



Scuola Internazionale di Dottorato

Formazione della persona e mercato del lavoro

- Ciclo XXVIII -

**PROGETTAZIONE EDUCATIVA E DIDATTICA
PER L'INCLUSIONE SCOLASTICA E LAVORATIVA
DI STUDENTI DISABILI
NELL'leFP OLIVER TWIST DI COMO**

Tutor scientifico:

Dott.ssa Silvia Spattini

Dottoranda

Cristina CIOCIOLA

Matricola n. 1027224

Alla mia famiglia

A miei cari, amici e colleghi

INDICE

Premessa	XI
-----------------------	-----------

Capitolo I

INCLUSIONE SCOLASTICA NELL'ISTITUTO DI IeFP OLIVER TWIST

1. L'inclusione prende forma: Iefp Oliver Twist.....	1
1.1. Le origini di un progetto: accogliere per educare.....	5
1.2. Proposta educativo-formativa	6
1.3. Analisi della realtà	9
2. Costruzione di una <i>comunità di pratiche</i>	13
3. Accoglienza, accompagnamento e “cura” dei ragazzi con disabilità....	15
3.1. Relazione educativa, dimensione affettiva.....	16
4. Dall'insegnante di sostegno al co-docente	20
4.1. Mansioni e attività concernenti il ruolo di co-docente	25
5. Condivisione del percorso educativo: lavoro di rete	29

Capitolo II

PROGETTAZIONE EDUCATIVA E DIDATTICA IN FUNZIONE DELL'INSERIMENTO LAVORATIVO

1. Progettazione educativa	34
1.1. L'osservazione significativa, costante di una metodologia.....	37
1.2. Dal Piano Educativo Individualizzato (PEI) al Progetto di vita (Pdv).....	40
2. Orientamento permanente, dimensione educativa.....	55
3. Introduzione di un nuovo modello di classificazione: ICF.....	56
4. Acquisizione di competenze.....	64

Indice

Capitolo III INCLUSIONE LAVORATIVA

1. Dall'orientamento al Placement	69
1.1. Gli strumenti	69
1.1.1. Orientamento permanente in Cometa: un sistema integrato	69
1.1.2. La scuola entra nell'impresa	72
2. Transizione scuola/lavoro nell'IeFP Oliver Twist	74
2.1. Tirocini formativi: <i>UFStage</i>	75
2.1.1. Le finalità	78
2.1.2. Il metodo	79
2.1.3. Le fasi	83
2.1.4. Bilancio di competenze	85
3. Lavoro di rete: accompagnamento "dopo" la scuola	86
3.1. Servizi offerti dall'IeFP agli studenti	87
3.1.1. <i>Ricercattiva</i> e Servizio per il Lavoro	87
3.1.2. Sviluppi possibili	89
3.2. Famiglia: punto di forza e di fragilità	90
3.2.1. Relazione d'aiuto	90
3.3. Le risorse del territorio	92
3.3.1. Supporti all'occupazione dei disabili: collocamento mirato e Dote lavoro	92
3.3.2. Procedure e requisiti d'accesso	96
3.3.3. Le Cooperative Sociali	98
3.3.4. Un progetto che si realizza: spazio "Anagramma"	99
CONCLUSIONE	102
ALLEGATI	108
LITTERATURE REVIEW	156
BIBLIOGRAFIA	219

PREMESSA

Una dimensione fondamentale del sistema formativo italiano è *l'integrazione degli alunni disabili*.

Compito impegnativo della scuola è quello di fornire risposte adeguate al bisogno di inclusione scolastica che proviene dalle molteplici diversità presenti nelle classi.

Al termine del percorso di studi, però, si apre per i ragazzi disabili uno scenario nuovo, portatore di un'istanza esistenziale ineludibile: *l'inclusione nel mondo del lavoro*.

Numerosi sono gli interrogativi che affiorano in quanti, nella scuola, accompagnano le fasi del processo di crescita di questi alunni "speciali":

- L'occupabilità per i ragazzi disabili è possibile?
- Qual è la progettazione educativa e didattica più funzionale all'inserimento lavorativo dei disabili?
- A conclusione del percorso scolastico troveranno lavoro?

A partire da queste domande, la presente ricerca si propone di *indagare in che modo lo sviluppo dell'inclusione scolastica possa rispondere al bisogno di inclusione lavorativa dei ragazzi disabili*.

L'indagine, di tipo qualitativo, si basa sull'analisi dell'esperienza in atto nell'Istituto di IeFP Oliver Twist di Como, con l'obiettivo di evidenziare come l'organizzazione di questo contesto scolastico cerchi di superare i vincoli culturali e strutturali che impediscono di intraprendere un proficuo cambiamento e quali

siano gli elementi distintivi delle “Buone Pratiche” sviluppate, soprattutto in relazione: al metodo educativo, alla progettazione e alla rete di rapporti, che portano al successo formativo: l’inclusione scolastica prima, lavorativa poi.

Si analizzeranno: le modalità relazionali messe in atto nell’accompagnamento del ragazzo disabile nella costruzione del suo progetto di vita e l’osservazione significativa quale categoria pedagogica che sostiene l’intero processo conoscitivo.

Il progetto di ricerca evidenzierà anche come la *costruzione di una comunità di pratiche* e la *corresponsabilità* tra i diversi protagonisti del percorso educativo (studenti disabili, docenti, famiglie, sanità, servizi del territorio) siano elementi imprescindibili per la sua realizzazione.

Si continuerà con la ricerca analizzando le risorse che vengono messe in campo per lo sviluppo di una buona inclusione scolastica, tra queste, *l’insegnante di sostegno* che verrà considerata, all’interno dell’esperienza indagata, nel *ruolo innovativo di co-docente*.

Ampio spazio verrà dato al *tema della progettazione* così come viene sviluppata nel concreto dell’azione didattica del “fare per apprendere”, attraverso l’esperienza propria dell’Istituto di IeFP Oliver Twist.

Verrà mostrato come una *progettazione personalizzata* sostenga le azioni dello studente disabile, facendo emergere le sue competenze cioè “che cosa ha imparato a fare”, e di come il successivo bilancio di competenze sia utile per il *Placement* lavorativo.

La ricerca condurrà anche all’esplorazione e sperimentazione di *nuovi modelli concettuali come l’ICF*, capaci di spingere con forza verso una visione nuova del concetto di salute, intesa come globale benessere bio-psico-sociale della persona, attraverso una piena realizzazione del proprio potenziale nei vari contesti di vita.

Verrà mostrato come la *stesura del Profilo Dinamico Funzionale (PDF)* e del *Piano Educativo Individualizzato (PEI)*, secondo la visione *International*

Classification Functioning (ICF), per i ragazzi disabili, porti a un riconoscimento più efficace dei bisogni individuali e a una più adeguata definizione di percorsi educativi personalizzati.

Snodo importante della ricerca è rappresentato dal tema della *transizione scuola-lavoro*. Nell'analisi dei tirocini formativi (*UFStage*) verrà dimostrato come le competenze acquisite durante lo *stage* facilitino l'inserimento nelle aziende dei ragazzi disabili e come, attraverso l'utilizzo di opportuni sostegni e reti di collaborazione sul territorio (scuola-famiglia-servizi-aziende), si creino azioni di sistema che sviluppano inclusione sociale e lavorativa.

Infine verrà fatto emergere in che modo *l'accompagnamento della scuola*, nella realizzazione del Progetto di Vita, possa essere mantenuto anche dopo la conclusione del ciclo di studi e come possa favorire l'inserimento lavorativo.

CAPITOLO I**INCLUSIONE SCOLASTICA NELL'ISTITUTO DI IeFP****OLIVER TWIST**

SOMMARIO: 1. L'inclusione prende forma: IeFP Oliver Twist. - 1.1. Le origini di un progetto: accogliere per educare. - 1.2. Proposta educativo-formativa. - 1.3. Analisi della realtà. - 2. Costruzione di una *comunità di pratiche*. - 3. Accoglienza, accompagnamento e "cura" dei ragazzi con disabilità. - 3.1. Relazione educativa, dimensione affettiva. - 4. Dall'insegnante di sostegno al co-docente. - 4.1. Mansioni e attività concernenti il ruolo di co-docente. - 5. Condivisione del percorso educativo: *lavoro di rete*.

*«Abbiamo visto anche noi che con loro (i disabili) la scuola diventa più difficile: qualche volta viene la tentazione di levarseli di torno. Ma se si perde loro, la scuola non è più una scuola, ma un ospedale che cura i sani e respinge i malati, diventa uno strumento di differenziazione».*¹

DON LORENZO MILANI

1. L'inclusione prende forma : Iefp Oliver Twist

Le recenti normative sui BES (DM 27/12/2012 e 22/11/2013), richiamano la scuola a personalizzare gli interventi, (come già previsto dalla Legge 53/2003) ad essere attenti alle caratteristiche individuali, agli stili di apprendimento dei singoli allievi, a compiere interventi personalizzati.

L'orientamento della normativa italiana sembra aver fatto tesoro dell'insegnamento e della prassi di Don Milani: far sì che anche gli alunni più

¹ DON LORENZO MILANI, *Lettera a una professoressa*, Scuola di Barbiana, Libreria Editrice Fiorentina, 1996

fragili fossero messi in condizione di pervenire a eguaglianze di risultati nonostante i diversi livelli di partenza. La *scuola* è l'ambito della società in cui si avvia *l'inclusione di tutte le diversità*. È un fatto riconosciuto, di cui ha dato atto anche il Presidente Napolitano in un passaggio del suo discorso di presentazione alla Camera dei Deputati del 29 aprile 2013 «La società della conoscenza e dell'integrazione si costruisce sui banchi della scuola e dell'università. Dobbiamo ridare entusiasmo e mezzi idonei agli educatori, che in tante classi volgono il disagio in speranza».

Con l'ultimo disposto sulle Linee Guida per i BES, si definisce un nuovo quadro di sistema, da sempre con una vocazione fortemente inclusiva, fondato su una scelta valoriale basata sulla persona e sulle "diversità" di cui essa è portatrice.

La prospettiva valoriale si fonda sull'idea che si è integrati/inclusi in un contesto quando si effettuano esperienze e si attivano apprendimenti insieme agli altri, quando si condividono obiettivi e strategie di lavoro, non basta perciò vivere, lavorare e sedersi gli uni accanto agli altri. L'integrazione sostanziale e non formale non può essere lasciata al caso, alla buona volontà o alle singole iniziative degli insegnanti di sostegno separate dal contesto complessivo della comunità educante. Il successo, di qualunque riforma, passa per la volontà reale di cambiamento dei decisori politici da una parte, e dal desiderio di miglioramento di chi opera nella scuola dall'altro.

I *campioni* si fanno con qualcosa che hanno nel loro profondo: un desiderio, un sogno, una visione. Vale nello sport e vale nella vita e chi nella propria vita sceglie di assecondare le proprie passioni, sceglierà di lottare per esse e portarle avanti fino in fondo, guardando un ostacolo alla volta, senza pensare all'ultimo perché rischierebbe di inciampare. Nelle indicazioni per il curriculum del novembre 2012 si legge «ogni scuola deve pensare al proprio progetto educativo non per individui astratti, ma per persone che vivono qui ed ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato. Alla scuola l'arduo compito di raccogliere con successo una sfida universale, di apertura verso il mondo, di praticare l'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze». In questo passo si descrive una scuola che deve fare della diversità

una risorsa per il proprio curriculum. Tutto questo costituisce una sfida forte, di passione.

L'IeFP Oliver Twist ha raccolto questa sfida assumendola come motivazione ideale, generando un progetto di scuola *pienamente inclusivo*. Infatti, l'obiettivo che persegue la comunità educante in Cometa è realizzare la *piena inclusione* di tutti gli studenti prendendo in carico ogni ragazzo nel suo complesso, con tutte le sue difficoltà e diversità. In questa scuola si fa dell'inclusione una scelta, un'opportunità, una sfida, la ragione dell'agire pedagogico che ha portato e porta alla ricerca continua di innovazioni didattiche e di sperimentazioni metodologiche per dare a tutti i ragazzi disabili e non, un'occasione per trovare prima di tutto se stessi e poi un posto di lavoro.

Questo lavoro di ricerca tende a far emergere, dalla prassi educativa quotidiana della scuola Oliver Twist, le modalità attraverso le quali il bisogno di inclusione, scolastico e lavorativo, trova risposte.

Il passaggio da una “*scuola del dire*” a una “*scuola del fare*”², da una scuola con handicap a una scuola capace di dare efficaci risposte ai bisogni di tutti i suoi alunni, costituisce una buona soluzione alla *sfida*. La *scuola del fare* di IeFP Cometa è quella che non impone ai tanti alunni di perseguire l'obiettivo frustrante di imparare le nozioni, che mostra come sia non solo utile, ma anche bello “*usare le mani*” imparare a controllare un processo, imparare a ordinare delle sequenze. Fin dagli anni '70 ci si interrogava su una *metodologia* più efficace possibile basata *sul fare*. Un Progetto Nuffield per la Matematica, 1967, aveva come motto “*se ascolto dimentico, se vedo ricordo, se faccio, capisco*”. Come all'ingresso dell'Università di Harvard si potrebbe scrivere anche all'entrata della scuola Oliver Twist: “*Mens et manus*”.

C'è tanto bisogno di mente d'opera come di manodopera, c'è tanto bisogno di far scoprire e di insegnare che la *mente e la manodopera* si esprimono, si

² Per riferimento si consultino i testi BRUNER J. S., *La cultura dell'educazione* (trad. it.), Feltrinelli, Milano, 1997; BRUNER J.S., *La mente a più dimensioni*, La Terza, Bari, 2003; BERTAGNA G., *Fare laboratorio*, Editrice La Scuola, Brescia, 2012; MEIRIEU P., *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF, Paris, 1995, disponibili al capitolo III della Litterature Review in allegato.

esercitano in mille forme. È il compito della *scuola del fare*: scoprire ed insegnare le tante forme che danno significato alla capacità di mente-manodopera che tutti, in percentuali diverse, possediamo.

Infatti non è possibile realizzare una vera integrazione, né una linea di inclusione, con un assetto educativo quasi totalmente trasmissivo. C'è una contraddizione profonda tra questi due obiettivi, con il rischio di una permanente espulsione dell'obiettivo integrazione. È per questa ragione che si è sentito il bisogno di operare un totale capovolgimento dell'impianto educativo con il superamento del rapporto cattedra-banco che caratterizzava la fase originaria, trasmissiva e deduttiva dell'insegnamento. In Cometa si tende a realizzare la *learning center education*: il protagonismo discente, vera carta vincente di questo tipo d'inclusione. La scuola deve "piegarsi" e divenire strumento perché ogni allievo possa promuovere lo sviluppo pieno della propria personalità. L'offerta formativa che viene proposta in Cometa si adatta ai bisogni educativi di ciascun ragazzo disabile e quindi si "piega" alle sue esigenze.

*«Ogni studente suona il suo strumento, non c'è niente da fare. La cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l'armonia. Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un'orchestra che prova la stessa sinfonia. Se hai ereditato un piccolo triangolo che sa fare solo "tin-tin", o lo scacciapensieri che sa fare solo "bloing-bloing", la cosa importante è che lo facciano al momento giusto, il meglio possibile, che diventino un ottimo triangolo, un impeccabile scacciapensieri, e che siano fieri della qualità che il loro contributo conferisce all'insieme. Siccome il piacere dell'armonia li fa progredire tutti, alla fine anche il piccolo triangolo conoscerà la musica, forse non in maniera brillante come il primo violino, ma conoscerà la stessa musica».*³

Esistono esperienze educativo-formative, e tra queste IeFP Cometa di Como che, prima ancora che da progetti d'intervento in risposta a esigenze quali la mancanza di operai specializzati o la crisi economica, sono nate dalla passione educativa per il mondo giovanile, passione per il destino di ogni singolo ragazzo,

³ D. PENNAC, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano, 2008.

soprattutto quando a causa di percorsi personali difficili, qualcuno di loro ha perso il desiderio di verità, di giustizia, di bellezza e la capacità di lottare e di costruire. Invece di perdersi nelle analisi, la comunità educante di Cometa ha avuto l'idea di guardare la ferita di questi ragazzi, di fare la fatica di ascoltarli uno a uno, mettendosi in discussione, cercando di sfidare innanzitutto lo scetticismo e il cinismo che, spesso, dominano il mondo giovanile. In questa realtà, a un certo punto, scatta in molti ragazzi una sorta di scintilla che, prima di essere quella del desiderio e della capacità di lavorare, è il barlume dell'umano, l'intuizione che sotto il disagio in cui si trovano, sopravvive sempre il desiderio di essere pienamente uomini, di avere un futuro, di costruirsi una vita propria, senza continuare a subirla.

Lo strumento attraverso cui questa scintilla ha modo di svilupparsi è l'avventura di un mestiere, la scoperta che, pur facendo ancora fatica a teorizzare, si è capaci di fabbricare un tavolo o una tovaglia. Il mestiere, il lavoro manuale (fare il falegname, il cameriere, lo stilista), diventa per molti il metodo con cui più facilmente capiscono di essere in grado di costruire, di manipolare la realtà. L'attenzione viene centrata sulla persona, alunno o docente che sia, sulla sua responsabilità, sulla sua unicità e concretezza. L'IeFP Cometa valorizza la singola persona, unica e irripetibile, e la sua iniziativa.

1.1. Le origini di un progetto: accogliere per educare

*«L'educazione è dare il senso della vita, non è una parola,
è un'esperienza»⁴*

J. CARRON

La scuola Oliver Twist di Como costituisce un'esperienza innovativa rispetto al panorama italiano degli Istituti di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).

La scuola nasce a Como nel 2003, dall'esperienza dell'Associazione Cometa, con l'intento di allargare, alla formazione professionale e al mondo del lavoro, la

⁴ J. CARRON, frase tratta dal discorso inaugurale Scuola Oliver Twist, Como, 19 settembre 2009.

dinamica dell'accoglienza propria dell'Associazione di famiglie che dal 1987 accoglie ed educa bambini e ragazzi in difficoltà.

Nel 2009, il centro di istruzione e formazione professionale *Cometa Formazione* inaugura la nuova sede, adiacente alle case delle famiglie di Cometa.

La *Mission* è creare, per i ragazzi e le loro famiglie, un luogo di educazione aperto al territorio, luogo che li aiuti a costruire un progetto personale e professionale coerente con la propria specificità, perché diventare se stessi è un'opportunità alla portata di tutti.

Cometa Formazione si presenta come la “scuola del domani”.

I punti di forza sono costituiti da:

- centralità della persona, attenzione e “cura” nell'accompagnamento educativo per il pieno sviluppo della personalità;
- modello scuola-impresa, con percorsi di apprendimento in assetto lavorativo: alternanza scuola-lavoro;
- eccellenza e intenzionalità come tensione progettuale;
- proposta di un'esperienza concreta e possibile come risposta alla sfida educativa.

Nel corso degli anni la scuola ha costruito una significativa esperienza e un'importante rete di contatti con il mondo aziendale del territorio nazionale e internazionale, che oggi consente di progettare e erogare corsi formativi con la collaborazione e il supporto scientifico di tecnici ed esperti, artigiani, imprenditori e manager.

1.2. Proposta educativo-formativa

La Scuola è concepita come un Liceo Artigianale, cioè un contesto di apprendimento che punta al pieno sviluppo della personalità attraverso un “fare” sapiente e concreto.

La Scuola Oliver Twist è fortemente permeata da un concetto pedagogico basilare: si apprende ciò di cui si fa esperienza e lo sperimentare diventa mezzo di

conoscenza. Non si tratta di un semplice fare, di un generico pragmatismo dell'insegnare, ma di un principio fondamentale in base al quale è modellata anche la didattica: si imparano attraverso l'esperienza non solo le competenze tecniche ma anche e soprattutto quelle di base. Occorre, cioè, rendere sperimentabili i numeri per capire la matematica, praticare la lingua italiana per padroneggiarla davvero, contemplare l'arte e osservare i particolari per apprezzare la storia. I percorsi professionali sono organizzati come vere e proprie *Botteghe artigiane*, "laboratori" in cui i ragazzi acquisiscono conoscenze ed abilità in un contesto di formazione in assetto lavorativo. Secondo il metodo del *Project Work*, ovvero tutte le attività formative sono volte ad accompagnare l'allievo nella progettazione e realizzazione di un prodotto o di un servizio.

Il lavoro assume, quindi, valore pedagogico, costituisce una dimensione privilegiata di conoscenza, è nell'esperienza del fare che si riscopre, concettualizzato e anticipato, ciò che si apprende attraverso la teoria e lo sviluppo di competenze e di professionalità avviene di pari passo alla maturazione della personalità di ogni studente. Alla base del percorso di apprendimento vi è quindi la centralità dell'esperienza attiva del lavoro come prassi metodologica degna e capace di sviluppare conoscenza, abilità e competenze e, insieme, di insegnare ad accettare la "fatica" di percorrere una strada per dare forma al proprio futuro. Il lavoro diventa per lo studente una forza positiva che gli fa percepire il punto d'arrivo facendolo sentire persona capace. In questo modo il lavoro rende i ragazzi protagonisti, perché fa provare l'esperienza della soddisfazione per il raggiungimento di un obiettivo e rafforza l'autostima. La figura *dell'artigiano*, presente nei momenti di laboratorio in cui si fa esperienza lavorativa, diventa quella del *maestro* che, mentre indica la strada, la percorre con lo studente. In questo ruolo fondamentale acquisisce grande valore il coinvolgimento del mondo imprenditoriale come partner formativo.

La scuola Oliver Twist, aperta a ragazzi con difficoltà di apprendimento, sta diventando un esempio dei possibili tentativi di ripensare la scuola italiana: una formazione tecnica che assume reale dignità rispetto agli altri percorsi scolastici.

Rivitalizza la scuola in modo sussidiario, perché parte dal basso, dalle persone che a scuola e della scuola vivono e si occupano: gli studenti, le loro famiglie, i docenti e tutti coloro che vi lavorano, gli amministratori locali, gli imprenditori, quanti dalla scuola attingono forze vive per le attività produttive del territorio. Questa proposta educativa è pervasa da una *vis* pedagogica che rivitalizza l'educazione agita a scuola, e le dà solidità prospettica, orientandola verso il futuro lavorativo. Questo cammino insieme offre la possibilità di crescere in «*mano, mente e cuore*»⁵, come diceva Pestalozzi, tutti e ciascuno secondo i propri talenti, capaci di giudicare criticamente e responsabilmente e di agire di conseguenza.

È l'idea di educazione voluta da Maritain, che ha certamente come fine lo sviluppo integrale della persona, che, per essere effettivo, necessita però di scelte coerenti nel campo organizzativo e metodologico, di un ambiente educativo dove le persone educano le persone in un rapporto complesso, non stretto nella diade docente-allievo, ma aperto a genitori, a professionisti, ad artisti, a testimoni privilegiati «...*perché non è con i libri, ma con gli uomini che gli studenti devono essere resi capaci di discutere e prendere posizione*»⁶.

La scuola Oliver Twist, credendo fortemente nell'inclusione, personalizza percorsi di apprendimento poiché l'attenzione alla persona e alla sua storia è il criterio guida.

La personalità singolare dell'alunno disabile assume una funzione regolativa e generativa all'interno della classe: la diversità del disabile viene considerata come il paradigma delle diversità individuali di tutti gli studenti, ribadendo l'urgenza di trovare nuove vie rispetto all'impostazione tradizionale uniforme della prassi scolastica, muovendo nella direzione della personalizzazione didattica.

In Cometa questa esperienza di accoglienza di bisogni e di domande "speciali", ha spinto a cercare risposte sempre nuove, generando passione educativa negli attori coinvolti.

⁵ J. H. PESTALOZZI, *Leonardo e Geltrude*, La Nuova Italia, Firenze 1928.

⁶ J. MARITAIN, *Pour une philosophie de l'éducation*, Fayard, Paris 1969.

Pertanto, da questi principi educativi, nasce l'offerta di questi percorsi formativi:

- *scuola professionale*: percorsi di formazione professionale per ragazzi in obbligo formativo;
- *scuola su misura*: percorsi di formazione tecnica e di accompagnamento all'inserimento nel mondo del lavoro per giovani, tra i 16 e i 20 anni, che hanno difficoltà a permanere nei percorsi formativi istituzionali o ne sono al di fuori (Liceo del lavoro, Minimaster alberghiero, apprendistato);
- *Cometa Academy*: percorsi di formazione professionale per coloro che, pur avendo ottenuto un diploma o una qualifica, faticano a inserirsi nel mondo del lavoro.

1.3. Analisi della realtà

Con la Legge n. 53/2003 la vecchia Formazione Professionale cede il posto all'*Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)* ed entra a far parte del sistema educativo, con dignità pari a quella del sistema di istruzione, superando in tal modo la separazione tra la dimensione della cultura e quella del lavoro. Il sistema di Istruzione e Formazione Professionale si articola in percorsi di secondo ciclo per l'assolvimento del diritto-dovere di istruzione e formazione e dell'obbligo di istruzione, con una qualifica di III livello europeo al 3° anno, e un diploma professionale di IV livello europeo al 4° anno. I percorsi si rivolgono a ragazzi in uscita dalla scuola secondaria di primo grado e sono interamente finanziati da Regione Lombardia con il sistema della Dote Scuola.

La scuola Oliver Twist è un Istituto di IeFP che ogni anno accoglie più di 300 adolescenti.

La *Mission* è di ridare una *prospettiva di vita* a tutti i ragazzi che fuoriescono dal sistema dell'istruzione, di ricostruire la persona partendo dal *valore educativo del lavoro*, non lasciando indietro nessuno, nella certezza che “*chiunque è educabile*”.

I percorsi di istruzione e formazione professionale di Cometa hanno una caratteristica di fondo: la forte vocazione territoriale e la stretta partnership con il mondo delle aziende. Ciò consente da una parte, di tener presenti le caratteristiche del territorio comasco, le sue peculiarità e necessità in funzione delle prospettive di inserimento lavorativo e, dall'altra, di sviluppare percorsi mai astratti, ma che sempre beneficiano delle competenze e del *know how* concreto di persone con esperienze professionali di valore.

Si sono così privilegiati la tradizione artigianale del legno e quella della produzione tessile, con la sua ricchezza qualitativa e il suo prestigio internazionale, e lo sviluppo della realtà alberghiera e di ristorazione legata al turismo, le quali offrono ai giovani possibilità diversificate e interessanti di inserimento lavorativo.

I corsi proposti, attualmente, sono tre:

- 1) Area tessile, corso triennale (con quarto anno integrativo):
 - “Operatore delle lavorazioni artistiche- addetto arredo tessile”- I, II e III annualità;
 - “Tecnico dell’abbigliamento”- IV annualità;
- 2) Area ristorazione, corso triennale (con quarto anno integrativo):
 - “Operatore della ristorazione- servizi di sala e bar”- I, II, III annualità;
 - “Tecnico di sala bar”- IV annualità;
- 3) Area legno, corso triennale (con quarto anno integrativo):
 - “Operatore del legno- Manutentore di immobili”- I, II , III annualità.
 - “ Tecnico del legno”- IV annualità.

Questi percorsi sono rivolti a ragazzi tra i 14 e 17 anni con Licenza di scuola secondaria di I grado. Scegliendo uno di questi corsi vengono proposti percorsi didattici differenziati in relazione agli specifici bisogni d’apprendimento di ciascun studente:

- Attività di accoglienza e orientamento;
- Laboratorio di sviluppo delle capacità personali;
- Laboratorio di recupero e di sviluppo degli apprendimenti;
- Laboratori espressivi, motori e di approfondimento culturale.

L'attenta alla personalizzazione, caratteristica dei percorsi di IeFP, è resa possibile dalla proposta di indirizzi articolati con diverse curvature professionali in uscita.

In ogni classe dei rispettivi corsi sono presenti ragazzi: disabili, con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), e con Bisogni Educativi Speciali (BES). La scuola, infatti, si caratterizza per favorire una proposta educativa pienamente inclusiva.

Le disabilità accolte (Legge 104/92, Legge 517/77) riguardano: ritardo cognitivo lieve/medio, deficit sensoriale, deficit fisico, deficit comunicativo-relazionale (autismo).

I DSA (Legge 170/2010, Legge 53/2003) sono presenti nelle forme di: dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia.

Gli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES), della scuola, vivono una situazione particolare, che li ostacola nell'apprendimento e nello sviluppo: questa situazione negativa si presenta a livello organico, biologico, oppure familiare, sociale, ambientale, contestuale o in combinazione di queste.

«Un bisogno educativo speciale è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo ed apprenditivo, espressa in funzionamento(nei vari ambiti della salute secondo il modello ICF dell'OMS) problematico anche per il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia, e che necessita di educazione speciale individualizzata» .⁷

Ad essi (come prevede la Direttiva Ministeriale, 27 dicembre 2012 e la CM n.8 6/3/13) nella scuola Oliver Twist viene data una risposta adeguata e personalizzata secondo i bisogni.

Si ritiene interessante ai fini della ricerca, riportare i dati numerici, relativi alla loro presenza nelle classi. Per la campionatura si fa riferimento all'anno scolastico 2014-2015. Si vedano in allegato le tabelle e i grafici relativi all'analisi dei dati (Allegato 1).

⁷ Per riferimento si consulti il testo D. IANES, *Bisogni educativi speciali e inclusione*, disponibile al capitolo I della Litterature Review in allegato.

Le percentuali di disabili 12%, di DSA 14%, di BES 5%, presenti nell'IeFP Cometa, come emerge dall'analisi condotta e riportata in allegato, restituiscono in termini concreti le plurisfaccettature delle diversità presenti nella realtà scolastica. Una scuola sensibile alle differenze e alle difficoltà deve essere in grado di cogliere tutte le problematiche, sia che abbiano un nome certo e un'etichetta diagnostica, sia che rappresentino piccole o transitorie difficoltà nel funzionamento evolutivo e apprenditivo.

Non devono esistere alunni con bisogni di serie A, riconosciuti e classificabili dai sistemi internazionali e protetti dalla legislazione, e alunni con bisogni di serie B, non classificabili con alcun sistema eziopatologico, cioè all'origine delle malattie, ad esempio alunni con gravi difficoltà familiari, storie e cultura diverse, comportamenti problematici. Questo non vuol dire etichettare tutti, ma ospitare tutti, se necessario, nell'ambito dei BES, con il conseguente diritto di risposte di tipo "pienamente" inclusivo. Questo "diritto" nell'IeFP Cometa è assunto come eticamente necessario.

Le diversità dei ragazzi, presenti nelle classi, non costituiscono un "incidente", ma segnalano in modo evidente che la realtà non è uniforme, che la normalità è composta da plurime diversità. L'eterogeneità è la normalità. L'alunno in difficoltà diventa perciò un'occasione perché la scuola si ripensi come strumento di "successo formativo" per tutti gli alunni.

La scuola Oliver Twist pone attenzione alla persona destinataria della sua azione e si interroga su tutto il processo di insegnamento-apprendimento. La presa in carico dei diversi bisogni educativi speciali è condizione imprescindibile per una didattica di qualità. I bisogni educativi speciali che emergono nella realtà delle classi, presenti in numero sempre maggiore, come l'analisi dei dati ha evidenziato, non sono vissuti come problemi da racchiudere tra parentesi senza che la scuola cambi, ma come occasioni per creare nuovi progetti su misura e nuove proposte educative.

2. Costruzione di una comunità di pratiche

Nella società nella quale viviamo, però, la ricerca dell'efficienza e dell'efficacia è sentita come modalità indispensabile per la qualità della vita, si apprezza la capacità di definire con chiarezza gli obiettivi e di organizzare coerentemente i mezzi indispensabili al loro raggiungimento. L'ottimizzazione delle azioni è un valore pervasivo, riguarda tutti gli ambiti della vita. Anche la scuola viene fortemente sollecitata verso i valori dell'efficienza e dell'efficacia, visti come i principali indicatori di qualità.

Efficienza, efficacia, produttività, risultati, verifiche, comparazioni: un nuovo lessico scivola dentro le iniziative di formazione. L'*impresa*, luogo simbolico che incarna questi valori, viene spesso evocata, come paradigma al quale la scuola dovrebbe ispirarsi. La metafora della scuola "impresa" per quanto seducente, non è l'unica possibile; una diversa metafora è disponibile e più promettente, perché capace di integrare le condivisibili, ma riduttive, esigenze di efficienza, efficacia, produttività con altre, irrinunciabili in prospettiva pedagogica: significatività, cooperazione, cittadinanza. È la metafora della scuola intesa come "comunità". Nell'IeFP Cometa si cerca proprio di realizzare questo tipo di modello educativo. Questa scuola è qualcosa "di più" di un'organizzazione: «*La vita nelle organizzazioni e la vita nelle comunità differiscono sia nella qualità che nel tipo. Nelle organizzazioni le relazioni sono costruite per noi dagli altri e diventano codificate in un sistema di gerarchie, ruoli e attese di ruoli. Nelle comunità creiamo le nostre vite sociali insieme con gli altri che hanno interessi simili ai nostri*»⁸. La persona è realmente messa al centro perché è parte di questa comunità. La considerazione del valore della persona e, quindi, di tutte le persone porta al riconoscimento delle diversità in tutte le sue svariate manifestazioni. L'espressione che definisce in modo preciso quanto si cerca di realizzare a Cometa è: "comunità di pratica". La pratica, infatti, diventa l'elemento di coesione.

⁸ T. J. SERGIOVANNI, *Costruire comunità nelle scuole*, Las, Roma, 2000.

La struttura scolastica si radica nell'impegno reciproco di persone organizzate intorno a un'impresa comune, a compiti di qualità socialmente apprezzati: l'educazione dei ragazzi e la realizzazione del loro progetto di vita. Le persone che vi lavorano interagiscono ed evolvono "insieme" grazie a un apprendimento sociale basato sulla libera partecipazione e il *mutuo aiuto*.

La costruzione della comunità non riguarda solo gli insegnanti, ma questa esperienza si estende anche agli alunni, impegnati in un contesto di apprendimento che condividono e al quale partecipano. Vengono utilizzate, dai docenti, forme di apprendimento collaborativo diverse: *cooperative learning*, *tutoring*, *peer teaching*, gruppi di ricerca, al fine di costruire un gruppo classe *resiliente*, cioè un luogo dove tutti i ragazzi possano avere successo in ambito emozionale, cognitivo e interpersonale. Un luogo che resiste agli urti delle difficoltà e che migliora continuamente se stesso. Una classe più forte e ricca di risorse sa poi concretamente sostenere in modo collaborativo strategie didattiche inclusive, spesso impegnative.

L'evoluzione della scuola va nel senso della *cooperazione professionale diffusa*, per una molteplicità di ragioni: consolidarsi di ruoli specifici; esigenze di continuità con gli altri ordini di scuola e con l'extra scuola; costruzione dell'Istituto come comunità di apprendimento. Lavorare nell'ottica del team, diventa, pertanto, una necessità legata allo sviluppo della professione, più che ad una scelta personale.

Saper lavorare in gruppo rappresenta sempre più un punto cardine della competenza pedagogica.

La prassi inclusiva ha dimostrato che il *gruppo* può essere efficace e operativo se diventa *équipe*, ossia un gruppo organizzato che non sia solo un insieme di specialisti e di operatori tesi a difendere i propri punti di vista, ma un insieme di soggetti in grado di assumere la propria responsabilità come capacità di sintesi del sapere, del saper fare e del saper essere.

Cometa vuole essere questa "comunità" che *accoglie*, per educare, i ragazzi attraverso la condivisione quotidiana dei loro bisogni e desideri, nel segno della "bellezza" come esperienza possibile.

3. Accoglienza, accompagnamento e “cura” dei ragazzi con disabilità

L’inclusione non è un termine astratto, assume concretezza quando anima il pensiero, indirizza le scelte e motiva l’azione educativa che si intraprende. È per questo che la scuola Oliver Twist ha il calore, l’accoglienza e la dimensione di una casa. Si viene accolti in un luogo bello, perché essere accolti in un luogo bello fa percepire ai ragazzi una preferenza inaspettata: tutta quella bellezza è stata fatta solo per loro. Recuperare questo gusto del bello e parteciparne non è un estetismo o un lusso, ma è un fattore essenziale per il cammino educativo.

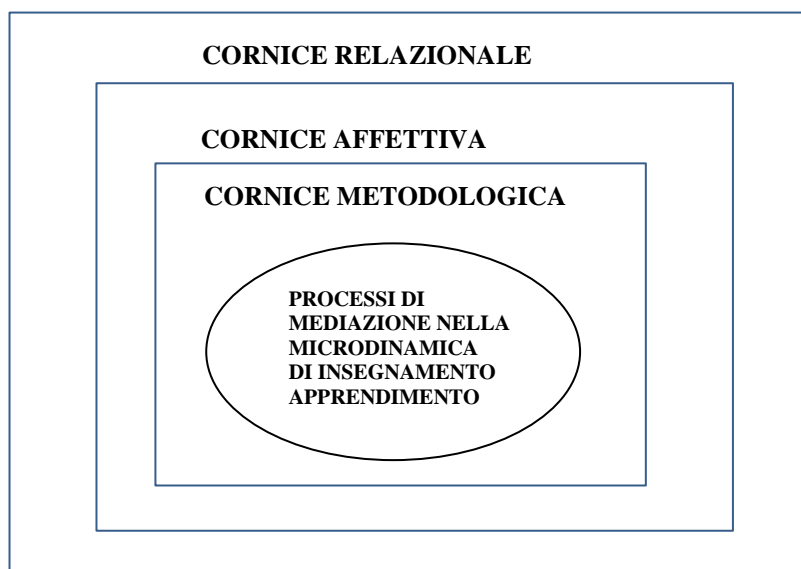
La scuola si fonda sulla convinzione che *sempre* ci sia spazio per intraprendere un percorso educativo, da cui possano scaturire il bisogno e il desiderio dell’apprendimento. La scuola Oliver Twist diventa il luogo dell’incontro tra ragazzi e adulti capaci di far appassionare alla professione attraverso la condivisione di un’esperienza e dell’approccio con il reale. La scuola diventa vita e apre al gusto della bellezza.

La *relazione* è l’aspetto che prioritariamente viene curato e privilegiato, con attenzione particolare nel caso di alunni disabili.

Il momento dell’incontro tra l’allievo disabile e il mondo della scuola è determinante. Si cerca di costruire un ambiente accogliente perché l’esperienza che nascerà possa essere davvero inclusiva. La legge 104/92 introduce il termine di “cura educativa” per definire quale deve essere l’approccio di ogni insegnamento-apprendimento. In presenza di un soggetto disabile, è facile, però far prevalere la dimensione del “prendersi cura”- sostituirsi dominando- rispetto a quella dell’ “avere cura”- anticipare liberando- che invita a considerare l’allievo capace di divenire consapevole della propria cura. Anche in situazioni difficili, il primo approccio alla “cura” viene concretizzato, dalla comunità educante di Cometa, cominciando a muovere piccoli passi: si sta presso l’allievo aspettando con pazienza; si elaborano con lui micro-obiettivi e si tenta di raggiungerli, avendo sempre chiaro il disegno complessivo.

Nell'agire educativo-didattico quotidiano gli obiettivi che si cerca di raggiungere sono: la relazione con l'alunno, la dimensione affettiva (emozioni, stati d'animo, sentimenti), la dimensione metodologica e la gestione delle dinamiche di mediazione dei processi di insegnamento e apprendimento. Questi quattro piani si interconnettono e si influenzano a vicenda (Figura 3.1).

Fig. 3.1 I quattro diversi piani di azione educativo-didattica



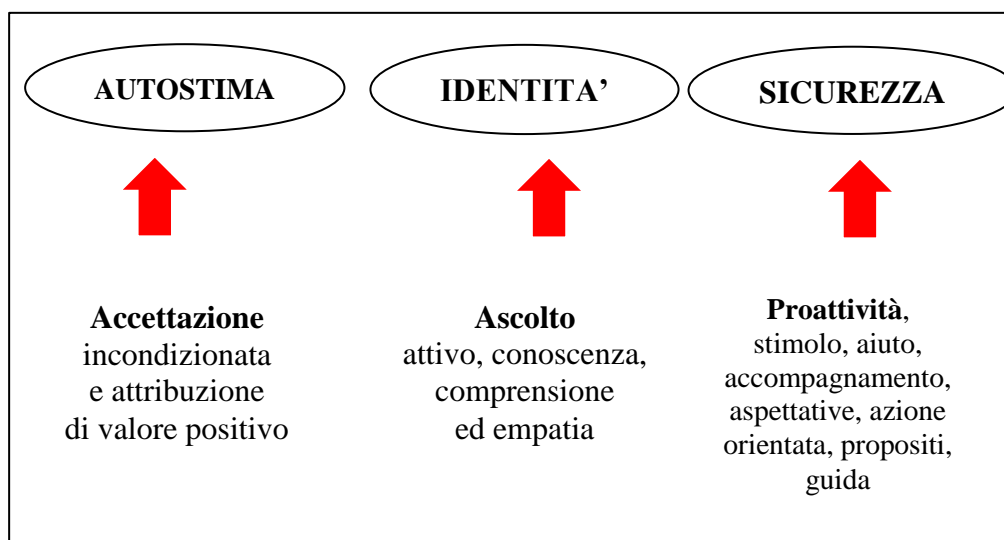
3.1. Relazione educativa, dimensione affettiva

Una relazione buona e significativa è la cornice indispensabile di ogni attività di sviluppo e di apprendimento e lo è ancora di più se l'alunno presenta qualche difficoltà. La "bontà" e la significatività di una relazione non sono caratteristiche intrinseche soltanto della diade insegnante-alunno, e di quello che in essa vi accade. Le qualità sono distribuite in vari aspetti della diade e nei vari sistemi di relazione-interazione in cui la diade è immersa.

L'esperienza che si sta conducendo nella scuola *Oliver Twist* dimostra che ci sono degli aspetti specifici, quasi degli ingredienti, che si possono costruire nel rapporto con l'alunno, perché esso diventi una buona relazione. C'è bisogno di *tempo*, di occasioni e di incontri ripetuti.

L'attesa rispettosa dei "tempi" del singolo alunno, ad esempio, ha valore educativo e permette di conoscerlo a fondo nella provvisorietà della sua situazione e, su questa comprensione, accompagnarlo in un pezzo di strada, anche con l'energia e la decisione di una guida sicura. Guida che non ha certo la presunzione onnipotente di conoscere il tragitto, ma che lo progetta assieme, in un "noi vorremmo arrivare un po' più in là". Tutti i docenti cercano di lavorare pedagogicamente sulla resistenza dell'altro, perché lì si trova il punto d'inizio di una relazione educativa. Nello svilupparsi e nel consolidarsi di questa relazione, si agisce su tre leve: *accettazione* incondizionata e attribuzione di valore positivo all'alunno a prescindere dalle sue condizioni di *human functioning*; *ascolto* attivo, conoscenza, comprensione ed empatia; *proattività*, stimolo, aiuto, accompagnamento, aspettative, azione orientata, proposta e guida. Queste tre grandi classi di atteggiamenti-azioni favoriscono lo sviluppo nel ragazzo di altrettante dimensioni psicologiche positive: *autostima*, *identità* e *sicurezza* (Figura 3.2). Nella pratica di ogni giorno, in Cometa, si osserva che quando la relazione sviluppa queste dimensioni la sua qualità è buona.

Fig. 3.2 Le sei coordinate principali di una buona relazione



Una relazione si avvia a diventare buona quando ci si accetta profondamente per quello che si è, quando l'altro "mi va bene" al di là delle sue capacità,

competenze, stato di salute, età, comportamento. L'altro vale in sé, non rappresenta un valore positivo solo se "cambia", se apprende se procede verso gli obiettivi prefissati e gli interventi previsti.

Questa accettazione è accompagnata da una decisa attribuzione di valore positivo: l'altro vale almeno quanto me, in una concezione di eguaglianza sostanziale.

Dedicare del tempo allo "stare insieme" non vincolato a un'attività finalizzata è una modalità scelta dai docenti per costruire la relazione con l'alunno. Uno spazio e un tempo "liberati", in cui l'alunno sceglie di fare quello che vuole, affiancato dall'insegnante che gli manda messaggi del tipo "io sono disponibile", "posso esserti d'aiuto quando ne hai bisogno", "tu sei capace", "riesco a leggere i tuoi segnali e ti risponderò". Sentire nell'altro, anche se disabile, un valore e un diritto pari al proprio, non è sempre una cosa facile, è severa e impegna molto sul fronte della giustizia e dell'eguaglianza, ma anche sul fronte della fatica fisica e mentale. Bisogna crederci ed essere sostenuti da vera "passione educativa" per accogliere, accompagnare e "aver cura" ogni giorno delle "diversità".

Una relazione diventa buona quando il ragazzo disabile si sente ascoltato e compreso profondamente, anche negli aspetti più delicati, quelli affettivi. L'ascolto attivo è sempre provvisorio, ma è centrale in un'alleanza educativa, la alimenta di fiducia reciproca, e non può svilupparsi in una situazione in cui l'uno presume di conoscere già i motivi e i contenuti della comunicazione dell'altro. Un alunno disabile ha la necessità di essere ascoltato anche attraverso linguaggi molto diversi. L'empatia diventa la modalità per sentire l'altro. L'empatia pone in contatto profondo con l'esperienza e i vissuti dell'altro attraverso un'azione conoscitiva, fondata e orientata da un impegno etico nei suoi confronti e operata da un'azione linguistica per trovare le parole giuste e i significati condivisi. L'impegno degli insegnanti di Cometa è proprio quello di riuscire ad essere empatici, a comprendere l'emozione dell'alunno, gli si sta vicino mentre la esprime, gli si consente di esprimerla, lo si aiuta a nominarla-classificarla, forse a "controllarla" un po' di più, in modo produttivo e non repressivo.

In questo modo l'insegnante diventa un aiuto nella regolazione degli stati d'animo e delle emozioni. Questo tipo di strategia relazionale si sta rivelando efficace nell'accompagnamento specifico dei ragazzi iperattivi (ADHD).

Nella costruzione della relazione è importante sentirsi coinvolti in un progetto di azioni comuni, consapevolmente e coerentemente orientate verso degli obiettivi, per lo sviluppo e il benessere. Si è constatato che quando i ragazzi vengono valorizzati e compresi, guidati per mano, senza invadere i loro spazi, ma anche decisamente ed energicamente, se necessario, quando sentono che questa guida sa dove andare, come andarci e sentono che questa direzione è condivisa, capiscono che, veramente, è il loro progetto che viene costruito, è la loro vita che si afferma. Per educare bisogna partecipare con energia al processo formativo.

Questa forza è presente in ogni azione educativa proposta da Cometa, e può essere riassunta nell'espressione di Maria Montessori quando suggerisce di ascoltare il duplice bisogno di ogni persona che cresce.

« Aiutami a fare da solo »⁹. « Dammi sostegno ma stimola anche la mia autonomia. Stammi vicino quando ho bisogno, ma insegnami anche a conoscerla da solo »¹⁰.

Questa azione proattiva di aiuto all'apprendimento genera sicurezza, non intesa come tranquillità passiva, ma come protezione per affrontare bene i rischi delle relazioni e degli apprendimenti. La sicurezza, l'identità e l'autostima danno energia alla relazione e alle persone che la costruiscono. Questa energia diventa benessere, ma anche curiosità, interesse, motivazione intrinseca, voglia di apprendere, creatività. Ecco perché la costruzione di una buona relazione è molto sentita in Cometa, è *l'humus* nel quale si sviluppa la comunità educativa. Questa esperienza mostra che un luogo, una casa, cioè un pezzo di realtà sociale ricca di legami e di incontri accende nella quotidianità dei ragazzi, il motore del vivere.

⁹ M. MONTESSORI, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Terza edizione ampliata, Maglione & Strini, Loescher, Roma, 1935.

¹⁰ M. POLITO, *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo*, Erickson, Trento, 2004.

4. Dall'insegnante di sostegno al co-docente

L'organizzazione ideale del sostegno si delinea nella corresponsabilità dell'insegnamento, nella collaborazione e nell'aiuto reciproco. Già la normativa degli anni '70 (legge 118/71, Documento Falcucci 1975, legge 517/1977) conteneva il messaggio fondamentale che la scuola dovesse garantire una piena integrazione di tutti gli alunni e che l'insegnante di sostegno rappresentava una risorsa non solo per il ragazzo disabile, ma per l'intera classe. L'insegnante di sostegno è un docente, fornito di formazione specifica, assegnato alla classe in cui è presente l'alunno disabile. Non deve essere considerato l'unico docente cui è affidata l'integrazione (C.M. 250/1985 nota numero n.4088 del 2/10/02), ma come recita la legge 104/1992 nell'art.13 comma 6 «gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e all'elaborazione e verifica delle attività di competenza dei Consigli di Classe e dei Collegi dei Docenti». Pertanto, come previsto dalla normativa italiana relativa all'integrazione, l'insegnante di sostegno in Cometa è intesa come *risorsa* per tutta la classe e non come figura a cui viene delegata la responsabilità totale dell'allievo con disabilità.

È un *co-docente*, cioè condivide con gli altri docenti di classe, ruolo, responsabilità e decisioni, non solo in merito ai disabili, ma anche ai DSA e BES.

Il passaggio da insegnante di sostegno a co-docente in Cometa non viene realizzato solo per attuare la normativa della contitolarità con i docenti curricolari, ma rappresenta una vera e propria *rivoluzione culturale*, un'evoluzione innovativa della funzione dell'insegnante di sostegno. È un cambiamento nel modo di pensare, non più di delega al docente di sostegno, ma una vera presa in carico da parte di tutto il corpo docente degli alunni più fragili. Questo perché da solo un insegnante non trova il tempo, l'aiuto, la possibilità, il confronto operativo offerti dal fare in due. Con maggiore compresenza le metodologie didattiche ordinarie si evolvono verso forme strutturalmente più inclusive come l'apprendimento cooperativo, il tutoring, la didattica laboratoriale, l'adattamento e la diversificazione del materiale di apprendimento, l'uso partecipato e inclusivo

delle tecnologie. Insieme a un collega le cose si possono fare meglio. Si realizza il *coaching* in cui i ruoli si possono differenziare e inter-scambiare. Con due insegnanti la classe può, con flessibilità, essere facilmente divisa in gruppi e sottogruppi, non è più un monolite inattaccabile, si è più vicino agli alunni, sia in senso didattico che psicologico, si rompono le barriere dell'aula, conquistando spazi diversi alla didattica ordinaria, si riesce meglio anche a intervenire sulle problematiche comportamentali in modo più preventivo o almeno più precoce, il gruppo classe fa meno paura, ed è più gestibile.

Nell'agire quotidiano, nella scuola Oliver Twist, è chiara la distinzione tra *ruolo di sostegno e intervento di sostegno*. L'intervento di sostegno per il ragazzo con disabilità è da riferirsi al suo intero orario scolastico e richiama la necessità di avere presente, ora per ora, non solamente cosa il ragazzo sa o non sa fare, ma anche e soprattutto, con quali aiuti egli riesce a fare, di quali strategie ha bisogno per apprendere, quali aiuti gli servono perché ogni ora di lezione costituisca per lui una possibilità di crescita. L'intervento di sostegno, quindi, è il modo concreto con il quale si struttura, in un determinato contesto, la risposta ad uno specifico bisogno; in questo senso è una funzione che può essere svolta, ed è svolta, da diversi ruoli (docenti curricolari, tutor, maestri artigiani, educatori, coordinatore scolastico).

La parola "aiuti" rimanda alla pluralità di modi per consentire l'incremento di sviluppo umano del ragazzo. La co-docente è solo uno di questi e nel suo essere "*potere esperto per l'integrazione*" svolge la sua funzione non solo nel lavoro diretto con il ragazzo, ma soprattutto nell'interagire con i colleghi per aiutare i ragazzi. Nei confronti del minore si propone come *guida* autorevole, oltre che come esperto nel trattamento specifico della particolare minorazione del soggetto. «*Promuovere nell'allievo la partecipazione attiva alla gestione delle attività; nell'orientare l'attenzione in modo significativo sui vari contenuti della propria vita; nel curare la disciplina attraverso interventi regolativi; nel curare il raggiungimento della compatibilità delle sue aspettative con quelle degli altri*»¹¹.

¹¹ F. LARocca, *Azione mirata. Per una metodologia della ricerca in educazione speciale*, Franco Angeli, Milano, 2003

Nei confronti della comunità scolastica si propone come arricchimento della potenzialità della funzione docente, come risorsa della collettività, al fine di integrare i bisogni formativi dello studente in difficoltà con quelli dei compagni di scuola, degli altri insegnanti, del sistema scuola in generale. I suoi compiti non si limitano al “sostegno”, ma attivano un processo che coinvolge collaborazioni plurime, nella scuola e nell’extra scuola; inoltre, sa sollecitare i colleghi affinché la presenza dell’alunno con deficit sia occasione perché gli stessi contenuti dell’insegnamento e apprendimento siano integrati dalle conoscenze della disabilità, in ogni area disciplinare.

Più una scuola è flessibile, meno il disabile è affidato esclusivamente all’insegnante di sostegno.

L’azione di inclusione è compito di ciascun operatore del sistema scolastico. Tutti hanno la responsabilità di attivare, facilitare e rendere possibile una positiva collaborazione a favore di tutti gli alunni relativamente ai propri bisogni di apprendimento.

Nella ricerca continua del punto di contatto diventa assolutamente necessaria la stretta collaborazione tra gli insegnanti curricolari, che conoscono meglio un campo del sapere, la sua epistemologia e la sua didattica e le co-docenti che conoscono meglio l’alunno, le sue caratteristiche, i suoi bisogni e le dinamiche di insegnamento-apprendimento.

Queste ultime, si avvalgono delle competenze di progettazione pedagogico-didattica, delle competenze nell’insegnamento delle discipline attraverso didattiche speciali, di misure compensative e dispensative, semplificazioni e supporti tecnologici di varia natura; utilizzano sul campo metodologie idonee e coerenti per la realizzazione del programma, pensato in equipe; attivano un monitoraggio costante dello svolgersi del percorso di sviluppo dell’alunno con difficoltà, utilizzano modalità di verifica e di valutazione nel corso e alla fine dell’intervento educativo.

Vi è un atteggiamento, una modalità nel porsi e nel fare, che caratterizza le co-docenti di Cometa: la positività. È una carta vincente che favorisce l’approccio sia con i ragazzi che con i colleghi, facilita l’apertura e crea un buon clima.

