

# Quale inclusione scolastica e sociale? Esistono i Bisogni Educativi Speciali?

Alain Goussot

Docente di Pedagogia speciale, Università degli Studi di Bologna

monografia

## Sommario

L'articolo propone alcune riflessioni in riferimento al dibattito in corso nel mondo della scuola e degli ambienti pedagogici sulla questione dei cosiddetti Bisogni Educativi Speciali (BES), che ha trovato una sua esplicita formalizzazione nei documenti emanati dal MIUR nel dicembre 2012 e nel marzo 2013. La questione appare estremamente delicata e complessa ma anche importante, poiché è il riflesso di una concezione della scuola e di una visione della gestione delle differenze in termini di apprendimento, crescita individuale e collettiva. In sostanza ne va del modello di società che vogliamo costruire formando le future generazioni e quindi della nostra idea di democrazia. Nel contributo vengono effettuate alcune considerazioni e si formulano alcuni quesiti sui quali il mondo della scuola e dell'educazione in generale dovrebbe riflettere seriamente. Perché i bisogni educativi non sono mai speciali ma sempre universali (bisogno di accedere ai saperi e alle conoscenze; bisogno di formarsi, di essere riconosciuti, di realizzarsi, di essere e diventare se stessi; bisogno di sentirsi valorizzati e accolti...); esistono invece dei bisogni particolari che richiedono una didattica differenziata che tenga conto delle specificità.

## I rischi della logica differenzialistica e delle stigmatizzazioni sofisticate

Nel 1977, con l'emanazione della legge sull'integrazione scolastica degli alunni disabili nella scuola di tutti, si superava — almeno così si pensava allora — la logica differenzialistica delle classi separate, delle scuole speciali e delle sezioni ghetto. Si affermava il principio dell'eguaglianza delle opportunità nell'accesso all'istruzione e all'educazione predisponendo specifici strumenti e risorse (come, ad esempio, l'insegnante di sostegno)

per favorire lo sviluppo delle potenzialità di tutti gli alunni tramite un'attività pedagogica accogliente, in grado di promuovere l'individualizzazione dei percorsi di apprendimento e l'attività di gruppo, produttrice di esperienze di socialità. Tutto andava quindi nella direzione della lotta contro l'esclusione, la marginalizzazione e la stigmatizzazione/inferiorizzazione dell'alunno con disabilità.

Negli anni si sono sviluppate esperienze didattiche e pedagogiche ricche di innovazione, ma sono anche emersi molti limiti e criticità. Con la legge 170 del 2010 il Ministero

dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca pone la questione degli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia). Si promuovono corsi di formazione per insegnanti (curricolari e di sostegno) e ci si comincia a chiedere se prestare attenzione al fenomeno dei DSA non implichi il rischio sia di effettuare un'identificazione eccessivamente rapida tra difficoltà di apprendimento e disturbi specifici, sia di accentuare lo sguardo clinico-diagnostico a scapito dello sguardo pedagogico che dovrebbe essere quello dell'insegnante.

Abbiamo già visto gli alunni con ADHD (sindrome da deficit di attenzione e iperattività). Anche questa rappresenta una nozione e categoria ambigua e molto discussa: cosa vuol dire? Quali sono? Quale attenzione pedagogica richiedono da parte dell'insegnante? Lo psicopedagogo francese Henri Wallon parlava di «bambino turbolento»; a tal proposito occorre precisare che l'aggettivo «turbolento» ha un significato diverso da «iperattivo» ed esige uno sguardo differente, poiché il primo colloca la questione nell'ambito educativo, il secondo in quello clinico-sintomatologico.

Adesso abbiamo i BES: che cosa sono esattamente? In parte si riprendono alcune categorie preesistenti e si aggiungono: gli alunni con difficoltà di apprendimento (ma quale alunno non manifesta difficoltà di apprendimento?), gli alunni con disagio psico-sociale (la povertà sociale è un problema d'ordine educativo?), quelli con difficoltà linguistico-culturali (l'essere figlio/a d'immigrati costituisce un problema?), gli alunni con un «funzionamento intellettuale limite» (cosa vuol dire esattamente?).

