



ISSN: 2038-3282

**Pubblicato il: gennaio 2022**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **The IEP in the stories of students at the University: for an authentic educational orientation<sup>1</sup>**

### **Il PEI nei racconti di studenti e studentesse all'Università: per un orientamento formativo autentico**

*di*

Silvia Fornari

[silvia.fornari@unipg.it](mailto:silvia.fornari@unipg.it)

Università degli Studi di Perugia

Cristina Gaggioli

[cristina.gaggioli@unifi.it](mailto:cristina.gaggioli@unifi.it)

Università degli Studi di Firenze

Moira Sannipoli

[moira.sannipoli@unipg.it](mailto:moira.sannipoli@unipg.it)

Università degli Studi di Perugia

#### **Abstract**

The piece aims to reflect on the connections between the Individualized Educational Plan and the dimensions of university and professional orientation. The University of Perugia has activated a

---

<sup>1</sup> Seppure l'articolo è frutto di un lavoro comune, sono da attribuire a Silvia Fornari i § 2, 2.1; a Cristina Gaggioli il § 1, a Moira Sannipoli i § 3, 3.1 e 4.

service of pedagogical-didactic advice, designed to offer support in the acquisition and/ or refinement of the study methodology, in the definition of their path of study in terms of orientation or reorientation, in the reading of specific needs in the direction of the delineation of the Life Plan. Follow a student on an orientation path mean working on one hand on the horizons and aspirations built up during the schooling period, more or less stressed by the IEPS, on the other hand on the ability to learn to choose, in the direction of a more appropriate reading of one's own existential and/or professional context. In this sense, the ministerial models of IEP and the Interministerial Decree no. 182 of 29-12-2020 could open meaningful perspectives. The intervention aims to report the results of a research path that has made possible to evaluate the agency of the students involved and the role played in this direction by individualized designs in secondary school.

**Keywords:** IEP–life project - aspirations - orientation - counseling services

**Abstract:**

Il contributo intende riflettere sulle connessioni tra il Piano Educativo Individualizzato e le dimensioni di orientamento universitario e professionale. L'Università degli Studi di Perugia ha attivato un servizio di consulenza pedagogico-didattico volto a offrire sostegno nell'acquisizione e/o affinamento della metodologia di studio, nella definizione del proprio percorso di studio in termini di orientamento o ri-orientamento, nella lettura dei bisogni specifici in direzione della delineazione del Progetto di vita. Accompagnare uno studente in un percorso di orientamento ha significato per questo servizio lavorare da un lato sugli orizzonti e sulle aspirazioni costruite nel periodo della scolarizzazione, più o meno sollecitate dai PEI e dall'altro sulla capacità di imparare a scegliere, in direzione di una lettura più appropriata del proprio contesto esistenziale e/o professionale. In questo senso i modelli ministeriale di PEI e il Decreto Interministeriale n. 182 del 29-12-2020 potrebbero aprire prospettive di senso significative.

L'intervento intende riportare gli esiti di un percorso di ricerca che ha permesso di valutare l'agency degli studenti coinvolti e il ruolo rivestito in questa direzione dalle progettazioni individualizzate nella scuola secondaria di secondo grado.

**Parole chiave:** PEI – progetto di vita – aspirazioni – orientamento – servizi di counseling

### **1. Studenti e studentesse con BES all'università: il quadro attuale**

Negli ultimi anni si sta assistendo ad un progressivo e costante incremento del numero di studenti con disabilità e DSA (Disturbo Specifico dell'Apprendimento) che accede ai percorsi universitari. L'indagine (CENSIS, 2017) realizzata dall'ANVUR (Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della Ricerca) in collaborazione con la CNUDD (Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità), che ha coinvolto 90 atenei statali, non statali e telematici, ci dice che, ad oggi, sono 36.816 gli studenti con disabilità o DSA iscritti a corsi di laurea o post-laurea. Fra questi il 66% (17.390 studenti e studentesse) ha consegnato presso gli uffici una certificazione di invalidità,

pari o superiore al 66%, e/o di disabilità (art. 3, comma 1 e/o comma 3, L. 104/92) e frequenta, per lo più, un corso di studi dell'area socio-umanistica (66%) in una università statale (91%).

Gli atenei dispongono tuttavia di risorse, per creare o migliorare i servizi agli studenti con disabilità, che ammontano a 11,3 milioni di euro di cui 7,4 milioni provengono da finanziamento ministeriale e 3,7 dagli stessi atenei. Ad oggi, sempre stando ai dati di questa indagine, sembra che solo un terzo degli atenei sia in grado di garantire servizi come orientamento specifico (76,7%), supporto alla didattica (68,7%), ausili tecnologici (55,7%) e trasporti e mobilità interna (28,8%).

Se si prendono in considerazione, invece, gli studenti e le studentesse con DSA (16.084), un dato incoraggiante, che emerge dall'indagine condotta dal sotto-gruppo "Università" del GdL "Libro Bianco" (SNLG, 2022), è costituito dal fatto che ben il 90% degli studenti con DSA iscritti ai corsi universitari si rivolge ai Servizi per la Disabilità e i DSA di Ateneo (SDDA) per richiedere supporti e tutele. Questo sembra dimostrare come sia iniziato un percorso di inclusione, da parte delle università italiane, che sostenga gli atenei nel proseguire questa scelta virtuosa. Dall'indagine è emerso, infatti, che la maggior parte degli atenei italiani (86%) pubblica nel proprio sito internet informazioni relative alle misure e alle azioni che ciascuno di essi mette in campo, come: ausili tecnologici (53%), tutorato (94%) specializzato (52%) e alla pari (42%), mediazione con i docenti (48%), spazio informativo con esperti (47%), affiancamento durante le prove d'esame (21%), nominativi dei Docenti Referenti di Dipartimento (31%) e linee guida di Ateneo (10%). Se quindi, da un lato, si sta assistendo ad un aumento progressivo di studenti universitari con disabilità e DSA che negli ultimi anni usufruiscono dei servizi di Ateneo a loro dedicati, dall'altro, i servizi erogati a favore di questi studenti non sono ancora presenti nella totalità delle Università italiane. Per questo è importante che ciascun Ateneo attivi servizi di supporto per studenti con disabilità e DSA, nel rispetto delle tutele previste dalla legge, sia per incentivare l'iscrizione di questi/e studenti/esse, che per ridurre il rischio di abbandono del corso di studi e la dispersione (drop-out).

