

BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

La composizione delle classi riflette inevitabilmente la società attuale che si caratterizza per i continui e repentini cambiamenti; per le emergenze, spesso imprevedibili, che devono essere tempestivamente fronteggiate; per il pluralismo di idee; per la convivenza di tante culture ognuna con le proprie identità da salvaguardare. Diversi sono gli alunni che per il loro particolare funzionamento negli apprendimenti e nelle relazioni sono portatori di un bisogno educativo speciale e richiedono una attenzione pedagogica mirata.

Che cosa intendiamo con l'espressione Bisogni Educativi Speciali?

Nel linguaggio corrente spesso si sente l'espressione "ragazzi BES"; è evidente che non è accettabile e non è rispettosa. Non si tratta di una questione di formalismo nominale, è questione sostanziale: "Non esiste una cosa come il lettore innocente. Le parole sono ricevute e collocate nel contesto interpretativo che noi costruiamo leggendo la pagina. Questo processo è definito sia dal nostro background culturale, sia dalle esperienze sia dai nostri oggettivi limiti. Di conseguenza è necessario pensare attentamente al linguaggio che usiamo" (Roger Slee, *Inclusion in practice*, Educational Review 2001).

Gli educatori hanno il dovere di usare un linguaggio attento alle persone anche perché il rischio di etichettare un alunno anziché individuare problemi ed elaborare strategie di soluzione potrà condizionarlo per tutta la vita.

Secondo la definizione di Dario Lanes "Un bisogno educativo speciale è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo ed apprenditivo, espressa in funzionamento problematico anche per il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendente mente dall'eziologia, e che necessita di educazione speciale individualizzata".

L'espressione Bisogni Educativi Speciali è, pertanto, un'espressione ombrello che racchiude diversi bambini e ragazzi che fanno fatica a scuola e richiedono un'attenzione pedagogica specifica.

È evidente che si tratta di una definizione pedagogica e non clinica. La diagnosi è, infatti, un processo di tipo clinico che dà esito a un codice nosografico tra quelli contenuti nei manuali diagnostici di riferimento (ICD e DSM-5). L'espressione BES non indica un'etichetta diagnostica, di conseguenza non esiste la diagnosi di BES.

Quali sono bisogni educativi speciali?

Con la Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 per la prima volta assumono valenza istituzionale i cosiddetti Bisogni Educativi speciali (BES) che vengono suddivisi in tre sottocategorie:

- Disabilità (L.104/1992);
- Disturbi evolutivi specifici;
- Svantaggio socioeconomico, linguistico o culturale.

Nella prima sottocategoria rientrano gli alunni con disabilità certificata ai sensi della legge 104/1992. Qui è avvertita la presenza necessaria del docente specializzato per le attività di sostegno, per un numero di ore commisurato al bisogno. È previsto anche che il team dei docenti o il Consiglio di classe predisponga il Piano Educativo Individualizzato per lo studente interessato.

La seconda sottocategoria riguarda i disturbi evolutivi specifici che comprendono i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), diagnosticati ai sensi della L. 170/10, ma anche i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, dell'attenzione e dell'iperattività (A.D.H.D./D.D.A.L). Solo per gli alunni con DSA è obbligatoria la progettazione di un Piano Didattico Personalizzato (PDP) con eventuale utilizzo di strumenti compensativi e di misure dispensative che possano garantire il successo scolastico degli allievi.

La terza sottocategoria, infine, riguarda gli altri BES, cioè quegli alunni con svantaggio socioeconomico, linguistico o culturale. In questo caso, pur non essendo in presenza di una problematica certificata o diagnosticata ai sensi di una norma primaria e specifica di riferimento, si può rilevare un bisogno educativo speciale, generalmente limitato nel tempo, dovuto a situazioni molteplici e contingenti, che sono causa di svantaggio e, pertanto, richiedono per un certo periodo una particolare attenzione educativa. In questo caso, la personalizzazione può essere formalizzata o non in un Piano Didattico Personalizzato.

Per Piano Didattico Personalizzato intendiamo un vero e proprio progetto educativo- didattico personalizzato, ovvero pensato e redatto in relazione ai bisogni specifici di apprendimento dell'alunno, considerandone soprattutto le potenzialità; può essere annuale o temporaneo.

