



ISSN: 2038-3282

**Pubblicato il: gennaio 2022**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**The Individualized Education Plan applied in the context of parental education: A case study in Friuli Venezia Giulia**

**Il Piano Educativo Individualizzato applicato in contesto di istruzione parentale: Un caso di studio in Friuli Venezia Giulia**

*di*

Vincenzo Salerno

Istituto Universitario Salesiano di Venezia

[v.salerno@iusve.it](mailto:v.salerno@iusve.it)

Giosuè Casasola

Coordinatore Progetto formazione lavoro Viarte ODV

[giosue.casasola@laviarteonlus.it](mailto:giosue.casasola@laviarteonlus.it)

**Abstract:**

This paper aims to analyze the educational practices undertaken by a socio-educational community of Friuli Venezia Giulia (Italy), which is the most representative case of secondary homeschooling. The educational services hereby described are aimed at adolescents exposed to the risk of early leaving (ELET) from school – because of cognitive deficits, special needs, or other psycho-social issues. Two innovative elements are revealed. First, the formative intervention is original in preventing ELET outcomes, since it exploits homeschooling in a novel way. Second, the educational ecosystem thusly

created solves important procedural issues. Namely, the key tool to accomplish the reduction of early dropout is the Individualized Education Plan (IEP), which is fashioned in a way that makes it participated by all stakeholders and the adolescent himself.

**Keywords:** Individualized Education Plan; homeschooling; early school leaving; special needs; scaffolding.

**Abstract:**

Il contributo intende analizzare le pratiche messe in atto dalla più rappresentativa realtà socio-educativa friulana in termini di *homeschooling*. I servizi in esame sono erogati a favore di adolescenti a rischio di abbandono scolastico che soffrono di deficit cognitivi, disturbi specifici dell'apprendimento e disagio psico-sociale. Si evidenziano due specifiche novità: l'originalità dell'intervento formativo volto ad arginare la dispersione, fondato sulla pratica dell'istruzione parentale e l'ecosistema socio educativo che lo realizza. In tale contesto, lo strumento chiave risulta essere il Piano Educativo Individualizzato (PEI), declinato allo scopo di dialogare in chiave partecipativa sia con l'adolescente che con le parti sociali coinvolte nella sua tutela.

**Parole chiave:** PEI Progetto Educativo Individualizzato; educazione parentale; dispersione scolastica; disabilità; *scaffolding*.

## 1. Introduzione

Come osservato da Brown et al. (2021), l'abbandono scolastico precoce (*Early Leaving from Education and Training* – ELET) è uno dei problemi più impellenti che affliggono l'Unione Europea. Benché, complessivamente, l'Europa abbia “quasi” raggiunto il proprio obiettivo per il 2020 (10.2% a fronte di un 10% atteso), questo dato aggregato, benché roseo, maschera una distribuzione diseguale del fenomeno nei vari Stati membri (Brown et al., 2021). Anche se l'Italia mostra una tendenza incoraggiante, dal 18% del 2010 al 13.1% del 2020, il suo dato resta superiore alla media europea (Konle-Seid & Picarella, 2021, p. 25).

La situazione italiana risulta più drammatica se, in aggiunta agli ELET, si considerano anche i dati sulla ‘dispersione implicita’ – ossia la percentuale di giovani che hanno portato a termine il percorso formativo senza però acquisire le competenze minime da esso previste. Infatti, se i risultati insoddisfacenti delle prove INVALSI sono integrati con l'indicatore ELET, emerge che circa il 23% dei giovani tra i 18 e i 24 anni non è in possesso delle competenze minime previste o, se ha lasciato anticipatamente la scuola, è stato impossibile valutarle (INVALSI, 2021).

La letteratura scientifica di settore che, in Europa, si è occupata di mappare questo problema e cercare soluzioni offre risultati disomogenei. Tali interventi si possono classificare per dimensione e tempismo. Dimensione: approcci generali e nazionali si

alternano a quelli regionali, locali e istituzionali. Tempismo: gli approcci preventivi, volti a ridurre il fenomeno ELET alla radice, si confrontano con gli approcci compensativi e correttivi, che intervengono invece su giovani già protagonisti di abbandono precoce. A livello nazionale, Rambla e Scandurra (2021) mostrano che i benefici nel recupero degli ELET sono significativi solo nei Paesi in cui tale prassi è centralizzata. Tale risultato va però preso con cautela, perché riferito al periodo 2003/15 e riguardante solo gli approcci compensativi. A questo genere di soluzioni ‘globali’ si affiancano quelle ‘locali’. Ad esempio, lo studio di Psifidou et al. (2021), riferito al periodo 2011/20, rimarca il ruolo dell’orientamento nel facilitare il *decision-making* degli studenti in uscita.

Attualmente, osserva Schmitsek (2019) è la Danimarca a offrire uno degli approcci più olistici. Il suo sistema è sia preventivo che compensativo e ha come cardine gli uffici per l’orientamento: i *counsellor*, benché vincolati da un rigido scadenziario, godono di ampi poteri discrezionali. Sono loro scegliere i tirocini per gli studenti, non viceversa; inoltre, alcune attività di avviamento professionale possono essere svolte solo con il loro consenso. Lo strumento privilegiato degli interventi danesi è il Piano Educativo Individualizzato (PEI).

