

Il Progetto di Vita: nessi tra simulazione e realtà

The Life Project: Connections between Simulation and Reality

Donatella Fantozzi*

Riassunto

Nel contesto socioeconomico contemporaneo, governato da metriche di efficienza e da un'idea quasi "performativa" del lavoro, l'inclusione professionale delle persone con disabilità si confronta con dispositivi culturali e organizzativi che tendono a normalizzare la differenza anziché specializzare la normalità. Il presente saggio tenta di proporre una cornice teorico-metodologica unitaria per la transizione scuola-lavoro fondata sulla prospettiva bio-psico-sociale (ICF), sul principio di accomodamento ragionevole (CRPD) e sulla progettazione universale per l'apprendimento (UDL). Dopo aver analizzato i meccanismi del pregiudizio e il passaggio dal "dovere" al "diritto", si argomenta il valore del lavoro quale dispositivo identitario e di cittadinanza, la funzione della scuola e dei PCTO come ponte formativo, il ruolo "ambivalente" e continuativo del tutor (scolastico, aziendale e dei pari) e la necessità di reti interistituzionali orientate a un welfare relazionale. Si discutono infine le implicazioni per l'orientamento e per la prevenzione della dispersione, offrendo un set di indicazioni operative per integrare PEI, PCTO e collocamento mirato in un disegno coerente di Progetto di Vita.

Parole chiave: Formazione; Inserimento lavorativo; Progetto di Vita.

Abstract

In the contemporary socio-economic context – governed by efficiency metrics and an almost “performative” conception of work – the professional inclusion of persons with disabilities confronts cultural and organizational dispositives that tend to normalize difference rather than re-design normalcy. This essay advances a unified theoretical-methodological framework for the school to work transition grounded in the bio-psycho-social perspective (ICF), the principle of Reasonable Accommodation (CRPD), and Universal Design for Learning (UDL). After examining the mechanisms of prejudice and the shift from “duty” to “right,” it argues for the value of work as an identity-forming and citizenship-enabling device; for the role of schools and of the PCTO (Pathways for

* Università di Pisa. E-mail: donatella.fantozzi@unipi.it.

Transversal Skills and Orientation) as a formative bridge; for the “ambivalent” and ongoing role of the tutor (school-based, workplace-based, and peer); and for the need to build inter-institutional networks oriented toward a relational model of welfare. Finally, it discusses implications for career guidance and for the prevention of school disengagement and dropout, offering a set of operational recommendations to integrate the Piano Educativo Individualizzato (PEI, Individualized Education Plan), PCTO, and targeted job placement within a coherent Life Project design.

Key words: Training; Job Placement; Life Plan.

Articolo sottomesso: 06/10/2025, accettato: 07/11/2025

1. Introduzione

L’accesso al lavoro per le persone con disabilità, benché garantito dal quadro costituzionale e da una normativa articolata, continua a misurarsi con un’immaginazione sociale e organizzativa che assume come implicito un modello di lavoratore “perfetto, instancabile, veloce, riciclabile”. Tale immaginario convive paradossalmente con un robusto impianto di conoscenze scientifiche e con riforme legislative che spingono verso l’inclusione, creando una frizione tra fattibilità tecnico-giuridica e resistenze simboliche. La rielaborazione qui proposta assume questa frizione come punto di partenza: il compito non è soltanto includere individui nei luoghi del lavoro, ma trasformare i contesti formativi e produttivi per riconfigurare ruoli, aspettative e metriche di valore, nel segno dell’Accomodamento Ragionevole e dei principi, resi operativi e quindi dimostrati, dell’Universal Design for Learning (Rose & Meyer, 2002), per attraversare la fase (storica e scientifica) dell’inclusione e raggiungere quella dell’accessibilità.

