

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

DOTTORATO DI RICERCA IN
SCIENZE PEDAGOGICHE

Ciclo XXXI

Settore Concorsuale: 11/D2

Settore Scientifico disciplinare: M-PED/03

DEFINIRE E RICONOSCERE
I BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

*Lo svantaggio socio-economico, linguistico e culturale
nelle percezioni degli insegnanti:
indagine esplorativa in contesti italiani e maltesi*

Presentata da: Giulia Righini

Coordinatore del dottorato:

Prof.ssa Tiziana Pironi

Supervisore:

Prof.ssa Roberta Caldin

Co-supervisore:

Dott. Roberto Dainese

Esame finale anno 2019

INDICE

INTRODUZIONE.....	1
PARTE PRIMA: CONSIDERAZIONI STORICO-NORMATIVE E RIFLESSIONI TEORICHE	5
Capitolo 1. Inclusion e Bisogni Educativi Speciali	
<i>Considerazioni storico-normative</i>	<i>7</i>
1.1. Dibattito internazionale.....	7
1.1.1. <i>Inclusion and disability</i>	<i>8</i>
1.1.2. <i>Inclusion and Special Needs Education</i>	<i>10</i>
1.2. Inclusion scolastica dal 1977 ad oggi in Italia	21
1.3. La Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012	32
1.3.1. <i>Il contesto regionale emiliano-romagnolo: qualche chiarimento.....</i>	<i>37</i>
1.4. I Bisogni Educativi Speciali: numeri, prospettive e rischi.....	41
1.5. Lo svantaggio socio-economico, linguistico e culturale	49
Capitolo 2. La definizione dei Bisogni Educativi Speciali	
<i>Riflessioni teoriche</i>	<i>57</i>
2.1. La teoria dell'etichettamento	58
2.1.1. <i>La doppia natura dell'etichetta.....</i>	<i>61</i>
2.2. Dal Problematicismo Pedagogico all' <i>Index for Inclusion</i>	66
PARTE SECONDA: LA RICERCA.....	75
Capitolo 1. La metodologia della ricerca	77
1.1. Scelte metodologiche	77
1.2. Definizione del problema di ricerca	80
1.3. Domande e finalità della ricerca	82
1.4. Le ipotesi della ricerca	83
1.5. Caratteristiche generali della ricerca.....	85
1.5.1. <i>Le fasi principali e i contesti d'indagine.....</i>	<i>87</i>

Capitolo 2. La prima fase della ricerca	91
2.1. In Italia: aspetti generali.....	91
2.2. L'osservazione partecipante.....	92
2.2.1. <i>Abitare la complessità</i>	95
2.2.2. <i>Agire nell'emergenza</i>	97
2.2.3. <i>Una precisazione lessicale</i>	100
2.2.4. <i>I BES: un "campanello d'allarme"</i>	100
2.2.5. <i>I PDP: "moduli che compiliamo"</i>	102
2.2.6. <i>Dall'osservazione partecipante ai focus group</i>	103
2.3. I focus group	104
2.3.1. <i>Un alunno "difficile"</i>	106
2.3.2. <i>BES o non BES?</i>	114
2.3.3. <i>Osservazioni</i>	116
2.4. Riflessioni sulla prima fase in Italia.....	117
2.6. A Malta: aspetti generali	121
2.6.1. <i>Il contesto educativo maltese: cenni storico-normativi</i>	121
2.6.2. <i>Il contesto educativo maltese: qualche contraddizione</i>	125
2.6.3. <i>Il contesto scolastico maltese: la scuola primaria pubblica</i>	132
2.6.4. <i>Il campo di indagine: due scuole primarie pubbliche</i>	134
2.8. Le interviste.....	136
2.8.1. <i>Prime considerazioni</i>	138
2.8.2. <i>Il background familiare, socio-culturale ed economico</i>	140
2.8.1. <i>Le sfide educative</i>	145
2.8.2. <i>Le prospettive educative</i>	148
2.8.3. <i>Lo sguardo dei/sui bambini</i>	151
2.8.4. <i>Disabilità, disturbi, difficoltà: quali etichette?</i>	154
2.9. Riflessioni sulla fase a Malta	157
2.10. Tra prima e seconda fase d'indagine: considerazioni	160

Capitolo 3. La seconda fase della ricerca.....	161
3.1. I questionari.....	161
3.2. Sezione I – <i>Dati anagrafici e professionali</i>	163
3.3. Sezione II – <i>Alunni con difficoltà scolastiche</i>	166
3.3.1. <i>Analisi degli aggettivi più ricorrenti</i>	168
3.3.2. <i>Analisi di tutti aggettivi attraverso categorie semantiche</i>	171
3.3.3. <i>Alcune riflessioni</i>	177
3.4. Sezione III – <i>Alunni con BES</i>	178
3.4.1. <i>Profili</i>	178
3.4.2. <i>Alcune riflessioni</i>	189
3.4.3. <i>BES e didattica</i>	191
3.4.4. <i>Alcune riflessioni</i>	199
CONCLUSIONI.....	209
BIBLIOGRAFIA.....	215
NORMATIVA.....	221
APPENDICE A	225
APPENDICE B.....	228
APPENDICE C	230
ALLEGATO.....	240

INTRODUZIONE

Il progetto di ricerca evolve dalle questioni che derivano dal riconoscimento e dall'identificazione dei Bisogni Educativi Speciali (BES), introdotti nel contesto scolastico italiano con la D.M. 27 dicembre 2012. Con l'obiettivo primario di promuovere una "speciale attenzione" nei confronti degli alunni con particolare difficoltà, questa "macrocategoria" comprende tutti coloro che, con continuità o per determinati periodi, per motivi fisici, biologici, filosofici o anche per motivi psicologici, sociali, in presenza o assenza di certificazione o diagnosi, vivono situazioni di "svantaggio scolastico": in questa, quindi, rientrano anche gli alunni che, nonostante non abbiano alcuna certificazione/diagnosi, risultano essere in una condizione di "svantaggio socio-economico, linguistico e culturale": è responsabilità degli insegnanti e del consiglio di classe/team docenti tanto riconoscere e attribuire il BES, quanto decidere se stilare o meno un piano didattico personalizzato per l'alunno. Questo processo si rivela molto complesso e delicato, perché mentre da un lato può portare a formalizzare l'accoglienza, il sostegno e la valorizzazione di tutte le differenze, dall'altro, si rischia di ricadere in un'ulteriore categorizzazione che racchiude, e quindi esclude, tutto ciò che si discosta dalla "normalità", imprigionando le difficoltà in sterili etichette e classificazioni. Da questa controversa antinomia si snoda l'idea di esplorare il "processo di etichettamento" (*labelling*) sia come possibile strumento di costruzione di conoscenza, comprensione e consapevolezza, sia come possibile causa di esclusione e stigmatizzazione.

L'idea alla base di questo percorso di tesi è, infatti, quella di esplorare il *problema di ricerca* – inteso come questione da indagare e conoscere – che emerge sia nelle *dinamiche psicosociali e culturali* che inducono gli insegnanti all'attribuzione del BES (in particolare, per quel che riguarda lo “svantaggio socio-economico, linguistico e culturale”), sia nelle conseguenze *pedagogico-didattiche* che derivano da questa scelta.

Attraverso i principi fondanti del problematicismo pedagogico (Bertin, Contini, 2004) e utilizzando lo sguardo dell'*Index for Inclusion* (Booth, Ainscow, 2002) per guardare le culture, le politiche e le pratiche scolastiche, la cornice teorica della ricerca crea spazi di dialogo anche con le prospettive dei *Disability Studies* (Medeghini, D'Alessio, 2013, 2015), in particolare quella in chiave “sociocostruzionista”, che fanno eco alle opere di Goffmann (*Stigma*, 1963) e Becker (*Labelling Theory in Outsiders*, 1963), e con le teorie legate alla “profezia che si autorealizza” (*Effetto Pigmalione*, Rosenthal, Jacobson, 1968).

Considerato, inoltre, 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 indispensabile partire dal loro *punto di vista* e dalle loro *pratiche* per far chiarezza sulle complesse dinamiche legate all'idea di BES e per aprire possibili percorsi di cambiamento educativo. Per questo, si è deciso di raccogliere ed analizzare dati legati alle *percezioni* degli insegnanti sulla difficoltà scolastica e sui BES, scegliendo come contesto di indagine principale, dopo una prima fase osservativa che ha visto protagonisti insegnanti di tutti i gradi, la scuola primaria, perché luogo in cui avviene la prima attribuzione del BES e dove esiste maggior collaborazione fra docenti.

Ulteriore valore è stato dato a quest'indagine esplorativa dalla possibilità di esplorare le idee e le percezioni di insegnanti che abitano un contesto,

diverso da quello italiano, che presenta una minor tradizione pedagogico-legislativa sull'educazione inclusiva: la scuola maltese. Una visione ed un approccio meno "normato" e condizionato sul tema hanno permesso di indagare il processo di categorizzazione delle difficoltà scolastiche da un punto di vista più "puro", che non include l'etichetta di BES, ma contempla la possibilità di suddividere gli alunni in classi di livello, attraverso il *banding system*, e di avere "classi speciali" come i *nurture group* e le *complementary class*.

Nella seconda parte della tesi, dunque, descriviamo la metodologia di indagine scelta e le fasi principali della ricerca: una prima fase "perlustrativa" della problematica di riferimento – tramite *osservazione partecipante* e *focus group* in Italia e *interviste semi-strutturate* a Malta – e una seconda fase più specifica di analisi delle dinamiche legate all'attribuzione del BES in Italia – attraverso la somministrazione di *questionari semi-strutturati*.

La primissima fase condotta in Italia (*osservazione partecipante* e *focus group*) è stata funzionale anche alla definizione specifica del problema di ricerca, che ha evidenziato, come da ipotesi, una profonda ambiguità e confusione dovute al concetto di BES, delle dinamiche che sottostanno alla sua attribuzione e alle scelte didattiche che ne derivano: abbiamo rilevato l'importanza primaria di definire la difficoltà scolastica (alunno "difficile", in confronto ad alunno "ideale") e di incentrare il focus d'indagine sulle percezioni e sulle pratiche degli insegnanti della scuola primaria.

La fase condotta a Malta (*interviste semi-strutturate*) ha permesso di indagare, come già accennato, uno sguardo nuovo, meno condizionato dai principi dell'inclusione, sulla difficoltà e sullo svantaggio scolastici che ha aperto interrogativi e questioni, sia sulla definizione di difficoltà, sia sul processo di categorizzazione ed etichettamento delle problematiche che possono emergere a scuola.

La combinazione di queste due esperienze ci ha permesso di stabilire i parametri necessari a far chiarezza sulle dinamiche di passaggio dall'idea della difficoltà scolastica alla definizione dei BES, e sulle azioni didattiche che vengono messe in atto: gli elementi emersi hanno costituito la base per costruire un *questionario semi-strutturato* da sottoporre agli insegnanti italiani di scuola primaria, con l'obiettivo finale di offrire un quadro esplorativo il più possibile dettagliato del fenomeno di riconoscimento dei BES per "svantaggio socio-economico, linguistico e culturale".

PARTE PRIMA:
CONSIDERAZIONI STORICO-
NORMATIVE E RIFLESSIONI
TEORICHE

Capitolo 1. Inclusione e Bisogni Educativi Speciali

Considerazioni storico-normative

1.1. Dibattito internazionale

L'esigenza sempre più attuale e globale di reagire di fronte alla diffusa realtà di emarginazione ed esclusione sociale (Bauman, 2005), ha reso il tema dell'inclusione e dei Bisogni Educativi Speciali (BES) uno dei più trattati e discussi, specialmente in ambito educativo-pedagogico, fin dall'inizio degli anni '90, sia in contesto nazionale italiano sia internazionale. In risposta all'evidente difficoltà nella costruzione di un tessuto sociale coeso, consapevole e responsabile, varie delle principali Organizzazioni di salvaguardia dei Diritti dell'Uomo hanno assunto l'equità e le pari opportunità come principi cardine del loro agire. La prospettiva inclusiva non nasce, infatti, come proposta esclusiva per l'ambiente scolastico, ma trova il suo senso e si esprime in uno sguardo e in un approccio che si *fa carico* e interviene sul contesto – educativo, sociale, politico ed economico – con l'obiettivo di trasformare risposte specialistiche in risposte ordinarie, eludere così la categorizzazione e la marginalizzazione del “diverso” e costruire una cultura della reciprocità, del dialogo e della coevoluzione, capace di agire nella complessità dello scenario contemporaneo.

Dal concetto di *inclusione* come difesa dei diritti dei bambini, il dibattito internazionale prosegue, in prospettiva critica e attenta, per riuscire a definire, grazie al confronto reciproco, allo scambio di idee e alla condivisione di dati utili fra Paesi, le teorie e le prassi che contraddistinguono il tema *in primis* della disabilità e, poi, dei BES.

1.1.1. Inclusion and disability

The UN Convention on the Rights of the Child, il congresso internazionale delle Nazioni Unite, nel 1989 introduce per la prima volta la tematica dell'inclusione: il *focus* è sulla difesa dei diritti dei bambini, con principale attenzione ai loro interessi e alla loro libera espressione, con l'obiettivo che possano crescere seguendo uno sviluppo ottimale, senza dover affrontare alcun tipo di discriminazione.

States Parties shall respect and ensure the rights set forth in the present Convention to each child within their jurisdiction without discrimination of any kind, irrespective of the child's or his or her parent's or legal guardian's race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national, ethnic or social origin, property, disability, birth or other status (UN, 1989, Art. 2). (1)¹

Dalla riflessione sulle esigenze dei più piccoli *in stato di bisogno* (UN, 1989), è scaturita poi l'ipotesi di estenderne gli esiti ad un'altra componente "vulnerabile" della società: nel 1994, le Nazioni Unite indicano un primo congresso, *The UN Standard Rules of Equalization of Opportunities for persons with disability*, che rivolge il suo interesse alla specifica situazione delle persone con disabilità. Questo viene seguito, nel 2006, da un secondo convegno, *The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*, che segna l'inizio di un profondo cambio di prospettiva sul tema della disabilità e dell'inclusione. A titolo esemplificativo e perché particolarmente significativi, riportiamo due punti – il quinto e il ventiduesimo – tratti dall'introduzione al documento conclusivo:

5. Recognizing that disability is an evolving concept and that disability results from the interaction between persons with impairments and attitudinal and environmental barriers that hinders their full and effective participation in society on an equal basis with others. [...] (2)

¹ La traduzione in italiano degli estratti riportati in inglese è riportata a fine capitolo.

22. Recognizing the importance of accessibility to the physical, social, economic and cultural environment, to health and education and to information and communication, in enabling persons with disabilities to fully enjoy all human rights and fundamental freedom (UN, 2006, Preamble). (3)

La disabilità viene descritta come concetto in evoluzione (*evolving concept*), risultato dell'interazione dello scontro tra le "persone con deficit" (*persons with impairments*) e le barriere attitudinali e ambientali che le circondano: spostare l'attenzione dall'individuo al contesto è uno dei cambiamenti di sguardo che ha maggiormente influenzato la prospettiva inclusiva: fondamentali vengono dichiarate la piena ed effettiva partecipazione (*full and effective participation*), l'accessibilità (*accessibility*) allo sviluppo e alla crescita sociale, economica e culturale, e la possibilità di vivere (*fully enjoy*) appieno i diritti e le libertà che sono propri di ciascuno. Il principio dell'inclusione si trasforma: non è più solo un approccio atto ad abbattere tutte le forme di discriminazione, ma diventa una questione di Diritti Umani (D'Alessio, 2011). *Nothing about us without us*² è il monito che, dal 2006, risuona come testimonianza di vero cambiamento: la voce delle persone con disabilità, nel rispetto del principio di equità e giustizia sociale, inizia a farsi sentire e permette loro di assumere parte attiva nelle proposte di leggi e politiche internazionali e nazionali che li riguardano.

Questa situazione di svolta è dovuta ad un processo socio-culturale e politico reso possibile da vari piccoli momenti preliminari: un esempio particolarmente significativo è, ad esempio, l'evoluzione avvenuta nel panorama politico-legislativo inglese. Prendiamo in considerazione, quindi, uno dei primi documenti che contribuisce al dialogo e alla riflessione sul concetto di disabilità: il *Disability Discrimination Act* del 1995.

² Lo slogan è stato adottato, nel 2006, e usato fino ad oggi, da *United Nations Ad Hoc Committee on a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Rights and Dignity of Persons with Disabilities* (UN, 2006).

Disability amounts to a physical or mental impairment which has a substantial and long-term adverse effect on the individual's ability to carry out normal daily activities (United Kingdom Parliament, 1995, Part 1). (4)

Il valore di questa definizione sta nell'andare oltre la mera categorizzazione delle disabilità dovute a cause bio-psicologiche e nel saper porre l'accento sulle abilità della persona e gli effetti che queste hanno nella quotidianità. Come evidenziato anche da Ianes (2007), il concetto poi evolve ancora grazie a tre atti fondamentali sempre della legislazione inglese: *The Educational Act* (1996), *The Special Educational Needs and Disability Act* (2001) e il relativo *Code of Practice* (2002). Attraverso questi documenti, accanto al tema della disabilità, vengono anche affrontati i temi delle difficoltà di apprendimento e della necessità di interventi specifici di educazione speciale (1996), iniziando a allargare lo sguardo dalla disabilità ai bisogni educativi speciali in genere; si definiscono poi infatti le quattro aree da considerare nell'analisi dei bisogni del bambino: comunicazione e interazione, cognizione e apprendimento, sviluppo del comportamento, emozione e socialità (2001, 2002).

There is a wide spectrum of special educational needs that are frequently inter-related. Children will have needs and requirements which may fall into at least one of four areas, many children will have inter-related needs. The impact of these combinations on the child's ability to function, learn and succeed should be taken into account (Department for Education and Skills, 2001). (5)

1.1.2. Inclusion and Special Needs Education

Nel panorama internazionale un fondamentale passo si ha nel 1994, quando viene organizzato dall'UNESCO *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*: il concetto di "special educational needs" – comparso nel 1978 all'interno del Rapporto Warnock (Warnock Committee) con l'intenzione di superare il termine "handicap" e di sottolineare la necessità di un rinnovamento pedagogico dell'intero sistema

educativo – viene messo per la prima volta in correlazione con il concetto di inclusione: il principio fondante di questa scelta era quello di porre la situazione dei bambini a rischio di esclusione o emarginazione scolastica al centro della riflessione pedagogica. Esplicative ed efficaci al riguardo, e ancora molto attuali nella loro genuina semplicità, le parole di introduzione al documento scritte da Federico Mayor, direttore generale dell'UNESCO nel 1994:

Education for All effectively means FOR ALL, particularly those who are most vulnerable and most in need. [...] And “schools for all” are institutions which include everybody, celebrate differences, support learning, and respond to individual needs (UNESCO, 1994, Preface).
(6)

Fine degli anni '90: l'esigenza di sostenere, questa volta prettamente in ambito educativo, chi è più “fragile” e “bisogno”, risulta principio fondante anche per *The European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (EASNIE)³, un'altra importante organizzazione a livello internazionale che prende attivamente parte alla discussione sulla tematica dell'inclusione e dei bisogni speciali. Essa sottolinea come il concetto di *inclusive education* assuma accezioni molto diverse da Paese a Paese; contando sulla collaborazione dei ventotto Stati membri⁴, sostiene e stimola un'efficace interazione in materia di *special needs* e di *inclusive education*, facilita la raccolta, l'elaborazione e il trasferimento di informazioni specifiche e offre quindi l'opportunità condividere conoscenze ed

³ *The European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE)* nasce nel 1996 su iniziativa del ministro dell'istruzione danese. Inizialmente si chiama *European Agency for Development in Special Needs Education*, ma cambia nel 2014 a favore del nome *EASNIE*, perché ritenuto più adeguato per rappresentare la *mission* e la prospettiva che l'Agenzia ha deciso di seguire.

⁴ Austria, Belgium (Flemish and French speaking communities), Croatia, Cyprus, Czech Republic, Denmark, Estonia, Finland, France, Germany, Greece, Hungary, Iceland, Ireland, Italy Latvia, Lithuania, Luxembourg, Malta, Netherlands, Norway, Poland, Portugal, Slovak Republic, Slovenia, Spain, Sweden, Switzerland, United Kingdom England, Northern Ireland, Scotland and Wales.

esperienze multinazionali. Questa fruttuosa cooperazione tra Paesi ha permesso di raccogliere informazioni e dati (EASNIE, 2003) sull'idea di *inclusion* presente in Europa. Emerge una doppia interpretazione del concetto di inclusione, che ha acquisito nel tempo due diversi significati tra loro profondamente diversi: da un lato, inclusione è superamento di situazioni di emarginazione e discriminazione scolastica; dall'altro, è possibilità, per tutti e per ciascuno, di accedere all'educazione di base. Questa seconda accezione evolve probabilmente in riferimento allo sguardo proposto dall'*Education For All (EFA)*, un movimento globale che si assume l'importante impegno di fornire un'istruzione di base di qualità per tutti i bambini, i giovani e gli adulti. In questo quadro, la svolta più significativa si ha nel 2000, al *World Education Forum* a Dakar, in cui 164 governi hanno accolto la responsabilità di operare, coinvolgendo anche agenzie di sviluppo, settore privato e società civile, per assicurare, nel loro Paese, l'*Educazione Per Tutti*. Il *Dakar Framework for Action* ha visto incaricata l'UNESCO di coordinare questi partner e, in qualità di agenzia *leader*, di occuparsi di dialogo politico, monitoraggio, *advocacy*, mobilitazione di finanziamenti e sviluppo delle capacità. Infatti, già dalla *World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs* del 1990, l'UNESCO proponeva, come primo Articolo della sezione *Meeting Basic Learning Needs*, un netto cambio di prospettiva per meglio "incontrare i bisogni educativi di base":

1. Every person – child, youth and adult – shall be able to benefit from educational opportunities designed to meet their basic learning needs. These needs comprise both essential learning tools (such as literacy, oral expression, numeracy, and problem solving) and the basic learning content (such as knowledge, skills, values, and attitudes) required by human beings to be able to survive, to develop their full capacities, to live and work in dignity, to participate fully in development, to improve the quality of their lives, to make informed decisions, and to continue learning. The scope of basic learning needs and how they should be met varies

with individual countries and cultures, and inevitably, changes with the passage of time. (UNESCO, 1990, The Purpose: Article I) (7)

Non si tratta solo di raggiungere abilità e conoscenze di base, ma l'obiettivo è quello di raggiungere il pieno sviluppo delle proprie capacità e costruire, così, un percorso di vita di qualità: partecipazione attiva, capacità decisionale, apprendimento permanente, apertura a società e culture altre, predisposizione al cambiamento continuo e consapevole sono principi, ancora estremamente attuali, che dovrebbero essere alla base delle opportunità educative di tutti. In quest'ottica, il concetto di *bisogni* educativi muove chiaramente i primi passi verso un'idea di *diritti* educativi *essenziali*, che troverà proprio spazio nel *The Dakar Framework for Action* (UNESCO, 2000). Dal 2000, infatti, seguendo questa prospettiva inclusiva dei *diritti*, l'UNESCO raccomanda di sostituire la dizione Bisogni Educativi Speciali (*Special Educational Needs*) con quella di Educazione Per Tutti (*Education For All*).

L'EASNIE aggiunge un altro tassello quadro dei *special needs*, sostenendo che per provvedere alle esigenze dei bambini identificati come alunni con *special educational needs* è necessario per prendere in considerazione anche il *contesto* di riferimento⁵: dall'approccio medico e classificatorio della disabilità, il *focus* si sposta sull'osservazione delle conseguenze, teoriche e pratiche, che ne derivano per l'educazione e il contesto scolastico:

In almost every country the concept of special educational needs is on the agenda. More and more people are convinced that the medical approach of the concept of 'handicap' should be replaced with a more educational approach: the central focus has now turned to the consequences of disability for education. However, at the same time it is clear that this approach is very complex, and countries are currently struggling with the practical implementation of this philosophy.

⁵ European Agency of Development in Special Needs Education, *Special Needs Education in Europe. Thematic Publication*, Edited by C.J.W Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins, Middelfart, Denmark, 2003.

Nevertheless, this topic, the description of disabilities in terms of educational consequences, is being debated in most European countries. (EASDNE, 2003, p. 8). (8)

Prendendo dunque in analisi le diverse accezioni che ha assunto il termine inclusione fino agli inizi del 2000, si può osservare, nonostante la poliedricità delle interpretazioni date, un tratto comune: l'*inclusive education* si rivolge, nella maggior parte dei casi, non alla totalità degli educandi, ma esclusivamente ad una “categoria” di soggetti che, per qualche tipo di disagio, fisico, economico o sociale, necessita di contesti scolastici capaci di accogliere la diversità e di assicurare l'accesso alle conoscenze base.

Nel 2009, il nuovo documento redatto dall'UNESCO, *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, riprende, riassume ed estende ufficialmente e formalmente la portata del concetto di educazione inclusiva:

The concept and practice of inclusive education have gained importance in recent years. Internationally, the term is increasingly understood more broadly as a reform that supports and welcomes diversity amongst all learners.

Inclusive education is a process that involves the transformation of schools and other centres of learning to cater for all children – including boys and girls, students from ethnic and linguistic minorities, rural populations, those affected by HIV and AIDS, and those with disabilities and difficulties in learning – and to provide learning opportunities for all youth and adults as well. Its aim is to eliminate exclusion that is a consequence of negative attitudes and a lack of response to diversity in race, economic status, social class, ethnicity, language, religion, gender, sexual orientation and ability. Education takes place in many contexts, both formal and non-formal, and within families and the wider community. Consequently, inclusive education is not a marginal issue but is central to the achievement of high quality education for all learners and the development of more inclusive societies. Inclusive education is essential to achieve social equity and is a constituent element of lifelong learning (UNESCO, 2009, Prefazione). (9)

L'inclusive education risulta quindi non essere solo una riforma istituzionale che supporta e accoglie le diversità di tutti coloro che devono imparare, ma un *processo* che coinvolge tutti i contesti formali e informali in cui si verificano situazioni educative: deve portare alla trasformazione di ogni momento didattico, perché provveda alle esigenze di bambini, giovani e adulti di qualsiasi etnia, situazione economica, classe sociale, lingua, religione, genere, orientamento sessuale e abilità.

Sono necessari una tensione, uno sforzo, un impegno continuo finalizzati al miglioramento della capacità delle scuole e di ogni contesto educativo di rispondere in modo flessibile e adeguato a tutti i bisogni specifici di ciascuno studente. La molteplicità e varietà dei contesti sociali, economici e politici che caratterizzano la società umana rende impossibile trovare un unico modello di riferimento: non si tratta quindi di determinare prassi e norme valide in ogni situazione, ma di gettare le basi di una mentalità aperta alla diversità e flessibile al cambiamento nelle scuole come in ogni contesto extrascolastico.

È stato dunque avviato negli ultimi vent'anni un valido percorso di rilevazione delle problematiche legate alla disabilità, che è riuscito a dare visibilità ad un'ampia fascia della popolazione europea, a lungo marginalizzata ed esclusa. Questo purtroppo non implica che nell'immediato si siano raggiunte politiche e pratiche condivise ed efficaci: la strada resta ancora lunga prima che ogni istituzione scolastica sia aperta a tutti e possa assicurare sia metodi di insegnamento e organizzazione scolastica flessibili sia risorse umane e materiali in grado di suscitare il desiderio di apprendere. Inoltre un apprendimento efficace ed efficiente dipende anche da un intervento precoce che sappia cogliere e mettere a frutto le specificità individuali di ciascuno:

Early intervention is defined by EADSNE (European Agency of Development in Special Needs Education) as 'a range of all necessary

interventions – social, medical, psychological and educational – targeted towards children and their families, to meet the special needs of children who show or risk some degree of delay in development? (EADSNE, 2003, p. 49). (10)

Il coinvolgimento della famiglia risulta un passo fondamentale per riuscire efficacemente ad incontrare, conoscere e valutare le necessità proprie di ogni bambino: anch'essa deve acquisire la consapevolezza che, usando le parole di Felicity Armstrong riportate da Simona D'Alessio nel suo libro *Inclusive education in Italy, l'inclusive education non è fine a se stessa, it is not an end in itself*.