Compito delle co-docenti è proporsi come supporto ai colleghi per mettere in luce, e possibilmente risolvere, i problemi di metodo e di organizzazione di un percorso formativo personalizzato per gli alunni disabili, DSA e BES presenti in classe. Sono protagoniste, insieme ai colleghi, della costruzione del Piano Educativo Individualizzato per gli allievi con disabilità e del Piano Didattico Personalizzato per gli allievi DSA e BES.

In Cometa si cerca di evitare che l'unico responsabile del piano educativo individualizzato o personalizzato, per quanto tecnicamente ben predisposto, sia l'insegnante di sostegno. In questo caso ci si troverebbe ad operare con l'alunno in difficoltà in una condizione di "splendido isolamento", in un'aula appositamente attrezzata come avveniva in passato. Le disposizioni normative sono chiare: il docente specializzato viene assegnato alle classi in cui sono presenti allievi disabili per garantire attività integrative e di sostegno, che comunque devono coinvolgere la generalità dei colleghi. È un mediatore, accreditato da competenze specifiche, con il compito di favorire il *ri-conoscimento* della peculiare originalità dello studente con deficit da parte della comunità classe, e la conciliazione tra i suoi *Bisogni Educativi Speciali* e quelli dei compagni.

Sia la predisposizione, sia la realizzazione del piano coinvolgono sinergicamente tutti i docenti, in un impegno, spesso non facile, di negoziazione e condivisione dei rispettivi punti di vista professionali. Ogni abilità disciplinare e trasversale non è presentata ed esercitata in modo separato, come fine a se stessa, ma come mezzo per la promozione dei molteplici aspetti della personalità dell'allievo, che trae beneficio nel partecipare a tutte le materie di studio, adeguatamente adattate, e nel relazionare con più figure educative adulte.

Ogni docente è invitato a ragionare non più "in termini di territorio, ma di confini"; non più della propria disciplina, ma della cultura che in generale la permea e ne giustifica l'esistenza.

Gli insegnanti di sostegno, diventati insegnanti curricolari, contitolari, non più nominati in seguito al rilascio della diagnosi di uno o più alunni con disabilità, sono realmente titolari del lavoro educativo e didattico con tutti gli allievi.

Per questo si è scelto di sostenere la prassi della co-docenza per la co-costruzione del progetto di vita di ogni ragazzo. Tutti gli insegnanti devono essere partecipi, perché l'integrazione degli alunni in difficoltà deve riguardare tutti gli ambiti della vita scolastica e non essere solo una presenza limitata a qualche ora o a qualche attività svolta con l'insegnante supplementare.

Lavorare a fianco dei colleghi, in classe, osservare valutare situazioni e competenze, proporre strategie, metodi, aiutare nell'adattamento dei materiali, contribuire alle individualizzazioni e personalizzazioni, calarsi nel concreto delle classi e ritornarci dopo alcuni giorni, accompagnare, abilitare, *attivare potenzialità residue* e risorse che spesso sono latenti, nascoste sotto meccanismi di delega e di deresponsabilizzazione, significa essere esperti davvero e aiutare i colleghi a costruire quelle competenze educative e didattiche di cui hanno bisogno. Non si immaginano esperti di particolari problematiche come autismo, DSA, ritardo mentale, ecc., ma esperti di metodologie e tecniche educative e didattiche inclusive.

La scuola ha bisogno di una forte iniezione di competenza tecnica, metodologica, perché la ricerca scientifica in *special education* ha fatto grandi passi avanti, e la domanda e l'efficacia degli interventi scolastici diventano sempre più un tema forte sia a livello di ricerca che nel vissuto dei familiari.

Le co-docenti si attivano per realizzare la piena inclusione nelle classi, pertanto attivano se stesse, i colleghi e gli stessi responsabili dell'istituzione scolastica su piste di ricerca e formazione adeguate nella visione delle differenze, delle loro cause e caratteristiche, delle misure di rimedio possibili.

La proposta di introdurre un approccio globale alla salute e al funzionamento umano su base ICF, ad esempio, sta aprendo una nuova ipotesi di lavoro per migliorare la qualità della scuola, in una visione sempre più inclusiva. Per educare occorre continuamente lasciarsi educare. Per questo, gli adulti di Cometa sono in continua formazione.

Consapevoli della responsabilità che ciò comporta, si aggiornano costantemente sui risultati più significativi della ricerca didattica confrontando la loro azione quotidiana fra i componenti del Consiglio di Classe, collegialmente, o

con l'intervento di figure esperte in campo pedagogico e scientifico, che forniscono consulenza a tutor e docenti attraverso momenti di confronto su situazioni specifiche particolarmente problematiche.

4.1. Mansioni e attività concernenti il ruolo di co-docente

Quanto riportato in questo paragrafo ha lo scopo di evidenziare come siano diversificati gli interventi che attengono al ruolo di co-docente e altresì come questi abbiano una positiva ricaduta ai fini dell'inclusione scolastica dei ragazzi disabili. Infatti, il ruolo di "regia" che la co-docente esplica nel suo agire articolato e interconnesso con i diversi attori che partecipano al progetto educativo personalizzato, sviluppa e favorisce la piena inclusione scolastica in funzione dell'inclusione lavorativa.

Le co-docenti, coinvolte nel progetto educativo con i ragazzi disabili, costituiscono l'equipe integrazione, della quale è responsabile un'insegnante specializzata con compiti di coordinamento, di supervisione, di formazione. Le co-docenti sono affiancate nel lavoro dai tutor di classe e da alcuni educatori esterni. Ogni co-docente opera su due o tre classi, anche di corsi diversi.

Nella realtà di Cometa, le attività che svolge l'equipe sostegno, sono legate all'adempimento di compiti e mansioni per favorire l'inclusione. Sono scandite con cadenze annuali.

Ottobre/novembre vengono effettuati colloqui di orientamento con le famiglie dei ragazzi con disabilità e DSA per la scelta della scuola, nel delicato passaggio dalla scuola media, alla scuola superiore. Durante le giornate dell'*Open-Day* e dei sabati aperti si propongono attività laboratoriali per l'osservazione dei ragazzi al lavoro, al fine di rilevare le potenzialità in essere. Nel colloquio con le famiglie si accoglie la domanda/bisogno/richiesta di sostegno che il futuro allievo presenta. Questo costituisce un primo momento informativo e conoscitivo, dopo il quale seguirà la selezione delle domande da parte della Direzione e della Coordinatrice dell'area integrazione della scuola.

Dopo aver accolto l'allievo la coordinatrice prende i contatti con la scuola media di provenienza sia per raccogliere i dati relativi alla sua storia scolastica, sia per conoscere le modalità adottate in risposta alle esigenze di insegnamento-apprendimento.

Settembre/ottobre le co-docenti vengono presentate alla classe come risorsa per tutti gli allievi per rispondere ai bisogni di tutti e di ciascuno in modo personalizzato. In questo periodo si osservano gli allievi, disabili e DSA e si incontrano le loro famiglie, per la stesura del Profilo Dinamico Funzionale (PDF) solo per le classi prime, PEI, e PDP. Si tengono i Consigli di Classe per presentare tali allievi al corpo docente.

Ottobre/novembre si procede alla stesura dei documenti/progetti personalizzati per delineare il percorso educativo-didattico: PDF, PEI, PDP.

Novembre si convocano i Consigli di Classe nei quali si dà lettura, si condividono e si firmano, i documenti precedentemente citati.

Dicembre vengono contattate le famiglie per leggere, condividere, firmare il PDF, PEI, PDP. A seguito di ogni colloquio si redige il verbale per formalizzare quanto condiviso.

Gennaio/febbraio si convocano i consigli di classe per la valutazione del I quadrimestre degli allievi e per la compilazione delle pagelle. In un momento dedicato vengono consegnate le pagelle alle famiglie degli allievi con disabilità, DSA e BES per condividere la valutazione e gli interventi.

Maggio si procede alla stesura delle relazioni finali. Per le classi I e II si procede alla verifica del PEI, si prendono in esame gli obiettivi raggiunti e quelli non raggiunti da cui ripartire l'anno seguente. Per le classi III e IV, nella relazione finale si presentano gli allievi disabili alla commissione d'esame relativamente ai bisogni, alle modalità di lavoro adottate durante l'anno scolastico, agli strumenti compensativi e dispensativi utilizzati.

Giugno si effettuano colloqui conoscitivi con le famiglie e con gli allievi disabili e DSA che saranno inseriti nelle classi prime l'anno successivo. L'obiettivo è l'incontro e la conoscenza reciproca, co-docente e allievo, prima dell'inizio del nuovo anno scolastico.

Questo momento è molto importante per avviare una buona relazione, con il ragazzo e con la famiglia, per dare sicurezza, e offrire suggerimenti e consigli in preparazione all'inizio dell'anno scolastico, per raccogliere il maggior numero di informazioni possibili, utili alla pianificazione dell'intervento educativo e didattico.

Le co-docenti, risorsa per la classe, svolgono altri compiti per fornire risposte adeguate ai ragazzi speciali, una sorta di "regia" rispetto ai docenti del Consiglio di Classe.

Ogni giorno curano un lavoro di *coordinamento*, di relazioni e di dialogo con tutti i docenti sia dell'area di base, che professionale, per la preparazione delle lezioni, dei materiali, delle modalità di lavoro per suggerire strategie; se necessario, predispongono materiali semplificati affinché le modalità di lavoro siano adeguate a tutti i bisogni.

Quotidianamente si confrontano con i docenti di classe sull'andamento degli alunni disabili, DSA e BES. Analizzano, insieme, le valutazioni, pianificano i recuperi, prima dei Consigli di Classe.

Il contatto con la Coordinatrice dell'area integrazione è quotidiano: a lei si sottopongono le problematiche incontrate, insieme si analizzano le difficoltà di allievi segnalate dai docenti, a lei si aggiornano i casi già in osservazione, per trovare modalità efficaci di collaborazione e di coinvolgimento dei genitori o di altre figure educative; realizzano così interventi di rete sul territorio.

Le co-docenti collaborano con i docenti curricolari nella stesura e nella preparazione delle prove di verifica predisponendole secondo il PEI o PDP del singolo alunno.

Le co-docenti, mediamente, sono presenti *in classe* per tre ore a settimana per ciascun allievo disabile, per facilitarne il coinvolgimento e la partecipazione durante le lezioni. Questo è l'impegno primario, al quale ogni co-docente dedica gran parte del suo tempo. Per esemplificare, se in una classe ci sono tre alunni con disabilità la presenza settimanale della co-docente non può essere meno di nove ore.

Quando è richiesto dall'intervento didattico e l'organizzazione oraria lo permette, attuano *ore di flessibilità* con attività in piccolo gruppo fuori dalla classe.

Le co-docenti seguono gli allievi anche nelle materie professionali che si svolgono nei *laboratori didattici*, collocati o all'interno di Cometa, per quanto attiene la sala bar, o in uno spazio esterno alla scuola: la "Contrada" per il legno e per il tessile.

È proprio qui che il fare diventa sapere, è qui che nasce il piacere per ciò che si impara. Sono momenti impegnativi dove l'attenzione al ragazzo è sempre molto alta e tesa alla facilitazione del compito.

L'equipe sostegno si riunisce mediamente una volta al mese per monitorare l'intervento di inclusione: aggiornamento delle situazioni critiche e formazione specifica, accordi circa la stesura e la personalizzazione dei documenti, applicazione di quanto previsto dalle linee guida assunte dalla scuola per attuare l'integrazione. Si tratta di un importante momento di confronto per condividere le difficoltà incontrate nelle diverse classi e per trovare insieme strategie utili ed efficaci.

Le co-docenti mantengono una costante comunicazione con le *famiglie* perché ci possa essere una buona collaborazione e sostegno anche a casa sia sul versante educativo che didattico.

Effettuano, insieme alla famiglia, incontri con il Servizio Socio-Sanitario, di solito uno o due volte l'anno, per la stesura del PEI e per la verifica finale.

Le co-docenti svolgono anche un'importante e delicata azione di accompagnamento delle famiglie dei ragazzi disabili, nell'ultima fase del processo formativo, fornendo indicazioni sulle modalità di ricerca del lavoro, spiegando le procedure per ottenere l'invalidità e sull'iscrizione alle liste delle categorie protette per l'inserimento lavorativo.

Sono disponibili per colloqui nei casi in cui i ragazzi in difficoltà manifestano segni di crisi, di demotivazione, di scoraggiamento, che la famiglia da sola non riesce a fronteggiare.

Si mantengono contatti e si effettuano incontri con la referente del servizio inserimento lavorativo disabili di Como per proposte di stage formativi o di borse lavoro e per eventuali assunzioni.

La realtà di Cometa fin qui descritta, fa emergere la consapevolezza di come non sia sufficiente attuare l'inserimento di ragazzi con difficoltà nella scuola perché si sviluppi l'inclusione. Si tratta di un processo da costruire, situazione per situazione, anno dopo anno, non bastano, anche se costituiscono condizioni necessarie, le leggi e le risorse, ma è indispensabile che la scuola tutta sviluppi la capacità di essere inclusiva, accogliente, per tutti gli alunni, attuando la personalizzazione, offrendo risposte ai bisogni specifici di ognuno e possibilità di successo formativo per tutti.

5. Condivisione del percorso educativo: lavoro di rete

La prospettiva pienamente inclusiva a cui l'IeFP Cometa tende, sposta il focus dal sostegno come responsabilità di un singolo docente specializzato nei confronti di un singolo alunno con difficoltà, ad una responsabilità collettiva nei confronti di tutti gli alunni che, nella loro diversità, pongono richieste specifiche e chiedono un'attenzione singolare. La capacità di *“fare rete”* potenzia l'agire professionale ed educativo della scuola, nella consapevolezza che, più che il singolo insegnante o la singola istituzione scolastica, è la *cooperazione in “rete”* che consente una migliore diffusione delle buone pratiche realizzate a scuola e fa crescere una diffusa cultura dell'inclusione, attraverso le vie del confronto, della cooperazione e della riflessione comune.

Questa scuola che ha a cuore l'inclusione, si fa soggetto promozionale nella costruzione di un sistema di relazioni territoriali nel quale ci sia una buona integrazione tra i diversi soggetti educativi.

L'accompagnamento educativo si costruisce e si alimenta in una molteplicità di relazioni con il territorio, attraverso svariate forme di incontro e di cooperazione con i soggetti istituzionali e non, impegnate a costruire una società sostenibile. *«Un'apprendimento personalizzato significa che la collettività, le*

istituzioni locali, e i servizi sociali che sostengono la scuola contribuiscono ai processi che avvengono in classe»¹².

La scuola inclusiva ha bisogno della società inclusiva, non meno di quanto la società ha bisogno della scuola. Perciò la tensione educativa di Cometa è volta a costruire relazioni caratterizzate da interdipendenza positiva tra i diversi soggetti che interagiscono (famiglia, scuola, servizi, territorio) per potenziare l'azione specifica di questi soggetti, ciascuno necessario, ma al tempo stesso, insufficiente.

Alla *famiglia* viene riconosciuto il ruolo primario e fondamentale dell'educazione. La scuola non intende sostituirsi a questo compito originario. Al contrario i genitori degli studenti sono invitati ad accompagnare ogni momento del percorso formativo proposto. La condivisione da parte delle famiglie del progetto educativo e delle sue forme di attuazione è infatti essenziale per la buona riuscita del progetto.

Allo stesso tempo, la *scuola* accoglie e sollecita suggerimenti da parte dei genitori, per affrontare le problematiche che si manifestano nell'esperienza educativa comune.

Le forme di partecipazione offerte dalla scuola alle famiglie sono molteplici:

- Le giornate di Open Day e dei sabati aperti;
- Gli incontri conoscitivi;
- I colloqui con i docenti;
- I consigli di classe;
- Incontri a carattere assembleare ed educativo anche con la presenza di esperti;
- L'accompagnamento nella fase di inserimento nel mondo del lavoro.

Lo sviluppo di soddisfacenti modalità di partnership educativa con le famiglie degli alunni con disabilità è centrale nel processo di integrazione scolastica. La scuola punta a sviluppare attivamente la propria capacità di comunicare, di coinvolgersi e di collaborare, di negoziare pacificamente e costruttivamente obiettivi e modalità di lavoro, di sapere ricevere e dare aiuto e suggerimenti nella

¹² D. MILIBAND, *L'apprendimento personalizzato. Scegliere e avere voce in capitolo*, in CERI-OCSE, *Personalizzare l'insegnamento*, il Mulino, Bologna, 2008

piena valorizzazione dell'altro partner e nel rispetto dei ruoli diversi e delle differenti responsabilità. Per avvicinarsi a questi risultati, la scuola cerca di essere un esempio positivo per la famiglia, ponendosi come partner *empatico*, competente e rispettoso.

La *positività* di questa relazione gioca un ruolo fondamentale nel supporto psicosociale di cui la famiglia ha bisogno e nello sviluppo di competenze di fronteggiamento attivo dello stress negativo che alcune situazioni particolarmente complesse possono generare. La collaborazione con le famiglie dà valore aggiunto alla scuola.

Una *rete* è un insieme di “nodi” (persone, istituzioni, associazioni, ecc...), interconnessi da “legami”, che cooperano per un obiettivo comune.

Il lavoro di rete esprime l'idea di una comunità che si prende cura dei problemi che sorgono al suo interno e che se ne fa carico; si costruisce attorno ai “nodi” e ai “legami”, ponendo attenzione ai processi di connessione-integrazione, dei progetti e delle risorse. Per realizzare una piena inclusione dei ragazzi con disabilità e DSA vengono redatti rispettivamente il PEI e il PDP, nei quali si condividono gli obiettivi e gli interventi sia con l'allievo, sia con l'intero consiglio di classe, sia con la famiglia, sia con il Servizio Sanitario Nazionale (SSN).

La *visione antropocentrica* non viene mai persa di vista. Il ragazzo è il protagonista e il soggetto a cui fa riferimento ogni intervento di rete. La personalità e l'identità stessa del ragazzo si formano all'interno di questa rete di rapporti storico-sociali che riesce ad attivare nel proprio ambiente. Più ricca, articolata, complessa e consapevole risulta essere questa rete di rapporti, più la personalità e gli aspetti psicologici individuali sono caratterizzati da maturità, responsabilità e apertura.

Si usa spesso richiamare ai ragazzi la verità del bisogno che tutti hanno di aiuto dicendo “nessuno ce la fa da solo”. Gran parte del lavoro quotidiano è dedicato all'attività di mantenimento e ampliamento della rete, in una “terra di confini” (imprese, servizi socio-sanitari, servizi per il lavoro, formazione professionale, cooperative sociali, volontariato) dove relazioni, negoziazioni, conflitti e mediazioni tra i diversi attori sono la prassi.

Questa è una priorità strategica e una necessità organizzativa per creare nuove tipologie di azioni sociali centrate su:

- Valorizzazione delle competenze e dei saperi provenienti dal “basso”;
- Organizzazione della risposta a bisogni complessi;
- Attrazione e combinazione di risorse di diversa natura;
- Attivazione di un approccio operativo di tipo incrementale, capace di *adeguare in corso d’opera* obiettivi e contenuti delle azioni intraprese, adattandole alla mutevolezza e alla dinamicità del contesto.

Nel territorio comasco si avverte che è in atto un cambiamento culturale importante, operato da diversi soggetti istituzionali (Regione Lombardia, Enti accreditati, Cooperative, Associazioni per la disabilità, Scuola), quello di non essere più erogatori di servizi, ma *costruttori di progetti individuali*.

Questa nuova modalità di approccio porta a valorizzare sempre di più il potenziale e le competenze di ogni studente che si affaccia al mondo del lavoro ed è riassunto nello slogan “mettere la persona giusta al posto giusto”.

La rete territoriale si muove quindi per *costruire e realizzare progetti di vita*, cioè si pensa ai reali bisogni, alle esigenze e ai desideri di ogni ragazzo che richiede l’intervento, lo si aiuta a “prendere la sua vita in mano”. Ciò non toglie nulla al fatto che vengano garantiti i servizi secondo standard di qualità. La cooperazione nel lavoro di rete permette di dare la definizione di un orizzonte di *senso comune* di costruire una mappa di significati condivisi dove tutti i soggetti coinvolti si sentano impegnati per un fine comune. Ogni soggetto che interviene non è più un semplice “erogatore di servizi”, ma fa parte di un disegno nel quale lui stesso è inserito, che ha costruito insieme agli altri (Figura 4.1).

L’equipe sostegno di Cometa si occupa non solo della progettazione educativo-didattica, ma anche di orientamento, accompagnamento al lavoro, valutazione delle competenze e delle abilità lavorative.

La *rete* quindi è un *valore* e un ponte verso il futuro quanto più è gestita con competenza, collaborazione e reciprocità. Stare dentro la rete è la base del lavoro in comunità, che sostiene l’idea di progettazione “sul campo” per una piena inclusione sociale.

Fig. 4.1 Lavoro di rete. Soggetti coinvolti



CAPITOLO SECONDO
PROGETTAZIONE EDUCATIVA E DIDATTICA
IN FUNZIONE DELL'INSERIMENTO LAVORATIVO

SOMMARIO: 1. Progettazione educativa. - 1.1. L'osservazione significativa, costante di una metodologia. - 1.2. Dal Piano Educativo Individualizzato (PEI) al Progetto di vita (Pdv). - 2. Orientamento permanente, dimensione educativa. - 3. Introduzione di un nuovo modello di classificazione: ICF. - 4. Acquisizione di competenze.

*«Una Scuola che sa rispondere adeguatamente a tutte le difficoltà degli alunni e sa prevederle, diventa poi una Scuola davvero e profondamente inclusiva per tutti gli alunni, dove si eliminano le barriere all'apprendimento e alla partecipazione di ognuno. Questo è il traguardo a cui tendere».*¹³

BOOTH E AINSCOW

1. Progettazione educativa

Un sistema scolastico armonico e funzionante è alla base di un Paese che progredisce perché sviluppa saperi, seleziona competenze, alimenta ricerca e innovazione. La *scuola* è centrale nella realizzazione del *progetto di vita* di una persona; attraverso la scuola si mettono in gioco tutte le chance per scoprirsi nelle proprie abilità, fragilità o debolezze, si sviluppano i saperi e si apprendono i meccanismi per approfondire le conoscenze.

Perdere quindi l'occasione di vivere con efficacia e puntualità questo momento della propria vita può significare irrimediabilmente il proprio fallimento, la

¹³ BOOTH T. E AINSCOW M., *L'Index per l'inclusione*, Erickson, Trento, 2008

propria esclusione relazionale e sociale. Se questo è vero per tutti i ragazzi, a maggior ragione vale per chi ha delle possibilità in meno, per chi ha necessità di risposte più accurate, di maggiori specializzazioni, di strumenti non comuni, per chi, non rientrando nella norma, ha bisogno di una didattica adatta alla propria condizione, dove è necessario tener conto, senza pietismo o approcci demagogici, dei limiti come dei potenziali.

Non si può immaginare che il *progetto alla vita* per un ragazzo disabile abbia come obiettivo l'inclusione sociale e il raggiungimento delle pari opportunità nel lavoro se tutta l'attuale impostazione del rapporto con *l'insegnante di sostegno* genera una dipendenza dell'alunno anziché sviluppare innanzitutto inclusione scolastica, liberando e sviluppando le sue potenzialità e capacità attraverso l'acquisizione dei saperi come per tutti gli altri.

A scuola si commetterebbe un imperdonabile errore a non vedere i limiti, a non capire il significato delle menomazioni, a non attribuire un valore alle differenze, ma soprattutto, non si risponderebbe al compito e al ruolo di educatori e formatori se non si affrontasse con intelligenza, con curiosità, con impegno *la sfida della diversità*, per offrire tutte le risorse e le soluzioni a disposizione e per fare esperienza delle tecnologie compensative, che si dovrebbero conoscere.

Massimo Recalcati offre un'immagine molto calzante su come dovrebbe essere l'insegnamento «un elogio alla stortura della vite che non deve essere raddrizzata ma coltivata con cura e riconquistata nella sua singolare bellezza»¹⁴.

Nella scuola, quanti operano accanto agli alunni disabili, non possono non farlo per vocazione, sapendo che nelle loro mani c'è il successo o l'insuccesso del ragazzo loro affidato. Devono essere specialisti preparati in grado di costruire progetti educativi di successo.

Meno burocrazia, quindi, più responsabilità e *autonomia* a carico di chi deve affrontare e risolvere i problemi.

La nuova Legge 107 del 13 luglio 2015 «Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative

¹⁴ M. RECALCATI, psicanalista, docente presso l'università di Pavia, da *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino, 2014

vigenti» così asserisce all'art.1 comma 1 «per affermare il *ruolo centrale della scuola* nella società della conoscenza e innalzare i livelli di istruzione e le competenze delle studentesse e degli studenti, rispettandone i tempi e gli stili di apprendimento, per contrastare le diseguaglianze socio-culturali e territoriali, per prevenire e recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica, in coerenza con il profilo educativo, culturale e professionale dei diversi gradi di istruzione, per realizzare una scuola aperta, quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva, per garantire il diritto allo studio, le pari opportunità di successo formativo e di istruzione permanente dei cittadini, la presente legge dà *piena attuazione all'autonomia* delle istituzioni scolastiche di cui all'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, e successive modificazioni, anche in relazione alla dotazione finanziaria».

La scuola Oliver Twist mette in atto pienamente la sua *autonomia* innanzitutto nella scelta del *metodo* educativo. Etimologicamente il termine indica, la strada da percorrere per arrivare alla destinazione prefissata, il cammino che si compie per raggiungere un determinato scopo. Nel metodo è insito sia l'aspetto di dinamicità (tendere a) che l'aspetto della direzionalità (dirigersi verso). Inoltre, in quanto strettamente connesso al punto di arrivo, il metodo appare come una realtà ordinata, che dà ordine alle azioni da sviluppare. Ha come scopo finale l'attivazione dell'apprendimento e come preoccupazione fondamentale quella di agire in stretta connessione con le dinamiche formative della persona. Pertanto il metodo educativo è un mediatore, un facilitatore, tra diverse istanze: tra la struttura psichica dell'allievo e la struttura logica di un dato contenuto di programma. È caratterizzato da un insieme dinamico di operazioni che concorrono a determinare il processo di crescita e di apprendimento del ragazzo, deve perciò essere il più corrispondente possibile alla sua natura. Alla luce di queste considerazioni si può intendere il metodo dell'azione educativa come il complesso di fattori capaci di generare nelle persone una dinamica formativa, coordinato intenzionalmente dal docente o da un gruppo di docenti.

La questione del *come* insegnare ed educare non coincide, perciò, con la sola definizione degli atti che può compiere il docente, né con la precisazione di ciò che compie l'alunno, né con la descrizione della qualità del contesto relazionale che si vuole promuovere. Occorre *cambiare prospettiva*.

Come si sta facendo nella scuola Oliver Twist dove si lavora per la costruzione intenzionale di interventi progetti educativi personalizzati. Ciò richiede agli insegnanti di riconoscere la presenza di una pluralità di fattori generatori di apprendimento, di scegliere quale forma promuovere e dare a questi fattori e di coordinare coerentemente questi ultimi con gli scopi che si intendono perseguire per ogni alunno. Risulta determinante operare nella direzione di un intervento educativo caratterizzato metodologicamente dall'*integralità*, cioè dal rispetto e dalla valorizzazione delle diverse componenti costitutive della persona. Il riconoscimento del valore di ogni alunno nel suo essere "diverso" e pertanto portatore di un talento unico, viene riaffermato nella ricerca di un percorso che risponde all'originalità di ogni ragazzo. In Cometa questo cammino metodologico viene chiamato "Economia del talento".

1.1. L'osservazione significativa, costante di una metodologia

La forma relazionale, che viene utilizzata dalla comunità educante di Cometa, è quella assertiva perché più coerente con le finalità che il compito educativo si prefigge. Essa fa leva su uno "*sguardo*" verso l'alunno che comunica interesse non solo verso un adempimento, ma verso la sua crescita, che incoraggia, anche quando mette in luce i limiti, tende ad ascoltare e congiuntamente a chiedere ascolto, tende a dare fiducia e congiuntamente la richiede. Perché si è pienamente convinti che il modo attraverso il quale un docente osserva, progetta, costruisce, valuta, incida significativamente sul processo educativo dell'alunno. Il metodo, quindi, non è neutro, ma è una realtà *significativa*, è portatore di un modo di vedere l'educando, l'educatore, la cultura e le pratiche formative. È anche una

realtà decisiva in quanto concausa di ciò che via via emerge nel corso del processo educativo.

Pertanto, la presenza nelle classi della figura della co-docente di sostegno è una scelta metodologico-organizzativa voluta e conseguente alla visione antropocentrica che nell'IeFP Cometa è centrale alla proposta educativa. Infatti i numerosi momenti di compresenza durante le lezioni, possibili proprio per la presenza della co-docente, consentono di compiere un'osservazione costante e sistematica sui ragazzi. Il cambio di *sguardo* verso gli altri, il riconoscere il valore di ogni persona, l'interesse per il destino di ogni ragazzo, il ritenere ogni differenza una possibile risorsa e ricchezza, rendono l'ambiente scolastico sempre più inclusivo.

È per questo che si utilizza ampiamente durante le lezioni il metodo osservativo, in quanto esso permette di raccogliere informazioni riguardanti il comportamento, direttamente osservabile o estrapolato mediante inferenze. Si può fare attenzione a condotte sviluppate in un contesto naturale, mantenendo una visione globale su tutte le dinamiche che si sviluppano all'interno della classe. Considerare la totalità di una situazione, l'intreccio di eventi e di significati, le dinamiche in essa interagenti, non solo atti singoli, seppure interessanti, è un compito complesso, ma solo una prospettiva di questo genere consente di interpretare in modo corretto, il comportamento umano e, a maggior ragione, le problematiche riguardanti la relazione educativa.

Non si altera nessun elemento dell'ambiente e l'osservazione si sviluppa per un periodo di tempo esteso. Questo carattere longitudinale permette di rilevare informazioni importanti rispetto a evoluzioni e tendenze relative alla condotta dei ragazzi e verificare se i comportamenti osservati sono occasionali o ripetuti nel tempo, se essi costituiscono eventi isolati o fanno parte di un insieme strutturato di condotte.

La co-docente è implicata attivamente nella situazione osservata, quindi è un osservatore partecipante. La sensibilità di osservazione ne risulta acuita e ha la possibilità di sviluppare relazioni interpersonali significative, le quali, a loro volta, sono potenziali fonti di informazione complementari e originali. Può godere della

possibilità di conoscere una situazione vivendola personalmente e di assumere così il modo di vedere del soggetto osservato. Di volta in volta la partecipazione può essere graduata e diventare totale o mantenere un margine di distacco rispetto alla situazione.

L'osservazione partecipante costituisce una valida opportunità perché consente di raccogliere molti dati, qualitativi e quantitativi, in maniera da ottenere un quadro molto particolareggiato della situazione osservata. Nel corso dell'osservazione si possono cogliere anche messaggi indiretti, mascherati o impliciti. Questi segnali costituiscono fonti di informazioni molto interessanti e permettono un'interpretazione più acuta degli altri dati raccolti. Questo processo di osservazione partecipante avviene per delineare un quadro conoscitivo ampio sul quale stendere successivamente il Profilo dinamico funzionale (PDF), il piano educativo individualizzato (PEI) e il piano didattico personalizzato (PDP) che conferiscono fisionomia concreta alla progettazione educativa. Il cuore del processo educativo inclusivo si trova nel compito dei docenti e co-docenti di interpretare, ordinare, e organizzare gli obiettivi specifici di apprendimento, prevedendo tutti gli adattamenti di tempo e di grado di difficoltà imposti dall'individualizzazione/personalizzazione, affinché trasformino gli obiettivi educativi generali in effettive possibilità di sviluppo di competenze per ciascun alunno. L'operazione di selezione degli obiettivi viene operata dal team docenti rispettando alcuni criteri-guida:

- un equilibrato bilanciamento tra tutti gli interventi, senza trascurarne alcuno (ad esempio, senza dimenticare le dimensioni dell'autonomia personale);
- la definizione di percorsi preferenziali all'interno di singole aree, in determinate circostanze (ad esempio, il potenziamento dell'autostima rispetto al senso del sé scolastico);
- la necessità di non trascurare le esigenze segnalate dagli ambienti di vita e di relazione dell'alunno (attitudini, ricerca di identità, attività utili all'orientamento, autonomia sociale);

- rispetto all'area apprenditiva si ricercano, a tutti i livelli possibili, il raccordo tra gli obiettivi del piano individualizzato e gli obiettivi del piano di lavoro di classe. Se non tutti gli obiettivi didattici della programmazione generale potranno essere adattati per il disabile, la competenza professionale dei docenti consisterà proprio nella capacità di selezionare, tra questi ultimi, quelli adatti allo sviluppo delle capacità dei soggetti, cercando tra essi un raccordo reciproco.

Quindi la competenza professionale degli insegnanti di classe e dei co-docenti, in un contesto caratterizzato dalla eterogeneità degli studenti, com'è quello della scuola Oliver Twist, si gioca sulla capacità di attivare dispositivi multipli ed interconnessi sia sul piano programmatico che su quello metodologico ed organizzativo. Il processo di personalizzazione dei percorsi di studio viene sempre inquadrato in un contesto di condivisione e di collaborazione tra adulti e allievi.

1.2. Dal Piano Educativo Individualizzato (PEI) al Progetto di vita (Pdv)

Il comma 5 dell'art.12 della Legge quadro 104/1992, identifica alcuni momenti significativi dell'iter finalizzato alla piena integrazione scolastica degli alunni con disabilità:

- l'individuazione dell'alunno come disabile;
- la definizione di una Diagnosi Funzionale;
- la predisposizione di un Profilo Dinamico Funzionale;
- la formulazione di un Piano Educativo Individualizzato;
- la verifica degli interventi realizzati e l'aggiornamento della documentazione.

Vengono definite anche le modalità d'intervento, le caratteristiche peculiari di ogni documento e i limiti degli interventi stessi. Nella scuola Oliver Twist, si adempie ai dispositivi normativi tenendo ben presente, però, che al centro della programmazione educativa e didattica vi è l'alunno con la sua situazione peculiare e le sue esigenze di sviluppo della sua personalità complessiva e non le singole

prestazioni. La legge quadro, inoltre, richiama l'esigenza di un'integrazione di tutte le competenze e di tutte le professionalità che entrano in gioco:

- la scuola, nelle sue diverse componenti (coordinatore didattico, docenti di base e professionali, co-docenti di sostegno, educatori, tutor);
- gli operatori del Sistema Sanitario Nazionale;
- l'alunno stesso;
- gli altri alunni;
- la famiglia.

Pertanto la scuola Oliver Twist sviluppa, avvalendosi della mediazione della co-docente, un sistema di collaborazione e di coordinamento tra i diversi soggetti che intervengono nel processo educativo, allo scopo di ricomporre in un sistema unitario i dati conoscitivi raccolti sull'alunno, orientando in una direzione comune la partecipazione di ogni protagonista alle azioni successive.

Rispetto alle caratteristiche della documentazione da elaborare, la legge quadro chiarisce che l'iter da seguire per la sua predisposizione deve evitare il rischio di una medicalizzazione degli interventi e valorizzare invece appieno gli aspetti educativi e didattici. Il comma 5 prevede un approccio non solo «alle caratteristiche fisiche, psichiche, sociali e affettive dell'alunno» o alle «difficoltà di apprendimento conseguenti alla situazione di handicap», ma più diffusamente alle «*possibilità di recupero*, alle capacità possedute che devono essere sostenute, sollecitate e progressivamente rafforzate e sviluppate». Infine si sottolinea la necessità di operare «nel rispetto delle scelte culturali del disabile, con la collaborazione dei genitori» e con il coinvolgimento degli stessi studenti. Da questa affermazione si ricava una visione aperta e positiva del PEI. In Cometa si cerca di realizzare proprio questo: un PEI che, per i ragazzi disabili, possa diventare un Progetto di vita.

Da un lato, infatti, si tiene conto delle potenzialità e risorse, aspirazioni e desideri, coinvolgendo l'alunno e i suoi familiari nella definizione delle linee di fondo. Dall'altro si prende in considerazione non soltanto la situazione contingente,

scolastica ed extrascolastica, ma ci si muove in una dimensione dinamica, in una prospettiva che sappia guardare anche al futuro.

Nel rispetto di quanto la normativa vigente prevede, anche nella scuola IeFP Cometa, vengono elaborati per gli alunni con disabilità il PDF e il PEI:

- *Profilo dinamico funzionale (PDF)*: è un documento conseguente alla diagnosi funzionale, redatta dall'ASL, dal Neuropsichiatra Infantile, e preliminare alla formulazione del Piano Educativo Individualizzato.

È un Profilo assiale dove vengono descritti analiticamente i possibili livelli di risposta dell'alunno riferiti:

- alle relazioni in atto;
- a quelle programmabili.

Comprende:

- la descrizione delle difficoltà dell'alunno nei singoli settori di attività
- l'analisi dello sviluppo potenziale a breve e a medio termine, riferita agli assi sensoriale, motorio, affettivo relazionale, cognitivo-neuropsicologico, linguistico, dell'autonomia, dell'apprendimento.

Il Profilo dinamico funzionale si configura come importante momento di riflessione del gruppo che lo elabora e:

- fornisce il quadro globale dell'evoluzione e del percorso che operatori e insegnanti prevedono per l'alunno con disabilità
- costituisce una guida per la progettazione dell'intervento (la stesura del PEI), evidenziando i bisogni dell'alunno e le sue risorse e indicando le strategie utili per attivarle e valorizzarle.

Viene redatto, il primo anno di frequenza, dalla co-docente e condiviso con l'intero Consiglio di classe, con i genitori e con gli operatori del Servizio Sanitario Nazionale (art. 4 DPR 24/2/1994) in momenti *ad hoc*, che vengono preparati con cura "speciale".

Il PDF consente l'integrazione dinamica e la contestualizzazione di tutti gli elementi valutativi espressi dalle varie componenti (operatori scolastici, sanitari,

genitori), costituisce lo strumento di base per la programmazione scolastica e integrata.

Prima di stendere il *Piano Dinamico Funzionale* (PDF) la co-docente definisce, avvalendosi dei dati rilevati durante l'osservazione partecipante, quali siano i punti di forza e i punti di debolezza dell'alunno, che forniranno indicazioni pratiche per la stesura degli *obiettivi* nei tre livelli (lungo, medio, breve termine).

La tabella n.1 fornisce un esempio dell'analisi osservativa condotta dalla co-docente:

Tabella n.1_ Analisi osservativa

Punti di forza/abilità	Punti di debolezza/deficit
<i>Ottima capacità di comprensione del linguaggio scritto</i>	Ritardo nel linguaggio espressivo verbale
<i>Buone funzioni percettive (uditiva, visiva, visuo-spaziale, olfattiva, tattile, ecc.)</i>	
<i>Forte motivazione per ambiti/attività diverse: giochi, manipolazione, travasi, laboratori espressivo-creativi.</i>	Compromissione motorio-prassica (inazione motoria, ipotonia, motricità fine).
<i>Ottime capacità di risoluzione di problemi semplici e complessi.</i>	

Il Profilo Dinamico Funzionale (allegato n. 2) infatti, indica in via prioritaria, dopo un primo periodo di inserimento scolastico, il prevedibile livello di sviluppo, l'evoluzione potenziale che l'alunno disabile potrà raggiungere a fine triennio.

Quindi nel profilo di funzionamento dell'alunno, profilo dinamico funzionale, si trasformano i dati dell'osservazione contenuti nella Diagnosi funzionale (DF) in obiettivi a breve, medio, lungo termine rispetto a precise priorità.

È un processo a più fasi:

1. *sintesi* significativa dei risultati della DF;
2. definizione degli obiettivi a *lungo* termine;
3. scelta degli obiettivi a *medio* termine;
4. definizione degli obiettivi a *breve* termine con sequenze di sotto-obiettivi.

Per obiettivi a lungo termine si intendono:

- gli obiettivi che si dovrebbero raggiungere in una prospettiva temporale compresa tra gli uno e i tre anni circa;
- una sorta di obiettivi teorici, quelli che derivano dalle sintesi fatte in precedenza.

Obiettivi a medio termine:

- sono quelli raggiungibili nel corso dell'anno scolastico, in un periodo di tempo tra i sei mesi e un anno;
- sono obiettivi effettivi sui quali si inizia a lavorare e per i quali si devono predisporre materiali e tecniche.

Gli obiettivi a medio termine vengono scomposti in sequenze di sotto-obiettivi più accessibili per l'alunno:

- ridurre la difficoltà dell'obiettivo *semplificando* le richieste di corretta esecuzione;
- ridurre la difficoltà dell'obiettivo attraverso *l'uso di aiuti* necessari e sufficienti;
- ridurre la difficoltà dell'obiettivo attraverso *l'analisi del compito, task analysis*.

Fase successiva al PDF, è la *stesura del PEI*. Le informazioni sistematizzate all'interno della griglia del PDF permettono alle co-docenti di passare alla fase successiva, cioè alla *stesura del PEI*, nel quale vengono elaborate rispetto agli obiettivi:

- *metodologie didattico-educative*;
- *soluzioni operative*;
- *scelta di materiali*.

Il documento del PEI, vero e proprio, è il documento più "sentito" perché fa da "cerniera" fra i bisogni dell'allievo con disabilità e il curriculum della classe.

Al di là dell'aspetto burocratico che porta alla compilazione di questi documenti (PDF e PEI) per adempiere alle disposizioni vigenti, sono l'attenta osservazione,

l'analisi, la riflessione che tali atti portano a compiere su ogni ragazzo, che risultano essere estremamente importanti. Anche in questo caso la visione pedagogica che la scuola Oliver Twist ha, rispetto all'inclusione dei ragazzi disabili e conseguentemente al bisogno di offrire risposte personalizzate, porta a "umanizzare" questi documenti, rivitalizzandoli con il cuore e con lo sguardo della passione educativa che li ha generati. Questi documenti divengono così strumenti preziosi per l'effettivo inserimento scolastico in funzione dell'inserimento lavorativo.

Quindi è importante che il PEI coinvolga il maggior numero possibile di soggetti per garantirne la completezza e il successivo coinvolgimento di tutte le parti nella sua attuazione.

Il PEI è verificato ed eventualmente modificato e integrato durante l'anno e aggiornato all'inizio di ogni anno scolastico.

- Il *Piano Educativo Individualizzato (PEI)*: è redatto dalla co-docente, tenendo conto delle ipotesi di sviluppo evolutivo contenute nel PDF, concordando obiettivi e interventi con i docenti del Consiglio di Classe e con la famiglia, per una programmazione educativa didattica personalizzata correlata alla disabilità dell'alunno stesso, alle difficoltà e alle potenzialità disponibili.

La programmazione, secondo le necessità individuali può essere, quindi, semplificata o differenziata (schema A).

Per programmazione semplificata si intende una programmazione per obiettivi minimi: l'allievo con disabilità segue il percorso della classe, vengono presentati gli stessi argomenti, ma con modalità differenti, sono ridotte la quantità dei contenuti e la programmazione degli obiettivi risulta più semplice. L'alunno potrà usare mappe, sintesi, riassunti. Sono previste anche diverse modalità di valutazione (orale, con risposte chiuse, aperte...). Solitamente viene utilizzata nei casi in cui il ritardo è lieve e le difficoltà si registrano rispetto all'acquisizione delle abilità scolastiche e non si riflettono sulla possibilità di sviluppo di competenze utili alla vita lavorativa e al raggiungimento dell'autonomia. Al termine dei tre anni di corso, perciò, il ragazzo con disabilità conseguirà il diploma.

Una *programmazione differenziata*, invece, viene introdotta nei casi in cui l'allievo dispone di un QI basso, tale da risultare inadeguata per lui la programmazione prevista per la classe, in quanto non possono essere proposti neppure gli obiettivi minimi. Si affrontano con l'allievo argomenti che non rientrano direttamente nel programma scolastico, ma che sono funzionali allo svolgimento dello stesso. Si sviluppano contenuti che privilegiano il campo delle autonomie sociali. Le richieste vengono ricalibrate legando il più possibile le attività al "fare concreto", al quotidiano, a ciò che è spendibile nella vita di tutti i giorni. L'esigenza primaria rimane lo sviluppo dell'autonomia. Oltre alla co-docente, in genere, il ragazzo disabile viene affiancato, in questi casi, da un educatore per potenziare gli interventi. Insieme lo si accompagna, ad esempio, verso una sempre maggiore cura di sé, verso una sempre più ampia consapevolezza del tempo (uso dell'orologio), del valore del denaro, dell'utilizzo dei mezzi di trasporto. Il ragazzo è coinvolto nella vita della classe secondo la modalità che in Cometa si definisce: *partecipazione alla cultura del compito*. Attraverso questa strategia metodologica si cercano le occasioni per far vivere all'alunno i momenti significativi di elaborazione o utilizzazione delle competenze curriculari, in modo che sperimenti, anche se soltanto da spettatore la "cultura del compito" (il clima emotivo, la tensione cognitiva, i prodotti elaborati, ecc), vivendo una reale inclusione nella classe.

In questo modo, il ragazzo disabile può sviluppare la socializzazione con i compagni, partecipando con piena intenzionalità e convinzione a tutto ciò che viene proposto e che si svolge in classe.

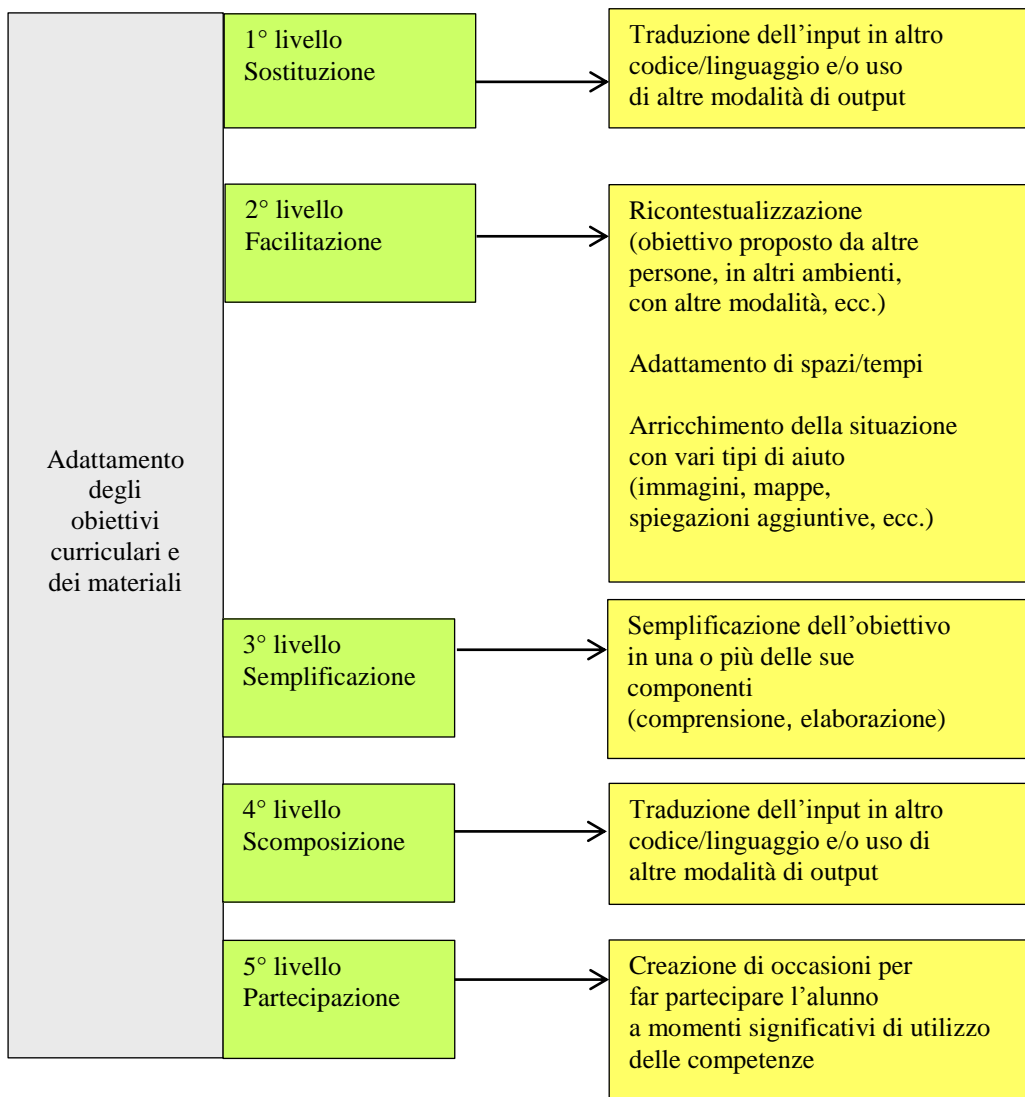
Al termine dei tre anni di corso conseguirà una certificazione di competenze o attestato di frequenza, non la qualifica, né il diploma. Tuttavia, a seguito del percorso formativo, potrà far richiesta dell'invalidità, che, se superiore al 45%, gli permetterà di accedere alle categorie protette ed essere così assunto in strutture idonee, secondo le competenze raggiunte e le sue potenzialità.

Il PEI, redatto nella scuola Oliver Twist, come prevede art. 5 del DPR 24/2/1994, non coincide con il solo progetto didattico, ma consiste in un vero e proprio Progetto di vita in cui vengono definiti gli interventi finalizzati alla piena

realizzazione del diritto all'integrazione scolastica con una visione aperta ad una successiva inclusione lavorativa (allegato n.3).

Schema A

Un esempio di adattamento degli obiettivi: il passaggio dalla "semplificazione" alla "differenziazione"



Nella scuola Oliver Twist, che vuole essere pienamente inclusiva, aperta ad accogliere le differenze in tutte le sue espressioni (come evidenziato nel I capitolo), oltre ai ragazzi disabili, sono presenti, in misura sempre crescente, ragazzi con DSA e con BES. A ciascuno di essi si dà una risposta di accompagnamento personalizzato secondo il bisogno. Per gli allievi con certificazione di DSA si stende un documento specifico, il Piano Didattico Personalizzato (PDP). Il PDP viene redatto dal Consiglio di Classe, una volta acquisita la certificazione di Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA), redatta dall'equipe medico specialistica presso centri predisposti, dopo aver ascoltato la famiglia e, laddove è necessario, gli specialisti, in un'ottica di dialogo e di rispetto delle diverse competenze e specificità.

Il PDP è indispensabile per poter realizzare l'inclusione, attivando la rete di sostegno e di sviluppo del processo di apprendimento dello studente con DSA. Il Piano non è un elenco di strumenti compensativi e misure dispensative, ma un progetto che mira a un autentico successo formativo puntando su un efficace metodo di studio. Il PDP si compone di cinque parti:

1. dati generali
2. il funzionamento delle abilità di lettura, scrittura, studio, matematica lingua straniera; nel quale si distinguono gli elementi desunti dalla diagnosi, dagli elementi desunti dall'osservazione in classe da parte di tutti i docenti
3. didattica personalizzata in cui sono previste strategie e metodi d'insegnamento e *strumenti compensativi, misure dispensative, tempi aggiuntivi*, rispondenti alle necessità dei ragazzi (schema B)
4. valutazione
5. impegni della famiglia

Schema B



Nella scuola Oliver Twist lo studente, nella stesura del PDP, è il primo protagonista, in quanto con lui vengono definite e concordate le modalità di apprendimento che, più di altre, sviluppano le sue piene potenzialità e le forme personalizzate di didattica più consone al suo apprendimento. L'osservazione partecipante, che le co-docenti conducono durante le lezioni, fornisce gli elementi conoscitivi per stendere il PDP realmente corrispondente alle esigenze del ragazzo.

Per gli allievi con Bisogni Educativi Speciali (BES), invece, non sempre è presente una Diagnosi, fornita dalla Sanità, che definisce la problematica specifica.

È il Consiglio di classe che, rilevando un bisogno, evidenziando una difficoltà, valuta l'effettiva convenienza di attuare una precisa strategia didattica personalizzata. La CM n.8 del 6/3/2013 infatti dice che la personalizzazione deve essere *opportuna e necessaria*, questo significa che, almeno a grandi linee, la scuola deve avere chiaro, fin dall'inizio, il tipo di intervento che intende attuare con quello specifico alunno, a supporto delle sue difficoltà.

Il Consiglio di Classe delibera la stesura del PDP, che pertanto risulta diverso da quello predisposto per gli allievi DSA. È uno strumento di lavoro *modulare*, in cui

i contenuti sono scelti, di volta in volta, in base alle esigenze individuali e di contesto.

Il PDP per i BES usato in Cometa prevede sei sezioni:

1. Anagrafica
2. Analisi del bisogno e delle risorse (personali e ambientali)
3. Programmazione degli interventi didattico-educativi
4. Criteri di valutazione
5. Impegni della famiglia
6. Pagina finale per le firme.

Soprattutto nella didattica personalizzata, attuata per i ragazzi con DSA e con BES, si parla di strumenti compensativi e di misure dispensative. L'attenzione a questo binomio compensativi/dispensativi rischia di mettere in ombra una categoria di interventi didattici, messi in campo nella scuola Oliver Twist, di grande interesse e, per molti versi, più efficace rispetto agli strumenti compensativi e alle misure compensative: la facilitazione. Questa strategia educativa è fondata sull'aiuto. Si tratta di un aiuto necessariamente temporaneo inserito in un processo che porta a raggiungere obiettivi che, da solo, il ragazzo non avrebbe mai potuto raggiungere. Facilitare non significa, però, "fare uno sconto", esonerare da un'attività considerata troppo difficile, ridurre gli obiettivi, accontentarsi di meno. Quando a scuola si avvia una procedura di facilitazione i docenti forniscono degli aiuti che portano a raggiungere, pur con strategie diverse, e se necessario in tempi diversi, gli obiettivi propri dell'età "oggi ti aiuto perché domani tu possa fare da solo". Ci si richiama all'efficace metafora dell'impalcatura (*scaffolding*), introdotta da Bruner e colleghi: in edilizia l'impalcatura ha un ruolo fondamentale durante i lavori, ma è costruita e progettata per essere agevolmente rimossa quando non servirà più. Quando si personalizza un percorso didattico non lo si considera come una condizione immutabile nel tempo, ma come una struttura di sostegno che consente al ragazzo in difficoltà di affrontarle, di acquisirne consapevolezza, di imparare a gestirle, superarle, se possibile, oppure di conviverci là dove il superamento totale non sia

possibile, come spesso accade. Si cerca di sviluppare l'apprendimento nella cosiddetta « *zona di sviluppo prossimale* »¹⁵, ossia in un contesto di insegnamento in cui il docente propone all'allievo stimoli cognitivi di livello leggermente superiore rispetto alle competenze già acquisite, ma non troppo lontani da quello che lui già sa. È proprio all'interno di quell'area che l'allievo può comprendere da solo il senso del nuovo problema e risolverlo con l'aiuto dell'insegnante. Ogni giorno a scuola si constata che la zona di sviluppo prossimale non è la stessa per tutti gli alunni di una classe. Lo scopo principale della personalizzazione è proprio quello di ricondurre gli apprendimenti in questa zona anche per gli alunni in difficoltà, al fine di rendere possibile un vero successo formativo basato sull'apprendimento. L'insuccesso scolastico, inevitabile se l'apprendimento non è collocato dentro tale zona, si può trasformare in "impotenza appresa", ossia generare la convinzione di essere sempre incapaci o inadeguati, anche in attività che potrebbero essere considerate più semplici o comunque accessibili.