La normativa sui Bisogni Educativi Speciali

L'espressione "Bisogni Educativi Speciali" (BES) entra in uso in Italia con l'emanazione della Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 "Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica" e successiva CM n. 8 del 6 marzo 2013, che riprende le indicazioni UNESCO del 1977; 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.

Con la circolare n. 8 del 6 marzo 2013 si riporta l'attenzione alle esigenze dei differenti bisogni educativi, anche per coloro che non hanno una delle certificazioni previste dalla norma (Legge 5 febbraio 1992, n. 104 e Legge 8 ottobre 2010, n. 170).

La circolare del 17 maggio 2018 "Autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo per ciascuno", sottolinea l'importanza dell'autonomia funzionale riconosciuta alle scuole perché possano offrire un'adeguata e personalizzata risposta ai bisogni educativi speciali.

Con la Nota del 3 aprile 2019 n. 562 il Ministero dell'istruzione fornisce risposte foriere di interessanti e doverose riflessioni pedagogiche alle richieste pervenute dalle singole scuole, riguardanti l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali. Si sottolinea l'importanza di un intervento di gestione pedagogica dei BES che parta dalla scuola dell'infanzia, finestra temporale privilegiata sia per l'osservazione dei "campanelli d'allarme" sia per interventi di gestione pedagogica. La nota in esame richiama l'attenzione sull'opportunità di riferirsi, per i piccoli allievi della scuola dell'infanzia che, in seguito ad osservazione sistematica coerente con i comportamenti attesi, risultano bisognosi di particolare cura pedagogica, non ancora ad un Piano Didattico Personalizzato bensì ad un profilo educativo o ad altro documento di lavoro predisposto in autonomia dalle scuole a seguito, ovviamente, di attività di riflessione e confronto professionale.

Ad ogni modo sia nel caso del profilo educativo per la scuola dell'infanzia, sia nel caso del piano didattico personalizzato negli altri settori formativi, questi documenti non devono ridursi a meri adempimenti burocratici ma a strumenti funzionali all'esplicitazione dei percorsi da attivare per quegli alunni ritenuti bisognosi di particolare attenzione pedagogica, alle modalità di monitoraggio e verifica dei percorsi implementati nonché di comunicazione e condivisione con le famiglie.

Atro aspetto importante richiamato dalla nota in parola è l'attenzione dedicata agli alunni con alto potenziale intellettuale, ai cosiddetti "gifted children". Anche gli alunni particolarmente brillanti dal punto di vista intellettuale rientrano nei Bisogni Educativi Speciali perché necessitano di proposte cognitive sempre più sfidanti altrimenti si annoiano e si demotivano all'apprendimento.

La nota in esame sollecita in più punti a sganciarsi dalla logica dell'adempimento formale per intraprendere il percorso della riflessione e ricerca pedagogica, della cura educativa, della responsabilità professionale e della corresponsabilità educativa. Bisogni Educativi Speciali e Universal Design for Learning

La gestione pedagogica degli alunni con BES richiede una progettazione didattica "plurale", ricca di strategie per l'apprendimento nelle sue diverse fasi. Funzionale, in tal senso, risulta l'Universal Design for Learning, approccio che prevede di progettare fin dall'inizio, intenzionalmente e sistematicamente, i curricoli didattici in modo da renderli rispondenti alle esigenze dei singoli alunni.

L'Universal Design for Learning, fortemente richiamato anche dalla citata circolare del 17 maggio 2018 "Autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo per ciascuno", deriva dall'Universal Design (UD), introdotto, nel 1985 dall'architetto americano

Ronald L. Mace per definire un metodo progettuale innovativo destinato a realizzare contesti inclusivi per le diverse attività umane (dall'abitazione, agli oggetti d'uso, ai contesti di studio, di tempo libero, all'urbanistica e all'arredo urbano e alla strutturazione dei luoghi di cultura, ecc).

Mace, affetto fin da piccolo da poliomielite, si è interessato per tutta la vita ai temi della progettazione accessibile.

- La progettazione secondo criteri UD rispetta i seguenti sette principi:
- Equità - deve essere utilizzabile da chiunque
- Flessibilità - uso flessibile: si adatta a diverse abilità
- Semplicità - uso semplice ed intuitivo: l'uso è facile da capire
- Percettibilità: il trasmettere le effettive informazioni sensoriali
- Tolleranza all'errore: minimizzare i rischi o azioni non volute
- Contenimento dello sforzo fisico: utilizzo con minima fatica
- Misure e spazi sufficienti: rendere lo spazio idoneo per l'accesso e l'uso.

