

## **BES e didattica inclusiva: alcune opportunità da cogliere**

di **Dario Ianes**, Università di Bolzano.

Ci sono certamente alcuni punti deboli, sottolinea Dario Ianes, nelle recenti disposizioni ministeriali sui Bisogni Educativi Speciali (BES) e sulla gestione dell'inclusione, ma assai di più egli ritiene siano le buone opportunità da cogliere. Un ulteriore importante contributo al dibattito da noi avviato in queste settimane, sul presente e il futuro dell'inclusione scolastica

I recenti atti ministeriali sul tema degli **alunni con BES** [*Bisogni Educativi Speciali, N.d.R.*] e sulla **gestione dell'inclusione** [*il riferimento è alla Direttiva Ministeriale del [27 dicembre 2012](#) e alla Circolare Ministeriale [8/13](#), N.d.R.*] hanno prodotto un dibattito notevole nel nostro Paese, con posizioni molto diverse. In modo molto sintetico, ma spero chiaro, vorrei riassumere nei punti seguenti la mia posizione.

**1. Il concetto di “bisogno”** ha anche delle connotazioni negative nella nostra lingua e credo che tale negatività condizioni troppo alcune posizioni critiche nei confronti del concetto di BES, ma questo improprio “effetto alone” va superato. Credo cioè si dovrebbe considerare il concetto di bisogno non tanto come una mancanza, una privazione o una deficienza, in sé negativa, ma come una **situazione di dipendenza** (*interdipendenza*) della persona dai suoi ecosistemi, relazione che – se tutto va sufficientemente bene – porta alla persona che cresce alimenti positivi per il suo sviluppo.

In altre parole, la persona cresce bene in apprendimenti e partecipazione, se questa relazione porta risposte e alimenti adeguati al suo sviluppo.

**2. Il Bisogno Educativo Speciale** non è diverso da uno normale, è divenuto tale quando la situazione di funzionamento biopsicosociale problematica della persona ha reso per lei difficile trovare una risposta adeguata ai suoi bisogni. Ad esempio, un bambino di 4 anni potrebbe trovare un carente alimento al suo bisogno di autonomia, vivendo in un contesto familiare deprimente e problematico.

**3. Quando si parla** di “funzionamento della persona” in un'ottica biopsicosociale, ci si riferisce all'intreccio complesso e multidimensionale dell'**ICF** [*ove ICF sta per Classificazione del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, definita nel 2001 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, N.d.R.*], dove giocano un ruolo fondamentale le interazioni tra condizioni fisiche, corpo, competenze personali, partecipazione sociale, contesti ambientali e contesti personali.

**4. Quando ci si riferisce** alla “problematicità” del funzionamento, ritengo che la si debba valutare tale soltanto se in modo intersoggettivo possiamo definire che la persona – a causa di quel funzionamento particolare – subisce un danno, un ostacolo o viene stigmatizzata in modo da subire una perdita di opportunità e di libertà di sviluppo. Una particolarità della persona che porti disagio (certo non un danno o simili) soltanto a chi la circonda e non alla persona stessa, è una **differenza che va tutelata e preservata** e non va fatto alcun tentativo di cambiarla.

**5. Il concetto di BES** non è clinico, né tanto meno medico. Non lo si trova infatti in alcun sistema di classificazione delle patologie, tipo *ICD 10* o *DSM V*.

**6. Il concetto di BES** è politico, nella misura in cui stabilisce – come macrocategoria – quali siano le situazioni che hanno diritto a forme di individualizzazione e personalizzazione nella scuola.

**7. L'estensione del diritto** alla personalizzazione dei percorsi formativi e di valutazione anche ad alunni non compresi prima nelle Leggi [104/92](#) e [170/10](#) è un **positivo passo in avanti** verso politiche scolastiche più eque e inclusive. In questo modo molte situazioni di alunni che prima non erano riconosciuti e tutelati ora lo possono essere.

**8. Tale estensione del diritto** alla personalizzazione è un altro passo avanti verso una scuola pienamente inclusiva (*Inclusive Education*), fatto nel solco della tradizione italiana dell'integrazione scolastica, che parte dalle situazioni di disabilità, poi estende le tutele agli alunni con DSA [*disturbi specifici di apprendimento, N.d.R.*], e ora a quelli con altre condizioni di BES, oltre a quelle classiche delle due norme ora citate.

È la **via italiana all'inclusione**, quella che passa da difficoltà ad altra difficoltà, piuttosto che partire da un radicale cambiamento della scuola per tutti gli alunni con le loro varie differenze, come sostengono gli studiosi della corrente che va sotto il nome di *Disabilities Studies*. Credo che queste due vie stiano progressivamente **convergen**do, perché l'obiettivo è comune (una scuola inclusiva per il 100% degli alunni) e molto simili sono le considerazioni critiche e le proposte innovative. In ogni caso la tradizione italiana è questa e vogliamo valorizzarla.

