



FOCUS

Azioni orientanti e transizione alla vita adulta di giovani con disabilità intellettiva: sfide per la ricerca pedagogica

Enrico Miatto

Adjunct professor of Pedagogy | Area of Pedagogy | IUSVE – Pontifical Salesian University (Italy) | e.miatto@iusve.it

The Challenges of Becoming Adult. Open Issues from Pedagogical research on orientation and transition of young people with Intellectual Disabilities

Abstract

The article offers a theoretical reflection on the capacitative scope that school orientation can provide for young people with intellectual disabilities in the transition to adulthood. The approach to the analysis starts from inclusive education, relevant national legislation and studies on the transition to adult life. The study values the intertwining of personal trajectories and systemic vision that underlie orientation actions and investigates educational challenges and critical elements that can guide future pedagogical research on the topic.

Keywords

transition to adulthood, intellectual disability, inclusion, school

Il presente contributo offre una riflessione teorica sulla portata capacitante che l'orientamento scolastico può garantire ai giovani con disabilità intellettiva nella transizione alla vita adulta. A muovere da un approccio di fondo valorizzante l'educazione inclusiva, quanto previsto dalla normativa nazionale in materia e gli studi su tale transizione, l'articolo mette a valore l'intreccio di traiettorie personali e visione sistemica che sottendono le azioni orientanti, lasciando intravedere sfide educative ed elementi di criticità in grado di orientare la futura ricerca pedagogica sul tema.

Parole chiave

transizione alla vita adulta, disabilità intellettiva, inclusione, scuola

Ricevuto: 18-05-22

Accettato: 30-06-22

Pubblicato: 30-06-22

1. Introduzione

L'attività di orientamento scolastico, nel suo essere pratica di accompagnamento, in particolare nel ciclo secondario superiore, rappresenta un'occasione privilegiata di progettazione del sé, che attraverso il raccordo tra i vissuti esperiti dentro e fuori i percorsi formativi, consente ad ogni giovane una personale elaborazione del senso che l'esperienza ricopre proprio in funzione del suo sviluppo, supportandolo a compiere scelte autonome. Le *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* (2014) lo intendono non più solo come strumento per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro, ma in senso più ampio, come possibilità e prospettiva che assume un valore permanente nella vita di ogni studente, al fine di garantire sviluppo e sostegno nei processi di scelta e decisione, orientati a promuovere inclusione sociale oltre ad occupazione attiva.

Da fatto privato e personale, affrontato tra le mura domestiche, l'orientamento è traducibile, dunque, in una pratica di accompagnamento che coinvolge il sistema formativo nelle sue componenti formali ed informali, rappresentando una questione di interesse collettivo.

Rimanendo ancorati a quanto previsto dalle *Linee guida* (2014) è chiara la centralità che ricopre l'istituzione scolastica nel suo essere luogo nel quale ogni giovane è chiamato ad acquisire e potenziare competenze di base e trasversali per l'orientamento, necessarie a sviluppare la propria identità, ma anche autonomia, capacità di autodeterminazione e progettualità.

Ogni azione orientante richiede presupposti e metodi razionali e raffinati, utili a rinforzare gli orientamenti vocazionali e le scelte formative e professionali dei giovani, oltre a volontà e capacità di sostenere sinergie e convergenze per aiutarli a individuare e scegliere percorsi percorribili sul versante esistenziale.

Su questo piano è distinguibile la differenza, nell'azione orientante, tra la promozione delle competenze orientative generali o di base, apprendibili durante l'età evolutiva e finalizzate all'acquisizione di una cultura dell'orientarsi e di un metodo nell'orientarsi, dalle competenze orientative specifiche, volte a risolvere compiti che caratterizzano sfere di vita peculiari, quali quella della formazione e del lavoro (Guichard, 2007; Chiappetta Cajola, 2015; Hooley *et alii*, 2018, Restiglian *et alii*, 2021).

Tale sottolineatura si fa d'interesse laddove l'orientamento è pratica che accompagna i percorsi esistenziali di studenti con bisogni educativi speciali e, in particolare, con disabilità intellettiva, soprattutto di quelli che sono al termine della formazione secondaria superiore.

