



## FOCUS

### Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita\*

#### Valeria Friso

Associate Professor of Methodologies of Teaching and Special Education | Department of Education Studies "Giovanni Maria Bertin" | University of Bologna (Italy) | [valeria.friso@unibo.it](mailto:valeria.friso@unibo.it)

#### Roberta Caldin

Full Professor of Methodologies of Teaching and Special Education | Department of Education Studies "Giovanni Maria Bertin" | University of Bologna (Italy) | [roberta.caldin@unibo.it](mailto:roberta.caldin@unibo.it)

### Orientation and support for an authentic Life Project

#### Abstract

*This paper presents reflections on orientation as a process intrinsic to the development of the person himself. The transitions between school grades are certainly moments in which orientation activities become pregnant and central, but it is the competence of knowing how to orient oneself in a constantly changing context such as today's western context that is decisive. This is true for everyone, even for people with disabilities who often face greater obstacles in being free in their choices and in directing and addressing their own expectations and desires, in recognising their own limits but also their own capabilities. But what does the data indicate? Are students with disabilities really free or does it seem that some of their educational and working destinies are already marked for still very strong and limiting social representations?*

#### Keywords

Disability, social representations, life project, orientation

Il presente lavoro propone riflessioni sull'orientamento quale processo intrinseco lo sviluppo della persona stessa nel suo disvelarsi. Sicuramente ci sono momenti in cui le attività di orientamento diventano pregnanti e centrali, come nei passaggi tra gradi scolastici, ma vincente è la competenza di sapersi orientare in un contesto in continuo movimento qual è il contesto occidentale odierno. Tanto è vero questo per tutti, quanto lo è per le persone con disabilità che scontano, spesso, maggiori ostacoli nell'essere liberi nelle scelte e nel dirigere e indirizzare le proprie aspettative e i propri desideri, nel riconoscimento dei propri limiti ma anche delle proprie funzionalità. Ma i dati cosa indicano? Gli studenti con disabilità sono veramente liberi o sembra che alcuni dei loro destini formativi e lavorativi siano già segnati a causa di rappresentazioni sociali ancora molto forti e limitanti?

#### Parole chiave

Disabilità, rappresentazioni sociali, progetto di vita, orientamento

\* Il contributo è frutto degli scambi e delle riflessioni congiunte delle due Autrici. Solo per ragioni di attribuzione scientifica si specifica che Valeria Friso è Autrice dei § 1, 5, 6, 7 e Roberta Caldin è Autrice dei § 2, 3 e 4.

## 1. Introduzione

Il paradigma epistemologico della complessità (Greco, 2016) chiede agli operatori dell'educazione di individuare sempre nuovi sentieri di accompagnamento delle persone in una società in cui il raggiungimento di un buon livello di qualità di vita (Schalock *et alii*, 2002) è dato dalla possibilità di partecipare, con le proprie caratteristiche, nei contesti di tutti. È il verbo “partecipare” che reclama la possibilità di accedere ai percorsi dell'istruzione per poi proseguire con le proprie competenze acquisite – e con quelle che si potranno acquisire – nei contesti sociali ed esige l'impegno a rinnovare i contesti in termini di “possibilità”, alla presenza di tutti. La letteratura e le ricerche ci aiutano a comprendere come la partecipazione autentica alla vita sociale permetta di sperimentare una vita dignitosa anche se non si può semplificare troppo l'argomentare, in quanto “le recenti acquisizioni scientifiche ci conducono a considerare la “Qualità della vita” come un costrutto complesso costituito da una pluralità di aree rilevanti sia di carattere oggettivo che soggettivo” (Giaconi, 2015, p. 19).

Di fronte a ciò e alla presenza di un contesto, come quello occidentale in perenne cambiamento, una soft skill indispensabile pare divenire proprio la capacità di orientarsi, intesa come un'azione continua e persistente. E questo è valido per tutte le persone in qualsiasi condizione di vita si trovino a vivere.