**9. Il rischio di fenomeni** di *labeling* [*"etichettatura", N.d.R.*] e di microesclusione è ovviamente sempre presente, ma non dipende certo dall'introduzione del concetto di BES. La scuola **esclude anche senza etichetta**, dipende da quale orientamento prende. Fenomeni di microesclusione sono all'ordine del giorno nelle nostre scuole e colpiscono ogni tipo di alunno, da quello con disabilità a quello straniero e gli insegnanti escludono per tanti e diversi motivi.

Se un insegnante ha in classe alunni che gli creano qualche tipo di problema e non vuole – o non sa – attivare strategie efficaci per personalizzare la loro partecipazione e apprendimento, tenderà ad escluderli, etichetta o meno. Il fatto che alcuni alunni saranno riconosciuti come alunni con BES non sarà uno "scivolo" per mandarli fuori, perché la nostra scuola non prevede percorsi separati, fuori dalla classe, per gli alunni riconosciuti BES. Chi teme questo forse "sente" che nelle viscere delle nostre scuole cresce un **desiderio di percorsi separati?**

10. Le recenti disposizioni ministeriali sostengono e valorizzano il ruolo pedagogico e didattico del Team Docenti e del Consiglio di Classe anche nel momento dell'individuazione dell'alunno come alunno con BES. Gli insegnanti – anche se non avranno in mano un pezzo di carta medico, o sociale – dovranno valutare pedagogicamente e didatticamente il funzionamento problematico dell'alunno, con la loro competenza professionale. Certo, non in modo autarchico, ma collaborando ove possibile.

Se qualcuno teme l'invasione della scuola da parte di "orde" di medici o psicologi che offriranno "individuazioni" di alunni BES e diffonderanno questa nuova "malattia" per un ovvio interesse di bottega, si tranquillizzi e cerchi invece di sviluppare la competenza valutativa pedagogica e didattica degli insegnanti, che in moltissimi casi c'è, ma è sepolta da consuetudini di delega ai servizi sanitari. E poi non si tratta di fare diagnosi, ovviamente, ma di riconoscere una **situazione di problematicità**.

**11. Le recenti disposizioni ministeriali** riconoscono agli insegnanti la possibilità di individuare l'alunno con BES sulla base di «ben fondate considerazioni pedagogiche e didattiche»: ottima cosa, da anni insistiamo sul fatto che la scuola deve riappropriarsi di un forte ruolo che ad essa è proprio, lo sostenemmo fin dalle critiche all'Atto di Indirizzo del 1994 [*DPR del 24 febbraio 1994, N.d.R.*], che tagliava (e taglia) fuori la scuola dalla Diagnosi Funzionale, che invece deve essere **pedagogica e didattica**. Per me *ben fondate* significa fondate su un'antropologia ICF-OMS e sul concetto di problematicità centrato sulla persona.

**12. Problema della scarsa formazione** di moltissimi insegnanti curricolari su questi temi: bene, cosa aspettano i sindacati a lanciare una campagna contrattuale per una formazione continua obbligatoria e per riformare la scandalosa carenza di questi temi nella formazione universitaria Gelmini per la scuola secondaria?

**13. Problema del nuovo carico di lavoro** richiesto dagli alunni con BES: certamente la professione di insegnante si è fatta sempre più complessa e perciò deve smettere di essere un lavoro “di ripiego” o “di comodo”, un lavoro per troppi anni bistrattato nel patto perverso del «lavori poco e ti pago poco»; deve diventare una vera e propria **professione alta**, con un percorso universitario che va dai cinque ai sei anni, più uno per il sostegno, con un impegno pieno e stipendi adeguati. Su questo tema ci vuole coraggio vero da parte di tutti e non “sortite alla Profumo” [*ci si riferisce al precedente ministro dell’Istruzione Francesco Profumo e a una delle sue ultime proposte, N.d.R.*], per un paio di ore in più...

**14. Il Piano Didattico Personalizzato (PDP)** sarà fatto da tutti i docenti e non delegato al sostegno: ottima cosa, perché la responsabilità didattica è **di tutti**.

**15. I vari PDP della classe**, accanto ad eventuali PEI [*Piani Educativi Individualizzati per gli alunni con disabilità, N.d.R.*] e altri PDP per alunni con DSA [*disturbi specifici dell’apprendimento, N.d.R.*], dovranno raccordarsi in una **progettazione inclusiva** della classe. In una didattica strutturalmente inclusiva: e questa è una sfida di altissimo livello, assolutamente strategica.

