un determinato dominio di abilità che però non intacca il funzionamento intellettuale generale della persona. I Disturbi specifici dell'apprendimento si presentano – come gli altri disturbi del neurosviluppo – durante l'età evolutiva, ma sia la gravità dei sintomi che le modalità di presentazione del disturbo possono variare in base al grado di compromissione delle

²⁵ Articolo che istituisce il progetto individuale di vita individuale, personalizzato e partecipato per persone con disabilità, al fine di garantire loro la piena inclusione nel contesto familiare, sociale e lavorativo, grazie alla valutazione e alla presa in cura a livello multidisciplinare della persona.

funzioni, all'età dell'alunno ma anche in base agli stadi di apprendimento e a fattori ambientali e sociali, come il contesto scolastico, quello familiare e quello del tempo libero. Come per i Disturbi del neurosviluppo, anche i Disturbi specifici dell'apprendimento si possono manifestare in comorbidità con altri DSA, con il Disturbo da deficit di attenzione e iperattività, ma anche con altri aspetti psicopatologici come Disturbi d'ansia, depressione e Disturbi della condotta, rendendo più difficile sia la diagnosi che l'attuazione dei vari interventi a sostegno del bambino. I DSA possono poi portare a delle conseguenze rilevanti sul piano emotivo, sociale e relazionale, eterogenee tra di loro: spesso le persone che presentano tali disturbi si sentono inadeguate, scoraggiate, impacciate e demoralizzate, o al contrario possono apparire oppositive, adirate e indisponenti. Per tutte loro è importante lavorare sulla propria autostima, affinché avvenga una negoziazione tra il sé percepito e il sé ideale.

Per gli alunni con diagnosi di DSA non è purtroppo previsto l'intervento dell'insegnante di sostegno come per gli studenti certificati ai sensi della Legge 104/92, ma viene invece garantita una didattica individualizzata e personalizzata che tenga conto delle peculiarità di ogni alunno e che permetta di adottare strategie educative idonee, come ad esempio l'utilizzo di strumenti compensativi e dispensativi (soprattutto nell'apprendimento delle lingue straniere), la possibilità di usufruire di mezzi di apprendimento alternativi e di tecnologie informatiche, nonché la somministrazione di forme di verifica e valutazione personalizzate e adattate in base alle metodologie utilizzate durante l'apprendimento. Tutte queste misure, unitamente ai dati generali dell'alunno, la tipologia di disturbo, la descrizione del funzionamento nei principali ambiti di apprendimento e le modalità di assegnazione dei compiti a casa, vengono inserite nel Piano Didattico Personalizzato (PDP) redatto dagli insegnanti in accordo con la famiglia e con gli specialisti che seguono lo studente, entro il primo trimestre scolastico.

Le stesse misure compensative e dispensative, nonché l'attivazione di percorsi individualizzati e personalizzati, possono essere utilizzati anche per gli studenti che presentano difficoltà derivanti dalla mancata o incompleta conoscenza della lingua italiana, nonché per studenti che presentano difficoltà di linguaggio, deficit delle abilità non verbali, della coordinazione motoria o il Funzionamento intellettivo limite (considerato *borderline* tra la disabilità e il disturbo specifico). Anche per loro il Consiglio di classe, in collaborazione con la famiglia ed eventuali specialisti ai quali essa si è rivolta, dovranno redigere il Piano Didattico Personalizzato, che dovrà però rappresentare un documento transitorio, atto solo a tutelare il successo formativo di questi studenti per i quali non è prevista alcuna certificazione ai sensi di legge.

Secondo i dati²⁶ raccolti con le *Rilevazioni sulle scuole – dati generali*²⁷, rilasciati dall’Ufficio di Statistica del Ministero dell’Istruzione e del Merito nel mese di settembre 2024 (sintetizzati nella Tabella 1 e nella Tabella 2 di seguito proposte), la percentuale di studenti con certificazione di disabilità (ai sensi della Legge 104/1992) sul totale dei frequentanti le scuole italiane di ogni grado e ordine per l’anno scolastico 2022/2023 è pari al 4,2% (339.975 studenti), mentre quella degli studenti con certificazione Disturbi specifici dell’apprendimento (ai sensi della Legge 170/2010) sul totale dei frequentanti le scuole italiane a partire dal terzo anno della scuola primaria e la scuola secondaria di secondo grado relativa allo stesso anno scolastico è del 6% (354.569 studenti).

Tabella 1 – Alunni con disabilità e totale alunni per ordine di scuola A.S. 2022/2023²⁸

Nota: i dati relativi alla provincia di Bolzano sono di fonte “Istat – Indagine sull’integrazione degli alunni con disabilità nella scuola statale e non statale”.

Ordine di scuola	Totale Alunni	Di cui femmine	Alunni con disabilità	Di cui femmine	% alunni con disabilità		
					Totale Femmine	Maschi	
Infanzia	1.287.798	620.157	37.564	9.325	2,9%	4,2%	1,5%
Primaria	2.487.636	1.206.125	128.986	32.226	5,2%	7,6%	2,7%
Sec. I grado	1.667.818	805.481	84.215	24.600	5,0%	6,9%	3,1%
Sec. II grado	2.714.886	1.325.253	89.210	28.776	3,3%	4,3%	2,2%
TOTALE	8.158.138	3.957.016	339.975	94.926	4,2%	5,8%	2,4%

²⁶ Tutti i dati, le tabelle e i grafici riportati nel presente capitolo, sono stati estrapolati dai due report rilasciati a settembre 2024 dall’Ufficio di Statistica del Ministero dell’istruzione e del merito, rispettivamente intitolati *I principali dati relativi agli alunni con disabilità* e *I principali dati relativi agli alunni con DSA* (https://www.mim.gov.it/documents/20182/8938897/Focus_Alunni+con+disabilit%C3%A0+aa.ss.202122_202223.pdf/710cee7f-9a36-b46f-6a7f-7bb231cc81ef?version=1.0&t=1737467255952) (https://www.mim.gov.it/documents/20182/8938897/Focus_Alunni+con+DSA+aa.ss.202122_202223.pdf/ed651f1c-4a5c-a42e-d9a0-2ac407ebc269?version=1.0&t=1737467257075).

²⁷ La rilevazione, prevista dal Piano Statistico Nazionale e che rientrava tra le rilevazioni con obbligo di risposta, è stata condotta tra il 27 dicembre 2022 e il 31 gennaio 2023 mediante la compilazione da parte degli Istituti scolastici di ogni ordine e grado di apposite tabelle e schede di rilevazione, come da circolare di data 22 dicembre 2022, prot. 4585, rilasciata dall’Ufficio Statistica del Ministero dell’istruzione e del merito.

²⁸ Ministero dell’Istruzione, (2024). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità*, pag.4.

Tabella 2 – Alunni con DSA e totale alunni per ordine di scuola A.S. 2022/2023²⁹

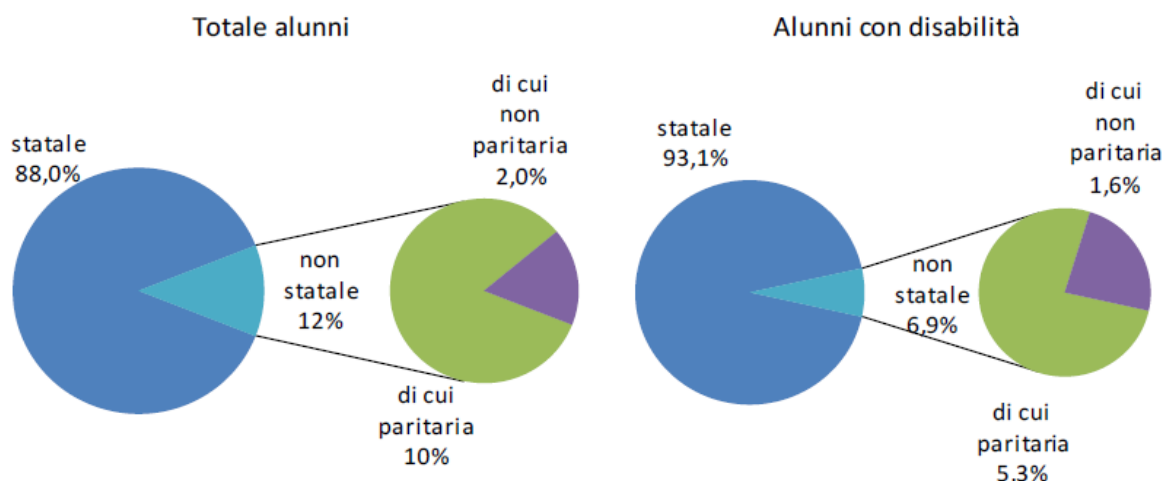
Nota: i dati relativi alla provincia di Bolzano sono di fonte “Istat – Indagine sull’integrazione degli alunni con disabilità nella scuola statale e non statale”.

Ordine di scuola	Totale Alunni	Alunni con DSA	% alunni con DSA
Primaria (III-IV-V)	1.526.367	49.418	3,2%
Sec. I grado	1.667.818	112.210	6,7%
Sec. II grado	2.714.886	192.941	7,1%
TOTALE	5.909.071	354.569	6,0%

I seguenti grafici, elaborati sempre dall’Ufficio di Statistica del Ministero dell’Istruzione e del Merito, illustrano inoltre che la maggior parte degli studenti con disabilità e DSA frequenta la scuola statale, mentre solo la minima parte frequenta scuole non statali (paritarie e non).

Grafico 1 – Alunni con disabilità e totale alunni per gestione – A.S. 2022/2023³⁰

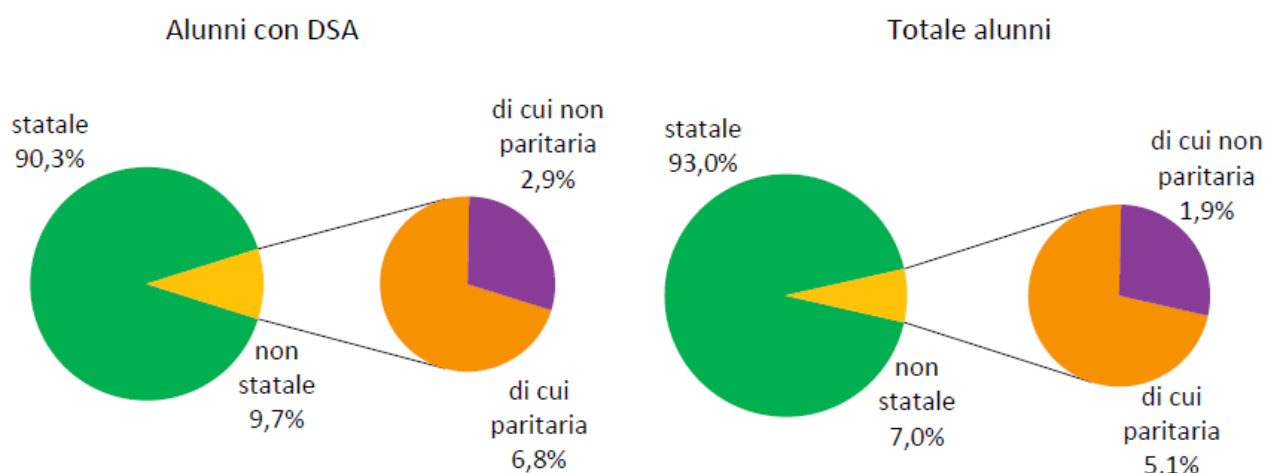
Nota: i dati relativi alla provincia di Bolzano sono di fonte “Istat – Indagine sull’integrazione degli alunni con disabilità nella scuola statale e non statale”.



²⁹ Ministero dell’Istruzione, (2024). *I principali dati relativi agli alunni con DSA*, pag. 4.

³⁰ Ministero dell’Istruzione, (2024). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità*, pag.7.

Grafico 2 – Alunni con DSA e totale alunni per gestione – A.S. 2022/2023³¹



Sempre secondo i dati dell'anno scolastico di riferimento 2022/2023, il 97,2% del numero complessivo di alunni certificati secondo la L.104/1992 ha una disabilità psicofisica: nello specifico il 69,9% presenta una disabilità intellettiva, il 2,7% una disabilità motoria e il 24,6% un altro tipo di disabilità (tra cui problemi psichiatrici precoci, Disturbi specifici dell'apprendimento certificati in comorbilità con altri disturbi e ADHD). La rimanente percentuale del 2,8% si riferisce a disabilità visiva (1,1%) e disabilità uditiva (1,7%). Inoltre, sul totale degli alunni certificati ai sensi della L.104/1992, il 15,8% è rappresentato da studenti stranieri, che in rapporto al numero totale di alunni stranieri frequentanti la scuola italiana costituisce l'11,2%.

Tra i disturbi specifici dell'apprendimento, invece, il 36% degli studenti presenta disturbi di dislessia, il 23% disturbi di disortografia, il 21,5% disturbi di discalculia e il 19,5% disturbi di disgrafia. Secondo il Report *Inclusione scolastica degli alunni con disabilità – Anno 2022-2023* del 2 febbraio 2024³², rilasciato da Istat (Istituto Nazionale di Statistica) quasi tutti gli alunni con disabilità presentano una certificazione che permette l'attivazione del sostegno scolastico, anche se permane una quota marginale di alunni (1,3%) che pur non disponendo di una certificazione, usufruisce comunque del sostegno didattico: questi ultimi sono spesso studenti in attesa di certificazione o con problematiche *borderline* a cui la scuola decide ugualmente di dedicare parte delle risorse disponibili. Il numero di alunni con disabilità e con DSA nelle scuole italiane è cresciuto esponenzialmente nell'ultimo ventennio come si può notare dai seguenti grafici, estrapolati sempre dai Report rilasciati a settembre 2024 dall'Ufficio Statistiche del Ministero dell'Istruzione e del Merito.

³¹ Ministero dell'Istruzione, (2024). *I principali dati relativi agli alunni con DSA*, pag. 6.

³² ISTAT (2024). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – anno 2022/2023* (<https://www.istat.it/it/files/2024/02/Statistica-report-alunni-con-disabilit%C3%A0-as.-22-23.pdf>).

