

www.erickson.it

Dario Ianes, Bisogni Educativi Speciali e inclusione, pp. 287, € 18,50, Erickson 2006

Indice

- 9** Introduzione: le idee principali del libro
- 15** CAP. 1 Gli alunni in difficoltà, con disagio scolastico, con Bisogni Educativi Speciali: le preoccupazioni e l'impegno della scuola
- 23** CAP. 2 I Bisogni Educativi Speciali come «difficoltà evolutiva di funzionamento educativo-apprenditivo»
- 33** CAP. 3 I Bisogni Educativi Speciali secondo il modello ICF dell'Organizzazione mondiale della sanità
- 65** CAP. 4 Uno strumento per una prima lettura-screening di base degli alunni con Bisogni Educativi Speciali
- 71** CAP. 5 Organizzare le risorse per una didattica inclusiva secondo la «speciale normalità»
- 105** APPENDICE A Questionari di autovalutazione sulle componenti di processo/prodotto e sulle componenti strutturali della Qualità dell'integrazione scolastica
- 169** APPENDICE B Un «sistema esperto» per accompagnare la programmazione collegiale
- 193** APPENDICE C Indicatori di buone prassi di inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali
- 209** APPENDICE D Guida d'uso al software gestionale *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*
- 231** Bibliografia

Introduzione: le idee principali del libro

■ sbagliata la diagnosi di "disturbo del comportamento scolastico"

Bimbo vivace giudicato disabile i genitori fanno causa a scuola e Asl

■ — A sei anni Marco era un bambino di quelli che si definiscono indisciplinati, irrequieti. Ma durante le elementari è diventato per la scuola, nonostante la battaglia della madre, un portatore di handicap con insegnante di sostegno, a seguito della diagnosi di una malattia rivelatasi inesistente: disturbo del comportamento scolastico. Per questo ora i suoi genitori chiedono i danni (moral, maternali, esistenziali e biologici) subiti dal figlio e da loro stessi all'Asl 13 di ■■■■■ e al ministero della pubblica istruzione, in una causa civile «di valore indeterminabile» che entrerà nel vivo venerdì 22 aprile.



Non entriamo certo nel merito della vicenda: gli eventuali errori della scuola, della ASL, della famiglia, le difficoltà del bambino, dei suoi insegnanti, dei suoi compagni, dei genitori. Ho scelto di aprire il libro con questo ritaglio di giornale perché tali situazioni sono frequenti, molto reali, e spesso non sono risolte positivamente. Si cercano diagnosi e rimedi spesso con modalità controproducenti.

Nel libro vorremmo proporre alcuni piccoli passi avanti rispetto al rapporto scuola-alunni in difficoltà: ragionare in termini di bisogni educativi speciali primariamente, piuttosto che con le classificazioni dei manuali diagnostici; attribuire concretamente alla scuola un ruolo centrale nella identificazione precoce e completa di tutti i propri alunni con bisogni educativi speciali; aiutare il gruppo dei docenti a definire praticamente una buona politica allargata delle risorse necessarie per l'inclusione e aiutare il gruppo dei docenti e i dirigenti (oltre che le famiglie) ad autovalutare le prassi scolastiche di integrazione e inclusione, per muoversi verso obiettivi di sempre maggiore qualità reale.

Il libro è diviso in due parti: la prima, di carattere metodologico, presenta il concetto di bisogno educativo speciale e un approccio originale alla lettura delle varie situazioni degli alunni e alla conseguente attivazione di risorse inclusive. La seconda parte, cioè le quattro appendici, raccoglie i frutti di alcune attività di ricerca e sperimentazione, svolte con altri colleghi, negli ultimi due anni circa: la ricerca sulla Qualità dell'integrazione scolastica a Ravenna, la ricerca sui bisogni educativi speciali e le risorse per l'inclusione a Bolzano (da cui è derivato il CD-ROM gestionale) e la sperimentazione di tutoraggio sui Consigli di classe a Trento.

Questo libro esce in contemporanea al CD-ROM gestionale con lo stesso titolo, che si rivolge alle scuole come istituzioni organizzate che debbono gestire razionalmente e tempestivamente questi processi. Spero che possa rappresentare anch'esso un aiuto concreto ad applicare la metodologia e l'approccio descritti nel libro. Mi preme segnalare una particolarità di questo volume: nel quinto capitolo, quando si parlerà di risorse da attivare per realizzare il più possibile di integrazione e inclusione, ho riportato esclusivamente testimonianze concrete tratte dalle buone prassi che la rivista «Difficoltà di Apprendimento» ha premiato in questi anni. Mi è sembrato più giusto dare la voce agli insegnanti che hanno fatto sul campo buone realizzazioni, per dimostrarne concretamente la fattibilità e per incoraggiare altri a fare altrettanto. Oltre che, naturalmente, a documentare le proprie attività e ricerche di soluzioni.