In Italia, alcuni risultati in questo senso sono stati ottenuti dal *progetto T.E.A.C.H.* promosso da Cometa. In questo caso, la valutazione dell’impatto e del coinvolgimento delle parti sociali [*stakeholders*], la ricostruzione della catena di valore sociale e l’analisi controfattuale dei risultati hanno dimostrato il successo delle pratiche adottate da Cometa (Caloni & Guzzetti, 2021).

Riguardo agli ELET, il Friuli Venezia Giulia presenta statistiche migliori rispetto alla media nazionale: 10% anziché 23%. Analogamente, la sua dispersione implicita è in calo: dal 2,3% del 2019 all’1,7% del 2021 (INVALSI, 2021). Pare quindi qualificarsi come una di quelle aree regionali che, secondo Rambla e Scandurra (2021), hanno saputo sopperire alla mancata centralizzazione attraverso una complessa rete di pratiche e iniziative.

Attingendo all’esperienza singolare del Friuli Venezia Giulia, questo studio si è rivolto a una delle realtà locali che ne esemplificano le misure avanzate di intervento contro l’abbandono scolastico e di accompagnamento all’acquisizione di competenze professionalizzanti. Si tratta di un progetto sperimentale messo in atto da *La Viarte ODV*, una struttura socio-educativa del territorio.

## 2. Metodologia

Il presente contributo è il risultato di un’analisi tematica [*thematic analysis*] (Braun & Clarke, 2006). Borg (2020, p. 61) l’ha applicata alla valutazione di interventi di *tutoring* e *mentoring* mirati al fenomeno ELET in un contesto europeo (Malta). Secondo l’autrice, si tratta dell’approccio più adatto per realtà formative ancora non adeguatamente investigate. L’analisi tematica, spiega, non è vincolata a uno specifico stile di raccolta dati, ma prevede che la fase di codifica sia espletata da osservatori partecipanti, i quali sono capaci di correlare empaticamente quanto trascritto con il loro bagaglio esperienziale in seno all’istituzione formativa. L’approccio di Borg si espleta in tre fasi:

descrizione della struttura e degli interventi formativi; caratteristiche degli studenti (tematicamente organizzate); repertorio delle sfide educative (*ibid.*).

I temi dominanti che i dieci educatori di *La Viarte* hanno identificato come nodi dell'efficacia formativa sono: la prevenzione della dispersione scolastica, l'adozione di un percorso formativo di tipo preventivo, il costituirsi di una professionalità ibrida a servizio dell'orientamento dell'adolescente. Questi temi trovano il loro connubio nell'adozione di specifici strumenti di pianificazione – alcuni formulati in linguaggio comprensibile all'adolescente, altri traducibili in termini appropriati per la normativa scolastica in vigore. L'allineamento di questi documenti costituisce un elemento innovativo di *policy* educativa che non riscontra precedenti nel contesto regionale e risulta in linea con altre iniziative scolastiche di ottimizzazione delle risorse formative disponibili (es., Marcelli, 2019).

Il discrimine tematico, benché empaticamente fruibile da parte dei soggetti di ricerca, non sarebbe tuttavia sufficiente senza un adeguato regime partecipativo. Per questa ragione, pur conservando il principio dell'analisi tematica, i seguenti paragrafi illustreranno la buona pratica in esame dal punto di vista degli educatori che partecipano dei processi descritti. Tale prassi è alla base della co-autorialità di questo stesso articolo e unisce accademici ed educatori professionali. Ne risulta una pratica analitica autoriflessiva, la quale, pur affondando le radici nella scuola sociologica di Chicago, riconosce la non estraneità dell'autore rispetto all'osservazione (Denzin, 2006): pertanto, benché intesa a una descrizione sistematica delle scelte educative istituzionali, quello che seguirà non è un testo tratto da documenti formali, bensì il distillato di una serie di interventi adottati ed esperiti dal nucleo partecipativo degli educatori coinvolti.

### **3. Un caso di istruzione parentale gestita dal terzo settore**

*La Viarte* accoglie giovani provenienti dal disagio sociale che spesso si trovano in condizione di abbandono precoce degli studi. Presso la struttura, questi giovani possono beneficiare di un'azione di orientamento e motivazione rispetto ai percorsi di istruzione della regione, al fine di un positivo rientro nel circuito formativo istituzionale.

