



## FOCUS

### *Impairment* intellettuale e Progetto di Vita: due possibili modelli per la scuola secondaria

**Ines Guerini**

Research Fellow of Didactics and Special Education | Department of Education | University of Roma Tre (Italy) | [ines.guerini@uniroma3.it](mailto:ines.guerini@uniroma3.it)

### Intellectual impairment and Life Project: two possible models usable at lower and upper secondary school

#### Abstract

*Synchronic-final guidance is an ineffective model for the individual growth of pupils (Domenici, 1998; Chiappetta Cajola, 2015). At the same time, it is unable to reduce the experiences of school/university dropping out and that sense of loss characterized by anxiety and uncertainty about one's future that young adults are living more and more frequently (Canevaro, 1976; Margottini, 2006; Mura, 2018). These situations, if experienced by people with impairment, are usually associated with their condition rather than with inadequate guidance. In this theoretical paper, we present two guidance models which – if appropriately shared with support teachers, with the students themselves and with their families – can become effective tools for the project life of students with intellectual impairment.*

#### Keywords

guidance, secondary school, intellectual impairment, adult life, life project

L'orientamento sincronico-finale è un modello inefficace per la crescita individuale degli/le allievi/e (Domenici, 1998; Chiappetta Cajola, 2015). Al contempo, non è in grado di ridurre le esperienze di abbandono scolastico/universitario e quel senso di smarrimento caratterizzato da ansia e incertezze circa il proprio futuro che sempre più frequentemente i/le giovani adulti/e vivono (Canevaro, 1976; Margottini, 2006; Mura, 2018). Situazioni, queste, che se esperite da persone con *impairment* sono solitamente associate alla condizione vissuta piuttosto che all'inadeguato orientamento. Nel presente contributo teorico illustriamo due modelli di orientamento che – se opportunamente condivisi con l'insegnante di sostegno, con le famiglie e con gli/le stessi/e studenti/esse – possono divenire strumenti efficaci per il progetto di vita di alunni/e con *impairment* intellettuale.

#### Parole chiave

orientamento, scuola secondaria, *impairment* intellettuale, vita adulta, progetto di vita

Ricevuto: 15-05-22

Accettato: 28-06-22

Pubblicato: 30-06-22

*La paga è buona e mi serve per comprare i vestiti e le scarpe,  
andare fuori qualche volta, fare i regali di Natale.  
Adesso il babbo non lavora e io do un po' di soldi ai miei.  
La mamma mi ha spiegato che adesso è necessario  
e che poi loro me li ridanno.  
Sono molto contenta anche perché lo dicono a tutti*  
(L. Cottini, 2013)

## Introduzione

L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico ha definito l'orientamento come l'insieme di servizi e attività che supportano le persone lungo tutto l'arco della vita nelle scelte educative, formative e occupazionali nonché nella gestione del proprio sviluppo professionale (OECD, 2004). Una definizione che ben si sposa con le evidenze scientifiche che da tempo sostengono come l'orientamento sincronico-fine sia un *modello da superare* in quanto essenzialmente inefficace per la crescita individuale di chi ne beneficia (Domenici, 1998; Chiappetta Cajola, 2015).

La ricerca ha, difatti, mostrato come solitamente nella prassi scolastica l'orientamento si esaurisca nell'organizzare momenti informativi rivolti agli/alle alunni/e delle ultime classi in cui vengono presentate le scuole disponibili sul territorio (La Rocca, 2015), traducendosi molto spesso nell'indirizzare ai Licei gli/le studenti/esse che hanno esiti scolastici positivi e agli Istituti Professionali coloro i quali mostrano esiti scolastici negativi<sup>1</sup> (Mannese, 2019) o presentano degli *impairment*<sup>2</sup> (Canevaro, Ianes, 2015). Inoltre, alla fine del percorso scolastico gli/le allievi/e con *impairment* vengono generalmente indirizzati/e “verso alcune tipologie di lavoro considerate possibili per un/a diversabile” (Mannucci, 2012, p. 47) non attuando, cioè, quella forma di accompagnamento nel mondo del lavoro che è, invece, necessaria soprattutto in presenza di un *impairment* intellettuale.

Non è un caso che un modello simile di orientamento – caratterizzato dal fatto di essere etero-diretto – non sia in grado di ridurre gli episodi di dispersione scolastica e abbandono universitario (Canevaro, 1976; Margottini, 2006; Benvenuto, 2016; Buralassi *et alii*, 2016; Sannipoli, 2016), il cui numero nel nostro Paese è molto elevato (Eurostat, 2018; Anvur, 2018), né riesca a evitare quel disorientamento educativo ed esistenziale che accomuna i/le giovani adulti/e con e senza *impairment* (Mura, 2018).

Com'è tristemente noto, infatti, le nuove generazioni sono chiamate a fare i conti con condizioni di vita sempre più caratterizzate da precarietà e incertezze (Bauman, 2000), dovendo rimandare l'uscita dal contesto familiare di appartenenza e la costruzione di una propria famiglia (Friso, 2017). Di conseguenza, se in passato la disoccupazione e, dunque, l'instabilità economica era associata – anche in maniera pregiudizievole – alla sola condizione di disabilità, da diversi anni tale precarietà (e conseguente smarrimento) la vivono in molti/e a prescindere dalla presenza o meno di un *impairment* (Bocci, Guerini, 2017).

