



Bisogni educativi speciali a scuola fra storia e (pre)concezioni

Michele Mainardi, responsabile del Centro competenze bisogni educativi, scuola e società (BESS) presso il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI (DFA)

Le attenzioni che la scuola e le altre sovrastrutture istituzionali dello Stato, gli individui e le comunità prestano all'insieme della popolazione e alle loro traduzioni in atti formalizzati e spontanei, sono senza dubbio testimoni e indicatori dell'evoluzione della cultura e dei valori umani delle società civili e democratiche.

L'evidenza delle cose, l'intraprendenza di singoli o delle istituzioni, antagonisti o protagonisti di momenti di sviluppo significativi nei confronti di allievi con tratti di diversità (forse) più significativi di altri, se paragonati ai pari d'età, s'accompagnano di concetti talvolta altrettanto significativamente diversi da quelli che li hanno preceduti, di preconcetti/pregiudizi nei loro confronti o nei confronti delle azioni, delle realizzazioni o degli argomenti che ne tratteggiano l'assimilazione e l'accomodamento personale e istituzionale.

L'espressione 'bisogni educativi speciali' (da cui l'acronimo BES) con la quale si qualificano degli allievi e delle allieve per rapporto ad altri/e che di conseguenza parrebbero non dover necessitare di attenzioni significativamente speciali, specifiche o particolari rispetto agli altri e in situazioni usuali date, copre un campo molto vasto e veicola, oltre a quanto menzionato in entrata, concetti connessi a processi di assimilazione e accomodamento nel tempo di quadri di riferimento anche molto diversi fra loro: da un'accezione bio-medica del "bisogno di attenzione particolare" ad altre di natura sistemica e contestuale; da priorità d'intervento focalizzate sull'individuo e su principi d'azione mirati a compensare un deficit, un disturbo, una disabilità (modello ri/abilitativo-funzionale), ad altre bio-ecologiche e sociali (modello dialettico/ambientale; modello civico o dei diritti umani) con attenzioni rivolte all'accessibilità e all'accessibilizzazione dei luoghi e delle situazioni, al design universale, alle politiche di pianificazione del territorio e dei servizi, alle pari opportunità e al rispetto dei fini e dei principi della dichiarazione dei diritti umani e della democratizzazione degli studi.

Il concetto di bisogno educativo speciale riconosce una condizione di necessità ma anche di diritto e questo in base ai principi delle pari opportunità e dell'equità di trattamento.

L'evoluzione delle attenzioni della scuola nei confronti degli allievi e delle allieve con BES fa riferimento oggi come oggi a concetti, che attualizzano, che (ri)definiscono la responsabilità educativa nei confronti di tutte le persone in età d'obbligo scolastico. Concetti che

comportano la rivisitazione di opinioni, argomenti, strutture, schemi, modi di pensare e di agire i rapporti fra le persone e le istituzioni; nella fattispecie, ad esempio, la ripartizione dei compiti e dei luoghi dell'educazione e della formazione obbligatoria.

Sviluppi nelle pratiche e nei concetti

Vale la pena ricordare, in relazione all'impatto di concetti, preconcetti e stereotipi sulla quotidianità e la condizione di ogni allievo/a, che qualsiasi cambiamento di paradigma, per poterlo fare proprio, ha da essere colto e, in quanto tale, accolto e accomodato individualmente e collettivamente per quanto rimette in discussione (Doise et Mugny, 1981; Zittoun, Perret-Clermont et Carugati, 1997): dalle evidenze alle credenze, dai concetti fruibili, ai preconcetti e alle concezioni assurde nel tempo a stereotipi, a termini di paragone, a schemi mentali, 'gialloni' per possibili vantaggiose o rischiose 'scorciatoie della mente': risultante di argomenti e di rappresentazioni mentali più o meno confortate dall'evidenza e dall'esperienza e più o meno frutto di 'retaggi storici' di concezioni e esperienze oramai anacronistiche o riconosciute come non pertinenti a scuola quali ad esempio il paradigma medico-curativo applicato alla realtà pedagogico-didattica.