La cornice teorica di riferimento intreccia:

- il passaggio dell’OMS dalla classificazione ICIDH (1980) alla prospettiva ICF (2001), che sposta l’attenzione dal deficit alla partecipazione e ai fattori contestuali, insistendo sull’importanza del profilo di funzionamento;
- la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (CRPD, 2006), che introduce con forza il principio di Accomodamento Ragionevole e di non discriminazione;
- gli sviluppi della pedagogia speciale italiana sull’inclusione, la speciale normalità e la qualità della vita (Ianes, 2006; Schalock et al., 2010);

- le politiche scolastiche nazionali (L. 104/1992; L. 107/2015; D.lgs. 66/2017 e 96/2019; DM 182/2020; DL 62/2024) che definiscono il ruolo del PEI e dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) come infrastrutture educative decisive per la transizione scuola-lavoro.

Dal punto di vista metodologico, il contributo cerca di integrare vari aspetti ritenuti fondamentali:

- la funzione del tutor nei contesti lavorativi (con particolare riguardo alla necessità di un tutoraggio costante e di una formazione continua dei colleghi);
- l'importanza dell'esperienza di alternanza Scuola-Lavoro per le persone con disabilità (che insiste sulla valutazione secondo il modello ICF);
- la necessità di costruire e sviluppare una cultura aziendale del rispetto e dell'accoglienza, il diritto di vivere esperienze autentiche, di conseguenza il dovere – da parte del datore – di offrire contesti e situazioni realmente affrontabili;
- la cornice scientifica che tematizza il passaggio dal dovere al diritto, il peso dei pregiudizi, l'urgenza di valorizzare i punti di forza;
- la necessità di reti a maglie strette tra scuola, famiglia, servizi e imprese.

L'obiettivo è quello di tentare di mettere a sistema tali prospettive disegnando implicazioni operative verificabili (monitoraggio, validazione degli esiti, replicabilità) e orientate alla prevenzione della dispersione scolastica e successivamente occupazionale.

Per completezza, si evidenzia che l'impostazione adottata richiede la triangolazione di evidenze provenienti da fonti eterogenee (normative, teoriche, empiriche) e l'uso di strumenti di documentazione che consentano di distinguere tra attività, partecipazione e fattori contestuali in prospettiva ICF. In sede applicativa, si raccomanda la costruzione di rubriche con indicatori di processo (input, azioni, governance), di risultato (apprendimenti, qualità della partecipazione, benessere percepito) e di impatto (sostenibilità nel tempo, trasferibilità in altri contesti, riduzione delle disuguaglianze).

Un sistema di monitoraggio longitudinale, disegnato secondo i principi della ricerca-azione, permette di allineare gli obiettivi del PEI e dei PCTO con gli esiti osservati e di rivedere in itinere gli accomodamenti ragionevoli, evitando derive formalistiche e garantendo accountability pubblica.

2. Dal dovere al diritto: oltre il pregiudizio e la retorica della performance

Come sempre, Palla di Neve e Napoleon erano in disaccordo...
Gli animali ascoltavano prima Napoleon, poi Palla di Neve e non sapevano decidere chi dei due avesse ragione.

(G. Orwell, 1945).

La citazione orwelliana è un efficace promemoria dei dilemmi retorici in cui spesso cade il discorso educativo: tra difesa e rivoluzione, tra protezione e autonomia, tra norma e innovazione. Nel campo dell'inclusione scolastica e lavorativa delle persone con disabilità, la scena pubblica è attraversata da una duplice retorica: da un lato l'enunciazione di principi e diritti (che pure hanno trovato, in Italia, uno sviluppo precoce e riconosciuto a livello internazionale); dall'altro la persistenza di metriche di prestazione che misurano il valore delle persone prevalentemente in termini di velocità, flessibilità e produttività istantanea. Tale retorica, alimentata da un'ideologia della perfezione, rischia di ridurre la persona alla sua distanza dagli standard attesi e di naturalizzare l'esclusione come esito tecnico anziché come fallimento culturale.