A Giugno 2021 il Ministero ha pubblicato il decreto n.752 nel quale non solo stanZIA ulteriori fondi, ma nell'articolo 2 fornisce anche delle disposizioni sul loro possibile impiego, elencando una serie di azioni che gli atenei dovrebbero mettere in campo al fine di "rimuovere le diseguaglianze, connesse alla condizione sociale e personale, che determinano disparità nell'accesso alla formazione superiore, nella regolarità degli studi e nei tempi di conseguimento del titolo di studio, negli sbocchi occupazionali successivi al conseguimento del titolo" (D.M. 752/ 2021, p. 4).

Il decreto indica chiaramente l'importanza di un orientamento *in ingresso*, con il coinvolgimento delle famiglie, ma anche *durante* e *in uscita* dal ciclo di studi, con la partecipazione, in questo caso, della rete territoriale; non solo per favorire una scelta consapevole del percorso di studi, ma anche per facilitare l'accesso al mondo del lavoro. Questo tipo di intervento prevede la messa in campo di attività di consulenza specifica per l'autovalutazione e lo sviluppo delle competenze dello/a studente/essa.

Nel loro percorso di studi, gli studenti con disabilità e/o DSA devono poter essere supportati nella definizione del proprio piano di studio, attraverso servizi di counseling e di tutorato.

Inoltre le università sono chiamate all'abbattimento delle barriere architettoniche, all'acquisizione di materiale didattico e di ausili per la didattica, al potenziamento dei servizi di mobilità da e per le strutture universitarie per favorire l'accessibilità e l'inclusione delle persone con disabilità, alla formazione del personale docente e amministrativo (D.M. 752/2021).

“Nel nuovo quadro normativo che regola l’organizzazione degli studi universitari nel nostro paese, le azioni di orientamento e di tutorato sono considerate, finalmente e pur nel rispetto dell’autonomia universitaria, non solo come alcuni dei principali fattori d’incremento dell’efficacia e dell’efficienza dell’azione formativa, ma anche come elementi di qualificazione dell’offerta didattica e di sviluppo degli atenei” (Domenici, 2009, p. 149).

Se il contesto universitario è in grado di incontrare approcci culturali aperti alla diversità e alle differenze individuali, la scelta di effettuare un percorso di studi universitari diviene per questi/e giovani un primo passo importante per la realizzazione di un più esteso progetto di vita. È in quest’ottica che si impone la necessità di incontrare le singole storie personali e di studio degli studenti e delle studentesse con disabilità, al fine di creare un ponte tra le difficoltà connesse alle specifiche esigenze e le capacità di affrontarle e rielaborarle attraverso l’individuazione di strumenti per autodeterminarsi nelle proprie scelte, oltrepassare la crisi e raggiungere una sempre maggiore inclusione (Savoia, 2019). Le difficoltà che questi studenti e queste studentesse possono incontrare gridano con forza alla necessità di introdurre anche all’università la promozione di una didattica differenziata e universale attraverso, l’individualizzazione e la personalizzazione dei percorsi che passi anche attraverso l’accessibilità e l’usabilità degli spazi virtuali, dei materiali, delle lezioni (Valenti, Montesano & Straniero, 2021); senza perdere di vista gli aspetti emotivi e motivazionali (Morina, 2019).

Da questo punto di vista il PEI (Piano Educativo Individualizzato) può diventare uno strumento di grande valore, anche all’università. Il PEI garantisce, infatti, il rispetto e l’adempimento delle norme relative al diritto allo studio degli alunni con disabilità, ed essendo redatto a partire dalla scuola dell’infanzia ed aggiornato in presenza di nuove e sopravvenute condizioni di funzionamento della persona, può essere un valido strumento di documentazione del percorso scolastico dello studente quando entra all’università.

Nel nuovo modello di PEI (Decreto Interministeriale n. 182/2020) che tiene conto dell’accertamento della condizione di disabilità in età evolutiva certificata dalla Legge 104/1992 e del Profilo di Funzionamento dell’alunno, avendo particolare riguardo all’indicazione dei facilitatori e delle barriere, secondo la prospettiva bio-psico-sociale alla base della classificazione ICF dell’OMS (WHO, 2002), vengono sintetizzate le diverse dimensioni nelle quali si sviluppa l’attività della persona, in relazione allo sviluppo degli apprendimenti: i) Dimensione della Socializzazione e dell’Interazione ii) Dimensione della Comunicazione e del Linguaggio iii) Dimensione dell’Autonomia e dell’Orientamento iv) Dimensione Cognitiva, Neuropsicologica e dell’Apprendimento; ricomprendendo tutti i diversi aspetti registrabili in ordine alle potenzialità del soggetto.

Le “dimensioni” possono, dunque, diventare elementi fondamentali nella costruzione di un percorso di inclusione da parte dell’intera comunità universitaria e, contestualmente, elementi fondanti della progettazione educativo-didattica, per la realizzazione di un ambiente di apprendimento che consenta di soddisfare i bisogni educativi individuati (Ministero dell’Istruzione, 2020).