Più nel dettaglio, il primo obiettivo del libro è argomentare il fatto che il concetto e i criteri di classificazione che stanno alla base della macrocategoria «bisogno educativo speciale» sono più utili (e più equi) di quelli di «disabilità» per leggere la complessità dei reali bisogni che oggi si presentano nelle classi. È meglio riferirsi al concetto di Bisogno Educativo Speciale (BES) o *Special Educational Need* (SEN) piuttosto che ai singoli componenti specifici di questa macrocategoria, vedi disabilità, disturbi specifici di apprendimento, secondo le varie classificazioni OMS dell'ICD-10 oppure del DSM-IV-R.

La scuola deve essere in grado di cogliere tutte le difficoltà dei vari alunni, non soltanto quelle classificabili con un sistema diagnostico-clinico, senza però

etichettare, né medicalizzare. Vedremo cosa esiste nella letteratura internazionale e nella normativa sul BES e come collegare queste elaborazioni alla nostra situazione italiana di riconoscimento e di classificazione delle difficoltà.

Nel nostro Paese la situazione è strana, con l'imperversare della cosiddetta certificazione, che a volte si allarga a dismisura, proprio per dare una possibilità di attribuzione di risorse aggiuntive nella scuola ad alunni con le più varie forme di difficoltà, a volte si diversifica in Diagnosi funzionale e Valutazione funzionale, da darsi rispettivamente ai casi di disabilità secondo la legge 104/92 e ai casi di disturbo specifico dell'apprendimento. Molte volte si è scritto che la certificazione medica deve essere superata da una valutazione delle difficoltà più ampia, globale e realmente descrittiva delle difficoltà di un alunno, che vada al di là dei sistemi ufficiali di classificazione (Ianes, 2004a; Ianes e Cramerotti, 2005). Ci sembra che il concetto di BES riesca a includere, dare dignità e rappresentare le varie forme di difficoltà nell'apprendere e nello sviluppo; rispetto alle disabilità e ai disturbi dell'apprendimento, ad esempio, è sovraordinato, ma soprattutto si costruisce sul concetto di «funzionamento educativo-apprenditivo», piuttosto che sull'eziologia.

Cercherò poi di rispondere alla domanda: «Il modello antropologico del funzionamento umano proposto dall'ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health, OMS, 2002) può essere la base per il concetto di BES?». Credo di sì, perché l'ICF parla di «funzionamento» e si potrebbe dunque dire che un bambino ha un BES quando il suo funzionamento nell'apprendimento e nello sviluppo incontra qualche difficoltà, non va bene, e di conseguenza gli deve essere data un'educazione speciale, più efficace, più specifica attraverso l'integrazione e l'inclusione. Qui bisogna ridurre il campo di applicazione del concetto di «funzionamento» allo sviluppo (fase evolutiva) e all'apprendimento, come acquisizione e uso di conoscenze, abilità e competenze. Ma è proprio necessario usare l'aggettivo «speciale»? Non sarebbe meglio parlare di bisogni educativi particolari, o specifici? Non credo, dobbiamo superare il condizionamento negativo dello «speciale» come segregante e diminutore di valore, e rivalutare lo speciale nel senso di più ricco, più potente. Questa espressione è poi allineata con la letteratura e la normativa internazionale (*Special Education*). Ma non si tratta soltanto di affermare che c'è bisogno di un riconoscimento più largo e reale delle varie e vere situazioni di difficoltà educative e apprenditive, e che per questo dobbiamo usare il concetto di BES, anche perché è così vicino alla concettualizzazione ICF. Oltre a ciò dobbiamo fare un passo in avanti, più operativo.

Possiamo usare direttamente il modello e gli ambiti ICF per leggere i vari BES di un alunno, e costruirci e usare uno strumento scolastico di rilevazione delle reali necessità speciali negli alunni. Possiamo partire dal modello ICF e cogliere gli eventuali BES che si generano nei vari ambiti e nelle interazioni tra di essi.

BES che si generano nelle Condizioni fisiche (ad esempio un'allergia che non fa stare il bambino a scuola o altre malattie croniche), BES che si generano nella Struttura e nelle Funzioni Corporee (menomazioni sensoriali, motorie, cognitive, ecc.), BES che si generano dalle Attività personali (deficit di apprendimento, comunicazione, linguaggio, autonomia, interazione, ecc.), BES che si generano nella Partecipazione Sociale (difficoltà nel rivestire il ruolo di alunno e seguire il curriculum e le attività della classe, difficoltà di seguire le occasioni di partecipazione sociale della classe, ad esempio gite o altre occasioni informali), BES che si generano nei fattori Contestuali Ambientali (barriere architettoniche, pregiudizi, famiglia iperprotettiva, contesti sociali devianti, ecc.), BES che si generano da fattori Contestuali Personali (bassa autostima, scarse motivazioni, stili attributivi distorti, problemi di comportamento, ecc.). Un bambino può dunque avere BES derivati da tutti questi ambiti, uno o più, in interazione.