Proprio rispetto al contesto e a come questo sia mutato negli ultimi decenni, lo stesso Canevaro ci rammenta come non sia più sufficiente l'azione di

integrare in contesti già istituiti ma bisogna connettersi e interagire con gli agenti di cambiamento. In passato si poteva pensare che ‘persone con bisogni speciali’ potessero beneficiare dell'integrazione in un contesto sociale sicuro e organizzato. Oggi cambia il quadro epistemologico: da un ‘dato’ in cui inserirsi a un ‘divenire’ al quale partecipare. Allora, la prospettiva inclusiva è una dinamica costruttiva (Canevaro, 2013).

Se, dunque, il processo di orientamento diviene sostanzialmente utile e indispensabile, forse addirittura strategico, lungo tutto l'arco della vita – mantenendo sicuramente carattere di eccezionalità in determinati momenti di passaggio da una fase di vita a un'altra – questo non può che iniziare in famiglia.

## 2. Orientamento implicito familiare e autoorientamento

L'identità come percezione e senso di sé continuativi, attraverso il tempo e nonostante tutti i cambiamenti del tempo, può configurarsi come una *costruzione della memoria* nella quale confluiscono sia i processi individuali di separazione/individuazione che quelli collettivi e relazionali di rappresentazione/rispecchiamento. Ma l'esperienza del rispecchiamento, troppo frequentemente, restituisce al giovane con disabilità un'immagine *sofferente*, infantilizzata, perennemente bisognosa: gli viene *negata l'identità plurale*, eludendo la sua storia personale, i suoi vissuti, le sue emozioni, i ruoli che potrebbe *giocare* e la si riduce ad una *mono-identità* (quella della persona con disabilità); inoltre, non gli si attribuisce quell'*identità competente* la cui competenza dipende da uno *sguardo* e da un *contesto valorizzanti*, ossia dalla capacità di intravedere nell'altro abilità e talenti inusuali, progettando situazioni opportune e non *handicappanti*. Situazioni e contesti adeguati, infatti, necessitano di caratteristiche chiare e ordinarie: la persona con disabilità può percepirsi *utile* all'interno di contesti sociali dove questo avviene *per tutti* e dentro ad un disegno complessivo nel quale si fanno cose *vere* – non fittizie – e *significative* per sé e per gli altri, come succede nel mondo del lavoro (Caldin, Friso, 2019b, pp. 42-60; Lepri, 2015).

Una responsabilità enorme è da attribuirsi alla scuola e alla comunità di appartenenza del giovane con disabilità; in esse, infatti, sempre più dovrebbe attuarsi una *pedagogia dei ruoli*, coniugata con esperienze realizzate in contesti diversificati, che permetta situazioni e occasioni inedite, oltre a quelle della famiglia, della scuola o del Centro occupazionale. L'identità personale potrebbe, infatti, configurarsi come la risultante di tutti i ruoli *agiti* che ciascuno interpreta e che sono riconosciuti socialmente: sono questi che possono produrre cambiamenti significativi e utili nel percorso verso l'adulthood, proprio perché *veri* e sperimentati *in situazione* (Lepri, 2020).

Famiglia, scuola e società possono attivare modalità formative che siano anche orientative, in grado,

cioè, di provocare comportamenti e atteggiamenti che generano e incrementano la fiducia nelle proprie potenzialità, nella possibilità di migliorarsi e di imparare in cooperazione con i propri simili, condividendo con essi e con gli adulti di riferimento dei progetti di crescita. In tal senso, non va dimenticata l'efficacia dell'*orientamento implicito* e della *complementarietà orientativa* della famiglia e del contesto sociale di appartenenza, costituiti da stimoli, conferme, disconferme ecc., che quotidianamente – e per l'intero itinerario di formazione del soggetto – si attuano e incidono in maniera significativa sulle aspettative e sull'autostima personali. È indispensabile, quindi, un'evoluzione positiva delle rappresentazioni familiari e sociali dei giovani con disabilità che agevoli un'efficace *complementarietà orientativa* della famiglia, attraverso la ri-attivazione di progettualità sopite (Caldin, Friso, 2019a, pp. 37-50; Caldin, 2021, pp. 11-23).

