

Orientamento: alunni con disabilità al passaggio fra primo e secondo ciclo

DI GIOVANNI SIMONESCHI

I dati che provengono dalle Regioni, e un'esperienza ampiamente condivisa da parte degli addetti ai lavori, rivela che nella scelta della scuola secondaria superiore gli alunni con disabilità scelgono gli istituti professionali con frequenza assai maggiore rispetto agli altri indirizzi di scuola. Questa concentrazione, che se nella prospettiva di un ampliamento del numero di certificazioni e di innalzamento dell'obbligo non sarà ridimensionata, mette a rischio la stessa capacità di produrre integrazione da parte di questi istituti del secondo ciclo. Già un paio di anni fa, a seguito di un'inchiesta nelle scuole dell'Emilia-Romagna, risultò che gli istituti professionali con un maggior numero di disabili rischiavano di divenire luoghi di segregazione, piuttosto che di integrazione; e, d'altra parte, risultava che le altre tipologie di scuola non erano né attrezzate né ben disposte verso l'organizzazione per l'accoglienza. In effetti, sembra che tutte le forme di disagio sociale o le emergenze del territorio debbano essere in qualche modo prese in

carico dagli istituti professionali, deputati, per le modalità di apprendimento e di insegnamento loro proprie, ad accogliere gli alunni con difficoltà di scolarizzazione.

Ma più che essere di fronte a una scelta fondata pedagogicamente, in ordine, cioè, a un ragionato processo di formazione per la crescita dell'alunno-persona, nell'opzione che convoglia la maggior parte degli alunni con disabilità negli istituti professionali, ci troviamo di fronte a una specie di automatismo. Tale automatismo ha in un certo senso le sue ragioni. Le scuole che sono maggiormente organizzate, dal punto di vista logistico e didattico, per accogliere gli alunni con disabilità sono gli istituti professionali e, quindi, è giocoforza che le famiglie optino per quelle scuole, sapendo che in altre non ci sono gli strumenti, le risorse, le pratiche di accoglienza. Ma l'automatismo ha origine anche in una concezione culturale, tanto dell'orientamento, quanto della disabilità.

Definiamo infatti l'orientamento un processo che pone al centro lo sviluppo

Una prospettiva di crescita verso l'autonomia dell'alunno disabile



completo della persona, la cosiddetta “crescita o realizzazione del Sé”, nella consapevolezza della sua identità. Nell’orientamento sono dunque chiamati in causa concetti rilevanti: sviluppo della persona, crescita del Sé, identità. Il processo di crescita e di maturazione si realizza, inoltre, secondo le teorie più comunemente impiegate nell’orientamento, attraverso lo sviluppo dell’autostima, della motivazione e dell’autoefficacia. Usando altri termini, si potrebbe dire che questi obiettivi sono la conseguenza di un potenziamento della funzionalità dell’alunno, sia in senso oggettivo, sia nel senso della percezione soggettiva. L’autostima è, infatti, la valutazione riguardante l’immagine di sé e deriva dai sentimenti del soggetto nei confronti di se stesso inteso in senso globale; essa scaturisce dalla combinazione tra i pensieri e i sentimenti che definiscono il concetto di sé, con il giudizio di valore che ne risultano associati e concretamente si esprime nel valore positivo o negativo che la persona generalmente si attribuisce.

L’autostima a scuola si costruisce offrendo all’alunno la possibilità di investire sui “punti forti”, ottenendo rinforzi positivi e gratificazione. Ciò però è possibile solo se il contesto in cui l’alunno è inserito gli consente tale investimento, non ponendolo di fronte a compiti inadatti al livello delle sue competenze. Nel caso degli alunni con disabilità, il processo che conduce all’autostima passa in primo luogo per il superamento della dipendenza, consistendo infatti nel cammino verso l’autonomia.