L'orientamento, allora, per essere realmente di supporto – piuttosto che limitarsi a fornire informazioni circa i corsi successivi frequentabili e/o i futuri sbocchi professionali – deve saper trasformarsi in auto-orientamento, facendo acquisire agli/alle studenti/esse le capacità e le competenze orientative per scegliere in modo autonomo (Pombeni, Guglielmi 2000; Cottini, 2013) per consentire loro di fronteggiare le differenti forme di transizione che si presenteranno nel corso della vita (Consolini, 2002; Lucangeli *et alii*, 2009).

In altri termini, c'è bisogno di un orientamento diacronico-formativo che accantoni l'etero-orientamento in favore di interventi mirati a rilevare gli interessi degli/lle orientandi/e, a valorizzare le esperienze già maturate e la loro componente progettuale nell'ottica dello sviluppo di un proprio progetto di vita.

Un orientamento che ha, quindi, come obiettivo la crescita delle persone coinvolte, l'acquisizione delle competenze trasversali, il soddisfacimento delle proprie esigenze formative e che, pertanto, non può con-

1 Un modo di fare che, tra l'altro, va ad alimentare il pregiudizio rispetto agli Istituti Professionali che li vede come scuole in cui non è necessario/non è richiesto impegnarsi più di tanto nello studio.

2 Rifacendoci alla prospettiva dei *Disability Studies*, preferiamo utilizzare il termine *impairment* – che indica la condizione biologica della persona – piuttosto che *disability* (disabilità) che, invece, rappresenta la costruzione socio-culturale e il conseguente svantaggio in cui viene a trovarsi la persona che presenta un *impairment*.

cludersi con l'esperienza scolastica ma continua lungo l'arco della vita (Domenici, 1998; OECD, 2004; Mura, 2018), ri-orientando all'occorrenza.

Quanto finora sostenuto è particolarmente importante per gli/le studenti/esse con impairment intellettivo, i/le quali solitamente hanno poche occasioni per confrontarsi con i/le loro coetanei/e e aumentare il proprio senso di autoefficacia, finendo così per sentirsi disorientati/e molto più che i/le loro pari. Un disorientamento le cui ragioni, ci preme sottolineare, non possono (e non devono) essere associate esclusivamente alla condizione di impairment, ma sono – come emerso fin qui – in buona parte attribuibili all'assenza di percorsi orientativi di senso.

Come progettare, allora, un orientamento che sia funzionale al loro progetto di vita?

Nel presente contributo teorico proveremo a rispondere al suddetto quesito attraverso l'illustrazione di (e la conseguente riflessione su) due modelli di orientamento che per le loro caratteristiche ci sono sembrati particolarmente significativi e in linea con l'idea di fondo relativa all'esigenza di pianificare interventi di orientamento diacronico-formativo. In particolare, nel secondo paragrafo verranno presentati un modello sperimentato nella scuola secondaria di I grado e un modello progettato all'interno dell'Associazione Italiana Persone Down Onlus (AIPD) che mira a far acquisire competenze spendibili sul lavoro.

Il nostro intento non è quello di mettere a confronto i due modelli di orientamento scelti, bensì quello di proporre – senza alcuna pretesa di esaustività – due possibili percorsi orientativi tra i diversi esistenti<sup>3</sup> a cui insegnanti ed educatori/trici della scuola secondaria possono fare riferimento. Si tratta, infatti, di modelli che – se opportunamente condivisi con l'insegnante di sostegno e le eventuali altre figure di supporto che accompagnano i/le giovani con impairment, con i loro familiari e chiaramente, sembra superfluo dirlo, con gli/le stessi/e giovani con impairment – svolgono un ruolo realmente importante nella costruzione (e realizzazione) del proprio progetto di vita.

## 1. Uno sguardo al futuro: il progetto di vita delle persone con impairment intellettivo

Affinché il percorso di orientamento sia efficace, è necessario partire dalle esperienze già compiute dall'orientando/a e dalle competenze sinora raggiunte (valorizzando chiaramente entrambe) al fine di individuare gli aspetti su cui, invece, bisogna ancora lavorare. È esattamente in tal senso che l'orientamento s'inserisce nel più ampio discorso del progetto di vita di tutti/e gli/le studenti/esse, ma acquisisce rilevanza per coloro i/le quali presentano un impairment (specie se intellettivo), in quanto – come emerso – provano sentimenti di smarrimento con maggiore frequenza dei/lle loro pari.

Nell'immaginare il futuro della persona con impairment è, dunque, importante focalizzarsi sul presente senza timore di ciò che possa emergere (Favorini, 2007), sul suo processo identitario e sulle competenze possedute per pianificare la strada da percorrere da lì in poi, affinché il suo avvenire sia caratterizzato da benessere e qualità della vita (Schalock, Verdugo Alonso, 2002; Giaconi, 2015).