Soprattutto le co-docenti cercano di spezzare questo circolo vizioso che alimenta la convinzione di "non essere capace". Pertanto nella stesura del PEI e del PDP viene inserita la facilitazione come strategia didattica più efficace rispetto al solo uso di strumenti compensativi e di misure dispensative.

Si propone nella tabella n.2, il confronto dei tre documenti di programmazione analizzati PEI per gli alunni con disabilità, PDP per i DSA e PDP per i BES per evidenziarne le principali caratteristiche.

¹⁵ VYGOTSKIJ L., *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze, 2008.

Tabella n.2

Confronto tra PEI per alunni disabili, PDP per i DSA e PDP per i BES

	PEI per gli alunni con disabilità	PDP per gli alunni con DSA	PDP per gli alunni con altri BES
È obbligatorio?	È obbligatorio per tutti gli alunni con disabilità in base alla L.104/92 e al DPR 24/2/94	L'obbligo, implicito nella L.170/10, è indicato nelle <i>Linee Guida</i> anche se non si adotta ufficialmente la denominazione PDP	La stesura del PDP è contestuale all'individuazione dell'alunno con BES e conseguente a un atto di discrezionalità della scuola (DM 27/12/12; CM n.8 6/3/13)
Chi lo redige? Chi ne è responsabile?	È redatto congiuntamente (responsabilità condivisa in tutte le sue fasi) dalla Scuola e dai Servizi socio-sanitari che hanno in carico l'alunno.	È redatto dalla scuola, sulla base della certificazione DSA, in collaborazione con il ragazzo, i docenti e la famiglia, e ne rimane responsabile.	È redatto dalla scuola, se si evidenzia un bisogno che richiede precise strategie didattiche, e ne rimane responsabile.
Quali vincoli?	Le azioni definite nel PEI devono essere coerenti con le indicazioni precedentemente espresse nella Certificazione, nella Diagnosi Funzionale e nel Profilo Dinamico Funzionale.	Le azioni definite nel PDP devono essere coerenti con le indicazioni espresse nella Certificazione di DSA consegnata alla scuola.	Il PDP tiene conto, se esistono, di eventuali diagnosi o relazioni cliniche consegnate alla scuola.
Che ruolo ha la famiglia?	La famiglia collabora alla redazione del PEI (DPR 24/2/94)	Il PDP viene redatto in raccordo con la famiglia (<i>Linee Guida</i> 2011)	Il PDP è il risultato dello sforzo congiunto scuola-famiglia (CM n. 8, 6/3/2013)
La normativa vigente ne definisce i contenuti?	I contenuti del PEI sono definiti dalla normativa (DPR 24/2/94) solo negli obiettivi generali. Un'articolazione dettagliata può essere concordata a livello locale, di solito negli Accordi di programma.	I contenuti minimi del PDP sono indicati nelle <i>Linee Guida</i> sui DSA del 2011.	Non vengono indicati dalla normativa contenuti minimi.
Chi costruisce o sceglie eventuali modelli o strumenti per la compilazione?	La scelta di modelli o altri strumenti per la compilazione del PEI è di competenza dei due soggetti (scuola e Servizi) che detengono congiuntamente la responsabilità della sua redazione. Si definiscono a livello territoriale negli Accordi di programma.	La scuola è libera di scegliere o costruire i modelli o gli strumenti che ritiene più efficaci.	La scuola è libera di scegliere o costruire i modelli o gli strumenti che ritiene più efficaci.

La *conoscenza dell'alunno* è un tema cruciale in ambito educativo, connotato dall'ambivalenza tra il visibile e lo sfuggente, tra il certo e l'incerto, tra l'essere e il dover essere.

Soprattutto di fronte a un ragazzo in situazione di difficoltà il docente, a volte, può incorrere nel rischio di voler conoscere il maggior numero possibile di aspetti del "fenomeno", di volersi "impadronire" di lui, attraverso l'appropriazione conoscitiva dei singoli, singolari, tratti di personalità, tanto molteplici, quanto frammentari. In realtà, la conoscenza a fine educativo occupa la traiettoria che procede dal comprendere/fare proprio, all'intendere: un conoscere improntato allo svelarsi reciproco tra adulto/i e allievo, un conoscere che va incontro all'altro, lasciandogli gli spazi di libertà necessari a progettarsi. L'osservazione e la descrizione di una persona e della sua condizione esistenziale non sono riconducibili a puro dato fenomenico, da considerare, per giunta, in termini esclusivamente sottrattivi. Così il deficit è sempre strettamente correlato al soggetto disabile, non può essere isolato come entità separata, ma va inserito nel quadro di una personalità complessa, che si configura nel tempo come organizzazione dinamica specie in età evolutiva, spinta dalla ricerca di ben-essere interiore, e di adattamento positivo all'ambiente.

È per questo che lo *sguardo* attraverso il quale, nell'IeFP di Cometa avviene l'osservazione sulla persona è uno *sguardo globale*, teso alla realizzazione della piena inclusione di tutti gli alunni, che tiene conto di tre elementi principali:

1. *Il funzionamento umano differente*: riconoscere e comprendere le varie differenze nel comportamento degli allievi, sia quando sono differenze problematiche (BES), sia quando sono semplicemente modi di pensare, apprendere, relazionarsi, vivere situazioni.
2. *L'equità*: valorizzare le differenze, nel senso di considerare di "pari valore, dignità e diritti" ogni differenza e di realizzare, per un'esigenza di equità, forme di differenziazione e di compensazione per raggiungere situazioni di uguaglianza sostanziale tra gli alunni, e non solo quindi di pari opportunità. In altre parole, dare di più a chi ha di meno, come diceva Don Milani. La valorizzazione delle differenze implica quindi innanzitutto il

cercarle/riconoscerle, comprenderle per poter quindi, poi, agire in modo efficace e partecipativo.

3. *L'efficacia tecnica e la piena partecipazione sociale*: incontrare in modo efficace la particolarità di *funzionamento* dei singoli alunni, attraverso offerte formative realmente in grado di sviluppare il massimo del loro potenziale apprenditivo, ma realizzate nei contesti naturali di una buona partecipazione sociale e di una appartenenza piena alle situazioni collettive. Le strategie educative e didattiche devono provare sul campo e in modo controllato (*evidence-based*) la loro efficacia ed efficienza.

L'ideale sarebbe, pur in presenza di 20 o 30 studenti, offrire a ciascuno di essi quella che Claparède chiamava “*educazione su misura*”. È proprio questa tensione ideale che muove tutto l'Istituto Cometa e spinge la comunità educante a cercare soluzioni possibili e “risposte concrete”. La “*persona*”, essendo fulcro dell'attività educativa, fa sì che si restituisca all'alunno il ruolo di centralità nel processo e richiama i docenti di Cometa a rispondere in modo *individualizzato* e *personalizzato* ai bisogni di ciascun alunno.

L'individualizzazione richiede che si definiscano obiettivi alla portata di ogni ragazzo, tenendo conto della sua situazione di partenza, rispettando i suoi tempi e i suoi percorsi. L'individualizzazione richiede di agire, oltre che sul tempo, anche su altre variabili importanti: l'organizzazione dei gruppi, le metodologie didattiche, i materiali.

La *personalizzazione* si riferisce alle diverse modalità di apprendimento di ciascun ragazzo in relazione alle sue peculiarità date da stili cognitivi, contesti socio-culturali, pluralità delle intelligenze. «L'eterogeneità non è l'eccezione, ma la regola»¹⁶. Nella scuola Oliver Twist individualizzazione e personalizzazione sono valorizzati nella loro complementarietà, cioè nel rapporto di «contenente-contenuto tale per cui la *personalizzazione* contiene necessariamente in sé

¹⁶ DE POLO G. E M. PRADAL E S. BORTOLOTTI, *ICF-CY nei servizi per la disabilità*, Franco Angeli, 2011

l'individualizzazione ma, nello stesso tempo, la trascende, esattamente come il concetto di persona comprende e trascende quello di individuo»¹⁷.

2. Orientamento permanente, dimensione educativa

Nel PEI, che si elabora, è insita la dimensione dell'orientamento che va considerata come una "categoria pedagogica", in quanto contenuto sia della relazione educativa che dell'intero progetto di vita. «L'orientamento, visto in questa prospettiva educativa, evidenzia sia l'elemento essenziale della *continuità*, cioè un'azione che accompagna gli stadi successivi dello sviluppo individuale, sia la necessaria *gradualità* che soggettivamente tale intervento richiede, soprattutto per i ragazzi con disabilità. È una conquista della propria identità e una presa di coscienza del proprio "essere-diverso-da-tutti-gli-altri"»¹⁸. Per gli allievi disabili è un percorso estremamente importante che li porta a evolvere progressivamente verso un auto-orientamento, che si esprime nel compiere scelte coerenti con le proprie caratteristiche. Poiché lo studente deve mediare tra le attese, le aspirazioni personali e il contesto oggettivo del mercato del lavoro, svolgono un ruolo determinante sia le rappresentazioni che il soggetto possiede di se stesso, sia le rappresentazioni che egli si è costruito nel corso della sua esistenza. I rapporti che a scuola sviluppa, attraverso le relazioni con l'ambiente circostante, gli consentiranno di orientarsi nella società, riconoscersi e percepirsi come riconosciuto dagli altri. L'orientamento, quindi, ha anche una "dimensione processuale". Il *processo orientativo* è un *sostegno continuo* all'azione educativa, lungo tutto il corso della vita di ogni persona, come aiuto a dominare cognitivamente ed emotivamente la novità e la complessità connesse alle situazioni di transizione che deve affrontare in ambito scolastico, lavorativo e di formazione continua per sviluppare la competenza ad orientarsi o meglio, ad auto-orientarsi.

¹⁷ BERTAGNA G., *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2000.

¹⁸ MONTALBERTI K., *La pedagogia sperimentale di Raymond Buyse*, Vita e Pensiero, Milano, 2002

Il PEI non è considerato solo uno strumento di progettazione didattica, attraverso il quale realizzare l'inclusione scolastica, ma nell'IeFP Cometa viene visto come un *procedimento aperto* nel quale si inseriscono aggiustamenti legati alle circostanze che man mano si presentano. Il PEI è sostenuto da un pensiero che guarda in una "*prospettiva futura*" nella dimensione dell'essere adulto. I docenti e co-docenti di Cometa non dimenticano mai che per il ragazzo disabile, come per tutti gli altri, oltre alla scuola c'è l'altra parte della giornata e della vita. Nella stesura del Piano guardano al suo futuro possibile, immaginano le reali possibilità che in età adulta il ragazzo disabile potrà avere nei campi lavorativo, sociale, del tempo libero. Cercano perciò di aiutarlo a sviluppare abilità specifiche rispetto alle competenze richieste da un particolare contesto di vita. Su queste abilità costruiscono percorsi graduati di apprendimento orientati ai contesti reali e vissuti direttamente nella quotidianità (come verrà ampiamente dimostrato nel capitolo terzo *UFStage*). Il PEI, in quest'ottica di orientamento permanente, interno alle varie attività, continuo e costantemente attivo nella definizione degli obiettivi e delle metodologie, diventa Progetto di Vita (PdV) perché lungimirante e funzionale all'inserimento lavorativo.

3. Introduzione di un nuovo modello di classificazione: ICF

La *visione globale* della persona, sistemica, antropocentrica, tesa alla piena inclusione, che è contenuta nella proposta educativa dell'IeFP Oliver Twist, ha spinto l'equipe sostegno, verso l'idea di sperimentare in Cometa *l'adozione dell'ICF, International Classification Functioning, Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, come strumento di Classificazione, per un nuovo approccio ai concetti di salute, di funzionamento e di disabilità. Gli alunni disabili sono una parte naturale della scuola, così come tutti i ragazzi con Bisogni Educativi Speciali presenti nelle varie classi. A tutti loro si vuole fornire pari opportunità nello studio, nelle relazioni e nel lavoro.

L'ICF è uno strumento che si ripropone di descrivere nel modo più dettagliato possibile, le funzioni, le abilità e le capacità che caratterizzano qualsiasi persona, non solo le sue menomazioni o i suoi deficit.

Con l'ICF si mettono in luce e si valorizzano le risorse residue di ogni ragazzo. L'attribuzione di valore che l'ICF dà a ognuno di loro, rende questo strumento di classificazione in linea con la visione ideale sull'uomo propria della scuola Oliver Twist.

Il contesto sociale e strutturale costituisce un elemento fondamentale di valutazione e influenza in modo diretto il funzionamento della persona: la Classificazione sottolinea in modo particolare che nessuna descrizione del Profilo Funzionale è valida se non viene descritto *l'ambiente* di riferimento.

L'intesa Stato-Regioni, siglata il 20 marzo 2008 sulla presa in carico globale dell'alunno con disabilità, prevede per la prima volta a chiare lettere l'uso di ICF come modello antropologico su cui fare la Diagnosi Funzionale per gli studenti con disabilità: «La Diagnosi Funzionale è redatta secondo i criteri del modello bio-psicosociale alla base dell'ICF dell'OMS» (art.2, comma 2).

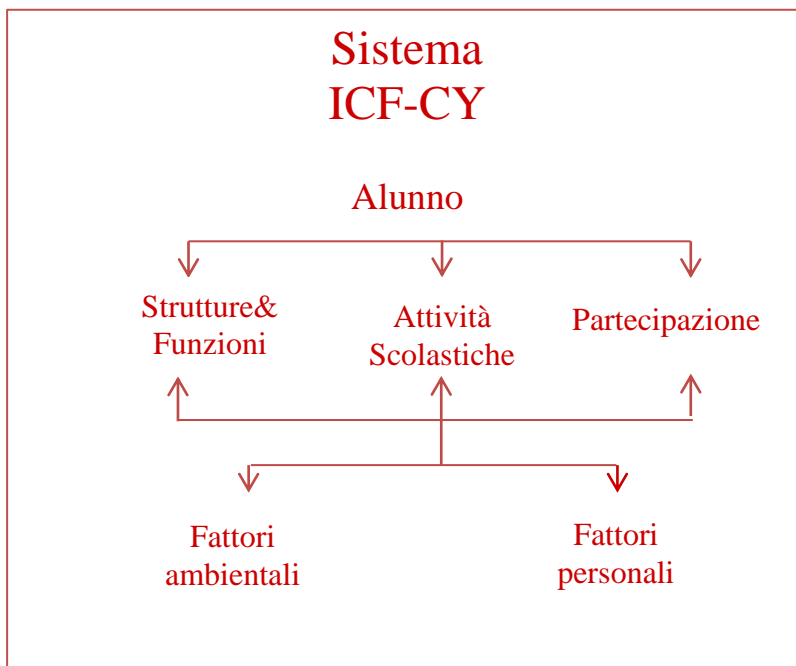
Per l'ICF, quindi, la disabilità non è una caratteristica della persona, quanto piuttosto il risultato *dell'interazione* tra una certa condizione di salute e un ambiente sfavorevole.

Il modello ICF offre una chiave di lettura di tutti quei “Bisogni Speciali” il cui riconoscimento rappresenta il primo passo verso l'individuazione delle risorse e delle strategie da attivare per garantire ad ognuno crescita personale e successo formativo, e quindi inclusione. Si ritiene perciò che l'ICF possa essere molto utile in un Istituto di Istruzione e Formazione Professionale come Cometa soprattutto per la rilevazione delle *performance* nei percorsi di alternanza scuola-lavoro e per la certificazione delle competenze maturate.

La *scuola*, per operare in maniera ottimale, dovrebbe lavorare sul contesto in modo da abbattere le barriere e introdurre quei facilitatori che consentono alla persona di esprimere le proprie potenzialità anche “residue” nel migliore dei modi. Nello schema C, è evidente come l'attività scolastica abbia un ruolo

centrale tanto nell'influenzare le caratteristiche personali, quanto nel garantire la piena partecipazione sociale degli alunni.

Schema C



Da tempo, come precedentemente, detto, nell'Istituto Cometa si stende il PEI aperto al Progetto di vita. Gli obiettivi, le attività didattiche e gli atteggiamenti educativi vengono declinati "su misura" per la singola e specifica peculiarità di ogni alunno, ponendo particolare attenzione soprattutto ai suoi punti di forza, dai quali partire per impostare il lavoro. Quindi la visione complessa del funzionamento umano, intesa come comprensione individuale e globale della persona secondo ICF, già presente nel progetto educativo della scuola, ora entrata anche nell'uso pratico.

ICF, non è soltanto una classificazione internazionale, ma è un nuovo modo di guardare e valutare tutte le persone con Bisogni Educativi Speciali.

ICF propone una *visione nuova* del concetto di Salute, intesa come globale benessere bio-psico-sociale della persona, che porta a una piena realizzazione del proprio potenziale nei vari contesti di vita. Presenta una concezione dinamica, ecologica, legata all'influenza dei contesti.

ICF consente di comprendere, in modo più profondo, le diverse situazioni di Bisogno Educativo Speciale e di predisporre, conseguentemente, le risposte più adeguate.

Dato che il PEI (Piano Educativo Individualizzato), in Cometa, viene preparato con “cura”, personalizzando il percorso per ogni ragazzo disabile, costruito ed adattato sulla specifica situazione di funzionamento dell’alunno, l’ICF risulta essere la “piattaforma” ideale da cui partire, perché consente di identificare con una modalità efficace, i punti di forza e di debolezza di ciascun alunno.

Il modello ICF implica necessariamente la cooperazione di tutte le persone che ruotano intorno all’allievo con le loro diverse funzioni.

« La dimensione fondamentale che viene presa in considerazione è quella “orizzontale” che lega corpo ad attività personali e a partecipazione »¹⁹.

Nel dettaglio, rappresentato dalla tabella n.3, si può osservare come l’ICF sia diviso in 2 parti, ognuna composta da due componenti, suddivisi a loro volta in domini:

1. *Funzionamento e Disabilità:*

- *Funzioni corporee e Strutture corporee*
- *Attività e Partecipazione*

2. *Fattori contestuali:*

- *Fattori Ambientali*
- *Fattori Personali*

Ciascuna componente può essere espressa in termini sia *positivi* che *negativi*; ciascuna componente consiste in vari domini, e all’interno di ciascun dominio, di categorie che sono le unità di classificazione.

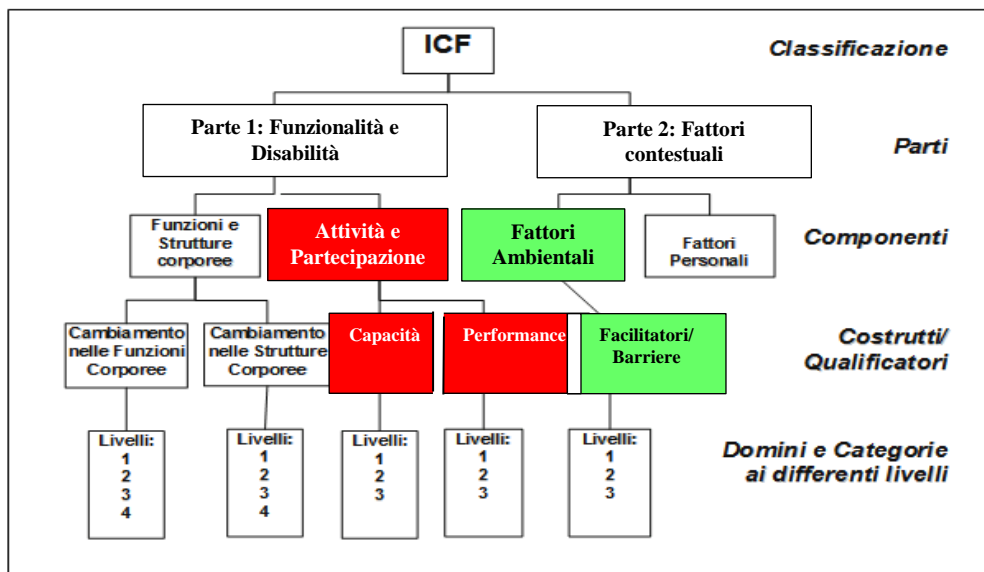
¹⁹ D. IANES E S. CRAMEROTTI, *Usare l’ICF nella scuola*, Erickson, Trento, 2011

Tabella n.3_ Interrelazione dinamica delle componenti

COMPONENTI	PARTE 1: FUNZIONAMENTO E DISABILITÀ		PARTE 2: FATTORI CONTESTUALI	
	Funzioni e Strutture Corporee	Attività e Partecipazione	Fattori Ambientali	Fattori Personali
DOMINI	Funzioni Corporee Strutture Corporee	Aree di vita (compiti, azioni)	Influenze esterne su funzionamento e disabilità	Influenze interne su funzionamento e disabilità
COSTRUTTI	Cambiamento nelle funzioni corporee (fisiologico) Cambiamento nelle strutture corporee (automatico)	Capacità: eseguire compiti in un ambiente standard. Performance: eseguire compiti nell'ambiente attuale.	Impatto facilitante od ostacolante delle caratteristiche del mondo fisico, sociale e degli atteggiamenti.	Impatto delle caratteristiche della persona .
ASPETTO POSITIVO	Integrità funzionale e strutturale Funzionamento	Attività Partecipazione	Facilitatori	Facilitatori
ASPETTO NEGATIVO	Menomazione Disabilità	Limitazione dell'attività Restrizione della partecipazione	Barriere/ostacoli	Barriere/ostacoli

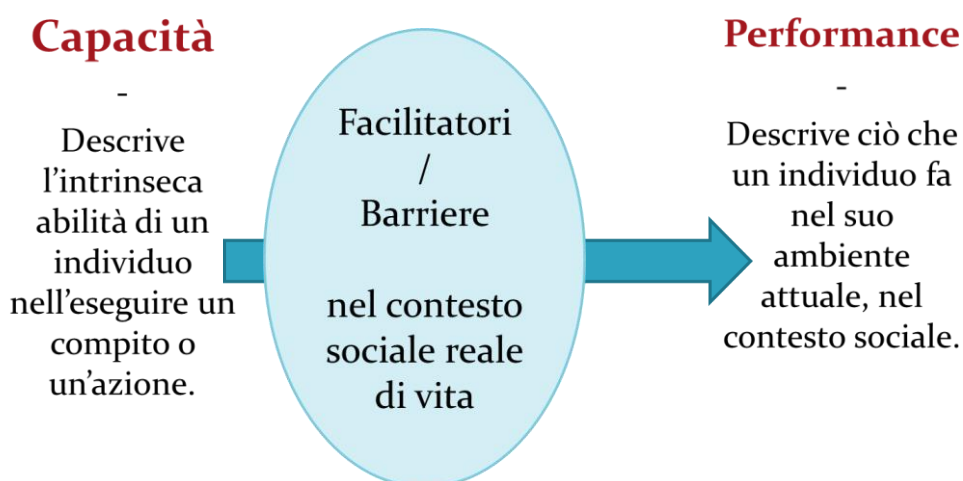
Gli stati di salute di un individuo e gli stati ad essa correlati possono essere registrati selezionando il codice o i codici di categoria appropriati e aggiungendovi i *qualificatori*, che sono dei codici numerici che specificano l'estensione o la gravità del funzionamento o della disabilità in quella categoria, o il grado in cui un fattore ambientale rappresenta un *facilitatore* o una *barriera* (schema D). Gli *aspetti negativi* dell'ambiente vengono definiti in termini di *barriere*, mentre i *valori positivi* si definiscono per indicare il ruolo di *facilitazione* che l'ambiente ha per il funzionamento.

Schema D



Le co-docenti nella fase di avvio di questo lavoro innovativo, teso all'uso del modello ICF, per la stesura del PDF e del PEI, si sono attivate analizzando e confrontando fra gli oltre 1000 codici della Classificazione, quelli più adatti a descrivere gli alunni disabili presenti nella realtà delle classi. Le aree che, si ritiene, abbiano maggior rilevanza per la scuola sono presenti nella *Parte 1: Attività e Partecipazione*. Ai codici di queste categorie si è cercato di dare significato con i *Qualificatori* di *Capacità* e di *Performance*.

Schema E



Particolarmente interessante è la distinzione tra *Capacità e Performance* (Schema E).

- *Capacità*: descrive l'intrinseca abilità di un individuo nell'eseguire un compito o un'azione;
- *Performance*: descrive ciò che un individuo fa nel suo ambiente attuale, e nel contesto sociale.

Risulta in modo evidente come l'ambiente reale di vita e il contesto sociale possono costituire per il ragazzo disabile un *facilitatore* o una *barriera*.

Ecco perché la scuola, per favorire l'inclusione delle persone con disabilità, si occupa non solo delle condizioni dell'individuo, ma anche del contesto in cui egli vive, dato che il funzionamento umano è il risultato dell'interazione tra la persona e il suo ambiente di vita. La Classificazione secondo ICF, infatti, permette di rilevare le capacità del ragazzo, le barriere e i facilitatori che egli incontra nella vita quotidiana all'interno dei propri ambienti (famiglia, scuola, lavoro, tempo libero), e porta a riflettere sul modo di rimuovere le prime e promuovere i facilitatori, al fine di migliorare la qualità della sua esistenza. Permette di lavorare con e per la persona in una prospettiva bio-psicosociale che pone al centro la sua dignità.

L'attenzione è centrata sulla *salute* e sul *funzionamento*, non sulla disabilità. In passato si riteneva che la disabilità iniziasse dove finiva la salute, quando una persona era disabile apparteneva ad un gruppo separato.

L'ICF si allontana da questo modello di pensiero. E' un cambio radicale: dall'enfasi sulla disabilità, ora ci si focalizza sulla salute delle persone.

La rivoluzione dell'ICF è un cambio culturale. Qualunque persona in qualunque momento della vita può avere una condizione di salute che in un ambiente sfavorevole diventa disabilità.

Altro importante scopo della Classificazione è stabilire un *linguaggio comune* per descrivere il funzionamento umano.

L'avvio di un reale cambiamento si apre con l'acquisizione di un linguaggio comune per conoscere ogni ragazzo e sul quale costruire una progettazione

individualizzata. L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) presenta l'ICF *International Classification of Functioning, Disability and Health* come un linguaggio standard e unificato che serva da modello di riferimento per la descrizione della salute e degli stati a essa correlati e che, facilitando la comunicazione tra professionalità ed esperienze diverse agenti sullo stesso campo, può, nel medesimo tempo, promuovere nuovi orizzonti di ricerca. Si tratta di un linguaggio creato a partire da una visione della realtà che inserisce lo stato di salute in un'analisi ecologica della persona, secondo un modello bio-psicosociale, che coinvolge diversi ambiti di intervento, in particolar modo, le politiche di welfare, la salute, l'educazione e il lavoro.

«Ogni linguaggio, mentre descrive o racconta, per il fatto stesso di avere una struttura, un codice, una sintassi, diviene ermeneutica; l'interpretazione apre la via al disvelamento, alla dimensione euristica. Cercare tra gli oltre mille codici ICF gli elementi lessicali più adatti per descrivere una situazione personale, un'esperienza di attività o partecipazione mette in moto, data la struttura "sintattica" del linguaggio che li comprende, rimandi e connessioni che obbligano a rivedere, moltiplicare i punti di vista, permettendo di scoprire aspetti, elementi o dinamiche di interconnessione e di influenza reciproca che la formulazione di partenza talvolta non contemplava»²⁰.

Pertanto si ritiene che l'ICF possa diventare strumento educativo inclusivo utile per la programmazione e per la costruzione di un *Piano Educativo Individualizzato (PEI)* che assuma sempre più la prospettiva di *Progetto di Vita*, perché i codici ICF possono essere utilizzati come linguaggi condivisi promuovendo pari opportunità e riducendo la discriminazione.

Si è passati dal dire Handicappato (ICIDH 1980) a Persona con disabilità (ICF 2001)²¹.

La disabilità, come attualmente si considera, è il risultato dell'interazione negativa tra condizione di salute e fattori ambientali.

²⁰ D. IANES E U. BIASIOLI, *L'ICF come strumento di classificazione, descrizione e comprensione delle competenze*, in *Integrazione scolastica e sociale*, Erickson, 4/5 novembre 2005.

²¹ Per i riferimenti si consulti il capitolo I *Dall'handicap alla disabilità. Percorso storico e culturale* in *Litterature Review* allegata.

Nell'ICF è descritta a tre livelli:

1. Corpo
2. Persona
3. Ambiente.

La salute e la disabilità, sono due aspetti dello stesso fenomeno. Il problema sta nel riconoscere che, la condizione umana, per alcuni, comporta disabilità nel presente ma che, per tutti, può comportarla nel futuro. L'enfatizzare ciò che abbiamo in comune, come esseri umani, rende più facile il rispetto e l'adattamento.

Quindi, *nell'analisi conoscitiva* del ragazzo disabile, i docenti e le co-docenti nell'IeFP Cometa non procedono più per sottrazione cioè “non sa fare... , non è in grado di..., è carente in...” cioè evidenziando “il limite, il deficit, la disabilità, la deprivazione...”, ma procedono rilevando le *potenzialità* esistenti, le capacità residue, le abilità presenti... e su questo *patrimonio positivo* esistente in tutti, anche nelle situazioni di maggior gravità, partono per sviluppare il piano educativo individualizzato; o, meglio ancora, personalizzato, perché tengono conto del “*valore*” *della persona* e della sua unicità.

Usare ICF permette di guardare la persona con uno sguardo globale, non dandone una valutazione arbitraria, ma osservandola in modo oggettivo e scientifico in tutti i suoi aspetti.

Pertanto l'equipe sostegno ha avviato una revisione secondo il modello ICF del PDF e del PEI rimodulando i format e predisponendo una *nuova griglia* che tiene conto e dà valore alle potenzialità di ogni ragazzo (allegati 4 e 5).

4. Acquisizione di competenze

Un buon Piano Educativo Individualizzato, redatto secondo la visione pedagogica della scuola Oliver Twist, costituisce per i ragazzi disabili, la “bussola” per determinare gli obiettivi generali del processo formativo e quelli specifici di apprendimento. Mette in luce come le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il sapere) e le abilità operative (il fare), apprese ed esercitate non

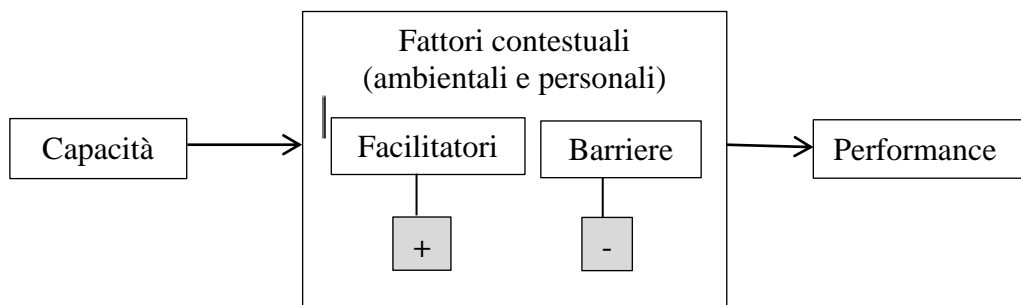
solo nel sistema formale, ma anche in quello extrascolastico, abbiano acquisito un valore realmente formativo per lo studente, essendosi tramutate in competenze. Il concetto di competenza negli ultimi anni ha assunto rilievo nell'universo formativo oltre che in quello professionale. Si possono considerare competenze «le diverse soluzioni che il soggetto è in grado di mostrare o portare a termine in un ambito particolare del sapere, del saper fare, del saper essere, del saper stare insieme agli altri»²². Lo sviluppo di competenze è legato al progressivo coinvolgimento degli alunni disabili in esperienze pratiche che abbiano risonanze affettive positive e siano sostenute dalla costruzione di quadri concettuali adeguati, in base ai quali venga favorito il costruirsi di schemi d'azione sempre più integrati, articolati e stabili. Infatti si è competenti non solo e non tanto perché si possiedono conoscenze e si dimostrano capacità nello svolgimento di un compito, quanto perché queste conquiste non risultano solo strumentali, ma diventano l'attuale modo di essere dell'alunno. La *competenza personale* testimonia l'unità della persona e svela le sue condizioni di maturità. La prospettiva educativa di Cometa non enfatizza i limiti, ma è sensibile alle possibilità di cambiamento positivo, sempre possibili, anche se minime. In questo senso i docenti, nell'azione educativa, valorizzano la normalità e gli elementi di originalità e positività che non mancano in nessun essere umano « siamo tutti *divers-abili* più che abili o disabili»²³. Così come per ogni altro allievo, anche per chi è in difficoltà il prendere forma si connota con un progetto aperto non appiattito inesorabilmente sulla cifra della minorazione, ma di sviluppo possibile, proprio nella visione secondo ICF. Rispetto ad un'azione, esecuzione di compito o funzione, quello che il soggetto è in grado di fare senza alcuna influenza, positiva o negativa, di fattori contestuali, ambientali o personali, si definisce come *Capacità*. Quello che invece il soggetto fa sotto l'influenza dei fattori contestuali è la *performance*.

²² M. PELLERÉY, *Il Portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, in "Orientamenti pedagogici" n.47, 2000.

²³ G. BERTAGNA, *Tra il profilo e i piani di studio individualizzati. Una prima analisi dei documenti di lavoro*, in Scuola e didattica, n.10, La Scuola, Brescia, 2003

Se le capacità e le performance non raggiungono le aspettative si viene ad evidenziare una difficoltà, un deficit, una restrizione di attività o di partecipazione, come è evidenziato nello schema F. Questo confronto tra capacità e performance del soggetto e aspettative su di lui caratterizza l'essenza stessa del processo di *valutazione delle competenze*.

Schema F



L'ICF presentandosi come linguaggio standard e unificato può essere utilizzato come strumento per descrivere momenti particolarmente significativi per la formazione degli alunni come gli *stage* di alternanza scuola-lavoro, dai quali spesso emergono performance inaspettate, come l'esperienza della scuola Oliver Twist evidenzia, che mostrano l'importanza di vari tipi di contesto quali fattori determinanti nel funzionamento globale. Soltanto l'analisi del *soggetto in situazione* fa emergere la competenza. La situazione è da intendere tanto nella sua dimensione "interiore" delle risorse, quanto in quella esteriore dei vincoli; risorse e vincoli del soggetto e del contesto. La descrizione del ragazzo come soggetto competente in relazione a un preciso contesto è particolarmente necessaria in presenza di soggetti deboli, in difficoltà nel mondo del lavoro, rispetto al quale si percepiscono come inadeguati. I docenti di base e professionali e le co-docenti, in Cometa, aiutano i ragazzi a riconoscere risorse, interne ed esterne, fornendo loro strumenti per un nuovo linguaggio, mediante il quale siano in grado di ridefinire se stessi come soggetti competenti. I codici ICF, attraverso le definizioni che li accompagnano per selezionarli e organizzarli in schemi, descrivono conoscenze, abilità e atteggiamenti ricavabili dalla narrazione di un'esperienza lavorativa

portata a termine, dal ragazzo disabile, in alternanza alla frequenza scolastica. L'ICF può funzionare, da un lato, come microscopio, permettendo di cogliere particolari meno appariscenti ma significativi, dall'altro come figura dotata di significato che raccoglie e mette in relazione gli elementi che via via affiorano. L'unione tra analisi e sintesi, tra vicino e lontano, acuiscono lo sguardo, mettendo in evidenza aspetti della persona che sarebbero rimasti in ombra.

Si tratta di vedere non le singole stelle (le singole capacità, performance o fattori contestuali), ma la *costellazione* che dà significato e senso a una figura, a una serie di relazioni di interconnessioni.

Un'esperienza di lavoro per un ragazzo disabile, come gli *stage* di Cometa dimostrano, è veramente formativa se, consapevolmente rielaborata, attraverso l'attribuzione di significato all'accadere quotidiano, si trasforma in una più profonda conoscenza di sé in relazione al proprio contesto di vita. Avrà una ricaduta positiva anche sull'attività scolastica, perché aiuterà il ragazzo a comprendere i propri bisogni formativi, quei bisogni che l'esperienza pratica dovrebbe da un lato aiutare a colmare, dall'altro riformulare alla scuola in modo più consapevole, generando reciprocità tra due fondamentali momenti del Piano Educativo Individualizzato/Progetto di Vita. Alla luce di quanto espresso si ritiene che l'ICF possa essere uno strumento prezioso anche per la rilevazione delle competenze e la stesura del mansionario professionale.

L'equipe sostegno nel desiderio di accrescere le proprie competenze professionali ed umane e per promuovere un maggior coinvolgimento del corpo docente nel processo inclusivo di tutti i ragazzi, ha proposto lo studio, la riflessione e la sperimentazione del modello Bio-psicosociale dell'ICF nell'IeFP Cometa. Si ritiene essenziale tale percorso formativo per un reale cambiamento di visione: conoscere la funzionalità di una persona, piuttosto che la disabilità, al fine di rilevare i bisogni educativi speciali, attivare risorse e strategie, individuare capacità e performance per la certificazione di competenze maturate dagli allievi disabili nei percorsi di alternanza scuola lavoro.

Passi compiuti ad oggi (novembre 2015):

In presenza, con tutti i docenti, si è tenuto un incontro di quattro ore con il contributo della curatrice della versione italiana ICF-CY Dott.ssa Matilde Leonardi su:

- Modello inclusivo
- PEI e Progetto di Vita
- Classificazione ICF

a cui è seguito un focus group molto stimolante, per le numerose domande emerse e per la percezione dell'interesse che il tema ha suscitato nei presenti.

- È seguito un secondo momento di approfondimento, specifico per l'equipe sostegno, con un intervento di quattro ore di una coordinatrice dell'area integrazione di una scuola in provincia di Como che, da alcuni anni, sperimenta il modello ICF, per conoscere concretamente l'applicabilità della classificazione alla stesura del PDF e del PEI per i ragazzi disabili.

- Le co-docenti hanno avuto altri momenti ad hoc per approfondire lo studio di ICF.
- Le co-docenti hanno così prodotto nuovi format per la stesura del PDF e del PEI secondo la Classificazione ICF, che sono stati utilizzati per gli allievi disabili delle classi prime nel mese di novembre.

Passi successivi saranno:

- Utilizzo dei nuovi format nella prassi educativa durante l'anno 2015-2016
- Incontri con le famiglie dei ragazzi disabili delle classi prime, per la compilazione degli obiettivi del PDF e per la successiva condivisione e firma del PEI
- Confronto e verifica in itinere con il consiglio di classe
- Verifica e valutazione finale della Qualità dell'integrazione apportata dall'uso dei nuovi format secondo ICF.
- Opportunità della continuazione ed estensione della sperimentazione.

CAPITOLO TERZO

INCLUSIONE LAVORATIVA

SOMMARIO: 1. Dall'orientamento al Placement. - 1.1. Gli strumenti. - 1.1.1. Orientamento permanente in Cometa: un sistema integrato. - 1.1.2. La scuola entra nell'impresa. - 2. Transizione scuola/lavoro nell'IeFP Oliver Twist. - 2.1 Tirocini formativi: UF Stage. - 2.1.1. Le finalità. - 2.1.2. Il metodo. - 2.1.3. Le fasi. - 3. Lavoro di rete: accompagnamento "dopo" la scuola. - 3.1. Servizi offerti dall'IeFP agli studenti. - 3.1.1. *Ricercattiva* e Servizio per il Lavoro. - 3.1.2. Sviluppi possibili. - 3.2. Famiglia: punto di forza e di fragilità. - 3.2.1. Relazione d'aiuto. - 3.3. Le risorse del territorio. - 3.3.1. Supporti all'occupazione dei disabili: collocamento mirato e Dote lavoro. - 3.3.2. Procedure e requisiti d'accesso. - 3.3.3. Le Cooperative Sociali. - 3.3.4. Un progetto che si realizza: spazio "Anagramma".

«L'integrazione è da intendersi come livello di socializzazione che si realizza quando tutti, operando insieme si aiutano reciprocamente ad aumentare la propria competenza relazionale e comunicativa. Realizzare l'integrazione significa vivere e crescere insieme attraverso uno scambio e un arricchimento reciproci»²⁴.

G. COTTONI

1. Dall'Orientamento al Placement

1.1. Gli strumenti

1.1.1. Orientamento permanente in Cometa: un sistema integrato

Nell'IeFP Cometa si è attivata la pratica *dell'orientamento permanente*²⁵, intesa proprio come sostegno continuo, che accompagna l'intero percorso di formazione.

²⁴ G.COTTONI, *Della qualità dell'integrazione*, ANMIC, Parma, 1995.

²⁵ Per riferimento si consulti il capitolo III paragrafo I della Litterature Review in allegato.

Con essa si vuole incoraggiare tutti i ragazzi, ma soprattutto i più fragili, a sviluppare l'*empowerment*, cioè quel «potere interno alla persona inteso come insieme di competenze, forze, motivazioni intrinseche e capacità di mobilitazione delle proprie energie che facilita il governo attivo di una situazione o di un evento»²⁶.

L'orientamento permanente, quindi, non è più considerato solo come strumento di sostegno alla transizione, ma diventa strumento formativo perché prepara e facilita l'inserimento lavorativo. *Il ragazzo è posto al centro dell'intero processo orientativo*, è accompagnato verso una crescente consapevolezza di sé e delle spinte motivazionali, che gli permettono di canalizzare sforzi ed energie. Diventa responsabile del proprio sviluppo personale e professionale, che si evolve progressivamente divenendo auto-orientamento.

L'orientamento offre, non solo un contributo a sostegno delle difficoltà, ma supporta e favorisce lo sviluppo delle risorse di ogni alunno, nelle sue dimensioni relazionali e sociali.

Per queste ragioni, Cometa realizza la pratica dell'orientamento per tutti i ragazzi, disabili e non, attraverso percorsi personalizzati e attività non solo a supporto delle scelte scolastiche ma anche professionali, con particolare attenzione ai bisogni e alle motivazioni di ogni singolo ragazzo, perché «non è sufficiente capire cosa la persona sa o è predisposta a fare, poiché farà quella cosa solo nella misura in cui è motivata a farlo»²⁷.

La motivazione è particolarmente importante quando si compiono attività di orientamento con gli studenti di giovane età. L'analisi delle attitudini va integrata con quelle degli interessi al fine di verificare che non vi siano distonie, per sviluppare un'attività di orientamento che non sia circoscritta a singoli momenti della vita di una persona, ma sia inserita in una "cornice" o meglio, in un progetto di vita, secondo l'attuale «paradigma del *Life Design*»²⁸. Il modello d'intervento

²⁶ CASTELLI C. – ANCONA C., *Il bilancio delle competenze nell'orientamento e nella formazione continua*, ISU Università Cattolica, Milano, 1998.

²⁷ BOERCHI D., *Storia dell'orientamento*, Rivista psicologica e lavoro, PubliCatt, Milano, 2012

²⁸ SAVICKAS M.L., NOTA L., ROSSIER J., et al., *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*, Journal of Vocational Behavior, Elsevier Inc., Amsterdam, 1999.

orientativo proposto in Cometa raccoglie le sfide della crisi economica e del mercato del lavoro degli ultimi anni per sostenere i ragazzi e per compiere un'efficace attività di supporto durante gli anni della crescita e della formazione in ottemperanza alle norme vigenti.

La formazione e il lavoro in Cometa sono parte integrante di un percorso, con sovrapposizioni e collegamenti che creano un continuum, fin dalla prima esperienza di apprendimento e di inserimento nel mercato del lavoro, coerentemente con la crescita personale e individuale di ciascuno. Uno sviluppo di consapevolezza che si esprime attraverso una serie di tappe evolutive di maturazione e di scelta: ognuno di questi momenti richiede di fare propria una delle possibili alternative di azione, cioè di decidere di compiere delle scelte specifiche, la cui efficacia dipende in larga misura dalla percezione di sé e del contesto che il singolo ragazzo ha saputo maturare. Pertanto la pratica orientativa non viene confinata ai momenti di transizione della vita dei ragazzi, come quello di passaggio dalla scuola al lavoro, ma è inserito in un percorso continuo di educazione e di formazione, atto a sviluppare la fiducia in se stessi e l'autonomia, in un disegno di costruzione di un Progetto di Vita.

In Cometa è molto ampia la gamma di persone che chiedono un supporto orientativo e non si tratta solo di ragazzi che devono affrontare una scelta scolastico-professionale, ma anche di studenti disabili, giovani adulti in difficoltà occupazionale, immigrati, soggetti marginali che presentano caratteristiche sociali e psicologiche alquanto differenziate (DSA, BES).

Le numerose tipologie d'interventi sono progettate, sviluppate e condotte, in Cometa, da professionisti che hanno maturato da tempo, competenze specifiche e differenti tra loro, proprio per rispondere ad una pluralità di richieste e di esigenze caratteristiche e individuali. È la *comunità educante* tutta che si prende "cura" dei bisogni di ciascuno. È fondamentale che l'attività di orientamento, istituzionalmente riconosciuta, sia garantita con interventi efficaci, promossi da personale qualificato in quanto il suo ruolo è strategico per il futuro di ogni persona.

1.1.2. La scuola entra nell'impresa

L'impresa entra nella scuola, questo era lo slogan che riassumeva lo spirito della legge 28 marzo 2003 n.53. Definita come la prima riforma organica della scuola italiana, dopo la riforma Gentile del 1923, la riforma Moratti, infatti, ha portato il mondo imprenditoriale nelle scuole. In linea con gli studi più avanzati nel settore dell'istruzione, la legge n. 53/2003 ed il d. lgs. n. 77/2005 attuativo della legge n.53 riconoscono «il diritto all'apprendimento per tutto l'arco della vita, la centralità della persona e dei suoi diritti ed in particolare di quelli dei soggetti in situazione di handicap, la possibilità di realizzare i corsi del secondo ciclo in alternanza scuola-lavoro per i ragazzi che hanno compiuto il quindicesimo anno di età». Nella Riforma sono indicati in modo preciso alcuni strumenti da introdurre nella scuola per migliorare e rendere più efficace l'azione educativa. Uno di questi è il supporto individualizzato, inteso come aiuto a sviluppare la propria personale strategia di successo. Si propongono, inoltre, l'intervento tempestivo, la cooperazione fra le diverse agenzie, l'alternanza scuola-lavoro, il coordinamento del settore formativo con il mercato del lavoro, un tutoring basato sulle necessità personali del ragazzo e la presenza di risorse adeguate. In particolare per gli alunni disabili viene suggerito l'utilizzo dello strumento di transizione scuola-lavoro in quanto, essi apprendono con più facilità dall'esperienza concreta piuttosto che dall'astratto formale. Si tratta della possibilità di passare attraverso il sistema lavoro ed il sistema scuola, includendo, pertanto, settori formali ed informali di apprendimento, e di consentire il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti realizzati anche nel corso dell'attività lavorativa. La Riforma Moratti recita altresì che la programmazione dell'offerta formativa, nell'ottica del passaggio dalla scuola al lavoro deve prevedere la stesura di diagnosi funzionale, profilo dinamico-funzionale, piano educativo individualizzato, progetto di vita. La comunità educante di Cometa ritiene, invece, che in una progettazione didattico-professionale, non basti portare l'azienda a scuola, ma sia necessario, portare la scuola in azienda. Far convivere attività educative e attività produttive sono un'altra sfida che l'IeFP Oliver Twist

ha raccolto. L'impatto con il lavoro è difficile per ragazzi che non hanno nessuna familiarità con questo mondo. Da qui nasce la consapevolezza che a questi studenti non sia sufficiente insegnare delle tecniche, o una professionalità, ma occorra insegnare loro a lavorare. Un tirocinio curricolare strutturato secondo *UFstage* (vedi paragrafo 2.1 *UFstage*) permette, infatti, una reale mappatura delle competenze di tutti i ragazzi sia in entrata che in uscita. In un mondo scolastico che cerca la multidisciplinarietà, è necessario poter mettere le competenze linguistiche piuttosto che quelle matematiche o gestionali a servizio dell'esperienza di tirocinio in un'azienda reale, compresa la valutazione finale. Ciò è di vitale importanza per il futuro del ragazzo e dell'azienda per diversi aspetti. In primis perché l'alunno potrà rendersi conto della reale necessità, nell'ambito di un lavoro vero, di quegli insegnamenti che, se appresi solo a scuola, potrebbero risultare scollegati dal mondo del lavoro. In secondo luogo perché l'azienda potrà constatare direttamente la qualità delle competenze del ragazzo, creando uno spazio reale per una concreta ipotesi di collaborazione successiva. Anche la scuola, in quanto ente promotore, dal rapporto con l'azienda accogliente potrà ricavare informazioni sull'adeguatezza delle competenze proposte nel progetto formativo e dei progressi compiuti dall'alunno. Il tirocinio diventa, nell'ottica sopra riportata, la via maestra di reinserimento in un percorso di classe proprio per gli alunni che manifestano maggiori difficoltà in quanto ad apprendimento e "tenuta". La scuola, quindi, supporta l'azienda, e l'azienda aiuta la scuola, in una direzione chiara e univoca per il bene dei ragazzi. Tale formazione che favorisce, sostiene e accompagna l'inserimento nel mondo del lavoro è una formazione inclusiva, perché diventa un percorso concreto di autoconsapevolezza del proprio "sapere" e del proprio "saper fare". L'esperienza proposta dalla scuola *Oliver Twist* mostra come i tirocini curricolari possano essere occasione di vera crescita per tutti i ragazzi e trampolino di lancio per il loro prossimo inserimento lavorativo.

2. Transizione scuola/lavoro nell'IeFP Oliver Twist

La L.92/2012 interviene in materia di tirocini formativi e di orientamento in particolare l'art. 1 recante “*Disposizioni in materia di Riforma del Mercato del Lavoro in una prospettiva di crescita*”. Nel dettaglio i tirocini promossi a favore delle persone disabili sono regolati dalle convenzioni di inserimento lavorativo previste dalla Legge 12-3-1999 n. 68, “*Norme per il diritto al lavoro dei disabili*”, e sono disciplinati dalle leggi regionali.

Negli Istituti di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) la normativa di riferimento per lo *stage* ha avuto i seguenti aggiornamenti:

- DPR n. 825 del 25 ottobre 2013: nuovi indirizzi regionali in materia di tirocini
- Decreto n. 10031 del 5 novembre 2013: identificativo atto n. 944- Direzione generale istruzione, formazione e lavoro- nuovi indirizzi regionali in materia di tirocini, disposizioni attuative, ha definito gli standard minimi per la stesura e la stipula della convenzione e del progetto formativo individuale.

Il quadro normativo nazionale e regionale rimette, pressoché interamente agli istituti formativi la regolamentazione degli *stage* curricolari. È loro il compito di favorirne o meno la piena diffusione nel rispetto dei vincoli didattici comunque previsti dall'ordinamento vigente. Nella propria programmazione scolastica, dunque, ogni Istituto ha la facoltà di valorizzare il ricorso ai tirocini curricolari, o, al contrario, favorire modalità di insegnamento più tradizionali. Il tirocinio formativo o *stage* citato dalle norme come strumento formativo che può facilitare il rapporto tra giovani e lavoro come definito dall'art.4 della L.28 marzo 2003 n.53, come «possibilità di alternanza scuola-lavoro» trova un'innovativa ed efficace applicazione nella pratica educativa di Cometa. I ragazzi che si iscrivono e frequentano la scuola Oliver Twist, sono studenti che iniziano un percorso nuovo di educazione, formazione e lavoro. La maturazione di sé viene sviluppata facendo esperienza, attraverso le attività proposte nell'Unità Formativa curricolare denominata *UFStage*, concepita con l'obiettivo di integrare un percorso di

autoconsapevolezza con la conoscenza del mercato del lavoro e di alcune realtà aziendali in cui i ragazzi hanno l'opportunità di fare tirocini e *stage* durante gli anni di scuola. Lo schema tradizionale che proponeva *formazione-tirocinio-lavoro*, viene sostituito da *tirocinio-formazione-lavoro* in un'ottica di circolarità e non più di linearità, tra le fasi del processo formativo «Lo studio e il lavoro non sono tra loro stadi successivi o addirittura alternativi, ma in questa forma sono momenti strutturalmente contemporanei e integrativi»²⁹. L'Istituto Oliver Twist ha costruito, nel tempo, una vasta rete di partenariati e di collaborazioni con le imprese del territorio per garantire ai ragazzi l'opportunità di momenti formativi di alternanza, per un apprendimento in assetto lavorativo. I tirocini curricolari rappresentano per tutti gli studenti di Cometa, ma soprattutto per i ragazzi disabili, un'occasione di formazione decisamente importante.

