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
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

The Individualised Educational Project as a release device for the transition to adult life of young people with disabilities

Il Progetto Educativo Individualizzato come dispositivo di affrancamento per la transizione alla vita adulta dei giovani con disabilità

di

Enrico Miatto

Istituto Universitario Salesiano di Venezia

e.miatto@iusve.it

Abstract:

The article offers a theoretical reflection that focuses on the Individualised Educational Project as a personalised and participatory planning device for emancipation. The topic is the exit from the education cycle and the perspective of the transition to adulthood of young people with disabilities. From the existential point of view and in terms of the accompanying services, including schools, this life transition is still one of the critical nodes in the social inclusion of people with disabilities in our Country. The contribution, starting from the analysis of studies on the transition in question, analyses the opportunities on the critical and planning side.

Keywords: Educational design, Transition to adulthood, Inclusion.

Abstract:
L'articolo offre una riflessione teorica che inquadra il Progetto Educativo Individualizzato come dispositivo progettuale personalizzato e partecipato di affrancamento. A tema sono l'uscita dal ciclo scolastico e la prospettiva della transizione alla vita adulta dei giovani con disabilità. Sul piano esistenziale e dei servizi di accompagnamento, scuola compresa, tale passaggio di vita risulta rappresentare, nel nostro Paese, ancora oggi uno dei nodi critici del percorso di inclusione sociale delle persone con disabilità. Il contributo, a muovere dall'analisi di studi sulla transizione in oggetto, ne analizza le opportunità, sul versante critico e progettuale.

Parole chiave: Progettazione educativa, Transizione alla vita adulta, Inclusione.

1. Introduzione

In ambito scolastico, il Progetto Educativo Individualizzato (PEI), quale documento pedagogico e tensionale attraverso cui orientare formalmente pratiche di accompagnamento allo sviluppo dei percorsi di vita, si configura come documento progettuale di sintesi con l'obiettivo di accompagnare, sostenere e promuovere l'esperienza di vita scolastica di ogni studente con disabilità. Così inteso il PEI rappresenta un vero e proprio dispositivo strategico e articolato del processo di inclusione scolastica e sociale (Pavone, 2014; Bocci, 2021) che nella sua *ratio* più nobile si offre come possibilità del soggetto di proiettarsi in un futuro possibile, quale orizzonte qualificante (Dainese, 2016).
Sul piano pedagogico il PEI è recepibile nella sua funzione transitiva di accompagnamento del soggetto in ordine allo sviluppo e all'auto-sviluppo. Infatti, la nozione di progetto "reca con sé l'idea della guida, della razionalità, dell'ordine, dell'intenzione morale, della presa di posizione" (Rossi, 1999, p. 81) circa quello che al livello più alto ogni soggetto vuole essere e vuole fare, così come negli auspici intravedibili alla base del *capability approach*, nel quale l'espansione delle opportunità di scelta, e quindi dei livelli di libertà delle persone, è messa a fondamento del concetto di *well-being* (Nussbaum, & Sen, 1993).
Il progetto è configurabile tanto come espressione di una categoria ontologica costitutivamente appartenente all'essere umano, quanto come espressione possibile e concreta, sul versante pedagogico e fattuale, dell'esercizio dell'autonomia e della libertà di ogni soggetto.
È proprio su questo crinale della riflessione sul senso dell'azione progettuale, volta a promuovere percorsi di inclusione scolastica e sociale, che il presente contributo si offre come riflessione teorica marcante, sul lato critico, la portata capacitante del PEI ai fini inclusivi per le persone nei loro contesti di vita e, in particolar modo, dei giovani che si trovano a vivere la transizione alla vita adulta.
Ci pare oggi che proprio la prospettiva dell'accompagnamento alla vita adulta sia centrale nel dibattito nazionale sui percorsi esistenziali dei minori con disabilità nella scuola e dopo la scuola (Cottini, 2016; Malaguti, 2017; Marchisio, 2019; Lepri, 2020; Canevaro et al., 2021), lasciando intravedere ampi margini per la promozione di pratiche capaci di ampliare le possibilità di espressione delle giovani persone che si apprestano ad entrare nella vita adulta.