La letteratura pedagogica e sociologica (Schianchi, 2009) ha mostrato come lo sguardo comune si fermi sul difetto e sulla differenza più visibile, mentre la prospettiva ICF invita a riposizionare l'analisi sulle interazioni tra funzioni corporee, attività, partecipazione e fattori ambientali. In questa cornice la disabilità non scompare, viene bensì ricollocata come esito di una relazione con il contesto e, perciò, come campo di possibile trasformazione. Il principio dell'Accomodamento Ragionevole sancito dalla CRPD rende operativa tale visione: le istituzioni pubbliche e private sono chiamate a introdurre modifiche e adattamenti necessari, proporzionati e non eccessivamente onerosi, per garantire pari opportunità ed equa partecipazione a chiunque.

La tensione tra cornici inclusive e cultura della performance potrebbe a mio parere essere descritta con la metafora della *sindrome di Dorian Gray*: l'ossessione per l'immagine senza difetti e per l'ottimizzazione continua può spingere i sistemi formativi e organizzativi a rimuovere il limite umano, proprio mentre le tecnologie promettono di "aggiustare" tutto.

La pedagogia speciale, tuttavia, non tratta il limite come deficit da occultare, ma come condizione antropologica che chiede una risposta etica, quindi politica, quindi educativa, infine organizzativa. Il passaggio dal dovere al diritto, in questa chiave, non riguarda soltanto l'obbligo di erogare servizi, ma la capacità di centrare l'azione sui bisogni e sulle aspirazioni degli studenti e dei futuri lavoratori: la domanda non dovrebbe essere *che cosa manca alla persona per rientrare nello standard?*, bensì *quali trasformazioni del contesto, delle relazioni e delle aspettative possono liberare funzionamenti e partecipazione?*

Sul piano normativo la Legge 104/1992 ha costituito la pietra angolare della cultura inclusiva italiana, affermando collegialità e obbligatorietà della progettazione individualizzata. Il D.lgs. 66/2017 e le successive integrazioni del D.lgs. 96/2019 hanno aggiornato le procedure, rafforzando il ruolo del PEI e della valutazione su base ICF; il DM 182/2020 ha introdotto il modello nazionale di PEI e le relative linee guida, il D.L. 62/2024 ha precisato ulteriormente la cornice all'interno della quale si debba guardare al Progetto di Vita. Il

sistema, dunque, dispone di strumenti precisi: a mancare, talvolta, è la conversione culturale di sguardi e pratiche, ancora orientate alla normalizzazione dell'eccezione più che alla trasformazione della normalità. Qui si colloca la proposta di una cultura dell'accomodamento ragionevole, non come deroga temporanea ma come ordinaria modalità di progettazione organizzativa sia nella scuola che nei contesti lavorativi, e addirittura nelle situazioni non-formali.

3. Identità, autonomia e cittadinanza: il lavoro come dispositivo formativo e sociale

Avevamo già capito che un individuo malato ha, come prima necessità, non solo la cura della malattia ma molte altre cose: ha bisogno di un rapporto umano con chi lo cura, ha bisogno di risposte reali per il suo essere, ha bisogno di denaro, di una famiglia e di tutto ciò di cui anche noi medici che lo curiamo abbiamo bisogno. Questa è stata la nostra scoperta. Il malato non è solamente un malato ma un uomo con tutte le sue necessità. Avevamo visto che, in riunioni come questa che stiamo facendo ora, le persone si comportavano correttamente, chiedevano cose molto giuste, volevano cibo migliore, possibilità di relazioni uomo-donna, tempo libero, libertà di uscire ecc., cose che uno psichiatra nemmeno immagina che il malato possa chiedere.

(F. Basaglia, 2000)

Il lavoro non è soltanto un mezzo di sostentamento; è un potente dispositivo di identità, riconoscimento e cittadinanza. Le evidenze riportate dalla letteratura pedagogica e psicosociale concordano: l'accesso a ruoli produttivi, quando sostenuto da adeguati accomodamenti, incrementa l'autostima, la percezione di efficacia, la partecipazione alla vita comunitaria e la qualità della vita nelle sue dimensioni classiche (indipendenza, partecipazione, benessere) secondo il modello di Schalock et al. (2010). In questa prospettiva, “accompagnare l'autonomia tra autodeterminazione e responsabilità sociale” (Fantozzi, 2019) significa orchestrare un percorso in cui la persona impari a scegliere, a negoziare obiettivi realistici e a misurare gli esiti, dentro una rete che riconosce diritti e attiva doveri reciproci.

