



*Caritas Diocesana Bergamasca
Laboratorio disabili*

*Ufficio per la
Pastorale Scolastica*

LA RIFORMA E LE FRAGILITA'

*Gli alunni con fragilità nella riforma scolastica
e le fragilità della riforma*

Documento predisposto da:

Comitati Genitori - Laboratorio disabili Caritas Bergamasca¹

Damiano Previtali

1. Una premessa necessaria

La scuola è un luogo pedagogico determinante "*per la crescita e la valorizzazione della persona umana*" (art. 1, L. 53/03), per la comprensione, il rispetto delle differenze e dell'identità di ciascuno, per la costruzione della convivenza sociale.

L'approvazione della Legge Delega n. 53 del 28/03/03, del DLgs. 59 del 19/02/2004 e della CM 29 del 05.03.2004 porta indiscutibilmente (per quanto in modo contrastato) alla riforma del sistema scolastico. Ora bisogna costruire quanto prima un processo in cui tutte le componenti scolastiche e tutte le componenti sociali si sentano coinvolte ed interessate al governo del cambiamento.

¹ Il documento a seguito nasce all'interno del Laboratorio disabili della Caritas Bergamasca ed in particolare del Coordinamento dei Comitati Genitori con figli disabili. È un documento steso a più riprese e a più mani in tempi in cui la riforma scolastica era (come ancor oggi è) in continua ridefinizione. Pertanto è possibile trovare inciampi nella fluidità della scrittura e nelle citazioni che successivamente hanno trovato alcune modificazioni (pensiamo in particolare ad "indicazioni" e "raccomandazioni"). In realtà il dato sostanziale del discorso sull'integrazione delle "fragilità nella riforma" resta come un anno fa, quando avevamo iniziato a scrivere il documento e ad aprire confronti e sollecitazioni sulle preoccupazioni che i genitori evidenziano nei confronti dell'effettivo progetto di integrazione.

Assistiamo oggi ad una situazione in cui la riforma non riesce ad uscire dalle chiuse dei circuiti scolastici-sindacali che, nel tempo, creano una sterile autoreferenzialità specialistica che rischia di allontanare la necessaria partecipazione sociale diffusa.

La riforma si basa su nuove regole di governo dei processi di cambiamento, regole legate alla centralità dell'autonomia scolastica. Pertanto qualunque promozione e pianificazione centralistica del cambiamento risulta insostenibile. Promozione che diviene invece reale e fertile solo nel momento in cui parte dalla comunità scolastica e dalla comunità locale.

In altre parole oggi la scuola può diventare per decreto, luogo per la realizzazione di un progetto di riforma partecipato o può rinchiudersi in aspettative di modificazioni che in realtà riprodurranno un impossibile modello "meccanicistico burocratico".

D'altra parte siamo da sempre convinti che qualunque realizzazione di un effettivo cambiamento chiama in causa le persone ed i rapporti interpersonali, ridetermina i saperi e gli stili organizzativi, tocca le identità professionali ed i valori collettivi. Questi aspetti non possono essere assunti da nessun quadro normativo per quanto perfetto, ma passano attraverso i singoli insegnanti, genitori, amministratori, operatori di territorio.

Ora abbiamo il quadro di riferimento della riforma, ma bisogna ancora innescare, in particolare nei docenti, attori prioritari e determinanti, la volontà, la motivazione, il desiderio al cambiamento.

In realtà il disegno riformatore delinea nei tratti strutturanti una fisionomia scolastica che ha elementi comuni di indirizzo sulla quale poi si svilupperanno le diverse realtà legate alle "poliarchie" scolastiche e territoriali.

Noi vorremmo iniziare a portare in superficie alcuni di questi **tratti strutturanti** o **passaggi obbligati** della riforma leggendoli da un punto di vista se volete anomalo, ma per noi preferenziale e privilegiato per interpretare il valore delle riforme: il punto di vista della fragilità.

2. La fragilità

La fragilità è per noi un paradigma di interpretazione sociale ed è uno dei luoghi privilegiati in cui emerge una forte domanda di senso, non solo per l'individuo in difficoltà, ma per la scuola stessa e più in generale per la società.

In particolare la disabilità e gli alunni con gravi disabilità sollecitano la scuola ad interrogarsi sui modelli organizzativi, la provocano sull'approccio al sapere, la costringono ad evidenziare il proprio modo di fare comunità e di agire la solidarietà.

In quest'ottica la lettura della fragilità nella scuola diviene un modo per interpretare la costruzione della convivenza civile, un modo per portare in superficie il modello sociale sotteso e per lavorare in modo concreto nella "costruzione della città".

In quest'ottica i genitori con figli disabili, riuniti all'interno del laboratorio Caritas, hanno deciso di intraprendere un percorso di lettura della riforma scolastica non solo per i concreti risvolti di servizio verso i propri figli, ma soprattutto per capire il modello organizzativo sotteso, per cogliere i collegamenti con gli sviluppi della politica sociale.

La finalità del laboratorio Caritas è, come sempre, quella di comprendere al fine di dare voce e di partecipare al cambiamento, cercando di indirizzare l'attenzione sui reali bisogni delle famiglie e soprattutto delle famiglie con figli disabili o, più in generale, con fragilità.

La stessa riforma scolastica evidenzia la necessità de *"la collaborazione fra scuola e genitori in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche"* (art.1 L.53/03: legge Delega al Governo per la riforma del sistema scolastico). Questo ci sembra un buon modo per indirizzare e governare la realizzazione di una riforma. Infatti crediamo che lo sviluppo di un dialogo costruttivo possa facilitare il governo e la gestione di possibili problemi interni ad una riforma che si pone come nuova rispetto alla filosofia ed all'organizzazione dell'attuale percorso formativo.

In particolare noi crediamo che le autonomie scolastiche debbano porre attenzione all'integrazione delle persone con disabilità e fragilità.

Intendiamo dire che la riforma, ed in particolare il modello organizzativo che traspare dai decreti attuativi, evidenziano dei passaggi aperti che potrebbero

prefigurare debolezze rispetto al percorso culturale sviluppato in questi anni sull'integrazione ed aprire possibili criticità rispetto ai futuri piani dell'offerta formativa ipotizzabili verso gli alunni disabili. Parallelamente siamo consapevoli che l'autonomia scolastica coglierà i margini di regolazione della riforma e pianificherà offerte formative attente alle fragilità.

