
Editoriale

Il Bisogno Educativo Speciale: indicatore per l'erogazione di servizi o mediatore di appartenenza alla comunità classe?

Il mondo della scuola, i ricercatori, le associazioni di famiglie e gli esperti di pedagogia speciale e didattica, negli ultimi mesi, hanno avuto stimolanti argomenti di confronto, in seguito all'emanazione di nuove disposizioni di tutela degli allievi con Bisogni Educativi Speciali (BES). Parliamo della direttiva e della circolare applicativa del Ministero dell'Istruzione, aventi come oggetto Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.¹ In questa sede non abbiamo la possibilità di riprendere le molteplici, articolate e interessanti riflessioni che altri hanno già reso manifeste prima di noi, sui periodici scolastici e specializzati di settore, sui siti web, sui libri.

Recentemente la Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPES) ha dedicato un apposito seminario di studio alla tematica. In attesa di tornare diffusamente sulla questione, in un prossimo numero monografico della rivista, ci inseriamo nel dibattito, immaginando ipotetici scenari connessi all'introduzione del nuovo corso in ambito scolastico.

La scelta del MIUR ha voluto dare visibilità a una popolazione scolastica sommersa, con difficoltà di apprendimento e a rischio di insuccesso formativo; un contingente non esiguo, una realtà «altra» rispetto agli studenti con disabilità. Ha cominciato a imboccare questa direzione con le norme di tutela a favore degli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA; Legge n. 170 dell'ottobre 2010 e norme applicative). Adesso ha completato il cammino, con il proposito di centrare più obiettivi contemporaneamente: identificare un'unica macrocategoria di minori con problemi di studio e/o di scolarizzazione, adottando un approccio a maglie larghe, orientato a ricondurre sotto questo ombrello tutta la gamma di difficoltà — permanenti o temporanee — che si possono manifestare in classe; ricomprendere nel novero anche le persone con disabilità, che vengono così smarcate dall'esclusiva di essere portatrici di diversità; individuare le microisole di specificità di questo sottogruppo alquanto eterogeneo (soggetti con disabilità; con DSA e disturbi evolutivi dello sviluppo; con esperienze di svantaggio socio-economico, linguistico e culturale); prevedere il diritto a interventi didattici individualizzati-personalizzati

¹ MIUR, Direttiva del 27 dicembre 2012 e Circolare del 6 marzo 2013, di pari oggetto, riportante indicazioni operative.

(Piano Didattico Personalizzato / PDP); garantire pratiche più inclusive in classe. Sappiamo che il riconoscimento della categoria dei BES nell'universo scolastico ha radici storiche lontane: risale alla fine degli anni Settanta del secolo scorso,² è stato ripreso in diversi manifesti internazionali³ e viene normalmente adottato nei Paesi europei e nel nord America;⁴ anche l'Italia si è allineata a questa concettualizzazione e a questo linguaggio. In considerazione dell'ampiezza dei bisogni rappresentati, è naturale prevedere che il gruppo di studenti bisognosi di misure extra-ordinarie, quindi di didattica potenziata e/o differenziata e/o di risorse supplementari, si attesti almeno sui 5-6 soggetti per classe, se non di più. Alcuni ricercatori pensano che l'ampliamento del contingente di allievi riconosciuti potenzialmente a rischio possa tradursi nell'enfaticizzazione della presenza del rischio nelle scienze dell'educazione e sfociare nella consacrazione dell'idea di una scuola più a rischio.⁵ Presumibilmente, potrebbe indurre a pensare alla scuola come un ambiente più