Insomma si ripropone un'ulteriore categorizzazione insieme ambigua, generica e anche funzionale al paradigma clinico-diagnostico-terapeutico che sta colonizzando culturalmente la scuola e la società. Occorre rilevare che le categorie utilizzate non sono

per niente neutrali e che, mentre la logica differenzialistica tende a produrre e riprodurre diseguaglianze (stigmatizzazioni sofisticate), il riconoscimento delle differenze passa tramite un'azione pedagogica basata sul principio di eguaglianza nell'accesso ai saperi e alle conoscenze. Insomma la logica differenzialistica delle categorizzazioni continue non ha nulla a che fare con il riconoscimento delle differenze. Una cosa è il riconoscimento delle differenze che si traduce nell'attivazione di una didattica differenziata, un'altra è la segmentazione della popolazione scolastica attraverso il ricorso a specifiche etichette.

## Quale inclusione?

Anche sulla questione dell'inclusione occorre confrontarsi per chiarire quello a cui si sta facendo riferimento. Per anni si è parlato di integrazione, in particolare per quanto concerne l'integrazione scolastica e sociale degli alunni con disabilità (distinguendo la disabilità, prodotta da un deficit sensoriale, motorio o intellettuale, dall'handicap derivante dagli ostacoli generati dalla società nell'interazione con il soggetto con disabilità). Di conseguenza, si evidenziava la necessità di creare delle opportunità e delle situazioni educative e formative in grado di rimuovere barriere e ostacoli al fine di superare la condizione di svantaggio; di modificare tramite la mediazione dell'azione educativa pregiudizi e situazioni «handicappanti» produttrici di esclusione, autoesclusione e stigmatizzazione/interiorizzazione.

Poi in anni più recenti si è cominciato a parlare d'inclusione, precisando che si voleva sottolineare che il cambiamento non poteva essere a senso unico ma doveva essere reciproco, in quanto doveva riguardare sia il soggetto che l'ambiente. Ma sorge un dubbio: se il concetto d'inclusione stretta-

mente connesso agli indirizzi proposti sui cosiddetti BES si muove nella direzione del differenzialismo, allora cosa vuol dire includere? Un concetto chiave rimane quello di adattamento funzionale. Quindi si tratta di adattare, per il bene dell'alunno con BES, di «normalizzare», di «curare», di «riparare»? Ma a questo punto non si rischia di riprodurre le diseguaglianze che si dichiara di volere combattere? Non si rischia di fornire una giustificazione «scientifica» all'esistenza, purtroppo reale, delle «sezioni ghetto» nelle scuole e, quindi, di riprodurre la logica delle classi differenziali?

Nei documenti del Ministero si parla della valutazione dell'inclusività delle scuole: ma chi si occuperà di questa valutazione? Quali formazioni e quali competenze avranno i valutatori? Quali criteri di valutazione saranno utilizzati? Non vorrei che i criteri usati, diffusi nei sistemi di valutazione PISA (successo scolastico, abbandono e dispersione scolastica, autofinanziamento, progettualità approvate e realizzate), finissero per penalizzare ulteriormente le scuole delle periferie, le scuole povere dei quartieri emarginati, le scuole collocate nelle zone ad alta presenza di immigrati... Questo vorrebbe dire riprodurre e accentuare le diseguaglianze, ponendosi in contraddizione con il detto costituzionale della Repubblica italiana.

Sono quesiti posti sul piano della riflessione filosofica, pedagogica e sociologica da eminenti studiosi e pensatori come il tedesco Jürgen Habermas (l'inclusione dell'altro) e il francese Charles Gardou (la società inclusiva). Inoltre si pone la questione non solo della relazione e del tipo di collaborazione che deve esistere tra insegnante curricolare e insegnante di sostegno, ma anche quella del rapporto tra scuola, famiglia e territorio: si tratta nello specifico di quello che, nei loro lavori recenti, alcuni colleghi belgi come Pourtois, Desmett e Humbeeck hanno chiamato realizzazione

di «processi co-educativi». Occorre quindi domandarsi come si può costruire l'alleanza coeducativa tra i diversi attori della comunità, come si può attivare e realizzare insieme dei processi di emancipazione che garantiscano la giustizia nei processi di apprendimento.

## **Didattica o didatticismo? La marginalizzazione della pedagogia**

La gestione del gruppo classe e l'organizzazione degli apprendimenti rappresentano due aspetti fondamentali dell'attività docente. La tendenza va sempre di più, come si può rilevare nella formazione stessa del personale docente, nella direzione delle procedure didattiche, della tecnologia didattica, dell'uso degli strumenti: si sostituisce infatti la didattica come processo vivo, che implica la creazione di una relazione complessa tra docente, alunni, metodi, strumenti e comunità scolastica, con il didatticismo inteso come procedura.