Per questo preferiamo evidenziare e discutere alcuni passaggi critici per valutare, con l'apporto delle componenti della scuola e della comunità, se il futuro della riforma e della sua concreta applicazione recherà ulteriori difficoltà al percorso di integrazione delle diversità o lo migliorerà facendo crescere coesione e solidarietà sociale.

3. I passaggi

Intendiamo riportare qui alcuni **passaggi culturali** interni ai documenti della riforma che condividiamo pienamente, ma vogliamo pure evidenziare alcuni **passaggi organizzativi** interni alla legge, al decreto, alla circolare applicativa, ai documenti di accompagnamento, su cui vorremmo che le autonomie scolastiche e sociali ponessero nella realizzazione le migliori attenzioni.

D'altra parte non sarebbe la prima volta che individuiamo una scissione fra i riferimenti culturali e le effettive realizzazioni nei servizi.²

In concreto, se leggiamo **i documenti della riforma**, troviamo passaggi culturali significativi e condivisibili, che per i genitori sono stati passaggi di vita nel cammino di integrazione, a volte difficile e faticoso, dei propri figli.

Ad esempio nelle "**Indicazioni...nella scuola primaria**" leggiamo:

"Trasformare l'integrazione dei compagni in situazione di handicap in una risorsa educativa e didattica per tutti"

- Obiettivi generali del processo formativo -

Nelle "**Raccomandazioni...nelle scuole dell'infanzia**" leggiamo:

² Vedi Documento del 02.12.03 Caritas Lombarde, Enti ed Associazionismo per le persone disabili della Lombardia: *"La persona disabile: presa in carico, vita indipendente e sistema dei servizi"* in cui si critica l'impostazione del PSSRL, della DGR 12620/03 sulle RSD, delle delibere sui CDD e CSS in quanto determinano un nuovo sviluppo dei servizi non in sintonia con le aspettative dei disabili e delle famiglie destrutturando un modo di intendere e costruire l'integrazione sviluppato in questi anni.

"La scuola dell'infanzia accoglie tutti i bambini, anche quelli che sono in situazione di handicap grave... membri attivi della comunità scolastica e sociale in cui vivono... rilevante occasione di maturazione per tutti... trasformare l'integrazione in una risorsa didattica ed organizzativa per la stessa qualità del lavoro"

- Diversità ed integrazione -.

Nelle "**Raccomandazioni**...nella scuola primaria" leggiamo:

"..sollecitare un progetto di vita globale per la persona nella sua unità, globalità, consapevole che essa è in divenire e possiede comunque risorse originali, sorprendenti e creative...."

- Handicap e cultura pedagogica -.

(Vista l'importanza di queste citazioni riportiamo in **allegato** un documento che estrapola le affermazioni sulla disabilità interne ai documenti della riforma.

ALLEGATO 1.)³

Con questi ed altri passaggi culturali ci troviamo in sintonia e troviamo affinità con il cammino dell'integrazione delle persone disabili nella scuola in questi ultimi trent'anni.

Parallelamente le **proposte organizzative** interne all'applicazione della riforma lasciano necessariamente ed opportunamente aperte opzioni in cui i principi riportati nei passaggi culturali precedenti potrebbero facilmente diventare critici per gli alunni con fragilità.

³ **Attenzione.** Ricercare e trascrivere i passaggi sulla disabilità interni alla riforma non deve portare ad equivoci di corporativismo o di filologia dell'handicap. È indubbio che la riforma va letta nel suo complesso ed è quello che faremo nei punti di seguito. I passaggi sulla disabilità in realtà rilevano la matrice culturale e l'attenzione ad una presenza che ha caratterizzato la scuola italiana più di qualunque altra al mondo. Ad esempio leggiamo che la prestigiosa fondazione americana Roosevelt (dic. 03) ha annunciato di voler premiare l'Italia per aver realizzato le migliori condizioni di vita delle persone disabili, evidenziandoci come il paese più avanzato al mondo per l'integrazione ed ha chiesto al presidente della Repubblica o al Presidente del Consiglio di ritirare il premio. Ad esempio siamo l'unico paese al mondo che offre pari opportunità di integrazione alle persone disabili gravi, proprio per questo nel documento parleremo di fragilità in generale e cercheremo di vedere alcune esemplificazioni concrete della riforma sulle gravità, al fine di non svolgere un discorso eccessivamente general-generico.

Riportiamo di seguito **5 passaggi critici** su cui siamo interessati ad aprire confronti e che in futuro vorremmo monitorare e verificare nella loro concreta realizzazione.

a. IL TEMPO SCUOLA

Definizione

L'orario annuale obbligatorio delle lezioni è di 891 ore a cui si aggiungono 99 ore di **attività facoltative** per la scuola primaria (198 ore per la scuola secondaria di primo grado) proposte dalla scuola e facoltative per le famiglie.

(DLgs. 59/04 art. 7 – 10 c. 2)

Considerazioni

Tutti osserveranno 27 ore settimanali di lezione, mentre le 3 ore settimanali per la scuola primaria e le 6 ore settimanali per la scuola secondaria di primo grado saranno proposte dalla scuola, ma saranno facoltative per le famiglie.

In altre parole l'ex scuola elementare potrebbe continuare a funzionare per 30 ore aggiungendo eventualmente il tempo mensa; l'ex scuola media, che in provincia di Bergamo funziona in gran parte sul tempo prolungato, passerebbe da 36 ore a potenziali 33 ore più il tempo mensa.

Le considerazioni non si devono limitare al mero conteggio della quantità di ore scolastiche, ma devono soffermarsi sulla novità delle 27 ore obbligatorie e sull'introduzione delle ore facoltative a scelta delle famiglie. Infatti con l'autonomia organizzativa delle scuole si potrebbero ipotizzare modelli di distribuzione oraria settimanale ed annuale diversi (pensate ad esempio ad un orario distribuito in modo più flessibile non su 33 settimane di scuola, ma su 34 o 35 settimane). Inoltre per gli alunni con "fragilità" e in particolare con disabilità gravi, una presenza prolungata in "questa scuola", può risultare problematica e solleva il territorio ed il sistema sociale dalla responsabile gestione delle situazioni sociali ed educative. Parallelamente bisognerà però assumere la mancanza di pari opportunità per tutti ed in particolare per coloro che hanno maggiori difficoltà nel sistema scolastico; bisognerà inoltre chiedersi quanto il sistema dei servizi sociali sia preparato ed organizzato ad integrare le persone con gravi disabilità.