Grafico 3 – Percentuale alunni con disabilità sul totale alunni frequentanti – AA.SS. da 2004/2005 a 2022/2023³³

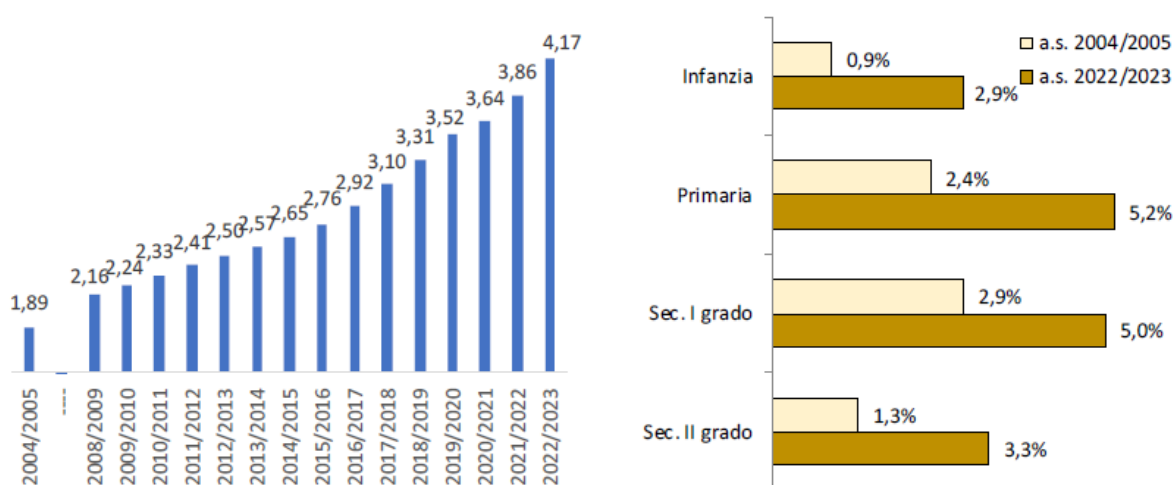
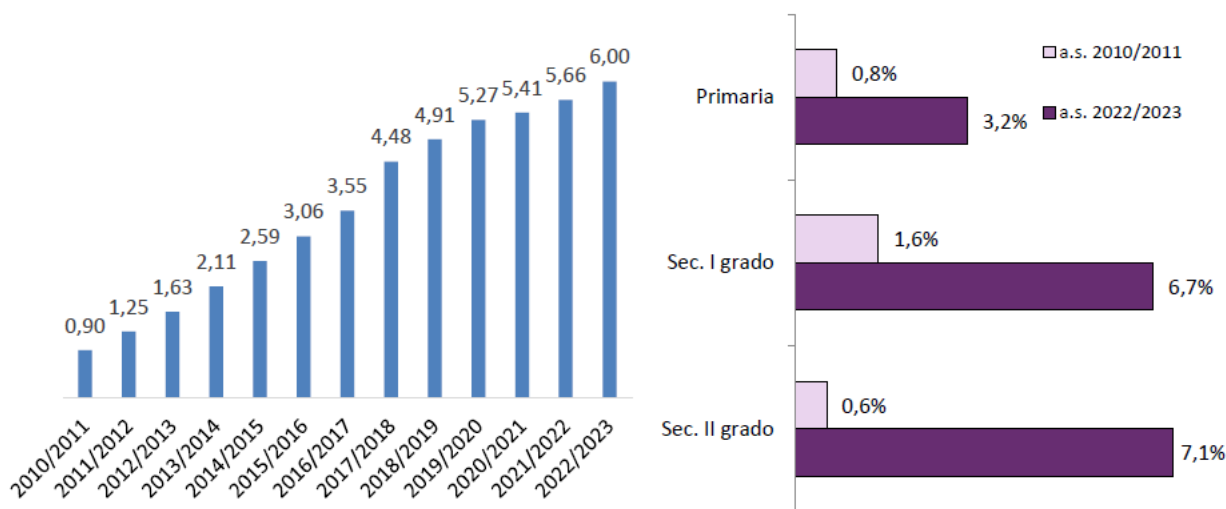


Grafico 4 – Alunni con DSA in % del totale alunni (primaria, secondaria di I e II grado) – AA.SS. da 2010/2011 a 2022/2023³⁴

Nota: fino all’anno 2016/2017 la percentuale riportata in serie storica è relativa a primaria, secondaria di I e II grado, mentre a partire dall’A.S. 2017/2018 per la scuola primaria sono considerati solo III, IV e V anno.



Questa crescita esponenziale ha naturalmente incrementato anche il numero di insegnanti di sostegno assunti nelle scuole italiane: nell’anno scolastico 2022/2023 la percentuale di docenti per

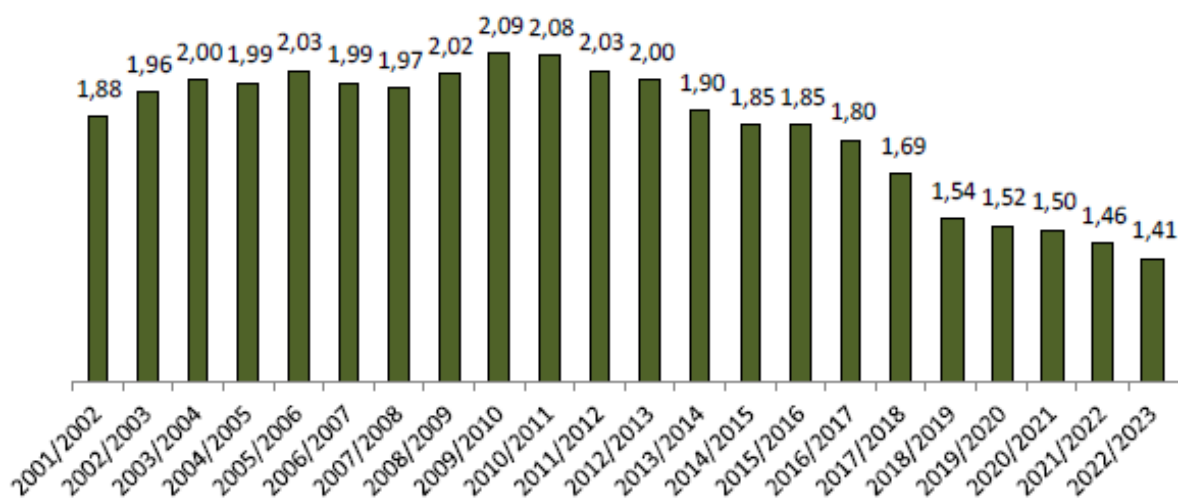
³³ Ministero dell’Istruzione, (2024). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità*, pag. 24.

³⁴ Ministero dell’Istruzione, (2024). *I principali dati relativi agli alunni con DSA*, pag. 16.

il sostegno in rapporto al numero totale di insegnanti è risultata pari al 22,1% nel Nord Ovest, al 20,3% nel Nord Est, al 24,9% nelle regioni del Centro Italia e al 23,9% nel Mezzogiorno, per un totale di 217.796 docenti (esclusi quelli assunti nelle province autonome di Trento, Bolzano e Aosta). Grazie all'incremento degli insegnanti per il sostegno, negli anni si è verificata una progressiva decrescita del rapporto tra il numero degli alunni con disabilità e i posti per il sostegno. Se nell'anno scolastico 2009/2010 il rapporto era pari a 2,09, nell'anno scolastico 2022/2023 è diminuito fino a 1,41 alunni con disabilità per posto di sostegno. Questo dato è migliore di quello previsto dalla Legge 244/2007 che raccomanda un rapporto pari a 2.

Grafico 5 – Serie storica degli alunni con disabilità sui posti di sostegno nella scuola statale – AA.SS. da 2001/2002 a 2022/2023³⁵

Nota: nel conteggio dei posti sono compresi gli spezzoni orari ricondotti a cattedra intera e a partire dall'A.S. 2015/2016 anche i posti di potenziamento introdotti con la legge sulla Buona Scuola (Legge n. 107/2015).



Nonostante la riconosciuta importanza di questo ruolo, circa il 30% degli insegnanti di sostegno viene selezionato dalle liste curricolari: si tratta di docenti senza una formazione specifica per il sostegno, ma che vengono impiegati ugualmente per far fronte alla carenza di figure specializzate. Questo porta inevitabilmente a una forte discontinuità nel rapporto alunno-insegnante: infatti nell'anno scolastico 2022/2023 il 59,6% degli studenti con disabilità frequentanti la scuola primaria ha cambiato insegnante di sostegno rispetto all'anno precedente. La percentuale sale al

³⁵ Ministero dell'Istruzione, (2024). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità*, pag. 25.

62,1% nelle scuole secondarie e addirittura al 75% nelle scuole dell'infanzia. Ci sono inoltre alunni (il 9%) che hanno cambiato insegnante di sostegno nel corso dell'anno scolastico.

Per favorire poi una didattica inclusiva – oltre alla presenza di un adeguato numero di insegnanti di sostegno ed educatori – sarebbe importante che le scuole disponessero di postazioni informatiche collocate all'interno della classe e adattate alle esigenze degli studenti con disabilità, come pure che gli insegnanti (sia di sostegno che curricolari) possano avvalersi di vari e numerosi strumenti tecnologici e informatici (programmi di video-scrittura, sintesi vocale, riconoscimento ottico di caratteri, audiolibri ed *Ebook*, programmi per la creazione di mappe e non solo). Data però la continua evoluzione di tali strumenti, è indispensabile che i docenti siano progressivamente aggiornati per favorirne un uso corretto e funzionale. Purtroppo sono ancora insufficienti tanto la formazione dei docenti che il reale utilizzo di tali strumenti a supporto della didattica.

3.3 L'esperienza degli studenti con Disturbi del neurosviluppo durante i PCTO

Man mano che gli studenti crescono non cambiano solo i sintomi e le manifestazioni dei disturbi, ma anche il modello del PEI, che si adatta al livello scolastico e alle attività svolte dagli studenti. Infatti con il Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n. 66 (integrato e corretto con il Decreto Legislativo del 7 agosto 2019, n. 96) viene sancito che nel modello nazionale del PEI devono essere definiti gli strumenti per l'effettivo svolgimento dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento. Alla scuola viene quindi riconosciuto un ruolo fondamentale nel processo di evoluzione delle persone, soprattutto di quelle che presentano delle fragilità, in quanto deve non solo analizzare la loro situazione di partenza sulla quale basare questi percorsi, ma anche scegliere degli ambienti e dei luoghi nei quali gli studenti possano svolgere la propria esperienza in base ai loro punti di forza, alle loro competenze e ai ruoli che dovranno assumere³⁶. La scuola deve fornire gli strumenti e i mezzi per crescere sul piano culturale, affettivo, relazionale, sociale e psicologico, per conquistare l'autonomia e per facilitare l'acquisizione dei diritti civili.

L'istruzione non è solo fornire enormi quantità di informazioni, ma anche costruire per gli studenti un progetto di vita, soprattutto per quelli che presentano bisogni educativi speciali e disabilità³⁷. Ancor più per essi, i PCTO possono rappresentare la prima rampa di lancio verso la vita adulta, la prima conoscenza del mondo extra-scolastico ed extra-familiare, e per questo motivo devono essere pensati e creati *ad hoc* per ogni singola situazione. Ancora troppo spesso i percorsi

³⁶ D. Fantozzi, Dalla scuola al mondo del lavoro: orientamento vs dispersione per una cultura dell'*accomodamento ragionevole*, in M. Pavone *et. al.* (a cura di) *Un ponte tra università e mondo del lavoro per l'inclusione e la vita indipendente*, Milano: FrancoAngeli, 2022, pp. 66-77.

³⁷ A. Amoia, L'insegnamento dell'educazione civica e i PCTO: un'opportunità per la didattica e la pedagogia speciale, *Pedagogia oggi*, 2 (2021), pp. 124-130.

vengono calati dall'alto come un pacchetto pre-confezionato senza che siano completamente compatibili con le capacità, gli interessi e gli stili di apprendimento degli studenti con disturbi del neurosviluppo. Al contrario, invece, i PCTO dovrebbero essere progettati con l'intento di far acquisire a questi studenti tutte le competenze di autonomia, capacità relazionale, autodeterminazione ed *empowerment* che permetterebbero loro di affrontare la vita post-scolastica in modo indipendente e soddisfacente. Gli obiettivi educativi che dovrebbero essere perseguiti durante i PCTO sono:

- sviluppare capacità di osservazione e autovalutazione;
- promuovere l'esecuzione precisa e attenta dei compiti assegnati;
- aumentare i tempi di attenzione e prolungare la durata dell'esecuzione dei compiti assegnati;
- sottolineare la correlazione tra corretto svolgimento e qualità del risultato;
- favorire lo sviluppo di abilità sociali atte a incrementare i rapporti tra pari e a gestire i rapporti asimmetrici;
- identificare le regole implicite ed esplicite che sottostanno a corrette relazioni;
- incoraggiare l'autonomia nello svolgimento dei compiti assegnati;
- promuovere l'adattamento a incarichi diversi;
- riuscire a trovare soluzioni alternative in presenza di ostacoli o difficoltà;
- incrementare l'autostima e l'autoefficacia;
- sostenere l'autodeterminazione³⁸.

Orientare infatti significa mettere la persona nelle condizioni di acquisire consapevolezza del proprio "io", di avanzare nei suoi studi e nel suo lavoro in base alle proprie esigenze di vita, per contribuire al progresso della società e al raggiungimento del pieno sviluppo di sé. Orientare significa anche aiutare lo studente (con o senza Disturbi del neurosviluppo) a destreggiarsi in una fase transitoria, a misurarsi con le proprie capacità e potenzialità, per costruirsi un progetto di vita indipendentemente dalla propria condizione medica, socio-culturale o economica. Per gli studenti con bisogni educativi speciali o Disturbi del neurosviluppo, l'orientamento è un mezzo formativo volto ad assicurare loro la facoltà di vivere degnamente la propria esistenza, di individuare i propri bisogni e di formare la propria identità – personale e professionale – con l'obiettivo di autodeterminarsi³⁹.

³⁸ A. Lascioli, I. Traina, Didattica speciale e sviluppo delle competenze lavorative e di vita indipendente, *Education Sciences & Society*, 2/2022, pp. 150-151.

³⁹ B. Baschiera, Co-progettare i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) per essere protagonisti del proprio futuro: uno studio con gli studenti della Secondaria di secondo grado, *Lifelong Lifewide Learning*, n. 43, 2023, pp. 186-187.

Se ben programmati e monitorati, i PCTO possono rappresentare per l'istituzione scolastica un ottimo modo per rendere i giovani protagonisti del proprio processo decisionale: in particolare il coinvolgimento degli studenti con Disturbi del neurosviluppo (unitamente a quello della famiglia) nella fase di progettazione delle attività può portare all'attuazione di percorsi che siano realmente improntati all'acquisizione di competenze e capacità che possano essere impiegate nel loro futuro e non solo fini al conseguimento delle ore stabilite dalla legge. Essere co-progettatori può rendere questi studenti più consapevoli delle proprie potenzialità e dei propri limiti, li può aiutare a scoprire le proprie inclinazioni e i propri talenti, fornendo loro l'opportunità di cominciare a essere registi della propria vita, e non solo attori. L'obbligatorietà dei PCTO non deve essere un ostacolo all'attuazione di scelte valide e coerenti, perché gli stessi possono rappresentare un percorso educativo olistico e integrale, di grande valenza formativa soprattutto per gli studenti che presentano disabilità. Ancora molto spesso questi ultimi svolgono le ore di PCTO attraverso attività didattiche strutturate oppure attraverso attività svolte in centri diurni o cooperative sociali che non hanno alcun legame con il mondo del lavoro e con il mondo extra-scolastico, quasi isolando questi ragazzi dai rapporti sociali. È importante invece proporre percorsi da svolgere in aziende vere e proprie, cercando di affidare alla persona il ruolo più consono alle proprie abilità, competenze e ai propri desideri, affinché gli studenti possano mettersi alla prova e sperimentare un reale incontro con l'altro⁴⁰.

Determinante in questo senso è la scelta dei tutor – scolastico e aziendale – che dovranno collaborare alla creazione di un'alleanza strategica per l'organizzazione e la realizzazione dei progetti. Il tutor scolastico (che spesso coincide con l'insegnante specializzato in sostegno) è sicuramente più avvantaggiato nel suo ruolo in quanto conosce già lo studente, le sue caratteristiche e le sue attitudini; lo stesso non si può dire per il tutor aziendale che oltre alla mancata conoscenza dell'alunno (che può essere parzialmente ovviata con incontri preliminari e in itinere con il tutor scolastico), spesso non possiede le competenze idonee ad attuare una corretta inclusione degli studenti nel loro ambiente lavorativo. Il tutor aziendale deve infatti rilevare gli ostacoli – da eliminare – e i facilitatori – da implementare – di modo che lo studente possa svolgere le mansioni affidategli in maniera autonoma, senza che le stesse siano fonte di stress o che addirittura non siano adatte a esso. Tra gli elementi facilitatori per gli studenti con Disturbi del neurosviluppo, la presenza dei compagni di classe nello stesso ambiente rappresenta sicuramente un fattore importante: sapere infatti di lavorare con qualcuno che si conosce e con cui si ha

⁴⁰ L. Fenza, 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*, XII, 1, 2024, pp.45-53.

confidenza permette a questi studenti non solo di avere un punto di riferimento negli eventuali momenti di difficoltà, ma anche di potersi confrontare, di imparare dai coetanei, imitandoli e chiedendogli consigli. Quest'esperienza condivisa non andrebbe a esclusivo vantaggio degli studenti con disabilità: anche i compagni di classe potrebbero infatti imparare molto, sviluppando capacità di metacognizione e metariflessione sulle proprie capacità, riflettendo sulle proprie abilità comunicative ed empatiche e verificando infine sia quanto essi hanno appreso, che quanto sono riusciti a far apprendere ai propri compagni⁴¹.