Per far sì che l'orientamento familiare favorisca l'auto-orientamento è necessario impegnarsi per la promozione e il sostegno delle modalità indirizzate al potenziamento dell'esperienza della *scelta*, della sperimentazione del *limite* e della *resistenza del reale*, passando gradualmente dal piano dell'ipotetico al piano del realizzabile, facendo i conti con lo scarto esistente tra le intenzioni che muovono i vari e molteplici interventi educativi e i loro esiti, selezionando progressivamente ciò che è realisticamente attuabile, mantenendosi, contemporaneamente, per quanto possibile, abbastanza fedeli all'ideale scelto. La declinazione integrata di modalità educative protettive/vincolanti ed emancipative/autonomizzanti aiuta a contenere le situazioni di perenne dipendenza ed evita che gli ostacoli alle spinte di autodeterminazione e all'auto-orientamento comincino, addirittura, nella famiglia.

### 3. Genitori ed educatori alle prese con i processi di orientamento

Per i genitori, è necessario imparare ad attenuare alcuni comportamenti-filtro per quanto concerne le frustrazioni, le esperienze difficili, complesse; o quelli che risultano sostitutivi dei figli stessi e che limitano e vanificano i processi verso l'adulthood: ad un osservatore attento, infatti, l'iperprotezione appare attuata soprattutto per risparmiare al genitore l'imbarazzo suscitato in lui dagli errori commessi dal figlio, nel procedere, per tentativi, alle prese con nuove esperienze, piuttosto che a proteggere il ragazzo stesso. L'iperprotezione non solo rischia di rinviare all'infinito la domanda identitaria del giovane con disabilità, ma ponendo un esonero dalle regole, una sospensione del codice prescrittivo, produce delle conseguenze identitarie con marcati elementi ambigui e di *falso Sé*, che spesso si ritrovano, intrecciati con molti altri fattori distorti, nelle assunzioni di identità *adesive* delle persone con disabilità (Winnicott, 1970; Montobbio, Lepri, 2000, p. 74).

Spesso, anche gli educatori (e/o altri professionisti impegnati nell'area della disabilità) interpretano i comportamenti e le esperienze dei giovani con disabilità come "espressione della loro disabilità", anziché collegarle a spinte personali autonome, di sperimentazione, di conflittualità, di verifica delle proprie potenzialità e capacità: come si può facilmente dedurre, il cammino che porta a discriminare il deficit come unica variabile irreversibile, dalle molte altre sulle quali è invece possibile e doveroso l'intervento educativo, è lungo e complesso (Cinotti, Caldin, 2020).

Sfida, cambiamento, autonomie e dipendenze rappresentano, in realtà, dimensioni che connotano tutte le relazioni educative: questo riguarda, in generale, anche i giovani d'oggi che passano lunghi periodi *dipendendo* dagli adulti (Istituto Toniolo, 2020; 2021). Per questo è necessario ri-collocare la disabilità in un più ampio quadro di normalità ricercando temi e questioni *comuni*; infatti, le modalità educative generali influenzano quelle delle persone con disabilità: se socialmente il modello ideale prevalente è quello dell'eterno bambino, dell'infantilismo esasperato, ugualmente, ma con accentuazioni ipertrofiche, ritroviamo tali modalità nella disabilità.

Le dimensioni sulle quali è necessario lavorare con i genitori riguardano, soprattutto, *il lavoro sui modelli educativi generali*; *l'avvio, il ri-avvio o l'adeguamento di processi legati all'immaginario e alla progettualità dei figli adolescenti* se completamente *assenti* (e/o celati da anni di rimozione); se concernenti un'*anticipazione del possibile*; se riguardanti un'*anticipazione del desiderabile*. Mentre nelle prime due direzioni è evidente la positività e una certa facilità del lavoro (prevalentemente declinato su temi e questioni comuni a tutti i genitori e – solo secondariamente – improntato alle situazioni specifiche della disabilità), nella terza direzione – quella riguardante un'*anticipazione del desiderabile* – la criticità è rilevante. Infatti, si tratta di far incrociare, senza mortificare, la ri-attivata progettualità, l'investimento immaginifico sul figlio con la

presa di coscienza dei limiti che derivano dal deficit: sono questi vincoli a costringere all'abbandono, forse definitivo, di elementi futuribili desiderabili nelle aspettative dei genitori, ma totalmente *impossibili* nelle realistiche *performances* del ragazzo. Paradossalmente, il faticoso emergere di elementi realistici riguardo alle attese future del proprio figlio rischia di innescare ulteriori atteggiamenti di iperprotezione, compensativi dei sensi di colpa derivanti da questo nuovo status: in questo caso, l'intervento formativo con i genitori conosce il suo momento più difficile e costituisce, anche per il facilitatore, un campo di prova rilevante (Caldin, Friso, 2019a, pp. 37-50; Caldin, Friso, 2019 b, pp. 42-60).