A tal proposito basterebbe segnalare 3 situazioni ad oggi chiare e presenti:

1. Le scuole nella prefigurazione delle attività facoltative (99 ore -198 ore) hanno in gran parte pensato a “proposte elettive” che qualifichino la propria offerta formativa e la propria immagine (esempio: approfondimenti di informatica, di L2, di L3...). Potremmo chiederci come i disabili potranno frequentare attività di questo tipo e quante scuole si sono invece rappresentate i concreti bisogni educativi e formativi delle persone con fragilità?
2. I servizi sociali e sociosanitari per disabili sono oggi ad un passaggio critico senza particolari margini di qualificazione e di miglioramento (vedi RSD; CDD; CSS...). In altre parole oggi è la scuola che investe con maggiori attenzioni ed elementi innovativi nella integrazione delle disabilità, se viene meno il sistema scolastico non solo non vi sono alternative ma si rischia di livellare gli stessi sistemi sociali al ribasso.
3. In futuro sarà possibile, quanto auspicabile, ipotizzare una progettualità concordata fra scuola e sistema sociale (esempio: art. 7-10 c. 1 -4 DLgs. 59/04) nelle ore facoltative in relazione alle fragilità, ma il dato di realtà ci dice che ad oggi gli EELL continuano ad avere un trasferimento di competenze senza risorse aggiuntive.

Noi vorremmo che la scuola nella proposta alle famiglie considerasse anche la presenza dei soggetti "deboli o difficili" (definizione delle "Linee guida").

La preoccupazione nasce dal fatto che non sempre questi ragazzi hanno una facilità di integrazione. In particolare per i ragazzi gravemente disabili la presenza viene accompagnata, il più delle volte, da un insegnante di sostegno e da un assistente educatore, in definitiva con un aggravio di costi per l'Amministrazione. È facile prevedere che queste ore siano incluse (proprio per la loro facoltatività ed opzionalità) nella voce delle Amministrazioni Locali con cui bisognerà iniziare un processo di sensibilizzazione e di progettazione (*"per lo svolgimento di tali attività... ove si richieda una specifica professionalità...si stipulano prestazioni di contratti d'opera con esperti"* art. 7 c. 4 – DLgs. 59/04).

In definitiva sia per gli aspetti di tipo culturale che accompagnano le fragilità, sia per gli aspetti di tipo economico, sussiste il rischio che alle fragilità non vengano avanzate molte proposte per le attività facoltative, di conseguenza è

probabile che il loro tempo scuola si fermi alle 27 ore e non per scelta, ma per mancanza di pari proposte ed opportunità.

Domande

Quali sono le attività integrative facoltative che possono concretamente essere proposte alle persone con disabilità, con problemi comportamentali e relazionali, con difficoltà cognitive...in generale con fragilità personali, familiari e sociali?

Ci saranno attività integrative facoltative che partiranno dalla presenza della persona con difficoltà per diventare proposta pedagogica e metodologica innovativa?

Ci saranno particolari considerazioni da parte delle scuole, degli EE.LL., del territorio per facilitare la presenza nelle ore facoltative delle fragilità?

Perché gli alunni con disabilità gravi dovrebbero trovare risposte oltre le 27 ore in presenza delle difficoltà e dell'aggravio di spesa che procureranno?

b. LE ATTIVITA'

Definizione

L'organizzazione dei percorsi formativi si fonda su due principali modalità:

1. **i laboratori in gruppo classe** a carattere unitario;
2. **i laboratori a gruppi di livello**, a gruppi elettivi, a gruppi di compito....

Il laboratorio può essere utilizzato per tutte le discipline, senza limitazioni di orario (se non per l'organico), la sua realizzazione è affidata alla progettualità delle singole scuole.

Considerazioni

Vi è qui un passaggio particolarmente importante e delicato su cui ci permettiamo solo alcune brevi considerazioni illustrative e necessariamente grezze. Finora l'organizzazione scolastica ha visto il suo elemento *costitutivo* (assegnazione docenti, orario, attività...) ed il suo aspetto *pulsionante*

(considerazioni verso gli alunni, attenzioni, valutazioni...) nella "**classe**" che diventava, a tutti gli effetti, unità primaria di riferimento⁴.

Nei documenti della riforma si propone di partire dalla "persona", ovvero dall'alunno singolo, che deve trovare nella **modalità laboratoriale** la miglior realizzazione delle proprie abilità. Concretamente, il laboratorio attraverso gruppi di livello, di compito, di progetto, di interesse.., a prescindere dall'età ed a composizione numerica variabile, sarà indirizzato verso il miglior sviluppo delle abilità di ogni singolo alunno.

"Qualsiasi insegnamento in qualsiasi grado scolastico, anche quello condotto nel gruppo classe, si può svolgere in maniera laboratoriale" ("*Testo e contesto dei documenti*"; Annali dell'istruzione, pag. 5).

La centratura sul modello organizzativo "laboratorio" può permettere la miglior realizzazione delle competenze individuali, ma rischia di sfaldare un'unità relazionale e di identità sociale come la classe, in cui le persone fragili hanno trovato l'humus dell'integrazione con ottime opportunità di relazione, di aiuto, di stimolo, di vicinanza... e, nelle peggiori situazioni, hanno invece trovato disconferme e stigmi sulla propria diversità. Considerando pure le diverse situazioni che si presentano, la classe nel tempo diviene una comunità in cui non solo si apprende, ma ci si relaziona, si costruiscono storie, si definiscono ruoli, si strutturano le personalità.... Ora i laboratori che si fanno e disfano in relazione agli obiettivi formativi ed alle competenze individuali, potrebbero perdere di mira la cura del gruppo e la valorizzazione della prossimità con il diverso mentre la classe, come sistema relazionale continuativo e curato, permette la riduzione dell'handicap, in quanto l'handicap non si pone come un problema di abilità da recuperare in laboratorio, ma come un problema di socialità da curare nel gruppo di appartenenza.

