



FOCUS

L'orientamento come azione corale a supporto di percorsi universitari inclusivi*

Simone Visentin

full researcher in Teaching and Inclusive Education | Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology | University of Padova | simone.visentin@unipd.it

Sara Santilli

assistant professor in Developmental Psychology and Educational Psychology | Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology – University of Padova | sara.santilli@unipd.it

Guidance as choral action sustaining inclusive pathways at university

Abstract

Young people with intellectual and developmental disabilities (IDD), after school, enjoy few opportunities to live new inclusive experiences. Specifically, the paper documents, through a single case study, the educational itinerary at the university of a young man with autism spectrum syndrome who came out of secondary school only with the certificate of attendance. The results highlighted the crucial synergy between all the actors involved, to better guide the student, coherently connecting his interests and aspirations with the educational offer.

Keywords

inclusion, life design, guidance, higher education, self-determination

I ragazzi con disabilità intellettiva e dello sviluppo (IDD), al termine della scuola, godono di scarse opportunità di vivere nuove esperienze inclusive. Nello specifico, il contributo documenta, attraverso uno studio di caso singolo, l'itinerario formativo all'università di un giovane con sindrome dello spettro autistico uscito dalla scuola secondaria con il solo certificato di frequenza. Gli esiti hanno messo in luce la necessaria sinergia tra tutti gli attori coinvolti, al fine di orientare al meglio lo studente, connettendo in modo coerente i suoi interessi e aspirazioni con l'offerta didattica.

Parole Chiave

orientamento, inclusione, progetto di vita, università, autodeterminazione

* Simone Visentin ha coordinato il contributo e ha scritto i paragrafi 1, 3, 4 e 5. Sara Santilli ha scritto il paragrafo 2. I due autori hanno congiuntamente elaborato e scritto il paragrafo 6.

1. Orientare all'adulthood allargando le opportunità

Le biografie dei ragazzi e giovani adulti con disabilità, in particolare con disabilità intellettiva o del neurosviluppo (IDD), continuano a essere, ancora troppo spesso, poco emancipative: se il tempo della scuola rappresenta una fase nella quale gli alunni con disabilità crescono in contesti inclusivi aperti alle relazioni tra pari – anche se non si può tacere il proliferare delle aule di sostegno, soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado – così non si può dire di ciò che accade successivamente, quando rischiano di non avere egue possibilità di adulthood: le traiettorie infatti si rivelano *inevitabili*: si parla più frequentemente di inserimento in un centro diurno, di adesione a progetti di autonomia personale e sociale, come possono essere i gruppi appartamento e, meno frequentemente, di esperienze professionali in contesti di lavoro protetti e non. La volontà del ragazzo si piega alle scarse opportunità educative, formative e professionali, quando invece l'auspicio è che sia il contesto comunitario a evolvere generativamente per riuscire a proporre risposte articolate alle specifiche domande esistenziali. Riprendendo le parole di Lepri (2020, p. 48),

se essere condannati a vivere nel limbo significa abitare in luoghi che non si sono scelti, essere vittime di un'estromissione sociale, vedere mortificata la possibilità di una vita adulta, allora credo che la parola 'segregazione' possa essere usata per descrivere la situazione nella quale, ancora oggi, rischiano di trascorrere gran parte della loro vita, come dei Peter Pan senza età, tante persone con disabilità intellettiva.

Dunque, la sfida che ci si trova di fronte è complessa e impone riflessioni profonde per delineare ipotesi progettuali articolate. Il tema dell'equità si gioca proprio qui: non tanto dare a tutti le stesse chance, quanto dare a ciascuno le possibilità che gli sono proprie.

Nell'imbastire tale vestito su misura, il principio cardine è quello della co-progettazione, dato che

l'allargamento delle esperienze [...] influenza allo stesso tempo lo sviluppo della spinta ad autodeterminarsi e offre una rete di relazioni attraverso cui disegnare i contorni della propria esistenza extrafamiliare (Marchisio, 2019).

Un design che sceglie di non orientarsi solo all'obiettivo del 'Dopo di Noi' perché quest'ultimo

rischia, se rimane il solo, di perpetuare l'idea che la sola preoccupazione del percorso orientante sia l'affidamento: a chi affidare la persona dopo che non ci saranno più i suoi genitori? Così facendo si perdono di vista le tante altre domande che accompagnano le esistenze delle persone, anche con disabilità: cosa vorrei apprendere? Dove vorrei abitare? Con Chi? Mi piacerebbe lavorare? Quale lavoro? Solo l'allargamento dell'orizzonte progettuale può rendere l'esistenza piena, autentica, articolata nell'assunzione di ruoli sociali differenti (Bissacco, Visentin, Fedeli, 2020, p. 165).