Fa da contorno a tale riflessione teorica quanto inteso nella Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità che invita a recepire nuove acquisizioni in materia di sguardi possibili sul futuro delle persone con disabilità nella nostra società.
Tale documento, dalla sua promulgazione nel 2006[1], ha istituito progressivamente, anche nel nostro Paese, nuove cornici a livello formale, legislativo e culturale, lasciando spazio a nuovi modi di immaginare e di pensare allo sviluppo delle relazioni tra persone, in una società in cui alcuni tra i cittadini sono persone con disabilità (Marchisio, 2019).
La Convenzione ONU ha portato a riconsiderare i confini concettuali dentro a cui si "gettano in avanti" azioni, prefigurando un futuro possibile, già dal momento presente, per i giovani con disabilità. Con essa, infatti, le Nazioni Unite hanno sancito il diritto dei soggetti con disabilità di vivere in società sulla base di eguaglianza con altri, invitando in tal modo ogni istituzione, finanche educativa, a compiere uno sforzo di comprensione delle condizioni di vita delle persone con disabilità e dei *cargiver*, e a costruire – e dunque progettare – percorsi sociali, culturali, legislativi per la non discriminazione (Baratella, & Littamè, 2009). Ciò comporta l'individuazione di sostegni necessari e idonei interventi per poter garantire il superamento di ogni condizione di emarginazione, ma anche il godimento di diritti e libertà fondamentali, la cui attuazione possa essere garantita anche attraverso il principio dell'accomodamento ragionevole che invita a considerare ogni modifica o adattamento necessario ed appropriato alla partecipazione sociale.
Nel contesto italiano la promulgazione della legge *Delega al governo in materia di disabilità* n. 227 del 22 dicembre 2021, rappresenta proprio il portato di tale tensione emancipativa, anche nei confronti delle modalità in cui viene proposto il PEI, che trova spazio, oggi più che mai, nella concezione plurale di un ampio progetto di vita personalizzato e partecipato, diretto a consentire alle persone con disabilità di essere protagoniste della propria vita e di realizzare una effettiva inclusione nella società.
L'art. 3 di tale legge invita a tener conto, nell'elaborazione del progetto di vita[2], e dunque del PEI come parte integrante di questo, della partecipazione della persona con disabilità e di chi la rappresenta, sulla base di un approccio multidisciplinare, al fine di individuare "i sostegni e gli accomodamenti ragionevoli che garantiscano l'effettivo godimento dei diritti e delle libertà fondamentali, tra cui la possibilità di scegliere, in assenza di discriminazioni, il proprio luogo di residenza e un'adeguata soluzione abitativa, anche promuovendo il diritto alla domiciliarità delle cure e dei sostegni socio-assistenziali".
Ugualmente, la legge nella sua ragione capacitante e in linea con quanto previsto dalla Convenzione ONU succitata, prevede "che il progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato sia diretto a realizzare gli obiettivi della persona con disabilità secondo i suoi desideri, le sue aspettative e le sue scelte, migliorandone le condizioni personali e di salute nonché la qualità di vita nei suoi vari ambiti" (L. 227/2021, art. 3). Altresì, la norma prevede che vengano individuati strumenti, risorse, servizi, misure e accomodamenti ragionevoli da adottare per la realizzazione del progetto e "necessari a compensare le limitazioni alle attività e a favorire la partecipazione della persona con disabilità nei

[1] Con la Legge n. 18, del 3 marzo 2009, il Parlamento italiano ha autorizzato la ratifica della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità e del relativo protocollo opzionale sottoscritta dall'Italia il 30 marzo 2007.
[2] Cfr. Legge n. 238, del 8 novembre 2000, "*Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*".