È proprio tale momento a rappresentare una tappa evolutiva in cui i giovani sono chiamati ad abitare scelte in grado di avvicinarli il più possibile all'idea di sé futuro che negli anni della scuola hanno progressivamente costruito e immaginato. In materia, le *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, prevedono che ogni scuola attivi "specifiche azioni di orientamento per assicurare continuità nella presa in carico del soggetto da parte della scuola successiva o del percorso post-scolastico prescelto" (MIUR, 2009). Altresì, mettono in luce la necessità di predisporre piani educativi capaci di prefigurare le possibili scelte che l'alunno intraprenderà dopo aver concluso il percorso di formazione scolastica, anche mediante l'orientamento.

Il secondo *Programma d'azione biennale per la promozione dei diritti e l'integrazione delle persone con disabilità* (2017), elaborato dall'Osservatorio Nazionale sulla condizione delle persone con disabilità sulla base delle disposizioni della legge n. 18 del 2009¹, ha sottolineato la necessità di garantire azioni di continuità tra orientamento, formazione e transizione al lavoro. Tale documento ha incoraggiato la messa in atto di "percorsi educativi misti di istruzione, formazione professionale ed esperienze di lavoro, sulla base di accordi presi, per iniziativa della scuola, fra scuola, centri di formazione professionale e mondo del lavoro". Ciò per offrire opportunità di inclusione e sviluppo professionale attraverso percorsi educativi favorevoli l'acquisizione di abilità di autonomia e l'inclusione socio-lavorativa delle persone con disabilità, sulla scia di quanto previsto dalla legge n. 107 del 2015², che nel suo impianto prevedeva l'attivazione di percorsi di alternanza scuola-lavoro nelle scuole secondarie di secondo grado, inseriti nei piani triennali dell'offerta formativa elaborati dalle istituzioni scolastiche.

1 "Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità".

2 "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti".

Anche il decreto legislativo n. 66 del 2017 in materia di “*Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità*”, all’articolo 7 chiarisce come nel progetto educativo individualizzato debbano essere precisati strumenti, strategie e modalità utili alla realizzazione di ambienti di apprendimento incoraggianti la dimensione dell’orientamento e delle autonomie.

A fronte di quanto previsto dalla normativa in materia di transizione alla vita adulta dei giovani con disabilità che si apprestano a concludere il percorso di educazione, istruzione e formazione secondaria, il presente contributo propone una riflessione teorica che muove dalla portata capacitante che l’orientamento scolastico può garantire alle persone nei loro contesti di vita e, in specie, ai giovani con disabilità intellettiva nel loro percorso di transizione alla vita adulta, intravedendone sfide educative ed elementi di criticità in grado di orientare la ricerca pedagogica.

La prospettiva a cui ci si avvicina al tema del transito all’età matura permette di cogliere, con attenzione peculiare, elementi di sviluppo e oltremodo, le evoluzioni di natura personale e sociale, che i giovani esperiscono nel loro percorso di crescita (Miatto, 2012), ma anche elementi processuali che caratterizzano la risposta pedagogica dei servizi di accompagnamento alla vita adulta delle persone con disabilità intellettiva, tra questi la scuola. Si tratta di un tema centrale che coinvolge a pieno il sapere pedagogico impegnato nella promozione di una cultura dell’inclusione e, in particolare, di quello della pedagogia speciale (Canevaro, 2012; Malaguti, 2019; Miatto, 2020; Canevaro *et al.* 2021; Bocci, 2021) a cui è affidato il compito di esplorare, attraverso la ricerca teorica e sul campo, i modi con cui i percorsi del diventare adulti delle persone che vivono condizioni di disabilità intellettiva sono possibili (Cottini *et al.*, 2016; Lascioli, 2017; Marchisio, 2019; d’Alonzo, 2021).

2. Il transito alla vita adulta: sfida pedagogica

Il termine della scuola superiore rappresenta un periodo particolarmente sfidante nell’esperienza di vita dei giovani con disabilità intellettiva. L’allontanamento dall’influenza della scuola e delle relazioni che in essa nel tempo si sono create con i pari e con le figure adulte di riferimento, così come l’incerto percorso per l’indipendenza e l’autodeterminazione, sono fattori che tendono ad aumentare sfide e vulnerabilità possibili nella transizione di tali giovani, a cui si aggiungono ulteriori sfide dovute alla condizione di disabilità, oltre a quelle che di norma si possono sperimentare in questa fase di sviluppo.