Si delinea quindi la necessità di un'azione di orientamento che sia corale e continua nel tempo, flessibile e disposta ad osare perché, come scriveva Bertolini (1988), il rischio e la possibilità devono essere considerati come degli indicatori significativi della stessa libertà (sempre condizionata) dell'uomo e del suo non essere inseribile in una logica deterministica. Questa prospettiva di lavoro può rivelarsi, in realtà, più faticosa se comparata con la logica assistenziale:

a livello organizzativo, poter inserire le persone in un cammino del tutto prevedibile e con una destinazione già nota con grande anticipo è molto più semplice rispetto al predisporre un servizio (un progetto, ndr) che fornisca supporti per far vivere a ciascuno la vita che sceglie, nei luoghi e nelle forme che predilige e non selezionati tra quelli disponibili per le persone con disabilità di quel territorio, ma ricercati liberamente nel mondo di tutti (Marchisio, 2019, p. 52).

In fondo, si tratta di recuperare due elementi fondamentali: l'interdisciplinarietà e il lavoro di rete. Al centro, c'è la persona con disabilità, nel suo diritto ad autodeterminarsi, la cui prospettiva di vita con-vive con le aspettative della famiglia. Tale processo, e la definizione degli obiettivi che lo contraddistinguono, guadagnano di intenzionalità e lungimiranza grazie all'azione dei diversi professionisti, chiamati a sostenere lo sviluppo di un'identità adulta e di un'*agency* personale forte, educando perciò a un'idea di bene che non sia solo quello individuale ma piuttosto al bene comune (Ballet et al., 2007).

2. Complessità, sostenibilità e orientamento al futuro

Il presente e il prossimo futuro sono caratterizzati dal cambiamento e dalla complessità e richiedono di sviluppare competenze che rendano gli studenti e le studentesse di oggi in grado di agire nei contesti professionali, al fine di promuovere il benessere proprio, altrui e del pianeta, facendo fronte a quelle che sono considerate anche le principali sfide del domani (Soresi, 2021). Per questo, è importante prendere in considerazione le nuove sfide globali e la necessità di muoversi verso un processo di sviluppo e pianificazione professionale che siano in grado di contribuire alla costruzione di contesti futuri inclusivi, sostenibili ed equi (Nota et al., 2020).

Alla luce di ciò, nell'ambito della letteratura dell'orientamento e del Life Design International Research Group, recentemente, particolare attenzione è stata data all'inclusione e alla sostenibilità, ai diritti umani e alla giustizia sociale per la costruzione e la gestione di progetti personali e professionali, temi che per loro natura sono complessi e di difficile gestione, e che coinvolgere in questo le nuove generazioni vuol dire affrontare minacce e questioni scottanti, senza scorciatoie e riduzioni, ravvivando anche il senso della collaborazione e della scoperta di soluzioni che ancora non ci sono (Guichard, 2018; Nota et al., 2021). Come sottolineato all'interno della Carta-Memorandum a supporto dell'orientamento e del *career-counseling* dell'Associazione Italiana dell'Orientamento (SIO), è essenziale sostenere un'attitudine ad occuparsi di problemi che, seppur non immediatamente, potrebbero riguardare il futuro dei destinatari dei propri interventi e dei loro contesti di vita invitandoli a guardare un po' più in là, a farlo precocemente e non solo nei periodi di transizione, educando la capacità di decentrarsi dai soli propri interessi e desideri, guardando anche in modo meno egocentrico a ciò che ne sarà degli altri. L'orientamento dovrebbe quindi divenire il mezzo per aiutare i giovani a comprendere cosa sta accadendo, a conoscere la realtà, a promuovere un ragionamento critico, ad avviare processi riflessivi che aiutino a mettere a fuoco realtà professionali più eque e solidali, affinché ci sia possibile poter contribuire a crearle.

A proposito di futuro professionale delle persone con disabilità, queste ultime, come tutte, nutrono aspettative ed aspirazioni (Santilli et al., 2022). Spesso, si tratta di desideri ed auspici vaghi, confusi e non chiaramente formulati tanto che può essere difficile ricavare da essi chiare indicazioni a proposito della scelta di una specifica attività occupazionale (Soresi, 2021): spetta allo specialista dell'orientamento e dell'inserimento lavorativo facilitare la trasformazione di tutto ciò in più precisi obiettivi professionali che andrebbero evidenziati, proposti e perseguiti. In quest'operazione di analisi delle aspettative, può inoltre essere importante tentare di scoprirne l'origine, i processi di identificazione professionale e di *modeling* che hanno condotto alla loro strutturazione e come, nel corso della vita della persona, queste si sono evolute e modificate. Nel fare questo, si potranno precisare meglio le reti sociali di cui la persona gode, i modelli a cui si ispira e, anche, le collaborazioni che potrebbero essere utilizzate al fine, eventualmente, di "far cambiare idea" o proporre percorsi di formazione e di inserimento lavorativo maggiormente consoni alle caratteristiche e possibilità dell'individuo considerato.

