

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA14201

L'orientamento al lavoro dei giovani con disabilità: approfondimenti sulla situazione italiana e irlandese

Job career guidance of youth with disabilities: insights into the Italian and Irish situation

Angelo Lascioli, Luciano Pasqualotto, Ivan Traina¹

Sintesi

L'articolo analizza il tema dell'orientamento al lavoro dei giovani con disabilità, in riferimento a quanto avviene in Italia e Irlanda. Dallo studio emerge la necessità di progettare l'orientamento al lavoro a partire dalla scuola, promuovendo le competenze per rendere possibili ed effettivi i diritti previsti dalla Convenzione ONU dei Diritti delle Persone con Disabilità. In particolare, il diritto all'autodeterminazione, all'inclusione sociale e lavorativa. A tale scopo risulta fondamentale integrare le specifiche progettualità riguardanti l'orientamento al lavoro con una più ampia e articolata definizione del PEI, nell'ottica del progetto di vita e della transizione verso la vita adulta.

Parole chiave: Orientamento professionale; Persone con disabilità; Studio Comparativo; Piano Educativo Individualizzato; Progetto individuale.

Abstract

This paper analyzes the topic of career guidance of persons with disability, referring to current situation in Italy and Ireland. The study shows the need to plan job career guidance starting from school, promoting the skills necessary to effectively implement the rights as envisaged by the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. In particular, the right to self-determination, social inclusion, and work. For this purpose, it is important to integrate specific projects focused on career guidance with a broader and more articulated definition of the IEP, in view of the life project and the transition to adult life.

Keywords: Career guidance; Persons with disabilities; Comparative study; Individualized Education Plan; Individualized project.

1. Università di Verona, angelo.lascioli@univr.it, luciano.pasqualotto@univr.it, ivan.traina@univr.it

1. Il senso educativo dell'orientare

Orientare significa “volgere a oriente”, indicare l’oriente, l’est, ossia il luogo da cui nasce il sole. I templi dei Greci e dei Romani erano “volti a oriente”, come pure le prime chiese cristiane: il luogo in cui ogni giorno si verifica lo straordinario fenomeno per cui le tenebre sono vinte dalla luce. Da tempo l’inventiva umana ha individuato le modalità attraverso cui è possibile individuare l’oriente, anche in assenza di specifici riferimenti geografici, come quando ci si trova nel deserto. Ad esempio, attendere il momento in cui il sole è più alto in cielo (il mezzogiorno) e volgergli la schiena. A questo punto l’est (l’oriente) si trova alla propria destra (d-est-ra). Qualora, invece, ci si trovasse in un contesto in cui non fosse possibile osservare il sole di mezzogiorno, ad esempio perché nascosto o perché nuvoloso, risulta utile osservare il territorio (gli alberi o le abitazioni) per individuare il punto in cui è presente umidità (ad esempio, il muschio cresciuto sulla corteccia di un albero), ossia i segni del possibile orientamento verso nord. A questo punto, rivolgendo lo sguardo verso il nord, sempre alla propria destra è possibile individuare l’est.

Seppur semplici, in queste tecniche d’orientamento ci sono interessanti significati utili per cogliere il senso dell’azione educativa dell’orientare.

Il primo: *saper attendere il momento giusto (il mezzogiorno) prima di guardare il cielo.*

Il mezzogiorno è la pienezza del giorno: corrisponde psicologicamente alla pienezza delle proprie facoltà psichiche, intellettive,

volitive. Il mezzogiorno rappresenta simbolicamente lo stato interiore di obiettività, momento in cui è possibile l’auto-analisi e l’auto-critica, e può essere esercitata la capacità di autodeterminazione. Il significato educativo dell’orientamento risulta strettamente connesso alla dimensione dello scorrere del tempo della vita. Saper cogliere il momento giusto è fondamentale per sapersi orientare (e per saper orientare).

Se si guarda il cielo troppo presto, o troppo tardi, c’è il rischio di non individuare correttamente l’est e, di conseguenza, anche la direzione da dare al proprio cammino può risultare errata. Per riuscire a comprendere la direzione della propria vita è infatti necessario non avere fretta; anche l’azione educativa dell’orientare richiede il rispetto dei tempi dello sviluppo e della crescita personale. Ci sono ragazzi che non sanno attendere il mezzogiorno e altri che lo lasciano passare. L’errore educativo, talvolta, consiste proprio nell’assecondare bisogni e/o desideri che sono ancora acerbi; oppure, al contrario, nel non riconoscere il momento giusto in cui certi bisogni e/o desideri richiedono di essere coltivati e ascoltati, con la conseguenza di condannarli a uno stato di perenne immaturità perché non li si è fatti crescere. La cura educativa dell’orientamento, pertanto, richiede accompagnamento e vicinanza, nonché sostegno nel momento in cui è necessario alzare lo sguardo per individuare il sole di mezzogiorno anche se tale azione può risultare difficile: educare a orientarsi, in certi casi, significa aiutare la persona a sostenere lo sguardo verso le mete a cui la propria vita può essere diretta, anche quando è difficile “vedere l’obiettivo” o risulta difficile sostene-

re lo sguardo. Si pensi, ad esempio, quanto può essere difficile per un giovane con disabilità intellettiva rappresentare a sé stesso la direzione della propria esistenza (individuare il suo “oriente”); o alla difficoltà dei genitori e degli insegnanti nell’immaginare il suo futuro possibile (in suo “oriente”).

Il secondo: *saper girare la schiena al sole di mezzogiorno*.

