

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

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

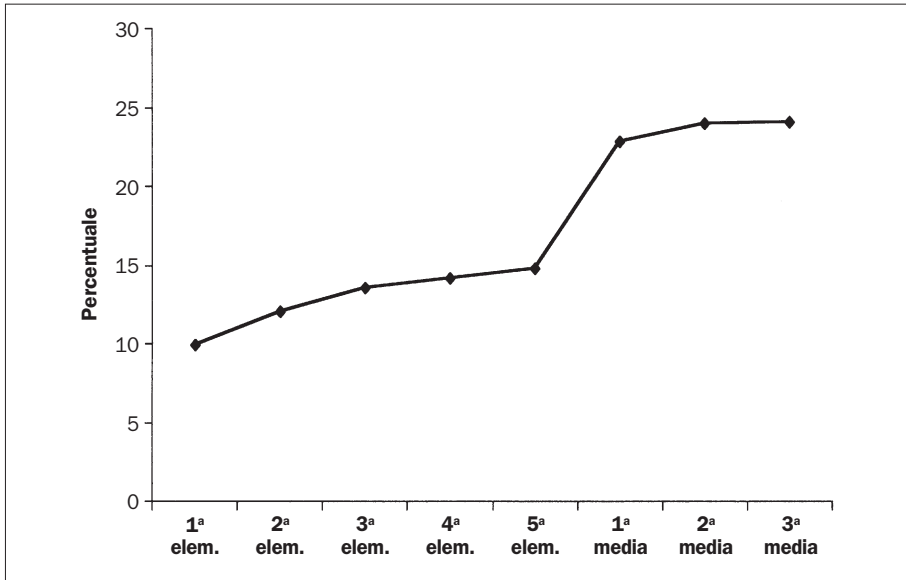


Fig. 1.1 Andamento nel tempo della percentuale di alunni con difficoltà scolastiche.

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 (Cyrułnik 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 di 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).

I Bisogni Educativi Speciali come «difficoltà evolutiva di funzionamento educativo-apprenditivo»

Iniziamo la riflessione su questo concetto, identificando alcune posizioni internazionali di rilievo che possono introdurci all'analisi successiva. Da queste varie posizioni cercheremo di elaborare alcuni aspetti fondamentali del concetto di bisogno educativo speciale e una nostra definizione originale che cercheremo di illustrare nel dettaglio. Credo sia importante ricordare alcuni passaggi dell'Unesco che riguardano nello specifico la definizione di bisogno educativo speciale. Il primo affronta subito quello che ritengo essere il punto fondamentale e cioè l'«estensione» di questa condizione:

Il concetto di bisogno educativo speciale si estende al di là di quelli che sono inclusi nelle categorie di disabilità, per coprire quegli alunni che vanno male a scuola (failing) per una varietà di altre ragioni che sono note nel loro impedire un progresso ottimale. (Unesco, 1997)

Come si vede, già nel 1997, l'Unesco cerca di definire il bisogno educativo speciale con un concetto più esteso, più ampio di quello che tradizionalmente viene incluso nelle categorie di disabilità. Nello stesso testo, questo ampliamento è ulteriormente chiarito ed elaborato rispetto alle necessità speciali di questi alunni:

Se questo gruppo di bambini, più o meno ampiamente definito, avrà bisogno di un sostegno aggiuntivo, dipenderà da quanto la scuola avrà bisogno di adattare il curriculum, l'insegnamento, l'organizzazione o le risorse aggiuntive umane e/o materiali per stimolare un apprendimento efficace ed efficiente. (Unesco, 1997)

In questa definizione si fa dunque anche esplicito riferimento al bisogno di individualizzare l'offerta formativa, aggiungendo risorse e adattando le attività di insegnamento-apprendimento.

