

# Lo “svantaggio socio-economico, linguistico e culturale”: un bisogno educativo *speciale*?

The “socio-economic, linguistic and cultural disadvantage”:  
a *special* educational need?

---

di Roberta Caldin, Giulia Righini\*

---

## Abstract

*This paper outlines some reflections about the concept of Special Educational Needs (SEN). In particular, it is take into consideration the “macro-category”, considered as SEN only in Italy, of the “socio-economic, linguistic and cultural disadvantage”, in order to identify and analyse some possible effects that this label produces in teachers’ perception of difficulties, assumption of responsibility and teaching practice.*

Keywords:

**special educational needs, label, norm-normality,  
teacher perspective, inclusive education**

Questo contributo delinea alcune riflessioni a partire dal concetto di Bisogni Educativi Speciali (BES). Nello specifico le considerazioni si soffermano sulla “macro-categoria”, considerata come BES solo in Italia, dello “svantaggio socio-economico, linguistico e culturale”, per individuare e approfondire alcune possibili implicazioni che questa “etichetta” produce nella percezione della difficoltà, nell’assunzione di responsabilità e nella pratica didattica degli insegnanti.

Parole chiave:

**bisogni educativi speciali, etichetta, norma-normalità,  
percezione degli insegnanti, didattica inclusiva**

\* La Premessa è stilata da Roberta Caldin; le altre parti del presente contributo sono di Giulia Righini.

## Lo “svantaggio socio-economico, linguistico e culturale”: un bisogno educativo speciale?

### Premessa

Il concetto di *bisogno*, che ha una connotazione individualistica, è stato criticato almeno a partire dal 2000, con il documento *Education for all* dell’Unesco (UNESCO, 2000, p. 14). Il *bisogno*, infatti, ha un’angolazione legata al singolo che può risultare completamente estrapolata dal contesto, limitando l’intervento educativo sul contesto e marginalizzando l’approccio ai “diritti” che, invece, cerca di garantire a tutti le medesime opportunità, indipendentemente dal bisogno contingente.

Nell’espressione, spesso usata in ambito scolastico, “bisogna aiutare chi ha più bisogno” (o in altre molto simili) si individua un approccio assistenzialistico e/o medicalizzato, soprattutto quando si presume che i docenti debbano essere formati e preparati rispetto alle singole patologie. I documenti internazionali e tutta letteratura italiana e internazionale sui processi inclusivi indicano che è necessario considerare il *funzionamento* delle persone con disabilità, partendo da questo per realizzare un intervento educativo, senza necessariamente partire dal deficit (si tratta, cioè, di capire cosa una persona può fare e non solo cosa non può fare!)<sup>2</sup>. Gli interventi di formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno sarebbero, dunque, da prevedere attraverso approfondimenti relativi all’inclusione scolastica e all’inclusione sociale, con uno sguardo positivo che evidenzi le potenzialità, piuttosto che i deficit e non rivolti esclusivamente ai *bisogni*.

Rimane poi da chiarire un aspetto culturale, che cela una rappresentazione mentale aprioristica (un’*etichetta*, insomma, come indica, nel suo contributo, Giulia Righini): un giovane con sindrome di Down è ammalato? È *patologico*? No, piuttosto egli ha una Sindrome con cui può/deve imparare a convivere, ma è “ammalato” quando ha l’influenza, la colica renale ecc. In tal senso, non è adeguato, né opportuno, né può essere aprioristico parlare di “patologie” per le persone disabili. Spesso, l’approccio medicalizzato o assistenzialistico falsa le rappresentazioni sociali delle persone disabili e le riduce a “malati” da curare e in perenne “terapia”, pronti a svolgere solo attività “riparatrici” come

- 1 Su questo tema, si vedano Caldin, 2009, 2012, che in questa sede, vengono parzialmente ripresi.
- 2 A tal proposito, si vedano almeno: UNESCO, 2005, 2006; World Health Organization, 2001; World Health Organization, The World Bank, 2011; Booth, Ainscow, 2002; Caldin, 2013; Canevaro, 2006; Montuschi, Caldin, 2004.

l'ippo-terapia, la danza-terapia, la pet-therapy ecc., piuttosto che attività ordinarie e comuni (lavorare, andare a cavallo, uscire e portare a spasso il cane ecc.).

I “ragazzi che hanno più bisogno”, in realtà, avrebbero necessità di “mediatori specifici” (persone e strumenti) che supportino attività comuni e condivise con la comunità-classe, cercando di raccordare Scuola e Progetto di Vita, unico obiettivo di una cultura ampia ed elevata per l'inclusione; se questo non avviene, la scuola rischia di rimanere una monade completamente separata dal contesto in cui lo studente si ritrova a vivere.

Il paradigma bio-medico, di cui la stessa *ICF* del 2001 (WHO, 2001) parla ampiamente i limiti, si basa su una teoria che attribuisce il deficit all'individuo, mentre il modello sociale interpreta la disabilità e/o il disturbo come prodotto di un'interazione tra la persona e il contesto in cui vive. Secondo questa prospettiva, la proposta dell'*Index for inclusion* è radicale e si indirizza al superamento del concetto di *bisogni educativi speciali*, in quanto questi ultimi si inseriscono in un quadro di riferimento che continua a considerare la disabilità come problema del singolo, e propone di sostituirlo con quello di *ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione*. La caratteristica della disabilità non è attribuita all'individuo, ma alle situazioni che risultano maggiormente adatte per alcuni e non per altri individui, all'interno di un aprioristico e rassicurante criterio di normalità (Booth, Ainscow, 2002; Dovigo, Ianes, 2008).