Su queste basi possiamo costruire e usare uno strumento di identificazione dei vari BES negli alunni. Uno strumento che consenta al Consiglio di classe/team docenti di fare una prima fotografia globale della classe, per identificare quegli alunni che presentano BES e per quantificare, anche se molto sommariamente e soggettivamente (anche se discutendone con i colleghi, dunque con un certo controllo di intersoggettività), i vari livelli di difficoltà nelle varie categorie di BES secondo il modello ICF (i 7 ambiti sopra descritti). Nel quarto capitolo del libro si descriverà anche l'uso del software gestionale che è stato pubblicato negli stessi giorni del presente libro (si veda anche la guida al software in appendice). Lo scopo di questo strumento è proprio quello di riuscire a leggere, rappresentare con un modello concettuale e un linguaggio condiviso, comunicare, confrontare tra classi e tra scuole, la reale necessità educativa speciale, riconoscendo e dando legittimità a tutte le varie forme di difficoltà. Abbiamo bisogno di un sistema di riconoscimento che sia a bassissima soglia, altrimenti, se per essere riconosciuto in difficoltà (e avere qualche forma di risposta) l'alunno dovrà farsi certificare una qualche patologia o disabilità, l'alunno o il sistema di relazioni, di vissuti e di bisogni in cui vive sarà costretto a rendersi più patologico di quello che è.

Una scuola sensibile alle differenze e alle difficoltà deve essere in grado di cogliere tutte le problematiche, sia che abbiano un nome certo e un'etichetta diagnostica sia che rappresentino piccole e speriamo transitorie difficoltà nel funzionamento evolutivo e apprenditivo. Non devono esistere alunni con bisogni di serie A, riconosciuti e classificabili dai sistemi internazionali e protetti dalla legislazione, e alunni con bisogni di serie B, non classificabili con alcun sistema eziopatologico e di conseguenza non riconosciuti, ad esempio alunni con gravi difficoltà familiari, storie e culture diverse, comportamenti problematici, ecc.

Naturalmente questo non vuole dire etichettare tutti, ma ospitare tutti, se necessario, nell'ambito dei BES: alcuni avranno anche un'etichetta e una diagnosi medica o psicologica, altri no, ma tutti questi alunni condivideranno, in varia misura, l'aver un BES e il conseguente diritto di risposte di tipo inclusivo. Questo «diritto», che noi assumiamo come eticamente necessario, dobbiamo comunque ben ricordare che non esiste ancora nella legislazione italiana, anche se è così aperta e accogliente rispetto alle difficoltà. Qui si apre una pagina politica: a quali difficoltà vogliamo dare risposta potenziando l'offerta formativa, anche se non rientrano nei canoni del bisogno «forte», riconosciuto con i sistemi di classificazione? Quanto la scuola italiana vuole essere davvero inclusiva, dare cioè risposte adeguate ed efficaci a tutte le varie situazioni di difficoltà?

Per rispondere in modo davvero inclusivo a tutti i vari BES la scuola deve attivare un ampio e ricco ventaglio di risorse in modo metodologicamente corretto. Qui i temi sono due: da un lato la necessità di attivare tante, tutte le risorse per l'inclusione. Si deve allargare l'orizzonte del concetto di risorsa, pensando che possono essere risorse per l'inclusione anche aspetti e persone della comunità scolastica che tipicamente non erano considerate tali. E così entra in campo il concetto di «normalità»: nella normalità del fare scuola ci sono le risorse aggiuntive che servono. Se allarghiamo il campo delle risorse attivabili nella normalità troviamo una grande quantità di punti di forza, umani, materiali, metodologici, relazionali, che non erano pensati e usati perché ritenuti non abbastanza speciali, non abbastanza tecnicamente specializzati o competenti (ad esempio, i compagni di classe, i collaboratori scolastici e, in qualche caso, anche gli insegnanti curricolari che delegano volentieri il caso così difficile al collega di sostegno). Si tratta di coinvolgere e corresponsabilizzare l'intero quadro di risorse della comunità scolastica e oltre. Qui si deve discutere di «speciale normalità», cioè del fatto che queste risorse di normalità, se non si vuole cadere nel velleitarismo e nell'ideologia, devono essere però arricchite di «specialità», e cioè di tecnica, di formazione, di competenze e sostegni, di specificità scientificamente dimostrata utile allo specifico BES. La specialità da sola porta l'alunno con BES lontano, in contesti speciali e segreganti, la normalità da sola non ce la può fare, non riesce a rispondere alla complessità e severità di alcuni BES.