Il *target* di utenti è, nelle intenzioni della struttura, ogni giovane del territorio che, date le risorse a propria disposizione, si trovi in una situazione di difficoltà tale da non riuscire a trovare un'efficace soluzione alla propria condizione. Dal 1983 al 2009, il focus era prevalentemente rivolto alla tossicodipendenza giovanile; successivamente, i servizi formativi e residenziali sono stati aperti anche ad altre coorti, prediligendo un approccio preventivo a quello correttivo. Attualmente (2021), le problematiche condivise dai giovani che accedono ai servizi educativi sono correlate alla povertà educativa. Possono comprendere un disagio economico, carenze di accudimento, vissuti di maltrattamento ed abuso, marginalità sociale in genere. Nel contesto dei pari, le storie dei ragazzi possono comprendere episodi devianti precoci, inizio di abuso di sostanze, bullismo agito o subito. I loro vissuti si ripercuotono sotto forma di disturbi evolutivi, *deficit* cognitivi, disturbi della personalità, disturbi alimentari. Di qui, le criticità riscontrate negli ambienti

formativi “tradizionali”: difficoltà di apprendimento in genere o disturbi più specifici, come dislessia, disgrafia, discalculia, disturbo da deficit dell'attenzione ed iperattività, disturbo oppositivo provocatorio, ripetuti fallimenti scolastici, abbandono precoce degli studi, uso inadeguato o pericoloso dei contesti scolastici. In molti casi, i deficit cognitivi risultano essere certificati (o certificabili) e vanno a sommarsi a ‘spigolosità’ caratteriali che rendono improduttiva o impossibile la permanenza a scuola.

Pertanto, si è reso necessario predisporre un percorso che inserisse gli adolescenti non in un contesto esclusivamente formale, bensì in un orizzonte educativo comunitario. Ciò comporta attività sia interne che esterne, che contribuiscono a creare un “Ecosistema Socio Educativo” (Ellerani, 2020) di stampo salesiano: parte della formazione è gestita da educatori professionali, ma c'è anche elevato coinvolgimento delle parti sociali attraverso il dialogo con le famiglie o il volontariato giovanile. Si crea così la “Comunità Educante” (Bertagna, 2008).

I servizi offerti dalla comunità sono differenziati in base alla specificità dei bisogni nelle diverse fasi dell'evoluzione individuale. L'offerta della comunità è quindi modulare e si articola in: percorsi volti alla conclusione del ciclo secondario inferiore in età 11–14 (prima, seconda e terza media), percorsi di apprendimento differenziato (dedicati a studenti con Bisogni Educativi Speciali, BES, oppure certificati con la *Legge 104/92*) e percorsi di formazione professionale per giovani di età 14–18 anni, divisi in due indirizzi (Cucina e Agricoltura). L'ultimo anno del percorso di formazione professionale è caratterizzato da un tirocinio inclusivo. Nell'anno formativo 2020/21 il numero di utenti coinvolti era: cinque al secondario inferiore, quattro al percorso differenziato e cinque al percorso secondario superiore. Nella fase di uscita dai percorsi educativi è prevista, in base ad un accordo tra servizi, comunità educativa e ragazzo, la possibilità di proseguire il progetto educativo in un *gruppo appartamento* per maggiorenni (in proseguo amministrativo fino ai 21 anni), studiato per il perfezionamento dell'autonomia in un contesto domestico esterno alle strutture della comunità. Vi è poi l'utenza degli adulti, la quale, pur partecipante dell'ecosistema educativo de *La Viarte*, non è oggetto del presente studio in ragione della natura differenziata dei percorsi adottati.

Gli ambiti si dividono in contesti residenziali (nei quali l'utenza è presente 24/7), diurni (a frequenza parziale), esterni (interventi sul territorio). L'ambito diurno comprende azioni educative in una fascia oraria prefissata: mattina, pomeriggio, o entrambi – a seconda delle esigenze delle famiglie e dell'eventuale iscrizione a scuole limitrofe, con cui gli educatori della comunità intrattengono un dialogo per organizzare attività extrascolastiche. Gli utenti rientrano in famiglia per il pernottamento. Si favorisce così il perdurare del rapporto con la famiglia e con il tessuto sociale di appartenenza, evitando lo sradicamento dal contesto abituale e facilitando l'integrazione e il miglioramento delle capacità relazionali. Per questa ragione, è anche previsto che la residenzialità – ove necessaria – duri solo per alcuni periodi dell'anno (ad esempio, sotto forma di centro estivo).

Nel caso in cui si manifestino criticità che rendano impossibile il reintegro dell'utente in

scuole a curriculum nazionale (ad esempio: al termine della scuola secondaria inferiore), l'istituto propone alle famiglie (genitori o tutori legali) l'adesione a percorsi professionalizzanti interamente gestiti da *La Viarte*. Questi ultimi sono organizzati secondo la formula dell'istruzione parentale [*homeschooling* o *home tuition*]. Si tratta di un diritto sancito dall'art. 34 della *Costituzione Italiana*, che consente al genitore o a chi ne fa le veci di provvedere personalmente all'istruzione filiale, dandone regolarmente comunicazione al dirigente scolastico della scuola più vicina. La formula prevede che il genitore dichiari di possedere i requisiti tecnici ed economici per impartire adeguatamente tale istruzione, da certificarsi tramite esame annuale di idoneità alla classe successiva – fino all'assolvimento dell'obbligo scolastico (Ministero dell'Istruzione, 2022).