Già all'inizio del 2000, attraverso la pubblicazione di vari documenti e dichiarazioni internazionali, l'UNESCO raccomandava di *sostituire* la dizione *Bisogni Educativi Speciali con Educazione per tutti (Education for all, sopra richiamata)*; l'espressione “alunni con bisogni educativi speciali” era comparsa la prima volta nel Rapporto Warnock in Inghilterra, nel 1978 (*Warnock Committee, 1978*), per abolire il termine “handicap” e per sottolineare la necessità che il sistema educativo fosse modificato, riconoscendo il bisogno di un rinnovamento in ambito pedagogico. Il tema è estremamente complesso e potenzialmente foriero di nuovi ambiti di ricerca; in Italia, non permette di intravedere soluzioni facili e immediate a problemi quali la certificazione del deficit, l'organizzazione dei sostegni scolastici ed educativi, la tutela di minori in situazioni sociali svantaggiate e così via.

Riguardo al tema *attualità/inattualità* del costrutto di *bisogni educativi speciali* e/o del suo superamento attraverso l'espressione *ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione* (proposto dall'*Index for inclusion*), si può sinteticamente dire di intravedere i prodromi di un'*opposizione correlativa* (piuttosto che di una contraddizione) nella scelta di un primo livello di sensibilizzazione culturale, nel quale *gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione* mobilitano concettualmente una comunità, la impegnano co-responsabilmente ad essere lungimirante, nella prevedibilità delle conseguenze derivanti dall'*ecologia dell'azione*; nel contempo, una corretta individuazione diagnostica medico-sociale e una lettura olistica della disabilità, che contempra anche l'intervento educativo, richiede, secondo noi, la chiarezza del costrutto di *bisogno educativo speciale*, privato, però, di ogni esasperazione tecnicistica, molto in voga oggi.

Il senso della transizione culturale dalla *pedagogia dell'integrazione* alla *buona pedagogia inclusiva* (*Good pedagogy- Inclusive pedagogy*<sup>3</sup> - UNESCO, 2000), avvenuta nei dibattiti internazionali, si può identificare nel principio di un radicale allargamento all'insieme delle popolazioni scolastiche nella loro diversità; l'inclusione concernerebbe, pertanto, *tutte le differenze culturali, sociali, linguistiche, razziali, di genere, mentali e fisiche*. L'inclusione richiede un'azione di sistema, una *buona prassi* intesa come *azione politica* - non solo come esperienza positiva - che possa cambiare l'organizzazione del contesto: tale approccio rinforza una *Weltanschauung* sulla prospettiva inclusiva legata al tema dei *diritti umani* e a quello della *giustizia*, riallacciandosi al pensiero di quanti, in Italia e nel mondo, interpretano la prospettiva inclusiva come proposta sociale ampia, da realizzare in tutti i contesti dell'esistenza, garante dell'ambiente e dell'ecosistema globale, volta al cambiamento (ONU, 2006).

L'approccio ai diritti umani ha come corollario *la modularità della risposta ai bisogni* la cui soddisfazione determina l'effettivo godimento del diritto (Carrazzone, 2006). Così pensati, i diritti non rientrano nell'esclusiva responsabilità statale, ma divengono di *responsabilità comune e differenziata* (Carrazzone, 2006, p. 29) di molteplici attori (Stato, ONG, media, imprese, scuola, famiglie, comunità, individui ecc.) che possono agire corresponsabilmente e avere un impatto determinante sulla riuscita degli obiettivi. Un approccio basato sui diritti, anziché sul *bisogno* (speciale e non) correla esplicitamente alla realizzazione di ciascun diritto del bambino una *responsabilità comune differenziata*, a carico di molteplici soggetti, istituzionali e non istituzionali, che obbliga a lavorare in rete, in modo integrato.

Non si dimentichi che la maggior parte dei bisogni di un bambino disabile riguarda quelli di qualunque altro bambino: crescere, imparare, essere amato dalla famiglia e dalla comunità, giocare e stare con altri coetanei dipendono dal bambino disabile stesso, dalla sua famiglia, dal contesto di appartenenza. Nella prospettiva dei diritti umani, "ogni bambino ha gli stessi diritti, ma ogni bambino, non solo quello disabile, ha bisogni diversi, in relazione alle proprie abilità, al luogo dove è nato, alla situazione politica, economica, sociale, culturale dove vive. I bisogni dei bambini disabili "non sono speciali", sono specifici della sua persona e vanno valutati caso per caso nell'ottica della realizzazione del suo superiore interesse" (Carrazzone, 2006, p. 30).

Le stesse politiche sociali che ne derivano devono situarsi *oltre* la compensazione degli svantaggi effettuata attraverso l'offerta di beni e servizi, ampliando e garantendo le capacità/facoltà di scelta individuali e collettive (*capabilities* - Sen, 1999 e 2005) che non concernono solamente i bisogni (primari e non) come alimentarsi, curarsi, istruirsi, ma anche le libertà, i diritti fondamentali correlati a tutte le dimensioni della vita umana.