## **2. La centralità dell’orientamento e i servizi d’Ateneo**

Come sappiamo oggi, molto bene, il panorama nazionale ed internazionale che indaga le opportunità per l’accesso degli studenti con disabilità ai corsi universitari è molto variegato e non affatto

omogeneo. Il conseguimento del successo formativo ha posto in evidenza l'organizzazione pedagogico-didattica e valutativa delle università (Bellacicco, 2018; Pace, Pavone, Petrini, 2018).

In questa lettura il D.M. 752/ 2021 ha invitato gli Atenei italiani al potenziamento dei servizi per gli studenti con disabilità e/o DSA, e delle attività di orientamento. Servizi capaci di fare da ponte e facilitare l'ingresso dei futuri studenti e studentesse con fragilità.

In questa cornice e in qualità di responsabile del servizio *Focus didattico-pedagogico e In@lab*<sup>2</sup> dell'Ateneo di Perugia, vado a segnalare la centralità di questi servizi all'interno dell'ampia azione di sostegno agli studenti tutti, svolta dall'Università di Perugia.

Nel quadro generale italiano, possiamo evidenziare sicuramente l'impegno che è stato profuso nel corso del tempo all'avvio dei questi specifici servizi. In una breve nota storica, si ricorda che l'organizzazione dei servizi *Focus*<sup>3</sup> nasce nell'A.A. 2015/2016 grazie al lavoro della Delegata del Rettore per i servizi agli studenti con disabilità e/o DSA (Arcangeli, 2018).

Un servizio nato "per essere una fabbrica di idee e azioni mai complete e completamente concluse, intenzionalmente lasciate aperte perché ogni studente, al di là di possibili difficoltà e/o disturbi, possa metterci qualcosa del suo: una palestra di autonomia, di piccole scelte" (Mazzeschi, Arcangeli, Sannipoli, Cenci, 2018, p. 142). Con questo spirito e con l'idea di accompagnare e sostenere tutti e tutte coloro che chiedevano e chiedono ancora oggi di poter entrare nel mondo della formazione degli adulti sono stati creati i servizi UNIPG.

Non possiamo dimenticare che l'ingresso dei ragazzi e delle ragazze con diverse abilità è un passo fondamentale per una università veramente inclusiva, in cui i termini per "tutti e tutte" sia tale non solo negli intenti di pensiero, ma soprattutto nella capacità di accogliere ed accompagnare.

Con questo sguardo la costruzione dei servizi ha messo in campo un processo di sviluppo della didattica inclusiva. Si è trattato di un percorso impegnativo, pensato e rivisto nel corso del tempo da colleghe tenaci e da governance d'Ateneo che hanno creduto in questo progetto e nella sua realizzazione. Impegnativo perché non si è trattato solo di creare un contenitore in cui porre le informazioni necessarie per chi si avvicinava alla scelta della sede universitaria in cui svolgere il proprio percorso di studi. Il nostro Ateneo si è impegnato per sviluppare e dotarsi anche di tutti i supporti tecnologici e di servizio per i ragazzi e le ragazze con disabilità o DSA. Il punto di partenza è rintracciabile nella creazione di una cultura inclusiva, possibile solo, svolgendo un intenso lavoro di informazione e formazione dei docenti, del personale tecnico-amministrativo e degli studenti e studentesse; un lavoro mai completamente concluso e che si continua a portare avanti. Dal lavoro culturale e di informazione si è passati all'attivazione dei servizi specifici: tutorato alla pari, counseling psicologico, quello pedagogico-didattico e il laboratorio In@Lab. Tutto ciò è stato possibile perché tutti i soggetti che hanno lavorato a questo importante progetto hanno saputo mettere in campo grandi energie per far conoscere e sollecitare l'adesione di tutti/e, soprattutto per coloro che conoscevano queste realtà solo in modo indiretto o per puro interesse personale.

I risultati di questo investimento dell'università di Perugia, che oggi vediamo, non sono certo solo il frutto di una risposta alle richieste del ministero. Come segnalato nello studio condotto sul ruolo dei servizi per lo sviluppo delle potenzialità degli studenti, il progetto è partito superando il primo dubbio, riguardante quale direzione dare alla logica dei servizi medesimi. Si è trattato di scegliere tra due

---

<sup>2</sup> Si rinvia al sito: <https://www.unipg.it/disabilita-e-dsa>.

<sup>3</sup> Servizi che prevedono anche il sostegno psicologico per tutti gli studenti dell'Ateneo.

diversi approcci: per specialismi o invece tenere conto della specifica storia che ogni singola persona porta con sé. La scelta condivisa tra colleghe, che già erano portatrici di un approccio teorico e metodologico inclusivo e prassico, ha permesso di enfatizzare il concetto di “cura” e soprattutto permettere che il soggiorno universitario degli studenti fosse impostato per “rendere più felice e significativo [il loro percorso, aiutandoli a] sperimentare spazi crescenti di autonomia, libertà e autodeterminazione (ivi, p. 141).

### **2.1. I servizi attivi per l'inclusione degli studenti con disabilità e DSA**

Raccontiamo ora, sinteticamente i servizi attivi parlando del supporto agli studenti grazie alla figura del *tutorato specializzato*, affiancato dal “tutorato alla pari”, avviato dal 2017, con risultati molto positivi. Si tratta di un sostegno da parte di un/una collega, laddove se ne ravvisino le condizioni, per fornire un aiuto non solo per l'apprendimento, ma soprattutto per una maggiore integrazione nella vita universitaria. Le attività dei tutor alla pari sono accompagnate da una formazione iniziale e in itinere e continuamente supervisionate<sup>4</sup>.