3. Il ruolo dell'Università e i riscontri della letteratura scientifica

Dentro questo scenario, l'università può giocare un ruolo attivo, impegnandosi ad allargare la propria offerta curricolare e ampliando, di conseguenza, le opportunità di ben-essere e ben-diventare dei ragazzi con disabilità (CNUD, 2017): occasioni di apprendimento, approfondimento culturale, rinforzo delle competenze cosiddette trasversali e delle competenze professionalizzanti, e socializzazione da promuovere rendendo accessibili anche i contesti informali tra pari e gli spazi ludico-ricreativi.

A sostegno di tale prospettiva si possono individuare vari documenti di policy, a partire dalla recente European Disability Strategy 2021-2030 (European Commission, 2021) che aspira ad aumentare la partecipazione delle persone con disabilità nella società, in stretta continuità con la Convenzione Onu dei diritti delle persone con disabilità (2006). Se la finalità è quella di permettere alle persone con disabilità di essere pienamente dei cittadini, le istituzioni educative e formative devono ripensare criticamente il proprio modello organizzativo, in modo da facilitare la partecipazione di tutti, rilevando e rimuovendo gli ostacoli all'apprendimento e alle relazioni.

Ebersold (OECD, 2011), in una *review* internazionale sull'accesso all'istruzione terziaria dei ragazzi

con disabilità, ha concluso che la qualità del processo di transizione dipende in larga misura dal fatto che gli istituti di istruzione di secondo livello e terziaria abbiano un'etica inclusiva che riconosce e valorizza la diversità, dove la promozione dell'accessibilità per tutti è una componente fondamentale della cultura istituzionale. Nonostante il numero crescente di persone con disabilità che frequentano l'istruzione terziaria, l'autore evidenzia come i giovani con disabilità abbiano generalmente una transizione più difficile e accidentata rispetto ad altri giovani adulti, e tendono a fare molto affidamento sulle proprie risorse e sull'intraprendenza delle loro famiglie.

Più in generale, i dati che si rilevano nella letteratura internazionale sono incoraggianti e attestano una crescente presenza di giovani con disabilità nell'ambiente dell'istruzione superiore (Pumfrey, 2008; Liasidou, 2014; Seale et al., 2015): insieme a studenti con disturbi dell'apprendimento, con disabilità fisiche o disturbi psichici, stanno emergendo le esperienze di studenti con IDD (Plotner, Marshall, 2015). Con specifico riferimento a questo target, varie indagini evidenziano crescenti esiti positivi, sia a livello accademico – ovvero in termini di performance di apprendimento e di acquisizione di competenze professionali – sia a livello di benessere relazionale (Plotner, May, 2019): gli studenti con IDD hanno maggiori opportunità di incontrare nuove persone, sviluppare capacità comunicative e in termini di *self-advocacy*, aumentare l'autostima, la fiducia in se stessi e l'indipendenza personale, e hanno maggiori aspettative per il futuro (Folk et al., 2012; Hughson, Uditsky, 2018; O'Connor et al., 2012; Corby et al., 2018). In termini di benessere relazionale, grazie all'università gli studenti con IDD sviluppano relazioni significative con i coetanei (Jones, Goble, 2012; O'Connor et al., 2012), anche se le relazioni privilegiate si instaurano soprattutto con i peer mentor, mentre le relazioni con i pari nei contesti informali restano povere (Rillotta et al., 2018). Non solo: la frequenza di corsi di formazione accademica consente l'acquisizione di conoscenze disciplinari e lo sviluppo di competenze sociali che favoriscono il processo di transizione verso un nuovo step formativo universitario oppure verso il mondo del lavoro (Moore, Schelling, 2015; Rillotta et al., 2020).

4. La ricerca: contesto, metodo e partecipanti

Da questo nuovo e promettente processo rischiano di essere estromessi i ragazzi con IDD che, uscendo dalla scuola secondaria di secondo grado senza il diploma,¹ non hanno la possibilità di iscriversi ai regolari corsi di laurea triennale.

Lo studio di caso singolo (Cohen et al., 2011) che viene documentato in questo contributo riguarda il percorso di un giovane di 28 anni con disturbo dello spettro autistico che, all'Università di Padova, ha frequentato nell'anno accademico 2020-21, presso il DAMS (Dipartimento delle belle arti, musica e spettacolo) due insegnamenti:

- Storia della Musica Medievale e Rinascimentale (9 cfu, I semestre);
- Storia dell'Arte Medievale (6 cfu, II semestre).