È interessante rilevare che la figura dell'alunno come soggetto significativo del processo d'insegnamento-apprendimento è assente. Se è presente lo è solo come fonte di problemi. Il rischio è quello di vedere l'insegnante diventare un operatore della diagnosi e della procedura tecnica per valutare la performance dell'alunno in termini stretti d'istruzione, come se istruzione e educazione non fossero interconnesse in modo vivo nell'esperienza in classe.

La pedagogia, e quindi la formazione pedagogica dell'insegnante che dovrebbe andare a caccia di risorse, capacità, potenzialità e non di «comportamenti problema», viene marginalizzata nella cultura scolastica e colonizzata dallo sguardo di una certa psicologia clinica. Non a caso i documenti ministeriali non fanno praticamente mai riferimento alla lunga e ricca esperienza delle pedagogie attive e dell'educazione nuova; ancora meno di

quelle prodotte dalla pedagogia speciale. La marginalizzazione della pedagogia coincide con quello che lo studioso britannico Frank Furedi chiama «il nuovo conformismo», cioè l'invasione del paradigma clinico-terapeutico nell'ambito scolastico e sociale.

Sono convinto che occorra rimettere al centro l'azione pedagogica e promuovere un autentico confronto dando voce non solo agli operatori della scuola, agli insegnanti e agli educatori, ma anche agli alunni e ai genitori che spesso si trovano a dover compiere delle scelte senza capire esattamente di cosa si stia parlando. Ne va del futuro della scuola e della democrazia italiane.

### Linee di tendenza e prospettive

Penso anche che, per comprendere la posta in gioco per la scuola e il suo futuro, si debba collocare il dibattito in una prospettiva storica; infatti, come diceva lo storico Fernand Braudel (1982), è sui «tempi lunghi» che si possono cogliere le «tendenze» di fondo della società e delle sue strutture.

In primo luogo condivido con molti insegnanti e operatori dell'educazione l'importanza di pensare a percorsi variegati e personalizzati che tengano conto delle differenze e delle specificità degli alunni (profilo di apprendimento, capacità, caratteristiche cognitive, socio-affettive, culturali e motorie); personalmente mi riferisco a un filone della storia della pedagogia che mette al centro la persona dell'educando e che fa dell'apprendimento un'esperienza di crescita in grado di rispondere alla particolarità di ogni alunno. Ma ritengo, partendo proprio dall'esperienza e dalla pratica d'insegnamento e educativa, che la logica del riconoscimento delle differenze, che si basa sull'eguaglianza nell'accesso all'istruzione, alle conoscenze e ai saperi,

sia una cosa diversa dall'attuale tendenza della logica differenzialistica che categorizza accentuando le diseguaglianze esistenti tra gli alunni, spesso con un processo di etichettamento non valorizzante.

Voglio sottolineare che la mia critica e le mie perplessità sulle ultime tendenze delle politiche scolastiche non riguardano la tutela del riconoscimento delle differenze nel processo di apprendimento, ma fanno riferimento alla catalogazione che viene fatta della popolazione scolastica con il rischio di vedere sviluppare «percorsi predestinati», separazioni e diseguaglianze reali. Quindi alunni di serie A e alunni di serie B, sezioni di serie A e sezioni di serie B, scuole di serie A e scuole di serie B. Aggiungo anche che, mentre è coerente parlare di bisogni speciali per alunni con deficit, e quindi della necessità di mediazioni, mediatori, percorsi indiretti per favorire gli apprendimenti tenendo conto delle particolarità individuali, appare più problematico parlare di Bisogni Educativi Speciali: ad esempio un alunno non vedente ha dei bisogni speciali e necessita di attenzioni particolari sul piano pedagogico e didattico, ma i suoi bisogni educativi, anche attraverso il ricorso a un apprendimento mediato, sono analoghi a quelli manifestati da tutti gli altri allievi (bisogno di essere valorizzato, di riuscire a sviluppare il proprio potenziale di vita, di sentirsi ascoltato, amato e riconosciuto...). Quindi esistono bisogni speciali che richiedono risposte particolari per consentire alle persone che li manifestano di accedere alle stesse opportunità degli altri, ma non esistono Bisogni Educativi Speciali eguali per tutti. Credo che non si tratti di un semplice gioco linguistico, ma di una questione di sostanza.