Oltre alla formazione del tutor, anche la formazione del personale aziendale si rivela un elemento che può essere facilitante: è infatti importante che i dipendenti siano a conoscenza delle capacità possedute dagli studenti con Disturbi del neurosviluppo e apprendano le migliori modalità per interfacciarsi con loro. Questo per evitare di operare seguendo preconcetti e stereotipi errati e per non farsi intimorire dalla patologia. Spesso – forse per comodità – si pensa ancora che le persone con disabilità debbano essere relegate a svolgere le mansioni più semplici e ininfluenti in un posto di lavoro, ma la verità è che esse possono svolgere qualsiasi compito che sia adatto ai propri talenti e alle proprie capacità.

La sfida per tutti è quindi concedersi il tempo di pianificare con attenzione questi percorsi, curando ogni minimo aspetto nel dettaglio, investendo risorse nella formazione e condividendo la progettazione con lo studente e la sua famiglia, perché i PCTO possono davvero rappresentare un'anteprima del futuro lavorativo degli alunni con Disturbi del neurosviluppo o bisogni educativi speciali, e per questo motivo non devono essere svolti solo per ottenere il monte ore previsto e poter concludere così il ciclo di istruzione superiore, ma per sperimentare un senso di autonomia, di autoefficacia, di indipendenza e per riuscire a trovare il proprio posto nel mondo degli adulti.

⁴¹ D. Fantozzi, 2022, pp. 66-77.

CAPITOLO 4) - L'INDAGINE SUL CAMPO: COSA SI ASPETTANO GLI STUDENTI, I LORO INSEGNANTI E LE LORO FAMIGLIE DAI PCTO?

4.1 Finalità e obiettivi dell'indagine

I Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento costituiscono una grande opportunità per tutti gli studenti, ma in modo particolare per quelli che presentano Disturbi del neurosviluppo, fragilità o altri bisogni educativi speciali. Molto spesso questi alunni faticano a raggiungere risultati scolastici soddisfacenti a causa delle loro difficoltà personali, del mancato affiancamento di figure specializzate o dell'inefficace utilizzo di strumenti dispensativi o compensativi. Frequentemente, infatti, la Scuola si concentra solo sul raggiungimento dei traguardi didattici che – seppur importanti – non devono essere l'unico obiettivo: in particolare per gli studenti che presentano disabilità o bisogni educativi speciali, il successo scolastico dovrebbe essere connesso al perseguimento delle *soft skills*, quelle competenze socio-comportamentali che permettono alla persona di relazionarsi correttamente con l'altro, di sviluppare capacità di ascolto, di collaborare in modo proficuo, di adattarsi all'ambiente in cui si trova, di gestire e risolvere problemi e conflitti, di organizzare adeguatamente il proprio lavoro. Tutte queste competenze fondamentali possono sì essere sviluppate a scuola, ma ancor più con l'inserimento in un vero ambiente di lavoro: le esperienze di PCTO diventano quindi fondamentali perché costituiscono un primo passo verso il mondo degli adulti e verso un possibile futuro lavorativo, e per questo motivo dovrebbero essere progettate adeguatamente in base alle caratteristiche dei singoli studenti.

La finalità dell'indagine condotta per la stesura di questo elaborato è quella di verificare l'impatto che i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento hanno per gli studenti con Disturbi del neurosviluppo e con altre disabilità, indagando in particolare tre momenti essenziali:

- il **“prima”**: le aspettative degli studenti, dei genitori e dei docenti rispetto ai PCTO, le competenze che si vorrebbero sviluppare e/o implementare, i criteri utilizzati dai docenti referenti nella programmazione di questi percorsi, le modalità di coinvolgimento dei vari attori nella fase di progettazione;
- il **“durante”**: le emozioni vissute dagli studenti durante lo svolgimento, le difficoltà riscontrate, le attività svolte, l'eventuale racconto quotidiano da parte degli studenti alla famiglia e ai docenti di quanto esperito;

- il “**dopo**”: la valutazione finale del PCTO svolto, i progressi effettuati e le capacità acquisite, una riflessione sul futuro – universitario o lavorativo – dello studente, eventuali osservazioni, critiche o migliorie.

Con l’indagine si è voluto anche rilevare se i vari partecipanti coinvolti (studenti, famiglie e docenti) avessero visioni concordi soprattutto riguardo gli obiettivi prefissati e le aspettative sulle competenze da dover implementare o acquisire. Da ultimo, ma non per importanza, si è voluto accertare quanto siano stati tenuti in considerazione nella proposta e nella progettazione dei loro Percorsi per le Competenze Trasversali e l’Orientamento i desideri e le ambizioni degli studenti, anche in considerazione del lavoro che in futuro vorrebbero svolgere.

4.2 Contesto dell’indagine e partecipanti

L’indagine è stata condotta in collaborazione con la *Scola Ladina de Fascia*, l’Istituto Comprensivo che offre alla popolazione della Val di Fassa – in Trentino Alto Adige – la continuità didattica dalla prima infanzia all’adolescenza, grazie alla presenza sul territorio di tre scuole dell’infanzia, quattro plessi di scuole primarie, tre plessi di scuole secondarie di primo grado e tre diversi indirizzi di scuole secondarie di secondo grado (Liceo Artistico⁴², Liceo Ladino delle Lingue e Liceo Scientifico).

Grazie al forte radicamento territoriale, la *Scola Ladina de Fascia* ha l’obiettivo primario – nelle scuole di tutti gli ordini e gradi – di preservare e diffondere la ricchezza linguistica della lingua ladina⁴³, valorizzare l’identità della popolazione locale e divulgarne la cultura, ponendo sempre una certa attenzione al plurilinguismo, al multiculturalismo e alla tradizionale propensione per l’espressione artistica. In tutti gli ordini scolastici è previsto infatti l’insegnamento della lingua e della cultura ladina, nonché l’utilizzo della stessa – oltre che delle lingue straniere tedesco e inglese – per l’insegnamento di alcune discipline in modalità *CLIL*⁴⁴. L’erogazione degli

⁴² Con la suddivisione, nel triennio, in due diverse sezioni: Arti Figurative e Design.

⁴³ Il ladino è una lingua retoromanza diffusa nei territori ladini del Nord Italia (Val di Fassa, Val Gardena, Val Badia, Livinallongo e Ampezzo), ma presente anche con differenti varianti nel Canton Grigioni in Svizzera (Romanc) e in alcune zone del Friuli-Venezia Giulia (Furlan). In ciascuna delle cinque Valli Dolomitiche la lingua ladina ha acquisito nel tempo delle proprie caratteristiche peculiari, seppur il ceppo linguistico sia comune. Per preservare la lingua e l’identità ladina, in ciascuna delle valli sono presenti degli Istituti Culturali (che propongono attività ed eventi per la promozione e la tutela della lingua e della cultura ladina, ma anche iniziative di ricerca e formazione) e dei Musei etnografici (dove vengono conservate diverse collezioni che illustrano la storia e le tradizioni delle popolazioni locali, dalla preistoria ai tempi moderni). Viene inoltre pubblicato un settimanale (*La Usc di Ladins* – ‘La voce dei ladini’) dove sono raccontati gli eventi o gli accadimenti principali di ciascuna Valle, oltre ai risultati sportivi delle varie squadre locali (di sci alpino, hockey e calcio). Ogni sera inoltre va in onda sulla Rai Locale il TG Ladino (*Trail*) e per la Val di Fassa ogni settimana viene pubblicata una nuova puntata del rotocalco informativo *Pedies* – ‘Impronte’.

⁴⁴ Il metodo *CLIL* – *Content and Language Integrated Learning* (‘Apprendimento integrato di contenuto e lingua’) è una metodologia didattica che prevede l’insegnamento di una disciplina non linguistica (ad esempio: storia, geografia, scienze naturali, educazione fisica ecc.) in una lingua straniera.

insegnamenti in lingua ladina è coordinata dall'*O.L.F.E.D. – Ofize Ladin Formazion e Enrescida Didatica*⁴⁵, che elabora e produce materiale didattico, progetta e realizza corsi di formazione e aggiornamento per i docenti, determina i parametri e le modalità di valutazione dell'efficacia dei contenuti prodotti e delle attività didattiche relative all'insegnamento – curricolare e veicolare – della lingua e della cultura ladina.

Per gli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado sono inoltre previsti scambi culturali e settimane linguistiche all'estero⁴⁶, con l'obiettivo sia di migliorare le proprie abilità linguistiche – in vista degli esami di conseguimento delle certificazioni linguistiche – sia di diffondere la propria cultura e la propria esperienza ad altri giovani studenti.

La *Scola Ladina de Fascia* è inoltre molto attenta ai bisogni degli studenti-atleti che frequentano la scuola secondaria di secondo grado: già a partire dal 2001 è stato istituito il progetto *Ski College*, che permette agli studenti che praticano sci alpino, sci di fondo, sci freestyle, snowboard, salto con gli sci, combinata nordica e biathlon di conciliare la propria attività sportiva con il percorso scolastico, grazie per esempio all'attivazione di corsi di recupero o sportelli di potenziamento, e alla programmazione personalizzata delle prove di valutazione, concordata con i propri tutor scolastici e con gli insegnanti. Gli studenti sono inoltre seguiti – per la parte sportiva – da preparatori atletici e allenatori federali che organizzano il calendario degli allenamenti e delle gare in modo da coniugarlo con gli impegni scolastici⁴⁷. Dall'anno scolastico 2014/2015 è stato attivato – con le medesime modalità – anche il progetto *Ice College* per gli studenti che praticano hockey su ghiaccio e pattinaggio artistico.

La scelta dell'istituto in cui svolgere l'indagine è ricaduta sulla *Scola Ladina* perché – prima di cambiare professione – ho lavorato come educatrice presso i loro Licei Scientifico e Artistico: durante quell'esperienza (proseguita complessivamente per quattro anni scolastici) ho avuto la possibilità di instaurare un legame di forte collaborazione con la Referente BES – che ha anche coadiuvato la parte preliminare di questa indagine oltre che partecipare alla stessa – nonché con alcuni studenti e con le loro famiglie, che si sono resi disponibili ad aderire all'indagine.

⁴⁵ Dal ladino: 'Ufficio Ladino Formazione e Ricerca Didattica'.

⁴⁶ Le settimane linguistiche per gli studenti delle scuole secondarie di primo grado vengono generalmente svolte in Germania (classi seconde) e in Inghilterra (classi terze); per gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado vengono invece proposte in Germania (classi seconde), in Inghilterra o Irlanda (classi terze), in Spagna e Russia (classi quarte del Liceo Linguistico). Sono inoltre stati avviati – e sono tuttora attivi - diversi scambi culturali con altri studenti di Monaco di Baviera, della Finlandia, del Cile e della Polonia.

⁴⁷ Gli ottimi risultati di questo progetto sono stati da poco confermati da Flora Tabanelli, studentessa del Liceo Artistico, che ha vinto la medaglia di bronzo nel *big air* femminile ai Giochi Olimpici di Milano-Cortina 2026.

In particolare sono state coinvolte tre studentesse – che frequentano rispettivamente le classi terza, quarta e quinta dell’indirizzo Arti Figurative del Liceo Artistico – e uno studente che ha terminato la sua esperienza scolastica – nel medesimo indirizzo – a giugno 2025. Ognuno di loro presenta una diagnosi diversa che comporta disturbi psicologici, fisici e/o del comportamento, e per questo sono affiancati durante la giornata scolastica da alcuni insegnanti di sostegno ed educatori, che li supportano nello studio, nella partecipazione alle attività didattiche e laboratoriali e facilitano la loro socializzazione con i compagni.

Sono stati scelti studenti che frequentano classi diverse per avere una visione più differenziata riguardo allo svolgimento dei PCTO: abbiamo infatti una studentessa che – essendo in terza – non ha ancora svolto alcuna esperienza ma che è in procinto di cominciare il suo primo PCTO; una studentessa che – essendo in quarta – ha svolto un solo PCTO e per la quale stanno organizzando il secondo progetto da attuare nei prossimi mesi; una studentessa che è giunta quasi al termine del suo percorso scolastico e che quindi ha avuto diverse esperienze di PCTO negli scorsi anni; uno studente che ha già concluso il suo percorso scolastico e che sta frequentando dei laboratori per l’acquisizione dei prerequisiti lavorativi (a riguardo si veda il capitolo successivo).

Hanno partecipato all’indagine anche le famiglie di questi studenti, e nonostante l’obiettivo iniziale fosse quello di coinvolgere entrambi i genitori, per motivi logistici e di tempo sono state intervistate solo le madri, che hanno però portato il punto di vista dell’intero nucleo familiare. Infine hanno aderito le docenti responsabili della progettazione, attuazione e valutazione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l’Orientamento, la docente Responsabile di plesso oltre alla già citata Referente BES.

4.3 Metodologia e strumenti dell’indagine: l’intervista semi-strutturata

Dopo un’attenta analisi del contesto e dei partecipanti – visto anche il numero abbastanza ridotto dei soggetti coinvolti e le relazioni che si erano già instaurate con gli studenti e le loro famiglie (oltre che con gli insegnanti) durante il mio percorso lavorativo alla *Scuola Ladina* – si è deciso di non proporre un questionario online in quanto ritenuto troppo freddo e distaccato, ma di intervistare personalmente ogni partecipante.

Sono state quindi preparate tre tracce di intervista: una per gli studenti, una per i genitori e una per i docenti, con alcune domande che si concentravano sui tre momenti del PCTO che si volevano indagare (prima, durante, dopo). L’obiettivo era che ognuno si sentisse libero di raccontare il proprio punto di vista partendo da una domanda iniziale abbastanza generale, ma durante lo svolgimento delle interviste è stato comunque necessario porre a ciascun partecipante

tutti i quesiti inseriti nella traccia – oltre ad altre domande che sono sorte spontaneamente nel corso della conversazione – per facilitare la loro esposizione.

Con la studentessa che non ha ancora svolto il suo primo PCTO – e con la sua famiglia – ci si è concentrati esclusivamente sulla parte preliminare di organizzazione del progetto, sul loro coinvolgimento nella scelta dell'ente ospitante e delle attività da svolgere, nonché sulle competenze che sperano vengano sviluppate, con un pensiero sul futuro al termine della scuola.

Con gli altri studenti e le loro famiglie si sono indagati invece i tre momenti che sono stati ritenuti fondamentali in fase di definizione della presente indagine, ponendo quindi non solo domande sulla progettazione iniziale (come per la studentessa che frequenta la classe terza), ma – come affermato in precedenza – anche sullo svolgimento dei propri PCTO, sulle emozioni provate durante le giornate passate nelle aziende e negli enti che li hanno accolti, sulle attività svolte, sulle eventuali difficoltà riscontrate, sulle competenze che sentono di aver acquisito e infine sui propri desideri per il futuro, la volontà di proseguire o meno gli studi, la possibilità di tornare nelle medesime strutture per continuare – da apprendista o lavoratore – il percorso iniziato con i PCTO.

Con i docenti infine sono stati analizzati i criteri utilizzati nella progettazione dei percorsi per ciascuno studente, focalizzandosi in particolare sulle competenze che si volevano implementare e sulle effettive modalità di svolgimento dei progetti.

