
Scuola, PCTO e disabilità

Quando l'orientamento al lavoro incontra il Progetto di vita¹

Elisabetta Pala² e Antonello Mura³

Sommario

In ragione dell'importanza che le esperienze lavorative rivestono per le persone con disabilità nel processo di sviluppo e creazione di un'identità adulta, il presente contributo affronta il tema dell'orientamento al lavoro che può essere condotto, col supporto della scuola e di altri enti presenti sul territorio, mediante i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO).

L'articolo evidenzia in che termini tali percorsi (che la normativa recente ha reso obbligatori per tutti gli studenti della scuola secondaria di secondo grado a partire dal terzo anno), se fondati su adeguati presupposti pedagogico-didattici e strettamente correlati al Progetto di vita degli alunni con disabilità, possano rappresentare per questi ultimi un'opportunità di inclusione ed emancipazione sociale, anche in prospettiva futura. Le posizioni espresse trovano supporto nell'esperienza concreta di un PCTO progettato e realizzato nel Liceo classico-scientifico «Euclide» di Cagliari, in collaborazione con il Museo Archeologico Nazionale del capoluogo sardo.

Parole chiave

PCTO, Orientamento al lavoro, Progetto di vita.

¹ L'intero contributo è frutto della riflessione condivisa e del lavoro congiunto degli autori. Elisabetta Pala è autrice delle sezioni «Dall'Alternanza Scuola Lavoro ai PCTO: il quadro normativo?», «Il PCTO per alunni con disabilità: occasione o obbligo?», «Un caso di studio: il progetto di PCTO al Museo Archeologico Nazionale di Cagliari». Antonello Mura è autore della sezione «Scuola e territorio: un'alleanza possibile». Le conclusioni sono da ascrivere a entrambi gli autori.

² PhD in Archeologia greca e romana presso l'Università degli Studi di Perugia, docente specializzata della scuola secondaria di II grado.

³ Professore ordinario in Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Lettere, Lingue e Beni Culturali, Università degli Studi di Cagliari.

School, PCTO and disability

Matching the job orientation with the Life Project

Elisabetta Pala⁴ and Antonello Mura⁵

Abstract

Because of the importance that work experiences have for people with disabilities in the process of developing and building their adult identity, this paper focuses on the issue of the job orientation, which can be supported by school and other institutions in the area through the Pathways for Transversal Skills and Orientation (PCTO).

This article highlights how these projects (that have been made mandatory for all secondary school students starting from the third year, according to recent laws) can represent an opportunity for social inclusion and emancipation of students with disabilities, also in a future perspective, as long as they are based on adequate both pedagogical and didactic assumptions, and are closely related to their Life Project.

This statement is supported by the experience of a PCTO project designed by the High School «Liceo Classico-Scientifico Euclide» in Cagliari and carried out in collaboration with the National Archaeological Museum of the city.

Keywords

PCTO, Job Orientation, Life Project.

⁴ Università degli Studi di Perugia.

⁵ Università degli Studi di Cagliari.

Scuola e territorio: un'alleanza possibile

Nelle Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, la scuola è definita «una comunità educante, che accoglie ogni alunno nello sforzo quotidiano di costruire condizioni relazionali e situazioni pedagogiche tali da consentirne il massimo sviluppo» (MIUR, 2019, p. 3). È evidente, dunque, il ruolo di grande responsabilità che la scuola riveste nel processo di sviluppo della persona, poiché è proprio nel contesto scolastico che si formano i presupposti per la costruzione dell'identità personale, sia attraverso il conseguimento di specifiche abilità e competenze sia mediante «l'acquisizione delle norme civili e degli abiti morali che sono alla base di ogni società democratica» (d'Alonzo, 2016, p. 24).

Negli ultimi vent'anni, la svolta segnata in ambito scolastico dal DPR n. 275 del 1999 ha dato avvio a una vera e propria rivoluzione copernicana, dotando le scuole di un'autonomia di tipo funzionale, da intendersi come progettazione e realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo. Il diritto di autodeterminarsi e amministrarsi delle scuole, dunque, è finalizzato al raggiungimento di un obiettivo specifico e incide sugli ordinamenti, in quanto conferisce ai singoli istituti l'autonomia «didattica e organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo» (DPR n. 275 del 1999 art. 1).