#### 4. Orientamento al lavoro e persona con disabilità

Se un ragazzo con disabilità si prepara al lavoro, percorre una molteplicità di itinerari che vanno ad incidere profondamente nell'immagine di sé e contribuiscono gradualmente, ma inequivocabilmente, alla costruzione di un'identità adulta: l'*imparare a lavorare* (prima ancora dell'*imparare un lavoro*), costituisce un'enorme opportunità identitaria che si realizza attraverso concrete esperienze (il fare), percezioni interessanti (sentirsi utili), rispecchiamenti decisivi (lo sguardo degli altri che ratifica il ruolo di lavoratore competente).

Come abbiamo detto, la preminenza, per i figli, di *imparare a lavorare*, prima ancora di *imparare un lavoro* si configura come un'operazione prevalentemente cognitiva, che conduce all'apprendimento di sequenze operative utili alla manifestazione concreta dell'abilità lavorativa.

L'*imparare a lavorare* fa riferimento "alla maturazione relazionale e riguarda: la capacità di rispettare regole, di introiettare il ruolo lavorativo, di socializzare per ruoli posizionali" (*collaborativi*); gli insuccessi e i fallimenti delle esperienze di integrazione lavorativa sono maggiormente ascrivibili alle difficoltà dell'*imparare a lavorare* e alla immaturità relazionale (piuttosto che all'apprendimento circoscritto di sequenze operative di lavoro), dimensioni potenzialmente assimilabili nel contesto formativo familiare. L'integrazione lavorativa si configura come la fase conclusiva di una complessa operazione di costruzione e di restituzione di autonomie sociali, comportamenti e capacità operative; per questo, il lavoro deve essere svolto non solo dalla famiglia, ma specialmente dalla scuola e non solo dalla scuola superiore, ma in tutti i gradi scolastici, al fine di evitare il *vuoto esistenziale* che rischia di vanificare le autonomie acquisite e pone la famiglia in una situazione assistenzialistica di immobilità cronica (Caldin, 2015, pp. 134-147; 2018, pp. 131-136).

Riteniamo che la scuola superiore e/o l'educazione professionale (nella quale confluisce una grande percentuale di giovani con disabilità) possano costituire delle sedi di eccellenza per il potenziamento di dimensioni introspettive nei giovani e per la ri-definizione, attraverso la riflessione su di sé e sul proprio agire, di ruoli futuribili e di percorsi possibili in un'età nella quale (tutti) i giovani cercano di mettere in campo ogni potenzialità.

Questo impegno – che la scuola può egregiamente assolvere – sostiene le azioni delle famiglie dato che, troppo frequentemente, lo sforzo che viene richiesto ai genitori è eccessivo, soprattutto se sono soli, se non sentono vicina una rete di sostegno che li contenga e progetti *con* loro; per questo, il pensare e l'agire dei genitori deve essere supportato da un'alleanza costruttiva e affettiva che coinvolga altri genitori, i figli stessi, gli insegnanti e tutto il mondo della scuola, i servizi sociali e sanitari presenti sul territorio, il mondo accademico con la sua disponibilità di competenze e con l'offerta di percorsi di ricerca, indirizzate ad assumere corresponsabilità chiare e coerenti; un'alleanza che permetta ai genitori di recuperare la capacità di progettare per i propri figli, pensandoli finalmente grandi fin da quando sono piccoli.

#### 5. Un intervento integrato per supportare i processi di orientamento

Le esperienze scolastiche, quelle extrascolastiche e le esperienze di vita nella famiglia di origine dovrebbero essere strettamente legate, infatti esse dovrebbero mirare allo sviluppo di quelle competenze che promuovono l'identità propria di ciascuna persona.