Nel complesso intreccio dei fattori umani, l’autostima è causa e conseguenza della motivazione, spinta e sostegno dell’agire umano. Abbiamo conosciuto diverse teorie esplicative della motivazione, da quella fondamentale di Maslow, sulla gerarchia dei bisogni umani che dalla soddisfazione dei bisogni fisiologici giunge fino a quelli superiori e culmina con l’autorealizzazione, alla teoria di Lewin sulla “motivazione a riuscire”, giocata sulla attesa di successo o di insuccesso. Non ultima

la teoria – per sintetizzare parecchio – di C.S. Dweck, che si è preoccupata di approfondire le due componenti della “motivazione a riuscire” (successo e insuccesso) denominando la prima “padronanza”, la seconda “impotenza” ed elaborando l’interessante proposta della “percezione di autoefficacia”. In quest’ultimo ambito, la teoria evidenzia che il ruolo primario della persona consta nella costruzione e nello sviluppo degli eventi, e che in tale determinazione delle proprie azioni sono basilari il sentimento di autoefficacia, l’aspettativa di risultato e gli scopi personali.

Consideriamo in primo luogo il sentimento di autoefficacia. Per *autoefficacia* si intendono le opinioni che il soggetto si è formato circa le proprie possibilità e capacità, opinioni determinate da molteplici eventi trascorsi: successi ed insuccessi, il fatto che i coetanei appartenenti al medesimo gruppo di riferimento affrontino più o meno efficacemente le medesime situazioni, la quantità di fiducia nutrita nei confronti delle

proprie possibilità di determinare il successo con impegno e abilità personali. Elevate credenze di efficacia stimolano l'individuazione di obiettivi di cambiamento: "posso fare qualcosa"; scarse credenze di efficacia inibiscono l'individuazione di obiettivi: "non posso riuscire a fare". Al sentimento di autoefficacia sono strettamente collegate le *aspettative di risultato*. Esse indicano l'autovalutazione dei risultati che una persona prevede di ottenere, tramite il proprio comportamento, affrontando un dato compito. Le aspettative di risultato sono direttamente proporzionali al costrutto dell'autoefficacia, in quanto i risultati attesi dipendono in larga misura dalle credenze, o dalle ipotesi di efficacia e di efficienza che si associano alle proprie possibilità ed attività. Vediamo che, in tale prospettiva, è marcato il riferimento alla *performance*.

Tuttavia, un approccio all'orientamento basato sulla *performance* e sulla sua per-

cezione da parte del soggetto potrebbe sfavorire il percorso di un alunno con disabilità, aprendo a una logica meramente riabilitativa, dal momento che focalizza successi e insuccessi sulle sue capacità "oggettive".

In genere, infatti, si rischia di ritenere che sia la disabilità a definire le aspettative di risultato dell'alunno disabile e che entro questo dato oggettivo si possano definire i percorsi futuri. Ciò è senz'altro vero, ma sappiamo anche che le cose non sono così semplici. Come diceva Adolf Ratzka, parlando del *Movimento per la vita indipendente*, la questione da porre è la seguente: "Non posso prendere l'autobus cittadino perché ho avuto la polio trenta anni fa o perché gli autobus cittadini non sono accessibili a tutti?" E continuava: "Finché penseranno che il problema stia in me, non avremo autobus accessibili". Su un altro piano, l'ICF pone la medesima questione quando definisce

la capacità di esecuzione dei compiti come una relazione fra elementi funzionali e opportunità del contesto ambientale. Se le opportunità del contesto ambientale sono importanti per tutti, divengono essenziali per gli alunni con disabilità, la cui autonomia dipende proprio dalla capacità dell'ambiente di rispondere ai loro bisogni particolari. Se invece il contesto ha un'impostazione assistenziale, focalizzata sulla disabilità, che non tiene conto delle potenzialità, allora può naturalmente conseguire che il passaggio fra primo e secondo ciclo di istruzione venga liquidato superficialmente. Così si orienta non tanto su ciò che l'alunno con quella data disabilità potrebbe fare, ma basandosi su una interpretazione oggettiva e marginalizzante dei suoi limiti. D'altra parte, la marginalità è un costrutto sociale che solo una nuova cultura delle relazioni sociali può dissolvere.