Nello stesso anno sono stati progettati e realizzati due servizi aperti a tutti gli studenti e le studentesse dell'Ateneo, ma con una competenza specifica per la disabilità e/o DSA: il servizio FOCUS e il laboratorio InL@b. Si tratta di servizi di counseling. *FOCUS* è un servizio per tutti gli studenti e studentesse iscritti/e all'Ateneo di Perugia con due profili: uno di *Counseling Psicologico*<sup>5</sup> e uno *Pedagogico-didattico*. Quest'ultimo è indirizzato ad affrontare le problematiche relative ai processi di apprendimento e ad offrire sostegno per acquisizione e/o affinamento della metodologia di studio; ridefinizione del proprio percorso di studio in termini di ri-orientamento; lettura dei bisogni specifici; individuazione di strumenti compensativi per gli studenti con DSA. Al termine dell'intervento, limitato nel tempo, si effettua un *follow-up* per coglierne l'efficacia. Inoltre il servizio si occupa in questi anni della formazione dei tutor alla pari degli studenti con disabilità e/o DSA.

Il *Laboratorio di tecnologie inclusive (InL@b)* affianca il servizio di *counseling* pedagogico-didattico. Si tratta di uno spazio attrezzato di tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) a sostegno dei momenti di studio e di formazione personale. Ogni postazione è composta da un computer, software specifici (come gestione file in pdf, creazione mappe, word processor) e sintesi vocale. Le TIC, qualora necessarie, possono essere date in comodato d'uso sia allo/a studente/essa che al Dipartimento che ne fa richiesta. Il laboratorio, che cura anche la predisposizione e/o la richiesta di testi in formato digitale, è un ambiente di sperimentazione di mediatori compensativi, un contesto di autovalutazione e di apprendimento. Questo laboratorio nel 2018 è stato lo spazio dedicato alla sperimentazione dei Kit per la registrazione e fruizione delle lezioni a distanza. Muovendo dalla

---

<sup>4</sup> Il servizio ha preso avvio nell'A.A. 2017/2018 con 32 tutor, mentre nell'A.A.2018/2019 si è registrato un forte incremento perché si tratta dell'anno in cui è stato introdotto il servizio di tutorato agli studenti con DSA ed erano disponibili fondi residui. Nell'A.A. 2020/2021 sono stati 61 gli studenti hanno usufruito del tutorato.

<sup>5</sup> Il *Servizio di Counseling psicologico* è uno spazio di ascolto e di sostegno volto alla gestione di problematiche personali e relazionali legate allo studio universitario che possono emergere durante il percorso accademico. Sulla base del primo colloquio il Servizio prende in carico i casi che richiedono trattamenti d'urgenza o in cui siano necessarie impostazioni di setting specifici. Uno degli obiettivi è offrire un aiuto psicologico, realizzato con una consultazione di massimo cinque incontri volti alla comprensione del problema segnalato e all'attivazione delle risorse psicologiche necessarie per gestire le difficoltà e favorire il cambiamento, nonché all'invio – qualora necessario – ad interventi di tipo strutturale diversi. Tutti gli interventi sono finalizzati al sostegno al progetto universitario.

conoscenza dei bisogni espressi da singoli studenti in situazione di disabilità, è stata avviata una prova documentata di questi strumenti, volta a consentire agli studenti impossibilitati negli spostamenti a seguire le lezioni da casa, attraverso un sistema per la formazione a distanza<sup>6</sup>. Sono state inoltre predisposte linee guida sui DSA per il personale docente e per il personale TAB con lo scopo di favorire la costruzione di una cultura più diffusa su queste tematiche. A ciò si sono accompagnate iniziative per alcuni interventi formativi e di disseminazione scientifica.

Nel 2020, a fronte dell'emergenza COVID, si sono individuate forme di adattamento all'emergenza sanitaria così da garantire la funzionalità dei servizi offerti e dare risposta alle nuove esigenze emerse nel passaggio delle attività di Ateneo nelle modalità a distanza, riprogettando le forme e ripensando in maniera inedita le risposte.

### **3. La centralità dell'orientamento: esiti di un percorso di ricerca**

L'Università degli Studi di Perugia negli anni accademici 2016-2017 e 2017-2018 ha promosso un progetto di ricerca intitolato «Studenti con Bisogni Educativi Speciali all'Università: la narrazione autobiografica e il funzionamento del Sé in una prospettiva inclusiva». Lo scopo del percorso era quello di indagare bisogni e orizzonti degli studenti con disabilità iscritti all'Università di Perugia; leggere il processo di costruzione del Sé nel giovane adulto con disabilità, con un focus specifico sul profilo di funzionamento in termini di autostima, ansia, auto-consapevolezza, resilienza e progettualità futura (Arcangeli, Emili e Sannipoli, 2017; Arcangeli, Sannipoli, 2020). Da un punto di vista metodologico è stato scelto un impianto multi-method (Waszak e Sines, 2003) che coniuga uno studio quantitativo, attraverso strumenti self-report, a uno qualitativo mediante un'intervista, riconoscendo la centralità di un approccio Student's Voice (Pavone e Bellacicco, 2016; Bellacicco, 2017; Antonietti et al., 2020).