La degenerazione della logica laboratoriale da prevenire è il laboratorio dei disabili, degli svantaggiati, dei problematici...per il miglior sviluppo delle loro abilità. In quest'ottica il laboratorio per un disabile grave può diventare lo sviluppo solitario di abilità irrecuperabili, oppure il posizionamento

⁴ Va ricordato, per correttezza, che lo stesso DPR 275/99 all'art. 4 (autonomia didattica) evidenzia l'opportunità di rivedere il modello organizzativo della classe al fine di "valorizzare le diversità e di promuovere le potenzialità educative di ciascuno" anche attraverso "l'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi" (art. 4, comma d).

occasionale nei laboratori degli altri...perdendo così di mira la propria classe di appartenenza che diviene nel tempo il vero apporto all'integrazione. In realtà si potrebbe partire anche da una grave disabilità per realizzare un ottimo laboratorio di psicomotricità, di musica, di manipolazione...ma bisogna porre la persona disabile al centro della propria azione pedagogica, trasformando *"l'integrazione in una risorsa didattica ed organizzativa per la stessa qualità del lavoro"* (*"Raccomandazioni..."*)

Domande

"L'handicap come risorsa educativa e didattica per tutti" può trovare spazio in modalità organizzative laboratoriali?

Come "attrezzarci" perché in una scuola basata sui laboratori di livello, di compito...non si corra il rischio di sviluppare il laboratorio dei disabili, dei deboli, dei difficili...?

La destrutturazione del gruppo classe come unità primaria e continua di riferimento non rischia di far perdere alcune finalità oggi determinanti come la convivenza, la socialità, l'integrazione?

c. **I POLI SCOLASTICI** per i soggetti deboli o difficili

Definizione

"La partecipazione a progetti comuni fra scuole, enti pubblici, privati, diventa una necessità in particolare per i soggetti deboli o difficili che devono poter fruire di un ventaglio di risorse e interventi specifici da reperire su scala più ampia di quella della singola scuola" .

(*"Linee guida..."* pag. 31).

Considerazioni

Sebbene questa sia una disposizione ministeriale per l'aggiornamento, e non un documento della riforma, rileviamo il consiglio di pensare le situazioni problematiche, ragazzi deboli o difficili, all'interno di *"interventi*

specifici da reperire su scala più ampia di quella della singola scuola" anche attraverso la collaborazione di istituzioni pubbliche o enti privati. Non crediamo che qualcuno possa serenamente ipotizzare la realizzazione di poli scolastici specialistici e specifici di riferimento per stranieri, per svantaggiati, per disabili di tipo A - B - C, anche se di fatto questi alunni vanno a ricercare scuole dove si sentono meglio accolti ed aiutati.

Con i "poli specialistici" vi è una rimozione della sfida pedagogica che la diversità pone, come vi è un danno alla comunità ed alla capacità di integrazione e crescita nelle differenze.⁵

Crediamo che la citazione precedente sia infelice o per lo meno equivoca e necessiti di chiarezza al fine di non dar nuovo ossigeno a pensieri non del tutto risolti a livello sociale, di differenziazione delle offerte scolastiche tramite poli specialistici o, per dirla in modo più grezzo e attraverso la memoria storica, di classi differenziate. In effetti, ipotizzare reti di scuole con poli di riferimento per la formazione, per la ricerca, per il coordinamento dei gruppi di lavoro fra insegnanti, genitori, operatori del territorio..., significa considerare aspetti particolarmente innovativi ed interni al miglior sviluppo dell'autonomia scolastica (art. 7, DPR 275/99). Ben diverso è spingere l'autonomia delle scuole e il loro legame in rete verso la realizzazione di interventi specifici rivolti ai soggetti deboli o difficili. Non vogliamo entrare nel merito, altrimenti dovremmo iniziare a discutere della stessa definizione di "soggetti deboli e difficili", ma abbiamo voluto riportare questo passaggio per evidenziare come la *degenerazione o il fraintendimento* sono sempre presenti nelle considerazioni sulle fragilità. Parallelamente dobbiamo prendere coscienza che nei momenti di passaggio e di cambiamento proprio le persone con difficoltà sono quelle che rischiano maggiormente e di conseguenza vanno maggiormente tutelate.

⁵ Non sarà sfuggito, inoltre, a chi è attento agli sviluppi di politica sociale ed allo sviluppo dei nuovi servizi per disabili in Lombardia, come la delibera sulle RSD (DGR 7.4.03) prevede la possibilità di residenzialità precoce anche per disabili minori considerati non scolarizzabili (?). Lo stesso sviluppo dei CSE in CDD prevede la possibilità di inserimento in questi nuovi servizi di disabili minori con gravi disabilità. In tal modo si rischia di legittimare un percorso parallelo, esterno alla scuola, che cancella ogni possibilità di "sfida pedagogica" o di "pedagogia della speranza" (*Raccomandazioni*) che il disabile porta in tutte le organizzazioni sociali ed in particolare nell'istituzione scolastica.

Domande

Porre eccessivamente l'accento sulle abilità e sui risultati non rischia di portare le debolezze pedagogiche delle scuole verso una facile risoluzione della sfida pedagogica delle fragilità?

Il polo scolastico per i soggetti deboli e difficili è pensiero semplice e lineare su una riforma complessa su cui bisogna subito iniziare a porre attenzioni?

- d. **IL “DOPPIO CANALE”**: il sistema dei licei e il sistema dell'istruzione e della formazione professionale

Definizione

Al termine del primo ciclo, costituito dalla scuola primaria (ex scuola elementare) e dalla scuola secondaria di primo grado (ex scuola media), si apre "il secondo ciclo costituito dal sistema dei licei e dal sistema della formazione e dell'istruzione professionale" (art. 2 g, L. 53/03), quest'ultima è di competenza regionale.

Considerazioni

Ogni alunno, con attenzione al consiglio di orientamento, si iscriverà al percorso dei licei o al percorso dell'istruzione e formazione professionale al fine di sviluppare al meglio le proprie capacità e competenze. Qualora il percorso non corrispondesse alle proprie capacità o orientamenti è assicurata la possibilità di cambiare indirizzo, sia all'interno dello stesso sistema, sia di passare da un sistema all'altro.

Per definire questo sistema abbiamo utilizzato il concetto di "doppio canale", ormai comunemente usato anche se mai nei documenti della riforma, per sottolineare l'importante scelta che si pone agli alunni al termine della scuola secondaria di primo grado. In realtà non vogliamo portare l'attenzione sulla nota critica legata alla difficoltà di scelta che si determina per un alunno di 13 - 14 anni, ma più complessamente sulle

pari opportunità che si apriranno concretamente per gli alunni con fragilità.

Ad esempio, se pensiamo all'orientamento degli alunni disabili dopo la terza media nell'attuale sistema notiamo che non si sono aperte pari opportunità in tutte le scuole superiori per il compimento dell'obbligo. Gli alunni disabili sono stati indirizzati in gran parte negli istituti professionali, in particolare, in alcuni canali degli istituti professionali.