La transizione ha a che vedere con un cambiamento nei modelli di vita fondamentali ed è solitamente vissuta come un passaggio da una fase, condizione o stato della vita ad un altro, che richiama elementi processuali, temporali e percettivi (Hendry, Kloep, 2003; Arnett, 2004; Kralik *et al.*, 2006; Meleis, 2010; Miatto, 2012).

Guichard (2007), facendo riferimento alla dimensione professionale della transizione alla vita adulta, ne sottolinea gli elementi modificanti circa l’assunzione di nuovi comportamenti, ruoli e rappresentazioni di sé, e mette in luce come nel campo dell’orientamento, tale concetto rimandi a quattro principali significati. Il primo fa riferimento al cambio di *status* possibile da una carriera all’altra. Ciò avviene, ad esempio, quando lo studente termina la scuola ed è chiamato ad abitare nuovi contesti formativi, occupazionali e/o lavorativi. Il secondo, invece, richiama il cambiamento indotto da un evento casuale che può avvenire in uno degli ambiti di sviluppo personale, per esempio, nei casi di interruzione repentina del percorso scolastico o lavorativo dovuto a questioni di salute o ad un cambio di residenza.

Il terzo significato rimanda alla transizione come trasformazione di uno o più contesti nei quali lo studente è chiamato ad interagire. Rientrano in questa significazione, per esempio, le modifiche per questioni di sostenibilità economica o di riorganizzazione interna dei servizi in grado di dare risposte ai bisogni orientativi dei giovani con disabilità.

Il quarto significato dato da Guichard, infine, assume una valenza più soggettiva e sottolinea il desiderio di cambiamento delle persone alla ricerca attiva di un luogo compatibile con il proprio sistema di aspettative, bisogni, desideri e valori.

Ciò che accomuna tali significati riguarda sia la capacità di influire positivamente o negativamente nell’esistenza degli studenti in transizione, sia di indurre ogni persona a definire e ridefinire in senso progettuale attività, ruoli e rappresentazioni, pervenendo a nuove sintesi e prospettive di realizzazione personale.

Proprio per tali ragioni l’orientamento non può ridursi ad offerta di informazioni e di servizi, ne può

essere confinato ad attività di consulenza al fine di permettere ad ogni persona di occupare il proprio posto in corrispondenza alle proprie capacità (Guichard, Huteau, 2003; Guichard, 2007; Hooley *et alii*, 2018). Va invece considerato nella sua portata progettuale per la capacitazione progressiva e l'acquisizione di un maggior controllo nella propria vita, anche in senso professionale, che non tralasci la capacità di autodefinizione, soprattutto nelle esperienze dei giovani con bisogni educativi speciali (Cottini, 2016; Friso, 2017; Del Bianco, 2019; Giraldo, 2020).

Si tratta di attività progettuali del sé che richiedono tempo e accompagnamento, affinché gli esiti siano il più possibile efficaci per il soggetto.

Gi studi in merito alla transizione all'età adulta dei giovani con disabilità intellettiva lasciano intravedere come dopo la scuola superiore essi tendano a sperimentare isolamento sociale, ridotta partecipazione e alti tassi di disoccupazione (Young-Southward *et alii*, 2017; Lindsay *et alii*, 2019; Miatto, 2022).

Tale cambiamento di *status*, da studente ad "un altro" (tendenzialmente inoccupato, prima ancora che occupato all'interno di servizi dedicati a carattere semiresidenziale o residenziale), richiede un graduale processo di adozione di nuovi ruoli che comporta la modificazione di quelli esistenti e che necessita di essere accompagnato, mediato e supportato dall'ambiente familiare, dalla scuola, dai servizi territoriali, da altre reti informali che possono fungere da elementi facilitanti.

Come ricorda Lascioli, il pensare a se stessi come adulti "non dipende solo dalla volontà ma anche da capacità che, in presenza di deficit di tipo intellettivo, possono essere limitate" (2017, p. 225), laddove per esempio ne risentono capacità immaginative e rappresentazionali.

Ciò richiama non solo la necessità di un affiancamento da parte di figure adulte di riferimento in grado di sostenere un pensiero adulto capace di contribuire alla costruzione di una soggettività che si pensa e si costituisce nel tempo, ma anche di sostenere, in ottica capacitante, una prospettiva progettuale del sé trasformativa, e volta a consentire alla persona in transito verso l'età adulta, di vivere pienamente il proprio diritto di cittadinanza (Marchisio, 2019; Curto, 2021). Su questo versante, l'approccio *right-based*, sostenuto dalla convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006), apre un fronte che invita a cambiare paradigma di intervento e a ragionare, anche nei modi dell'accompagnamento alla vita adulta dei giovani con disabilità intellettiva, in termini di sostegni e di accomodamenti ragionevoli in grado di garantire l'effettivo godimento dei diritti e delle libertà fondamentali.