La ripartizione dei compiti come principio d'azione: un anacronistico stereotipo

Dalla fine degli anni Settanta il ricorso alla ripartizione dei compiti e dei luoghi dell'educazione degli allievi in età dell'obbligo scolastico è un argomento che suscita costantemente dibattiti e discussioni (Bless, 2004; Merzaghi, 1997). I fautori e i detrattori di tale differenziazione strutturale considerano aspetti che hanno a che vedere con le rappresentazioni dei bisogni educativi speciali, delle diverse forme di risposta a tali bisogni, con i modelli istituzionali di riferimento per l'apprendimento e lo sviluppo e con i modelli personali di ognuno (docenti, familiari e altri portatori d'interesse) rispetto ai fattori alla base della variabilità comportamentale (Mainardi, 2005).

La pregnanza di tali concezioni a livello culturale, politico ed educativo non è banale. La tensione etica prima, riferita alla scolarità delle persone che all'inizio del secolo scorso non potevano approfittare delle condizioni 'regolari' del fare scuola (Binet e Simon, 1905) e la specializzazione poi, intesa come la necessità di uno sviluppo di attenzioni particolari per gli allievi og-



gi detti con BES, hanno comportato quasi sempre anche una differenziazione strutturale dei luoghi dell'educazione regolare da quella 'particolare' e la delega di responsabilità coincidente con la differenziazione strutturale dei luoghi dell'educazione e dell'apprendimento di taluni allievi rispetto ad altri (Pelgrim, 2001; Bless e Moor, 2007). Le evidenze fornite alla storia della scuola e della ricerca educativa dagli anni Settanta, da iniziative integrative puntuali ma sempre più diffuse ed estese a nuove tipologie di bisogni educativi speciali, hanno portato a rimettere in discussione la dubbia e preconcetta pertinenza empirica¹ dei presunti e generali vantaggi educativi dell'istituzione di classi 'omogenee'. Classi costituite, in un senso (classe 'regolare') come nell'altro (classe 'specializzata') sulla base di tratti distintivi 'monolitici' a carattere medico, comportamentale, cognitivo, cronologico... e sulla ripartizione dei compiti fra gli specialisti delle attenzioni particolari e i docenti regolari. L'assunto della differenziazione strutturale è oggi assi-

milabile a un preconcetto, una scorciatoia presente nelle 'tradizioni' della mente, una conseguenza di concezioni forti del passato, anacronistica ma pur sempre parte di quella 'grammatica generativa delle pratiche' cara a Bourdieu (1972). Uno schema mentale che incide certamente sulla capacità di accogliere nell'immediato o sul corto termine la riconsiderazione dell'organizzazione della scuola nel suo insieme rispetto a dei BES. Interrogarsi quanto alla 'grammatica generativa delle pratiche', ai possibili (pre)concetti, ad eventuali 'misconcezioni' rispetto all'oggi (quindi all'attualità di taluni concetti, di fronte a situazioni date o in divenire) è a nostro avviso un elemento di crescita culturale e istituzionale che deve accompagnare qualsiasi fenomeno evolutivo orientato in cui ideologie (fini e principi) ed evidenze (strutture, azioni e realizzazioni) devono assolutamente mantenersi in un rapporto 'sano' fra loro. Un rapporto critico, dinamico ed evolutivo responsabilmente e deontologicamente fondato sulle finalità e i principi della scuola.

Micael Costa Oliveira
3° anno di grafica – CSIA

Nota

1 Un ritaglio dei primordi dell'educazione speciale, ossia di un'educazione rivolta a gruppi di 'esculsi', che nella sua azione 'segregativa' ha portato ad approfondire la conoscenza e gli effetti di pedagogie attente agli "handicap di situazione" (Mainardi, 2013) e – in seconda battuta – anche all'evidenza che attenzioni speciali e specifiche non richiedono necessariamente dei luoghi speciali per essere messe in atto.