Per sapersi orientare, una volta individuato il sole di mezzogiorno nel cielo, è necessario volgergli le spalle. Ciò significa non farsi abbagliare dalle cose troppo scontate. Girare le spalle al sole di mezzogiorno assume simbolicamente il significato di riuscire a volgere lo sguardo da ciò che si trova davanti a noi a ciò che si trova alle nostre spalle; da ciò che sta “fuori da noi” a ciò che sta “dentro di noi”; da ciò che è in luce a ciò che può trovarsi in ombra; da ciò che è scontato a ciò che richiede d’essere ancora esplorato; ecc. L’azione educativa dell’orientare richiede di accompagnare la persona nel delicato compito di imparare a conoscersi nelle proprie “zone di luce”, come nelle proprie “zone d’ombra”, di imparare a discernere tra ciò che è davvero importante per noi da ciò che non lo è, di imparare a esplorare non solo ciò che si trova “fuori di noi” (che può abbagliare) ma anche ciò che sta “dentro di noi”: possono essere le nostre paure, le nostre insicurezze, i nostri desideri celati e/o nascosti, talvolta perfino a noi stessi.

Il terzo: *rivolgere lo sguardo a destra per trovare l’est*.

La mano destra, tradizionalmente, rappresenta quella più abile, più capace, più forte, più competente. Educare l’orientamento significa aiutare le persone nel percorso di

discernimento che porta a saper distinguere tra le proprie passioni e i propri desideri quelli che sono autentici nel senso della pedagogia di don Bosco, ossia verso il “luogo” delle motivazioni che spingono ad agire, con l’obiettivo di intercettare quelle in grado di alimentare le nostre scelte nel tempo per capire in che direzione orientare le nostre scelte. Infatti, da un punto di vista educativo, orientare non è questione che riguarda solo le opportunità che vengono offerte dalla situazione o dal contesto, ma è innanzitutto questione di patos e di senso: individuare dove tende il nostro oriente, significa anche comprendere dove può trovare senso il nostro divenire.

2. L’orientamento al lavoro nella scuola italiana

Il tema dell’orientamento al lavoro è stato particolarmente valorizzato nella scuola italiana nel corso dell’ultimo decennio. Una tappa fondamentale è rappresentata dalle “Linee guida nazionali per l’orientamento permanente”, diffuse con la nota MIUR prot. n. 4232 del 19/02/2014 e dirette alle scuole di ogni ordine e grado, che hanno sostituito quelle emanate con la Circolare Ministeriale n. 43/2009. Con le nuove Linee Guida, il Ministero introduce un modello di orientamento al lavoro che s’ispira al tema e al valore della formazione permanente, a sua volta centrata sulla necessità educativa di garantire il sostegno alla persona in tutti i momenti di scelta e transizione, lungo tutto il corso della vita, con la finalità di promuoverne non solo l’occupabilità, ma anche l’inclusione sociale e la crescita personale.

Tra gli antecedenti di questo provvedimento va menzionata la legge di riforma del mercato del lavoro, n. 92/2012, in particolare l'articolo 4, comma 55, lettera c) concernente le azioni relative alla fruizione di servizi di orientamento lungo tutto il corso della vita. Con il D. lgs. n. 104/2013 (convertito nella Legge n. 128/2013) sono stati previsti specifici percorsi di orientamento per gli studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria di I grado e degli ultimi due anni della scuola secondaria di II grado (art. 8). Nello specifico, nell'art. 8bis, si dispone che i percorsi di orientamento debbano prevedere azioni finalizzate a far conoscere agli studenti della scuola secondaria di secondo grado, con particolare riferimento agli istituti tecnici e professionali, il valore educativo e formativo del lavoro, anche attraverso giornate di formazione in azienda.

Nella Conferenza Unificata Stato-Regioni del 5 dicembre 2013, che ha preceduto l'emanazione delle Linee Guida, l'orientamento permanente viene definito come

«processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi e interagire con tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative».

Coerentemente a questo approccio, alla scuola viene attribuito un ruolo centrale per l'acquisizione e il potenziamento delle competenze di base e trasversali per l'orientamento al lavoro, che va inteso come “trasver-

sale a tutte le discipline”, per cui è necessario formare i docenti e individuare le figure responsabili di coordinare le azioni di orientamento in ogni scuola.

Pur dedicando speciale attenzione alle ultime due classi del 1° e 2° ciclo di istruzione, già nel 1997, con la Direttiva n. 487, il MIUR aveva stabilito il valore centrale dell'orientamento per le scuole di ogni ordine e grado, in quanto

«parte integrante dei curricula di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia. Esso si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere sé stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile» (art. 1).

2.1. Le Linee Guida per l'orientamento permanente

È utile, innanzitutto, identificare alcuni principi pedagogici che permeano le Linee Guida vigenti. Secondo il Ministero dell'Istruzione, l'orientamento al lavoro va inteso non solo come strumento per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro, ma come diritto permanente di ogni persona, che si esercita in forme e modalità diverse e specifiche a seconda dei bisogni, dei contesti e delle situazioni. Si tratta di superare la logica tradizionale che riduceva l'orientamento quasi esclusivamente alla fornitura di informazioni, a favore di una didattica orientativa/orientante rivolta a tutti gli alunni (Soresi & Nota,

2020), che si realizza nell'insegnamento/apprendimento disciplinare ed è finalizzata all'acquisizione dei saperi di base e delle competenze di cittadinanza. Tali competenze, inoltre, vanno concepite come processo di maturazione che riguarda ogni alunno, che si realizza nella scuola tramite l'offerta di un curriculum formativo unitario e verticale. A tale scopo, nella scuola vanno previste attività di accompagnamento e di consulenza orientativa, di sostegno alla progettualità individuale, esercitate attraverso competenze di monitoraggio/gestione del percorso individuale; tali tipologie di attività possono riguardare l'intera classe, piccoli gruppi o singole persone (consulenza individuale e/o con i genitori).

