

---

# Il PCTO in ottica inclusiva per promuovere il progetto di vita<sup>1</sup>

---

Valentina Paola Cesarano<sup>2</sup> e Giorgia Ruzzante<sup>3</sup>

## Sommario

Il dispositivo dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO), inserito all'interno del Piano Educativo Individualizzato (PEI), può assumere un ruolo fondamentale nella prospettiva inclusiva e nella costruzione di un progetto di vita autentico per gli studenti con disabilità. Attraverso il raccordo tra scuola, famiglia, servizi e mondo del lavoro, il PCTO diventa uno strumento che consente di sviluppare competenze trasversali, rafforzare l'autodeterminazione e promuovere l'occupabilità sostenibile. L'articolo propone una riflessione teorica e pratica sul significato inclusivo del PCTO, analizzando barriere e facilitatori e presentando possibili strategie per valorizzare i desideri, le aspirazioni e le potenzialità degli studenti, in un'ottica di orientamento personalizzato e di costruzione di adultità consapevoli.

## Parole chiave

PCTO, Inclusione, PEI, Progetto di vita, Scuola superiore.

---

<sup>1</sup> Questo articolo è il risultato del lavoro condiviso delle autrici; tuttavia, ai fini delle attribuzioni delle sue singole parti è così suddiviso: Valentina Paola Cesarano è autrice dei paragrafi: *Promuovere progetti vitali per includere; Dal progetto di vita all'orientamento all'occupabilità; Dalla teoria alla pratica: la proposta di un percorso di orientamento all'occupabilità nel contesto scolastico*. Giorgia Ruzzante, invece, è autrice dei paragrafi: *Introduzione, Il PEI nell'ottica del progetto di vita; PCTO e progetto di vita e Conclusioni*.

<sup>2</sup> Ricercatrice in Didattica e Pedagogia Speciale, Università Pegaso.

<sup>3</sup> Ricercatrice in Pedagogia Sperimentale, Libera Università di Bolzano.

# The PCTO from an Inclusive Perspective to promote the life project

---

Valentina Paola Cesarano<sup>4</sup> and Giorgia Ruzzante<sup>5</sup>

## Abstract

The program of Pathways for Transversal Skills and Orientation (PCTO), included within the Individualized Educational Plan (IEP), can play a fundamental role in fostering inclusion and in building an authentic life project for students with disabilities. By connecting school, family, services, and the world of work, the PCTO becomes a tool that enables the development of transversal skills, strengthens self-determination, and promotes sustainable employability. This article offers both a theoretical and practical reflection on the inclusive meaning of the PCTO, analyzing barriers and facilitators and presenting possible strategies to enhance the desires, aspirations, and potential of students, with a view to personalized guidance and the construction of a conscious adulthood.

## Keywords

PCTO, Inclusion, IEP, Life project, Secondary school.

---

<sup>4</sup> Researcher in Special Education and Didactics, Pegaso University.

<sup>5</sup> Researcher in Experimental Pedagogy, Free University of Bolzano.

## Introduzione

Negli ultimi anni, il dibattito pedagogico e normativo sull'inclusione scolastica ha posto crescente attenzione al tema del progetto di vita degli studenti con disabilità. Non si tratta soltanto di accompagnare i ragazzi nel loro percorso scolastico, ma anche di creare condizioni che permettano loro di immaginare e realizzare scenari futuri autentici, nei quali desideri, potenzialità e aspirazioni trovino spazio e riconoscimento. La prospettiva inclusiva, in questo senso, non si limita a garantire la frequenza scolastica, ma si concretizza nell'offrire strumenti e opportunità che sostengano l'autodeterminazione e l'accesso a una vita adulta autonoma e consapevole.

All'interno di questo quadro, un ruolo sempre più rilevante è assunto dai Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO), introdotti dalla Legge 107/2015 e oggi integrati nel nuovo modello di Piano Educativo Individualizzato (PEI). I PCTO, infatti, si configurano come un dispositivo capace di connettere la scuola con il mondo del lavoro, i servizi territoriali e le famiglie, diventando così un contesto privilegiato per la costruzione di competenze trasversali e per l'attivazione di esperienze orientative significative. In un'ottica inclusiva, tali percorsi non rappresentano semplicemente una preparazione funzionale all'inserimento lavorativo, ma possono trasformarsi in veri e propri spazi di crescita personale, di scoperta di sé e di sperimentazione della propria identità adulta.