La scelta dell'*homeschooling* consente di evitare la rigidità degli schemi che caratterizzano i sistemi educativi statali o regionali, che mal si adattano ai bisogni educativi speciali. Damele e Dimotoli (2019) riferiscono che il fenomeno dell'*homeschooling* in Italia è molto ridotto. Secondo dati riferiti agli anni scolastici 2018/19 e 2020/21, il fenomeno ha coinvolto in media 928 studenti delle ciclo secondario di secondo grado e 2.157 della scuola secondaria di primo grado (Bruno, 2021).<sup>1</sup> Limitatamente al Friuli Venezia Giulia, per le fasce d'età interessate dai servizi di *La Viarte*, si contano 171 studenti in *homeschooling* per la secondaria di primo grado e 20 per quella di secondo grado (Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, 2021). Ciò significa che l'istituto rappresenta il 2,9% della formazione parentale regionale del ciclo secondario inferiore e fino al 45% della formazione parentale regionale del ciclo secondario superiore. In quest'ultimo caso, *La Viarte* costituisce un campione rappresentativo del fenomeno, sebbene ridotto in termini di valore assoluto.

Pertanto, nella regione in questione, il fenomeno dell'*homeschooling* secondario superiore non costituirebbe una forma di ELET mascherato, bensì una diversa modalità di accesso ai servizi del terzo settore per studenti con bisogni educativi speciali o in situazioni di disagio. Si tratta di una soluzione di emergenza studiata come ultima possibilità per garantire il diritto d'istruzione a ragazzi che altrimenti ne rimarrebbero esclusi e, proprio per questo carattere emergenziale dell'intervento, esso è rivolto a ragazzi che presentano gravi difficoltà di apprendimento. Un altro beneficio dell'*homeschooling* è che, costituendosi come istruzione parentale, pone maggiore attenzione nei confronti degli utenti, facendo del nucleo para-famigliare formato dagli educatori un punto di partenza per la risocializzazione.

#### **4. Il Piano Educativo Individualizzato come punto d'incontro tra gli attori della formazione**

*La Viarte*, attrezzata con opportuni laboratori per la formazione professionale, si dota di un personale appositamente preparato ad assumere il doppio ruolo di

---

<sup>1</sup> *Il Sole 24 Ore* cita dati ministeriali acquisiti da Adnkronos (Bruno, 2021). Non risulta tuttavia possibile risalire alla fonte originaria attraverso la testata. Il sito dell'anagrafe nazionale studenti risulta fuori servizio almeno a partire dal 15 settembre 2021 (Ministero dell'Istruzione, 2021b).

educatore/insegnante. Così organizzata, diventa il mezzo tecnico ed economico con il quale i genitori possono esercitare il diritto/dovere a provvedere personalmente ed in maniera personalizzata all'istruzione del proprio figlio. La decisione di ricorrere alla struttura e al suo formato di educazione parentale è presa in aperto dialogo con il minore, con i servizi coinvolti nella sua tutela, con la scuola (o le scuole) di riferimento e gli adulti significativi nella vita del ragazzo, con coloro che esercitano la responsabilità genitoriale. Questi ultimi, al termine dei colloqui, deliberano in via definitiva esercitando il proprio diritto.

Poiché tra gli utenti beneficiari di questa soluzione vi è un alto tasso di soggetti con deficit cognitivi certificati secondo quanto previsto dalla *Legge 104/92*, l'istituto utilizza lo strumento del PEI, con cui progetta il percorso didattico-educativo di ogni utente (Cottini et al., 2021).

Così come le decisioni iniziali, il PEI è elaborato e approvato da un Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione degli alunni disabili (GLO), al quale partecipano:

- educatori-insegnanti che si occupano del percorso didattico;
- specialisti psico-pedagogici e di orientamento de *La Viarte*;
- genitori dell'utente;
- servizi sociali che lo hanno in carico;
- servizi specialistici che lo seguono;
- rappresentanti della scuola presso la quale è depositata la comunicazione di *homeschooling*.

Il PEI non è obbligatorio per i percorsi di educazione parentale poiché gli utenti non sono seguiti direttamente dall'istituto scolastico (LAIF, 2022). Tuttavia, nelle 'buone pratiche' de *La Viarte*, il PEI (così come il Piano Didattico Personalizzato per i ragazzi BES e/o con Disturbi Specifici dell'Apprendimento) entra a far parte integrante del Progetto Didattico Educativo (PDE) proprio dell'*homeschooling*.

Il PDE, secondo quanto previsto dal *DM 5/21*, deve definire ogni percorso di istruzione parentale e comprendere l'insieme delle azioni da intraprendere per promuovere l'istruzione del giovane, assecondando e valorizzando la sua naturale predisposizione ad imparare (Ministero dell'Istruzione, 2021a). L'introduzione del PEI nel PDE permette di dialogare meglio con l'istituzione scolastica facendo leva su uno strumento che gli insegnanti conoscono e usano da tempo, cosa che non accade per il PDE, di recente introduzione. La cosa risulta rafforzata anche alla luce del *DM 182/20*, che introduce un modello di PEI identico per ogni istituto. Ciò ha semplificato il dialogo con scuole diverse, eliminando così l'eterogeneità che avrebbe potuto costituire un ostacolo agli interventi di inclusione (Ministero dell'Istruzione & Ministero dell'Economia e delle Finanze, 2020).