Le Linee Guida prevedono inoltre che ogni istituzione scolastica elabori un "Piano", organico e funzionale, riguardante le attività di orientamento da inserire nel POF, nel quale siano specificate anche le modalità di erogazione dei servizi di orientamento e le attività di tutorato e di accompagnamento. Il Piano, per risultare efficace, dovrà essere fortemente ancorato al quadro territoriale degli interventi in materia di orientamento, che deve prevedere sinergie tra sistemi di educazione, formazione, Centri per l'impiego, Amministrazioni locali, Servizi socio-sanitari e altri servizi all'interno di ciascun sistema.

2.2. I Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PTCO)

La Legge di Riforma della Scuola, n. 107/2015, ha introdotto per gli studenti della secondaria di II° grado l'esperienza dell'Alter-

nanza Scuola-Lavoro (ASL) come parte obbligatoria del curriculum formativo. Con la Legge di Bilancio per l'anno 2019, n. 145/2018, tale dispositivo è stato ridenominato in "Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento" (PCTO), impegnando il Ministero dell'Istruzione a definirne le linee guida (art. 1, c. 785), cui ha provveduto con Decreto n. 774 del 4 settembre 2019.

Nelle Linee Guida si afferma che i PCTO rappresentano un'esperienza di orientamento *in itinere* che pone "gli studenti nella condizione di maturare un atteggiamento di graduale e sempre maggiore consapevolezza delle proprie vocazioni, in funzione del contesto di riferimento e della realizzazione del proprio progetto personale e sociale, in una logica centrata sull'auto-orientamento" (Ministero dell'Istruzione, 2019, pp. 8). Si evidenzia la valenza pedagogica dell'orientamento, inteso come "processo continuo che rende consapevoli gli studenti delle loro capacità e competenze con l'obiettivo di una migliore gestione del proprio percorso personale, formativo e professionale" (Kamkhagi, 2020, p. 6).

Raccomandando di definire i percorsi a seconda degli indirizzi di studio, dei bisogni formativi dell'utenza e delle caratteristiche del contesto socio-economico di riferimento, attraverso i PCTO il Ministero intende promuovere un approccio riflessivo al mondo del lavoro e alle professionalità, entro una prospettiva a lungo termine, che prevede anche la partecipazione e la condivisione nel percorso di orientamento delle famiglie.

Le Linee Guida, inoltre, individuano in Appendice le competenze trasversali da sviluppare attraverso i PCTO:

- capacità di lavorare sia in modalità collaborativa in gruppo sia in maniera autonoma;
- capacità di lavorare con gli altri in maniera costruttiva;
- capacità di comunicare e negoziare efficacemente con gli altri;
- capacità di motivare gli altri e valorizzare le loro idee, di provare empatia;
- capacità di gestire efficacemente il tempo e le relazioni;
- capacità di prendere l'iniziativa;
- capacità di accettare le responsabilità;
- capacità di gestire l'incertezza, la complessità e lo stress;
- capacità di pensiero critico e abilità integrate nella soluzione dei problemi;
- creatività e immaginazione;
- capacità di riflettere su sé stessi e individuare le proprie attitudini.

Da più parti, la trasformazione dell'ASL in PCTO è stata criticata non tanto e non solo per la riduzione del numero di ore obbligatorie da svolgere (oggi 90 ore per i Licei, 150 per gli Istituti tecnici e 210 per quelli professionali), quanto per la ulteriore riduzione dell'orientamento agli aspetti professionali. Colpisce, in particolare, la critica espressa dal Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione nella seduta plenaria del 28 agosto 2019, che considera l'idea di orientamento contenuta nelle Linee guida

«parziale e riduttiva rispetto al significato molto più ampio che deve avere, in quanto dovrebbe essere finalizzato alla formazione integrale della persona e del sé, non limitandola alla sola dimensione lavorativa e occupazionale».

Il CSPI definisce l'orientamento

«un obiettivo complessivo della scuola e di tutte le discipline, esteso quindi all'intero percorso scolastico, e non può essere affidato solo ai PCTO, come sembra trasparire dalle presenti Linee Guida che rappresentano una piccola frazione oraria del curriculum scolastico».

2.3. L'orientamento degli alunni con disabilità

Sia le Linee Guida per l'orientamento permanente sia quelle relative ai PCTO non trattano in modo specifico dell'orientamento degli alunni con disabilità. Il Ministero dell'Istruzione colma parzialmente questa lacuna con il Decreto n. 182/2020, con il quale si adottano i modelli nazionali di Piano Educativo Individualizzato (PEI) e le correlate Linee Guida. In attuazione di quanto disposto dal D. lgs. n. 66/2017 (art. 7 comma 2 lett. e), per gli studenti con disabilità della scuola secondaria di secondo grado è prevista una specifica sezione del PEI in cui definire le modalità di svolgimento del PCTO. Prima di entrare nel merito, va rilevato che le Linee Guida nazionali sul PEI attribuiscono al PCTO la funzione di accompagnare la transizione dalla scuola alla vita adulta lavorativa. Il tema della transizione rappresenta sicuramente una criticità rilevante del sistema di supporto alle persone con disabilità, resa ancor più complessa dal passaggio dall'età evolutiva a quella adulta, che comporta molto spesso un cambiamento dei referenti istituzionali, sociali e sanitari, e ciò rende tale processo non certamente semplice e scontato (Lascioli & Pasqualotto, 2021b). Il rischio di ridurre l'orientamento al lavoro delle persone con disabilità alle sole questioni pro-

fessionali, trascurando la necessità cogente di promuovere e definire nel contempo un progetto di vita più ampio complessivo, nel quale accanto al lavoro vanno coltivate altre dimensioni caratterizzanti il processo di transizione verso l'adulthood, rende ancor più arduo per i giovani con disabilità tale processo. Ciò induce a ritenere che l'orientamento al lavoro per gli studenti con disabilità vada concepito innanzitutto come sforzo di collegare il PEI al progetto di vita, che trova formalizzazione nel Progetto Individuale previsto dall'art. 14 della Legge 328/2000 (Lascioli & Pasqualotto, 2021a). Il confronto con il mondo del lavoro, infatti, rappresenta per gli studenti con disabilità un "catalizzatore di autonomia" (Amatori, 2021, p. 92). La prospettiva valoriale è quella prevista dalla Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità, che guarda al lavoro come diritto strettamente connesso ad altri fondamentali diritti, in particolare il diritto all'autodeterminazione, alla vita indipendente e all'esercizio di una cittadinanza attiva secondo il principio dell'uguaglianza e delle pari opportunità (UN, 2006).