In educational terms it [inclusive education] is about the value and well-being of all pupils. Thus, the key concern is about how, where and with what consequences do we educate all children and young people. This inevitably involves both a desire for, and engagement with, the issue of change (Armstrong, Armstrong, Barton, 2000, Introduzione). (11)

Il fine è il benessere di tutti i bambini (*well-being of all pupils*): esso costituisce la condizione favorevole al formarsi di persone consapevoli dei propri limiti e delle proprie capacità, cittadini consci di poter assumere un ruolo attivo nel mondo di cui fanno parte. Un efficace inserimento in società è un obiettivo sensibile tenuto in grande considerazione dall'intera comunità europea. Nel 2013, l'*European Commission* ha, infatti, sentito l'esigenza di stilare un documento specifico riguardante la situazione dei bambini con bisogni educativi speciali.

Approximately 800 million young children worldwide are affected by biological, environmental and psychosocial conditions that can limit their cognitive development.

In Europe, recent estimates place the number of children with special educational needs (SEN) at 15 million⁶. Conservative estimates state that dyslexia, a learning disability that impedes a person's ability

⁶ European Commission, Social Affairs & Inclusion, *Special Needs Children and Disabled Adults Still Getting a Raw Deal from Education*, 2012.

to read, affects approximately 6 percent of Europe's population, whilst the prevalence of autistic spectrum disorders (ASDs) is also estimated to be higher than previously thought. Children with SEN frequently leave school with few qualifications and are much more likely to become unemployed or economically inactive (European Commission, 2013, p. 6). (12)

La ricerca fatta rivela che in tutto il mondo sono circa 800 milioni i bambini il cui sviluppo è limitato dalle condizioni biologiche, psicologiche ed ambientali; e 15 milioni quelli che in Europa presentano bisogni educativi speciali⁷. Interessante notare come negli ultimi anni sia però cambiato il punto di vista nell'analisi della condizione degli alunni: il problema non è più esclusivamente da considerare sul piano "biologico" e quindi come "responsabilità" unica del bambino, ma è da valutare nel contesto di cui questi fa parte (*biological, environmental and psychosocial conditions*). Il riferimento al modello dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF, 2001), promosso dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, è evidente: non si parla più di salute come "non-malattia", ma di salute come benessere fisico, mentale, relazionale e sociale che riguarda l'individuo nella sua globalità interagente con l'ambiente che lo circonda. Ciò cambia radicalmente la prospettiva: l'approfondita analisi del contesto e la trasformazione efficace dei sistemi educativi su tutti i livelli (organizzativo, pedagogico, didattico) diviene necessaria per un'educazione globale inclusiva. Questo processo non è fine a se stesso, ma si fa portavoce di un cambiamento culturale globale che combatte ogni discriminazione ed esclusione e che riconosce come essenziali e imprescindibili i diritti propri di tutti e ciascuno: l'offerta formativa va ampliata e differenziata per rispondere alle esigenze diverse di ogni alunno, perché riconosce che tutti gli individui, non solo coloro che presentano bisogni educativi speciali,

⁷ Stima che deriva dalle varie ricerche svolte da ciascun Paese europeo, non dettate da un modello unico di riferimento, ma dalle diverse definizioni nazionali di B.E.S.

hanno specificità e caratteristiche proprie da conoscere, rispettare, valorizzare e accrescere.

Simona D'Alessio⁸ rileva un segnale forte che può indicare l'inizio di questo cambiamento nell'entrata in uso in quasi tutti i Paesi europei proprio della definizione di 'bisogni educativi speciali' (*special educational needs*)⁹: non si tratta più di deficit identificati solo secondo categorie mediche, ma situazioni di difficoltà dettate da svantaggi di tipo fisico ed intellettuale, sociale ed emotivo; il "fallimento" scolastico non è più considerato un insuccesso esclusivamente dell'alunno, ma diventa indice dell'incapacità della scuola – e della cultura di riferimento – di sapersi aprire alle esigenze della totalità dei ragazzi al fine di spingerli a progredire sul piano educativo verso l'indipendenza economica e sociale. Da alcuni ultimi studi al riguardo risulta, però, che questi obiettivi siano un traguardo apparentemente lontano:

Despite commitments by Member States to promote inclusive education, children with special educational needs and disabled adults are still getting a raw deal, according to a report published today by the European Commission. Many are placed in segregated institutions and those in mainstream educational settings often receive inadequate support (European Commission, 2012, p. 1). (13)

Ancora,

Despite the universally accepted importance of supporting children with SEN, there is no common agreement in Europe of what constitutes special needs in education. The construction of any such definition is hindered by the absence of a harmonised system of classification for individual learning difficulties. There are significant differences across Europe in the labels used to categorise children with SEN, and the social understandings which underpin particular labels (European Commission, 2013, p. 7). (14)

⁸ Institute of Education, University of London, UK. Ricercatrice GRIDS (Gruppo di Ricerca Inclusione e Disability Studies).

⁹ UNESCO, *International Standard Classification of Education*, 1997; 2010.

Nel 2012 la Commissione Europea invita così gli Stati membri a dedicare la massima attenzione alla questione, sottolineando nuovamente quanto sia necessario proporre un'educazione che abbia come prospettiva la qualità della vita, intesa come benessere fisico e psicologico, lavorativo ed economico. Uno dei problemi principali che risultano dalla relazione è non solo la massiccia presenza in molti Paesi delle scuole speciali, ma anche l'inadeguato supporto offerto nelle scuole ad indirizzo "normale", che potrebbero essere di valido aiuto sia per lo sviluppo delle abilità degli alunni con bisogni educativi speciali, sia per la sensibilizzazione di tutti nei confronti della diversità. Inoltre, stando al documento del 2013, la questione è resa particolarmente complessa dall'assenza di una classificazione, di una *categorizzazione* nelle difficoltà di apprendimento in genere (*individual learning difficulties*) che implica una profonda e complicante mancanza di univocità di interpretazione delle varie etichette (*labels*) di BES:

The Network of Experts in Social Sciences of Education and training (NESSE) distinguishes between normative and non-normative difficulties. Physical and sensory difficulties fall into the normative category, where there is broad agreement on what constitutes normal functioning, and as a result, relatively objective assessment measures are available. This policy brief is primarily concerned with what NESSE terms 'non-normative' difficulties. These refer to types of difficulty where there is less agreement about normal functioning and where professional judgement plays a larger part in identification; examples include social, emotional and behavioural difficulties such as ASDs, and learning difficulties including dyslexia. Normative categories tend to be low-incidence, whereas non-normative categories tend to be high-incidence, accounting for the majority of children identified as having SEN in many countries (*ibidem*). (15)

Il concetto di bisogno educativo speciale che si evince da questo estratto, pur nella complessità delle diverse accezioni che gli vengono attribuite, dimostra un ampliamento di prospettiva a livello europeo: non si fa più riferimento solo alle *normative difficulties*, intese come deficit motorio o sensoriale, ma vengono prese in considerazione anche le '*non-normative*'

difficulties, che includono sia difficoltà socio-emotive e comportamentali sia difficoltà di apprendimento. La principale implicazione che emerge da questo cambiamento è quella dell'*identificazione* del BES “non-normativo” perché soggetto al giudizio personale dei professionisti che lavorano in contesto scolastico. D’altro canto, però, lo sguardo si sposta potenzialmente sulle innumerevoli difficoltà che sono presenti a scuola, iniziando ad accogliere le diversità sempre più in ottica inclusiva.

Inclusive education is not an optional extra; it is a basic necessity. We must put the most vulnerable at the heart of our actions to achieve a better life for all (European Commission, 2012, p. 1). (16)

Androulla Vassiliou, commissario europeo responsabile di istruzione, cultura, multilinguismo e gioventù, afferma a tal proposito: l’educazione inclusiva non è qualcosa di facoltativo e opzionale; è solo ponendo la situazione dei più “vulnerabili” al “cuore” (*heart*) delle nostre azioni e attenzioni che si può raggiungere una vita migliore per tutti. L’inserimento degli alunni in situazioni in difficoltà in contesti o istituzioni “speciali”, non fa che accrescerne l’emarginazione e l’isolamento, e non sostiene né promuove l’idea di diversità come risorsa e possibilità di scoprire e raggiungere nuove mete di insegnamento e apprendimento. In un mondo multietnico e multiculturale che paradossalmente spinge verso il (vano) tentativo dell’omologazione, diviene assolutamente necessario sensibilizzare alla diversità come ricchezza e come possibilità fruttuosa di costruirsi un’identità propria, unica ed irripetibile, nel rispetto di quella altrui; questo processo è possibile se i contesti educativi (e di vita) sono flessibili e accessibili, luoghi in cui ciascuno abbia occasione e possibilità di essere se stesso, partecipare e contribuire alla vita della comunità.

1.2. Inclusione scolastica dal 1977 ad oggi in Italia

La legge n. 517 del 1977, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*, formalmente qualifica il contesto italiano come precursore a livello internazionale della tematica dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, che costituisce un punto di forza del sistema educativo italiano; ma sono altri due i documenti che hanno precedentemente gettato le basi e creato le condizioni necessarie perché questo processo potesse avviarsi.

Il primo, è la legge del 1971, con la quale il Parlamento formalizza l'inserimento degli alunni (allora) “portatori di handicap” nelle classi comuni:

[...] l'istruzione dell'obbligo [per quanto riguarda gli “alunni portatori di handicap”] deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvo casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazione fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali (L. 118/1971, Art. 28).

Questa legge testimonia l'interesse primario dell'istruzione dell'obbligo di garantire a bambini con deficit non solo un proficuo apprendimento, ma anche un efficace inserimento nelle *classi normali* della scuola pubblica. Non si parla però della totalità degli alunni in difficoltà e non si fa riferimento alla comunità scolastica globale che li circonda, ma si centra l'attenzione esclusivamente su coloro non *affetti da gravi deficienze intellettive o menomazioni fisiche*.

Il secondo documento, che dimostra di avere accolto lo slancio della Legge 118/71 e i principi ispiratori della Legge 517/77, è il Documento Falcucci,

la così detta “Magna Charta” per l’integrazione scolastica¹⁰. Uscita nel 1975 come allegato alla Legge 227/75 in materia di *Interventi a favore degli alunni handicappati*:

La preliminare considerazione che la Commissione ha ritenuto di fare è che la possibilità di attuazione di una struttura scolastica idonea ad affrontare il problema dei ragazzi handicappati presuppone il convincimento che anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita. In essi infatti esistono potenzialità conoscitive, operative e relazionali spesso bloccate dagli schemi e dalle richieste della cultura corrente e del costume sociale. Favorire lo sviluppo di queste potenzialità è un impegno peculiare della scuola, considerando che la funzione di questa è appunto quella di portare a maturazione, sotto il profilo culturale, sociale, civile, le possibilità di sviluppo di ogni bambino e di ogni giovane (Falcucci, 1975, Premessa).

Viene qui introdotta la responsabilità della scuola di rendersi *idonea* perché ciascun bambino sia protagonista attivo del proprio sviluppo, incrementi le sue potenzialità e cresca da un punto di vista culturale, sociale e civile. L’affermazione ufficiale, che individua la causa che *blocca* la maturazione globale del bambino nella rigidità della *cultura* e del *costume sociale*, non predisposto ad accogliere e a sostenere lo sviluppo della persona nella sua “*speciale normalità*”¹¹ (Ianes, 2006, p. 19), è profondamente innovativa. Indicazioni così innovative spingono la realtà scolastica italiana a rinnovarsi e ad elaborare nuovi approcci teorici e pratici, nuovi modelli di intervento e strategie didattiche.

¹⁰ Falcucci F., *Documento Falcucci. Le radici dell’integrazione scolastica in Italia*, Allegato al C. M. del 8 agosto 1975, n. 227 in materia di “Interventi a favore degli alunni handicappati”.

¹¹ Ianes (2006). p. 19. “In molti alunni c’è una specialità che ha bisogno di risposte speciali, ma la nostra tesi è che queste risposte potranno essere etiche ed efficaci se diventeranno “speciale normalità”, un arricchimento della normalità e non un allontanamento da essa, da quella quotidianità comune che dovrebbe abbracciarci tutti.”

Finalmente, infatti, trova applicazione formale ed effettiva quanto dichiarato nella Costituzione Italiana in vigore dal 1948:

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese (Costituzione della Repubblica Italiana, 1948, Articolo 3).

La scuola è aperta a tutti (*ivi*, p. 34).

La Legge 517/77 quindi, dà il via ad un rinnovo formale nella struttura culturale e sociale della scuola di base:

Ferma restando l'unità di ciascuna classe, al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni. [...] Devono inoltre essere assicurati la necessaria integrazione specialistica, il servizio socio-psicopedagogico e forme particolari di sostegno (L. 517/1977, Art. 2).

Si aboliscono dunque le classi differenziali per gli alunni in condizione di svantaggio a favore di un'*unità* di classe; si promuovono attività integrative e personalizzate volte alla formazione globale della persona; si struttura una programmazione educativa e didattica elaborata sia sulle peculiarità del singolo, sia sulle caratteristiche complessive del piccolo e grande gruppo; si valorizza una professionalità docente basata sulla formazione continua, sulla cooperazione e sul lavoro d'équipe, che sappia collaborare con gli altri professionisti e specialisti del settore e soprattutto con l'insegnante di sostegno, figura specializzata che opera nella scuola già dal 1975¹².

¹² D.P.R. 31 ottobre 1975, n. 970, in materia di "Norme in materia di scuole aventi particolari finalità". "Il personale di scuole e istituzioni statali si avvale di interventi

In sintesi, la finalità della scuola risulta dunque quella di assicurare agli alunni la massima formazione delle potenzialità personali, attuando, dove necessario, percorsi individualizzati in modo che l'alunno con deficit tragga beneficio dal contesto classe e dall'ambiente scolastico. Il cambio di prospettiva verso un approccio inclusivo comporta che a trovare vantaggio nell'essere parte integrante del quadro didattico non è solo il bambino in difficoltà: anche la scuola beneficia della sua partecipazione attiva perché la presenza di scolari con deficit spinge il sistema ad interrogarsi e rinnovarsi quotidianamente sulle teorie e sulle pratiche educative in atto, per renderle consone alle esigenze di tutti.

La fine degli anni '70 diventa testimone di un cambio di mentalità tale da consentire la definitiva chiusura delle scuole speciali a vantaggio dell'integrazione scolastica e sociale: vi contribuiscono l'inserimento del bambino con disabilità, non più considerato soggetto inadeguato, all'interno del mondo della scuola, l'affiancamento garantito per legge di un insegnante di sostegno adeguatamente formato, e la proposta di strutturare interventi individualizzati calati sul singolo. È una scelta che testimonia l'alta considerazione sia dell'istruzione sia della persona, che trova nell'educazione il momento prioritario del proprio sviluppo e della propria maturazione.

Questa nuova prospettiva è ampiamente ripresa e valorizzata nella Sentenza della Corte Costituzionale del 1987 di cui riporto, a valore esemplificativo, qualche estratto dei paragrafi 5, 6 e 7.

Occorre innanzitutto considerare [in riferimento ai portatori di handicap] che è ormai superata in sede scientifica la concezione di una loro radicale irrecuperabilità.

specializzati a carattere continuativo che perseguono particolari finalità questi devono essere forniti di apposito titolo di specializzazione da conseguire al termine di un corso teorico-pratico, di durata biennale presso scuole o istituti riconosciuti dal Ministero della Pubblica Istruzione" (Art. 8).

La partecipazione al processo educativo con insegnanti e compagni normodotati costituisce, infatti, un rilevante fattore di socializzazione e può contribuire in modo decisivo a stimolare le potenzialità dello svantaggiato. [...] La frequenza scolastica è dunque un essenziale fattore di recupero del portatore di handicaps e di superamento della sua emarginazione [...] ai fini del complessivo sviluppo della personalità.

L'apprendimento e l'integrazione nella scuola sono, a loro volta, funzionali ad un più pieno inserimento dell'handicappato nella società e nel mondo del lavoro: [...] il compimento degli studi inferiori può favorire un più ricco sviluppo delle potenzialità del giovane svantaggiato e quindi avvicinarlo alla meta della piena integrazione sociale (Sentenza 215/1987, Paragrafo 5).

È compito della scuola dell'obbligo lavorare sulle esigenze di apprendimento e socializzazione: essa vede gli "alunni handicappati" non solo come portatori di patologie e limiti, ma come soggetti dotati di potenzialità da accrescere; l'obiettivo è lo sviluppo complessivo della personalità del bambino, perché possa raggiungere, passando attraverso l'integrazione scolastica, una *piena integrazione sociale*.

L'attenzione si sposta sul diritto all'individualizzazione delle strategie didattiche e di valutazione dettato dalla specificità e unicità del singolo:

[...] per costoro [gli handicappati], capacità e merito vanno valutati secondo parametri, peculiari, adeguati alle rispettive situazioni di minorazione [...] avendo preventivamente predisposto gli strumenti idonei a sopperire all'iniziale posizione di svantaggio [...] onde assicurare pari opportunità a tutti. [...]

L'obiettivo è quello di garantire per tutti il pieno sviluppo della persona.

[La formazione professionale è raggiungibile] attraverso la prescrizione di "idonei interventi" atti ad "assicurare il completo inserimento nell'attività formativa e favorirne l'integrazione sociale": [...] l'istruzione è finalizzata anche all'inserimento di tali soggetti [portatori di handicap] nel mondo del lavoro (*ivi*, Paragrafo 6 e 7).

Bisogna trovare ed adottare strumenti adatti a superare la situazione di svantaggio, al fine di garantire il *pieno sviluppo della persona* e l'inserimento efficace nella società e nel mondo del lavoro.

La Legge quadro del 1992 n. 104 rappresenta una successiva tappa fondamentale, perché colloca il diritto all'integrazione tra i diritti fondamentali della persona e del cittadino: è compito della Repubblica Italiana occuparsi della situazione delle persone con disabilità sia nel loro apprendimento di base, sia nell'ottica dell'inserimento in società e dell'impiego futuro:

Finalità. La Repubblica:

- a. garantisce il pieno rispetto della dignità umana e i diritti di libertà e di autonomia della persona handicappata e ne promuove la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società;
- b. previene e rimuove le condizioni invalidanti che impediscono lo sviluppo della persona umana, il raggiungimento della massima autonomia possibile e la partecipazione della persona handicappata alla vita della collettività, nonché la realizzazione dei diritti civili, politici e patrimoniali;
- c. persegue il recupero funzionale e sociale della persona affetta da minorazioni fisiche, psichiche e sensoriali e assicura i servizi e le prestazioni per la prevenzione, la cura e la riabilitazione delle minorazioni, nonché la tutela giuridica ed economica della persona handicappata;
- d. predisporre interventi volti a superare stati di emarginazione e di esclusione sociale della persona handicappata (L. 104/1992, Paragrafo 1).

La "persona handicappata"¹³, definita come *colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione* (ivi, Paragrafo 3), deve essere tutelata dal preconcetto di

¹³ Si è preferito rispettare la scelta lessicale del legislatore, così come utilizzata all'epoca.

rappresentare unicamente una persona da assistere. Viene coinvolto direttamente il nucleo familiare e si comincia ad agire anche sul contesto domiciliare nella convinzione che sia un punto di riferimento significativo e costante per il soggetto, in quanto ambiente “vissuto” e conosciuto sia a livello pratico sia emozionale, perché trasmette senso di protezione e sicurezza:

La forza scaturisce lentamente anche dalla sicurezza della routine, cioè dalla prevedibilità delle cose che si sa accadranno secondo regole e consuetudini, secondo una struttura condivisa, un copione ben imparato, abitudini consolidate nella continuità del quotidiano (Ianes, 2006, p.15)

La famiglia e la routine quotidiana che si crea sono potenzialmente garanti di quella stabilità che sola rende possibile il distacco e l’inserimento efficace nel mondo prima scolastico, poi lavorativo. Per potenziare questa funzione si ritiene indispensabile stipulare convenzioni inter-istituzionali capaci di offrire sia risorse professionali e finanziarie sia modalità e strategie didattiche ed organizzative flessibili e funzionali.

A scuola, il raggiungimento del massimo potenziale da parte del singolo, dunque, scaturisce dall’approccio sinergico che si formalizza nel lavoro collegiale, sia collaborativo sia interprofessionale, e nell’elaborazione di quadri riassuntivi che riportino punti di forza e criticità dell’alunno, interventi mirati e obiettivi per il futuro: vengono così introdotti dalla Legge 104/92, e ripresi dal Decreto del 24 febbraio 1994, la Diagnosi Funzionale¹⁴, il Profilo Dinamico Funzionale¹⁵ e il Piano Educativo Individualizzato¹⁶.

¹⁴ D.P.R. 24 febbraio 1994, “Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap”. Paragrafo 3. “Per diagnosi funzionale si intende la descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell’alunno in situazione di handicap.”

¹⁵ *ivi*, Paragrafo 4. “Il profilo dinamico funzionale è atto successivo alla diagnosi funzionale e indica in via prioritaria, dopo un primo periodo di inserimento scolastico, il prevedibile livello di sviluppo che l’alunno in situazione di handicap dimostra di possedere nei tempi brevi (sei mesi) e nei tempi medi (due anni).”

Questi documenti propongono, rispettivamente, una descrizione analitica della condizione psicofisica dell'alunno, una possibile previsione dello sviluppo futuro, e un elenco delle azioni da attuare per realizzare il diritto all'educazione in un'ottica di *lifelong learning*. Si definiscono inoltre ruoli e funzioni di istituzioni e docenti per un'efficace integrazione scolastica, evitando così, almeno in parte, il rischio della delega e della deresponsabilizzazione. Con la Legge 104/92 si punta dunque a strutturare una proposta di lavoro unitaria che segua l'intero percorso esistenziale della "persona handicappata": l'obiettivo finale è riuscire a elaborare un *progetto di vita* grazie alla cooperazione consapevole di servizi ed enti extrascolastici con specifici gruppi di lavoro scolastici (il GLH, Gruppo di Lavoro sull'Handicap e il GLIP, Gruppi di Lavoro Interistituzionali Provinciali).

Il processo di integrazione richiede dunque una programmazione di servizi e risorse gestite da professionisti che agiscono in modo integrato e coordinato nel mondo della scuola e fuori di esso. Viene inoltre riconosciuta come imprescindibile, nella Legge del 1992, di flessibilità nell'uso di ambienti, materiali e attrezzature, in una prospettiva di individualizzazione degli apprendimenti non indipendente dal contesto didattico.

Questo processo, che si costruisce e rinnova continuamente nel tempo, si può attuare grazie all'autonomia didattica e organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo che viene garantita alle scuole dal Decreto legge del 1999 (DPR 275/1999): si pone al centro dell'attenzione l'esperienza in continuo cambiamento ed evoluzione dell'"alunno con handicap" nell'ambito sia scolastico sia sociale.

¹⁶ *ivi*, Paragrafo 5. "Il Piano educativo individualizzato è il documento nel quale vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno in situazione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione."

La Legge del 28 marzo 2003, poi, riprende ed amplia l'idea della centralità della persona umana in progressivo divenire:

[è necessario] favorire crescita e valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione (L. 53/2003, Art. 1).

All'idea di individualizzazione dei percorsi, come diritto e necessità di tutti di raggiungere obiettivi comuni, si associa quella di personalizzazione dei traguardi da raggiungere: valorizzare le diverse inclinazioni, caratteristiche e talenti di ciascuno, inserendo le peculiarità di tutti in una didattica flessibile e diversificata, significa rendere ogni alunno parte integrante ed indispensabile di un processo di insegnamento e apprendimento inclusivo (Gaspari, Sandri, 2010).

L'approccio delle istituzioni agli "alunni con handicap" e la definizione stessa di disabilità evolve dunque velocemente, e vede un importante passo di internazionalizzazione il 23 febbraio del 2006 (DPCM 185/2006): il Decreto 185 individua modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto "in situazione di handicap", facendo riferimento non più unicamente al contesto italiano, ma a parametri definiti dall'OMS e condivisi da tutta l'Europa. Supera un punto di vista meramente sanitario per abbracciare un approccio multiprospettico e globale, che mette a fuoco la disabilità all'interno di un processo interattivo ed evolutivo: lo stato di salute è a sua volta inscritto in una visione olistica della persona, secondo il modello bio-psico-sociale proposto nel 2000 dall'*International Classification of Functioning, Disability and Health*. È una descrizione analitica, condivisa a livello nazionale ed internazionale, di molteplici fattori legati al contesto ambientale, psicologico e sociale del soggetto, in un'ottica sistemica ed interconnessa.

Con Legge del 3 marzo 2009 (L. 18/2009), superando un'analisi specifica che si fonda sulla compromissione funzionale della persona con deficit proposta dal modello I.C.F., si giunge alla definizione di disabilità secondo il “modello sociale” delineato dalla *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* proposta dall'ONU nel 2006: la disabilità è da considerarsi da un lato come interazione tra il deficit di funzionamento dell'individuo ed il contesto sociale culturale e personale, dall'altro entro il quadro dei Diritti Umani e *capace di sensibilizzare l'intera società* (UN, 2006).

Nell'Articolo 8, infatti, si afferma:

[Gli obiettivi sono quelli di] sensibilizzare la società nel suo insieme, anche a livello familiare, sulla situazione delle persone con disabilità; accrescere il rispetto per i diritti e la dignità delle persone con disabilità; combattere gli stereotipi, i pregiudizi e le pratiche dannose concernenti le persone con disabilità, compresi quelli fondati sul sesso e l'età, in tutti gli ambiti; promuovere la consapevolezza delle capacità e i contributi delle persone con disabilità (UN, 2006, Art. 8).

I valori principali su cui si fondano le conclusioni della Convenzione sono dunque i seguenti:

- a. il rispetto per la dignità intrinseca, l'autonomia individuale, compresa la libertà di compiere le proprie scelte, e l'indipendenza delle persone;
- b. la non discriminazione;
- c. la piena ed effettiva partecipazione e inclusione nella società;
- d. il rispetto per la differenza e l'accettazione delle persone con disabilità come parte della diversità umana e dell'umanità stessa;
- e. la parità di opportunità;
- f. l'accessibilità;
- g. la parità tra uomini e donne;
- h. il rispetto dello sviluppo delle capacità dei minori con disabilità e il rispetto del diritto dei minori con disabilità a preservare la propria identità (UN, 2006, Art. 3).

Nel 2009, alla luce delle numerose esperienze e normative in materia di integrazione, il Ministero della Pubblica Istruzione promulga le *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* con l'obiettivo di offrire una visione organica dell'argomento che possa orientare specifiche elaborazioni teoriche e pratiche operative.

L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità è un processo irreversibile, e proprio per questo non può adagiarsi su pratiche disimpegnate che svuotano il senso pedagogico, culturale e sociale dell'integrazione trasformandola da un processo di crescita per gli alunni con disabilità e per i loro compagni a una procedura solamente attenta alla correttezza formale degli adempimenti burocratici. [...]

Crescere è un avvenimento individuale che affonda le sue radici nei rapporti con gli altri e non si può parlare di sviluppo del potenziale umano o di centralità della persona considerandola avulsa da un sistema di relazioni la cui qualità e la cui ricchezza è il patrimonio fondamentale della crescita di ognuno. La scuola è una comunità educante, che accoglie ogni alunno nello sforzo quotidiano di costruire condizioni relazionali e situazioni pedagogiche tali da consentirne il massimo sviluppo. Una scuola non solo per sapere dunque ma anche per crescere, [...] mediante interventi specifici da attuare sullo sfondo costante e imprescindibile dell'istruzione e della socializzazione (MIUR, 2009, Premessa).

L'organizzazione scolastica che sottolinea il ruolo degli uffici regionali e l'importanza dei rapporti interistituzionali e la valorizzazione del contesto come risorsa, fanno da sfondo alla dimensione inclusiva della scuola. Elementi chiave risultano essere il ruolo del dirigente scolastico, la programmazione individualizzata e personalizzata, la flessibilità didattica indirizzata all'elaborazione di un progetto di educazione e di vita, la cooperazione e la corresponsabilità educativa e formativa del gruppo docente (soprattutto nel rapporto integrato con l'insegnante specializzato nel sostegno), le verifiche e valutazioni continue di performance e processi, la collaborazione con le famiglie e la rete di sostegni extrascolastici per una continuità fra educazione formale ed informale. È necessaria e proficua per il singolo – e per la comunità che lo accoglie e cresce con lui – una

particolare attenzione educativo-didattica nell'approcciarsi alle diversità presenti nel contesto classe.