4.4 Raccolta e analisi dei dati

Ciascun partecipante, prima di aderire all'indagine, è stato informato delle finalità e delle modalità di svolgimento della stessa, sottolineando che la loro partecipazione era libera e non avrebbe comportato alcun disagio, che in ogni momento avrebbero potuto decidere di ritirarsi dall'intervista o non rispondere a eventuali domande ritenute inopportune e soprattutto che i dati raccolti sarebbero stati analizzati e trattati nel pieno rispetto della *privacy*. Inoltre è stato loro spiegato che l'intervista sarebbe stata registrata con un registratore e successivamente – una volta interamente trascritta a computer – la traccia audio sarebbe stata eliminata. Ognuno ha quindi firmato un consenso informativo, che verrà conservato a norma di legge.

Con le tre studentesse ancora frequentanti il Liceo Artistico, con tutti i docenti e con due mamme le interviste si sono svolte in presenza presso i poli scolastici del Liceo Artistico e del Liceo Scientifico, mentre con lo studente che ha già concluso la scuola, con sua mamma e anche con l'ultima mamma, le interviste si sono svolte in videochiamata.

Dopo lo svolgimento di ciascuna intervista, il file audio è stato trascritto con il supporto di un programma online e successivamente – per verificare la totale accuratezza della trascrizione – ogni registrazione è stata riascoltata e sono state apportate le correzioni al testo scritto, qualora ci

fossero stati eventuali errori di traslitterazione da parte del *software*. Al termine di questo controllo, le tracce audio sono state eliminate sia dal registratore che dal computer, mentre sono state salvate le trascrizioni, dalle quali tutti i nomi propri di persona sono stati sostituiti con delle sigle, per permettere comunque di risalire alla persona intervistata senza però violarne la *privacy*.

Ciascun testo scritto è stato poi stampato e sono stati creati dei plichi relativi a ciascuno studente, nei quali erano contenuti i testi della sua intervista, di quella della sua famiglia e di quella dei docenti.

Infine, in ciascuna intervista sono stati evidenziati con diversi colori i pensieri di ciascun partecipante relativamente alle aree di indagine: in tal modo ogni colore è stato associato a un argomento, ed è stato più semplice ritrovare nelle varie trascrizioni l'opinione della persona relativa ai vari temi.

4.5 I risultati

In questo ultimo paragrafo verranno esposti i risultati delle esperienze di PCTO già svolte o le aspettative per i percorsi che dovranno ancora essere svolte dai vari studenti, nonché una relazione – per ogni area individuata – del pensiero di ciascun soggetto coinvolto, in modo da verificare quanto i diversi punti di vista siano concordi o discordi rispetto ai Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento, nonché al futuro di ciascuno studente.

A livello generale si può affermare che – come da prassi attuata dalla *Scola Ladina* per tutti i PCTO attivati – anche gli studenti intervistati e le loro famiglie sono stati concretamente coinvolti dalla referente BES e dalle docenti responsabili dei PCTO nella fase di pianificazione di questi percorsi: l'obiettivo primario è stato infatti quello di ascoltare i desideri e le aspirazioni degli studenti cercando di coniugarli – per quanto possibile – con le risorse presenti sul territorio, proponendo quindi dei progetti adatti alle loro competenze ma anche alle loro disabilità. Per questo motivo, i docenti sono stati molto contenti quando le famiglie stesse hanno proposto enti o aziende nei quali avrebbe voluto far inserire i propri figli⁴⁸: farli sentire protagonisti della scelta facilita sicuramente la collaborazione durante lo svolgimento dei PCTO stessi. In alcuni casi, però, la scelta è stata gestita unicamente dalle docenti – pur ascoltando gli interessi dello studente – e solo dopo aver individuato le strutture più adeguate hanno informato le famiglie, che hanno comunque sempre accettato le proposte ricevute.

Tra gli obiettivi, per tutti gli studenti, si è posta maggiore attenzione a implementare le competenze trasversali più che le capacità tecnico-artistiche relative al loro percorso scolastico,

⁴⁸ Come ad esempio per l'associazione presso la quale la Studentessa 1 affronterà la sua prima esperienza di PCTO e l'asilo nido nel quale la Studentessa 2 ha svolto il suo PCTO.

anche se in alcuni casi è stato possibile perseguirle e coniugarle entrambe. Come visto nei capitoli precedenti, i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento devono essere vissuti come un'anticipazione del futuro occupazionale degli studenti, e per questo motivo è importante che essi si sperimentino come giovani adulti lavoratori, capaci di relazionarsi con i propri colleghi e i propri superiori, di trovare soluzioni alternative di fronte alle sfide che si presentano loro, di comunicare in modo efficiente e soprattutto di sentirsi apprezzati.

La maggiore difficoltà riscontrata dai docenti responsabili del PCTO – a livello generale e quindi non solo per gli studenti con Disturbi del neurosviluppo – è sicuramente la limitatezza delle aziende presenti sul territorio: vivendo infatti in una zona periferica, la scelta è abbastanza circoscritta, e non sempre è possibile attivare percorsi in aziende che hanno invece la propria sede nei maggiori centri urbani della Regione. Ciò nonostante, tutti i docenti hanno affermato che le aziende locali accolgono sempre volentieri gli studenti della *Scola Ladina* nelle loro strutture, e non hanno mai riscontrato difficoltà inconciliabili, tali da portare all'interruzione anticipata dei percorsi.

Inoltre hanno confermato l'importanza di selezionare delle aziende nelle quali siano impiegate anche persone giovani, che possano diventare dei *peer leader* per gli studenti, con i quali instaurare buone relazioni: questo è fondamentale soprattutto per gli alunni che non hanno disabilità o fragilità così gravi da necessitare di essere accompagnati in sede dall'educatore o dall'insegnante di sostegno, e quindi svolgono i loro PCTO in autonomia. Con la mamma della Studentessa 1, infine, è emersa una riflessione sulla possibilità di far partecipare allo stesso progetto della figlia anche uno o più compagni di classe, in modo da assicurare dei punti di riferimento già conosciuti, sui quali poter far affidamento in caso di necessità. Visto che però questo PCTO non è ancora stato avviato, non ci sono riscontri in merito all'effettiva attuazione.

Un'altra considerazione, manifestata però solo con alcuni dei partecipanti, riguarda la possibilità di attuare i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento non solo nelle ultime settimane scolastiche – come avviene attualmente – ma anche di organizzare dei progetti che abbiano una cadenza più frequente (ad esempio bisettimanale o mensile) in modo che gli studenti possano avere più tempo sia per abituarsi a questa modalità didattica che per allenare le competenze trasversali in contesti diversi da quello scolastico.

Nelle pagine seguenti sono riportati – per ciascuno studente – i risultati emersi dalle interviste effettuate, evidenziando alcuni temi specifici, quali obiettivi, attività, emozioni, difficoltà e traguardi.

Studentessa 1

Introduzione

La Studentessa 1 sta frequentando la classe terza e al momento dell'intervista non ha ancora partecipato ad alcun PCTO, nonostante il primo percorso sia già in fase di progettazione. Nei prossimi mesi, infatti, potrà svolgere la sua prima esperienza insieme all'Associazione "Fiemme Fassa Sport Inclusivo", un'associazione della Val di Fiemme che si occupa di proporre attività sportive – sia estive che invernali – a persone che presentano diverse disabilità e alle loro famiglie, con l'obiettivo di rendere lo sport accessibile a tutti.

La prima scelta è ricaduta su questa associazione perché la studentessa è già fruitrice – durante tutto l'anno – delle attività offerte dall'associazione stessa, e pertanto gli operatori e i dipendenti conoscono le sue capacità, le sue difficoltà, oltre che le sue esigenze assistenziali.

In stretta collaborazione con la famiglia, i docenti responsabili dei PCTO e la referente BES hanno scelto quindi di inserire la studentessa in un ambiente da lei già conosciuto, sottolineando però che la stessa in questo contesto non dovrà essere considerata come un'utente, ma bensì come una collaboratrice, affidandole quindi dei compiti da svolgere e responsabilizzandola sul rispetto dei tempi e delle regole.

Obiettivi

Data la propensione e la capacità della studentessa all'utilizzo del computer, come tutti hanno dichiarato nel corso delle interviste, l'obiettivo del suo progetto di PCTO sarà quello di creare alcuni volantini informativi e alcuni video promozionali delle attività svolte dall'Associazione, che essendo nata da poco non è ancora molto conosciuta a livello territoriale. Questo materiale – oltre a essere utilizzato dall'Associazione sui propri canali social – sarà poi anche adoperato dalla studentessa stessa per raccontare la sua esperienza all'interno di "Fiemme Fassa Sport Inclusivo" agli studenti che frequentano i Licei della *Scola Ladina*, prestando particolare attenzione al suo vissuto relativo alla sua disabilità e a quanto lo sport l'abbia aiutata a essere più fiduciosa in sé stessa e negli altri.

Tutti i soggetti ascoltati vogliono inoltre implementare le competenze della studentessa relative all'autonomia e alla gestione dei compiti assegnati, oltre che migliorare le sue capacità relazionali e di interazione, aumentando ancor più la fiducia in sé stessa e permettendole di aprirsi al racconto delle proprie esperienze e delle proprie emozioni senza aver timore del giudizio altrui.

Emozioni

La studentessa – nonostante l’esperienza che dovrà svolgere sarà diversa da quelle a cui è abituata – risulta essere molto contenta, tranquilla e per nulla preoccupata dai compiti che le verranno assegnati. Riferisce anzi che andare nelle scuole a parlare della disabilità e dell’Associazione “Fiemme Fassa Sport Inclusivo” è proprio il suo sogno.

Anche la famiglia e i docenti confermano l’entusiasmo della studentessa e sono quindi convinti che potrà fare un bel percorso e che sarà sicuramente un arricchimento per lei.

Futuro

Sia la studentessa che la famiglia concordano sul fatto che il suo futuro sia improntato a un lavoro da ufficio: purtroppo la disabilità fisica della studentessa le impedisce di svolgere altri lavori manuali, mentre è molto abile nell’uso del computer e abbastanza ben predisposta all’interazione con l’Altro. La famiglia è molto convinta delle capacità e delle risorse della figlia, ed è fiduciosa in un futuro inserimento lavorativo che le porti soddisfazione e che le permetta di implementare le sue competenze. Escludono categoricamente l’ipotesi di inserirla in strutture residenziali o semi-residenziali, ma al contrario si stanno dedicando – unitamente al contesto scolastico e agli altri contesti frequentati dalla studentessa – ad aumentare la sua autonomia gestionale e anche la sua capacità di *problem solving*.

Studentessa 2

Introduzione

La Studentessa 2 sta frequentando la classe quarta e al momento dell'intervista ha svolto un solo PCTO – lo scorso anno scolastico – presso l'asilo nido locale. È importante precisare che la mamma della studentessa è una delle referenti scolastiche dei PCTO, e pertanto la collaborazione scuola-famiglia in questo caso è stata più fattiva che mai.

Nella fase decisionale, la studentessa ha manifestato la volontà di svolgere il percorso in una struttura dove avesse la possibilità di relazionarsi con bambini piccoli: dopo un confronto tra la famiglia e i docenti che seguono maggiormente la studentessa, la scelta è stata rivolta all'asilo nido che poco aperto in un paese limitrofo alla sede scolastica.

Il PCTO è durato due settimane e la studentessa ha affiancato le educatrici presenti in struttura per tre ore al giorno in tutti i giorni di apertura (da lunedì a venerdì). La scelta congiunta tra la famiglia e la scuola è stata quella di farle affrontare questo percorso da sola, senza l'assistenza di un educatore o di un insegnante come invece accade a scuola.

Vista la disabilità motoria, la studentessa veniva accompagnata in struttura dalla famiglia, che andava poi a riprenderla al termine delle attività.

Obiettivi

Tra gli obiettivi prefissati dalla scuola e dalla famiglia per questo PCTO, quelli principali riguardavano in modo particolare aspetti relazionali: si volevano infatti implementare l'autonomia della studentessa e la fiducia in sé stessa, grazie all'inserimento in un contesto educativo che potesse porre un'attenzione particolare ai suoi bisogni e le permettesse di fare esperienze nonostante le sue disabilità.

Non si volevano sviluppare molte competenze tecniche relative al contesto infantile, quanto più capacità relazionali sia con bambini piccoli che con le educatrici e il personale dell'asilo nido.

Attività

La studentessa ha affiancato le educatrici dell'asilo nido nelle attività ludiche quotidiane, oltre che nell'assistenza dei bambini durante il pranzo.

La progettazione delle attività era in capo all'educatrice che però coinvolgeva la studentessa nella preparazione del materiale necessario e nella gestione del gruppo durante lo svolgimento.

Tutti i partecipanti all'intervista riportano che l'attività preferita dalla studentessa era la lettura di storie ai bambini, che stavano in cerchio attorno a lei ascoltandola, facendole domande e interagendo con lei.

Emozioni

La studentessa riporta che i giorni precedenti all'avvio del PCTO – nonché i primi giorni di attività – l'emozione prevalente in lei fosse la paura, e questo è stato confermato anche dalla famiglia. Grazie però al buon rapporto instauratosi con le educatrici, il personale e con i bambini stessi, l'emozione negativa si è tramutata presto in gioia. La studentessa ha inoltre riferito che – per quanto non sia stato per lei un problema essere da sola – la partecipazione di un compagno o di una compagna di classe nello stesso ambiente avrebbe forse limitato la sua preoccupazione iniziale, aiutandola a sentirsi a suo agio grazie alla presenza di una persona conosciuta.

I genitori riportano che ogni giorno, nel tragitto tra l'asilo nido e la loro abitazione, la studentessa raccontava con molto entusiasmo le attività svolte durante la mattinata e di come si fosse creato un legame affettivo con tutti i bambini.

Con il passare dei giorni la studentessa si è resa sempre più conto di quanto il mondo dell'infanzia la affascinasse e che il suo desiderio sia quello di lavorare – in futuro – con i bambini.

Difficoltà

Né la studentessa né la famiglia hanno rilevato delle difficoltà durante l'effettivo svolgimento di questo progetto.

Traguardi

Tutti i partecipanti concordano che questa esperienza abbia aiutato la studentessa a maturare e ad aumentare la fiducia in sé stessa. Sono migliorate inoltre la sua capacità relazionale e la sua autostima, proprio come da obiettivi prefissati.

Futuro

La famiglia e i docenti sono orientati a far svolgere alla studentessa i prossimi PCTO in ambienti differenti dall'asilo nido, in modo da farla interagire con altri contesti e altre persone. La referente BES vorrebbe infatti inserirla nelle strutture della Cooperativa Sociale Le Rais⁴⁹ in modo che rimanga sì all'interno di un contesto protetto, seguita da educatori, ma che abbia la possibilità di

⁴⁹ Tutte le informazioni relative a questa Cooperativa Sociale sono riportate nel capitolo 5 di questo elaborato.

avere uno scambio con i giovani ragazzi che lavorano all'interno del Ristorante della Cooperativa, per incrementare ancor più le sue capacità relazionali con i pari (che risultano ancora un po' difficoltose).

Per quanto il desiderio della studentessa sia quello di lavorare con i bambini (soprattutto con quelli che frequentano la scuola materna) sia la famiglia che la referente BES convengono che quello dell'educatrice o della maestra possa non essere un lavoro adatto alla disabilità della studentessa: infatti, doversi chinare, prendere i bambini in braccio, uscire in passeggiata, potrebbero essere attività troppo faticose per la ragazza e forse non le porterebbero le soddisfazioni sperate. Inoltre, il necessario percorso universitario che la studentessa dovrebbe affrontare per acquisire i titoli indispensabili per lo svolgimento del lavoro di educatrice e maestra implicherebbe delle ulteriori complessità sia legate alla logistica (ovviabili con l'iscrizione a un'università online) che connesse alle difficoltà intellettive e cognitive della studentessa. La famiglia ritiene invece che un lavoro come quello di segretaria, receptionist o commessa – oltre a non comportare la necessaria frequenza di un corso universitario – possa adattarsi meglio alle capacità della propria figlia.