In tale ottica, al fine di favorire la transizione dalla scuola al lavoro, le Linee Guida sui PCTO raccomandano il coinvolgimento e la collaborazione dei servizi territoriali che hanno competenze specifiche nell'inserimento lavorativo delle persone con disabilità, fin dalla scelta dell'azienda, nonché per la gestione congiunta di eventuali corsi sulla sicurezza. La possibilità di accedere all'esperienza lavorativa, inoltre, sottrae lo studente con disabilità dal rischio di rimanere cristallizzato nell'immagine di un eterno bambino (Bianquin *et al.*, 2018).

Il Ministero dell'Istruzione ha previsto tre

opzioni per la realizzazione del PCTO (in azienda, all'interno della scuola, altro), anche se

«L'esperienza in azienda è in genere considerata quella che meglio consente di raggiungere gli obiettivi di crescita alla base dell'esperienza del PCTO, ma in certe situazioni essa potrebbe essere di difficile realizzazione per questioni ambientali (difficoltà a trovare una ditta veramente idonea) o per particolari esigenze o difficoltà personali. Ricordiamo che può essere equiparata a un'azienda anche una struttura lavorativa protetta o assistita, destinata solo a persone con disabilità» (Ministero dell'Istruzione, 2020, pp. 46).

È possibile svolgere il PCTO anche all'interno della scuola, avendo cura di

«realizzare un ambiente di lavoro che dal punto di vista organizzativo (regole, orari, persone di riferimento) e per le attività svolte (laboratori e altri spazi utilizzati) sia il più vicino possibile a quello aziendale, creando una discontinuità tra queste esperienze e le abituali attività scolastiche» (ibidem).

A tale scopo le Linee Guida suggeriscono ad esempio di organizzare il PCTO presso una scuola vicina

«in modo da cambiare ambiente e persone di riferimento, proponendo attività diverse rispetto all'ordinaria routine scolastica. La terza opzione va prevista in casi eccezionali, ad esempio in presenza di un progetto di istruzione domiciliare» (ibidem).

2.4. Orientamento e Progetto di vita

Nella normativa attuale, sembra mancare per gli alunni con disabilità quell'orientamento

mento precoce e permanente, capace di accompagnare la progressiva definizione di un progetto di vita (Caldin & Giaconi, 2022; Pasqualotto & Lascioli, 2021). Nelle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, nella parte III, al paragrafo 1.4, si evidenzia la stretta connessione tra PEI e “progetto di vita”, la cui centralità appare oggi fondamentale per la riflessione pedagogico-speciale (Gaspari, 2022). Non solo, in esse si definisce in cosa consiste il “progetto di vita”, stabilendo che si tratta di un’azione progettuale che parte dalla scuola e

«riguarda la crescita personale e sociale dell’alunno con disabilità ed ha quale fine principale la realizzazione in prospettiva dell’innalzamento della qualità della vita dell’alunno con disabilità, anche attraverso la predisposizione di percorsi volti sia a sviluppare il senso di autoefficacia e sentimenti di autostima, sia a predisporre il conseguimento delle competenze necessarie a vivere in contesti di esperienza comuni. Il progetto di vita, anche per il fatto che include un intervento che va oltre il periodo scolastico, aprendo l’orizzonte di “un futuro possibile”, deve essere condiviso dalla famiglia e dagli altri soggetti coinvolti nel processo di integrazione. Risulta inoltre necessario predisporre piani educativi che prefigurino, anche attraverso l’orientamento, le possibili scelte che l’alunno intraprenderà dopo aver concluso il percorso di formazione scolastica».

Il tema dell’orientamento e della sua stretta connessione con il PEI e il “progetto di vita”, risulta parte centrale anche del D. lgs n. 66/2017, il quale all’art. 7, comma 2 lett. c), riporta l’orientamento tra le dimensioni costitutive e fondamentali del PEI. Sepur mantenendo un’attenzione verso il tema dell’orientamento, il Decreto n. 182/2020 ha

ridotto le dimensioni previste dal D. lgs n. 66/2017 a quattro macro-dimensioni, accorpando la dimensione dell’orientamento a quella dell’autonomia, riducendone il valore in sé (Lascioli & Pasqualotto, 2021a). Le Linee Guida allegate al Decreto n. 182/2020 precisano che «si fa riferimento all’autonomia della persona e all’autonomia sociale, alle dimensioni motorio-prassica (motricità globale, motricità fine, prassie semplici e complesse) e sensoriale (funzionalità visiva, uditiva, tattile)» (Ministero dell’Istruzione, 2020, pp. 20).

