

Traiettorie inclusive: l'orientamento come ricerca del proprio spazio nel mondo

Inclusive trajectories: orientation as a search for one's own space in the world

Raimondo Enza Manila

Università degli Studi di Enna "Kore" - emanilaraimondo@gmail.com

ABSTRACT

Il contributo esamina il ruolo dell'autodeterminazione delle persone con disabilità e bisogni educativi speciali nella riflessione pedagogica sul percorso di carriera. Si pone particolare attenzione all'orientamento nei contesti educativi e formativi, considerato una metodologia chiave da adottare in modo strutturato. L'obiettivo è quello di esplorare come le competenze orientative possano favorire la definizione di sé, il riconoscimento del proprio potenziale, e agevolare le transizioni scuola-lavoro.

ABSTRACT

The contribution examines the role of self-determination of people with disabilities and special educational needs in pedagogical reflection on career paths. Particular attention is paid to orientation in educational and training contexts, considered a key methodology to be adopted in a structured way. The objective is to explore how orientation skills can promote self-definition, recognition of one's potential, and facilitate school-work transitions.

PAROLE CHIAVE

Inclusione, Lavoro, Educazione, Orientamento.

KEYWORDS

Inclusion, Job, Education, Orientation

INTRODUZIONE

In un'epoca segnata da una crescente complessità (Greco, 2016), educazione e formazione sono chiamate a rivedere i propri paradigmi, affinché possano rispondere alle sfide della società contemporanea. Di fronte a tali cambiamenti, il modello tradizionale, lineare e statico, centrato sulla trasmissione di conoscenze predefinite, lascia il posto a un approccio dinamico e interattivo che valorizza la pluralità delle esperienze e delle prospettive individuali. In questo quadro di rinnovamento, il

concetto di inclusione si configura come un processo continuo di co-costruzione, in cui ogni persona, con le proprie unicità e specificità, contribuisce attivamente alla creazione di ambienti di apprendimento più ricchi e significativi. Schalock et al. (2002) evidenziano come l'obiettivo ultimo dell'educazione inclusiva risieda nel garantire a tutti una qualità della vita elevata, intesa non solo come benessere tangibile e materiale, ma anche come realizzazione personale e sociale. Tale prospettiva implica per ciascun individuo la possibilità di sviluppare appieno il proprio potenziale e di partecipare attivamente alla vita comunitaria. Dal canto suo, Canevaro (2006) invita a superare l'approccio integrativo, promuovendo un'interazione dinamica e reciproca tra individuo e contesto. Sebbene il dibattito teorico sull'inclusione abbia prodotto un ricco corpus di conoscenze e buone pratiche, la traduzione concreta di tali principi nei contesti educativi presenta ancora delle criticità. Le istituzioni scolastiche, in particolare, tendono a focalizzarsi su interventi individualizzati di sostegno, concepiti esclusivamente come risposte specifiche e puntuali alle esigenze immediate dello studente, ma privi di una prospettiva di continuità e di sviluppo. Questo approccio, spesso frammentario, rischia di trascurare l'importanza dell'*autodeterminazione* (Cottini, 2016), intesa come la capacità di autoregolazione e di scelta consapevole nel proprio percorso di crescita. Questa competenza, strettamente legata al concetto di *empowerment*, rappresenta un obiettivo prioritario nell'educazione inclusiva. Alla luce di queste riflessioni, il presente contributo pone l'accento sull'autodeterminazione delle persone con disabilità, esplorando come, nei contesti educativi, un orientamento strutturato e intenzionale possa supportare lo sviluppo di questa competenza essenziale e favorire una piena partecipazione alla vita sociale.