Si tratta della prima esperienza che, poggiando sulla possibilità che una persona non diplomata possa iscriversi a singoli insegnamenti, ha le potenzialità per dare vita a nuovi scenari formativi e professionalizzanti.

Questi micro-percorsi si ancorano innanzitutto al lavoro di una task force europea chiamata 'Rethinking college Program' che, all'interno del consorzio Arqus (<https://www.arqus-alliance.eu/>), si sta confrontando sulla fattibilità di costruire nuovi programmi inclusivi universitari per questo target di studenti. E si ispira alle seguenti buone pratiche, tutte costruite secondo l'idea del curriculum inclusivo:

1 Per gli studenti con disabilità, certificati in base alla Legge 104/1992 e successive modifiche e integrazioni, che seguono un percorso didattico cosiddetto differenziato, ottengono a conclusione della scuola secondaria di II grado un certificato di frequenza, essendo gli obiettivi didattici raggiunti al di sotto dei cosiddetti obiettivi minimi necessari per vedersi riconosciuto il diploma. A tal proposito, tra i recenti riferimenti normativi, si può considerare il Decreto Legislativo 62/2017, collegato alla legge 107 del 2015.

- Think college – USA²;
- Up the Hill Project (UTHP) – Australia³;
- The diploma programme at the School of Education – Islanda⁴;
- Project écolsiv - Inclusive Post-secondary Education for Students with Intellectual Disabilities at Institute Unterstrass Zurich – Svizzera⁵;
- Università 21 – Università di Modena e Reggio Emilia⁶.

L'obiettivo della ricerca è stato quello di conoscere e comprendere i punti di forza, le criticità e gli elementi di riprogettazione del percorso formativo analizzato. È di come le varie figure coinvolte siano state, ciascuna nel proprio ruolo, agenti o meno di orientamento.

Sono state condotte nove interviste semi-strutturate (Milani e Pegoraro, 2011) che intendevano esplorare 4 aree tematiche:

- L'accoglienza: comprendere come è avvenuto il primo contatto e quali sono state le azioni che si sono attuate;
- L'orientamento: descrivere i tratti principali dell'accompagnamento allo studente al fine di individuare gli insegnamenti più in sintonia con gli interessi e gli obiettivi di quest'ultimo;
- L'esperienza didattica: esplorare la dinamica relazionale studente-docente-tutor e mettere in luce le strategie di insegnamento e apprendimento;
- Il progetto di vita: scoprire se e come l'esperienza universitaria e la più ampia biografia dello studente si intrecciano e si influenzano reciprocamente.

Su questi ambiti sono state raccolte le voci dello studente, della Responsabile dell'Ufficio Inclusione, dell'esperta di orientamento del LARIOS (Laboratorio di Ricerca e Intervento per le l'Orientamento alle Scelte), delle due peer tutors, delle due docenti e dei genitori dello studente.

5. I risultati

Le audio registrazioni sono state sbobinate ed è stata successivamente svolta un'analisi del contenuto nella modalità carta e matita, secondo una procedura bottom-up, che ha evidenziato i seguenti esiti.

L'accoglienza

Aspetti chiave	Punti di forza	Criticità
Progettazione organizzativa complessiva	V	V
Connessione tra SIS (Servizio Inclusione Studenti) e territorio	V	
Il processo informativo rimane informale (passaparola)		V
Mediazione studente-tutor-docente	V	
Monitoraggio discontinuo		V

Tab. 1: L'accoglienza

Le testimonianze evidenziano il ruolo strategico del SIS, che assume la gestione complessiva di questi percorsi:

2 www.thinkCollege.net

3 <http://www.flinders.edu.au/sohs/sites/disability-studies/associated-programs/up-the-hill-project---flinders-university.cfm>

4 https://english.hi.is/school_of_education

5 <https://www.unterstrass.edu/innovation/ecolsiv/ansatz-und-ziele-1/>

6 <https://universita21.it/>

Il mio compito [Responsabile SIS] è quello di coordinare le figure che ci sono intorno a questa progettualità sin da subito. Tutti gli attori coinvolti dall'accoglienza iniziale, alla fase di orientamento con la scelta dei corsi singoli da individuare insieme, fino all'affiancamento del tutor e naturalmente dopo la scelta dell'insegnamento, l'affiancamento ai docenti di quei corsi.

In questa fase, non essendo ancora formalizzati tali percorsi, l'azione informativa non può essere sistematica e diffusa, e si limita al passaparola tra quegli studenti che di loro iniziativa contattano l'università, e in una pubblicità a quegli attori – a partire dalle scuole secondarie di secondo grado – con i quali il SIS intrattiene rapporti istituzionali più ampi.