In secondo luogo la mia ricostruzione delle tendenze in materia legislativa sarà inevitabilmente sommaria, ma voglio fare

notare che è importante riflettere sulle tendenze in atto dal 1977. La stessa legislazione è sempre, talvolta anche in modo contraddittorio, il riflesso dell'evoluzione e dei cambiamenti sociali, culturali e politici che si manifestano nella società. La società non è rimasta ferma dal 1977, anno dell'approvazione della legge 517 sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Quella stessa legge è stata anche il prodotto di una stagione culturale e socio-politica particolare. L'aspetto che desidero mettere in evidenza è rappresentato dalle modalità in cui si sono evolute le tendenze rispetto alle questioni dell'integrazione e/o dell'inclusione, come viene chiamata oggi.

Dal mio punto di vista si può dire che la scuola italiana, assieme alla società italiana, ha vissuto un processo emancipativo dal 1969 al 1992 (legge-quadro): è il periodo di un grande fermento (soprattutto negli anni Settanta e Ottanta) sociale, politico e culturale, in cui si sono manifestati processi di deistituzionalizzazione (si prenda in considerazione, ad esempio, la legge Basaglia), politiche globali di Welfare con il riconoscimento dei diritti umani e sociali fondamentali (diritto all'istruzione per tutti, compresi i soggetti disabili, diritto al lavoro, alla cura, a soluzioni abitative adeguate, diritto alla protezione sociale), il riconoscimento delle differenze (politiche di genere, parità). In questi anni si sviluppano anche le esperienze delle cooperative sociali che gestiscono servizi educativi.

È il periodo della diffusione delle esperienze educative e pedagogiche che mettono in discussione il vecchio modo di concepire l'istruzione: basti citare a tal proposito non solo l'esperienza di Barbiana con Don Lorenzo Milani, ma anche lo sviluppo del Movimento di Cooperazione Educativa (che fa riferimento a Célestin Freinet), le esperienze di Bruno Ciari, Mario Lodi e Albino Bernardini con bambini della scuola

elementare; esperienze che fanno della classe un laboratorio interattivo in cui si sviluppa una didattica viva basata sui principi di cooperazione e inclusione.

L'attività pedagogica veicola i concetti di eguaglianza, giustizia, istruzione per tutti e di riconoscimento delle differenze. L'esperienza realizzata con gli alunni con disabilità vede una didattica e pedagogia speciale che diventa didattica e pedagogia per tutti, anche se attraverso una didattica differenziata (i riferimenti metodologici che si diffondono sono Maria Montessori, Ovide Decroly, Lev Vygotskij, che dimostrano come si possano trasferire le metodologie elaborate con alunni con deficit a tutti gli alunni); lo sguardo è quello pedagogico finalizzato a puntare sulle potenzialità.

Ma sappiamo anche da ricerche recenti (Treille e Fondazione Agnelli, per quanto discutibili su molti versanti) sullo stato dell'integrazione nella scuola e lo stato complessivo di quest'ultima, che vi sono tuttavia diverse criticità, storture, disfunzionalità e problematiche (ad esempio, la collaborazione tra insegnante curricolare e insegnante di sostegno, la preparazione pedagogica e didattica del corpo docente nel suo complesso, la relazione scuola-famiglia, la gestione delle risorse e la progettualità, le classi sovraffollate, ecc.). Sappiamo anche che molti insegnanti in tante scuole hanno prodotto esperienze innovative e sono stati in grado di rispondere alle domande poste dai loro alunni nelle classi.

In terzo luogo occorre sottolineare che, a partire dal 1995 (in modo sfasato rispetto a quello che succedeva in altri Paesi europei dove erano già arrivate le politiche neoliberiste), inizia quello che può essere definito un processo «de-emancipativo», in cui si manifestano politiche neoliberiste di smantellamento del Welfare, quindi di smantellamento dei diritti sociali e dei diritti umani

fondamentali come il diritto all'istruzione, alla cura, al lavoro e alla dignità.

La persona come soggetto portatore di diritti perde centralità ed esiste solo come soggetto destinatario di bisogni e di cure. La frammentazione e la lacerazione dei legami sociali, la crisi dei modelli educativi e dei luoghi tradizionali di questi (famiglia e scuola), l'arrivo massiccio degli immigrati in quella fase che modifica la composizione etnico-culturale del Paese, l'importanza attribuita alla logica costi-benefici (la scuola stessa finisce per adottare il linguaggio dei mercati finanziari — si parla di debito e credito, l'autonomia scolastica non è progettuale ma economica, quindi la scuola stessa diventa azienda e i dirigenti scolastici sono spesso manager alla perenne ricerca di fondi, il corpo docente viene precarizzato): tutte queste tendenze incidono fortemente sul modo di concepire il ruolo docente, ma modificano anche nel profondo la concezione stessa dell'integrazione e della gestione degli apprendimenti.