L'Agencia europea per lo sviluppo dell'educazione per i bisogni speciali, in una sua analisi delle tendenze inclusive dei sistemi scolastici di diciotto Paesi europei, nel novembre 2003, confronta le varie prassi scolastiche e le varie normative di riferimento, attribuendo un approccio inclusivo totale a Italia, Spagna, Grecia, Portogallo, Svezia, Islanda e Norvegia, e conclude in questo modo:

In quasi ogni Paese il concetto di bisogno educativo speciale è nell'agenda. Sempre più persone sono convinte che l'approccio medico dovrebbe essere sostituito con un approccio più educativo: il focus centrale si è spostato sulle conseguenze della disabilità per l'educazione. Però, allo stesso tempo è chiaro che questo approccio è molto complesso e i Paesi stanno discutendo delle implicazioni pratiche di questa filosofia. Questo punto, la descrizione delle disabilità in termini di conseguenze educative è discusso in molti Paesi europei. (Meijer, 2003, p. 126)

Si legge evidentemente la tendenza, che sosteniamo anche in questo libro, di passare dal concetto di disabilità tradizionale a quello di bisogno educativo speciale, definito come una «conseguenza» sull'educazione generata da molte cause. L'Agencia europea è comunque ben consapevole delle implicazioni pratiche di un tale orientamento, in particolare per ciò che riguarda il riconoscimento di un diritto all'individualizzazione e inclusione più ampio e impegnativo, sia sul versante professionale e scientifico che su quello delle risorse, ma certamente più equo.

Cerchiamo di vedere più da vicino con altri contributi internazionali quale può essere l'estensione del concetto di bisogno educativo speciale. Nella normativa inglese troviamo due importanti atti legislativi: il *Children Act* del 1989 e il *Disability Discrimination Act* del 1995, che propongono due importanti definizioni:

Un bambino è disabile se è cieco, sordo o muto o soffre di un disturbo mentale di qualche genere o è sostanzialmente e permanentemente handicappato da malattie, traumi o deformità congenita o ha qualche altra disabilità come eventualmente prescritto. (*Children Act*, 1989)

Questa definizione, come risulta evidente, è molto simile a quella ancora oggi in vigore nel nostro Paese, alla base della Legge quadro sulle persone handicappate, n. 104 del 1992:

È persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione. (art. 3, Soggetti aventi diritto)

La legislazione inglese nel 1995 fa però un passo avanti, definendo disabile una persona se

[...] ha un danno fisico o mentale che produce un effetto negativo — sostanziale e a lungo termine — sulla sua abilità di svolgere le normali attività quotidiane. (*Disability Discrimination Act*, 1995)

In questa definizione, più evoluta, si pone maggiormente l'accento sul concetto di effetto negativo sulle abilità di una persona piuttosto che sulla categorizzazione delle varie cause patologiche.

Nel *Children Act* del 1989 veniva comunque introdotto il concetto di «bambino in stato di bisogno», che veniva definito come un bambino che

[...] ha una scarsa probabilità o non ha l'opportunità di raggiungere o mantenere un ragionevole standard di salute o sviluppo senza interventi dell'autorità locale di natura di compensativa speciale. Un bambino in uno stato di bisogno è anche quello che la cui salute o sviluppo sono facilmente danneggiati in modo significativo o sono realmente danneggiati senza interventi dell'autorità locale, oppure il bambino più tradizionalmente disabile.

È interessante notare come in questa definizione sia dato forte rilievo al concetto di salute e sviluppo, che può essere in vari modi danneggiato o rallentato. Due passi in avanti più significativi sono stati compiuti dalla legislazione inglese dal 1996 al 2002: i tre atti fondamentali sono l'*Education Act* del 1996, lo *Special Educational Needs and Disability Act* del 2001 e il relativo *Code of Practice* applicativo, entrato in vigore nel gennaio 2002 (Department for Education and Skills, 2001).

Già nella norma del 1996 veniva definito un bambino con bisogni educativi speciali quello che «ha una difficoltà di apprendimento che richiede interventi di educazione speciale». Ma nel 2001 lo *Special Educational Needs and Disability Act* specifica che un bambino ha una difficoltà di apprendimento quando:

1. Ha una difficoltà significativamente maggiore nell'apprendere rispetto alla maggioranza dei bambini della stessa età.
2. Ha una disabilità che gli impedisce o lo danneggia nell'uso delle risorse educative fornite ai bambini della stessa età nella sua area di vita.
3. È nell'età della scuola dell'obbligo e cade in una delle due definizioni dei punti 1 e 2, o ci potrebbe cadere, se non fossero resi disponibili per lui interventi di educazione speciale.