Tralasciando — per ovvie esigenze di sintesi — le criticità e le resistenze che hanno talvolta impedito di cogliere appieno le opportunità che la legge offriva (Mura, 2020), in questa sede vale la pena ricordare come la scuola sia diventata centro pulsante del territorio, con il quale interloquisce e si confronta mediante i suoi rappresentanti, siano essi istituzioni ed enti pubblici o cooperative e associazioni culturali o di volontariato, o più in generale stakeholder che a vari livelli desiderano intraprendere una collaborazione con gli istituti scolastici. Tale interazione si esplica nell'attività di progettazione che viene presentata nel PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa), uno strumento che, nell'ottica del legislatore, deve «riflettere le esigenze del contesto culturale, sociale-economico della realtà locale» (DPR 275 del 1999, art. 3 c.2) e che, configurandosi come una sintesi dei diversi bisogni, interessi e responsabilità, rappresenta lo strumento principale nel quale si traduce e si caratterizza l'autonomia didattica. Anche la normativa più recente sottolinea con sempre maggior enfasi l'esigenza di un raccordo tra scuola e territorio: dalla legge n. 107 del 2015 fino al DLgs n. 66 del 2017 — che riguarda specificatamente l'integrazione degli studenti con disabilità — si ribadisce la necessità di coinvolgere esperti di diversi settori che si interfaccino con il personale scolastico. Si pensi, solo per fare alcuni esempi, alla nuova composizione dell'équipe multidisciplinare che formula la diagnosi/

certificazione degli alunni per i quali si richiede l'intervento di un docente specializzato, o alla creazione del GIT (Gruppo di Inclusione Territoriale).

Uno degli ambiti in cui l'alleanza tra scuola e territorio è maggiormente evidente è forse quello relativo ai Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO), nuova dicitura della più nota Alternanza Scuola Lavoro. Da quando, infatti, le ore di tirocinio formativo da svolgere nel contesto extra-scolastico sono diventate obbligatorie per gli alunni di tutti gli indirizzi della scuola secondaria di secondo grado — a partire dalla classe terza —, le istituzioni scolastiche, non solo gli istituti professionali, ma anche gli istituti tecnici e i licei, si sono dovute adeguare, cercando di attivare un numero sempre maggiore di convenzioni con enti pubblici e privati e con differenti realtà imprenditoriali operanti sul territorio, al fine di garantire agli alunni lo svolgimento delle ore di formazione previste per legge. Per la progettazione di un PCTO, infatti, occorre valutare bene la connessione tra i bisogni dell'allievo e le risorse territoriali; pertanto, per una buona riuscita del progetto, è fondamentale individuare enti, servizi e figure che interagiscano tra loro per creare un percorso formativo basato su una logica progettuale condivisa e integrata tra i vari sistemi. Più specificatamente, nel caso di alunni con disabilità, la rete dei supporti alla persona dovrebbe essere più ampia possibile e il progetto dovrebbe ispirarsi a una visione incentrata sulla dimensione dell'essere adulto nell'ottica del suo Progetto di vita (Lascioli, 2017; Montobbio e Lepri, 2000), ovvero di quella «costruzione individuale che si origina fin dalla nascita del singolo e si sviluppa attraverso le esperienze alle quali ciascuno prende parte; si costruisce gradualmente e si rinnova costantemente, nutrendosi delle possibilità materiali e dei vincoli che l'individuo concretamente incontra, ma anche dei sogni, dei desideri e delle aspirazioni ai quali ciascuno ambisce, come piena espressione dell'autodeterminazione personale» (Mura, 2018, p. 25).

Dall'Alternanza Scuola Lavoro ai PCTO: il quadro normativo

Le attività di formazione pratica attraverso progetti di stage sono state previste nel piano dell'offerta formativa degli istituti professionali fin dai primi anni Duemila, a seguito della Riforma Moratti (legge n. 53 del 2003) che, all'art. 4, ha definito la possibilità di organizzare tali percorsi di formazione «sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di convenzioni con imprese o con le rispettive associazioni di rappresentanza o con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o con enti pubblici e privati ivi inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di tirocinio che non costituiscono rapporto individuale di lavoro». Tuttavia, come anticipato, è soltanto con la strutturazione e regolamentazione dei percorsi di

Alternanza Scuola Lavoro che essi sono stati resi obbligatori anche negli istituti tecnici e nei licei. Nello specifico, il DLgs n. 77 del 2005 («Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53») ha definito gli obiettivi e le modalità organizzative dell'alternanza. In seguito alla Riforma Gelmini, tali percorsi sono stati inseriti nel Regolamento di riordino degli istituti professionali (DPR n. 87 del 2010), recentemente oggetto di un'ulteriore revisione con il DLgs n. 61 del 2017, e nei Regolamenti di revisione degli istituti tecnici e dei licei (rispettivamente DD.PP. RR. n. 88 e n. 89 del 2010).

Successivamente, la già menzionata legge n. 107 del 2015 è intervenuta nel rendere obbligatoria la partecipazione a tali attività formative per tutti gli alunni, dunque anche per gli alunni con disabilità, fissando il monte ore minimo delle attività di stage da svolgere nel triennio e definendola come un requisito indispensabile per accedere agli esami di maturità.