diversi ambiti della vita e nei diversi contesti di riferimento, compresi quelli lavorativi e scolastici nonché quelli culturali e sportivi, e in ogni altro contesto di inclusione sociale" (*Ibid.*).
Sempre all'art. 3 della legge 227/2021 si raccomanda, al punto 6, che venga assicurata "l'adozione degli accomodamenti ragionevoli necessari a consentire l'effettiva individuazione ed espressione della volontà dell'interessato e la sua piena comprensione delle misure e dei sostegni attivabili, al fine di garantire alla persona con disabilità, anche quando sia soggetta a una misura di protezione giuridica o abbia necessità di sostegni ad altissima intensità, la piena partecipazione alla valutazione multidimensionale, all'elaborazione del progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato e all'attuazione dello stesso con modalità tali da garantire la soddisfazione della persona interessata".
Già ad una prima lettura, gli elementi presenti nell'art. 3 della legge considerata, che da vita ad un movimento di significativa revisione della normativa sulla disabilità, fanno intendere una forte volontà del legislatore di indirizzare in senso riconoscitivo ed emancipativo anche l'azione progettuale per una vita buona delle persone con disabilità, traducendo, sul versante giuridico, istanze di riconoscimento che da più parti sono state evocate, non per ultimo dalla comunità scientifica che anima il sapere della pedagogia speciale (Canevaro, 2013; Pavone, 2014; Cottini, & Morganti, 2015; Dainese, 2016; Malaguti, 2017; Bocci, 2021; Canevaro et al., 2021).
Va osservato anche che tale spazio progettuale rimanda, in gran parte, alla necessità di percorrere nuove concettualizzazioni e metodologie per l'accompagnamento alla vita adulta delle persone con disabilità (Marchisio, 2019), già a partire dal periodo scolastico, nella prospettiva dell'educazione inclusiva (Artiles, Kozleski, & Waitoller, 2011; Ainscow, Dyson, & Weiner, 2013; Kozleski, Artiles, & Waitoller, 2013; Lascioli, 2014; Malaguti, 2017; Lascioli, & Pasqualotto, 2021).
Anche nella definizione del PEI a scuola si fa necessario promuovere il superamento totale di un modo di intenderlo come mero obbligo da espletare, istituito per legge, nell'ambito delle azioni di sostegno e integrazione ai percorsi scolastici dei minori con disabilità. Va lasciato spazio, invece, ad un modo di concepirlo e promuoverlo come vero e proprio dispositivo strategico in grado di sostenere la comprensione del funzionamento dei ragazzi e delle ragazze con disabilità, l'individuazione condivisa e inclusiva di obiettivi educativi e didattici, la definizione di risorse e strategie e, non da ultimo, la verifica e valutazione del percorso di crescita (Ianes, Cramerotti, & Fogarolo, 2020), assecondando il più possibile l'orizzonte della partecipazione verso la vita adulta.

2. La transizione alla vita adulta dei giovani con disabilità

Nell'ambito di un generale ripensamento della giovinezza nella società postmoderna sul piano teorico, Wyn e White (1997) hanno avuto modo di sottolineare come questa età della vita, intesa tra l'adolescenza e la maturità, sia fortemente rappresentativa di una relazione tensionale, oltremodo in rapporto al concetto di adultità. Secondo tale sguardo la giovinezza si presenterebbe, dunque, come l'inizio di un percorso di sviluppo lineare di cui la maturità adulta è la fine.
Il crescente periodo di tempo durante il quale un gran numero di giovani rimane in uno stato di semi-dipendenza, ancorati alla famiglia di origine per questioni di salute, studio, mancanza di opportunità di lavoro continuative, carenza di risorse per accedere ad una autonomia abitativa, lascia intravedere il determinarsi di una nuova fase, tra quelle del ciclo di vita, a cui Arnett (2004) ha assegnato il nome

di "età adulta emergente", descrivendola come un momento della vita in cui i giovani sono chiamati all'esplorazione di una vasta gamma di possibili percorsi futuri.
La letteratura sul passaggio alla vita adulta ha spesso identificato tale processo per i suoi tratti di linearità, presupponendo le tappe di partenza e di arrivo di tale transito in modo rigido e tendenzialmente stabile (Woodman, & Bennett, 2015). Ciò che emerge dalla fenomenologia del reale, in particolare di fronte al transito alla vita adulta dei giovani con disabilità, è che tale passaggio è tutt'altro che lineare, presentandosi spesso frammentato, multidimensionale ed esteso sul piano temporale (Goussot, 2009), anche laddove rimane un percorso di progressiva conquista di autonomia e assunzione di responsabilità (Cammelli, 2005; Franchi, 2005; Cieslik, & Simpson, 2013).
Dall'analisi di alcune ricerche sulla transizione alla vita adulta delle persone con disabilità (Stewart et al., 2002; Stewart et al., 2006; Foley et al., 2012; Gibson et al., 2014; Young-Southward et al., 2017; Gauthier-Boudreault et al., 2017) si osserva l'importanza della pianificazione delle opportunità di esperienza già nel periodo scolastico, anche attraverso lo strumento del PEI, la cui valenza educativa è istituzionalizzata nel nostro Paese dal 1992[3].
Per i giovani con disabilità, il passaggio alla vita adulta, fin dal termine del periodo di scuola dell'obbligo, può rappresentare un momento fortemente impegnativo sul versante esistenziale, in quanto comporta un notevole cambiamento nella *routine* quotidiana e nelle opportunità di servizi a disposizione, ma anche il venir meno di occasioni relazionali al di fuori di quelle esperite in famiglia e con gli affetti più stretti.
Stewart et al. (2002), nell'ambito di una ricerca qualitativa volta ad esplorare esperienze, percezioni e bisogni di 34 giovani con disabilità fisiche in merito al passaggio alla vita adulta, hanno rilevato una difficoltà di adattamento tra i giovani con disabilità e il mondo adulto di riferimento. Tale studio ha evidenziato l'importanza della presenza di servizi in grado di costruire veri e propri ponti di opportunità e maggiore raccordo con le occasioni che presenta la vita da adulti, prospettando l'istituzione di servizi per la transizione, da progettare a partire dai giovani con disabilità e le loro famiglie, tenendo conto anche dei bisogni di salute di ciascuno.
Nel 2006, una revisione sistematica della letteratura sulla transizione alla vita adulta delle persone con disabilità (Stewart et al., 2006), a partire dall'analisi di cinque studi, ha messo in evidenza i fattori di supporto e di ostacolo al processo di transizione, evidenziando gli aspetti che, in particolar modo, funzionano nei servizi di transizione. Tale studio ha identificato una serie di importanti fattori di successo che rimandano, per esempio, alla necessità di sviluppare competenze per l'autonomia dei giovani con disabilità, relative alla capacità di autodeterminazione, di *self-advocacy*, di scelta e di *problem solving*. Da tale affondo, inoltre, emerge come la presenza di pari e adulti significativi consenta ad un giovane una transizione di successo. Gli elementi di esito lasciano intravedere come la transizione alla vita adulta dei giovani con disabilità sia vissuta positivamente quando è intesa come parte di un *continuum* di sviluppo nel corso di vita, e laddove venga garantito un approccio personalizzato, anche da parte dei servizi, in grado di riconoscere i punti di forza e i bisogni unici della persona, a muovere anche dalle relazioni presenti in famiglia, con i pari e nella comunità di vita.