Complessivamente, il SIS funge da filtro in entrata delle richieste di accesso che arrivano all'università, intercettando e accogliendo le richieste che arrivano dalla rete territoriale con i suoi diversi *stakeholders*.

- Nel momento in cui inizia il percorso, a fare la differenza è la capacità del personale di attivare e sostenere la relazione tra studente-docente-tutor. Il SIS si rivela mediatore determinante creando le condizioni affinché le tre figure coinvolte si incontrino e familiarizzano tra loro. Su questo fronte, al momento manca la possibilità di disporre di risorse umane aggiuntive all'interno del SIS, col risultato che l'azione di monitoraggio non è continua e sistematica.

L'orientamento

Aspetti chiave	Punti di forza	Criticità
Conoscenza globale dello studente	V	
Co-progettazione psicologa-studente	V	
Offerta di corsi singoli povera		V
Valorizzazione autodeterminazione studente	V	V

Tab. 2: L'orientamento

L'orientamento è risultato efficace perché si è dato innanzitutto l'obiettivo di conoscere globalmente la persona, per dedicarsi solo in un secondo momento al focus strettamente professionale:

Una volta identificato un obiettivo, una professione che avrebbe voluto svolgere in un suo futuro professionale, abbiamo individuato poi il corso di studio che maggiormente lo avrebbe aiutato a proiettarsi in questo obiettivo.

Attraverso un ciclo di 4/5 incontri, di una durata media di 45', l'esperta ha accompagnato lo studente andando a conoscere la sua esperienza scolastica pregressa, le motivazioni che l'hanno alimentata, la significatività della stessa, per comprendere se fosse opportuno lavorare in continuità o in discontinuità con la stessa.

La postura di fondo è stata quella di coinvolgere fin da subito lo studente nel delineare gli obiettivi del percorso, ma questa strategia si è scontrata con uno degli aspetti di maggiore criticità: il numero ridotto di corsi singoli a cui lo studente si poteva iscrivere. Quindi, la possibilità del ragazzo di scegliere l'insegnamento che sentiva maggiormente nelle sue corde ha rischiato in realtà di essere frustrata perché l'attuale repertorio di insegnamenti non permette un *matching* ottimale.

L'esperienza didattica

Aspetti chiave	Punti di forza	Criticità
Costruzione di una relazione fiduciaria docente-studente-tutor	V	
Attenzione del docente verso la 'storia scolastica' dello studente	V	
Capacità del docente di differenziare l'itinerario di apprendimento	V	
La DAD come opportunità per trovare la 'giusta distanza'	V	V
Debolezza della formazione specifica dei docenti		V

Tab. 3: L'esperienza didattica

L'approfondimento della fase didattica ha enucleato alcuni elementi qualificanti, riconducibili soprattutto alla capacità di una docente di coniugare l'attenzione relazionale con una flessibilità nelle strategie di insegnamento. L'itinerario di studio è stato costruito considerando gli studi pregressi dello studente e il suo canale di apprendimento più efficace, quello visivo:

Nel dialogo avuto tra me e lui è emerso questo suo interesse per la musica, nonché la sua capacità di lavorare con il power point, con le immagini.

Chiaramente anche in vista di uno sforzo, del ragionamento di conservare le informazioni, mi sembrava il modo più consono [uso delle immagini e del power point] anche per poter ottenere buoni risultati, perché se chiaramente questo tipo di lavoro dovesse dargli frustrazione e non anche il piacere di riuscire, mi sembra veramente che lo stiamo condannando a sofferenza e nient'altro.

La bibliografia adottata dalla docente, e presente nel syllabus, aveva tra le risorse un Atlante della musica medievale che, nella sua configurazione – presenza di figure illustrate alternate al testo scritto – si prestava ad essere la fonte maggiormente accessibile per lo studente.

In generale, l'investimento in termini di tempo da parte delle docenti è stato certamente superiore rispetto a quello richiesto nella più consueta dinamica docente-studente, data anche la necessità di interfacciarsi con la terza figura coinvolta: il peer tutor.

Le due docenti, soprattutto prefigurando una stabilità di questi percorsi formativi, hanno manifestato il bisogno di poter seguire dei corsi di formazione dalla duplice natura: da un lato ampliare il bagaglio didattico in ottica *Universal Design for Learning* (Cast, 2011); dall'altro, conoscere quali possono essere le più efficaci strategie didattiche in riferimento a specifici profili di funzionamento, come quelli relativi a situazioni di IDD.