Ulteriori modifiche alla normativa sono state apportate dalla legge n. 145 del 2018 (Legge di Bilancio 2019), che ha ridefinito il nome e la durata dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro, ora chiamati Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO). Come è intuibile dalla nuova denominazione, la finalità dei PCTO è quella di promuovere l'orientamento, favorendo lo sviluppo di competenze personali, sociali, di cittadinanza e imprenditoriali. Ne consegue che anche i nuovi percorsi debbano essere progettati come esperienze inserite nel curriculum di studi e regolate dal PTOF e debbano dare rilievo all'acquisizione di competenze trasversali in un'ottica di formazione globale della persona (Morini, 2019). La legge n. 145 del 2018, inoltre, ha rimodulato la durata minima complessiva e le risorse assegnate alle scuole, stabilendo che a partire dall'anno scolastico 2018-2019 tali percorsi siano attuati per una durata complessiva non inferiore a 210 ore nel triennio terminale del percorso di studi degli istituti professionali; pari a un minimo 150 ore nel secondo biennio e nell'ultimo anno del percorso di studi degli istituti tecnici; di almeno 90 ore nel secondo biennio e nel quinto anno dei licei.

Nel 2019, infine, con il DM n. 774 sono state pubblicate dal MIUR le Linee guida relative ai PCTO. Nel documento si sottolinea come «la realizzazione di questi percorsi, anche mediante reti di coordinamento territoriale, consenta di implementare gli apprendimenti curricolari, di contestualizzare le conoscenze e di sviluppare competenze trasversali, in quanto gli studenti sperimentano compiti di realtà e agiscono in contesti operativi, in un percorso co-progettato, situato e finalizzato. In tale contesto l'orientamento diventa significativo e più efficace accrescendo il valore orientante dei PCTO» (MIUR, 2019, p. 9).

Relativamente agli studenti e alle studentesse con disabilità, la normativa prevede la loro partecipazione a questi percorsi per favorirne l'autonomia anche in un'ottica di orientamento al lavoro. L'inclusione lavorativa, infatti, è la fase culminante di un complesso percorso di costruzione identitaria e di maturazione

della persona che ha inizio con la scuola e che talvolta prosegue con l'accesso agli studi universitari (Lecce, di Gennaro e Sibilio, 2021). Nel DLgs n. 77 del 2005, art. 4 c. 5, si specifica infatti che «i periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro sono dimensionati, per i soggetti disabili, in modo da promuoverne l'autonomia anche ai fini dell'inserimento nel mondo del lavoro». Il DLgs n. 66 del 2017 inserisce l'organizzazione dell'Alternanza Scuola Lavoro tra i contenuti indispensabili del PEI. Più specificatamente, l'art. 7 c. 2 lettera e) recita: «il PEI [...] definisce gli strumenti per l'effettivo svolgimento dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, assicurando la partecipazione dei soggetti coinvolti nel progetto di inclusione».

La normativa prevede un distinguo tra gli studenti con disabilità che seguono una programmazione con obiettivi «minimi» o personalizzati e quelli che seguono un percorso differenziato. Nel primo caso, gli alunni perseguono nei percorsi formativi gli stessi obiettivi della classe, al fine di favorire, unitamente all'acquisizione delle competenze, l'autonomia. In tale fattispecie è opportuno far svolgere interamente le ore di PCTO previste dall'indirizzo di studi seguito dallo studente. Per gli alunni con una disabilità complessa che seguono una programmazione differenziata, invece, gli obiettivi dei PCTO si basano sull'acquisizione di competenze che permettano loro di muoversi in piena autonomia nell'ambito familiare, ma anche nel contesto sociale.

Come si evince dalle Linee guida — «Modalità di assegnazione delle misure di sostegno e modello di PEI» — diffuse a seguito dell'emanazione del Decreto interministeriale n. 182 del 2020, nel nuovo modello di PEI, da redigere su base ICF, una sezione è dedicata ai Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento, con specifico riferimento agli obiettivi del progetto formativo, alla tipologia del contesto e delle attività e alla modalità di svolgimento delle stesse, al monitoraggio e alla valutazione, nonché al coinvolgimento della rete di collaborazione dei servizi territoriali per la prosecuzione del percorso di studi o per l'inserimento del mondo del lavoro. Quest'ultimo punto riveste particolare importanza in quanto il lavoro, in ragione del valore personale, identitario e sociale che lo caratterizza, si configura come «un importante strumento di *self-empowerment*, poiché consente di accedere a numerose dimensioni di vita e, dunque, di sperimentarsi in molteplici ruoli, permettendo di acquisire un maggior grado di autonomia, nonché la capacità di sapersi proiettare verso una dimensione progettuale futura» (Caldin e Scollo, 2018).

Il PCTO per alunni con disabilità: occasione o obbligo?