Un buon orientamento, allora, può divenire un vero e proprio mediatore per la formulazione del progetto di vita. Al contempo, consente allo/a studente/ssa con impairment di accrescere la propria autostima e sentirsi, quindi, protagonista della propria esistenza. Difatti, pensare al futuro degli/lle allievi/e con impairment (intellettivo in particolare) significa restituire loro quel tratto evolutivo solitamente è negato (Canevaro, 2006; Gardou, 2005; Cottini, 2011; Medeghini, D'Alessio, Vadalà, 2013; Caldin, Friso, 2016); significa, parimenti, credere che un giorno (non molto lontano) possano vivere la propria esistenza indipendentemente dalle scelte dei propri familiari e degli/lle operatori/trici (educatori/trici) che li/le supportano.

In altri termini, se un futuro è immaginato vuol dire che si sta lavorando al raggiungimento di alcuni obiettivi utili per sperimentare più avanti forme di vita indipendente, la quale – è opportuno ricordare – non è sinonimo di autonomia (con cui spesso è purtroppo confusa) ma indica piuttosto la capacità di

3 In proposito, pensiamo, ad esempio, all'ePortfolio (La Rocca, 2015) utilizzabile tanto a scuola quanto in università o, in relazione alla vita futura delle persone con impairment intellettivo, ai modelli basati sulla coprogettazione capacitante. Tra questi ultimi, va certamente menzionato il lavoro che da diverso tempo il Centro Studi DiVi porta avanti nei servizi socio-educativi del Piemonte (Marchisio, 2019; Curto, 2022).

saper gestire la propria quotidianità, chiedendo aiuto quando necessario (Barnes, 2003; Pavone, 2014; Guerini, 2020).

Da quanto finora affermato, si evince allora che il progetto di vita non è un documento da redigere ma rappresenta piuttosto l'idea che le competenze raggiunte (e quelle sulla cui acquisizione si sta ancora lavorando) sono funzionali alla futura vita indipendente. Di conseguenza, famiglie, istituzioni e persone con impairment devono lavorare congiuntamente affinché il progetto di vita inizi a essere pensato, senza correre il rischio che resti un'espressione vuota. In questo il Piano Educativo Individualizzato (PEI)<sup>4</sup> gioca un ruolo decisivo, poiché può effettivamente fungere da raccordo tra la scuola e la vita adulta (Zorzi, 2016; Chiappetta Cajola, 2020; Rizzo, 2020; De Castro, Guerini, Straniero, 2022), tentando di ridurre quella sensazione di smarrimento che tanti/e giovani con impairment intellettuale provano.

In proposito, è utile ricordare come, in ragione dell'indiscusso diritto ad autodeterminarsi (Onu, 2006), i nuovi modelli di PEI<sup>5</sup> per la scuola secondaria di II grado assicurino la possibilità che l'alunno/a con impairment partecipi al Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione. Ci sembra questo un passo realmente significativo, poiché l'allievo/a, così facendo, ha modo di sperimentarsi come individuo in crescita e di dire ciò che pensa in relazione a decisioni che lo/la riguardano.

Al contempo, attraverso il PEI la presenza dell'allievo/a con impairment è assicurata all'interno dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO), che assolvono (o dovrebbero assolvere) il compito di accompagnare i/le giovani con impairment verso la vita adulta.

Come noto, i PCTO possono declinarsi in:

- a) un percorso aziendale;
- b) un percorso scolastico;
- c) un'altra tipologia di percorso.

Risulta evidente come la prima alternativa potrebbe incidere notevolmente nella vita futura degli/le studenti/esse con impairment intellettuale, in quanto potrebbero venire a crearsi eventuali sbocchi lavorativi su cui concentrarsi al termine della scuola. Allo stesso modo, il percorso b) – affinché non sia additato come *mera soluzione di comodo* – dovrebbe prevedere attività differenti da quelle generalmente svolte nella propria classe/scuola. Infine, una diversa tipologia di percorso dovrebbe essere intrapresa a seguito di un bilancio compiuto circa le competenze possedute dall'allievo/a, gli obiettivi che s'intendono raggiungere e quanto finora progettato per lui/lei. In altri termini, dovrebbe originarsi non tanto perché è fallita la ricerca circa le eventuali aziende territoriali disponibili ad accogliere l'allievo/a con impairment, quanto piuttosto perché è supportata da un vero e proprio percorso di orientamento che si sta svolgendo con lui/lei.

## 2. Orientamento formativo e professionale: due possibili modelli per la scuola secondaria

Se è vero che si fa sempre più preminente l'esigenza di mettere in atto un orientamento di senso per i/le giovani (con e senza impairment) è altrettanto vero che la scuola e le associazioni che si occupano di ragazzi/e con impairment non possono sottrarsi a questo importante compito.

Occorre, infatti, procedere attraverso un lavoro sinergico (tra scuola e territorio) di orientamento che guardi al progetto di vita delle persone coinvolte. Nella direzione appena descritta sono sembrati muoversi i due modelli che abbiamo scelto di presentare in questo contributo. Si tratta di modelli attuabili nella scuola secondaria che condividono tra loro l'idea di proporre attività stimolanti l'interesse dei/le ragazzi/e e che promuovono lo sviluppo delle abilità sociali, indispensabili per la realizzazione del proprio progetto di vita.