[3] Grazie alla promulgazione della Legge n. 104, del 5 febbraio 1992, "*Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*".

Young-Southward et al. (2017), hanno esplorato, invece, gli effetti della transizione all'età adulta di giovani con disabilità intellettiva sulla salute e sul benessere, registrandone le conseguenze negative per la salute mentale e il benessere generale. In tale studio sono stati coinvolti 17 giovani con disabilità intellettiva di età compresa tra 16 e 27 anni e 23 genitori di giovani con disabilità intellettiva di età compresa tra 16 e 26 anni. Ciò che è emerso, è che i giovani hanno sperimentato livelli superiori di ansia dovuta a: mancanza di attività significative dopo l'uscita dalla scuola, supporto inadeguato durante la transizione, marcata incertezza sul proprio futuro, difficoltà associate al diventare adulti. Tale indagine, inoltre, ha messo in evidenza come l'inaccessibilità degli ambienti professionali e sociali per i giovani contribuisca all'isolamento e all'insorgere di difficoltà di salute mentale correlate a sedentarietà, sviluppo di problematiche comportamentali e obesità. Un riscontro simile si è osservato anche in altri studi (Blacher, 2001; Rapanaro, Bartu, & Lee, 2008; Gauthier-Boudreault, Gallagher, & Couture, 2017) nei quali emerge come, a causa della mancanza di opportunità di partecipazione sociale dopo la fine della scuola, sia registrabile un declino delle capacità dei giovani e un aumento dei comportamenti problematici.

Gli studi considerati, nel loro complesso, fanno emergere con chiarezza la problematicità sul versante esistenziale che la transizione alla vita adulta, come inevitabile momento di passaggio evolutivo, porta con sé. Il termine dell'obbligo scolastico è identificativo di una svolta significativa nella vita dei giovani con disabilità che sappiamo essere capace di influire sui successivi passaggi dello sviluppo. Come sostengono Hendry e Kloep (2003) tale transizione richiama due tipi di mutamenti che caratterizzano l'esistenza umana: il *mutamento sociale normativo* e il *mutamento quasi-normativo*. Mentre il primo, nell'età della giovinezza, ha a che vedere con eventi sociali regolati da leggi e correlati all'età quali il raggiungimento dell'obbligo formativo e della maggiore età, il secondo, non è disciplinato da leggi, anche se spesso è tacitamente regolato da norme e regole non scritte e dal sistema di aspettative dei giovani e del mondo adulto verso di loro.

Dagli studi qui osservati sulla transizione alla vita adulta dei giovani con disabilità emerge chiaro che questa dovrebbe idealmente iniziare già durante la carriera scolastica attraverso azioni progettuali di accompagnamento per la progettazione e la costruzione di un tempo futuro, non già solamente immaginato, ma via via costruito a muovere dall'identificazione previa di possibili attività post-scolastiche in grado di facilitare il *boundary event* del termine della scuola. Ciò tenuto conto anche dell'importante influenza di fattori ambientali quali i sistemi familiari e i servizi post-scolastici la cui presenza, in termini facilitanti, ha un notevole impatto sulla qualità della transizione (Foley et al., 2012).