Negli anni Novanta, con l'acquisizione da parte della popolazione scolastica di una connotazione multiculturale per effetto dell'incremento della presenza dei figli d'immigrati, si realizzano anche delle esperienze di mediazione culturale e pedagogica, si formano anche dei mediatori interculturali, ma queste esperienze spesso rimangono prive di seguito. Progressivamente cambia lo sguardo: si passa da un paradigma pedagogico a un paradigma clinico-terapeutico, che esprime anche una medicalizzazione strisciante delle difficoltà di apprendimento. La pedagogia viene marginalizzata e la didattica diventa didatticismo (procedura tecnica); la clinica e la psicologia, per non dire la neuropsicologia, diventano dominanti. Si modifica di conseguenza anche il vocabolario: si parla di comportamenti problema, di disturbi specifici dell'apprendimento e di disturbi dell'appren-

dimento (problematiche che esistono ma che vengono guardate con l'occhio clinico e non quello pedagogico); questo si riflette anche nell'evoluzione terminologica delle diverse direttive, in particolare quella sui DSA e quella ultima sui BES.<sup>1</sup>

Si passa dalla logica del riconoscimento delle differenze, basata sul principio di eguaglianza e sul riconoscimento dei diritti, alla logica differenzialistica, basata sulla predeterminazione, la medicalizzazione, l'etnicizzazione e la diseguaglianza; gli insegnanti rischiano anche di essere colonizzati dallo sguardo diagnostico-clinico: per andare «a caccia» di comportamenti problema fanno acquisire una connotazione problematica alle difficoltà di apprendimento. Sono domande serie che pongono anche pedagogisti europei come Meirieu, Houssaye, Pourtois, Desmett, Humbeekm e Gardou.

Meirieu recentemente si è chiesto se sia necessario diagnosticare o educare. L'osservazione pedagogica è differente da quella diagnostica-clinica e implica la necessità di trovare una risposta concreta alle seguenti problematiche: cosa fa l'insegnante di fronte all'alunno che resiste al suo insegnamento, quale ruolo svolge la relazione educativa, quale funzione hanno il gruppo classe e la scuola come comunità educante. A tutto questo aggiungiamo la situazione dei continui tagli e riforme-controriforme, spesso contraddittorie, che deve subire il mondo della scuola, la precarizzazione della funzione docente e il suo indebolimento. È necessario infine chiedersi quale voce abbiano gli alunni in tutto questo e quale ruolo rivestano le famiglie. Il gruppo di Pourtois, in Belgio, ha

<sup>1</sup> A tal proposito appare utile la lettura dei testi del sociologo britannico Frank Furedi, che parlava del dominio del paradigma terapeutico anche nella scuola, e del francese Bernard Stiegler, che osserva come il *curare* abbia sostituito il *prendersi cura di*, che rimanda al concetto di *I care* di Don Lorenzo Milani.

posto l'accento sull'importanza di costruire dei processi co-educativi, un'alleanza educativa che coinvolga la scuola, la famiglia e il territorio. Che cosa succede realmente nel nostro Paese?

In quarto luogo occorre riscontrare che, indubbiamente, la pratica concreta d'insegnamento determina possibilità di crescita e apprendimento laddove sembrava impossibile (vi sono tanti esempi passati e recenti che lo dimostrano): nella pratica didattica e pedagogica l'insegnante attento che sa ascoltare, osservare e comprendere, tramite la sua disciplina o la sua azione, crea delle situazioni dinamiche che possono motivare gli alunni.

La gestione e il clima del gruppo classe, l'attenzione alle caratteristiche di ognuno, all'individualità e al riconoscimento delle differenze, la capacità di sintonizzarsi con i vissuti e le storie degli alunni che si trovano nella sua classe, il dialogo con le famiglie, il delicato equilibrio tra istruzione e educazione che oggi viene spesso spezzato accentuando il primo elemento con le tecniche di trasmissione, le pratiche di mediazione pedagogica per facilitare l'espressione delle potenzialità di tutti facendo della classe un laboratorio interattivo, accogliente e uno spazio dove è possibile imparare scoprendo e sperimentando se stessi: ecco alcuni aspetti fondamentali che fanno dell'operatore pedagogico e della scuola un promotore di autonomie e di competenze.