Gli studenti sono stati invitati a partecipare alla ricerca tramite comunicazione scritta personale; a questo è seguito un incontro di presentazione dell'iniziativa per sensibilizzare e incoraggiare la partecipazione. Coloro che hanno accolto questa opportunità, sono stati contattati dal servizio Focus Pedagogico-Didattico. Durante il primo incontro di accesso, previa lettura e accettazione del consenso informato, sono stati compilati il questionario anagrafico, la Rosenberg Self-Esteem Scale (RSER) per valutare i livelli di autostima, il Questionario Ansia e Resilienza (QAR), la Self-Consciousness Scale (SCS-R) per cogliere le differenze individuali nella consapevolezza di sé, l'Identity Style Inventory-5 (ISI-5) (Berzonsky, 1992) per valutare lo stile di identità e infine il Questionario sulle Strategie di Studio (QSS). Il questionario anagrafico, composto da una serie di domande a risposta chiusa, semi/chiusa e aperta, volte a raccogliere informazioni su genere, età, provenienza geografica, status familiare, prevedeva anche una riflessione sulla carriera scolastica per ricostruire la storia diagnostica e le forme di sostegno ricevute.

---

<sup>6</sup> L'attività dei servizi InI@b e Focus Pedagogico-didattico è stata assunta dall'Associazione Italiana Dislessia all'interno del percorso formativo denominato *Univers@lità, percorso formativo e informativo per un'università inclusiva*, erogato a livello nazionale su piattaforma e-learning, gratuita ed accessibile a tutti i delegati per i servizi ai DSA, docenti, studenti e personale tecnico amministrativo degli Atenei italiani.

Negli incontri successivi della durata di circa un'ora ciascuno è stata condotta la Life Interview (McAdams, 2001; 2013), un'intervista semi-strutturata che rileva la narrative identity (o narrative self) ovvero una ricostruzione interiorizzata della storia passata che anticipa il futuro immaginato della persona. L'intervista, dopo aver individuato i capitoli principali della vita della persona, si sviluppa intorno a dei temi specifici che riguardano i momenti migliori, i peggiori, i punti di svolta, i ricordi passati e le prospettive future, le sfide importanti per la persona, i valori e gli ideali (religiosi e politici) fino a far emergere un possibile tema centrale di vita. Ogni intervista è stata audio-registrata e trascritta *verbatim*, codificata attraverso il sistema sviluppato da McAdams (2001), che riprende i concetti di agency e communion proposti da Bakan (1966). L'agency rappresenta quella modalità esistenziale di tipo individuale, caratterizzata dalla auto-affermazione e dall'auto-espansione, dalla spinta a padroneggiare e comprende i concetti di forza, potere, espansione, padronanza, controllo, gestione, autonomia, separazione e indipendenza. I temi/contenuti di agency sono in particolare la padronanza di sé, lo status victory, la realizzazione, la responsabilità e l'empowerment. "Se esistere significa essere per porsi con gli altri, ogni esistente attuerà il modo di essere, il suo "comportamento" attraverso il superamento della propria situazione nella scelta del suo progetto, del suo fine. Il momento della scelta, dunque, è il momento unico, determinante per l'uomo che vuol far sua la propria esistenza. Quando diviene intenzionalmente cosciente del suo mondo, delle relazioni che lo legano ad esso, del posto che vi detiene, del suo passato, egli sceglie se stesso nella propria situazione e si supera nel suo progetto attuando la sua personale responsabilità e libertà" (Basaglia, 2005, p. 8).

La communion comprende quelle idee psicologiche e motivazionali che hanno maggiormente un carattere interpersonale e i temi riguardano l'amore, l'amicizia, l'intimità, la condivisione, l'appartenenza, l'affiliazione, la fusione, l'unione, il nutrimento. Il sistema di codifica prevede l'identificazione degli episodi in ogni scena dell'intervista e l'attribuzione di un punteggio per la presenza/assenza di agency e communion con la relativa specificazione del tema.

L'intervista tenta quindi di fotografare la sfida del Sé che ha il compito di "integrare il forte bisogno di sentirsi accettati nel gruppo sociale di riferimento, nonché approvati da parte dei coetanei (istanze di communion; Bakan, 1966; McAdams, 1996), con l'altrettanto forte bisogno di trovare soluzioni originali e creative in problemi evolutivi che consentono loro di conservare e consolidare la stima di sé (istanze di agency, McAdams, 1996)" (Sica, Nasti e Aleni Sestito, 2012, p. 84).

Hanno partecipato alla ricerca 98 studenti in corso. Il 68% degli intervistati è stato di genere femminile e il restante di genere maschile. Il 71% era iscritto a una laurea triennale. Solo la metà degli intervistati ha usufruito nel corso degli studi di un tutor. L'età media è di 21,5 anni. Gli studenti avevano tutti un'invalidità riconosciuta superiore al 66%, in aree differenti (motoria, linguistica, sensoriale, relazionale) legata a situazioni di disabilità e/o a malattie (tra cui anche quelle oncologiche).

Vista la complessità dei dati raccolti, in questa sede si privilegia riportare gli elementi emersi in merito alla possibilità di aver costruito o meno un'agency, in termini di autonomia e empowerment, fortemente connessa nei racconti degli studenti all'esperienza scolastica nella secondaria di secondo grado.

### **3.1. La scuola: quanta agency?**

Nel 67% dei casi gli studenti hanno riportato un'agency in più della metà delle esperienze di vita narrate nelle Life Interview. Gli episodi di vita in cui gli studenti hanno narrato un senso di maggior agency sono

state le esperienze all'interno del contesto scolastico. Effettivamente lo studente con disabilità che riesce ad arrivare all'Università ha guadagnato importanti orizzonti in termini di autonomia e autodeterminazione. Chi si iscrive rappresenta già un campione di successo in questi termini.

Se si vanno però a leggere i racconti di chi non ha guadagnato un'agency ritenuta adeguata, si trovano elementi di criticità esperiti nei percorsi di scolarizzazione anche in merito all'orientamento. Di seguito sono proposti i principali nodi evidenziati.