2.1. Tirocini formativi: UFStage

A partire dal 2011, presso la scuola Oliver Twist, si è avviato un programma denominato: Unità formativa *stage* (*UFstage*), per sviluppare l'attività di orientamento e integrare l'esperienza con tre tirocini svolti in azienda, uno per ogni anno, a partire dal secondo anno scolastico, condiviso da tutti gli indirizzi professionali (ristorazione, tessitura e falegnameria). Il lavoro in azienda è considerato un'attività con un alto potenziale nell'ambito di un percorso di formazione personale, poiché sviluppa una conoscenza pratica delle nozioni apprese in classe, restituendone il significato e il valore, permette di conoscere le esigenze del mercato e i diversi contesti occupazionali, incrementa e rafforza la consapevolezza di sé durante gli anni di crescita e di cambiamento. Considerando le difficoltà che i ragazzi si trovano ad affrontare al primo anno delle superiori per inserirsi e adattarsi al nuovo contesto scolastico, la scuola Oliver Twist di Cometa, oltre all'utilizzo di una didattica laboratoriale, ha adottato il metodo dell'*UFstage*

²⁹ BERTAGNA G., *Un lavoro degno per i giovani. Visione, speranza e progetto di vita*, Working Paper ADAPT, 15 maggio 2013, n.129

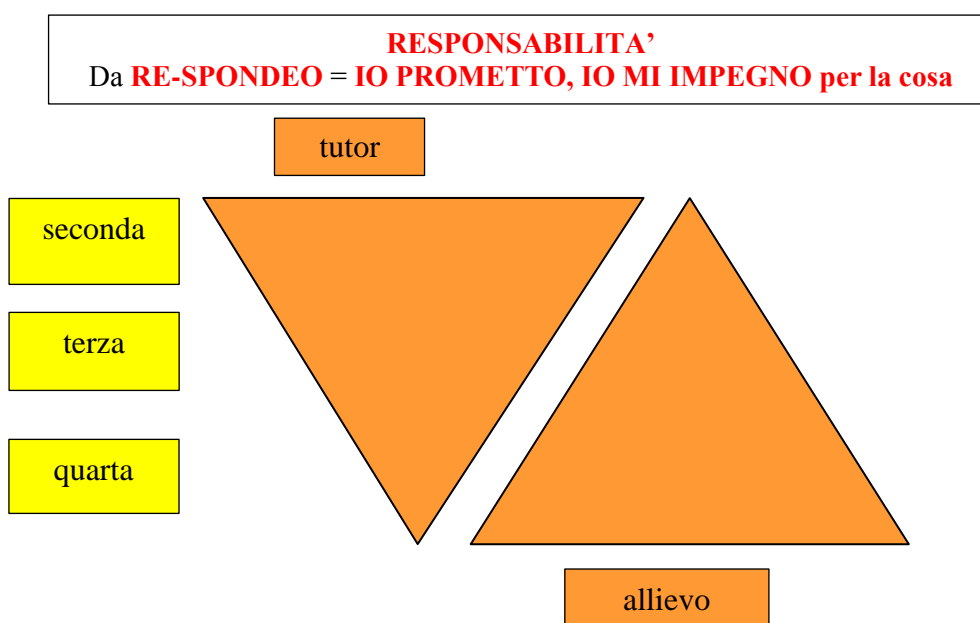
a partire dal secondo anno, con l'obiettivo di accompagnare lo studente alla scoperta di sé e del mondo del lavoro, attraverso un percorso volto a sviluppare non solo competenze tecnico-professionali, ma anche una nuova abilità: imparare a ricercare, e trovare lavoro. Ciò significa imparare a sapersi muovere nel mercato del lavoro, cioè saper comunicare efficacemente, promuovendo le proprie competenze e costruendo nel tempo una rete di relazioni e di contatti utili per attivare referenze e alimentare preziose occasioni di passaparola. Tutti i percorsi di tirocinio sono strutturati sulla persona, seguiti e monitorati costantemente sia dal tutor di classe (figura rara nel panorama della scuola, ma fondamentale in un'ottica di apprendimento olistico), che dal tutor aziendale, spesso non alla sua prima esperienza in questo senso, ma di comprovata bravura e capacità di relazione con l'ente scolastico promotore. Il tutor svolge una vera e propria funzione di *coaching*. La metodologia di *coaching*, adottata nella scuola Oliver Twist, concepisce il ragazzo, e l'alunno disabile in particolare, come risorsa. Si basa sull' "arte" di fare domande stimolando la capacità del ragazzo di trovare "la risposta" evitando di precederlo, per non bloccare il processo di maturazione e di elaborazione personale. Nel *coaching* si parte da "dove si trova l'allievo oggi" e si definisce, in comune accordo, ciò che egli è disposto a fare per raggiungere "la meta in cui vorrebbe trovarsi domani". Pertanto il *coach* ha la responsabilità di:

- Scoprire, rendere chiari ed allineare gli obiettivi che il ragazzo desidera raggiungere;
- Guidare il ragazzo in una scoperta personale di tali obiettivi;
- Far in modo che le soluzioni e le strategie da seguire emergano dal ragazzo stesso.

Nel caso degli allievi con disabilità, la co-docente collabora strettamente con il tutor, nell'accompagnare gli studenti in un percorso di elaborazione della coscienza di una prospettiva a lungo termine, in cui occorre non solo tenersi aggiornati e migliorarsi per essere all'altezza delle mansioni richieste dalle aziende, ma diventare protagonisti della propria vita. Infatti l'etimologia del termine *protagonista* significa *primo combattente* (dal greco *prôtos* 'primo' e

agōnistés ‘combattente’³⁰). Protagonisti nel senso di *autorealizzati*, capaci di orientarsi e ri-orientarsi in una prospettiva lungo tutto l’arco della vita, incentrata su tre principi: libertà, autodeterminazione e responsabilità. Libertà di aprirsi, oltre schemi e abitudini, a esperienze di vita nuove, autodeterminazione nel senso di prendere decisioni in modo consapevole e sulla base del proprio sentire, rispondendo con *responsabilità*³¹ *delle proprie azioni*. La presenza del tutor e della co-docente nelle fasi di accompagnamento si rende sempre meno necessaria con il crescere della responsabilità e della coscienza di sé da parte del ragazzo, come rappresentato nello schema G.

Schema G



In questo modo, ogni ragazzo, progressivamente seguendo i suoi tempi, riesce a scoprire e affinare una conoscenza di sé utile a fare emergere quella che in Cometa si definisce “l’eccellenza”, insita in ogni essere umano. Non intesa come efficienza assoluta sia in ambito scolastico che lavorativo, ma un’eccellenza che rende degno ogni lavoro, perché lo si fa «bene, al meglio, trasformandolo, innalzandolo con la propria creatività aprendolo a dimensioni che non contiene,

³⁰ Cfr. Garzanti Linguistica, voce *Protagonista*.

³¹ LA MARCA A., *Responsabilità*, in *Dizionario di didattica*, La Scuola, Brescia, 2013

innovandolo con competenza, immettendogli forme, materie, modi e fini che lo possono, ma soprattutto lo devono cambiare, anche cambiando se stessi»³². Ogni alunno è indirizzato in un'azienda senza altri tirocinanti salvo imprese di grandi dimensioni, che possono accogliere più ragazzi, ma in reparti diversi. Per i ragazzi con disabilità si cerca un luogo protetto ed educativo. Questa particolare attenzione consente una maggiore presa di coscienza dell'alunno, che viene posto davanti a una scelta radicale: prendere sul serio l'occasione proposta, nella consapevolezza di essere sostenuto e "accompagnato" da tante forze in campo.

2.1.1. Le finalità

L'*Ufstage*, come evidenzia lo schema H, oltre alla finalità di orientamento per gli allievi, che l'esperienza in se stessa costituisce, è un vero e proprio ambito d'insegnamento-apprendimento, ottimo "volano" per la transizione scuola lavoro, e grande possibilità per facilitare i contatti in rete sia per il ragazzo, ma anche per la scuola. I ragazzi imparano le modalità attraverso le quali si attiva la ricerca di un lavoro (strumenti di comunicazione, domande di candidatura, presentazione curriculum, colloquio conoscitivo). Fanno esperienza diretta di un ambiente lavorativo nella sua dimensione relazionale e sociale, ma soprattutto acquisiscono la consapevolezza di quali siano le competenze professionali richieste. La scuola a sua volta, attraverso la ricerca di aziende partner nel processo formativo *Ufstage*, per la collaborazione nell'educazione e nella formazione dei ragazzi, può conoscere le reali esigenze del mercato del lavoro e mantenere aggiornate le proprie informazioni. In questo modo, tenendosi agganciata alle aziende, si riavvicina al mercato del lavoro. Quest'ultimo aspetto è molto importante per arginare il fenomeno di *mismatch*, di mancato incontro tra offerta e domanda potenziale. La scuola trova, con questa modalità di alternanza, l'occasione per assorbire le esigenze reali del mondo del lavoro e rispondere in maniera adeguata alle richieste allineando il proprio percorso formativo.

³² BERTAGNA G., *Un lavoro degno per i giovani. Visione, speranza e progetto di vita*, Working Paper ADAPT, 15 maggio 2013, n.129

*Schema H***LE FINALITA' DELL'UFSTAGE**

1. ORIENTARE GLI ALLIEVI PARTENDO DALL'ESPERIENZA DI STAGE
2. INSEGNARE ATTRAVERSO LO STAGE A CERCARE LAVORO
3. AGGIORNARE LA SCUOLA TENENDOLA IN RELAZIONE CON IL MERCATO DEL LAVORO
4. STABILIRE UN PARTNERINARIATO EDUVATIVO E FORMATIVO CON LE AZIENDE
5. FACILITARE LA RELAZIONE DIRETTA TIROCINANTE-AZIENDA
6. FACILITARE L'INSERIMENTO LAVORATIVO DEGLI ALLIEVI

2.1.2. Il metodo*Prima dello stage*

Per preparare i ragazzi all'esperienza di tirocinio, il tutor di ogni classe predispone un'unità formativa relativa allo *stage*. Organizza una serie di attività prima dell'esperienza di alternanza, finalizzate sia a rendere consapevoli gli alunni dell'opportunità formativa dello *stage*, sia del valore educativo del lavoro in quanto tale. All'interno della progettazione didattica vengono inseriti degli incontri e delle testimonianze con dei professionisti del mestiere, per risvegliare la motivazione negli alunni e per mostrare loro esempi di successo nell'ambito dell'attività che hanno scelto. Vengono svolte delle lezioni sulle competenze

professionali che gli studenti devono raggiungere all'interno del percorso scolastico triennale. Attraverso una serie di attività svolte in aula, gli studenti arrivano a svolgere un'autovalutazione su quelle che sono le competenze raggiunte attraverso i momenti di aula e di laboratori interni, e di quelle che dovranno raggiungere nell'esperienza di *stage*. Viene poi svolto un colloquio individuale con ogni singolo allievo per far emergere attitudini, passioni e desideri rispetto al lavoro futuro, non solo relativamente alla scelta dell'azienda, ma anche al settore produttivo particolare, favorendo così una maggiore professionalizzazione. Entrambi i momenti, sia quello in aula, che quello individuale, coinvolgono i ragazzi, e li responsabilizzano nella fase di scelta dell'azienda presso la quale effettuare l'*UfStage*. Vengono aiutati nella stesura della lettera di richiesta e nell'elaborazione del proprio Curriculum Vitae da presentare all'azienda. Il fatto che ci sia una figura di riferimento, nel caso del ragazzo disabile in particolare, che conosce il percorso di studi di ogni singolo allievo, permette di compiere una scelta più ragionevole e adeguata rispetto all'abbinamento azienda-studente. Anche la figura del tutor aziendale è di peso rilevante perché permette quell'accompagnamento educativo e formativo necessario per un buon esito di *stage*. Il metodo di apprendimento, sviluppato e adottato nella scuola Oliver Twist è basato, come più volte detto, sull'impostazione "dal fare al conoscere", in cui l'esperienza diretta e autentica di ognuno, viene messa in correlazione con la conoscenza e gli apprendimenti teorici. Tale pratica trova applicazione anche in questa unità formativa dove lo *stage*, in quanto esperienza lavorativa conduce ad una conoscenza profonda e intima di sé e rappresenta una risorsa inalienabile di ogni persona.

Durante lo stage

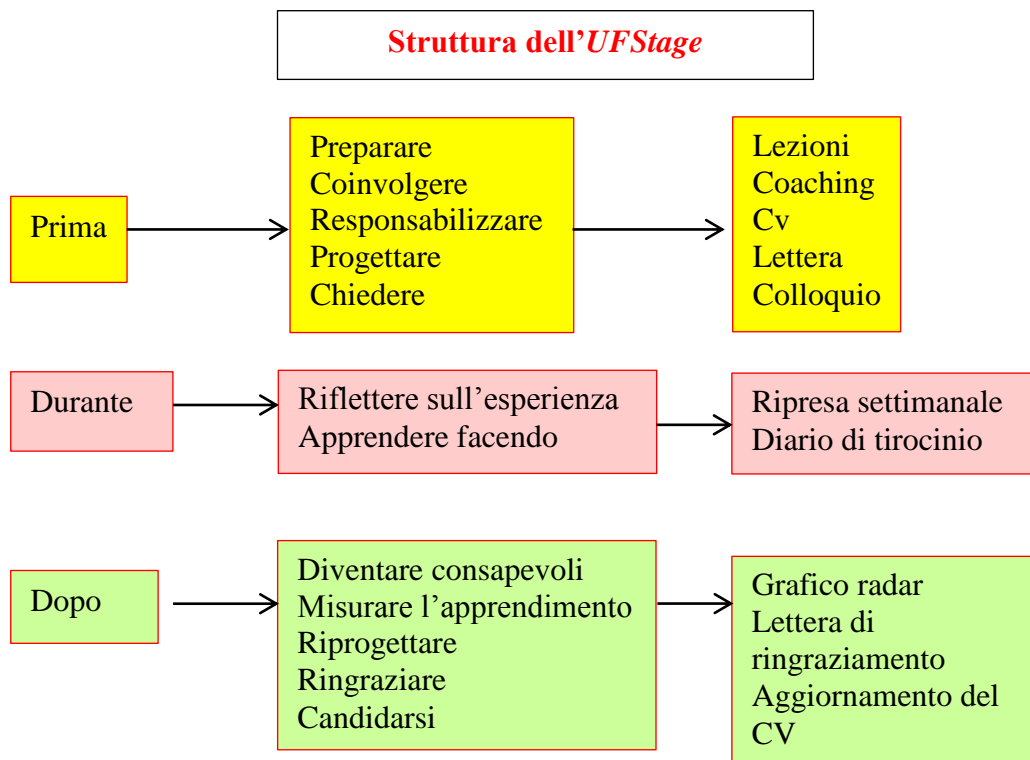
Fondamentale è anche la disciplina del *rientro settimanale*, ulteriore aspetto di originalità insita nella proposta dell'*UFstage*. I ragazzi svolgono, similmente al sistema duale tedesco, quattro giorni di tirocinio ogni settimana. Il quinto giorno,

non necessariamente il venerdì, tornano a scuola, dove affrontano lezioni di matematica, italiano, inglese e due ore di ripresa tecnico-professionale del tirocinio. I docenti delle materie di base sviluppano una didattica a partire dalla situazione reale, vero valore aggiunto dell'esperienza. Nelle "ore di ripresa", insieme al tutor e alla co-docente, i ragazzi analizzano le esperienze positive e negative del tirocinio in modo da condividere settimanalmente la linea successiva da seguire e trovare supporto nel percorso, creando una vera e propria "rete" che contiene e sostiene, attutisce eventuali cadute e permette una pronta ripartenza. Questi momenti di riflessione permettono di acquisire consapevolezza delle abilità pratiche sviluppate in *stage*. Per il giorno del rientro agli alunni viene anche chiesto di redigere un diario settimanale, nel quale raccontano le attività svolte e le emozioni provate. Il pensiero narrativo, come modello di conoscenza, di costruzione e di significazione della realtà, crea un nesso spazio-temporale dinamico valoriale, ermeneutico tra presente/passato/futuro nel flusso dell'esistenza. L'approccio autobiografico rappresenta uno strumento privilegiato dell'educazione, funzionale all'auto-educazione, alla costruzione del Sé, allo sviluppo di *empowerment*, autostima, *self-efficacy*, motivazione, progettualità e di nuovi orizzonti di senso al percorso esistenziale per un ragazzo che si prende "cura di Sé", della propria educazione, crescita e realizzazione personale. Per tutti i ragazzi, e ancor più per i ragazzi disabili, questo momento di riflessione si dimostra molto efficace perché, sapere cosa sta svolgendo, significa unire i due aspetti: *conoscenza e abilità*. Questo fornisce una reale competenza, che può essere certificata all'interno del percorso didattico attraverso un titolo di qualifica professionale. Il tutor di classe segue costantemente i ragazzi in *stage* attraverso visite presso le strutture aziendali dove svolgono il tirocinio. Per monitorare la reale efficacia dello *stage*, vengono anche svolti dei colloqui con i tutor aziendali. A loro viene chiesto di compilare una scheda settimanale delle attività svolte: le attività corrispondono alle competenze che devono essere acquisite da parte del tirocinante e vengono valutate dal tutor aziendale.

Dopo lo stage

Al termine dell'*UfStage*, con i ragazzi in classe si analizza l'esperienza condotta in azienda. Questo momento valutativo diventa l'occasione per acquisire consapevolezza di sé (identità, desideri, competenze, conoscenze, limiti) e della realtà aziendale incontrata (risorse, vincoli, regole, storia). Attraverso l'utilizzo di un grafico radar i ragazzi auto-valutano le proprie competenze, le confrontano con la valutazione del tutor, per riprogettare la propria preparazione professionale. Il rapporto con l'azienda viene mantenuto con l'invio di una lettera di ringraziamento e di autocandidatura per un possibile stage estivo.

Schema I



L'esperienza di *UFStage* della scuola Oliver Twist rappresenta un caso di “Buone Prassi” come modalità di alternanza scuola lavoro e di inclusione sociale.

2.1.3. Le fasi

L'esperienza dell'*UFstage* ha la caratteristica della *gradualità*. Rispetto all'anno di corso e all'età dei ragazzi, essi vengono resi via via sempre più protagonisti nei diversi momenti di *scelta* che la caratterizzano: *progettazione, svolgimento e valutazione*.

Il livello di coinvolgimento dei ragazzi matura proprio attraverso un percorso che s'identifica in tre fasi: *orientamento, specializzazione, professionalizzazione* come evidenziato nello schema L.

Schema L



L'Orientamento inizia al secondo anno di corso, attraverso un percorso che parte dalla conoscenza di sé messa in relazione con la realtà aziendale in cui si andrà a svolgere il primo *stage*. Questa fase è caratterizzata da momenti di aula dedicati a ospitare “testimonianze” da proposte di visite ad aziende del territorio e da sessioni interattive in classe, rese dinamiche e coinvolgenti dal tutor.

La *Specializzazione* viene proposta al terzo anno di corso. In questa fase i ragazzi si impegnano nella scelta della mansione, momento chiave di un iter indirizzato dall'esperienza in corso a scuola, in base all'area prescelta (Salabar/Ristorazione, Tessile, Legno). Gli studenti imparano, altresì, ad esplicitare il proprio grado di maturità professionale nel *curriculum vitae*. Questo momento è fondamentale perché rende i ragazzi consapevoli delle loro potenzialità di *employability* e fa loro scoprire tutte quelle competenze trasversali, come l'agire in modo autonomo e responsabile, l'imparare ad imparare e il comunicare, sperimentate nell'esperienza “pratica” dello *stage*.

Con la modalità del *role playning* vengono simulati dei *colloqui* di lavoro in azienda con un professionista delle risorse umane. In questo modo soprattutto i ragazzi disabili, imparano ad affrontare un vero colloquio, nel quale instaurano un rapporto interpersonale con il “rappresentante dell'azienda”. In questo incontro conoscitivo il ragazzo prova a raccontarsi e ad esprimere in modo efficace le competenze che ha raggiunto e gli impegni che intende assumere nell'ambito lavorativo. Si rende conto del valore costituito dalla possibilità data dall'azienda che concede il lavoro. Impara ad esplicitare i suoi desideri.

La *Professionalizzazione* è la fase che si apre al quarto anno di corso. I ragazzi diventano protagonisti attivi in tutti i momenti di sviluppo dello *stage*, sempre seguiti individualmente, grazie alla supervisione del tutor affiancato dalla co-docente per i ragazzi con disabilità. Scelgono l'azienda, non solo la mansione, sulla quale investire le proprie energie, promuovono un'autocandidatura tramite una lettera di presentazione personalizzata per l'azienda stessa e allegano il proprio *curriculum*, ripensato in funzione delle specificità dell'impresa prescelta,

al fine di trasmettere attenzione e unicità ad ogni possibile opportunità lavorativa, comunicando indirettamente anche la serietà del proprio interessamento. L'esperienza di *stage* si conclude con una lettera di ringraziamento all'azienda che ha ospitato lo studente, in modo conforme alla migliore pratica professionale.

2.1.4. Bilancio di competenze

All'interno dell'*UFStage* si sviluppa anche il bilancio di competenze. E' un percorso che consente di mettere a punto un progetto professionale attraverso l'analisi sistematica delle caratteristiche personali, condotta con l'utilizzo di materiali strutturati quali test e/o schede di autoanalisi. Il bilancio di competenze viene svolto in classe, che diventa luogo di condivisione e di confronto, il ragazzo può capire meglio, insieme ai compagni e ai docenti, "cosa farò da grande".

Le competenze si dividono in: *competenze di base, specifiche o tecnico-professionali, e trasversali*. Per competenze *trasversali* si intendono quelle caratteristiche personali dell'individuo che entrano in gioco quando egli risponde ad una richiesta dell'ambiente organizzato e che sono ritenute essenziali in ambito lavorativo per trasformare una conoscenza in comportamento³³. Il termine è dunque utilizzato per indicare capacità ad ampio spettro, non specifiche di una professione o di un ambiente organizzato ed applicabili a compiti e contesti diversi. Le competenze trasversali, che vengono sollecitate durante i tirocini, sono: capacità di diagnosi, di relazione, di *problem solving*, di decisione, di comunicazione, di organizzazione del proprio lavoro, di gestione del tempo, di adattamento a diversi ambienti culturali, di gestione dello stress, attitudine al lavoro di gruppo, spirito di iniziativa, flessibilità, visione d'insieme. I ragazzi con disabilità sviluppano soprattutto alcune di queste ultime.

Il *Percorso* per effettuare il bilancio di competenze viene realizzato attraverso varie fasi. In particolare è possibile identificare una prima fase dedicata

³³ Per riferimento si consulti il capitolo II, paragrafo 3 della della Litterature Review in allegato.

all'esplicitazione e all'analisi delle caratteristiche personali rilevanti per le scelte formative e professionali, una seconda fase di analisi delle figure professionali e delle possibilità lavorative e/o formative del territorio di riferimento dell'alunno, e una terza fase in cui sulla base degli elementi raccolti viene messo a punto un progetto professionale. Al bilancio vero e proprio segue poi una quarta fase di accompagnamento del ragazzo durante la messa in opera del suo progetto.

La valutazione e la certificazione dei risultati dei tirocini, sulla base della validazione fatta dal tutor aziendale, avviene nell'ambito della certificazione complessiva del percorso formativo dell'allievo. Nell'IeFP Cometa la valutazione si fonda sulle competenze acquisite e non su nozioni apprese. La *programmazione per competenze* è infatti prassi consolidata nell'azione educativa di ogni docente. L'accompagnamento dei ragazzi disabili durante i tirocini curricolari consente di descrivere le reali competenze acquisite indicando i *facilitatori* cioè la situazione, l'ambiente, il *contesto*, nei quali tali competenze si esplicano in modo autonomo. Si veda in allegato un esempio di possibile scheda per il Bilancio di Competenze lavorative, relativo all'area tessile, redatta dall'equipe sostegno, per valutare i ragazzi disabili durante il tirocinio (Allegato n.6).

3. Lavoro di rete: accompagnamento “dopo” la scuola

Nell'ambito delle azioni per una *partecipazione inclusiva all'accessibilità*, vi è, al primo posto, l'accessibilità al mercato del lavoro, creata attraverso un'azione di sistema e rete di collaborazione. Dalla necessità evidenziata dai ragazzi, disabili e non, in uscita dalla scuola di essere “accompagnati” anche durante la fase di ricerca del lavoro e d'inserimento, in coerenza con il percorso scolastico basato sullo sviluppo di un Piano Educativo Personalizzato orientato al Progetto di Vita, sono nati in Cometa, i Servizi di Accompagnamento e di Orientamento. L'obiettivo è quello di permettere a coloro che si rivolgono al Servizio di prendere maggiore coscienza della propria situazione personale e professionale così da

formulare un proprio progetto finalizzato all'inserimento lavorativo. Di durata variabile, le attività possono prevedere bilancio di competenze, orientamento lavorativo, *scouting* e ricerca del lavoro, tutoraggio durante i tirocini. I percorsi sono progettati e realizzati con l'assistenza di tutor professionisti con competenze specifiche nell'ambito della pratica orientativa e dell'accompagnamento al lavoro, capaci di seguire i ragazzi in modo individualizzato. In particolare, per gli studenti che hanno frequentato la scuola Oliver Twist, si attiva ogni anno un percorso formativo, denominato *Ricercattiva*, finalizzato alla ricerca di un posto di lavoro.

3.1. Servizi offerti dall'IeFP agli studenti

3.1.1. *Ricercattiva* e Servizio per il Lavoro

All'inizio di ogni anno scolastico la scuola Oliver Twist verifica lo stato occupazionale dei suoi studenti, disabili e non, che hanno completato un ciclo di studi e li contatta singolarmente. Si tratta di un'attività utile per seguire e sostenere gli ex-studenti della scuola, per tracciare il loro esito occupazionale e, nel caso, per sollecitarli e coinvolgerli, invitandoli a partecipare al programma *Ricercattiva*. La "cura educativa" accompagna anche questo delicato momento di passaggio.

Ricercattiva è un percorso di formazione che comprende diverse iniziative pensate per offrire una proposta completa ed efficace ai ragazzi che hanno completato un ciclo di studi e raggiunto la certificazione di competenze, la qualifica o il diploma, presso la scuola Oliver Twist e non hanno ancora trovato lavoro. L'attività è concepita come una proposta alla quale gli ex-studenti possono aderire liberamente impegnandosi "attivamente" in un percorso di ricerca di occupazione.

L'attività prevede due incontri settimanali collegiali in aula, per un periodo di due/tre mesi, a cui si aggiunge il tempo che lo studente dedica individualmente per attivare tutte le possibili azioni utili a trovare occupazione. Il supporto d'aula/individuale può proseguire, a richiesta, per un ulteriore mese. Il programma

di *Ricercattiva* si sviluppa in diversi momenti, nei quali ogni studente è guidato da un orientatore ad affrontare:

- la valutazione del proprio Bilancio di competenze, nel rapporto tra desiderio e realtà;
- la stesura di un curriculum efficace, di una lettera di presentazione personalizzata, imparando a capire l'uso e il valore di questi strumenti durante un primo contatto di lavoro, un colloquio presso un'agenzia per il lavoro o un centro per l'impiego, la registrazione sui siti di ricerca di un lavoro;
- la ricerca attiva di aziende sul territorio, attraverso i siti internet specializzati, i database online, i giornali.

Le attività in aula lasciano spazio anche al confronto delle esperienze e alla condivisione delle difficoltà sperimentate. Il sostegno del docente orientatore crea un clima di fiducia che trasforma i ragazzi e li rende più efficaci nel colloquio con un datore di lavoro, nel promuovere la propria candidatura, nel presentare la propria esperienza. Le azioni formative del corso dovrebbero concludersi nell'arco temporale di sei mesi. Talvolta, si rende necessario, protrarre le azioni formative del corso fino alla scadenza, per seguire quei casi relativi a coloro che hanno maggiori problemi di occupabilità. Si preparano i ragazzi a conoscere via via il mercato del lavoro senza nascondere le difficoltà e la complessità, ma insegnando loro ad affrontarle in modo consapevole ed efficace.

Ogni anno aderiscono mediamente tra i trenta e i quaranta ragazzi, partecipando e mettendosi in gioco, attraverso un lavoro concreto e attivo, svolto in gruppo e singolarmente. Un segnale positivo e incoraggiante circa l'efficacia dell'attività *Ricercattiva* si intercetta già durante il corso, quando la classe inizia numericamente a diminuire man mano che i ragazzi trovano lavoro o un'occasione di tirocinio extracurricolare.

La proposta formativa riscuote successo e risulta attrattiva perché non contiene solo indicazioni tecniche e istruzioni pratiche per trovare un lavoro, dato che gli studenti della scuola Oliver Twist hanno già ricevuto questa formazione teorica nell'*UFstage* e hanno svolto tirocini curriculari a partire dal secondo anno di

scuola. L'iniziativa è pensata soprattutto per accompagnare, sostenere, accrescere il livello di consapevolezza e di conoscenza di sé del ragazzo che talvolta ha bisogno di trovare l'energia e le motivazioni necessarie per agire efficacemente nel suo personale processo di ricerca-lavoro.

Successivamente al corso "*Ricercattiva*", in Cometa si sviluppa anche l'accompagnamento individuale denominato "*Sportello lavoro*" che offre colloqui personali per gli allievi che non hanno trovato lavoro, per gli ex-allievi che perdono il lavoro, o per quelli che finiscono nel frattempo altri percorsi.

L'esito del percorso *Ricercattiva* attuato nell'anno 2014, è stato molto soddisfacente. Il 70% degli alunni seguiti è stato assunto.

3.1.2. Sviluppi possibili

L'analisi dei dati relativi all'occupabilità dei ragazzi in uscita ha evidenziato, però, come ci sia un 30% di alunni che non riesce a inserirsi nel mondo del lavoro. Il dato è stato oggetto di interrogativi da parte della scuola.

Si è così compreso che esso è costituito, per lo più, da alunni disabili o da alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES). L'equipe sostegno, da tempo, aveva avvertito la necessità di occuparsi, con interventi mirati, dell'"uscita" dal percorso formativo degli allievi con disabilità. L'accompagnamento degli alunni disabili verso l'inserimento lavorativo è complesso, richiede competenze, tempo, energie ulteriori rispetto a quelli normalmente impiegati dallo Sportello lavoro. La formazione specifica, l'esperienza, maturata nell'accompagnamento di ragazzi disabili, e la conoscenza dei singoli casi rendono le co-docenti capaci di progettare una risposta con metodologie adatte a ciascuno di loro.

È, quindi, evidente il bisogno di un accompagnamento "speciale" di sostegno all'inclusione lavorativa soprattutto per i ragazzi disabili e per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali. Consapevole di questa esigenza la comunità educante di Cometa si sta muovendo alla ricerca di soluzioni per implementare le azioni di inserimento nel mondo del lavoro a favore di questi ragazzi. Questa ipotesi, per ora aperta, vede l'equipe sostegno coinvolta in modo attivo e propositivo. Una

possibilità immediata potrebbe concretizzarsi nel potenziamento dello *Sportello lavoro* con la partecipazione delle co-docenti, nell'equipe orientamento in uscita, quali risorsa per la "Speciale Normalità".

Nell'accompagnamento di un ragazzo disabile "dopo" la scuola la continuità è un punto di forza per non disperdere le competenze acquisite e per valorizzare le potenzialità residue presenti in ogni ragazzo. Le certificazioni scritte, redatte per definire il ragazzo disabile e le sue competenze, non sono esaustive, tutte le espressioni usate, infatti, vanno inserite in una storia unica e irripetibile. Le co-docenti che, nella loro funzione di sostegno, hanno accompagnato i ragazzi nell'intero percorso scolastico, pertanto, meglio di chiunque altro, conoscono i loro punti di forza, le reali potenzialità e le competenze acquisite. Le co-docenti possono essere il "ponte" ideale per umanizzare questo passaggio di transizione scuola-lavoro, affinché la definizione del piano di intervento possa essere veramente personalizzato e inclusivo.

3.2. Famiglia: punto di forza e di fragilità

3.2.1. Relazione d'aiuto

Affrontare il tema del lavoro vuol dire affrontare il tema *dell'adulthood* possibile delle persone con disabilità, ossia comprendere che una persona con disabilità diventa adulta, non solo dal punto di vista anagrafico, e perciò va sostenuta in tale percorso di crescita. Innanzitutto è necessario riconoscere, accettare e dare spazio al diventare adulto di una persona che, anche se con una disabilità, non è e non deve essere considerata un eterno bambino. Questa riflessione, già analizzata precedentemente³⁴, è premessa indispensabile per affrontare ogni tipo di iniziativa nell'ambito dell'inserimento nel mondo del lavoro e, più in generale, nel mondo degli adulti. Non si può parlare di inserimento lavorativo senza parlare di formazione, ma non si può intendere la formazione solo come apprendimento di abilità e mansioni. È necessario costruire un percorso, prima e durante l'esperienza lavorativa, che aiuti i ragazzi con

³⁴ Per riferimento si consulti il capitolo II della Litterature Review in allegato.

disabilità a riconoscersi adulti e a comportarsi come tali, a imparare a lavorare e poi a imparare a eseguire un lavoro specifico. Si impara a essere autonomi non facendo tutto da soli, ma integrando le proprie capacità con quelle degli altri, sapendo fare da sé, ma anche sapendo chiedere aiuto. Si è ampiamente illustrato come, in Cometa, tutta l'attività formativa sia orientata non su percorsi addestrativi, ma a un progetto di vita che porti il ragazzo disabile all'acquisizione dell'autonomia personale e della cittadinanza attiva.

In questo percorso di crescita anche per i genitori è importante imparare a riconoscere che il loro figlio è diventato adulto: se non accettano e non favoriscono tale riconoscimento i messaggi che invieranno saranno contraddittori e non aiuteranno i ragazzi ad acquisire pienamente il loro ruolo di adulti/lavoratori. Questo percorso di crescita va quindi condotto e sostenuto soprattutto dalla famiglia. Pertanto nell'Istituto Oliver Twist si stringono alleanze con i genitori, si collabora e si condivide ogni passo del cammino formativo.

La fine della scuola e il conseguente reale passaggio alla vita adulta rappresentano, comunque, per i ragazzi con disabilità e per le loro famiglie un momento delicato e difficile da gestire, uno snodo cruciale. È un momento di transizione che necessita di accompagnamento e di sostegno "speciale". Si fa ricorso, anche per questo momento critico di passaggio, alla tecnica dello *Scaffolding* utilizzata negli anni di scuola per aiutare il ragazzo a "tirare fuori" le proprie competenze e autonomie anche nel cercare lavoro. L'azione di sostegno non può essere tolta repentinamente, ma, come "un'impalcatura" utilizzata dagli operai durante i lavori edilizi, a sostegno per la costruzione di un edificio, deve essere rimossa con gradualità. Gli equilibri e le abitudini consolidate vanno inevitabilmente incontro a cambiamenti sostanziali e l'integrazione tra ciò che era il passato e il nuovo presente, diviene complicata, così come la progettazione e la definizione del futuro. La conclusione del percorso scolastico determina, infatti, per la maggior parte delle famiglie, l'allontanamento dalle realtà istituzionali e dai servizi che, fino a quel momento, hanno costituito per loro importanti punti di riferimento, con il conseguente distacco da una serie di figure quotidiane ormai consolidate e rassicuranti (insegnanti curriculari e co-docenti, tutor, educatori). Il

senso di solitudine e l'inquietudine del "dopo", uniti alla difficoltà di modificare l'immagine del proprio figlio, costituiscono un momento di riflessione tanto per le famiglie, quanto per coloro che si sono occupati del ragazzo finora. L'avvicinamento a un progetto di inserimento lavorativo rappresenta un momento cruciale di bilanci e di ridefinizione di prospettive per coloro che si trovano a dover gestire la nuova situazione, con le preoccupazioni che riaffiorano nel vedere il proprio figlio come un adulto. L'incontro tra questi scenari e la possibilità di avvicinarsi alla realtà lavorativa significano, pertanto, per chi lavora nel settore educativo, saper accogliere e condividere le difficoltà e le paure dei genitori, costruendo con loro un percorso realistico e ben pianificato a partire da quello effettuato fino a quel momento. Il "dopo" diventa un "durante", parola meno drastica e dalla tonalità più rassicurante.

L'equipe sostegno avverte, quindi, come necessario e inerente al proprio ruolo, anche l'accompagnamento nella difficile fase che segue il termine del percorso scolastico. Pertanto funge da ponte tra l'Io del soggetto disabile e il mondo esterno, favorendo l'autonomia.

Attraverso colloqui, utilizzando un linguaggio semplice e chiaro, coerente con il piano di realtà, offre un supporto nell'acquisizione di consapevolezza di come le effettive competenze relazionali e cognitive del figlio possano essere spese nell'ambito sociale e lavorativo. Dare a tutti i ragazzi disabili la possibilità di accesso al lavoro presuppone, però, la consapevolezza che non tutti hanno le stesse esigenze, sono persone diverse, quindi gli interventi vanno diversificati nell'ottica del progetto personalizzato, lungo tutto l'arco della vita, che aveva caratterizzato il percorso scolastico.

3.3. Le risorse del territorio

3.3.1. Supporti all'occupazione dei disabili: collocamento mirato e

Dote lavoro

Spesso le famiglie risultano poco informate rispetto alle opportunità d'inserimento post-scolastico che il territorio offre e alle normative che tutelano i

ragazzi disabili in tal senso. Per questo si organizzano periodicamente, presso la scuola, incontri specifici con i Responsabili Locali dell'Ufficio disabili. Questi incontri in genere vedono una buona partecipazione e sono molto apprezzati dai genitori.

L'inserimento lavorativo e l'inclusione sociale delle persone con disabilità sono obiettivi fondamentali cui le istituzioni hanno cercato di dare attuazione nel corso degli ultimi anni e che ha conosciuto razionalizzazioni e revisioni normative recentissime sia delle procedure, sia degli adempimenti in materia di inserimento mirato delle persone disabili. Le famiglie, perciò, devono essere portate a conoscenza dei sostegni all'inclusione lavorativa delle persone con disabilità, contemplati dalla *legge n.68/99* e dai successivi Dlgs 150/del 14/09/2015 e Dlgs 151/del 14/09/2015. La Legge n.68/99 è migliorativa rispetto alla precedente legge n.482/68 che aveva introdotto l'obbligo per i datori di lavoro pubblici e privati, che avessero avuto un certo numero di dipendenti, di assumere un numero proporzionale di lavoratori con disabilità, che fossero inseriti in *liste speciali* di collocamento. L'attuale legge, non è venuta meno a tale obbligo, ma si è ritenuto di dover fare in modo che, nell'attingere da quelle che oggi sono le *graduatorie del collocamento mirato*, siano avviati ad una determinata attività lavorativa quelle persone con disabilità che abbiano capacità professionali ed inclinazioni compatibili con le qualifiche e le mansioni da svolgere. Il nuovo sistema avvia la persona disabile presso quei datori di lavoro che abbiano delle necessità lavorative e qualitative compatibili con le mansioni e le qualifiche attribuibili allo stesso. Il lavoratore disabile non viene più visto come "una tassa da pagare", ma come *risorsa* che possa a pieno titolo e proficuamente, entrare a far parte, anche se con forme di sostegno, nell'organigramma dell'azienda o della Pubblica Amministrazione. Lo spirito della legge valorizza le specificità di ogni persona disabile coniugando gli interessi del datore di lavoro con gli interessi della stessa affinché sia parte attiva nel contesto in cui opera ed ottenere maggiore dignità come persona e come lavoratore. Lo slogan con cui la legge n.68/99 è stata pubblicizzata era, appunto, "*l'uomo giusto al posto giusto*". A ogni Regione sono attribuiti dal Ministero dei Lavori e delle Politiche Sociali le funzioni e i compiti

amministrativi per la gestione dei Servizi per il lavoro nel proprio territorio, compreso il collocamento mirato e l'istituzione di una nuova figura di un responsabile dell'inserimento (art.1 del Dlgs 151/2015).

Ogni Regione perciò definisce l'assetto organizzativo dei propri servizi per meglio rispondere alle esigenze e ai bisogni del proprio territorio. La Piena Integrazione infatti richiede che sia il contesto che si predispone ad accogliere, ad adattarsi ai bisogni della persona disabile e non viceversa. «La *pedagogia* più adatta per offrire al ragazzo disabile opportunità di crescita è quella *comunitaria*: vanno costruiti percorsi che, attraverso gli apprendimenti e il conseguimento graduale di autonomie, mirino chiaramente al benessere della persona. Non sono però strade percorribili da soli: la persona disabile e la sua famiglia hanno bisogno di un accompagnamento fatto di relazioni valorialmente ed affettivamente significative, che li considerino sì persone da aiutare, ma preziose e umanamente connotate. È l'organizzazione che deve essere al servizio della persona³⁵».

Secondo quanto era previsto dalle *Linee di indirizzo Regionali* annualità 2014/2016, ciascuna Provincia ha presentato un Piano Provinciale triennale, per l'attuazione di interventi in favore dell'inserimento socio-lavorativo di persone disabili, alla struttura competente. La Regione Lombardia con il Decreto n.6786 del 7/2014 ha validato tali Piani. La scuola ha collaborato con gli Enti accreditati per individuare strumenti e metodi efficaci per costruire una "prassi comune" che permettesse di realizzare sempre di più un *lavoro di rete*. Solo grazie a una buona connessione tra le varie componenti della rete, di cui la scuola costituisce un nodo imprescindibile, si realizza la definizione di un orizzonte di "senso" comune e la costruzione di significati condivisi che motivano le azioni di tutti e le orientano a un fine comune: il benessere della persona disabile, e un buon livello di qualità della vita.

Gli Enti hanno scelto di adottare la modalità di lavoro per progetti individuali, al fine di valorizzare il potenziale e le competenze di ogni studente che si affaccia al mondo del lavoro per mettere, appunto, "la persona giusta al posto giusto",

³⁵ CAIRO M., MARIANI V., ZONI CONFALONIERI R., *Disabilità ed età adulta*, Vita e Pensiero, Milano, 2010

attraverso interventi, rivolti al raggiungimento di obiettivi specifici e personalizzati in base alle esigenze dei singoli beneficiari. Per affrontare le molteplici problematiche che riguardano la vita delle persone disabili, sono necessari strumenti in grado di attivare e valorizzare il loro potenziale umano e il potenziale sociale della comunità locale. «Senza reti nessuno si salva in quanto: le reti forniscono identità e aiuto materiale. Mettere la lente sulle reti di cui le persone dispongono è cogliere un aspetto cruciale del vivere contemporaneo. Nelle reti troviamo la possibilità di essere riconosciuti dagli altri. Chi ha meno reti è più debole»³⁶. Anche nel Dlgs 151/2015 si ribadisce il principio della «promozione di una rete integrata con i servizi, sociali, sanitari, educativi e formativi del territorio per l'accompagnamento e il supporto delle persone con disabilità al fine dell'inserimento lavorativo».

Gli strumenti che favoriscono in modo particolare l'inserimento lavorativo, da segnalare alle famiglie, sono: il collocamento mirato e la Dote lavoro- persone disabili.

Condizioni per l'inserimento lavorativo sono lo stato di disoccupazione e l'iscrizione nell'apposito elenco tenuto dai Servizi per il collocamento mirato nel cui ambito territoriale si trova la residenza del ragazzo disabile.

Possono accedere al Servizio le persone con invalidità.

Un apposito Comitato Tecnico annoterà in una specifica scheda le capacità lavorative, le abilità, le competenze e le inclinazioni, nonché la natura e il grado del deficit del soggetto. Definerà poi gli strumenti più idonei al suo inserimento lavorativo favorendo l'incontro tra domanda e offerta.

Come previsto dalla legge, anche nelle recentissime disposizioni (D.L. 151, 14/09/2015) i datori di lavoro, pubblici o privati, sono tenuti ad avere alle loro dipendenze una quota variabile di lavoratori con disabilità in base al numero dei dipendenti che deve essere almeno pari a 15.

La “Dote”, come insieme di servizi in capo alla persona e alla sua famiglia, è lo strumento più idoneo ed efficace per sostenere il percorso di emancipazione del

³⁶ DI NICOLA P., in *Animazione sociale*, n.262, Torino, aprile 2012

disabile nelle diverse fasi in cui si articola la crescita personale in particolare quelle riconducibili all'istruzione, alla formazione e al lavoro. Anche l'impresa diventa un interlocutore e un destinatario del sistema dote, e potrà beneficiare anche di incentivi.

La Dote lavoro- Persone con disabilità mira a favorire l'inserimento lavorativo di persone disabili e il sostegno all'occupazione di chi è stato inserito. Permette di accedere ai servizi, al lavoro di formazione, di tutoraggio, di accompagnamento e acquisto di ausili. La persona disabile, con riduzione della capacità lavorativa maggiore del 66% e iscritta negli elenchi degli appartenenti alle categorie protette (L.68/99) ha diritto a fruire, presso un servizio accreditamento di uno o più interventi finalizzati all'inserimento o al mantenimento del posto di lavoro, in misura funzionale al suo fabbisogno, Beneficiare della dote dall'anno 2014 possono essere anche i ragazzi tra i 15 e i 18 anni. La Dote lavoro viene assegnata in base a precisi criteri che determinano la fascia d'intensità dell'aiuto: stato occupazionale, grado di invalidità, titolo di studio, età, genere, secondo un piano di intervento personalizzato, ossia un contratto che regola il diritto alla fruizione dei servizi individuali prevedendo reciproci impegni dell'operatore e della persona beneficiaria.

Il sistema Dote è ritenuto tra i più efficaci al fine dell'inserimento lavorativo.

3.3.2. Procedure e requisiti d'accesso

Le iniziative, che in Cometa vengono proposte a sostegno della famiglia, possono essere ampliate e arricchite anche con piccoli, ma utili strumenti. L'equipe sostegno ha predisposto una *Brochure* per i genitori contenente le indicazioni circa la prassi da seguire per la richiesta dell'invalidità, primo passo fondamentale per accedere al collocamento mirato e alla Dote lavoro (Allegato n.7). La Commissione ASL, in seguito a visita specialistica, accerterà se esistono le condizioni per il riconoscimento dell'invalidità. Se essa viene riconosciuta in percentuale superiore al 45%, la persona con disabilità ha accesso al collocamento mirato per le categorie protette.

Invece la Borsa Lavoro verrà assegnata se la certificazione di invalidità è superiore al 66 %, come mostra lo schema M.

Schema M



Queste informazioni, spesso poco conosciute, sono molto importanti per le famiglie dei ragazzi disabili che non riescono ad ottenere il riconoscimento d'invalidità. Nel caso di non ottenimento dell'invalidità la domanda può essere ripresentata dopo sei mesi per una rivalutazione. Per questo è di fondamentale importanza l'accompagnamento "dopo" la scuola dei ragazzi disabili che non ottengono il riconoscimento d'invalidità superiore al 45%. Il servizio di *Ricercattiva* del lavoro offerto da Cometa Formazione è, indubbiamente, la prima possibilità per ricevere aiuto competente. Le co-docenti, inoltre, indirizzano la famiglia a prendere i contatti con i Servizi Sociali del territorio, o comunque del Comune di residenza.

Le buone relazioni costruite nel corso degli anni scolastici tra la scuola e le famiglie, portano i genitori ad avere fiducia in quanto proposto dagli operatori della scuola. A volte, però, affiorano difficoltà e resistenze a rivolgersi ai Servizi Sociali. A questo punto del percorso, la scuola Oliver Twist offre ai propri ragazzi, disabili compresi, un servizio “*Sportello Lavoro*” che certifica le competenze lavorative di ciascuno e favorisce la comunicazione con il territorio, informando gli utenti delle opportunità presenti per l’inserimento nel mondo del lavoro.

3.3.3. Le Cooperative Sociali

L’inclusione lavorativa, anche degli alunni disabili, corrisponde al raggiungimento, attraverso operazioni di supporto e di mediazione, di un “reale” ruolo lavorativo in un contesto produttivo di mercato. Purtroppo, però, tale risultato non è raggiunto da tutti. La condizione di gravità e complessità di alcune persone disabili, infatti, è a volte incompatibile con l’inserimento in una realtà lavorativa. A tale riguardo è importante considerare come nell’universo delle persone disabili una parte di esse è inseribile nel lavoro in azienda, una parte può esprimersi e realizzarsi in un contesto di lavoro protetto, ad esempio in cooperative sociali e una terza parte ha bisogno invece di risposte assistenziali adeguate. Questa premessa è indispensabile per chiarire il discorso sull’inserimento nel mondo del lavoro, senza generare equivoci rispetto a forme alternative quali i laboratori protetti, o i centri di occupazione con finalità educative. Essi si configurano, infatti, come modalità di permanenza stabile in contesto lavorativo, con finalità di autorealizzazione lavorativa e di benessere generale. L’equipe sostegno di Cometa Formazione, per dare risposta adeguata ai bisogni dei propri alunni, ricerca sul territorio realtà adatte per l’inserimento lavorativo di ragazzi disabili. Le Cooperative Sociali, come previsto dalla legge 381/91 (suddivisione in cooperative di tipo A e di tipo B), Dlgs 460/97 (cooperative Onlus) e dall’art.12 della legge 68/99, possono costituire il luogo ideale per sostenere un progetto di vita autonomo. Queste, pur essendo inserite nel mercato del lavoro e avendo di conseguenza esigenze di produttività, hanno come

mission fondamentale il perseguimento del benessere generale, la promozione umana e l'integrazione sociale di coloro che entrano a far parte della cooperativa. Esse, dunque, rappresentano un contesto di *lavoro protetto* perché sanno tenere insieme la gestione aziendale con il lavoro di aiuto alle persone, grazie anche all'apertura a risorse non professionali e volontarie. Numerose sono le presenze di cooperative sul territorio comasco e con alcune di esse la scuola, tramite l'equipe sostegno, ha avviato collaborazioni e prospettive di possibili reciproche aperture, sia per lo svolgimento degli *stage* che per l'inserimento lavorativo. Si parla di cooperative sia di tipo A che di tipo B. Nelle prime sono accolti ragazzi con disabilità gravi. Alla famiglia viene richiesta una retta a sostegno delle attività formativo-pratiche svolte per garantire il mantenimento delle competenze acquisite. L'ambiente protetto favorisce la socializzazione, il sostegno psicologico, stimoli adeguati. Nelle seconde, cooperative di tipo B, sono accolti ragazzi con disabilità medio-lievi, che sono a tutti gli effetti soci della cooperativa, assunti solo dopo una valutazione delle competenze in campo lavorativo e percepiscono un compenso proporzionale al loro livello di autonomia. Si tratta di un sistema imprenditoriale, di società che producono servizi e che offrono il loro lavoro, è una produttività reale. I disabili lavorano in buona autonomia, coordinati e guidati da educatori.

3.3.4. Un progetto che si realizza: spazio "Anagramma"

La forte vocazione educativa, che sostiene tutte le azioni di Cometa Formazione, ha spinto l'Istituto a collaborare con la Contrada degli Artigiani e la Cooperativa *Il Sorriso*. Questa è una cooperativa di tipo A, che nasce nel 1992 a Cernobbio, affiancando l'Associazione preesistente. Nel 2008 ottiene l'autorizzazione come Centro Socio Educativo (CSE) in accordo con le norme regionali in vigore. Oggi *Il Sorriso* accoglie persone con disabilità sensoriali, motorie, intellettive, avvalendosi della collaborazione di personale qualificato. La Cooperativa organizza un'impresa che, mediante la solidale partecipazione dei soci e di tutto il gruppo sociale che ad essa fa riferimento, ha come obiettivo

l'accoglimento di disabili fisici e mentali, proponendo attività ricreative ed educative ed eseguendo lavori a scopo riabilitativo delle facoltà mentali, manuali ed intellettive, valorizzando le attitudini e le potenzialità dei disabili che accoglie. Dalla collaborazione tra Cometa Formazione; Contrada degli Artigiani e Cooperativa *Il Sorriso*, è nato un progetto di gestione dell'ufficio di "Informazione e accoglienza turistica" (*Infopoint*) nel Comune di Cernobbio. L'*Infopoint* è inserito in un bar caffetteria, denominato "Anagramma", aperto in uno stabile comunale, gestito dagli operatori di Cometa.

Collegialmente si è ritenuto necessario fare un investimento sul territorio che portasse alla scoperta dell'altro come risorsa: l'idea è quella di fare di questo "pezzo" di città uno spazio-laboratorio dove le dinamiche inclusive possano trovare un ambito di realizzazione, identificabile da tutti e aperto all'iniziativa di tutti, capace di comunicare anche al di là dei confini del Comune, verso il territorio limitrofo. La finalità generale del progetto è quella di favorire una realtà lavorativa generativa di autentica cultura dell'inclusione, in cui i giovani, anche in situazione di svantaggio, o di disabilità, possano lavorare. L'obiettivo è quello di costruire un luogo, a servizio del territorio, dove il lavoro diventa opportunità di incontro tra uomini. Proprio per questo, dal luglio 2015, l'Associazione Cometa ha aperto il bar "Anagramma", appositamente pensato per *l'inclusione lavorativa* dei ragazzi disabili, con la presenza di un educatore che, *accompagnandoli* nei percorsi di *training in the job*, favorisce l'apprendimento in situazione.

L'equipe sostegno offre, anche per questo progetto, la propria competenza. La conoscenza del ragazzo disabile, maturata dalle co-docenti durante l'intero percorso scolastico, consente di fornire di ciascuno, informazioni in merito all'autonomia raggiunta e alle competenze acquisite, alle mansioni che possono essere loro affidate, alla capacità di tenuta sul lavoro, al bisogno di attenzioni particolari che gli operatori dovranno garantire in ambito lavorativo, alle barriere o ai facilitatori che il contesto può sviluppare. Anagramma è un'esperienza giovane, in espansione, tuttavia già si registrano riscontri positivi. Per i ragazzi disabili costituisce un'esperienza di crescita sia personale che professionale capace di sviluppare la loro autonomia. Per le famiglie, l'attuazione di questo

progetto, che risponde al bisogno di normalità dei propri figli, rappresenta un'opportunità d'inserimento lavorativo e di riconoscimento sociale tanto desiderato. Per i colleghi di lavoro è un momento di confronto e di constatazione di uguaglianza di diritti e di doveri.

Per la comunità, la presenza sul territorio di Cernobbio di una realtà lavorativa che valorizza le potenzialità dei disabili, si propone come stimolo alla riflessione e aumenta la sensibilità sociale sul valore che ogni persona porta.

L'esperienza, rappresenta un esempio di crescita della cultura dei diritti.

L'ANAGRAMMA è un gioco enigmistico che, attraverso la permutazione totale di parole in una frase o di lettere all'interno di una parola, porta a ottenere un'altra frase o un'altra parola.

Singolare e curiosa, quindi, è questa scelta come nome per un bar-caffetteria.

Chi entra in questo spazio viene attratto da parole in legno scritte in ordine sparso sulla parte frontale del bancone: *tipo, ottuso, esclamerai, somnesso*.

Le stesse parole vengono riproposte sul biglietto da visita del locale, con l'invito a risolvere l'anagramma.