Bisogni educativi speciali: fra eterogeneità e omologazione preconcepita

Nell'anno in cui Minaire (1978) proponeva il concetto di 'handicap situazionale', anticipando la distinzione riproposta dall'autore nel 1992 e riconosciuta formalmente solo nel 2001 dall'OMS con la Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF) fra deficit (relativo alla persona, stabile e misurabile) e handicap (relativo all'impatto del primo sulla persona in rapporto alle contingenze di contesto e potenzialmente variabile per forma e intensità in relazione a quest'ultime), l'Inghilterra proponeva con il rapporto Warnock (1978) sull'educazione di allievi con disabilità di abbandonare il termine 'handicap', negativamente connotato e le categorie basate sulla 'deficienza' (deficit funzionale) per prestare attenzione in primo luogo alle capacità e ai bisogni educativi, in altri termini di assumere che un/a allievo/a ha esigenze educative speciali se ha difficoltà di apprendimento che richiedono risorse educative specializzate.

Il rapporto Warnock (1978) invitava inoltre all'integrazione degli allievi con BES (in inglese SEN: *Special educational needs*), tradizionalmente ritenuti diversi, nella scuola dell'obbligo e a prevenire ogni forma di discriminazione. Lo faceva proponendo l'identificazione di obiettivi educativi comuni a tutti, indipendentemente dalle abilità o dalle disabilità degli allievi.

Un cambiamento di paradigma che nel corso degli anni si è affermato portando la scuola a pensare alla differenziazione (strutturale inizialmente e didattica poi) in considerazione del miglior incontro di ognuno con i programmi, le risorse e le pratiche scolastiche e i piani di studio.

In Svizzera di fronte al bambino con disabilità, quattro sono stati i principali atteggiamenti di fondo che si sono succeduti nel tempo (Rochat 2008; Mainardi e Martinoni 2019):

- curare, modificare la condizione di disabilità con interventi di stampo 'curativo': paradigma medico (*Heilpädagogik; pédagogie curative*);
- compensare il deficit sviluppando altre competenze che suppliscano in termini normativi alle condizioni di 'svantaggio': paradigma compensatorio;
- adattare l'intervento educativo, didattico, di organizzazione ambientale in modo da minimizzare l'effetto della presenza di deficit: paradigma funzionale e dell'accessibilità;

- sottolineare l'aspetto di diritto richiedendo l'inclusione: paradigma dei diritti umani e dell'equità (considerare le attenzioni particolari come degli aspetti caratterizzanti le attenzioni usuali in quanto normalmente comprese dalle seconde).

Ognuno di questi accenti, come abbiamo rapidamente indicato in precedenza, fa riferimento a paradigmi specifici e a chiavi di lettura diverse che per 'momenti' hanno marcato i concetti e i modelli interpretativi delle scelte pedagogiche e istituzionali fino a portare oggi la scuola a riconsiderarli alla luce di nuove volontà sottoscritte dalla maggioranza delle nazioni con la dichiarazione di Salamanca prima (1994), con la convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006) approvata dall'Assemblea federale (2016) e sempre a livello nazionale, con le raccomandazioni ONU all'Amministrazione federale per una migliore attuazione della Convenzione sui diritti del fanciullo (2015).