Il PEI, inoltre, è specifico per la disabilità e tende ad usare un "linguaggio scientifico", trattandosi di una progettazione che segue il sistema ICF sviluppato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità,

della salute). Il fatto che l'ICF 'veda' il funzionamento e le disabilità come una complessa interazione tra le condizioni di salute dell'individuo e i fattori ambientali (e personali) ha permesso di implementare, con nuovi spunti di azione, l'applicazione del sistema preventivo salesiano, preparando gli ambienti nell'ottica di evitare il più possibile che la disabilità si concretizzi in un *handicap* (Cottini et al., 2021). È proprio questa logica che guida, all'interno de *La Viarte*, lo *scaffolding* degli adolescenti. Buone pratiche sono adottate per insegnare agli utenti a usare in maniera resiliente la menomazione e ridurre così lo svantaggio sociale, esaltandone l'attività residua e le possibilità di partecipazione. Tra le buone pratiche, si annoverano: la progettazione degli ambienti di laboratorio con un sistema visuale basato sulla comunicazione aumentativa e capace di riportare i contenuti teorici della didattica entro gli ambienti di pratica; l'introduzione personalizzata di strumenti compensativi; l'accompagnamento da parte degli educatori attraverso percorsi di *training* specifici per il superamento delle limitazioni derivanti dalla disabilità. Questi contenuti vengono poi riportati in un più ampio documento di programmazione: il Progetto Educativo Personalizzato e Comunitario (chiamato internamente PEPeC), che ospita sia elementi di personalizzazione che elementi comunitari, comuni ai percorsi attivi struttura. Tale terza trascrizione dei contenuti è studiata per essere condivisa direttamente con l'adolescente sotto forma di Patto Educativo: un documento dinamico che, con la logica della Ricerca-Azione, cambia in funzione dell'esito delle azioni del progetto. Infatti, recenti indicazioni ministeriali insistono sulla corresponsabilità e il coinvolgimento dell'adolescente con disabilità anche ai fini della stesura del progetto stesso, per accrescerne l'autodeterminazione (Ministero dell'Istruzione, 2020). È questa la ragione per cui si redige un Patto, avendo cura di farlo in modo tale da rendere esplicite e comprensibili le azioni da intraprendere per raggiungere i traguardi formativi. A questo scopo, il GLO si allarga fino a includere ciascun *caregiver* significativo. Il Patto comprende la totalità degli aspetti della vita della persona, con focus rivolto agli obiettivi-chiave propri del momento evolutivo che il soggetto sta vivendo. Perciò gli aspetti formativi e didattici costituiscono solo una parte della traduzione del PEPeC, integrandolo con operazionalizzazioni su misura. Una volta stipulato il Patto, l'adolescente può farne uso regolare e partecipato, poiché è scritto in un linguaggio adatto alla sua comprensione. La revisione del Patto è quotidianamente determinata dal PEPeC e dalla raccolta dati periodica prevista da PDE e PEI.

Il PEI e il Patto Educativo interno si richiamano quindi a vicenda e, a loro volta, riprendono il Progetto Didattico Educativo obbligatorio per l'*Homeschooling*, che invece 'legge' la progettualità formativa in maniera più analoga a quella di altre pratiche istituzionali, come quelle della scuola precedentemente frequentata.

I tre documenti che definiscono un progetto educativo e formativo di un adolescente con disabilità all'interno de *La Viarte* godono quindi di un elevato tasso di allineamento, con conseguente facilità di reciproca traduzione. Sono un utile strumento per promuovere la maturazione della personalità nella sfera affettiva, cognitiva, relazionale, sociale e psicomotoria, oltre a definire le linee guida per un'esperienza olistica di benessere del soggetto.

### **5. Il percorso formativo: servizio dell'inclusione e lotta all'abbandono precoce**

Come anticipato (cfr. §3), l'azione educativa della struttura si innesta su un'impostazione di ispirazione salesiana, adottando un paradigma di prevenzione che rilegge in chiave contemporanea il Sistema Preventivo di Don Bosco (Braido, 1997). L'idea-chiave è quella di mettere in campo una serie di azioni che anticipino l'insorgere delle criticità, a cominciare dalla scelta del *target* stesso dell'utenza – passato dalla cura dei giovani adulti tossicodipendenti al lavoro con gli adolescenti.

Lo stile preventivo permea anche il modo con cui si preparano gli ambienti all'accoglienza e il modo con cui gli operatori si relazionano con l'utenza. In linea con la scelta dell'*homeschooling*, si replica quanto avviene in un ambiente familiare, favorendo l'instaurarsi di relazioni autentiche e significative. Ciò funge da catalizzatore dei contenuti educativi: lo strumento principale, a questo scopo, è il *dialogo*, che verte su ogni aspetto della vita del ragazzo, senza tabù, in una prospettiva che si contrappone a logiche di *normalizzazione* delle 'diversità' (Foucault, 2017) – puntando, nell'alleanza con la soggettività dell'adolescente, a *responsabilizzarlo* sulla persona che desidera diventare. Pertanto, gli educatori sono una presenza costante, tanto da condividere con gli utenti ogni momento della giornata: nella cultura dell'equipe educativa, il 'fare assieme' è ritenuta un'azione terapeutica (Cuccolo, et al., 2017). Qui, la funzione dell'educatore è guidare ed interpretare le situazioni del quotidiano.