Dal momento che ho avuto tra le mani questo bigliettino, la scorsa estate, la mia mente è stata sollecitata a trovare la soluzione...un "rompicapo". Non veniva fornito nessun altro indizio oltre alle quattro parole. Casualmente, pochi giorni fa, un'intuizione e la soluzione è giunta inaspettatamente:

ama il prossimo tuo come te stesso.

Quale profondità di senso assume ora il nome del bar. In questa prospettiva evangelica di prossimità tutto può cambiare radicalmente, essere permutato, trasposto, apparire "nuovo", anche un ragazzo disabile che lavora in un bar.

CONCLUSIONI

L'analisi finale dell'elaborato conduce a concludere che *l'inclusione scolastica e lavorativa* sono due dimensioni strettamente correlate e consequenziali. Per un ragazzo disabile non si può parlare di inserimento lavorativo senza parlare di un percorso formativo che anticipi e prepari il suo ingresso nel mondo del lavoro, cioè di un processo formativo/Progetto di Vita, orientato al suo futuro di adulto.

L'indagine compiuta nell'Istituto di IeFP Oliver Twist ha avuto come interesse quello di presentare un'esperienza educativa nella quale si sono trovate risposte efficaci (progettuali, didattiche, metodologiche) a questo bisogno di inclusione scolastica e lavorativa, non soltanto per gli alunni disabili, ma per l'intera comunità scolastica.

Il percorso di analisi ha evidenziato, senza la pretesa dell'esaustività, *sette fattori*, alcuni dei quali innovativi, che portano al *successo formativo* e favoriscono l'inserimento sociale e lavorativo dei ragazzi disabili, dopo un percorso di IeFP.

Questa indagine consente di trasformare le conquiste cui si è giunti da conoscenze tacite a sapere esplicito e di fornire suggerimenti utili a tutto il sistema.

In questa realtà si evidenzia il passaggio dal concetto di successo scolastico a quello di successo formativo. L'obiettivo perseguito è quello di stimolare in ogni allievo l'espressione delle proprie potenzialità, realizzando una *pedagogia del "successo"*, valorizzando le capacità e le inclinazioni di tutti e di ciascuno secondo l'economia dei talenti.

Il *primo fattore* decisivo che decreta il successo di questa esperienza è la *motivazione ideale* su cui si fonda. Di fronte alle crescenti e diversificate manifestazioni di difficoltà del mondo giovanile si è sviluppata una proposta educativa che nasce dalla passione per l'uomo: restituire centralità e valore ad ogni ragazzo considerando tutte le differenze come risorse. La *mission* della scuola è la presa in carico dei ragazzi nel loro complesso, con tutte le loro difficoltà e “*specialità*”.

Infatti il *secondo fattore* generativo di successo della scuola sta nell'importanza data a un'*educazione integrale*, un'educazione intesa in modo non riduttivo, che considera il ragazzo in tutte le sue dimensioni, non solo conoscitive, ma anche affettive, relazionali, motivazionali e che, nel trasmettere un mestiere, non si limita a obiettivi tecnici, ma mostra l'aspetto umano-relazionale, aiutando l'alunno disabile a sviluppare abilità sociali, senso di responsabilità, comprensione della fatica, della conoscenza, dell'esperienza. È possibile, quindi, anzi prioritario, educare insegnando una professione. La formazione e l'educazione della persona si accompagnano strettamente alla formazione al lavoro, secondo livelli di crescente consapevolezza e autonomia. In questo modo viene superata la dualità tra sapere e tecnica. La strada per diventare se stessi è la stessa da percorrere per diventare buoni artigiani.

Dalla percezione di difficoltà che spesso, però, si evidenzia nei ragazzi disabili, sia nel cammino di crescita umana che di apprendimento, si è elaborata una forma di *accompagnamento* didattico e umano che risulta essere il *terzo fattore* distintivo dell'esperienza, un accompagnamento inteso come “cura”, “fare con”, “stare con”. Tale modalità relazionale viene sviluppata sia nelle attività laboratoriali o di *stage*, in cui un maestro artigiano raduna intorno a se gli allievi per trasmettere il mestiere, ma anche nell'esplicita presenza, durante le quotidiane attività d'aula, del tutor o dell'insegnante di sostegno. Quest'ultimo, che nell'ambito della scuola Oliver Twist, ricopre l'innovativo ruolo di co-docente, è risorsa per l'intera classe. Partecipa con un'attenta osservazione a tutto il processo formativo del ragazzo disabile e contribuisce con le sue specifiche competenze

professionali a delineare il Profilo Dinamico Funzionale (PDF) e il Piano Educativo Individualizzato (PEI), secondo i bisogni di ciascuno. Dall'esigenza di elaborare metodi di conoscenza dell'alunno sempre più funzionali all'inclusione, si è introdotto, in forma sperimentale un nuovo modello di classificazione secondo l'*International Classification Functioning* (ICF) che propone una visione nuova del concetto di *salute*, intesa come globale benessere bio-psico-sociale della persona, per valutare a fondo le possibilità di sviluppo e di apprendimento dell'alunno in situazione di disabilità nei vari contesti di vita.

La scuola Oliver Twist che vuole essere pienamente inclusiva, non solo accetta e accoglie le differenze, ma le valorizza, le vive come una risorsa preziosa e come opportunità di sviluppo. Ciò ha significato investire in percorsi flessibili e personalizzati, *quarto fattore* distintivo. La *personalizzazione dei percorsi* è il metodo più idoneo per valorizzare gli stili cognitivi e le potenzialità di ogni ragazzo. Una personalizzazione che va oltre gli aspetti didattici, che diviene capace di avvalersi di un'ampia "tastiera di strumenti" che parte dall'accoglienza, all'orientamento, per giungere all'accompagnamento, all'inserimento lavorativo e alla valorizzazione della "specialità" del singolo. Pertanto la personalizzazione è progettata e favorita trasversalmente in tutte le attività didattiche sia in aula che in azienda. Il "*non perdere nessuno*" è un dovere imprescindibile. Si è favorito il passaggio da un impianto curricolare di tipo disciplinare ad un sistema basato sulle competenze e sui risultati di apprendimento, più rispettoso dei diversi stili cognitivi, con un bilancio finale che certifica le competenze raggiunte in un preciso contesto utile per l'inserimento lavorativo.

Quinto fattore distintivo è l'innovativa impostazione metodologica sottesa a tutto il percorso formativo dell'Istituto Oliver Twist, che si può sintetizzare nell'espressione "*dall'esperienza alla conoscenza*". Partendo dal valore dell'induzione come metodo di conoscenza, si estende la potenzialità di applicazione didattica delle attività laboratoriali. Nei laboratori non si riceve più solo un addestramento, l'esercizio a praticare delle mansioni, fino a che esse divengono patrimonio acquisito e automatico. Non c'è più solo la possibilità di

esemplificare la teoria per avvicinarsi al contesto reale. Le attività applicate divengono strumento e strada per apprendere conoscenze anche teoriche e trasversali. Il lavoro pratico stimola a porsi domande; il docente ha il compito di valorizzare tali spunti per arrivare alla generalizzazione delle conoscenze specifiche emerse dal lavoro esperienziale. L'allievo soprattutto il disabile, apprende meglio mentre opera, per poi attuare una ricomposizione e sistematizzazione delle conoscenze che, con l'intervento del maestro che aiuta a esprimere il giudizio, assumono un'adeguata generalità.

Non è, tuttavia, sufficiente “provare e riprovare”. Occorre che l'allievo si metta in gioco in contesti reali e non simulati. Una formazione di alta qualità, basata su ottime esperienze laboratoriali, non è in grado di ridurre l'impatto con le condizioni reali del mondo del lavoro. Tale impatto soprattutto per un ragazzo disabile, rappresenta, in molti casi, motivo di insuccesso, alla fine anche di un buon percorso di istruzione. Da questa constatazione di bisogno emerge, come essenziale al percorso di IeFP, il *sesto fattore* distintivo, quello legato alla valorizzazione dell'*alternanza scuola-lavoro*. Anche in questo caso si è sovvertita l'impostazione tradizionale che vede l'insegnamento precedere e governare l'apprendimento, poiché vi sono momenti in cui prima si apprende mentre si opera, per poi attivare un processo di ricomposizione e valutazione di ciò che si è fatto, tale da permettere alle competenze di fissarsi in modo stabile. Questa apertura alla realtà si attiva con l'*UFStage*, percorso volto a creare un *matching* tra domanda e offerta di lavoro. I ragazzi disabili vengono accompagnati in modo particolare durante lo *stage*, scegliendo per loro un luogo protetto, e rispondente alle loro “specialità”. Il contatto con un vero ambiente di lavoro fa percepire il fascino di un mestiere e dà modo di costatare l'adeguatezza delle competenze acquisite, sviluppando il desiderio di colmare l'eventuale *gap*. L'esperienza della scuola Oliver Twist mostra che imparare in alternanza favorisce, soprattutto per i ragazzi disabili, lo sviluppo delle facoltà cognitive, approfondisce la consapevolezza nei loro mezzi e aumenta la possibilità di successo prevenendo i fallimenti e ampliando le modalità di apprendimento.

La stessa *Scuola di Dottorato*, dedicata alla “*Formazione della persona e mercato del lavoro*”, dimostra la validità del metodo dell’alternanza, e come i mondi della formazione e del lavoro non siano separati, ma tra essi sia possibile una reale integrazione. La dottoranda (soprattutto attraverso i report settimanali) porta in università la complessa e ricca esperienza “pratica” e restituisce alla scuola Oliver Twist l’analisi e gli aggiornamenti desunti dall’approfondimento teorico.

Ciò che rende pienamente possibile l’attuazione di questa “sfida” educativa è la *rete di relazioni*, chiave strategica del successo per la vita di questa esperienza, *settimo fattore* decisivo. Infatti l’educazione è costruzione di rapporti. L’Istituto Oliver Twist è una comunità educante, una *comunità di pratiche*. La chiarezza e l’adesione a uno scopo comune: aiutare ciascun ragazzo a diventare uomo, genera l’unità tra i diversi soggetti coinvolti nel processo educativo e formativo. In particolare ai docenti vengono chieste competenza tecnica e disponibilità ad *educarsi per educare*. Quando un insegnante è libero di appassionarsi e di coinvolgersi con gli allievi, di sperimentare nuovi percorsi didattici, di introdurre al reale attraverso metodologie innovative, la qualità professionale viene esaltata. La *formazione continua* è sentita da ciascun docente come necessaria per trovare risposte efficaci ed innovative ai bisogni educativi che si presentano quotidianamente in forme sempre diverse.

A tutti gli operatori della comunità educante di Cometa si chiede un’elevata capacità di lavorare in rete, di essere aperti al mondo, inteso sia come contesto territoriale, sia come concezione generale. Non si possono costruire dispositivi per l’inclusione scolastica o lavorativa realizzando “spazi chiusi” in cui, proprio chi vive già situazioni di marginalità, viene nuovamente confinato in un contesto posto a lato dello scorrere della “vita normale”. *L’apertura*, quindi, è un elemento centrale di questa esperienza educativa. Con le famiglie, i Servizi Sociali, le Cooperative, l’Ente locale, la collaborazione avviene nella creazione di un partenariato educativo rispettoso delle competenze di ciascuno, finalizzato a elaborare una proposta educativa con apporti diversi, ma *convergente* rispetto al medesimo scopo. L’idea dell’*alleanza* è il cuore anche della proposta di

coinvolgimento di artigiani e imprese che si impegnano, non solo all'accoglienza in azienda dei ragazzi disabili e non, ma ad essere partner nei percorsi di accompagnamento educativo e formativo. Talvolta gli interventi si sviluppano fuori dagli schemi organizzativi classici. Il "fare con", il "*farsi compagno*" di un pezzo di strada, è il metodo che connota le relazioni di questi soggetti, da quelle dei *docenti con il ragazzo disabile*, a quelle con l'artigiano che si rende disponibile a insegnare un mestiere, fino al rapporto con le famiglie, con gli imprenditori, con gli operatori dei Servizi Sociali, con le autorità locali, per sostenere iniziative in grado di fornire risposte concrete al bisogno emergente di inclusione scolastica e lavorativa.

Questo percorso di ricerca, analizzando i *fattori decisivi* o meglio le "*Buone Prassi*", che permettono, nell'esperienza dell'Istituto di IeFP Oliver Twist, la realizzazione dell'inclusione scolastica e lavorativa dei ragazzi disabili, ha trovato una risposta ai quesiti che avevano motivato l'indagine. Si è dimostrato come i ragazzi disabili, se adeguatamente preparati e accompagnati e se inseriti in un contesto adatto, possono esprimere le loro capacità e dare il loro contributo come veri lavoratori. Il raggiungimento dell'inclusione lavorativa, come si è argomentato, si ottiene attraverso un cammino in cui molti sono gli attori coinvolti: scuola, famiglia, aziende, Servizi Sociali, Istituzioni, in una logica di rete dove "ogni nodo dà forza all'insieme". L'inclusione è un processo aperto e in continuo divenire, perché i soggetti sono sempre nuovi e unici nella loro "specialità".

La ricerca si chiude con la forte consapevolezza che i margini di miglioramento del processo inclusivo sono ancora ampi e rilancia la sfida a continuare il lavoro per costruire una società sempre più inclusiva.

«...è come camminare verso l'orizzonte: non lo si raggiunge mai, per quanto si cammini. Ma è esso a farci strada!»³⁷

³⁷ F. BETTO, D. DE MASI, *Non c'è progresso senza felicità*, Rizzoli, Milano, 2004.

ALLEGATI

ALLEGATO N.1 ANALISI DEI DATI

CAPITOLO PRIMO INCLUSIONE SCOLASTICA NELL'ISTITUTO IeFP OLIVER TWIST

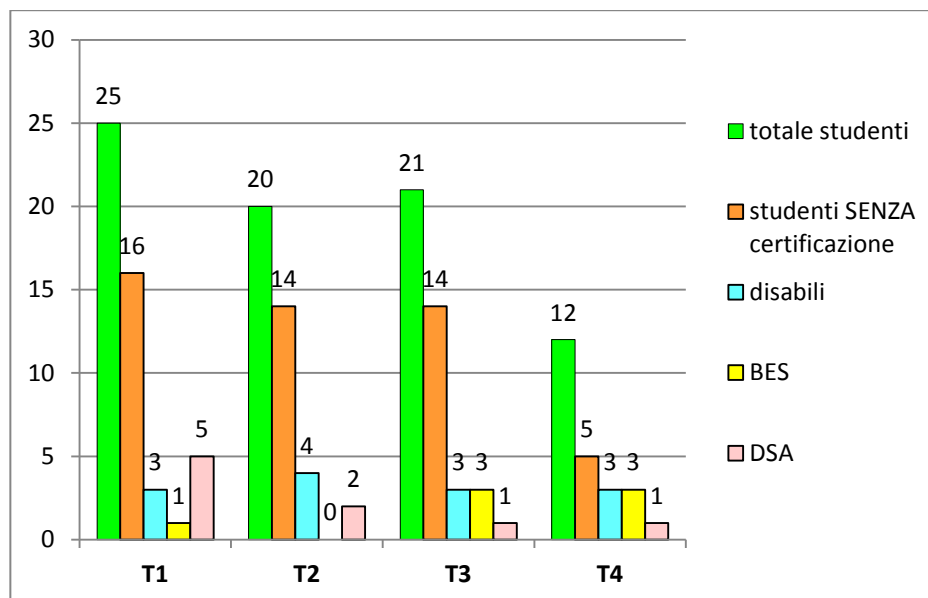
1.3. Analisi della realtà

1) Area tessile (T)

Tabella 1_ Ripartizione degli studenti nell'area tessile e percentuale

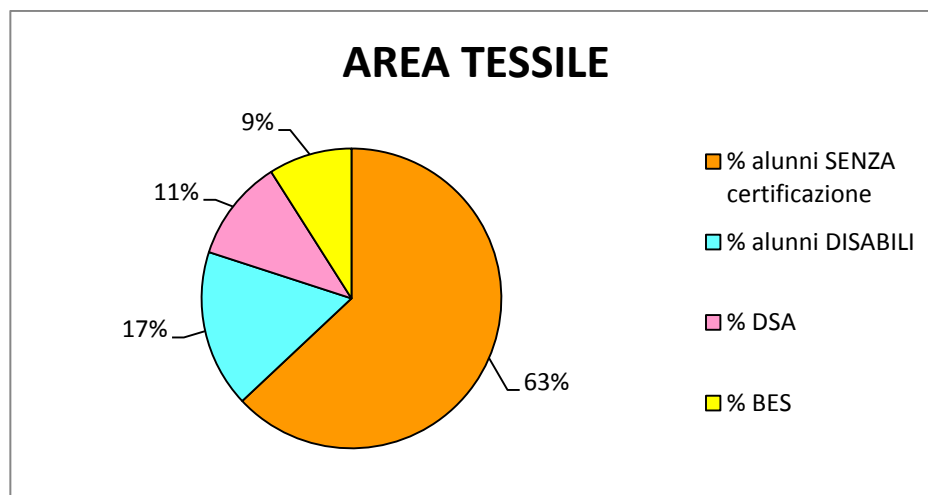
	tot. studenti	studenti SENZA certificazione	studenti DISABILI	DSA	BES
T1	25	16	3	5	1
T2	20	14	4	2	0
T3	21	14	3	1	3
T4	12	5	3	1	3
TOTALI	78	49	13	9	7
percentuale	100%	63%	17%	11%	9%

Grf. A _ Ripartizione degli studenti AREA TESSILE



Come evidenziano la tabella 1 e il grafico A, il corso di Operatore dell'area tessile è diviso in quattro annualità, dalla I alla IV superiore, per un totale di 78 alunni, di cui 13 studenti disabili, 9 DSA, 7 BES.

Grf. B_ Percentuale alunni SENZA certificazione, DISABILI, DSA, BES



Il grafico B mostra la percentuale: 63% di alunni SENZA certificazione, 17% alunni DISABILI, 11% DSA, 9% BES presenti complessivamente nei corsi di area tessile.

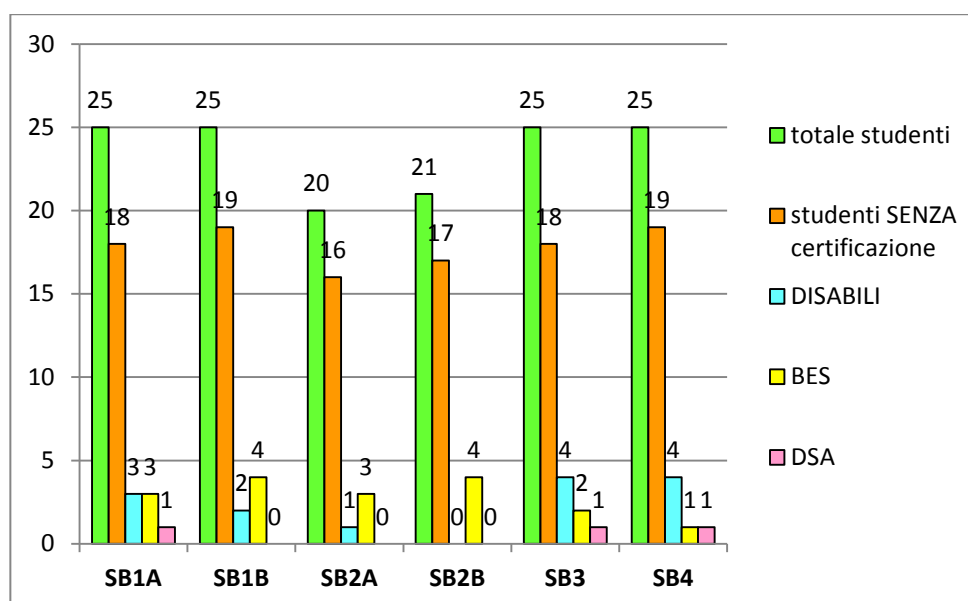
2) Area ristorazione (SB)

Tabella 2 _ Ripartizione degli studenti nell'area ristorazione e percentuale

	tot. studenti	studenti SENZA certificazione	studenti DISABILI	DSA	BES
SB1A	25	18	3	3	1
SB1B	25	19	2 + 2*	4	0
SB2A	20	16	1	3	0
SB2B	21	17	0	4	0
SB3	25	18	4	2	1
SB4	25	19	4	1	1
TOTALI	141	107	14	17	3
percentuale	100%	76%	10%	12%	2%

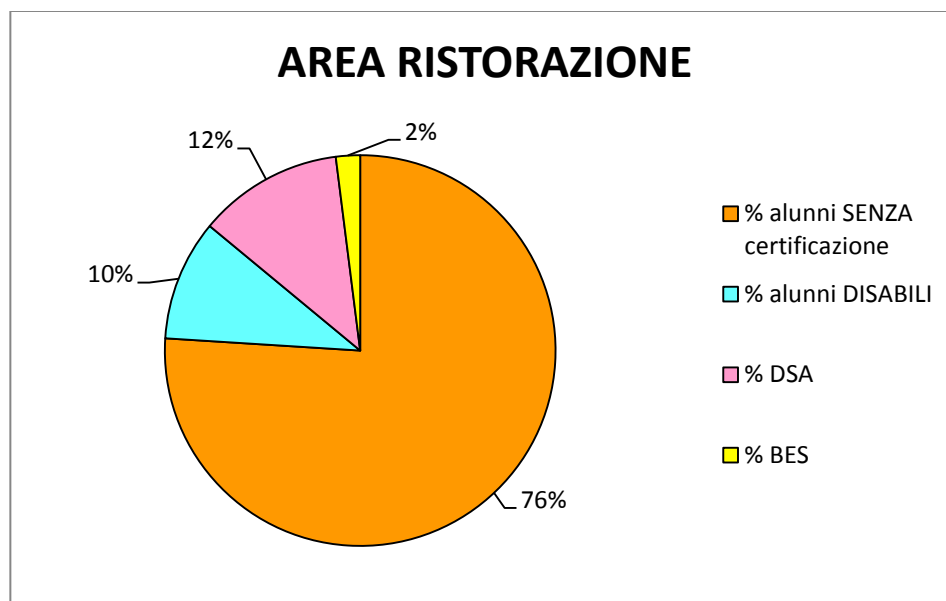
*alunni in attesa di conferma certificazione

Graf. C_ Ripartizione degli studenti AREA RISTORAZIONE



La tabella 2 e il grafico C mostrano come nel corso di Operatori per la ristorazione ci siano sei classi, la I e la II superiore hanno due sezioni, per un totale di 141 alunni, fra i quali figurano 14 ragazzi SENZA certificazione, 17 DSA e 3 BES.

Grf. D _Percentuale alunni SENZA certificazione, DISABILI, DSA, BES



Il grafico D mette in rilievo la percentuale 10%, di ragazzi DISABILI, 12% DSA, 2% BES presenti nei corsi dell'area ristorazione.

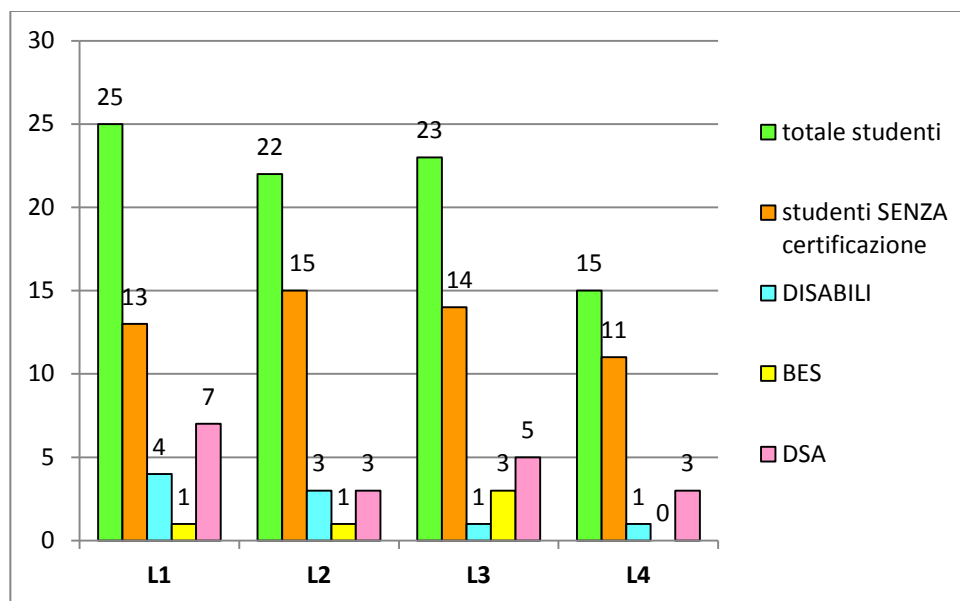
3) Area legno (L)

Tabella 3 _ Ripartizione degli studenti AREA LEGNO

	tot. studenti	studenti SENZA certificazione	studenti DISABILI	DSA	BES
L1	25	13	4	6 + 1*	1
L2	22	15	3	2 + 1*	1
L3	23	14	1	5	3
L4	15	11	1	3	0
TOTALI	85	53	9	18	5
percentuale	100%	62%	11%	21%	6%

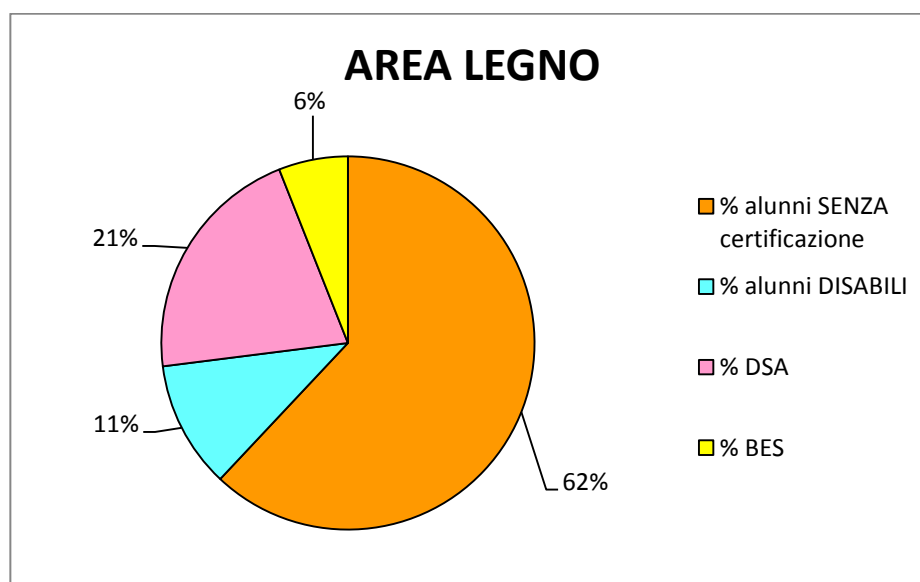
* alunno in attesa di certificazione

Grf. E _ Ripartizione degli studenti AREA LEGNO



Nella tabella 3 e nel grafico E si rileva che il corso di Operatore del legno è diviso in quattro annualità, dalla I alla IV superiore, per un totale di 85 alunni, di cui 9 sono DISABILI, 18 DSA, 5 BES.

Grf. F _ Percentuale alunni SENZA certificazione, DISABILI, DSA, BES



Il grafico F riferisce il dato 11% relativo alla percentuale di ragazzi DISABILI, 21% DSA e 6% BES presenti nelle quattro annualità degli operatori del legno.

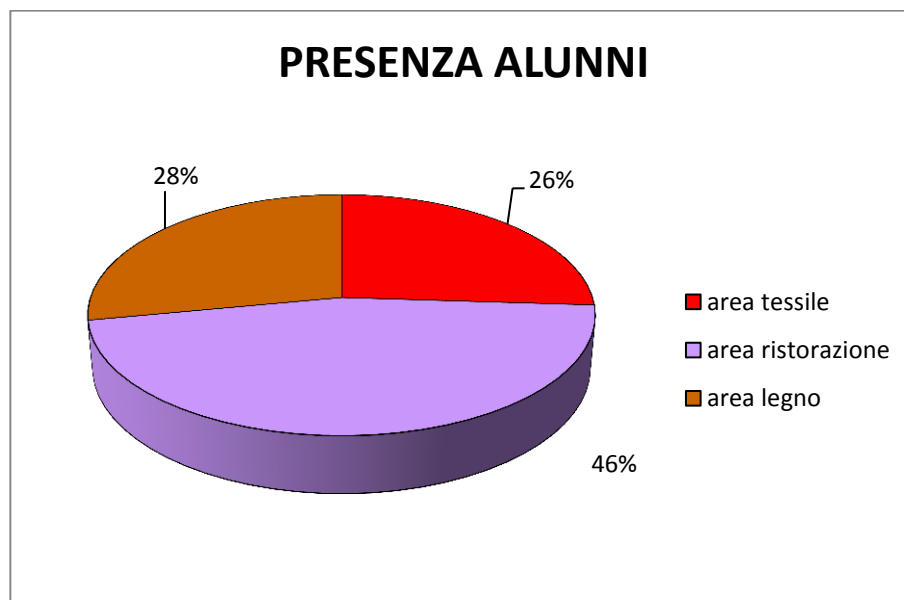
Il quadro di sintesi rispetto alla popolazione studentesca presente nella scuola Oliver Twist è offerto dal grafico G che mostra come nell'area ristorazione sia presente la percentuale maggiore degli alunni 46%.

Se si comparano fra loro i Grafici B, D, F si nota che, i corsi dove è presente la percentuale maggiore di allievi "speciali" (disabili, DSA, BES) sono invece quelli dell'area tessile (37%) e dell'area legno (38%).

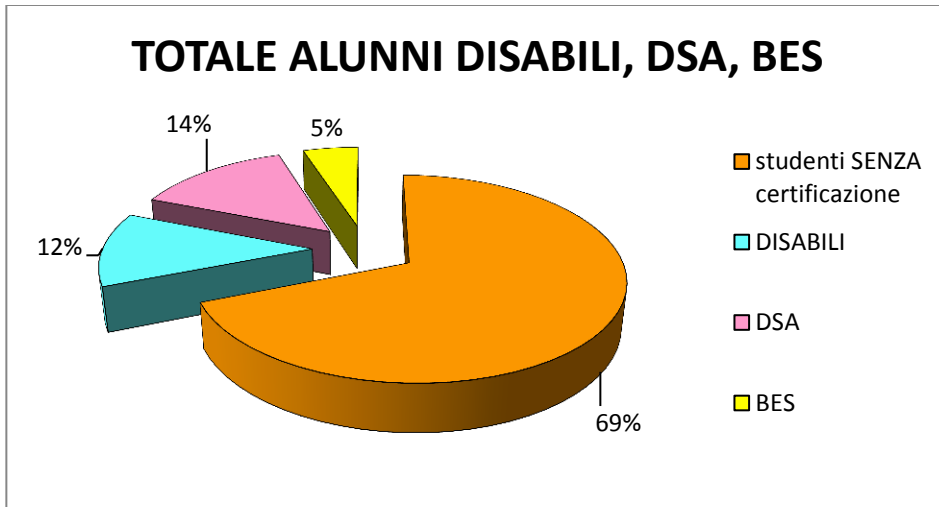
Interessante sarebbe nella fase dell'orientamento aprire una riflessione in merito alla scelta dei diversi corsi da parte dei ragazzi con difficoltà.

Osservando le tabelle 1, 2 e 3 si può rilevare una costante: gli alunni DSA aumentano progressivamente, sono presenti in numero crescente in ogni corso (pochi nelle classi quarte, molti di più nelle classi prime).

Graf. G _ Distribuzione degli studenti nelle aree tessile, ristorazione e legno.



Graf H _ Percentuale presenza alunni disabili, DSA, BES Scuola Oliver Twist



ALLEGATI N. 2, 3, 4, 5

CAPITOLO SECONDO

**PROGETTAZIONE EDUCATIVA E DIDATTICA IN FUNZIONE
DELL'INSERIMENTO LAVORATIVO**

1.2. Dal Piano Educativo Individualizzato (PEI) al Progetto di vita (Pdv)

Allegato 2_ Format PDF usato in Cometa fino all'anno scolastico 2014/2015,
prima dell'introduzione del format secondo ICF

Cometa Formazione scs

Oliver Twist

PROFILO

DINAMICO FUNZIONALE

ALUNN__

ANNO FORMATIVO _____

NOTE

CURRICULUM SCOLASTICO:
.....

PREGRESSI INTERVENTI TERAPEUTICI RIABILITATIVI:
.....

DIAGNOSI FUNZIONALE AGGIORNATA IL:
.....

DA PARTE DI:.....

PRESENTI ALLA STESURA DEL DOCUMENTO:

	Co-Docente	
	Tutor	
	Coordinatrice Area Integrazione	

S.S.N.

SCUOLA

GENITORI

.....

Coordinatore dei Corsi

.....

ASSE SENSORIALE

INDICATORI	EL. FUNZIONALI	EVOLUZIONE POTENZIALE
VISTA Tipo/grado di deficit		
UDITO Tipo/grado di deficit		
PROTESI E AUSILI		

ASSE MOTORIO

INDICATORI	EL. FUNZIONALI	EVOLUZIONE POTENZIALE
MOTRICITA' GLOBALE (postura, coordinazione, controllo dei movimenti)		
PROTESI E AUSILI		
MOTRICITA' FINE (prensione, manipolazione, coordinazione oculo-manuale, presenza di discinesie, tremori)		

ASSE AFFETTIVO RELAZIONALE

INDICATORI	EL. FUNZIONALI	EVOLUZIONE POTENZIALE
AUTOSTIMA/ TOLLERANZA ALLE FRUSTRAZIONI / AGGRESSIVITÀ		
RAPPORTO CON GLI ALTRI		

ALTRO (interessi espressi dal soggetto in ambito extrascolastico)		
---	--	--

ASSE COGNITIVO - NEUROPSICOLOGICO

INDICATORI	EL. FUNZIONALI	EVOLUZIONE POTENZIALE
ATTENZIONE		
ASPETTI SENSO/ PERCETTIVI		
MEMORIA		
ORGANIZZAZION E SPAZIO/ TEMPORALE		
PRASSIE (capacità di eseguire movimenti finalizzati per la motilità; presenza di disprassie)		
STRATEGIE		

ASSE LINGUISTICO

INDICATORI	EL. FUNZIONALI	EVOLUZIONE POTENZIALE
LINGUAGGIO VERBALE (comprensione e produzione)		
ALTRI LINGUAGGI (Alternativi Integrativi)		
USO COMUNICATIVO DEL LINGUAGGIO VERBALE		

ASSE DELL'AUTONOMIA

INDICATORI	EL. FUNZIONALI	EVOLUZIONE POTENZIALE
AUTONOMIA PERSONALE (cura della propria persona)		
AUTONOMIA SOCIALE (sapersi muovere in uno spazio noto o non, anche con mezzi pubblici; uso del denaro; possesso concetto di tempo)		
ALTRO (autonomia nel lavoro scolastico)		

ASSE DELL'APPRENDIMENTO

INDICATORI	EL. FUNZIONALI	EVOLUZIONE POTENZIALE
GRAFISMO (disegno tecnico, creativo; grafia)		
LETTURA SCRITTURA (possesso strumentale della lettura e della scrittura; comprensione; correttezza ortografica, sintattica; competenza testuale)		
COMPETENZE LOGICO-MATEMATICHE (acquisizione delle capacità di calcolo e di ragionamento logico-matematico)		
MOTIVAZIONE AD APPRENDERE		
APPRENDIMENTI DISCIPLINARI (abilità nello studio)		

Allegati

INTEGRAZIONE DELLE COMPETENZE (capacità di trasferire competenze da un ambito ad un altro)		
ALTRO		

Allegato 3_ Format PEI usato in Cometa fino all'anno scolastico 2014/2015,
prima dell'introduzione del format secondo ICF

COMETA FORMAZIONE SCS

PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO

ANNO FORMATIVO ... - ...

Allievo

Classe

SCUOLE FREQUENTATE IN PRECEDENZA

INTERVENTO EDUCATIVO SCUOLA-FAMIGLIA

1.0 PROGETTO TERAPEUTICO RIABILITATIVO

OBIETTIVI

INTERVENTI E MODALITA'

VERIFICA FINALE

**2.0 PROGETTO DI SOCIALIZZAZIONE, DI ASSISTENZA
E DI INTEGRAZIONE DELLE ATTIVITA'**

OBIETTIVI

INTERVENTI E MODALITA'

VERIFICA INTERMEDIA e VERIFICA FINALE

La verifica intermedia del raggiungimento degli obiettivi e delle modalità attuate viene effettuata durante un colloquio alla fine del primo quadrimestre, quella finale durante un colloquio alla fine dell'anno formativo.

Si allegano i verbali degli incontri, che diventano parte integrante del PEI.

3.0 PROGETTO EDUCATIVO - DIDATTICO

OBIETTIVI

INTERVENTI E MODALITA'

VERIFICA INTERMEDIA e VERIFICA FINALE

La verifica intermedia del raggiungimento degli obiettivi e delle modalità attuate viene effettuata durante lo scrutinio del primo quadrimestre, quella finale durante lo scrutinio di fine anno.

E' cura del docente di sostegno allegare al PEI la relazione finale.

4.0 PROGRAMMAZIONE EDUCATIVO DIDATTICA PERSONALIZZATA

L'allievo segue attualmente:

1° caso (alunno che segue la semplificata)

- *Una programmazione semplificata nell'asse.....*
- *La programmazione della classe nelle altre discipline*

Le verifiche e i criteri di valutazione sono coerenti con la programmazione dell'alunno

2° caso: alunno che segue la differenziata, anche in parte

L'allievo segue attualmente:

- Una programmazione personalizzata nell'asse.....
- La programmazione semplificata in.....

Le verifiche e i criteri di valutazione sono coerenti con la programmazione dell'alunno

3° caso: alunno di 4° che segue la differenziata

L'allievo segue attualmente:

- Una programmazione differenziata nell'asse.....
- La programmazione semplificata in.....

Le verifiche e i criteri di valutazione sono coerenti con la programmazione dell'alunno

5.0 INCONTRO DI SINTESI

Quanto emerso e concordato nell'incontro con famiglia e sanità è documentato in un verbale/relazione che diventa parte integrante del PEI.

La Co-docente

IL presente PEI è stato condiviso dai docenti nel Consiglio di Classe il ...

.....

.....

S.S.N:

Cometa Formazione scs

Genitori

.....

Il Coordinatore dei corsi

.....

.....

La Coordinatrice area integrazione

.....

Allegato 4_ Format PDF secondo modello ICF introdotto per l'anno scolastico 2015/2016

PROFILO DINAMICO FUNZIONALE			
DATI:			
COGNOME	NOME	NATO/A A	IL
RESIDENZA	Via e n.		
TELEFONO			
SCUOLA FREQUENTATA	Via e n.		
TELEFONO			
EQUIPE	Via e n.		
TELEFONO			

1. AREA COGNITIVA E DELL'APPRENDIMENTO									
PRIMA PARTE					SECONDA PARTE				
CATEGORIE	DESCRIZIONE DELL'ALUNNO		FUNZIONAMENTO		POSSIBILITÀ DI SVILUPPO			OBIETTIVI PRIORITARI DI SVILUPPO CON RIFERIMENTO AI CONTESTI DI VITA	
	SCUOLA	FAMIGLIA	POSITIVO	PROBLEMATICO	SERVIZI SOCIALI SANITARI	SCUOLA	FAMIGLIA		
<i>Compone</i>	<i>capitoli</i>	<i>qualificatori</i>		<i>scelta</i>	<i>scelta</i>			<i>elaborare il testo</i>	
b	1140 Orientamento temporale	1	1					Potenziare la capacità di distinguere passato prossimo e passato remoto	
b	1141 Orientamento rispetto al luogo	1	1					Acquisire consapevolezza dell'entità di una distanza	
b	117 Funzioni mentali generali	2	2		x			Consolidare e potenziare le funzioni intellettive	
b	1400 Mantenimento dell'attenzione	2	2					Prolungare i tempi di attenzione	
b	144 Funzioni della memoria	2	2		x			Potenziare MBT, MLT, recupero ed elaborazione della memoria	
b	1600 Ritmo del pensiero	2	2		x			Velocizzare il processo del pensiero	
b	1601 Forma del pensiero	2	2		x			Organizzare il pensiero con maggiore coerenza e logica	
b	164 Funzioni cognitive di livello superiore	3	3					Realizzare qualche progresso nell'astrazione, nella pianificazione e organizzazione di	

									tempo ed attività, nel risolvere problemi con una certa flessibilità cognitiva.
b	172 Funzioni di calcolo	2	2						Potenziare le abilità di calcolo semplice
d	130 Copiare	1	1						Perfezionare la capacità di copiare un testo senza omissioni ed errori
d	1332 Acquisire la sintassi	3	3						Costruire frasi in modo appropriato
d	135 Ripetere	2	2						Migliorare la capacità di ripetere a voce alta quanto memorizzato
d	137 Acquisire concetti	2	2						Sviluppare la competenza di comprendere e usare concetti basilari
d	1502 Operazioni elementari	2	2						Acquisire migliori abilità aritmetiche
d	161 Dirigere l'attenzione	2	2						Mantenere l'attenzione su azioni o compiti specifici focalizzare la concentrazione
d	1631 Speculare	3	2						Elaborare idee o concetti sulla base di dati incompleti
d	1632 Ipotesizzare	3	3						Incrementare l'uso del pensiero astratto
d	170 Scrivere	2	2		x				Migliorare grafia, ortografia e sintassi
d	172 Calcolare	2	2						Applicare i concetti e utilizzare procedure e metodi matematici per risolvere problemi
d	1750 Risolvere problemi	3	3		x				Acquisire la strategia e le procedure per risolvere problemi

2. AREA DELLA COMUNICAZIONE									
PRIMA PARTE					SECONDA PARTE				
CATEGORIE	DESCRIZIONE DELL'ALUNNO		FUNZIONAMENTO		POSSIBILITÀ DI SVILUPPO			OBIETTIVI PRIORITARI DI SVILUPPO CON RIFERIMENTO AI CONTESTI DI VITA	
	SCUOLA	FAMIGLIA	POSITIVO	PROBLEMATICO	SERVIZI SOCIALI SANITARI	SCUOLA	FAMIGLIA		
<i>componente</i>	<i>capitoli</i>		<i>qualificatori</i>	<i>scelta</i>	<i>scelta</i>			<i>elaborare il testo</i>	
b	16701 Recepire il linguaggio scritto	1	1					Sviluppare l'autonomia nella decodifica dei testi scritti semplici	
b	16711 Espressione del linguaggio scritto	1	1					Migliorare grafia e ortografia	
b	1672 Funzioni linguistiche integrative	2	2		x			Produrre messaggi maggiormente strutturati	
b	3101 Qualità della voce	2	2		x			Esprimersi con un tono di voce adeguato per farsi comprendere dall'uditore	
b	330 Funzioni della fluidità e del ritmo dell'eloquio	2	2		x			Migliorare l'eloquio in fluidità, ritmo e velocità	
d	132 Acquisire informazioni	2	2		x			Prendere l'iniziativa nell'informarsi sulle caratteristiche di fenomeni e persone circostanti	
d	3151 Segni e simboli	2	2					Comprendere il significato di segni e simboli di uso comune	
d	3152 Disegni e fotografie	1	1					Interpretare il significato di grafici, tabelle e immagini	

d	325 Messaggi scritti	2	2					Comprendere il messaggio di semplici testi, anche tratti da romanzi
d	330 Parlare	2	2		x			Vincere l'inibizione di parlare in pubblico
d	3352 Produrre disegni e fotografie	1	1					Perfezionare le capacità esistenti
d	350 Conversare	3	3		x			Sviluppare le capacità di avviare, mantenere e terminare uno scambio comunicativo con una o più persone, conosciute o meno, in contesti formali o informali.
d	355 Discutere	3	3					Implementare la partecipazione attiva ad un dibattito su temi di interesse (situazione che si verifica già nel corso delle assemblee di classe)
d	3601 Macchine per scrivere	1	2					Potenziare l'uso dei programmi di videoscrittura

3. AREA RELAZIONALE										
PRIMA PARTE					SECONDA PARTE					
CATEGORIE	DESCRIZIONE DELL'ALUNNO		FUNZIONAMENTO		POSSIBILITÀ DI SVILUPPO			OBIETTIVI PRIORITARI DI SVILUPPO CON RIFERIMENTO AI CONTESTI DI VITA		
	SCUOLA	FAMIGLIA	POSITIVO	PROBLEMATICO	SERVIZIO SOCIO SANITARI	SCUOLA	FAMIGLIA			
<i>componente</i>	<i>capitoli</i>		<i>qualificatori</i>		<i>scelta</i>		<i>scelta</i>			<i>elaborare il testo</i>
b	1142 Orientamento rispetto alla persona	1	1							Procedere nel percorso di formazione della propria identità
b	122 Funzioni psicosociali globali	2	2							Potenziare le abilità per stabilire interazioni sociali
b	1250 Adattabilità	2	2							Reagire in modo accettante alle novità
b	1252 Livello di attività	2	3		x					Reagire agli eventi con maggiore energia
b	1255 Propositività	3	3							Diventare maggiormente intraprendente
b	1260 Estroversione	3	3		x					Superare la timidezza
b	1261 Gioialità	0	0	x						Trasferire tale caratteristica anche al di fuori dei rapporti intimi e consolidati
b	1266 Fiducia	3	3		x					Sviluppare la sicurezza di sé
d	7100 Rispetto e cordialità	1	1	x						Modulare il comportamento in base al contesto
d	7101 Apprezzamento nelle relazioni	0	0	x						
d	7103 Critiche	2	1							Esprimere disaccordo
d	7104 Segnali sociali	2	2							Reagire in modo appropriato

d	71041 Mantenere relazioni	1	1	x					Adattare il comportamento per mantenere gli scambi sociali
d	7200 Formare relazioni	1	1						Iniziare una relazione con persone che condividono un'esperienza
d	730 Entrare in relazione con estranei	3	3		x				Stabilire un contatto con estranei per scopi specifici
d	7504 Relazioni informali con i pari	1	2	x					Allargare la rete di rapporti
d	920 Tempo libero	0	0	x					Ampliare i propri interessi e le modalità di trascorrere il tempo libero
e	310 Famiglia ristretta	+3		x					
e	315 Amici	+3		x					
e	325 Conoscenti	+2							
e	330 Persone in posizione di autorità	.2			x				
e	345 Estranei	.3			x				
e	360 Operatori sociali	+3		x					
e	555 Servizi, sistemi e politiche delle associazioni	+3		x					
e	575 Servizi, sistemi e politiche di sostegno sociale	+3		x					
e	580 Servizi, sistemi e politiche sanitarie	+2		x					

4. AREA SENSORIALE										
PRIMA PARTE					SECONDA PARTE					
CATEGORIE	DESCRIZIONE DELL'AZIENDA		FUNZIONAMENTO		POSSIBILITÀ DI SVILUPPO			OBIETTIVI PRIORITARI DI SVILUPPO CON RIFERIMENTO AI CONTESTI DI VITA		
	SCUOLA	FAMIGLIA	POSITIVO	PROBLEMATICO	SERVIZI SOCIO SANITARI	SCUOLA	FAMIGLIA			
<i>Componente</i>	<i>capitoli</i>		<i>qualificatori</i>		<i>scelta</i>		<i>scelta</i>			<i>elaborare il testo</i>
b	210 Funzioni della vista (miopia)		1	1						

5. AREA MOTORIO - PRASSICA									
PRIMA PARTE					SECONDA PARTE				
CATEGORIE	DESCRIZIONE DELL'ALUNNO		FUNZIONAMENTO		POSSIBILITÀ DI SVILUPPO			OBIETTIVI PRIORITARI DI SVILUPPO CON RIFERIMENTO AI CONTESTI DI VITA	
	SCUOLA	FAMIGLIA	POSITIVO	PROBLEMATICO	SERVIZI SOCIALI SANITARI	SCUOLA	FAMIGLIA		
<i>Componente</i>	<i>capitoli</i>		<i>Qualificatori</i>	<i>scelta</i>	<i>scelta</i>			<i>elaborare il testo</i>	
b	1471 Qualità delle funzioni psicomotorie		1	1				Acquisire maggiore agilità nella coordinazione e nell'andatura	
b	4550 Resistenza fisica generale		2	2				Aumentare la tolleranza allo sforzo fisico	
b	4551 Affaticabilità		2	2	x			Diventare meno suscettibile alla fatica	
d	430 Portare oggetti		2	1				Migliorare la coordinazione quando si tratta di sollevare o trasportare oggetti con le mani e/o con le braccia	
d	4402 Manipolare		2	2				Perfezionare la manualità fine	
d	4501 Camminare		2	1				Vincere la fatica nel percorrere lunghe distanze	
d	4551 Salire		1	2				Diventare più agile nel salire/scendere le scale	
d	4552 Correre		1	2				Migliorare coordinazione e resistenza	

6. AREA DELL'AUTONOMIA PERSONALE									
PRIMA PARTE					SECONDA PARTE				
CATEGORIE	DESCRIZIONE DELL'ALUNNO		FUNZIONAMENTO		POSSIBILITÀ DI SVILUPPO			OBIETTIVI PRIORITARI DI SVILUPPO CON RIFERIMENTO AI CONTESTI DI VITA	
	SCUOLA	FAMIGLIA	POSITIVO	PROBLEMATICO	SERVIZI SOCIO SANITARI	SCUOLA	FAMIGLIA		
<i>comp</i>	<i>capitoli</i>		<i>qualificatori</i>	<i>scelta</i>	<i>scelta</i>			<i>elaborare il testo</i>	
d	177 Prendere decisioni		3	2		x		Esercitare la capacità di scegliere tra più opzioni	
d	2302 Completare la routine quotidiana		0	0	x			Mantenere le consolidate e competenze	
d	2304 Gestire i cambiamenti nella routine		2	2				Fornire risposte adeguate ai cambiamenti	
d	2400 Gestire le responsabilità		3	3				Assumere piccole responsabilità	
d	5200 Cura della pelle		0	0					
d	5205 Curare il naso		1	1				Perfezionare il modo di usare i fazzoletti	
d	540 Vestirsi		0	0	x				
d	550 Mangiare		0	0	x				
d	560 Bere		0	0	x				
d	5701 Gestire la dieta		1	0				Essere più selettiva nella scelta degli alimenti da consumare	

7. AREA DI VITA PRINCIPALI (Autonomia sociale)									
PRIMA PARTE					SECONDA PARTE				
CATEGORIE	DESCRIZIONE DELL'ALUNNO		FUNZIONAMENTO		POSSIBILITÀ DI SVILUPPO			OBIETTIVI PRIORITARI DI SVILUPPO CON RIFERIMENTO AI CONTESTI DI VITA	
	SCUOLA	FAMIGLIA	POSITIVO	PROBLEMATICO	SERVICESOCIOSANITARI	SCUOLA	FAMIGLIA		
<i>componente</i>	<i>capitoli</i>		<i>qualificatori</i>	<i>scelta</i>	<i>scelta</i>			<i>elaborare il testo</i>	
b	6701 Disagio associato al ciclo mestruale	2	1		x				
d	210 Compito singolo	3	3					Intraprendere e gestire in autonomia compiti semplici; completare compiti più complessi.	
d	2306 Adattarsi alle necessità temporali	3	3		x			Rispettare sequenze e tempi richiesti	
d	2401 Gestire lo stress	3	3		x			Trovare strategie adeguate per affrontare le situazioni stressanti	
d	4702 Mezzi pubblici	3	3		x			Imparare ad utilizzare i mezzi pubblici	
d	831 Istruzione scolastica	0	0	x				Mantenere la motivazione alla partecipazione all'attività scolastica	
d	835 Vita scolastica	1	-					Vivacizzare la partecipazione alle attività proposte dalla	
d	860 Transazioni economiche semplici	2	2		x			Acquisire consapevolezza del valore del denaro e potenziarne l'uso	
d	9101 Associazioni formali	0	0	x				Mantenere l'impegno nei gruppi di cui fa parte	
d	9205 Socializzazione	0	0	x				Mantenere i contatti con le persone care	

Allegato 5_ Format PEI secondo modello ICF introdotto per l'anno scolastico 2015/2016

PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO			
DATI:			
COGNOME	NOME	NATA A	IL
RESIDENZA	Via e n.		
TELEFONO			
FREQUENTA	CLASSE		SEZION E
TEMPO SCUOLA	N. ORE	Ridotto a 25 h con esonero dalla frequenza nel giorno di ...	
TIPO DI PROGRAMMAZIONE	Differenziata		
SCUOLA FREQUENTATA			
TELEFONO			
TELEFONO			
FIGURE DI SUPPORTO:			
DOCENTI			
SOSTEGNO			
EDUCATORE			
ALTRI OPERATORI			
ORGANIZZAZIONE DELLE ATTIVITA' DIDATTICHE:			
TIPO DI ATTIVITA'		FREQUENZA	
Interventi individualizzati anche fuori dall'aula		9h + 14h (educatore)	
Attività laboratoriali promosse dal dipartimento di sostegno		Attiva-mente, cineforum	
Progetto Integrato			
ORGANIZZAZIONE DELLE ATTIVITA' TERAPEUTICO - RIABILITATIVE:			
TIPO DI ATTIVITA'		FREQUENZA	
ORGANIZZAZIONE DELLE ATTIVITA' EXTRA SCOLASTICHE:			
TIPO DI ATTIVITA'		FREQUENZA	
SOTTOSCRIZIONE:			
DOCENTI			
COGNOME	NOME	MATERIA	FIRMA
		Italiano e Storia	
		Matematica e Fisica	
		Inglese	

		Spagnolo	
		Filosofia e Scienze Umane	
		Diritto	
		Disegno	
		Educazione Fisica	
		Religione	
		Sostegno	
OPERATORI SOCIO SANITARI			
COGNOME	NOME	QUALIFICA	FIRMA
Dott.sa		Psicopedagogist a	
Dott.ssa		Neuropsichiatra	
FAMIGLIA			
COGNOME	NOME	FIRMA	
DATA			
			DIRIGENTE SCOLASTICO