In ambito scolastico i contenuti disciplinari e la didattica non costituiscono un fine, ma il mezzo attraverso il quale attivare le competenze che permettono il trasferimento delle esperienze e delle conoscenze in contesti e settori diversi. La didattica come continuo esercizio di autopercezione,

autovalutazione e messa alla prova permette un allenamento continuo della capacità di autoorientamento (Dainese, 2016).

Se quanto argomentato finora è condivisibile, ne consegue che un progetto educativo che si inserisce in un quadro di accompagnamento della persona verso il mondo del lavoro non può certo iniziare alla conclusione dell'ultimo ciclo scolastico o formativo frequentato dalla persona stessa. Piuttosto, si rende necessario ridefinire progetti educativi che siano integrati e che mirino, quindi, alla messa in pratica e allo sviluppo delle competenze utili per il percorso di vita della persona in condizione di disabilità attraverso un approccio che utilizza risorse multidisciplinari, multimediali e derivanti da contesti diversi. In questa cornice, gli obiettivi sono in stretta connessione l'uno con l'altro e il raggiungimento dell'uno potenzia gli altri.

Esistono, a livello italiano, interessanti esempi di messa in campo di competenze con valenza di osservazione delle stesse e di orientamento. Stiamo pensando, ad esempio, alle azioni attuate da percorsi PIAFST Percorsi Integrati in Alternanza tra Formazione Scuola e Territorio. Tali percorsi integrati – in alternanza tra scuola, formazione e territorio – si caratterizzano come esperienza ponte verso la formazione o come iniziative di transizione verso l'inserimento lavorativo. Vere palestre di prova e vero contesto di orientamento in azione in quanto offrono l'opportunità all'allievo di imparare ad ampliare le conoscenze e le abilità che ha acquisito nei momenti di formazione scolastica uscendo dall'ambiente scolastico e vivendo in quello lavorativo, con tutte le implicazioni sia a livello di ruolo sia di richieste che questo prevede.

Le attività previste dai PIAFST dovrebbero vertere sul potenziamento delle abilità precedentemente acquisite e sulla formazione globale dell'allievo, sia dal punto di vista dell'acquisizione delle competenze tecniche e pratiche, sia dal punto di vista di quelle relazionali, proprio nel solco del già citato concetto del "saper lavorare" elaborato da Montobbio e Lepri.

Il progetto didattico/educativo dovrebbe offrire agli allievi e alle allieve l'opportunità di comprendere come è strutturato un contesto lavorativo, di capire quali aree professionali coinvolge e se queste sono aree verso le quali vogliono indirizzarsi. Al contempo, dovrebbe essere luogo di esercizio della propria autonomia permettendo di potenziare anche funzioni quali la concentrazione, la memoria, l'attenzione e la comunicazione.

Facendo riferimento a una delle funzioni latenti del lavoro, la possibilità di sentirsi partecipe della costruzione del bene comune, è chiaro come percorsi di orientamento come quelli proposti dal PIAFST proiettino la persona interessata in una dimensione sociale. Il processo decisionale che accompagna l'orientamento al lavoro sembrerebbe collegato esclusivamente al singolo, invece, si conclude in una dimensione sociale. Infatti, la dimensione contestuale e sociale del lavoro, come quella scolastica d'altronde, è una dimensione intrinsecamente orientante e potenzialmente ambito di promozione delle capacità di ognuno, anche di chi ha dei deficit. I contesti lavorativi possono divenire veri e propri luoghi di promozione dell'autodeterminazione, questione prioritaria per una buona qualità di vita che promuova un progetto di vita coerente e autentico. Se l'essere agenti causali delle proprie scelte è la cifra che identifica il concetto di autodeterminazione, significa che nel processo decisionale la performance è secondaria alla partecipazione diretta della persona stessa.

Perché tutto ciò sia praticabile nei percorsi PIAFST, appaiono strategici alcuni elementi base quali l'appartenenza al gruppo-classe con la partecipazione alle attività didattico-educative programmate per la classe; la presenza di richieste adeguate rispetto agli obiettivi da raggiungere al fine di evitare che ci si senta inadeguato al compito; la possibilità di usufruire di eventuali ausili in un'ottica di flessibilità e personalizzazione; la restituzione dell'esperienza di tale allievo/a, prevedendo altresì momenti di raccordo con la classe in cui verranno riferite e condivise le esperienze di stage comuni e di progetto.