Gli adolescenti vengono accolti in struttura in condizione di estrema fragilità, a seguito di svantaggi biologici e/o dei vissuti di povertà educativa nel contesto di provenienza – dalle menomazioni all'abbandono scolastico. Perciò *La Viarte*, al momento dell'inserimento nei percorsi educativi, conduce un periodo di osservazione ed orientamento volto a raccogliere quanti più dati possibili riguardo alle capacità/possibilità di apprendimento del giovane. I documenti forniti dai servizi specialistici che hanno precedentemente seguito il soggetto sono sottoposti ad analisi di profondità, che corrobora l'osservazione quotidiana sul campo. Il risultato è un 'quadro di partenza' che costituisce il primo passo del percorso formativo. Ove le prove anamnestiche in entrata indichino il sussistere di difficoltà non ancora riconosciute, la comunità educante accompagna le famiglie nel processo di certificazione, in collaborazione con i servizi sociali.

Il periodo di osservazione coincide anche con un'azione motivante nei confronti dei percorsi formativi. Maggior enfasi è posta sui percorsi che hanno come esito una certificazione professionale. Come ricordano Pinya-Medina et al. (2021), è proprio la motivazione che ha per oggetto l'istituzione formativa a costituire un fattore mitigante dell'abbandono precoce. Durante questa fase, il giovane si mette alla prova, in diversi laboratori pratici realizzati in collaborazione con realtà produttive locali e cooperative – talvolta nate proprio da *spin-off* de *La Viarte*. Ad esempio, *Fruts di Bosc* è una cooperativa sociale di tipo B che, pur spaziando in diversi settori produttivi, si occupa principalmente della coltivazione di piante orticole e da frutto. Come da statuto, adotta metodi naturali e promuove i valori dell'ecologia integrale, del vivere sano, della solidarietà e

dell'inclusione sociale. Anche quando le attività che vi si svolgono non sono esplicitamente correlate a certificazioni specifiche, esercita una funzione di orientamento che prelude al futuro percorso professionalizzante degli utenti.

È solitamente al termine di questa fase di familiarizzazione e orientamento che può emergere una situazione critica rispetto alla possibilità di rientro nell'istituzione scolastica. Ad esempio, il disturbo oppositivo provocatorio potrebbe rendere impossibili le attività di sostegno in classe, in quanto si genererebbero situazioni di pericolo per il ragazzo o i suoi compagni. Oppure, il forzoso reintegro a scuola rischierebbe di essere accompagnato da agiti delinquenziali precoci (furti, consumo e spaccio oppure episodi violenti e incontenibili). In questi casi, quindi, si avvia una prassi di "presa in carico totale" della persona, rimuovendo alla radice la possibilità del fenomeno ELET.

Avvenuto il discrimine tra frequenza diurna e parziale o presa in carico completa da parte della comunità educante, si avvia un processo di risocializzazione che passa attraverso la frequenza ai percorsi professionali. Questa attività è comunitaria e fortemente orientata alla pratica in ambiente di laboratorio. In questo caso, la maggior parte dei contenuti disciplinari è integrata nelle attività di indirizzo, in modo da evitare che lo studente percepisca discontinuità tra la dimensione teorica e quella pratica, soprattutto nel caso in cui il collegamento appaia meno intuitivo. Ad esempio: alcune nozioni matematiche sono incluse nell'indirizzo di cucina, i cui ricettari consentono calcoli sulle quantità di ingredienti. Inoltre, l'ambiente di laboratorio riporta i contenuti teorici disciplinari attraverso un sistema di immagini ed elementi interattivi basati sui principi della comunicazione aumentativa (Beukelman & Mirenda, 2014). L'obiettivo è rendere l'ambiente 'parlante', in modo da aiutare gli studenti a prendere decisioni corrette e veicolando così la memorizzazione dei concetti attraverso l'attività procedurale.

Gli elementi di personalizzazione prevedono anche un tempo dedicato alla 'creazione' di strumenti compensativi e la programmazione di formazione 'su misura' rispetto alle criticità riscontrate nell'apprendimento. Si limitano così gli effetti della disabilità rispetto al corretto approccio al compito professionale. Ad esempio, etichette codificate per colore fungono da strumento compensativo per il riconoscimento degli attrezzi del laboratorio agricolo.

Sotto questo aspetto risulta fondamentale la formazione del personale, che necessita di preparazione sia tecnica che relazionale – affinché sappia affrontare tendenze caratteriali di adolescenti particolarmente 'difficili', intervenendo in uno specifico contesto secondo i principi della didattica speciale (Cottini, 2017). Così facendo, l'educatore si trasforma in una figura professionale 'ibrida'.