Come evidenziato da King *et alii* (2006), in uno studio sull'efficacia di percorsi di accompagnamento e pianificazione della transizione al termine degli studi per i giovani con disabilità, esperienze di successo sono possibili laddove i giovani sono in grado di approssimarsi a vivere i ruoli adulti desiderati o di viverli come protagonisti di un percorso di progressivo avvicinamento a tali ruoli o di loro consapevole ridefinizione, proprio sulla base dei punti di forza e delle opportunità che consentono di avvicinare la realtà ai bisogni o a quanto desiderato in termini di realizzazione personale. Il livello di autoconoscenza, di capacità di prefigurarsi nel futuro, di competenza, di percezione del sostegno, di conoscenza della realtà e di presenza di un ambiente facilitante e supportivo, rappresentano tutti indicatori concorrenti all'esito della transizione (King *et alii*, 2006; Dyke *et alii*, 2013, Mannino, 2015; Mitchell, 2015). Si tratta di elementi che contribuiscono a sostenere i giovani a crescere e ad assumersi il compito di abitare con progressiva consapevolezza la transizione all'età adulta, laddove l'essere adulti non consiste nella soppressione dei desideri, ma in un percorso di ridimensionamento di questi ultimi da parte della realtà che conduce a coltivare un atteggiamento interrogante nei confronti del futuro, e a chiedersi, come invita a fare Biesta (2022, p. 26) se "ciò che desideriamo sia effettivamente desiderabile, per la nostra vita e per la vita che viviamo con gli altri". La questione si fa oltremodo sfida pedagogica perché ha pienamente attinenza con l'articolazione dei percorsi di crescita e accompagnamento che richiedono un pensiero progettuale in grado di accompagnare il desiderio evolutivo delle persone orientandole attraverso riassetto non coercitivi, a muovere dal riconoscimento delle istanze personali. Far ciò significa guardare al passaggio all'età adulta, anche dei giovani con disabilità intellettiva, non in modo lineare come una fase di sviluppo o al risultato di un percorso evolutivo, piuttosto in termini esistenziali come una qualità particolare, un modo di esistere in cui nell'alterità è possibile riconoscere – e dunque distinguere – l'integrità di ciò e di chi è altro da sé (Biesta, 2022).

3. L'intreccio di traiettorie personali e visione sistemica per l'orientamento

Come osservato, le problematiche legate alla transizione alla vita adulta per le giovani persone con disabilità intellettiva sono complesse e, in quanto tali, non possono che essere intese in una prospettiva ampia, sistemica e multifattoriale, capace di considerare tanto le istanze particolari, uniche, singolari che hanno a che vedere con le biografie soggettive, quanto l'impatto dei fattori personali e ambientali che influenzano i modi della partecipazione alle attività della vita.

Secondo Malaguti (2017) le ricerche e le riflessioni contemporanee circa la progettazione di percorsi di vita adulta che hanno per oggetto l'autonomia e l'autodeterminazione dei giovani con disabilità, si sviluppano lungo tre differenti traiettorie, tra loro interconnesse: l'analisi delle differenze individuali, a muovere dall'identificazione delle variabili evolutive, culturali e sociocontestuali; l'impegno a trasformare le difficoltà in opportunità di apprendimento nella logica dei sostegni e degli aiuti mirati; la riorganizzazione dei contesti di vita che risente ampiamente della promozione della cultura sottesa ai processi di inclusione sociale.

Tale sintesi permette di chiarire come la prospettiva personale e la prospettiva sistemica siano fortemente intrecciate e sul piano dell'intervento educativo, didattico e formativo non possano essere pensate disgiunte, se non fuori da una cornice concettuale che ha a cuore l'educazione inclusiva. Tuttavia ciò significherebbe avvalorare la parzialità degli interventi tipica di logiche segreganti e custodistiche, lontane dal tener conto del ruolo capacitante dei fattori personali, contestuali e ambientali.