2 La scuola come luogo di sviluppo integrale

L'istituzione scolastica, quale contesto educativo primario, riveste un ruolo cruciale nello sviluppo globale della persona. Essa non si limita più alla mera trasmissione di conoscenze e competenze disciplinari, ma si configura come spazio privilegiato per la socializzazione secondaria e la formazione dell'identità personale (Cottini, 2017). Come indicato e sottolineato nelle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, emanate nel 2009, la scuola ha il compito di garantire a tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro caratteristiche individuali, pari opportunità di apprendimento e di partecipazione alla vita scolastica. Tali obiettivi non rappresentano solo tappe fondamentali nel percorso di crescita di ciascun alunno, ma costituiscono anche fondamenti essenziali per il progresso democratico e solidale della società. La loro piena realizzazione richiede l'adesione convinta al principio italiano della piena inclusione scolastica degli alunni con disabilità, una scelta che ha dato

impulso a un profondo cambiamento culturale, orientato all'accoglienza e al riconoscimento di ogni studente (Aiello & Giaconi, 2024). Questo processo continuo mira a instaurare relazioni e condizioni educative che consentano a ciascun individuo di sviluppare appieno le proprie potenzialità. Una scuola non solo per sapere, ma anche per crescere, attraverso l'acquisizione di conoscenze, competenze, abilità, autonomia, nei margini delle capacità individuali, mediante interventi specifici da attuare sullo sfondo costante e imprescindibile dell'istruzione e della socializzazione (MIUR, 2009, p.3). Le ricerche in ambito pedagogico (Montobbio & Lepri, 2000) confermano ampiamente che ogni individuo - inclusi coloro che presentano bisogni educativi speciali - possiede un potenziale di sviluppo valorizzabile mediante un'educazione personalizzata. La scuola inclusiva, dunque, non si limita a garantire l'accesso all'istruzione, ma si impegna a creare ambienti di apprendimento che incoraggiano l'autonomia, la partecipazione attiva e lo sviluppo di competenze trasversali, quali il *problem solving*, il pensiero critico e la collaborazione. Realizzare una scuola autenticamente inclusiva comporta, tuttavia, numerose sfide. Tra queste, emerge la necessità di una cooperazione strutturata tra il sistema scolastico, le famiglie e i servizi socio-sanitari; di una transizione efficace verso il mondo del lavoro; e della capacità, da parte degli insegnanti, di tradurre in pratica le competenze acquisite nei campi della progettazione e della metodologia didattica. Inoltre, la gestione del Progetto Educativo Individualizzato (PEI) richiede una maggiore integrazione tra progettazione di classe e percorsi personalizzati, superando l'attuale frammentazione operativa (Canevaro, D'Alonzo & Ianes, 2009; Mura, 2018). Per rispondere a queste sfide, è indispensabile un profondo rinnovamento culturale e organizzativo che preveda un investimento strategico nella formazione continua dei docenti, affinché possano acquisire e consolidare le competenze necessarie per progettare e implementare percorsi didattici inclusivi e personalizzati, basati su metodologie innovative. Tra queste competenze, si distinguono: le *competenze progettuali*, necessarie per pianificare e adattare i percorsi formativi alle esigenze di ogni studente; le *competenze metodologiche*, fondamentali per adottare strategie didattiche differenziate e stimolanti; le *competenze relazionali*, indispensabili per costruire un ambiente scolastico positivo e inclusivo, in cui ognuno si senta valorizzato; le *competenze digitali*, essenziali per rispondere alle richieste di una didattica moderna e accessibile; e infine le *competenze valutative*, che devono riflettere un approccio formativo capace di riconoscere e valorizzare i progressi individuali e i diversi stili di apprendimento. In questa cornice, la scuola inclusiva si configura come un organismo dinamico, dove flessibilità e adattabilità diventano qualità imprescindibili per rispondere con tempestività e precisione ai bisogni di ciascun alunno. Essa si propone come un luogo in cui l'apprendimento significativo e personalizzato non è solo una possibilità, ma un

obiettivo prioritario, perseguito attraverso strumenti e pratiche che pongano l'individuo al centro del processo educativo. Per realizzare tale visione, è necessaria una collaborazione continua e partecipata da parte di tutti gli attori coinvolti: docenti, studenti, famiglie, istituzioni e comunità. Solo mediante un impegno condiviso è possibile costruire una scuola che non si limiti a “includere” formalmente, ma che accolga l'*alterità* come risorsa, garantendo a tutti pari opportunità di realizzazione e crescita. Questa prospettiva, tutt'altro che utopica, rappresenta una chiave fondamentale per una società più giusta e solidale, in cui la scuola diventa il primo spazio di inclusione e di sviluppo di cittadini consapevoli e responsabili.