2.5. I criteri per l’orientamento al lavoro dei giovani con disabilità

È particolarmente delicata la questione dei criteri sui quali prende forma l’orientamento al lavoro dei giovani con disabilità (Caldin & Giaconi, 2022). Ricorre il rischio, infatti, che le opportunità siano predelimitate dalle condizioni cliniche, a partire dalle quali si prevedono sbocchi occupazionali per coloro che hanno una certa tipologia di disabilità (ad esempio, fisica e sensoriale), che rimangono interdetti a quanti hanno disabilità intellettive o del neuro-sviluppo (Lascioli & Pasqualotto, 2021b). Operare secondo questa logica significa agire secondo fattori di discriminazione che sono inaccettabili, sia dal punto di vista giuridico che etico. Tuttavia, è ciò che avviene comunemente se si considera il fatto che il mondo del lavoro risulta ancora assai ridotto, se non precluso, per i giovani con disabilità che presentano quadri clinici di disabilità del neuro-sviluppo. L’indagine Censis, AIPD e Fondazione Cesare Serono (2011), dal titolo “Centralità della persona e della fa-

miglia: realtà o obiettivo da raggiungere?”, nell’analizzare il processo di transizione dei giovani con sindrome di Down dopo la scuola, ha evidenziato che «quasi tutti i bambini e i ragazzi Down vanno a scuola (il 97% fino ai 14 anni), ma quando crescono diventa sempre più difficile per loro trovare una collocazione sociale: un adulto Down su quattro sta a casa e non svolge nessuna attività». Alcune disabilità dopo la scuola sembrano destinate all’invisibilità. Ancor oggi, nel 2020, sempre in base al Censis (2020) dopo la scuola ha un lavoro solo il 31,4% dei ragazzi con sindrome di Down con più di 24 anni e appena il 10% di coloro che soffrono di autismo over 20.

Anche le recenti Linee Guida in materia di collocamento mirato delle persone con disabilità, in attuazione della Legge n. 68/1999 e s.m.i., sembrano seguire questa logica operativa (si vedano gli strumenti di valutazione ad esse allegati), in apparente contraddizione con quanto si legge nel testo:

«Durante la definizione del patto di servizio e del progetto personalizzato vanno garantite l’eguaglianza di opportunità e la non discriminazione come previsto dall’articolo 5 della CRPD e dal D. lgs. 216/2003 ‘Attuazione della direttiva 2000/78/CE per la parità di trattamento in materia di occupazione e di condizioni di lavoro’» (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2022, pp. 26).

Le Linee Guida sul collocamento mirato prevedono inizialmente la definizione di un “profilo personale di occupabilità”, che si ricava attraverso una procedura automatizzata sulla base delle informazioni fornite in sede di registrazione sul Sistema Informativo Unitario/Portale INPS. Tale “profilazione quantitativa”, che indica la “distanza dal mercato del

lavoro”, si arricchisce successivamente di altri elementi di conoscenza attraverso un percorso base di orientamento e di formazione funzionale alla ricerca attiva del lavoro.

In presenza di un potenziale profilo di fragilità e/o difficoltà di inserimento lavorativo, è prevista una fase di approfondimento attraverso colloqui finalizzati ad una “profilazione qualitativa” delle dimensioni cruciali per il successo dell’inserimento lavorativo. Tale profilazione approfondita deve tenere conto dell’impatto che la condizione di disabilità ha nelle varie dimensioni, nonché della presenza di barriere e facilitatori ambientali secondo la prospettiva biopsicosociale.

È proprio in questo punto che si rischia di mettere in atto, seppur involontariamente, un’azione pregiudiziale, soprattutto se il “profilo di funzionamento” è orientato a definire la gravità della condizione individuale e non la necessità degli accomodamenti ragionevoli prescritti dalla Convenzione sui Diritti delle Persone con disabilità (UN, 2006). Concepire in questo modo l’orientamento al lavoro dei giovani con disabilità significa perpetuare la logica tradizionale, secondo la quale è il soggetto che si deve adattare a “contenitori” predefiniti, pena l’esclusione, e non quella di perseguire con creatività e innovazione la strada della personalizzazione (Marchisio, 2019), realizzando l’inclusione anche attraverso interventi volti a rendere i contesti lavorativi più accessibili, dei quali possano beneficiare non solo le persone fragili ma tutti i lavoratori, secondo la logica del *design for all* (Persson et al., 2015).

3. Il contesto irlandese dell'orientamento professionale delle persone con disabilità: criticità e sfide

Gli studi sull'occupazione delle persone con disabilità in Irlanda mostrano alti livelli di disoccupazione e sottoccupazione. Come attestato anche dai dati dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD), il tasso di occupazione delle persone con disabilità è di circa la metà di quello delle persone senza disabilità nella fascia di età compresa tra i 20 e i 64 anni, ossia il 36,5% contro il 72,8%².

Le cause di tale situazione sono in parte dovute alle difficoltà che le persone con disabilità incontrano durante la transizione dal sistema educativo al mondo del lavoro.

L'attuale contesto educativo è infatti caratterizzato da scuole ordinarie e speciali, risultando per certi aspetti obsoleto per un'effettiva inclusione, e per la promozione di programmi di transizione specifici al fine di favorire nei giovani con disabilità le competenze occupazionali e di conseguenza idonee al fine di un'effettiva e reale inclusione sociale.

Oltre alle difficoltà nell'attuare programmi di transizione, l'orientamento professionale (*Career Guidance*) delle persone con disabilità rappresenta un aspetto critico evidenziato anche dalla letteratura scientifica (Murugami & Nel, 2012; Chen & Chan, 2014; Buckingham *et al.*, 2015).

La difficoltà di sviluppare un sistema di orientamento appropriato a tutti i contesti

scolastici in cui gli studenti con disabilità siano formati per affrontare il processo di transizione verso il mondo del lavoro, è in Irlanda al centro del dibattito su come migliorare i supporti che già operano fin dalla scuola per l'orientamento e l'avviamento al lavoro. Il problema emerge in particolare per coloro che frequentano le scuole speciali (*Special School*) che, ad oggi, non hanno accesso a iniziative di orientamento professionale.