Laddove il terreno dell'educazione inclusiva valorizzante anche l'approccio *right-based*, è considerabile come campo privilegiato e preferenziale dell'attività di orientamento e di accompagnamento alla transizione alla vita adulta dei giovani con disabilità intellettiva, le linee pedagogiche che ne emergono, si possono riflettere nell'attenzione allo sviluppo di potenzialità esistenti e latenti, al consolidamento e ampliamento delle capacità acquisite, all'individuazione e analisi dei bisogni psico-pedagogici e formativi, alla ricerca di adeguate metodologie per lo sviluppo delle funzioni orientative, alla realizzazione di interventi a sostegno della capacità di scelta e deliberativa, alla promozione di azioni capaci di trasformare il contesto per la promozione di partecipazione, diritto all'educazione e cittadinanza attiva (Pavone 2014; Chiappetta Cajola, 2015; Mura *et al.*, 2021).

Certo è che la progettazione e la pianificazione di percorsi di adultità per lo sviluppo di autonomia è questione articolata che interpella non solo i modi dell'accompagnamento nella costruzione di un pensiero autonomo dentro e fuori la scuola, ma anche la progettazione di pratiche operative capaci di pensare all'altro come essere pensante, a prescindere dai limiti dati dal deficit intellettivo, per porre le basi della sua capacità di pensare e di pensarsi (Lascioli, 2017).

In tal modo è possibile mettere al centro ogni studente affinché possa essere in grado, quanto più possibile, di orientarsi nella complessità della sua realtà personale in coerenza con risorse e potenzialità proprie, favorite dalla qualità dei vari contesti formativi, riabilitativi e sociali con cui interagisce (Domenici, 2009; Chiappetta Cajola, 2015).

Dentro a tale quadro prendono vita le traiettorie personali dell'orientamento in cui ogni studente è chiamato a sperimentare abilità e competenze sul piano cognitivo, linguistico, sociale ed emotivo, esprimendo opinioni e preferenze, ma anche condividendo interessi, passioni, desideri, aspirazioni. Si tratta di azioni che hanno forte attinenza con lo sviluppo di abilità metacognitive che sostengono l'organizzazione, il monitoraggio e il controllo del personale processo di conoscenza, rendendo lo studente autonomo e in grado progressivamente di poter scegliere consapevolmente le opportunità che gli si presentano (Mura *et al.*, 2021).

A fronte di tutto ciò, si chiarisce come l'orientamento, quale azione progettuale e non di mera informazione, non può essere ridotto a strumento per la gestione dei passaggi formali tra ordini scolastici, tra scuola e servizi o, ancora, tra scuola e mondo del lavoro, ma è chiamato, invece, ad assumere un valore permanente nell'esperienza degli studenti con bisogni educativi speciali, così come indicato nelle *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* (2014). In questo senso è necessario riferirsi a un modello di orientamento diacronico-formativo, in grado di valorizzare la componente progettuale personale, accompagnata alla progressiva strutturazione di un progetto di vita, lungo gli anni della formazione e oltre (Domenici, 2009). Vero è che laddove l'ambiente scolastico si pone come orientativo, si fa capace di stimolare gli apprendimenti e nel contempo pone l'accento sulle capacità di ogni soggetto, in quanto sono

queste che ne consentono, tramite le scelte e l'operatività, il funzionamento in classe, nella scuola, in tutte le occasioni rappresentate dall'extrascuola (Pavone, 2014).

Le modalità di risposta del sistema scuola alle traiettorie personali per l'orientamento devono abbracciare una logica di accompagnamento capace di superare la frammentarietà delle singole azioni, spesso sporadiche, collocate lungo il percorso scolastico, assumendo nella continuità, una prospettiva progettuale favorente "sin dalla scuola dell'infanzia, una graduale presa di coscienza di sé, delle proprie caratteristiche e sviluppi, che devono emergere attraverso le proposte educative, formative che ogni singolo ordine di scuola offre, di anno in anno" (Dainese, 2016, p. 65). Si tratta di avvalorare una dimensione euristica in grado di operare sulle potenzialità possibili, probabili e latenti.