3 L'orientamento nel contesto della scuola inclusiva

Nella scuola inclusiva, l'orientamento svolge una funzione fondamentale per promuovere una cittadinanza attiva e consapevole, superando la semplice trasmissione di competenze tecniche o la selezione di un percorso formativo specifico. Esso si configura, infatti, come una pratica educativa finalizzata allo sviluppo di un'identità personale e professionale, in armonia con il contesto sociale di riferimento. L'orientamento non rappresenta un momento decisionale isolato, bensì un processo formativo continuo che accompagna e sostiene gli studenti nel riconoscimento delle proprie potenzialità, nella scoperta delle aspirazioni e nella costruzione di una visione autonoma e autodeterminata del proprio avvenire. In tal senso, l'efficacia orientativa della didattica inclusiva è strettamente connessa alla pluralità presente in classe e alla capacità di stimolare processi di esplorazione e scoperta, valorizzando le potenzialità di ogni studente, anche quelle più latenti o meno evidenti (Chiappetta & Cajola, 2015). In una classe inclusiva, la stessa eterogeneità diventa una risorsa per l'orientamento, offrendo agli studenti esperienze significative di apprendimento che stimolano la riflessione e la consapevolezza di sé. La varietà dei vissuti e delle modalità di apprendimento attiva dinamiche che favoriscono la scoperta e il potenziamento delle capacità individuali, anche di quelle inesprese se non adeguatamente valorizzate. Da questa prospettiva, la funzione orientativa della scuola non si limita a specifici momenti dedicati all'orientamento scolastico o professionale, ma permea l'intero percorso educativo, divenendo parte integrante delle pratiche quotidiane: ogni attività didattica, ogni interazione sociale e ogni scelta pedagogica assume una valenza orientativa, contribuendo alla costruzione di un'identità personale e sociale che prepara ogni studente non solo per il futuro lavorativo, ma per una vita di relazioni consapevole e partecipativa. Attraverso questo orientamento diffuso, che guida gli studenti verso una visione autodeterminata di sé e del proprio ruolo nella società, la scuola assolve il compito di promuovere una crescita armoniosa e olistica, offrendo a ciascuno l'opportunità di sviluppare abilità, conoscenze e valori fondamentali per

affrontare le sfide del mondo contemporaneo. L'inclusione non si presenta come un semplice obiettivo da raggiungere, ma come un processo evolutivo che si sviluppa gradualmente, orientando l'individuo verso l'autodeterminazione e potenziando le sue capacità critiche e riflessive essenziali, per comprendere e gestire la pluridimensionalità della vita. In questo percorso, il contributo attivo e consapevole di tutti gli attori della comunità educativa – docenti, famiglie, operatori sociali e professionisti del settore – è cruciale per creare un ambiente che non solo accoglie, ma valorizza e orienta ogni studente verso una crescita personale autentica. Una scuola realmente orientativa e inclusiva è capace di affrontare questa sfida, utilizzando la diversità come risorsa e offrendo a ciascuno il supporto necessario per autodeterminarsi e identificare il proprio ruolo nella società. Essa si configura, così, come un luogo privilegiato di sperimentazione di una comunità solidale, dove ogni individuo, indipendentemente dalle proprie abilità o condizioni, può definire e sviluppare la propria identità, esplorare le proprie potenzialità e contribuire al benessere collettivo. In tal modo, l'orientamento si trasforma da semplice servizio o fase temporanea a percorso continuo e integrato di scoperta e valorizzazione personale, accompagnando ciascuno verso una piena realizzazione di sé e un ruolo attivo nella comunità.