In considerazione di quanto appena sinteticamente puntualizzato, si indicano

3 L'espressione *Good pedagogy-Inclusive pedagogy* si trova in UNESCO (2000), Section for Special Needs Education, *Inclusive Education and Education for All. A challenge and a vision*. Paris, p. 14.

alcuni interrogativi sui quali è possibile avviare una discussione e nuovi percorsi di ricerca, anche a partire dall'interessante contributo di Giulia Righini:

- parlare ancora di BES, senza tenere in nessun conto le indicazioni dell'Unesco che invitano a superare tale costrutto, non è anacronistico o, per lo meno, anomalo?
- rilevare sempre il bisogno individuale, piuttosto che l'impegno del contesto ad essere facilitante, non vanifica l'intera filosofia dell'ICF, ICF-CY e/o della *Convenzione Internazionale sui diritti delle Persone con disabilità*?
- continuare a focalizzarsi sui *bisogni speciali* piuttosto che su quelli *ordinari* e sui *diritti* (comuni, di uguaglianza e di cittadinanza), non rischia di inficiare l'approccio emancipativo e partecipativo alle/delle persone disabili e il loro stesso protagonismo?
- in una prospettiva filosofica e antropologica, la dimensione dei bisogni educativi speciali (così come quella dell'originalità e dell'unicità di ciascuno) non potrebbe configurarsi come dimensione trasversale ed esistenziale ampia?

## 1. Introduzione

La tensione a creare una cultura scolastica inclusiva emerge dalla volontà di costruire una comunità sicura, accogliente e stimolante, che sappia valorizzare il singolo nelle sue peculiarità: la differenza<sup>4</sup>, intesa come patrimonio di possibilità volte all'andare oltre i condizionamenti sociali, culturali e storici da cui l'individuo rischia di essere soggiogato nella sua quotidianità (Bertin, 1983, p. 17) è un diritto che deve essere tutelato. Ognuno ha possibilità di divenire parte integrante e attiva del gruppo (classe, scuola, società, ...) in cui è inserito: i principi e i valori della cultura inclusiva orientano le decisioni sulle politiche e sulle pratiche scolastiche, sia a livello macro della progettazione di istituto sia a livello micro della progettazione dell'attività didattica della classe e dell'alunno, avendo come nucleo fondante la consapevolezza della ricchezza insita nella differenza.

A quarant'anni dalla legge 517/77, che sancisce l'inizio dell'integrazione scolastica in Italia, le azioni mirate alla graduale accettazione della diversità e alla tutela del diritto alla differenza sono sfociate nell'identificazione dei Bisogni Educativi Speciali (BES): la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 e le successive Normative<sup>5</sup> fanno esplicito riferimento al modello fun-

4 Per "differenza" si intende, con esplicito riferimento ai principi fondanti del Problematismo pedagogico (Bertin G.M., Contini M.G.), il patrimonio di possibilità di superamento dei condizionamenti psicologici, socio-politici, culturali dovuti alla realtà storica ed alla quotidianità dell'individuo. Si distanzia concettualmente dal termine "diversità", che rappresenta, invece, la condizione dell'individuo dettata dai fattori genetici, bio-psicologici, socio-culturali (la "gettatezza" di cui parla Heidegger).

5 C.M. 6 marzo 2012, n. 8 – Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'inter-

zionale proposto nell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (2001), che vede la persona attraverso lo sguardo olistico della prospettiva bio-psico-sociale. Su questa premessa viene proposta la definizione dei BES con l'obiettivo principale di promuovere una "speciale attenzione" nei confronti degli alunni con difficoltà scolastiche, al fine di ripensare la didattica in direzione inclusiva. Diviene esplicita la necessità educativa e pedagogica di rispondere alle diverse esigenze e capacità di ciascuno studente: protagonista attivo del suo percorso di apprendimento e di crescita, può gettare le basi per la costruzione di una identità il più possibile solida, consapevole, accogliente, responsabile e partecipativa. La Direttiva definisce "alunni con bisogni educativi speciali" coloro che, "con continuità o per determinati periodi, per motivi fisici, biologici, filosofici o anche per motivi psicologici, sociali", hanno necessità che la scuola offra "adeguata e personalizzata risposta". Quindi, l'area dello "svantaggio scolastico" va oltre la sola presenza di certificazione e diagnosi, comprendendo, insieme alle "sotto-categorie" della disabilità e dei disturbi evolutivi specifici (disturbi specifici dell'apprendimento, deficit di linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, dell'attenzione e dell'iperattività), quella dello "svantaggio socio-economico, linguistico, culturale".

Un'ampia parentesi si deve aprire sul tema del Piano Didattico Personalizzato (PDP), con particolare approfondimento su quali siano effettivamente gli alunni che ne richiedono la progettazione. In un primo momento, infatti, la mancanza di chiare esplicitazioni normative ha fatto sì che non si distinguesse tra ordinarie difficoltà di apprendimento, gravi difficoltà e disturbi di apprendimento, portando gli insegnanti a redigere il PDP non solo per gli alunni che presentano un bisogno effettivo, ma anche per tutti coloro che nella quotidiana esperienza didattica incontravano momenti di incertezza passeggera. Poi, la Nota Ministeriale del 22 novembre 2013 tenta di precisare quali siano i casi che, invece, effettivamente ne necessitano:

In primo luogo [...] tutte quelle situazioni in cui è presente un disturbo clinicamente fondato, diagnosticabile ma non ricadente nelle previsioni della Legge 104/92 né in quelle della Legge 170/2010. In secondo luogo si sono volute ricomprendere altre situazioni che si pongono comunque oltre l'ordinaria difficoltà di apprendimento, per le quali dagli stessi insegnanti sono stati richiesti strumenti di flessibilità da impiegare nell'azione educativo-didattica. In ultima analisi, al di là delle distinzioni sopra esposte, nel caso di difficoltà non meglio spe-

vento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative; Nota Ministeriale 27 giugno 2013, prot. n. 1551 – Piano Annuale per l'Inclusività – Direttiva 27 dicembre 2012 e C.M. n. 8/2013; Nota Ministeriale 21 agosto 2013, prot. n. 13588 – Bisogni Educativi Speciali. Approfondimenti in ordine alla redazione del piano annuale per l'inclusività nell'ottica della personalizzazione dell'apprendimento. Materiali per la formazione dei docenti a.s. 2013-2014; Nota Ministeriale 22 novembre 2013 prot. n. 2563 – Strumenti di intervento alunni BES A.S. 2013-2014 – Chiarimenti.

cificate, soltanto qualora nell'ambito del Consiglio di classe (nelle scuole secondarie) o del team docenti (nelle scuole primarie) si concordi di valutare l'efficacia di strumenti specifici questo potrà comportare l'adozione e quindi la compilazione di un Piano Didattico Personalizzato, con eventuali strumenti compensativi e/o misure dispensative (Nota Ministeriale, 22 novembre 2013, p. 2).

Malgrado non sia assolutamente compito della scuola diagnosticare problemi e certificare alunni, sono dunque gli insegnanti, in condivisione e in accordo all'interno del consiglio di classe, che si devono assumere, in totale autonomia, un'enorme responsabilità: individuare quali alunni vivano situazioni di effettiva necessità, dichiarare la presenza di un bisogno educativo speciale e definire flessibili percorsi di insegnamento-apprendimento individualizzati e personalizzati.

## 2. Definizione del problema di ricerca

La scelta di introdurre, in quest'ottica, i BES ha suscitato nei professionisti che si occupano di scuola e di educazione inclusiva reazioni fortemente contrastanti.

Da un lato, si rende merito al tentativo di formalizzare, attraverso teorie e pratiche, il concetto di inclusione come accoglienza, sostegno e valorizzazione di tutte le differenze, siano esse dovute a diversità di ambito culturale, sociale, economico, di genere, etnico, fisico o psicologico. La "mission culturale" della scuola sostenuta dalla Direttiva e, infatti, offrire a ciascun alunno la possibilità di esprimere, valorizzare ed incrementare al massimo le sue potenzialità: "[...] l'orizzonte di una scuola inclusiva va oltre le difficoltà di un certo numero di alunni, per prendere in considerazione le esigenze di tutti" (Ianes, 2013). Si tratta di una scuola capace di rispondere alle esigenze e alle difficoltà di ogni alunno, che impara a prevenire situazioni di malessere e che si impegna ad eliminare le barriere all'apprendimento e alla partecipazione di ognuno alla vita di classe. Il concetto di BES, infatti, richiama un'area della difficoltà molto estesa e poliedrica e rimanda alla possibilità aperta e dinamica di comprendere tutte le situazioni di funzionamento problematico, sostenendo una mentalità aperta alla valorizzazione delle peculiarità del singolo all'interno del sempre più variegato contesto scolastico.

La *presa in carico*<sup>6</sup> (Canevaro, 2008, p. 63) di tutti e ciascuno e, infatti, compito primario non solo della pedagogia, ma anche dello Stato, della società, della scuola e dei docenti: questi ultimi, si assumono l'onere deontologico di dispensare e compensare, individualizzare e personalizzare i percorsi di insegnamento e apprendimento per promuovere il successo personale e formativo di ogni alunno, verso la costruzione del suo progetto di vita.

Da un altro punto di vista, si evidenzia il rischio di cadere in un'ulteriore

6 "Farsi carico significa considerare il proprio modo di essere con gli altri secondo la dimensione sinaptica, cioè con la possibilità che elementi di contrasto siano riformulati in termini di progetto comune, individuale e sociale".

categorizzazione, determinata in parte dalla sola percezione soggettiva del singolo consiglio di classe, che racchiuda, e quindi escluda, tutto ciò che si discosta dalla “norma”.

Un sempre crescente numero di caratteristiche individuali viene considerato problematico nei contesti educativi. Nonostante i vari sforzi per evitare la stigmatizzazione delle persone con bisogni educativi speciali, in pratica un numero sempre maggiore di persone viene considerato problematico dall’organizzazione scolastica (Vehmas, 2015, pp. 205–206).

In questa prospettiva, la “macrocategoria” dei bisogni educativi speciali non fa altro che isolare maggiormente gli alunni in difficoltà, quasi autorizzandone una stigmatizzazione “sostanziosa”: la mera differenziazione può portare a lasciare in disparte coloro che non ricadono nella “normalità” scolastica e sociale, riducendo così la totalità della persona al “problema”. Seguendo questo pensiero, il passo verso la “medicalizzazione del disagio” è breve:

[...] numerosi studi rilevano come la moderna iatrogenesi aumenti generiche diagnosi sintomo-centrate e abbassi le attese nei confronti dei ragazzi, confinati dal sintomo a prestazioni inferiori, senza prestare attenzione al rapporto tra potenziali e difficoltà. Da qui la caccia al sintomo che riduce la responsabilità di docenti e genitori (Iosa, 2013, p.10).

L’allontanamento dal modello olistico, proposto dall’ICF ripreso dalla Direttiva, può portare ad assumere una prospettiva clinica in cui il sintomo diventa la centralità del soggetto e la diagnosi diventa un’attenuante deresponsabilizzante.