Ricordiamo che in Europa l'area dei Bisogni educativi speciali (BES), contrariamente a quanto sembrerebbe essere un ulteriore possibile luogo comune, non si limita alle disabilità e ai disturbi evolutivi specifici. Essa comprende oggi tre sotto categorie di persone per le quali si riconosce la legittimità di tali attenzioni: 1. allievi con disabilità diagnosticata; 2. allievi con disturbi evolutivi specifici diagnosticati – disturbi specifici dell'apprendimento (DSA); deficit di linguaggio; deficit delle abilità non verbali; deficit della coordinazione motoria; deficit di attenzione e di iperattività (ADHD); 3. allievi con svantaggio sociale, culturale e linguistico. Le prime due categorie interessano tratti distintivi normati e formalmente diagnosticabili a scuola, mentre la terza categoria riconosce l'esistenza di ulteriori condizioni di bisogno meno visibili o per le quali la scuola, in assenza di un patto educativo di società, sembrerebbe più impotente.

Appare evidente come il concetto di BES interessi un ventaglio estremamente ampio di situazioni e condizioni di scolarità. Parlare genericamente dell'allievo 'BES', o di un rappresentante di una sottocategoria di quest'area, come se fosse una categoria specifica di allievi, riduce e costringe la persona alla quale si riconosce il BES entro il tratto di particolarità che lo giustifica, una componente di una realtà complessa dove nulla esclude nulla.

Fatta salva l'identificazione di tale tratto che legittima (oggi) delle attenzioni particolari e specifiche in un

contesto dato – ossia la discriminazione (intesa come identificazione dell'esistenza di) una condizione particolare – qualsiasi altra inferenza generica sulle persone con BES è una banalizzazione stereotipica della persona così come lo è la sostanziazione costante di un tratto distintivo (ad esempio: 'idiota', 'zoppo', 'sordo', 'trisomico', ecc.).

Tale meccanismo ha come conseguenza impropria l'incremento dello scarto differenziale fra i gruppi (i detti 'BES' e i 'normo-tipici') e può comportare effetti secondari significativi assolutamente privi di connessione con la condizione di riconoscimento del bisogno e del diritto ad attenzioni educative particolari.

La discriminazione, positiva in origine in quanto accorda attenzioni particolari nell'interesse della persona, comporta un'etichetta con la quale l'allievo in primo luogo, ma ugualmente le famiglie e i docenti hanno a che fare. Solo la conoscenza, l'informazione e un'attenzione di fondo verso le persone, consentono di evitare a stereotipi e preconetti di promuovere l'evocazione di immagini, l'emergere di aspettative e reazioni più o meno coscienti (riferite al tratto distintivo) e più o meno pertinenti riguardo in primo luogo alla persona e a quanto dovuto ad ogni allievo.

Lo studio della particolarità e della condizione di svantaggio in situazione (che può interessare anche allievi con specifici talenti) ha senso unicamente nella misura in cui la nostra conoscenza degli stessi consente di contenere/superare ('bypassare') un deficit, una disabilità, un 'disturbo', una condizione di svantaggio a scuola come altrove. Solo così facendo la persona non sarà imprigionata nella sua 'diversità'.

Le lezioni delle attenzioni speciali a scuola

Penser en termes de stéréotypes, (...) c'est ignorer les infinies subtilités de l'être humain, son inhérente individualité (Warquier et Klein, 2006, p.21).

Il concetto di BES impone l'identificazione della condizione di bisogno sulla base del principio del diritto individuale e l'attenzione particolare mantiene un carattere di eccezionalità.

L'altra via, quella sostenuta dal paradigma dei diritti umani, vorrebbe che si agisse riconoscendo le diversità come componenti di una norma allargata e mettendo in campo attenzioni verso le stesse non sulla base della condizione di necessità individuale ma come principio didattico ed educativo di fondo: quello dell'accessibilità. La compensazione può agire in modo tale da con-

sentire all'allievo di adattarsi a delle situazioni scolastiche date ma questo non esclude che queste ultime possano includere il principio di accessibilità così da consentire a tutti gli allievi di sfruttare al meglio l'esperienza scolastica. In altri termini l'accento è messo sui bisogni educativi comuni. Ad essere particolari/speciali non sono i bisogni ma le attenzioni rivolte al singolo e al collettivo della classe.