Nonostante il potenziale innovativo, l'attuazione concreta dei PCTO incontra ancora numerose barriere: difficoltà organizzative, resistenze culturali, mancanza di formazione specifica dei docenti e scarsa valorizzazione delle competenze degli studenti con disabilità da parte delle aziende ospitanti. Per superare tali criticità, diventa fondamentale adottare strategie educative che rendano gli studenti protagonisti del proprio percorso, valorizzando le dimensioni della scelta, della responsabilità e della progettualità.

## Promuovere progetti vitali per includere

In un articolo del 2019 Biancalana e Canevaro scrivevano a proposito del progetto di vita, declinandolo come progetto vitale: «Occorre intendere, cioè, l'individuo non più come oggetto (passivo) del/nel progetto, ma come soggetto (attivo) protagonista di un percorso che tenga conto anche delle sue necessità identitarie o più semplicemente di desiderio. Ricordiamo che già il PEI è fallace in quest'ottica: alla sua redazione partecipano “tutti” tranne il soggetto cui è rivolto (DPR 24/2/94, art. 5). È come un consulto di meccanici raccolti attorno a un'automobile rotta. Ma nessuno studente è un'automobile» (Biancalana e

Canevaro, 2019, p. 3). Le parole di Canevaro ci riportano a una delle sfide attuali in merito all'inclusione: far sì che le persone con disabilità non siano raccontate da altri (genitori, insegnanti, medici, terapisti, ecc.) né da stereotipi e pregiudizi che ostacolano il riconoscimento del diritto a una vita autonoma che implica *in primis* l'aver cura dei processi di scelta e di autodeterminazione. L'insegnante di sostegno insieme agli altri insegnanti dovrebbe lavorare per rendere l'alunno con disabilità protagonista della pensabilità e della progettualità della sua identità declinata al futuro, ai desideri e alle molteplici possibilità. Tuttavia, spesso si riscontra l'esercizio di una razionalità tecnica incentrata sull'applicazione di ricette preconfezionate per rispondere alle difficoltà di apprendimento e comportamentali che andrebbero a ostacolare la performance e il raggiungimento di determinati obiettivi di apprendimento. Lavorando in questa direzione si perde di vista la dimensione dell'educare all'autoprogettazione di sé nel presente e nel futuro al di là e oltre i tempi e gli spazi della scuola.

Il progettarsi ha a che fare con l'esplorazione e il riconoscimento dei propri desideri, con la mobilitazione di competenze per attraversare e fronteggiare le sfide della crescita costituendo le pietre che affiorano (Canevaro, 2008) che, posizionate le une accanto alle altre, potrebbero costruire un ponte verso una vita futura inedita in cui riconoscersi in modo autentico. Muovendoci nella prospettiva del progetto vitale auspicato da Canevaro, potremmo metaforicamente immaginare l'alunno con disabilità come un ingegnere strutturista che si assume la responsabilità di tutti gli aspetti relativi alla progettazione della struttura portante del suo progetto di vita. La realizzazione di ciò è tuttavia resa possibile da un'impresa edile quale ditta specializzata nelle costruzioni che accompagna l'ingegnere a rendere reale il suo progetto.

Seguendo questa metafora ingegneristica la famiglia, gli insegnanti e le altre professionalità che ruotano attorno al progetto vitale della persona con disabilità costituiscono proprio quella ditta capace di individuare quei «materiali» che consentono di rendere solida la realizzazione del progetto di vita, affinché si possano fronteggiare gli imprevisti di ogni processo di crescita in chiave coevolutiva (Cesarano, 2023). Riprendendo il pensiero di Canevaro (2008) potremmo dire che la finalità della ditta edile in un'ottica educativa sono l'umanizzazione, la civilizzazione di ogni bambino, cioè il benessere di ogni individuo, alunno e adulto (Cesarano, 2023).

## **Dal progetto di vita all'orientamento all'occupabilità**

Una dimensione fondamentale del progetto di vita riguarda la progettazione della propria identità professionale già a partire dal contesto scolastico. Tuttavia si riscontra come, accanto ai dati allarmanti, sia in termini di disoccupazione sia

in termini di posti vacanti, le persone in condizione di disabilità, i loro familiari e gli insegnanti perpetuano talvolta una visione assistenzialista che rema contro la realizzazione di progetti di vita autonomi che rispecchino realmente i desideri, sogni e competenze delle persone con disabilità, con il risultato che tutto ciò risulti inespresso, ostacolando la piena e autentica realizzazione di sé.