Dovremmo, dunque, cercare di non chiuderci/escluderci in un sistema clinico, di medicalizzazione e psicologizzazione, per rimettere al centro il valore dell’educazione quale approccio olistico e globale, interattivo e interpersonale, sociale e comunitaria, frutto di integrazione e concertazione/condivisione tra i vari soggetti in campo. [...] Bisogna ridare valore all’educazione e considerare l’alunno non in base al BES, ma chiamandolo per nome, costruendo con lui/lei una relazione pienamente educativa, di liberazione e disvelamento delle sue potenzialità, paure, aneliti, al fine di farne una rielaborazione arricchente sul piano identitario personale e sociale. Il ruolo della pedagogia, e quello di prendersi cura dell’altro, del prossimo, della persona in tutte le sue implicazioni (Moliterni, 2013, p. 27).

In caso contrario, il pericolo che vivono gli alunni con bisogni educativi speciali è quello, rilevato anche da Benasayag e Schmit (2004), di rimanere imprigionati in una “gabbia classificatoria” di etichette. Queste, una volta fissate, prendono il posto della realtà e impongono i modelli con cui entrare in relazione con esso: tutto ciò che deborda da questa tassonomia, ogni paradosso o incertezza, viene percepito “come elemento ‘di disturbo’ del reale”, del contesto culturale e sociale.

È indubbio che senza lavoro di classificazione o differenziazione, senza costruzione di modelli non può esistere nessun pensiero e nessun sapere: la realtà assume significato attraverso l’utilizzo di “schemi mentali”, processi di

categorizzazione che ne gerarchizzano gli elementi e ne permettono così la conoscenza. Questo implica, dunque, in risposta alla necessità dell'individuo di rapportarsi al contesto, l'utilizzo di semplificazioni ed inferenze che creano "immagini della mente" atte a decodificare la realtà. Quando si tratta di relazione intersoggettive, come quelle tra insegnanti e alunni, le rappresentazioni sociali permettono di attribuire le caratteristiche di una categoria al singolo che ne fa parte rendendo, così, "familiare lo strano e percettibile l'invisibile" (Moscovici, 1989, p. 365).

Nell'applicazione di questo meccanismo, però, soprattutto in ambito scolastico ed educativo, è essenziale essere consapevoli della possibile nascita dello stereotipo, nucleo cognitivo del pregiudizio: il rischio della categorizzazione è insito nel processo di costruzione della conoscenza perché presuppone la creazione di un modello di partenza generale, dettato spesso da implicite, imprecise e superficiali percezioni di senso comune, a cui riferire il singolo che solo apparentemente ne soddisfa le caratteristiche. Curioso rilevare che il termine "stereotipo" deriva dal lessico tipografico, in cui rappresenta la "controimpronta" delle forme di composizione, ossia la matrice: utilizzata per la stampa produce, ripetendo meccanicamente lo stesso movimento, produce pagine perfettamente identiche tra loro. Quando le categorie dello stereotipo si impongono sulla percezione della realtà, sostituendo la capacità critica del pensiero, nutrono la nascita del pregiudizio: l'individualità personale, poliedrica e peculiare, rimane celata dietro un'immagine dell'altro fissa, immutabile, che ne annulla la persona in sé.

Inoltre, secondo Lippmann (2004) gli stereotipi, ossia le "immagini della mente", si diffondono tra gli attori sociali grazie all'autorevolezza che certi individui hanno su altri; questa considerazione risulta particolarmente significativa nel rapporto asimmetrico tra insegnanti ed alunni. Classificando una persona all'interno di un gruppo, ci si aspetta che agisca nel modo caratteristico di quella categoria; quindi bisogna chiedersi: qual è, secondo gli insegnanti e il consiglio di classe, il significato generale del BES?

La dimensione cognitiva del pensare e del riconoscere categorie di differenza porta a diverse valutazioni e a diversi criteri di comportamento: quando la percezione iniziale coglie la ricchezza della differenza, gli atteggiamenti sono di accoglienza e valorizzazione dei singoli; quando la percezione iniziale è negativa, l'etichetta rischia di strutturare, nel sentire e nell'agire collettivo, l'essere di coloro che vengono etichettati, costretti inoltre a portare "le stigmate della differenza" (Benasayag, Schmit, 2004).

Nell'attribuzione del BES si presenta, dunque, la pericolosa criticità di chiudere le differenze in codici linguistici e sigle.

Il problema della (ri)denominazione nelle classificazioni, nelle culture e nei contesti è sottolineato anche da Medeghini, esponente dei Disability Studies<sup>7</sup>: i processi di categorizzazione, che trovano nella norma il loro pre-

7 I Disability Studies (DS), come area di studio e di ricerca sociologica ed educativa, traggono origine dall'attivismo delle persone con disabilità alla fine del secolo scorso, inizial-

supposto e nel linguaggio normativo e specialistico il loro esito, danno il via ad un percorso definitorio che non fa altro che accentuare sempre più la condizione deficitaria. È dunque il contesto sociale e culturale, afferma Dovigo nell'introduzione alla versione italiana dell'*Index per l'inclusione* (2002), che stabilisce “quella serie di norme più o meno visibili che definiscono la normalità, e così facendo facilitano o impediscono l'accesso a determinati gruppi di persone, trasformando la differenza in devianza”. Questa idea fa eco alla *Labelling Theory*<sup>8</sup> (Becker, 2003) che vede proprio i gruppi sociali come responsabili del creare devianza perché istituiscono norme la cui infrazione avvia il processo per divenire devianti: le difficoltà ed i problemi che scaturiscono dall'interazione tra l'individuo e il contesto non sono solo imputabili alle caratteristiche personali dei soggetti e devono essere compresi in termini di risposte sociali.