3.1 Inclusione e autodeterminazione: un binomio inscindibile

Il tema dell'orientamento formativo si intreccia profondamente con il concetto di "progetto di vita", un costrutto ampiamente esplorato nella ricerca pedagogica (Guglielmini & Batini, 2024). D'altro canto, la normativa scolastica italiana, soprattutto negli ultimi decenni, ha evidenziato l'importanza di una progettualità attiva e continua come strumento essenziale affinché la scuola possa accompagnare ogni studente, indipendentemente dalle specificità personali, verso un percorso di realizzazione individuale. In questa prospettiva, il progetto di vita rappresenta un "filo rosso" che trascende i bisogni educativi speciali rivolgendosi universalmente all'esigenza di ogni individuo di costruire un'esistenza significativa attraverso azioni intenzionali e orientate. Lepri (2011) sottolinea che il progetto di vita non può limitarsi a una dimensione immaginativa, ma richiede un'attenta programmazione, in grado di distinguere tra ciò che è straordinario e ciò che è irrealizzabile. Tale distinzione consente all'individuo di confrontarsi con le proprie potenzialità e, allo stesso tempo, con i propri limiti, favorendo un percorso di autoconoscenza e crescita personale. Il progetto di vita non è un semplice "sogno" o una visione utopica, ma si struttura come un processo che richiede riflessione critica, autovalutazione e capacità di discernere tra desideri realizzabili e obiettivi irraggiungibili, abilità essenziali per affrontare le complessità

del futuro.

Sebbene possa sembrare prematuro applicare tale prospettiva a bambini e bambine in età scolare, molti pedagogisti rilevano che è proprio durante l'infanzia che emergono le prime possibilità evolutive, come il desiderio di autorealizzazione e la capacità di sviluppare autostima e immagine di sé. Queste abilità, se adeguatamente supportate e orientate, pongono le basi per una vita futura autodeterminata e consapevole. Creare le condizioni affinché ogni progetto di vita possa nascere, essere riconosciuto e valorizzato sin dall'infanzia significa che la scuola e i servizi educativi non devono limitarsi a rispondere ai bisogni primari, ma devono anche favorire la consapevolezza, la riflessione e la partecipazione attiva di ogni individuo al proprio percorso esistenziale. Costruire un progetto di vita richiede, dunque, di andare oltre la visione tradizionale dell'educazione intesa come semplice "assistenza" o "dono professionale" (Duffy, 2010), adottando invece un modello di partecipazione attiva, in cui ciascuno assume un ruolo centrale nella definizione di una "buona" esistenza, coerente con le proprie aspirazioni e interpretazioni personali. Pertanto, le riflessioni su "orientamento" e "progetto di vita" (Raimondo, 2022) non possono prescindere dalla fase iniziale della vita scolastica e richiedono un'azione collettiva sostenuta da una rete di collaborazione tra tutti gli attori coinvolti. Questo approccio permette di identificare e promuovere possibilità realistiche e sostenibili, affinché ogni studente possa intrecciare competenze e limiti, capacità e fragilità, componenti essenziali della condizione umana. Confrontarsi con la fattibilità e le difficoltà di un progetto di vita significa, peraltro, prepararsi sin dall'infanzia a vivere l'età adulta con resilienza, accogliendo le sfide, gli imprevisti e le inevitabili battute d'arresto che accompagnano ogni percorso di vita. Per sviluppare una visione di sé come protagonisti di un futuro sostenibile, è necessario coltivare ciò che Appadurai (2014) definisce la "capacità di aspirare", ossia un orientamento che nasce dalla consapevolezza di un progetto di vita e dall'impegno nelle azioni necessarie per realizzarlo. Questa capacità non è confinata alla sfera individuale, ma si radica profondamente in una dimensione culturale: la possibilità di immaginare un futuro desiderabile è, infatti, influenzata dal contesto sociale di appartenenza, che definisce ciò che appare plausibile e desiderabile, orientando in modo implicito le scelte e le aspettative di ciascun individuo. Diventa, quindi, cruciale alimentare immaginari che superino le rigide categorie sociali e culturali, permettendo a ognuno di costruire una narrazione autentica e una progettualità in cui si accolgano e valorizzino e identità uniche. Per favorire questi percorsi, è necessario un corpo docente che si impegni come "ricercatore" di possibilità educative, capace di individuare e riconoscere le potenzialità latenti negli studenti. In questa prospettiva, la scuola diventa un ambiente che incoraggia percorsi di autonomia e autodeterminazione, intesi non solo come autosufficienza, ma anche come processi di autoregolazione e autocompimento. È