Inoltre, uno studio di Carter, Austin e Trainor (2010) indica che i giovani con disabilità, di solito, concludono il percorso di formazione senza consolidate abilità ed esperienze e anche senza un supporto che consenta loro di avere concrete opportunità di lavoro. Ciò che manca quindi alle persone con disabilità è l'insieme di un bagaglio di competenze e di un dispositivo di accompagnamento e di orientamento già durante il percorso scolastico che ne valorizzi non l'occupazione intesa come la capacità di trovare e conservare il posto di lavoro quanto piuttosto l'occupabilità, intesa come «l'intreccio tra il capitale umano, sociale e psicologico della persona — mediato dalle variabili situazionali — che consente all'individuo di porsi/riproporsi nel mercato del lavoro con un personale progetto professionale aderente al contesto» (Grimaldi, Porcelli e Rossi, 2014, p. 58).

Tale definizione rispecchia il modello di occupabilità elaborato dall'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP), che tiene conto sia dei dati biografici e curricolari degli individui, sia del loro contesto, delle condizioni ambientali e di vita (Grimaldi, Porcelli e Rossi, 2014). Il modello qui indicato è complesso e multidimensionale in quanto vede il potenziale di occupabilità come un insieme di risorse che assumono una configurazione biograficamente orientata nella negoziazione tra interno ed esterno. In questa dinamica il costrutto di competenza — inteso come orchestrazione e mobilità di conoscenze e di abilità apprese nei contesti formali, non formali e informali e trasferibili ai diversi ambiti di vita per fronteggiare le sfide quotidiane — gioca un ruolo fondamentale.

L'occupabilità va inoltre considerata come una categoria flessibile e permeabile in quanto influenzata da dimensioni instabili quali: le motivazioni, gli atteggiamenti, le emozioni, i valori (Grimaldi, Porcelli e Rossi, 2014). La letteratura scientifica focalizza l'attenzione sul concetto di occupabilità sostenibile (*sustainable employability*), ovvero l'idea che, nel corso della vita, i lavoratori possano raggiungere opportunità concrete sulla base di un insieme di loro risorse e capacità (Vuori, Blonk e Price, 2015). Per poter progettare e realizzare interventi di orientamento utili è quindi importante valutare ciò che l'individuo può fare ed è in grado di fare, e non solo esplorare ciò che è già in grado di fare, promuovendo così una narrazione delle proprie competenze declinate non solo al passato e al presente ma anche al futuro, in termini di potenzialità da attuare.

Altrettanto cruciale è il ruolo del contesto socioeconomico, che deve rendere atto e attuabile tale potenziale. Questi interventi presuppongono l'esplorazione dell'occupabilità da parte dei soggetti-protagonisti coinvolti in questi percorsi di orientamento al fine di progettare — a partire dai soggetti e con i soggetti

coinvolti — format di orientamento costruiti *ad hoc*, che tengano conto dei bisogni educativi di tutti in un'ottica inclusiva. Un contributo rilevante alla realizzazione della nuova soggettività professionale dei giovani con disabilità può essere dato dall'esplorazione della percezione dell'occupabilità, laddove sino a questo momento tale costrutto non è stato esplorato in relazione alle persone con disabilità e la maggior parte degli studi hanno posto l'attenzione sugli atteggiamenti dei datori di lavoro e dei colleghi piuttosto che sul punto di vista delle persone con disabilità (Kirsh, 2005; Schur, Kruse e Blanck, 2005; Ball, 2005; Stone e Colella, 1996; Burke-Miler, 2006; Smith e Twomey, 2002). Inoltre, non vi sono percorsi di orientamento nei contesti scolastici che consentano di declinare e di operationalizzare il costrutto di occupabilità come parte integrante del progetto di vita.

### **Dalla teoria alla pratica: la proposta di un percorso di orientamento all'occupabilità nel contesto scolastico**

Uno studio condotto da Cesarano (2021), finalizzato a indagare la percezione della propria occupabilità tra studenti con disabilità frequentanti la scuola secondaria di secondo grado, e realizzato attraverso la somministrazione del *Questionario AVO* elaborato dall'INAPP (Grimaldi, Porcelli e Rossi, 2014), evidenzia come, secondo i partecipanti, la scuola non sia percepita come un supporto efficace nell'orientamento verso le scelte universitarie e/o professionali. Tale criticità emerge anche in relazione ai percorsi di conoscenza di sé, delle proprie attitudini e aspirazioni. Ciò implicherebbe un ripensamento del ruolo della scuola in termini di formazione e orientamento al mondo del lavoro.