3. Il progetto educativo individualizzato come dispositivo di affrancamento

L'uscita dal ciclo scolastico, rimane ancora oggi, nel nostro Paese, uno dei maggiori nodi critici del percorso di inclusione sociale delle persone con disabilità (Bortolotti, 2017; Friso, 2017; Schianchi, 2021, Canevaro et al., 2021). Prendersi cura delle transizioni giovanili è affare complesso e richiede capacità di offrire risposte sfaccettate, dal punto di vista personale e istituzionale, in grado di promuovere l'azione individuale e ridurre lo svantaggio strutturale, allo scopo di garantire il superamento di condizioni emarginanti e di disuguaglianza (Pearson et al., 2021).

Risulta evidente (Young-Southward et al., 2017; Corbett, Barton, 2018) la portata significativa, sul piano progettuale, di un accompagnamento individuale, personalizzato e partecipato, anche attraverso il dispositivo del PEI (Marchisio, 2019; Lepri, 2020; Canevaro et al., 2021), utile a proiettare, sul versante dell'autoriflessione, dell'intenzionalità e della progettualità, i giovani con disabilità in un futuro adulto. Ciascuno, infatti, abbisogna di una serie di progetti per realizzare la propria vita, ovvero "di una serie di azioni programmate intenzionalmente capaci di trasformare l'immaginazione in opera compiuta" (Lepri, 2011, p. 88), assecondando i ritmi della crescita e dello sviluppo e confrontandosi, in tal modo, con limiti e potenzialità del proprio essere.

A muovere da quanto nella Convenzione ONU e da un quadro problematico che descrive la transizione alla vita adulta dei giovani con disabilità, così come delineato in questo lavoro, è possibile intendere il PEI come un vero e proprio dispositivo di affrancamento che necessita di collocarsi in una più ampia visione di progetto di vita, capace di valorizzare in prospettiva ecologica i fattori di contesto, personali e sociali, come auspicio per una vita buona e fiorente (Visentin, 2016; Ghedin, 2017; Miatto, 2020).

La progettazione di un PEI a scuola avviene sempre laddove vi è la presenza di un giovane che esprime una condizione vulnerata. A fronte di tale dato di realtà può capitare che il giovane, venga esposto, per ragioni strutturali o funzionali, all'eventualità della rinuncia al meglio possibile, rassegnandosi in tal modo al peggio (Mari, 2018). Si pensi, in merito, al portato degli studi sul fenomeno del "*push-and pull-out*" nella scuola (Demo, 2014; Nes, Demo, & Ianes, 2018) in riferimento a come il contesto può condizionare l'uscita dalla classe durante le lezioni per ragioni interne al gruppo aula, o esterne, dovute alla presenza di luoghi attrezzati fuori dalla classe; oppure si pensi alle occasioni di esclusione o di mancata partecipazione alla vita scolastica dovute a carenze nelle figure istituzionali di un agire includente[4] e all'incapacità di promuovere un ambiente scolastico o un contesto didattico inclusivo (Dainese, 2016). Ciò a dire che nel pensare un servizio alla persona, quale può essere quello scolastico, e nello stesso agire scolastico (Mariani, 2017), va tenuto in conto il forte rischio di provocare "ferite nella stima di sé che inducono atteggiamenti remissivi o accomodanti, quando non la disponibilità al compromesso verso il basso" (Mari, 2018, p. 56), da parte dei giovani, delle loro famiglie, di tanti adulti con vocazione educante che operano nella scuola.

Su questo versante il PEI è da intendersi, invece, come vero e proprio dispositivo di affrancamento chiamato, in modo personalizzato e partecipato, ad essere strumento di capacitazione per la costruzione positiva dell'immagine di sé dei giovani e per il conseguimento della maggiore capacità possibile di rispondere da se stessi e ai propri bisogni; laddove la cronicizzazione di questi ultimi esprimerebbe "una situazione del tutto incoerente rispetto alla maturazione dell'idea stessa di servizi alla persona in riferimento al cittadino" (Mari, 2018, p. 57). Di fatto, proprio i servizi alla persona, tra cui la scuola, sono nati come luoghi per affrancare dal bisogno coloro che, in quanto cittadini dotati di diritti oltre che di doveri, venivano riconosciuti in una identità assertiva e non compensativa.