Studentessa 3

Introduzione

La Studentessa 3 sta per ultimare il suo percorso scolastico – essendo in quinta – e nel corso degli anni ha svolto due PCTO presso due Cooperative Sociali locali oltre ad aver realizzato un progetto artistico interno alla scuola che le è comunque stato valutato come un’esperienza di PCTO.

Entrambi i progetti esterni hanno avuto una durata è di due settimane e sono stati svolti rispettivamente alla fine della classe terza e alla fine della classe quarta. Visto inoltre che le due esperienze sono state molto positive, la studentessa ha avuto modo di ritornare in una delle due strutture per svolgere – durante l’estate – un mese di lavoro.

La fase di progettazione iniziale è stata gestita maggiormente dall’insegnante di sostegno e dalla docente referente dei PCTO, che hanno individuato le strutture che avrebbero permesso alla studentessa di svolgere il proprio percorso in un ambiente educativo e protetto. La famiglia e la studentessa stessa – dopo essere state informate e aver avuto la possibile di visitare le strutture e conoscerne le modalità operative – hanno accettato di buon grado le proposte.

Come riferito da tutti i soggetti coinvolti, queste esperienze di PCTO sono state per la studentessa un incentivo a non abbandonare la scuola: durante il terzo anno, infatti, ha riscontrato molte difficoltà con alcuni professori, e i suoi voti in alcune materie erano gravemente insufficienti. La possibilità quindi di essere inserita in alcuni contesti nuovi, nei quali si è sentita competente e apprezzata per il suo lavoro, le ha permesso di ritrovare fiducia in sé stessa e di continuare il suo percorso scolastico con ottimi risultati.

Obiettivi

Le maggiori difficoltà della studentessa riguardano soprattutto la sfera relazionale: gli obiettivi condivisi da scuola e famiglia erano quindi quelli di aiutarla a entrare in contatto con altre persone abbastanza vicine a lei per età, che potessero anche attuare una modalità di *peer tutoring* nella quale lei avrebbe appreso grazie all’aiuto degli altri ragazzi che frequentano le strutture, nonché di migliorare la sua capacità comunicativa. Oltre a ciò, si volevano implementare la sua autonomia (sia per quel che riguarda gli spostamenti in pullman da casa alle varie sedi che per la sua gestione personale) e la fiducia in sé stessa. Inoltre, essendo la studentessa molto brava in campo artistico, c’era la volontà sia della famiglia che della scuola di implementare le sue competenze e le sue conoscenze artistiche.

Infine, dato che la studentessa aveva manifestato il desiderio di andare a lavorare (durante il periodo estivo) come cameriera o barista, è stato deciso di inserirla nel Ristorante Le Rais per

farle apprendere sia le competenze tecniche legate all'ambiente della ristorazione, che migliorare ulteriormente le sue capacità relazionali.

Attività

Durante la sua prima esperienza di PCTO, la studentessa è stata inserita nel laboratorio di falegnameria e restauro creativo della Cooperativa Sociale Oltre, a Campitello di Fassa. Questa Cooperativa Sociale gestisce diversi laboratori occupazionali e per l'acquisizione dei prerequisiti lavorativi, che permettono alle persone che hanno difficoltà a inserirsi nel mondo del lavoro di accrescere le loro competenze tecniche – attraverso la creazione di prodotti artigianali in feltro, legno o altri materiali riciclati che vengono poi venduti nelle sedi della Cooperativa – ma anche relazionali, grazie alla condivisione degli spazi di lavoro e alla necessaria collaborazione per la realizzazione dei propri prodotti.

In modo particolare la studentessa è stata coinvolta nella produzione di alcuni giochi da tavolo e puzzle, occupandosi del taglio dei vari pezzi, della levigatura e delle decorazioni, utilizzando anche strumentazione specifica come il traforo o il pirografo. Ha inoltre avuto la possibilità di progettare e realizzare un orologio in legno, che è stato successivamente venduto nel negozio interno al laboratorio.

La seconda esperienza di PCTO è stata invece attuata in collaborazione con la Cooperativa Sociale Le Rais, e ha permesso alla studentessa di apprendere le basi del lavoro di cameriera di sala e barista grazie all'inserimento nel loro Ristorante, a Cavalese. Anche in questo caso i risultati sono stati molto positivi ed apprezzati, tanto da attivare per lei una vera e propria collaborazione lavorativa durante i mesi estivi.

Relativamente invece al progetto scolastico interno, la studentessa ha realizzato in autonomia le immagini per un albo illustrato riguardante gli obiettivi dell'Agenda 2030 promossa dall'ONU, che è stato stampato e distribuito nelle scuole primarie e secondarie della *Scola Ladina*.

Emozioni

La studentessa ha riportato di aver provato, durante i primi giorni di entrambe le esperienze esterne, un po' di ansia⁵⁰ di fronte alle nuove persone che ha dovuto conoscere e alle attività che ha dovuto affrontare. Fortunatamente è stata messa subito a suo agio dagli educatori che lavorano nelle strutture, permettendole di implementare la socializzazione e la comunicazione con le altre persone (educatori stessi, utenti e ospiti). I genitori hanno riferito di averla vista davvero felice, serena e

⁵⁰ Disturbo di cui ha dichiarato di soffrire in generale.

soddisfatta e anche la studentessa stessa ha riportato di sentirsi più aperta alle relazioni a seguito dei progetti svolti.

Difficoltà

Le uniche difficoltà palesate dalla studentessa – relativamente al PCTO svolto presso il Ristorante Le Rais – riguardavano la complessità a relazionarsi in particolare con alcuni utenti che presentavano delle disabilità più gravi e la lontananza della struttura dalla sua abitazione. Per arrivare infatti a Cavalese, la studentessa doveva fare quotidianamente un'ora di pullman sia all'andata che al ritorno. Rispetto invece alle altre esperienze, non ha manifestato altre criticità.

La referente BES ha invece riferito che sia la famiglia che la studentessa hanno delle aspettative (a suo parere) troppo elevate rispetto alle reali capacità e possibilità della ragazza. In particolare ha raccontato come la studentessa avesse contestato il trattamento economico riservatole dalla Cooperativa Sociale Le Rais durante il mese di lavoro che ha svolto in estate presso il Ristorante: lei infatti avrebbe voluto avere uno stipendio maggiore, pari a quello che hanno ricevuto i suoi compagni di classe lavorando in altri ambiti. Probabilmente proprio per questo motivo la studentessa ha riferito di non voler ritornare a lavorare con Le Rais, ma di voler trovare (per la stagione estiva 2026) un lavoro presso un'altra struttura.

Traguardi

Tutti i partecipanti hanno riferito che la studentessa ha raggiunto un maggiore grado di maturità con il passare degli anni scolastici. È molto migliorata la sua capacità relazionale e soprattutto la sua competenza comunicativa⁵¹. Ha inoltre implementato il senso di responsabilità, l'autonomia e la sua gestione personale.

Futuro

L'obiettivo futuro della studentessa sarebbe quello di diventare fumettista e di creare delle serie animate. Per migliorare le sue capacità artistiche e acquisire le competenze necessarie per lo svolgimento del lavoro di fumettista, vorrebbe frequentare dei corsi di formazione che si tengono a Verona e Padova.

Vorrebbe inoltre iscriversi – al termine della scuola – ai corsi di guida per conseguire la patente.

⁵¹ Cosa che posso confermare anche io, perché quando la seguivo come educatrice durante il secondo anno non avrebbe mai accettato di partecipare a un'intervista.

La studentessa è molto conscia dei costi che dovrà affrontare per ottenere la patente e per andare a studiare lontano da casa, e per questo motivo è determinata – una volta conclusa la maturità – a svolgere almeno un anno di lavoro in una struttura ricettiva, per guadagnarsi i soldi necessari. La famiglia ha accolto positivamente il desiderio della studentessa di proseguire gli studi nonostante abbia qualche riserva rispetto al suo trasferimento. La mamma ha riferito infatti di essere un po' preoccupata perché – non riuscendo ad affrontare l'esperienza universitaria con qualcuno che già conosce – teme che la figlia non riesca a gestire in autonomia tutti gli aspetti dell'essere una studentessa fuori sede, come la ricerca di un alloggio, la ripartizione dei costi per le tasse universitarie, i libri, la spesa, il trasporto, nonché (soprattutto) la gestione del proprio problema di salute. La famiglia è comunque convinta che possa essere un ulteriore passo verso il raggiungimento dell'autonomia e della maturità della propria figlia e per questo la sostengono nella scelta, riservandosi tuttavia del tempo in più per la programmazione del trasferimento.

Studente 4

Introduzione

Lo Studente 4 ha concluso a giugno 2025 il suo percorso scolastico presso il Liceo Artistico della *Scola Ladina* e sta attualmente partecipando un laboratorio di acquisizione dei prerequisiti lavorativi presso il Bistrot Le Rais a Villa Flora⁵².

La più grande passione dello studente erano – e sono tuttora – i dinosauri: fin da piccolo, infatti, il suo sogno era quello di lavorare al Museo di Storia Naturale di Milano⁵³ ed è sempre stato affascinato dall'anatomia di questi animali preistorici. Lo studente – che possiede notevoli capacità artistiche – ha invero sempre raffigurato lo scheletro, i muscoli e altri dettagli di svariate specie di dinosauri, oltre a conoscerne tutti i nomi (sia scientifici che comuni) e le peculiarità.

Quando la referente BES di allora – che era anche la docente di sostegno che seguiva lo studente nelle materie scientifiche – ha dovuto progettare insieme alla docente responsabile il suo PCTO, non ha avuto alcuna esitazione, e ha subito preso contatti con il MUSE, il Museo delle Scienze di Trento. La famiglia, informata della possibilità di attivare questo progetto in un ambiente così affine alle passioni del figlio, ha subito accettato, così come lo studente stesso.

Lo studente ha quindi svolto parte dei suoi Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento nella sede centrale del MUSE a Trento e parte nella sede staccata del Museo Geologico delle Dolomiti a Predazzo. I trasferimenti a Trento – per motivi logistici – sono stati più limitati, mentre l'inserimento a Predazzo è stato più frequente, grazie alla maggiore vicinanza del Museo sia alla sede scolastica che all'abitazione.

Obiettivi

L'obiettivo principale dei PCTO – condiviso dalla famiglia e dalla scuola – era quello di migliorare l'indipendenza del ragazzo. Infatti, per il tragitto da casa a scuola (e viceversa) è sempre stato attivato un servizio di trasporto privato e individuale, e quindi lo studente non ha mai avuto l'occasione di muoversi con i mezzi pubblici. Durante i PCTO invece, prima con l'accompagnamento della docente di sostegno e poi in autonomia, ha cominciato a utilizzare il pullman di linea e il treno per arrivare da casa alla sede del Museo.

⁵² Maggiori informazioni relative a questo progetto sono riportate nel capitolo 5 di questo elaborato.

⁵³ Lo studente è originario della Provincia di Novara, e si è trasferito con la famiglia in Trentino Alto-Adige prima di cominciare la Scuola secondaria di secondo grado.

Gli altri obiettivi prefissati riguardavano invece l'aumento della sua soglia dell'attenzione, il miglioramento nella gestione e nel rispetto dei tempi e delle consegne, nonché l'incremento delle sue capacità relazionali, di controllo delle sue emozioni e soprattutto delle sue reazioni

Attività

Durante i suoi progetti di PCTO, lo studente ha avuto la possibilità di interagire con la biologa del Museo, che gli ha dato molte informazioni relative alle collezioni presenti in sede. Ha inoltre realizzato delle illustrazioni per bambini e ragazzi raffiguranti i dinosauri e gli altri animali preistorici esposti presso la sede del MUSE, e tali illustrazioni sono state utilizzate dal servizio didattico del Museo durante le attività laboratoriali con le scuole.

Al Museo Geologico di Predazzo, invece, ha progettato alcuni modellini di cartoncino (i cui pezzi si dovevano staccare e assemblare) raffiguranti nello specifico lo *Scelidosaurus*, il *Ticinosuchus* e il *Triceratops*. In particolare, durante quest'ultima esperienza ha anche avuto la possibilità di sperimentare la progettazione dei suoi disegni utilizzando particolari *software*, anziché semplicemente carta e matita.

Oltre ai modellini e alle illustrazioni, lo studente ha avuto la possibilità di creare anche delle schede informative – da utilizzare sempre durante le attività didattiche e laboratoriali con gli studenti che visitano il MUSE – inserendo al loro interno tutte le sue conoscenze in materia.

Emozioni

Lo studente – probabilmente anche per via del suo disturbo – riporta di non aver provato particolari emozioni prima dell'avvio dei suoi PCTO, mentre durante il loro svolgimento ha semplicemente cercato di mantenere il controllo della situazione e gestire le attività con calma, serietà e maturità.

Difficoltà

La maggiore difficoltà riscontrata – come precisato anche nell'introduzione – riguardava in particolare gli spostamenti in autonomia dello studente da casa alle varie sedi del MUSE. Durante le classi terza e quarta è stato infatti accompagnato in pullman e in treno dall'allora referente BES, ma dopo il suo trasferimento nessun altro docente ha potuto sostituirla in questo compito e pertanto l'ultimo anno scolastico non è più stato possibile recarsi a Trento e l'intero percorso è stato quindi svolto a Predazzo.

Sia lo studente che i docenti hanno inoltre riferito che un'altra criticità era causata in particolare dal suo disturbo dell'attenzione, che lo portava a volte ad avere poca pazienza nei confronti le attività che doveva eseguire. Inoltre lo studente ha riportato di aver avuto qualche

difficoltà quando i referenti gli richiedevano di svolgere il suo lavoro secondo determinati criteri e modalità, quando lui avrebbe voluto fare in maniera differente, pur raggiungendo lo stesso risultato.

Traguardi

Lo studente afferma che le esperienze di PCTO svolte non siano state utili sul piano artistico, ma esclusivamente sul piano personale. Tutti i partecipanti coinvolti concordano che lo studente è progressivamente maturato molto e ha acquisito una maggiore serietà.

La famiglia riporta di vedere il figlio molto più sicuro, autonomo e responsabile rispetto all'inizio del percorso scolastico, e per loro è fonte di grande soddisfazione, dato che hanno sempre cercato di proteggerlo e di essere per lui quasi un'ombra.

Anche lo studente conferma di sentirsi più maturo e che grazie a tutte le esperienze svolte abbia appreso le competenze necessarie per riuscire – in questo nuovo percorso di acquisizione dei prerequisiti lavorativi – a gestire meglio i conflitti e le relazioni, soprattutto con i ragazzi che a suo dire “funzionano in modo diverso da lui”.

Futuro

Lo studente – grazie alla collaborazione con i Servizi Sociali che hanno sostenuto la famiglia nella scelta – ha intrapreso da qualche settimana l'inserimento presso il Laboratorio di acquisizione dei prerequisiti lavorativi attivo al Bistrot Le Rais a Ziano di Fiemme. Attualmente sta svolgendo le attività due giorni a settimana, alternando le mansioni di cameriere e addetto al bar. Nel corso dell'intervista ha riportato di essere molto soddisfatto degli incarichi che gli sono stati affidati e di come il lavoro – soprattutto di barista – lo rilassi molto. Nonostante abbia qualche difficoltà relazionale con un altro ragazzo che sta affrontando il suo stesso percorso, ha riferito di sentirsi adesso maggiormente a suo agio con persone che presentano disabilità o altre fragilità, e di come riesca a conversare con più facilità anche con persone con le quali – negli anni scorsi – non avrebbe mai interagito.