Facendo nostre le parole di Macartney (2010, p. 216 e 2018: nostre traduzioni dall'inglese) si raccomanda di "identificare, rimettere in questione e rifiutare consapevolmente, in tutte le sue forme, una visione del mondo delle disabilità, delle differenze e delle diversità in quanto scarto rispetto alla «norma»". Le biografie delle persone con BES "devono essere all'avanguardia della co-costruzione della comprensione delle alternative per vivere al di fuori della curva di Gauss".

Sarebbe tendenzialmente uno stereotipo credere che l'attenzione educativa particolare (eccezionale) debba procedere esclusivamente da un principio compensatorio a fronte di condizioni dettate da una concezione normo-tipica dell'allievo e delle forme di attenzione da portare alle esperienze e occasioni d'apprendimento. Tale prospettiva si iscriverebbe allora in un contesto entro il quale degli allievi di volta in volta possono essere considerati 'normali', dotati, talentuosi, deboli, a rischio... quindi 'tipici' o 'atipici' rispetto a qualcosa di 'prestabilito' sulla cui base procedere ad una sorta di seriazione qualitativa in situazione.

La compensazione può anche non interessare uno scarto differenziale fra persone rispetto ad una situazione data ma fra situazioni date rispetto alle persone e quindi secondo un principio di equità.

Alla scuola delle competenze

Una performance scolastica in una situazione data non è necessariamente in rapporto diretto ed esclusivo con la presenza o meno delle competenze che la situazione intende mobilitare. L'esito positivo indica che l'allievo è capace di sostenere la prova così come proposta e in modo conforme alle aspettative; l'esito negativo consente di constatare 'unicamente' che l'allievo in questione non riesce a produrre la performance attesa alle condizioni date. Le riflessioni che possono fare seguito a questa seconda constatazione potrebbero fornire altrettanti spunti per altri stereotipi in merito ad aspetti inerenti alle condizioni di equità, di imparzialità e di affidabilità della valutazione delle competenze in situazione.

L'accessibilità e buona parte delle attenzioni speciali rivolte agli allievi di una classe hanno la loro ragione d'essere rispetto alle condizioni della 'messa in situazione' e per rapporto alle condizioni (più favorevoli per tutti o perlomeno più eque) per sviluppare, sfruttare, dimostrare le competenze attese.

L'esito negativo della performance richiede la valutazione di tutti i possibili fattori d'influenza che concorrono nella circostanza a definire il compito ed in particolare a circoscrivere gli 'effetti secondari eventuali' (Mainardi, 2013) che la situazione di osservazione/valutazione potrebbe comportare (dall'accessibilità della consegna, alle possibili forme di risposta ammesse e alle condizioni di osservabilità e di considerazione del grado di acquisizione di una competenza specifica, ecc.).

Consentire ad un allievo che presenta una forma di dislessia di poter disporre di più tempo per leggere il testo di un esame è una misura intesa a compensare uno svantaggio rispetto a condizioni 'normate' ma non equivale a considerare gli effetti secondari della sua condizione di svantaggio. La situazione di svantaggio

resta intatta anche se con una misura d'eccezione riguardo al tempo a disposizione. Consentire all'allievo in questione di accedere al contenuto del testo in forma diversa dal leggerlo di persona, sempre che la competenza in gioco non sia appunto una determinata competenza di lettura ma la comprensione degli argomenti avanzati dal testo o delle operazioni conseguenti alla considerazione di elementi utili presentati dal testo, non è una forma di discriminazione positiva ma un'attenzione particolare intesa a generare una condizione di equità in entrata.

Il primato dell'attenzione rivolta allo sviluppo di competenze a scuola offre al paradigma dell'accessibilità uno spazio di incidenza che merita di essere ulteriormente approfondito al di là delle necessità riconosciute agli allievi detti "con bisogni educativi speciali" per qualsiasi fase del percorso individuale e collettivo di formazione e di apprendimento per quanto di unico, di differenziato e di reciprocamente arricchente può offrire all'esperienza scolastica obbligatoria individuale e collettiva di ognuno.