In effetti i licei attuali, in particolare alcune tipologie di licei, difficilmente vedono la frequenza di alunni disabili e di sicuro non vedono i disabili gravi.

D'altra parte sappiamo che più un disabile è grave meno possibilità ha di indirizzarsi nella formazione professionale che pensa in particolare all'orientamento e inserimento lavorativo. Ne consegue che maggiore possibilità dovrebbe trovare nei licei, ma sapendo quanto questo oggi sia difficile non riusciamo ad immaginare come possa non esserlo domani.

Siamo anche convinti che un disabile, per quanto grave, abbia il diritto di frequentare il sistema dei licei, come siamo convinti che gli stessi licei potrebbero capitalizzare la presenza della disabilità sia in termini sociali che pedagogici. È solo il caso di ricordare che, per i disabili gravi, l'orientamento verso i licei o la formazione professionale non è un problema di miglior sviluppo di abilità all'interno del piano di studi previsto dalla scuola, ma di apertura della scuola verso un progetto di integrazione che, il più delle volte, prescinde dalle specifiche abilità della persona disabile.

Domande

Quali pari opportunità si apriranno per i disabili, "risorsa educativa", fra i licei e l'istruzione e formazione professionale?

Come risolvere il rischio di una disabilità orientata esclusivamente e quindi indebitamente nel canale della formazione professionale?

e. LA VALUTAZIONE

Definizione

"L'INVALSI effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze ed abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa..." (art. 3 b, Legge 53/03).

Inoltre nella "bozza di riforma" del prof. Bertagna si legge che *"i risultati sono resi pubblici per la libertà di scelta educativa delle famiglie"* ("Bozza ..." ed. Tecnodid pag. XXVIII).

Considerazioni

Chi potrà assicurare le famiglie che proprio per avere buoni risultati nelle *"conoscenze ed abilità degli studenti"* (come recita l'art. 3, legge 53/03), non nei processi e nell'organizzazione, le scuole realizzeranno anche in modo latente i punti critici 1 - 2 - 3 prima evidenziati, giustificandoli come una necessità altrimenti irrisolvibile a cui porta lo stesso sistema organizzativo. In altre parole e con la crudezza della realtà, intendiamo dire che tutte le scuole vorranno figurare pubblicamente come scuole di qualità attraverso i risultati legati alle abilità degli alunni, ma c'è "qualcuno" che disturba il conseguimento dei risultati, di conseguenza è opportuno frequenti solo le *27 ore* obbligatorie (punto 1), abbia un suo *gruppo di livello* separato dalla classe (punto 2) oppure frequenti un *polo scolastico per ragazzi deboli o difficili* a lui più idoneo (punto 3).

Non stiamo pensando solo alle disabilità e tanto meno alle disabilità gravi che hanno una certificazione, una diagnosi funzionale, il sostegno dell'insegnante specializzato (quando è possibile), l'apporto dell'assistente educatore, un profilo dinamico funzionale, un progetto educativo individualizzato...che hanno, in altre, parole un percorso scolastico "curato e tutelato", ma stiamo pensando in particolare alle fragilità individuali e sociali non conclamate, numericamente sempre più presenti nella società come nella scuola, su cui non vi sono percorsi preferenziali, risorse, tutele...che di conseguenza rischiano di essere marginalizzate dall'enfasi sul conseguimento dei risultati. Stiamo pensando anche alle realtà scolastiche e territoriali in cui queste situazioni di fragilità sono concentrate in alte percentuali (pensate alla presenza di stranieri che in alcune scuole supera il 15%, sommatela alla presenza di disagio diffuso, alla povertà culturale, alla demotivazione scolastica...).

Domande

Un sistema di valutazione legato fortemente alle conoscenze e abilità degli studenti, attraverso prove con standard di risultati resi pubblici, non rischia nel tempo di marginalizzare coloro che hanno oggettive difficoltà nel raggiungimento dei risultati attesi?

È possibile pensare ad un sistema di valutazione che consideri e valorizzi la presenza delle fragilità? ⁶

ALLEGATO 1

⁶ Il documento dell'INVALSI sull'organizzazione della sperimentazione sulla valutazione della qualità degli apprendimenti e del sistema di istruzione (Progetto Pilota 3) riporta al paragrafo "elenco degli studenti":

1. CODICE DI ESCLUSIONE 1: **DISABILE FISICO**
2. CODICE DI ESCLUSIONE 2: **DISABILE PSICHICO**
3. CODICE DI ESCLUSIONE 3: **STUDENTE DI LINGUA MADRE DIVERSA...**

Questi studenti sono esclusi dalla valutazione, in altre parole non contano e non fanno credito nella valutazione della "qualità" della scuola.

La scuola può aver posto le migliori energie ed attenzioni al conseguimento di buoni risultati con gli alunni disabili fisici, disabili psichici, stranieri; parallelamente questi alunni potrebbero aver conseguito le migliori competenze in relazione al loro punto di partenza ed alle loro potenzialità, ma di fatto questi alunni non fanno testo e non contano nella valutazione delle prestazioni della scuola.

Se non cambiamo queste modalità è facile che nel tempo coloro che "non contano" non vengano considerati. D'altra parte perché una scuola dovrebbe investire in situazioni che non le vengono riconosciute a discapito delle situazioni che invece determineranno la propria valutazione?

Risulta inoltre difficile commentare questo passaggio all'interno del manuale di somministrazione: "*Devono comunque partecipare alle prove tutti gli studenti indipendentemente dal codice ad essi assegnato. (CODICE DI ESCLUSIONE 1: **DISABILE FISICO**; CODICE DI ESCLUSIONE 2: **DISABILE PSICHICO**; CODICE DI ESCLUSIONE 3: **STUDENTE DI LINGUA MADRE DIVERSA...**). Ciò al fine di non turbare la loro sensibilità e di non discriminarli in alcun modo rispetto agli studenti della classe*" (pag. 13).

La non discriminazione avverrebbe "facendo finta che continuo"; la non discriminazione avverrebbe facendo svolgere le stesse prove ad un alunno con grave cerebrolesione e ad un alunno con ottime abilità mentali; la non discriminazione avverrebbe non "turbando la loro sensibilità" e poi in realtà non considerandoli e non valutandoli per il lavoro effettivamente svolto con impegno;....