Come si vede, questa è una definizione molto ampia soprattutto nei punti 1 e 2.

In questa definizione è chiaramente specificato che non si considera una difficoltà di apprendimento quella originata dal fatto che il bambino possiede un

linguaggio diverso o il linguaggio della sua famiglia è diverso da quello principale della scuola che frequenta. È evidente il riferimento alla situazione dei bambini migranti o figli di migranti, che hanno ovviamente difficoltà nell'apprendere ma principalmente dovute a una differenza di linguaggio. In questo caso il bambino in difficoltà non è considerato dalla legislazione inglese un bambino con bisogni educativi speciali, mentre credo lo sia, ma ne discuteremo più avanti.

Nel *Code of Practice* del 2001 vengono specificati meglio i bisogni del bambino, raggruppandoli in quattro grandi aree: comunicazione e interazione, cognizione e apprendimento, sviluppo del comportamento, emozione e socialità, attività sensoriale e fisica. Sulla base di questa ripartizione dei bisogni vengono meglio specificati i bisogni educativi speciali:

[...] si trovano difficoltà di apprendimento generale e specifiche, difficoltà comportamentali, emozionali e sociali, difficoltà di comunicazione e di interazione, difficoltà di linguaggio, disturbi dello spettro autistico, difficoltà sensoriali e fisiche, minorazioni uditive, minorazioni visive, difficoltà fisiche e mediche. (Department for Education and Skills, 2001, p. 45)

Nel *Manuale del coordinatore scolastico per i bisogni educativi speciali* (*The SENCO Handbook*; Cowne, 2003, p. 14) si specifica ulteriormente che il bambino con bisogni educativi speciali

[...] è un bambino che non risponde nella maniera attesa al curriculum o non riesce a fronteggiare il normale ambiente di classe senza aiuto aggiuntivo.

Rimane comunque molto aperto anche nel mondo anglosassone il dibattito sulla differenza tra la disabilità e il bisogno educativo speciale. Nella figura seguente viene fatto un tentativo di illustrare le differenze e gli elementi in comune tra disabilità, bisogno educativo speciale e condizioni di sovrapposizione, in cui vi siano entrambe (figura 2.1).

Secondo l'analisi condotta in questa diagramma esistono bambini con bisogni educativi speciali non disabili, e bambini disabili senza bisogni educativi speciali. In queste due situazioni ritenute «pure», l'attenzione è messa principalmente sulle difficoltà di apprendimento o di comportamento oppure sulle condizioni esclusivamente fisiche. Nella zona di sovrapposizione troviamo condizioni sia fisiche che di apprendimento e di comportamento. Questa classificazione in realtà è in contraddizione con la definizione di bisogno educativo speciale precedentemente citata nel *Special Educational Needs and Disability Act* del 2001. Infatti se è vero che il bambino ha un bisogno educativo speciale quando presenta una difficoltà significativamente maggiore nell'apprendere rispetto alla maggioranza dei bambini della stessa età, è evidente che un bambino con disturbi psichiatrici, disturbi dell'alimentazione, obesità o gravi malattie acute o croniche avrà molto