Si pensi alle recenti prese di posizione di alcuni rappresentanti della comunità scientifica che mettono in dubbio il fatto che la normalità delle cose che avvengono a scuola possa garantire agli alunni con autismo un soddisfacente percorso di apprendimento e di sviluppo. La normalità naïf dell'integrazione, essi temono, lede il diritto di questi soggetti di avere quell'educazione speciale e specifica di cui hanno bisogno. La via di uscita è proprio quella della speciale normalità, una normalità più ricca, più specifica ed efficace rispetto ai vari BES, ma principalmente una normalità di relazioni e di attività.

La sfida operativa, applicativa e organizzativa è molto complessa, non è affatto semplice applicare in contesti reali, in classe, alcune tecniche che si sono dimostrate efficaci con alcuni BES: si pensi all'approccio TEACCH con i soggetti con disturbi dello spettro autistico.

La seconda grande questione, parlando di attivazione di risorse, riguarda l'ordine con cui queste sono progettate e attivate. Un Consiglio di classe/team docenti dovrebbe attivare una serie di risorse e di interventi/progetti per rispondere in maniera inclusiva, ma da quali deve partire? Quali sono le prime risorse a essere considerate? Le ore dell'insegnante di sostegno oppure la metodologia didattica di tutti i docenti con cui vengono apprese le competenze disciplinari? Schede didattiche speciali oppure adattamenti, semplificazioni o arricchimenti del normale materiale didattico in uso alla classe? Sappiamo bene che in questa fase può scattare il riflesso della delega dei problemi (speciali) a chi è «speciale» (persona o cosa). Per evitare questo riflesso negativo, che deresponsabilizza e impoverisce la qualità inclusiva della scuola, si propone nel quinto capitolo una sequenza «obbligata» di attivazione di 14 categorie di risorse. Una sequenza che guidi i docenti a percepire, valorizzare, progettare e attivare prima alcune classi di risorse e soltanto se esse sono insufficienti, consenta loro di progettare e attivare le categorie successive di risorse. Qual è il principio metodologico che regge questo ordine? Ovviamente è quello del «Sempre prima la normalità, arricchita di quello che serve di specialità, e poi gradi successivi di specialità sempre maggiore, se necessario, fino a risorse anche molto tecniche e speciali».

Se per rispondere adeguatamente a un BES è efficace una semplice evoluzione della didattica normalmente usata in classe dai docenti curricolari, perché cercare invece subito ore in più di un insegnante che lavori solo con quell'alunno fuori dell'aula? Nel primo caso si è resa più speciale la normalità, la si è arricchita, ne hanno beneficiato tutti (alunni e docenti), nel secondo la si è impoverita, si è costruita una struttura speciale di deresponsabilizzazione e forse anche di stigma, che forse per questo darà all'alunno un vissuto ambivalente. Attenzione però: questo ragionare secondo un ordine di «sussidiarietà della normalità» non significa affatto, ripeto, sostenere che la normalità da sola, non arricchita di risorse, è sufficiente e funziona. Niente affatto, la normalità va arricchita (e di molto), evoluta, resa speciale, e per questo ci vogliono le risorse speciali (insegnanti specializzati, educatori, psicologi, pedagogisti, neuropsichiatri, logopedisti, psicomotricisti, fisioterapisti, terapisti occupazionali, ecc.) che portino però la loro specialità a rendere più speciale la normalità dei loro colleghi normali, più speciali i materiali, le strategie, le tecniche, le azioni normali che portano a sviluppo e apprendimento. In questa logica illustreremo 14 categorie di risorse, attivabili dal Consiglio di classe per un'inclusione il più possibile efficace ed equa rispetto ai BES di tutti gli alunni.

Gli alunni in difficoltà, con disagio scolastico, con Bisogni Educativi Speciali: le preoccupazioni e l'impegno della scuola

Gli insegnanti percepiscono sempre di più la crescente nuova complessità del disagio scolastico e delle varie condizioni personali degli alunni in difficoltà.

Sempre di più si parla di varie forme di «difficoltà di apprendimento». Come afferma Cornoldi (1999, p. 7): «Il termine difficoltà di apprendimento si riferisce a qualsiasi difficoltà riscontrata dallo studente durante la sua carriera scolastica». Sempre lo stesso autore ci ricorda come «le difficoltà scolastiche sono di tanti tipi diversi e spesso non sono conseguenza di una causa specifica ma sono dovute al concorso di molti fattori che riguardano sia lo studente sia i contesti in cui viene a trovarsi» (Cornoldi, 1999, p. 8).