«La scuola è un luogo vitale per misurare la capacità di una comunità di creare l'accoglienza delle differenze in una prospettiva dialogante e inclusiva. [...]

L'inclusione è incontro con l'altro, incontro produttore di conoscenze e saperi, momento di crescita individuale e collettiva» (Goussot, 2015, p. 308). Presupposto indispensabile affinché si realizzi il processo di inclusione è la conoscenza degli alunni. Conoscere l'eterogeneità della classe significa, come suggerisce de Anna (2014), non solo conoscere le diversità e quindi le difficoltà di ogni alunno — anche di chi non ha una certificazione o per il quale non sia stata fatta ancora una segnalazione —, ma possedere altresì la capacità di organizzare l'attività didattica della classe, tenendo presenti i bisogni particolari e quelli di tutti gli alunni, ovvero collegare le esigenze del singolo a quelle del gruppo.

In questo senso, la progettazione dell'intervento didattico non può prescindere dall'individuazione dei differenti stili di apprendimento e delle diverse intelligenze (Gardner, 2005; Sternberg e Spear-Swerling, 1997), così come dall'utilizzo di molteplici mediatori didattici, rivolgendo l'attenzione ai vissuti di ciascun alunno, alle vicende familiari e sociali che possono essere origine o concausa di situazioni problematiche. Una delle sfide degli insegnanti si gioca proprio sulla competenza ermeneutica di lettura dei bisogni educativi speciali, intravedendo nelle emergenze in apparenza straordinarie la realtà di tanti e considerandole come occasioni per organizzare l'attività di insegnamento-apprendimento in funzione di queste diversità (Canevaro, 2001; Ianes, 2001).

Da quanto sinora esposto, emerge come la didattica personalizzata rappresenti uno strumento di grande efficacia nelle mani dei docenti, che può realmente portare a esiti soddisfacenti nel processo di inclusione (d'Alonzo, 2016). Puntare sulle potenzialità degli allievi, sui loro interessi e talenti è la chiave per garantire il successo formativo di tutti i ragazzi. Se si applicasse un simile approccio alla progettazione dei percorsi di PCTO, quali effetti si avrebbero?

Come è stato evidenziato da diversi studi (Mura, 2016; Sicurello, 2020; Zollo, Pace, Agrillo e Sibilio, 2016), un avvio precoce alle pratiche orientative può contribuire a far maturare negli studenti la consapevolezza in merito alle proprie aspirazioni e interessi. In particolare, per le persone con disabilità il lavoro è una tra le esperienze più significative, non solo per l'entrata economica che ne deriva, ma anche perché risponde a un legittimo bisogno di emancipazione sociale; esso, inoltre, è uno stimolo per la costruzione di un'identità adulta, dal momento che consente di «sperimentare quei livelli di appartenenza, coinvolgimento e riconoscimento, necessari allo sviluppo di processi identitari verso la vita adulta» (Lascioli, 2019). Per tale ragione, la scuola dovrebbe prestare particolare attenzione a inserire, nella progettazione educativa degli alunni con disabilità, quelle dimensioni del Progetto di vita che risultano correlate con il lavoro e che costituiscono una tappa importante nel processo di autodeterminazione (Cottini, 2016; 2021b; 2021a).

In quest'ottica, ben si comprende l'opportunità offerta dai progetti di PCTO, il cui fine è per l'appunto quello di favorire la maturazione e il rafforzamento delle

competenze trasversali di base e delle competenze orientative, per la maturazione della persona e della capacità di effettuare scelte consapevoli lungo l'intero arco della vita. Tali percorsi sono validi strumenti di intervento per aiutare gli studenti a cimentarsi in un tipo di didattica non ancorata ai soli saperi tecnici e disciplinari, ma più dinamica e flessibile, tesa a favorire l'interdisciplinarietà e la valorizzazione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro (Torrigiani, Pandolfini, Giannoni e Benasso, 2022).

Se simili considerazioni valgono per gli alunni a sviluppo «normotipico», a maggior ragione siffatti progetti possono rivelarsi un'occasione proficua per gli studenti in situazione di disabilità, nella misura in cui consentono loro di sperimentare strade nuove, mettersi alla prova con compiti e obiettivi differenti e inusuali rispetto alla routine scolastica. È nello svolgimento di queste attività che gli studenti con disabilità possono infatti confrontarsi con persone adulte — i tutor e gli altri referenti del progetto nell'Ente o nell'azienda in cui viene attivato lo stage — e gettare uno sguardo sul mondo del lavoro e della vita, non solo extrascolastica, ma anche verso l'esperienza che li attende al termine del percorso di istruzione.