4 Sulla cui costruzione l'insegnante di sostegno lavora (o dovrebbe lavorare) in collaborazione con gli insegnanti curricolari, con la famiglia dello/a studente/ssa con impairment e con i servizi socio-sanitari del territorio eventualmente frequentati dall'alunno/a.

5 Approvati con Decreto Interministeriale n.182/2020. Il Decreto è stato poi annullato dal TAR del Lazio (Sez. III bis, con sentenza n. 9795/2021), ma recentemente il Consiglio di Stato lo ha accolto, invalidando di fatto la sentenza del TAR.

Nello specifico, *OrientaInTempo* è un progetto pilota di orientamento di gruppo, rivolto agli/alle alunni/e della scuola secondaria di I grado, nato all'interno di una ricerca-azione<sup>6</sup>. Attraverso il progetto sono stati finora realizzati Percorsi di Orientamento Personalizzati per gli/le allievi/e della scuola secondaria di I grado (coinvolgendone al momento circa 400 delle classi seconde e terze) con l'obiettivo di accompagnarli/le nella scelta della scuola secondaria di II grado.

Il secondo modello su cui ci focalizzeremo è quello sviluppato da Buzzelli, Berarducci e Leonori (2009). Le autrici ci informano che il modello può supportare i percorsi volti allo sviluppo dei processi di autonomia che sono solitamente avviati in alcuni contesti frequentati da ragazzi/e con impairment intellettivo ma – per le sue caratteristiche che illustreremo più avanti – riteniamo possa essere inserito anche all'interno dei PCTO previsti nella scuola secondaria di II grado.

## 2.1 Tra scuola e lavoro. Il modello *OrientaInTempo*

La ricerca-azione entro cui *OrientaInTempo* si è sviluppato intende rilevare i bisogni orientativi degli/le studenti/esse “attraverso l'esplorazione dell'identità narrativa dei soggetti in transizione” (Mannese, 2019, p. 26). Aspetto questo che riteniamo particolarmente importante per gli/le alunni/e con impairment intellettivo, poiché la narrazione diviene rilevante nel comprendere cosa si sta costruendo e verso quale orizzonte si sta proseguendo.

*OrientaInTempo* si articola in tre moduli: *Preparare*, *Sostenere* e *Accompagnare*. Le attività previste dai moduli sono in tutto ventitré, si realizzano in dieci incontri e sono organizzate in otto singole Unità didattiche (Tab. 1).

<b>OrientaInTempo</b>			
<i>Modulo</i>	<i>Preparare</i> (I-V incontro)	<i>Sostenere</i> (VI e VII incontro)	<i>Accompagnare</i> (VIII, IX e X incontro)
<u>Unità didattica e Attività</u>	<u>Raccontare per conoscersi</u> 1. Presentazioni 2. Pensieri e opinioni 3. Osserviamoci 4. La mia forma 5. La scatola dei ricordi 6. Alla ricerca di me 7. Il gioco dell'oca	<u>A caccia di risorse</u> 14. Risorse individuali/personali 15. Abilità e competenze	<u>Stili a confronto</u> 16. Stili di apprendimento e stili cognitivi 17. Stili di lavoro
	<u>Costruire l'identità</u> 8. Nel mio nome		<u>Verso la costruzione di competenze</u> 18. Contesto sociale 19. Autostima 20. Autonomia 21. Problem solving
	<u>Narrare con il corpo</u> 9. Affinità e potenzialità 10. Allo specchio 11. Il dialogo tattile		<u>Un ponte verso il futuro</u> 22. L'offerta formativa e il mercato del lavoro: fabbisogno occupazionale tra tendenze locali e scenari globali 23. Processi decisionali e scelta
	<u>Ascoltare le emozioni</u> 12. Il dado delle emozioni 13. Note emotive		

Tab. 1: Modello *OrientaInTempo* (nostro adattamento da Mannese, 2019)

<sup>6</sup> La cui responsabile scientifica è la prof.ssa Emiliana Mannese.



In particolare, per il modulo *Preparare (con percorsi di didattica orientativa tra progetti di continuità e curricoli verticali)* ritroviamo le seguenti quattro unità didattiche da realizzarsi nell'ambito dei primi cinque incontri: *Raccontare per conoscersi, Costruire l'identità, Narrare con il corpo e Ascoltare le emozioni*. Le attività previste sono *Presentazioni, Pensieri e opinioni, Osserviamoci, La mia forma, La scatola dei ricordi, Alla ricerca di me e Il gioco dell'oca* (per la prima unità didattica). Seguono *Nel mio nome* (da svolgersi nell'unità didattica denominata *Costruire l'identità*), *Affinità e potenzialità, Allo specchio, Il dialogo tattile* (relative alla terza unità didattica), *Il dado delle emozioni e Note emotive* (che fanno parte dell'ultima unità didattica, *Ascoltare le emozioni*).