La famiglia, così anche come i docenti, vorrebbero che il ragazzo tornasse nell'ambito museale come lavoratore, anziché come studente, ma sono tutti consci delle difficoltà che potrebbero presentarsi. La referente BES aveva inoltre suggerito la possibilità di avviare un'attività indipendente, continuando a realizzare disegni e illustrazioni, ma vista la sua estrema settorializzazione potrebbe risultare abbastanza difficile trovare i giusti committenti, nonostante questo suo talento sia una risorsa preziosa che andrebbe valorizzata.

I genitori hanno comunque accolto di buon grado il desiderio del ragazzo di svolgere varie esperienze lavorative in ambienti diversi: infatti, oltre al Laboratorio per l'acquisizione dei prerequisiti lavorativi, ha già sostenuto un colloquio con l'Ufficio di Collocamento mirato, per altri possibili inserimenti lavorativi protetti.

Il ragazzo non esclude comunque di rimanere nell'ambito della ristorazione, e in questo caso sarebbe propenso a frequentare alcuni corsi specialistici per apprendere le tecniche per la preparazione di cocktail e *mocktail*, nonché per la *Latte Art*, cioè l'arte di decorare caffè e cappuccini con vari disegni realizzati con il latte montato a schiuma.

Per quanto il futuro sia ancora incerto – dato che il ragazzo stesso ha dichiarato di volersi concentrare esclusivamente sul presente senza pensare al divenire – i genitori sono comunque certi che il figlio li saprà stupire e che troverà la sua strada, costruendosi una vita autonoma e, probabilmente, non più in casa con loro.

CAPITOLO 5) - PCTO E PRASSI OPERATIVE

5.1 La Cooperativa Sociale Le Rais

La Cooperativa Sociale Le Rais, una cooperativa sociale di tipo misto (A+B)⁵⁴, è nata a gennaio 2018 tra le montagne delle Valli di Fiemme e Fassa in Trentino Alto Adige, dalla volontà di alcuni giovani psicologi e psicologhe – che avevano da poco concluso gli studi universitari – che volevano costruire un lavoro per sé stessi attraverso l’offerta di servizi educativi che potessero dare risposte innovative ai bisogni riscontrati sul territorio. Dopo numerose esperienze vissute durante Erasmus o Master in altre città italiane ed europee, hanno sentito il bisogno di tornare a casa e mettere la loro conoscenza al servizio della popolazione locale, con dei modelli originali rispetto a quelli già presenti. Il legame col territorio è manifestato già dal nome stesso della Cooperativa Sociale: Le Rais – ‘Le Radici’ in dialetto locale. Il desiderio era quello di diventare un punto di riferimento per le Comunità fiemmesi e fassane, mettendo appunto radici profonde che potessero portare alla fioritura di opportunità in ambito educativo e sociale, superando i tradizionali modelli assistenziali e promuovendo percorsi di autonomia, inclusione attiva e valorizzazione delle persone e dei territori.

Prima di costituire ufficialmente la Cooperativa Sociale, questo gruppo di giovani neolaureati – sotto forma di associazione – aveva preso in carico la gestione del convitto del Centro di Formazione Professionale ENAIP di Tesero, che opera nel settore alberghiero e della ristorazione e nel settore della lavorazione del legno. Grazie all’incontro con i ragazzi che frequentavano l’Istituto e il convitto, soprattutto di quelli con difficoltà sociali, lievi disabilità o altre fragilità, è maturata in loro la consapevolezza degli ostacoli che questi studenti avrebbero incontrato nell’approccio al mondo lavorativo al termine del loro percorso scolastico. Da lì la decisione di costituire la Cooperativa Sociale e di prendere in gestione il primo esercizio commerciale: un piccolo bar nel paese di Carano dove i giovani studenti e neodiplomati con disabilità, neurodivergenze o altri problemi sociali potessero sperimentarsi come lavoratori in un ambiente accogliente e seguiti da educatori che – unitamente ai servizi sociali – avevano costruito un progetto per il raggiungimento di alcuni obiettivi non solo inerenti alla professione di barista e cameriere, ma soprattutto legati allo sviluppo delle competenze trasversali. Nonostante l’esperienza molto positiva del Bar Bocce, la gestione è durata solamente per due stagioni estive,

⁵⁴ Le cooperative sociali di tipo misto combinano entrambe le finalità previste dalla Legge 381/1991: in base al Ramo A propongono servizi socio-sanitari/educativi per la persona, mentre in base al Ramo B gestiscono altre strutture produttive in cui poter inserire lavoratori svantaggiati. Questo tipo di cooperativa sociale opera senza scopo di lucro, ma con finalità di utilità pubblica e sociale.

in quanto l'apertura limitata ai soli mesi di luglio e agosto (essendo un bar che disponeva solo di tavolini esterni) impediva la concretizzazione di inserimenti lavorativi più lunghi e continuativi, e pertanto rappresentava un alto rischio di dispersione per i ragazzi e i giovani adulti coinvolti.

La consapevolezza maturata ha però fatto comprendere ai soci della Cooperativa Sociale Le Rais che la via intrapresa era corretta, e ciò ha portato all'apertura – nel 2019 – della nuova Casa per Ferie Le Rais, una struttura ricettiva a Pozza di Fassa ancora attualmente operativa e completamente accessibile, dove possono soggiornare singole persone, famiglie o gruppi che condividono i valori di ospitalità, semplicità, accoglienza e accessibilità (punti cardine di questa casa per ferie) e voglio sperimentare una vacanza diversa, intrisa di socialità, di relazione e di esperienze educative arricchenti. Oltre, infatti, al soggiorno standard (paragonabile a quello proposto in qualsiasi altra struttura presente sul territorio, con servizio di camera e colazione o mezza pensione) è possibile optare per una formula di soggiorno cooperativo, nella quale l'ospite collabora con il personale presente in struttura alla gestione della propria vacanza, per esempio pulendo in autonomia la propria stanza o aiutando in sala ad apparecchiare, sparecchiare e servire la cena. Durante l'anno scolastico, inoltre, la Casa per Ferie accoglie anche gli studenti fuori sede iscritti al progetto "Ski e Ice College" della *Scola Ladina de Fascia*, che possono trovare in questa struttura un ambiente accogliente in cui vivere durante la settimana, con spazi dedicati alla socialità, al relax e al tempo libero, ma al contempo avere anche un supporto educativo per lo studio e la propria gestione personale. L'apertura annuale della struttura ha permesso di costruire un progetto di impresa sociale fondato sull'integrazione di persone con disabilità o fragilità che – grazie all'accompagnamento di educatori e altro personale specializzato – possono muovere i primi passi verso il mondo del lavoro. In questo contesto le disabilità e le fragilità non sono viste come debolezze, ma come qualcosa di prezioso da proteggere e valorizzare, dei concetti universali in cui tutti si possono riconoscere.

Grazie al consolidamento delle attività svolte alla Casa per Ferie, la Cooperativa Sociale Le Rais ha deciso di compiere un ulteriore passo avanti: la struttura infatti era frequentata unicamente da turisti che soggiornavano in Val di Fassa per brevi periodi, ma secondo gli educatori e i soci della Cooperativa mancava un progetto che li facesse conoscere maggiormente anche ai valligiani, e che permettesse quindi ai ragazzi e ai giovani adulti di essere più connessi con la propria comunità, di essere visti come una risorsa e riconosciuti come capaci. La necessità, inoltre, di trovare una nuova collocazione del convitto per gli studenti del Centro di Formazione Professionale ENAIP ha portato all'apertura – a giugno 2021 – della seconda struttura, l'Albergo Stella a Cavalese. Anche in questo caso il connubio tra ospitalità per gli studenti e per i turisti è risultato vincente, e in più al piano terra dell'edificio è stato aperto il Ristorante Le Rais dove altri

giovani con disabilità o altre problematiche potessero essere formati nel campo della ristorazione e dell'accoglienza, e poi impiegati come dipendenti. Un ristorante che non è solo un ristorante: è un luogo che permette di promuovere nelle persone occupate dignità, autostima, relazioni e consapevolezza di sé; è un'opportunità per l'ospite di collaborare – attraverso il pagamento del coperto sociale – alla realizzazione di progetti che abbiano un forte impatto sociale sulle comunità⁵⁵; è un progetto culturale che mette in relazioni aziende ed enti del terzo settore che condividono la stessa visione del mondo, grazie all'utilizzo di alimenti e bevande selezionati, biologici, territoriali e solidali; è un piccolo mondo sostenibile che desidera lasciare un'impronta dal punto di vista ambientale, sociale ed economico, dimostrando che la sostenibilità debba essere praticata nelle scelte quotidiane⁵⁶.

Il Ristorante Le Rais di Cavalese sta purtroppo chiudendo in questi mesi per motivi legati alla scadenza non prorogabile del contratto d'affitto, ma già a dicembre 2025 è stato inaugurato il nuovo Bistrot Le Rais a Villa Flora, a Ziano di Fiemme. Villa Flora è un magnifico edificio costruito all'inizio del Novecento, che durante la Prima guerra mondiale è stato adibito a quartier generale del comando della XIII Brigata da Montagna Austro-Ungarica, incaricata di difendere il fronte di Sadole, sulla Catena del Lagorai. Villa Flora ospita – oltre al Bistrot che continuerà a promuovere gli stessi valori del Ristorante Le Rais – un grande spazio espositivo che potrà ospitare diverse mostre tematiche, costruite e pensate insieme alla comunità, e un'altra sala molto spaziosa messa a disposizione della cittadinanza dove singole persone, gruppi o associazioni potranno trovare un luogo rispondente ai propri bisogni, per l'organizzazione di feste di compleanno, incontri formativi o culturali, attività di promozione del benessere come lezioni di yoga e pilates. Questo spazio, durante il giorno, è inoltre utilizzato per le attività del laboratorio occupazionale, sempre coordinato dalla Cooperativa Sociale.

Oltre a tutto questo, la Cooperativa Sociale Le Rais non ha mai smesso di offrire – nella sua sede di Predazzo – percorsi di psicoterapia, di riabilitazione cognitiva, valutazioni neuropsicologiche per approfondire eventuali difficoltà o disturbi dell'apprendimento, disturbi di attenzione o disturbi comportamentali, sostegno allo studio per studenti di varie fasce d'età, percorsi di sostegno alla genitorialità (sia attraverso incontri individuali che attraverso serate

⁵⁵ Ad esempio, nell'anno 2021 sono stati raccolti 8.312,00 Euro di coperto sociale, devoluti a progetti locali sociali, ambientali o di assistenza umanitaria. L'ospite può scegliere se devolvere il proprio coperto a un progetto interno alla Cooperativa Sociale Le Rais, a un progetto scelto dai soci della Cooperativa per supportare realtà esterne che condividono gli stessi valori di inclusione, sostenibilità e giustizia sociale, o a un progetto della comunità proposto e votato dagli stessi clienti, dai sostenitori e dagli amici di Le Rais.

⁵⁶ Al Ristorante Le Rais l'acqua – sia frizzante che naturale – è considerata un bene comune e quindi non vendibile: per questo è sempre gratuita. I tavoli del ristorante sono stati realizzati con legno recuperato dagli alberi abbattuti dalla tempesta Vaia, mentre i mobili e i menu in legno sono stati realizzati da altre Cooperative Sociali del territorio.

informative), psicoterapia di coppia, psicologia dello sport, percorsi di gruppo sul benessere e sostegno psicologico ai *caregiver*. L'obiettivo è quello di lavorare sul benessere della persona, a partire dall'infanzia e fino alla terza età, fornendo ai propri utenti tutti gli strumenti per riuscire a fronteggiare positivamente le sfide e gli eventi che quotidianamente si trovano ad affrontare. Anche in questo ambito la cooperazione è fondamentale, in quanto i professionisti impiegati – ciascuno con la propria specializzazione – si ritrovano frequentemente per interfacciarsi e supervisionare il proprio lavoro, in modo da orientare la propria attività alle reali esigenze delle persone che si avvalgono dei loro servizi e offrire un luogo completo di prestazioni educative, psicologiche e riabilitative. Vengono inoltre proposti – in collaborazione con i Servizi Sociali – dei percorsi individualizzati di educativa domiciliare rivolti a bambini e ragazzi da 0 a 17 anni, ma anche a giovani adulti e adulti in situazioni di fragilità o che presentano diverse disabilità. Questi interventi vengono svolti da psicologi o educatori professionali sia a domicilio che in altri contesti di vita della persona (contesto sociale, ricreativo, lavorativo), con l'intento di conseguire un maggiore stato di benessere della persona e della famiglia, grazie alla collaborazione con tutto il nucleo familiare, la scuola e i servizi territoriali e la condivisione di obiettivi e strategie.

Viene inoltre riservata un'importante attenzione alle persone anziane, in particolare a quelle che presentano degli stadi iniziali di demenza, ma che ancora preservano la funzionalità delle attività di base e non presentano gravi problemi comportamentali. In collaborazione con le Comunità Territoriali di Fiemme e Fassa, l'Associazione Rencureme⁵⁷, l'Azienda Sanitaria per i Servizi Sanitari e l'Azienda Sanitaria per i Servizi alla Persona della Provincia Autonoma di Trento, sono stati attivati nelle Valli di Fiemme e Fassa i Centri d'incontro, dei luoghi di aggregazione psico-sociale nei quali vengono proposte attività di stimolazione cognitiva, attività con la musica, con gli animali e laboratori di ginnastica leggera, grazie anche alla presenza di altri professionisti esterni, come musicoterapeuti e arteterapeuti .

I punti cardine della Cooperativa Sociale Le Rais sono quindi: il perseguimento del benessere generale della comunità – in modo particolare delle famiglie, dei bambini e delle persone che presentano fragilità – grazie alla fornitura di servizi socio-assistenziali; la promozione del benessere bio-psico-sociale della persona attraverso prestazioni psicoeducative, psicologiche e psicoterapiche; il favoreggiamento dell'integrazione sociale di persone con disabilità, fragilità e a rischio emarginazione grazie all'assunzione diretta o all'accompagnamento nel mondo del lavoro;

⁵⁷ L'Associazione Rencureme (dal ladino 'abbi cura di me') è nata nel 2010 su iniziativa di alcune persone di Moena che avevano in famiglia malati con deterioramento cognitivo. L'obiettivo dell'Associazione è quello di migliorare la rete assistenziale presente sul territorio, supportare i familiari e i *caregiver* nella gestione e nella cura dei malati, ma anche diffondere tra la popolazione le conoscenze relative alle demenze.

la costruzione di sistemi tra enti pubblici, privati e imprese, la creazione di progetti a forte impatto sociale ma sostenibili dal punto di vista economico.

5.2 Dai PCTO all'inserimento lavorativo

Da alcuni anni la Cooperativa Sociale Le Rais ha instaurato delle convenzioni con le istituzioni scolastiche locali – la *Scola Ladina de Fascia*, il Centro di Formazione Professionale ENAIP di Tesero e l'Istituto di Istruzione La Rosa Bianca di Cavalese – in modo che gli studenti con disabilità, fragilità o altri bisogni educativi speciali frequentanti questi istituti potessero svolgere i loro Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento presso le strutture della Cooperativa.