Alla base di tutto ciò, l'opera di mediazione dell'adulto di riferimento – insegnante, educatore, tutor aziendale (a seconda del contesto nel quale è impegnato) – presuppone la capacità di non fermarsi ai deficit dell'alunno o dell'alunna, ma di considerare:

1. Conoscenze
2. Abilità/Autonomia personale
3. Competenze
4. Attitudini eventuali da potenziare.

Queste quattro aree sono specificatamente individuate nel modello PEP (Piano Educativo Personalizzato) proposto e utilizzato presso gli enti di formazione della Regione Emilia Romagna (2004).

Nel citato modello ognuna delle quattro aree è così articolata:

1. conoscenze scolastiche:
  - conoscenza di sé;
  - conoscenza dell'ambiente sociale prossimo (famiglia, parenti, amici, scuola, territorio);
  - conoscenze legate a concetti generali;
  - conoscenze legate a concetti specifici.
2. Abilità/autonomia personale:
  - competenze;
  - comunicazione;
  - memoria;
  - attenzione;
  - osservazione;
  - funzionalità cognitiva (differenziazione, classificazione, seriazione, astrazione, generalizzazione);
  - funzionalità psicomotoria globale;
  - funzionalità psicomotoria fine.
3. Competenze:
  - competenze trasversali;
  - competenze tecnico/professionali generali;
  - competenze tecnico/professionali specifiche (riferite alla scuola specifica).
4. Attitudini eventuali da potenziare.

Tali progettualità vanno nella direzione di un orientamento integrato rintracciabile anche nel Decreto Ministeriale 752/2021 sul “Finanziamento straordinario agli Atenei e alle Istituzioni AFAM per azioni di orientamento tutorato, nonché azioni di recupero e inclusione, anche con riferimento agli studenti con disabilità e con disturbi specifici dell'apprendimento”. Azioni di inclusione vicine a quelle di orientamento e riorientamento che, a volte, diventano indispensabili laddove i percorsi precedenti non sono riusciti ad aiutare la persona a comprendere le proprie funzionalità e i propri limiti per orientarli verso percorsi autentici, efficaci e che portino a una concreta realizzazione della persona. Il DM 752/2021 dà un impulso a tutte quelle progettualità legate alle azioni di informazione e orientamento che avvengono anche in funzione di possibili immatricolazioni ai percorsi universitari. In particolare, ci riferiamo alle esperienze di Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) che permettono agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado di arricchire le proprie conoscenze, valorizzare i propri interessi individuali riflettendo sulle competenze trasversali, sui possibili percorsi di studio e sulla conoscenza del contesto universitario.

## 6. Orientamento scolastico e studenti e studentesse con disabilità

Guardando ai dati disponibili riferiti alle iscrizioni alle scuole secondarie di studenti con disabilità (i più recenti sono riferiti all'a.s. 2017/2018), sembra che si faccia sempre più urgente, nella nostra nazione in cui l'integrazione scolastica vanta una storia di quarantacinque anni, una seria riflessione su come, nella pratica, i processi di orientamento vengano effettuati.

Tipo scuola	Alunni con disabilità	Totale alunni	% alunni con disabilità
Licei	16.651	1.274.695	1,3
Istituti tecnici	19.037	873.102	2,2
Istituti professionali	34.162	520.186	6,6
<b>Totale scuole sec. II grado</b>	<b>69.850</b>	<b>2.667.983</b>	<b>2,6</b>

Nota: per la provincia di Bolzano non è disponibile il dettaglio degli alunni con disabilità per tipo scuola  
 Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica - Rilevazioni sulle scuole

Fig.1 Alunni con disabilità e totale alunni per tipo di scuola sec. II grado – a.s. 2017/2018