Alcuni intervistati si sono soffermati anche sulla didattica a distanza (DAD): se le docenti ne hanno rilevato anche gli aspetti di criticità - come la mancanza di una relazione diretta in aula e la difficoltà quindi di sviluppare una didattica attiva - lo studente ne ha evidenziato gli aspetti positivi:

Anche una signora che abita sopra di noi mi ha chiesto perché non andassi a lezioni, e ho detto 'Scusa seguo da casa, sento anche meno la pressione'. Anche perché mi sono reso conto che intervenivo molto e mi è piaciuto molto. [...] E quando il coronavirus finirà, perché io credo che finirà, e uno studente si perde la lezione, può rivedersi la registrazione, è fantastico.

Il ruolo di peer tutor

Aspetti chiave	Punti di forza	Criticità
Attitudine personale	V	V
Conoscenza delle discipline	V	V
Atteggiamento di emancipazione verso lo studente	V	V
Il cambio di tutor	V	V
Formazione specifica	V	V

Tab. 4: Il ruolo del peer tutor

Il ruolo del *peer tutor* è stato uno degli aspetti maggiormente sviscerati, a riprova della sua importanza. Le 3 competenze che lo qualificano – attitudine personale, conoscenza delle discipline oggetto di studio e atteggiamento di emancipazione – sono state codificate anche in termini di criticità perché sono risultate estremamente presenti nella prima *peer tutor* e scarsamente presenti nella seconda:

A me è sempre piaciuto studiare e aiutare gli altri quando ne avevo la possibilità. Lo facevo sempre ad amici e nei gruppi di studio all'università conducevo un pochino. È sempre stato un ruolo che mi è piaciuto e che sentivo mi apparteneva, e poi ho deciso di fare questa esperienza. Mi ritengo una persona con una buona sensibilità e una buona empatia e non mi spaventano le differenze.

Apprezzabile, in particolare, l'attenzione della *peer tutor* a non sostituirsi allo studente, preferendo investire il tempo soprattutto in un'azione di supervisione nei momenti di studio:

Personalmente già a livello di inclusività avere una persona che ti accompagna, la noti ed è una cosa che ti mette a disagio [...] ad esempio l'esame che ho svolto con una ragazza, è stato orale e in presenza, in aula vi erano altri studenti che lo stavano svolgendo in forma scritta. Ho visto la ragazza molto a disagio perché era lì con me e in quel momento lei si sentiva diversa dai compagni.

A volte anche senza che io glielo dicessi, si appuntava qualche termine e si cercava le corrispettive immagini su internet. Si faceva molti approfondimenti e si è anche costruito una rubrica con le immagini vicino e le definizioni delle parole inusuali.

Una strategia che ha facilitato anche l'iniziativa personale del ragazzo:

Durante l'esame ha stupito anche me. Ha fatto degli approfondimenti che non aveva detto mai nemmeno a me.

Il più ampio Progetto di Vita e il ruolo della famiglia

Punti di forza	Punti di criticità	Sguardo al futuro
<ul style="list-style-type: none">• Sport• Musica	<ul style="list-style-type: none">• Mancanza di amicizie• Limitate possibilità lavorative	<ul style="list-style-type: none">• Trovare lavoro• Andare ad abitare da solo• Non essere etichettato come incapace

Tab. 5: Progetto di Vita e ruolo della famiglia

Il percorso universitario documentato si inserisce dentro alla biografia dello studente piuttosto ricca su altri fronti: la passione per la musica – iniziata quasi per caso e rafforzata da una chitarra ricevuta in regalo da un amico di famiglia – e l'atletica leggera, tanto che il raggiungimento di eccellenti risultati agonistici nella velocità ha attirato l'attenzione dell'allenatore che lo ha proposto come atleta per le fiamme oro:

Sono ormai sei anni che si allena con il gruppo sportivo paraolimpico delle fiamme oro.

L'esperienza sportiva ha avuto finora buone ricadute anche sull'autonomia personale e sulla consapevolezza di sé:

È andato anche in Australia da solo, si arrangia anche a farsi la barba, è autonomo. Fare queste gare gli è servito per aumentare l'autonomia.

Sto iniziando poco a poco a rendermi conto che sono stanco di stare a casa, vorrei cominciare a essere più autonomo e mi piacerebbe imparare a vivere da solo o con qualche coinquilino.

Tuttavia, la narrazione autobiografica dello studente denota anche qualche difficoltà, come la fatica ad avere delle amicizie stabili e appaganti:

...vorrei qualche amico in più ma a volte è meglio soli che male accompagnati quando trovi brutta gente. Il fatto è che in questi anni non ho avuto molti amici, molti li ho persi con la fine delle elementari. Alle medie ero sempre con un compagno perché non ho avuto una bella classe per niente. adesso per fortuna ho trovato una compagnia, degli amici del [...] che era la mia scuola. Insomma, ci proviamo: andiamo a mangiar una pizza, andiamo anche a fare dei giri. Dopo avevo anche frequentato la parrocchia, ma adesso loro studiano all'università e li vedo molto meno rispetto a prima.