Il secondo modulo, dal titolo *Sostenere (nei processi decisionali con l'informazione orientativa)*, prevede la realizzazione nel sesto e nel settimo incontro dell'unità didattica denominata *A caccia di risorse* e che si declina in due attività: *Risorse individuali/personali e Abilità e competenze*.

Negli ultimi tre incontri, infine, si svolgono le seguenti unità didattiche *Stili a confronto, Verso la costruzione di competenze e Un ponte verso il futuro* che vanno a costituire il terzo e ultimo modulo intitolato *Accompagnare (nelle scelte e verso gli sbocchi occupazionali collegati ai diversi percorsi formativi scolastici)*. Le attività previste dal terzo modulo sono le seguenti: *Stili di apprendimento e stili cognitivi, Stili di lavoro* (per la prima unità didattica), *Contesto sociale, Autostima, Autonomia, Problem solving* (per l'unità didattica denominata *Verso la costruzione di competenze*), *L'offerta formativa e il mercato del lavoro: fabbisogno occupazionale tra tendenze locali e scenari globali e Processi decisionali e scelta* (per l'ultima unità didattica).

Ai fini del nostro discorso, pensiamo sia importante soffermarci su due attività del modello OrientaIn-Tempo che riteniamo particolarmente significative per lo sviluppo dei processi decisionali autonomi e delle competenze sociali, sottolineando come possano essere utilizzate (eventualmente riadattandole) in classe in presenza di allievi/e con impairment intellettivo.

La prima attività (2. *Pensieri e opinioni*), ad esempio, ha come obiettivo quello di “favorire la conoscenza reciproca e la scoperta di affinità” (Mannese, 2019, p. 72). L'orientatore/trice chiede agli/alle allievi/e di sedersi in cerchio ed elenca una serie di tematiche (quali, per esempio, il proprio hobby preferito, il social network più utilizzato o il personaggio famoso più amato) su cui saranno chiamati/e ad esprimere le proprie idee e opinioni. A turno, infatti, lanciandosi una palla di gommapiuma tutti/e i/le partecipanti esprimeranno i propri pensieri circa l'argomento scelto da loro stessi/e o dall'orientatore/trice. Così facendo, gli/le alunni/e hanno la possibilità di conoscersi meglio e di trovare possibili punti in comune tra di loro. Aspetto, questo, particolarmente importante per gli/le studenti/esse con impairment intellettivo, i/le quali vivono solitamente rare occasioni di scambio con il resto della classe.

La seconda (23. *Processi decisionali e scelta*) intende, invece, promuovere lo sviluppo della propria autodeterminazione relativamente ai successivi percorsi formativi e lavorativi. L'orientatore/trice sollecita (eventualmente partendo da un testo letterario) la discussione in merito all'importanza di “esercitare la propria autonomia e la propria facoltà di giudizio in ogni situazione di vita che implichi la necessità di operare scelte e di prendere decisioni” (Mannese, 2019, p. 85).

Successivamente agli/lle allievi/e viene consegnata la scheda denominata *La Scelta* invitandoli/e a rispondere agli item in essa riportati e che sono relativi alle modalità in cui solitamente prendono decisioni. Attraverso una scala Likert (1-4: *mai-sempre*), infatti, gli/le allievi/e devono indicare, ad esempio, quanto spesso:

- scelgono senza pensarci troppo;
- le loro decisioni hanno successo;
- lasciano che gli altri decidano per loro.

Al fine di rendere l'attività maggiormente fruibile per gli/le allievi/e con impairment intellettivo, nella scala Likert potrebbero essere inserite delle faccine (*emoticons*): una triste accanto a 1 (*mai*), l'altra sorridente da posizionare accanto a 4 (*sempre*).

## 2.2 Orientamento professionale. Il modello dell'AIPD

L'obiettivo del modello di orientamento sviluppato per ragazzi/e con disabilità intellettiva all'interno dell'AIPD è quello di "favorire le condizioni *pre-lavorative* utili per intraprendere un percorso mirato e acquisire un bagaglio sufficiente di *consapevolezza lavorativa*" (Buzzelli, Berarducci, Leonori, 2009, p.79). Il percorso di orientamento alterna momenti d'aula (in cui attraverso lavori di gruppo e giochi i/le giovani con impairment intellettivo lavorano sulla conoscenza di sé e dell'altro) e attività pratiche che si svolgono fuori dall'aula (quali, ad esempio, le visite nelle aziende). Relativamente ai tempi di realizzazione del percorso di orientamento, Buzzelli *et alii* (2009) precisano che sono da calibrare in base alle caratteristiche dei/le partecipanti e alle risorse disponibili (numero operatori/trici, educatori/trici, volontari/ie, tirocinanti); tendenzialmente il percorso dovrebbe prevedere almeno un incontro settimanale che duri tre o quattro ore.