I dati riportati in tabella, non sembrerebbero, infatti, dati che si riferiscono a risposte aderenti agli obiettivi di un buon processo di orientamento. Ci sentiamo di proporre questa affermazione per il fatto che pare alquanto strano che la maggior parte degli studenti con disabilità si iscrivano, prevalentemente, in pochi e precisi indirizzi scolastici. In riferimento alla distribuzione degli iscritti con disabilità nei diversi indirizzi per il grado scolastico di secondo grado siamo probabilmente di fronte a una richiesta di indagare, quanto prima, le motivazioni che adducono i ragazzi e le loro famiglie ad adottare tali scelte. Avere la possibilità di incontrare molte famiglie di studenti con disabilità, ancora più insegnanti curricolari e specializzati sulle attività di sostegno, educatori scolastici nonché, in primis, studenti con disabilità ci ha permesso di ascoltare alcune loro risposte che, finché non saranno raccolte in un processo di ricerca, però, non potranno avere il giusto valore che darebbe sicuramente un nuovo impulso ai processi di orientamento durante gli anni in cui gli studenti frequentano le scuole secondarie di primo grado. Alcune di queste voci ci dicono che le scelte dipendono dalla facilità di raggiungimento delle sedi delle scuole secondarie scelte in riferimento alla residenza dello studente; altri adducono la motivazione della scelta alla volontà di frequentare istituti scolastici che hanno già avuto esperienze con studenti con disabilità quali loro iscritti; altri ancora scelgono un indirizzo scolastico ritenuto più semplice dal punto di vista intellettuale dichiarando in modo implicito l'esistenza ancora presente nell'opinione pubblica che il nostro sistema italiano di secondo grado abbia degli indirizzi scolastici gerarchizzati.

A parte il solleticare la ricerca universitaria, questi dati aprono veramente a diversi interrogativi rispetto ai processi di orientamento che avvengono durante la scuola secondaria di primo grado. In questo senso non sarà mai affermato con abbastanza forza come l'orientamento non debba essere inteso quale sterile strumento utilizzato solo quando arriva il momento di passare da un ordine di grado scolastico all'altro, ma deve assumere un processo permanente nella vita delle persone rientrando in una prospettiva progettuale che favorisca una graduale presa di coscienza di sé. Infatti, le attività proposte per l'orientamento non appartengono solo alle dimensioni educative e formative, ma anche a quelle propriamente esistenziali. In questo senso, è possibile affermare che quella dell'orientamento potrebbe proporsi come dimensione in cui sarà possibile rafforzare l'autodeterminazione in tutti, anche nelle persone con disabilità.

## 7. Conclusioni

La partecipazione alla vita sociale, in tutte le sue forme, è un diritto di tutti. La convenzione ONU dei diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006) ne esalta l'attenzione promuovendo concetti pilastro quali quelli dell'autonomia, dell'indipendenza, della libertà. Senza la creazione di spazi e contesti in cui sviluppare questi tre elementi non sarà possibile offrire una piena partecipazione e inclusione all'interno della società con pari opportunità rese possibili da un pensiero e una logica che si rifanno ai principi dell'accessibilità e della fruibilità. Il rispetto delle differenze, in questo senso, va di pari passo con il rispetto per lo sviluppo delle capacità di ciascuno, garantendo il diritto a preservare la propria identità. Eppure, se a livello di principio questi sono aspetti solidi e condivisi, sembrano ancora valide le parole di Montobbio e Lepri quando

affermano come oggi, nell'immaginario collettivo, le persone con disabilità siano percepite – e trattate – come “eterni bambini”, “Peter Pan” da trattenere in un'infanzia perenne all'interno di luoghi senza storia e senza tempo.

In questo senso, anche quando vengono predisposti percorsi di orientamento in specifici momenti della vita come quelli alla fine delle scuole secondarie, si assiste spesso al ripetersi di scelte dettate da rappresentazioni sociali. Dunque, “conoscere le interpretazioni relative alla disabilità ci consente di comprendere meglio i motivi che orientano i comportamenti e come questi, a loro volta, possono essere di ostacolo o viceversa di aiuto, alla partecipazione delle persone alla vita della società” (Brizzi, Cannoni, 2009, p. 49).