La scuola, come luogo di promozione di progettualità personalizzate e partecipate affranca in quanto non si limita, nel suo essere luogo di educazione, istruzione e formazione, a soddisfare i bisogni dei giovani, ma ne promuove anche la crescita morale, attraverso l'accompagnamento di chi, tra le figure

[4] Si vedano le indagini ISTAT, "*L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*" relative agli anni scolastici 2019-2020 e 2020-2021.

adulte di riferimento (insegnanti, assistenti, educatori), può sussidiariamente condurre i giovani oltre la condizione in cui si trovano (Mari, 2019).
Intendere il PEI come dispositivo di affrancamento, dunque, non offre solamente una ricaduta operativa che marca in senso inclusivo l'accompagnamento scolastico ma ne offre una anche sul versante morale, per il quale il giovane che si presta ad affrontare il transito alla vita adulta è assunto come un bene in sé, in quanto dotato di dignità intrinseca, al di là delle sue condizioni di partenza.
Il PEI, così come concepito e praticato, raffigura un fattore essenziale in ordine al tipo di civiltà che si sta esprimendo nella scuola, presentandosi come uno dei migliori indicatori di essa, proprio per la portata affrancante. Esso va inteso, nella sua articolazione progettuale, come un dispositivo vivo, attento ad evitare la casualità degli atti e collocato dentro ad un'azione di sistema più ampia che marca la portata inclusiva e affrancante della comunità scolastica (Sergiovanni, 2000).
Nella sua elaborazione non è possibile procedere in termini approssimativi e accidentali ma, nel limite, va scandita la sequenzialità della progettazione nel coinvolgere abilità relazionali e sociali, apprendimenti e competenze di tutti coloro che sono responsabili dell'attivazione di tale percorso (Zanfroni, 2021), giovani compresi. Il PEI, infatti, si costituisce attorno ad una matrice ecologica e contestualizzata, fondata sulle variabili socio-ambientali in cui si sviluppano comportamenti, sulla natura dinamica del funzionamento umano e sul ruolo attivo di ogni percorso esistenziale di sviluppo che va riconosciuto alla persona (Cottini, Fedeli, & Zorzi, 2016).
In tal modo, tale dispositivo progettuale di affrancamento delle persone e dei contesti si fa occasione per la costruzione di alleanze basate sul dialogo concreto fra pratiche della quotidianità (Canevaro, 2013), in grado di dare valore ai saperi taciti, procedurali ed esperienziali, offrendo uno sguardo volto al futuro possibile. Ciò richiede che l'attenzione venga posta anche "sulla trasformazione dei contesti al fine di creare le condizioni atte a promuovere partecipazione, diritto all'educazione, cittadinanze attive, processi di autodeterminazione possibile – laddove siano presenti condizioni disabilità anche complesse –, lotta alla discriminazione di gruppi minoritari, valorizzazione delle differenze nella prospettiva del riconoscimento delle pari opportunità e nella costruzione di contesti equi e sostenibili per tutti per ciascuno" (Malaguti, 2017, p. 32).

4. Conclusioni

Considerare il PEI come un dispositivo di affrancamento non risponde tanto ad un esercizio di risemantizzazione di qualcosa che è già dato e che da decenni anima la pratica scolastica dove è presente un minore con disabilità, ma coincide con l'esigenza di ribadire la portata significativa di tale documento di vita scolastica ai fini di qualificare gli spazi di esperienza e l'orizzonte futuro dei giovani verso l'età adulta, in senso ampio, personalizzato, partecipato e aperto al contesto.
Tale intento si fa ancora più significativo alla luce, sia del modello bio-psico-sociale ben inteso dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (OMS, 2002; 2007) che ribadisce la necessità di dare valore ai contesti, sia di quanto dichiarato, sul piano dei diritti, nella Convenzione ONU, le cui influenze si riverberano oggi nella succitata legge delega n. 227 del 2021.
La transizione alla vita adulta, quale momento di passaggio, crescita e apprendimento implica tanto la capacità di avere memoria del passato, quanto di saper immaginare, prevedere e guardare al futuro

e al cambiamento possibile per una vita adulta (Canevaro et al., 2021). Crediamo che operare in senso progettuale per l'affrancamento dei giovani con disabilità, equivalga fortemente a prendersi cura del loro diventare grandi, contribuendo nel contempo all'accrescimento in senso inclusivo della comunità di vita.