Questa convinzione induce il Ministero della Pubblica Istruzione a varare in tempi ravvicinati due documenti:

- nel 2010 le *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* (L. 170/2010), per tutelare la situazione degli alunni con dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia attraverso la stesura di Piani Didattici Personalizzati (PDP);
- nel 2012 gli *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali* (DM 27 dicembre 2012) per salvaguardare il diritto all'istruzione di tutti gli alunni, anche di coloro che si trovano in condizioni non diagnosticate ostacolanti l'apprendimento e lo sviluppo.

1.3. La Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012

Al fine di realizzare appieno il diritto all'apprendimento per tutti gli alunni e gli studenti in *situazione di difficoltà* (CM 8/2012) il 27 dicembre 2012 è stata firmata la Direttiva in materia di "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica".

I principi che sono alla base del nostro modello di integrazione scolastica – assunto a punto di riferimento per le politiche di inclusione e non solo – hanno contribuito a fare del sistema di istruzione italiano un luogo di conoscenza, sviluppo, e socializzazione per tutti, sottolineandone gli aspetti inclusivi piuttosto che quelli selettivi. [...]

Forte di questa esperienza, il nostro Paese è ora in grado di considerare le criticità emerse e di valutare la necessità di ripensare alcuni aspetti dell'intero sistema (DM 27 dicembre 2012, Premessa).

Dopo più di trent'anni dalla legge 517/77, che sancisce l'inizio dell'integrazione scolastica, considerato il contesto scuola sempre più

poliedrico e articolato, si è sentita l'esigenza di assumere una nuova didattica che fosse "denominatore comune", un nuovo approccio educativo capace di rispecchiare la varietà e la complessità del gruppo classe: la discriminante "alunni con disabilità / alunni senza disabilità" non è né efficace né esauriente nella descrizione della variegata realtà scolastica e conduce al rischio di una ristretta categorizzazione a discapito dell'ottica inclusiva a cui si tende. Per questo, facendo riferimento al modello diagnostico-funzionale I.C.F. dell'O.M.S., che vede la persona attraverso uno sguardo olistico (prospettiva bio-psico-sociale), si individuano gli alunni con bisogni educativi speciali come 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*. L'ampia area a cui ci si riferisce, che va oltre la sola presenza o assenza di deficit certificato, è quella definita dalla Direttiva come *svantaggio scolastico*, dei cui fanno parte tutti gli studenti che richiedono una *speciale attenzione*. All'interno di questa sono presenti *tre grandi sotto-categorie*: quella della disabilità, quella dei disturbi evolutivi specifici (disturbi specifici dell'apprendimento, i deficit di linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, dell'attenzione e dell'iperattività)¹⁷ e quella dello svantaggio socio-economico, linguistico, culturale.

A favore di tutti gli alunni con bisogni educativi speciali si estendono le misure previste dalla Legge 170/10 per alunni e studenti con disturbi specifici di apprendimento: si elabora un percorso individualizzato e personalizzato che, attraverso la redazione di un Piano Didattico Personalizzato e avvalendosi di strumenti compensativi e misure

¹⁷ Il funzionamento intellettuale limite è da considerarsi caso di confine tra disabilità e disturbo specifico.

dispensative¹⁸, venga utilizzato come strumento di lavoro in continua evoluzione per permettere la valutazione e autovalutazione degli insegnanti, per promuovere una didattica flessibile a favore dell'alunno e per offrire una esaustiva documentazione alle famiglie in riferimento alla situazione del bambino.

Per l'ottimale realizzazione dell'inclusione scolastica, la Direttiva struttura l'organizzazione territoriale in cui i Centri Territoriali di Supporto (C.T.S.) e le scuole formino una rete diffusa e strutturate che permetta loro di comunicare, condividere ed agire in sinergia: si prevede dunque la formazione dei Gruppi di Lavoro per l'Handicap (G.L.H.) che lavorano a livello di singola scuola (spesso affiancati dal Gruppo di Lavoro per l'Inclusione) e a livello di rete o distrettuale, e dei Centri Territoriali per l'Inclusione (C.T.I.) a livello sociosanitario. L'obiettivo è creare una rete che condivida informazioni e promuova la formazione docente, che offra consulenza sulle modalità didattiche e le buone pratiche da attuare, e che gestisca l'acquisto e la distribuzione degli ausili tecnologici e informatici alle realtà scolastiche che li necessitano.

La Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, dopo le Linee Guida del 2009 riferite agli alunni con disabilità e quelle del 2011 riguardanti i D.S.A., completa quindi il quadro italiano dell'inclusione scolastica: offre le prime indicazioni organizzative non solo per l'inclusione di coloro che sono certificabili perché alunni con deficit o disturbi specifici dell'apprendimento, ma per tutti gli studenti che presentano gravi difficoltà dovute a svantaggio personale, familiare e socio-ambientale.

Per presentare i bisogni educativi speciali in una prospettiva più ampia e dettagliata, il Ministero ha ritenuto opportuno emettere la Circolare

¹⁸ L. 170/2010, Articolo 5. "Introduzione di strumenti compensativi, ossia strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere."

Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013, la Nota Ministeriale del 27 giugno 2013 e quella del 22 novembre 2013.

La Circolare fornisce le *Indicazioni operative* e specifica le azioni da compiere sia a livello di singola istituzione scolastica sia a livello territoriale: definisce nello specifico le funzioni del G.L.I. (CM 8/2013, p. 4), introducendo con esso anche la necessità di redigere il Piano Annuale dell’Inclusività¹⁹ riferito ad alunni con B.E.S.; specifica i contenuti da esplicitare nel P.O.F.²⁰ nell’ambito dell’inclusione e sottolinea l’importanza primaria che hanno la rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del grado di inclusività della scuola; riprende e puntualizza il ruolo, già ampiamente trattato nella prima normativa, dei C.T.S. e dei C.T.I.

La Nota, invece, è in riferimento solo alla stesura del P.A.I. ed evidenzia come *non* si tratti di un *processo compilativo* o di un *ulteriore adempimento burocratico*, ma di *uno strumento che possa contribuire ad accrescere la consapevolezza dell’intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei “risultati educativi”* (Nota 27 giugno 2013, p. 2): dovrebbe portare la scuola a

¹⁹ C.M. 8/2013, p. 3. “[In merito al P.A.I.] il G.L.I. procederà ad un’analisi delle criticità e dei punti di forza degli interventi di inclusione scolastica operati nell’anno appena trascorso e formulerà un’ipotesi globale di utilizzo funzionale delle risorse specifiche, istituzionali e non, per incrementare il livello di inclusività generale della scuola nell’anno successivo. Il P.A.I. sarà quindi discusso e deliberato in Collegio dei Docenti.”

²⁰ C.M. 8/2013, p. 5. “Nel P.O.F. della scuola occorre che trovino esplicitazione:

- un concreto impegno programmatico per l’inclusione, basato su una attenta lettura del grado di inclusività della scuola e su obiettivi di miglioramento, da perseguire nel senso della trasversalità delle prassi di inclusione negli ambiti dell’insegnamento curricolare, della gestione delle classi, dell’organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici, delle relazioni tra docenti, alunni e famiglie;
- criteri e procedure di utilizzo “funzionale” delle risorse professionali presenti, privilegiando, rispetto a una logica meramente quantitativa di distribuzione degli organici, una logica “qualitativa”, sulla base di un progetto di inclusione condiviso con famiglie e servizi sociosanitari che recuperi l’aspetto “pedagogico” del percorso di apprendimento e l’ambito specifico di competenza della scuola;
- l’impegno a partecipare ad azioni di formazione e/o di prevenzione concordate a livello territoriale.”

riflettere sull'inclusione al fine di *creare un contesto educante dove realizzare concretamente la scuola "per tutti e per ciascuno"* grazie alla pianificazione, alla consapevolezza e alla (auto)valutazione di procedure, metodologie e pratiche, quali elementi indispensabili per uno strutturato ed efficace miglioramento futuro.

Ulteriori chiarimenti giungono poi da una seconda Nota Ministeriale il 22 novembre 2013: ribadendo l'obiettivo comune delle scuole di *migliorare sempre più la qualità dell'inclusione, che è un tratto distintivo della nostra tradizione culturale e del sistema di istruzione italiano, in termini di accoglienza, solidarietà, equità, valorizzazione delle diversità e delle potenzialità di ciascuno*, vengono ricordati i principi base delle istituzioni scolastiche: la personalizzazione degli apprendimenti, la valorizzazione delle diversità, in un ottica di sviluppo delle potenzialità di ciascuno. Un'ampia parentesi si apre sul tema del Piano Didattico Personalizzato con particolare approfondimento su quali siano effettivamente gli alunni che ne richiedono l'attivazione: il grosso rischio, riscontrato subito dopo la pubblicazione della Direttiva, era la tendenza a non distinguere tra ordinarie difficoltà di apprendimento, gravi difficoltà e disturbi di apprendimento, e la diretta conseguenza risultava essere il redigere il P.D.P. non solo per gli alunni che presentano un bisogno effettivo, ma anche per tutti quelli che nella quotidiana esperienza didattica riscontrano momenti di incertezza passeggera. Questa precisazione ha lo scopo di evitare la redazione di un numero eccessivo ed inutile di P.D.P., ed è supportata dal tentativo di chiarificazione della Nota riguardante i casi che invece lo 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 specificate, 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 22 novembre 2013, p. 2).

Sono comunque i consigli di classe/team docenti che, malgrado non sia assolutamente compito della scuola certificare gli alunni, si assumono in conclusione la totale autonomia e la grande responsabilità di individuare quali alunni abbiano necessità effettive di forme particolari di flessibilità e di percorsi di studio individualizzati e personalizzati. Dopo qualche paragrafo, che richiama le precedenti indicazioni normative in termini di alunni con cittadinanza non italiana, P.A.I. e G.L.I., la Nota si conclude confidando nello *sperimentato spirito di collaborazione* e delegando ulteriori approfondimenti agli uffici regionali.

1.3.1. Il contesto regionale emiliano-romagnolo: qualche chiarimento

Considerando che la prima parte esplorativa della ricerca è stata svolta in Emilia Romagna, riportiamo alcuni aspetti normativi specifici di questo contesto perché significativi per comprendere la parte di analisi dei dati. Inoltre, vogliamo valorizzare il lavoro svolto dall'Ufficio Scolastico Regionale che, già prima della prima Nota Ministeriale del 27 giugno, il 29 maggio 2013 aveva redatto un documento in riferimento ai due provvedimenti ministeriali appena approvati: aveva infatti rivelato la *necessità di una specifica ed esplicita definizione delle azioni attuate dalle scuole per incontrare i bisogni formativi degli alunni, attuando l'inclusione scolastica ne quadro di diritto allo studio*. (Nota prot. 6721/2013, p. 2). Nella consapevolezza che la scuola è investita da *una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e il saper stare al mondo*, la Nota dell'Ufficio Scolastico Regionale riprende la *tensione etica* della normativa

che affronta l'argomento dei B.E.S., proponendo gli *orientamenti per l'azione a.s. 2013-2014*, in tempismo perfetto, al contrario della un po' tardiva Nota Ministeriale del 27 giugno, per la stesura del P.A.I. entro i termini stabiliti.

Si delinea così una proposta di lavoro che racchiude le indicazioni essenziali della Normativa vigente offrendone un'interpretazione unitaria strutturata per punti chiave: la revisione dei P.O.F., la realizzazione di modelli prestrutturati delle programmazioni personalizzate, la definizione del P.A.I. e di chi ne cura la redazione, valutazione ed approvazione sono pratiche che stimolano la responsabilizzazione delle istituzioni e del personale scolastico in un'ottica inclusiva.

Il 21 agosto 2013 viene diffusa poi una seconda Nota che offre un punto di vista più ampio e specifico sulla situazione degli alunni con bisogni educativi speciali: da uno sguardo sui momenti chiave del dibattito internazionale, si approfondisce la tematica della personalizzazione dei percorsi di apprendimento/insegnamento e le modalità di trascrizione di questi nel P.A.I. al fine di *fornire una base comune di indirizzo alle scuole della regione*: la redazione del P.A.I., inteso come *coronamento del lavoro svolto in ciascun anno scolastico e fondamento per l'avvio del lavoro dell'anno scolastico successivo* ha la funzione di far riflettere e di responsabilizzare la comunità docenti.

Nella riflessione collegiale che gli insegnanti devono effettuare per la personalizzazione del curriculum è innanzi tutto necessario:

- identificare i contenuti essenziali delle discipline per garantire la validità del corso di studi e del diploma rilasciato alla fine della scuola secondaria di II grado (se non si tratta di piano differenziato, vedi L. 104/92);
- scegliere obiettivi realistici (cioè che l'alunno possa effettivamente raggiungere);
- scegliere obiettivi significativi (cioè che abbiano rilevanza per lui, anche in vista della vita adulta);

- scegliere obiettivi razionali, di cui l'alunno possa comprendere e condividere il significato e la rilevanza;
- definire un curriculum funzionale, cioè che miri ai diritti educativi essenziali, per la qualità della vita presente e futura dell'allievo. (Nota prot. 13588/2013, p. 11).

L'elemento di *collegialità*, da questa Nota in particolare – ma anche dalla Normativa Nazionale, assume particolare valore e attribuisce alla comunità docente la responsabilità fondamentale di garantire agli alunni unitarietà e continuità dell'azione educativa e didattica, nella diffusione condivisa delle strategie metodologiche che, dal confronto collettivo, risultano più efficaci perché capaci di condurre al successo formativo di ogni allievo (*ivi*, pp. 7-8). Per attuare questo percorso, i piani personalizzati e l'adattamento dei curricula risultano strumenti indispensabili, anche se non fanno ancora parte di una consolidata tradizione scolastica: l'Ufficio Scolastico Regionale, ha infatti riscontrato, da un'analisi della stesura dei piani personalizzati per studenti con disturbi specifici di apprendimento, numerose difficoltà nella capacità di insegnanti e colleghi di classe di lavorare sul singolo alunno. Perché la generalità degli insegnanti acquisisca questa abilità, questa Nota ricorda quali devono essere i contenuti di una buona programmazione personalizzata:

- la descrizione accurata della situazione dell'allievo partendo dai suoi punti di forza, dalle abilità e dalle capacità presenti [...];
- la descrizione dello stile di apprendimento per adattarvi lo stile di insegnamento;
- l'individuazione delle aree di vocazionalità, cioè degli interessi e delle predisposizioni su cui si può fare leva per facilitare l'apprendimento;
- la segnalazione di eventuali difficoltà o problemi attraverso accurate descrizioni di comportamenti osservabili e dei contesti in cui si realizzano, descritti con precisione;
- la descrizione delle situazioni e delle condizioni che favoriscono le performance positive dell'allievo quanto quelle che ne condizionano negativamente i risultati;

- l'individuazione degli ambiti di lavoro per l'anno scolastico, degli obiettivi, dei contenuti e dei metodi per raggiungerli;
- le modalità di verifica e di valutazione dell'efficacia del lavoro svolto e l'eventuale modifica degli aspetti che non hanno fornito i risultati sperati (è essenziale comprendere che generiche formulazioni non sono significative se non accompagnate da precise indicazioni sul cosa, quanto, come e perché e rispetto a quali standard previsti) (*ivi*, p. 11).

È un richiamo all'accuratezza e alla precisione formale e metodologica, che deve essere insita sia nella stesura del piano sia nella riflessione collegiale che la precede e ne consegue: da ricordare che la libertà di insegnamento dei docenti e l'autonomia delle istituzioni offerta alle scuole devono essere intese come responsabilità educativa atta al successo di ogni singolo allievo.

A favore di ciò, un approfondimento della Nota riguarda proprio la necessità del personale scolastico di ricevere concrete indicazioni su come identificare, tutelare e assistere gli studenti che si trovano *in situazioni difficili*, che manifestano quindi comportamenti-problema, comportamenti auto ed etero aggressivi, problemi "invisibili" (scarsi interesse e capacità di socializzazione, esasperata timidezza...) o problemi dovuti a difficoltà di apprendimento. L'aspetto culturalmente ed educativamente più insidioso e da evitare è la riduzione delle persone a problema, giudicando le situazioni piuttosto che descriverne gli aspetti: l'osservazione attenta, documentata e trasparente, basata su una stretta relazione sinergica tra scuola e famiglia, è la prima tappa da raggiungere per strutturare un percorso personalizzato valido ed efficace che non tralasci di considerare la matrice comunitaria come elemento rilevante alla base di molte difficoltà scolastiche. Si tratta di avere uno *sguardo pedagogico*, "uno sguardo e un ascolto attivi, loquaci, interrogativi, comprendenti, partecipanti, non giudicanti, non "captivi", non capziosi, non repulsivi" che va coltivato la formazione continua dei docenti, dovere personale di ciascuno (*ivi*, p. 15).

In conclusione, l'espressione bisogni educativi speciali non è dunque, apparentemente, una diagnosi, non è una certificazione, non è uno stigma:

è il riconoscimento del fatto che alcuni studenti possono richiedere, nel corso della loro carriera scolastica, per tempi più o meno lunghi, una particolare accentuazione della personalizzazione didattica, che resta fondamentale per ciascuno (*ivi*, p. 19).

1.4. I Bisogni Educativi Speciali: numeri, prospettive e rischi

Allargando nuovamente lo sguardo sul contesto nazionale italiano, è indispensabile soffermarsi su alcune conseguenze che il riconoscimento normativo e istituzionale della *macro-categoria* di alunni con BES ha procurato all'interno del sistema scolastico.

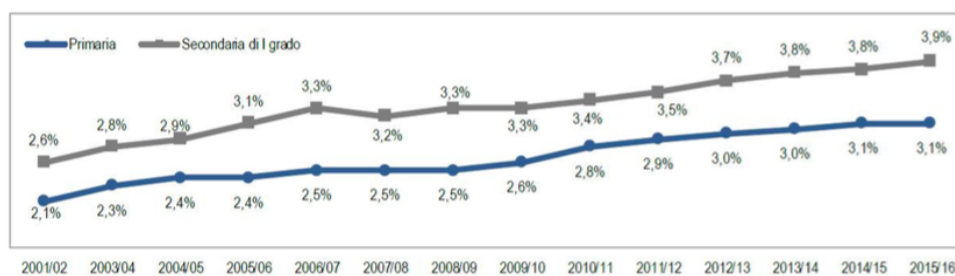
Come era prevedibile, una novità tanto trasversale – interessa circa un quinto degli studenti di ogni classe – non poteva non suscitare reazioni sia all'interno della scuola, sia all'esterno, presso i soggetti coinvolti e presso gli esperti, sempre attenti a riflettere sulla portata, sul senso e sulla direzione dei cambiamenti (Pavone, 2015, p.107).

La formalizzazione del BES ha implicato cambiamenti sostanziali sia nell'individuazione degli alunni con difficoltà scolastiche, sia nelle (re)azioni dei professionisti che si occupano di educazione.

Cerchiamo di analizzare più a fondo il primo aspetto: *circa un quinto degli studenti di ogni classe* ha un BES. Come esposto precedentemente, tra gli allievi con BES rientrano alunni con disabilità, con Disturbi Evolutivi Specifici e in situazione di svantaggio socio-economico, linguistico e culturale, quindi, inevitabilmente, la *categoria* degli alunni che necessitano una *speciale attenzione* è aumentata dopo la DM del 27 dicembre 2012. Ma non solo: il numero di alunni con BES ma è in continua crescita. Per giustificare questa affermazione e per approfondire la questione dei BES in Italia analizziamo, a seguire, qualche situazione particolarmente significativa.

Per quel che riguarda la *disabilità* in contesto scolastico italiano, i dati sono chiari, recenti e periodicamente aggiornati, e dimostrano, come da Figura 1, un percettibile incremento del numero degli allievi con disabilità tanto alla scuola primaria, quanto alla secondaria. Questo dato, presentato dal MIUR (2016), racchiude le statistiche raccolte dal 2001 al 2016 e viene confermato anche dal *51° Rapporto nazionale sulla situazione sociale del Paese/2017* (Censis, 2017) che, con un'analisi diacronica, evidenzia un progressivo aumento della percentuale di alunni con disabilità nel decennio 2007-2017.

Figura 1. Alunni con disabilità per ordine e anno scolastico.

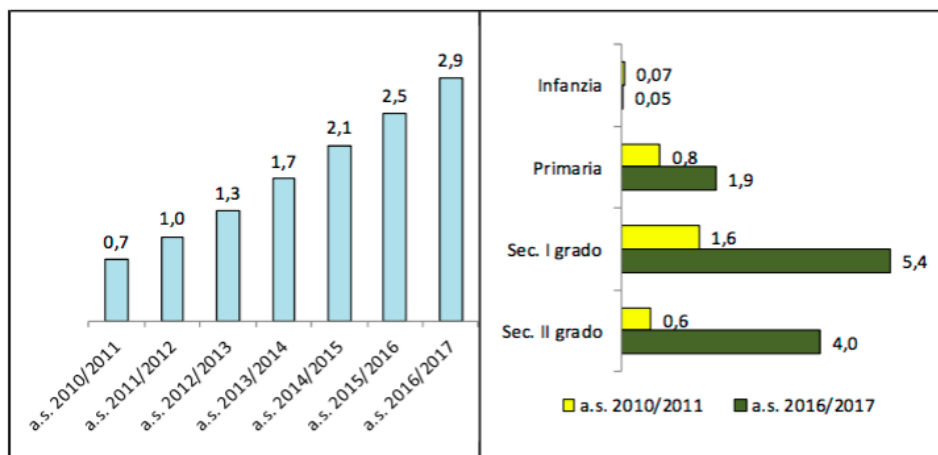


Valori per 100 alunni. Fonte: MIUR, 2018.

Procedendo con la seconda *categoria*, gli alunni con *Disturbi Evolutivi Specifici* – ossia alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), Disturbi del Linguaggio (DL), Deficit delle abilità non verbali, Funzionalmente Intellettivo Limite (FIL) e/o Disturbo da Deficit dell'Attenzione e Iperattività (utilizziamo la sigla AD/HD, dall'inglese *Attention Deficit/Hyperactivity Disorder*) – afferiscono, invece, a profili di funzionamento non riconducibili alla disabilità, ma che comunque riguardano condizioni cliniche che vengono diagnosticate e valutate da personale sanitario. Calcolare il numero degli studenti con questi disturbi, soprattutto da un punto di vista diacronico, si fa però più complesso: ad esclusione del caso dei DSA (che vedremo in seguito), le altre situazioni racchiudono ancora varie complicazioni di ordine diagnostico-classificatorio (Pavone, 2015) sia dovute alla difficoltà di riconoscere la problematica in

modo univoco e definito – come accade ad esempio, per il funzionamento intellettuale limite, una sorta di *limbo* tra “normalità” e ritardo mentale – sia dovute alla conoscenza, ad oggi, meno esplorata e approfondita della problematicità che non si avvale ancora di un protocollo diagnostico standardizzato – come accade per la valutazione dell’AD/HD. I DSA, invece, – che comprendono dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia – soprattutto dopo la Legge regolatoria del 2010 (L. 170/2010) in materia di Disturbi evolutivi Specifici dell’Apprendimento e le Linee Guida a seguire, costituiscono sì un gruppo eterogeneo di specifiche difficoltà, ma di cui si è raggiunta buona consapevolezza e padronanza tanto dei parametri di riferimento dei disturbi quanto degli interventi da mettere in atto per rispondere efficacemente alle esigenze di bambini e ragazzi. Infatti, dei DSA abbiamo un quadro molto chiaro anche del numero di alunni presenti a scuola: nell’anno scolastico 2016-2017 risultano essere complessivamente 254.614 gli alunni, di ogni ordine e grado, con DSA, ossia il 2,9% del totale della popolazione totale (MIUR, 2018). Non solo: come per le condizioni di disabilità, la percentuale è in evidente aumento: dal 2010-2011 al 2016-2017 si constata, infatti, una notevole crescita delle certificazioni di DSA (vedi Figura 2).

Figura 2. Alunni con DSA per anno scolastico e ordine di scuola.



Fonte: MIUR, 2018.

In generale, i Disturbi Evolutivi Specifici rappresentano, dunque, un quadro profondamente eterogeneo di difficoltà scolastiche che, diversamente dalla diagnosi di disabilità, fa trasparire ancora qualche possibile incertezza di valutazione del disturbo. Nonostante tutto, però, per queste situazioni di disagio esistono, e vengono utilizzati, criteri di base condivisi per il riconoscimento, l'individuazione e la definizione della specificità del disturbo, come, ad esempio, quelli offerti dal DSM-IV, dal DSM-V²¹ e dall'ICD-10²² (strumenti di valutazione categoriale).

Al contrario di queste prime due *categorie* di BES, la terza, ossia lo *svantaggio socio-economico, linguistico e culturale*, vede un processo di identificazione e valutazione estremamente più indefinito, vago e ambivalente: trattandosi di situazioni che non vengono riconosciute da una diagnosi clinica di tipo nosografico ed eziologico (come accade invece per

²¹ Il DSM è il *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, pubblicato dall'*American Psychiatric Association Diagnostic*. Il DSM stabilisce i criteri diagnostici da seguire, le descrizioni e le informazioni per guidare la classificazione e la diagnosi dei disturbi mentale. Nel 2000 è stato pubblicato DSM-IV ed è stato sostituito nel maggio del 2013 dal DSM-V.

²² L'ICD è l'*International Statistical Classification of Diseases, Injuries and Causes of Death*. Si tratta di uno standard di classificazione delle malattie e dei problemi correlati, stilata dalla *World Health Organisation* (WHO).

disabilità e disturbi), queste condizioni di svantaggio comprendono coloro che dimostrano un *apprendimento* particolarmente *difficile, rallentato, uno scarso rendimento scolastico* (Pavoni, 2015, p. 146):

In questi allievi, infatti, i bisogni educativi normali, cioè quelli di sviluppo delle competenze, di appartenenza sociale, di identità autonoma, di valorizzazione e di autostima, di accettazione – solo per citarne alcuni – diventano bisogni “speciali”, che richiedono alla scuola ed ai servizi risorse aggiuntive, acquisizione di competenze professionali specifiche, da parte degli insegnanti e aumento delle esperienze di collegialità (*ivi*, p. 149).

Tra i *bisogni educativi normali* e i *bisogni “speciali”* esiste un *gap*, una zona d’ombra, di indefinita anomia, che rende critico e ambiguo il processo di identificazione e definizione della difficoltà, di condivisione e attuazione di prassi educative efficaci e di previsione e verifica delle competenze raggiunte. In questo quadro fumoso sono chiamati ad agire gli insegnanti, unici responsabili dell’ardua scelta di “diagnosticare” o meno il BES e, nel caso, di strutturare per l’alunno con BES un piano didattico personalizzato.

L’indefinitezza del concetto di *svantaggio socio-economico, linguistico e culturale* e la discrezionalità della stesura di un documento formale, quale il PDP, sono probabilmente le cause principali per cui è quasi impossibile parlare di numeri o percentuali di alunni che vivono situazioni riconosciute di svantaggio. I dati statistici che si riescono ad ottenere sono più che altro una stima, ma non corrispondono all’incidenza effettiva del fenomeno, ancora piuttosto inesplorata, almeno a livello nazionale²³.