Collegialmente gli insegnanti proveranno a definire alcuni elementi di Didattica Inclusiva che costruiranno la quotidianità delle attività formative, una quotidianità per tutti, fatta in modo da accogliere le attività personalizzate. A questo livello si dovrà pensare all’adattamento dei materiali e dei testi, all’attivazione della risorsa compagni di classe (*apprendimento cooperativo e tutoring*), a varie forme di differenziazione, alla didattica laboratoriale, all’uso inclusivo delle tecnologie. Questa progettazione di classe è un **valore aggiunto fondamentale** alle varie individualizzazioni-personalizzazioni.

**16. Il Gruppo di Lavoro per l’Inclusione (GLI)** può aggiungere altro valore prezioso alle varie proposte di progettazione di classe con i vari PEI/PDP. E questa è la **seconda sfida strategica** da cogliere: il GLI si limiterà a raccogliere le varie progettazioni di classe, confezionarle con un bel fiocco descrittivo dei vari alunni, e inviarle all’approvazione del Collegio dei Docenti e all’iter di negoziazione delle risorse? Qui c’è invece l’opportunità di creare **altro valore aggiunto**, elaborando nel Piano Annuale dell’Inclusione quelle strategie funzionali a livello di istituzione scolastica che ottimizzino e massimizzino le risorse presenti, come ad esempio un uso intelligente dell’orario, della formazione delle classi, delle sinergie con altre realtà territoriali ecc.

**17. A qualcuno, in queste settimane**, è sorto il timore che gli insegnanti di sostegno vengano utilizzati, in questa logica “funzionale”, anche per tutti gli altri alunni con BES, rendendo ancora più drammatica la situazione della “coperta corta”. Ma questo non è **né previsto né consentito**. Si leggano a tal proposito i vari recenti commenti proposti su queste stesse pagine da **Salvatore Nocera**, vicepresidente della FISH (Federazione Italiana per il Superamento dell’Handicap).

**18. Qualcuno addirittura pensa** che con queste recenti disposizioni sugli alunni con BES si daranno insegnanti di sostegno soltanto agli alunni con disabilità gravi; alcuni hanno addirittura letto l’acronimo BES come “bisogna eliminare il sostegno”... Ma anche qui rimando agli articoli di **Nocera** su queste stesse pagine, in cui egli nega decisamente questa interpretazione catastrofista.

**19. Le recenti disposizioni** insistono molto su un livello di **intelligenza territoriale**, il CTS [*Centro Territoriale di Supporto, N.d.R.*], dove si dovrebbero comporre, con ulteriore valore aggiunto, i vari PAI delle scuole [*Punti di Ascolto e di Incontro, N.d.R.*], in relazione alle varie fonti territoriali di risorse (Uffici Scolastici Provinciali, Comuni, Province, ASL ecc.).

Questo è un **punto ancora debole**, per ovvi motivi strutturali, di possibilità di funzionamento, e di complessità del compito. Questo terzo livello di “intelligenza” auspicato, dopo quello del Consiglio di Classe e del GLI, chiede ulteriore elaborazione, ma ricordo che questa dimensione – interistituzionale e territoriale – mostrava anche in altre proposte o disposizioni evidenti debolezze (si veda ad esempio la seconda parte dell’Intesa Stato-Regioni del [20 marzo 2008](#) e la proposta dei CRI, i Centri Risorse per l’Integrazione Scolastica, del [Rapporto Caritas, Treille e Fondazione Agnelli del 2011](#)).

**20. La numerosità delle classi**, eccessiva spesso anche in presenza di uno o più alunni con disabilità, ostacolerà l’applicazione delle disposizioni sugli alunni con BES? Ma allora, cosa aspettano le associazioni dei familiari ad attivare una *class action* nei confronti del Ministero, per far rispettare il DPR [81/09](#)? **Gli insegnanti le sosterranno?**

21. La macrocategoria degli alunni con BES è già stata introdotta dalla legge di riforma della scuola del **Trentino** (Legge Provinciale [5/06](#)), dove abbiamo, nella categoria degli alunni con BES, gli alunni con disabilità, quelli con DSA e quelli con altre e varie forme di svantaggio, problemi ecc. Dunque quasi sette anni fa e mi sembra – anche attraverso due ricerche fatte come componente del Comitato di Valutazione della Scuola Trentina, di cui si vedano i report nel [portale dedicato](#) – che **non sia accaduto nulla** di quello che gli avversari delle recenti disposizioni ministeriali temono: stress da superlavoro degli insegnanti, etichettatura iatrogena di massa, medicalizzazione delle situazioni degli alunni, licenziamenti di insegnanti di sostegno, anzi.

31 maggio 2013