Tale orizzonte rimanda all'organizzazione accurata e accompagnata delle transizioni già nella scuola, per poter sostenere percorsi di autonomia e istanze di cambiamento inscrivibili nei singoli piani di vita dei giovani, i quali tra crisi e sfide (Hendry, & Kloep, 2003), hanno modo di chiarire motivazioni, maturare scelte personali, tradurre in azione esperienze fino a quel momento impensate o solamente immaginate, perseguendo le vie del bisogno e del desiderio di una vita adulta. Su questo versante il PEI può essere strumento di raccordo, capace di tenere insieme, in senso progettuale, le dimensioni mai disgiunte dello sviluppo dell'identità personale e del ruolo sociale, operando per una reale significazione dell'autonomia e dei percorsi che portano ad una vita adulta. La letteratura sulla transizione qui considerata (cfr. paragrafo 2) ha messo in luce, seppur in contesti normativi e di vita differenti da quello italiano, la necessità di operare affinché il passaggio all'età adulta per i giovani con disabilità possa essere accompagnato, attraverso il PEI, combinando insieme plurimi fattori, tra i quali:

- l'attenzione alla formazione delle competenze nell'ambito di una didattica per l'inclusione che tenga conto dell'esperienza personale dei giovani tra famiglia, scuola e contesto di vita (Dainese, 2016; Zanfroni, 2021);
- la promozione di attività di pre-orientamento e di orientamento non relegate ad alcuni momenti della vita scolastica, bensì intese nella loro tensione progettuale permanente (King et al., 2005; Dainese, 2016);
- la necessità di mantenere alto il senso dell'esperienza e del protagonismo dei giovani, articolando occasioni per una educazione alla libertà e all'azione che tenga conto della dimensione dell'autodeterminazione, anche laddove l'autonomia scarseggia (Cottini, 2016);
- la presenza di un approccio inclusivo ed ecologico capace di rinviare a "soluzioni che non possono che partire dai cambiamenti attuabili dall'istituzione scolastica" (Lascioli, & Pasqualotto, 2021, p. 62), operando per lo sconfinamento collaborativo dei contesti (Canevaro et al., 2021), e la promozione dell'impegno anche da parte della politica di prendersi cura di tale aspetto della vita delle persone con disabilità.

A conclusione del nostro lavoro, pensare al PEI come dispositivo per l'affrancamento ha, infine, una ricaduta significativa anche sul versante della ricerca che impegna la pedagogia speciale. Dagli studi considerati si osserva come sia necessario il presidio e l'analisi di pratiche per l'implementazione e la valutazione di esperienze che affrontano la complessa questione della transizione alla vita adulta delle persone con disabilità nel nostro Paese, allo scopo di concorrere all'identificazione delle strategie che meglio preparano i giovani a tale passaggio. Il tema lascia ancora oggi molto da esplorare sul fronte scolastico e dei servizi sanitari per l'età evolutiva e l'età adulta, evidenziando l'assenza formale di veri e propri servizi per la transizione.

Riferimenti bibliografici:

Arnett, J.J. (2004). *Emerging Adulthood: The Winding Road From the Late Teens Through the Twenties*. New York: Oxford University Press.
Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). *From Exclusion to Inclusion: Ways of Responding in Schools to Students with Special Educational Needs*. CfBT Education Trust. 60 Queens Road, Reading, RG1 4BS, England.
Artiles, A.J., Kozleski, E.B., & Waitoller, F.R. (2011). *Inclusive Education: Examining Equity on Five Continents*. Cambridge: Harvard Education Press.
Baratella, P., & Littamè, E. (2009). *I diritti delle persone con disabilità. Dalla Convenzione Internazionale ONU alle buone pratiche*. Trento: Erickson.
Bortolotti, E. (2017). La transizione nell'età adulta per il giovane con disabilità intellettiva. Possibili occasioni per favorire questo passaggio. *L'integrazione scolastica e sociale*, 3, 229–236.
Blacher, J. (2001). Transition to adulthood: Mental retardation, families, and culture. *American Journal on Mental Retardation*, 106, 173–188.
Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione.* Milano: Guerini scientifica.
Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
Canevaro, A., Cibin, C.M., Botta, M., Calderoni, S. (2021). *Dalla scuola al lavoro. Verso una realtà inclusiva*. Trento: Erickson.
Cammelli, A. (a cura di). (2005). *La transizione dall'università al lavoro in Europa e in Italia*. Bologna: il Mulino.
Cieslik, M., & Simpson, D. (2013). *Key Concepts in Youth Studies*. London: SAGE.
Corbett, J., & Barton, L. (2018). *A Struggle for Choise: Students with Special Needs in Transition to Adulthood*. London: Routledge.
Cottini, L., & Morganti, A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
Dainese, R. (2016). *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'Inclusione*. Milano: Franco Angeli.
Demo, H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. *L'integrazione scolastica e sociale*, 2, 202–217.
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*, *34*(20), 1747–1764.
Franchi, M. (2005). *Mobili alla meta. I giovani tra l'università e il lavoro*. Roma: Donzelli.
Friso, V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini scientifica.
Ghedin, E. (2017). *Felici di conoscere. Insegnamento inclusivo e apprendimento positivo a scuola*. Napoli: Liguori.
Goussot, A. (a cura di). (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.