importante distinguere tra *autonomia* e *autosufficienza*: la prima implica la capacità di darsi delle regole e di comprendere e rispettare quelle del contesto; l'autosufficienza, invece, si riferisce alla capacità di soddisfare i propri bisogni senza dipendere dagli altri. Anche coloro che non raggiungeranno una completa autosufficienza possono comunque sviluppare un'autonomia significativa, una qualità che permette loro di trovare una dimensione di autoregolazione e integrazione all'interno di un sistema di norme condivise. A partire da questa distinzione, il concetto di autodeterminazione trova una definizione e un approfondimento nel *Capability Approach* di Sen (2003) e Nussbaum (2011). Questo approccio sostiene che la qualità della vita non dipenda unicamente dalle risorse materiali disponibili, ma dalla capacità dell'individuo di trasformarle in opportunità concrete e obiettivi significativi, perseguibili in condizioni di libertà (Sen, 2006). In quest'ottica, l'autodeterminazione si configura come la capacità di ciascun individuo di scegliere il proprio percorso e di costruire una vita che rifletta autenticamente le proprie aspirazioni, superando i limiti iniziali. Essa richiede forza psicologica e competenza sociale, elementi necessari per distinguere e affrontare ostacoli e facilitazioni, superando i primi e sfruttando le seconde. Sebbene autonomia e autodeterminazione raggiungano la piena maturazione in età adulta, è fondamentale che vengano coltivate, stimolate e sostenute fin dai primi anni di vita attraverso percorsi educativi, didattici e riabilitativi. Un'educazione che accompagni e rinforzi tali processi, adattandoli gradualmente alle fasi di crescita, può favorire lo sviluppo di individui capaci di affrontare il futuro con fiducia, perseguendo una vita coerente con le proprie aspirazioni e potenzialità. Per assicurare che il progetto di vita sia sostenuto da un orientamento ispirato al *Capability Approach*, è essenziale che esso non assuma una forma rigida o standardizzata, né sia condizionato da stereotipi o convenzioni sociali limitanti. La vera sfida consiste nel promuovere e favorire uno sviluppo inclusivo che valorizzi non solo gli aspetti centrali, ma anche quegli elementi marginali, occasionali e inaspettati, che possano contribuire al benessere e al riconoscimento di ogni studente all'interno del contesto scolastico (Sen, 2006). Un orientamento inclusivo efficace mira a incentivare la consapevolezza di sé e a sostenere la progettualità futura, promuovendo l'autoefficacia, l'ottimismo, la speranza e la *career adaptability* (Savickas, 2005), fattori cruciali per il successo individuale in una società caratterizzata da complessità e mutamento continuo. La *career adaptability*, intesa come capacità di adattarsi ai cambiamenti e affrontare in modo proattivo le sfide professionali, si è dimostrata determinante per facilitare il raggiungimento degli obiettivi personali e professionali dei giovani (Hirschi, 2018). Gli studi di settore evidenziano che gli studenti con elevati livelli di *career adaptability* possiedono una maggiore competenza nell'affrontare i compiti legati alla costruzione del proprio progetto di vita, aumentando così la probabilità di intraprendere percorsi

scolastici e professionali soddisfacenti e gratificanti (Nota & Soresi, 2020). A ciò si aggiunge l'importanza dell'autoefficacia e delle emozioni positive, come la fiducia in se stessi e il coraggio, che contrastano atteggiamenti pietistici o vittimistici, talvolta promossi inconsapevolmente nei contesti educativi. L'obiettivo è quello di promuovere un approccio in cui gli studenti possano percepirsi capaci di affrontare il futuro con ottimismo e determinazione, superando le categorizzazioni limitanti associate al deficit e alla limitazione.