denso di problemi: difficoltà ufficializzate dal maggior numero di allievi riconosciuti; difficoltà per gli insegnanti a condurre in porto efficacemente, flessibilmente e armonicamente l'insieme articolato dei traguardi previsti nella programmazione di classe. A questo proposito, non dimentichiamo che la generalità dei docenti in servizio non è sufficientemente formata — soprattutto nel ramo secondario — né sul versante della differenziazione pedagogico-didattica, né su quello della didattica inclusiva. È molto apprezzabile la scelta ministeriale di palesare — preoccupandosene — che una schiera ampia di studenti manifesti problemi ad apprendere più o meno severi, per varie ragioni personali e/o sociali; e di ribadire che la scuola ha la responsabilità di porre le condizioni per garantire anche ad essi il raggiungimento delle mete più elevate possibili di educazione e di istruzione. Pensiamo si debba aggiungere: senza pregiudiziali attestazioni al ribasso. È altresì importante che, nella fase di conoscenza delle storie individuali degli allievi, i docenti siano messi nella condizione di distinguere / rilevare la presenza di specifici bisogni / difficoltà educativi (dislessia piuttosto che disprassia, minorazioni sensoriali, svantaggio socio-linguistico, iperattività, ecc.). È altrettanto fondamentale, come suggerisce Ianes, che l'idea di BES non venga legata tanto ai vari disturbi / patologie / categorie nosografiche, ma sia ancorata a un'antropologia bio-psico-sociale del funzionamento umano, su base ICF-OMS.⁶

² M. Warnock, *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London, HMSO, 1978.

³ UNESCO, *Dichiarazione di Salamanca e quadro d'azione per l'educazione e i bisogni educativi speciali*, Parigi, 1994; UNESCO, *Classificazione Internazionale Standard dell'Educazione (CISE)*, Parigi, 1997.

⁴ OECD, *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Paris, OECD, 2009; L. Terzi, *Special Educational Needs. A New Look* (2nd ed.), London, Continuum International Publishing Group, 2010.

⁵ J.J. Detraux et al., *Papper – Programme d'accordage parents-professionnels auprès d'élèves à risque. Rapport final et répertoire de ressources utiles*. Ministère de la Communauté française, Liège, Université de Liège et Mons, Université Mons Hainaut, 2009.

⁶ Relazione tenuta durante il seminario SIPES sui Bisogni Educativi Speciali; vedi anche D. Ianes, *Bisogni educativi speciali e inclusione*, Trento, Erickson, 2005; D. Ianes e U. Biasioli, *LICF come strumento di classificazione, descrizione e comprensione delle*

Tuttavia, a nostro avviso, in alcuni passaggi le disposizioni del MIUR danno adito a possibilità interpretative impreviste, qualora si assuma una lettura rigidamente letterale e normativa. Socializziamo due riflessioni apparentemente opposte. Da una parte c'è il timore che, nel quotidiano della vita scolastica, l'intervento medico tenda ad acquisire un posto e un peso sempre più consistenti come preambolo all'approccio pedagogico-didattico personalizzato. Ovviamente, siamo pienamente convinti dell'utilità di consolidare e intensificare gli spazi di collaborazione dialogica, paritaria, tra scuola e sanità, per condividere conoscenze e interventi finalizzati alla realizzazione del progetto per gli allievi più fragili. Ciò che va evitato è la ricerca della diagnosi a tutti i costi, per giustificare la mobilitazione di «attenzioni» calibrate sul singolo studente. Non è detto che la diagnosi prelude / esiga universalmente didattiche differenziate; viceversa, possono venire adottati percorsi di insegnamento potenziati anche in assenza di pronunciamenti medici (questa eventualità emerge chiaramente dal testo). La competenza in materia è strettamente pedagogico-didattica, affidata alla decisione collegiale e individuale dei docenti di classe, i quali devono saper filtrare, interpretare, mediare, tradurre in traiettorie progettuali le informazioni cliniche, per trasformarle in un programma di azioni organiche — non settoriali o emarginanti — per quanto qualificate. D'altra parte, non è esclusa l'eventualità che gli allievi con Bisogni Educativi