La collaborazione più forte – vista la tipologia di strutture gestite da Le Rais – è naturalmente quella con il ramo alberghiero del CFP ENAIP: gli studenti, infatti, possono trovare alla Casa per Ferie, al Ristorante o al Bistrot Le Rais degli ambienti accoglienti che siano al contempo dei veri luoghi di lavoro, nei quali mettere in pratica quanto imparato a scuola in qualità di operatore di cucina o di operatore dei servizi di sala e bar. All'interno delle strutture lavora del personale qualificato (alcuni cuochi, una direttrice d'albergo e una cameriera di sala specializzata) che segue i ragazzi in queste mansioni, ma che – insieme agli educatori presenti – costruisce parallelamente un percorso educativo volto all'acquisizione delle competenze trasversali necessarie per lavorare in un contesto sociale come quello di un ristorante. Le attività di PCTO che si possono svolgere in queste strutture vengono infatti pensate e progettate attraverso una collaborazione fattiva tra la Scuola, i Servizi Sociali Territoriali, la famiglia e naturalmente l'Ente ospitante: grazie alla sinergia e al pensiero condiviso dei diversi soggetti che hanno in carico lo studente, è possibile ideare dei percorsi che abbiano come obiettivo finale non solo quello di acquisire le competenze tecniche legate al mondo della ristorazione, ma anche e soprattutto quello di delineare un progetto di vita per lo studente, considerando i suoi punti di forza e le sue difficoltà. Lo scopo dei PCTO svolti all'interno delle strutture di questa Cooperativa è quello di aiutare gli studenti a prendere consapevolezza di loro stessi, facendoli riflettere sulle loro competenze, sui loro limiti, sulle loro fragilità e soprattutto sulle modalità per accettare le proprie difficoltà, introducendo delle strategie compensative che permettano loro di sperimentarsi come lavoratori capaci. Raggiungere questi obiettivi non è certamente semplice, soprattutto in considerazione del fatto che i PCTO hanno una durata molto limitata e spesso sono organizzati dalle Scuole nelle ultime settimane di lezione di ogni anno scolastico. Emerge però dalle famiglie e dai servizi che hanno in carico gli studenti il desiderio di avviare dei progetti più durevoli e costanti, e per molti studenti è quindi possibile attivare dei percorsi annuali, che permettono loro di frequentare il Ristorante o la Casa per Ferie per uno o due giorni alla settimana durante tutto l'anno scolastico,

in modo da costruire già fin dalla Scuola Secondaria di Secondo Grado un progetto di vita e una prospettiva lavorativa futura. Il prolungamento dei percorsi permette anche agli studenti di trasformare le loro emozioni e i loro vissuti: gli educatori infatti riportano che, nei primi giorni, i ragazzi sono sempre molto tesi, impacciati e timorosi di ricevere giudizi negativi, probabilmente per via del fatto che a scuola ogni compito assegnato viene valutato. L'obiettivo primario degli educatori di Le Rais è – al contrario – quello di creare un ambiente accogliente e non giudicante, dove sia più importante il rinforzo positivo per ogni piccola azione compiuta correttamente, piuttosto che il rimprovero o la punizione nel caso di errore. Questa condizione – che scardina a volte la quotidianità scolastica – deve essere vissuta più a lungo per essere compresa dagli studenti, ed è per questo motivo che i percorsi più duraturi possono risultare più efficaci.

Come se non bastasse, molti dei ragazzi che vengono inseriti per i propri PCTO nelle strutture di questa cooperativa presentano – a volte anche in comorbilità con altri disturbi – il Disturbo Oppositivo Provocatorio (DOP), un disturbo del comportamento che si manifesta attraverso schemi comportamentali ricorrenti o persistenti caratterizzati dall'impronta negativa, provocatoria e persino ostile nei confronti delle figure autoritarie, spesso associati a disturbi d'ansia, sintomi depressivi o altri disturbi emotivi. Anche per questi studenti – che inizialmente rifiutano ogni proposta di attività e addirittura non comprendono e non accettano il fatto di essere inseriti in una struttura in cui lavorano persone con disabilità psichiche o fisiche più o meno evidenti – la possibilità di strutturare un percorso diverso e più continuativo è sicuramente un vantaggio, perché il tempo è fondamentale per permettere loro di capire che è un ambiente diverso da quello scolastico, che gli educatori hanno richieste ben differenti dai loro professori e soprattutto che la loro opinione e la loro esperienza contano e sono importanti. Gli educatori cercano infatti di coinvolgere studenti e lavoratori svantaggiati in alcuni processi decisionali della quotidianità lavorativa delle strutture, ma si sono resi conto che molto spesso per loro è difficile esprimere le proprie idee, in quanto abituati al fatto che nessuno le prenda in considerazione. In questi ambienti invece il loro pensiero è importante e per questo le loro proposte vengono accolte dagli educatori e dal personale e – nei limiti della fattibilità – anche messe in pratica.

Uno dei maggiori punti di forza dei percorsi che si possono svolgere nelle strutture della Cooperativa Sociale Le Rais è sicuramente la presenza di giovani adulti che hanno a loro volta delle disabilità, neurodivergenze o altre fragilità e che diventano per gli studenti inseriti dei *peer leader*. Queste persone – che hanno già concluso il percorso scolastico e affrontato l'inserimento lavorativo – si trovano a essere dei mediatori che possono facilitare la creazione di relazioni, lo scambio comunicativo e naturalmente l'apprendimento delle competenze tecniche legate al servizio di sala e bar. Grazie anche al racconto della loro esperienza – come studenti prima e come

lavoratori poi – possono aiutare gli alunni ad affrontare con maggiore tranquillità questo percorso, dimostrando come le abilità possano fiorire con la pratica. Il “fare” viene infatti considerato come un altro nodo fondamentale per questi studenti: spesso le scuole si limitano a proporre lezioni frontali senza permettere agli alunni di mettersi in gioco in prima persona, mentre il diventare attori protagonisti è spesso il punto di svolta verso una maggiore consapevolezza di sé e quindi un cambiamento positivo. Anche la presenza nelle strutture di educatori formati è un aspetto molto positivo, in quanto possiedono competenze progettuali, di osservazione e di gestione delle dinamiche relazionali che possono sia facilitare lo svolgimento dei PCTO degli studenti con disabilità ma anche – attraverso la condivisione finale – aiutare il contesto scolastico ad adattarsi maggiormente alle diverse esigenze dei propri alunni. Questo vantaggio si tramuta però spesso in una criticità per la Cooperativa stessa, in quanto le scuole si sentono legittimate a non affiancare ai propri studenti gli educatori scolastici o l’insegnante di sostegno all’interno della struttura. La mancata partecipazione ai PCTO di queste figure complica spesso la gestione delle attività, in quanto gli educatori de Le Rais si trovano da soli a seguire e coordinare i loro giovani dipendenti, ma anche a doversi concentrare sugli studenti in modo da proporre un’occupazione effettivamente valida e arricchente: questo non risulta sempre facile, soprattutto perché il contesto è quello di un vero ristorante aperto al pubblico, dove ogni servizio deve essere portato a termine nel miglior modo possibile.

Oltre all’assenza dell’educatore scolastico o dell’insegnante di sostegno, un’altra difficoltà generale riscontrata durante i PCTO è la mancanza di un momento di formazione preliminare per gli studenti. Molto spesso infatti arrivano nelle strutture de Le Rais il primo giorno di percorso, senza avere avuto modo di visitarle prima, di comprenderne il funzionamento e di conoscere l’educatore di riferimento che li seguirà nel percorso. Soprattutto per alcuni studenti, questo tipo di organizzazione può portare a un forte spaesamento iniziale, rendendo l’ambientamento più lungo e faticoso. Riuscire invece a ritagliarsi del tempo – prima dell’avvio dei PCTO – per presentare agli studenti la struttura, le attività da svolgere, i ragazzi inseriti, gli educatori e il resto del personale potrebbe essere un grande vantaggio per ottenere già nel breve periodo dei risultati più evidenti, soprattutto nei casi in cui non sia possibile attivare un progetto che duri tutto l’anno scolastico ma si dedichi allo stesso solo le ultime due settimane scolastiche, come accade la maggior parte delle volte.

Al termine del percorso scolastico, per molti dei giovani che hanno svolto i propri PCTO presso la Casa per Ferie o il Ristorante Le Rais – sempre in collaborazione con i Servizi Socio Assistenziali della Comunità territoriale della Val di Fiemme e del *Comun General de Fascia* – si

apre la possibilità di continuare la strada intrapresa mediante un nuovo percorso educativo/formativo di avvicinamento al mondo del lavoro. I Laboratori per l'acquisizione dei prerequisiti lavorativi si svolgono – in accreditamento con la Provincia Autonoma di Trento – sia presso le strutture della Cooperativa stessa che presso altre aziende del territorio o in collaborazione con esse ma all'interno di Villa Flora. L'obiettivo primario del percorso di acquisizione dei prerequisiti è quello di sviluppare o implementare le competenze minime che permettano a questi giovani adulti di essere collocati in un ambiente lavorativo reale. La sensibilità degli educatori e dei soci della Cooperativa Le Rais ha però fatto comprendere loro che non tutti i giovani che usufruiscono di questo percorso possono essere immediatamente inseriti in un contesto come quello del ristorante, un ambiente a volte caotico e rumoroso, nel quale è anche difficile riuscire a garantire – a chi invece ne ha bisogno – una certa prevedibilità delle attività. Per questo sono stati aperti differenti Laboratori in modo da rispondere e adattarsi maggiormente alle diverse necessità dei ragazzi. A chi intraprende questi percorsi di acquisizione dei prerequisiti – sulla base delle competenze e dell'impegno dimostrati – viene riconosciuta una borsa lavoro, un compenso economico che possa motivarli a svolgere sempre meglio le mansioni affidate, in un'ottica di crescita personale, e allo stesso tempo far comprendere loro di essere inseriti in un contesto lavorativo vero e proprio.

Il primo Laboratorio esterno è stato aperto in collaborazione con il Pastificio Felicetti, un'azienda della Val di Fiemme che dal 1908 produce pasta in modo sostenibile nel cuore delle Dolomiti. La condivisione dei valori legati alla territorialità, alla scelta di materie prime biologiche, alla sostenibilità dei processi produttivi e anche alla valorizzazione del lavoro e del capitale umano, ha portato all'apertura – all'interno dello stabilimento produttivo di Molina di Fiemme – di un centro di riconfezionamento alimentare. In questo laboratorio i giovani adulti si occupano di confezionare, etichettare e preparare i pacchi per la distribuzione: un'attività ripetitiva che permette loro di acquisire competenze legate all'artigianato alimentare, alla pianificazione del lavoro, alla logistica, oltre che favorire l'inclusione sociale. Questo laboratorio rappresenta un ottimo esempio di collaborazione concreta tra il mondo cooperativo e le imprese locali, e concorre sia al rafforzamento dell'economia locale che alla promozione umana delle persone coinvolte. Infatti, l'inserimento in vere aziende permette a questi giovani di sentirsi realmente parte della comunità ma anche di comprendere come da parte loro ci debba essere un impegno effettivo per il raggiungimento degli obiettivi lavorativi prefissati e quindi che i compiti loro affidati sono reali e ne devono essere responsabili. Al contempo, questi laboratori sono una risorsa preziosa anche per l'azienda e l'intera collettività, che grazie a essi possono riconoscere l'importanza della diversità e contribuire quindi alla costruzione di una società più equa, inclusiva e solidale. La scelta è stata

quella di non isolare, ma di integrare pienamente i giovani nel contesto aziendale, favorendo lo scambio quotidiano con gli altri operai, i responsabili e i tecnici del pastificio, affinché la diversità possa essere vista come ricchezza e non come qualcosa da nascondere: una decisione di grande responsabilità sociale, che dimostra come anche grandi aziende possano includere nel proprio organico persone svantaggiate, per le quali il lavoro diventa non solo una fonte di reddito, ma soprattutto uno strumento di dignità, relazione e appartenenza.

Da pochi mesi invece è nato il secondo Laboratorio in collaborazione con Dolomiti BioHemp, un'azienda agricola fondata nel 2019 a Predazzo che coltiva la canapa a 1.018 metri di altitudine, produce e vende cosmetici, olii al cannabidiolo e altri prodotti alimentari di altissima qualità e tutti a base di canapa. Questo laboratorio – che prevede l'etichettatura e il confezionamento delle creme e degli olii prodotti dall'azienda – si può definire più occupazionale che di acquisizione dei prerequisiti lavorativi, perché meno richiestivo rispetto a quello in collaborazione col Pastificio Felicetti, in quanto impegna le persone per poche ore durante la giornata e con attività che sono ancora più semplici e ripetitive. Esso è stato ideato con l'obiettivo di permettere alla fascia di giovani adulti che presentano maggiori disabilità o difficoltà di avere comunque un'occupazione continuativa – anche se non completamente assimilabile a un percorso lavorativo – ma soprattutto di avere la possibilità di socializzare in un ambiente aperto al pubblico⁵⁸ e poter mettere le proprie capacità al servizio di un'azienda locale, in un'ottica di sinergia tra le realtà territoriali.

Naturalmente i ragazzi e i giovani adulti che frequentano i Laboratori vengono inseriti in una struttura piuttosto che nell'altra dopo un'attenta osservazione e valutazione iniziale da parte della rete che ha in carico la persona, che redige – in collaborazione anche con la famiglia – un Progetto Educativo Individualizzato nel quale vengono inseriti gli obiettivi da raggiungere e le modalità di lavoro e di verifica, che vengono continuamente monitorati negli incontri di équipe e di supervisione interna del personale educativo, nonché negli incontri di rete. Questo continuo controllo permette di adattare gli interventi proposti ai risultati raggiunti (o meno) in itinere, nonché – in caso di necessità – di ricollocare la persona in un ambiente più adatto alle proprie capacità e alla propria personalità. Lo scopo condiviso è quello che ogni giovane possa concludere positivamente il percorso di acquisizione dei prerequisiti, dimostrando di aver conseguito le abilità necessarie per proseguire il proprio cammino lavorativo in aziende esterne – sia attraverso assunzioni che attraverso l'attivazione di tirocini – oppure all'interno della Cooperativa Sociale stessa.

⁵⁸ Questo laboratorio occupazionale si svolge infatti a Villa Flora.

Attualmente – oltre a tre PCTO che sono stati programmati affinché si svolgano durante l'intero anno scolastico 2025-2026 – Le Rais ha attivato i Laboratori per l'acquisizione dei requisiti lavorativi per circa quindici giovani delle Valli di Fiemme, Fassa e Cembra, mentre sono ben dieci i ragazzi o i giovani adulti con disabilità e fragilità⁵⁹ che sono attualmente dipendenti della Cooperativa, la maggior parte con contratti part-time a tempo indeterminato. Dei quasi quaranta lavoratori che sono assunti da Le Rais, oltre ai dieci lavoratori svantaggiati che sono impiegati alla Casa per Ferie, al Ristorante o al Bistrot come personale di bar e di sala o addetto alle pulizie, la rimanente parte è divisa a metà tra gli educatori e gli psicologi che affiancano i ragazzi nel loro percorso lavorativo, e il personale specializzato impiegato nelle strutture (alcuni cuochi e aiuto cuochi, una direttrice d'albergo, una cameriera qualificata e il personale addetto alle pulizie). La maggior parte dei dipendenti (non svantaggiati) ha tra i trenta e i quarant'anni, lavora per la Cooperativa Sociale da più di cinque anni ed è assunta con contratti a tempo indeterminato. Molto alta – sia tra i lavoratori svantaggiati che tra gli altri dipendenti – è inoltre la percentuale di donne assunte, sinonimo che l'essere donna non è un ostacolo al perseguimento di importanti obiettivi lavorativi. Le Rais può inoltre contare su un gran numero di volontari che donano gratuitamente il proprio tempo e collaborano alla riuscita dei numerosi eventi e progetti promossi dalla Cooperativa⁶⁰.