Affinché il percorso formativo sia realmente efficace e non sia un mero adempimento burocratico o, peggio ancora, non comprometta l'equilibrio psico-fisico dell'alunno o alunna con disabilità, rendendola ansiosa o facendola sentire inadeguata, è necessario che il progetto sia pensato appositamente per la studentessa. In altri termini, deve essere ben calibrato sulle sue potenzialità, in modo che queste possano essere adeguatamente valorizzate; deve tener conto delle sue difficoltà o di eventuali criticità, talvolta connesse con la disabilità, più frequentemente con la personalità del ragazzo o ragazza o col suo livello di maturazione. Il tutor scolastico e il tutor esterno devono conoscere questi aspetti per essere in grado di affrontare eventuali problematiche che possano demoralizzare l'alunno o l'alunna, devono scegliere con cura i compagni che parteciperanno allo stesso progetto in modo da sensibilizzarli, se è il caso, su come coinvolgere adeguatamente lo studente o la studentessa, qualora nel gruppo classe il processo di inclusione non sia ancora pienamente realizzato.

Il vero punto di partenza per la redazione di un progetto che sia realmente utile ed efficace ai fini dell'orientamento formativo per un ragazzo o una ragazza con disabilità non può prescindere dall'unicità della persona, dell'individuo, dai suoi punti di forza e dalle sue fragilità, dai suoi interessi e dalle sue passioni. A tal proposito, è fondamentale l'apporto del docente specializzato, che è la figura più indicata per ricoprire la funzione del tutor scolastico del progetto o, quanto meno, dovrebbe supportare l'alunno non solo negli aspetti propriamente organizzativi e negli adempimenti burocratici, ma anche nelle attività da svolgersi nella struttura ospitante.

Certamente possono esserci delle *best-practices* da cui prendere spunto e anzi sarebbe auspicabile la divulgazione di progetti di PCTO che realmente possano

considerarsi esperienze positive e in un certo senso replicabili, pur con opportune modifiche, sia per gli studenti a sviluppo «normotipico» che per gli studenti con disabilità. Tuttavia, nella redazione dei progetti non si può prescindere dall'insegnamento di fondo della Pedagogia Speciale, ovvero il mettere al centro la persona con le sue peculiari caratteristiche. Un'attività di PCTO che non tenga conto di tale principio non può che considerarsi un'occasione persa.

Un caso di studio: il progetto di PCTO al Museo Archeologico Nazionale di Cagliari

Il progetto di PCTO preso in esame si è svolto tra i mesi di febbraio e giugno 2021, presso il Museo Archeologico Nazionale di Cagliari, e ha visto coinvolti otto alunni delle classi quarta e quinta del Liceo Classico-Scientifico «Euclide», ubicato nel capoluogo sardo. Il suddetto istituto vanta a buon diritto il primato di liceo più inclusivo nel territorio, come dimostra l'elevato numero di studenti con disabilità tra i suoi iscritti. Nell'organico sono infatti presenti 16 cattedre di sostegno, realtà piuttosto rara tra le scuole a indirizzo liceale della città, dove gli alunni con disabilità frequentano perlopiù istituti tecnici e professionali.

Il percorso in questione è stato elaborato dalla docente specializzata sul sostegno, tutor interno del progetto, in collaborazione con il referente del PCTO dell'istituto e con la funzionaria archeologa del Museo Archeologico di Cagliari, in veste di tutor esterno. Le finalità principali del progetto sono state quelle di favorire e potenziare l'inclusione nella classe in cui la docente insegnava, supportare l'alunno con disabilità nell'orientamento al lavoro e alla prosecuzione del percorso di studi in ambito universitario. Lo studente, qui chiamato convenzionalmente Roberto e interessato da difficoltà socio-relazionali, ha manifestato fin da subito uno spiccato interesse per l'archeologia, dimostrando di aver maturato negli anni buone competenze teoriche grazie ad approfondimenti e letture, anche specialistiche, svolti per interesse personale, sulla preistoria e protostoria della Sardegna. Per una fortunata coincidenza, la docente specializzata ha una formazione archeologica, elemento decisivo nell'impostazione della relazione educativa e del dialogo con l'alunno. Pertanto, quando Roberto ha manifestato il desiderio di svolgere delle ore di PCTO presso il Museo di Cagliari, l'insegnante, in accordo con il consiglio di classe e con il Dirigente scolastico, ha elaborato un progetto *ad hoc* per accondiscendere alla sua richiesta. Si è configurato come un percorso di PCTO personalizzato e individualizzato, studiato appositamente in relazione alle esigenze del ragazzo e coerente con gli obiettivi del PEI, concordati con la famiglia e con i colleghi della classe.

Tra gli obiettivi generali del progetto, che sono stati pienamente raggiunti da tutti gli studenti, compreso Roberto, vi erano i seguenti:

- favorire l’interazione sociale e l’inclusione mediante la creazione di lavori di gruppo finalizzati alla realizzazione di un prodotto multimediale;
- sensibilizzare gli alunni sull’importanza delle attività volte alla conoscenza, alla salvaguardia e alla valorizzazione del patrimonio culturale, con particolare riferimento a quello archeologico e storico-artistico;
- orientare gli studenti all’Università e alle professioni connesse all’archeologia e ai musei.