Se vogliamo veramente che le persone con disabilità e con fragilità continuo dobbiamo fare in modo che le scuole, con una significativa presenza di questi alunni, abbiano risorse particolari e crediti di valutazione particolari, al fine di migliorare la loro qualità di offerta formativa ed al fine di valorizzare la presenza di questi alunni nelle scuole che li accolgono, per far in modo che la loro presenza non venga vissuta come indebito peso, ma come reale opportunità di crescita per tutta la comunità scolastica e sociale.

ESTRATTO
dei passaggi riguardanti le disabilità
dai documenti della riforma scolastica

PROFILO EDUCATIVO, CULTURALE e PROFESSIONALE
dello STUDENTE alla FINE del PRIMO CICLO di ISTRUZIONE
(6 -14 ANNI)

Premessa

" Il processo educativo individuale, infatti, ha inizio con la vita e cessa con essa, in una inarrestata dinamica di conquiste e di eventuali involuzioni, sicché niente è mai guadagnato una volta per tutte, niente è mai perduto per sempre. Il che, se aumenta la responsabilità dei genitori e degli educatori, togliendo ogni alibi ad atteggiamenti di rinuncia o di rassegnazione educativa, costituisce anche un potente fattore di incoraggiamento e di fiducia nelle proprie capacità per ogni soggetto in età evolutiva, a partire da quelli in situazione di handicap.

Non esiste, del resto, alcuna situazione di handicap che autorizzi a ridurre l'integralità della persona umana a qualche suo deficit, a definire una persona per sottrazione.

La prospettiva educativa, a differenza di quella medica e riabilitativa, infatti, è sempre attenta a sollecitare tutte le capacità di ciascuno e a fondersi sulle risorse attive ed emergenti di ogni processo evolutivo, convinta che lo sviluppo di queste ultime permetterà di arricchire ed incrementare anche tutte le altre, soprattutto quelle che appaiono ripiegate e carenti.

Allo stesso modo, qualsiasi condizione di eccellenza in alcuni campi dell'esperienza educativa e culturale non giustifica la trascuratezza o, peggio, l'abbandono da parte degli altri.

L'educazione, infatti, rifugge da ogni parzialità ed esige sempre uno sviluppo armonico, integrale ed integrato di tutte le dimensioni della persona umana".

INDICAZIONI NAZIONALI per i PIANI di STUDIO
PERSONALIZZATI nella SCUOLA PRIMARIA

Obiettivi Generali

"**La diversità delle persone e delle culture come ricchezza.** La scuola primaria utilizza situazioni reali e percorsi preordinati per far acquisire ai fanciulli non solo la consapevolezza delle varie forme, palesi o latenti, di disagio, diversità ed emarginazione esistenti nel loro ambiente prossimo e nel mondo che ci circonda, ma anche la competenza necessaria ad affrontarle e superarle con autonomia di giudizio, rispetto nei confronti delle persone e delle culture coinvolte, impegno e generosità personale. Parimenti, essa porta ogni allievo non solo alla presa di coscienza della realtà dell'handicap e delle sue forme umane, ma lo stimola anche ad operare e a ricercare con sensibilità, rispetto, creatività e partecipazione allo scopo di trasformare sempre l'integrazione dei compagni in situazioni di handicap in una risorsa educativa e didattica per tutti".

RACCOMANDAZIONI

per l'attuazione delle INDICAZIONI NAZIONALI per i PIANI PERSONALIZZATI...

Dalla diversità come limite alla diversità come opportunità

Ciascun allievo porta a scuola tutto l'intreccio di affetti, emozioni, conoscenze, esperienze e relazioni che costituiscono la sua cultura, e quindi la sua identità personale. Un'identità per certi aspetti di tipo spaziale, per altri temporale; per alcuni aspetti legata alla famiglia e alla tradizione, per altri alle più radicali discontinuità del virtuale e dei messaggi massmediologici più o meno adulterati; da una parte di tipo collettivo, dall'altra di natura individualmente stilistica, emozionale, corporea.

Proprio a scuola, ogni allievo ha la possibilità non solo di scoprire le varie sfaccettature della propria identità, ma anche di sperimentare concretamente quelle degli altri, ora sempre più anche quelle di compagni provenienti da altre regioni e da altri Paesi del mondo, con storie molto diverse dalle proprie, altri modi di vivere e di raccontare la diversità tra maschi e femmine, il temperamento, il carattere, i valori, le capacità personali ecc.

Davanti a questa ineliminabile condizione di molteplicità si aprono due strade: quella dei tentativi di riduzione forzata ad un'unità omogenea ed uniforme, tipica delle culture e delle appartenenze chiuse e totalizzanti; quella che, invece, prende atto delle diversità, le tematizza e le trasforma, attraverso l'incontro, la ricerca e la reciprocità, in una ricchezza comune. La scuola è chiamata ad intraprendere questa seconda strada.

Si tratta, quindi, anzitutto, di rendere consapevole lo studente della circostanza di avere già di per sé stesso un'identità che è frutto, anche quando non lo appare, della combinazione unica e irripetibile di percorsi e di storie diverse, vicine e lontane, personali e familiari, di gruppo e sociali.

In secondo luogo, di fargli toccare con mano quanto la circostanza sia comune anche a tutti gli altri, compagni, docenti, adulti, per cui consolidare la propria identità, in questo contesto, non può semplicemente significare un'estensione di quella personale a quella altrui, di ciò che è prossimo a ciò che è remoto, oppure di ciò che è più forte a ciò che è più debole, oppure ancora la semplice addizione di stili e modi di vita differenti ma incompatibili, bensì intraprendere un percorso più lungo e faticoso che, tuttavia, si presenta anche come efficace sul piano personale e sociale. È il percorso della riflessione sempre aperta sul gioco delle affinità e delle differenze reciproche per elaborare senza semplificazioni, in un processo mai terminato di comunicazioni e di aggiustamenti, un modo di essere se stessi e di stare con gli altri che trasforma il riconoscimento delle differenze in opportunità di affermazione personale, di relazione e di interdipendenza sociale, di ricerca culturale e scientifica e di responsabile scelta morale.

La logica del positivo. Se si assume l'ottica che ciascuno di noi è "diverso" dall'altro, con i suoi pregi e i suoi difetti, le sue potenzialità e i suoi limiti, si ribalta la logica con cui si è tradizionalmente guardato ed affrontato il problema della diversità nella scuola.