1. AREA COGNITIVA E DELL'APPRENDIMENTO				
OBIETTIVI PRIORITARI DI SVILUPPO: Incrementare il proprio bagaglio lessicale e sviluppare le capacità linguistiche, logico-matematiche e rielaborative; Acquisire conoscenze e competenze spendibili per il proprio P.d.V.				
INTERVENTI	SCUOLA	EQUIPE	FAMIGLIA	EXTRA SCUOLA
<p>FASE 1: ATTIVITA' METODOLOGIE E FACILITATORI</p>	<p>Presenza dell'insegnante di sostegno che opera in 5 C per 9h settimanali e dell'educatore (14h settimanali).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizzo di testi semplificati e di stimoli iconografici per affrontare alcuni contenuti delle diverse discipline - Collegamento degli argomenti trattati con l'esperienza e la quotidianità - Riferimento costante ad esempi concreti e sperimentazione pratica - Completamento di schemi e mappe - Esercitazioni guidate in preparazione alle verifiche orali e scritte - Ricerche attraverso il web - Realizzazione di cartelloni o presentazioni power point - Utilizzo del computer e della LIM - Risoluzione di problemi attraverso una procedura guidata - Esercitazioni di fisica in laboratorio - Laboratorio "attiva-mente" 			
<p>FASE 2: VERIFICA TEMPI E STRUMENTI</p>	<p>Somministrazione di verifiche relative alle attività svolte che tengano conto delle difficoltà e dei tempi di apprendimento dell'allieva.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colloqui orali con il supporto di immagini o della LIM - Produzione di testi secondo la modalità del completamento- - Relazioni sulle esperienze significative - Prove strutturate e semi-strutturate - Controllo delle attività svolte in autonomia - Monitoraggio dei progressi 			

<p>FASE 3: RISULTATI ATTESI</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Acquisire conoscenze utili alla partecipazione al compito della classe - Prolungare i tempi di attenzione sul compito - Migliorare le capacità di letto-scrittura e di espressione orale in contesti formali - Progredire nella comprensione del testo - Potenziare la comprensione del lessico essenziale rispetto agli argomenti trattati (inglese e spagnolo) -Incentivare la memorizzazione dei termini incontrati - Sviluppare le abilità di problem solving - Svolgere semplici attività in autonomia predisposte dal docente - Rielaborare l'esperienza del progetto integrato 			
<p>TEMPI DI REALIZZAZIONE</p>	<p>A.S. 2015/2016</p>			

2. AREA DELLA COMUNICAZIONE				
OBIETTIVI PRIORITARI DI SVILUPPO: Rendere più efficace la comunicazione				
INTERVENTI	SCUOLA	EQUIPE	FAMIGLIA	EXTRA SCUOLA
<p>FASE 1: ATTIVITA' METODOLOGIE E FACILITATORI</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Esercitazioni sull'espressione orale e scritta delle conoscenze e dei vissuti personali - Presentazione di stimoli adeguati per sollecitare e facilitare l'esposizione dei contenuti (immagini e schemi da commentare, domande a cui rispondere). - Sollecitare l'alunna affinché sostenga colloqui con i docenti curricolari e con gli adulti che operano all'interno dell'istituto - Incentivare la conversazione con i pari (compagne di classe e 			

Allegati

	compagni di laboratorio)			
FASE 2: VERIFICA TEMPI E STRUMENTI	<ul style="list-style-type: none"> - Verifiche orali sugli argomenti oggetto delle discipline - Esposizione alla classe degli approfondimenti svolti - Osservazione dei comportamenti 			
FASE 3: RISULTATI ATTESI	<ul style="list-style-type: none"> - Partecipare attivamente alle conversazioni quando interpellata - Iniziare spontaneamente una conversazione - Migliorare la chiarezza espositiva - Utilizzare un tono di voce adatto al contesto - Esprimere i concetti con il lessico adeguato - Presentare fatti e situazioni secondo un ordine logico e/o cronologico - Verbalizzare le proprie esigenze e difficoltà 			
TEMPI DI REALIZZAZIONE	A.S. 2015/2016			

3. AREA RELAZIONALE				
OBIETTIVI PRIORITARI DI SVILUPPO: Migliorare l'integrazione nella classe; intensificare le relazioni con i compagni nei laboratori				
INTERVENTI	SCUOLA	EQUIPE	FAMIGLIA	EXTRA SCUOLA
FASE 1: ATTIVITA' METODOLOGIE E FACILITATORI	<ul style="list-style-type: none"> - Partecipazione ai laboratori promossi dal dipartimento di sostegno - Progetto Integrato - Adesione alle uscite didattiche della classe - Sollecitazione a condividere con le compagne i momenti non strutturati della vita scolastica e qualche occasione di incontro anche al di fuori della scuola 			
FASE 2: VERIFICA TEMPI E STRUMENTI	<ul style="list-style-type: none"> - Osservazione dei comportamenti - Dialoghi sul vissuto personale dei rapporti con gli altri 			
FASE 3: RISULTATI ATTESI	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidare i rapporti con le compagne a cui Francesca è maggiormente legata - Sviluppare nuove relazioni all'interno della classe - Potenziare il senso di appartenenza al gruppo - Relazionarsi serenamente con gli adulti - Creare una rete di amicizie che persista dopo la conclusione del percorso scolastico 			
TEMPI DI REALIZZAZION E	A.S. 2015/2016			

4. AREA SENSORIALE				
OBIETTIVI PRIORITARI DI SVILUPPO:				
INTERVENTI	SCUOLA	EQUIPE	FAMIGLIA	EXTRA SCUOLA
FASE 1: ATTIVITA' METODOLOGIE E FACILITATORI				
FASE 2: VERIFICA TEMPI E STRUMENTI				
FASE 3: RISULTATI ATTESI				
TEMPI DI REALIZZAZION E				

5. AREA MOTORIO - PRASSICA				
OBIETTIVI PRIORITARI DI SVILUPPO: Mantenere e consolidare le abilità acquisite				
INTERVENTI	SCUOLA	EQUIPE	FAMIGLIA	EXTRA SCUOLA
FASE 1: ATTIVITA' METODOLOGIE E FACILITATORI	- Attività di Educazione Fisica con la classe - Incentivare gli spostamenti all'interno dell'Istituto			
FASE 2: VERIFICA TEMPI E STRUMENTI	- Prove pratiche legate alla disciplina - Osservazione dei comportamenti			
FASE 3: RISULTATI ATTESI	- Ridurre l'impaccio motorio - Maggiore fluidità nel movimento			
TEMPI DI REALIZZAZION E	A.S 2015/2016			

6. AREA DELL'AUTONOMIA PERSONALE				
OBIETTIVI PRIORITARI DI SVILUPPO: Acquisire consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti				
INTERVENTI	SCUOLA	EQUIPE	FAMIGLIA	EXTRA SCUOLA
FASE 1: ATTIVITA' METODOLOGIE E FACILITATORI	<ul style="list-style-type: none"> - Esercitazioni sull'uso dell'euro - Potenziamento dell'uso del pc - Sollecitazione dell'alunna ad esprimere esigenze e problemi - Riflessione sulla formazione dell'identità personale 			
FASE 2: VERIFICA TEMPI E STRUMENTI	<ul style="list-style-type: none"> - Monitoraggio delle reazioni agli eventi positivi e negativi - Esercizi di calcolo - Risoluzione di problemi - Colloqui faccia a faccia sul percorso di crescita che Francesca sta attraversando 			
FASE 3: RISULTATI ATTESI	<ul style="list-style-type: none"> - Verbalizzare i propri bisogni e le proprie difficoltà - Tollerare meglio le frustrazioni - Acquisire maggiore consapevolezza di sè - Sviluppare l'autonomia nel processo di compravendita - Gestire il denaro di cui dispone - Migliorare nell'uso di alcuni programmi Office 			
TEMPI DI REALIZZAZION E	A.S 2015/2016			

7. AREE DI VITA PRINCIPALI (Autonomia sociale)				
OBIETTIVI PRIORITARI DI SVILUPPO: Sviluppare l'autonomia nella gestione del lavoro e dei compiti affidati (sia rispetto alla vita scolastica, sia rispetto al Progetto Integrato)				
INTERVENTI	SCUOLA	EQUIPE	FAMIGLIA	EXTRA SCUOLA
FASE 1: ATTIVITA' METODOLOG IE E FACILITATOR I	<ul style="list-style-type: none"> - Affidare mansioni e incarichi da svolgere in autonomia Riduzione dell'orario scolastico con esonero dalla frequenza nel giorno di giovedì, al fine di: <ul style="list-style-type: none"> - diminuire lo sforzo psico-fisico che la settimana scolastica richiede, soprattutto in considerazione del fatto che nel triennio aumentano richieste e complessità - concentrare gli interventi delle figure di riferimento in 5 giorni evitando che le ore da trascorrere in loro assenza diventino fonte di frustrazione in quanto troppo numerose - fare leva sulle poche ore in cui l'allieva resta scoperta per incentivare il lavoro autonomo (compiti ed esercitazioni) 			
FASE 2: VERIFICA TEMPI E STRUMENTI	- Controllo delle attività svolte			
FASE 3: RISULTATI ATTESI	Gestione autonoma del materiale e delle attività			
TEMPI DI REALIZZAZIO NE	A.S 2015/2016			

ALLEGATO N.6

**CAPITOLO TERZO
INCLUSIONE LAVORATIVA**

2.1.4. Bilancio di competenze

**Allegato n. 6_ Scheda per il Bilancio di competenze lavorative dei ragazzi
disabili, area tessile**

anno	2015							compilare :
classe	2 tessile							
nome cognome								
socializzazione	cura della persona	si osserva una trascuratezza nell'abbigliamento e nell'igiene	si presenta trascurato con abbigliamento non adeguato al contesto lavorativo	si presenta trascurato anche se riconosce l'importanza di presentarsi positivamente	si presenta in ordine ma con abbigliamento non adeguato al lavoro	si presenta in ordine ma con discontinuità	si presenta con abbigliamento adatto al contesto ed in ordine	
		0	2	4	6	8	10	2
	linguaggio	manifesta difficoltà di espressione	riesce a parlare	usa espressioni volgari	usa espressioni dilettevoli o stereotipate	accompagna con gestualità la parola	usa linguaggio appropriato	
		0	2	4	6	8	10	3
	comunicazione	evita il contatto con gli occhi	usa la comunicazione e solo come forma di sfogo	fornisce informazioni su richiesta	usa la comunicazione e fornisce informazioni solo se sollecitato	usa la comunicazione e in maniera adeguata	sa comunicare nel modo corretto con i colleghi di lavoro e i responsabili	
		0	2	4	6	8	10	4

	relazioni interpersonali	non manifesta preferenza per alcuna figura presente	ho difficoltà a rapportarsi con qualsiasi figura presente	riesce ad avere rapporti solo con alcune figure presenti	riesce ad avere rapporti con tutte le figure presenti	con le figure presenti si relaziona in modo differente a seconda del ruolo e della funzione	seleziona in modo adeguato e consapevole la relazione interpersonale secondo la situazione	
		0	2	4	6	8	10	3
totale socializzazione	SOMMA SOCIALIZZAZIONE	12						
entrata nella dimensione lavorativa	accettazione e rispetto delle regole	non rispetta la maggior parte delle regole	segue regole proprie, non sono adeguate	conosce le regole ma fatica a rispettarle	alterna momenti di trasgressione a momenti di rispetto	accetta passivamente e rispetta le regole	è sempre rispettoso delle regole e ne comprende il significato	
		0	2	4	6	8	10	0

	consapevolezza delle condizioni di lavoratore	non assume e non ha compreso il ruolo	alterna momenti di consapevolezza a momenti di trasgressione	dimostra consapevolezza in funzione dell'operatore di riferimento	è consapevole del ruolo di lavoratore e lo gestisce con passività	è consapevole del ruolo di lavoratore e lo gestisce con responsabilità	sa trasferire la consapevolezza del ruolo di lavoratore ai nuovi lavoratori	
		0	2	4	6	8	10	0
	impegno lavorativo	non rispetta gli orari. È spesso assente o in ritardo	trova scuse per allontanarsi . Non rispetta i tempi	è assiduo nel lavoro ma lo svolge con superficialità	svolge il compito in modo meccanico e passivo	mantiene con discontinuità la responsabilità del lavoro	mantiene con continuità la responsabilità del lavoro	
		0	2	4	6	8	10	0
	capacità produttiva	non ha capacità produttiva	ha minima capacità produttiva. Porta a termine il lavoro solo se aiutato o supportato	ha una minima capacità produttiva in autonomia	ha capacità produttiva ma incostante	ha buone capacità produttive	ha ottime capacità produttive ed è di supporto agli altri lavoratori	
		0	2	4	6	8	10	3

totale
socializzazione

SOMMA DIMENSIONE LAVORATIVA	3
-----------------------------------	---

**autonomia
lavorativa**

controllo del risultato	non è in grado di valutare il risultato del proprio lavoro	valuta il proprio risultato solo se aiutato	verifica il lavoro svolto con notevoli margini di errori	verifica il lavoro svolto individuando errori ma non coglie le cause e non è in grado di porvi rimedio in modo adeguato	verifica il lavoro svolto individuando gli errori e interviene adeguatamente	è in grado di verificare il proprio lavoro prevedendo l'insorgenza di errori	
	0	2	4	6	8	10	0
gestione e organizzazione del proprio lavoro	non è in grado di gestire e di organizzare il proprio lavoro	organizza il proprio lavoro solo se supportato, aiutato	organizza il proprio lavoro solo se di routine	organizza il proprio lavoro non rispettando tempi e mansioni	organizza il proprio lavoro nel rispetto dei tempi e delle mansioni	organizza il proprio lavoro in modo autonomo in diversi spazi	
	0	2	4	6	8	10	0

totale socializzazione	motivazione e orientamento all'attività produttiva	anche se stimolato non manifesta preferenza per ciò che gli si chiede di fare	non manifesta preferenza per nessuna situazione lavorativa	manifesta interesse solo per alcune fasi di lavoro	è interessato e si lascia coinvolgere nell'attività	dimostra interesse e mette in atto le strategie opportune	è motivato e ben integrato in tutta l'attività lavorativa	
		0	2	4	6	8	10	0
	SOMMA AUTONOMIA LAVORATIVA	0						
apprendimento del compito e professionalità	esecuzione del compito	non riesce ad apprendere e non esegue compiti semplici	apprende ed esegue compiti semplici in modo limitato, con rigidità e commette errori nell'esecuzione	apprende ed esegue compiti elementari a più sequenze	ha una competenza limitata a pochi lavori	apprende ed esegue con qualità e flessibilità lavori diversi	apprende ed esegue con competenza più compiti complessi	
		0	2	4	6	8	10	0

	uso di strumenti e tecnologie	non è in grado di usare strumenti	usa strumenti elementari (legno: carteggia, tessile: imbusta, sala bar: pulisce, ecc)	usa alcuni strumenti tecnici elementari in autonomia, usando lo strumento adatto per ogni mansione	usa strumenti tecnici elementari in autonomia	usa strumenti complessi con controllo	usa strumenti complessi in autonomia	
		0		4	6	8	10	0
	responsabilità operativa	non ha responsabilità operativa	attribuisce meriti e sbagli ad altro	attribuisce merito a se stesso, demerito a altri	assume in proprio le conseguenze del proprio operare	assume in proprio le conseguenze del proprio operare, correggendosi se sbaglia	si assume insieme con altri la responsabilità a livelli generali	
	0	2	4	6	8	10	10	
	conoscenze di tecniche e metodi di lavoro	non possiede conoscenze specifiche	non conosce tecniche e metodi di lavoro ma chiede in modo adeguato	ha appreso cicli di lavoro elementari che non richiedono particolari conoscenze	riesce ad apprendere le tecniche e i metodi del ciclo lavorativo solo se aiutato	ha appreso i cicli di lavoro ma non riesce a utilizzare in modo autonomo le tecniche e i metodi	conosce e utilizza in modo appropriato tecniche e metodi	

	0	2	4	6	8	10	3
totale socializzazione	SOMMA APPRENDIMEN TO DEL COMPITO E PROFESSIONAL ITA'	13					

SOMMA TOTALE	28		
			COMPENSO
NON INSERIBILE	0-48	COOP A	
E	49-65	ACCOMPAGNAMENTO	50%
F	66-82	ACCOMPAGNAMENTO	60%
G	83-99	ACCOMPAGNAMENTO	70%
H	100-116	ACCOMPAGNAMENTO	80%
I	117-133	AUTONOMIA	90%
L	134-150	AUTONOMIA	100%

ALLEGATO N.7

CAPITOLO TERZO INCLUSIONE LAVORATIVA

3.3.2. Procedure e requisiti d'accesso

Brochure informativa per i genitori

Procedura per richiedere l'invalidità per l'accesso alle liste di collocamento mirato:

➤ **Modalità di presentazione della domanda**

Dal 1° gennaio 2010, la domanda volta ad ottenere i benefici in materia di invalidità civile deve essere inoltrata all'INPS anziché alla ASL, esclusivamente per via telematica (on line) collegandosi al sito www.inps.it e accedendo all'applicazione InvCiv2010.

➤ **Cosa si deve fare**

L'inoltro della domanda prevede l'assegnazione di un PIN che l'utente può utilizzare sia per presentare la domanda sia, successivamente, per verificare lo stato della propria richiesta.

➤ **Come richiedere il PIN**

Il PIN può essere richiesto attraverso 2 modalità:

- inoltrando la richiesta direttamente dal sito dell'Inps accedendo alla sezione on line (richiesta PIN on line) e compilare la scheda inserendo i propri dati.
- In alternativa contattando il Contact Center dell'Inps (803 164)

➤ **Qual è l'iter procedurale**

La domanda di invalidità deve essere corredata dal certificato medico. Lo stesso certificato medico deve essere compilato on line da un medico abilitato alla certificazione per via telematica.

L'utente che intende presentare domanda per il riconoscimento dello stato di invalidità civile deve:

- recarsi da un medico abilitato alla compilazione telematica del certificato medico che attesti le infermità invalidanti. Una volta compilato il certificato on line a cura del medico, la procedura genera una ricevuta che il medico dovrà stampare e consegnare all'utente. La ricevuta reca anche il numero di certificato che l'utente dovrà poi riportare nella domanda.

Il certificato ha una validità di 90 giorni dalla data di rilascio; pertanto l'utente ha 90 giorni per presentare la domanda. Il medico provvede inoltre alla stampa e al rilascio del certificato medico firmato in originale che l'utente dovrà comunque esibire all'atto della visita.

- richiedere il PIN;
- presentare la domanda on line accedendo alla procedura disponibile sul sito dell'Inps.

Una volta compilata la domanda, la procedura consente la stampa della ricevuta, della domanda stessa.

La domanda potrà essere presentata anche dagli enti di Patronato e dalle Associazioni di categoria dei disabili. Se si trova difficoltà nella ricerca di un medico o nella compilazione della domanda, ci si può rivolgere a loro.

➤ **La convocazione a visita**

Conclusasi la procedura, immediatamente il sistema propone una data di visita attraverso l'agenda degli appuntamenti disponibili presso la ASL corrispondente al CAP di residenza. L'utente ha facoltà di scegliere una data diversa da quella proposta, scegliendo tra le ulteriori date indicate dal sistema. La prima visita deve essere fissata entro:

- 30 giorni dalla data di presentazione della domanda per l'effettuazione delle visite ordinarie. Se l'agenda non dispone di appuntamenti, comunque la visita ordinaria, dovrà effettuarsi entro tre mesi.

Una volta definita la data di convocazione, l'invito sarà reso visibile nella procedura e sarà comunque comunicato con raccomandata A/R all'indirizzo indicato nella domanda.

L'invito a visita sarà completo dei riferimenti della prenotazione (data, ora, luogo) ma anche delle avvertenze riguardanti la documentazione da portare all'atto della visita e delle modalità da seguire nel caso di impedimento a presentarsi.

LITTERATURE REVIEW

I CAPITOLO

Inclusione scolastica propedeutica al progetto di vita

SOMMARIO: 1. Dall'handicap alla disabilità. Percorso storico e culturale. - 2. Il cammino normativo verso la piena inclusione. - 3. Integrazione/inclusione: approfondimento terminologico. - 4. Valore della normalità. - 5. Costruzione di una comunità di pratiche. - 6. Accoglienza, accompagnamento e "cura". - 7. Ruolo dell'insegnante di sostegno.

1. Dall'handicap alla disabilità. Percorso storico e culturale.

L'educazione è un evento che disvela qualcosa di sempre più profondo e che i "protagonisti", i "contesti", gli "orizzonti di senso", i "tempi dell'educare", i "fini" e i "metodi" possono consentire ad ogni uomo e a tutti gli uomini di attingere i traguardi pensati, voluti e perseguiti. Questo pensiero nel testo del pedagogista VICO G., *Pedagogia generale e nuovo umanesimo*, la Scuola, Brescia, 2002, mette in luce quanto la pedagogia speciale pensa, elabora e continuamente sviluppa nella sua teoria sull'educazione. «*La pedagogia speciale* ha come oggetto la risposta ai bisogni là dove si trovano», afferma il pedagogista CANEVARO, *Pedagogia Speciale. La riduzione dell'handicap*, Bruno Mondadori, Milano, 1999.

«Questa scienza si occupa di bisogni particolari, bisogni complessi, bisogni speciali. La pedagogia speciale deve, infatti, occuparsi dell'educabilità di persone che spesso la società ha marginalizzato, ha escluso, ha segregato», D'ALONZO L., *Pedagogia speciale per preparare alla vita*, La Scuola, Brescia, 2006. «La paura del diverso, continua l'autore, è sempre stata presente nella mente e nel cuore degli uomini, in ogni epoca, società e civiltà. La diversità preoccupa; molto spesso, infatti, i ragazzi disabili chiedono al proprio educatore: "perché mi guardano così?" Gli occhi delle persone "normali" comunicano spesso sensazioni poco gradevoli, i soggetti con bisogni speciali capiscono molto bene gli sguardi ed i silenzi spesso imbarazzanti degli altri.

La pedagogia speciale si occupa delle persone che sono oggetto di questi sguardi, riconosce la loro umanità ed educabilità, opera di conseguenza per soddisfare i loro bisogni specifici e peculiari». Afferma il professor Luigi D'Alonzo, nella sua riflessione sulla pedagogia speciale e i bisogni educativi speciali, aperta dalla SIPeS (Società Italiana di Pedagogia Speciale), a seguito della pubblicazione da parte del MIUR della Direttiva sui Bisogni Educativi Speciali del 27 Dicembre 2012 e la susseguente C.M. 6 Marzo 2013, compito della pedagogia speciale è quello «di illuminare l'azione educativa rivolta a persone che collocano la loro "diversità" all'attenzione del mondo e di dare risposte ai Bisogni Educativi di quell'umanità che vive ai margini della "normalità", in una condizione fisica, psichica, sensoriale, emotiva e comportamentale che rischierebbe di essere trascurata e dimenticata». Il professore universitario francese GARDOU C., *La société inclusive, parlons-en!*, Eres, Toulouse, 2012, afferma «*Il n'y a ni vie minuscule ni vie majuscule*», «*non c'è né una vita minuscola né una vita maiuscola*», le profonde trasformazioni della società autorizzano i più fragili a beneficiare di un diritto pieno alla loro parte del patrimonio comune, nessuno ha l'esclusività del patrimonio umano e sociale, vivere senza esistere è la più crudele delle esclusioni. D'ALONZO L., *Integrazioni e gestione della classe*, Editrice La Scuola, Brescia, 2002, sostiene che la *pedagogia speciale* deve essere in grado di *costruire una visione globale* delle diverse problematiche e poter lavorare per diffondere una cultura dell'inclusione, deve saper progettare non solo per lo

sviluppo di una persona disabile, ma occorre pensare alla «conduzione integrata dell'apprendimento», cioè alla gestione consapevole di un'esperienza educativa in un ambiente ricco di istanze sociali e relazionali come la classe e la scuola tutta, per creare le condizioni favorevoli e motivanti per tutti, in cui le *diversità* non solo vengano accolte e riconosciute, ma *valorizzate come un sapere comune*.

In ambito pedagogico, per quanto concerne *l'uso del termine disabile*, si è assistito a un'evoluzione del lessico, che non evidenzia solo un aggiornamento linguistico, ma esprime nettamente la profonda riflessione che si è sviluppata attorno a questo tema e ancora continua ad appassionare. Qualche decennio fa, la persona con disabilità era considerata "*handicappata*". In seguito nel documento dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* (ICIDH) del 1980 si fa un distinguo tra: *menomazione, disabilità e handicap*:

- *Menomazione* intesa come perdita o anormalità a carico di una struttura o una funzione psicologica, fisiologica o anatomica e rappresenta l'estensione di uno stato patologico. Se tale disfunzione è congenita, si parla di *minorazione*;
- *Disabilità*, ovvero qualsiasi limitazione della capacità di agire, conseguenza di uno stato di minorazione/menomazione;
- *Handicap*, svantaggio "vissuto" da una persona a seguito di disabilità o minorazione/menomazione.

Questo significa che mentre la disabilità viene intesa come lo svantaggio che la persona presenta a livello personale, l'handicap rappresenta lo *svantaggio sociale* della persona con disabilità. L'ICIDH prevede la sequenza: Menomazione--->Disabilità--->Handicap, che, tuttavia, non è automatica, in quanto l'handicap può essere diretta conseguenza di una menomazione, senza la mediazione dello stato di disabilità. La parola "*handicap*" MARZI V., *Treccani Enciclopedia italiana*, Roma, 2005, è di origine inglese: "*hand-in-cap*"(che letteralmente significa "*mano nel berretto*"), era il nome di un gioco d'azzardo diffuso nel Seicento. Il gioco si basava sul baratto o scambio, tra due giocatori, di due oggetti di diverso

valore. Il giocatore che offriva l'oggetto che valeva meno doveva aggiungere a questo la somma di denaro necessaria per arrivare al valore dell'altro oggetto, così che lo scambio potesse avvenire alla pari. Da allora, il termine “handicap” è passato nel linguaggio sportivo internazionale: indica lo svantaggio che viene attribuito in una gara al concorrente che ha maggior possibilità di successo, per dare a tutti quelli che gareggiano la stessa probabilità di vincere. Così, il risultato della gara non è già scontato in partenza.

Dal significato originale legato al gioco e allo sport, la parola handicap è stata poi utilizzata alla fine dell'Ottocento per indicare in generale il modo di equilibrare una situazione compensando le diversità; quindi è diventata sinonimo di “*impedimento imposto*” e infine semplicemente di “*impedimento*”. Solo agli inizi del Novecento questa parola è stata adoperata in riferimento ai disabili e applicata alle persone che avevano una menomazione fisica. In seguito, il significato del termine “handicappato” è stato esteso a indicare anche le persone adulte con problemi e quelle con disturbi mentali. D'ALONZO L., *Integrazione del disabile: radici e prospettive educative*, La Scuola, Brescia, 2008, sostiene che si parla di handicap per descrivere uno svantaggio fisico, senza tenere in considerazione la condizione che si crea quando è detta questa parola, che può manifestare nel disabile un senso di disagio e di rabbia per la sua situazione. Per descrivere la situazione di una persona disabile molto spesso si usa il termine "handicap", senza contare la situazione d'imbarazzo che si crea in lui. CANEVARO, *Diversamente abile?* articolo pubblicato sul sito *Disabilità intellettive*, 4 settembre 2009, pone l'enfasi sulla differenza qualitativa nell'uso delle abilità. Il pedagogo afferma che una persona è relativamente handicappata, cioè l'handicap è un fatto relativo e non un assoluto, al contrario di ciò che si può dire per il deficit. In altri termini, un'amputazione non può essere negata ed è quindi assoluta; lo svantaggio (handicap) è invece relativo alle condizioni di vita e di lavoro, quindi alla realtà in cui l'individuo amputato è collocato. L'handicap è dunque un incontro fra individuo e situazione. CANEVARO A., *Le logiche del confine e del sentiero*, Erickson, Trento, 2006, pertanto definisce l'handicap come l'incontro di una

persona con deficit con un ostacolo sociale, all'interno di quest'ultimo è possibile includere: la barriera, il pregiudizio, lo stereotipo, l'iperprotezione, l'assistenzialismo esclusivo, la mancanza di servizi, di scuole e di opportunità. Secondo tale prospettiva, ideare, progettare, e attuare un intervento educativo significa ridurre l'handicap, ossia isolare più variabili possibili, (culturali, sociali, economiche, etc.), individuando l'unica irreversibile (legata al deficit): questo si configura come specifico compito educativo e, sicuramente, obiettivo prioritario della pedagogia speciale. Sulla base di questa definizione ogni persona è *diversamente abile*.

Dopo ventun anni dalla pubblicazione da parte dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), dell'*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* (ICIDH) del 1980, il 22 maggio 2001, l'OMS ha pubblicato *l'International Classification of Functioning- Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (ICF), Erickson, Trento, 2002, riconosciuta da 191 paesi, come nuovo strumento per descrivere la salute e la disabilità delle popolazioni. La classificazione ICF è frutto di un lavoro di sette anni, svoltosi in 65 paesi, con l'obiettivo di attuare la revisione dell'ICIDH-80, come spiega il fondatore del Centro Efeso, centro europeo per l'autonomia delle persone disabili, DAVIDE CERVELLIN, *La scuola con handicap*, Marsilio, Venezia, 2009, e costruire uno schema di classificazione internazionale per descrivere, in maniera coerente, il funzionamento della persona. La sequenza Menomazione--->Disabilità--->Handicap, viene sostituita dalla sequenza di base *funzioni e strutture corporee*--->*attività personale*--->*partecipazione sociale* che costituisce una connotazione neutrale e che permette di descrivere qualsiasi tipo di situazione, non solo quella di disabilità/handicap. L'ICF non trascura inoltre le *condizioni fisiche* (disturbi o malattie) e i *fattori contestuali* (ambientali e personali). Per tale motivo si dice che utilizza un approccio di tipo *bio-psico-sociale*, perché la salute viene valutata complessivamente secondo le dimensioni biologica, individuale e sociale. Il modello ICF vede quindi la disabilità come risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo, i

fattori personali, e i fattori ambientali. La disabilità viene letta in chiave universale, al pari del funzionamento umano, e non come caratteristica esclusiva di un gruppo minoritario di persone.

Infatti, *la disabilità può riguardare ogni essere umano*, che, in qualsiasi momento della sua vita, viene colpito in maniera più o meno grave e più o meno temporanea, dalla perdita o modificazione della propria condizione di salute e che si trova inserito in un ambiente sfavorevole. Anche se la menomazione non è eliminabile, si può intervenire per rimuovere le barriere e ridurre gli svantaggi derivanti dalla disabilità.

Sul diverso approccio teorico tra le due classificazioni adottate dall'OMS, si vedano http://www.disabilitaintellettive.it/_Malattia_e_salute_dall'ICIDH_all'ICF. Nel 2006 nella *Convenzione per i diritti delle persone con disabilità dell'ONU* in www.disabili.unige.it/wp-content/uploads/2010/03/ConvenzioneONU.pdf, viene introdotto l'uso del termine: "*persone con disabilità*" usato ancora oggi.

La Convenzione è uno strumento concreto che consente di *combattere le discriminazioni e le violazioni dei diritti umani nei confronti di tutte le persone con disabilità e ne riconosce a pieno titolo lo status di cittadini di questo Paese*.

L'Assemblea delle Nazioni Unite ha approvato la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità il 13 dicembre 2006. Attraverso i suoi 50 articoli, la Convenzione indica la strada che gli Stati del mondo devono percorrere per garantire i *diritti di uguaglianza e di inclusione sociale* di tutti i cittadini con disabilità. Il 24 febbraio 2009, il Parlamento italiano ratifica la Convenzione, con la legge n.18/2009.

E il 23 dicembre 2010 anche l'Unione europea ratifica la Convenzione. Gli articoli principali della Convenzione, riguardanti questo argomento sono:

- *Art.1 – Scopo:*
«Promuovere, proteggere e garantire il pieno e uguale godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità, e promuovere il rispetto per la loro intrinseca dignità».

- *Art.3 - Principi generali della Convenzione*
«Il rispetto per la dignità intrinseca; l'autonomia individuale, compresa la libertà di compiere le proprie scelte, e l'indipendenza delle persone; la non discriminazione, la piena ed effettiva partecipazione e inclusione nella società; il rispetto per la differenza e l'accettazione delle persone con disabilità come parte della diversità umana e dell'umanità stessa; la parità di opportunità; l'accessibilità; la parità tra uomini e donne; il rispetto dello sviluppo delle capacità dei minori con disabilità e il rispetto del diritto dei minori con disabilità a preservare la propria identità».
- *Art.8 - Accrescimento della consapevolezza*
«Sensibilizzare la società nel suo insieme, anche a livello familiare, sulla situazione delle persone con disabilità; accrescere il rispetto per i diritti e la dignità delle persone con disabilità; combattere gli stereotipi, i pregiudizi e le pratiche dannose concernenti le persone con disabilità, compresi quelli fondati sul sesso e l'età, in tutti gli ambiti; promuovere la consapevolezza delle capacità e i contributi delle persone con disabilità».
- *Art19 - Vita indipendente ed inclusione nella società*
«Le persone con disabilità abbiano la possibilità di scegliere, su base di uguaglianza con gli altri, il proprio luogo di residenza e dove e con chi vivere; le persone con disabilità abbiano accesso ad una serie di servizi a domicilio o residenziali e ad altri servizi sociali di sostegno, compresa l'assistenza personale necessaria per consentire loro di vivere nella società e impedire che siano isolate o vittime di segregazione; i servizi e le strutture sociali destinati a tutta la popolazione siano messe a disposizione, su base di uguaglianza con gli altri, delle persone con disabilità e siano adattati ai loro bisogni».
- *Art. 24 - Educazione*
«Gli Stati riconoscono il diritto all'istruzione delle persone con disabilità. Allo scopo di realizzare tale diritto senza discriminazioni e su base di pari opportunità, gli Stati Parti garantiscono un sistema d'istruzione inclusivo a tutti i livelli ed un *apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita*».

- *Art. 27 - Lavoro e occupazione*

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

Le peculiarità di ogni uomo, quindi, vanno valorizzate nella loro originalità e irripetibilità. Si condivide il pensiero del pedagogista italiano MARIANI V., *La persona disabile cosa farà da grande? Che futuro l'aspetta?* Del Cerro, Pisa, 2007, il quale afferma altresì che, aggiungere l'aggettivo *disabile* al sostantivo *persona* è legato al desiderio di evidenziare aspetti di originalità e di creatività propri di ogni individuo, rifiutando schematizzazioni che precludono all'essere umano la possibilità di cambiamento o di adattamento. La diversità è vita. La diversità rende possibile la vita e la rende meravigliosa nella bellezza delle cose molteplici che costituiscono l'universo. Oggi si è più consapevoli che la diversità è un valore da proteggere, da difendere, da rispettare e da favorire. La diversità è un fatto positivo, è una ricchezza, è una risorsa.

2. Il cammino normativo verso la piena inclusione

Ciò che rende davvero civile un Paese è riconoscere la dignità di tutti i suoi cittadini rispettandone i diritti in sintonia con ciò che afferma la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo del 1948: «*Tutti gli esseri umani nascono liberi e uguali nella dignità e nei diritti*». Un Paese può dirsi civile, quindi, quando riconosce i diritti dei più indifesi e cerca di offrire loro sostegno, protezione, e opportunità idonee alla soddisfazione dei loro bisogni.

Quanta strada era stata già percorsa prima del 1948 e quanta ancora se n'è compiuta fino ai nostri giorni.

La presenza degli alunni disabili nella scuola ha ormai una lunga storia alle spalle e la *normativa* che la regola si è sviluppata attraverso una serie di fasi che segnalano la progressiva affermazione di importanti guadagni pedagogici.

Solitamente la produzione normativa costituisce la punta d'iceberg di una coscienza sociale che si sta modificando. Convinzioni largamente condivise e non più in sintonia con la tradizione passata, tendono a una legittimazione formale e richiedono l'emanazione di norme più adeguate. Se esaminiamo lungo il filo della cronologia le vicende *normative riferite alla disabilità* possiamo individuare una serie di passaggi indicativi di una coscienza sociale via via modificatasi. In particolare si possono evidenziare cinque principali periodizzazioni, che segnalano la presenza di differenti logiche:

1. Logica dell'esclusione
2. Logica della medicalizzazione
3. Logica dell'inserimento
4. Logica dell'integrazione
5. Logica dell'inclusione

Questa è l'analisi del pedagogo FIORIN I., *La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi*, si trova in CANEVARO, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento, 2008.

La logica dell'esclusione è esplicitata nel *RD 1297 del 26/4/1928, art.415* e si esprime attraverso due comportamenti: il rifiuto e la delega. Il rifiuto non consiste soltanto nel vietare la presenza dell'alunno con deficit di tipo psichico o sensoriale nella scuola pubblica, ma nel ritenere che lo Stato non debba direttamente intervenire in campo educativo, nemmeno con istituzioni speciali.

Poiché i problemi esistono, altri soggetti s'incaricano dell'accoglienza di questi alunni: istituzioni caritative, laiche e religiose, e lo Stato erogava loro sussidi, in D'ALONZO L., *Disabilità e potenziale educativo*, Editrice La Scuola, Brescia, 2002. Questa situazione è destinata a protrarsi a lungo, anche con l'avvento della Repubblica e malgrado le solenni proposizioni degli *artt.34 «La scuola è aperta a tutti»* e *38 «Gli inabili e i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale»* della nostra Costituzione.

La logica della medicalizzazione. Gli anni Sessanta vedono un cambiamento significativo da parte dello Stato, che ritiene suo preciso dovere interessarsi direttamente anche degli alunni considerati "handicappati gravi", anche se non

all'interno della scuola normale, ma attraverso una politica di rafforzamento e di diversificazione di strutture speciali (*circolare ministeriale n.4525 del 9/7/1962*). Secondo P. MEAZZINI, *Che cos'è il modello medico*, in P. MEAZZINI, *La conduzione della classe*, Giunti Barbera, Firenze, 1978, la disabilità viene percepita come malattia sociale e l'approccio è di tipo medico. Lo psicologo continua affermando che l'attenzione è centrata sul deficit. L'insegnante di classe non si sente in grado di affrontare i problemi che tale studente pone e chiama in aiuto lo specialista, il cui intervento consente, attraverso lo strumento della diagnosi, di classificare l'alunno. Come conseguenza di una simile impostazione, si ha un incremento notevole e costante d'istituzioni speciali, che raggiungono la punta massima con gli inizi degli anni Settanta. Poi inizia una flessione che presto diventerà molto accentuata a seguito di un intenso dibattito pedagogico sulla scuola propria della prima parte di questi anni. Si tratta di una grande sfida: fare della scuola un'istituzione capace di garantire a tutti, a prescindere dalle diseguale condizioni di partenza, il pieno raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e di cittadinanza. FIORIN, *I curricoli nella scuola di base*, Tecnodid-Zanichelli, Napoli, 2001 sottolinea che l'orientamento di contestazione alla pedagogia e didattica tradizionale non porta, nel nostro Paese, al rifiuto della scuola, ma a un impegno volto alla sua trasformazione.

Logica dell'inserimento. Il compito di una scuola democratica è quello di garantire, anche agli alunni che si trovano nelle situazioni di maggior svantaggio, il pieno successo negli studi. Si dà così il via, nella prima parte degli anni Settanta, a un rapido smantellamento delle istituzioni speciali e all'inserimento degli alunni disabili nella scuola normale non modificata. In tema di normativa sulla disabilità si segnala per l'importanza l'emanazione della *legge 118 del 30/3/1971*, che sancisce il principio secondo il quale «*l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica*» per tutte le tipologie di handicap. Due grandi linee innovative, che cercano di affermarsi, incontrano molta resistenza: il tempo scolastico e la gestione della scuola. Il dibattito del periodo è segnato anche da una concezione ottimistica e ingenua della scuola. Sembra quasi che basti l'inserimento fisico dell'alunno nella scuola per una

congrua quantità di tempo, perché ne derivino dei vantaggi, e che ciò che importa sia la socializzazione. Credenza anche questa ingenua, perché non si dà socializzazione se non grazie ad apprendimenti che permettano l'acquisizione di abilità integranti. Questa affermazione di I. FIORIN, *La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi*, in CANEVARO, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento, 2008, viene ampliata e sviluppata nella *logica dell'integrazione*. Infatti 1974 il Ministro della PI Falcucci nomina una Commissione con il compito di analizzare la situazione venutasi a creare nella scuola in seguito alla sempre più accentuata realizzazione dell'inserimento di alunni disabili e di delineare le linee della futura politica scolastica al riguardo. Il documento prodotto, di elevato spessore, influenzerà tutti gli atti successivi della politica sulla disabilità a cominciare dalla fondamentale *legge 517/77*, che prevede l'abolizione formale delle classi differenziali, l'effettiva integrazione degli alunni handicappati, per i quali sono previste forme d'integrazione, l'utilizzo di docenti in possesso di particolari titoli di specializzazione, classi aperte per attività integrative, scheda di valutazione personale e non selettiva, analitica, attenzione all'alunno. DE ANNA L., *Aspetti normativi dell'inserimento sociale degli handicappati in Italia e all'estero*, Tempinovi, Roma, 1983, fa rilevare che nella *circolare ministeriale 199/1979* l'insegnante di sostegno viene assegnata alla classe.

Va segnalata per la sua importanza una legge successiva, che non è rivolta né esclusivamente, né prevalentemente al campo della scuola, ma considera il tema dell'integrazione all'interno della più vasta dimensione sociale e lavorativa e chiama in causa una molteplicità di soggetti, dal settore medico e assistenziale, a quello degli enti locali, a quello dell'istruzione, si parla della *legge quadro 104 del 5 febbraio del 1992*. Nell'art.1 della legge n.104 si definisce con chiarezza il soggetto in situazione di handicap come *persona*, con la *pienezza della dignità umana e dei diritti* che a ogni persona appartengono e vede nella Repubblica il garante di questo riconoscimento. Con questa legge entrano nel lessico della pedagogia speciale termini quali *Diagnosi Funzionale*, *Profilo Dinamico Funzionale (PDF)*, *Piano Educativo Individualizzato (PEI)*.

Logica dell'inclusione. Il quadro della normativa scolastica è profondamente mutato, in particolare dalla fine degli anni Novanta, quando è stata emanata la normativa che riconosce alle istituzioni scolastiche, autonomia progettuale, organizzativa, didattica, di ricerca e sviluppo (*Legge 59/1997 e DPR 275/99* che regolamenta l'autonomia della scuola).

Il sistema scolastico nazionale è diventato policentrico, è nato un sistema nel quale agiscono, con distinte competenze e responsabilità, diversi centri (regioni, enti locali, istituzioni scolastiche). Il cambiamento ha significato anche la scomparsa dei programmi nazionali e maggiore responsabilità progettuale delle scuole, esercitata attraverso un nuovo strumento, il *Piano dell'Offerta Formativa (POF)*. La predisposizione del POF avviene attraverso il confronto di una pluralità di soggetti e di visioni educative, in una complessità che va oltre i diversi ruoli (insegnanti, dirigenti, famiglie, studenti, etc) e richiede confronto, ascolto, negoziazione, sintesi.

La *legge 53/2003* delega in materia di «norme generali sull'istruzione e sui livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale», introduce inoltre *piani di studio personalizzati*, si parla di flessibilità, introduzione dello *strumento portfolio*, Unità di Apprendimento e Obiettivi Formativi, Centralità dell'alunno con i suoi bisogni formativi: attenzione al processo di insegnamento/apprendimento rapportato ai bisogni formativi dei singoli alunni; coinvolgimento attivo e propositivo delle famiglie.

Queste norme (*DPR 275/99 legge 53/2003*) richiedono che l'istituzione scolastica sappia sempre di più connotarsi in termini di comunità. Il tratto che più caratterizza una comunità è l'inclusività.

Un contributo importante per delineare una scuola inclusiva nei confronti di tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali viene offerto dal sistema di classificazione messo a punto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) nella 54° assemblea mondiale della salute il 22 maggio del 2001. In tale contesto si è approvata la *Classificazione del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, e la relativa abbreviazione ICF, che cambia i criteri finora utilizzati per la descrizione delle situazioni di svantaggio, andando oltre le classificazioni centrate

sul deficit e oltre una focalizzazione prevalentemente patologica sui soggetti considerati.

Il pedagogo ANDREA CANEVARO, *Le logiche del confine e del sentiero*, Erickson, Trento, 2006, sostiene che il concetto di *salute* viene aperto a elementi quali l'istruzione e il lavoro. Si può capire, di conseguenza, che non è un concetto ristretto e dimensionato unicamente sulla malattia/non malattia, star bene/star male, ma implica una visione più ampia della qualità della vita e la possibilità di mantenerla anche se vi fossero possibili malattie che esigono una riorganizzazione della quotidianità.

Da ultimo si citano:

- la *legge n. 18/2009*, che ratifica la convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, introducendo anche in Italia il principio di inclusione scolastica, più ampio di quello di integrazione, poiché si fonda sui Diritti Umani e sui criteri dell'ICF dell'OMS. GRIFFO G., *Se le persone con disabilità vengono incluse nella società*, in <http://www.superando.it/index>, afferma che «la scelta di promuovere l'inclusione delle persone con disabilità in tutti gli ambiti della vita sociale sta alla base della norme contenute nella Convenzione dell'ONU». La persona con disabilità entra nella comunità con pieni poteri, non è più «ospite nella società», ma parte integrante della stessa. Dietro a questo concetto vi è il modello sociale della disabilità, basato sul rispetto dei diritti umani.

- la *sentenza n. 80/2010 della Corte Costituzionale* che, pur in un clima di contenimento della spesa pubblica, ribadisce il principio che il diritto all'inclusione scolastica costituzionalmente garantito, non può essere affievolito o limitato a causa di problemi di bilancio;

- la *legge n.170/2010* sul riconoscimento dei diritti all'inclusione anche di alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) che ha ampliato l'ambito di realizzazione dei principii delle politiche inclusive italiane, principii che sono stati estesi anche agli alunni con altri Bisogni Educativi Speciali (BES), con la *Direttiva del Ministro dell'Istruzione del 27 dicembre 2012*.

La *Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013: Indicazioni operative per l'applicazione degli «Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi*

Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica»; la Nota 27 giugno 2013 prot.n.1551; la Nota 8 novembre 2013; hanno contribuito a dare ulteriori chiarimenti per migliorare sempre di più la qualità dell'inclusione, come bene evidenziano *Le Guide, Dislessia e altri DSA a scuola*, Erickson, Trento, 2013.

La comune ricerca di soluzioni per i bisogni di tutti è possibile se il modello è inclusivo, se cioè, di fronte alle sfide che ogni diversità pone all'organizzazione scolastica, scatta un procedimento di ricerca che impegna tutti e che ha come scopo quello di allestire risposte educative e didattiche anche differenziate, individualizzate e personalizzate, ma dentro la "normalità" dell'organizzazione scolastica, e non invece, un meccanismo di delega, di richiesta d'intervento sostitutivo, di emarginazione e di allontanamento. Questo dovrebbe essere lo spirito applicativo delle leggi.

3. Integrazione/inclusione: approfondimento terminologico

La parola latina, "*integratio*", nei vocabolari della lingua latina, viene tradotta con "rinnovamento", "accrescimento"; nei dizionari della lingua italiana viene definita con parole o frasi del tipo "che completa", "fusione etnica e razziale all'interno di una società", "cooperazione fra vari Stati".

Il pedagogo D'Alonzo così definisce i termini di integrazione e di inclusione nel testo del pedagogo BERTAGNA, *Dizionario di didattica*, La Scuola, Brescia, 2013, «in italiano il termine *integrazione* è sempre stato utilizzato con il significato di "integrazione reciproca", cioè con accomodamento sia dell'individuo che del contesto.

Il termine *inclusione*, quindi, non sembra aggiungere nulla che non sia già presente nel termine *integrazione* (da più di trenta anni, ad esempio, viene sottolineato che l'integrazione scolastica comporta una ristrutturazione radicale anche della scuola, dato che l'allievo con disabilità deve restare in classe, dove dovrebbe venire privilegiato un insegnamento differenziato e cooperativo). Diversa è la situazione se si fa riferimento all'inglese, poiché in quella lingua il

termine latino “*integratio*” sembra aver perso parte del suo significato originale. Per evidenziare il reciproco accomodamento fra individuo con disabilità e contesto, quando si parla o si scrive in inglese è perciò opportuno utilizzare “inclusion” o l’aggettivo “inclusive”».

In definitiva in italiano sembra legittimo sia utilizzare il termine “inclusione” che il termine “integrazione”. Ciò che conta è che, in ambedue i casi, sia esplicito che ci si riferisce a processi che prevedono modificazioni sia nelle persone con disabilità (o differenze culturali) che nel contesto. L. DE ANNA, *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Carrocci Editore, Roma, 2014, sostiene che al di là delle differenze linguistiche, si nascondono diversi significati che a questi termini vengono attribuiti. In Italia si è più ancorati al termine “integrazione”, per questo il dibattito con i pedagogisti stranieri è sempre acceso. Per alcuni di essi il termine “inclusione” risulta più ampio in quanto comprende tutte le possibili problematiche relative alle difficoltà di apprendimento, prende maggiormente in considerazione l’ambiente che accoglie e cerca di rispondere alle diverse esigenze. Si pensa, erroneamente, che l’integrazione in Italia sia avvenuta senza preoccuparsi del cambiamento del contesto, delle persone e delle istituzioni. Per cui oggi, alla luce dell’introduzione del termine “inclusione”, per facilitare la comprensione nel dibattito internazionale, ci si deve orientare verso l’utilizzo di questa nuova espressione. Oggi l’inclusione si rivolge a tutte le persone che hanno Bisogni Educativi Speciali o hanno bisogno di aiuto. L’esperienza italiana è partita da una visione già inclusiva anche se l’attenzione, in particolare era rivolta alle persone con disabilità. Pertanto l’idea di integrazione della pedagoga coincide, nel suo raggiungimento e negli obiettivi con il termine inclusione. Non c’è, quindi, contrapposizione, semmai complementarietà tra i termini. Interessanti sono le riflessioni sul tema proposte da CANEVARO A., *Ineducabile educabile: dall’esclusione dell’ineducabilità all’inclusione dell’educabilità*, “L’integrazione scolastica e sociale”, n. 8/2, 2009, il quale sostiene che «la caratteristica dell’esclusione nell’ineducabilità è la confusione, ovvero l’essere confusi con soggetti che hanno caratteristiche solo molto da lontano simili, ma in realtà molto diverse: il pregiudizio, la possibilità che vi sia un giudizio che preclude ogni

possibilità di avvicinare all'educazione i soggetti, come ad esempio i sordi, la mancanza di strumenti tecnici per individuare le caratteristiche, l'assenza di comunicazione. Da questo si può capire che l'educabilità e l'inclusione sono un processo, un passaggio- non quindi un dato già acquisito- che si può cercare di ottenere con un'azione che contenga elementi legati alla possibilità di una migliore conoscenza del soggetto sottratto alla confusione del gruppo, a migliori strumenti, a un quadro scientifico avvicinabile a tutti, e quindi volgarizzabile, a un clima culturale e sociale che permetta questo e ad un'offerta formativa adeguata. Questi elementi, “*intrecciandosi*”, contribuiscono a passare dall'esclusione dell'ineducabilità all'inclusione dell'educabilità». Lo stesso autorevole pedagogo offre un ulteriore contributo alla conoscenza dei termini *inserimento*, *integrazione* e *inclusione*.

Inserimento indica una presenza fisica, ed evidenzia il fatto che si è superata una prima esclusione fatta di separazione fisica. Pur non rappresentando un traguardo avanzato, non è certamente un fatto trascurabile, anche per le nuove conoscenze che permette di raggiungere. Il fatto di poter interagire con soggetti non esclusi, permette di conoscere in modo nuovo soggetti che in passato erano individuati unicamente attraverso il parametro della disabilità. L'inserimento apre una dinamica che non si ferma e che avvia processi di *integrazione*, che riguarda un miglioramento delle dinamiche di adattamento fra il singolo soggetto e il contesto prossimale.

Il terzo termine è *inclusione*. E' utile partire da una distinzione operata da un maestro del pensiero giuridico, ZAGREBLELSKY G., *Valori e diritti. Dietro ai conflitti della politica*, in “La Repubblica”, 2008, che distingue due logiche: quella dei valori, che tende all'assoluto e all'imposizione; e quella dei principi, che opera orientando e non imponendo, per convinzioni diffuse e non imposte. L'inclusione si iscrive nella logica dei principi e non in quella dei valori. L'inclusione permette di ampliare la storia, collocando la singola disabilità in una più vasta prospettiva ecosistemica.

MEDEGHINI R., *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento, 2013, e DOVIGO F., *Fare differenze. Indicatori per*

l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, Erickson, Trento, 2007, si occupano di *Full Inclusion*, con un approccio anglosassone con una concezione della disabilità che punta alla *piena inclusione*, a una scuola, cioè, che non ponga barriere, ma anzi che faciliti l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni.

Nello specifico il pedagogo Dovigo presenta un confronto tra la prassi tradizionale (alla base del modello integrativo) e la prassi inclusiva, attraverso l'individuazione di alcuni elementi fondamentali che differenziano i due approcci (schematizzato nella tabella 1.1).

Tabella 1.1. – Confronto tra l'approccio tradizionale e l'approccio inclusivo

	Approccio tradizionale	Approccio inclusivo
<i>Educabilità degli studenti</i>	Vi è una gerarchia di abilità cognitive in cui gli studenti vanno collocati	Ogni studente ha potenzialità illimitate di apprendimento
<i>Definizione del contesto</i>	Collocazione in un programma speciale	Creazione di un ambiente accogliente e di supporto
<i>Risposta della scuola</i>	Il sostegno all'apprendimento serve a colmare le lacune del singolo studente	Il sostegno all'apprendimento viene effettuato revisionando il curriculum e sviluppando l'attenzione educativa in tutta la scuola
<i>Teoria della competenza nell'insegnamento</i>	La competenza del docente si basa sul possesso della conoscenza di tematiche specifiche	La competenza del docente si basa sul promuovere l'attiva partecipazione di tutti gli studenti al processo di apprendimento
<i>Modello curricolare</i>	Ai meno capaci va offerto un curriculum alternativo	A tutti gli studenti va offerto un curriculum comune
<i>Visione dell'intervento</i>	L'intervento è centrato sull'alunno in funzione della classe	L'intervento è centrato sulla classe in funzione dell'alunno
<i>Modalità di valutazione</i>	La valutazione dell'alunno è fortemente dipendente dallo specialista	La valutazione è frutto di un esame dei fattori di insegnamento e apprendimento non solo specialistici
<i>Risultati attesi</i>	Orientamento a diagnosticare e prescrivere i risultati	Orientamento ad acquisire competenze collaborative e diffuse
<i>Spiegazione dei fallimenti educativi</i>	La causa delle difficoltà di apprendimento è nelle carenze di capacità dell'alunno	La causa della capacità di apprendimento risiede in un'elaborazione del curriculum non sufficientemente adeguata

Nella tabella è proposto l'utilizzo di *indicatori per l'inclusione scolastica*, per superare la prassi tradizionale e fornire una cornice dentro la quale gli alunni - a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale - possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità.