Sei sono le aree di riferimento del modello di orientamento: *Identità e accettazione di sé*, *Conoscenza del mondo del lavoro*, *Io e il lavoro*, *Io e gli altri*, *Comunicazione* e *Autonomia esterna (uso del denaro, spostamenti, uso di negozi e servizi)*. Le tematiche (unità didattiche) da trattare in aula sono nove (oltre la *Rielaborazione delle esperienze delle visite esterne*), mentre le attività pratiche (visite esterne) sono cinque. A eccezione delle attività denominate *Percorsi con mezzi pubblici*, *Utilizzo di negozi e servizi* e *Utilizzo del denaro* che sono riconducibili all'ultima area di riferimento (*Autonomia esterna*), ciascuna unità didattica e attività pratica è relativa a più aree di riferimento. Tanto per fare un esempio, l'unità didattica intitolata *Costruisco il mio curriculum vitae* lavora contemporaneamente su tre aree di riferimento: *Identità e accettazione di sé*, *Io e il lavoro* e *Comunicazione*. Di seguito riportiamo in tabella (Tab. 2) le unità didattiche e le attività pratiche, indicando di fianco per ciascuna di essa le aree di riferimento a cui sono riconducibili.

Modello di orientamento professionale per ragazzi/e con impairment intellettivo	
<i>Unità didattica</i>	<i>Aree di riferimento</i>
I personaggi ignoti – Identità nascoste: un'introduzione al mondo del lavoro	Conoscenza del mondo del lavoro Comunicazione
Conosciamoci meglio: chi sono, cosa so fare, cosa vorrei fare	Identità e accettazione di sé Io e gli altri Comunicazione
La ricerca di lavoro e il colloquio di lavoro	Identità e accettazione di sé Conoscenza del mondo del lavoro Io e il lavoro Io e gli altri Comunicazione
Tavola rotonda con lavoratori con disabilità intellettiva	Identità e accettazione di sé Conoscenza del mondo del lavoro Io e il lavoro e Comunicazione
I comportamenti e le relazioni sociali sul posto di lavoro: verso la comprensione del ruolo di lavoratore	Identità e accettazione di sé Io e il lavoro Io e gli altri Comunicazione
Mestieri e competenze: saper fare un lavoro	Identità e accettazione di sé Conoscenza del mondo del lavoro Io e il lavoro
Il mondo del lavoro: le parole da conoscere	Conoscenza del mondo del lavoro Comunicazione
La grammatica e la sintassi del lavoro: il gioco dell'oca	Identità e accettazione di sé Conoscenza del mondo del lavoro Io e il lavoro Io e gli altri Comunicazione
<i>Attività pratica</i>	<i>Aree di riferimento</i>
La visita in azienda	Conoscenza del mondo del lavoro Io e il lavoro Io e gli altri Comunicazione Autonomia esterna
Visita a uffici servizi di interesse lavorativo	Conoscenza del mondo del lavoro Io e il lavoro Autonomia esterna

Tab. 2: Modello di orientamento per giovani con impairment intellettivo (nostro adattamento da Buzzelli *et alii*, 2009)

L'unità didattica relativa alla tavola rotonda con lavoratori che presentano impairment intellettivi è, secondo noi, particolarmente interessante, poiché i/le partecipanti hanno modo di confrontarsi con chi sta già vivendo un'esperienza lavorativa, ponendo domande (ed esponendo eventuali dubbi) inerenti a determinate mansioni o a come comportarsi, ad esempio, con i/le colleghi/e. In questo modo, si facilita "il passaggio dalla dimensione delle aspettative a quella degli *obiettivi* e del *progetto personale*, in quanto, fornendo esempi concreti e tangibili di successi realizzati, aiuta a orientare gli sforzi del percorso formativo verso risultati raggiungibili" (Buzzelli *et alii*, 2009, p. 96). Nell'ottica del progetto di vita, dunque, si lavora nel presente pianificando azioni future e più in generale in vista della vita adulta.

Al termine del percorso di orientamento si procede con la valutazione dei risultati raggiunti dai/le partecipanti. Successivamente verrà redatto il progetto formativo individualizzato (Buzzelli *et alii*, 2009) che, a seconda del riscontro ottenuto dalla valutazione, potrà condurre a:

- un tirocinio finalizzato all'assunzione (se dalla valutazione emerge una potenzialità lavorativa alta), secondo la legge 68/99<sup>7</sup>;
- un tirocinio di formazione e orientamento (se la potenzialità lavorativa risulta non ancora adeguata) a seguito del quale si farà un'ulteriore valutazione sulla potenzialità lavorativa;
- un ulteriore percorso di orientamento/invio alla formazione professionale (qualora dalla valutazione risultasse una potenzialità lavorativa non ancora in grado di confrontarsi con un contesto lavorativo).

Ripensando ai PCTO e, in particolare, alla difficoltà più volte riscontrata in alcuni territori di trovare un'azienda in cui farli svolgere agli/le studenti/esse con impairment intellettivo, crediamo che il suddetto modello potrebbe essere impiegato a scuola o nei centri diurni che rispettivamente costituiscono il percorso b) e c) previsto dai PCTO<sup>8</sup> qualora il percorso aziendale non sia praticabile. Studenti/esse con impairment avrebbero così, attraverso il percorso sviluppato da Buzzelli *et alii* (2009), l'occasione di vivere momenti formativi in cui sperimentarsi, sviluppando il senso di autoefficacia e divenendo, infine, sempre più consapevoli e artefici del proprio progetto di vita.