Non è più questione, infatti, di integrare nessuno in una astratta normalità predefinita che poi si traduce in propensione all'uniformità, bensì di valorizzare al meglio le dotazioni personali, escludendo qualunque modalità stereotipata di approccio alla pluralità di situazioni e di prestazioni che caratterizzano ogni essere umano. Le diversità di ciascuno, in altri termini, segno di una possibile ricchezza per tutti nel momento in cui ciascuna fosse ottimizzata e impiegata, con creatività, come intenzionale contributo ad un'inclusione sempre più ampia e ad un'affermazione di sé sempre più congrua anche a quella degli altri, nel mondo e nella società.

Per questo non bisogna mai definire nessuna persona per sottrazione: non ha, non sa, non sa fare,

non può fare questo e quello. Questo atteggiamento porta alla chiusura e all'arroganza. Sul piano educativo, infatti, non è mai la carenza di alcunché che può contraddistinguere chiunque, ma la sua capacità di sentire, di fare, di agire e di pensare nell'unico modo specifico e personale che gli è concesso. È da qui, dal positivo, dunque, che si inaugura l'educazione, che non è poi altro che lo sviluppo dell'unità e dell'integralità di se stessi a partire dalle capacità unitarie e integrali che si possiedono.

Sapienza didattica è assecondare questo percorso evolutivo che consente a ciascuno di essere un tutto, una persona integrale, nel tempo e nello spazio, pur potendo sempre contare al meglio solo su alcune parti di sé; e di scoprire che la persona integrale, come ogni tutto, è per definizione una miniera inesauribile di risorse e di energie, perciò mai 'sfruttata' fino in fondo e una volta per sempre. Per questo, così sorprendente e generativa da affermarsi perfino quando i limiti e i condizionamenti sembrerebbero comprimerla in maniera invincibile.

La personalizzazione. Si giustifica in questo contesto il richiamo alla personalizzazione nei processi formativi. Personalizzare significa aprire, accrescere, liberare, moltiplicare le capacità e le competenze personali di ciascuno; dare a ciascuno il proprio che è unico e irripetibile; valorizzare le identità personali, non svilirle, ma considerarle la condizione per un dialogo fecondo con altre identità che possono, così, perfezionarsi a vicenda.

Personalizzare significa diffidare della tentazione di dare a tutti, per principio, le stesse cose, magari per lo stesso tempo e allo stesso modo. Non è personalizzare nemmeno dare a tutti le stesse cose in tempi e modi diversi. Non lo è perché, in questo caso, si continua a presupporre una concezione «oggettualistica» e «digestiva» della formazione, quasi esistesse un fine esterno alla persona a cui essa deve adattarsi e che, quindi, vale più della persona che lo deve raggiungere; e, soprattutto, quasi esistesse una «stessa cosa», nel nostro caso una serie di conoscenze e di abilità prestabilite a livello nazionale, che avrebbe in sé una consistenza valoriale indipendente dalle condizioni di contesto, di processo e di relazione che la rendono apprezzabile, per cui essa andrebbe comunque «deglutita» nelle forme e nei modi stabiliti a priori.

Il processo formativo si ridurrebbe ad un processo di plasmazione e di adattamento dove, sotto l'apparenza di modellare le conoscenze e le abilità alle capacità e alle competenze personali di partenza dell'allievo, si nasconderebbe, in realtà, il proposito contrario. Per esempio, progettare percorsi didattici anche differenziati per far sì che ogni studente, in modi e tempi diversi, apprenda in ogni caso le conoscenze e le abilità elencate nelle Indicazioni nazionali nelle forme e nel grado standard prestabilito dal docente. Le conoscenze e le abilità, quindi, poste a fine dell'attività formativa della scuola.

La personalizzazione inverte, invece, questa gerarchia. Usa le conoscenze e le abilità elencate nelle Indicazioni nazionali come mezzo per progettare professionalmente percorsi formativi che, a partire da esse, rispondano, però, alle capacità uniche e irripetibili di ciascuno, avvalorandole al massimo. Il fine è la persona dello studente e la maturazione globale migliore possibile delle sue capacità, nei contesti, nei processi e nelle relazioni date. Non c'è un contenuto astratto e predefinito uguale per tutti da trasmettere poi individualmente e che tutti assorbono allo stesso modo, non c'è uno scambio a senso unico tra chi possederebbe il contenuto in questione e chi ancora non lo avrebbe acquisito, ma una mediazione perpetua di apprendimenti interpersonali, fatta di contagi e di fili che si incrociano tra maestro e allievo e tra l'allievo e i compagni, tra comunità scolastica e ambiente, i quali fanno sì che le stesse conoscenze ed abilità elencate nelle Indicazioni nazionali siano «personalizzate» da ciascuno in maniera diversa e pure trasformino le capacità di ciascuno in competenze personali non necessariamente standardizzate.

Si potrebbe temere la fortissima responsabilizzazione che è assegnata, con questa impostazione, ai docenti e alla scuola. La «massima valorizzazione possibile» delle capacità personali e la «maturazione globale migliore possibile» della persona di ogni studente è affidata agli uni e all'altra. Se, per tante ragioni, i docenti e la scuola sottostimano le capacità personali degli studenti

non si rischia, in questo modo, di giustificare livelli di apprendimento modesti e di contribuire alla svalutazione delle persone invece che al suo opposto?

Per chi nutre questa sfiducia nella professionalità dei docenti, nell'autonomia delle istituzioni scolastiche e nel ruolo di negoziazione e cooperazione educativa che le famiglie devono assumere nel nuovo sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione potrebbe essere rassicurante avere a disposizione non solo l'elenco nazionale delle conoscenze e delle abilità da insegnare, ma anche trovare stabiliti, sempre a livello nazionale, uguali per tutti, gli standard di prestazione attesi a riguardo di ogni conoscenza ed abilità presente nell'elenco. Ancora di più potrebbe essere rassicurante avere a disposizione una descrizione compiuta addirittura delle competenze personali finali che l'acquisizione delle conoscenze ed abilità agli standard di prestazione attesi a livello nazionale dovrebbe aver maturato in ogni studente. Non nascerebbero più equivoci. Tutti gli studenti del Paese o raggiungerebbero gli standard di prestazione e le competenze descritte a livello nazionale oppure significa che i docenti e la scuola avrebbero ancora molto lavoro formativo da svolgere. La valutazione apparirebbe facile. Niente di più illusorio, però.