La questione diventa dunque sempre più complessa e articolata, suscitando nel mondo della scuola e tra coloro che si occupano di inclusione scolastica reazioni contrastanti: da un lato, si rende merito al giusto tentativo di formalizzare, attraverso l’ampliamento della definizione di BES alla *macro-*

²³ I singoli istituti scolastici e gli uffici scolastici regionali dovrebbero avere, come da Normativa sui P.A.I., un database di raccolta dati e statistiche.

categoria del generale *svantaggio scolastico*, il principio di inclusione come accoglienza, sostegno e valorizzazione di tutte le differenze, siano esse dovute all'ambito culturale, sociale, economico, di genere, etnico, fisico o psicologico; dall'altro, però, emerge chiaramente il pericoloso rischio di cadere in un'ulteriore categorizzazione che racchiuda, e quindi escluda, coloro che risultano un po' "atipici", "anomali", coloro che sono distanti, divergenti da un'idea di "normalità" presunta. La questione sollevata dall'introduzione dei B.E.S. in Italia offre, dunque, l'occasione di dare riconoscimento e valore all'effettiva complessità della scuola d'oggi, ma risulta carente sul piano della gestione istituzionale e amministrativa: la proposta di strutturare percorsi personalizzati e individualizzati, di utilizzare strumenti compensativi e misure dispensative e di garantire a tutti adeguate opportunità e successo formativo, non è supportata dal alcun incentivo economico o sostegno organizzativo-progettuale. Infatti, per fare qualche esempio, non sono previsti fondi *ad hoc*, il numero degli alunni per classe non prevede riduzione e non vengono assegnati insegnanti di sostegno.

La sfiducia di molti su questo importante cambiamento del panorama scolastico si può ritrovare nel forte dubbio che una società come quella attuale, *ansiosamente competitiva* (Iosa, 2013) e che cresce nel *mito della salute perfetta* (Furedi, 2004), non riesca ad aprirsi all'incoraggiante cambiamento culturale che abbraccio il principio dell'eterogeneità come risorsa fondamentale per tutti, ma continui a chiudersi in un impersonale individualismo compassionevole delle esigenze del diverso. In quest'ottica, la macro-categoria dei BES non fa altro che isolare maggiormente gli alunni in difficoltà, quasi legittimandone una *stigmatizzazione "sostanziosa"*: la mera differenziazione, non costruita sul riconoscimento delle differenze come ricchezza, porta a lasciare in disparte tutti coloro che non ricadono nella tanto ambita "normalità" scolastica e

sociale, riducendo la totalità della persona a *problema*. A questo punto, il passo verso la *medicalizzazione del disagio* è breve:

[...] numerosi studi (Watter, 2010) 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).

Il sintomo diventa centralità del soggetto e la diagnosi un'attenuante deresponsabilizzante: lo sguardo olistico sull'individuo proposto dall'I.C.F. – e ripreso espressamente dalla Direttiva – e, conseguentemente, la globalità dell'individuo vengono meno, oscurati dal (ri)cadere in una prospettiva medico-clinica riduttiva, banalizzante e peggiorativa.

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, è quello di prendersi cura dell'altro, del prossimo, della persona in tutte le sue implicazioni (Moliterni, 2013, p. 27).

Canevaro (2008) individua nel *farsi carico*, ossia nel modo di *essere e agire* con gli altri secondo una dimensione sinaptica, la possibilità di riformulare elementi di contrasto in termini di progettualità comune, sia individuale sia sociale: la presa in carico di tutti e ciascuno è compito primario non solo della *pedagogia*, ma anche dello *Stato*, della *società*, della *scuola* e degli *insegnanti*. Questi ultimi, fin dalle leggi innovative e rivoluzionarie degli

anni Settanta e dal regolamento sull'autonomia²⁴ e sulla flessibilità scolastica, hanno assunto – e si assumono quotidianamente – l'onere deontologico di individualizzare e personalizzare i percorsi di insegnamento-apprendimento affinché ogni studente possa raggiungere le sue massime potenzialità, verso la costruzione del suo *progetto di vita*, attraverso un successo che non sia solo educativo e formativo, ma anche personale e sociale.

Un alunno in difficoltà ha infatti bisogno sia di sentirsi immerso nel flusso della normalità, del fare come e con gli altri senza essere escluso, sia di avere obiettivi, materiali, approcci e strategie adatti a lui ed efficaci per la sua situazione “speciale” (Ianes, 2013, p. 303).

È proprio su questo principio che si può riconoscere il valore intrinseco della Normativa in materia di B.E.S.: nell'individuare un insieme ricco e poliedrico di situazioni “speciali” da rispettare e tutelare, accomunate dal *diritto* di ricevere un'attenzione educativo-didattica particolare, una risposta adeguata alle sue peculiarità ed efficace nel provvedere alle sue esigenze, ai suoi bisogni. La *mission* della scuola sostenuta dalla Direttiva è infatti *culturale*: l'obiettivo primario è quello di offrire a ciascun alunno la possibilità di esprimere, valorizzare ed incrementare al massimo le sue potenzialità, nonostante le sue difficoltà, le sue debolezze e i suoi limiti. E questo rispecchia, in pieno, i principi dell'inclusione:

L'orizzonte di una scuola inclusiva va oltre le difficoltà di un certo numero di alunni, per prendere in considerazione le esigenze di tutti (*ivi*, p. 299).

Una scuola inclusiva è capace di rispondere alle necessità di ogni allievo, sa prevenire situazioni di disagio e vuole eliminare le barriere

²⁴ D.P.R. 275/99. “[L'autonomia] è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie ed alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo” (Art. 1, Comma 2).

all'apprendimento e alla partecipazione di ognuno alla vita di classe. Infatti, un Bisogno Educativo Speciale, sostiene Ianes (2005, p. 29), non è altro che *una qualsiasi difficoltà evolutiva*, che si manifesta nelle dinamiche e nel processo di insegnamento-apprendimento e che si esprime – riprendendo l'ICF – in un *funzionamento problematico* in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendente dall'eziologia. L'estensione e la poliedricità del concetto di BES, dunque, vuole comprendere e accogliere tutte le situazioni di difficoltà, aprendosi alla dinamica possibilità della prospettiva inclusiva di riuscire a valorizzare tanto il singolo quanto la comunità, all'interno del sempre più “variegato” contesto scolastico.

Un'attenzione particolare è indispensabile nei confronti di *ogni* alunno. Non solo per chi manifesta un bisogno “speciale”.

Gli alunni che presentano un'abilità al di sopra della norma, ad esempio, gli alunni “invisibili”, timidi e silenziosi, o gli alunni corretti ed estremamente diligenti, non hanno anch'essi necessità di uno sguardo attento alle loro peculiarità e bisogni?

1.5. Lo svantaggio socio-economico, linguistico e culturale

Le questioni emerse nei paragrafi precedenti riguardanti il concetto di B.E.S. e le possibili controverse dinamiche socio-culturali ed educativo-didattico che ne derivano, sono ancor più evidenti se si prende in considerazione la “terza categoria” di B.E.S., quella che riguarda gli alunni in situazioni di *svantaggio socio-economico, linguistico e culturale* e che, quindi, *comprende tutte le possibili difficoltà educative-apprenditive degli alunni* (Pavone, 2015, pp. 146-147): alunni con scarso rendimento scolastico, con apprendimento difficile o rallentato, alunni con sindrome da fallimento o eccessivamente perfezionisti, alunni svogliati, disinteressati o che si accontentano del minimo, alunni ostili aggressivi o passivi aggressivi,

disobbedienti o provocatori, alunni estremamente timidi e introversi, alunni iperattivi, distratti o immaturi (Terenzi, 2007), alunni socialmente isolati, alunni stranieri neo arrivati in Italia, minori irregolari o non accompagnati, alunni adottati o in affidamento familiare...

Le difficoltà sono spesso dovute a qualche condizione di disagio in ambito familiare – come genitori assenti, esperienza di lutti o eventi traumatici, situazioni di abbandono, conflittualità, maltrattamenti – o ad un *background* socio-economico e/o socio-culturale *povero*²⁵, che influisce negativamente sugli aspetti relazionali e della socializzazione, sulle capacità linguistiche, sulla motivazione e, quindi, sull'intero processo di apprendimento. Insomma, si tratta di difficoltà di qualsiasi natura, derivanti da un qualsiasi vissuto o contesto di vita contraddistinto da elementi e da dinamiche di estrema fragilità, vulnerabilità e precarietà. Il coinvolgimento della *famiglia*, infatti, è un aspetto fondamentale nella definizione del BES perché permette alla scuola di (ri)costruire un quadro chiaro delle esperienze vissute dall'alunno.

La natura già ambivalente e controversa del concetto di BES si palesa, dunque, in modo ancor più inequivocabile, nelle situazioni di *svantaggio socio-economico, linguistico e culturale*.

Questa *categoria* raccoglie in sé un coacervo di difficoltà che non sono certificabili o diagnosticabili come accade per la disabilità e i disturbi evolutivi: vengono identificate dagli insegnanti se e quando essi rilevano la necessità di una particolare attenzione e presa in carico. La *responsabilità*, come accennato in precedenza, è dunque esclusivamente del gruppo docente: gli insegnanti riscontrano la presenza di *particolari* difficoltà e ne

²⁵ “Povero” è utilizzato nell’accezione di “povertà” proposta dall’Osservatorio Nazionale per l’Infanzia, Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per l’Infanzia e l’Adolescenza, ossia come un “fenomeno multifattoriale, sul quale non incide solo la variabile economica, ma anche gli aspetti relazionali, l’ambiente di vita, l’istruzione ecc. (2001, p. 52).

identificano i BES, elaborano i percorsi di insegnamento-apprendimento che ritengono più adatti per l'alunno e stabiliscono quale approccio didattico e di valutazione sia più efficace. Questo impone la necessità di saper ascoltare e saper (re)agire a situazioni di problematicità in modo adeguato perché consapevole: ciò significa assumersi responsabilità. Etimologicamente derivante da “re-spondeo” – dove “re” indica un movimento di ritorno e “spondeo” l'azione del promettere, dell'obbligarsi solennemente e formalmente, dell'impegnarsi in alleanze e contratti (Caldin, Righini, 2017) – la responsabilità diviene *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).

Il processo è ancora più oneroso se si considera, inoltre, che sono gli insegnanti sia a fare la “*diagnosi*” di BES sia ad agire di conseguenza: per poter differenziare le risposte progettuali-didattiche in ottica inclusiva è indispensabile conoscere in modo approfondito i punti di forza e di debolezza di tutti gli alunni; e, in casi “difficili”, l'identificazione del BES potrebbe essere di aiuto e di supporto nel confrontarsi, nell'indagare e nel comprendere le reali peculiarità dell'alunno in difficoltà. D'altro canto però non si può eludere la presenza di possibili “effetti collaterali”: il pericolo di cadere nella deresponsabilizzazione da parte degli insegnanti procede di pari passo con il rischio di una riduzione aprioristica delle *aspettative* nei confronti dell'allievo con BES; ciò chiude l'alunno in un circolo vizioso in cui faticerà a raggiungere potenziali traguardi di sviluppo e apprendimento perché la prospettiva educativo-progettuale e, quindi, il contesto socio-educativo di cui è parte disinveste nelle sue capacità e non propone stimoli

atti a motivare attenzione e apprendimento. A sua volta, l'alunno si percepirà come *diverso* dagli altri, come *non-capace*, accetterà la sua condizione di difficoltà e vi si adagerà, senza più cercare di superare gli ostacoli che impediscono il cambiamento.

La diversità di chi cresce è condizionata dalla diagnosi che “chiude” alla conoscenza diretta da parte di chi vive in relazioni quotidiane con quel/la bambino/a. Ciascuno subordina ciò che vive alla “verità” della diagnosi, anche lamentando la sua assenza (Canevaro, 2012, p. 5)

Legittimare le diversità, accogliendo formalmente la pluralità dei profili degli alunni, *non deve esitare in derive specialistiche* (Pavoni, 2015, p. 109), in cui lo sguardo degli insegnanti si sofferma solo sulle criticità: il carattere riduttivo del concetto di BES può mettere in ombra la globalità in divenire dell'allievo, “chiudendolo” in una cornice, un'*etichetta*, statica, limitata e limitante.

La *categorizzazione delle diversità*, soprattutto nel caso degli alunni in situazione di svantaggio, è indubbiamente una costruzione sociale estremamente delicata: non essendo richiesto l'intervento di specialisti esterni alla scuola e non essendo presentati parametri chiari ed esplicativi di riferimento per l'identificazione del BES, ciò che agli occhi degli insegnanti si discosta dalla “norma” può venire, potenzialmente, considerato come “anomalo” e indurre a processi di separazione emarginanti e discriminanti.

La certificazione ricrea un'altra forma di emarginazione percettiva e organizzativa provocando giustapposizione di interventi che cadono su un terreno mobile, indefinito e delimitato da criteri ambigui e arbitrari. (Montuschi, 1997, pp. 172-173).

La “*certificazione*”, la “*diagnosi*” del BES per svantaggio porta con sé una forte tendenza invasiva del campo medico in campo educativo e, se da un lato mette in evidenza le effettive peculiarità dell'alunno, dall'altro è foriera di una *forma mentis* che definisce l'alunno solo in base all'*etichetta* che porta.

Non solo: questo aspetto vincola anche gli aspetti educativo-didattici e valutativi perché punta l'attenzione degli insegnanti più sulle singole *performance*, che sull'intero processo di apprendimento. In riferimento a questo, però, esiste una variabile tangibile che può fare da "testimone" dell'approccio didattico adottato: il *PDP*. Come già esplicitato, infatti, il consiglio di classe o il team docenti è, da Normativa, caldamente invitato, non essendo una procedura obbligatoria, a strutturare per l'alunno con BES un piano didattico personalizzato: la decisione di creare o meno il PDP e la scelta dei contenuti proposti all'interno possono essere elementi utili ad indagare le percezioni e le pratiche degli insegnanti in merito ai BES.

Un altro aspetto didattico che si può considerare è la *collegialità* e la condivisione tra colleghi: soprattutto per questa categoria di BES per la quale non si richiede un parere a specialisti esterni, ma si fa affidamento solo sulle percezioni e convinzioni degli insegnanti, risulta essenziale confrontarsi non solo *inizialmente* sulla scelta di identificazione del BES, ma anche *periodicamente in itinere*, perché il BES *in primis* può non essere permanente e, in ogni caso, è una condizione particolarmente dinamica e mutabile.

Identificare, riconoscere, definire il BES per svantaggio è, in conclusione, un processo tanto complesso quanto delicato, che coinvolge sia *dinamiche socio-culturali e psicologiche*, come le percezioni, le aspettative, l'approccio alla diversità, sia *pedagogico-educative*, come le scelte progettuali-didattiche che comprendono il coinvolgimento della famiglia, la condivisione collegiale tra insegnanti e la costruzione di percorsi di apprendimento differenziati e personalizzati.

Traduzione in lingua italiana degli estratti riportati in inglese nel corso del capitolo:

(1) Gli stati membri dovranno rispettare e assicurare nella loro giurisdizione i diritti stabiliti nella presente Convention per ciascun bambino senza discriminazioni di sorta, che non rispettino la razza, il colore, il sesso, la lingua, la religione, l'opinione politica o d'altra natura, le origini nazionali, etniche, sociali, la proprietà, la disabilità, la condizione di nascita e/o altra condizione del bambino, del genitore e/o del tutore legale (UN, 1989, Art. 2).

(2) 5. Il riconoscimento che la disabilità è un concetto in evoluzione e che la disabilità è la risultante dell'interazione fra persone con deficit e barriere attitudinali ed ambientali che ostacolano la loro piena ed efficace partecipazione sociale su una base egualitaria (UN, 2006, Preamble).

(3) 22. Il riconoscimento dell'importanza del libero accesso all'ambiente fisico, sociale, economico e culturale, alla salute e all'educazione, all'informazione e alla comunicazione per mettere le persone con disabilità in grado di godere appieno di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali (*ibidem*).

(4) La disabilità è costituita da un dislivello fisico e mentale che comporta un sostanziale negativo effetto a lungo termine sull'abilità dell'individuo di svolgere normali attività quotidiane (United Kingdom Parliament, 1995, Part 1).

(5) Esiste un ampio spettro di bisogni educativi speciali che sono frequentemente correlati. I bambini avranno bisogni ed esigenze che possono appartenere ad almeno una di quattro aree, molti bambini avranno bisogni correlati. L'impatto di queste combinazioni sull'abilità di funzionamento, apprendimento, successo del bambino dovrebbe essere tenuta in considerazione (Department for Education and Skills, 2001).

(6) Educazione per Tutti significa effettivamente PER TUTTI, in particolare per coloro che sono più vulnerabili e in condizioni di maggior necessità. [...] E le "scuole per tutti" sono istituzioni che accolgono ogni alunno, valorizzano le differenze, sostengono l'apprendimento e rispondono ai bisogni individuali (UNESCO, 1994, Preface).

(7) 1. Ogni persona – bambino, giovane e adulto – beneficerà delle opportunità educative create per soddisfare i suoi bisogni fondamentali di apprendimento. Questi bisogni includono sia gli strumenti essenziali per l'apprendimento (quali la capacità di leggere, l'espressione orale, l'abilità di calcolo, il *problem solving*) sia i contenuti base dell'apprendimento (quali la conoscenza, le abilità, i valori, i comportamenti) necessari agli esseri umani per sopravvivere, per sviluppare pienamente le proprie capacità, per vivere e lavorare dignitosamente, per partecipare pienamente allo sviluppo, per migliorare la propria qualità di vita, per prendere decisioni consapevoli e per continuare ad apprendere. Il proposito dei bisogni di base dell'apprendimento e come essi dovrebbero essere soddisfatti varia da Paese a Paese e da cultura a cultura e, inevitabilmente, cambia con il trascorrere del tempo. (UNESCO, 1994, Prefazione)

(8) In quasi tutti i Paesi il concetto di bisogni educativi speciali è all'ordine del giorno. Sempre più persone sono convinte che l'approccio medico al concetto di "handicap" dovrebbe essere sostituito con un approccio più educativo: il fulcro dell'attenzione ora è virato verso le conseguenze della disabilità per l'educazione. Tuttavia è al tempo stesso chiaro che questo approccio è molto complesso e che i Paesi al momento si stanno scontrando con l'attuazione pratica di questa filosofia. Ciò nonostante, questo tema, la descrizione delle disabilità in termini di conseguenze educative, viene dibattuto nella maggioranza dei Paesi europei (EASDNE, 2003, p. 8).

(9) Il concetto e la pratica di educazione inclusiva ha guadagnato importanza negli in anni recenti. A livello internazionale, il termine è sempre più inteso come una riforma che sostiene e accoglie la diversità tra tutti gli studenti. L'educazione inclusiva è un processo che richiede la trasformazione di scuole e altri centri d'apprendimento per soddisfare tutti i bambini –includendo maschi e femmine, studenti di minoranze etniche e linguistiche, popolazioni rurali, gli affetti da HIV e AIDS, da disabilità e difficoltà d'apprendimento- e fornire opportunità d'apprendimento per tutti i giovani ed anche per gli adulti. Il suo scopo è eliminare l'esclusione, che è la conseguenza di atteggiamenti negativi e della mancanza di risposta alla diversità di razza, stato economico, classe sociale, appartenenza etnica, lingua, religione, sesso, orientamento sessuale e abilità. L'educazione si attua in molti contesti, sia formali, sia non formali, e tanto in famiglia quanto in una comunità più ampia. Di conseguenza, l'educazione inclusiva non è un problema marginale, ma è centrale per l'acquisizione di un'educazione di alta qualità per tutti i discenti e per lo sviluppo di società più inclusive. L'educazione inclusiva è essenziale per raggiungere l'equità sociale ed è elemento costitutivo del *longlife learning*.”

(10) L'intervento precoce è definito dall'EADSNE come “una gamma di tutti I necessari interventi –sociali, medici, psicologici ed educativi– indirizzati ai bambini e alle loro famiglie per soddisfare i bisogni speciali dei bambini che dimostrano o sono a rischio di qualche grado di ritardo nello sviluppo” (EADSNE, 2003, p. 49).

(11) In termini di educazione essa [l'educazione inclusiva] riguarda il valore ed il benessere degli alunni. Perciò il problema chiave riguarda come, dove e con quali conseguenze noi educiamo tutti i bambini ed i giovani. Ciò implica sia un desiderio sia un impegno per un'istanza di cambiamento (Armstrong, Armstrong, Barton, 2000, Introduzione).

(12) Approssimativamente 800 milioni di bambini nel mondo sono affetti da condizioni biologiche, ambientali e psicologiche che possono limitare il loro sviluppo cognitivo.

In Europa stime recenti indicano il numero di bambini con bisogni educativi speciali (B.E.S.) in 15 milioni. Stime conservative affermano che la dislessia, un disturbo d'apprendimento che inibisce in una persona l'abilità alla lettura, colpisce approssimativamente il 6 % della popolazione europea, mentre si stima che anche la prevalenza dei disturbi dello spettro autistico sia più alta di quanto si fosse stimato. I bambini con BES sovente escono dalla scuola con poche certificazioni e qualificazioni

e hanno molte più probabilità di ricadere nel numero dei disoccupati o degli economicamente improduttivi (European Commission, 2013, p. 6).

(13) Malgrado l'impegno preso dagli Stati Membri di promuovere l'educazione inclusiva, i bambini con bisogni educativi speciali e gli adulti disabili ricevono tuttora un trattamento iniquo, come riporta un Report pubblicato oggi dall'European Commission. Molti sono collocati in scuole speciali e quelli inseriti in contesti di istruzione maggioritaria spesso ricevono un sostegno inadeguato (European Commission, 2012, p. 1).

(14) Malgrado l'importanza universalmente riconosciuta del supportare i bambini con il BES, non esiste un accordo comune in Europa su cosa costituisca i bisogni speciali in educazione. La creazione di una simile definizione è ostacolata dall'assenza di un sistema di classificazione condiviso per difficoltà di apprendimento individuali. In Europa vi sono significative differenze nelle classificazioni usate per categorizzare i bambini con BES, e nell'accordo sociale che sottende particolari classificazioni. (Commissione Europea, 2013, p. 7)

(15) La Rete degli Esperti in Scienze Sociali dell'Educazione e formazione (NESSE), opera una distinzione fra difficoltà normative e non-normative. Difficoltà fisiche e sensoriali ricadono nella categoria "normative", mentre vi è largo consenso su cosa costituisca normale funzionamento e, conseguentemente, sono disponibili criteri di valutazione relativamente oggettivi. Questa relazione riguarda innanzitutto ciò che la NESSE denomina difficoltà non-normative. Queste si riferiscono a tipologie di difficoltà sulle quali c'è minor accordo riguardo al funzionamento normale e nelle quali il giudizio professionale gioca un ruolo di maggiore importanza nell'identificazione; ne sono esempi le difficoltà sociali, emozionali, comportamentali quali i DSA, e le difficoltà di lettura come la dislessia. Le categorie normative tendono ad essere di bassa incidenza, mentre le categorie non-normative tendono ad essere di alta incidenza, includendo la maggioranza dei bambini indentificati come bambini con BES in molti Paesi. (*ibidem*).

(16) L'educazione inclusiva non è un'opzione aggiuntiva; è un'esigenza di base. Dobbiamo collocare il più vulnerabile al centro delle nostre azioni per conquistare una vita migliore per tutti (European Commission, 2012, p. 1).

Capitolo 2. La definizione dei Bisogni Educativi Speciali

Riflessioni teoriche

Per analizzare la complessità e la multidimensionalità della questione relativa ai BES, nel capitolo affrontiamo il tema delle dinamiche socio-culturali e psicologiche attraverso l'analisi di alcuni testi relativi alla *sociologia della devianza* e alle dinamiche di *aspettativa e percezione*: in particolare di Becker (*Labelling Theory*), Goffmann (*Stigma*) e Rosenthal, Jacobson (*Pygmalion in the Classroom*). Lo sguardo a questi contenuti è guidato dal *framework* teorico del *Problematicismo Pedagogico* e, per quel che riguarda gli aspetti educativo-didattici, dai principi fondanti le culture, le politiche e le pratiche inclusive teorizzati e proposti nell'*Index for Inclusion* (Booth, Ainscow) in costante dialogo anche con le prospettive dei Disability Studies (Medeghini, D'Alessio, 2013, 2015). Questa cornice ci porta ad approfondire l'approccio critico al linguaggio normativo e sociale in riferimento al rischio di etichettamento e di esclusione, all'attenzione sui ruoli sociali e sulle situazioni che *favoriscono e promuovono, ostacolano ed impediscono la partecipazione e l'apprendimento* di ciascuno e alla riflessione sulla dicotomia normalità-anormalità.

2.1. La teoria dell'etichettamento

La *Labelling Theory*, la teoria dell'etichettamento è stata elaborata e studiata nell'ambito della sociologia della devianza, soprattutto nel corso degli anni Sessanta: sviluppata principalmente da Becker in *Outsiders* (1963; 2003), con prevalente riferimento a criminalità e tossicodipendenza, è stata applicata anche in altri ambiti, pur sempre mantenendo il principio di base che identità e atteggiamenti degli individui vengano determinati o influenzati dai termini utilizzati per descriverli. Secondo questa prospettiva, l'etichetta di "deviante" deriva dalla tendenza delle maggioranze a classificare e contraddistinguere negativamente le minoranze, perché "diverse", "anomali", discosti dalle norme socio-culturali collettivamente accettate ed interiorizzate. Becker definisce infatti la devianza come "*publicly labeled wrongdoing*", ossia come "comportamento illecito pubblicamente etichettato" risultato di un'interpretazione sociale:

Il deviante è una persona alla quale questa etichetta è stata applicata con successo; un comportamento deviante è un comportamento che la gente etichetta come tale (Becker, 2003, pp. 21-22)

Perché la persona sia vista come deviante deve essere stata preventivamente stabilita la regola, la norma, che definisca, per antitesi, quel particolare atto come deviante. In genere le norme non si creano automaticamente, ma sono il prodotto di una società: senza l'iniziativa, la richiesta e la formulazione di norme, la devianza – che consiste nella violazione della regola – non potrebbe esistere (*ivi*, pp. 125-126). Ne dà, dunque un'interpretazione puramente sociologica: la devianza è *infrazione di norma accettata*, la devianza è *creata dalla società* (*ivi*, pp. 21-22).

Non voglio dire, come comunemente avviene, che le cause della devianza sono da individuarsi nella situazione sociale del deviante o in "fattori sociali" che suggeriscono la sua azione, ma voglio dire che i gruppi sociali creano la devianza istituendo norme la cui infrazione costituisce la devianza stessa, applicando quelle norme a determinate persone e attribuendo loro l'etichetta di outsiders. Da questo punto di

vista, la devianza non è una qualità dell'atto commesso dalla persona, ma piuttosto una conseguenza dell'applicazione, da parte di altri, di norme e sanzioni nei confronti di un "colpevole" (*ibidem*).

Secondo Becker, sono dunque i gruppi sociali ad essere responsabili del creare condizioni di devianza perché definiscono e riconoscono le norme la cui infrazione o distanza avvia il processo che porta a divenire devianti: nelle risposte sociali, che scaturiscono dalla relazione e dall'interazione dell'individuo con il suo contesto di vita, sono racchiuse le ragioni che portano a consenso e accoglienza, da un lato, e rifiuto ed esclusione, dall'altro. Questo processo influisce fortemente sulla costruzione dell'identità della persona: la rappresentazione che gli altri hanno dell'individuo e l'immagine che, quindi, gli attribuiscono in base alla loro personale percezione della sua apparenza deve poter combaciare, corrispondere a ciò che la persona è realmente. La distanza tra queste due dimensioni – la dimensione "virtuale" e quella "reale" – racchiude, all'interno della relazione sociale, le condizioni che portano alla *stigmatizzazione* dell'individuo (Goffman, 1963; 2012).

[...] Per ogni piccola manchevolezza esiste un'occasione sociale che la fa apparire enorme, creando una frattura, che suscita vergogna, tra l'identità sociale virtuale e quella attuale. Perciò la precarietà occasionale e quella permanente dello stigmatizzato sono un unico continuum e la sua collocazione nella vita è analizzabile partendo proprio dagli stessi termini di riferimento (*ivi*, p. 158).

Se un individuo non aderisce alle norme sociali condivise collettivamente da un gruppo viene percepito e definito come "deviante" e le sue caratteristiche come "deviazioni": queste riguardano sia la condotta sia gli attributi personali e fanno scattare il processo stigma-normalità. La gestione dello stigma è, infatti, una proprietà generale della società, *un processo che ha luogo ovunque ci siano norme di identità* (*ivi*, p.161). L'etichettamento di "deviante" è quindi l'assegnazione ad un individuo – o ad un gruppo che presenta caratteristiche attitudinali e/o fisiche simili – di una definizione

discriminatoria che lo distingue e lo separa dal resto della società. Non solo. Etichettare qualcuno come deviante rafforza l'atteggiamento deviante della persona etichettata: la risposta sociale influenza l'immagine di sé dell'individuo che diventa riflesso dell'etichetta stessa.