Il percorso inoltre mirava al raggiungimento di alcuni obiettivi specifici, tra i quali:

- comprendere il valore intrinseco di un’opera d’arte, il messaggio che essa veicola, le connessioni con la cultura e il sistema delle idee che l’ha prodotta;
- conoscere gli elementi essenziali del patrimonio archeologico e storico-artistico della Sardegna nel suo sviluppo diacronico, attraverso i manufatti esposti nelle collezioni del Museo Archeologico e della Pinacoteca Nazionale di Cagliari;
- comprendere l’importanza e il valore dell’accessibilità (fisica, sensoriale, cognitiva, esperienziale) nell’attività educativa e divulgativa di un museo.

La prima parte del progetto prevedeva, accanto ad alcune ore di formazione in classe da svolgersi in collaborazione con la docente di storia dell’arte, una serie di incontri con cadenza settimanale presso il Museo di Cagliari, durante i quali gli alunni, attraverso la guida esperta del personale del museo, avrebbero avuto modo di visionare e conoscere la collezione archeologica, nonché i dipinti conservati presso la Pinacoteca Nazionale, comprenderne il valore intrinseco e l’originalità. Nella seconda parte del PCTO, invece, gli studenti avrebbero lavorato in piccoli gruppi in maniera autonoma, supervisionati dal tutor scolastico, dal tutor esterno e affiancati dal personale del museo, a un progetto di valorizzazione consistente nella realizzazione di un video incentrato su una selezione di reperti tra quelli esposti e rivolto a un pubblico di coetanei, allo scopo di far conoscere e promuovere la collezione. Al termine del progetto, i video sono stati diffusi e condivisi nei canali social del Museo e nel sito internet della scuola.

Il monitoraggio è stato condotto dal tutor scolastico, mediante contatti frequenti con il tutor esterno e con gli alunni coinvolti nel percorso formativo, al fine di ricevere feedback sull’esperienza *in fieri*, farsi portavoce con l’Ente ospitante di particolari esigenze sollevate dagli alunni e/o risolvere eventuali criticità. A tal fine è stata creata dal tutor scolastico una classe virtuale sulla piattaforma Google Classroom, utile alla condivisione di materiale (calendario degli incontri, registro delle presenze, moduli della relazione finale) e alle comunicazioni con gli studenti.

Il tutor scolastico ha inoltre effettuato diversi sopralluoghi e visite al Museo per valutare il progressivo raggiungimento degli obiettivi perseguiti dal progetto e supportare gli alunni nella realizzazione dei lavori assegnati. Nello specifico, il tutor scolastico ha partecipato a molteplici incontri in differenti fasi: spiegazione e condivisione degli obiettivi del progetto di PCTO e delle modalità di svolgimento dello stesso; suddivisione degli alunni in gruppi di lavoro e impostazione delle ricerche da svolgere; valutazione dello stato di avanzamento dei lavori di gruppo; presentazione dei prodotti multimediali creati dagli studenti. Questi ultimi consistevano, come detto, di brevi video utili a promuovere e valorizzare la collezione del Museo Archeologico e della Pinacoteca Nazionale di Cagliari, che sono stati proiettati nella giornata conclusiva del PCTO alla presenza del Direttore e di tutto il personale del Museo che ha collaborato al progetto. I suddetti filmati sono stati in seguito consegnati al Museo e al Liceo «Euclide» per la divulgazione nei rispettivi siti web e nei canali social. Il tutor esterno e tutto il personale del Museo hanno espresso piena soddisfazione per il lavoro svolto dagli alunni e per il comportamento esemplare da loro tenuto durante gli incontri, mostrandosi assolutamente propensi a proseguire la collaborazione con il Liceo «Euclide» nel successivo anno scolastico, collaborazione che è stata rinnovata con un nuovo progetto.

Il tutor esterno ha inoltre compilato delle schede di valutazione per ciascun alunno — predisposte *ad hoc* per il progetto dal tutor scolastico, previo accordo con il Referente e responsabile per i PCTO — finalizzate a esprimere un giudizio sulla dimensione relazionale (ad esempio, rispetto delle regole, riconoscimento del ruolo, ecc.) e sulle competenze tecnico-professionali conseguite (ad esempio, rapportarsi con opportuno linguaggio e atteggiamento a superiori e colleghi, apprendere facilmente e sviluppare strategie operative per affrontare un problema, ecc.). Tutti gli alunni coinvolti nel percorso formativo hanno conseguito la valutazione massima. Infine, a ciascun alunno è stato consegnato il modello di relazione finale predisposto dalla scuola allo scopo di sollecitare la riflessione, sia sugli aspetti organizzativi sia sulla percezione di sé rispetto all'esperienza del PCTO.