Probabilmente questo *gap* tra capacità percepite e quelle realmente sviluppabili potrebbe essere colmato se realmente si pensasse alla persona con disabilità come persona con potenzialità in fieri, da far emergere. Facendo nuovamente riferimento a Lepri (2021) il costrutto “persona” consta di almeno tre diversi livelli di significato: quello etico, per il quale ciascun individuo, in quanto essere umano unico e irripetibile, è persona; quello politico, secondo il quale la persona è «l'individuo più i suoi diritti» (e qui, naturalmente, la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità diventa centrale); quello psicosociale, secondo il quale la persona e la sua identità sono la sintesi dei ruoli sociali che essa interpreta nella comunità. Nel termine «persona» si integrano questi significati ed è per questo che anteporre la parola «persona» alla parola «disabile» è importante. Non si tratta di una questione di cortesia o di utilizzo di un linguaggio «politicamente corretto». Significa, in realtà, riconoscere che la persona non può essere ridotta ai suoi deficit, e per questo deve essere sempre inserita in una visione progettuale ampia che guardi a un orizzonte futuro in un'ottica di Progetto di vita.

## Riferimenti bibliografici

- Brizzi L., Cannoni C. (2009). *Servizio sociale professionale e medicina legale*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli.
- Caldin R. (2015). Adolescents with disabilities at school. Processes of identity and the construction of life projects. *Pedagogia oggi*, 2, 134-147.
- Caldin R. (2018). Percorsi di identità e disabilità: il contributo della famiglia e della scuola. In AA.VV., *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 131-136). Lecce: Pensa Multi-Media.
- Caldin R. (2021). «Infondere speranza»: una misura generativa nella disabilità. In R. Caldin, C. Giaconi (eds.), *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà* (pp. 11-23). Milano: FrancoAngeli.
- Caldin R., Friso V. (2019a). Tornar-se adulto: a família e a permissão para crescer. In C. Lepri (ed.), *A pessoa no centro* (pp. 37-50). Campinas San Paolo: Saberes Editora.
- Caldin R., Friso V. (2019b). Pedagogic commitment and prospects for integration of persons with disabilities into the labour market. *Education Sciences & Society*, 10, 42-60.
- Cinotti A., Caldin R. (2020). Hacia la preparación de la vida adulta. La dimensión pedagógica de los Centros de Apoyo a los Estudiantes con Discapacidad. In Calbet Montcusí Meritxell (Editora), *Estrategias para la inclusión a través de la internacionalización* (pp. 83-94). Viña del Mar: Ediciones UVM.
- Dainese R. (2016). *Le sfide della pedagogia speciale e la didattica per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Decreto Ministeriale 752/2021 “Finanziamento straordinario agli Atenei e alle Istituzioni AFAM per azioni di orientamento tutorato, nonché azioni di recupero e inclusione, anche con riferimento agli studenti con disabilità e con disturbi specifici dell'apprendimento”.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della Vita e Adulti con Disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Greco F. (2016). *Integrare la disabilità. Una metodologia interdisciplinare per leggere il cambiamento culturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Istituto Toniolo (2020). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2020*. Bologna: Il Mulino.
- Istituto Toniolo (2021). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2021*. Bologna: Il Mulino.
- Lepri C. (2015). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Lepri C. (2020). *Diventare grandi. L'identità adulta delle persone con disabilità intellettuale*. Trento: Erickson.
- Montobbio E., Lepri C. (2000). *Chi sarei se potessi essere*. Pisa: Del Cerro.
- ONU (2006), Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>.

- Regione Emilia Romagna, Modello per la costruzione del PEP integrato con le attività curricolari nei percorsi PIAFST, 2004 [https://www.cittametropolitana.bo.it/scuola/Engine/RAServeFile.php/f/IstruzioneFormazione/Modello\\_PEP\\_Intergato.pdf](https://www.cittametropolitana.bo.it/scuola/Engine/RAServeFile.php/f/IstruzioneFormazione/Modello_PEP_Intergato.pdf).
- Schalock R.L. *et alii* (2002). Conceptualization, Measurement, and Application of Quality of Life for Persons With Intellectual Disabilities: Report of an International Panel of Experts. *Mental Retardation* 40 (6), 457-470.
- Winnicott D.W. (1965). *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando, 1970 trad. it.