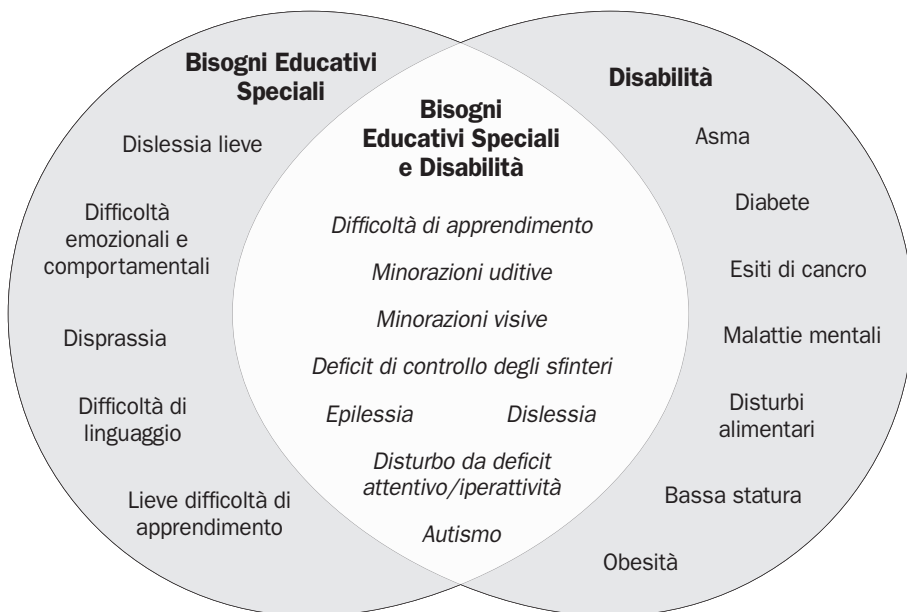


Fig. 2.1 Rapporti tra Bisogni Educativi Speciali e Disabilità (tratto da O'Mahony e Rieser, 2001).

probabilmente qualche difficoltà nell'apprendimento e qualche difficoltà nell'utilizzare le risorse educative disponibili ai suoi coetanei. Questo diagramma e la classificazione che rappresenta non riescono ancora a definire il concetto di bisogno educativo speciale attraverso un'idea globale di funzionamento educativo e di apprendimento e rimangono legati alla doppia polarità: apprendimento e comportamento da un lato e funzionamento fisico dall'altro. Vedremo invece che nella nostra idea di bisogno educativo speciale questa distinzione non ha più senso, se pensiamo a un funzionamento globale dal punto di vista educativo e apprenditivo, sulla base delle più recenti elaborazioni teoriche dell'Organizzazione mondiale della sanità.

Più recentemente, una modifica del *Disability Discrimination Act* (2005) include anche le condizioni di immunodeficienza acquisita e di cancro tra le condizioni di disabilità. Nella produzione normativa statunitense aggiornata con gli ultimi atti legislativi del 2004, troviamo una concezione di disabilità abbastanza ampia:

È bambino con disabilità quello con ritardo mentale, deficit uditivo, disturbi del linguaggio, deficit visivo, gravi disturbi emozionali, problemi ortopedici, autismo, danni cerebrali traumatici, altri problemi di salute, specifiche difficoltà

dell'apprendimento e qualunque bambino che per le ragioni sopra esposte abbia bisogno di educazione speciale. (*Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 2004*)

In particolare per la fascia di età dai 3 ai 9 anni, la normativa statunitense parla di ritardo (*delay*) nello sviluppo fisico, cognitivo, comunicativo, sociale, emozionale e adattivo (*Individuals with Disabilities Education Act, 1975, Individuals with Disabilities Act Amendments, 1997; Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 2004*).

Vale la pena inoltre citare l'analisi che uno dei più influenti studiosi della disabilità, Peter Mittler, compie riguardo a una particolare classe di determinanti dei bisogni educativi speciali e cioè lo svantaggio sociale e la povertà. Mittler ricorda che già dal rapporto dell'inglese Warnock del 1978, la povertà e lo svantaggio erano escluse dalle categorie causali del bisogno educativo speciale. Ma la maggioranza dei bambini con bisogni educativi speciali vive realmente in qualche grado di povertà. «Negli ultimi 25 anni abbiamo concettualizzato i bisogni educativi speciali in termini di un'interazione dinamica tra il bambino e i vari ambienti nei quali vive e apprende» (Mittler, 1999, p. 3). L'autore sostiene allora che anche le condizioni di povertà, marginalizzazione ed esclusione sociale dovrebbero essere considerate come una importante causa di difficile funzionamento educativo e in definitiva di scarsa salute. Vedremo come questa ottica socioeconomica sia, oltre che equa, anche perfettamente congruente con i concetti di «problemi nella partecipazione sociale» e «fattori contestuali ambientali avversi» che utilizzeremo nella nostra definizione basata sul modello ICF dell'OMS.