La prospettiva *dell'integrazione* continua a mantenere implicitamente sullo sfondo un elemento di *conformità* e allineamento a valori e modelli, che finiscono con l'essere vissuti come forma di dominazione o di oppressione del gruppo che stabilisce le regole rispetto ai gruppi di minoranza. *L'inclusione* rappresenta il tentativo di fornire l'accettazione e la *partecipazione sociale* in modo organico, puntando l'attenzione non alla riduzione, ma alla *valorizzazione delle differenze* dei soggetti, senza forzarli ad adeguarsi a una norma rigida.

IANES D., *Qualche spunto di riflessione su integrazione, inclusione, disabilità e Bisogni Educativi Speciali*, "L'integrazione scolastica e sociale", n. 8/5, 2009, propone una *visione complessiva*, essa stessa inclusiva, di tre dimensioni dell'agire pedagogico e non solo, strettamente unite: l'integrazione, l'inclusione e la *piena inclusione*.

Queste tre dimensioni devono coesistere, rinforzarsi vicendevolmente e non opporsi in nome di una presunta superiorità dell'una su di un'altra. Raffigurando in uno schema (figura 1) le relazioni reciproche tra queste tre dimensioni, si pone nella parte interna di esso, *l'integrazione*, rivolta agli alunni con disabilità, per realizzarne il massimo di apprendimento e partecipazione. Questo è ovviamente possibile nella misura in cui i vari contesti normali si coinvolgono e agiscono modificandosi, anche naturalmente in direzione inclusiva. La pedagogia speciale fa benissimo a presidiare con forza questa dimensione, perché è il suo specifico fondante, e perché ce n'è un gran bisogno. Si è infatti ancora lontani da una qualità reale diffusa e stabile. Questa dimensione è uno dei noccioli duri di una scuola inclusiva, e non la si può snobbare in nome di un'inclusione ritenuta, quella sì, innovativa e accogliente. Senza una buona qualità dell'integrazione non si va da nessuna parte. La parte mediana dello schema è *l'inclusione*, e cioè il rispondere in modo efficacemente individualizzato a tutti i Bisogni Educativi Speciali. Dunque agli alunni con disabilità, ma anche a tutti quegli alunni con

qualche difficoltà di funzionamento, dovuta a qualsiasi combinazione sfavorevole dei fattori di salute individuati dal modello ICF dell’OMS.

In questa concezione di BES trovano spazio tutti quegli alunni, con o senza diagnosi, che per qualche aspetto problematico del loro funzionamento bio-psico-sociale, in modo permanente o transitorio, incontrano maggiori difficoltà nel soddisfare i loro normalissimi bisogni educativi, che per questo fatto diventano speciali. Dunque la base di partenza non sono le diagnosi cliniche ma una *concezione globale* (ICF) del funzionamento umano. IANES D., *La Speciale normalità*, Erickson, Trento, 2006, precisa che *per passare dall’integrazione all’inclusione* non è sufficiente però cambiare soltanto la concezione del soggetto in difficoltà, si deve anche riformulare il concetto di “risorse” per attivare processi di individualizzazione, si deve uscire da una concezione stretta della dominanza di risorse speciali, verso una diffusione della competenza tecnica speciale nelle varie azioni didattiche ed educative della “normalità”, in un approccio dialogico di “speciale normalità”. La parte più larga dello schema è la *piena inclusione*: una scuola che sa rispondere adeguatamente a tutte le diversità individuali di tutti gli alunni, non soltanto a quelle degli alunni con BES. Una scuola che non pone barriere, ma anzi *valorizza le differenze individuali di ognuno* e facilita la partecipazione sociale e l’apprendimento. *Una scuola fattore di promozione sociale*, davvero attenta alle caratteristiche individuali, sia nel caso delle difficoltà che nel caso della variabilità “normale” ed eccezionale. Questo livello, ottimale, integra dentro di sé inclusione e integrazione. Si dovrebbero *superare sterili contrapposizioni tra “inclusionisti” e “integrazioneisti”*: c’è posto per tutti e anzi si dovrebbe collaborare nei tre livelli operativi.

Figura1



IANES D., *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Erickson, Trento, 2005, spiega in modo sintetico i termini *integrazione* ed *inclusione*.

Integrazione si rivolge agli alunni disabili, cioè a una parte di quelli con Bisogni Educativi Speciali, mentre *l'inclusione* fa riferimento alle varie prassi di risposta individualizzata realizzate su tutti i vari Bisogni Educativi di tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali. L'inclusione è dunque più ampia rispetto all'integrazione, quindi valutando tutti i Bisogni Educativi Speciali nasce l'esigenza di rispondere in modo inclusivo, considerando e dando dignità a tutti i bisogni di tutti gli alunni.

D. IANES E S. CRAMEROTTI, in *Alunni con BES, Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento, 2013, sostengono che leggere le situazioni degli alunni attraverso il concetto di Bisogno Educativo Speciale (BES), fondato su base ICF (*International Classification Functioning*), possa far fare al nostro sistema di istruzione un significativo passo in avanti verso la piena inclusione.

Questa linea di pensiero è diventata recentemente attuale proprio grazie alla Direttiva Ministeriale (DM) del 27 dicembre 2012 e alla successiva Circolare recante le indicazioni operative del 6 marzo 2013. Una scuola che sa rispondere adeguatamente a tutte le difficoltà degli alunni e sa prevenirle, ove possibile, diventa poi una scuola davvero e profondamente inclusiva per tutti gli alunni, dove si eliminano le barriere all'apprendimento e alla partecipazione di ognuno. Questo è il traguardo a cui tendere.

Nella rivista pedagogico-giuridica, *L'integrazione scolastica e sociale*, Direttore Marisa Pavone, Erickson, Trento, 6/2 aprile 2007, A. CANEVARO E M. PAVONE, affermano che nella *prospettiva inclusiva* quello che si rischia di vivere è *l'attuale, hic et nunc*, costituito dal momento in cui s'incontra un soggetto disabile. *L'inclusione* invece ha bisogno della memoria per avere prospettiva; diversamente non è prospettiva inclusiva, rimanendo sempre emergenza; e nell'emergenza insorgono gli assistenzialismi, gli eccessi di tutela, i timori del futuro, l'incapacità di organizzare e quindi la richiesta di organizzazioni particolari per il singolo. L'alunno è importante ma ha il diritto/dovere di stare in un contesto più ampio. La prospettiva inclusiva è questa.

Questo impegno per l'integrazione, nella scuola ma non solo, che è stato ed è il lavoro quotidiano e costante di tante persone ed organizzazioni per realizzare pezzi concreti di una inclusione in cui è centrale l'idea che i migliori sostegni per una buona qualità di vita per tutti, non solo per le persone disabili, stiano nella rete sociale del contesto di vita reale, vuole essere il mio impegno.

Le tappe *dall'inserimento all'integrazione verso una piena inclusione*, disegnano un passato e contemporaneamente delineano un futuro; questo pensiero verso il domani, a come si va avanti, aiuta a ridisegnare costantemente il senso che si attribuisce alle parole perché possano essere punti di riferimento per le idee e le azioni. Il punto di vista della *piena inclusione* sarà quello adottato in questo lavoro di ricerca.

4. Valore della normalità

Quasi cento anni fa lo psicologo sovietico VYGOTSKIJ, *Psicologia pedagogica*, Erickson, Trento, 2006, pensava a una soluzione che avvicinasse le esigenze psicologiche e pedagogiche, apparentemente così antagoniste, della specialità e della normalità. L'integrazione scolastica migliore, quella che realizza la "speciale normalità" può rispondere oggi, a questi bisogni.

Il valore della normalità emerge in IANES D., *La speciale normalità*, Erickson, Trento, 2006. *Normalità* come uguaglianza di valore. *Identità dei diritti*: normalità come pari valore di ognuno, uguaglianza dei diritti, a prescindere dalle condizioni personali, sociali. Già nella nostra Costituzione si affermano i pari diritti e le pari opportunità di tutti, la pari dignità delle persone, e ci si impegna a rimuovere eventuali ostacoli che impediscono la realizzazione delle potenzialità di ognuno.

Il bisogno di normalità è inteso come affermazione del possesso degli stessi diritti di tutti gli altri, dell'essere soggetto di valore pari a quello di tutti gli altri e di avere pari opportunità, anziché diritto ad avere compensazioni e aiuti se qualcosa ostacola la realizzazione del proprio potenziale. L'affermazione dell'uguaglianza e del pari valore non nega le reali diversità delle persone, ma non le usa come

discriminanti o per giustificare la riduzione di diritti e opportunità.

La normalità è anche “fare come tutti”, vivere con tutti gli altri, fare le esperienze che tutti gli altri fanno, nelle istituzioni, nelle aspettative, nelle consuetudini, nelle abitudini, nei luoghi “normali”, quelli cioè “di tutti”, non soltanto di qualcuno.

«Ognuno di noi, anche se gravemente disabile, ha un profondo bisogno di normalità, e quindi il bisogno di soddisfare la propria identità sociale», afferma il sociologo francese CLAUDE DUBAR, *La socializzazione: come si costruisce l'identità sociale*, Il Mulino, Bologna, 2004. Appartenere alla normalità produce un senso di vicinanza affettiva ed emotiva, valorizzazione e sicurezza, autostima e calore; «*ti fa sentire in paradiso*», perché si partecipa a qualcosa di normale, ad esempio nella scuola dei “normali”, o ci si relaziona con persone considerate “normali”. Tutti ne abbiamo bisogno e tutti godiamo dei benefici della normalità e dell'appartenenza alla normalità di tutti, anche di chi ha differenze.

Ragionare in termini di speciale normalità significa guardare ad un'ampissima gamma di risorse includendo in esse anche risorse informali, come ad esempio i collaboratori scolastici o la famiglia come sostiene Vito Piazza autore di numerosi testi di pedagogia. Normalità e specialità devono coesistere, rafforzarsi e correggersi a vicenda come sostiene magistralmente il saggista CLAUDIO MAGRIS, *Utopia e Disincanto*, Garzanti, Milano, 1999. Lo stesso concetto è ripreso e ampliato dal pedagogista Ianes quando afferma che una normalità non arricchita metodologicamente di tutte le altre risorse speciali necessarie, non produce un'integrazione di qualità, e tanto meno una buona inclusione. La *speciale normalità* riesce a rispondere a due fondamentali bisogni dell'alunno in difficoltà: un bisogno di normalità accanto a un bisogno di specialità, di poter fare le cose che la sua specifica condizione, anche molto complessa, chiede per poter funzionare al meglio delle sue possibilità in senso educativo e di apprendimento. L'approccio della speciale normalità si fonda sulla priorità data alle risposte normali, a quello che normalmente viene fatto per tutti gli alunni, resistendo alla tentazione di cercare risposte e risorse speciali, a cui delegare la gestione dei percorsi d'integrazione. Ragionare in termini di speciale normalità significa ragionare in termini allargati, questo però non significa coinvolgere nell'impresa

chiunque, senza alcuna specifica e speciale formazione o attrezzature necessarie. Speciale normalità significa *normalità arricchita*, resa più competente, più capace di rispondere adeguatamente ai vari bisogni educativi speciali. In questo il ruolo *dell'insegnante specializzato per il sostegno*, nel suo rendere più competenti i colleghi, è sempre più fondamentale.

Lo sviluppo di una buona prassi inclusiva nella scuola è favorita dall'attivazione di quattro risorse:

- Comunità di pratiche
- Atteggiamenti di accoglienza, accompagnamento e “cura”
- L'insegnante di sostegno
- Lavoro di rete tra: famiglia, scuola, servizi e mondo del lavoro; condivisione del Progetto di vita

5. Costruzione di una comunità di pratiche

Creare una *comunità di pratiche* tra i docenti diventa la prassi necessaria per attuare un Progetto Educativo Inclusivo. PERLA L., *Comunità di pratica*, in BERTAGNA G. E TRIANI P., *Dizionario di didattica*, Editrice La Scuola, Brescia, 2013, definisce la *comunità* nel significato di «obbligato a partecipare, a dare col diritto di ricevere alcuna cosa, alcun ufficio o beneficio». Comunità che indica un'organizzazione i cui tratti costitutivi sono l'esperienza della relazione, la partecipazione, il mutuo aiuto, la coscienza del bene comune. Sullo sfondo della comunità vi è la comunione. Comunità come anche luogo della differenza e del conflitto. La *pratica* diventa l'elemento di coesione per la collettività, *comunità di pratiche*, “pratiche educative” come impegno reciproco di persone organizzate intorno a un'impresa comune, l'educazione, e/o compiti di qualità socialmente apprezzati: la promozione e la formazione della persona.

SERGIOVANNI T., *Building Community in School*, Jossey-Bass, San Francisco, 1994, scrive che la scuola si definisce sempre più non come organizzazione burocratica, nella quale si amministra una didattica buona per tutte le realtà e per tutti gli alunni, ma come organizzazione sociale, nella quale si condividono scopi

e azioni e che funziona sempre meglio in relazione all'apporto che tutti sanno offrire: una scuola che ha le caratteristiche della comunità. COMOGLIO M. e CARDOSO M.A., *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Editrice LAS, Roma, 1996, sostengono che il miglior modo di esprimere il tipo di collaborazione desiderata è quello di *interdipendenza positiva*. L'impegno cooperativo non è solo funzionale allo scopo che si vuole raggiungere, ma estende anche il rapporto umano: induce, cioè, a prendere in esame il punto di vista degli altri, a valutare le loro qualità e i loro limiti, ad apprezzare le doti o a esprimere dissenso per qualche aspetto del loro comportamento. Spinge a conoscere e accettare gli altri. Quando c'è una vera collaborazione per un impegno comune, i membri di un gruppo hanno l'occasione di sviluppare una conoscenza reciproca, sinceri sentimenti di stima e amicizia, intensa attenzione verso l'altro, ecc. Tutto questo è tanto più convincente e sentito dai membri di un gruppo per il fatto che questi comportamenti non sono formali, ma nascono dal desiderio di raggiungere il proprio obiettivo. Questo fa scaturire in tutti azioni concrete e sentite di partecipazione, di solidarietà verso l'altro e di cooperazione per facilitare il conseguimento dello scopo condiviso.

CROCI A., *Un percorso scolastico di integrazione dalla scuola materna alla scuola superiore*, in DE ANNA L., *Diritto allo studio*, Edizioni L'ed., Roma, 1992, amplia il concetto di dialettica dei punti di vista diversi. Sostiene che quest'ottica più ampia aiuta a comprendere, ad avvicinarsi alla comprensione del fenomeno che si vuol capire. Questa comprensione che è fatta di confronto, di interscambio fra competenze diverse introduce una visione della diversità non necessariamente in termini di contrapposizione tra sano e malato; tra handicap e normale; tra una cultura e l'altra; tra un parere e l'altro. Questa idea dei diversi che si mettono in costruttiva relazione per affrontare un problema, se pensata in termini di saperi e competenze, fa evolvere la conoscenza. Nell'evoluzione della conoscenza la scuola ha spazio per orientarsi verso la scelta di metodologie adeguate che possono essere diversificate a seconda dei casi.

6. Accoglienza, accompagnamento e “cura”

Per la realizzazione delle varie prassi di inclusione è fondamentale che i docenti, sviluppino atteggiamenti di *accoglienza*, di *accompagnamento* e di “*cura*”.

«Se il metodo dell'attività pedagogico-educativa è la gratuità, lo stile è la speranza, che si fonda sulla fiducia incondizionata nella perenne educabilità della persona», sostiene il pedagogista MARIANI V., *La relazione educativa di aiuto nelle diverse condizioni ed età della vita*, Del Cerro, Pisa, 2005.

«La pedagogia è sospinta all'ascolto degli eventi, alla ricerca dei significati, alla riscoperta di parole che tengano compagnia nella vita», così afferma il pedagogista C.M. MOZZANICA, *Pedagogia della/e fragilità*, La Scuola, Brescia, 2005, e bene spiega il significato dei verbi: accogliere e accompagnare.

«*Accogliere* evoca il fare spazio dentro di sé all'altro: nella mente, nel corpo, negli affetti, nei sentimenti, nella famiglia, nel gruppo, nella città e nel vivere civile. L'altro, nell'orizzonte dell'accoglienza, può sentirsi come a casa; per questo accogliere evoca il dimorare, che significa il permanere nella casa; può sentire che c'è attenzione a lui, come se fosse unico in quel momento; può sentire la verità dello sguardo, della parola e dell'ascolto. Dunque accogliere, è saper essere con, essere per, essere in. È aspettare, è saper attendere, è desiderare l'incontro. Accogliere è dare tempo all'altro, accettarlo quotidianamente nell'orizzonte della vita anche quando non si riesce a capirlo; è sorprenderlo, per una dedizione tanto inedita quanto inattesa; ma è anche riprenderlo, quando tende a passivizzare se stesso. Riprendere dice la capacità e il desiderio di cominciare ogni volta da capo, senza timori e pregiudizi. È intraprendere la strada dell'altro. Accogliere dice l'importanza e il valore che si attribuisce all'altro. Per questo forse il significato più autentico di accogliere sta nel raccogliere stando accanto; dunque il raccogliere della prossimità non accomodante, non oppressiva, non assordante; una vicinanza cordiale; uno stare insieme che si fa parola, perché è uno stare insieme preceduto e accompagnato dall'ascolto.

Accompagnare (cum pane ire) l'etimologia allude a una presenza nel

compiere gli atti quotidiani della vita. Annuncia il tenersi per mano, il guardarsi nel volto; è avvicinarsi, ma non troppo; è stare davanti, senza nascondere la meta; è scoprire l'arte del seguire e del lasciarsi seguire. Indica il fare la strada insieme: è imparare a darsi la mano, è scoprire il passo, il tempo dell'altro; è promuovere, valorizzare e propiziare il cammino, è indicare e suggerire la strada, è imparare a non sostituirsi mai all'altro. Significa esserci; occuparsi e stare accanto.

Chiede di interrogarsi sul “perché” l'uomo è perso, è smarrito.

Accompagnare significa orientare: dire non quale via scegliere, ma dove porta la strada. La necessità dell'accompagnare deriva dal fatto che le strade del vivere possono farsi, all'improvviso, impervie.

7. Ruolo dell'insegnante di sostegno

SCATAGLINI C., *Il sostegno è un caos calmo. E io non cambio mestiere*, Erickson, Trento, 2012, definisce il lavoro dell'insegnante di sostegno quasi come una “fede” che chiede “amore”. Un mestiere con una *mission* forte, identitaria, psicologica, emozionale. «L'errore massimo è fare questo lavoro, il lavoro dell'insegnante di sostegno, se non lo si ama. Peggio, se lo si sopporta a fatica, se lo si odia. Se lo si fa con fastidio, sentendosi sminuiti. Se si pensa che insegnare agli “handicappati”, a “quelli che non capiscono”, agli “sfortunati”, sia qualcosa di frustrante e non il lavoro più meraviglioso che c'è. Se si pensa che si è costretti a farlo perché non c'è altro in giro da fare. Se non si riesce a capire che quegli alunni sono speciali, se non si riesce a provare gioia avanzando solo di un piccolo passo alla volta. Se non si capisce che si impara da loro cento volte più di quanto si possa insegnargli. Se non si prova un'emozione fortissima nel vedere i compagni crescere grazie a una presenza così speciale. Se non ci si entusiasma per una classe che cambia e si trasforma grazie all'inclusione di tutti. Se non si avverte il bisogno che ciascun insegnante, e la scuola tutta, hanno di questi ragazzi. Ecco, questo l'errore numero uno. L'unica soluzione è lasciar perdere, cambiare mestiere».

IANES D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento, 2014, evidenzia il progresso dell'indagine in merito all'evoluzione del ruolo dell'insegnante di sostegno. Nel 2013-14 il numero degli insegnanti di sostegno è stato pari a 110.216, dati ufficiali del MIUR, figure professionali molto importanti, che hanno lavorato per l'integrazione degli alunni con disabilità.

Ma oggi l'integrazione scolastica è sempre più in difficoltà, gli stessi docenti di sostegno sono spesso insoddisfatti e, con loro, molte famiglie di alunni con disabilità. Partendo da queste considerazioni, l'autore propone di realizzare i valori di equità e di partecipazione che sono alla base dell'integrazione scolastica che l'hanno ispirata: superare radicalmente la figura professionale "speciale" dell'insegnante di sostegno come è oggi, trasformandola profondamente. È possibile pensare a una scuola più inclusiva senza gli insegnanti di sostegno come siamo abituati a vederli e senza tagliare organici, ma anzi investendo fortemente in inclusione?

Una scuola inclusiva ha bisogno di più docenti "normali" in compresenza, di organico funzionale e di "peer tutor", insegnanti con specializzazione tecnica di alto profilo, che aiutino in modo concreto i colleghi curricolari.

In questo modo tutto il *corpo docente* diventerebbe il vero protagonista responsabile dell'integrazione, senza più delegarla a qualcuno. CALVANI A., *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico- metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento, 2012, sostiene che anche l'efficienza dovrebbe aumentare, e non solo perché il sistema riesce a dare di più e meglio ma anche per altri motivi, uno dei quali è il fatto che tutti gli insegnanti diventano compartecipi dei progetti e delle attività e non è più necessario attendere che qualcun altro dall'esterno fornisca informazioni importanti: le informazioni sono infatti condivise. Si può realizzare anche più facilmente una buona documentazione delle attività, arricchendo così il patrimonio metodologico della scuola e agevolando sempre di più il lavoro negli anni successivi.

È necessario allargare la nozione di *sostegno*, vedendola come «attività che accresce la capacità *da parte di tutti* nella scuola di rispondere alla diversità

degli alunni». Si deve rivedere il ruolo dell'insegnante di sostegno e si concorda col sociologo MORIN E., *Il metodo, vol. 4. Le idee*, Raffaello Cortina, Milano, 2008, quando afferma che «ciò che non si rigenera, degenera».

II CAPITOLO

Progettazione educativa e didattica in funzione dell'inserimento lavorativo

SOMMARIO: 1. Progettazione educativa. – 2. Orientamento permanente. – 3. Acquisizione di competenze di base specifiche.

1. Progettazione educativa

La *progettualità* è la faccia complementare della soggettività.

Solo la persona, quale espressione compiuta dell'umana soggettività, è la vera destinataria e l'autentica protagonista del proprio progetto di vita. La persona si può dare un programma, anche se concordato con altri e con supporti esterni. Il progettare è caratteristica intrinseca dell'essenza stessa dell'essere umano, secondo le categorie dell'intenzionalità e della temporalità.

Il progetto (dal latino *pro-iaeiō*= gettare/rsi avanti) è un disegno, una proposta, un'ipotesi, una prospettiva proiettata in un futuro storico determinato e sostenuta da una costante tensione a realizzarla. Progettare apre a un dinamico e creativo cambiamento. Il Magistrato di Cassazione, esperto degli aspetti pedagogici e metodologici della normativa scolastica e interistituzionale sull'integrazione, A. Esposito, dà questa definizione di progettualità in *Il lungo cammino dell'integrazione. Dall'inserimento al progetto individuale di vita per il disabile*, Anicia, Roma, 2003, che esprime in modo esaustivo il concetto.

Spesso si chiede alla persona con disabilità di divenire adulta a una certa età anagrafica, dopo averla accudita per tutta la vita come un bambino, senza mai averle lasciato uno spazio per sperimentare la propria autonomia e capacità esplorativa relazionale. Questa *infantilizzazione*, derivante dall'ambiente circostante nel quale queste persone nascono, crescono e formano la propria identità, si aggiunge a una condizione iniziale e soggettiva di difficoltà.

Il dato deve far riflettere sull'importanza di un *percorso per la persona con disabilità* dall'infanzia all'età adulta: l'accesso al mondo adulto, e in particolare all'inserimento lavorativo, non si costruisce in modo astorico, a una data età, ma è la risultante di un *progetto che si realizza passo dopo passo*, attraverso un percorso educativo-affettivo ed esperienziale.

Inserire le persone in una storicità di vita e di relazioni che prevedano il raggiungimento delle autonomie possibili già a partire dalla prima infanzia, vuol dire *ragionare nella logica del progetto di vita*. Questo è quanto sostengono MONTORBIO E. E LEPRI C., *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*, Del Cerro, Pisa, 2000.

Ogni persona, lungo tutto l'arco della sua storia, ha esperienza di se stessa in modo indiretto attraverso l'immagine che legge negli altri che interagiscono con lei; su questa immagine struttura la sua identità. Questo concetto viene chiaramente esposto in BERTAGNA G., *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, la Scuola, Brescia, 2000. Perché l'io si riconosca in senso positivo «è indispensabile l'esperienza del *tu*. Serve, insomma, da un lato che noi incontriamo un altro volto e che vedendolo del tutto simile a noi gli riconosciamo come autonome, in lui, le stesse caratteristiche che sentiamo di possedere noi (sentimenti, pensiero, coscienza, essere-io, unità psico-fisica, volontà, ecc.); dall'altro lato, però, in particolare, serve che l'altra persona, a sua volta, ci riconosca simile a lui e ci dica *sei tu*: non voglia sopraffarci e trattarci da *esso*, ma rispettarci e relazionarsi in confidenza con noi».

SANDRONE G., *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli, 2008, estende l'approfondimento al campo educativo affermando che educando ed educatore in

una relazione tra persone libere che, come tali, si guardano vicendevolmente per com-prendersi, per riconoscersi per quel che si è e non per quello che si dovrebbe o potrebbe essere; è questo l'avvio della situazione educativa che rigetta intrinsecamente la possibilità della neutralità e della impersonalità dell'educazione e reclama a gran voce un'educazione *engagé*, impegnata, appunto, tra persone per persone.

Il primo più importante modello di riferimento sono le figure parentali. Il *progetto di vita* può cominciare molto presto, già in famiglia, ciò sostiene PAVONE M., in *Personalizzare l'integrazione*, La Scuola, Brescia, 2004, e continua: «molti genitori si sforzano di uscire dalla gabbia della paura e dall'immagine stereotipata del proprio figlio come “eterno bambino”; cercano collaborazione presso gli insegnanti e gli specialisti della sanità, per elaborare collegialmente un percorso educativo personalizzato, realmente orientato all'autonomia personale e sociale e all'apprendimento». Dopo i genitori, o meglio, oltre ai genitori, seguiranno molti altri modelli: gli insegnanti, il gruppo dei pari, gli operatori che a vario titolo entreranno a far parte del viaggio. È necessario che a un certo punto qualcuno “*ci creda*” e cominci a dare il permesso di crescere, aiutando le faticose e difficili elaborazioni cognitive e affettive che portano alla costruzione dell'identità in SCATAGLINI C., CRAMEROTTI S., IANES D., *Fare sostegno nelle scuole superiori. Dagli aspetti teorico-metodologici alla dimensione operativa*, Erickson, Trento, 2008.

Non è possibile quindi parlare di *formazione* in campo scolastico senza riconoscere che essa coinvolge un periodo di tempo durante il quale la persona disabile ha necessità di essere educata a sapersi comportare in modo *socialmente accettabile* nella comunità civile. È questo un obiettivo fondamentale da tenere presente in ogni *programmazione educativa*. Il disabile ha l'esigenza prioritaria di acquisire *competenze* spendibili nel quotidiano. La scuola deve educare alla vita, e questo significa avere come obiettivo fondamentale la libertà del soggetto con deficit. Questo è il pensiero del pedagogo e docente L. D'ALONZO, *Handicap: obiettivo libertà*. La Scuola, Brescia, 1997. È certamente un problema di obiettivi, ma soprattutto un problema di competenze in quanto l'educatore capace è in grado

di capire le vere esigenze del suo allievo, selezionare le priorità per il soggetto disabile ed operare di conseguenza a livello programmatico e didattico. Occorre quindi impostare una *progettazione educativa e formativa* basata su due pilastri che rappresentano due priorità assolute: il diventare cittadino e il diventare lavoratore. È opportuno che tutta la scuola predisponga una proposta formativa che contempli al suo interno l'educazione alla vita quotidiana ordinaria, ma che sappia anche comprendere tutte quelle abilità necessarie per entrare nel mondo del lavoro, così spiega ancora lo specialista in pedagogia speciale D'ALONZO, *Disabilità e potenziale educativo*, La Scuola, Brescia, 2002.

Per trovare lavoro è fondamentale, soprattutto per le persone con disabilità, che l'istruzione sia di qualità per agevolare il passaggio alla vita lavorativa e l'autonomia sociale dei giovani disabili. Anche in IANES D. E CRAMEROTTI S., *Il Piano educativo individualizzato, progetto di vita- VOLUME 1 La metodologia e le strategie di lavoro-* Trento, Erickson, 2009, si ribadisce che nel processo di integrazione, la qualità del risultato si costruisce attraverso la qualità del processo.

Il futuro professionale dipende dal grado di istruzione raggiunto. Il problema dell'occupazione può migliorare con *l'incremento della Employability (occupabilità)* della persona e con la conservazione di tale posizione il più a lungo possibile. Per *Employability* s'intende l'idoneità a svolgere un determinato lavoro. In realtà l'occupabilità ha anche a che fare con l'adeguatezza delle competenze e conoscenze del lavoratore con i fabbisogni professionali espressi dal mercato del lavoro, in un certo senso l'occupabilità non è assoluta, ma relativa al contesto, al mercato del lavoro. In [http://www.treccani.it/enciclopedia/occupabilita_%28Dizionario di Economia e Finanza%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/occupabilita_%28Dizionario_di_Economia_e_Finanza%29/) si legge «il *mismatch* tra offerta e domanda potenziale spesso avviene per una non corrispondenza qualitativa. Le competenze sviluppate nei percorsi formativi non sono quelle richieste dal mercato del lavoro».

L'*idoneità* richiesta, in <http://www.psicologiadellavoro.org/?q=definire-lemployability/> intesa come l'insieme di *competenze specifiche, saper fare pratico, capacità relazionali, esperienze maturate sul campo* è quella che si deve sviluppare a scuola.

Il focus sull'inserimento lavorativo è fondamentale per considerare globalmente lo studente con disabilità.

L'inserimento scolastico, infatti, anticipa e programma un inserimento lavorativo di successo. In PAVONE M., *Personalizzare l'integrazione*, La Scuola, Brescia, 2004, propone questa visione « per l'allievo in situazione di handicap la frequenza scolastica trova la direzione di senso e la scansione dei traguardi intermedi nel *Piano educativo* elaborato per ciascun allievo: un progetto-programma che, accanto alla dimensione educativa, contempla anche gli interventi sanitari, riabilitativi e sociali di competenza degli operatori dell'extra scuola. In virtù della pluridimensionalità dei bisogni del disabile l'orizzonte della progettazione personalizzata non può essere circoscritto alla scuola, ma muovendo nell'ottica formativa, punta a sollecitare un progetto di vita globale per la persona che c'è, nella sua unità e globalità, consapevole che essa è in divenire e possiede comunque risorse originali, sorprendenti e creative che è professionalità scoprire e valorizzare. Da alcuni anni, gli esperti di pedagogia speciale inseriscono il *piano educativo* finora detto individualizzato (PEI), nel contesto più ampio di “progetto di vita”».

La motivazione viene fornita da IANES D. E CRAMEROTTI S., *Il Piano educativo individualizzato, progetto di vita- VOLUME 1 La metodologia e le strategie di lavoro-* Trento, Erickson, 2009 i quali affermano che più si ragiona attorno alla costruzione di un buon Piano educativo individualizzato e più ci si accorge che l'orizzonte non può essere stretto sulla scuola, anzi, dovrebbe allargarsi il più possibile. Se poi si prende come modello base la concettualizzazione antropologica dell'ICF, questo allargamento e questa globalità sono ancora più d'obbligo. Ma un conto è allargare un po' la prospettiva di progettazione individualizzata, includendo la vita extra scolastica, le attività del tempo libero, le varie attività familiari, anche nei periodi non scolastici, un altro conto è tentare un “progetto di vita”, in cui si cerchi di guardare il più possibile in là, nel futuro, nelle dimensioni dell'essere adulto, con i vari ruoli sociali. Progetto di vita è innanzitutto un “pensare” in prospettiva futura, o meglio un pensare doppio: “immaginare, desiderare, aspirare, volere” e contemporaneamente

preparare le azioni necessarie, prevedere le varie fasi, gestire i tempi, valutare i pro e i contro, comprendere la fattibilità. Comporta la coesistenza di un “pensiero progettuale caldo” e di un “pensiero progettuale freddo”.

Spesso accade che durante gli anni della scuola, il “pensiero progettuale caldo” sia destinato a venire imbrigliato nelle complesse procedure della programmazione educativa / riabilitativa / sociale (“pensiero progettuale freddo”) senza potersi aprire alla direzione ultima di senso. Sembra che le fatiche dell’azione didattica quotidiana trovino motivazione e scopo in se stesse, perdendo di vista l’immagine che potrà accadere nel futuro. Per preparare le prospettive del domani- scolastiche o professionali- bisogna lavorare bene “qui e ora”, in ogni tassello dell’iter scolastico, pensandolo globalmente.

SANDRONE G., *Personalizzare l’educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli, 2008, presenta le riflessioni pedagogiche, in ambito italiano, che hanno prodotto molteplici risposte metodologiche, didattiche e organizzative sintetizzabili nelle idee di *individualizzazione* e *personalizzazione*, capaci di riaprire la dimensione progettuale sul futuro. Pur essendo qualche volta erroneamente usate come sinonimi, rimandano a una visione profondamente diversa dell’uomo e della sua educazione. Il termine *individualizzazione*, in ambito pedagogico, ha una storia abbastanza lunga e consolidata nella riflessione educativa italiana. Le strategie di individualizzazione accompagnano la storia delle teorie educative del Novecento, a partire dall’attivismo fino alla stagione dei Decreti Delegati dei primi anni ’70, alla legge n. 517/77, ai Programmi della Scuola secondaria di primo grado nel 1979 e ad alcuni aspetti del Decreto Ministeriale del 2007. La finalità principale delle strategie di individualizzazione consiste nell’integrazione di ogni singolo individuo nella società. L’educazione ha il compito di formare cittadini che siano consapevoli e sappiano accettare le regole e i dispositivi presenti nella società in cui si trovano a vivere. Ne consegue che la scuola assume una funzione decisiva e diviene l’istituzione principale che ha il compito di trasmettere i principi, le conoscenze, le norme e i valori dello Stato. Le diverse esperienze didattiche che si ispirano all’individualizzazione, per esempio le schede di Dottrens, il *mastery*

learning o la programmazione curricolare, presentano come elemento comune il principio di assicurare a tutti i cittadini le medesime condizioni di accesso e di conoscenza delle opportunità, delle norme e dei saperi della società. L'idea di *personalizzazione*, al contrario, è decisamente meno centrale nella letteratura pedagogica e normativa italiana. È solo durante il periodo della riforma del ministro Moratti (2001 - 2006), attraverso le attività preparatorie del Gruppo Ristretto di lavoro e la Legge delega n. 53/2003, che nella normativa italiana la personalizzazione è stata introdotta come strategia educativa di riferimento. La personalizzazione si basa sul principio metafisico dell'unità della persona e della sua superiorità rispetto al cittadino. Se l'individuo trova la sua giustificazione nella società della quale fa parte e dalla quale ricava le norme e i modelli per i suoi comportamenti, *l'idea di persona* rimanda a una visione autonoma dell'uomo che, pur essendo intrinsecamente relazionale, trova solo in se stesso la sua fondazione. Per questa ragione, la personalizzazione propone strategie educative che sono volte ad aiutare gli allievi a riconoscere la propria irriducibilità, ossia le caratteristiche che li rendono autonomi e differenti da ogni altro essere umano e, al contempo, consapevoli che è solo dalla valorizzazione dell'autonomia e delle differenze di ciascuno che può scaturire l'unità e la vera uguaglianza di tutti. L'adesione alle regole sociali e alle norme di comportamento esistenti non può, dunque, essere considerata la finalità stessa del processo educativo, ma solo un mezzo che permette,

storicamente, di promuovere al meglio «il pieno sviluppo della persona umana» (art. 3, comma 2 della Costituzione). In estrema sintesi, la distinzione fondamentale tra le pratiche di individualizzazione e personalizzazione risiede nella loro modalità di interpretare la relazione tra il singolo essere umano e la società. L'individuo è una parte della società e si costituisce a partire e attraverso la sua relazione e accettazione delle regole sociali in cui vive. La persona, invece, è un intero autonomo e il suo rapporto con le istituzioni e i dispositivi deve essere partecipativo e libero.

In BERTAGNA G., *Personalizzazione e individualizzazione. Una rilettura pedagogica*, in A. ANTONIETTI- P. TRIANI (a cura di), *Pensare e innovare*

l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati, Vita e Pensiero, Milano 2012, si legge «l'individuo ha senso, a livello storico-sociale e pure biologico-organico, solo in quanto parte dell'intero che lo sopravanza, lo giustifica e lo stringe. La persona no: è il contrario. Non è parte, ma è in se stessa un intero. Se anche non è riconosciuta da altri interi, è comunque un intero relazionale in sé. Si resta persone, infatti, anche se non si è integrati e riconosciuti tali da un corpo sociale e politico storico-concreto».

L'individualizzazione, in ambito pedagogico, pur affermando la differenza specifica di ogni individuo, promuove il suo riconoscimento in una norma e in un modello, rappresentato dalle regole della società in cui vive. *La personalizzazione*, invece, tende a valorizzare l'autonomia e la libertà specifica di ogni essere umano, inteso come il fine assoluto del processo educativo.

Le proposte didattiche di personalizzazione, non si pongono, quindi in puro conflitto con quelle individualizzate, ma tentano di integrarle e superarne alcuni limiti, come la tendenza a omologare gli studenti verso alcuni principi e norme sociali.

BERTAGNA G. nella rivista, *Scuola e didattica*, 1 marzo 2004, precisa che «l'antagonismo che si è voluto talvolta rintracciare tra *individualizzazione* e *personalizzazione* sembra una forzatura artificiosa, oppure il frutto di una incomprensione».

Se è vero, infatti, che “individualizzazione” significa impegno per dare a tutti lo stesso bagaglio di competenze nei percorsi formali di istruzione, sebbene in tempi, modi e condizioni diverse, adatte a ciascuno; e anche prendere atto che alla promozione delle competenze finali del *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente alla fine del primo o del secondo ciclo, contribuisce non soltanto l'istruzione scolastica formale, ma anche tutto l'insieme delle istituzioni educative presenti in un territorio, a partire da quella fondamentale della famiglia, per cui lo stesso utilizzo dei tempi, degli spazi e dei modi di apprendimento della scuola può, anzi deve essere diverso a seconda delle esigenze e delle esperienze di ciascuno, “personalizzare” significa trovare e assicurare le condizioni organizzative, professionali e umane perché questi processi di

“individualizzazione” non siano mai decisi da altri, magari in maniera burocratica, ma sempre ragionati, conosciuti e scelti da *ogni* studente, insieme alla sua famiglia, come un arricchimento di sé e come una condizione per integrarli in un personale progetto di vita.

Si concorda con SANDRONE G., *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli, 2008, quando afferma che i due termini, individualizzazione e personalizzazione, per le loro radici pedagogiche e culturali, non possono essere utilizzati come sinonimi, ma in un rapporto di contenente- contenuto tale per cui la *personalizzazione* contiene necessariamente *in sé l'individualizzazione*, ma nello stesso tempo, la trascende, esattamente come il concetto di persona comprende e trascende quello di individuo.

La realizzazione del *Progetto di Vita*, è lo scopo ultimo del *Piano Educativo Individualizzato* (PEI), uno degli strumenti più importanti per facilitare il passaggio dalla scuola alla vita professionale degli alunni disabili e del *Piano Didattico Personalizzato* (PDP) per gli studenti DSA e BES.

« La definizione di una *programmazione individualizzata e personalizzata* d'intervento richiede l'analisi caso per caso, che aiuti il soggetto ad accettare la sua condizione per poi poter “*progettare la sua vita*”, partendo da una presa in carico che sostenga e accompagni la persona in ogni aspetto del suo processo di crescita », come definisce il fondatore del Centro Europeo per l'Autonomia delle persone disabili, DAVIDE CERVELLIN, *La scuola con l'handicap*, Marsilio Editore, Venezia, 2009.

Ulteriori riferimenti sono presenti nei testi di D. IANES E S. CRAMEROTTI, *Il Piano educativo individualizzato, progetto di vita- VOLUME 1 La metodologia e le strategie di lavoro- VOLUME 2 Raccolta di materiali, strumenti e attività didattiche- VOLUME 3 Raccolta di buone prassi di PEI-* Trento, Erickson, 2009, dove si definisce come i percorsi educativo-didattici individualizzati e personalizzati siano capaci di dare una risposta efficace alle molteplicità dei Bisogni Educativi Speciali che caratterizzano gli attuali contesti scolastici, una sfida complessa che coinvolge sempre più la scuola “inclusiva”.

Dopo la definizione degli obiettivi individualizzati e personalizzati è necessario dare un *orientamento al progetto di vita* per aprire le dimensioni della progettazione al desiderio di aduttà, alle aspettative, a una prospettiva temporale più lunga (il «*pensami adulto*» celebre espressione citata dal giornalista Mario Tortello), e più ampia, *coinvolgendo la famiglia*, la comunità, i vari ecosistemi di vita e di relazione, nella prospettiva dell'integrazione sociale e lavorativa. Ne dovrebbe uscire una programmazione integrata, globale, sempre più orientata verso la complessità e la molteplicità delle dimensioni della vita adulta.

La *personalizzazione* presuppone, infatti, una relazione sistematica e strutturata tra il governo, la scuola, la famiglia e la collettività nel suo insieme, volta ad arricchire l'offerta formativa e quindi a rispondere, riconoscendone la centralità ai bisogni e alle scelte formative della persona umana durante l'intero arco della sua vita.

È dello stesso parere la Delegata del Rettore per la Disabilità presso l'Università di Torino, M. PAVONE, *Famiglia e progetto di vita, Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento, Erickson, 2009, che ritiene indispensabile, il coinvolgimento della famiglia nel processo formativo. La docente esamina i cambiamenti intervenuti nelle teorie e nelle pratiche e coglie direzioni e prospettive di lavoro. La famiglia è vista come sistema titolare di progettualità dalla nascita all'età adulta e per le nuove emergenze dell'invecchiamento; la famiglia vista anche come primo interlocutore nell'impegno a collaborare nel condurre e valutare il progetto individuale di vita per la persona disabile.

2. Orientamento permanente

«Il ruolo strategico attribuito all'orientamento nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo non è da mettere in discussione... Tale ruolo viene collegato al fenomeno dell'insuccesso e della dispersione mettendone in risalto le due facce del problema: da un lato, le ricadute patologiche sul funzionamento del

sistema scolastico stesso e le conseguenze sul sistema economico-produttivo e, dall'altro, gli effetti problematici sull'evoluzione delle storie individuali (formative, lavorative, sociali)». (Maria Luisa Pombeni, 2007). Per la parte normativa si vedano:

- Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita (C.M. n. 43 del 15 aprile 2009_ Prot.n. 0002156)
- Linee guida in materia di Lauree Scientifiche (prot. n. 0003793 del 31 maggio 2010)
- Linee guida nazionali per l'orientamento permanente Prot 4232 _ 19/02/2014

La parte generale per l'orientamento, *libro disabili, Provincia di Varese Aprile 2002*, offre un esempio di criteri indicativi, di strumenti di supporto per l'orientamento dei giovani disabili. Si valorizza il potenziale del soggetto a partire dal quale operare una correlazione tra profilo individuale e offerta formativa, nell'ottica di un *orientamento "mirato"* che consente l'effettiva valorizzazione delle capacità e potenzialità dei giovani disabili. Si parte dallo scoprire le competenze di base (sapere) leggere, scrivere, comprensione orale, scritta...; per passare alle competenze specifiche relative al "compito" (saper fare); e infine alle competenze relazionali (saper essere).

L'orientamento del progetto di vita è un'attività di tipo formativo che ha l'obiettivo di favorire le scelte di una persona in relazione al proprio progetto di vita. L'orientamento costituisce parte integrante dei curricula di studio e, più in generale del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia. Esso si esplica in un insieme di attività che mirano a *formare e a potenziare le capacità* delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile (*Circolare Ministeriale 6 agosto 1997, n. 487, in Educazione&Scuola, direttore responsabile Dario Cillo*). Nella prassi inclusiva dei soggetti disabili la conoscenza globale, la definizione del PEI e l'orientamento del progetto di vita sono strettamente

correlati. In quest'azione educativa-formativa la scuola dovrà essere in grado di operare la "lettura" di un lavoro, dalla mappa delle competenze al progetto formativo, i moduli, la costruzione degli obiettivi formativi e la certificazione delle competenze.

Quali competenze mettere in campo affinché i ragazzi disabili divengano cittadini autonomi e integrati nella società attuale?

In primis *competenze trasversali*. La prima è una *competenza critica*, la capacità di pensiero e giudizio autonomo; tale attitudine permette di analizzare fatti ed eventi complessi come quelli riguardanti la convivenza sociale; aiuta a valutare le differenze di posizioni; permette di tener conto di una diversità d'interessi, di persone e di gruppi; consente di acquisire criteri per stabilire ciò che è opportuno e di formulare giudizi; infine, fornisce strumenti per l'azione e l'impegno. La seconda competenza è legata al concetto *d'integrazione*, attraverso il quale si contribuisce a dare importanza al rafforzamento del legame sociale. La terza competenza è la *partecipazione*, che significa individuare o promuovere le abilità richieste per intervenire personalmente, deliberare ed esercitare una funzione critica riguardo alla cosa pubblica. La quarta e ultima competenza fa riferimento al *dialogo interculturale*; questo rende necessario organizzare la conoscenza del disabile in direzione della comprensione delle differenze, ma anche e soprattutto delle somiglianze. Per essere buoni cittadini, ben integrati nella società, è necessario vivere in un contesto nel quale sia possibile leggere in molteplici modi i messaggi che la società produce. Si potrebbe definire autonomia: nella tradizione pedagogica era intesa come capacità di "saper fare"; la recente riflessione la indica soprattutto come capacità di "riferirsi agli altri", di individuare negli altri le persone che possono fare ciò che un soggetto da solo non saprebbe fare. L'autonomia è sempre un processo che implica il necessario rapportarsi con gli altri; una buona autonomia è quella che permette di saper chiedere e di sapere come chiedere. Si può aspirare a un tipo di autonomia intesa come capacità di chiedere e capacità di individuare la persona giusta cui chiedere. La qualità della vita non è una condizione fissa, ma un processo a cui ognuno lavora attivamente in collaborazione con gli altri. Questo significa realizzarsi

come cittadini del e nel mondo, come spiegano le pedagogiste M. SANTERINI, *Educare alla cittadinanza*, Carocci, Roma, 2001 e M. T. CAIRO, *Pedagogia e didattica speciale per educatori e insegnanti nella scuola*, Vita e Pensiero, Milano, 2007.

3. Acquisizione di competenze di base specifiche

Il concetto di competenza è ben chiarito dai docenti di pedagogia G. BERTAGNA E P. TRIANI, *Dizionario di didattica*, Editrice La Scuola, Brescia, 2013, là dove si afferma che la competenza è saper scegliere, in una situazione concreta, quale soluzione usare, tra le conoscenze e le abilità già acquisite e interiorizzate dentro di sé. L'allievo non dovrà ripetere le procedure e le abilità così come le ha imparate, ma dovrà essere in grado di adattarle e renderle versatili alla situazione. È necessario vedere lo studente in azione. La competenza deve essere sperimentata e bisogna darne prova.

Si è competenti se ci si mette in campo e si risolve un problema. La competenza è un essere non è un avere.

Programmare per competenze è programmare attività didattiche dove i ragazzi si trovano ad eseguire compiti per trovare dentro di sé le competenze acquisite. I docenti devono creare le condizioni perché gli allievi, possano dare il meglio di sé. La competenza è un'unità in cui il docente fa capire l'unità dell'essere, l'unità migliore. Essere competenti è dimostrare che ciò che si fa è bene e che è in coerenza con la propria vita.

Un ampio contributo sul tema delle competenze si può trovare nell'articolo di MARIA GIOVANNA CANTONI, *Le competenze degli alunni disabili e la loro certificazione*, in *Educazione&Scuola*, luglio 2013, in cui la dott.ssa Cantoni afferma che quando si parla di "competenze", si pone l'accento sul "*saper fare*", nel senso che competenza è un "saper fare qualche cosa di ben definito". Nel nostro Paese, generalmente, le parole "fare", "operare" hanno significati che si associano alla manualità, ad esempio, fare delle fotocopie, operare in un'officina,

ecc.; ma la parola “fare” è collegata anche ad altre attività come, ad esempio, scrivere un saggio critico, realizzare esperimenti di ricerca, ecc. ed è appunto con questo significato ampio che si usa la parola “fare” e “saper fare”.

Descrivere un percorso scolastico in termini di competenze da conseguire significa porre in evidenza i risultati del percorso scolastico, i risultati degli insegnamenti e degli apprendimenti, appunto “che cosa ha imparato a fare”.

Nell’accordo tra le parti sociali e il governo del settembre 1996, si introducono in forma esplicita i concetti di competenza, credito e certificazione, come fondamento di un nuovo sistema formativo. Le scelte fatte in sede normativa cambiano il lavoro nella scuola e nelle classi; la *nuova scuola* non è quella degli obiettivi, dei contenuti e delle pagelle, ma è *la scuola delle competenze, dei crediti*, è la scuola che conduce al successo formativo.

Così continua la dott.ssa Cantoni precisando che una scuola basata sul successo formativo è quella che realizza «*i diritti ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni e che riconosce e valorizza la diversità*». È la scuola che, nell’esercizio dell’autonomia, per regolare i tempi dell’insegnamento e per scegliere e per programmare le diverse attività, adotta forme di flessibilità che rispettano la diversità e i ritmi di apprendimento degli alunni.

In questa scuola non hanno significato parole come “percorso differenziato”, “percorso diverso”, “percorso equipollente” poiché ogni ragazza e ogni ragazzo segue un proprio percorso scelto in base alle proprie esigenze, capacità e anche ai propri desideri, ai propri tempi.

La scuola del successo formativo non certifica i percorsi scolastici, ma le competenze, in altre parole rilascia i crediti formativi che sono anche il passaporto verso il mercato del lavoro.

Questa è anche la scuola dell’integrazione fra i diversi sistemi di istruzione e di formazione.

Quando si parla di competenze si è soliti classificarle in competenza: di base, trasversali, specifiche o tecniche professionali.

Le competenze di base sono competenze ritenute indispensabili per poter vivere in Italia e in Europa a livello sociale e lavorativo (saper leggere e scrivere,

conoscere l'informatica di base, una lingua straniera, conoscere le leggi fondamentali per vivere e lavorare, saper studiare).

Le competenze specifiche o tecnico professionali, sono i saperi e le tecniche operative proprie delle attività relative a determinate funzioni o a determinati processi lavorativi, sono, in altre parole, le conoscenze dichiarative generali e specifiche nonché le conoscenze procedurali.

Le competenze trasversali sono utilizzate quando una persona si “attiva” di fronte ad una richiesta dell'ambiente organizzativo e sono importanti ed essenziali quando si devono attivare comportamenti professionali che trasformano un sapere in una prestazione lavorativa efficace. Per chi opera nella scuola si tratta di competenze che trasformano il sapere in un saper fare, come ad esempio, saper comunicare, saper risolvere dei problemi, saper relazionarsi con gli altri, etc.

Una conferma di quanto le *competenze trasversali* siano importanti per una *didattica inclusiva* è data dallo psicologo GIANLUCA DAFFI, *Le competenze trasversali nella formazione professionale*, Erickson, Trento, 2007, il quale afferma che spesso ciò che manca a chi frequenta corsi di formazione professionale non è la capacità di comprendere come svolgere un certo mestiere, ma un'educazione alla relazione, all'incontro con l'altro, alla presa di responsabilità e di consapevolezza delle proprie competenze. Per questo i formatori dovranno impostare percorsi che, oltre a trasmettere contenuti teorici, facciano sperimentare alcune esperienze e stimolino la riflessione, sostenendo lo sviluppo di competenze e i processi collegati alla realizzazione della loro trasversalità. Alcune aree chiamate in causa sono le capacità di comunicare ad altri idee, sentimenti e informazioni, di lavorare in gruppo, di collaborare valorizzando le differenze individuali, di gestire efficacemente situazioni difficili e di fare un bilancio delle competenze possedute. Con il termine *trasversale* non si intende “adatto a tutti in ogni contesto”, ma “acquisire competenze utili a tutti se contestualizzate e trasferibili”.

Da ultimo va sottolineato come la valutazione delle competenze per gli alunni con disabilità sia un reale difficoltà in ambito di progettazione didattica. Ancora il membro dell'Osservatorio permanente dell'handicap presso il M.P.I.,

M.G. Cantoni apre a una concreta possibilità nell'articolo *La valutazione delle competenze per gli alunni con disabilità*, sottolineando come l'adozione delle competenze è considerato ormai uno snodo strategico in grado di mettere in comunicazione e far dialogare i diversi sub-sistemi tra loro (scuola, formazione professionale, lavoro). Un buon modo per valutare le competenze degli alunni con disabilità può essere la descrizione delle competenze acquisite, indicando in quale situazione, ambiente, contesto, tali competenze possono esplicitarsi e preparare le certificazioni in cui viene mostrato, secondo le indicazioni europee, in quale modo sono state conseguite e valutate. Uno dei problemi da affrontare è che oggi, spesso, si assumono atteggiamenti conflittuali e individualistici, perché non si riconosce il valore della diversità e dell'operare insieme agli altri. Uno dei problemi più urgenti è quello di *valorizzare la diversità* nel contesto dei diritti di cittadinanza. Uno dei compiti della nuova scuola che si intende costruire deve essere quello di sapersi confrontare con la diversità.