La famiglia ha una funzione determinante nel favorire o ostacolare tale processo. Ricerche classiche (Mannoni, 1976) e contributi più recenti (Galanti, 2001; Bichi, 2011) hanno descritto dinamiche di iperprotezione e di rifiuto della

diagnosi, entrambe rischiose: nel primo caso si impedisce l'esercizio progressivo dell'autonomia, nel secondo si espone la persona a una sovrastima delle possibilità con esiti di frustrazione e ansia. La scuola, intesa come palestra sociale in cui si costruiscono legami fra pari e si sperimentano ruoli, è l'agenzia pubblica deputata a mediare queste dinamiche, sostenendo famiglie e studenti nella costruzione di un'immagine di sé realistica e promuovente. Tale lavoro identitario non è accessorio: costituisce la condizione per una progettazione formativa e professionale capace di generare apprendimenti duraturi e orientati al futuro.

L'idea di cittadinanza evocata dalla normativa sul collocamento mirato (L. 68/1999) e dalla riforma sull'alternanza Scuola-Lavoro (L. 107/2015) sollecita un passaggio dall'assistenzialismo alla titolarità di ruoli. In termini più ampi, la cornice può essere letta alla luce del capability approach: non basta distribuire opportunità in astratto; occorre curare le conversioni che trasformano le risorse in funzionamenti effettivi. In concreto, ciò significa garantire accompagnamento nel tempo, ambienti di apprendimento e di lavoro accessibili, culture organizzative pronte alla differenza, tutoraggio competente e reti di supporto. La persona con disabilità non è "portatrice di bisogni" in uno spazio e un tempo vuoti, ma soggetto di un progetto biografico che interagisce con istituzioni e contesti; per questo le politiche e le pratiche devono essere giudicate non solo per la loro eleganza formale, ma anche (e soprattutto) per gli effetti che producono su scelte, agency e benessere.

4. Scuola e PCTO come ponte formativo: autenticità, valutazione ICF e progettazione

L'apprendimento umano presuppone una natura sociale specifica e un processo attraverso il quale i bambini si inseriscono gradualmente nella vita intellettuale di coloro che li circondano. I bambini sanno imitare una varietà di azioni che vanno molto oltre i limiti delle loro capacità. Usando l'imitazione i bambini sono in grado di fare molto di più in un'attività di gruppo o sotto la guida di adulti.

(L. S. Vygotskij, 1980)

La funzione formativa della scuola, soprattutto nel secondo ciclo, non può esaurirsi con l'istruzione disciplinare. L'estensione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) a tutti gli indirizzi (L. 107/2015) ha reso esplicita la necessità di connettere saperi e contesti, teoria e pratica, conoscenza e responsabilità. Per gli studenti con disabilità la letteratura rileva in particolare tre passaggi decisivi (Fantozzi, 2019):

- una valutazione iniziale condotta dal GLO su base ICF che delinei abilità prelavorative, interessi, fattori ambientali e personali;
- un'analisi del contesto ospitante non solo in termini di barriere e facilitatori

- fisici, ma di “cultura aziendale”, cioè di disponibilità e competenza dei colleghi ad accogliere gli adattamenti necessari;
- la definizione del progetto professionale con obiettivi di competenza osservabili, sequenze di attività progressive, responsabilità del tutor scolastico e del tutor aziendale, e spazi strutturati di feedback.