Speciali vengano considerati aprioristicamente per difetto e identificati in base alle presunte, potenziali difficoltà di apprendimento; questa visione difettologica, agli occhi degli adulti coinvolti (insegnanti e famiglia), potrebbe interporre un'ipoteca pregiudiziale — sancita dal Piano Didattico Personalizzato — sulle aspettative di successo scolastico. In proposito, segnaliamo che il testo ministeriale recita: «il Piano Didattico Personalizzato [...] è lo strumento in cui si potranno, ad esempio, includere progettazioni didattico-educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita (di cui moltissimi alunni con BES, privi di qualsivoglia certificazione diagnostica, abbisognano)». Estremizzando il ragionamento, Ebersold e Detraux, esperti a livello internazionale di questioni educative, nonché dell'approccio ai Bisogni Educativi Speciali, in un articolo in corso di stampa sulla rivista «Alter», segnalano che la visione egocentrica della scuola (così la definiscono) «riconduce il bisogno educativo a un bisogno di servizi e la nozione di progetto a strumento normativo, che serve a distinguere gli allievi secondo il loro grado di educabilità, come suggeriscono certi dati statistici, i quali vedono nel progetto personalizzato di scolarizzazione l'espressione della severità della mancanza».⁷

Il ragionamento può essere giudicato iperbolico. In ogni caso pensiamo che il PDP, se ridotto a mero presidio strumentale, rischi di trascurare la dimensione evolutiva del progetto educativo-didattico: quella che

competenze, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 4, n. 5, 2005, pp. 391-422.

⁷ S. Ebersold e J.J. Detraux, *Scolarisation et besoin éducatif particulier: Enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée*, «Alter, European Journal of Disability Research», in corso di stampa, <http://dx.doi.org/10.1016/j.alter.2013.02.001>.

pone al centro il protagonismo dell'allievo, il suo sentirsi ontologicamente capace, la sua disponibilità a immaginarsi in una condizione di sviluppo. Ci riferiamo a quella tensione al cambiamento che, pur tenendo conto delle barriere personali e/o sociali, le riconduce nell'alveo della condizione di salute e di normalità; in sostanza, a quella prospettiva che, pur muovendosi nel sottobosco del bisogno speciale, non perde di vista il progetto di uomo, un'istanza che conferisce pari dignità a tutti.⁸

Guardiamo ora al rapporto tra lo studente con Bisogni Educativi Speciali e il gruppo classe. Le indicazioni ministeriali incardinano gli interventi individualizzati / personalizzati all'interno di un modello di scuola espressamente inclusivo, nell'intento di ridefinire e completare il nostro approccio tradizionale, sedimentato nel corso di oltre trent'anni. Il mandato per garantire politiche d'inclusione a livello di ogni istituzione scolastica è affidato alla collegialità docente, in particolare attraverso il Piano dell'Offerta Formativa, anche in seguito alla ridefinizione dei compiti di alcuni organismi collegiali (il Gruppo di lavoro e di studio di Istituto si trasforma in Gruppo di lavoro per l'inclusione) e alla valorizzazione delle azioni di rete sul territorio (in particolare, attraverso raccordi con i Centri Territoriali per l'Inclusione). Ai singoli consigli di classe / team di docenti è poi attribuita una doppia responsabilità: identificare gli alunni con BES (su base diagnostica o in seguito a una delibera collegiale) e decidere circa l'opportunità di ricorrere a interventi didattici supplementari e / o a

percorsi individualizzati / personalizzati (come abbiamo già detto); inoltre, compenetrare i bisogni speciali di alcuni studenti con la mission di gestire la classe come comunità inclusiva.

Un compito non certo agevole nella pratica professionale quotidiana. In estrema sintesi, ci domandiamo come sia possibile compenetrare una logica verosimilmente sommatoria — quella introdotta dalla moltiplicazione dei piani didattici differenziati (tanti quanti sono gli alunni con BES o poco meno?) — con un approccio inclusivo. Il primo è un modello di tipo individualistico, il secondo sistemico: come farli convivere? Già più volte, riferendoci alla frequenza scolastica degli alunni con disabilità, abbiamo osservato che il Piano Educativo Individualizzato (PEI) in molte situazioni rappresenta uno strumento d'isolamento e di separazione, anziché di effettiva integrazione del minore in aula.⁹ Un'eventualità, questa, che potrebbe inaspirarsi, riproducendosi per un numero ben più ampio di studenti. Le disposizioni prevedono che il Piano Didattico Personalizzato venga firmato dagli insegnanti e dalla famiglia e sottoscritto dal dirigente scolastico. Una tale enfasi giuridica potrebbe introdurre nel clima di classe dinamiche inattese, occasioni di contrattualità e di conflittualità che non gioverebbero al suo stato di salute. E che forse dovrebbero rimanere estranee agli ambienti educativi. Che impatto potrà avere la giustapposizione di tanti PDP sull'ecosistema della programmazione di classe? Da dove il Consiglio dei docenti e

⁸ Vedi C. Gardou, *La société inclusive, parlons en. Il n'ya pas de vie minuscule*, Toulouse, Edition Érès, 2012.