Le complesse dinamiche del processo di etichettamento non coinvolgono quindi solo coloro che sono etichettati (*labeled*), ma anche coloro che costruiscono e attribuiscono l'etichetta (*labeler*). Questi ultimi, ossia la maggioranza della società, agiscono secondo propensioni (*biases*), stereotipi (*stereotypes*) e pregiudizi (*prejudices*) che definiscono, *in primis*, la norma come tutto ciò che asseconda le loro inclinazioni e, poi, l'etichetta come tutto ciò che contraddice quelle caratteristiche. Ovviamente, la diretta conseguenza è un cambiamento attitudinale nei confronti della persona che viene etichettata come deviante, da parte di coloro che hanno formalizzato l'etichetta.

Dobbiamo vedere la devianza, e gli outsiders che personificano questo concetto astratto, come conseguenza di un processo di interazione tra persone (Becker, 2003, p. 126).

Si tratta, quindi, di un approccio che coinvolge individui e società, alle sue molte variabili e sfaccettature, concettuali e contestuali, ha saputo porre l'attenzione, e quindi avviare un processo di consapevolezza e sensibilizzazione: viene percepito come possibile che alcune circostanze e azioni possano ostacolare la persona etichettata come "deviante" nel vivere serenamente la propria quotidianità perché inficiano la sua costruzione del sé individuale e sociale. Le conseguenze si riscontrano nell'ambito interiore della percezione di sé e dell'autostima, e in quello esterno degli atteggiamenti, delle aspettative e delle prospettive, specialmente nella relazione con gli altri.

Date le molteplici possibili interpretazioni, critiche e criticità della teoria dell'etichettamento, abbiamo deciso di adottare, come assunto di base,

l'interpretazione della *Labelling Theory* di Matza, sociologo della devianza che ha individuato un "denominatore comune" alle posizioni scientifiche di Goffman e Becker: lo studio del processo del "divenire devianti". In particolare, Matza offre un'interpretazione del soggetto deviante in termini individuali (Matza, 1976, p. 171), dando spazio all'esperienza personale e inter-personale come fattore inducente le scelte e le azioni sociali dell'individuo nel suo contesto di vita. Matza offre una via di superamento della critica alla *Labelling Theory* che la interpreta come "rozzo determinismo sociologicistico" (Lemert, 1981, p. 22). Sceglie di abbracciare una prospettiva dell'etichettamento che consideri l'esperienza umana e soggettiva del divenire "devianti": non vi è una deterministica "adesione" alla devianza solo dovuta all'attribuzione dell'etichetta, ma permane un margine di libertà nell'esperienza dell'individuo che gioca un ruolo fondamentale nel processo. Questa interpretazione della teoria di Becker offerta da Matza si arricchisce, quindi, di una pluridimensionalità di elementi tra loro strettamente correlati: si avvicina, così, – e per questo è stata scelta come punto di riferimento – allo sguardo multifocale della pedagogia, che non si accontenta della linearità causale etichetta-devianza, ma vuole osservare e interpretare il fenomeno nella sua complessità di fattori e variabili, quali storicità e società, inter-soggettività e intra-soggettività, possibilità di scelta e capacità di azione nella costruzione di sé.

2.1.1. La doppia natura dell'etichetta

Non si può non considerare che sintetizzare, classificare e categorizzare sono strategie cognitive indispensabili per elaborare pensieri e costruire saperi: la realtà assume significato attraverso l'utilizzo di strutture e schemi mentali (Vygotskij, [1934] 2001) che permettono di raggiungere la conoscenza tramite processi di distinzione e gerarchizzazione ordinata di elementi. Questo implica che, in risposta alla necessità di rapportarsi al

contesto di vita, l'individuo utilizza semplificazioni e inferenze capaci di creare "immagini della mente" atte a decodificare tutto ciò che lo circonda. Nelle relazioni intersoggettive, come tra insegnanti e alunni nel caso della nostra ricerca, *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).

Quando si applica questo meccanismo, però, è necessario avere piena consapevolezza, come avviene per l'etichettamento, della possibile nascita dello *stereotipo* (Lippmann, [1922] 2004), visione distorta, generalizzata e semplificata della realtà e nucleo cognitivo del *pregiudizio* (Allport, [1954] 1973): il rischio insito in questo processo di categorizzazione, infatti, sta proprio nel presupporre la creazione di un modello di partenza generale, dettato spesso da implicite, imprecise e superficiali percezioni e inclinazioni di senso comune, a cui riferire gli elementi contestuali o gli individui – nel caso dei BES – che ne possono soddisfare o meno le caratteristiche.

Curioso, a questo proposito, sottolineare l'origine etimologica del termine "stereotipo". Esso 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, pagine perfettamente identiche tra loro (Caldin, Righini, 2017). Se le categorie che denotano lo stereotipo riescono a imporsi sulla percezione della realtà offuscando la capacità critica del pensiero, si creano i presupposti per la strutturazione del pregiudizio: così, un'immagine dell'altro fissa ed immutabile oscura l'individualità personale, complessa e peculiare della persona in sé. Questo è il pericoloso rischio che vivono gli alunni con bisogni educativi speciali: quello di rimanere imprigionati in una *gabbia classificatoria di etichette* (Benasayag e Schmit, 2004). Una volta definite e collettivamente riconosciute possono sostituire la ricca poliedricità della realtà imponendo rigidi modelli con cui entrare in

relazione: ciò che non rientra in questa tassonomia, ogni stravaganza o indeterminatezza, viene percepito come *elemento “di disturbo” del reale*, del contesto culturale e sociale (Becker, 2003).

Per inquadrare questo doppio aspetto del processo di etichettamento e categorizzazione in ambito educativo, facciamo riferimento ad alcune ricerche internazionali (Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson, Gallannaugh, 2007; Taylor, Hume, Welsh, 2010; Gibbs, Elliot, 2015; Riddick, 1995) che l'hanno saputo contestualizzare in ambito scolastico indagando diverse dimensioni tra loro ampiamente interrelate: la definizione di etichette, l'autostima degli alunni, le percezioni degli insegnanti sugli alunni etichettati come in condizione di difficoltà, la capacità di costruire strategie didattiche efficaci per rispondere alle esigenze educative di questi alunni. Uno degli elementi principali che emerge da questi studi è la differenza tra la definizione, l'approccio educativo-didattico e gli effetti relazionale-psicologici dello *specific label* e del *generic label*.

Lo *specific label*, ossia l'etichetta²⁶ di una difficoltà specifica, definita secondo più variabili e sfaccettature chiaramente espresse e collettivamente condivise, risulta operare a beneficio sia degli insegnanti sia degli alunni per varie ragioni: considerando che l'obiettivo educativo primario è sempre quello di riuscire a facilitare i processi che supportano l'alunno nell'apprendimento e nella crescita personale, le indagini svolte prendono in considerazione una delle etichette più specifiche, la dislessia, in relazione all'autostima degli alunni e alle percezioni di insegnanti e genitori. Ne è risultato che sia alunni (e genitori) sia insegnanti considerano il *label* di dislessia come un aiuto piuttosto che un ostacolo allo sviluppo: allievi e famiglie dichiarano che non solo l'etichetta li ha supportati nel comprendere le difficoltà scolastiche e nel mettere in atto strategie efficaci per superarle,

²⁶ In questo contesto, l'etichetta (*label*) non ha connotazione espressamente negativa, ma si riferisce alla definizione che si dà della difficoltà.

ma ha anche reso i ragazzi e i bambini consapevoli di non essere irrecuperabilmente incapaci (*children no longer believed that they were stupid*, Riddick, 1995) e di non essere gli unici a vivere questa condizione; questo ha permesso alla loro autostima e autoefficacia di crescere, motivandoli all'apprendimento e promuovendo il loro sviluppo cognitivo-educativo e psicologico-sociale. Anche gli insegnanti si esprimono a favore dello *specific label*: grazie ad esso, riescono ad interpretare e conoscere le peculiarità dell'alunno e questo li rende più capaci ed efficaci nelle loro scelte didattiche.

Al contrario, di fronte ad un *generic label*, un BES generico, sia alunni sia insegnanti si sentono confusi, disorientati e meno adeguati nell'approcciarsi alle sfide del processo di insegnamento-apprendimento: il fatto di riconoscere una difficoltà, ma di non poterne dare una definizione chiara e univoca rende particolarmente complessa la relazione educativa e didattica. Determinare e identificare una tassonomia delle difficoltà, dunque, può essere un approccio efficace se permette di condividere una conoscenza comune sui molteplici fattori che le compongono; sembra invece necessario evitare le classificazioni che evolvono da un sapere non approfondito.

Le considerazioni emerse sul *generic label* sono facilmente riportabili al BES per svantaggio socio-economico, linguistico e culturale ed evidenziano quindi il rischio di associare una persona ad una sigla, un epiteto, che riduce la percezione che l'individuo – e gli altri – ha di sé ad un unico attributo, un'unica caratteristica, che provoca condizioni di disagio e malessere. È il “*miracolo*” dell'etichetta: produce l'impressione che l'essenza dell'altro sia visibile (Benasayag, Schmit, 2004). Ciò che è visibile, però, non corrisponde all'essenza dell'individuo e questa distanza condiziona in modo deterministico le percezioni, le aspettative e le prospettive degli altri e di chi “porta” l'etichetta.

In ambito scolastico, la “profezia che si autorealizza” teorizzata da Rosenthal e Jacobson (1963; 1992) dimostra, infatti, che l’idea degli insegnanti sull’alunno influenza, in modo spesso inconscio ma decisivo, il loro tono della voce, il loro linguaggio non verbale, verbale e corporeo, il loro approccio didattico-educativo nei suoi confronti: questo porta l’allievo a percepirne e interiorizzarne il giudizio implicito e costruire la propria identità in funzione di quell’iniziale idea. Un’idea che è pre-concetto e che, come elaborato da Rosenthal e ripreso da Riessman (1962), sottovaluta i “bambini svantaggiati” (*disadvantaged children*) attraverso un’aspettativa di basso profilo che indurrà loro ad avere a prestazioni inferiori al potenziale possibile (Vygotskij, 2001).

Con *disadvantaged children* si intendono i bambini in “situazione di svantaggio” perché provenienti da contesti socio-economici, e quindi culturali, poveri e sfavorevoli: famiglia, quartiere, reddito, preparazione scolastica e culturale dei genitori, linguaggio utilizzato in ambiente domestico sono alcuni dei principali fattori che possono notevolmente influire sul successo o sull’insuccesso scolastico degli alunni. Questo è dovuto alla tendenza dei docenti, rilevata dagli studiosi, di avere aspettative più basse nei confronti di studenti di classi sociali (*social classes*) più basse: nel corso del tempo, con il procedere degli anni scolastici, il *gap* tra i compagni di ceti diversi diviene, quindi, sempre maggiore, in risposta ad *atteggiamenti* differenti tenuti dagli insegnanti (Rosenberg, 1956; Rosenberg, Hovland, 1960). Nonostante le numerose critiche che queste riflessioni e ricerche, iniziate con lo studio di Rosenthal e Jacobson, hanno suscitato, ne consideriamo il contributo scientifico (Jussim, Harber, 2005) di aver focalizzato l’attenzione e lo sguardo sulle dinamiche che connotano il legame tra aspettativa degli insegnanti e “profezie che si autorealizzano”.

2.2. Dal Problematicismo Pedagogico all'*Index for Inclusion*

Il contesto socio-economico, linguistico e culturale in cui il bambino nasce e cresce è davvero un elemento tanto limitante e vincolante per lo sviluppo della persona? O, per usare le parole di Heidegger (1976) c'è modo di andare oltre questa *gettatezza*? L'uomo si ritrova, infatti, "gettato nel mondo" alla nascita, senza la possibilità di scegliere molteplici elementi che sono e diventano parte della sua vita: le caratteristiche fisiche, la famiglia, il luogo di origine, il tempo/l'epoca in cui abita sono solo alcuni dei fattori *casuali* che segnano l'avvio della sua *esistenza*. Molto è, dunque, determinato, quindi è necessario potenziare l'apertura alle *possibilità* di costruirsi (in) una progettualità esistenziale personale e collettiva. È responsabilità dell'educazione aprire a tali possibilità, valorizzando e accogliendo la complessità e la problematicità intrinseche nell'individualità di ciascuno e nell'esperienza educativa in genere.

In termini pedagogici, che noi accogliamo come scelta lessicale in questa tesi, Bertin (1975; Bertin, Contini, 1983; 2004) connette il concetto di *gettatezza*, di *condizione data* (fattori genetici, biologici, familiari, sociali, culturali, politici ecc.), con quello di *diversità*. La *diversità* va riconosciuta e accettata come situazione di partenza da cui evolvere, crescere e costruirsi un'identità individuale e sociale; non deve essere il pretesto per avviare processi di classificazione, esclusione o discriminazione, specialmente nel caso in cui tale *diversità* si scontri con logiche di "normalizzazione".

Si discosta da questa definizione pedagogica, invece, il concetto di *differenza*: la *differenza* si riferisce al *patrimonio delle possibilità* che permettono di superare la condizione data alla nascita e i condizionamenti che si incontrano durante il corso della vita. L'obiettivo è, infatti, quello di non identificarsi con essi, non rimanere celati da caratteristiche che non è dato scegliere, ma di *aprirsi al campo del possibile*, su cui basare la propria *progettazione esistenziale autentica*.

Specialmente in educazione, la *differenza* ricopre un ruolo estremamente significativo perché è proprio nello *scarto* tra la *gettatezza* e il *possibile* che si costruisce una progettualità (educativa) basata sull'originalità e sulla peculiarità della persona nella sua complessità in divenire, allontanandosi dall'idea di diversità che rischia di ridursi a “distanza dalla norma”.

Pensare alla complessità può sembrare paradossale e rischia di provocare in noi un senso di vertigine e spavento. Imparare a fare i conti con questa complessità è dunque la sfida che ci attende, una sfida che richiede coraggio ma soprattutto impegno per non ricadere nel trabocchetto dell'adesione a verità incondizionate destinate a rivelarsi di lì a poco inevitabilmente relative (Sannipoli, 2015, p. 9).

La sfida educativa è infatti quella di credere nell'*educabilità* di tutti (Caldin, 2013), anche di coloro che, soggetto e oggetto della nostra indagine, vivono situazioni di particolare svantaggio o condizione di bisogni educativi speciali. E la responsabilità educativa assume, quindi, nella relazione educatore-educando, uno sguardo che va oltre la difficoltà e prende in considerazione la globalità dell'allievo in un'ottica di progetto di vita. Uno sguardo, però, che rischia di essere ostacolato da un'idea di “normalità” nel confronto con la quale si interpreta la realtà: alle norme ci si rapporta quotidianamente, individualmente e socialmente.

Viviamo in un mondo di norme. Ciascuno di noi cerca di essere normale – oppure di evitare in modo deliberato tale stato di normalità. Decidiamo che cosa la persona “normale” deve fare, pensare, guadagnare o consumare e classifichiamo la nostra intelligenza, il nostro livello di colesterolo, il peso l'altezza, la tendenza sessuale e le dimensioni del corpo lungo una sorta di linea concettuale che va dal subnormale al superiore alla media (Davis, 2015, p. 41).

Da chi persegue la normalità ossessivamente, a chi la contrasta, da chi la lavora e ne è vittima, da chi la celebra a chi la critica o la nega (Medeghini, 2015), il rapporto con la norma non è valutabile secondo fattori quantificabili, ma attraverso percezioni comuni e rappresentazioni sociali (Moscovici, 1984) costruite culturalmente. Anche con l'obiettivo di andare

oltre l'idea che il concetto di norma e normalità determini il concetto di diversità, bisogni educativi speciali o disabilità, non si può non considerare che la "normalità" è elemento centrale della società attuale, profondamente funzionalista e omologante. Ciò che vi si discosta, ciò che viene considerato "anormale", è dunque *prodotto dal dispositivo moderno della normalità*, sostiene Medeghini (2015) riprendendo Armer (2004): *questo ha facilitato l'insorgenza dell'"eterofobia" (Bauman, 1898) come avversione per i "diversi"*; in questo senso, l'esclusione dipende dal confronto con le culture e con le idee di normalità socialmente condivise che avviano un processo di distinzione e differenziazione fra gruppi.

Le categorie interpretative che possediamo sono in grado di comprendere le differenze fra le quali viviamo e delle quali facciamo parte?", "E se la nostra fatica a comprendere fosse legata a una teoria della mente fondata essenzialmente sul dispositivo di norma e, quindi, incapace di comprendere altre vite se non quelle che confermano il dispositivo normativo e, soprattutto, il nostro essere *normali*?" (Medeghini, 2015, p. 26).

Questi interrogativi provocatori, proposti dall'esponente già citato dei Disability Studies²⁷, Roberto Medeghini, aprono questioni importanti sul tema della indagine che affrontiamo: è davvero il confronto/scontro con la "normalità" che orienta la scelta di definire i BES?

Certamente la scelta lessicale gioca un importante ruolo: definire i bisogni come "speciali" evoca l'idea di esigenze non ordinarie.

Senza voler fare collegamenti causali troppo affrettati, possiamo dire che "speciale" è perlomeno un termine ambiguo: a seconda del contesto, può significare "singolare", "insolito", oppure "di speciale importanza". Speciale indica caratteristiche o capacità individuali al di fuori della norma:

²⁷ 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, inizialmente 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.

potrebbe riferirsi ad un talento eccezionale, oppure alla assoluta mancanza di talento.

La distinzione tra bisogni ordinari e speciali non è un fatto empirico. Piuttosto è una questione di giudizi e di valore di tipo normativo, su che cosa sia buono e valido per gli alunni (Vehmas, 2015, p. 212)

In questo senso, i processi di classificazione e categorizzazione trovano nella norma il loro presupposto e nel linguaggio normativo e specialistico il loro esito, rischiando di dare il via a quella che Vehmas (2015, pp. 212-213) definisce *la retorica del “bisogno speciale”*: quando una persona ha un bisogno, questa resta all’interno dei confini della normalità (statisticamente e da un punto di vista normativo), perché l’averne un bisogno non indica se questa persona sia capace o meno di raggiungere il fine che definisce il bisogno in questione. Quando, invece, una persona ha un “bisogno speciale” la sua condizione è in qualche modo deviante e non auspicabile.

Consapevoli che la scelta di utilizzare la dicitura BES nasce da un cambiamento terminologico che, dagli anni Ottanta, punta ad allontanarsi dall’uso di un linguaggio discriminatorio, della devianza e dell’esclusione, abbiamo ritenuto essenziale, ai fini educativi e pedagogici della nostra indagine, indagare le pericolose criticità insite nel chiudere le differenze in codici linguistici e sigle – processo che alimenta la tendenza a spiegare tutti i problemi presenti a scuola in termini di difficoltà/deficit/fragilità individuali dell’alunno.

Il *rispetto alla diversità* e il *diritto alla differenza* si concretizzano in una scuola che si fa carico delle specificità e delle peculiarità di tutti:

Quella che desideriamo 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).

In questa prospettiva, riteniamo che i parametri “operativi” dell’Index for Inclusion (Booth, Ainscow, 2001; 2008) ci possano permettere di affinare lo sguardo sui principi e i valori di culture, pratiche e politiche scolastiche, le quali orientano l’agire educativo quotidiano. La posizione dell’Index è piuttosto radicale per quel che riguarda il concetto BES perché lo considera – critica che abbiamo analizzato anche in precedenza – espressione di una concezione per cui disabilità/deficit/difficoltà sono problema esclusivo del singolo: la proposta è infatti quella di sostituire la dicitura BES con quella di “ostacoli all’apprendimento e alla partecipazione”.

Dobbiamo allora abbandonare definitivamente i Bisogni Educativi Speciali come strumento di lettura e intervento nella scuola? La posizione degli autori in questo senso è, crediamo opportunamente, più cauta. Anche se la nozione di Bisogni Educativi Speciali – e analogamente quella di integrazione – appaiono per molti versi superate come strumento concettuale, occorre tenere presente che esse hanno costituito per molto tempo lo strumento operativo (e il fondamento normativo) degli interventi educativi nella scuola, e rimangono dunque come il quadro di riferimento portante da cui occorre prendere le mosse per sviluppare compiutamente il passaggio verso l’orizzonte più ampio dell’inclusione. Certamente ciò comporta una grossa difficoltà, anche dal punto di vista terminologico, nel momento in cui vogliamo andare a definire nuove modalità di intervento trovandoci però a utilizzare strumenti linguistici che fanno riferimento ai quadri concettuali tradizionali, a «vecchie» cornici di pensiero (Dovigo, 2008, p. 21).

L’attenzione si sposta sui BES come “strumento operativo”: nella concretezza di questo approccio, si premettono le basi per un possibile cambiamento verso l’inclusione. L’Index è, infatti, uno strumento di (auto)valutazione e (auto)miglioramento finalizzato al superamento di una logica per cui le difficoltà sono un problema individuale, spostare l’attenzione su contesti e situazioni che, spesso, sono adeguati ed efficaci

solo per qualcuno e non per altri: la sfida educativa *non* propone semplicemente «fare posto» alle differenze – in nome di un astratto principio di tolleranza della diversità— ma piuttosto affermarle, metterle al centro dell’azione educativa in quanto nucleo generativo dei processi vitali (ivi, p. 17).

L’Index si sviluppa su tre dimensioni, indissolubilmente connesse:

- creare culture inclusive (costruire comunità, affermare valori inclusivi);
- produrre politiche inclusive (sviluppare la scuola per tutti, organizzare il sostegno alla diversità);
- sviluppare pratiche inclusive (coordinare l’apprendimento, mobilitare risorse).

Le culture rappresentano il cuore del processo, i principi e i valori che orientano le decisioni sulle politiche educativo-gestionali e sulle pratiche quotidiane nella classe; a loro volta, le politiche assicurano che i valori inclusivi permeino tutta la progettazione scolastica, rispecchiandone e influenzandone le culture e plasmando le pratiche; e a loro volta le pratiche riflettono le culture e le politiche inclusive della scuola concretizzandole in attività formativo-didattiche.

Questo approccio all’inclusione, così ampiamente articolato, definisce formalmente molteplici aspetti e parametri che possono aiutarci ad esplorare il concetto di BES, cercando di mantenerne il più possibile intatta la *complessità* (Morin, 1993; 1995) che lo connota:

[La complessità] è un tessuto di costituenti eterogenei inseparabilmente associati: pone il paradosso dell’uno e del molteplice. [...] Ma allora la complessità si presenta con i lineamenti inquietanti dell’accozzaglia, dell’inestricabile, del disordine, dell’ambiguità, dell’incertezza... Di qui la necessità, per la conoscenza, di mettere ordine nei fenomeni respingendo il disordine, di allontanare l’incerto, vale a dire di selezionare gli elementi di ordine e di certezza, di depurare dall’ambiguità, di chiarire, distinguere, gerarchizzare... Ma simili operazioni, necessarie ai fini

dell'intellegibilità, rischiano di rendere ciechi se si eliminano gli altri caratteri del *complexus*» (Morin, 1993, p. 10).

Il “*complexus*”, il tessuto, la trama della complessità *deriva da fili differenti e diventa uno* (Morin, 1995, p. 56): non si può scinderne l'unità, intreccio di *varietà e diversità*, ma bisogna educare il pensiero e lo sguardo a non “chiudere” i concetti, per *sforzarci di comprendere la multi-dimensionalità, di pensare con la singolarità, con la località, la temporalità, di non dimenticare mai le totalità integratrici*» (Morin, 1995, p. 35).

L'incertezza e la pluralità dell'esperienza richiedono quindi un approccio indagatore multidimensionale e multidirezionale, problematico e creativo, in continua evoluzione e capace di tenere in considerazione gli aspetti storici, culturali e sociali che qualificano determinate situazioni o dinamiche educative.

Nel caso della nostra tematica di indagine, i BES – in particolare per svantaggio socio-economico, linguistico e culturale – è particolarmente necessario non perdere la visione globale delle dinamiche socio-relazionali, culturali e didattico-educative in atto: non è possibile accedere alla realtà procedendo per “compartimenti stagni”, “etichette prestampate”; è indispensabile organizzare percorsi di conoscenza reticolare, che partono sì da immagini mentali, categorie semantiche e sistemi di significato, ma non si limitano ad essi. Il rischio di rimanere ancorati ad una visione, ad una *mappa* del reale settoriale, parziale e riduttiva è sempre presente e mai del tutto eliminabile:

Due importanti caratteristiche delle mappe devono essere prese in considerazione. Una mappa non è il territorio che rappresenta ma, se corretta, essa ha una struttura simile al territorio, che dà conto della sua utilità. [...] Se riflettiamo sui nostri linguaggi, troviamo che al massimo essi possono essere considerati solo come mappe. Una parola non è l'oggetto che rappresenta; e i linguaggi esibiscono anche questa peculiare auto-riflessività, che rende possibile analizzare i linguaggi mediante mezzi linguistici. Questa auto-riflessività dei linguaggi

introduce rilevanti complessità, che possono essere risolte soltanto con una teoria della multiordinalità [...]. Trascurare queste complessità è tragicamente disastroso nella vita quotidiana e nella scienza (Korzybski, 1973, p. 58).

“La mappa non è il territorio” – considerazione ripresa anche da Bateson: dare contorni a ciò che si osserva è parte inevitabile del processo di conoscenza che, però, deve prendere forma solo nella consapevolezza che la realtà è una danza continua di parti interagenti ed interrelate, in cui ciascun individuo partecipa entro molteplici contesti di significato e agisce in perpetue connessioni e scambi con ciò e chi lo circonda. In questo senso, vigilare sull’uso del linguaggio diventa strumento fondamentale per evitare di ridurre l’individualità a “mappa”, senza mai riuscire a scrutarne il “territorio”.

PARTE SECONDA:
LA RICERCA

Capitolo 1. La metodologia della ricerca

1.1. Scelte metodologiche

Dato il carattere esplorativo della ricerca, abbiamo deciso di improntare l'indagine su un *approccio* prevalentemente *qualitativo*, perché capace di restituire una rappresentazione adeguata della complessità delle dinamiche educative che abbiamo scelto di investigare:

La ricerca qualitativa è particolarmente rilevante per la sua sensibilità riguardo le esperienze soggettive dei partecipanti e l'organizzazione degli specifici contesti educativi (Sorzio, 2015, p. 23).

Le componenti soggettivo-relazionali e le componenti contestuali sono, infatti, intrecciate in una relazione di forte reciprocità che richiede una particolare attenzione tanto agli aspetti individuali di coloro che agiscono nel determinato contesto di riferimento, quanto agli aspetti socio-culturali, legislativi e istituzionali.

Per bilanciare una trama di dati tanto eterogenei senza l'utilizzo esclusivo di strumenti standardizzati, Elgin (1996) propone il concetto di *equilibrio riflessivo*, un criterio di razionalità che dia attendibilità e valore ai risultati ottenuti dalle "procedure imperfette" della ricerca qualitativa: le modalità di ragionamento sistematicamente coerente, critico e aperto a potenziali revisioni e ridefinizioni dell'orientamento e del percorso della ricerca sono le *strategie euristiche* che permettono di osservare ed indagare situazioni socio-educative "problematiche" e di produrre *giudizi ponderati* logici e convincenti. Da questi giudizi può potenzialmente prendere forma un ulteriore *problema* (Dewey, 1933) che, a sua volta può essere la ragione di un nuovo percorso di ricerca, avviando così un *processo circolare* in cui

l'indagine nasce da un giudizio e termina con un giudizio; un giudizio che, quindi, è tanto conclusione quanto nuovo inizio. L'intero processo di ricerca può essere, infatti, interpretato come *un processo di valutazione* in cui, considerando che la percezione del problema tende a prefigurare l'idea delle possibili soluzioni riscontrabili, ogni assunzione di dati, fatta per verificare le ipotesi formulate – in base al problema rilevato –, contiene le dimensioni della valutazione critica e costante (Lucisano, Salerni, 2016). Nell'elaborazione del disegno di ricerca, dunque, le finalità che ci poniamo non solo conducono alla scelta di un determinato percorso, ma esercitano su di esso una *funzione regolativa* continua, vincolando sia gli aspetti pratico-metodologici quali la sostenibilità, l'economicità, i tempi, sia le questioni etiche, quali l'integrità, la coerenza, la correttezza del ricercatore (Giovannini, 2012; Lucisano e Salerini, 2002).