Dal punto di vista dell'organizzazione didattico-metodologica, è utile notare quanto l'organizzazione del lavoro in piccoli gruppi sia stata pensata in particolar modo per favorire lo sviluppo di competenze sociali nello studente con disabilità e rafforzare la coesione tra i membri del gruppo. Per la medesima motivazione si è optato per dilazionare il progetto nel tempo, scegliendo di organizzare gli incontri una volta a settimana, in modo che l'appuntamento al Museo fosse l'occasione di un impegno pomeridiano che, gradualmente, entrasse nella routine degli alunni, contribuendo a consolidare la relazione del gruppo. I risultati da questo punto di vista non hanno tardato ad arrivare, con buoni riverberi anche nella socialità in classe poiché, fin dalle prime settimane, si è constatato come

gli studenti partecipanti al progetto fossero quelli maggiormente affiatati e che trascorrevano più tempo insieme durante la ricreazione. In altre parole, si è potuto osservare come l'impegno extrascolastico al Museo costituisse un elemento in grado di accomunare i ragazzi e le ragazze coinvolti, offrendo lo spunto per la prosecuzione del dialogo anche al di fuori delle ore di PCTO.

Ulteriore elemento, non secondario, è stato il progressivo riconoscimento, da parte dei compagni, delle spiccate conoscenze archeologiche di Roberto, che emergevano nel corso degli incontri, dal momento che il ragazzo non perdeva occasione per fare interventi o porre domande al personale del Museo. Gli elogi che i compagni di classe hanno rivolto al loro coetaneo hanno contribuito a far acquisire all'alunno una maggiore sicurezza in sé stesso, rafforzando la sua autostima e il senso di autoefficacia. Questo aspetto è stato ulteriormente potenziato alla fine del percorso quando, su iniziativa dell'insegnante di italiano, si è organizzata una visita guidata al Museo, per far conoscere la collezione a un alunno messicano che partecipava a un progetto di scambio internazionale, visita per la quale si è proposto allo stesso Roberto di fare da guida. Anche questa è stata un'ulteriore occasione per valorizzare le buone competenze dello studente, non solo di fronte ai compagni, ma anche nei confronti degli altri docenti presenti.

L'esperienza, valutata in modo estremamente positivo dall'alunno per il quale era stata progettata, è stata riproposta — con modalità e obiettivi simili, ma con un nuovo prodotto finale atteso (le audioguide destinate ai bambini che visitano il Museo) — nel successivo anno scolastico e ha costituito l'occasione per Roberto di riflettere seriamente sul percorso di studi post-diploma che potrebbe intraprendere, ovvero l'iscrizione alla Facoltà di Beni Culturali.

Conclusioni

Il tema dell'orientamento formativo e dell'inserimento lavorativo delle persone con disabilità nella riflessione pedagogico-speciale si inquadra in una concettualizzazione più ampia concernente gli aspetti dell'adulità, della costruzione identitaria, dell'autodeterminazione e della cittadinanza attiva (Cottini, 2016; 2021b; Lecce, di Gennaro e Sibilio, 2021; Mura e Zurru, 2013).

Il caso di studio descritto in questo contributo ha dimostrato che l'esperienza di PCTO svolta nelle scuole, se condotta seguendo gli opportuni presupposti pedagogico-didattici, è un'importante occasione di formazione e di orientamento nel caso degli alunni con disabilità, oltre a favorire il potenziamento delle competenze disciplinari, trasversali e sociali, rafforzando la coesione tra i compagni di classe che vi partecipano e, dunque, attivando un autentico processo di inclusione.

Accanto ai momenti di formazione con il tutor e con il personale dell'azienda o degli Enti coinvolti, occorre riservare uno spazio al lavoro autonomo svolto

dagli alunni in gruppi. Questi vanno strutturati e pensati sulla base del livello di competenze dei singoli studenti, delle loro capacità collaborative, in modo che anche l'alunno con disabilità si senta a suo agio a cooperare con i suoi coetanei. Coinvolgendo i compagni di classe, il progetto di PCTO assume senso e ragion d'essere, specie con alunni che hanno difficoltà negli aspetti socio-relazionali, come nel caso di Roberto, poiché lo studente acquisisce gradualmente familiarità nel relazionarsi con i pari e l'apprendimento diventa realmente significativo.

Per fare in modo che gli obiettivi formativi e sociali vengano raggiunti sono necessari alcuni accorgimenti. Il progetto deve essere studiato e strutturato e centrato sull'esperienza dell'alunno con disabilità, a partire dai suoi interessi e dalle sue aspirazioni future in ambito lavorativo. Gli obiettivi devono essere discussi e condivisi con il consiglio di classe e con la famiglia, e devono essere spiegati agli studenti. È inoltre necessario preparare anche i compagni di classe che saranno coinvolti, affinché possano costituire un supporto prezioso per l'alunno, ampliando il processo inclusivo che già deve essere messo in atto in classe.