Su queste basi normative importanti proviamo a elaborare una nostra visione del concetto di bisogno educativo speciale.

Innanzitutto dovrebbe essere una concettualizzazione che abbia le caratteristiche della sensibilità, cioè riesca a cogliere in tempo e precocemente il maggior numero possibile di condizioni di difficoltà dei bambini. Ovviamente questa caratteristica, la sensibilità, non dovrebbe essere utilizzata con eccessiva ampiezza, per evitare che troppi bambini vengano considerati in situazioni di BES. Un concetto troppo ampio produrrebbe troppi «falsi positivi» e di conseguenza risulterebbe dannoso. La questione del cosa fa scattare la definizione di problematicità sarà discussa ampiamente più avanti.

Accanto alle caratteristiche della sensibilità credo debba essere definita anche la caratteristica della reversibilità e della temporaneità della definizione di bambino con bisogno educativo speciale. Vedremo infatti come molte situazioni che si configurano senz'altro con bisogni educativi speciali non sono affatto stabili e perenni, anzi sono soggette a forti mutamenti nel tempo, a miglioramenti e di

conseguenza alla reversibilità. Credo che la definizione di bisogno educativo speciale possa portare con sé proprio questo senso di provvisorietà e di reversibilità, non in tutti i casi, ma certo di più che non le etichette diagnostiche tradizionali, più rigide e più stabili. Questa reversibilità evidentemente facilita la famiglia e il soggetto stesso ad accettare un percorso di conoscenza e di approfondimento della difficoltà e di successivo intervento di individualizzazione e di educazione speciale. Sono infatti note a tutti le difficoltà che vive una famiglia nell'intraprendere un percorso diagnostico che ha come unico sbocco una diagnosi clinica e magari misure di supporto segreganti e stigmatizzanti.

Un'altra caratteristica importante del concetto di bisogno educativo speciale credo sia quella del minor impatto stigmatizzante che questa definizione ha rispetto ad altre quali disabilità, dislessia, discalculia, disturbo da deficit attentivo con iperattività, disturbo specifico di apprendimento, ecc. Se il concetto di bisogno educativo speciale deriva da un modello globale di funzionamento educativo e apprenditivo ed è considerato come possibilmente transitorio e reversibile, allora l'impatto psicologico e sociale di questa valutazione e riconoscimento sarà assolutamente più lieve e meno doloroso per il soggetto e la sua famiglia.

Una concettualizzazione che cercheremo di costruire di bisogno educativo speciale inoltre non dovrà fare riferimento alle origini eziologiche dei disturbi né alle classificazioni patologiche, ma dovrà partire dalla situazione complessiva di funzionamento educativo e apprenditivo del soggetto, qualunque siano le cause che originano una difficoltà di funzionamento.

La nostra concettualizzazione di bisogno educativo speciale dovrà anche fondarsi, dall'altro lato, sul bisogno e la necessità di individualizzazione, di educazione speciale e di inclusione.

Un tentativo di definizione originale potrebbe dunque essere il seguente:

Il Bisogno Educativo Speciale (*Special Educational Need*) è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e apprenditivo, espressa in un funzionamento (nei vari ambiti della salute secondo il modello ICF dell'Organizzazione mondiale della sanità) problematico anche per il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia, e che necessita di educazione speciale individualizzata.

Esaminiamo nel dettaglio le singole componenti questa definizione.

Un bisogno educativo speciale è una difficoltà che si deve manifestare in età evolutiva, e cioè entro i primi 18 anni di vita del soggetto.

Questa difficoltà si manifesta negli ambiti di vita dell'educazione e dell'apprendimento. Coinvolge le relazioni educative, formali e/o informali, lo sviluppo di competenze e di comportamenti adattivi, gli apprendimenti scolastici e di vita quotidiana, lo sviluppo di attività personali e di partecipazione ai vari ruoli sociali.