Infatti, la mancanza di pratiche adeguate a questo tipo di scuole rappresenta in Irlanda un'ulteriore barriera all'inserimento lavorativo dei giovani con disabilità, oltre a essere uno degli aspetti su cui l'attuale domanda di ricerca intende agire per incoraggiare l'implementazione e l'adozione di un modello di supporto efficace.

Nel sistema irlandese, l'orientamento è in carico all'Autorità Nazionale per la Disabilità (*National Disability Authority, NDA*³), che fornisce consulenza su questioni relative a politiche e pratiche per la vita delle persone con disabilità.

Inoltre, il NDA provvede a elaborare report, linee guida, indirizzi, e a fornire consigli in materia di formazione dei Consulenti per Orientamento (*Guidance Counsellors*), esperti il cui ruolo consiste nel supportare gli studenti e i giovani con disabilità nel percorso verso l'occupazione.

Recentemente il NDA ha condotto una mappatura delle possibilità offerte alle persone con disabilità dopo aver completato il percorso scolastico, che ha mostrato come gli interventi e le strutture di supporto siano frammentate, e l'offerta spesso localizzata.

2. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/74b45baa-en/index.html?itemId=/content/publication/74b45baa-en>

3. <https://www.nda.ie/>

Owero, gli interventi a favore dell'occupazione sono radicati sul territorio, in termini di coinvolgimento della comunità, imprenditori e servizi; ma manca un coordinamento in grado di mettere in comunicazione diverse esperienze, agenzie nazionali e organizzazioni senza scopo di lucro (*charities, no-profit organizations, public services*⁴), che operano per creare contesti inclusivi e accessibili nell'ambito dell'istruzione e del mondo del lavoro.

Le principali sfide del sistema irlandese che emergono dall'analisi delle ricerche (National Disability Authority, 2018; McGlinchey *et al.*, 2013; Foley *et al.*, 2012; Simonsen, 2010) sul tema dell'orientamento professionale per gli studenti e i giovani con disabilità sono:

- adottare un approccio centrato sulla persona (Doyle *et al.*, 2017);
- sviluppare strumenti, materiali, opportunità di tirocinio per aiutare gli studenti a pianificare le future carriere professionali;
- avvalersi di un servizio che, attraverso consulenti specializzati, possa facilitare il collegamento tra diversi livelli di istruzione, sistemi imprenditoriali e di formazione (Cairns, 2015);
- valutare come gli studenti si formano le loro opinioni sulla scelta della carriera lavorativa, incluso chi e cosa influenza queste scelte;
- saper mettere in pratica i principi dell'Universal Design per garantire la massima accessibilità e fruibilità da parte di tutti (National Disability Authority, 2017);

- prendere in considerazione atteggiamenti, aspirazioni e aspettative nell'elaborazione di un percorso professionale personalizzato;
- garantire informazioni imparziali, di alta qualità, e un percorso integrato nel curriculum di studio (McGuckin *et al.*, 2013);
- pianificare uno sviluppo di carriera all'interno di un piano educativo individuale (Individual Education Plan, IEP⁵), con chiari obiettivi e strumenti di misurazione del raggiungimento delle competenze richieste;
- fare uso dei profili professionali come mezzo per acquisire informazioni su abilità, capacità e livello di istruzione, al fine di facilitare lo sviluppo di competenze all'interno di un curriculum professionale personalizzato;
- sviluppare esperienze lavorative in contesti di lavoro reali, in linea con le aspirazioni delle persone con disabilità, che siano in grado di creare più opportunità di inclusione lavorativa.

Per affrontare queste sfide, il NDA, in collaborazione con il Dipartimento per l'Istruzione e le Competenze (*Department of Education and Skills*⁶), ha delineato la strategia per l'occupazione delle persone con disabilità (*The Comprehensive Employment Strategy for Persons with Disabilities 2015-2024*⁷), che mira a sviluppare interventi finalizzati a migliorare il supporto e gli strumenti per l'inserimento lavorativo già nella scuola. Partendo

4. Per maggiori informazioni su agenzie e organizzazioni no-profit irlandesi che operano nell'ambito dell'orientamento professionale delle persone con disabilità si veda: <https://inclusionireland.ie/employment/>

5. <https://ncse.ie/individual-education-plans>

6. <https://www.gov.ie/en/organisation/department-of-education/>

7. <https://www.gov.ie/en/publication/83c2a8-the-comprehensive-employment-strategy-for-people-with-disabilities/>

dall'orientamento professionale, l'obiettivo è di arrivare alla definizione di percorsi di transizione che siano progettati con un approccio centrato sulla persona e finalizzati a definire un progetto di vita individuale.

Inoltre, la Strategia Nazionale per le Competenze (*National Skills Strategy*⁸) e altre politiche nazionali in materia di occupazione e istruzione superiore, sono finalizzate a identificare un insieme di pratiche e modalità attraverso le quali i consulenti per l'orientamento possano supportare efficacemente gli studenti e i giovani con disabilità nel guidarli verso percorsi di istruzione, formazione e carriera professionale appropriati all'interno di scuole sia ordinarie che speciali.

4. Brevi riflessioni di tipo comparativo

Il tema dell'orientamento al lavoro dei giovani con disabilità risulta al centro di una serie di cambiamenti, sia in Italia che in Irlanda, che riguardano sia la legislazione che la ricerca scientifica. Seppur nell'evidente differenza tra i due sistemi d'istruzione per ciò che riguarda il diritto di istruzione delle persone con disabilità, "approccio unidirezionale" in Italia e "approccio bidirezionale" in Irlanda, il tema dell'orientamento dei giovani con disabilità risulta far convergere l'attenzione degli studiosi su alcuni punti che risultano in comune. Innanzitutto, la centralità dell'esperienza scolastica in ordine allo sviluppo delle competenze lavorative (Amadori, 2021; Bianquin *et al.*, 2018). La questione è bene rappresentata in Italia dall'attenzione che stanno suscitando i

PCTO (Marcarini, 2022; Kamkhagi, 2020).