Sono sempre di più gli alunni che per una qualche loro difficoltà preoccupano gli insegnanti. Sulle forme, buone e meno buone, che assume questa preoccupazione torneremo più avanti, occupiamoci ora più da vicino di queste varie e diversissime difficoltà. Nelle classi si trovano molti alunni con difficoltà nell'ambito dell'apprendimento e dello sviluppo di competenze. In questa grande categoria possiamo includere varie difficoltà: dai più tradizionali disturbi specifici dell'apprendimento (dislessia, disgrafia, discalculia), al disturbo da deficit attentivo con o senza iperattività, a disturbi nella comprensione del testo, alle difficoltà visuo-spaziali, alle difficoltà motorie, alla goffaggine, alla disprassia evolutiva, ecc. Troviamo anche gli alunni con ritardo mentale e ritardi nello sviluppo, originati dalle cause più diverse. Hanno una difficoltà di apprendimento e di sviluppo anche alunni con difficoltà di linguaggio o disturbi specifici nell'eloquio e nella fonazione. Ci sono anche gli alunni con disturbi dello spettro autistico, dall'autismo più chiuso con ritardo mentale alla sindrome di Asperger o all'autismo ad alto funzionamento. Accanto a questi alunni con aspetti

patologici nell'apprendimento e nello sviluppo troviamo anche alunni che hanno «soltanto» un apprendimento difficile, rallentato, uno scarso rendimento scolastico. Nelle classi troviamo anche alunni con varie difficoltà emozionali: timidezza, collera, ansia, inibizione, depressione, ecc. Forme più complesse di difficoltà sono invece quelle riferibili alla dimensione psichica: disturbi della personalità, psicosi, disturbi dell'attaccamento o altre condizioni psichiatriche. Più frequenti però sono le difficoltà comportamentali: dal semplice comportamento aggressivo fino ad atti autolesionistici, bullismo, disturbi del comportamento alimentare, disturbi della condotta, oppositività, delinquenza, uso di droghe, ecc.

La sfera delle relazioni produce anche molto spesso delle difficoltà più rivolte all'interno dell'ambito psicoaffettivo: bambini isolati, ritirati in sé, bambini eccessivamente dipendenti, passivi, ecc. Gli insegnanti possono incontrare difficoltà anche con alunni che hanno delle compromissioni fisiche rilevanti, traumi, esiti di incidenti, menomazioni sensoriali, malattie croniche o acute, disturbi neurologici, paralisi cerebrali infantili, epilessie, ecc.

L'ambito familiare degli alunni può creare anche notevoli difficoltà: pensiamo alle situazioni delle famiglie disgregate, patologiche, trascuranti o con episodi di abuso o di maltrattamento, che hanno subito eventi drammatici come ad esempio lutti o carcerazione, oppure comunque vivono alti livelli di conflitto. Accanto a queste difficoltà, un insegnante ne conosce molte altre di origine sociale ed economica: povertà, deprivazione culturale, difficoltà lavorative ed esistenziali, ecc. Sempre più poi nella scuola italiana troviamo alunni che provengono da ambiti culturali e linguistici anche molto diversi: il caso degli alunni immigrati è evidente, ma è chiara anche la difficoltà che può avere un alunno per un percorso di precedente scolarità particolarmente difficile, per problemi relazionali o di apprendimento con altri insegnanti.

Il mondo della scuola è inoltre sempre più attento anche a quelle difficoltà «soft» che si manifestano con problemi motivazionali, disturbi dell'immagine di sé e dell'identità, deficit di autostima, insicurezza e disorientamento del progetto di vita. Credo che un insegnante esperto e sensibile conosca bene questa multiforme e sfaccettata galassia di difficoltà, le più varie, le più diverse, che si trovano sempre più spesso nella nostre classi. Legate ognuna a una singola storia di un singolo bambino.

Qualche dato di diffusione e di percezione

Ogni insegnante sa bene, per esperienza diretta, che gli alunni che lo preoccupano per qualche forma di difficoltà sono ben di più di quel 2/3% che sono

in qualche maniera certificati con una situazione di disabilità o simile. Queste percentuali sono soltanto la punta di un iceberg: sotto sta almeno un 10/15% di alunni con qualche tipo di difficoltà. Nel 1999, Cornoldi ha riportato un'analisi delle percentuali di incidenza delle varie condizioni personali che creano difficoltà di apprendimento.

Tipo di difficoltà	Incidenza percentuale	
	Maschi	Femmine
Basso rendimento scolastico	13	7
Disturbi specifici dell'apprendimento (lettura, scrittura, calcolo)	4,5	3,5
Disturbi del linguaggio	1,5	1
Disturbi di attenzione (con o senza iperattività)	5	1,25
Ritardo mentale	1	1
Disturbi di personalità	1	1
Disabilità plurime	0,15	0,15
Sordità e ipoacusie	0,1	0,1

Stella (2004), riportando i dati di una ricerca sulle difficoltà scolastiche, evidenzia un interessante andamento, nel tempo e con la progressione nei livelli di scolarità, dal 10 % al 25% di alunni con disagio scolastico, passando dalla prima classe della scuola primaria alla terza classe della secondaria di primo grado (si veda figura 1.1).