Alla luce di tali criticità, si può ipotizzare la progettazione di un percorso di orientamento all'occupabilità che preveda, in primo luogo, l'utilizzo dell'intervista biografica. Tale strumento si inserisce in una prospettiva bio-psico-sociale, fondata sul modello ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*; OMS, 2001), e consente di raccogliere informazioni sul funzionamento della persona considerando sia i facilitatori sia le barriere sperimentate a livello individuale e contestuale. Un ulteriore strumento rivelatosi utile, come emerso dallo studio esplorativo, è il *Questionario AVO Giovani* (Grimaldi et al., 2015), impiegato per delineare i profili di occupabilità dei giovani coinvolti. Tali profili possono essere messi in relazione con le informazioni ricavate dall'intervista biografica, in una prospettiva integrata ispirata al modello ICF.

Si propone qui di seguito la proposta futura di una sperimentazione di una pratica orientativa basata sul modello Pe.SCO. Il modello Pe.SCO (Grimaldi, 2017) concepisce 4 diverse (e interconnesse) aree formative che corrispondono ad altrettante 4 aree di competenze fondamentali per una buona occupabilità,

come declinato nel modello INAPP (Grimaldi et al. 2015). Nello specifico un primo cluster di azioni formative pone enfasi alla capacità di riflessione su se stessi, alla capacità di valutazione/auto-valutazione di se stessi e alla capacità di farsi promotori e committenti del proprio percorso di vita. Include pertanto dimensioni cognitive, affettive ed emotive che hanno l'obiettivo prioritario di facilitare e implementare la conoscenza di se stessi. Tale obiettivo prioritario può essere declinato in quattro sotto obiettivi:

- Conoscere i propri stili cognitivi, affettivi e comportamentali per poter migliorare il proprio sentimento di autoefficacia e i propri stili decisionali.
- Gestire e controllare le proprie emozioni e i propri comportamenti.
- Essere in grado di identificare i propri punti di forza e i propri limiti.
- Essere orientati positivamente e realisticamente al futuro con obiettivi personali e professionali aderenti al contesto.

Una seconda area di azioni formative è invece centrata sulla relazione con gli altri e include tutto ciò che rende soddisfacente e produttivo il rapporto con gli altri (in termini di comportamenti, cognizioni, emozioni) con cui si è in contatto e si riferisce alle capacità che facilitano l'integrazione e un inserimento produttivo in un ambiente affettivo, sociale, organizzativo e di lavoro. Ciò si traduce in quattro finalità specifiche:

- Mostrare empatia nei rapporti interpersonali.
- Comunicare in modo soddisfacente.
- Collaborare e lavorare in gruppo.
- Gestire i contrasti e negoziare.

La terza area riguarda invece le azioni formative centrate sulla relazione con il contesto e va ad includere tutto ciò che consente di costruire reti sociali e di convivere attivamente nelle organizzazioni. Si riferisce quindi alla capacità di conoscere e di leggere il mercato del lavoro e delle professioni per avere consapevolezza delle opportunità e dei vincoli, alla capacità di attivarsi e alla capacità imprenditoriale. Ciò si concretizza nelle seguenti finalità:

- Individuare le caratteristiche fondamentali di un contesto organizzativo e di lavoro.
- Individuare la cultura organizzativa di quel particolare contesto e i rapporti di potere.
- Individuare e rispettare le regole sociali tacite ed esplicite.
- Adattarsi in maniera propositiva al contesto di riferimento.

La quarta area fa riferimento alle azioni formative centrate sul compito ed include le capacità di fronteggiare efficacemente le richieste e i problemi connessi ad una determinata attività. Si riferisce dunque alla capacità di porsi obiettivi

aderenti al contesto, di pianificazione e di realizzazione di un programma o di un piano di azione, di valutazione e di monitoraggio dei risultati. Tali capacità sono connesse al raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- Identificare obiettivi e pianificare il proprio agire.
- Gestire lo stress e assumere decisioni.
- Monitorare e migliorare le proprie strategie di azione.
- Gestire i tempi di vita.

