

IL BISOGNO EDUCATIVO SPECIALE: DOMANDE E RIFLESSIONI¹

MARISA PAVONE

DOCENTE DI PEDAGOGIA, UNIVERSITÀ DI TORINO

Il riconoscimento della categoria dei BES nell'universo scolastico risale alla fine degli anni Settanta del secolo scorso. Le recenti disposizioni emanate dal Ministero danno adito a possibilità interpretative impreviste, qualora si assuma una lettura rigidamente letterale e normativa. L'articolo ne presenta due, di approccio differente; le legge a partire da una prospettiva inclusiva

Il mondo della scuola, i ricercatori, le associazioni di famiglie e gli esperti di pedagogia speciale e didattica, in questi mesi, hanno 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*². In questa sede non abbiamo la possibilità di riprendere le molteplici, articolate ed interessanti riflessioni che altri hanno già reso manifeste prima di noi, su periodi 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, 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 macro-categoria 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

manifestano in classe; ricomprendere nel novero anche le persone con disabilità, che vengono così smarcate dall'esclusiva di essere portatrici di *diversità*; individuare le micro isole 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 (Piano Didattico Personalizzato - PDP); garantire pratiche più inclusive in classe.

RADICI LONTANE

Sappiamo che il riconoscimento della categoria dei BES nell'universo scolastico ha radici storiche lontane: risale alla fine degli anni Settanta del secolo scorso³; è stato ripreso in diversi manifesti internazionali⁴, viene normalmente adottato nei paesi europei e nel Nord America⁵; anche l'Italia si è allineata a questa concettualizzazione e a questo linguaggio. In considerazione dell'ampiezza delle istanze rappresentate, 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 4/5 per classe, se non di più.

Alcuni ricercatori pensano che l'ampliamento del contingente di allievi riconosciuti potenzialmente a *rischio* possa tradursi nella enfaticizzazione della presenza del *rischio* nelle scienze dell'educazione e sfociare nella consacrazione dell'idea di una scuola più a *rischio*⁶. Presumibilmente, può indurre a pensare alla scuola come 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 program-

mazione 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 ad essi, come a tutti, il raggiungimento delle mete più elevate possibili di educazione e di istruzione. Pensiamo si debba aggiungere: senza pregiudiziali attestazioni al ribasso. E' altresì importante che, nella fase di conoscenza delle storie individuali degli allievi, i docenti siano messi in condizione di distinguere/rilevare la presenza di specifiche difficoltà/ bisogni 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 che sia ancorata a un'antropologia bio-psico-sociale del funzionamento umano, su base ICF-OMS⁷.

EVITARE RUDUZIONISMI

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 della utilità di consolidare e intensificare gli spazi di collaborazione dialogica, paritaria, tra scuola e sanità, per condividere conoscenze e interventi finalizzati al 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 preluda/ 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 una 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 moltissimo 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 uscita 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*⁸.

LA DIMENSIONE EVOLUTIVA DEL PROGETTO EDUCATIVO DIDATTICO

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 pone al centro il protagonismo dell'allievo, il suo sentirsi *ontologicamente* capace, la sua disponibilità a immaginarsi in condizione di sviluppo. Ci riferiamo a quella tensione al cambiamento che, pur tenendo conto delle barriere personali e/o sociali, lo 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 tutti⁹.

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 di 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 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 mettere d'accordo 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 di isolamento e di separazione, anziché di effettiva integrazione del minore in aula¹⁰.

Un'eventualità, questa, che potrebbe inspirarsi, 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 giovano 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 ogni singolo insegnante dovranno prendere le mosse, per predisporre il piano annuale di lavoro d'aula: dai bisogni dei singoli allievi con problemi, cui