Di più, va chiarito che le dinamiche personali che si innestano, circa la capacità di effettuare una buona scelta per sé, si presentano articolate e mai slegate dal contesto di vita. Da qui la valenza sistemica della transizione alla vita adulta al termine del percorso secondario superiore. Le influenze della famiglia, della comunità di appartenenza, del contesto scolastico e della rete amicale non sono sottovalutabili, così come non lo sono, sul versante esistenziale, la percezione delle capacità personali, i livelli di funzionamento tra facilitatori e barriere nel contesto di vita, l'idea che ha di sé nel futuro ogni giovane e i valori di riferimento che possono condizionare l'agire personale. La prospettiva sistemica rimanda alla presenza di un approccio inclusivo ed ecologico capace di rinviare a soluzioni che non possono che partire dai cambiamenti attuabili dall'istituzione scolastica, operando concretamente per lo sconfinamento collaborativo dei contesti, e la promozione dell'impegno anche da parte della politica di prendersi cura di tale aspetto della vita delle persone con disabilità (Canevaro *et alii*, 2021; Miatto, 2022). Perché ciò avvenga è però necessario che si articoli una regia pedagogica di natura collegiale capace di non tralasciare i punti di contatto tra piano educativo individualizzato e curricolo, "nel sapiente intreccio delle dinamiche relazionali, nell'individuazione dei contenuti disciplinari, nella promozione delle competenze chiave per l'apprendimento, nell'accompagnamento verso il processo di auto-valutazione, nella strutturazione dell'ambiente di apprendimento, con l'obiettivo di generare processi di piena inclusione scolastica e sociale" (Mura *et alii*, 2021, p.147).

Altresì è necessario operare affinché il processo di transizione possa assicurare il livello maggiore di coinvolgimento nei processi orientativi e di presa di decisione, in quanto molto spesso la percezione dei livelli di partecipazione dei giovani con disabilità intellettiva e delle loro famiglie rimane bassa, e destinatari della transizione e loro famigliari, rischiano di sentirsi poco coinvolti nei processi decisionali più ampi che hanno a che vedere con le opportunità e con la partecipazione alla gestione dei servizi. Sul piano dell'azione sistemica, infatti, l'influenza di sistemi più ampi sembra avere un impatto significativo sull'esperienza di transizione, e la questione di come queste influenze operino nella pratica sembra essere poco compresa, anche sul versante della ricerca (King *et alii*, 2006; Dyke *et alii*, 2013, Mannino, 2015; Mitchell, 2015; Jacobs *et alii*, 2018).

4. Conclusioni: orientamenti per la ricerca pedagogica

Una transizione è un evento il cui verificarsi o la cui assenza influisce in modo significativo – in positivo o in negativo – sulla vita quotidiana di un individuo in termini di relazioni, abitudini, credenze e ruoli. Pratiche di orientamento formativo ed esistenziale possono certamente contribuire ad allargare le maglie della consapevolezza sulle opportunità per la transizione alla vita adulta dei giovani con disabilità intellettiva. L'orientamento, infatti, ha il compito di avvicinare qualcuno affinché, quest'ultimo, possa avvicinarsi a se stesso, per farsi accompagnare e per costruire, in relazione, un cambiamento possibile (Dainese *et alii*, 2017). Quel qualcuno va accompagnato nella consapevolezza pedagogica che sono sempre disponibili prospettive per tutti, laddove la logica progettuale è attenta a prospettare percorsi in grado di assecondare l'affrancamento di sé. La scuola, così come i servizi e coloro che concorrono alla costruzione del progetto educativo individualizzato, nel suo essere luogo di promozione di azioni orientanti, sempre personalizzate e partecipate, affranca poiché, in qualità di luogo di educazione, istruzione e formazione, non si limita al soddisfacimento dei bisogni dei giovani. Ne promuove, invece, l'accrescimento morale, mediante l'accompagnamento di figure adulte di riferimento (insegnanti, assistenti, educatori) che possono sussidiariamente condurre i giovani oltre la condizione in cui si trovano (Miatto, 2022).

Questo significa operare per l'attivazione di azioni orientanti capaci di dare valore al ruolo sociale di

ciascun soggetto, progettando in ottica partecipata, “soluzioni che possano rendere più accessibili non solo gli spazi, ma anche i contenuti che vengono quotidianamente presentati nei singoli percorsi di formazione. Studenti e studentesse con disabilità dovrebbero infatti avere un ruolo attivo e propositivo, divenendo un punto di riferimento della comunità capace di cogliere i punti di eccellenza e debolezza nei processi attivati anche in modo esteso, per tutti i compagni” (Dainese *et alii*, 2017, p.163). Sul tema, i dati dello studio di Mura *et alii* (2021) non sono molto incoraggianti nonostante la normativa in merito avvalorì la bontà, il significato e il ruolo dell’orientamento dentro e fuori la scuola, così come messo in rilievo nell’introduzione del presente articolo.