La didattica per competenze ha il vantaggio di spostare lo sguardo progettuale dal "fare" dell'insegnante, al "fare" dello studente, più orientata al saper fare di ciascuno. Il prodotto finale è il frutto della vera messa in gioco delle conoscenze, delle abilità e degli atteggiamenti individuali.

III CAPITOLO

Inclusione lavorativa

SOMMARIO: 1. Dall’Orientamento al Placement. – 2. Transizione scuola lavoro: valore pedagogico e normativa. – 2.1. Laboratori, tirocini. – 3. Lavoro di rete tra famiglia, scuola, servizi e mondo del lavoro. Condivisione del Progetto di vita. – 3.1. Supporti normativi: collocamento mirato e Dote lavoro. – 3.2. Le Cooperative Sociali.

1. Dall’Orientamento al Placement

L’orientamento lungo tutto il corso della vita, nelle politiche europee e nazionali per la realizzazione degli obiettivi e delle strategie di “Lisbona 2010” e di “Europa 2020”, è riconosciuto come diritto permanente di ogni persona che si esercita in forme e modalità diverse e specifiche a seconda dei bisogni, dei contesti e delle situazioni.

L’orientamento, pertanto, non è più solo lo *strumento* per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro, ma assume un valore *permanente* nella vita di ogni persona, garantendone lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione con l’obiettivo di promuovere l’occupazione attiva, la crescita economica e l’*inclusione sociale*.

Il decreto-legge 12 settembre 2013, n.104, convertito, con modificazioni, dalla legge 8 novembre 2013, n. 128, agli articoli 8 e 8-*bis*, prevede il rafforzamento delle attività di orientamento nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, per sostenere gli studenti nell’elaborazione di progetti formativi e/o professionali adeguati alle proprie capacità e aspettative. Viene inoltre rafforzata l’alternanza scuola-lavoro. Le successive *Linee guida nazionali per l’orientamento*

permanente (19/02/2014) si sviluppano in coerenza con il processo d'integrazione in atto tra i soggetti e le istituzioni competenti.

Nel confermare che, nella situazione odierna, l'orientamento assume una *funzione centrale e strategica* nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo degli studenti, il documento intende contribuire allo sforzo congiunto, avviato da più parti per la costruzione di un coerente sistema integrato di orientamento, centrato sulla persona e sui suoi bisogni, finalizzato a prevenire e contrastare il disagio giovanile e favorire la piena e attiva occupabilità, l'inclusione sociale e il dialogo interculturale.

Come riconosciuto nel Piano "Garanzia per i Giovani" anche nelle *Linee Guida* punto di partenza e base del nuovo sistema è la centralità della scuola nella sua interezza, riconosciuta come luogo insostituibile di formazione, nel quale ogni giovane deve acquisire e potenziare le competenze di base e trasversali per l'orientamento, necessarie a sviluppare la propria identità, autonomia, decisione e progettualità. Se il contesto socio-lavorativo è cambiato ed è cambiata la cultura dell'orientamento, è inevitabile che debba mutare anche l'approccio tradizionale all'orientamento da parte della scuola, che dovrà avviare nuovi modelli di apprendimento, capaci di dare risposte sia alle difficoltà e al disagio del mondo giovanile, che alle mutate richieste della società e del mondo del lavoro.

2. Transizione scuola lavoro: valore pedagogico e normativa

Un quadro di sintesi dei passaggi normativi, che hanno introdotto l'alternanza scuola-lavoro come strategia metodologica, è fornito da E.MASSAGLI, *Gli spazi per la valorizzazione dell'alternanza scuola lavoro*, in collaborazione con IRPET, ADAPT Labour Studies e-Book series, n.42 File. L'autore precisa che il concetto di alternanza scuola-lavoro, viene introdotto per la prima volta nella legislazione italiana con *l'art. 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53*. In tale comma si definisce *l'alternanza scuola-lavoro* come «modalità di realizzazione del percorso formativo progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese, con le rispettive associazioni di rappresentanza e

con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, che assicuri ai giovani, oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro», attuabile nei corsi del secondo ciclo. Pertanto l'art. 4 introduce una nuova "modalità" nelle disposizioni della scuola e nei percorsi formativo-professionali caratterizzata da un "metodo" innovativo: l'alternanza formativa.

D. NICOLI, *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, LAS, 2011 la definisce come «una strategia metodologica che consente di realizzare un percorso formativo coerente e compiuto nel quale si integrano reciprocamente attività formative di aula, di laboratorio ed esperienze di lavoro svolte nella concreta realtà di impresa».

Il metodo dell'"educare facendo", infatti, si realizza concretamente attraverso strumenti quali l'apprendistato, il tirocinio curricolare, il laboratorio che vengono previsti e regolamentati dalla legislazione. Vuole essere primariamente «una didattica laboratoriale fondata sulla sincronicità tra teoria e pratica e, quindi, sull'alternanza formativa» in G. BERTAGNA, *Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni*, in G. BERTAGNA (a cura di), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, 2012.

Successivamente viene emanato il d.lgs.15 aprile 2005, n. 77, attuativo «delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro» contenute nell'art.4 della l. 28 marzo 2003, n. 53. All'art.2 di tale d.lgs. vengono precisate le finalità a cui l'alternanza scuola-lavoro deve tendere:

- attuare modalità di apprendimento flessibili e equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo, rispetto agli esiti dei percorsi del secondo ciclo, che colleghino sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica;
- arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro;
- favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali;

- realizzare un organico collegamento delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società civile [...]; correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio.

Il percorso legislativo anche negli anni successivi (2007-2010) mostra in modo evidente come sia precipua intenzione “aprire” la scuola al mondo del lavoro, per superare le barriere esistenti tra le due realtà e per affrontare in una visione più unitaria il grave problema della disoccupazione giovanile³⁸.

Ne *La nuova istruzione tecnica e professionale. Una scelta che mira in alto*, in MIUR- Dipartimento per l'istruzione Roma, 2010, si precisa che nel momento del passaggio alla scuola secondaria superiore «il più delle volte la scelta si indirizza verso il Liceo anche per chi ha vocazioni personali che negli Istituti Tecnici o nei Professionali potrebbero essere maggiormente valorizzate»: l'istruzione tecnica e professionale invece dovrebbero essere considerate dagli studenti come una valida opportunità per diventare i «diplomati [...] che le imprese ancora non trovano». Quindi non una scelta di ripiego, come è ancora nell'opinione di molti, poiché «chi studia negli Istituti Tecnici e Professionali ha più probabilità di trovare un lavoro, prima degli altri... meglio retribuito... e con contratti più sicuri» i diplomati di questi istituti «entrano prima nel mondo del lavoro e continuano a formarsi [...] sanno rispondere con più sicurezza ai cambiamenti del mercato del lavoro» e quindi spesso sono preferiti dai mercati occupazionali.

Si legge nel D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88, dedicato al riordino dell'istruzione tecnica che «stage, tirocini e alternanza scuola lavoro sono strumenti didattici per la realizzazione dei percorsi di studio». L'alternanza scuola-lavoro come precisato nel decreto, smette di essere una “metodologia” per diventare anch'essa uno “strumento” “un'attività”, una strategia da inserirsi nell'offerta formativa sia per

³⁸ Si vedano per quanto concerne l'istruzione secondaria superiore in particolare gli artt. 15, 16,17, 64 e 66 del d.l. 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla l. 6 agosto 2008, n. 133; il d.l. 1 settembre 2008, n. 137, convertito dalla l. 30 ottobre 2008, n. 169; il d.l. 10 novembre 2008, n. 180, convertito dalla l. 9 gennaio 2009, n. 1; i regolamenti di riordino dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali emanati dal Presidente della Repubblica in data 15 marzo 2010.

dare maggior valore alla formazione in situazione e alle esigenze del mercato del lavoro, sia per proporre agli studenti un ventaglio più ricco di esperienze formative «sul piano metodologico, il laboratorio, le esperienze svolte in contesti reali e l'alternanza scuola-lavoro sono strumenti indispensabili per la connessione tra l'area di istruzione generale e l'area di indirizzo; sono luoghi formativi in cui si sviluppa e si comprende la teoria e si connettono competenze disciplinari diverse; sono ambienti di apprendimento che facilitano la ricomposizione dei saperi e coinvolgono, in maniera integrata, i linguaggi del corpo e della mente, il linguaggio della scuola e della realtà socio-economica» così si legge nelle *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento* (d.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, articolo 8, comma 6).

Le scuole avvertono, sempre di più, la necessità di inserire nei percorsi formativi offerti ai ragazzi delle occasioni di alternanza, come recitano ancora le sopraccitate *Linee guida* «non solo per superare la separazione tra momento formativo e applicativo, ma soprattutto per accrescere la motivazione allo studio e per aiutare i giovani nella scoperta delle vocazioni personali e nella sperimentazione “sul campo” della vastità e dell'interconnessione delle conoscenze e delle competenze necessarie per avere successo nell'attuale situazione storica».

È necessario, perciò, che la scuola investa sulla formazione iniziale e continua di tutti i docenti, affinché essi si facciano carico di esigenze diverse, delle mutate richieste della società e del mondo del lavoro, nonché dei nuovi modelli di apprendimento dei giovani, come pure delle loro difficoltà e disagi.

G. BERTAGNA, *Fare laboratorio*, Editrice La Scuola, Brescia, 2012, afferma che «si deve prendere atto di un dato, al di là di ogni valutazione dello stesso: è finita l'epoca in cui, prima, ci si preparava a svolgere un lavoro e, poi, dopo la fase della preparazione, si esercitava questo lavoro, magari per l'intera vita. [...] È indispensabile “apprendere lavorando” e, reciprocamente, “lavorare apprendendo”, la dimensione professionale non può e non deve essere l'unica ed esclusiva qualificazione di ogni persona e della sua ricchezza personale, sociale e culturale, ma deve integrarsi con tutte le altre che la contraddistinguono. Ecco

perché non è più possibile ragionare in termini di scuola intesa come “preparazione di *un* lavoro”, che fra l’altro non si incontra mentre si studia, e di lavoro, concepito come esperienza alternativa alla scuola. I due momenti o stanno insieme o, viceversa, si danneggiano a vicenda». Quindi, la riscoperta del valore da attribuire alla conoscenza pratica è determinante.

J. S. BRUNER, in *La cultura dell’educazione* (trad. it.), Feltrinelli, Milano, 1997, ne evidenzia alcune specificità. Anzitutto, che «siamo più inclini a trasformare le nostre azioni in pensiero implicito che a tradurre esplicitamente il pensiero in azione» e che “la mente” prima di altro, «è un’estensione della mano e degli strumenti che si usano e delle attività alle quali li si applica». E’ noto, che «l’abilità è un modo di trattare le cose, non una derivazione della teoria». Per questo, «spesso siamo capaci di fare cose molto prima di essere in grado di spiegare concettualmente quello che stiamo facendo o normativamente perché lo dobbiamo fare».

È molto importante che, in un’impresa che vuole essere formativa, si parta dalle azioni e si giunga alle riflessioni critiche su di esse. Si pratichino, cioè, i reali processi di lavoro, prima in osservazione, poi in affiancamento e, infine, in autonomia. Contemporaneamente, ma sempre a fianco o dopo l’azione, si abbiano gli stimoli (teorici, scientifici, tecnici, etici, civili) adeguati per analizzare questi processi nelle tre fasi che si sono indicate.

Nessuno può respingere o accogliere ciò che non conosce o che nessuno gli annuncia, testimoniandoglielo. L’alternanza formativa, pertanto, si riferisce all’intreccio pedagogico didattico strutturale che esiste tra teoria e azione, tra cognitività e manualità, tra esperienza formativa intenzionale (insegnamento) e funzionale (apprendimento), tra le discipline adoperate come mezzi per il lavoro e per la vita e discipline considerate fini culturali da apprendere a partire dal lavoro e dalla vita, tra compiti scolastici astratti e formalizzati e compiti sociali concreti ed autentici.

L’alternanza ha una valenza sia educativa che professionalizzante. Ne costituiscono elementi imprescindibili e qualificanti, il carattere formativo del percorso finalizzato alla crescita della persona, la centratura sugli apprendimenti

reali e sviluppo delle competenze, acquisite sia in ambiente formale e di aula, sia sul lavoro, la capacità di ricomposizione e di integrazione tra l'apprendimento *off the job* e *on the job*. L'alternanza non è una modalità formativa a cui si accede per scelta residuale, ma risponde ai bisogni individuali di formazione e ai diversi stili cognitivi; essa rappresenta una metodologia didattica innovativa, che valorizza l'aspetto formativo dell'esperienza e che si configura nei termini di ulteriore modalità di acquisizione delle conoscenze e competenze rispetto a quelle previste dai percorsi tradizionali.

L'alternanza così intesa, comprende diverse forme e modalità, corrispondenti anche al diverso peso che l'esperienza in ambito lavorativo assume in relazione all'ambito di studio formale.

Le diverse forme di alternanza possono essere fondamentalmente ricondotte alle seguenti:

- scuola bottega: il laboratorio.
- stage,
- tirocinio formativo,

L'alternanza scuola lavoro, nelle sue diverse forme, è utilizzabile in tutte le esperienze formative per gli allievi dei percorsi del sistema di IeFP, nel rispetto della normativa vigente.

2.1. Laboratori, tirocini

G. BERTAGNA, *Fare laboratorio*, Editrice La Scuola, Brescia, 2012, ampiamente descrive la modalità del fare scuola attraverso i laboratori. Sostiene che è tutta la didattica, quella che si svolge sempre in ogni momento scolastico, che dovrebbe abituare gli studenti a passare dal modello dell'*auditorium* dove “si ascolta una lezione” a quello del *laboratorium* dove “si fa una lezione”, proprio nel senso di co-costruirselo, co-farselo, co-modellarselo con i compagni, con i docenti, con il tutor aziendale ecc.

Il laboratorio si identifica come una «metodologia didattica innovativa, che coinvolge tutte le discipline, in quanto facilita la personalizzazione del processo di insegnamento/apprendimento che consente agli studenti di acquisire il “sapere” attraverso il “fare”, dando forza all’idea che la scuola è il posto in cui si “impara ad imparare” per tutta la vita. Tutte le discipline possono, quindi, giovare di momenti laboratoriali, in quanto tutte le aule possono diventare laboratori».

Il *laboratorium* è un luogo di apprendimento non topologico, ma sociale e cooperativo, senza soluzione di continuità logistiche, nel quale si “fa l’esperienza” di progettare operativamente in comune, in maniera protetta, quindi reversibile imparando anche dagli errori che si commettono, la concretizzazione di idee e di teorie; oppure, alternativamente, nel quale si “fa l’esperienza” di enucleare in comune, riconoscendole, le idee e le teorie incorporate nei processi lavorativi reali esistenti.

La *didattica laboratoriale* diventa un potente generatore di senso. Il ragazzo viene accompagnato ad essere attore creativo e responsabile del suo itinerario conoscitivo ed euristico, anche attraverso l’intervento di un “*maestro*” capace di condividere con lui lo stupore della scoperta, una sorta di bruneriana Miss Orcutt, guida capace di «concordare con me, di negoziare, quale fosse il mondo della meraviglia e delle possibilità» in J.S.BRUNER, *La mente a più dimensioni*, La Terza, Bari, 2003.

L’esperienza che J. H. Pestalozzi realizza a Stanz, apre nella storia della pedagogia occidentale, al valore educativo del lavoro, capace di esprimere i tre aspetti della persona: mano, mente e cuore. Descrivendo il *setting* di lavoro ideato da Pestalozzi, P. MEIRIEU, *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF, Paris, 1995, afferma che, per quanto possa parere inusuale osservare tutti questi ragazzi, di età diversa, affaccendati intorno a compiti concreti e molteplici, si tratta pur sempre di una scena meno inquietante di quella di un’aula con i banchi schierati verso la cattedra, occupati da studenti tutti della stessa età, che dovrebbero avere come compito quello di ascoltare il docente che interroga i compagni, ascoltare il docente che spiega il nuovo argomento, ascoltare le indicazioni per fare i compiti assegnati sul nuovo argomento, ascoltare, ascoltare, ascoltare...

Spesso gli studenti non ascoltano affatto, se va bene fingono, ma sostanzialmente fanno altro. Il docente che intenzionalmente predispone un percorso di *didattica laboratoriale*, intenzionalmente riconosce valenza formativa al fare e all'agire. Nel *laboratorium* non esiste "pensare teorico" senza "fare tecnico" e senza "agire pratico"; l'astratto e il concreto si "meticciano" in continuazione, non si esercita sempre e soltanto una riflessione intellettuale di secondo grado, fondata sul libro, sulla parola scritta, che ha come unica destinazione la comprensione teorica, ma la riflessione ha sempre la possibilità di essere posta, pensata e vissuta come problema, come progetto personale, come fare e agire consapevoli che diventano, in questo modo, fini autonomi dell'azione educativa e non semplici situazioni utilizzate a servizio occasionale e strumentale del sapere teorico.

Il collegamento organico tra le scuole da un lato e le imprese territoriali dall'altro gioverebbe alle due dimensioni istituzionali, renderebbe meno distanti tra loro i rispettivi presenti offrendo prospettive che aiuterebbero a costruire meglio, reciprocamente, il proprio futuro. Il tirocinio apre a questa possibilità di connessione.

Si rimanda per l'analisi etimologica del termine "tirocinio" a G. BERTAGNA, *Significato e modalità pedagogiche dei tirocini curricolari ed extra curricolari in La regolazione dei tirocini formativi in Italia dopo la Legge Fornero*, ADAPT, University Press, 2013 «"Tirocinio", deriva dal verbo greco *terein*, da cui il latino *terere*, verbi che portavano con sé un doppio significato complementare: da un lato, il consumare sfregando (come accade con le pietre coti), un ripetere a lungo la stessa cosa, l'esercitarsi più volte in un'abilità; dall'altro, anche il sorvegliare, il prendersi cura, il riservare attenzione emotiva e razionale a chi sta esercitandosi e "si consuma sfregandosi" nell'apprendimento da parte di chi è esperto. Il termine, tirocinante, quindi, fa riferimento ad una doppia realtà complementare: quella di chi deve imparare a fare qualcosa non semplicemente guardando, ma anche "facendo e rifacendo" in prima persona; quella di chi, al contrario, esempio e modello esperto d'azione, è chiamato a sorvegliare se il novizio, in questo suo reiterare gli stessi suoi gesti esperti, impara a fare bene, come si deve, a regola d'arte il compito in cui è stato coinvolto.

Appartiene alla natura del tirocinio, di conseguenza, da un lato mobilitare in chi lo vive i meccanismi naturali, neurofisiologici, dell'imitazione. È la lezione dei neuroni-specchio che, com'è noto, si attivano non solo quando qualunque soggetto compie una determinata azione, ma anche quando vede compiere quell'azione da qualcun altro oppure, cogliendone l'intenzione, simula lo svolgimento dell'azione stessa a livello mentale. Dall'altro lato, su questa base fisiologica tipica di ogni essere umano, nessuno escluso, mettere in campo, sia per i *tirones* sia per i loro *magistri*, le dimensioni più squisitamente educative dell'intenzionalità, del logos, della libertà e della responsabilità personali. Dimensioni senza le quali l'apprendimento umano è meramente ripetitivo del passato e non introduce nel mondo e nelle relazioni sociali e professionali invenzione, riflessività critica originale, perfezionamento, nuove pratiche e nuova cultura simbolica, rendendo tutti nani interdipendenti sulle spalle di giganti. Il tirocinio risulta, quando ben impiegato, soprattutto una straordinaria metodologia formativa «for work, at work, through work and from work³⁹». E, naturalmente, per, al, con e a partire da un lavoro».

Il *tirocinio*, pertanto, si concretizza attraverso l'interazione pratica in una realtà lavorativa. La sua realizzazione avviene, attraverso la supervisione di un tutor aziendale. Questa tipologia pedagogico-didattica può avvicinare sempre più scuola e impresa, si configura come luogo sociale e cooperativo nel quale ogni soggetto in formazione si assume la diretta responsabilità di svolgere un processo lavorativo concreto o un pezzo di tale processo, ma in condizioni di accompagnamento, affiancamento, e protezione costante riguardo alla qualità sia dei prodotti da realizzare, sia dei processi lavorativi e delle relazioni interpersonali con cui realizzarli. Ciò significa produrre qualcosa potendo contare su un esperto riconosciuto (*tutor* aziendale) che aiuta, momento dopo momento, il ragazzo inesperto a non fare errori, da un lato intervenendo sulle sue azioni professionali (*lavoro*) quando fossero inadeguate e, dall'altro lato, facendogli scoprire, integrandosi anche con il *tutor* scolastico, le conoscenze e le abilità contenute in

³⁹ L. SEAGRAVES, M. OSBORNE, P. NEAL, R. DOCKRELL, C. HARTSHORN, A. BOYD, *Learning in Smaller Companies. Final Report*, University of Stirling, 1996.

modo esplicito od implicito nelle azioni professionali che è chiamato a svolgere nel suo lavoro (*studio*). Azioni professionali volte al prodotto e azioni formative volte al processo e alle relazioni, in questo modo, si alternano in continuazione; e l'esperienza del tirocinante, tramite l'insegnamento dell'esperto, diventa migliore, più ricca di consapevolezza e di cultura, fino a diventare competenza personale autonoma, accreditata socialmente. *Tutor* aziendale e *tutor* scolastico del giovane in alternanza sono i garanti di questo processo e loro stessi lo vivono come occasione preziosa per perfezionare le competenze educative, culturali e professionali che possiedono e le funzioni organizzative che svolgono nell'azienda e nella scuola. In altri termini, come occasione per l'ottimizzazione dell'apprendimento organizzativo.

Si può concludere con SANDRONE G., in *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli, 2008, che il fine della didattica laboratoriale è, comunque, la persona e la maturazione globale migliore possibile delle capacità dell'allievo, ed è un punto di riferimento saldo la consapevolezza che tale maturazione avviene sempre ed esclusivamente all'interno di precisi contesti, processi e relazioni e che non esiste passaggio unidirezionale di conoscenza tra chi "sa" e chi "non sa", ma esiste sempre una mediazione inarrestabile di apprendimenti interpersonali, fatta di legami e di fili che si incrociano imprevedibilmente tra il docente e l'allievo e tra questo e i suoi compagni, tra l'esperienza attuale e quella passata, tra la scuola, la famiglia e l'ambiente che li circonda.

3. Lavoro di rete tra famiglia, scuola, servizi e mondo del lavoro. Condivisione del Progetto di vita

IANES D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento, 2014, sostiene che una delle finalità centrali dei processi di integrazione scolastica riguarda lo sviluppo di soddisfacenti modalità di partnership educativa con le famiglie degli alunni con disabilità. In particolare, la scuola deve puntare a sviluppare attivamente la propria capacità di comunicare,

di coinvolgersi e di collaborare, di negoziare pacificamente e costruttivamente obiettivi e modalità di lavoro, di saper ricevere e dare aiuto e suggerimenti nella piena valorizzazione dell'altro partner e nel rispetto dei ruoli diversi e delle differenti responsabilità. Quando l'integrazione scolastica funziona bene produce un'importante alleanza educativa che gioca un ruolo fondamentale nel globale supporto psicosociale di cui la famiglia ha bisogno e nel fronteggiare attivamente lo stress che alcune situazioni particolarmente complesse possono generare.

CANEVARO A., *Prefazione. L'orgoglio e la gioia di essere genitori*, in DAL MOLIN M.R., BETTALE M.G. (a cura di), *Pedagogia dei genitori e disabilità*, Pisa, Del Cerro, 2005, osserva giustamente che ancora oggi quando si parla di disabilità, si tende ad assumere nei confronti dei genitori atteggiamenti che oscillano tra la «demagogia che concede protagonismo e la compassione che porta all'elemosina» invece non è solo possibile, ma doveroso tenersi lontani da simili derive. La famiglia è soggetto consapevole delle proprie responsabilità educative, nonché partner alla pari nei confronti dei professionisti dei servizi scolastici e sociali territoriali, in merito al percorso di vita del figlio.

BELLETTI F., *Famiglie resistenti e affaticate: i volti della cura familiare*, ricerca qualitativa svolta su famiglie con figli disabili e con anziani con scarso livello di autonomia, Provincia di Milano, CISF, giugno 2007, sostiene che non si deve considerare la famiglia secondo la logica “dei bisogni” da soddisfare, per quanto legittimi, ma secondo la logica *dell'empowerment*, che la vede protagonista del suo mettersi in movimento, sostenuta e accompagnata da una logica dei servizi tesa a crearle fattori di opportunità nella vita quotidiana, piuttosto che in una dimensione clinica che ne rimarca la passività.

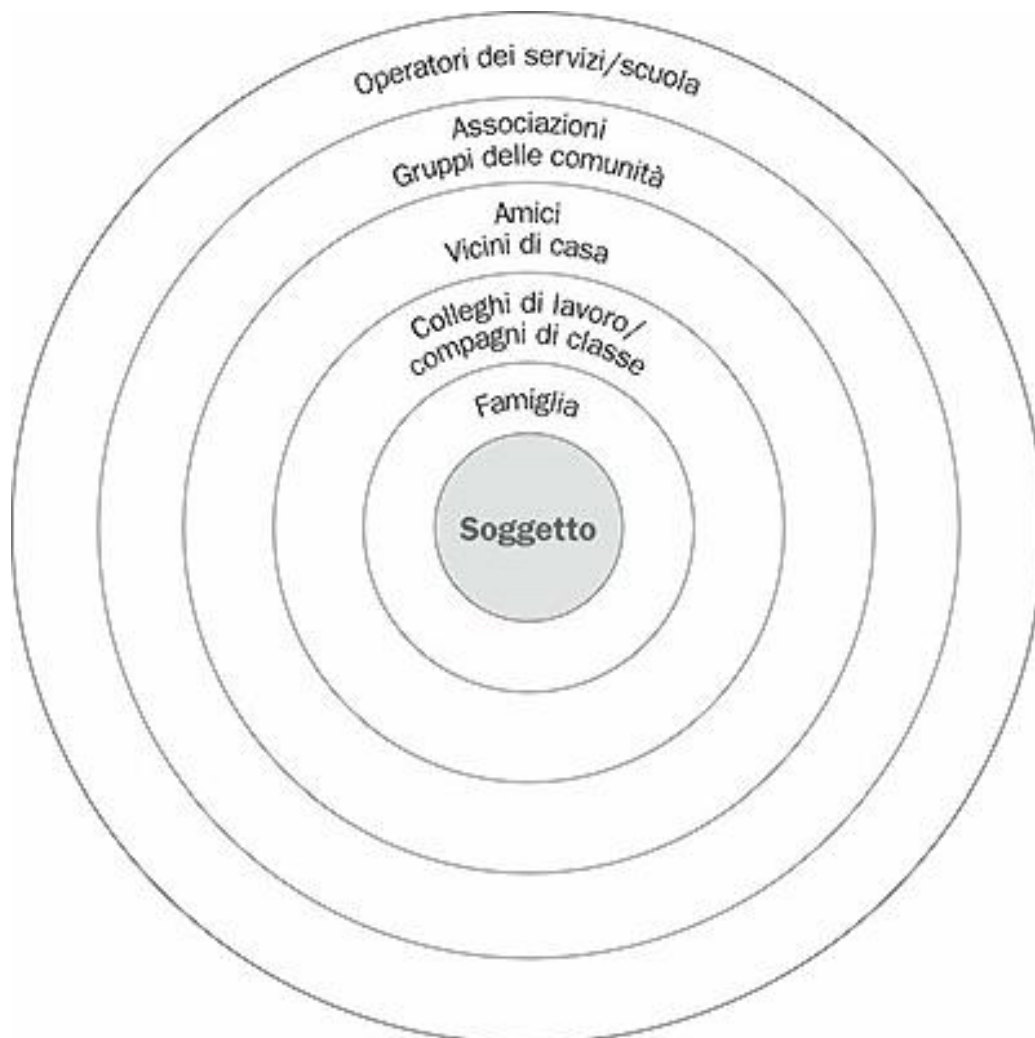
FAVORINI A.M., *La coeducazione del disabile negli anni della scuola primaria*, in PAVONE M., *Famiglia e progetto di vita, Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento, Erickson, 2009, rileva che una buona alleanza scuola-famiglia non è facile da praticare. Essa richiede infatti la disponibilità di entrambi i partner a lavorare in rete condividendo obiettivi, metodi, stili formativi, azioni pratiche, nel rispetto dei ruoli. Il coinvolgimento reciproco nella *mission* educativa deve essere vissuto come un compito di

corresponsabilità nel breve, medio e lungo termine.

IANES D., *Progetto di vita e famiglia alla luce dell'ICF/OMS*, in PAVONE M., *Famiglia e progetto di vita, Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento, Erickson, 2009, ricorda che una *buona qualità della vita adulta* dovrebbe essere il principale elemento di riferimento per orientare le varie attività di formazione a un'integrazione sociale più ampia, un'indipendenza più matura e un lavoro più soddisfacente per gli alunni con disabilità che diventeranno adulti. Per gli insegnanti e per gli educatori dovrebbe essere più facile che per i familiari elaborare un Progetto di vita, perché sanno analizzare una competenza richiesta da un particolare contesto di vita scomponendola in una serie di abilità specifiche, sanno costruire percorsi gradualmente di apprendimento di queste abilità, sanno realizzare modalità di insegnamento-apprendimento orientate ai contesti reali e vissute direttamente nella quotidianità. Avere un approccio rivolto al Progetto di vita richiede necessariamente un ampliamento di orizzonti rispetto agli attori di questo processo.

Dovranno essere coinvolti la scuola, la famiglia, i Servizi (socio-sanitari, sociali, per l'impiego, educativi, domiciliari, etc.), le risorse relazionali informali della rete familiare (parenti, amici, etc), le risorse associative, ricreative e culturali di un territorio e di una comunità, i vicini di casa, i negozianti, ecc. . Più soggetti verranno coinvolti, più il Progetto di vita sarà ampio e partecipato. Una prima linea di azione concreta sarà allora quella di esplorare, estendere e rendere più ricca e consapevole la rete di rapporti e opportunità di relazioni di aiuto in cui è inserito il soggetto. Si può visualizzare questa rete su un diagramma a "cipolla", dove al centro c'è il soggetto e sugli strati successivi le persone che sono in rapporto con lui, che si potrebbero definire sempre più formali e istituzionali (Figura2).

Figura 2_ Diagramma della rete di figure che devono essere coinvolte nel Progetto di vita dell'alunno.



Un Progetto di vita non può essere dunque il prodotto di un'ottica individualistica: è invece un'impresa collettiva, con a capo proprio il soggetto con disabilità, nel contesto della sua famiglia.

Per tutelare i soggetti con disabilità è necessario far sì che la formazione a scuola sia una reale preparazione per il futuro inserimento lavorativo.

Si realizza con strumenti di analisi, di valutazione, di programmazione e di progettazione, coinvolgendo i diversi attori sociali (scuola, famiglia, aziende, enti) anche nell'ambito di esperienze maturate in assetti e contesti lavorativi (*stage*).

Attraverso un *lavoro di rete* si svilupperanno sinergie e azioni correlate, accenni di sistema tra la famiglia, la scuola, i servizi e le aziende del territorio condividendo il progetto educativo, mettendo in campo le specifiche competenze e le energie migliori per la realizzazione di questa “*grande opera*”. Per quanto concerne la formazione professionale, scuola in assetto lavorativo, si rimanda ai seguenti testi CORBELLA A., *Educazione e scuola: lavori in corso*, Società Editrice Fiorentina, Firenze, 2007; BRAMANTI A. ODIFREDDI D., *Una strada per il successo formativo- Dal “diritto dovere” alla formazione professionale terziaria*, Guerini e Associati, Milano, 2009 che rimettono la persona al centro del processo formativo, riconoscendo le differenze negli stili cognitivi e lavorando per un vero successo formativo, capace di valorizzare i talenti di ciascuno e assicurando a ogni percorso la qualità, riconoscibilità ed efficacia sul mercato del lavoro. La formazione professionale terziaria si incentra sulla necessità della verticalità del canale formativo, sia al fine di dare prospettiva certa alla scuola, sia per assicurare ai ragazzi che la scelgono un’adeguata collocazione, presente e futura (*employability*). Per favorire l’inclusione e l’inserimento dei ragazzi con disabilità nel mondo del lavoro, l’istituzione scolastica deve aprirsi ad esso, favorendo forme di partecipazione del mondo imprenditoriale anche nelle fasi progettuali di transizione scuola-lavoro.

3.1. Supporti normativi: collocamento mirato e Dote lavoro

Un forte supporto al diritto di inserimento lavorativo di ragazzi disabili è costituito dalle normative che favoriscono e sostengono tale processo inclusivo. Il sistema di inserimento nel mondo del lavoro per coloro che presentano una certa percentuale di invalidità era regalato in passato dalla Legge 482/68 che aveva introdotto l’obbligo per i datori di lavoro pubblici e privati, che avessero avuto un certo numero di dipendenti, di assumere un numero proporzionale di lavoratori con disabilità, che fossero inseriti in liste speciali di collocamento tenute dall’allora direzione provinciale del lavoro.

Con la Legge n.68/99 «*Norme per il diritto al lavoro dei disabili*» si è voluto

migliorare il sistema sotteso all'avviamento al lavoro delle persone disabili. Si è ritenuto di dover far in modo che, nell'attingere da quelle che oggi sono le cosiddette graduatorie del "Collocamento mirato", siano avviati ad una determinata attività lavorativa quelle persone con disabilità che abbiano capacità professionali ed inclinazioni compatibili con le qualifiche e le mansioni, da dover svolgere. In tal maniera si valorizza, anche attraverso adeguate forme di sostegno, l'efficienza del lavoratore, garantendo dignità alla prestazione lavorativa del disabile. L'art.2 della Legge 68, 12 marzo 1999 così recita: «per collocamento mirato dei disabili si intende quella serie di strumenti tecnici e di supporto che permettono di valutare adeguatamente le persone con disabilità nella loro capacità lavorativa e di inserirle nel posto più adatto, attraverso l'analisi dei posti di lavoro, forme di sostegno, azioni positive e soluzioni dei problemi connessi con gli ambienti, gli strumenti e le relazioni interpersonali sui luoghi quotidiani di lavoro e di relazione».

All'art. 14 sempre la Legge 68/99 prevede l'istituzione da parte delle regioni del fondo regionale per l'occupazione dei disabili.

Successivamente la L.R. 4 agosto 2003 n.13 « Promozione all'accesso al lavoro delle persone disabili e svantaggiate» all'art.7 dispone l'istituzione del fondo regionale per l'occupazione dei disabili per finanziare iniziative di sostegno e di collocamento mirato.

In attuazione della delibera di Giunta Regionale (D.G.R.) N.1106/2013 con la quale sono state approvate le «Linee di indirizzo in favore dell'inserimento socio-lavorativo delle persone disabili, annualità 2014/2016, con Decreto n.6786 del 15 luglio 2014» si dà validità dei Piani Provinciali disabili presentati dalle amministrazioni provinciali per tale triennio. Con il Decreto legislativo n.150 del 14 settembre 2015, si stabilisce che, la competenza della gestione del collocamento in generale e dei disabili in particolare passa dalle Province alle Regioni.

In attuazione della Legge n.183 del 10 dicembre 2014 è stato emanato il Decreto legislativo 14 settembre 2015, n. 151 contenente disposizioni di razionalizzazione e semplificazione degli adempimenti in materia di inserimento mirato delle

persone disabili. Con questo Dlgs è stata rivisitata la riforma del collocamento obbligatorio della Legge 68/99 che potrà avere un impatto rilevante sulle imprese, soprattutto su quelle di medie dimensioni. In particolare, è stato stabilito che entro il 22 marzo 2016 con apposito provvedimento normativo siano definite le linee guida in materia di collocamento mirato, seguendo una serie di principi finalizzati ad armonizzare al meglio ricerca ed inserimento del lavoratore disabile nel contesto lavorativo, ma anche individuando la nuova figura di un responsabile dell'inserimento (articolo 1 del Dlgs. 151/2015). Tra i principi di maggior interesse quello dell'individuazione di modalità di valutazione bio-psico-sociale della disabilità.

Rientrano nella categoria dei soggetti beneficiari gli invalidi civili e gli invalidi la cui capacità di lavoro, in occupazioni confacenti alle loro attitudini, siano ridotte in modo permanente a causa di infermità o difetto fisico o mentale a meno di un terzo (si tratta dei soggetti che hanno titolo a percepire il trattamento di invalidità) (articolo 2 del Dlgs. 151/2015).

La riforma irrigidisce (a partire dall'1 gennaio 2017) gli obblighi di assunzione per i datori che occupano da 15 ai 35 dipendenti, stabilendo che il dovere di inserire almeno un lavoratore disabile decorre con effetto immediato, al raggiungimento del requisito dimensionale dei 15 dipendenti, al contrario di quanto accadeva in precedenza, quando l'obbligo decorreva solo dal momento in cui l'azienda, dopo aver raggiunto la soglia, effettuava nuove assunzioni.

Novità importanti anche in merito alle procedure di assunzione, per le quali viene generalizzata la chiamata nominativa, fatta utilizzando apposite liste. La riforma potenzia gli incentivi riconosciuti ai datori di lavoro mediante l'assunzione dei disabili effettuate dal 1 gennaio 2017.

Il Dlgs n. 151/2015 istituisce, infine, una "Banca dati del collocamento mirato", nella quale confluiranno tutte le informazioni sui datori di lavoro (tanto pubblici che privati) e sui lavoratori destinatari delle disposizioni sul collocamento obbligatorio.

Per le novità in materia di collocamento mirato si leggano G. FALASCA, *Assunzioni disabili con più vincoli*, in «Sole24Ore» del 27/11/2005; P. SANNA, *Il*

collocamento mirato dei lavoratori disabili dopo il Jobs Act, in «Sole24Ore» del 01/10/2015; N. BIANCHI E B. MASSARA, *Più incentivi per i contratti a tempo indeterminato alle persone con handicap grave*, in «Sole24Ore» del 08/09/2015.

Compito della scuola, perciò, sarà anche quello di informare le famiglie circa i sostegni all'occupazione dei disabili presenti nelle leggi vigenti affinché anche questa risorsa possa essere messa al servizio dell'inclusione lavorativa dei ragazzi disabili.

3.2. Le Cooperative Sociali

La definizione di Cooperativa Sociale è contenuta nella Legge n.381 dell'8 novembre 1991, che disciplina il settore. Per una ricostruzione delle fasi e dei fattori di sviluppo della cooperazione sociale nel nostro Paese, si legga L. BALBO, *Le politiche sociali, i diritti di cittadinanza: riflessioni su un percorso e una mappa*, Democrazia e Diritto, 1998, n.2/3.

In virtù del riconoscimento normativo, le Cooperative Sociali sono definite come imprese che nascono con lo scopo di «perseguire l'interesse generale della comunità alla promozione umana ed all'integrazione sociale dei cittadini». Si legga per approfondimenti S. LEPRI, L. MARTINELLI, *Le cooperative sociali*, Edizioni Il Sole 24Ore, 2001. Le società cooperative sociali, nascono con lo scopo di soddisfare bisogni che non coincidono esclusivamente con quelli dei soci ma anche con quelli della più vasta comunità locale ovvero bisogni collettivi. Al riguardo si legga: P. MORO, L.GALLO, A. COPPETTI, *Cooperative sociali e contratti pubblici socialmente responsabili*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna, 2011.

Le Cooperative Sociali si distinguono in due tipologie principali:

Cooperative sociali di tipo A, per la gestione di servizi socio-sanitari ed educativi.
Cooperative sociali di tipo B, per lo svolgimento di attività produttive finalizzate all'inserimento nel mondo del lavoro dei cosiddetti soggetti svantaggiati fisici e psichici, ragazze madri, ex detenuti, ex tossicodipendenti, all'integrazione sociale dei cittadini. Questo scopo è perseguito attraverso la gestione di servizi

sociosanitari o educativi e lo svolgimento di attività diverse, agricole, industriali, commerciali o di servizi, finalizzate all'inserimento lavorativo di persone svantaggiate.

In merito alla seconda tipologia si legga F. PERRINI, G. ZANONI, *L'inserimento lavorativo nelle cooperative sociali*, Franco Angeli, Milano, 2005.

Oltre che, dalla disciplina nazionale, le Cooperative Sociali, sono regolamentate dalla legislazione regionale, ai sensi dell'articolo 9 della L.381/1991.

Le cooperative sociali sono organizzazioni economiche di piccolo medie dimensioni integrate nel tessuto sociale in cui si sviluppano ed agiscono a stretto contatto con gli enti pubblici, nonché con la comunità in cui sono inserite, offrendo servizi socio-sanitari ed educativi ed opportunità di integrazione lavorativa. In merito si legga AA.VV., *L'affidamento di servizi alle imprese sociali*, Il Sole 24 Ore, Milano, 2003.

BIBLIOGRAFIA

- ANTONIETTI A. –TRIANI P., *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*, Vita e Pensiero, Milano 2012
- AA.VV., *Le Guide, Dislessia e altri DSA a scuola*, Erickson, Trento, 2013.
- BERTAGNA G., *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2000
- BERTAGNA G., *Personalizzazione e individualizzazione. Una rilettura pedagogica*, in ANTONIETTI A.– TRIANI P., *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*, Vita e Pensiero, Milano 2012
- BERTAGNA G., *Fare laboratorio*, Editrice La Scuola, Brescia, 2012
- BERTAGNA G. , *Dizionario di didattica*, La Scuola, Brescia, 2013
- BETTALE M.G., *Pedagogia dei genitori e disabilità*, Pisa, Del Cerro, 2005
- BETTO F.- DE MASI D., *Non c'è progresso senza felicità*, Rizzoli, Milano, 2004
- BOOTH T. - AINSCOW M., *L'Index per l'inclusione*, Erickson, Trento, 2008
- BRAMANTI A. ODIFREDDI D., *Una strada per il successo formativo- Dal "diritto dovere" alla formazione professionale terziaria*, Guerini e Associati, Milano, 2009
- BRUNER J. S., *La cultura dell'educazione* (trad. it.), Feltrinelli, Milano, 1997
- BRUNER J.S., *La mente a più dimensioni*, La Terza, Bari, 2003
- CAIRO M. - MARIANI V. - ZONI CONFALONIERI R., *Disabilità ed età adulta*, Vita e Pensiero, Milano, 2010
- CALVANI A., *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico- metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento, 2012
- CANEVARO A. , *Pedagogia Speciale. La riduzione dell'handicap*, Bruno Mondadori, Milano, 1999
- CANEVARO A., *Le logiche del confine e del sentiero*, Erickson, Trento, 2006

Bibliografia

- CANEVARO A., *Prefazione. L'orgoglio e la gioia di essere genitori*, in DAL MOLIN M.R. - BETTALE M.G., *Pedagogia dei genitori e disabilità*, Del Cerro, Pisa, 2005
- CANEVARO A., *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento, 2007
- CERVELLIN D. , *La scuola con handicap*, Marsilio, Venezia, 2009
- COMOGLIO M. - CARDOSO M.A., *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Editrice LAS, Roma, 1996
- CORBELLA A., *Educazione e scuola: lavori in corso*, Società Editrice Fiorentina, Firenze, 2007
- COTTONI G., *Della qualità dell'integrazione*, ANMIC, Parma, 1995.
- CROCI A., *Un percorso scolastico di integrazione dalla scuola materna alla scuola superiore*, in DE ANNA L., *Diritto allo studio*, Edizioni L'ed., Roma, 1992
- DAFFI G., *Le competenze trasversali nella formazione professionale*, Erickson, Trento, 2007.
- DE ANNA L., *Aspetti normativi dell'inserimento sociale degli handicappati in Italia e all'estero*, Tempinovi, Roma, 1983
- DE ANNA L., *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Carrocci Editore, Roma, 2014
- D'ALONZO L., *Handicap: obiettivo libertà*. La Scuola, Brescia, 1997
- D'ALONZO L., *Disabilità e potenziale educativo*, Editrice La Scuola, Brescia, 2002
- D'ALONZO L., *Integrazioni e gestione della classe*, Editrice La Scuola, Brescia, 2002a
- D'ALONZO L., *Pedagogia speciale per la preparare alla vita*, La Scuola, Brescia, 2006
- D'ALONZO L., *Integrazione del disabile: radici e prospettive educative*, La Scuola, Brescia, 2008
- DOVIGO F., *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento, 2007
- DUBAR C., *La socializzazione: come si costruisce l'identità sociale*, Il Mulino, Bologna, 2004

Bibliografia

- ESPOSITO A. , *Il lungo cammino dell'integrazione. Dall'inserimento al progetto individuale di vita per il disabile*, Anicia, Roma, 2003
- FAVORINI A.M., *La coeducazione del disabile negli anni della scuola primaria*, in PAVONE M., *Famiglia e progetto di vita, Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Erickson, Trento, 2009
- PESTALOZZI J. H., *Leonardo e Geltrude*, La Nuova Italia, Firenze 1928.
- FIORIN I., *I curricula nella scuola di base*, Tecnodid-Zanichelli, Napoli, 2001
- FIORIN I., *La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi*, in CANEVARO A. , *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento, 2008
- DE POLO G. - PRADAL M. - BORTOLOTT S., *ICF-CY nei servizi per la disabilità*, Franco Angeli, Milano, 2011
- GARDOU C., *La società inclusive, parlons-en!*, Eres, Toulouse, 2012
- GARZANTI LINGUISTICA, voce *Protagonista*
- IANES D., *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Erickson, Trento, 2005
- IANES D., *La speciale normalità*, Erickson, Trento, 2006
- IANES D., *Progetto di vita e famiglia alla luce dell'ICF/OMS*, in PAVONE M., *Famiglia e progetto di vita, Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Erickson, Trento, 2009
- IANES D. - CRAMEROTTI S., *Il Piano educativo individualizzato, progetto di vita_ VOLUME 1 La metodologia e le strategie di lavoro_ VOLUME 2 Raccolta di materiali, strumenti e attività didattiche_ VOLUME 3 Raccolta di buone prassi di PEI_* Erickson, Trento, 2009
- IANES D. - CRAMEROTTI S., *Usare l'ICF nella scuola*, Erickson, Trento, 2011
- IANES D. - CRAMEROTTI S., *Alunni con BES, Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento, 2013
- IANES D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento, 2014
- LA MARCA A., *Responsabilità*, in *Dizionario di didattica*, La Scuola, Brescia, 2013
- LAROCCA F., *Azione mirata. Per una metodologia della ricerca in educazione speciale*, Franco Angeli, Milano, 2003

Bibliografia

- MAGRIS C., *Utopia e Disincanto*, Garzanti, Milano, 1999.
- MARIANI V., *La relazione educativa di aiuto nelle diverse condizioni ed età della vita*, Del Cerro, Pisa, 2005
- MARIANI V., *La persona disabile cosa farò da grande? Che futuro l'aspetta?* Del Cerro, Pisa, 2007
- MARITAIN J., *Pour une philosophie de l'éducation*, Fayard, Paris 1969.
- MARZI V., *Treccani Enciclopedia italiana*, Roma, 2005
- MEAZZINI P., *Che cos'è il modello medico*, in MEAZZINI P., *La conduzione della classe*, Giunti Barbera, Firenze, 1978
- MEDEGHINI R., *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento, 2013
- MEIRIEU P., *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF, Paris, 1995
- MILANI L., *Lettera a una professoressa*, Scuola di Barbiana, Libreria Editrice Fiorentina, 1996
- MILIBAND D., *L'apprendimento personalizzato. Scegliere e avere voce in capitolo*, in CERIO-OCSE, *Personalizzare l'insegnamento*, il Mulino, Bologna, 2008
- MONTALBERTI K., *La pedagogia sperimentale di Raymond Buyse*, Vita e Pensiero, Milano, 2002
- MONTESORI M., *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Terza edizione ampliata, Maglione & Strini, Loescher, Roma, 1935.
- MONTOBIO E. - LEPRI C., *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*, Del Cerro, Pisa, 2000
- MORIN E., *Il metodo, vol. 4. Le idee*, Raffaello Cortina, Milano, 2008
- MORO P., GALLO L., COPPETTI A., *Cooperative sociali e contratti pubblici socialmente responsabili*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna, 2011
- MOZZANICA C.M., *Pedagogia della/e fragilità*, La Scuola, Brescia, 2005
- NICOLI D., *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, LAS, Roma, 2011
- OMS, *International Classification of Functioning, OMS, 2002_ Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)*, Erickson,

Bibliografia

Trento, 2001

PAVONE M., in *Personalizzare l'integrazione*, La Scuola, Brescia, 2004

PAVONE M., *Famiglia e progetto di vita, Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Erickson, Trento, 2009

PENNAC D., *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano, 2008

PERRINI F. - ZANONI G., *L'inserimento lavorativo nelle cooperative sociali*, Franco Angeli, Milano, 2005

POLITO M., *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo*, Erickson, Trento, 2004

RECALCATI M., *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino, 2014

SANDRONE G., *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli, 2008

SANTERINI M., *Educare alla cittadinanza*, Carocci, Roma, 2001 e CAIRO M. T., *Pedagogia e didattica speciale per educatori e insegnanti nella scuola*, Vita e Pensiero, Milano, 2007

SAVICKAS M.L. - NOTA L. - ROSSIER J., et al., *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*, Journal of Vocational Behavior, Elsevier Inc., Amsterdam, 1999.

SERGIOVANNI T. J., *Costruire comunità nelle scuole*, Las, Roma, 2000.

SCATAGLINI C., *Il sostegno è un caos calmo. E io non cambio mestiere*, Erickson, Trento, 2012

SCATAGLINI C. - CRAMEROTTI S. - IANES D., *Fare sostegno nelle scuole superiori. Dagli aspetti teorico-metodologici alla dimensione operativa*, Erickson, Trento, 2008

SERGIOVANNI T., *Building Community in School*, Jossey-Bass, San Francisco, 1994

VICO G., *Pedagogia generale e nuovo umanesimo*, la Scuola, Brescia, 2002

VYGOTSKIJ J., *Psicologia pedagogica*, Erickson, Trento, 2006

VYGOTSKIJ J., *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze, 2008

ARTICOLI

AA.VV., *L'affidamento di servizi alle imprese sociali*, Il Sole 24 Ore, Milano, 2003.

BALBO L., *Le politiche sociali, i diritti di cittadinanza: riflessioni su un percorso e una mappa*, Democrazia e Diritto, 1998, n.2/3

BERTAGNA G., *Tra il profilo e i piani di studio individualizzati. Una prima analisi dei documenti di lavoro*, in Scuola e didattica, n.10, La Scuola, Brescia, 2003

BERTAGNA G., *Scuola e didattica*, 1 marzo 2004

BERTAGNA G., *Significato e modalità pedagogiche dei tirocini curricolari ed extra curricolari* in *La regolazione dei tirocini formativi in Italia dopo la Legge Fornero*, ADAPT, University Press, 2013

BERTAGNA G., *Un lavoro degno per i giovani. Visione, speranza e progetto di vita*, Working Paper ADAPT, 15 maggio 2013, n.129

BIANCHI N. - MASSARA B., *Più incentivi per i contratti a tempo indeterminato alle persone con handicap grave*, in Il Sole24Ore del 08/09/2015

BOERCHI D., *Storia dell'orientamento*, Rivista psicologica e lavoro, PubliCatt, Milano, 2012

CANEVARO A., *Ineducabile educabile: dall'esclusione dell'ineducabilità all'inclusione dell'educabilità*, "L'integrazione scolastica e sociale", n. 8/2, 2009.

CANTONI M.G. *La valutazione delle competenze per gli alunni con disabilità*

CASTELLI C. – ANCONA C., *Il bilancio delle competenze nell'orientamento e nella formazione continua*, ISU Università Cattolica, Milano, 1998.

DI NICOLA P., in *Animazione sociale*, n.262, Torino, aprile 2012

FALASCA G., *Assunzioni disabili con più vincoli*, in Il Sole24Ore del 27/11/2005

IANES D. - BIASIOLI U., *L'ICF come strumento di classificazione, descrizione e comprensione delle competenze*, in *Integrazione scolastica e sociale*, Erickson, 4/5 novembre 2005.

Bibliografia

- IANES D., *Qualche spunto di riflessione su integrazione, inclusione, disabilità e Bisogni Educativi Speciali*, “L’integrazione scolastica e sociale”, n. 8/5, 2009
- LEPRI S. - MARTINELLI L., *Le cooperative sociali*, Edizioni Il Sole 24Ore, 2001
- MASSAGLI E. , *Gli spazi per la valorizzazione dell’alternanza scuola lavoro*, in collaborazione con IRPET, ADAPT Labour Studies e-Book series, n.42 File.
- PAVONE M., *L’integrazione scolastica e sociale*, Erickson, Trento, 6/2 aprile 2007
- PAVONE M., *Handicap & scuola*, a cura del comitato dell’integrazione scolastica di Torino, marzo- aprile 2014 n. 174
- PELLERREY M., *Il Portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, in “Orientamenti pedagogici” n.47, 2000.
- SANNA P., *Il collocamento mirato dei lavoratori disabili dopo il Jobs Act*, in Il Sole24Ore del 01/10/2015
- ZAGREBLELSKY G., *Valori e diritti. Dietro ai conflitti della politica*, in “La Repubblica”, 22.2.2008

SITOGRAFIA

- <http://www.disabilitaintellettive.it/> *Malattia e salute dall'ICIDH all'ICF. Convenzione per i diritti delle persone disabili dell'ONU, 2006 in www.disabili.unige.it/wp-content/uploads/2010/03/ConvenzioneONU.pdf*
- <http://www.disabilitaintellettive.it/index> *_ CANEVARO A. , Diversamente abile? Disabilità intellettive, 4 settembre 2009*
- <http://www.superando.it/index> *_ GRIFFO G., Se le persone con disabilità vengono incluse nella società, 2009*
- <http://www.s-sipes.it/dibattito-sui-bisogni-educativi-speciali/dibattito-sui-bisogni-educativi-speciali.html> *_ D’ALONZO L., Riflessione sulla pedagogia speciale e i Bes, 6 aprile 2013*
- http://www.treccani.it/enciclopedia/occupabilita_%28Dizionario_di_Economia_e_Finanza%29/
- <http://www.psicologiadellavoro.org/?q=definire-lemployability/>

RICERCA

BELLETTI F., *Famiglie resistenti e affaticate: i volti della cura familiare*, ricerca qualitativa svolta su famiglie con figli disabili e con anziani con scarso livello di autonomia, Provincia di Milano, CISF, giugno 2007