⁹ M. Pavone, *Educare nelle diversità*, Brescia, La Scuola, 2002; Id., *Personalizzare l'integrazione*, Brescia, La Scuola, 2004; Id., *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Milano, Mondadori, 2010.

ogni singolo insegnante dovranno prendere le mosse, per predisporre il piano annuale di lavoro d'aula: dai bisogni dei singoli allievi con problemi, cui spetta per norma un Piano Didattico Personalizzato; oppure dalle potenzialità di apprendimento del gruppo considerato nel suo insieme e innestare uno o più piani personalizzati su una piattaforma programmatica di partenza univoca, garantendo così organicità e coesione all'insieme (come auspichiamo)? Una schiera di studiosi dell'educazione ha illustrato il ruolo fondamentale che l'ambiente umano esercita sullo sviluppo delle capacità personali. Gli esponenti del costruttivismo socio-culturale, in particolare, hanno argomentato che le interazioni fra pari e con gli adulti sollecitano e anticipano le potenzialità di apprendimento. In questa prospettiva, la ricerca pedagogica più vicina a noi spiega che la qualità dell'esperienza scolastica è indissolubilmente dipendente dalle opportunità e dalle forme di riconoscimento individuale e sociale, che sono produttrici d'interdipendenza, di negoziazioni spontanee, di meccanismi d'identificazione, di senso d'appartenenza, di clima comunitario, di crescita coevolutiva.¹⁰ Così come gli altri attori coinvolti nella vita di classe, l'alunno con BES è parte attiva nel processo di costruzione condivisa della conoscenza, al cui interno i bisogni degli uni e degli altri si confrontano e si integrano in una posizione simmetrica. Pertanto anch'egli deve pensarsi come

co-costruttore di saperi, prima che come soggetto portatore di difficoltà, bisognoso di aiuti o di prestazioni supplementari. Nei vissuti d'aula ogni evento e ogni progetto rappresentano riti di passaggio, attraverso cui vengono vissute le identità dei protagonisti. Le prassi e le dinamiche relazionali si traducono in significati simbolici, rivelatori di soglie di accettabilità sociale. Come tali, si riverberano sulle chances che ciascun allievo riconosce a propria disposizione per ritenersi «all'altezza», degno di considerazione e di stima, capace di fronteggiare il proprio progetto evolutivo. Sono tutte da esplorare e da monitorare le ricadute che l'assunzione rigida di pratiche di personalizzazione didattica destinate a pochi potranno avere sul delicato ecosistema dell'aula. Non crediamo peregrina la preoccupazione che anteporre il concetto di bisogno speciale rispetto a quello di sviluppo personale evolutivo possa rischiare di imbrigliare il potenziale energetico dell'esperienza educativa e didattica nei confini riduttivi di una prestazione. Inoltre, che il nuovo approccio possa, come effetto collaterale, interporre barriere al naturale flusso di scambi interpersonali normalmente attivi in aula, i quali sono generatori di vissuti di appartenenza. È uno scenario che non desideriamo. Confidiamo che il buon senso pratico — sapienza, in senso aristotelico — del corpo docente sappia trovare una positiva composizione tra la prospettiva individualistica del bisogno speciale, quella pedagogica ed evolutiva del progetto personalizzato e quella sistemica della coeducazione nella classe intesa come comunità educante.

Marisa Pavone

¹⁰Citiamo pochi nomi illustri, fra i tanti: A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero*, Trento, Erickson, 2006; Id., *Pietre che affiorano*, Trento, Erickson, 2008; J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997; U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 1986; E. Morin, *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Milano, Feltrinelli, 1983.