Secondo gli autori, gli studenti con disabilità intellettuale rappresentano oggi, nelle scuole di ogni ordine e grado del nostro Paese, circa il 65% degli alunni con disabilità. L’analisi condotta su fonti MIUR e ISTAT lascia intravedere ampio spazio di azione per la progettazione di interventi che diano modo agli alunni e agli studenti interessati di acquisire un ruolo attivo nel loro percorso formativo e di orientamento.

Emerge la necessità di un maggiore presidio sulle azioni orientative affinché siano capaci di intrecciare maggiormente le traiettorie personali con un’ampia visione sistemica per l’orientamento, in specie all’interno del secondo ciclo di istruzione nel quale, dallo studio di Mura *et alii* (2021), si riscontrano generali difficoltà, presumibilmente riconducibili ai processi di accompagnamento verso un’autentica conoscenza di se stessi e delle personali potenzialità, oltre che a quelle offerte dal territorio.

Sul fronte della ricerca pedagogica, la letteratura mette in luce criticità che incoraggiano a presidiare il tema del supporto alla transizione alla vita adulta dei giovani con disabilità intellettuale in modo da esplorare approcci e azioni orientanti utili a promuovere pratiche capaci di accompagnare tale transito esistenziale. È noto come il mancato raggiungimento delle transizioni sociali e psicologiche associate all’età adulta possa rappresentare un fattore di rischio per i giovani con disabilità intellettuale (Mitchell, 2015; Young-Southward *et alii*, 2017) e come nella progettazione di azioni orientanti mirate a tale transizione, molte criticità siano riscontrabili nella difficoltà di coinvolgimento degli attori territoriali pubblici e privati che possono concorrere ad offrire risposte ai bisogni di crescita e sviluppo dei giovani con disabilità (Jacobs, 2018). Tale difficoltà non ha solo ripercussioni sui singoli studenti, ma anche sulle loro famiglie, principale sistema di sostegno e il cui coinvolgimento è considerato una componente essenziale del processo di transizione (Mitchell, 2015; Jacobs, 2018).

Ciò che la ricerca evidenzia è che laddove il presidio sulle azioni orientanti avviene attraverso azioni didattiche mirate, esperienze residenziali immersive, attività di tutoraggio trasversali, utilizzo di simulazione e formazione, elevato grado di coinvolgimento, è riscontrabile un miglioramento personale degli studenti in almeno uno dei seguenti aspetti: iscrizione all’università e a percorsi di formazione superiore, autodefinizione, fiducia in se stessi, autoefficacia sociale e professionale, autonomia, supporto sociale, esplorazione della carriera e transizione (Lindsay *et alii*, 2019).

Tali esiti pongono, nel loro insieme, interrogativi che riguardano la progettazione e la realizzazione dei percorsi orientativi interni alle scuole e pensati in apertura con il territorio, le famiglie e *in primis* con gli studenti direttamente interessati. È per questo che si fa necessario promuovere ulteriori approfondimenti sul versante della ricerca e delle evidenze, utili a far emergere in modo più chiaro fattori di fragilità nel sistema di risposta delle scuole italiane, oltre alle potenzialità di una progettazione integrata delle opportunità di orientamento capaci di restituire *voce* agli studenti con disabilità intellettuale e, dunque, maggiore protagonismo nella costruzione del personale progetto di vita.

Riferimenti bibliografici

- Arnett J.J. (2004). *Emerging Adulthood: The Winding Road From the Late Teens Through the Twenties*. New York: Oxford University Press.
- Biesta G.J.J. (2022). *Riscoprire l’insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell’educazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Cibirin C.M., Botta M., Calderoni S. (2021). *Dalla scuola al lavoro. Verso una realtà inclusiva*. Trento: Erickson.