La scuola e i servizi sociosanitari, che accompagnano gli studenti, faticano a riconoscere un valore oltre la disabilità. Gli studenti che hanno posto in evidenza questo aspetto hanno sperimentato progettazioni individualizzate non sempre capaci di andare oltre lo stereotipo della diagnosi e dell'identità di categoria che ne deriva. Hanno raccontato percorsi di orientamento fortemente condizionati da alcuni immaginari socialmente costruiti. Riferisce una studentessa: "Volevo fare Lettere perché mi piace molto scrivere e mi sarebbe piaciuto insegnare alle superiori. Mi ricordo però che la mia insegnante di sostegno mi convinse a fare Scienze dell'Educazione perché secondo lei con i bambini sarei stata più brava. Mi ha fatto male perché oggi che mi sto per laureare mi rendo conto che il pregiudizio non riguardava solo me e le mie difficoltà, ma anche l'idea che essere educatori sia più facili che essere insegnanti". Aggiunge un altro studente: "Alle superiori volevo fare il liceo scientifico: alla fine mi consigliarono un liceo linguistico perché ho qualche difficoltà nel pensiero astratto. Di fatto oggi frequento Scienze Biologiche ma mi rendo conto che mi mancano quegli anni di studio, sono sempre indietro. Probabilmente dovrò cambiare e tutta la vita mi chiederò che cosa sarebbe stato se avessi seguito il mio desiderio". A proposito di calchi stereotipati, un altro racconta: "Sono non vedente e da sempre ho frequentato persone come me. Tanti dei miei amici facevano percorsi da centralinisti e da massofisioterapisti. Oggi mi chiedo se ho scelto questo percorso perché davvero lo volessi o se non fossi stato in grado di vedermi oltre queste professioni".

La scuola non sempre è in grado di costruire percorsi che valorizzano le differenze, le capacità esistenti oltre il deficit e le aspettative costruite sul questo. Tutto questo è ancora maggiormente evidente quando anche i percorsi di orientamento che hanno portato gli studenti in alcuni istituti piuttosto che altri, quasi per rispondere maggiormente a percorsi di sicurezza che di esplorazione. Forme più o meno esplicitate di iperprotezione hanno fortemente condizionato alcune scelte che hanno rischiato anche di inibire l'autonomia personale (Palmieri, Prada, 2008). Questo aspetto ha riguardato sia scelte legate alla sede universitaria che il corso di studi. Riferisce una studentessa: "Volevo andare a studiare fuori da Perugia perché sentivo la necessità di misurarmi, di provare a vivere da sola. Alla fine, mi hanno detto che era presto per questo e che avrei potuto farlo alla magistrale quando fossi diventata più autonoma. Il problema è questo: stando qui, non ho avuto modo di diventarlo" (Intervista n. 22). Un altro studente racconta: "Volevo fare Farmacia. Ho fatto con un po' di difficoltà il liceo scientifico ma me la sono cavata. Quando ho fatto l'incontro di orientamento mi è stato detto che il percorso sarebbe stato duro. A scuola mi hanno cominciato a dire che avrei rischiato diverse bocciature e alla fine mi hanno convinto. Sto seguendo Scienze Politiche, sta andando bene, ma non so bene perché lo sto facendo" (Intervista n. 39).

In altre situazioni sembra proprio che i percorsi scolastici della secondaria non abbiano permesso di sollecitare la capacità di aspirare, come possibilità di immaginare un più ampio spettro di futuri personali possibili, trasformando la realtà nella quale si è immersi (Appadurai 2013). Emerge con forza che ciò che spesso viene a mancare è l'opportunità di concepirsi competenti rispetto alle proprie possibilità ed essere in grado di proiettarsi nel futuro. Racconta uno studente: "Faccio l'università perché mio padre ha insistito. Io non so immaginarmi nel futuro, mi sento sempre mancante"

(Intervista n. 19). Aggiunge in questa direzione un'altra studentessa: "Le mie insegnanti mi hanno sconsigliato di iscrivermi all'università perché secondo loro non ci sarei riuscita. Poi mi sono detta che al massimo avrei fallito e avrei avverato ciò che molti si aspettavano. Tra un mese mi laureo. Ho imparato a credere in un domani diverso da quello che mi avevano aiutato ad immaginare" (Intervista n. 94). Appare sempre più necessario in questa direzione che la scuola possa davvero non perdere quello sguardo pedagogico che sa "colmare il gap tra ciò che l'individuo è e si sente in un particolare frangente esistenziale e ciò che potrebbe diventare" (Mura, 2018, p. 17). Il senso di un percorso di accompagnamento dovrebbe permettere a ciascuno di collocarsi in un futuro diverso dal passato e dal presente, di confrontarsi con la resistenza delle cose, di trovare il proprio posto, di imparare a elaborare il bene comune (Canevaro, 2018, pp. 158-159).

Nussbaum racconta: "Una volta è stato chiesto ai bambini dell'asilo frequentato da Jamie che cosa desiderassero diventare da adulti. I bambini hanno risposto dicendo le solite cose: stella del basket, ballerina di danza classica, vigile del fuoco. Poiché l'insegnante non era sicura che Jamie avesse effettivamente capito la domanda, gliel'ha riproposta con la massima chiarezza. Jamie ha risposto soltanto: «grande». Con la sua risposta letterale, come ha osservato l'insegnante, Jamie ha avuto modo di insegnare a tutti qualcosa in merito ai suoi problemi" (2002, p. 30).