L'orientamento incontra l'integrazione, dunque, quando si intende la disabilità un fenomeno in relazione a un contesto, contesto che incide significativamente sull'autonomia dell'alunno e quindi sulla disabilità stessa. Allora possiamo ragionare secondo i bisogni primari dell'adolescente con disabilità, che sono appunto l'autonomia, il bisogno di normalità e il desiderio di costruire un presente e un futuro (un futuro da poter sognare) che si avvicinino a quelli degli altri. Ma affinché ciò possa realizzarsi, dobbiamo costruire realmente la possibilità dell'orientamento, individuando da una parte le potenzialità dell'alunno, dall'altra arricchendo tutte le tipologie di scuole secondarie di secondo grado di risorse, ausili e strumenti necessari a rendere accessibili, compatibilmente con le potenzialità in gioco, i loro ambienti e i loro percorsi di studio.

Per quanto riguarda l'individuazione delle potenzialità dell'alunno, possiamo far riferimento al "portfolio dell'alunno con disabilità", uno strumento che spo-



sta l'accento della valutazione dalla tradizionale registrazione del livello di conoscenze e di competenze raggiunto – che possono, nel caso degli alunni con disabilità, essere estremamente scarse – a una più aperta considerazione complessiva delle risorse e delle acquisizioni, anche informali, e soprattutto alla rappresentazione di una progettualità orientata alla costruzione dell'autonomia e della rilevanza sociale dei suoi traguardi. In questo senso, alcuni strumenti del portfolio risultano particolarmente utili per l'orientamento degli alunni con disabilità, quali la capacità di rendere conto delle sue strategie metacognitive, di incentivare l'autovalutazione, di renderli consapevoli delle abilità acquisite. Si potrebbe immaginare una sorta di “diario dei progressi” e del senso che essi hanno nel contesto della vita del giovane, individuando le ragioni di quelle acquisizioni e il loro rapporto nell'ambito degli obiettivi e della progettualità generale della sua esistenza, nonché – costruiti altrettanto importanti – la rappresentazione e le attese di risultato dei suoi genitori, la loro concezione della disabilità, il loro approccio fondato sull'autonomia o sull'assistenza, il riconoscimento di obiettivi e di finalità del figlio o della figlia.

Il “portfolio dell'alunno con disabilità” è parte integrante del PEI e del fascicolo personale dell'alunno, ma la progettazione dei percorsi di crescita dipende strettamente dalle opportunità offerte dalle scuole del secondo ciclo. Se, per esempio, un liceo classico disponesse di un software per lo studio del greco antico per alunni con disabilità sensoriali e le aule e le competenze dei docenti lo rendessero utilizzabile, si comprende come crescerebbero le opportunità da parte dei citati alunni di poter orientarsi al liceo classico. D'altra parte, un alunno con disabilità “deve” poter contare sulla continuità dei suoi processi di crescita, proprio in quanto le potenzialità ridotte



e il deficit di funzionalità aumentano i margini d'insuccesso della crescita e quindi del raggiungimento di *standard* accettabili di autonomia. Per questo è importante “costruire prima” dell'accesso al secondo ciclo, attraverso un attento accompagnamento, le condizioni di sviluppo e di continuità, anche pensate *ad hoc*, per quell'alunno o per quel gruppo di alunni. In questo senso, il passaggio fra primo e secondo ciclo diviene inevitabilmente non solo una preoccupazione della scuola media o dell'istituto superiore, ma necessita del coinvolgimento del livello territoriale, nell'ottica di una logica di sistema. E il presupposto di tale logica è la corresponsabilità, a livello locale, della gestione degli alunni con disabilità attraverso una pianificazione territoriale della distribuzione delle risorse in tutte le tipologie di scuole superiori, le quali, sapendo chi dovranno accogliere, dovrebbero arricchire e ristrutturare il loro ambiente di

apprendimento in una prospettiva inclusiva. Forse così l'orientamento potrebbe avere davvero un senso anche per gli alunni con disabilità: gli operatori dell'orientamento costruiscono la consapevolezza dell'identità e una prospettiva di crescita verso l'autonomia e, per quanto possibile, verso l'inserimento a pieno titolo nel mondo del lavoro, dall'altra il territorio offre le risorse adeguate a tale processo di costruzione del Sé e di sviluppo personale. Sulla carta il cerchio si chiude.

Un alunno con disabilità “deve” poter contare sulla continuità dei suoi processi di crescita