- Chiappetta Cajola L. (ed.) (2015). *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati e ricerca*. Roma: Anicia.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Cottini L., Fedeli L., Zorzi S. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo L. (ed.) (2021). *Vite reali. La disabilità tra destino e destinazione*. Milano: Pearson.
- Curto N. (2021). *Trasformare i servizi socioeducativi. Dall'assenza ai diritti*. Roma: Carocci.
- Dainese R. (2016). *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'Inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Del Bianco N. (2019). *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive. Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale*. Milano: FrancoAngeli.
- Domenici G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.
- Dyke P., Bourke J., Llewellyn G., Leonard H. (2013). The experiences of mothers of young adults with an intellectual disability transitioning from secondary school to adult life. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(2), 149-162.
- Friso V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini e Associati.
- Giraldo M. (2020). *Verso un'identità autodeterminata. Temi, problemi e prospettive per l'adulto con disabilità intellettiva*. Milano: Guerini e Associati.
- Guichard J., Huteau M. (2003). *Psicologia dell'orientamento professionale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Guichard J. (2007). Transition. In J. Guichard, M. Huteau (a cura di), *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés* (pp. 535-545). Paris: Dunod.
- Hendry L.B., Kloep M. (2003). *Lo sviluppo nel ciclo di vita*. Bologna: il Mulino.
- Hooley T., Sultana R., Thomsen R. (2018). *Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism*. London: Routledge.
- Jacobs P., MacMahon K., Quayle E. (2018). Transition from school to adult services for young people with severe or profound intellectual disability: A systematic review utilizing framework synthesis. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(6), 962-982.
- King G.A., Baldwin P.J., Currie M., Evans J. (2006). The effectiveness of transition strategies for youth with disabilities. *Children's Health Care*, 35(2), 155-178.
- Kralik D., Visentin K., Van Loon A. (2006). Transition: a literature review. *Journal of advanced nursing*, 55(3), 320-329.
- Lascioli A. (2017). Disabilità intellettiva: vita adulta, percorsi di autonomia, sviluppo affettivo e sessuale. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(3), 223-228.
- Lepri C. (2020). *Diventare grandi. La condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Trento: Erickson.
- Lindsay S., Lamprey D.L., Cagliostro E., Srikanthan D., Mortaji N., Karon L. (2019). A systematic review of post-secondary transition interventions for youth with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 41(21), 2492-2505.
- Mannino J.E. (2015). Resilience and Transitioning to Adulthood among Emerging Adults with Disabilities. *Journal of pediatric nursing*, 30(5), e131-e145.
- Malaguti E. (2017). Promuovere l'autonomia e l'autodeterminazione di giovani e adulti con disabilità intellettiva: indicazioni metodologiche. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(3), 247-253.
- Malaguti E. (2019). Agenda 2030, social and work inclusion even for people with intellectual disability: ecological social and human approach. *Form@re Open Journal per la formazione in rete*, 19(2), 321-332.
- Marchisio C.M. (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci.
- Meleis A.I. (2010). *Transitions theory: Middle range and situation specific theories in nursing research and practice*. New York: Springer publishing company.
- Miatto E. (2012). *Giovani verso il futuro. Per una pedagogia della transizione scuola-lavoro*. Padova: Cleup.
- Miatto E. (2020). L'inclusione come un prisma: significati e prospettive di una incursione nel catalogo OPAC del SBN. *Education Sciences & Society*, 2, 285-295.
- Miatto E. (2022). Il Progetto Educativo Individualizzato come dispositivo di affrancamento per la transizione alla vita adulta dei giovani con disabilità. *Q Times Journal of Education Technology and Social Studies*, 1, 79-90.
- Mitchell F. (2015). Facilitators and barriers to informed choice in self directed support for young people with disability in transition. *Health & Social Care in the Community*, 23(2), 190-199.
- MIUR (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.
- MIUR (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*.
- 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.
- Mura A., Tatulli I., Agrillo F. (2021). Disabilità intellettiva e orientamento formativo. Un'indagine esplorativa sui dati dell'integrazione, *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(2), 138-156.

- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Sangiorgi G. (2005). *L'orientamento. Teorie, strumenti, pratiche professionali*. Roma: Carocci.
- Restigian E., Serbati A., Da Re L., Maniero S., Brait D. (2020). Scegliere il futuro con consapevolezza. Una ricerca su pratiche di orientamento nella scuola secondaria. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 196-214.
- Wehman P., Sima A.P., Ketchum J., West M.D., Chan F., Luecking R. (2015). Predictors of successful transition from school to employment for youth with disabilities. *Journal of occupational rehabilitation*, 25(2), 323-334.
- Young-Southward G., Cooper S.A., Philo C. (2017). Health and wellbeing during transition to adulthood for young people with intellectual disabilities: A qualitative study. *Research in developmental disabilities*, 70, 94-103.