Per coloro che si occupano di educazione questo impone la necessità di saper ascoltare e saper (re)agire in modo consapevole ed efficace: significa assumersi responsabilità. L'etimologia della parola è straordinariamente suggestiva: da “re-spondeo”, dove “re” indica un movimento di ritorno e “spondeo” (Calonghi, 1975) l'azione del promettere, dell'obbligarsi solennemente e formalmente, dell'impegnarsi in alleanze e contratti.

È quindi la possibilità di intendere le voci, e anche di aspettare che arrivino. La tendenza è quella di inventarsi le voci o di riempire i silenzi con la nostra voce che interpreta la condizione degli altri. La posizione d'attesa e di ascolto è invece legata alla possibilità che ci sia un'apertura di credito all'altro che parla o che parlerà, e non la chiusura del tempo: il tempo è scaduto ed io ho capito quello che tu non mi hai detto (Canevaro, 2015, p. 47)

Si delinea la figura, anticipata da Freinet, dell'insegnante mediatore e facilitatore, che accoglie e accompagna l'alunno attore protagonista del “*tâtonnement expérimental*”: un modo di avanzare sì “a tentoni” ma insieme, condividendo percorsi e obiettivi e indirizzando la valutazione più sul procedere che sul traguardo. sviluppata ampliata.

Nei confronti degli alunni che vivono situazioni di “svantaggio socio-economico, linguistico e culturale”, la responsabilità degli insegnanti è ancora più gravosa: sono chiamati, prima, a definire il bisogno educativo speciale, poi ad entrare in relazione, a strutturare percorsi di apprendimento e a valutare lo studente con BES da essi stessi individuato. Per evitare di rimanere offuscati dall'etichetta così determinata, è essenziale che questi si interrogino

mente in Paesi di lingua e cultura anglosassoni (in particolare nel Regno Unito e negli Stati Uniti) e poi diffusi principalmente in Europa settentrionale e occidentale.

8 La *Labelling Theory*, studiata nell'ambito della sociologia della devianza durante gli anni '60 e sviluppata principalmente da Howard Saul Becker nel suo libro *Outsiders*, è la teoria secondo cui l'identità e il comportamento degli individui possono essere determinati o influenzati dai termini utilizzati per descrivere o classificarli. In quest'ottica l'etichetta di “deviante” non dipende da un atto specifico compiuto, ma deriva dalla tendenza delle maggioranze di contrassegnare negativamente le minoranze, ossia coloro che si discostano dalle “normali” norme socio-culturali.

su quali siano i parametri con cui viene stabilito che un alunno in difficoltà ha un bisogno educativo *speciale*.

Quando i bisogni educativi diventano *speciali*?

Speciale è un termine ambiguo che, a seconda del contesto, può significare «singolare», «insolito», oppure «di speciale importanza». *Speciale* può riferirsi, ad esempio, al talento eccezionale di un individuo, oppure alla mancanza di talento in talune attività, oppure può riferirsi alle caratteristiche o alle capacità individuali al di fuori della norma (Vehmas, 2015, p. 211).

In ambito internazionale, è opportuno riferirsi ad alcune ricerche (Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson, Gallannaugh, 2007; Taylor, Hume, Welsh, 2010; Gibbs, Elliot, 2015) che hanno indagato il rapporto tra l'attribuzione di etichette, l'autostima degli alunni e le percezioni degli insegnanti sullo studente in difficoltà e sulla propria capacità di costruire adeguati percorsi didattici. Ciò che emerge chiaramente è che nei casi in cui viene utilizzato uno *specific label*, ossia una definizione precisa della difficoltà, di cui si conoscono le molteplici sfaccettature (per esempio, se si parla di "dislessia"), sia insegnanti sia alunni ne hanno beneficio: gli insegnanti si sentono capaci e riconoscono le peculiarità del ragazzo, il ragazzo matura più consapevolezza di sé e si sente compreso e aiutato. Al contrario, quando viene attribuito un *generic label*, un generico BES, sia alunni sia insegnanti si sentono spaesati e meno adeguati ad affrontare le sfide del complesso processo di insegnamento-apprendimento. Il problema risiede dunque nel fatto che, affinché l'identificazione di una tassonomia delle difficoltà possa risultare utile nella relazione, è indispensabile avere una profonda conoscenza comune e condivisa degli innumerevoli aspetti che la compongono: si devono prendere le distanze, invece, da una classificazione preesistente all'incontro, che agisce come sapere deterministico, prestabilito, "normalizzato".

La determinazione dell'etichetta deriva da quella della norma: una norma che è approvata e adottata in un determinato contesto sociale e culturale. Una norma che sottende l'idea di "normalità", che viene comunemente accettata a partire dall'interazione con gli altri fino al più intimo rapporto con sé stessi. Per promuovere la costruzione dell'identità personale, invece, l'immagine che gli altri attribuiscono al soggetto, in base alla loro percezione personale della sua esteriorità ("dimensione virtuale"), deve combaciare con ciò che il soggetto è realmente ("dimensione reale"): lo scarto tra queste due dimensioni, nell'interazione sociale, crea la situazione in cui l'individuo viene stigmatizzato (Goffman, 2012). Secondo questo processo, associare una persona, un alunno nel caso dei BES, ad una sigla, ad un epiteto, comporta il rischio profondo di ridurre la percezione che il mondo e l'individuo stesso ha di sé ad un'unica sua caratteristica, solitamente negativa o che provoca difficoltà e malessere. "È il 'miracolo' dell'etichetta: produce l'impressione che l'essenza dell'altro sia visibile" (Benasayag, Schmit, 2004).