Sempre nello stesso testo, per quanto riguarda invece i dati epidemiologici sui disturbi di lettura, in particolare quelli diagnosticati ufficialmente come dislessia, l'autore riferisce un 2/2,5% di prevalenza. Altre varie ricerche internazionali riportano invece dati epidemiologici che vanno dall'1,5% al 10% di alunni riconosciuti come dislessici.

Nella percezione degli insegnanti si trova molto spesso l'impressione che questi casi aumentino sempre di più. Che le difficoltà, di vario genere, siano sempre più presenti nella nostre classi. Credo che diversi fattori contribuiscano a questa percezione di incremento e di maggiore diffusione. Oggettivamente alcune condizioni sono in aumento dal punto di vista epidemiologico: i disturbi dell'attenzione (Marzocchi, 2003), il bullismo (Menesini, 2003; Di Pietro e Dacomo, 2005), le condizioni dello spettro autistico (si vedano i risultati emersi dalla ricerca scientifica più recente, pubblicati nei vari numeri della rivista «Autismo e disturbi dello sviluppo», diretta da Michele Zappella).

Però, accanto a questo aumento oggettivo, dobbiamo anche tener conto di altri fenomeni concorrenti: da un lato la sempre maggiore capacità diagnostica

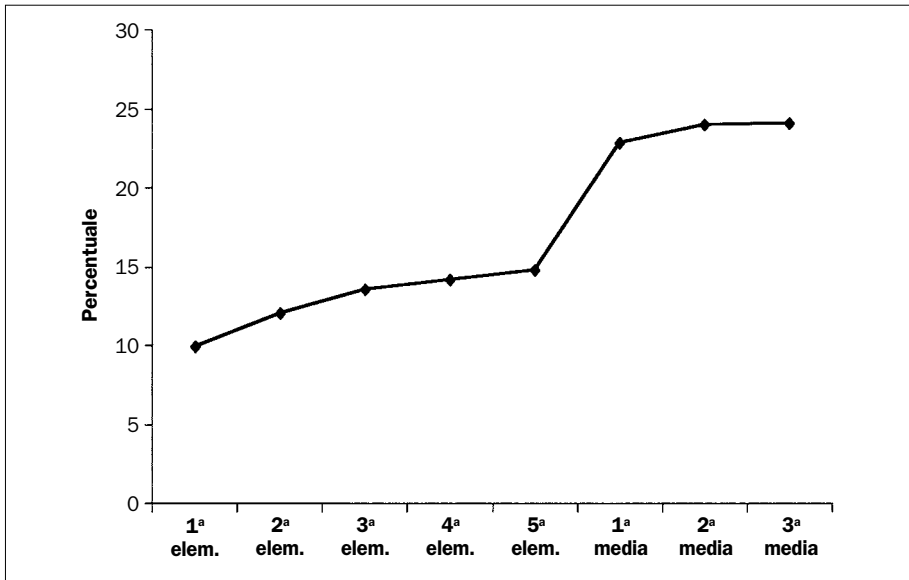


Fig. 1.1 Andamento nel tempo della percentuale di alunni con difficoltà scolastiche.

degli psicologi e dei neuropsichiatri, oltre a quelle figure professionali preziose, come i logopedisti e gli psicomotricisti, che si vengono sempre più a occupare di apprendimento e di psicopatologia dell'apprendimento sulla base di modelli teorici e applicativi tratti dalle teorie dell'apprendimento, dalla psicologia cognitiva, dalla neuropsicologia e dalle neuroscienze, piuttosto che dalle teorie psicoanalitiche.

Dall'altro si riscontra la sempre maggiore capacità osservativa e interpretativa degli insegnanti, che riescono ad accorgersi sempre meglio delle varie condizioni di difficoltà. Professionalmente sono sempre di più gli insegnanti in grado di cogliere le difficoltà di apprendimento, i deficit o i disagi.

Dunque le situazioni di difficoltà in parte aumentano realmente, in parte sono ora maggiormente riconosciute, ma esistevano certo anche in passato.

Sono dunque molti e molto diversi gli alunni che preoccupano gli insegnanti. Li preoccupano perché sono in difficoltà. Nelle pagine successive del libro vedremo come queste difficoltà saranno ben comprese nel concetto generale di Bisogno Educativo Speciale (*Special Educational Need*). Vedremo come questi alunni, accanto ai bisogni educativi normali, e cioè quelli di sviluppo delle competenze, di appartenenza sociale, di identità autonoma, di valorizzazione e di autostima, di accettazione, solo per citarne alcuni, hanno anche bisogni speciali, più complessi, difficoltosi, talvolta patologici. Vedremo come questa situazione crea loro una difficoltà di «funzionamento educativo e apprenditivo».

Da qui il concetto di bisogno educativo speciale.