Una criticità non trascurabile riguarda l'autenticità delle esperienze: l'alternanza, per generare apprendimenti trasferibili e credenziali credibili, non può ridursi a “impresa simulata”. Come nota Bertagna (2018), la simulazione rischia di trasformare l'innovazione in esercizio scolastico, recidendo la connessione con la realtà del lavoro. Nel nostro quadro, ciò significa che le attività vanno collocate in ambienti veri, con compiti reali e responsabilità proporzionate, con il necessario accomodamento (tempi, strumenti, organizzazione dei compiti) e con criteri di valutazione condivisi. Anche quando l'istituto scolastico ospita in-house esperienze pre-professionali, è essenziale garantire contatti effettivi con il mercato del lavoro, percorsi in esterno e momenti di valutazione congiunta scuola-azienda.

Il modello nazionale di PEI (DM 182/2020) presenta uno schema operativo per la progettazione dei PCTO:

- tipologia di percorso (aziendale; scolastico; altra tipologia in raccordo con l'Ente locale),
- obiettivi di competenza;
- analisi delle barriere/facilitatori;
- descrizione delle attività;
- monitoraggio e valutazione;
- coinvolgimento della rete territoriale;
- osservazioni dello studente;
- revisione e verifica finale.

La verifica finale dovrebbe documentare non solo gli apprendimenti individuali, ma anche il livello di riduzione dei vincoli di contesto e la replicabilità dell'esperienza, individuando eventuali misure di miglioramento. In tal senso, il PCTO diventa un vero e proprio “accomodamento ragionevole” dentro il PEI: un dispositivo di giustizia educativa che, valorizzando i punti di forza, produce cambiamenti contestuali stabili e valutabili.

5. La funzione del tutor: mediazione, continuità e ambivalenza operativa

Solo attraverso tale pratica – in cui coloro che aiutano e coloro che vengono aiutati si aiutano a vicenda contemporaneamente – l'atto di aiutare si libera dalla distorsione in cui chi aiuta domina chi viene aiutato.

(P. Freire, 1977)

La figura del tutor occupa una posizione strategica nel tradurre i principi in pratiche. Per delineare nel dettaglio tale fondamentale funzione si individuano tre nuclei da sviluppare e attuare: la continuità, l’ambivalenza operativa, la formazione dei colleghi.

Con il concetto di Continuità si intende sottolineare che l’accompagnamento non può essere episodico o emergenziale: le persone e i contesti cambiano, gli equilibri lavorativi si modificano, i bisogni evolvono. Soltanto una progettazione monitorata attentamente può tutelare questo aspetto.

Col termine di Ambivalenza si indica il duplice vettore dell’azione di tutoraggio: con la persona con disabilità per promuovere consapevolezza dei limiti e delle risorse, pianificare apprendimenti, monitorare stress e benessere; con i colleghi e i responsabili per definire mansioni, procedure, accomodamenti, codici relazionali e strategie di coping.

Formazione dei colleghi, infine, significa riconoscere che l’accomodamento ragionevole è un lavoro di équipe: saper leggere barriere e facilitatori, riassegnare compiti, osservare segnali precoci di affaticamento, gestire conflitti e prevenire il burn-out, individuare piste alternative a quelle classiche e anche scontate, e riconoscere a tali piste innovative lo stesso valore sia di processo che di prodotto.

La richiesta di tutoraggio continuativo è particolarmente pressante nelle situazioni definite ‘a prognosi fluttuante’ (disturbi psichici, esiti di dipendenza), mentre nei quadri motori e sensoriali l’assetto può essere più stabile e focalizzato su dispositivi e barriere ambientali. In ogni caso, la progettazione delle mansioni deve discendere dall’analisi del posto di lavoro e dal bilancio delle competenze, come richiesto anche dal collocamento mirato (L. 68/1999). In un’ottica di sistema, ciò implica procedure chiare di *onboarding*, di valutazione periodica e di riallineamento degli obiettivi, evitando che l’ingresso in azienda sia un evento isolato da tutto il resto della progettazione, della gestione e dell’organizzazione.