## Bibliografia

- Bateson G. (2000), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- Braudel F. (1982), *I tempi del mondo*, Torino, Einaudi.
- Bronfenbrenner U. (2010), *Rendere umani gli esseri umani*, Trento, Erickson.
- Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- Canevaro A. (2000), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Mondadori.
- Canguilhem G. (1996), *Il normale e il patologico*, Torino, Einaudi.
- Claparède E. (1966), *La scuola su misura*, Firenze, La Nuova Italia.
- Cousinet R. (1966), *Il metodo di lavoro libero per gruppi*, Firenze, La Nuova Italia.
- de La Garanderie A. (2005), *La motivazione, il suo risveglio e il suo sviluppo*, Padova, Il Poligrafo.
- Dewey J. (1989), *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia.
- Erikson E. (1999), *I cicli di vita. Continuità e mutamenti*, Milano, Mondadori.
- Foucault M. (1998), *Le parole e le cose*, Milano, Feltrinelli.
- Ferrière A. (1930), *La scuola attiva*, Firenze, Bemporad.
- Freinet C. (1996), *Essai de psychologie sensible appliqué à l'éducation. Oeuvres*, 2 voll., Paris, Seuil.
- Freire P. (2002), *Pedagogia dell'autonomia*, Torino, Ega.
- Furedi F. (2008), *Il nuovo conformismo. Troppa psicologia nella vita quotidiana*, Milano, Feltrinelli.
- Gardner H. (2012), *Verità, bellezza e bontà (i campi del sapere)*, Milano, Feltrinelli.
- Gardou C. (2013), *La société inclusive, parlons en! Il n'y a pas de vie minuscule*, Toulouse, Érès.
- Gardou C. (2010), *Bambini «stranieri» con bisogni speciali. Saggio di antropologia speciale*, Roma, Aracne.
- Goussot A. (2005), *La scuola nella vita. Il pensiero pedagogico di Ovide Decroly*, Trento, Erickson.
- Goussot A. (2007), *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale*, Roma, Aracne.
- Goussot A. (2009), *L'approccio transculturale di G. Devereux*, Roma, Aracne.
- Goussot A. (2010), *Bambini «stranieri» con bisogni speciali*, Roma, Aracne.
- Goussot A. (2011), *Pedagogie dell'uguaglianza*, Foggia, Edizioni del Rosone.
- Habermas J. (2008), *L'inclusione dell'Altro*, Torino, Feltrinelli.
- Heller A. (1977), *La teoria dei bisogni in Marx*, Roma, Editori Riuniti.

- Houssaye J. (2004), *Autorité ou éducation*, Paris, Esf.
- Ianes D. (2005), *Bisogni educativi speciali e inclusione*, Trento, Erickson.
- Meirieu P. (2013), *Pedagogia: Il dovere di resistere (con introduzione di Alain Goussot)*, Foggia, Edizioni del Rosone.
- Medeghini R. et al. (2013), *Disability studies*, Trento, Erickson.
- Moro M.R. (2005), *Bambini di qui venuti d'altrove*, Milano, FrancoAngeli.
- Oury F. e Aida V. (2010), *L'organizzazione della classe inclusiva*, Trento, Erickson.
- Pavone M. (2000), *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Milano, Mondadori.
- Pourtois J.P., Humbeeck B. e Desmet H. (2012), *Les ressources de la résilience*, Paris, PUF.
- Rogers C. (1978), *Potere personale*, Roma, Astrolabio.
- Rogoff B. (2006), *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*, Milano, Raffaello Cortina.
- Vygotskij L. (1987), *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Wallon H. (2008), *L'evoluzione psicologica del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri.

## Abstract

*This article offers some thoughts regarding the ongoing debate in the world of schools and pedagogy on so-called Special Educational Needs (SEN), which was explicitly formalised in the directives issued by the MIUR (Ministry of Education, Universities and Research) in December 2012 and March 2013. The issue is extremely delicate and complex but at the same time important, as it is the consequence of a conception of school and of a vision of managing differences in terms of learning and individual and collective growth. Ultimately it is the model of society we wish to create in educating future generations and thus our idea of democracy which is at stake. In this paper a series of observations are made and questions posed, which the world of schools and education in general should seriously reflect on. Because educational needs are never special and always universal for all (the need to gain access to knowledge; the need to be educated, to be recognised, to realise one's potential, to be and to become oneself; the need to feel appreciated and accepted...); yet particular needs do exist that require a modified teaching method taking into account specificity.*