In genere questi alunni difficili creano una seria e «sana» preoccupazione negli insegnanti. Dobbiamo però riflettere attentamente su questa preoccupazione. In un educatore, che sia insegnante o genitore, la preoccupazione per il benessere e il buon funzionamento dell'alunno o del figlio è ovviamente un'emozione e un sentimento assolutamente positivo e necessario. Guai se un insegnante o un genitore non si preoccupassero di fronte a delle difficoltà nell'apprendimento e nello sviluppo di un bambino. Sarebbe incuria, o peggio.

Ma proprio in tutti casi siamo sicuri che questa preoccupazione sia realmente e principalmente per il benessere del bambino? Non potrebbe esserci qualche caso in cui la preoccupazione dell'insegnante sia piuttosto rivolta alle difficoltà che l'alunno crea al proprio lavoro, quasi una preoccupazione per il proprio benessere, per la propria tranquillità quotidiana?

In questi casi, speriamo rari, il centro della preoccupazione non sarebbe affatto il benessere dell'alunno, ma la tranquillità del lavoro dell'insegnante, che non deve essere troppo disturbato, troppo messo in crisi dalle difficoltà, troppo ostacolato...

Forse esistono ancora insegnanti così rigidi, così legati a un modo standard di comportarsi e di pensare, così legati a un modello ideale di alunno cosiddetto normale, per i quali ogni deviazione dalla norma produrrà ansia, disagio e difficoltà. In questi casi anche un alunno geniale, ma con una genialità differente e ovviamente faticosa, produrrà ansia, difficoltà e preoccupazione. Evidentemente non è di questa preoccupazione che parliamo. Dovremmo parlare di una preoccupazione «sufficientemente buona», che pone principalmente il benessere e il funzionamento educativo/evolutivo dell'alunno al centro dell'opera formativa.

Ciò non vuol dire assolutamente che una qualche preoccupazione, da parte dell'insegnante, per il proprio benessere professionale sia da condannare come effetto egoistico di un'incapacità o demotivazione professionale. Non vogliamo insegnanti autolesionistici o che non abbiano ben a cuore la propria soddisfazione e il proprio benessere professionale e personale.

Abbiamo fatto questa breve riflessione sul pericolo di un eccesso di preoccupazione soltanto per segnalare la possibilità che un insegnante, per una sua — speriamo transitoria — difficoltà umana o professionale, produca talvolta una specie di «falso positivo», facendo diventare problematico l'alunno quando in realtà il problema è dentro di sé.

Recentemente, discutendo della crescente attenzione alla situazione dei bambini iperattivi, con particolare riferimento alla paventata terapia farmacologica, alcuni hanno sostenuto che non esista in realtà questa difficoltà nei bambini, ma che sia piuttosto un sintomo di una difficoltà dell'insegnante nel motivare e gestire

adeguatamente, anche dal punto di vista didattico, alunni vivaci ed esuberanti, ma non certo patologici. E che «dietro» ci siano le pressioni patologizzanti di chi avrebbe l'interesse economico della cura farmacologica.

Credo che questa posizione risenta nel merito di qualche incrostazione ideologica eccessivamente libertaria, che non riconosce la realtà di una patologia dell'apprendimento, quando la ricerca scientifica ha ormai ampiamente dimostrato che tale disturbo purtroppo esiste ed è a tutti gli effetti un disturbo funzionale. Non dobbiamo però neppure sottovalutare il rischio di un uso disinvolto difensivo di un'etichetta patologica attribuita impropriamente al bambino sulla base di una difficoltà esclusivamente dell'insegnante. Questi sono i casi di insegnanti professionalmente inadeguati, speriamo che siano rari, ma non possiamo certamente escluderli.

La percezione di difficoltà deve essere letta anche sullo sfondo di una sempre crescente consapevolezza dell'eterogeneità delle classi, nella loro normalità di composizione. Gli insegnanti si rendono conto sempre di più che le classi sono abitate, di norma, da alunni che percepiscono essere sempre più diversi. Ne vedono la diversità nei processi di apprendimento, negli stili di pensiero, nelle dinamiche di relazione e di attaccamento, nei vissuti familiari, sociali e culturali. Se pensiamo semplicemente al concetto di intelligenza, vedremo con facilità come ormai non esista più alcun insegnante che pensi a un'unica intelligenza, diversamente ripartita tra i suoi alunni solo dal punto di vista quantitativo.

Ormai la concettualizzazione di Gardner sulle intelligenze multiple ha fatto scuola (Gardner, 1983; 2005). Gli insegnanti si accorgono del bambino che presenta una particolare qualità di intelligenza: logico-matematica piuttosto che spaziale o motoria o interpersonale e così via.

Gli insegnanti si rendono conto anche delle diversità degli stili di pensiero, usano sempre di più, nella conoscenza delle qualità dell'alunno e nell'individuazione dell'offerta didattica, le categorie tratte dagli studi di Sternberg (1987; 1998; Sternberg e Spear-Swerling, 1997) e di Cornoldi (Cornoldi, De Beni e Gruppo MT, 2001).