A supporto di tali azioni, deve realizzarsi un lungo lavoro preparatorio attivato in aula dal docente specializzato sul sostegno e condiviso da tutti i colleghi curricolari: non si possono, infatti, demandare al PCTO obiettivi che non abbiano il loro punto di partenza nella quotidianità scolastica. I progetti svolti in orario extrascolastico vanno considerati come un'occasione per rafforzare le dinamiche di apprendimento, di socializzazione e di inclusione già strutturate a scuola, innescando un circolo virtuoso che conferisca un valore aggiunto all'attività di coordinamento tra l'istituto e gli altri operatori coinvolti nel territorio.

Bibliografia

- Caldin R. e Scollo S. (2018), *Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni*, «Studium Educationis», anno XIX, n. 3, pp. 49-59.
- Canevaro A. (2001), *Per una didattica speciale dell'integrazione*. In D. Ianes (a cura di), *Didattica speciale per l'integrazione*, Trento, Erickson, pp. 9-30.
- Cottini L. (2016), *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*, Trento, Erickson.
- Cottini L. (2021a), *Autodeterminazione, qualità della vita e capability approach*. In D. Ianes, S. Cramerotti e F. Fogarolo (a cura di), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*, Trento, Erickson, pp. 69-79.
- Cottini L. (2021b), *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*, Roma, Carocci.
- d'Alonzo L. (2016), *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie e attività*, Trento, Erickson.
- de Anna L. (2014), *Pedagogia Speciale. Integrazione e inclusione*, Roma, Carocci.
- Gardner H. (2005), *Educazione e sviluppo della mente*, Trento, Erickson.
- Goussot A. (2015), *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*, Fano, Aras Edizioni.
- Ianes D. (2001), *Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*, Trento, Erickson.

- Lascioli A. (2017), *Orientamento al lavoro e disabilità intellettiva: quali responsabilità educative per la scuola?*, «L'integrazione Scolastica e Sociale» vol. 16, n. 2, pp. 196-211.
- Lascioli A. (2019), *Educazione al lavoro e ruolo lavorativo: un'esperienza di relazione e riconoscimento di fondamentale importanza per la promozione sociale delle persone con disabilità*. In M. Carrozzino e P. Ruffinato (a cura di), *Atti del Convegno Disabilità, relazione e riconoscimento sociale nell'epoca della tecnologia (Capodistria 24-26 maggio 2018)*, Capodistria, Editore Velar, pp. 176-191.
- Lecce A., di Gennaro D.C. e Sibilio M. (2021), *Work and disability during the Covid-19 outbreak: from the current scenario to possible future perspectives*, «Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete», vol. 21, n. 3, pp. 373-383.
- MIUR (2019), *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/o/Linee+guida+sull%27integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfae19fo> (consultato il 15 ottobre 2022).
- Montobbio E. e Lepri C. (2000), *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*, Pisa, Edizioni del Cerro.
- Morini A.L. (2019), *The «Pathways for transversal skills and orientation» as a strategic resource to a bridging work education*, «Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete», vol. 19, n. 2, pp. 423-438.
- Mura A. (2016), *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*, Milano, FrancoAngeli.
- Mura A. (2018), *Diversità e inclusione. Orientamento formativo, disabilità e prospettive di emancipazione*. In A. Mura (a cura di), *Orientamento formativo e Progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*, Milano, FrancoAngeli, pp. 13-26.
- Mura A. (2020), *Autonomia e centralismo: il «caso» inclusione scolastica*, «Nuova Secondaria Ricerca», vol. 37, n. 10, pp. 207-214.
- Mura A. e Zurru A.L. (a cura di) (2013), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*, Milano, FrancoAngeli.
- Sicurello R. (2020), *La revisione dell'istruzione professionale: giovani, orientamento, competenze trasversali e occupabilità*, «Excellence and Innovation in Learning and Teaching», vol. 5, n. 1, pp. 5-28.
- Sternberg R. J. e Spear-Swerling L. (1997), *Le tre intelligenze*, Trento, Erickson.
- Torrighiani C., Pandolfini V., Giannoni P. e Benasso S. (2022), *I Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento: quali dimensioni valutative? Uno studio esplorativo*, «RIV Rassegna Italiana di Valutazione», vol. 24, n. 77, pp. 115-133.
- Zollo I., Pace E.M., Agrillo F. e Sibilio M. (2016), *Il ruolo dell'orientamento formativo per la promozione dell'inclusione*, «Lifelong Lifewide Learning», vol. 12, n. 27, pp. 14-28.