Un aspetto ancora troppo spesso trascurato riguarda il co-tutoraggio fra pari: includere compagni di classe e/o colleghi “pari” nel progetto di transizione rafforza la sicurezza della persona con disabilità e, simmetricamente, attiva nei pari processi meta-cognitivi e meta-riflessivi sulla propria competenza. In ambito scolastico, la letteratura sulla “risorsa compagni” (Cottini, 2004) ha mostrato come il lavoro tra pari accresca la motivazione, la capacità di spiegare, la consapevolezza dei tempi e delle fasi delle attività; in azienda, l’affiancamento di colleghi disponibili e formati genera culture organizzative più inclusive e resilienti. In entrambi i casi, il tutor funge da regista e da facilitatore, tenendo insieme dimensione tecnica e dimensione relazionale dell’apprendere e del lavorare.

6. Reti interistituzionali: welfare relazionale, cooperazione, clausole sociali

L'animale uomo è animale culturale. È un essere sociale che si alimenta della cultura in cui vive al punto da farne una seconda natura

(L. Trisciuzzi, 2005)

La transizione scuola-lavoro richiede reti a maglie strette fra scuola, famiglia, servizi socio-sanitari, enti locali, imprese, cooperative sociali e terzo settore. Senza una regia collaborativa, i progetti rischiano di diventare “strumenti di facciata” (Chinni & Fertonani, 2013) o, peggio, dispositivi di isolamento mascherati da inclusione (Pavone, 2014). La normativa italiana offre leve precise: le cooperative sociali di tipo B (L. 381/1991) e il collocamento mirato (L. 68/1999) consentono di disegnare percorsi protetti e progressivi, con convenzioni che devono prevedere l’analisi del posto di lavoro, la formazione, il tutoraggio e le verifiche periodiche (art. 11, c. 7). Sul versante delle politiche pubbliche, le clausole sociali negli appalti (Determinazione AVCP 1/8/2012 n. 3) possono orientare le catene del valore verso obiettivi di inclusione occupazionale, generando opportunità reali e non residuali.

Una proposta operativa emersa nella riflessione pedagogica è la sostituzione della generica borsa di lavoro con una borsa di abilitazione: non un incentivo sganciato dal progetto, ma una leva finalizzata alla qualificazione delle competenze in situazione, collegata a tutoraggio, monitoraggio e certificazione degli esiti. Tale proposta si inserisce in una visione di welfare relazionale che non subordina la cittadinanza al solo contributo economico, ma la lega alla partecipazione sociale e alla qualità dei legami. In questo quadro, la scuola non eternalizza l’inclusione, bensì la co-progetta con i partner, assumendo responsabilità condivise sugli esiti e sulla loro sostenibilità.

La costruzione e la manutenzione della rete richiedono strumenti di governance: accordi di programma, protocolli operativi, definizione di ruoli (chi fa che cosa e con quali tempi), dispositivi di valutazione condivisa (indicatori, raccolta dati, revisioni periodiche) e momenti di formazione congiunta. È inoltre cruciale valorizzare il capitale territoriale: piccole e medie imprese, cooperative, servizi e associazioni che possono offrire contesti autentici per i PCTO e per l’ inserimento lavorativo, rendendo l’ orientamento una responsabilità di comunità anziché un compito di sportello.

7. Giustizia educativa per l’orientamento e la prevenzione della dispersione

Ho tentato in tal modo di mostrare come si può collegare la scuola con la vita, di modo che l’esperienza conseguita da un fanciullo

in famiglia sia trasportata e adoperata nella scuola, e quel che il fanciullo impara nella scuola sia introdotto e applicato nella vita quotidiana, facendo della scuola un tutto organico invece di un insieme di parti isolate.

(J. Dewey, 1949)

L'orientamento, se inteso come asse trasversale del curricolo e non come momento terminale, è uno strumento di giustizia educativa. "Non far parti uguali fra disuguali" (Milani, 1967) significa coniugare egualianza di diritti e personalizzazione di percorsi, evitando la doppia trappola della deresponsabilizzazione (aspettative troppo basse) o dell'astrazione meritocratica (aspettative slegate dalle possibilità). L'estensione dei PCTO, la strutturazione del PEI su base ICF e il principio dell'accomodamento ragionevole permettono di riscrivere il patto formativo in termini di obiettivi osservabili, monitorabili e negoziati.