La parola d'ordine dell'Universal Design for Learning è "flessibilità" prevista nel modo in cui:

- le informazioni sono presentate;
- gli studenti rispondono o dimostrano conoscenze e capacità;
- gli allievi vengono interessati.

Questa particolare modalità di progettazione e di gestione della pratica educativa, riduce le barriere nell'istruzione, realizzando gli opportuni adattamenti, supporti e modifiche, mantenendo un alto livello di aspettativa (di successo) per tutti gli studenti, inclusi quelli con disabilità e quelli che hanno limitazioni linguistiche.

Quindi UDL è un insieme di modalità e di criteri per lo sviluppo di un curriculum che assicuri a tutti equivalenti opportunità di apprendimento e non può non tradursi nel *modus operandi* di un docente che si adopera per la realizzazione di un processo realmente inclusivo.

Disturbi Specifici di Apprendimento: struttura e finalità della legge 170/2010

Il quadro normativo italiano viene infine arricchito da alcuni importanti provvedimenti di cui si discuterà più diffusamente in seguito:

- la legge 8 ottobre 2010, n. 170 (e dalle successive Lince Guida) che garantisce il diritto allo studio agli alunni con dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia, denominati Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA);
- la direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica e della relativa C.M. n. 8 del 6 marzo 2013.

La Legge n. 170/2010 della Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico ed è stata seguita dal D.M. 12-7-2011, relativo alle forme di verifica e di valutazione e alla formazione di docenti e dirigenti.

Ad esso sono allegata le Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento in cui sono contenute ampie e significative indicazioni didattiche e specificazioni relative alle misure compensative e dispensative.

Altro importante passo attuativo della Legge citata è rappresentato dalle Linee Guida per la predisposizione di protocolli regionali per l'individuazione precoce dei casi sospetti di DSA, emanate con D.M. 17-4-2013.

I fondamentali documenti normativi in materia sono dunque:

- la L. 170/2010;
- il D.M. 12-7-2011 applicativo;
- le relative Linee Guida sui DSA (allegate al decreto n. 5669 del 12 luglio 2011);
- le Linee Guida per l'individuazione precoce (emanate con D.M. 17-4-2013). La Legge n. 170 dell'8 ottobre 2010 regola la materia in soli sette brevi articoli, nei quali:
 - riconosce la condizione di DSA dando una definizione della sindrome (art. 1);
 - dichiara le proprie finalità (art. 2);
 - stabilisce le condizioni per la diagnosi e pone l'impegno alla individuazione precoce (art.3);
 - prevede la specifica formazione dei docenti e dirigenti scolastici (art. 4);
 - definisce obblighi e possibilità per le misure educative e didattiche e per la valutazione (art. 5);
 - introduce il diritto dei familiari a misure che permettano la loro azione di aiuto all'alunno con DSA (art. 6);
 - pone infine i termini per successive disposizioni attuative (art. 7), queste ultime emanate con i decreti ministeriali e le diverse Linee Guida sopra citati.

Definizioni relative ai DSA nella L. 170/2010 e nelle Linee Guida

Dopo ampio e annoso dibattito è prevalsa nella Legge, contro la riduttiva definizione di difficoltà, quella di disturbi. Le Linee Guida 2011 ricordano come sia ormai dominante in campo scientifico l'acquisizione dei DSA come disturbi su base neurobiologica (presenza di un deficit nelle componenti neurobiologiche centrali dei processi implicati), precisando che gli stessi sono tuttavia modificabili attraverso interventi mirati, soprattutto in rapporto agli stili di apprendimento specifici del soggetto. Il disturbo si presenta in quattro ambiti funzionali, assumendo diversa denominazione:

- **dislessia:** difficoltà nella lettura, cioè, essenzialmente, nella decifrazione dei segni linguistici, con un effetto più o meno grave di minore correttezza e rapidità nella lettura rispetto alle prestazioni attese in relazione a età anagrafica, classe frequentata e istruzione ricevuta (difficoltà che possono essere scambiate per un semplice rallentamento del regolare processo di sviluppo);
- **disgrafia:** difficoltà nella funzione motorio-esecutiva di realizzazione grafica del segno di scrittura. Essa si manifesta in una minore fluidità e qualità dell'aspetto grafico della scrittura;
- **disortografia:** difficoltà nella transcodifica del linguaggio orale in quello scritto, cioè dei fonemi (i suoni della parola) nei corrispondenti grafemi (i caratteri della scrittura), con un effetto di alta frequenza di errori tipici;
- **discalculia:** difficoltà negli automatismi del calcolo e nell'elaborazione dei numeri. Le Linee Guida distinguono due serie di tratti caratterizzanti in modo più o meno severo il disturbo: procedure esecutive e del calcolo - difficoltà nei seguenti ambiti: lettura/scrittura dei numeri, incolonnamento, recupero dei fatti numerici, algoritmi del calcolo scritto; organizzazione della cognizione numerica (intelligenza numerica basale) - difficoltà nei seguenti ambiti: riconoscimento immediato di piccole quantità, meccanismi di quantificazione, seriazione, comparazione, composizione-scomposizione,

strategie del calcolo a mente. La Legge ricorda, inoltre, alcune condizioni di particolare importanza per una corretta conoscenza dei DSA:

- i DSA non sono in alcun modo associati a problemi cognitivi, ma si manifestano in presenza di capacità cognitive perfettamente normali. La loro diagnosi può essere formulata solo in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali (se non ricorre questa condizione si entra nel campo delle disabilità e la diagnosi di DSA non è tecnicamente possibile);
- le quattro forme di disturbo possono sussistere separatamente o insieme (può esservi disturbo della lettura senza disturbo del calcolo o di disortografia, o l'uno lieve e l'altro grave, ecc.);
- i DSA possono inoltre presentarsi in associazione con altri disturbi, in particolare, con buona incidenza, con l'ADI-ID (Disturbi da Deficit dell'Attenzione e Iperattività), ma anche con Disturbi del linguaggio (DSL), Disturbi della coordinazione motoria, Disturbi dell'emotività. Disturbi del comportamento;
- infine, per evitare che le proprie definizioni possano risolversi in classificazioni rigide, la legge precisa con grande saggezza che in fase applicativa, cioè «nell'interpretazione delle definizioni, si tiene conto dell'evoluzione delle conoscenze scientifiche in materia».

Finalità della legge

Nella legge vengono dichiarate le finalità ad essa sottese. In primo luogo essa muove dal diritto allo studio degli alunni con DSA, ai quali devono essere garantiti il successo scolastico, una formazione adeguata, il pieno sviluppo della potenzialità e, infine, eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale. È bene ricordare che “diritto allo studio” non è un'espressione generica, ma l'affermazione giuridica di un diritto che, essendo sancito dalla legge, non può non essere rispettato.

La legge si propone, inoltre, dando a ciò il rilievo di vera e propria finalità, di ridurre i disagi relazionali ed emozionali che costituiscono un problema particolarmente acuto per gli alunni con DSA. L'intento assume particolare importanza: il legislatore, evidentemente, assegnando alla scuola il compito di ridurre il disagio emotivo, sottende l'impegno a riconoscere e operare la riduzione del disagio di tutti gli alunni che si trovino in difficoltà sul piano relazionale ed emozionale nel loro percorso evolutivo, conferendo implicitamente un più avanzato spessore educativo alla figura del docente.

Finalità fondamentali della legge sono la realizzazione della diagnosi precoce e la connessa formazione specifica dei docenti per la conoscenza e il riconoscimento del disturbo e la realizzazione di percorsi didattici riabilitativi.

Infine, la legge si prefigge di assicurare forme di verifica e valutazione adeguate alla particolare situazione di difficoltà strumentale. A tale scopo si propone anche un'azione di sensibilizzazione dei genitori e l'instaurazione di una effettiva pratica di comunicazione e collaborazione famiglia-scuola-ASL.