La sfida, per l'Italia, è di rendere fruibili e sensate queste esperienze anche per gli studenti con disabilità, con particolare attenzione all'influsso sui processi identitari dell'incontro con il mondo del lavoro (Friso, 2017). Per l'Irlanda, la questione si concentra sulla necessità di rendere fruibili anche agli studenti che frequentano le scuole speciali i percorsi di orientamento professionale.

Altra questione riguarda il valore educativo dell'orientamento al lavoro, che non può essere concepito solo ed esclusivamente come orientamento professionale, proprio perché considerato elemento fondamentale nella costruzione dell'identità (Canevaro *et al.*, 2022). Sia Italia che Irlanda sembrano riconoscere il valore e la centralità dell'orientamento al lavoro nel processo di transizione verso la vita adulta, e più in generale verso la realizzazione dell'inclusione sociale della persona con disabilità, come previsto dalla Convenzione dell'UN sui diritti delle persone con disabilità. Sia in Italia, sia in Irlanda, per rispondere a questa necessità, risulta fondamentale integrare nel PEI/IEP gli obiettivi e le progettualità mirate all'orientamento lavorativo, nell'ottica di concepire l'orientamento lavorativo come espressione del più ampio e articolato progetto di vita delle persone con disabilità.

Il valore formativo del lavoro, unitamente alla centralità dell'orientamento al lavoro per le persone con disabilità, richiede una presa in carico educativa, che deve necessariamente partire dalla scuola ma proseguire oltre la scuola attraverso il collegamento tra scuola e mondo del lavoro e tra scuola e servizi per l'inclusione lavorativa verso una prospettiva

8. <https://www.gov.ie/en/publication/69fd2-irelands-national-skills-strategy-2025-irelands-future/>

di adultità e di cittadinanza (Caldin & Succu, 2004; Zappaterra, 2012). In Italia, il compito è affidato all'istituzione scolastica, la quale è tenuta a sviluppare dei veri e propri "Piani" attraverso cui rendere parte integrante dell'offerta formativa le attività di orientamento, i servizi di orientamento nonché le attività di tutorato e di accompagnamento, operando anche nella direzione di prevedere sinergie tra i sistemi di educazione e formazione e i servizi territoriali per l'impiego. In Irlanda, da come emerge dalle azioni messe in atto dal *National Skills Strategy*, si riconosce la volontà politica di promuovere il collegamento scuola-lavoro attraverso lo sviluppo e la promozione di figure professionali ad hoc, definite consulenti dell'orientamento, tenuti ad affiancare le scuole nel supportare efficacemente gli studenti e i giovani con disabilità nel guidarli verso percorsi di istruzione, formazione e carriere professionali adeguate alle esigenze di ciascuno. Sia in Italia che in Irlanda, infatti, l'azione di orientamento rivolta alle persone con disabilità non può che avvenire attraverso processi di individualizzazione e personalizzazione dell'azione didattica ed educativa. Sia i PCTO che la formazione professionale erogata nelle scuole speciali hanno infatti l'obiettivo di facilitare lo sviluppo di competenze all'interno di un curriculum professionale quanto più personalizzato (Traina *et. al.*, 2022).

5. Conclusioni

L'orientamento al lavoro dei giovani con disabilità risulta attualmente al centro di un importante dibattito pedagogico, che vede l'interesse di studiosi di diversi Paesi, e che

sembra interpellare anche quei sistemi di istruzione che hanno concepito i percorsi scolastici secondo modalità differenziate, mantenendo l'istituzione delle scuole speciali. L'analisi della letteratura scientifica, nonché l'approfondimento delle normative che definiscono le linee d'indirizzo in materia di orientamento al lavoro, evidenziano il fatto che il confronto con il mondo del lavoro per le persone con disabilità ha una valenza assai più ampia rispetto all'esercizio e allo sviluppo di specifiche competenze professionali, che intercetta profondamente i processi identitari e i diritti di cittadinanza e inclusione sociale. Orientare al lavoro gli studenti con disabilità, inoltre, richiede uno sguardo pedagogico che guardi ai processi di orientamento come momenti delicati dell'accompagnamento verso la vita adulta, e che non possono non riguardare anche il bisogno di senso a cui deve rispondere l'azione educativa dell'orientare. Questione, questa, che non può essere elusa o sottovalutata per la presenza di una disabilità. Perché orientare/orientarsi è questione che interpella e provoca bisogni fondamentali, che in quanto tali riguardano ogni persona, indipendentemente dalla presenza o meno di una condizione di disabilità. Orientare al lavoro un giovane con disabilità, infatti, come richiamato anche dalle Linee Guida in materia di collocamento mirato delle persone con disabilità, è anche un processo che concorre a promuovere il diritto di autodeterminazione, il cui riconoscimento risulta fondamentale per la costruzione di percorsi di vita di qualità. Si tratta di una sfida tutt'altro che conclusa, sia in Italia che in Irlanda.