Sicuramente per un territorio relativamente piccolo come quello delle Valli di Fiemme e Fassa⁶¹ sapere di avere una realtà che opera nel settore sociale e che riesce ad avere un impatto così positivo sulla comunità è un motivo di vanto e di orgoglio. Consentire a persone che hanno alle proprie spalle delle storie di fallimenti scolastici o lavorativi di riscattarsi e raggiungere ottime competenze lavorative e relazionali è sicuramente la spinta che permette di continuare a investire nel capitale umano. La qualità dei servizi e l'offerta non standardizzata permettono di accogliere l'unicità di ogni persona e creare per ciascuna un progetto di vita che miri alla sua piena integrazione nella società.

⁵⁹ Queste assunzioni sono regolate dall'art. 4 della Legge n. 381 dell'8 novembre 1991, che prevede l'assunzione nelle Cooperative Sociali di tipo B di persone svantaggiate (tra cui invalidi fisici, psichici e sensoriali, alcolisti e i minori in età lavorativa in situazioni di difficoltà familiare).

⁶⁰ I dati di questa sezione sono stati ricavati in parte dalle interviste condotte con alcuni membri del Consiglio di Amministrazione e con alcuni educatori della Cooperativa Sociale Le Rais, e in parte dal loro Bilancio Sociale dell'anno 2024. Per maggiori informazioni consultare il sito:

<https://v4m-vps5.juniper-xs.it/v4web/file?RefOwner=657D1A08274E4BB1A1F12C623FC5A187&UUID=907AD926EF8A487E8543D5FDC40B2EEA>

⁶¹ La Val di Fiemme conta circa 20.000 abitanti, mentre la Val di Fassa ne conta circa 10.000.

CONCLUSIONI

L'impegno legislativo delle Istituzioni italiane ed europee riguardo all'educazione duale ha permesso ai giovani della Scuola Secondaria di Secondo Grado di sperimentarsi non solo come studenti ma anche come lavoratori. I Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento – introdotti nel 2018 – sono attualmente la forma con cui viene inserita l'esperienza pratica nell'offerta formativa delle Scuole italiane. I PCTO possono davvero rappresentare una modalità didattica innovativa ed efficace per tutti gli studenti, e in particolare per quelli con Disturbi del neurosviluppo, disabilità o altri bisogni educativi speciali. Grazie al “fare”, i giovani possono sentirsi utili e competenti, diventando finalmente attori protagonisti delle loro azioni. L'inserimento in reali contesti lavorativi permette agli studenti di esperire e di acquisire in maniera differente le competenze tecniche e trasversali, portando a veri e propri cambiamenti nel loro essere: per questo motivo i PCTO devono essere pensati e progettati affinché occupino una posizione di rilievo nel Piano Educativo Individualizzato di questi ragazzi.

Questi non devono però essere considerati solo come un obbligo necessario al conseguimento del Diploma di Maturità o della Certificazione delle Competenze al termine del percorso scolastico, ma vanno ripensati all'interno del reale progetto di vita dello studente. I programmi attivati possono aiutare i ragazzi a comprendere veramente quali siano le loro passioni, le loro aspirazioni e anche le loro capacità, permettendo loro di compiere – insieme alla propria famiglia e ai Servizi che li hanno in carico – delle scelte più consapevoli rispetto al loro futuro lavorativo. Non è mai troppo presto per avviare una riflessione con tutti i soggetti interessati alla crescita e alla formazione dello studente – coinvolgendo anche il ragazzo stesso – affinché le scelte intraprese siano veramente rivolte a un miglioramento della sua qualità di vita presente e futura. La collaborazione permette di prendere delle decisioni nell'ottica del miglior bene possibile per la persona, aiutandola a sviluppare l'autonomia e l'indipendenza necessarie per crescere.

In un mondo in continuo cambiamento, è importante dimostrare di aver maturato capacità relazionali, comunicative, di ascolto, di adattamento, di *problem solving*, di gestione del tempo e di cooperazione: abilità che possono sì essere sviluppate in ambiente scolastico, ma ancor più in veri contesti lavorativi. È necessario quindi concedere agli studenti – e in particolare a quelli che presentano Disturbi del Neurosviluppo o altre fragilità – la possibilità di sperimentarsi come giovani adulti, di avere delle responsabilità e di dover portare a termine gli incarichi loro affidati, trovando soluzioni percorribili nei tempi prestabiliti, permettendo loro anche di sbagliare, fallire e

di riprovare. Queste non sono abilità che si apprendono alla prima esperienza, e quindi è importante continuare a proporre progetti e situazioni nei quali lo studente le possa sperimentare.

Per quanto il campione intervistato per la stesura di questo elaborato sia ristretto, ha comunque dimostrato che i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento sono arricchenti e stimolanti per gli alunni, e portano a reali miglioramenti e cambiamenti. A distanza di tre anni da quando ho avuto modo di interfacciarmi con loro per l'ultima volta (visto il mio repentino cambio di lavoro) ho trovato tutti gli studenti veramente cresciuti e maturati: si sono rivelati più competenti nella comunicazione e più aperti alla relazione con l'altro. Sicuramente tre anni fa non avrebbero mai acconsentito a partecipare a un'intervista, mentre oggi – seppur con qualche insicurezza – si sono tutti resi disponibili: hanno dimostrato di essere più consapevoli delle loro capacità e dei loro limiti, e di avere quindi degli obiettivi più concreti per la loro vita futura rispetto a quelli che avevano i primi due anni di Liceo.

L'auspicio è che queste esperienze possano sempre essere pensate nel reale interesse degli studenti, affinché diventino uno strumento per far fiorire tutto il loro potenziale e per farli sentire veramente importanti e meritevoli.

BIBLIOGRAFIA CITATA E DI CONTESTO

- American Psychiatric Association, *Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali, Quinta Edizione Text Revisioned* (Edizione italiana della Text Revisione a cura di Nicolò G. e Pompili E.), Milano, Raffaello Cortina Editore, 2023 (ed. orig. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revisioned*, Washington D.C.: American Psychiatric Association Publishing, 2022).
- Amoia A. (2021). L'insegnamento dell'educazione civica e i PCTO: un'opportunità per la didattica e la pedagogia speciale, *Pedagogia oggi*, XIX, 2, pp. 124-130 (<https://doi.org/10.7346/PO-022021-16>).
- Aquino G., Mammarella I.C., Trentin A., Ventriglia L. (a cura di) (2022). *La gestione dei DSA dalla Legge 170/2010 alla Linea Guida ISS 2022. Libro Bianco su dieci anni di applicazione della normativa*. Trento: Erikson.
- Baschiera B. (2023). Co-progettare i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) per essere protagonisti del proprio futuro: uno studio con gli studenti della Secondaria di secondo grado, in *Lifelong Lifewide Learning*, n. 43, pp. 186-198 (<https://iris.unive.it/retrieve/b8c396ca-430b-4c63-ac05-5e678e359748/2-Baschiera%20Co-progettare%20i%20Percorsi%20per%20le%20Competenze%20Trasversali.pdf>).
- Bianquin N., Besio S., Giraldo M., Sacchi F., (2018). L'alternanza scuola Lavoro per gli student con e senza disabilità. Una prima analisi interpretativa comparative tra lingua e contenuto del Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF), *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* (Anno XI – numero 21), pp. 51-72 (<https://hdl.handle.net/10446/139263>).
- Borbély-Pecze T.B., Hutchinson J. (2016). Work-based learning and lifelong guidance policies across Europe, *Opus ed Educatio*, Volume 3 Number 2, pp. 135-149 (<https://journals.bme.hu/oe/article/view/38985>).
- Cornoldi C. (a cura di) (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Di Maggio P. (2025). *B come Bambino. Comprendere i disturbi del neurosviluppo*. Roma: Alpes.
- Dordit L. (2016). La formazione in alternanza nei principali Paesi europei, *Ricercazione*, 8(1), pp. 25-30 (<https://www.research.unipd.it/handle/11577/3216759>).

- Fantozzi D. (2022). Dalla scuola al mondo del lavoro: orientamento vs dispersione per una cultura dell'*accomodamento ragionevole*, in Pavone M. *et al* (a cura di) *Un ponte tra università e mondo del lavoro per l'inclusione e la vita indipendente*. Milano: FrancoAngeli.
- 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*, XII, 1, pp.45-53 (<https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-04>).
- Gentili C. (2016). L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici, *Nuova Secondaria* - n. 10, pp. 16-38 (https://moodle2.units.it/pluginfile.php/321219/mod_resource/content/1/Gentili-Nuova-Secondaria%281%29.pdf).
- Geraci M.A. (a cura di) (2020). *I disturbi del neurosviluppo. Descrizione, trattamenti e indicazioni per gli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Grollman P. (2018). Work-Based Learning and Vocational Education in International Comparative Research, in *Integration of Vocation Education and Training Experiences*, pp. 63-82 (https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/io2_toolkit_wbl_practices_in_europe-en.pdf).
- Icart B., Moral Martin D. (2016). La formación en la Unión Europea. Nuevas claves para su interpretación. *Revista Internacional de Organizaciones*, n. 17, pp. 65-97 (https://www.researchgate.net/publication/322971064_La_formacion_profesional_en_la_Union_Europea_Nuevas_claves_para_su_interpretacion).
- Lascioli A., Traina I. (2022). Didattica speciale e sviluppo delle competenze lavorative e di vita indipendente, *Education Sciences & Society*, pp. 144-160 (<https://www.torrossa.com/it/resources/an/5524960#>).
- Martínez-Izquierdo L., Torres Sánche M. (2022). Dual vocational education and training and policy transfer in the European Union policy: the case of work-based learning and apprenticeships, *Cogent Education*, 9:1, 2154496., pp. 1-25 (<https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2154496>).
- Nouwen W., Clycq N., Struyf A., Donche V. (2022). The role of work-based learning for student engagement in vocational education and training: an application of the self-system model

- of motivational development, *European Journal of Psychology of Education*, 37:877-900, pp. 877-900 (<https://doi.org/10.1007/s10212-021-00561-1>).
- Pecini C., Brizzolara D. (a cura di) (2020). *Disturbi e traiettorie atipiche del neurosviluppo. Diagnosi e intervento*. Milano: McGraw-Hill.
- Termine C., Ventriglia L., Staffolani A., (2020). *Didattica inclusiva e disturbi del neurosviluppo*. Roma: Carocci Faber.
- Torre E. M. (2016). Nuove competenze per l'insegnante di scuola secondaria di secondo grado: l'alternanza scuola-lavoro. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 2,16, pp. 137-154 (<https://doi.org/10.13128/formare-18222>).
- Traina I., Lascioli A. (2023). Orientamento, sviluppo delle competenze lavorative e di vita indipendente per studenti e studentesse con disabilità, *Sessioni Parallele – G – Inclusione, percorsi di autonomia (autodeterminazione), progettazione e lavoro*, pp. 677-680 (<https://iris.univr.it/retrieve/d6bdf9a4-bb6b-44ba-b720-5e67c646cc4a/Orientamento%20e%20sviluppo%20competenze%20lavorative%20per%20studenti%20con%20disabilita%cc%80.pdf>).
- Vicari S., Caselli M.C. (a cura di) (2017). *Neuropsicologia dell'età evolutiva*. Bologna: Il Mulino.

ALTRI RIFERIMENTI UTILIZZATI

Chatzichristou S., Ulicna D., Murphy I., Curth A. (ICF International) (2014). *Dual Education: A Bridge over Troubled Waters?* ([https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU\(2014\)529072](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU(2014)529072)).

Commissione europea, (2012). *Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici*, (COM 2012, 669 final) (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=RO>).

Commissione europea (2019). *Assessment of the Europe 2020 Strategy. Joint report of the Employment Committee (EMCO) and Social Protection Committee (SPC)* (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9c2013d6-01f3-11ea-8c1f-01aa75ed71a1/language-en#:~:text=This%20report%20focuses%20on%20the%20progress%20achieved%20in,exclusion%29%20and%20the%20lessons%20learned%20from%20its%20implementation>).

Consiglio dell'Unione Europea (2010). *Conclusioni del Consiglio europeo 25 e 26 marzo 2010*, (EUCO 7/10 del 26 marzo 2010) (<https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-7-2010-INIT/it/pdf>).

Consiglio dell'Unione Europea, (2013). *European Alliance for Apprenticeships – Council Declaration* (14986/13) (<https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14986-2013-INIT/en/pdf>).

Consiglio e rappresentanti dei governi degli Stati membri (2008). *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente* (2008/C 319/02) ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:42008X1213(02))).

Euro-net et al. (2020). *Intellectual output 2 – Toolkit. Work-based learning practices in Europe*. InnovatiVET (https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/io2_toolkit_wbl_practices_in_europe-en.pdf).

European Alliance for Apprenticeship, (2017). *Good for Youth Good for Business. European Alliance for Apprenticeships* (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5ba58aa0-44e3-11e7-aea8-01aa75ed71a1>).

Istituto Nazionale di Statistica, (2024). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – anno 2022/2023* (<https://www.istat.it/it/files/2024/02/Statistica-report-alunni-con-disabilit%C3%A0-as.-22-23.pdf>).

Ministero dell'Istruzione e del merito, (2024). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità* (https://www.mim.gov.it/documents/20182/8938897/Focus_Alunni+con+disabilit%C3%A0+aa.ss.202122_202223.pdf/710cee7f-9a36-b46f-6a7f-7bb231cc81ef?version=1.0&t=1737467255952).

Ministero dell'Istruzione e del merito, (2024). *I principali dati relativi agli alunni con DSA* (https://www.mim.gov.it/documents/20182/8938897/Focus_Alunni+con+DSA+aa.ss.202122_202223.pdf/ed651f1c-4a5c-a42e-d9a0-2ac407ebc269?version=1.0&t=1737467257075).

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2012). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* (<https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c>).

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2018). *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento: Linee guida* (<https://www.mim.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf>).

Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca, Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Ministro per la semplificazione e la pubblica amministrazione, (2017). *Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti in alternanza* (<https://www.istruzione.it/alternanza/allegati/2017/Carta-dei-diritti-e-dei-doveri.pdf>).

SITOGRAFIA

<http://www.ricercainternazionale.mur.gov.it/era/politiche-europee-sulla-ricerca/europa-2020.aspx> (data ultima consultazione 08/10/2025)

<https://alternanza.miur.gov.it/> (data ultima consultazione 26/10/2025)

<https://bdl.sviluppolavoroitalia.it/ricerca-schede/dettaglio/id/22583453> (data ultima consultazione 08/10/2025)

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM:em0028&frontOfficeSuffix=%2F> (data ultima consultazione 08/10/2025)

<https://lerais.it/it/albergo-stella> (data ultima consultazione 14/03/2026)

<https://lerais.it/it/casa-per-ferie> (data ultima consultazione 14/03/2026)

<https://lerais.it/it/ristorante> (data ultima consultazione 14/03/2026)

<https://scuolalavoro.registroimprese.it/rasl/legge?2> (data ultima consultazione 26/10/2025)

<https://www.muse.it/> (data ultima consultazione 21/03/2026)

https://www.dt.mef.gov.it/it/attivita_istituzionali/analisi_programmazione_economico_finanziaria/documenti_programmatici/sezione1/strategia_di_lisbona.html (data ultima consultazione 10/12/2025)

https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm#b (data ultima consultazione 10/12/2025)

<https://www.mim.gov.it/alternanza-scuola-lavoro> (data ultima consultazione 28/10/2025)

<https://www.normattiva.it> (data ultima consultazione 26/10/2025)

<https://www.oltre.coop/> (data ultima consultazione 21/03/2026)

<https://www.scuolaladina.com> (data ultima consultazione 15/05/2026)

<https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/principi-fondamentali> (data ultima consultazione 26/10/2025)

www.cooplerais.it (data ultima consultazione 15/03/2026)

www.dolomitibiohemp.com (data ultima consultazione 15/03/2026)

www.felicetti.it (data ultima consultazione 15/03/2026)

www.rencureme.it (data ultima consultazione 15/03/2026)