Tale proposta fa leva sul costrutto strategico di «occupabilità sostenibile» elaborato dall'INAPP (Grimaldi, Porcelli e Rossi, 2014). Questo costrutto risulta particolarmente efficace poiché richiama quell'insieme di capacità, oggi considerate fondamentali, che consentono di rapportarsi al mondo del lavoro in modo adeguato ed efficace: la capacità di trovare un impiego, di migliorarlo in termini di sviluppo professionale o di carriera, e di cambiarlo, sia per scelta personale sia in risposta a vincoli esterni, quali processi di ristrutturazione, crisi economiche o dinamiche legate alla globalizzazione.

L'ipotesi di lavoro alla base della proposta è che l'adozione di una pratica orientativa così strutturata possa supportare gli studenti con disabilità lungo il loro percorso formativo, contribuendo al potenziamento delle competenze trasversali e allo sviluppo di abilità generaliste. Inoltre, si presume che tale approccio favorisca l'incremento del loro potenziale di occupabilità — misurato attraverso il *Questionario AVO Giovani* validato dall'INAPP, somministrato prima e dopo la sperimentazione del percorso — offrendo una risposta efficace, nel medio e nel lungo periodo, alle criticità emerse nell'analisi di contesto.

In questa prospettiva, l'intervento mira a rafforzare l'occupabilità e a sostenere i giovani nella realizzazione del proprio progetto professionale. Risulta altresì fondamentale valorizzare e dare voce alle capacità e alle attitudini dei giovani con disabilità, al fine di trasformare «lo sguardo discriminante dell'altro» e spostare l'attenzione dalla condizione di disabilità alle competenze e al saper fare di questi giovani. Uno strumento utile potrebbe essere caratterizzato dalla realizzazione del proprio *Digital Curricula Story*, che è un breve racconto personale di circa due minuti e mezzo realizzato con strumenti digitali e accompagnato da una sequenza fotografica. Racconta la storia della *competenza* di un soggetto confondendo le tecniche narrative con le potenzialità tecnologiche (De Carlo, 2016).

La proposta di adottare una pratica di orientamento che permetta il dialogo tra questi modelli e strumenti sembra essere in linea con l'approccio del *Capability Approach* (Sen, 2001; Nussbaum, 2011), che dovrebbe tradursi nell'elaborazione di un'architettura istituzionale adeguata all'implementazione di politiche che espandano il *capability set* della persona con disabilità. Ciò contribuisce altresì a valorizzare i soggetti. Le «differenze», in quest'ottica, rappresentano una ricchezza da prendere debitamente in considerazione e da sostenere attraverso

opportuni interventi a livello politico e sociale e da parte delle agenzie educative, al fine di promuovere un orientamento educativo che comporti un passaggio *from cure to care* (Cesarano, 2021).

## Il PEI nell'ottica del progetto di vita

Lavorare a scuola in un'ottica di progetto di vita non è sempre semplice: docenti e genitori tendono spesso a concentrarsi sul presente, faticando a immaginare scenari più ampi che vadano oltre le mura scolastiche. La legge 328/2000 sancisce il diritto a un progetto di vita, reso possibile solo grazie alla sinergia tra più attori: scuola, mondo del lavoro, associazioni e servizi di integrazione lavorativa. La scuola, in tale prospettiva, assume un ruolo di primo piano come regista nell'elaborazione del PEI per lo studente con disabilità.

I docenti sono chiamati ad adattare i contenuti complessi alle effettive capacità degli studenti con disabilità, valutando per ciascuno la reale possibilità di conseguire il diploma di scuola secondaria di secondo grado. Anche le didattiche disciplinari devono essere ripensate in chiave orientativa e nella prospettiva del progetto di vita, con particolare attenzione agli studenti che seguono un percorso differenziato.

In un'ottica inclusiva, appare fondamentale individuare momenti di raccordo e di connessione, di «cerniera» (Chiappetta Cajola, 2007), tra la progettazione individualizzata dell'allievo e le attività della classe, al fine di favorire, per quanto possibile, la partecipazione anche degli studenti con disabilità complessa. La prospettiva del progetto di vita si fonda infatti sul riconoscimento della libertà di scelta e dell'autodeterminazione (Gaspari, 2012).