Operativamente, ciò si traduce in alcune metriche di esito integrate:

- risultati di apprendimento (competenze tecniche e trasversali certificate);
- riduzione delle barriere di contesto (organizzative, relazionali, materiali) e attivazione di facilitatori;
- empowerment e autodeterminazione (capacità di scelta, autovalutazione, pianificazione);
- permanenza e stabilità dell'inserimento (per i percorsi occupazionali), con attenzioni specifiche ai passaggi critici (onboarding, cambi di mansione, evoluzione del quadro clinico).

L'uso di rubriche e indicatori condivisi, collegati ai dispositivi del PEI, consente di validare gli esiti e di orientare la revisione dei progetti, riducendo il rischio di dispersione scolastica prima e di drop-out occupazionale poi.

La trasformazione delle pratiche richiede anche una ecologia dell'errore: gli insuccessi non equivalgono a fallimenti del soggetto ma segnalano disallineamenti tra persona e contesto, obiettivi e risorse, tempi e richieste. Un sistema equo è un sistema che apprende: registra, analizza, corregge. In questa prospettiva, la formazione iniziale e in servizio dei docenti, dei tutor aziendali e dei colleghi deve includere competenze su ICF, UDL, Accomodamento Ragionevole, progettazione per competenze, valutazione autentica, lavoro di rete.

La sfida più ampia, infine, riguarda i mutamenti del lavoro (automazione, piattaforme, nuove vulnerabilità): l'orientamento inclusivo non si limita a inserire nel presente, ma prepara a navigare nelle transizioni ricorrenti coltivando resilienza, diritti e legami, costruendo Reti effettive e non fittizie.

9. Conclusioni

L'inclusione lavorativa delle persone con disabilità, lungi dall'essere un capitolo specialistico, costituisce un banco di prova per la qualità democratica dei sistemi educativi e produttivi. Il passaggio dal dovere al diritto, dalla simulazione all'autenticità, dalla retorica della performance alla cultura dell'Accomodamento Ragionevole implica uno spostamento dell'attenzione: dalla persona come portatrice di deficit e di limiti, al come condividere un campo di responsabilità. Ne discendono almeno cinque indicazioni necessarie:

- anticipare l'orientamento e ancorarlo alla valutazione ICF e ai progetti di vita monitorabili;
- progettare PCTO autentici, dotati di criteri di verifica sugli apprendimenti e sulla riduzione delle barriere;
- istituzionalizzare il tutoraggio continuativo e la formazione dei colleghi valorizzando anche il co-tutoraggio fra pari;
- costruire reti interistituzionali con strumenti di governance e leve di policy (clausole sociali, convenzioni di integrazione lavorativa, borsa di abilitazione);
- rendere conto degli esiti con evidenze che includano partecipazione e qualità della vita.

L'accomodamento ragionevole non è una concessione ma un criterio essenziale di progettazione: una pratica capace di generare valore pubblico poiché in grado di accrescere la libertà sostanziale delle persone e arricchire i contesti di apprendimento e di lavoro. La scuola e il mondo produttivo, quando si pensano come parte della medesima Comunità Educante, possono liberare energie di innovazione sociale; non si tratta di abbassare l'asticella, ma di spostarla dove diventa possibile saltare insieme.

*Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Donec quis rutrum
 dui, id tempus urna. Integer suscipit in purus id molestie. Class aptent taciti
 sociosqu ad litora torquent per conubia nostra, per inceptos himenaeos. Nam
 commodo turpis sed lacus feugiat, non gravida metus gravida.*

Riferimenti bibliografici

- Andrew T.P. (1975). An alternative frame of reference for rehabilitation: the helping process versus the medical model. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*.
- A.N.P. (2018). *Guida operativa. Alternanza scuola-lavoro per gli studenti con disabilità*. Roma.
- Basaglia F. (2000). *Conferenze brasiliane*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Bertagna G. (2018). Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell’alternanza formativa e dell’alternanza scuola lavoro. *Formazione Lavoro Persona*, VI(18), 118.
- Bichi L. (2011). *Disabilità e pedagogia della famiglia. Madri e padri di figli speciali*. Pisa: ETS.
- CAST. <https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/>.
- Chinni C., Fertonani G. (2013). *Psichiatria sociale. L'inserimento lavorativo come intervento diagnostico terapeutico nelle disabilità psichiche*, Booksprintedizioni.
- Cottini L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci Editore.
- Dewey J. (1949). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fantozzi D. (2022). Dalla scuola al mondo del lavoro: orientamento vs dispersione per una cultura dell’accomodamento ragionevole. In: Pavone M. Arenghi A. Borgonovi E. *Un ponte tra università e mondo del lavoro per l'inclusione e la vita indipendente*. Milano: FrancoAngeli.
- Fantozzi D. (2019). Scuola e lavoro tra formazione e orientamento delle persone con disabilità intellettuiva. *Nuova Secondaria Ricerca-Dossier*, XXXVI(07).
- Freire P. (1979). *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guine-Bissau*. trad. it. Milano: Mondadori.
- Galanti M. A., (2001). *Affetti ed empatia nella relazione educativa*. Napoli: Liguori Editore.
- Galanti M. A. Sales B. (2017). *Disturbi del neurosviluppo e reti di cura. Prospettive neuropsichiatriche e pedagogiche in dialogo*. Pisa: ETS.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Lascioli A. (2011). *Educazione Speciale. Dalla teoria all'azione*. Milano: FrancoAngeli.
- Lepri C. (2020). *Diventare grandi. La condizione adulta delle persone con disabilità intellettuiva*. Trento: Erickson.
- Mannoni M. (1976). *Il bambino ritardato e la madre*. Trad. it.. Torino: Boringhieri.
- Milani L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Orwell G. (1945). *Animal Farm*. UK: Secker & Warburg, trad. it. Milano: Mondadori Editore.
- Pavone M. Arenghi A. Borgonovi E. (2022). *Un ponte tra università e mondo del lavoro per l'inclusione e la vita indipendente*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Rose D., Meyer A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Schalock R. L., et al. (2010). Quality of life model, development and use in the field of intellectual Disability. In: R. Kober (Ed.). (2010). *Enhancing the quality of life of people with intellectual disabilities*. New York: Springer Science and Business Media.
- Schianchi M. (2009). *La terza nazione del mondo. I disabili tra pregiudizio e realtà*. Milano: Feltrinelli.
- Slater P. (2000). *Un sogno rimandato*. Bologna: Edizioni Pendagron.

- Trisciuzzi L. (2005). *Manuale per la formazione degli operatori per le disabilità*. Pisa: Edizioni ETS.
- Wilde O. (1991). *Il ritratto di Dorian Gray*. Milano: Feltrinelli.
- Vygotskij L. S. (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri Editore.
- Zappaterra T. (2012). Disabilità e lavoro. Costruzione identitaria ed esercizio di cittadinanza. In: Boffo, V. Falconi, S. Zappaterra, T. *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*. Firenze: Firenze University Press.

Normativa e Documenti

Legge 381/1991, Disciplina delle cooperative sociali.

Legge 104/1992, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

Legge 68/1999, Norme per il diritto al lavoro dei disabili.

Legge 328/2000, Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali.

Legge 107/2015, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione.

D.lgs. 66/2017; D.lgs. 96/2019, Inclusione scolastica degli studenti con disabilità.

DM 182/2020, Modello nazionale di PEI e linee guida.

Determinazione Autorità di Vigilanza sui Contratti Pubblici 1° agosto 2012, n. 3 (clausole sociali).

D.lgs. 62/2024, Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato.

N.U. (2006). Convenzione per i diritti delle persone con disabilità (CPRD). Geneve.

WHO. (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health. Geneve.