È evidente l'enorme difficoltà nel trovare problematiche che si manifestino entro il diciottesimo anno di vita e che non abbiano un impatto diretto nell'ambito dell'educazione e dell'apprendimento. Anche un lieve difetto fisico, che non incide affatto sulla funzionalità cognitiva e apprenditiva, può causare difficoltà psicologiche e timore di visibilità sociale, limitando così la partecipazione del bambino a varie occasioni educative e sociali, e così via. Certamente si apprende per tutto l'arco della vita, ma i primi 18 anni sono sicuramente più collegati al concetto di educazione e di istruzione formale. Per questo si può parlare correttamente di bisogno educativo speciale soltanto entro l'età evolutiva, anche se, ovviamente, esistono tanti disturbi, a insorgenza nell'età adulta, che compromettono la sfera dell'apprendimento della persona.

Una terza componente della definizione è il concetto di funzionamento globale del soggetto, di salute bio-psico-sociale della persona come buon funzionamento dei vari ambiti, come sono stati definiti nel 2001 dal modello ICF dell'Organizzazione mondiale della sanità. È proprio del funzionamento globale del soggetto, della sua salute, globalmente e sistemicamente intesa, che dobbiamo occuparci, che dobbiamo conoscere a fondo in tutte le sue varie interconnessioni causali, a prescindere dalle varie eziologie che possono danneggiare singoli aspetti del funzionamento. Il modello ICF ci fornisce un'ottima base concettuale per costruire una griglia di conoscenza del funzionamento educativo e apprenditivo del soggetto, ma questo sarà argomento del prossimo capitolo.

La quarta componente di questa definizione riguarda il tracciare il confine tra una deviazione di funzionamento problematica per il contesto familiare e/o gli insegnanti, ad esempio, ma non per il soggetto, e invece una deviazione di funzionamento realmente problematica anche per il soggetto che la manifesta, oppure una deviazione niente affatto problematica per il contesto relazionale, ma problematica per il soggetto. Potrebbe infatti darsi il caso in cui le persone attorno al bambino vivano un problema di funzionamento educativo-apprenditivo, ma questo problema sia esclusivamente loro e non del bambino (aspettative troppo rigide e convenzionali che fanno vivere con disagio un'intelligenza particolarmente creativa e divergente, ad esempio); in un caso del genere questa deviazione di funzionamento non dovrebbe essere «compensata» in alcun modo, ma anzi tutelata e rispettata come diversità da valorizzare e non come bisogno di cui prendersi cura. In quei casi invece in cui la difficoltà di funzionamento danneggia direttamente il bambino oltre che gli altri, lo ostacola direttamente o lo stigmatizza, è evidente la necessità di prendersene cura, anche se, in qualche caso, tale difficoltà non è vissuta come particolarmente problematica dagli altri (ad esempio, un bambino passivo, timido, chiuso in sé, poco intraprendente può essere vissuto come un bambino «tranquillo e riposante»).

In questa nostra definizione si sente una continuità tra bisogno educativo speciale e normalità, un continuum tra normalità e patologia, dove il punto di passaggio rischia di essere arbitrario, se non vengono definiti dei criteri il più possibile oggettivi a tutela della soggetto. L'ottica con cui viene giudicato problematico un certo tipo di funzionamento dipenderà ovviamente del sistema di valori di chi opera questo giudizio: se la priorità verrà data al benessere del soggetto in difficoltà o di chi riveste ruoli di potere (insegnante, genitore, ecc.). In questa definizione dobbiamo fare i conti anche con un senso di incertezza e di ignoto rispetto a quelle cause che non riusciamo oggi a definire, a quelle eziologie non conosciute che però in modi che magari non comprendiamo producono una difficoltà di funzionamento educativo-apprenditivo. È a quest'ultima dimensione globale che dobbiamo rivolgerci primariamente, anche se è evidente che la conoscenza delle cause ci potrebbe consentire di agire su di esse in termini di prevenzione.