Ma cosa sappiamo realmente dell'altro quando conosciamo la sua *etichetta*? Il problema sta proprio nel fatto che si confonde il sapere con ciò che è dato a vedere. E questo non solo condiziona la percezione e l'aspettativa dell'altro, ma anche di colui che la porta: il rischio di determinismo dovuto all'etichetta è dunque sia sociale sia individuale.

Si pensi all'Effetto Pigmalione, alla "profezia che si autorealizza" (Rosenthal, Jacobson, 1992): l'idea che gli insegnanti hanno dell'alunno influenza, il più delle volte inconsciamente, il loro linguaggio corporeo, il loro tono di voce, il loro metodo di insegnamento al punto che lo studente ne interiorizza il giudizio implicito e costruisce la propria identità su quella iniziale idea. Un pre-concetto che, come elaborato da Rosenthal e ripreso da Riessman, sottovaluta i "bambini svantaggiati" (*disadvantaged children*), creando un'aspettativa di basso profitto.

Quali sono dunque le aspettative degli insegnanti nei confronti degli alunni con BES, dettate dalla loro idea di bisogno educativo speciale? Quali sono gli atteggiamenti e quale la pratica didattica?

### 3. Paradigma di riferimento

Concettualmente, i principi fondanti di questo lavoro di ricerca sono quelli del Problematicismo pedagogico: il rispetto della diversità, intesa come "gettatezza" e la valorizzazione del diritto alla differenza, intesa come panorama di possibilità di crescita. Da questa prospettiva emerge subito che le problematicità dovute alla categorizzazione dei bisogni educativi speciali, soprattutto per quel che riguarda lo "svantaggio socio-economico, linguistico e culturale", sono dovute proprio alla loro ambivalenza: i BES fanno riferimento alla diversità o alla differenza? Sono causa di sterile etichettamento o occasione di possibile sviluppo?

Con questa cornice teoretica, si è scelto di indagare la prassi scolastica attraverso alcune delle prospettive dei Disability Studies, in particolare quella "sociocostruzionista", che fanno eco alle opere di Goffmann (*Stigma*) e Becker (*Labelling Theory*): l'approccio critico al linguaggio normativo e sociale in riferimento al rischio di etichettamento e di esclusione; l'attenzione ai ruoli sociali e alle situazioni che favoriscono e promuovono, ostacolano ed impediscono la partecipazione e l'apprendimento di ciascuno; la riflessione sulla dicotomia normalità-anormalità, in cui il concetto di "normale" è elemento centrale nella società attuale, "ansiosamente competitiva" (Iosa, 2013, p.10) che cresce nel "mito della salute perfetta" (Furedi, 2004).

### 4. Possibili ipotesi e nuove domande di ricerca

Ricapitolando, alla luce di quanto premesso, si ritiene significativo continuare a focalizzare la ricerca sulla "sotto-categoria" dei bisogni educativi speciali dovuti a situazioni di "svantaggio socio-economico, linguistico, culturale". In questo caso, infatti, in cui non c'è possibilità di delega alle competenze degli specialisti, è responsabilità degli insegnanti e del consiglio di classe individuare e definire lo specifico "svantaggio scolastico" come condizione che necessita di risposte "speciali", specifiche per il singolo alunno.

Si delinea quindi l'ipotesi di ricerca che ondeggia tra le due controverse conseguenze pratiche dell'attribuire l'etichetta del *generic label*: la possibilità

di costruire una didattica che sappia progettare percorsi in cui ogni alunno, con le sue peculiarità, possa essere incluso e protagonista attivo del suo apprendimento, e il rischio di deresponsabilizzazione e delega degli insegnanti nei confronti delle difficoltà scolastiche dell'alunno con BES.

Il primo passo è dunque quello di indagare, facendo riferimento ai parametri offerti dall'*Index for Inclusion* (Booth, Ainscow, 2001), i principi e i valori della cultura scolastica che orientano le decisioni sulle politiche educative e sulle pratiche quotidiane attive nella classe.

Quella che desideriamo infatti è una scuola che non chieda di essere “forti”, ma in cui sia possibile non essere né forti né deboli, e accettare insieme la fragilità della vita [...] attraverso il *riconoscimento della molteplicità* della persona. Riconoscimento che non dovrebbe riguardare solo le persone che hanno problemi, ma anche quelle che si considerano “normali”, affinché possano finalmente disfarsi, con loro grande sollievo, della terribile e dolorosa etichetta di “normale”, per poter assumere e abitare le molteplici dimensioni della fragilità (Benasayag, Schmit, 2017, p. 84).

Dopo una prima analisi contestuale, l'attenzione si focalizza sulle domande fulcro del progetto di ricerca: qual è la percezione della difficoltà negli insegnanti? Esiste già un'etichetta implicita dovuta al confronto con la “normalità” del contesto classe/scuola? Quando e perché la difficoltà scolastica richiede, secondo gli insegnanti e i consigli di classe, la definizione di un'etichetta? E, soprattutto, dopo aver posto l'etichetta di BES, come cambiano le percezioni sulle possibilità dell'alunno e le pratiche didattiche?