Nell'indagine esplorativa di contesti e dinamiche socio-educativi condotta, questo processo di costruzione di conoscenza in perenne evoluzione è da tenera in stretta considerazione, soprattutto nell'analisi dei dati: è indispensabile maturare e mantenere viva la consapevolezza che i risultati raggiunti sono, in certa misura, limitati all'*hic et nunc*, vincolati dalla contingenza delle circostanze epistemiche che si affrontano.

La ricerca qualitativa è un processo inferenziale complesso per lo studio intensivo e approfondito dei processi di partecipazione e di cambiamento personale che avvengono nei contesti educativi specifici. (Sorzio, 2015, p. 16)

Abbiamo, quindi, scelto questo approccio senza la pretesa di poter generalizzare i risultati all'intera popolazione, ma con l'obiettivo di offrire un quadro il più possibile dettagliato di un fenomeno che, inserito nel suo *contesto educativo specifico* di appartenenza, si renda osservabile e conoscibile specialmente attraverso il punto di vista dei partecipanti alla ricerca (Mantovani, 1995). Ciò non esclude, però, l'utilizzo anche di strumenti quantitativi – quali, in questo caso, il questionario –, ma

determina l'impossibilità di garantire un totale controllo e un'assoluta replicabilità dei risultati (Lucisano, Salerni, 2016). Ovviamente questo non si traduce in rinuncia al rigore scientifico e alla sistematicità del percorso, ma può rispondere all'esigenza di esplorare dinamiche socio-educative – specialmente se connesse al campo della pedagogia e della didattica speciale per l'inclusione – che, per loro propria natura, non riuscirebbero ad essere indagate solo attraverso il metodo quantitativo-sperimentale data la loro estrema complessità e multidimensionalità (Caronia, 2011; Mortari, 2007; Mantovani, 1995). L'utilizzo di metodi di indagine misti secondo una prospettiva "integrata" permette, insomma, di riuscire a legare le parti, riconoscere le relazioni e individuare le interdipendenze, secondo una *logica della connessione* (Mortari, 2007).

Su queste premesse, possiamo anche affermare che l'indagine svolta è una *ricerca descrittiva*, che punta all'*interpretazione di eventi, situazioni, atteggiamenti, opinioni, tendenze, sviluppi attraverso un pertinente e controllato rilievo di dati direttamente presenti al ricercatore* (De Bartolomeis, 1993, p.120): in relazione alla percezione dell'esistenza di un problema, si sviluppa così un disegno d'indagine che, attraverso l'ordinata scelta di strumenti e la sistematica raccolta di dati, si propone di delineare e di decodificare alcune delle caratteristiche e degli aspetti specifici di uno specifico fenomeno. Il carattere socio-educativo dell'indagine condotta ha reso, data l'estrema ricchezza di variabili che connotano specialmente le componenti di interazione umana, l'impostazione della ricerca particolarmente insidiosa, pretendendo dai ricercatori tanto flessibilità e adattabilità, quanto coerenza e rigore (Baldacci, 2010). È stato indispensabile, in questo processo, ricordare che il ricercatore non è *spettatore* disinteressato, ma è *attore* dinamicamente impegnato a fronteggiare i problemi educativi. La scelta del *metodo*, così come inteso da Dewey (1933; 1939), ossia indissolubilmente legato al *problema*, agli

strumenti e ai fini della ricerca, evolve da queste considerazioni preliminari con l'obiettivo di riuscire a raccogliere impressioni, rappresentazioni individuali o collettive di specifici fatti ed esperienze e di trasformare, attraverso pensiero riflessivo, una situazione in cui si è fatta esperienza di un dubbio, di un'oscurità, di un conflitto, o un disturbo [...], in una situazione chiara, coerente, risolta, armoniosa (Dewey, 1933, p. 172).

Proprio per tentare di raggiungere questa “chiarezza”, abbiamo scelto, come precedentemente accennato, di utilizzare, insieme a strumenti qualitativi, uno strumento quantitativo. Si tratta quindi di una procedura integrata (*mixed-method*) nella quale, come sostengono Cottini e Morganti (2015), *il tentativo di perseguire forme di conoscenza considerando e manipolando fattori e variabili, che è tipico degli approcci quantitativi, e l'auspicata comprensione delle ragioni di ogni soggetto in funzione dell'assunzione di decisioni, che contraddistingue gli approcci qualitativi, rappresentano due possibili vie di accesso al reale, da usare in modo interscambiabile o [come nel nostro caso] combinato* (Cottini, Morganti, 2015, p. 118).

1.2. Definizione del problema di ricerca

Come si evince dalla prima parte di questo lavoro, definire il problema della ricerca richiede uno sguardo capace di mettere in relazione molteplici livelli di osservazione: dall'approccio inclusivo al concetto di bisogno educativo speciale, dal dibattito internazionale a quello nazionale, dalla difficoltà scolastica al bisogno educativo speciale, dalle percezioni degli insegnanti alle pratiche didattiche.

L'esigenza di risolvere una difficoltà è il fattore permanente che guida l'intero processo della riflessione [...]. La natura del problema fissa il fine del pensiero, e il fine controlla il processo del pensiero (Dewey, 1933, p. 75).

Il processo del pensiero presentato in questo lavoro evolve dal generale al particolare, al fine di riuscire ad offrire un quadro ordinato, coerente e critico tanto delle *dinamiche psicosociali e culturali* che inducono gli insegnanti al riconoscimento del BES, quanto delle conseguenze *didattico-pedagogiche* che derivano da questa scelta.

Nello specifico, la problematica che abbiamo deciso di indagare più a fondo non riguarda la condizione degli alunni con disabilità, e quindi con certificazione (L. 104/92), o degli alunni con diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento (L. 170/2010), ma prende in considerazione la *macro-categoria* dello *svantaggio socio-economico, linguistico e culturale* (D.M. 27 dicembre 2012). Questa *area di svantaggio scolastico (ibidem)* è particolarmente critica soprattutto per la *genericità* della sua definizione: da normativa, il profilo dell'alunno che vive una condizione di *svantaggio socio-economico, linguistico e culturale* manca di chiara descrizione e risulta estremamente vago, ambiguo e confuso. Inoltre, l'assenza di certificazione o diagnosi attribuisce esclusiva responsabilità ad insegnanti e consigli di classe/team docenti su sostanziali scelte educative e didattico-progettuali che incidono inevitabilmente e profondamente sull'esperienza scolastica dell'alunno: riconoscere e definire il BES, decidere se stilare o meno un PDP e, quindi, *di elaborare un percorso individualizzato e personalizzato (ibidem)*, monitorare e valutare le prestazioni dell'alunno, stabilire se/quando la condizione di BES cambi o, eventualmente, scompaia, sono solo alcune delle principali azioni che competono ai docenti.

Il problema, inteso come questione da esplorare, indagare e conoscere, risiede, dunque, tanto nel processo di identificazione del BES, quanto negli effetti che l'attribuzione di questo genera nel processo di insegnamento-apprendimento. Inoltre, trattandosi di un BES generico, un *generic label* (Taylor, Hume, Welsh, 2010), conduce gli insegnanti, e gli stessi alunni, ad accettare una tassonomia delle difficoltà che rischia, per le sue

caratteristiche arbitrarie e riduttive, di essere ostacolo alla relazione educativa, alla partecipazione e all'apprendimento dell'alunno con BES (Goussot, 2013): tale classificazione può agire come sapere prestabilito e deterministico, che preesiste all'incontro e progredisce nell'incontro-scontro con l'idea di alunno "normale", determinando l'aumento nel numero degli aspetti individuali che vengono considerati "problematici" nei contesti educativi e dall'organizzazione scolastica (Vehmas, 2015, pp. 205-206). In questa prospettiva, la macro-categoria dei BES quasi autorizza una stigmatizzazione "sostanziosa" delle difficoltà, rischiando di nascondere l'alunno dietro la sua *etichetta* di BES e riducendo così la totalità della persona al suo "problema".

1.3. Domande e finalità della ricerca

Questo lavoro di ricerca vuole, quindi, esplorare il processo di riconoscimento del BES, dalla sua identificazione alle scelte pedagogico-educative che ne conseguono, per concorrere a far luce sull'*indefinitezza* e sulla *genericità* sia della definizione del concetto in sé, specialmente nelle percezioni degli insegnanti, sia delle pratiche didattiche che vengono messe in atto a supporto del bisogno. Se *la ricerca – in genere – ha il compito di contribuire a scegliere tra le diverse soluzioni possibili dei problemi educativi* (Lucisano, Salerno, 2016, p. 27), questa indagine vuole, come primo passo, capire quale sia la percezione della difficoltà scolastica agli occhi degli insegnanti: esiste un'*etichetta* implicita di "particolare difficoltà" dovuta al confronto con la "normalità" del contesto classe/scuola? Quando e perché questa difficoltà richiede il riconoscimento del BES? Dopo aver attribuito l'*etichetta* di BES, cambiano le percezioni sulle possibilità di apprendimento e di sviluppo dell'alunno? E le pratiche didattiche?

Attraverso lo sguardo degli insegnanti, abbiamo esplorato ed indagato, quindi, le rappresentazioni sul *profilo di alunno “difficile”*, che necessita l’individuazione del BES perché in situazione di *svantaggio socio-economico, linguistico e culturale*. Questo ci ha permesso di delineare, *in primis*, le caratteristiche principali del BES nella percezione degli insegnanti e, poi, l’impatto che questa *etichetta* può avere sulle aspettative dei docenti, sull’approccio didattico adottato e sulle prospettive accademiche degli alunni. Dunque, osservando la questione da un punto di vista pedagogico, ci siamo chiesti: *chi* è l’alunno con bisogni educativi speciali agli occhi degli insegnanti? E quali sono le *funzioni didattiche ed educative* che sottostanno all’identificazione del BES nel contesto scolastico attuale?

1.4. Le ipotesi della ricerca

[...] ogni volta che, in presenza di un problema, formuliamo delle domande, in realtà queste domande contengono già una idea di risposta, anzi la stessa percezione di una situazione come problematica esiste solo nella prefigurazione di una situazione diversa non problematica (Lucisano, Salerni, 2016, p.28).

Dalle problematiche rilevate, abbiamo delineato ipotesi di ricerca che racchiudono la *natura ambivalente* del BES e i conseguenti effetti che il processo di *etichettamento* può generare sul piano didattico-educativo, socio-relazionale e personale.

In generale, l’introduzione dei BES nel contesto scolastico può, sia essere monito a formalizzare l’accoglienza, il sostegno e la valorizzazione di tutte le differenze, sia “legittimare” un’ulteriore categorizzazione che racchiude, e quindi esclude, tutto ciò che si discosta dalla “normalità”, imprigionando le difficoltà in sterili *etichette* e classificazioni. Proprio da questa complessità è nata l’idea di esplorare il processo di etichettamento (*labelling*) sia come possibile strumento di costruzione di sapere,

comprensione e consapevolezza, sia come possibile causa di esclusione e stigmatizzazione. Ricordiamo che riconoscere categorie di differenza fa parte della dimensione cognitiva del pensare e del conoscere, ma anche questo processo conduce a diverse aspettative e criteri di comportamento: se la percezione iniziale degli insegnanti, in relazione al BES, sa cogliere la ricchezza della differenza, gli atteggiamenti sono di accoglienza e valorizzazione dei singoli; se, invece, la rappresentazione iniziale è negativa, l'etichetta può definire, nel sentire e nel fare collettivo, l'essere di coloro che vengono etichettati come "differenti". Portare *le stigmati della differenza* (Benasayag e Schmit, 2004) è un rischio reale quando, come nel caso dei BES, si racchiudono le differenze in sigle e codici linguistici. Il processo di categorizzazione, infatti, può dare il via ad un percorso definitorio che accentua la condizione problematica e deficitaria; d'altra parte, però, può anche descrivere, da un punto di vista formativo ed educativo, le necessità e i punti di forza dell'alunno, su cui costruire una didattica adatta ed efficace, sia perché arricchita di consapevolezza sulle innumerevoli sfaccettature che contraddistinguono ciascun allievo, sia perché collegialmente condivisibile, se contraddistinta da linguaggio e intenti comuni.

L'ambivalenza, poi, si acuisce ulteriormente se si considera il piano specifico del *generic label*, del BES generico: come già delineato, nel caso del BES dovuto a situazioni di *svantaggio socio-economico, linguistico e culturale* non c'è possibilità di delega alle competenze degli specialisti esterni alla scuola ed è, quindi, responsabilità degli insegnanti *individuare e definire* lo specifico *svantaggio scolastico*, come condizione che necessita di risposte *speciali*, personalizzate ed individualizzate in base alle esigenze del singolo alunno. Vi è, dunque, da un lato la possibilità di progettare percorsi didattici in cui ciascun alunno, con le sue peculiarità, possa essere incluso e protagonista attivo del suo apprendimento; dall'altro lato, il rischio

di deresponsabilizzazione e delega degli insegnanti nei confronti delle difficoltà scolastiche dell'alunno con BES.

Dunque, considerate le problematiche inerenti la questione dei BES e le suggestioni che derivano dallo studio e dall'osservazione del contesto scolastico attuale²⁸, abbiamo ricavato le ipotesi *indotte* (Fraisse, Piaget, 1972), ossia ricavate da una prima esplorazione della situazione:

- le rappresentazioni che gli insegnanti hanno della “normalità”, dell'alunno “ideale” – e quindi dell'alunno “difficile” – influiscono sulla definizione, sull'individuazione e sull'attribuzione del BES;
- la mancanza di una definizione dettagliata, precisa, “accessibile” e condivisa del concetto di BES rende difficoltosa la progettazione di una didattica personalizzata ed individualizzata;
- la categorizzazione (e il processo di *etichettamento* del BES) delle differenze e delle difficoltà influisce sulle *rappresentazioni* e sulle *aspettative* degli insegnanti nei confronti degli alunni;
- la categorizzazione (e il processo di *etichettamento* del BES) delle differenze e delle difficoltà influisce sulle *scelte* e *pratiche didattiche* degli insegnanti.

1.5. Caratteristiche generali della ricerca

L'indagine esplorativa di cui trattiamo è stata condotta, dal 2015 al 2018, all'interno del percorso di Dottorato in Scienze Pedagogiche del Dipartimento di Scienze dell'Educazione “G.M. Bertin” dell'Università di Bologna (Referenti Scientifici: Prof.ssa Roberta Caldin e Dott. Roberto Dainese) e ha beneficiato della proficua collaborazione con il *Department*

²⁸ Come vedremo in seguito, l'*osservazione partecipante* è stata avviata come prima fase della ricerca e ha permesso di meglio definire problema e ipotesi.

for Inclusion and Access to Learning dell'Università di Malta²⁹ (docenti di riferimento: Dott. Colin Calleja, Direttore di Dipartimento, e Dott.ssa Elena Tanti Burlò). Questo ha permesso di arricchire la ricerca grazie ad elementi di *internazionalizzazione e interdisciplinarietà*. L'internazionalizzazione ha offerto possibilità di trovare fruttuose connessioni tra il contesto italiano e il contesto maltese, profondamente influenzato da aspetti socio-culturali ed educativo-scolastici del Regno Unito: questo ha permesso sia un approfondimento dell'analisi della letteratura sul tema dei BES che ha portato all'arricchimento dei contenuti e alla scoperta di ulteriori nessi tra le tematiche della difficoltà scolastica, dei BES, delle percezioni degli insegnanti e del processo di *etichettamento*, sia un'esplorazione di un diverso contesto scolastico-educativo. L'elemento di interdisciplinarietà è legato, invece, alla possibilità di ampliare l'impianto teorico dell'indagine con aspetti della psicologia sociale, grazie al supporto scientifico della Dott.ssa Tanti Burlò, psicologa.

In Italia, la ricerca ha visto coinvolti insegnanti – e dirigenti scolastici – di due contesti territoriali diversi: una rete di scuole del circondario imolese, in provincia di Bologna, e l'Istituto Comprensivo Statale di Cervia 2, in provincia di Ravenna.

La prima collaborazione è stata resa possibile grazie alla partecipazione attiva, in atto dal 2015, al progetto pluriennale *INS – Impariamo Diversamente*, finanziato dalla Fondazione del Monte di Bologna e Ravenna, convenzionato con il Centro Studi e Ricerche Disabilità, Educazione, Inclusione (CEDEI) e in collaborazione con il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, con il Consorzio Comunità Solidale e con Officina Immaginata. Il *network* si propone, con la

²⁹ La collaborazione con l'Università di Malta è iniziata grazie al Progetto Marco Polo con lo svolgimento di un periodo all'estero dal 17 ottobre 2017 al 31 gennaio 2018 ed è proseguita dal 1 luglio al 31 ottobre 2018 come *voluntary researcher*.

coordinazione scientifica del Dott. Roberto Dainese, di affrontare e combattere il fenomeno della dispersione scolastica con una serie di attività che cambino la prospettiva educativa sull'apprendimento scolastico in direzione inclusiva. Fanno parte della rete cinque Istituti Comprensivi (IC2, IC4, IC5, IC6, IC/7) e tre Scuole Secondarie di secondo grado (Istituto Tecnico Polini – Cassiano, Istituto Alberghetti e il Polo Liceale).

La seconda, invece, si sviluppa all'interno del *progetto Erasmus + (Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices. Strategic Partnership for Schools Only – Italy, Poland and Latvia) – Educational distress: innovative strategies and tools* – che, da ottobre 2017 a giugno 2018, si è legato all'azione progettuale del MIUR per l'Inclusione e la Disabilità “Bambini fragili: strumenti e strategie innovative per l'inclusione”. L'Istituto Comprensivo 2 di Cervia con questo IC è stato svolto un percorso di ricerca-formazione, coordinato sempre dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna (supervisione scientifica: Dott. Roberto Dainese), per presentare, implementare e validare un nuovo approccio didattico per l'inclusione.

1.5.1. Le fasi principali e i contesti d'indagine

A seguito dell'analisi della letteratura di riferimento e dei documenti legislativi e istituzionali, nazionali e internazionali, e dopo una prima definizione del problema, delle domande e delle ipotesi di ricerca, abbiamo deciso di suddividere il percorso di ricerca in due fasi principali: una prima fase (1) “perlustrativa” della problematica di riferimento – tramite *osservazione partecipante e focus group* in Italia (A) e *interviste semi-strutturate* a Malta (B) – e una seconda fase più specifica di analisi delle dinamiche legate all'attribuzione del BES in Italia (2) – attraverso la somministrazione di *questionari semi-strutturati*.

Tabella 1. Le principali fasi della ricerca

<p>1.A – in Italia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>osservazione partecipante</i> in incontri periodici di Staff degli IC e delle Scuole Secondarie di secondo grado del territorio imolese (BO); - <i>focus group esplorativi</i> con gli insegnanti dell'IC2 di Cervia (RA). 	<p>a.s. 2016-2017</p>
<p>1.B – a Malta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>interviste semi-strutturate</i> alla Service Manager of Inclusive Education (National School Support Services); ai dirigenti scolastici e agli insegnanti del St. Margaret College (scuola primaria). 	<p>dicembre 2017 – febbraio 2018</p>
<p>2. – in Italia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - somministrazione di <i>questionari semi-strutturati</i> ad insegnanti di scuola primaria. 	<p>settembre – ottobre 2018</p>

Come emerge dalla Tabella, l'indagine è stata svolta sia in contesto italiano sia in contesto maltese, per quel che riguarda la prima fase, e solo in Italia per la seconda. Questa decisione è nata dalla consapevolezza, maturata durante un primo momento esplorativo svolto in Italia, che, per poter individuare le variabili indispensabili a far chiarezza sul complesso processo di individuazione e di gestione della difficoltà scolastica e del BES, fosse necessario non soffermarsi unicamente sulla cultura scolastica italiana. Questo perché i docenti italiani, ampiamente formati sulla prospettiva inclusiva, hanno inevitabilmente un approccio più "normato" e "condizionato" sui temi dell'inclusione, dei BES e della difficoltà che rischiava di condizionare le loro risposte, creando, come spesso accade, un profondo divario tra teorie apprese e pratiche messe in atto. Al contrario, i docenti maltesi hanno una minor tradizione pedagogico-legislativa sull'educazione inclusiva e sui BES: ciò rende il dialogo con loro una

preziosa occasione per raccogliere idee, opinioni e rappresentazioni sicuramente meno alterate da una pedagogia dell'inclusione come quella profondamente radicata nella cultura scolastica italiana.

Il primo momento esplorativo svolto in Italia, però, è stato fondamentale per individuare, specificare e definire il problema di ricerca ed iniziare ad interrogarsi e ad impostare le domande e le ipotesi: l'*osservazione partecipante* e i *focus group* hanno dato modo di riscontrare, nell'esperienza vissuta nella quotidianità scolastica, le ambiguità e le difficoltà connesse al concetto di BES – come era in parte già emerso dall'analisi della letteratura e della normativa di riferimento –, generando così la curiosità e l'interesse di restringere il campo di indagine e indagare alcuni elementi e alcune dinamiche specifici. In questa prima fase, ad esempio, abbiamo coinvolto insegnanti di tutti gli ordini di scuola, al fine di poter stabilire con maggior consapevolezza quale fosse il contesto che potesse essere più significativo per raggiungere gli obiettivi che man mano stavamo iniziando a circoscrivere: la scelta è, poi, ricaduta sugli insegnanti di scuola primaria.

La scelta metodologica di organizzare le fasi dell'indagine secondo questa struttura è nata dalla consapevolezza che, per esplorare un fenomeno complesso, fosse necessario procedere gradualmente, senza arrischiarsi di giungere a scelte affrettate, ma individuando progressivamente, muovendosi dal *macro* al *micro*, gli elementi necessari per dare una rappresentazione il più possibile coerente della dinamica esplorata. Ogni fase è stata altamente funzionale alla definizione di quella successiva, permettendo di determinare “passo passo” nuovi parametri e variabili indispensabili per restringere il campo di indagine, individuare diverse categorie di osservazione ed esplorare dettagli altrimenti difficilmente riconoscibili.

Come accennato precedentemente, questo percorso di ricerca utilizza *metodi di indagine misti* secondo una prospettiva “integrata” che comprenda sia qualitativi (ricerca partecipante, *focus group* esplorativi, interviste

individuali semi-strutturate) sia metodi quantitativi (questionari semi-strutturati).

Questa scelta di *strumenti d'indagine*, che verranno esplicitati nel dettaglio procedendo con la descrizione delle varie fasi del percorso, evolve dal tentativo di trovare la metodologia più efficace, vista la complessità e la multidimensionalità del fenomeno esplorato, per riuscire a connettere le parti, individuare le relazioni e le interdipendenze, secondo una logica della connessione (Mortari, 2007).

Capitolo 2. La prima fase della ricerca

2.1. In Italia: aspetti generali

La prima fase della ricerca condotta in Italia è stata svolta durante l'anno scolastico 2016-2017 ed è stata composta da due momenti specifici: l'*osservazione partecipante* a cinque incontri di Staff di tre Istituti Comprensivi (IC)³⁰ e due Scuole Secondarie di secondo grado³¹ del circondario imolese e quattro *focus group* che hanno visto coinvolti 45 insegnanti dell'IC2 di Cervia.

Trattandosi di un'indagine esplorativa, per motivi di sostenibilità e vista la collaborazione attiva al progetto INS e la partecipazione all'Erasmus +, la scelta dell'unità di analisi è stata per *convenienza* (Lucisano, Salerni, 2015) e, quindi, per correttezza scientifico-linguistica, abbiamo deciso di non parlare di *campione*, ma di *gruppo di riferimento*: coloro che sono stati coinvolti nella ricerca non possono essere considerati come rappresentativi dell'intera popolazione (Mantovani, 1995; Lucisano, Salerni, 2015, pp. 123-125), ma ciò nonostante si tratta indiscutibilmente di professionisti, di *esperti* che agiscono quotidianamente nel campo di indagine scelto e che, per questo, ci hanno permesso di esplorare effettivamente il contesto e trovare le prime risposte ai nostri interrogativi.

³⁰ IC4; IC2, IC6.

³¹ Istituto Alberghetti, Istituto Paolini-Cassiano.

2.2. L'osservazione partecipante

La prima fase di indagine sul campo è stata avviata attraverso l'osservazione partecipante (Trincherò, 2002; 2004) a cinque incontri di Staff degli IC e delle Scuole Secondarie di secondo grado del territorio imolese.

Come accennato, la scelta di questo gruppo di riferimento è dipesa inizialmente dalla collaborazione ormai avviata al progetto INS, ma ha trovato ragioni anche in riferimento agli interrogativi iniziali del percorso di ricerca: in questa primissima fase, infatti, l'obiettivo voleva essere quello di "esplorare" il contesto scolastico, per trovare, nelle culture e nelle pratiche degli insegnanti, un riscontro – una conferma o una disconferma – all'idea di profonda ambiguità che, dopo l'analisi della letteratura e della normativa, sembrava aleggiare attorno al concetto BES.

Per questo tipo di osservazione, la decisione sia di prendere in considerazione incontri di Staff sia di coinvolgere i partecipanti del progetto INS risultava estremamente funzionale per varie ragioni.

La ricchezza di poter presenziare e ed analizzare le riunioni di Staff sta, innanzitutto, nella composizione formale di questo organismo scolastico: definito dalla Legge 107 del 2015, è composto da un gruppo di docenti scelti dal Dirigente Scolastico perché lo coadiuvino in attività di supporto didattico e organizzativo. Sono parte degli Staff insegnanti appositamente selezionati per svolgere funzioni gestionali, in ottica trasversale: ad essi, sono richieste attitudini propositive e collaborative, capacità critiche e di *problem solving*, predisposizione al cambiamento e all'innovazione. La propensione ad uno sguardo attento, analitico e indagatore e alla condivisione di idee, dubbi e proposte in un'ottica migliorativa, rende gli incontri di Staff momenti di scambio altamente significativo, in cui si sollevano questioni concrete e si elaborano possibili soluzioni. In questo quadro, il nostro oggetto di ricerca poteva essere (ed è stato) una delle

possibili problematiche affrontate: vista la volontà di capire se effettivamente si potesse attribuire al BES – e alle dinamiche socio-culturali e didattico-educative ad esso correlate – una valenza ambigua e controversa, l’osservazione dell’andamento, delle scelte e delle discussioni degli Staff nell’affrontare l’argomento non poteva che essere una fruttuosa occasione per valutare la ricaduta del fenomeno tanto nella percezione degli insegnanti, quanto nella dimensione più “macro” – pedagogico-educativa – del contesto scolastico.

Inoltre, all’interno dello Staff sono presenti rappresentanti di tutti gli ordini di scuola e questo elemento ci avrebbe permesso di capire come la questione venisse riconosciuta e affrontata nei diversi ordini, sia dal punto di vista degli insegnanti dello stesso grado, sia nel confronto tra insegnanti di gradi differenti.

Per quel che riguarda la scelta di assumere come gruppo di riferimento gli insegnanti di scuole del territorio imolese *partecipanti al progetto INS*, la decisione è stata motivata dalla volontà di indagare, come primo passo, un contesto in cui i docenti (e i dirigenti scolastici) fossero aperti al dialogo, abituati a sollevare interrogativi e capaci di problematizzare: questo ci avrebbe reso possibile indagare se, anche in una situazione “privilegiata” come quella di scuole in aperto e costante dialogo fra loro e con l’università e particolarmente attive su più azioni progettuali atte all’inclusione scolastica, la questione dei BES fosse affrontata come un argomento complesso, problematico e sensibile.

Per questa primo momento esplorativo, abbiamo optato metodologicamente per l’*osservazione partecipante*:

[si tratta di] una strategia di ricerca nella quale il ricercatore si inserisce in maniera diretta e per un periodo di tempo relativamente lungo in un determinato gruppo sociale preso nel suo ambiente naturale, instaurando un rapporto di interazione personale con i suoi membri allo scopo di descriverne le azioni e di comprenderne,

mediante un processo di immedesimazione, le motivazioni (Corbetta, 1999, p. 368).