In questo senso promuovere capacità di aspirare significa lavorare in maniera strabica: da una parte partire dall'unicità delle persone per poter permettere di realizzare al meglio elementi di agency, intesi come una sorta di permesso a crescere e divenire; dall'altro potenziare anche tutte quelle competenze che permettono di maturare curiosità e tenacia verso i propri desideri-obiettivi (Nota, Ginevra, 2013).

#### **4. Conclusioni**

Il nuovo modello PEI prevede per la Scuola Secondaria di secondo grado, limitatamente agli ultimi tre anni di corso, oltre alla progettazione per discipline/insegnamenti e all'indicazione delle modalità di valutazione, la progettazione dei PCTO - Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento. Nel PEI, come indicato nel DLgs 66/2017, sono definiti gli strumenti per l'effettivo svolgimento dei PCTO - percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (ex "alternanza scuola-lavoro") per studenti e studentesse con disabilità, assicurando la loro attività e partecipazione.

La fase di passaggio dalla scuola alla vita adulta, universitaria e/o lavorativa, è estremamente importante e centrale nella possibilità di riappropriarsi di un progetto di vita rispettoso della propria identità e storia (Lepri, 2011).

Gli obiettivi indicati dal documento sui piani di transizione promossi dall'European Agency for Development in Special Needs Education si riferiscono alla possibilità di accrescere le possibilità di ottenere un lavoro adeguato; di collegare gli interessi, i desideri, le motivazioni, le competenze, le capacità, le attitudini e le abilità con i requisiti prescritti dalla professione, dal mondo del lavoro, dall'ambiente lavorativo e dalle aziende; promuovere l'autonomia, la motivazione, l'autopercezione e la sicurezza del ragazzo; creare una situazione positiva e appagante per tutto il gruppo classe.

La transizione dall'ambiente di istruzione a quello del lavoro comporta una serie di cambiamenti, a volte radicali, nelle relazioni (più formali e gerarchiche in azienda rispetto alla scuola, ma molto meno individualistiche), nella routine della vita quotidiana (ad esempio, rispetto degli orari o gestione delle pause) e in generale nell'immagine di sé, con motivazioni potenzialmente molto significative.

Il nuovo modello di fatto riconosce una centralità a questo momento che è occasione importante per avviare progetti e percorsi rispettosi tanto della diversità che delle differenze di ogni studente, documentandone le scelte, gli obiettivi di competenza, le tipologie di contesto e attività, il monitoraggio e la valutazione, il coinvolgimento della rete e della comunità.

Questa consapevolezza, tutta da costruire, non necessariamente è stata così attenzionata fino ad oggi come dimostrano le parole degli studenti universitari. Si configurano allora alcune direzioni importanti che concernono, come previsto dal nuovo decreto, la massima partecipazione possibile dello studente. Ascoltare e dare la parola è essenziale in questo senso. “Si potrebbe dire che ognuno di noi costruisce e vive un racconto e che questo racconto è noi stessi, la nostra identità. Se vogliamo sapere qualcosa di un uomo chiediamo: qual’ è la sua storia? La sua storia vera [...] qual è? Ognuno di noi è un racconto unico che costruiamo continuamente, inconsciamente da noi, attraverso le nostre percezioni, i nostri sentimenti, i nostri pensieri, le nostre azioni e le nostre narrazioni orali. Per essere noi stessi dobbiamo avere noi stessi, possedere, se necessario ri-possedere la storia del nostro vissuto” (Sacks, 1986, pp. 152-154).

In questa direzione, visto che il nuovo PEI assicura maggiori attenzioni a queste dimensioni, è auspicabile che i percorsi di orientamento si connotino in maniera più adeguata verso un accoglimento di una prospettiva maggiormente narrativa.

Uno dei presupposti di base di tale approccio è il fornire a ciascuno gli strumenti tali da poter governare autonomamente la propria esistenza, diventando autore e interprete attivo del romanzo in cui si dipana la realtà quotidiana e di auto orientarsi autonomamente. Di conseguenza l’assunto imprescindibile è il ritenere che “la dimensione personale ed esistenziale non può esser assolutamente separata da quella scolastica/formativa e professionale” (Batini, 2009, p. 37).

Tale modello formativo ha contribuito all’ evolversi del dibattito dell’orientamento sotto due aspetti: da un lato presentando un nuovo dialogo tra pratica e teoria, adottando la metodologia della ricerca-azione, come impegno costante e insostituibile, chiamato ad incrementare le opportunità di incontro tra il mondo della ricerca e i professionisti scolastici; dall’ altro lato offrendo un metodo flessibile, connaturato nell’individuo che si relaziona con molteplici problematiche attuali del sistema di istruzione, di formazione e della società contemporanea. “La narrazione costruisce e dipana sequenze esperienziali da accadimenti, eventi, situazioni cui conferisce unitarietà e ne trae elementi conoscitivi sulla base di specifici interessi euristici. In questo modo, viene ad assumere una propria e peculiare connotazione epistemologica, in quanto genera forme di conoscenza che rispondono a richieste di chiarificazione di senso e di significato in merito ad accadimenti, esperienze ed eventi intesi come fenomeni su cui si esercita un processo ermeneutico” (Striano, 2005).

Il nuovo PEI rappresenta un’opportunità importante per tenere memoria e tessere percorsi realmente significativi. Vanno messi in conto percorsi di accompagnamento nei confronti degli insegnanti perché colgano la portata di queste dimensioni per la garanzia di un più autentico progetto di vita come “sogno con delle scadenze” (Lepri, 2020, p. 150).