Nuovi costrutti psicologici sono ormai diventati analizzatori abbastanza consueti della situazione personale delle alunni: pensiamo al concetto di autostima (Pope, McHale e Craighead, 1992; Plummer, 2002; 2003; Bracken, 2003; Beatrice, 2005), di stile attributivo (De Beni e Zamperlin, 1997a, 1997b; Ravazzolo et al., 2005), di autoefficacia (Bandura, 1996; 2000; Caprara, 2001), di resilienza (Cyrulnik e Malaguti, 2005; Malaguti, 2005).

I profili degli alunni diventano sempre più ricchi di sfumature psicologiche, relazionali, motivazionali, identitarie, anche attraverso un uso consapevole e avanzato di modalità nuove di valutazione autentica e di portfolio (Tuffanelli,

2004; 2005). Le varie e diverse provenienze culturali, geografiche e linguistiche completano l'opera.

Si incrociano dunque e si enfatizzano due percezioni di differenza: una legata alle difficoltà dell'alunno, l'altra legata alle eterogeneità della classe. Questo incrocio aumenta molto spesso l'ansia degli insegnanti, dei dirigenti e delle famiglie. In alcuni casi, questa ansia porta a una specie di affanno, a una sensazione di non essere in grado di rispondere con buona qualità formativa, di individualizzare in modo sufficiente, di includere realmente nella vita scolastica dell'apprendimento e delle relazioni, con risposte formative adeguate ed efficaci, tutte queste varie difficoltà. In alcuni casi, questo carico di difficoltà è percepito come talmente gravoso da mettere in dubbio anche la possibilità di integrare efficacemente gli alunni più tradizionalmente ritenuti in una evidente difficoltà, e cioè quelli disabili, soprattutto se i numeri di alunni ufficialmente certificati aumentano e una parte delle risorse più tradizionalmente identificate, e cioè gli insegnanti di sostegno, diminuiscono.

Nel libro cercheremo di presentare qualche aiuto tecnico-pedagogico per trasformare in senso operativo questa preoccupazione, questa ansia, in un «prendersi cura» operativo, per dirla alla don Milani, in un prendersi a cuore il successo formativo massimo possibile per quel bambino in difficoltà, in una scuola il più possibile inclusiva. Ma inclusiva per tutti gli alunni con una qualche difficoltà di apprendimento.

Credo infatti che, al di là dei processi di classificazione e di identificazione, al di là dei vari sistemi internazionali di riconoscimento e di denominazione, siano fondamentali alcune decisioni strategiche e operative che ogni scuola dovrebbe prendere apertamente, ribadire, comunicare nell'offerta formativa e concordare con le famiglie e con la comunità:

1. La decisione di occuparsi in maniera efficace ed efficiente degli alunni che presentano *qualsiasi* difficoltà di funzionamento educativo (BES).
2. La decisione di accorgersi *in tempo* delle difficoltà e delle condizioni di rischio.
3. La decisione di accorgersi di *tutte* le difficoltà, anche di quelle meno evidenti, in tutti gli alunni.
4. La decisione di comprendere le complesse interconnessioni dei fattori che costituiscono e che mantengono le varie difficoltà (in qualche caso sarà, per questo, necessario attivare un processo stretto di collaborazione con gli operatori sociali e sanitari del territorio, come nel caso di una Diagnosi funzionale — Ianes, 2004a —; nella maggior parte degli alunni in difficoltà, invece, la scuola dovrà attrezzarsi con solide competenze, pedagogiche, psicologiche e didattiche proprie, per non delegare la lettura dei BES, che deve essere

una propria competenza, anche se ovviamente in collaborazione con altre professioni).

5. La decisione di rispondere in modo inclusivo, efficace ed efficiente, alle difficoltà, attivando tutte le risorse dell'intera comunità scolastica e non.

La metodologia e lo strumento che saranno presentati nel libro (il software gestionale rivolto alle scuole – si veda l'appendice D) dovrebbero aiutare gli insegnanti, riuniti nel Consiglio di classe e nel team docenti, a cogliere collegialmente in tempo le varie difficoltà e i bisogni educativi speciali degli alunni, a elaborare una prima comprensione della natura di queste difficoltà e ad attivare le risorse necessarie per rispondere in maniera inclusiva. Questa risposta dovrebbe essere articolata secondo un'impostazione costruita sul punto di vista metodologico della pedagogia dell'integrazione (ad esempio, l'approccio della «speciale normalità»: Ianes, 2001) e sulle varie conquiste della pedagogia speciale e della pedagogia istituzionale di questi ultimi trenta anni (Canevaro, Balzaretto e Rigon, 1996) e su ciò che prevede chiaramente, rispetto alla corresponsabilizzazione generale della comunità scolastica, la normativa nazionale sull'integrazione e inclusione (Tortello, 2000-2001; Pavone, 2002-2005; Nocera, 2001a; 2001b).