4 Conclusioni

La scuola è chiamata a svolgere un ruolo centrale nel promuovere autonomia e autodeterminazione come competenze essenziali per la vita, da sviluppare in contesti di apprendimento, socializzazione e partecipazione sociale. Un orientamento efficace, soprattutto per studenti in situazioni di vulnerabilità o fragilità, rappresenta non solo un'opportunità di sostegno, ma anche un'occasione per innovare e ripensare le pratiche educative tradizionali. È un invito a costruire identità flessibili e dinamiche, che consentano agli individui di realizzare pienamente se stessi, coltivando relazioni autentiche e perseguendo desideri e aspirazioni personali. In questa prospettiva, l'orientamento si configura come uno strumento fondamentale per superare stigmatizzazioni e stereotipi legati a percezioni di mancanza o incapacità, offrendo a ciascuno studente la possibilità di esplorare e definire il proprio ruolo nella società. Si oltrepassa così la rigidità di etichette limitanti, come "non sono in grado di" o "non è adatto a me," promuovendo un percorso di sviluppo personale libero da pregiudizi e vincoli sociali.

Bibliografia

- Aiello, P., Giacconi, C., (a cura di) (2024). *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Scholé, Brescia.
- Appadurai, A., (2014). *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*. Raffaello Cortina, Milano.
- Canevaro, A., (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Erickson, Trento.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D., (a cura di) (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*. Erickson, Bolzano.

- Chiappetta Cajola, L., (2015). *Inclusione, orientamento formativo e disabilità*. In L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Didattica inclusiva valutazione orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca*. Anicia, Roma, pp. 17-33.
- Cottini, L., (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Erickson, Trento.
- Cottini, L., (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci, Roma.
- Duffy, R.D., (2010). *Sense of control and career adaptability among under-graduate students*. In *Journal of career assessment*, n. 18, 4, pp. 420-430.
- Greco, F., (2016). *Integrare la disabilità. Una metodologia interdisciplinare per leggere il cambiamento culturale*. FrancoAngeli, Milano.
- Guglielmini, G., Batini, F., (a cura di) (2024). *Orientarsi nell'orientamento*. Il Mulino, Bologna.
- Hirschi, A., (2018). *Career Self-Management: A Framework for Active Career Development and Counseling*. In J. Athanasou & H. Perera (a cura di.), *International Handbook of Career Guidance*. Springer, Cham, Switzerland, pp. 97-113.
- Lepri, C., (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. FrancoAngeli, Milano.
- MIUR, (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Roma.
- Montobbio, E., Lepri, C., (2000). *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*. Edizioni del Cerro, Tirrenia.
- Mura, A., (2018). *Orientamento formativo e Progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*. FrancoAngeli, Milano.
- Nota, L., Soresi, S., (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale*. Il Mulino, Bologna.
- Nussbaum, M., (2011). *Creating Capabilities: the human development approach*. Harvard University Press.
- Raimondo, E.M., (2022). *Il ruolo pedagogico dell'auto-orientamento nel progetto di vita: formare (al)le competenze decisionali*. A. Di Vita (a cura di), *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills*, Collana di Pedagogia del Lavoro – Competenze e formazione per lo sviluppo umano e la transizione digitale ed ecologica. Pensa Multimedia, Lecce.

Savickas, M.L., (2005). *The theory and practice of career construction*. In S.D. Brown e R.W. Lent (a cura di), *Career development and counseling: putting theory and research to work*. John Wiley, Hoboken, NJ, pp. 42-70.

Sen, A., (2003). *Capability and well-being*. In M.C. Nussbaum e A. Sen (a cura di), *The quality of life*. Clarendon Press, Oxford, pp. 30-53.

Sen, A., (2006). *What do we want from a theory of justice*. In *The journal of philosophy*, n. 103, 5, pp. 215-238.

Schalock, R.L. et al., (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.