È una metodologia di raccolta di dati e informazione che vede il ricercatore come parte integrante del gruppo socio-educativo di riferimento: questo gli permette di dividerne la *routine* e, quindi, di osservare le dinamiche che si vogliono studiare da un punto di vista estremamente privilegiato. L'obiettivo, condiviso precedentemente con il gruppo, è proprio quello di indagare le percezioni, le motivazioni all'agire e le scelte compiute dai partecipanti: questo, per la nostra necessità "esplorativa", è stato un passaggio fondamentale per costruire un iniziale quadro socio-culturale e didattico della "questione BES", dal punto di vista degli insegnanti. Ciò è stato possibile soprattutto perché gli incontri di Staff, in cui siamo stati attivamente coinvolti, non vertevano esplicitamente sui BES, ma erano finalizzati a trattare i fattori che gli insegnanti percepivano come criticità del sistema scolastico e proporre soluzioni sostenibili ed efficaci. Le tematiche affrontate sono state dunque varie, ma ci hanno permesso, grazie all'ampiezza della finalità degli incontri, di capire effettivamente che ruolo ricoprono i BES nella percezione delle problematiche scolastiche.

Per strutturare l'osservazione senza essere troppo invasivi nelle dinamiche interne degli Staff, abbiamo scelto di utilizzare una tecnica *descrittiva* "carta e matita", svolgendo le rilevazioni tramite i seguenti indicatori, *sistemi di categorie* (Magri, Rossi, 1998).

- Il tema dei BES (specialmente in riferimento a situazioni di *svantaggio*) e della difficoltà scolastica degli alunni viene "spontaneamente" affrontato durante gli incontri?
- Quali caratteristiche della questione emergono? (Aspetti didattico-progettuali, socio-relazionali...).
- In che modo si tratta dell'argomento? (Tendenza a problematizzare criticamente la questione o a depauperarne le complessità?).

- Quali sono le reazioni alla questione emersa? (Proposte di cambiamenti formali, progettuali, didattici o atteggiamento rassegnato e pessimista?).

Queste categorie di osservazione ci hanno permesso di individuare elementi e dinamiche significativi per la fase iniziale del percorso di ricerca, che abbiamo deciso di descrivere narrativamente per *categorie specifiche* (Sorzio, 2015), blocchi tematici.

Prima di procedere con l'analisi, è indispensabile specificare che, nonostante non fosse espressamente richiesto agli Staff di parlare del tema dei BES – ma solo delle criticità riscontratesi nel contesto e nell'andamento delle scuole –, la questione è emersa, più o meno esplicitamente, in tutti gli incontri. Le riflessioni che seguono, quindi, raccolgono e riassumono gli aspetti generali inerenti ai BES che sono stati trattati nel corso delle cinque riunioni. Ovviamente, l'attenzione principale è stata posta sulle categorie di osservazione che ci eravamo proposti prima di iniziare l'attività, ma sono emersi aspetti inattesi, che hanno arricchito il nostro punto di vista e che abbiamo, pertanto, deciso di riportare. L'analisi si sviluppa quindi dalla complessità del sistema scolastico in generale alle questioni legate ai BES in particolare, per offrire un quadro completo delle problematiche rilevate dagli insegnanti, in riferimento alle difficoltà scolastiche, dal *macro* al *micro*.

2.2.1. *Abitare la complessità*

Come primo elemento di interesse emerso in tutti gli incontri di Staff, seppur in modi e toni differenti, rileviamo il tema della “complessità”, così come inteso da Morin:

[...] la complessità si presenta come difficoltà e come incertezza, non come chiarezza e come risposta. Il problema è di sapere se sia possibile rispondere alla sfida dell'incertezza e della difficoltà (Morin, 2007, p. 25).

Gli Staff hanno infatti individuato, come principale criticità da affrontare, le profonde *difficoltà e incertezze* dovute ad un cambiamento troppo repentino di molteplici variabili, caratteristiche del contesto scolastico attuale: le nuove peculiarità degli alunni e della comunità scolastica nella sua interezza, le politiche educative proposte e le prassi didattiche richieste, la struttura organizzativo-formativa della scuola. Infatti,

- [bisogna rielaborare] un'idea condivisa di chi sono i bambini (F3);
- [...] gli studenti sono cambiati e anche noi dobbiamo cambiare con loro (A1);
- [bisogna] fare rete, come consiglio di classe armonioso (D2);
- [si propone di] formalizzare canali per la partecipazione degli educatori (C2), [di predisporre] formazione anche del personale ATA (C4);
- qual è la priorità della scuola? (F5)

Queste poche affermazioni, riportate a titolo esemplificativo per testimoniare una *forma mentis*, condivisa dalla maggioranza degli insegnanti, mettono in luce la necessità di ripensare il sistema scolastico su più livelli: la distanza tra l'esigenza di riconoscere "chi sono i bambini/gli alunni" e la domanda "qual è la priorità della scuola?" racchiude criticità che possono influenzare sia la dimensione socio-culturale sia la dimensione didattico-strutturale e organizzativa della scuola. I cambiamenti che contraddistinguono il contesto scolastico d'oggi, infatti, rispecchiando gli aspetti e le esigenze di una società *ipercomplessa e iperconnessa* (Dominici, 2011), necessitano una trasformazione interna di sistema, concordata, consapevole, e co-costruita, orientata alla condivisione e all'intesa reciproca.

In questa cornice, gli Staff riscontrano, per citare uno dei partecipanti, una diffusa *fragilità relazionale* (A4) che si manifesta attraverso la difficoltà dei docenti di percepirsi come adulto di riferimento, come guida autorevole, come figura educativa legittimata. Questo mina l'instaurazione di un

rapporto stabile e costruttivo con gli allievi – ma anche con i colleghi e le famiglie –, e destabilizza la professionalità docente non solo sul piano empatico-comunicativo e sociale, ma anche su quello delle pratiche educativo-didattiche che vengono – o non vengono – messe in atto: non c'è *preparazione umana* (A2), afferma un altro docente, insistendo sul sentimento di inadeguatezza dello “stare” nella relazione educativa (Masci, 2012; Novara, 2011) e sulla didattica che è *vecchia* e non sa rispondere alle esigenze formative degli allievi (Cornoldi, 2009), soprattutto se si tratta di alunni in particolare difficoltà.

Si può dire che il disagio che si esprime a scuola è frutto della relazione intercorrente tra un bambino che viva un'esperienza di disagio e l'adulto, l'insegnante, l'operatore che entri in rapporto con lui, sentendosi a disagio a sua volta (Rei, 2002, p.87).

La quotidianità scolastica va dunque ri-pensata e ri-organizzata in funzione della flessibilità alle relazioni, alla complessità e al cambiamento: questo è possibile grazie alla costituzione di una rete sinergica e armoniosa che coinvolga non solo alunni e insegnanti, ma anche educatori, personale scolastico, specialisti esterni alla scuola e famiglie, e che agisca in direzione comune. Una direzione comune che nasce dalla riflessione sulle priorità che la scuola manifesta, a partire dalla comunità che la abita: definire, in modo condiviso, *chi sono i bambini*, chi sono gli alunni, è il primo passo per compiere scelte funzionali al *cambiamento educativo* effettivo ed efficace (Montuschi, 1997) sia nel contesto della classe sia nel contesto della scuola e del plesso.

2.2.2. *Agire nell'emergenza*

La *confusione* dettata dalla *complessità* sempre più difficile da comprendere e gestire, porta, da quanto emerso dall'analisi tematica delle conversazioni fra gli insegnanti, alla necessità, sempre più frequente, di agire nell'emergenza: le circostanze che richiedono una speciale attenzione sono

spesso inaspettate, difficili da prevedere e da controllare (Isidori, 2016). Questo, secondo le parole dalla maggioranza dei partecipanti agli incontri, è dovuto ad una mancanza di collaborazione, discussione e scambio tra colleghi:

Non c'è spazio, non c'è tempo dedicato... formale, per il confronto. Il consiglio di classe non è sufficiente, non è finalizzato a questo. C'è condivisione solo per le emergenze (F1).

Non si parla di didattica nei consigli di classe. Se sì, solo per casi gravi (C6).

Gli insegnanti rilevano una profonda carenza di momenti e di spazi in cui sia possibile avviare un confronto, una condivisione *formale* di idee, opinioni questioni e pratiche: solo per le *emergenze*, per i casi particolarmente “gravi”, “difficili”, si ritagliano, anche se in situazioni non ottimali, attimi di scambio e collaborazione.

Ne abbiamo parlato... nei corridoi, durante le ricreazioni, i cambi d'ora... (D1).

Le difficoltà organizzative e progettuali legate alla presenza di alunni in difficoltà sono, quindi, accompagnate da una profonda amarezza generale per le sporadiche e, il più delle volte *informali*, possibilità di incontrarsi, parlare e trovare soluzioni. La limitatezza di tempi e luoghi di ritrovo fa sì che l'attenzione degli insegnanti si focalizzi principalmente su situazioni di particolare criticità e malessere. Questo non avviene solo nei corridoi, durante i cambi d'ora o le ricreazioni, ma rischia di replicarsi anche nei momenti formali (*il consiglio di classe [o team docenti] non è sufficiente*): la prassi generale diventa così quella di creare possibilità di incontro solo per arginare le particolari e specifiche problematiche che man mano emergono – spesso in relazione alle difficoltà di un singolo alunno –, perdendo così di vista la prospettiva globale sul contesto classe e scuola. *Agire nell'emergenza* della situazione, del momento, può essere talvolta necessario per risolvere un problema, ma questo impedisce una riflessione

attenta sulle dinamiche del gruppo: parafrasando un'osservazione fatta da un'insegnante, infatti, è proprio dalle difficoltà che scaturiscono le buone prassi capaci di *ascoltare e leggere* tutti gli alunni (F6) e, quindi, di strutturare percorsi didattici differenziati ed efficaci.

Creare *empatia* fra i professionisti che lavorano insieme, afferma un docente partecipante alle riunioni, è elemento fondamentale per riuscire a *condividere un cammino, una progettualità che funzionino* (F4): dall'analisi tematica dei dialoghi avvenuti all'interno degli Staff, è emersa, ripetutamente e in tutti gli incontri, l'impellente necessità di coesione, disponibilità all'ascolto e dialogo fra tutti coloro che abitano e agiscono insieme, sia a livello *micro* di classe sia a livello *macro* di scuola. La complessità di cui è condita la quotidianità scolastica deve essere indagata, compresa e organizzata con professionalità e interesse, con *buonsenso, rigore e passione* (A3), per non venire destabilizzati dalle emergenze, dalle difficoltà urgenti, incombenti e impellenti, ma per riuscire a costruire un contesto capace di accogliere e supportare ogni alunno (e ogni insegnante), nel suo contesto di apprendimento.

Riteniamo, quindi, importante sottolineare come l'attitudine emersa nella maggior parte degli incontri di Staff sia sì particolarmente critica sulla quotidianità didattico-progettuale delle azioni a supporto di situazioni di difficoltà, ma problematizzante e propositiva: l'inefficacia delle prassi attuali può trovare soluzione in un cambiamento organizzativo e funzionale, che preveda *formali* momenti e spazi di dialogo e di progettazione, in cui affrontare insieme le problematiche rilevate. Questo assume particolare valore nell'affrontare la questione dei BES, delle situazioni di particolare svantaggio scolastico, che necessitano, per non risolversi in sterili etichette, di azioni *consapevoli e coerenti*, costruite *co-responsabilmente* da tutti gli insegnanti attraverso un approccio sistemico, multidisciplinare e interdisciplinare.

2.2.3. Una precisazione lessicale

Prima di entrare nel particolare tema dei bisogni educativi, riteniamo indispensabile fare una precisazione lessicale-terminologica: nonostante la macro-categoria dei BES racchiuda anche condizioni di alunni con certificazione e diagnosi, abbiamo notato che, quasi nella totalità degli interventi, quando un insegnante parla di BES si riferisce esclusivamente alle condizioni di *svantaggio socio-economico, linguistico e culturale*. Probabilmente questo è dovuto al fatto che, mentre per le disabilità o per i DSA, esiste già una nomenclatura propria, definita e collettivamente condivisa, per la terza categoria manca, nella maggior parte dei casi³², di specificazioni terminologiche: si tende, quindi, a racchiudere tutte le difficoltà che non hanno “etichetta” nella generica e generale denominazione di BES. In analogia con questa dinamica, nei prossimi paragrafi, abbiamo scelto di utilizzare la sigla BES con la stessa accezione adottata dagli insegnanti, ossia per riferirci a quello che la Normativa di riferimento definisce come *situazioni di svantaggio socio-economico, linguistico e culturale*.

2.2.4. I BES: un “campanello d’allarme”

Troppo spesso, proprio nelle azioni d’emergenza ricadono le identificazioni dei BES: non trattandosi sempre e solo di casi “gravi”, ma comprendendo anche condizioni di svantaggio temporaneo, i BES vengono *usati per allertare il consiglio di classe (C1)* sulla presenza di situazioni di difficoltà che altrimenti rimarrebbero offuscate dalla frenetica e caotica complessità della quotidianità scolastica.

³² Ricordiamo che sono esclusi dalle prima due categorie anche alunni con AD/HD, FIL (Funzionamento Intellettivo Limite), alunni stranieri NAI (Nuovi Arrivati in Italia) ecc.

In certi casi, sostiene uno Staff in particolare, l'individuazione del BES è addirittura *esclusivamente* un "*campanello d'allarme*": né l'alunno né la sua famiglia sono a conoscenza del BES, ma la sua definizione ha il solo obiettivo di rendere noto al gruppo docenti un rischio di possibile problematicità. Questo probabilmente rientra nel tentativo di *tutelare* l'allievo con particolari difficoltà (e quindi con BES?) nonostante la carenza, sopra esplicitata, di momenti dedicati alla collegialità, al confronto e alla condivisione: sembra che le esigenze e le necessità educative degli alunni debbano passare attraverso il riconoscimento dei BES per essere realmente percepite e prese in considerazione dal consiglio di classe o dal team docenti. In questa dinamica, le criticità più evidenti risultano essere tanto la totale assenza di un lavoro di rete sia con lo stesso alunno sia con la sua famiglia (e, quindi, anche con eventuali servizi ecc.), quanto la completa mancanza di una intenzionalità educativa chiara, definita e condivisa. In questo senso, sostengono gli insegnanti, non solo gli alunni con BES diventano sempre più numerosi, ma il BES, in sé, diviene *un altro modo per catalogare, distinguere* (C4).

Uno Staff ha, infatti, individuato come principale problematica del sistema scolastico, proprio la "*gestione delle etichette*" (D3). Si riferisce, in generale, alla quantità sempre maggiore di "categorie" di alunni presenti nella scuola (alunni con disabilità, alunni con DSA, alunni con AD/HD, alunni con BES, alunni NAI ecc.) e alla crescente richiesta di predisporre alternativi percorsi differenziati (PEI, PDP, ecc.): quali sono le caratteristiche effettive di queste "categorie"? Chi sono questi alunni? Come si riconoscono?

In particolare, infatti, l'osservazione sulla "*gestione delle etichette*" è più sottile: gli insegnanti, mettendo in evidenza l'estrema difficoltà di individuare e definire gli elementi di peculiarità di queste, sempre più specifiche, condizioni di svantaggio, si interrogano (e convengono) sul

rischio di attribuire agli alunni *etichette* che diventino permanenti (Goussot, 2013). Queste *etichette*, infatti, da un punto di vista socio-relazionale e didattico-educativo, possono oscurare la complessità delle dinamiche sia di classe – tra insegnanti e allievi e tra compagni – sia tra gli stessi insegnanti che, ancora, si trovano costretti a focalizzarsi, interrogarsi e agire principalmente sui casi “difficili”, sull’emergenza, in uno sterile circolo vizioso di emergenze e difficoltà, che non lascia alcuno spazio alle questioni didattiche e sociali della totalità del gruppo classe, in cui *tutti gli alunni hanno necessità di essere ascoltati, di essere visti* (C7).

A dimostrazione della confusione, della disarmonia e delle divergenze fra colleghi nell’esercizio di definizione dei BES, risuonano le parole di molti insegnanti che lamentano ripetutamente, con grave disorientamento, di avere classi in cui gli alunni con BES sono numerosissimi e classi in cui, invece, ve ne sono solo alcuni. E, specialmente quando i BES sono molti in confronto al numero totale di allievi in classe, si apre inesorabile anche la questione dei PDP, tema ampiamente affrontato durante gli incontri dagli Staff.

2.2.5. *I PDP: “moduli che compiliamo”*

I PDP sono troppi, inaffrontabili (D4).

PEI, PDP... solo moduli che compiliamo (F2).

Senza considerare le condizioni di disabilità che richiedono la costruzione del PEI, ci soffermiamo sulle questioni inerenti l’elaborazione del PDP: come abbiamo trattato in precedenza, questo documento deve essere obbligatoriamente strutturato per gli alunni che vengono diagnosticati secondo la L. 170/2010, ma non è invece cogente in relazione agli alunni con BES, secondo la Direttiva del 2012: la scelta di costruire o meno il PDP è responsabilità del consiglio di classe o del team docenti. La conseguenza all’aumento avvenuto negli ultimi anni del numero di alunni con BES è un

incremento nel numero di questi documenti, anche se con una potenziale netta difformità di numero da classe a classe, vista la discrezionalità nella decisione del gruppo docenti. Quello che traspare dalle affermazioni della maggior parte degli Staff, comunque, sembra essere che i PDP siano *troppi*, difficili da gestire e progettare affinché risultino effettivamente misure efficaci e funzionali per la costruzione di percorsi di insegnamento-apprendimento individualizzati e personalizzati.

Inoltre, parlare del PDP come “modulo da compilare” esprime il rischio (o la tendenza?) di considerare questo documento come mero adempimento burocratico. Questo, se si pensa in funzione di un contesto in cui il riconoscimento del BES viene “strumentalizzato” per *allertare* il gruppo docenti, evidenzia nuovamente una percezione nettamente confusa e ambigua della questione dei BES.

2.2.6. *Dall'osservazione partecipante ai focus group*

A conclusione della prima fase contraddistinta dall'osservazione partecipante, rileviamo alcuni elementi chiave, inerenti al tema dei BES, che abbiamo utilizzato poi per strutturare i *focus group*:

- come ipotizzato inizialmente, anche agli occhi degli insegnanti la questione dei BES è molto articolata, ambigua e critica; apre a interrogativi, dubbi e perplessità sia da un punto di vista didattico-progettuale, sia socio-relazionale;
- in un contesto altamente complesso come quello scolastico attuale, emerge chiaramente la necessità di costruire un gruppo docenti coeso e consapevole, capace di agire in modo condiviso, di avere un atteggiamento proattivo e di fare fronte comune per dissipare la nebbia di incertezza che avvolge sia il processo di identificazione del BES sia le strategie didattico-educative da mettere in atto;

- la definizione delle caratteristiche che contraddistinguono il BES è spesso pericolosamente aleatoria: *quando* e *perché* una specifica condizione di difficoltà scolastica o una particolare situazione di svantaggio induce il riconoscimento del BES? *Chi sono* questi alunni con BES e *che azioni* vengono messe in atto per garantire loro la speciale attenzione che il BES apparentemente richiede?

2.3. I focus group

Per procedere nella prima fase esplorativa svolta in Italia, abbiamo optato per una diversa metodologia d'indagine e un diverso gruppo di riferimento: abbiamo deciso di organizzare 4 *focus group* coinvolgendo 45 insegnanti dell'IC2 di Cervia, per cercare di approfondire meglio alcuni aspetti emersi dall'osservazione partecipante.

A differenza del gruppo di riferimento del contesto scolastico imolese, abituato ad indagare, con costanza, competenza e consapevolezza, le tematiche dell'inclusione e dei BES, anche con la guida attiva dell'Università, il gruppo di riferimento di Cervia presentava caratteristiche molto diverse: l'IC2 vive un contesto territoriale, socio-economico e culturale più "fragile" e riscontra più criticità e difficoltà nel *farsi carico* di tutti gli alunni, soprattutto di quelli che vivono particolari situazioni di svantaggio. Per questa ragione, all'interno del progetto Erasmus + di cui sono parte, hanno iniziato una collaborazione con l'Università di Bologna (Dipartimento di Scienze dell'Educazione) per costruire un percorso di supporto alla professionalità docente per l'avvio di nuovi approcci didattici inclusivi: questo ci ha offerto l'occasione di procedere con la nostra indagine osservando e indagando pensieri e pratiche di un gruppo di riferimento che da un lato vive, nella quotidianità, momenti e situazioni di difficoltà e disagio, percepiti come possibile conseguenza

dell'inadeguatezza nell'organizzare azioni educativo-didattiche inclusive, consapevoli e ben strutturate; dall'altro è, però, predisposto, propenso e quindi disponibile all'ascolto, al confronto e al cambiamento.

Proprio per meglio osservare quest'attitudine in riferimento alla questione degli alunni con svantaggio scolastico e ai BES abbiamo scelto di impostare, in questo secondo momento, i quattro *focus group*.

La filosofia che sta alla base delle interviste di gruppo [*focus group*] è che le dinamiche interne al gruppo favoriscono una maggiore produzione di idee e una maggior disponibilità a parlare e ad analizzare in profondità il problema (Lucisano, Salerno, 2015, p. 213).

Il *focus* su cui abbiamo deciso di soffermarci, in base alle considerazioni emerse grazie all'osservazione partecipante, riguarda la labile e indefinita linea che separa l'alunno con "solo" difficoltà scolastiche dall'alunno con BES. Visto che questo passaggio è totale ed esclusivo onere degli insegnanti e considerato che non esiste una netta definizione di BES (per svantaggio), abbiamo deciso di spostare la nostra attenzione sul piano delle idee pre-giudiziali, delle percezioni di questi gruppi di riferimento *in primis* sugli alunni in situazioni di "difficoltà" per poi affrontare, in un secondo momento, il tema BES. Per cercare di descrivere la complessità del fenomeno senza oscurarne le sfumature, abbiamo deciso di procedere all'analisi dei *focus group* principalmente in modo *narrativo*, per macro-categorie.

Come primo stimolo al dialogo, abbiamo quindi chiesto agli insegnanti di confrontarsi fra loro e descrivere il profilo di un *alunno "difficile"*. Questa scelta lessicale potrebbe sembrare troppo semplice, superficiale o banalizzante, ma ci ha permesso sia di mettere i gruppi a proprio agio utilizzando un linguaggio di cui avessero familiarità, sia di indagare il loro pensiero, la loro rappresentazione di alunno con difficoltà, senza però dare troppe indicazioni che potessero influenzare il corso del confronto e/o

risultare troppo complesse. Ad esempio, quando si parla di “difficoltà” si intende scarso rendimento scolastico? Problemi socio-relazionali? Problemi comportamentali? Quali sono i parametri che rendono l’alunno “difficile”? Gli atteggiamenti? L’attitudine? I risultati? Dipendono questi da un’idea di “normalità” con cui gli insegnanti si scontrano?

2.3.1. Un alunno “difficile”

I quattro gruppi hanno così elaborato quattro descrizioni di *alunno “difficile”*, che riportiamo di seguito in tabella, cercando di rimanere il più fedeli possibili a ciò che è stato scritto dagli insegnanti.

Tabella 2. Profili di alunni “difficili” emersi dai quattro gruppi

GRUPPO 1

È un bambino di 9 anni, frequenta la 4^a primaria. Vive in un **contesto familiare** con genitori non sempre presenti e alla cura dei nonni anziani.

Sotto il profilo dell’**autonomia**: non sa organizzare il materiale scolastico, non ha fiducia nelle proprie capacità. Va continuamente stimolato e aiutato. Spontaneamente non chiede aiuto.

Socializzazione: si isola; non collabora nelle attività didattiche e non partecipa ai momenti di gioco.

Cognitivo:

- Linguaggio: lessico limitato, non interviene nelle conversazioni ma comprende.
- Logico-matematico: ha un buon intuito logico-matematico.
- Disegno: molto semplici e con pochi particolari.

GRUPPO 2

- **Oppositivo, provocatorio, aggressivo** (reazione ad un **contesto** che non fornisce facilitatori).

- Incapacità di gestire le emozioni.

- Iperattività e **difficoltà di concentrazione**.

- **Difficoltà a relazionarsi** con i pari.

- Tendenza ad attirare l’attenzione degli adulti.

GRUPPO 3

TIPO 1. **Non sta attento**, non fa i compiti, non è **autonomo**, non sa scrivere, ha **problemi familiari**, ha **difficoltà relazionali**, è un bullo o vittima di bullismo, assume **comportamenti provocatori e oppositivi** (anche verso gli insegnanti).

TIPO 2. **Apparentemente attento**, manifesta ansia da prestazione, è esigente con se stesso, è timido e introverso o presuntuoso e arrogante.

GRUPPO 4

- Difficoltà motorie, deve stare sempre in movimento, iperattivo.
 - **Deficit di attenzione e concentrazione**. Non segue le indicazioni. Distratto dagli stimoli esterni e poco focalizzato negli obiettivi, indicazioni e consegne. Non ha gli strumenti utili per la lezione e non segue le indicazioni di lavoro.
 - **Difficoltà a relazionarsi** a causa di **problemi provocatori**.
 - Destabilizza il gruppo classe in quanto non conosce i tempi di intervento.
 - La **famiglia** non veicola ideali, regole, piccole **autonomie** per una migliore convivenza con se stessi e con gli altri, si parla piuttosto di messaggi contraddittori, poco strutturati.
-

Legenda:

- **Dimensione contestuale**
 - **Dimensione socio-relazionale**
 - **Dimensione dell'autonomia**
 - **Dimensione comportamentale**
 - **Dimensione dell'attenzione e della concentrazione**
-

Nonostante l'eterogeneità di questi profili, abbiamo riscontrato alcuni aspetti particolarmente significativi che sono comuni in tutte o nella maggior parte delle descrizioni e che risultano, tra loro, strettamente interrelati e interconnessi: la dimensione contestuale (spesso inteso come contesto familiare), la dimensione socio-relazionale, la dimensione dell'autonomia, la dimensione comportamentale e la dimensione dell'attenzione e della concentrazione.

La dimensione contestuale

In tutti i profili (100%) viene esplicitato l'elemento contestuale, come variabile caratterizzante una situazione di difficoltà: il *background* sociale, ma anche economico, linguistico e culturale, è riconosciuto come fattore primario capace di influenzare il percorso di apprendimento, il processo di interiorizzazione di saperi, capacità e competenze, lo sviluppo di sé in termini di autonomie, motivazione, fiducia e relazioni. Se l'alunno vive momenti di difficoltà, almeno una delle cause è riscontrabile, secondo gli insegnanti, nell'abitare una situazione di *svantaggio* socio-culturale. Questa osservazione è perfettamente in linea con alcune ricerche recenti condotte da EURISPES³³ (2010; 2011; 2012) in Italia, che evidenziano, come rilevato da Pavone (2015), la probabilità sempre maggiore di incontrare, in tutte le scuole, bambini e ragazzi che vivono in famiglie la cui situazione è caratterizzata da elementi di forte precarietà e fragilità, non solo economica e culturale, ma anche relazionale e sociale. La mancanza o la carenza di un punto di riferimento, una *base sicura* (Bowlby, 1989), una relazione sociale significativa, rischia di creare situazioni di sofferenza e di disagio che inducono a comportamenti inappropriati sia nei confronti dei pari sia

³³ L'Eurispes, Istituto di Studi Politici, Economici e Sociali fondato e presieduto da Gian Maria Fara, è un ente privato e opera nel campo della ricerca politica, economica e sociale, dal 1982. Nel nostro caso, ci riferiamo alle indagini conoscitive svolte nel 2010, 2011, 2012 per il *Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza*. <http://www.eurispes.eu> - sezione "Rapporti" (ultimo accesso: settembre 2018)

dell'adulto e che influiscono negativamente sulle possibilità di apprendimento e crescita dell'allievo. Il primo contesto che in cui queste dinamiche gettano le proprie basi è la famiglia: in tre *focus group* su quattro infatti, l'attenzione è proprio posta, nello specifico, sul *contesto familiare*. Genitori assenti o poco presenti (gruppo 1), famiglie che non veicolano *ideali, regole, piccole autonomie per una migliore convivenza con se stessi e con gli altri*, ma trasmettono *messaggi contraddittori, poco strutturati* (gruppo 4), sono cause di atteggiamenti di irriverenza, di disturbo e di distrazione che si palesano in classe e a scuola. La famiglia è riconosciuta dunque, dalla netta maggioranza degli insegnanti coinvolti nei *focus group*, come primario esempio, concreto e trainante, di valori, atteggiamenti e prospettive: la mancanza o carenza di questo supporto primario ostacola lo sviluppo emotivo, cognitivo, psicologico e sociale dell'alunno (Milani, 2001; 2002).