Si ritiene indispensabile, in conclusione, ricordare ed evidenziare che nella concretezza della quotidianità didattica, oltre gli studi pedagogici, oltre la normativa scolastica, oltre ogni “moda” e nomenclatura, di fronte e accanto agli studenti ci sono gli insegnanti: è necessario comprendere come loro stanno vivendo questi cambiamenti, per strutturare ipotesi e progettualità che non rimangano solo sulla carta, ma promuovano percorsi di apprendimento stimolanti ed efficaci, per ciascun alunno.

## Riferimenti bibliografici

- Becker H. S. (2003). *Outsiders. Saggi di sociologia della devianza*. Torino: EGA-Gruppo Abele.
- Benasayag M., Schmit G. (2017). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Bertin G. M., Contini M. G. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Caldin R. (2009). La prospettiva inclusiva nella/della scuola. Percorsi di ricerca e nuove questioni, *Studium Educationis*, 2/3, pp. 85-99.
- Caldin R. (2012). Verso dove? L'abitare familiare e insolito della Pedagogia Speciale. In L. d'Alonzo, R. Caldin (a cura di), *Questioni, sfide prospettive della Pedagogia Speciale* (pp. 247-269). Napoli: Liguori.
- Caldin R. (2013). Educability and possibility, difference and diversity: the contribution on Special Pedagogy. *Education sciences & society*, 2, pp. 65-77.

- Calonghi F. (1975). *Dizionario latino-italiano*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la logica del "dominio"*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2015). Sul rapporto tra educazione e mondo più giusto. *Studium educationis*, 3, pp. 35-48.
- Carazzone C. (2006). Il bambino disabile come persona soggetto di diritti: cambiare prospettiva. In *Nascere bene per crescere meglio. Esperienze e percorsi nella comunicazione della disabilità* (pp. 22-23). Torino: Fondazione Paideia-Cepim.
- Dovigo F., Ianes D. (a cura di) (2008). *L'Index per l'Inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Farrell P., Dyson A., Polat F., Hutchesson G., Gallannaugh F. (2007). Sen inclusion and pupil achievement in English schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7/3, pp. 172-178. In <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1471-3802.2007.00094.x/full> (ultima consultazione 25/06/2017).
- Furedi F. (2004). *Il nuovo conformismo. Troppa psicologia nella vita quotidiana*. Milano: Feltrinelli.
- Gibbs S., Elliot J. (2015). The differential effects of labelling: how do 'dyslexia' and 'reading difficulties' affect teachers' beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 30/3, pp. 323-337.
- Goffman E. (2012). *Stigma. L'identità negata*. Perugia: Ombre Corte.
- Ianes D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2013). Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica degli alunni con B.E.S. sulla base della DM 27/12/2012 e della CM 6/3/2013. *L'integrazione scolastica e sociale*, 12/4. Trento: Erickson.
- Iosa R. (2013). Frammenti di dialogo per un discorso inclusivo, oltre i B.E.S. *L'integrazione scolastica e sociale*, 12/3. Trento: Erickson.
- Lippmann W. (2004). *L'opinione pubblica*. Roma: Donzelli.
- Medeghini R. (a cura di) (2015). *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A. D., Vadalà G., Valtellina E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Moliterni P. (2013). B.E.S.: tra prospettiva inclusiva e processo di integrazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 12/3. Trento: Erickson.
- Montuschi F., Caldin R. (2004). Disabilità, integrazione e pedagogia speciale. *Studium Educationis*, 3.
- Moscovici S. (2005). *Le rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino.
- ONU (2006). *Convenzione Internazionale sui Diritti delle Persone con Disabilità*. New York.
- Organizzazione Mondiale della Sanità. (2002). *ICF: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1968, 1992). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. Manchester: Irvington Publishers.
- Sen A.K. (1999). *Development as freedom*. New York: Knopf.
- Sen A. (2005). *Justice and human disabilities*. Laurea Honoris Causa dell'Università di Pavia, 17 giugno 2005.
- Taylor L. M., Hume I. R., Welsh N. (2010). Labelling and self-esteem: the impact of using specific vs. generic labels. *Educational Psychology*, 30/2, pp. 191-202.
- UNESCO. (2000). Section for Special Needs Education, *Inclusive Education and Education for All. A challenge and a vision*. Paris.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris.

- UNESCO. (2006). *Positive discipline in the inclusive, learning-friendly classroom: a guide for teachers and teacher educators*. Bangkok.
- Warnock Committee. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young people*. London: D.S.E.
- World Health Organization, The World Bank. (2011). *World Report on Disability*. Genève.

### **Documentazione istituzionale/normativa**

- C.M. 6 marzo 2012, n. 8 – Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 “Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”. Indicazioni operative.
- L. 4 agosto 1977, n. 517 – Norme sulla valutazione degli alunni e sull’abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell’ordinamento scolastico.
- Nota Ministeriale 21 agosto 2013, prot. n. 13588 – Bisogni Educativi Speciali. Approfondimenti in ordine alla redazione del piano annuale per l’inclusività nell’ottica della personalizzazione dell’apprendimento. Materiali per la formazione dei docenti a.s. 2013-2014.
- Nota Ministeriale 22 novembre 2013 prot. n. 2563 – Strumenti di intervento alunni BES A.S. 2013-2014 - Chiarimenti.
- Nota Ministeriale 27 giugno 2013, prot. n. 1551 – Piano Annale per l’Inclusività - Direttiva 27 dicembre 2012 e C.M. n. 8/2013.

SE