Bibliografia

Bless, G. (2004). Intégration scolaire: Aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire Suisse. In: *Au seuil d'une école pour tous*, De Carlo-Bonvin, M. (ed.). Lucerne: Édition SZH/CSPS.

Bless, G. e Mohr, K. (2007) Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In: *Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik*, Jürgen, W. & Wember, F. (Hrsg.), Bd. 2. Göttingen: Hogrefe Verlag, pp. 375-383.

Binet, A., Simon, Th. (1905). Sur la nécessité d'établir un diagnostic scientifique des états inférieurs de l'intelligence. *L'Année Psychologique*, 11, pp. 163-190.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.

Doise, W., Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Interéditions.

Macartney, B. (2010). Living on the edge of the Normal Curve: 'It's like a Smack in the Head'. In: Dudley-Marling, C. & Gurn, A. (Eds.). *The myth of the Normal Curve*. New York: Peter Lang Publishing, pp. 205-219.

Mainardi, M. (2005). Scuola regolare e pedagogia speciale e specializzata: un rapporto in costante divenire? In: Kronenberg, B. et Kummer Wiss, A. (Éds.): *Heilpädagogik für alle? Education et pédagogie spécialisées pour tous?* Berne: Édition SZH/CSPS, pp. 127-146.

Mainardi, M. (2013). L'apport de la «défectologie moderne» aux pédagogies: en deçà de la zone proximale de développement (ZPD). In: *Vygotski et l'école*, Bernié, J.P. & Brossard, M. (éds). Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 357-365.

Mainardi, M. e Martinoni, M. (2019). L'école inclusive d'élèves en situation de handicap. Dans *Dictionnaire de politique sociale suisse. Woerterbuch de schweizer*

sozialpolitik. Zürich: Seismo Verlag-Sozialwissenschaften und Gesellschaftsfragen.

Merzaghi, G. (ed.) (1997). *L'allievo in difficoltà. Tra modelli integrativi e modelli esclusivi*. Lucerne: Ed. SPC.

Minaire, P. (1978). *Proposition d'une nouvelle méthodologie dans l'évaluation du handicap. Médias et handicapés*. Paris: Maison de l'UNESCO, ADEP Documentation.

Minaire, P. (1992). Disease, Illness and Health: The critical Models of the Disablement Process. *Bulletin of the World Health Organization*, 70(3), pp. 373-379.

OMS (2001). *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*.

ONU (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (CDPD)*.

ONU (2015). *Raccomandazioni sull'applicazione della Convenzione sui diritti del fanciullo in Svizzera. Consiglio dei diritti umani: Esame periodico universale (EPU)*.

Pelgrim, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classe ordinaire et spécialisée: des prévisions aux contraintes. *Revue Française de Pédagogie*, 134, pp. 147-166.

Rochat, L. (2008). *Les conceptions et modèles principaux concernant le handicap*. Berne: Bureau fédéral de l'égalité pour les personnes handicapées BFEH.

Séguin, E. (1846). *Traitement moral hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*. Paris: Éd. Baillière.

UNESCO (1994). *Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali*.

Warnock, H.M. (1978). *Special Educational Needs*. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office.

Warquier, L., & Klein, O. (2007). De la difficulté de se débarrasser

de ses habitudes mentales: les mécanismes cognitifs impliqués dans la persistance des stéréotypes. In: *Psychologies des Stéréotypes et des Préjugés*, Klein, O. & Pohl, S. (Éds.). Bruxelles: Labor, pp. 19-56.

Zittoun, T., Perret-Clermont, A.N., Carugati, F. (1997). Note sur la notion de conflit socio-cognitif. *Cahiers de Psychologie*, 33, pp. 27-30.