I Bisogni Educativi Speciali - La Direttiva 27/12/2012

La Direttiva del 27 dicembre 2012, rivolta agli alunni e studenti con bisogni educativi speciali, intende portare a compimento la vocazione italiana, così profondamente maturata dagli anni della L. 517/1977, alla realizzazione di una scuola realmente inclusiva, in grado di differenziare la propria azione in rapporto alle differenti situazioni. L'accresciuta sensibilità sociale, connessa all'aumentata complessità della società stessa e resa più acuta e accorta dalla maggiore attenzione, in tutti i Paesi occidentali, ai diritti della persona, ha portato alla consapevolezza del carattere unitario del problema della diversità nell'apprendimento. Nel frattempo, anche l'avanzamento delle neuroscienze ha portato ad una visione molto più sottile delle distinzioni tra difficoltà, disturbi, patologie, facendo emergere ampie e complesse zone di confine tra disabilità e non disabilità, difficoltà e disturbi. L'aggettivo speciale, un tempo riservato alle scuole per minorati psichici e sensoriali, viene ora utilizzato non solo per le situazioni di disabilità, ma per tutte le situazioni di difficoltà nell'apprendimento: tutti i bambini e ragazzi che vivono particolari situazioni di

difficoltà, non sempre tipizzabili, come ricorda la direttiva stessa, presentano bisogni educativi particolari - speciali, appunto - e hanno diritto a idonee forme di azione pedagogico-didattica.

In questo modo si compie il passo culturalmente decisivo per l'assunzione di una visione autenticamente inclusiva, che integri in un unico criterio e in un unico diritto all'apprendimento e all'autorealizzazione personale tutte le situazioni di difficoltà. Intende, pertanto, rivestire un importante significato per la cultura professionale di docenti e dirigenti scolastici il fatto di trattare il tema dell'integrazione degli alunni con disabilità e quello delle diverse situazioni di difficoltà in un unico testo, in un'unica iniziativa formativa dedicata ai bisogni educativi speciali, applicando a tutti quel concetto aperto e universale di integrazione che si è venuto elaborando in sede internazionale, sfociato nel codice ICF3, che non fa distinzioni tra disabilità e non disabilità per guardare alla singolarità delle situazioni personali secondo il criterio unitario dello svantaggio rispetto ad ambienti di vita più o meno capaci di rendersi idonei alla autorealizzazione della persona.

Nella tradizione della scuola italiana l'aggettivo speciale ha da sempre riguardato la condizione di disabilità. Speciali erano le scuole per minorali psicofisici, per non udenti e per non vedenti e speciale la pedagogia ad essi rivolta. Attraverso una lunga maturazione progressiva, dall'arca della disabilità la visione della specificità dei bisogni educativi e le prassi educative e didattiche incentrate sulla differenziazione dell'azione in rapporto alle diverse situazioni di apprendimento si sono ora estese, sia nel nostro Paese che a livello internazionale, a tutte le situazioni di difficoltà.

È in questo contesto di maturazione di nuovi e più penetranti diritti che la Direttiva del 27 dicembre 2012, Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica, compie per la prima volta un vero e proprio passo avanti sostanziale, cioè qualitativamente nuovo, nel riconoscimento della diversità delle situazioni di apprendimento, dopo la L.517/1977, che introdusse il principio di differenziazione dell'azione didattica "in relazione alle esigenze dei singoli alunni". Non a caso la Direttiva si apre con il riferimento a quella legge fondamentale. Data l'evidenza delle situazioni problematiche nella scuola, oggi la semplificazione rappresentata dalla discriminante tradizionale — alunni con disabilità/alunni senza disabilità — non rispecchia pienamente la complessa realtà delle nostre classi". E perciò necessario ragionare nei termini di un approccio "decisamente educativo" - cioè non formalistico e non medicalizzante. Più che alla certificazione, è necessario guardare alla logica dell'ICF, incentrato funzionalmente sulla "persona nella sua totalità, in una prospettiva bio-psico-sociale" e perciò sulla effettiva condizione di svantaggio quale può determinarsi nel rapporto tra il soggetto e il contesto in cui vive e opera. Secondo quest'ottica, la Direttiva estende il riconoscimento di BES dalle condizioni di disabilità a tutte le possibili situazioni di particolare difficoltà che richiedano speciale attenzione, "prescindendo da preclusive tipizzazioni".

L'alunno, vi si dice, può manifestare Bisogni Educativi Speciali "o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta": "ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali". Una visione, dunque, profondamente innovativa, eppure ben presente da sempre ai docenti, necessitati a riconoscere le grandi differenze che bambini e ragazzi manifestano tra loro nell'apprendere e ad agire di conseguenza ingegnandosi faticosamente a differenziare l'azione didattica.

Indicazioni operative: la Circolare n. 8 del 6/3/2013 e la Nota 2563 del 22/11/2013

Con la Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013, il MIUR ha fornito indicazioni operative per la realizzazione di quanto previsto dalla Direttiva 27 dicembre 2012.