Prima di tutto perché gli standard di prestazione attesi relativi alle conoscenze e alle abilità non potrebbero essere che di norma e, per principio, non di criterio, validi quindi per le capacità di ciascun studente. Bisognerebbe comunque, perciò, coinvolgere i docenti e la scuola. In secondo luogo, perché affermare la contestualità delle competenze e poi pretendere di darne una definizione a priori, addirittura nazionale, decontestualizzata dai tempi, dai modi, dai processi, dalle relazioni reali nelle quali si manifesterà, è una contraddizione. Solo chi accompagna giorno per giorno la crescita educativa degli studenti, e vede questi ultimi in azione davanti a problemi, compiti e relazioni umane reali, ovvero i docenti e la scuola, con l'aiuto della famiglia, può essere davvero in grado di documentare in maniera affidabile la maturazione delle competenze. In terzo luogo, ed è l'aspetto principale, perché, con queste scelte, si vanificherebbero i principi di sussidiarietà e di responsabilità posti invece a base del nostro sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione. Non esiste, infatti, processo formativo che non parta dalla centralità della persona di ogni singolo studente, e di chi partecipa direttamente, in situazione, alla sua crescita personale: prima di tutto il soggetto stesso, poi i genitori, i docenti, i compagni. Non esiste, perciò, nella scuola dell'autonomia costituzionalmente garantita, un processo formativo del quale i docenti, al pari di ogni professionista, non siano direttamente responsabili, nella qualità e nella quantità, e non siano successivamente chiamati a «renderne conto». Ma appunto a «renderne conto», nel senso che sono loro, in situazione, e non enti o esperti 'lontani':

a) a decidere che cosa, quando, quanto, come richiedere a ciascun studente e a decidere se e quando ritenersi soddisfatti dei risultati da lui acquisiti;

b) in base alle scelte compiute e realizzate, a dover poi spiegare motivatamente e ragionatamente agli studenti stessi innanzitutto e nondimeno alle famiglie, alla società, allo Stato (con il suo Servizio nazionale di valutazione), perché, nella situazione data, non esistevano scelte migliori di quelle adottate.

Se, dunque, lo Stato, come dispone l'articolo 8 del Dpr. 275/99, detta gli ordinamenti del sistema educativo di istruzione e di formazione, gli «obiettivi generali del processo formativo», gli «obiettivi specifici di apprendimento», gli «standard di prestazione del servizio» dei docenti (non degli «obiettivi specifici di apprendimento» degli studenti), i «criteri generali per la valutazione», è responsabilità di ogni istituzione scolastica e dei soggetti che la costituiscono concretizzare in termini di tempo, luogo, azione, standard di apprendimento, quantità e qualità adatti ai singoli studenti tutti questi vincoli esterni, in quanto tali per forza di cose astratti.

La cultura dell'handicap. Collocare in questo quadro teorico il problema degli allievi in situazione di handicap nei Gruppi classe o di classe/interclasse di livello, di compito ed elettivi significa

revisionare alcuni stereotipi.

Il primo è quello che divide gli allievi in due categorie: i «normali» e i «portatori di handicap», a cui consegue che i primi hanno bisogno di una didattica e di un'organizzazione «normale» e i secondi di una didattica e di un'organizzazione «speciale». Non si tratta di negare la pesantezza dell'handicap, quando esiste, e di fingere che i ragazzi che lo vivono siano uguali ai compagni che non lo vivono. Si tratta invece di comprendere che il principio della diversità interessa tutte le persone e che, semmai, è proprio questo che le fa uguali. Categorie astratte come «normali» e «speciali», quindi, in educazione, non esistono. Esistono sempre persone concrete, con la loro unicità e irripetibilità di capacità e di competenze, con le loro identità diverse. Del resto, è stata proprio la ricca esperienza vantata dal nostro Paese in tema di integrazione dei ragazzi in situazione di handicap nei gruppi classe degli ordinari corsi di studio ad insegnare questa consapevolezza. Occorre, perciò, impegnarsi per una didattica e per un'organizzazione che, integrando le diversità e valorizzando il contributo che ciascuna può apportare allo scambio reciproco e ad un progetto comune di gruppo classe e di scuola, scopre la personalizzazione come criterio fondamentale del proprio costituirsi.

Collocare il problema degli allievi in situazione di handicap nel contesto di una generale valorizzazione delle identità personali serve, in secondo luogo, a condannare il facilismo didattico giustificato con il moralismo pedagogico. Questi atteggiamenti rischiano, infatti, di tenere il processo di apprendimento dei ragazzi in situazione di handicap, come di qualunque altro allievo, fermo ed immobile, prigioniero di un pensiero improntato al timore del rischio, alla cultura dell'autoconservazione, all'oblio del principio secondo il quale l'integrazione di chiunque nello spazio simbolico della cultura e nelle relazioni tipiche della Convivenza civile richiede innanzi tutto una pedagogia della speranza e del coraggio (molto simile a quella genitoriale), che proietta con fiducia gli allievi verso positive prospettive personali di vita e di cultura, e rispetta la loro dignità di uomini che si immaginano e si costruiscono il futuro, a partire dal proprio. Il risultato è una scuola di bassa qualità, che scambia il «diritto al successo formativo» con intrattenimenti più o meno assistenzialistici e con le «promozioni» solo formali alle classi successive.

Collocare il problema degli allievi in situazione di handicap nel contesto di un generale avvaloramento della diversità personali, infine, serve anche a condannare le fughe tecniciste, siano esse di tipo psicologizzante oppure riabilitativo e medicalizzante. Queste prospettive, infatti, sono più etiologiche che prospettive; guardano più alle cause che ai fini; colgono e lavorano più sui deficit che sul positivo di ciascuno. Privilegiano, insomma, nell'accostarsi alle persone, lo sguardo della parzialità del sintomo più che quello della integralità della persona, com'è e deve essere quello educativo. Ora, è doveroso confrontarsi con i Profili dinamici funzionali (soprattutto se non ripropongono gli assi dei tradizionali manuali diagnostici statistici per le malattie della mente). Né è di per sé negativo avere nel Piano Educativo Individualizzato di un allievo in situazione di handicap documenti di natura medico-riabilitativa. Ciò che pare importante, però, è non fermarsi a questo punto, ma affermare la specificità dello sguardo pedagogico; sguardo che, pur partendo da prospettive parziali, punta sempre, come si anticipava, a sollecitare un progetto di vita globale per la persona che c'è, nella sua unità, globalità e irripetibilità, consapevoli che essa è in divenire e possiede comunque risorse originali, sorprendenti e creative è professionalità scoprirle e valorizzarle in prospettiva educativa.