Nel complesso, si evince che il ragazzo sta attraversando un momento di transizione, nel quale lo studio non sembra una priorità al pari dell'indipendenza economica che rimane ostacolata, almeno in parte, dal mancato diploma:

Io non sono molto contento che non mi abbiano dato il diploma, perché mi vengono tolte delle possibilità. L'attestato mi dà sempre quell'idea che non mi aiuterà a trovare un lavoro serio con un degno stipendio [...] alla fine ho tantissime potenzialità, molte di più di quello che si crede.

Sullo sfondo, il ruolo dei genitori è risultato fondamentale e si è tradotto in un atteggiamento di fiducia e di positiva sollecitazione a provare:

Adesso è abbastanza autonomo [...] ad esempio, quando era più piccolo l'ho mandato per la prima volta al supermercato sotto casa a prendere il latte e avevo il cuore in gola, lo spiavo dalla terrazza e dopo è tornato... è cominciato con queste piccole cose. Poi quando aveva i nonni, l'ho mandato in autobus a trovarli e gli dicevo: quando sei alla fermata mi chiami, quando sei sul bus mi chiami. Insomma, adesso si arrangia.

6. Conclusioni: questioni aperte e scenari futuri

I dati illustrati hanno permesso di rispondere all'obiettivo di comprensione iniziale: si fa strada la consapevolezza che non può esserci un orientamento autentico senza un'adeguata possibilità di connettere in modo coerente le competenze e le aspirazioni dello studente con gli insegnamenti rintracciabili nell'offerta formativa universitaria. Quindi, per allargare il repertorio di corsi singoli bisognerà fare leva su due iniziative:

- formalizzare il programma formativo per darne visibilità anche all'interno dell'ateneo⁷;
- parallelamente, investire in un'azione formativa rivolta alla più ampia platea di docenti e *peer tutor*, con l'intento di rafforzare competenze e intenzionalità dell'azione didattica e di accompagnamento, che al momento risultano condizionate soprattutto dall'attitudine personale.

Tutte le azioni analizzate – di accoglienza iniziale, informativa, conoscitiva, di mediazione, didattica, di monitoraggio e supervisione, valutativa – hanno rappresentato, quando si sono configurate come facilitatori, degli essenziali elementi orientanti; laddove hanno funzionato da barriera, hanno invece disorientato lo studente.

Il paradigma complessivo a cui riferirsi non può che essere quello della co-progettazione capacitante, perché

nasce dalla ricerca di una modalità di incontro con finalità progettuali tra i professionisti, la persona titolare del progetto di vita e la sua famiglia, che fosse in grado di individuare obiettivi, strategie e azioni per sostenere il soggetto con disabilità nel dipanarsi di ciascuna delle aree del suo disegno esistenziale nel mondo di tutti e sulla base di uguaglianza di diritti con gli altri cittadini (Marchisio, 2019, p.37).

È essenziale che la progettazione sappia connettere tra loro contesti capacitanti (Visentin, 2016), in grado di generare nuove occasioni di crescita. Soli così l'orientamento è virtuoso.

Risulta altrettanto strategico agire in una logica anticipatoria: su questo versante, a titolo d'esempio, il LaRIOS ha messo a punto un progetto laboratoriale (Santilli et al., 2022) volto a riflettere, con i giovani con disabilità intellettiva delle scuole superiori di secondo grado, sulle sfide che hanno di fronte e sull'idea complessa di lavoro inclusivo e sostenibile, in sintonia con gli obiettivi dell'Agenda 2030, tenendo viva quell'idea di *agency* forte esplorata nella parte introduttiva, cioè capace di tenere assieme ben-essere individuale e bene comune.

Se si guarda all'evoluzione biografica dello studente protagonista dello studio di caso, essa narra la scelta di sospendere almeno momentaneamente gli studi, per provare a fare un'esperienza di tirocinio extrauni-

7 Nel corso dell'a.a. 2021-2022 si è dato vita a un tavolo di lavoro multistakeholders che, anche considerando gli esiti del presente studio di caso, e ai dati che saranno generati dal monitoraggio su nuove esperienze, ha l'obiettivo di delineare un'architettura ufficiale del programma Rethinking college, caratterizzata da: durata biennale; 4/6 insegnamenti; esperienza di tirocinio. Inoltre, si stanno facendo degli approfondimenti sull'utilizzo dell'Open Badge per certificare tali percorsi.

versitario che gli permetta di saggiare più velocemente un ambiente produttivo. Un esito da leggere come fallimento o, piuttosto, come sintomo di una maggiore consapevolezza del ragazzo rispetto ai propri obiettivi di vita e ai propri limiti.