Bibliografia

- Amatori, G.** (2021). Disabilità, adultità e mondo del lavoro: Disability Management e Pedagogia Speciale, in G. Giorgi, G. Amatori, E. Alla, C. Battistelli, *Disability & Diversity Management ai tempi del Covid-19*. Milano: FrancoAngeli.
- Bianquin, N., Besio, S., Giraldo, M., & Sacchi, F.** (2018). L'alternanza scuola-lavoro per gli studenti con e senza disabilità. Una prima analisi interpretativa comparativa tra lingua e contenuto nei Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF). *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, anno XI n. 21, pp. 51-72.
- Buckingham, J., Network, A. D., Perry, D., & Victoria, N. H.** (2015). *Community Career Counselling. Enabling career guidance and learner choice for people with disability in adult education*.
- Canevaro, A., Cibin, C. M., Bottà, M., & Calderoni, S.** (2022). *Dalla scuola al lavoro. Verso una realtà inclusiva*. Trento: Erickson.
- Cairns, J.** (2015). Youth with a disability and their experiences with social services programs. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 6(1), pp. 165-180.
- Caldin, R., & Giaconi, C.** (a cura di). (2022). *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà*. Milano: Franco Angeli.
- Caldin Pupulin, R., & Succu, F.** (2004). *L'integrazione possibile. Riflessioni sulla disabilità nell'infanzia, nell'adolescenza e nella vita adulta*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Chen, C. P., & Chan, J.** (2014). Career guidance for learning-disabled youth. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14(3), pp. 275-291.
- CENSIS** (2011). *Le persone Down e le loro famiglie*. Tratto da: <https://www.fondazione-serono.org/disabilita/progetti-fondazione-serono/la-centralita-della-persona/l-indagine-sulle-persone-con-la-sindrome-di-down-disabilita/le-persone-down-e-le-loro-famiglie/> (ultimo accesso 03/02/2022)
- CENSIS** (2020). *54° Rapporto sulla situazione sociale del Paese*.
- Doyle, A., Mc Guckin, C., & Shevlin, M.** (2017). 'Close the door on your way out': parent perspectives on supported transition planning for young people with Special Educational Needs and Disabilities in Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(4), pp. 274-281.
- Foley, K. R., Dyke, P., Girdler, S., Bourke, J., & Leonard, H.** (2012). Young adults with intellectual disability transitioning from school to post-school: A literature review framed within the ICF. *Disability and Rehabilitation*, vol. 34, no. 20, pp. 17-47.
- Friso, V.** (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini Scientifica.
- Gaspari, P.** (2022). Nuovo PEI-Progetto di vita. L'esigenza di una rinnovata professionalità del docente specializzato. *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 21, n. 3, pp. 39-55.
- Kamkhagi, V.** (2020). *Dall'alternanza scuola-lavoro ai PCTO*. Novara: De Agostini Scuola.
- Lascioli, A., & Pasqualotto, L.** (2021a). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola*. Roma: Carocci.
- Lascioli, A., & Pasqualotto, L.** (2021b). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*. Roma: Carocci.
- Marcarini, M. F.** (2022). Promuovere le soft skills con i PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento): Una proposta operativa: progettazione collaborativa degli spazi scolastici. *DYNAMIS. Rivista Di Filosofia E Pratiche Educative*, 1(1), pp. 35-57.
-

- Marchisio, C. M.** (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci.
- McGlinchey, E., McCallion, P., Burke, E., Carroll, R., & McCarron, M.** (2013). Exploring the Issue of Employment for Adults with an Intellectual Disability in Ireland. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26(4), 335-343.
- McGuckin, C., Shevlin, M., Bell, S., & Devecchi, C.** (2013). *Moving to Further and Higher Education: An Exploration of the Experiences of Students with Special Educational Needs*. National Council for Special Education Research, Report n. 14.
- Ministero dell'Istruzione** (2019). *Linee Guida per i percorsi per le competenze Trasversali e l'Orientamento*.
- Ministero dell'Istruzione** (2020). Linee Guida concernenti la definizione delle modalità (...) per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del D. lgs 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche. *Decreto interministeriale n. 182/2020*.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali** (2022). *Decreto Ministeriale 11 marzo 2022*.
- Murugami, M. W., & Nel, N. M.** (2012). A developmental career guidance and Counselling process for learners with disabilities: Preparation for employment. *Educational Research*, 3(4), pp. 362-370.
- National Disability Authority** (2018). *Submission to Department of Education and Skills Consultation on Review of Career Guidance*. June 2018, Dublin.
- National Disability Authority** (2017). *Customer Communications Toolkit for the Public Service. A Universal Design Approach*. Centre for Excellence in Universal Design. Disponibile all'indirizzo: <https://universaldesign.ie/Products-Services/Customer-Communications-Toolkit-for-the-Public-Service-A-Universal-Design-Approach/Foreword/> (ultimo accesso 05/04/2022)
- Pasqualotto, L., & Lascioli, A.** (2021). Il nuovo PEI nazionale, tra luci e ombre. *RicercaAzione*, 13(1), 57-69. doi:10.32076/RA13104
- Persson, H., Åhman, H., Yngling, A. A., & Gulliksen, J.** (2015). Universal design, inclusive design, accessible design, design for all: different concepts-one goal? On the concept of accessibility-historical, methodological and philosophical aspects. *Universal Access in the Information Society*, 14(4), pp. 505-526.
- Simonsen, M.** (2010). *Predictors of supported employment for transitioning youth with developmental disabilities* (unpublished doctoral dissertation). College Park: University of Maryland.
- Soresi, S., & Nota, L.** (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale. Modelli, strumenti e buone pratiche*. Bologna: Il Mulino.
- Traina I., Mannion, A., & Leader, G.** (2022). Transition Program from School to Employment in Youths with Intellectual Disability: Evaluation of the Irish Pilot Study E-IDEAS. *Developmental Neurorehabilitation*, 25(2), 87-100.
- UN** (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità*.
- Zappaterra, T.** (2012). Disabilità e lavoro. Costruzione identitaria ed esercizio di cittadinanza. In V. Boffo, S. Falconi, T. Zappaterra, *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*, Firenze: University Press, pp. 17-43.