Hendry, L.B., & Kloep, M. (2003). *Lo sviluppo nel ciclo di vita*. Bologna: il Mulino.
Ianes, D., Cramerotti, S., & Fogarolo, F. (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Erickson.
King, G.A., Baldwin, P.J., Currie, M., & Evans, J. (2005). Planning successful transitions from school to adult roles for youth with disabilities. *Children's Health Care*, *34*(3), 193–216.
Kozleski, E., Artiles, A., & Waitoller, F. (2013). Equity in inclusive education: A cultural historical comparative perspective. In L. Florian (ed.), *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set*, *1*, 231–250.
Lascioli, A. (2014). *Verso l'Inclusive Education*. Foggia: Edizioni del Rosone.
Lascioli, A., & Pasqualotto, A. (2021). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola*. Roma: Carocci.
Lepri, C. (2020). *Diventare grandi. La condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Trento: Erickson.
Lepri, C. (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili.* Milano: Franco Angeli.
Malaguti, E. (2017). *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratiche per la prima infanzia*. Roma: Carocci.
Marchisio, C. (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci.
Mariani, A.M. (ed.). (2017). *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*. Brescia: EAS.
Mari, G. (2018). *Competenza educativa e servizi alla persona*. Roma: Studium.
Mari, G. (2019). Educatore e pedagogista nei servizi alla persona. In M. Musaio (a cura di), *Il pedagogista nei servizi alla persona e nelle politiche giovanili* (pp. 57–66). Milano: Vita e Pensiero.
Nes, K., Demo, H., & Ianes, D. (2018). Inclusion at risk? Push-and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(2), 111–129.
Nussbaum M.C., & Sen, A.K. (1993). *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
OMS (2002). *ICF versione breve*. Trento: Erickson.
OMS (2007). *ICF-CY. Versione per bambini e adolescenti.* Trento: Erickson.
Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
Pearson, C., Watson, N., Gangneux, J., & Norberg, I. (2021). Transition to where and to what? Exploring the experiences of transitions to adulthood for young disabled people. *Journal of Youth Studies*, *24*(10), 1291–1307.
Rapanaro, C., Bartu, A., & Lee, A.H. (2008). Perceived benefits and negative impact of challenges encountered in caring for young adults with intellectual disabilities in the transition to adulthood. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 21, 34–47.
Rossi, B. (1999). *Tempo e progetto. Saggio sull'educazione al futuro*. Brescia: La Scuola.
Schianchi, M. (2021). *Disabilità e relazioni sociali. Temi e sfide per l'azione educativa*. Roma: Carocci.
Sergiovanni, T.J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS.

Stewart, D., Stavness, C., King, G., Antle, B., & Law, M. (2006). A critical appraisal of literature reviews about the transition to adulthood for youth with disabilities. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, *26*(4), 5–24.
Stewart, D.A., Law, M.C., Rosenbaum, P., & Willms, D.G. (2002). A qualitative study of the transition to adulthood for youth with physical disabilities. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, *21*(4), 3–21.
Visentin, S. (2016). *Progetti di vita fiorenti. Storie sportive tra disabilità e Capability*. Napoli: Liguori.
Wyn, J., White, R. (1997). *Rethinking youth*. London: SAGE.
Woodman, D., & A. Bennett (2015). *Youth Cultures, Transitions, and Generations, Bridging the Gap in Youth Research*. New York: Palgrave MacMillan.
Young-Southward, G., Cooper, S.A., & Philo, C. (2017). Health and wellbeing during transition to adulthood for young people with intellectual disabilities: A qualitative study. *Research in developmental disabilities*, 70, 94 –103.
Zanfroni, E. (2021). Progettare contesti di vita. In L. d'Alonzo (a cura di), *Vite reali. La disabilità tra destino e destinazione* (pp. 41–78). Milano: Pearson.
Zorzi, S., & Fedeli, D. (2016). La progettazione pianificata. In L. Cottini, D. Fedeli, & S. Zorzi, *Qualità di vita nella disabilità adulta. percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi* (pp. 139–172). Trento: Erickson.