### 3. Conclusioni: orientare per non disabilitare

Nel presente contributo abbiamo inteso riflettere circa la questione relativa al progetto di vita delle persone con impairment intellettivo. Lo abbiamo fatto nella consapevolezza che un buon orientamento è condizione imprescindibile affinché si raggiunga un livello soddisfacente della qualità della vita e si riducano i fenomeni di dispersione scolastica e abbandono universitario che – insieme a un generale senso di smarrimento – sembrano caratterizzare le nuove generazioni, come la letteratura non ha mancato di evidenziare (Bauman, 2000; Margottini, 2006; La Rocca, 2015; Bocci, Guerini, 2017; Mura, 2018).

Questi i motivi per cui abbiamo scelto di presentare due modelli di orientamento utilizzabili nella scuola secondaria. In particolare, il modello denominato *OrientalInTempo* (Mannese, 2019) – attualmente sperimentato con un gruppo di circa 400 studenti della scuola secondaria di I grado della provincia di Avellino – risulta particolarmente significativo per la sua capacità di creare un contesto inclusivo (grazie, ad esempio, all'utilizzo della narrazione come modalità operativa o all'impiego di attività pratiche) in cui gli/le alunni/e hanno modo di conoscersi e confrontarsi tra di loro, oltre che sviluppare competenze trasversali per affrontare i periodi di transizione che li/le vedranno protagonisti/e.

Il modello sviluppato all'interno dell'AIPD (Buzzelli *et alii*, 2009) può, a nostro avviso, essere impiegato anche a scuola (e non soltanto, come indicano le autrici, nei servizi socio-educativi frequentati da ragazzi/e con disabilità intellettiva). Il modello si farebbe, così, mediatore di quel lavoro sinergico tra più istituzioni (la scuola, per l'appunto, le associazioni che si occupano di ragazzi/e con impairment intellettivo, il terri-

7 Legge relativa al "cosiddetto collocamento mirato". Cfr. *Norme sul collocamento al lavoro dei disabili*, <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/norme-sul-collocamento-al-lavoro-delle-persone-disabili/Pagine/default.aspx>.

8 In realtà il Ministero, come abbiamo visto, non precisa dove andrebbe realizzato il PCTO qualora né l'azienda né la scuola siano ritenute adeguate, ma si limita a scrivere *altra tipologia di percorso*.



torio tutto) o, parafrasando Canevaro (2019), di quella rete di *sostegni* che identifichiamo come imprescindibile affinché il progetto di vita venga immaginato e cominci a essere realizzato. Verrebbe, dunque, a delinarsi un orientamento che, volgendo lo sguardo verso il futuro dei/le giovani con impairment intellettivo, non concorre alla costruzione della disabilità (la quale, come detto, è generata dalle barriere sociali e dagli atteggiamenti culturali).

## Riferimenti bibliografici

- ANVUR (2018). *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca*. Roma: ANVUR.
- Barnes C. (2003). *Independent Living, Politics and Implications*. In <<https://www.independentliving.org/docs6/barnes2003.html>> (ultima consultazione: 22/12/2016).
- Bauman Z. (2002). *Modernità liquida*. Bari: Laterza (Edizione originale pubblicata 2000).
- Benvenuto G. (2016). 1990-2015: Una lunga storia di analisi e progetti di intervento a contrasto della Dispersione Scolastica. Dove abbiamo sbagliato? In F. Batini, M. Bartolucci (eds.), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla* (pp. 123-134). Milano: FrancoAngeli.
- Bocci F., Guerini I. (2017). «Casa è dove voglio stare». Le percezioni dei «disabili intellettivi» e degli studenti universitari sull'indipendenza abitativa. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16, 3, 281-288.
- Burgalassi M. et alii (2016). Il fenomeno dell'abbandono universitario precoce. Uno studio di caso sui corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Roma Tre". *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 9, 17, 105-126.
- Buzzelli A., Berarducci M., Leonori C. (2009). Il percorso con le persone con disabilità intellettiva all'esterno dell'azienda: l'orientamento, l'identità e la comprensione del ruolo. In A. Buzzelli, M. Berarducci, C. Leonori (eds.), *Persone con disabilità intellettiva a lavoro. Metodi e strumenti per l'integrazione* (pp. 79-122). Trento: Erickson.
- Caldin R., Friso V. (2016). Diventare grandi: la famiglia e il permesso a crescere. In C. Lepri (ed.), *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili* (pp. 28-38). Milano: FrancoAngeli.
- Canevaro A. (1976). *I bambini che si perdono nel bosco*. Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2019). Lettera ai sostegni. In A. Canevaro, D. Ianes (eds.), *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace* (pp. 241-252). Trento: Erickson.
- Canevaro A., Ianes D. (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*. Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola, L. (2015). Inclusione, orientamento formativo e disabilità. In L. Chiappetta Cajola (ed.), *Didattica inclusiva valutazione orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca* (pp. 17-34). Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola L. (2020). Il Piano Educativo Individualizzato al centro della pratica inclusiva. In L. Chiappetta Cajola (ed.), *Come fare sostegno a scuola. Teoria e pratica nella didattica inclusiva* (pp. 27-42). Roma: Anicia.
- Consolini M. (2002). *Laboratorio di orientamento: come organizzare percorsi individualizzati attraverso servizi in rete*. Milano: FrancoAngeli.
- Cottini L. (2011). L'età avanza, ma la persona con disabilità non decide mai su niente! La prospettiva dell'autodeterminazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 10, 5, 476-481.
- Cottini L. (2013). Integrazione lavorativa e processi identitari. In A. Mura, A.L. Zurru (eds.), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale* (pp. 154-165). Milano: FrancoAngeli.
- Curto N. (2022). *Trasformare i servizi socioeducativi. Dall'assistenza ai diritti*. Roma: Carocci.
- De Castro M., Guerini I., Straniero A. (2022). Il ruolo del PEI nella costruzione del Progetto di Vita delle persone con impairment. *Q-Times*, XIV, 1, 6-18.
- Decreto Interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182 - Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66. In <[https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pe/legati/m\\_pi.AOOGABMI.Registro%20Decreti\(R\).0000182.29-12-2020.pdf](https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pe/legati/m_pi.AOOGABMI.Registro%20Decreti(R).0000182.29-12-2020.pdf)> (ultima consultazione: 30/04/2022).
- Domenici G. (1998). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.
- EUROSTAT (2018). *Work beats study for 25% of university drop-outs*. In <<https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20180404-1>> (ultima consultazione: 02/04/2022).
- Favorini A.M. (2007). Alleanze educative e alfabetizzazione affettiva con genitori e insegnanti. Verso il progetto di vita. In A. Canevaro (ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni d'inclusione nella scuola italiana* (pp. 449-466). Trento: Erickson.