### Riferimenti bibliografici:

- Antonietti, M., Comodi, S., Giliberti, E., Gariboldi, A., Guaraldi, G. (2020). L'Università si apre ai non studenti: un progetto di partecipazione e di apprendimenti per giovani con disabilità intellettiva in una Università italiana. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 350-371.
- Appadurai, A. (2013). *Il futuro come fatto culturale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Arcangeli, L. (ed.). (2018). *Studenti con DSA. Pratiche di empowerment all'università*. Roma: Carocci.
- Arcangeli, L., Emili, E.A. e Sannipoli M. (2017). Studenti con bisogni educativi speciali all'Università: la narrazione autobiografica e il funzionamento del Sé in una prospettiva inclusiva. *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, 5 (2), 13-24.
- Arcangeli, L., Sannipoli, M. (2020). Lasciar parlare l'altro da sé. La narrazione autobiografica del Sé degli studenti con disabilità dell'Università di Perugia. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(2), 138-151.
- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence*. Chicago: Rand McNally.
- Basaglia, O. (eds) (2005). *Franco Basaglia. L'utopia della realtà*. Torino: Einaudi.
- Batini, F. (2009). Narrative counseling and life skills. *Encyclopaideia*, II, 37-49.
- Bellacicco, R. (2017). Ripensare la disabilità in università: le voci di studenti e docenti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*. 5 (2), 25-42.
- Bellacicco, R. (2018). *Verso una università inclusiva. La voce degli studenti con disabilità*. Milano: Franco Angeli.
- Berzonsky, M.D. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of personality*, 60 (4), 771-788.
- Canevaro, A. (2018). *Fuori dai margini: superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*. Trento: Erickson.
- CENSIS (2017). *Accompagnare le Università verso una più ampia integrazione degli studenti con disabilità e DSA*. Disponibile al link: [https://www2.crui.it/crui/cnudd/PRESENTAZIONE%20CENSIS\\_Catania.pdf](https://www2.crui.it/crui/cnudd/PRESENTAZIONE%20CENSIS_Catania.pdf)
- Decreto Interministeriale n. 182 del 29/12/2020 "Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66".
- Decreto Ministeriale n. 752 del 30-6-2021, disponibile al link: <https://www.mur.gov.it/it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n-752-del-30-6-2021>.
- Domenici, G. (2019). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.
- Lepri, C. (2011). *Viaggiatori inattesi*. Milano: Franco Angeli.
- Lepri, C. (2020). *Diventare grandi. La condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Trento: Erickson.
- Mazzeschi, C., Arcangeli, L., Sannipoli, M., Cenci, G. (2018). FOCUS: servizio di counseling psicologico e pedagogico-didattico. In L. Arcangeli (ed.). *Studenti con DSA. Pratiche di empowerment all'università*. (pp. 134-150). Roma: Carocci.
- McAdams, D.P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5 (2), 100-122.

- McAdams, D.P. (2013). *The redemptive self: Stories Americans live by-revised and expanded edition*. Oxford: University Press.
- Ministero dell'Istruzione (2020). *Linee Guida concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, 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*. Disponibile al link: [https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/ALLEGATO%20B\\_LINEE%20GUIDA.pdf](https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/ALLEGATO%20B_LINEE%20GUIDA.pdf)
- Morina, A. (2019). The keys to learning for university students with disabilities: Motivation, emotion and faculty-student relationships. *PloS One*, 14(5), E0215249.
- Mura, A. (2018). *Orientamento formativo e Progetto di Vita, Narrazione e itinerari didattico-educativi*. Milano: Franco Angeli.
- Nota, L., Ginevra, M.C. (2013). Le sfide dei nostri tempi e le persone con i maggiori bisogni di Career e Life Design. *GIPO – Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 13 (3), 9-18.
- Nussbaum M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: il Mulino 2002.
- Pace, S., Pavone, M., Petrini, D. (ed.). (2018). *UNIversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*. Milano: Franco Angeli.
- Pavone, M., Bellacicco, R. (2016). University: a universe of study and independent living opportunities for students with disabilities. Goals and critical issues. *Education Sciences & Society*. 7 (1), 101-120.
- Prada, G., Palmieri, C. (2008). *Non di sola relazione: per una cura del processo educativo*. Milano: Franco Angeli.
- Sacks, O. (1986). *L' uomo che scambiò sua moglie per un cappello*. Milano: Adelphi.
- Savoia, F. (2019). *La scelta universitaria nel progetto di vita storie di studenti con disabilità e con disturbi specifici dell'apprendimento*. Roma: Aracne
- Sica, L.S., Nasti, M., Aleni Sestito, L. (2012). Rappresentazione di sé e creatività nella prima adolescenza: uno studio sulle differenze di genere. *Giornale di Psicologia dello sviluppo*, 101, 83-94.
- SNLG, Sistema Nazionale Linee Guida dell'Istituto Superiore di Sanità (2022). *Linea Guida sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento*. Disponibile al sito: [https://snlg.iss.it/wp-content/uploads/2022/01/LG-389-AIPO\\_DSA.pdf](https://snlg.iss.it/wp-content/uploads/2022/01/LG-389-AIPO_DSA.pdf)
- Striano, M. (2005). La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico. *M@gm@,3 (m@gm@ v.3 n.3 2005 Maura Striano "La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico" (analisiqualitativa.com))*
- Valenti, A., Montesano, L., Straniero, A. M. (2021). How to imagine an inclusive post-Covid university education. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 21(3), 133-149. <https://doi.org/10.13128/form-10656>.
- Waszak, C., & Sines, M. C. (2003). Mixed methods in psychological research. In A.Tashakkori & C.Teddlie (Ed.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 557–576). Thousand Oaks, CA: Sage
- World Health Organization (WHO), (2002). *ICF. International Classification of Functioning, Disability and Health*. Trad. it., a cura di, Matilde Leonardi, Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Trento: Erickson.