La Circolare sottolinea che con la Direttiva ministeriale si estende a tutti gli studenti in difficoltà il diritto alla personalizzazione dell'apprendimento e ritiene doverosa l'indicazione da parte dei Consigli di classe e dei team dei docenti dei casi in cui si ritenga opportuna e necessaria l'adozione di una personalizzazione della didattica e di eventuali misure compensative e dispensative, nella prospettiva di una presa in carico globale ed inclusiva. I docenti sono chiamati a formalizzare i percorsi personalizzati attraverso delibera di Consigli di classe/team docenti, redigendo il Piano Didattico Personalizzato, firmato dal Dirigente Scolastico (o da docente specificamente delegato), dai docenti e dalla famiglia.

Per quanto riguarda gli alunni con svantaggio socio-economico, linguistico e culturale, la Circolare richiamando la Direttiva, ricorda che "ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta". Tali tipologie di BES dovranno essere individuate sulla base di elementi oggettivi (come ad es. un segnalazione degli operatori dei servizi sociali), ovvero di ben fondate considerazioni psico-pedagogiche e didattiche.

Per questi alunni, e in particolare per coloro che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana - per esempio alunni di origine straniera di recente immigrazione, è parimenti possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative (ad esempio la dispensa dalla lettura ad alta voce e le attività ove la lettura è valutata, la scrittura veloce sotto dettatura, ecc.). in tal caso si avrà cura di monitorare l'efficacia degli interventi affinché siano messi in atto per il tempo strettamente necessario. Pertanto, a differenza delle situazioni di disturbo documentale da diagnosi, le misure dispensative, nei casi sopra richiamati, avranno carattere transitorio e attinente aspetti didattici, privilegiando dunque le strategie educative e didattiche attraverso percorsi personalizzati, più che strumenti compensativi e misure dispensative.

In ogni caso, non si potrà accedere alla dispensa dalle prove scritte di lingua straniera se non in presenza di uno specifico disturbo clinicamente diagnosticato, secondo quanto previsto dall'art. 6 del D.M. n. 5669 del 12 luglio 2011 e dalle allegate Linee guida.

La circolare rammenta, infine, che, ai sensi dell'articolo 5 del D.P.R. n. 89/2009, le 2 ore di insegnamento della seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado possono essere utilizzate anche per potenziare l'insegnamento della lingua italiana per gli alunni stranieri non in possesso delle necessarie conoscenze e competenze nella medesima lingua italiana, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Con la Nota prot. n. 2563 del 22 Novembre 2013 il MIUR ha poi fornito ulteriori chiarimenti relativi alla normativa ministeriale sui Bisogni Educativi Speciali. 11 MIUR ricorda che: "la scuola può intervenire nella personalizzazione in tanti modi diversi, informali o strutturati, secondo i bisogni e la convenienza" pur tuttavia restando fermo il fatto che "nel caso di difficoltà non meglio specificate, soltanto qualora nell'ambito del Consiglio di classe (...) 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".

Per quanto poi concerne gli alunni con cittadinanza non italiana, si ribadisce che essi necessitano anzitutto di interventi didattici relativi all'apprendimento della lingua e solo in via eccezionale della formalizzazione tramite un Piano Didattico Personalizzato.

Infine, la Nota sottolinea che il P.A.I. (Piano annuale per l'inclusività, ora Piano per l'inclusione ai sensi dell'art. 8 D.lgs. 66/2017, cfr. Cap. 21) deve essere inteso come un momento di riflessione di tutta la comunità educante per realizzare la cultura dell'inclusione, lo sfondo ed il fondamento sul quale sviluppare una didattica attenta ai bisogni di ciascuno nel realizzare gli obiettivi comuni, non dunque come un ulteriore

adempimento burocratico, ma quale integrazione del Piano dell'Offerta Formativa, di cui è parte sostanziale (nota prot. n. 1551 del 27 giugno 2013).

Scopo del piano è anche quello di far emergere criticità e punti di forza, rilevando le tipologie dei diversi bisogni educativi speciali e le risorse impiegabili, l'insieme delle difficoltà e dei disturbi riscontrati, dando consapevolezza alla comunità scolastica - in forma di quadro sintetico — di quanto sia consistente e variegato lo spettro delle criticità all'interno della scuola. Tale rilevazione sarà utile per orientare l'azione dell'Amministrazione a favore delle scuole che presentino particolari situazioni di complessità e difficoltà."