Il suo petto fu sollevato da un fremito

Non riuscii a farglieli riconoscere radunandoli sul tavolo, e inutilmente glieli chiesi uno dopo l'altro mostrandogli i rispettivi nomi. (...) Fu tutto inutile, ed io ebbi l'indicibile dispiacere di vedere che l'allievo non riconosceva nessuno degli oggetti o meglio non riconosceva il rapporto che li collegava ai rispettivi segni, con un'espressione di stupore gettava sguardi inespressivi su tutti quei caratteri riveduti per lui privi di significato. Andai a sedermi all'estremità della stanza e intanto pensavo con amarezza a questo essere sfortunato, che la bizzarria della sorte avrebbe ridotto alla triste alternativa di essere relegato, come un vero idiota, in qualcuno dei nostri ospizi, oppure di conquistarsi con sacrifici indicibili un po' d'istruzione pur sempre inutile alla sua felicità. "Sventurato", gli dissi, rivolgendomi a lui come se avesse potuto capirmi e provando davvero una stretta al cuore, "poiché le mie fatiche sono sciupate e i tuoi sforzi inutili, riprendi la strada delle foreste e il gusto della vita primitiva; oppure, se i tuoi nuovi bisogni ti costringono a dipendere dalla società, espia la disgrazia di essere inutile andando a morire di miseria e di malinconia tra le mura di Bicêtre (Ospedale di Bicêtre, manicomio, Francia meridionale, 1800)". Se non avessi conosciuto i limiti dell'intelligenza del mio allievo, avrei potuto credere che mi avesse pienamente compreso; perché, appena ebbi finito di pronunciare queste parole, il suo petto fu sollevato da un fremito, come gli suole accadere nei momenti di più accorato dolore, i suoi occhi si chiusero e attraverso le palpebre corse giù un torrente di lacrime.

J. Itard, Il Fanciullo selvaggio dell'Aveyron ... cresciuto nei boschi come un animale selvatico, Armando; Roma

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)?

AMBIENTE E CAPACITÀ PERSONALI

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 di interdipendenza, di negoziazioni spontanee, di meccanismi di identificazione, di senso di appartenenza, di clima comunitario, di crescita coevolutiva¹¹. 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 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 riesca a 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.



Note

- ¹ Il testo, è stato pubblicato nel n. 2/2013 della rivista, "L'integrazione scolastica e sociale", ed. Erickson; viene qui riproposto con alcuni riadattamenti.
- ² MIUR, Direttiva del 27 dicembre 2012 e Circolare del 6 marzo 2013, di pari oggetto, riportante indicazioni operative.
- ³ Warnock M. (1978), *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, Londres, HMSO.
- ⁴ UNESCO (1994), *Dichiarazione di Salamanca e quadro d'azione per l'educazione e i bisogni educativi speciali*, Parigi; UNESCO (1997), *Classificazione Internazionale Standard dell'Educazione (CISE)*, Parigi.
- ⁵ OECD (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Paris. OECD; Terzi L. (2010) *Special Educational Needs. A New Look* (2nd ed.), London, Continuum International Publishing Group.
- ⁶ J.J. Detraux et al. (2009), *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.
- ⁷ Relazione tenuta durante il seminario SIPES sui bisogni educativi speciali; inoltre, D. Ianes (2005), *Bisogni educativi speciali e inclusione*, Trento, Erickson; D. Ianes e U. Biasioli (2005) *L'ICF come strumento di classificazione, descrizione e comprensione delle competenze*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 4, n. 5, pp. 391-422.
- ⁸ S. Ebersold, J.J. Detraux, (2013, articolo in stampa), «Scolarisation et besoin éducatif particulier: enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée», in *ALTER, European Journal of Disability Research*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.alter.2013.02.001>.
- ⁹ Si veda C. Gardou (2012), *La société inclusive, parlons en. Il n'y a pas de vie minuscule*, Toulouse, Edition Érès.
- ¹⁰ M. Pavone (2002), *Educare nelle diversità*, Brescia, La Scuola; M. Pavone, (2004), *Personalizzare l'integrazione*, Brescia, La Scuola; M. Pavone (2010), *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Milano, Mondadori.
- ¹¹ Citiamo pochi nomi illustri, fra i tanti: A. Canevaro (2006), *Le logiche del confine e del sentiero*, Trento Erickson; A. Canevaro, (2008), *Pietre che affiorano*, Trento, Erickson; J. Bruner (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli; U. Bronfenbrenner (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino; E. Morin (1983), *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Milano, Feltrinelli.