Ciò si riflette nell'organizzazione del corpo docente, che predilige la co-docenza e il lavoro armonizzato di un'*équipe di professionisti*. Ad esempio, mentre la figura dell'insegnante è rivestita da un professionista del mestiere, uno o più educatori (comunque competenti sulle materie di indirizzo) si occupano del sostegno, del metodo di apprendimento e del percorso di maturazione della personalità dell'utente – che non risulta quindi mai privato del sostegno all'apprendimento. Tale impostazione favorisce la

costruzione di percorsi professionali di tirocinio. Infatti, quando l'esperienza professionalizzante si traduce in alternanza, gli educatori vanno a ricoprire i ruoli previsti dalla normativa (Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, 2022): *tutor* aziendale e *job coach*. Rispettando così la continuità con il sistema educativo nazionale e regionale, si previene il fenomeno ELET.

Una volta avviate pratiche di alternanza, tirocinio o percorsi trasversali per le competenze, l'insegnante di sostegno, divenuto *job coach*, si adopera a strutturare lo *scaffolding* (Wood et al., 1976). Conseguentemente, l'esperienza professionale non si riduce a semplice mansionario, ma diventa didattica laboratoriale capace di guidare un processo trasformativo attraverso il dialogo con i vari reparti produttivi. Ad esempio, adottando i principi della *Lean Production Toyota* (Rubin et al., 1996), si conciliano strumenti compensativi, formativi e produttivi: l'ambiente è nuovamente corredato di segnali in modo che possa "parlare da solo". Attraverso questo *visual management*, le informazioni sono prontamente disponibili e favoriscono un corretto processo decisionale. In aggiunta a tali *affordances*, si innescano processi di *feedback* continuo che consentono di ridefinire l'ambiente *visual* dell'azienda. È possibile così riorganizzare i processi produttivi in base alle esigenze segnalate dal tirocinante. Si può quindi parlare di *tirocinio inclusivo*, in quanto i processi aziendali, pur orientati all'efficienza del risultato, tengono conto del benessere dello studente-lavoratore – specialmente se in situazione di svantaggio.

Alla conclusione del percorso professionalizzante, sovente certificato da un ente IeFP esterno, gli insegnanti di sostegno guidano l'orientamento in uscita accompagnando la ricerca attiva del lavoro interagendo con attori privati e istituzionali. Si tratta di un collocamento mirato e commisurato alle reali possibilità lavorative degli utenti, secondo quanto previsto dalla *Legge 68/99*.

#### 4. Conclusione

In base ai dati attualmente disponibili, *La Viarte* risulta ospitare quasi la metà degli studenti di scuola secondaria in *homeschooling* del Friuli Venezia Giulia. Lungi dal costituire un caso di ELET mascherata o dispersione implicita, rappresenta invece una soluzione al problema della dispersione scolastica: sostiene le famiglie fornendo assistenza professionale e avviando percorsi formativi personalizzati quando non è possibile il reinserimento nella scuola dello studente con fragilità.

Il processo formativo descritto nei paragrafi precedenti è stato ideato e perfezionato, negli anni, dai gruppi di lavoro degli educatori che si sono avvicendati alla guida della comunità. Gli educatori stessi, interpellati al riguardo, hanno declinato il processo illustrandone gli aspetti più significativi, qui riportati in forma analitica: la scelta dell'*homeschooling* come soluzione alla mancata flessibilità degli indirizzi formativi 'ufficiali'; l'attenzione nei confronti dell'orientamento in entrata e in uscita; l'approccio preventivo nei confronti del fenomeno ELET. Il risultato più saliente, cioè la riduzione della dispersione per quel che concerne gli adolescenti in condizione di fragilità, è reso possibile dall'adozione di strumenti adeguati a fare interagire, in chiave partecipativa,

tutti gli attori della formazione, cioè: l'adolescente stesso, la famiglia, le istituzioni scolastiche, i servizi sociali. Tale spazio discorsivo trova la sua realizzazione nell'uso del PEI in armonia con PDE, PEPeC e Patto Educativo. Chiarita così la buona pratica pertinente a questo caso specifico, è auspicabile darvi seguito con ulteriori ricerche comparative allo scopo di misurarne il valore relativo rispetto ad altre esperienze di settore orientate alla riduzione dell'ELET.