I Bisogni Educativi Speciali e la didattica dell'inclusione - Il Bisogno Educativo Speciale

Dopo un lungo percorso di crescita culturale e legislativa, il Bisogno Educativo Speciale (Special Education Need) può essere oggi definito come «qualsiasi difficoltà evolutiva di funzionamento, permanente o transitoria, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovuta all'interazione dei vari fattori che necessita di educazione speciale individualizzata». Il concetto moderno d'integrazione, derivato dalle normative che a partire dalla L. 104/1992 si sono susseguite nel tempo, impone tuttavia una riformulazione del concetto stesso, parallelamente al cambio di rotta del sistema «scuola». L'alunno speciale non è più soltanto quello in situazione di disabilità originata da deficienze fisiche e/o psichiche oggettivamente «certificabili», ma è anche l'alunno che, a causa di determinate situazioni familiari e ambientali, si trova in una posizione permanente o transitoria di bisogno e che di conseguenza necessita di interventi specifici o specialistici. La nozione di Bisogno Educativo Speciale - scrivono Dario Ianes e Sofia Cramcroft - si avvicina molto a quella di difficoltà di apprendimento, categoria diagnostica con la quale si fa riferimento a qualsiasi difficoltà riscontrata da uno studente durante la sua carriera scolastica e ricollegabile - come sostiene Cesare Comolli - ad un complesso variegato di cause individuali e contestuali. Un alunno con bisogni educativi speciali può avere una lesione cerebrale grave, o la sindrome di Down, o una lieve disfunzionalità cerebrale e percettiva, o gravi conflitti familiari, o un background sociale e culturale diverso o deprivato, reazioni emotive e/o comportamentali disturbate.

La didattica speciale, perciò, interviene laddove il percorso educativo è intralciato da difficoltà o resistenze specifiche causate da deficit personali oppure da condizioni di svantaggio sociale che impediscono o limitano i processi d'integrazione. Ne consegue che la scuola, da istituzione che accoglie al suo interno anche l'alunno con disabilità, riconoscendogli prerogative uguali a quelle degli scolari «normodotati», deve riorganizzarsi come sistema capace d'individuare i bisogni educativi speciali di tutti gli alunni, non solo di quelli disabili, per intervenire con azioni mirate a promuovere le capacità e lo sviluppo umano. Il fine non è quello d'integrare all'interno della comunità scolastica le categorie «svantaggiate» di alunni, ma è piuttosto quello di far crescere, nell'ambito del sistema «scuola», delle comunità capaci di rispondere ai bisogni di «speciale normalità» di tutti gli alunni, perché tutti hanno il diritto a essere riconosciuti come soggetti dotati di proprie peculiarità. La massima espressione di questo cambiamento è il Piano Educativo Individualizzato (PEI), attraverso il quale si programmano annualmente gli interventi e i sostegni finalizzati al perseguimento di specifici obiettivi in relazione ai bisogni individuati.

Gli insegnanti, specialmente quelli di sostegno, devono dare un contributo che è fondamentale per il successo dell'intervento educativo speciale. 1. I processi d'integrazione possono attuarsi soltanto se tutti i docenti sono coinvolti. Il fatto poi che le situazioni di handicap, soprattutto mentale, vengano spesso riconosciute con ritardo attribuisce agli operatori scolastici un «ruolo non secondario in quell'alleanza diagnostica-terapeutica-riabilitativa» che deve sostenere e sviluppare nel disabile le potenzialità residue, evitandone il deterioramento e favorendo allo stesso tempo evoluzioni positive verso il superamento dello specifico deficit². La capacità di riconoscere e segnalare le tendenze alla disabilità in soggetti al limite della normalità o di cogliere i segnali di un disagio legato a fattori personali o di contesto, è decisiva per rispondere nel miglior modo possibile ai bisogni differenziati di tutti gli allievi.