A questo proposito, il comma 5 della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità stabilisce che esse debbano poter «avere accesso all'istruzione secondaria superiore, alla formazione professionale, all'istruzione per adulti e all'apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita senza discriminazioni e sulla base di uguaglianza con gli altri. A questo scopo, gli Stati Parti assicureranno che sia fornito un accomodamento ragionevole alle persone con disabilità».

Anche la Costituzione italiana, all'articolo 4, sancisce il diritto al lavoro, riconosciuto a tutti i cittadini, impegnando la Repubblica a promuovere le condizioni che ne rendano effettivo l'esercizio. Al contempo, afferma il dovere di ogni persona di contribuire al progresso materiale e spirituale della società attraverso un'attività o una funzione coerente con le proprie possibilità e scelte.

Lo strumento centrale per la costruzione del progetto di vita è il PEI (Montanari e Ruzzante, 2022). Esso raccoglie e sintetizza le diverse prospettive e le azioni predisposte per l'alunno con disabilità e, in ottica ICF, descrive barriere e facilitatori presenti nel contesto, così da attivare reali processi inclusivi. Il PEI

deve essere un documento collegiale, frutto della collaborazione tra i diversi attori dell'inclusione, capace di restituire una visione plurale dell'allievo e di delineare possibili traiettorie verso l'età adulta.

La scuola ha quindi il compito di accompagnare lo studente nel passaggio dal progetto scolastico al progetto di vita adulta (Pavone, 2014), favorendo un *continuum* che vada «dal PEI al progetto di vita» (Scataglini, Cramerotti e Janes, 2008). Come affermano Caldin e Scollo (2018, p. 53), «i contesti esistenziali possono attivare modalità formative che siano anche orientative, in grado, cioè, di provocare comportamenti e atteggiamenti che generano e incrementano la fiducia nelle proprie potenzialità, nella possibilità di migliorarsi e di imparare in cooperazione con i propri simili, condividendo con essi e con gli adulti di riferimento dei progetti evolutivi».

Questa prospettiva dovrebbe permeare l'intero percorso scolastico dell'alunno e trovare un più ampio compimento nella scuola secondaria di secondo grado, dove diventa cruciale realizzare un'analisi approfondita delle opportunità per ciascuno studente. In questo quadro, particolare rilevanza assumono i PCTO (Tino e Ruzzante, 2016), quali strumenti di orientamento e avvicinamento al mondo del lavoro.

Di conseguenza, si rende necessario un attento monitoraggio della qualità dei processi inclusivi, per garantire che la progettazione non resti un intento formale, ma si traduca in reali opportunità di crescita e di autodeterminazione.

## **PCTO e progetto di vita**

Nel nuovo modello di PEI è prevista un'area specificamente dedicata ai PCTO, all'interno della quale l'intero consiglio di classe è chiamato a progettare come strutturare tale esperienza per lo studente con disabilità e a integrarla con le altre sezioni del documento. I PCTO (Tino e Ruzzante, 2016), introdotti inizialmente come *alternanza scuola-lavoro* dalla Legge n. 107/2015 e successivamente ridenominati nel 2018 *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento*, rappresentano un'importante opportunità per l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro. Tuttavia, per gli studenti con disabilità, queste competenze risultano spesso più difficili da sviluppare.

I PCTO consentono di lavorare sullo sviluppo delle competenze trasversali e orientative, favorendo al contempo la costruzione di un'identità adulta, che implica anche la possibilità di assumere il ruolo di lavoratore. Fondamentale, in tale percorso, è anche lo sviluppo della dimensione dell'autodeterminazione (Cottini, 2016; Lascioli e Pasqualotto, 2021).

I docenti, in questa prospettiva, devono valutare con attenzione i punti di forza e le aree di fragilità dello studente con disabilità, riconoscendo che, oltre alle

abilità tecniche, risultano determinanti le competenze relazionali, centrali nello sviluppo delle *life skills* e variabile chiave per un inserimento lavorativo efficace.

L'implementazione concreta dei PCTO, tuttavia, evidenzia alcune barriere all'inclusione. Tra queste criticità rientra la diffidenza di alcuni docenti nell'attivare tali esperienze per studenti con disabilità, spesso legata a una carenza di formazione in ambito pedagogico-didattico e a una cultura inclusiva non sempre consolidata. Si rende pertanto necessario prevedere opportuni adattamenti e un monitoraggio costante da parte degli insegnanti, al fine di garantire un adeguato *matching* tra studente e contesto aziendale.