- Friso V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini Scientifica.
- Gardou C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson (Edizione originale pubblicata 2005).
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerini I. (2020). *Quale inclusione? La questione dell'indipendenza abitativa per le persone con impairment intellettivo*. Milano: FrancoAngeli.
- La Rocca C. (2015). ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VIII, 14, 157-174.
- Lucangeli D. et alii (2009) Il bisogno di orientamento prima, durante e dopo gli studi. In L. Fabbris (ed.), *I servizi a supporto degli studenti universitari* (pp. 107-138). Padova: CLEUP.
- Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Mannucci A. (2012). Lavoro e qualità di vita: strategie educative per i diversamente abili. In V. Boffo, S. Falconi, T. Zappaterra (eds.), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta* (pp. 45-56). Firenze: Firenze University Press.
- Marchisio C. (2019). *Percorsi di vita e disabilità*. Roma: Carocci.
- Margottini M. (2006). L'informazione nell'orientamento: una questione di carattere formativo. *Rivista internazionale di Edaforum*, n.6, 2. In <[http://rivista.edaforum.it/numero6/monografico\\_margottini.html](http://rivista.edaforum.it/numero6/monografico_margottini.html)> (ultima consultazione: 02/04/2022).
- Medeghini R., D'Alessio S., Vadalà G. (2013). Disability Studies e inclusione. In R. Medeghini et alii (eds.), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 191-228). Trento: Erickson.
- Mura A. (2018). Orientamento formativo, disabilità e prospettive di emancipazione. In A. Mura (ed.), *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi* (pp. 13-28). Milano: FrancoAngeli.
- OECD (2004). *Career Guidance: A Handbook for Policy Makers*. In <[https://www.oecd-ilibrary.org/employment/career-guidance\\_9789264015210-en](https://www.oecd-ilibrary.org/employment/career-guidance_9789264015210-en)> (ultima consultazione: 30/03/2022).
- ONU (2006). *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità*. In <<https://www.la-voro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/ConvenzioneONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>> (ultima consultazione: 25/03/2016).
- Pavone M. (2014). *L'educazione inclusiva. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Education.
- Pombeni M.L., Guglielmi D. (2000). Competenze orientative: costrutti e misure. *Giornale Italiano di Psicologia dell'orientamento*, 3, 26-37.
- Rizzo L. (2020). Orientamento e auto-orientamento tra scuola ed extra-scuola: dal PEI al Progetto di Vita. Una questione di governance. In L. Chiappetta Cajola (ed.), *Come fare sostegno a scuola. Teoria e pratica nella didattica inclusiva* (pp. 285-305). Roma: Anicia.
- Sannipoli M. (2016). Pollicino e tutti gli altri: studenti "speciali" che si perdono nel bosco. In F. Batini, M. Bartolucci (eds.), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla* (pp. 99-112). Milano: FrancoAngeli.
- Schalock R.L., Verdugo Alonso M. (2006). *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*. Brescia: Vannini Editrice (Edizione originale pubblicata 2002).
- Zorzi S. (2016). Disabilità intellettiva ed età adulta: progetto di vita o salto nel vuoto? In L. Cottini, D. Fedeli, S. Zorzi (eds.), *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi* (pp. 39-56). Trento: Erickson.