La specialità di un bisogno non va confusa con la sua specificità. Tutti hanno bisogni speciali, ma non tutti hanno Bisogni Educativi Speciali. Per altro verso anche i soggetti con bisogni educativi speciali hanno bisogni comuni. E c'è di più. Le persone posseggono risorse non solo espresse, ma anche potenziali e residue. Perciò, non è mai opportuno assegnare certe «etichette» ('svantaggiato', 'lento', 'pigro', 'indolente'), che possono introdurre distorsioni nella relazione educativa, ma occorre piuttosto che si compia uno sforzo di «comprensione», per poi disegnare un percorso di crescita e di accompagnamento. Per poter adeguatamente lavorare in questa direzione, il docente deve avere competenze e risorse altrettanto «speciali»: deve conoscere, cioè, le condizioni che generano difficoltà e i loro effetti sui normali processi di sviluppo. Ecco allora che rispondere ai bisogni speciali non significa costruire categorie separate, ma piuttosto (ormare insegnanti, dirigenti e operatori educativi che facciano proprie, oltre che una cultura della diversità, conoscenze e competenze adeguate).

Non meno importante è la risorsa rappresentata dall'extra scuola perché, non diversamente dall'individuo «normale», chi vive situazioni di particolare difficoltà deve poter condividere con gli altri gli spazi e i tempi, deve poter convivere, stare insieme e fare insieme. L'esperienza extra-scolastica, come pure quella extra-familiare, è un fondamentale elemento di crescita. All'interno del gruppo dei pari, l'individuo si sperimenta in relazioni e contesti diversamente strutturali rispetto alla scuola e alla famiglia e diversamente connotati affettivamente. Ciò è ancora più vero per i disabili, spesso trattenuti nel grembo materno e familiare.

L'intervento educativo individualizzato, il lavoro scolastico, la famiglia e il raccordo tra tutte le risorse territoriali extra-scolastiche rappresentano i quattro ambiti operativi per una linea d'intervento valida per tutte quelle situazioni di disagio, di difficoltà o di «bisogno educativo speciale» che necessitano di percorsi di presa in carico più o meno duraturi o strutturali. I principali tipi di bisogni speciali A scuola convivono alunni con situazioni problematiche di carattere personale molto diverse tra loro. Accanto al 3-4% di alunni con disabilità certificata ("accertata condizione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica", come recita ora la L. 104/1992 dopo le modifiche del D.Lgs. 96/2019) c'è un altro 10% (ma i numeri sono in costante aumento: si veda il Report ISTAT sull'inclusione scolastica a.s. 2019/2020) di alunni che presentano vari tipi di «Bisogni Educativi Speciali» (BES): alunni con disturbi specifici dell'apprendimento, alunni con difficoltà psicologiche, comportamentali e relazionali, alunni iperattivi, alunni socialmente svantaggiati o sfavoriti da differenze linguistiche, culturali ed etniche.

Tutte queste situazioni hanno un denominatore comune: la difficoltà nell'apprendimento e/o nello sviluppo. La classificazione psichiatrica li differenzia molto, mentre ciò che li accomuna è, appunto, il bisogno di attenzioni e di interventi «speciali».

Dario Ianes, facendo riferimento al modello dell'ICF, distingue i seguenti tipi di Special Education Needs (SEN): «SEN che si generano nelle Condizioni Fisiche (es. una malattia che impedisce al bambino la frequentazione della scuola), SEN che si generano nelle Strutture e nelle Funzioni Corporee (menomazioni sensoriali, motorie, cognitive etc.), SEN che si generano dalle Attività Personali (deficit di apprendimento, comunicazione, linguaggio, autonomia, interazione etc.), SEN che si generano nella Partecipazione Sociale (difficoltà nel rivestire il ruolo di alunno e seguire il curriculum e le attività della classe: difficoltà nel seguire le occasioni di partecipazione sociale della classe, per esempio gite o altre occasioni informali), SEN che si generano nei Fattori Contestuali e Ambientali (barriere architettoniche, pregiudizi, famiglia iperprotettiva, contesti sociali devianti etc.), SEN che si generano da Fattori Contestuali Personali (bassa autostima, scarse motivazioni, stili attributivi distorti, problemi di comportamento etc.)» (Ianes D., Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse, Erickson, 2005, p. n).

L'ICF propone una nuova lettura delle problematiche in termini di funzionalità compromessa, che non si riferisce solo agli aspetti corporei ma prende in considerazione il soggetto nella sua totalità, analizzandolo sotto tre aspetti: corpo, persona e persona all'interno di un contesto. Una osservazione degli alunni

utilizzando il modello ICF permette di costruire un profilo della classe in relazione ai diversi bisogni educativi speciali e d'impostare quindi una didattica della speciale normalità.