Anche le aziende, a loro volta, possono costituire un ostacolo: non di rado gli studenti con disabilità vengono relegati a mansioni marginali, poco qualificate o scarsamente coerenti con il profilo professionale previsto in uscita. In questo senso, risulta cruciale la figura del tutor aziendale, che assume un ruolo strategico nel favorire il collegamento tra teoria e pratica e nel sostenere un reale processo di apprendimento sul campo (Zadra, 2020).

## Conclusioni

L'analisi svolta ha mostrato come i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) possano assumere un valore strategico nel favorire l'inclusione scolastica e sociale degli studenti con disabilità, a condizione che vengano interpretati non solo come momenti di preparazione al lavoro, ma come parte integrante di un progetto di vita autentico. Il PCTO, inserito all'interno del PEI, diventa così un dispositivo in grado di collegare scuola, famiglia, servizi e mondo del lavoro, promuovendo lo sviluppo di competenze trasversali, l'auto-determinazione e l'acquisizione di una più ampia consapevolezza di sé.

Tuttavia, la piena realizzazione del potenziale inclusivo dei PCTO richiede un profondo cambiamento culturale e organizzativo. È necessario superare approcci assistenzialistici, ancora diffusi, e valorizzare il protagonismo degli studenti, riconoscendo il diritto di ciascuno a immaginare e costruire il proprio futuro. Ciò implica la formazione dei docenti in chiave orientativa, la costruzione di reti solide con il territorio e il coinvolgimento attivo delle aziende, che devono essere sensibilizzate a considerare la diversità come risorsa e opportunità di crescita.

La prospettiva dell'occupabilità sostenibile si rivela particolarmente significativa, poiché consente di spostare l'attenzione dall'obiettivo del «trovare un lavoro» alla capacità di sviluppare risorse personali, sociali e professionali spendibili lungo tutto l'arco della vita. In questo senso, i PCTO possono configurarsi come un contesto formativo privilegiato, in cui gli studenti non solo hanno l'opportunità di maturare esperienze concrete, ma anche di sviluppare una maggiore consapevolezza delle proprie potenzialità e di imparare a valorizzarle.

In conclusione, il lavoro educativo e orientativo attorno ai PCTO non deve essere pensato come un'appendice del percorso scolastico, bensì come un processo trasformativo che accompagna lo studente nel passaggio dal PEI al progetto di vita. Promuovere esperienze inclusive e significative nei PCTO significa contribuire alla costruzione di una cittadinanza adulta consapevole, responsabile e attiva, capace di affrontare le sfide della contemporaneità e di partecipare pienamente alla vita sociale e lavorativa. Per assicurare tale passaggio è fondamentale riflettere con insegnanti e datori di lavoro su quali facilitatori possono essere messi in atto per costruire percorsi di PCTO attenti alla valorizzazione della dimensione inclusiva.

Rimane aperta una domanda cruciale: quale spazio viene riconosciuto ai desideri e alle aspirazioni degli studenti con disabilità? *L'agency* della persona con disabilità appare ancora limitata, lasciando che siano altri a definire le traiettorie possibili della sua esistenza. Per questo motivo, è fondamentale un accompagnamento che favorisca un progetto di vita realmente inclusivo (Canevaro et al., 2021).