Tempo, fatica, limiti: è anche su queste tre parole che gli itinerari verso l'adulità, compresi quelli che passano per l'università, devono essere costruiti perché, come affermava Aristotele, "Chi non conosce il suo limite tema il destino" (Lepri, 2020). Una visione pedagogica che si fa cardine di un'azione sistemica orientante, dove risorse formali e di prossimità si alleano per promuovere progetti di vita fiorenti (Visentin, 2016), nella consapevolezza che non si tratta di direzionare il futuro quanto di sostenere l'*empowerment* dello studente.

Nota bibliografica

- Ballet J., Dubois J.L., Mahieu F.R. (2007). Responsibility for Each Other's Freedom: Agency as The Source of Collective Capability. *Journal of Human Development*, 8(2), pp. 185-201.
- Bertolini P. (1988). *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Milano: Guerini.
- Bissacco E., Visentin S., Fedeli M. (2020). Transformative Learning e disabilita intellettive: il valore dell'esperienza professionale per gli apprendisti di Conca D'oro. *Formazione, Lavoro, Persona*, X(31), pp. 164-183.
- Center For Applied Special Technology (CAST), (2011). *Universal Design for Learning Guidelines (version 2.0)*. CAST, Wakefield, MA.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (Eds.) (2011). *Research Methods in Education*. London/NewYork: Routledge.
- Corby D., Taggart L., Cousins W. (2018). The lived experience of people with intellectual disabilities in post-secondary or higher education. *Journal of Intellectual Disabilities*. <https://doi.org/10.1177/1744629518805603>.
- European Commission, Union of Equality: Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021–2030, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, COM (2021) 101, 3 March 2021 ('European Disability Strategy 2021–2030'), at 30 (under 9 Awareness, Governance and Measuring Progress).
- Folk E.D., Yamamoto K.K., Stodden R.A. (2012). Implementing inclusion and collaborative teaming in a model program of postsecondary education for young adults with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), pp. 257-269.
- Guichard J. (2018). Life design interventions and the issue of work, in Interventions. In V. Cohen-Scali, et alii (Eds.), *Career Design and Education: Transformation for Sustainable Development and Decent Work* (pp. 15-28). Cham: Springer.
- Hughson E. A., Uditsky B. (2018). 30 years of inclusive post-secondary education: Scope, challenges and outcomes. In Hughson E. A., Uditsky B. (Eds). *People with Intellectual Disability Experiencing University Life* (pp. 51-68). Boston (USA): Brill.
- Jones M.M., Goble Z. (2012). Creating effective mentoring partnerships for students with intellectual disabilities on campus. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), pp. 270-278.
- Lepri C. (2020). *Diventare grandi. La condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Trento: Erickson.
- Liasidou A. (2014). Critical disability studies and socially just change in higher education. *British journal of special education*, 41(2), pp. 120-135.
- Marchisio C.M. (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci Faber.
- Milani P., Pegoraro E. (2011). *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*. Roma: Carocci.
- Moore E. J., Schelling A. (2015). Postsecondary inclusion for individuals with an intellectual disability and its effects on employment. *Journal of Intellectual Disabilities*, 19(2), 130-148.
- Nota L., et alii (2020). *Sustainable Development, Career Counselling and Career Education*. Berlin: Springer.
- O'Connor B., Kubiak J., Espiner D. (2012). Lecturer responses to the inclusion of students with intellectual disabilities auditing undergraduate classes. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 247-256.
- OECD (2011). *Sick on the Job. Myths and Realities about Mental Health and Work*. Organization for Economic Cooperation and Development.
- Plotner A.J. and May C. (2019). A comparison of the college experience for students with and without disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 23(1), pp. 57-77.
- Plotner A.J. and Marshall K.J. (2015). Postsecondary education programs for students with an intellectual disability: facilitators and barriers to implementation. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53(1), pp. 58-69.
- Rillotta F., Arthur J., Hutchinson C. (2020). Inclusive university experience in Australia: perspectives of students with intellectual disability and their mentors. *Journal of Intellectual Disabilities*, 24(1), pp. 102–117.

- Santilli S., Di Maggio I., Ginevra M. C., Nota L., Soresi S. (2020). 'Looking to the future and the university in an inclusive and sustainable way': A career intervention for high school students. *Sustainability*, 12(21), 9048.
- Seale J., Nind M., Tilley L., Chapman R. (2015). Negotiating a third space for participatory research with people with learning disabilities: An examination of boundaries and spatial practices. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 28(4), pp. 483-497.
- Soresi S. (Ed.) (2021). *Il futuro non è più quello di una volta: Riflessioni e strumenti per prendersi cura del futuro*. Roma: Studium.
- Soresi S., Nota L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale*. Bologna: Il Mulino.
- Visentin S. (2016). *Progetti di vita fiorenti*. Napoli: Liguori.