### **Riferimenti bibliografici:**

- Bertagna, G. (2008). Per una teoria della comunità educante. In G. Bertagna et al. (eds.), *Costruire la comunità educante: scuola cattolica in Italia: decimo rapporto*. Brescia: La Scuola.
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2014). *Manuale di comunicazione aumentativa e alternativa: Interventi per bambini e adulti con complessi bisogni comunicativi*. Trento: Erickson.
- Borg, J. (2020). *An analysis of the new role of student mentors in the career advisory process at MCAST* [Master's dissertation]. Malta College of Arts, Science and Technology. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/76586>
- Braido, P. (1997). *Don Bosco educatore: Scritti e testimonianze*. Roma: LAS.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, C., et al. (2021). Introduction to the special issue: a conceptual framework for researching the risks to early leaving. *Journal of Education and Work*, 34(7–8), 723–739. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.2003007>
- Bruno, E. (2021). Boom dell'homeschooling in Italia: alunni triplicati con la pandemia. *Il Sole 24 Ore*, 16 settembre 2021. <https://tinyurl.com/ydn3jdpn>
- Caloni, D., & Guzzetti, G. (2021). Social Impact Evaluation of organisations working to prevent school dropout: Cometa T.E.A.C.H case. *The Social and Solidarity Economy: From the Margins to the Mainstream*. OECD. <https://tinyurl.com/2p8jh95u>
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L., et al. (2021). *Il nuovo PEI su base ICF: Guida alla compilazione*. Firenze: Giunti.
- Cuccolo, D. et al. (2017). Il “fare insieme” come risposta al blocco della conoscenza: Il laboratorio sull'apprendimento come dispositivo riabilitativo. *Psichiatria e Psicoterapia*, 36(1), 47–57.
- Denzin, N. K. (2006). Analytic Autoethnography, or Déjà Vu all Over Again. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 419–428. <https://doi.org/10.1177%2F0891241606286985>
- Ellerani, P. (2020). Ecosistemi formativi capacitanti. *MeTis*, 10(2), 129–145. <https://doi.org/10.30557/MT00138>
- Foucault, M. (2017). *Soggettività e Verità: Corso al Collège de France 1980–1981*. Milano: Feltrinelli.

- INVALSI (2021). La dispersione scolastica in Italia. *INVALSIopen* [database]. <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/dispersione-scolastica-italia/>
- Konle-Seidl, R., & Picarella, F. (2021). *Youth in Europe: Effects of COVID-19 on their economic and social situation*. Publication for the committee on Employment and Social Affairs, Policy Department for Economic, Scientific and Quality of Life Policies. Luxembourg: European Parliament. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2021/662942/IPOL\\_STU\(2021\)662942\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2021/662942/IPOL_STU(2021)662942_EN.pdf)
- LAIF (2021). Il progetto didattico-educativo in homeschooling. LAIF – L'Associazione Istruzione Familiare. <https://www.laifitalia.it/2021/04/09/progetto-didattico-educativo-in-homeschooling/>
- LAIF (2022). FAQ sull'istruzione parentale. LAIF – L'Associazione Istruzione Familiare. <https://www.laifitalia.it/faq/>
- Marcelli, A. M. (2019). Conflating contrasting needs: Introducing a model for designing teacher research in sub-optimal educational contexts. *Formazione & Insegnamento*, 17(3), 39–58. [https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-03-19\\_04](https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-03-19_04)
- Ministero dell'Istruzione (2020). *Decreto direttoriale n. 181 del 16 marzo 2020*. <https://tinyurl.com/36kpjcyh>
- Ministero dell'Istruzione (2021a). *Decreto Ministeriale n. 5 dell'8 febbraio 2021*. <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-5-del-8-febbraio-2021>
- Ministero dell'Istruzione (2021b). *Anagrafe Nazionale Studenti* [database]. <https://web.archive.org/web/20210502053323/https://anagrafe.miur.it/index.php>
- Ministero dell'Istruzione (2022). Istruzione parentale. *Ministero dell'Istruzione, Ministero dell'Università e della Ricerca*. <https://www.miur.gov.it/istruzione-parentale>
- Ministero dell'Istruzione, & Ministero dell'Economia e delle Finanze (2020). *Decreto Interministeriale n. 182 del 28 dicembre 2020*. <https://tinyurl.com/9f5a6np6>
- Monceri, F. (2017). *Etica e disabilità*. Brescia: Morcelliana.
- Pinya-Medina, C., et al. (2021). Teaching Practices & Early Leaving From Vocational Education and Training: An Empirical Approach & Intervention Project. In N. Christof, et al. (eds.), *VETNET ECER Proceedings 2021*, 231–241. Geneva. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5172283>
- Psifidou, I., et al. (2021). The role of guidance and counselling in minimising risk factors to early leaving from education and training in Europe. *Journal of Education and Work*, 34(7–8), 810–825. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.1996545>
- Rambla, X., & Scandurra, R. (2021). Is the distribution of NEETs and early leavers from education and training converging across the regions of the European Union?. *European Societies*, 23(5), 563–589. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1869282>
- Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia. (2021). Scuola: Rosolen, investiamo su percorsi alternativi di qualità. *Notizie dalla Giunta*, 18.02.2021.

<https://tinyurl.com/bdd3jshw>

Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia (2022). Normativa. *Tirocini e apprendistato*.

<https://www.regione.fvg.it/rafvg/cms/RAFVG/formazione-lavoro/tirocini-apprendistato/>

Rubin, M., et al. (1996). *5S for Operators: 5 Pillars of the Visual Workplace*. Portland (OR): Productivity Press.

Schmitsek, S. (2019). Danish good practices for combatting early school leaving: A case study from Copenhagen. *European Journal of Education Studies*, 5(11), 1–18.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.2575090>

Wood, D., et al. (1976). The role of tutoring in problem solving. *J. Child Psychol. Psychiat.*, 17, 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>