## Bibliografia

- Ball P. (2005), *Disability as diversity in Fortune 100 companies*, «Behavioral Sciences and the Law», vol. 23, n. 1, pp. 97-121.
- Biancalana V. e Canevaro A. (2019), *Progetto di vita e progetto per vivere*, «Pedagogia Più Didattica», vol. 1, n. 5, pp. 1-20.
- Burke Miller J.K. (2006), *Demographic characteristics and employment among people with severe mental illness in a multisite study*, «Community Mental Health Journal», vol. 42, pp. 2-10.
- Caldin R. e Scollo S. (2018), *Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni*, «Studium Educationis», vol. 3, pp. 49-60.
- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano*, Trento, Erickson.
- Canevaro A., Gianni M., Callegari L. e Zoffoli R. (2021), *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*, Trento, Erickson.
- Carter E., Austin D. e Trainor A. (2010), *Predictors of postschool employment outcomes for young adults with severe disabilities*, «Journal of Disability Policy Studies», vol. 1, pp. 50-63.
- Cesarano V.P. (2021), *Il potenziale di occupabilità dei giovani adulti in condizione di disabilità in Campania. Una negoziazione tra ostacoli e risorse*, Napoli, Fridericiana Editrice.
- Cesarano V.P. (2023), *La sfida dell'insegnante di sostegno: facilitare processi emancipativi e trasformativi per la realizzazione di «progetti vitali»*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 11, n. 1, pp. 165-173.
- Chiappetta Cajola L. (2007), *L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson, pp. 221-248.
- Cottini L. (2016), *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*, Trento, Erickson.
- De Carlo M.E. (2016), *Obiettivo Portfolio Worker: l'esperienza integrata dell'Ateneo Salentino*. In M. Striano e R. Capobianco (a cura di), *Il bilancio di competenze all'università: esperienze a confronto*, Napoli, Fridericiana Editrice Universitaria, pp. 111-130.
- Gaspari P. (2012), *La pedagogia speciale e l'educatore professionale in prospettiva inclusiva*, Roma, Anicia.

- Grimaldi A., Porcelli R. e Rossi A. (2014), *Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. La proposta dell'ISFOL al servizio dei giovani*, «Osservatorio Isfol», vol. 1, n. 2, pp. 45-63.
- Grimaldi A., Rossi A., Porcelli R., Silvi E. e Bosca M.A. (2015), *Il questionario ISFOL AVO Giovani. Studio di validazione*, «Osservatorio Isfol», vol. 5, n. 4, pp. 173-205.
- Grimaldi A. (2017), *Pe.S.C.O. Percorso di sviluppo delle competenze per l'occupabilità*, «Città CiofsFP», vol. XVII, n. 1, pp. 12-17.
- lanes D., Cramerotti S. e Fogarolo F. (a cura di) (2021), *Costruire il nuovo PEI alla secondaria di secondo grado*, Trento, Erickson.
- lanes D., Cramerotti S. e Fogarolo F. (a cura di) (2021), *Il nuovo PEI in prospettiva biopsicosociale ed ecologica*, Trento, Erickson.
- Kirsh B. (2005), *Best practice in occupational therapy: program characteristics that influence vocational outcomes for people with serious mental illness*, «Canadian Journal of Occupational Therapy», vol. 5, pp. 265-279.
- Lascioli A. e Pasqualotto L. (2021), *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*, Roma, Carocci.
- Montanari M. e Ruzzante G. (2022), *Il nuovo PEI per l'inclusione tra sfide e opportunità*, «QTImes», anno XIV, n. 1, pp. 33-46.
- Nussbaum M. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino.
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori Università.
- Organizzazione Mondiale della Sanità – OMS (2001), *International Classification of Functioning, Disability and Health*, Geneva, World Health Organization.
- Scataglini C., Cramerotti S. e lanes D. (2008), *Fare sostegno nelle scuole superiori: dagli aspetti teorico metodologici alla dimensione operativa*, Trento, Erickson.
- Schur L., Kruse D. e Blanck P. (2005), *Corporate culture and the employment of persons with disabilities*, «Behavioral Sciences and the Law», vol. 23, n. 1, pp. 3-20.
- Sen A.K. (1993), *Capability and wellbeing*. In M.C. Nussbaum e A.K. Sen (a cura di), *The Quality of Life*, Oxford, UK, Clarendon Press.
- Smith A. e Twomey B. (2002), *Labour market experiences of people with disabilities*, «Labour Market Trends», vol. 110, n. 8, pp. 415-427.
- Stone D.L. e Colella A. (1996), *A model of factors affecting the treatment of disabled individuals in organizations*, «Academy of Management Review», vol. 21, pp. 352-401.
- Tino C. e Ruzzante G. (2016), *Alternanza scuola-lavoro: un processo per l'inclusione*, «Ricerca», vol. 8, n. 1, pp. 105-116.
- Vuori J., Blonk R. e Price R.H. (2015), *Sustainable working lives. Managing work transitions and health throughout the life course*, Dordrecht, NL, Springer.
- World Health Organization (2007), *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children and Youth version (ICF-CY)*, Geneva, World Health Organization.
- Zadra C. (2020), *Il tutor esterno nei PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento): maestro invisibile alla ricerca di circolarità fra teoria e prassi*, «Excellence and Innovation in Learning and Teaching», vol. 5, n. 1, pp. 93-107.