Il contesto familiare non è, però, l'unico fattore menzionato durante i *focus group*: il gruppo 2, infatti, allarga lo sguardo ad un'idea di contesto più ampia, introducendo il tema dei *facilitatori*: l'alunno assume comportamenti inappropriati *in reazione ad un contesto che non fornisce facilitatori*. Questa affermazione, pur essendo un'aperta critica ad un contesto scolastico (e magari anche familiare) incapace di accogliere e sostenere tutti gli alunni, dimostra anche un'importante consapevolezza di base: la necessità di pensare e creare spazi, tempi e possibilità di connessione, di sostegno (*Scaffolding*, Bruner) che guidino i passi di tutti, ma in particolare di chi è più incerto, più "fragile", attraverso il percorso di costruzione di sé, capace di far leva sul potenziale di sviluppo dell'alunno (*Zona di Sviluppo Prossimale*, Vygotsky, 2001). Gli insegnanti di questo gruppo riconoscono in questo processo l'imprescindibile la responsabilità della scuola che, per parafrasare le parole di Canevaro (2008), deve farsi "pietra che affiora" nel fiume delle problematichità quotidiane, per permettere a tutti accesso e

partecipazione al processo di insegnamento-apprendimento. Strumenti, mezzi, luoghi, tempi, docenti e professionisti dell'educazione devono divenire *mediatori* (Canevaro, 2008), capaci di creare un contesto privo di quegli ostacoli che, se insuperabili, rischiano di incrementare le situazioni di svantaggio e disagio.

La dimensione socio-relazionale e comportamentale

L'aspetto della socializzazione e delle relazioni è l'altro elemento evidenziato dagli insegnanti durante tutti i *focus group*, che risulta inscindibilmente connesso anche alla dimensione comportamentale. Dalle descrizioni emerge un'interessante doppia accezione di questo profilo di alunno "difficile": da un lato si tratta di un allievo particolarmente *timido, introverso, che si isola, non collabora e non partecipa* né alle attività proposte né nei momenti di gioco fra pari; dall'altra hanno ritratto un alunno *esageratamente attivo, che vuole attirare costantemente l'attenzione dell'adulto e del gruppo, finendo per assumere comportamenti spesso presuntuosi e arroganti*, inadeguati alla situazione e disturbanti la lezione. Le difficoltà socio-relazionali e comportamentali si contraddistinguono da un'incapacità di costruire un rapporto bilanciato ed equilibrato tanto tra i pari, quanto con l'adulto. Questi atteggiamenti di estrema chiusura o eccessiva estroversione hanno conseguenze negative non solo per la socializzazione dell'alunno che rischia di auto-escludersi o di essere escluso, ma, agli occhi degli insegnanti, questi influiscono anche sul processo di insegnamento-apprendimento: la difficoltà, in questo caso, è espressamente anche degli insegnanti che, in entrambi i casi faticano a gestire la situazione e a strutturare percorsi didattici che possano coinvolgere e motivare l'intero gruppo classe.

Riguardo ai comportamenti, riteniamo indispensabile aprire una parentesi su quelli definiti *oppositivi, provocatori, aggressivi*. Questi tre aggettivi, che fanno chiaramente eco al Disturbo oppositivo-provocatorio, non solo sono

utilizzati in tre descrizioni di alunno “difficile” su quattro, ma sono risuonati con estrema frequenza, in tutti i *focus group*, associati alle parole “difficoltà” e “problema”. Quello che traspare dalla voce degli insegnanti è la difficoltà, portata all’estremo, di dover lavorare “su due fronti”: non basta soffermarsi sugli aspetti didattici e dell’apprendimento, ma diventa indispensabile occuparsi anche della gestione del comportamento. Il carico di impegno che accusano gli insegnanti è dunque doppiamente pesante e richiede un *expertise* specializzata nel (ri)elaborare e (ri)pianificare attività, compiti e routine per sostenere l’alunno nello sviluppo delle capacità di autoregolazione emotiva e cognitiva (Pavone, 2015).

La dimensione dell’attenzione e della concentrazione

Altro elemento di problematicità che è stato ripetuto frequentemente e con grande enfasi riguarda le capacità di mantenere l’attenzione e la concentrazione durante lo svolgimento di un compito o di un’attività: l’alunno *non segue le indicazioni*, appare spesso *distratto dagli stimoli esterni*, non riesce a rimanere focalizzato su indicazioni e consegne. Come per i comportamenti *oppositivi, provocatori, aggressivi*, anche in questo caso il rimando alla terminologia utilizzata per descrivere il Deficit di attenzione e iperattività è evidente. Infatti, questa difficoltà viene sempre legata anche a problemi comportamentali: tutti i tre profili che dichiarano scarsa attenzione e concentrazione, riportano anche la presenza di comportamenti *oppositivi, provocatori o aggressivi*. In due profili, inoltre, gli insegnanti (gruppo 1 e gruppo 4) hanno espressamente parlato di *iperattività*, non solo in termini di “deve sempre stare in movimento”, ma incasellando questo aspetto nelle “difficoltà motorie”. Ne risulta un’evidente comorbidità, che trova conferma anche in studi recenti (Munir

et al., 1978)³⁴, innanzitutto tra le varie difficoltà (disturbi) comportamentali, ma anche tra queste e *incapacità di gestire le emozioni o ansia da prestazione*. Data la complessa interrelazione di fattori “problematici”, anche in questo caso, gli insegnanti dichiarano la stanchezza, emotiva, psicologica e fisica, di dover strutturare una progettualità didattica che tenga in considerazione tutte le esigenze educative della classe. Affermano, infatti, che l’alunno *non ha gli strumenti utili per la lezione* (gruppo 4), facendo riferimento tanto ai facilitatori/mediatori sopraccitati, quanto alla mancanza di cura e attenzione dell’effettivo materiale scolastico personale degli allievi. Questo aspetto rimanda, e si lega, alla dimensione dell’autonomia, affrontata nel prossimo paragrafo.

La dimensione dell’attenzione, però, secondo quanto emerso dai *focus group*, può avere anche un’accezione diversa dalla mancanza o carenza di concentrazione: il gruppo 2, ad esempio, parla di alunno “*apparentemente attento*” per sottolineare il fatto che, ci spiegano, talvolta si è troppo impegnati a gestire le difficoltà più evidenti e manifeste, per accorgersi di quegli allievi più silenziosi, riservati, “*apparentemente attenti*” che, però, se non accompagnati rischiano di “*perdersi nel bosco*” (Canevaro, 1999), di non riuscire ad essere protagonisti attivi del loro apprendimento e della loro crescita individuale e sociale.

La dimensione dell’autonomia

Anche la dimensione delle autonomie è stata una questione ampiamente trattata durante i *focus group*, sia sul piano personale, sia sul piano sociale. Quando parlano di “autonomia”, gli insegnanti intendono un concetto ampio e dinamico: non si tratta solo di “*saper fare da soli*”, di saper svolgere azioni della routine quotidiana, ma comprende anche maturare spirito critico,

³⁴ Tra le comorbidity più frequenti del AD/HD vengono segnalate quelle con il Disturbo Oppositivo-Provocatorio, con il Disturbo di Condotta, con il Disturbo d’Ansia e dell’Umore (Munir et al., 1978).

coltivare interessi, sviluppare capacità decisionali, di scelta e di *problem solving*, assumere responsabilità nell'organizzazione e nella gestione delle proprie attività, delle proprie relazioni e del proprio materiale.

Molte di queste caratteristiche, se calate nella quotidianità scolastica, si ritrovano anche nelle descrizioni di alunno "difficile": ad esempio, *non sa organizzare il materiale scolastico, va continuamente stimolato e aiutato, spontaneamente non chiede aiuto* (gruppo 1), *non fa i compiti* (gruppo 3), *fatica nella convivenza con se stesso e con gli altri* (gruppo 4).

Le considerazioni dei gruppi si spostano quindi dalle prestazioni tangibili e funzionali, come la cura del materiale e lo svolgimento delle attività richieste, alla consapevolezza del sé individuale, delle proprie potenzialità e delle proprie fragilità, che porta alla capacità di chiedere (e offrire) aiuto, alla consapevolezza del sé collettivo, in relazione con gli altri.

L'idea di autonomia spazia dalle *performance*, dalle attività primarie, essenziali e necessarie del vivere e dell'agire quotidiano all'interno di uno specifico contesto, alla coscienza di sé sia sul piano intrapersonale sia interpersonale. La particolare attenzione che gli insegnanti hanno posto sulla dimensione sociale dell'autonomia è perfettamente in linea con gli altri elementi emersi nei profili di "difficoltà" legati al comportamento e al rapporto con i pari e con l'adulto: infatti, i *focus* principale del confronto, sono stati la relazione d'aiuto e l'autodeterminazione dell'alunno nel rapporto con se stesso e con gli altri.

Aprire una breve parentesi sul tema della relazione d'aiuto, ci sembra significativo non solo perché presuppone, dal punto di vista dei gruppi, l'(auto)consapevolezza dell'allievo, ma soprattutto perché implica una (auto)riflessione degli stessi insegnanti sul loro rapporto con esso: perché l'alunno non chiede aiuto? Una risposta prevale sulle altre: come emerso anche in parte durante gli incontri dell'osservazione partecipante, in

particolare nei confronti dell'alunno in situazione di svantaggio o fragilità risulta particolarmente complesso instaurare una relazione docente-allievo che sia interattiva e circolare: il "problema", la difficoltà, richiama spesso un'azione, una progettazione che, per "accorciare i tempi" e per arginare l'emergenza nel modo più "sostenibile", rischia di essere esclusivamente *top-down*. Si perde così il legame di scambio, fiducia e affidamento che mina *in primis* il rapporto col docente, ma anche il processo di *empowerment* dell'alunno in generale. Stima di sé, autoefficacia e autodeterminazione, che si costruiscono anche nella relazione con l'altro, sono infatti alla base dello sviluppo della persona che si appropria gradualmente e consapevolmente del suo potenziale (Bandura, 2012).

2.3.2. BES o non BES?

A seguito della condivisione, del confronto e dell'analisi delle caratteristiche di alunno "difficile" in grande gruppo, abbiamo chiesto agli insegnanti quale di questi "profili di difficoltà" potesse essere riconosciuto come BES.

Dopo un momento di silenzio carico di sorpresa e perplessità, la prima risposta, seguita con entusiasmo dalla maggior parte del gruppo, è stata "Tutti!". Tutte le difficoltà descritte, in primo acchito, rimandavano ad un'idea di BES: *tutti questi alunni hanno bisogno di aiuto, di sostegno e di guida all'apprendimento, necessitano di particolare attenzione, di percorsi personalizzati, di essere esonerati da certi compiti, di essere visti da uno specialista*. La necessità di intervento di un professionista esterno è stata espressa chiaramente e fin dal principio della discussione, richiamando dalla lettura condivisa dei profili, quelle caratteristiche chiave che rimandano a situazioni o condizioni di disturbo, deficit o difficoltà comunemente riconosciute e per le quali è previsto un particolare supporto: alle parole "iperattivo", "provocatore", "oppositivo", "aggressivo", "disattento",

“bullo” o “vittima di bullismo” scatta, quasi in automatico, la convinzione e la prassi condivisa che un alunno necessiti di specifiche attenzioni e, di conseguenza, rientri nel profilo di alunno con BES.

Mentre si articolava questo pensiero comune, però, un insegnante ha alzato la mano e ha proposto, con tono interrogativo, un altro punto di vista: e se nessuno di questi profili corrispondesse alla definizione di BES? Dopo un secondo momento di silenzio esitante, il gruppo ha iniziato ad esplorare ed accogliere questa nuova linea di pensiero e sempre più insegnanti si sono trovati d'accordo sulla possibilità che le nozioni descritte non fossero forse sufficienti al riconoscimento del BES e che, quindi, quei “profili di difficoltà” non coincidessero necessariamente e categoricamente con i BES: il *background* socio-familiare, economico e culturale non è sempre esplicitato, non è chiaro quale sia la “portata” effettiva di certe difficoltà e quali siano le conseguenze che queste situazioni di svantaggio inducono sul piano dei risultati accademici, degli apprendimenti, dello sviluppo dell'alunno. Il quadro, insomma, non risulta completo, la descrizione non restituisce uno sguardo globale sull'allievo e questo impedisce la definizione sicura del BES.

Allo stesso tempo però, alcuni insegnanti hanno sottolineato, facendo riferimento agli aggettivi estremamente connotativi sopra riportati, che non si può scartare di netto l'ipotesi che questi alunni “difficili” richiama effettivamente ad una situazione di BES e che sarebbe quindi necessaria un'indagine più approfondita della condizione circostanziale *hic et nunc* per poter prendere un'adeguata decisione.

Ma se *tutti e nessuno* di quei “profili di difficoltà” rimandano ai BES, come decretare quali alunni presentino o meno un BES?

Il gruppo insegnanti ha fatto l'ipotesi di utilizzare la *variabile temporale*, come fattore capace di far chiarezza sulle condizioni, come quelle proposte,

che presentano elementi di ambiguità. La proposta è stata elaborata prevede un *monitoraggio formalmente strutturato*, attento e condiviso, delle situazioni che sembrano “a rischio”, che presentano particolari fattori di difficoltà: dopo aver individuato eventuali criticità, il collegio di classe/team docenti si riunisce e stabilisce un periodo o più periodi di osservazione al termine dei quali riconsiderare, insieme, le caratteristiche rilevate come “problematiche”.

2.3.3. Osservazioni

L'indeterminatezza e la confusione che connotano il concetto di BES per *svantaggio scolastico* si dimostrano sempre più acute, tanto da aver portato gli insegnanti a dichiarare che, tra i “profili di difficoltà” elaborati, tutti e nessuno potevano/poteva rientrare nella definizione di BES. Le uniche caratteristiche di fragilità che hanno, in conclusione, portato alcuni insegnanti a considerare effettivamente il BES sono quelle che rimandano, come accennato, a situazioni di *svantaggio* conosciute e condivise, come l'AD/HD, il Disturbo oppositivo-provocatorio o il bullismo. In questi casi, anche se la descrizione delle peculiarità dell'alunno non è globale, si tende quindi a individuare il BES senza problematizzare la situazione, soffermandosi invece sulle difficoltà che appaiono più manifeste o che possono rientrare in una “categoria della difficoltà” già predefinita. Parole come “iperattivo”, “provocatore”, “oppositivo”, “bullo” hanno un carattere solo potenzialmente esplicativo, ma senza adeguate consapevolezze, attenzioni e precisazioni, rischiano di veicolare attribuzioni parziali, semplificanti o inappropriate. Non solo. Queste categorie, racchiudendo un'idea aprioristica della difficoltà, influenzano non solo lo sguardo degli insegnanti sull'alunno, ma anche le aspettative che questi coltivano nei suoi confronti vincolandone gli atteggiamenti – pensieri e comportamenti – e quindi i processi di insegnamento-apprendimento.

Da queste interviste di gruppo possiamo, però, implicare che gli insegnanti sono consapevoli, anche se non esplicitamente, del potenziale pericolo insito nel riconoscimento impreciso e approssimativo del BES (infatti propongono, ad esempio, il monitoraggio formale come strategia preliminare), ma appaiono, vista la facilità con cui, inizialmente, tutte le difficoltà si sono tramutate in BES, parte di un meccanismo socio-culturale ed educativo che non si accontenta di descrivere le specifiche peculiarità degli alunni, ma necessita di categorizzazioni come unica possibilità di raggiungere la conoscenza: categorizzare è un processo atto a dare ordine al caotico intreccio multidimensionale della realtà. Ma un approccio pedagogico-educativo può accogliere l'esigenza di voler semplificare la complessità?

2.4. Riflessioni sulla prima fase in Italia

A conclusione della prima fase condotta in Italia, abbiamo avuto innanzitutto conferma della nube di dubbio, incertezza e arbitrarietà che avvolge il concetto di BES, sia nelle *percezioni* sia nelle *pratiche* degli insegnanti. Siamo però riusciti ad approfondire certi aspetti e aprire nuove questioni, che ci hanno condotto nello strutturare le fasi seguenti della nostra indagine esplorativa.

Per quel che riguarda l'identificazione e la definizione del BES rileviamo queste dinamiche:

- il passaggio tra difficoltà scolastica e BES è altamente complesso ed articolato e, per questo, comporta il rischio di essere compiuto spesso senza le dovute accortezze: la scelta di attribuire il BES non sempre appare preceduta da accurate riflessioni e valutazioni, condivise tra tutto il gruppo docenti;

- quando le difficoltà scolastiche palesano caratteristiche connotate che rientrano in una categorizzazione formalmente e comunemente accettata, si tende ad optare per l'*etichetta* più evidente, rischiando di perdere lo sguardo olistico sull'alunno;
- l'esistenza di un'*etichetta* predefinita rischia di indurre gli insegnanti ad utilizzarla anche quando non è esattamente appropriata.

Per quel che riguarda, poi, la progettualità educativo-didattica mettiamo in luce questi elementi:

- l'utilizzo eccessivo ed impreciso di categorizzazioni influisce sull'idea dell'insegnante sull'alunno e quindi sulle sue aspettative, sui suoi comportamenti e sul suo approccio didattico e valutativo;
- le "categorie di difficoltà" influenzano in particolare il *linguaggio* che gli insegnanti utilizzano: in entrambe le prime fasi dell'indagine abbiamo riscontrato la tendenza, comune a quasi la totalità degli insegnanti, di riferirsi all'alunno con BES, dicendo "il BES", all'alunno con DSA, dicendo "il DSA" ecc. Questa prassi non solo racchiude l'allievo in una cornice di difficoltà, ma crea le condizioni per cui quando il docente pensa all'alunno lo pensa in riferimento all'*etichetta* di BES o di DSA, focalizzandosi, anche inconsciamente, solo sul "problema";
- il *PDP* non sempre viene utilizzato in modo consapevole, funzionale e, quindi, efficace; l'identificazione del BES, senza il relativo *PDP* adeguato, diventa mera individuazione del problema, invece che dei bisogni, delle esigenze degli alunni: osservare in che modo e, soprattutto, se il *PDP* è uno strumento di cui gli insegnanti usufruiscono può essere "cartina al tornasole" per indagare se il BES è solo *etichetta* di particolare *difficoltà* o se riconosce le reali *necessità* dell'allievo e, di conseguenza, le strategie educative e didattiche mettere in atto.

- la *collegialità*, il *confronto* e la *condivisione* tra colleghi è ritenuto uno degli aspetti essenziali non solo per una progettazione educativo-didattica di successo, ma anche per la condivisione di una responsabilità educativa che si fa sempre più impegnativa, soprattutto visto l'aumento del numero degli alunni con difficoltà scolastiche. Gli insegnanti riconoscono in particolare tra i colleghi della *scuola primaria* una maggior attitudine, dovuta anche a fattori contestuali, al lavoro di squadra, al dialogo, allo scambio di idee, prassi e prospettive, come azioni ordinarie e abituali.

Su quest'ultimo punto, apriamo una parentesi fondamentale per il procedere dell'indagine. Riflettendo sulle parole degli insegnanti in merito all'importanza della collegialità e all'attitudine dei docenti di primaria a collaborare e condividere, abbiamo valutato la possibilità di restringere il *campo di indagine* solo al contesto di *scuola primaria*:

- è un contesto che permette più momenti di scambio formale ed informale: sono previste, all'interno dell'orario settimanale, due ore di programmazione, il numero di insegnanti per classe è minore che negli altri ordini di scuola, c'è la tendenza a procedere per classi parallele e l'attitudine al confronto e al dialogo;
- è il primo contesto in cui gli alunni vengono riconosciuti come alunni in situazione di svantaggio/con BES, identificazione che potrebbe connotarli per il resto del loro percorso scolastico-educativo perché gli alunni più giovani sono coloro che sono più facilmente "plasmabili" a processi che li possono influenzare (Rosenthal, Jacobson, 1968; 1992).
- questi elementi, oltre ad essere significativi per indagare le dinamiche legate al processo di definizione del BES, rendono anche il contesto potenzialmente adatto a sostenere un possibile cambiamento nelle prassi di "gestione" dei BES.

Inoltre, come inizialmente indicato, questa prima parte esplorativa dell'indagine ha permesso di meglio definire e inquadrare le ipotesi di ricerca, mettendo in luce nuovi particolari aspetti sui quali abbiamo scelto di focalizzare le fasi successive della raccolta dati.

Mentre abbiamo riscontrato nelle opinioni degli insegnanti un'effettiva indeterminatezza del concetto di BES, soprattutto se si tratta di BES per svantaggio socio-economico, linguistico e culturale, riteniamo essenziale specificare alcuni altri elementi che riguardano sia le rappresentazioni degli insegnanti dell'idea di "normalità" sia il processo di categorizzazione (ed *etichettamento*). Dall'analisi dei dati emersi dall'osservazione e dai *focus group*, ricostruiamo, infatti, l'ipotesi che l'idea di alunno con BES prenda forma non tanto dal confronto con l'idea di alunno "normale" o "ideale", ma specialmente dall'associazione a "categorie di difficoltà" già connotate. Questo ci porta a dover meglio circoscrivere anche quello che abbiamo definito come "processo di categorizzazione" (ed *etichettamento*): rappresentazioni e aspettative, scelte e pratiche didattiche sono spesso vincolate dall'individuare nell'alunno caratteristiche di fragilità, di *svantaggio* che rimandano a *etichette* di difficoltà specifiche, predefinite e condivise (AD/HD, Disturbo oppositivo-provocatorio).

2.6. A Malta: aspetti generali

Abbiamo scelto di concludere la prima fase dell'indagine a Malta, nel periodo compreso tra ottobre 2017 a gennaio 2018, in collaborazione con il *Department for Inclusion and Access to Learning*, per dare un respiro di internazionalizzazione alla ricerca che potesse offrirci un nuovo punto di vista sui fenomeni e sulle dinamiche che abbiamo scelto di esplorare.

Col supporto del Direttore di Dipartimento, il Dott. Colin Calleja, e della Prof.ssa Elena Tanti Burlò e in accordo con il gruppo di ricerca di Bologna, questa fase è stata strutturata in diversi momenti:

- studio approfondito del contesto educativo e del sistema scolastico pubblico maltese, accompagnato dal continuo confronto con il Dott. Colin Calleja e la Prof.ssa Elena Tanti Burlò, al fine di maturare una consapevolezza utile a poter dialogare con i professionisti dell'educazione maltesi;
- un'intervista alla *Service Manager of Inclusive Education (National School Support Services)*, Josanne Ghirxi, che ha permesso di chiarire l'idea di inclusione che vige nel sistema scolastico maltese;
- due colloqui con i dirigenti scolastici del St Margaret College, Charlot Cassar per la scuola primaria pubblica di Zabbar e Marion Falzon Ghio per la scuola primaria pubblica di Cospicua, per conoscere due diversi contesti scolastici e poter meglio preparare le interviste con i docenti;
- quindici interviste semi-strutturate con insegnanti che lavorano nelle due scuole primarie, per approfondire il tema delle situazioni di *svantaggio scolastico*.

2.6.1. Il contesto educativo maltese: cenni storico-normativi

Prima di procedere con l'analisi del contesto scolastico e delle interviste rileviamo essenziale offrire un quadro generale sul contesto educativo maltese, soprattutto riguardo alla tematica dell'inclusione. Come abbiamo

precedentemente accennato, una delle ragioni per cui è stata scelta Malta come Paese in cui svolgere una parte di indagine è la volontà di esplorare il tema dello *svantaggio scolastico* nella percezione di insegnanti meno “condizionati” sui principi e sulle pratiche dell’inclusione rispetto a quelli italiani: il nostro obiettivo era dunque quello di indagare, attraverso un nuovo sguardo, l’idea dei docenti sull’alunno in situazione difficoltà, fragilità e svantaggio e come questa evolve in termini di aspettative e prassi educativo-didattiche. Per dar ragione a questa ipotesi offriamo un breve cenno del *background* storico-culturale e socio-politico maltese, in riferimento al tema dell’educazione inclusiva³⁵: il contesto attuale richiede, infatti, uno sguardo attento perché è elemento critico capace di plasmare le finalità e gli obiettivi del processo educazione e di influenzare così aspettative e prospettive degli stakeholder che, a loro volta, influiscono sulle prassi.

Dagli anni Ottanta e Novanta, Malta sta vivendo un periodo di rapidissima e intensa crescita economica che sta influenzando, anche grazie a finanziamenti e investimenti governativi nell’ambito della formazione e dell’educazione, sul piano dello sviluppo personale e sociale dei cittadini: i principi del *lifelong learning*, della cittadinanza attiva e dell’equità sociale iniziano a costruire e accompagnare un’idea di educazione che si apre all’accoglienza della diversità. Bisogna considerare però che questo processo è stato influenzato e probabilmente accelerato per rispondere all’incremento, avvenuto negli ultimi anni, del fenomeno delle migrazioni che ha reso Malta, in pochissimo tempo, uno dei centri nevralgici del Mediterraneo per la prima accoglienza di migranti, rifugiato e richiedenti asilo.

³⁵ I dati riportati in questi paragrafi sono principalmente tratti dal *External Audit Report – EDUCATION FOR ALL Special Needs and Inclusive Education in Malta*, redatto dall’European Agency for Special Needs and Inclusive Education nel 2014, su richiesta del Ministero per l’Educazione e il Lavoro maltese.

A dimostrazione della volontà di avviare un reale cambiamento in direzione inclusiva, nel 2007, come Stato Membro delle Nazioni Unite, Malta firma la *UN Convention on the Rights of People with Disability* (2006), rettificata poi nel 2013, e si impegna formalmente a diffondere i principi base dell'inclusione e a introdurre un linguaggio adeguato per trattarne i temi, in particolare quello della disabilità, in tutti gli ambiti della società: istituzioni politiche, mondo del lavoro, associazionismo, scuola.

Per quel che riguarda l'educazione scolastica, però, i traguardi dell'inclusione sono ancora lontani: il sistema scolastico maltese, che comprende scuole pubbliche, scuole religiose e scuole private, è tuttora caratterizzato da *disposizioni formali* che dispongono di forti dinamiche di selezione, competizione e *banding/streaming* (le classi vengono create dividendo gli alunni in base alle loro abilità), di metodi di insegnamento prevalentemente tradizionali e di esami *high stakes*³⁶. Questi fattori sono segnali di una disposizione culturale che ancora non abbraccia la prospettiva inclusiva.

Dal 1972 al 1981 il Governo maltese ha perfino tentato di introdurre una *comprehensive education*, un'educazione "comprensiva" per tutti, che istituisse classi non più di livello, ma "miste" (*mixed-ability classes*): questa scelta ha però provocato un immediato incremento esponenziale nel numero degli studenti iscritti alle scuole private e religiose, costringendo il Governo a fare un passo indietro e ripristinare le classi di livello e gli esami annuali. In risposta a questa forte reazione sociale, palesemente contraria alle *mixed-ability class*, solo nel 2014 è stata varata una nuova riforma che ha introdotto il *banding system*: il *banding*, sistema ancora oggi in auge,

³⁶ Gli esami sono definiti *high stakes* perché sono rigidi e non differenziati (nonostante il sistema scolastico sia per la maggior parte suddiviso in livelli di abilità). Inoltre, il risultato degli esami, che si svolgono ogni anno a partire dal terzo anno della scuola primaria, determina il livello in cui l'alunno verrà inserito l'anno successivo.

prevede sempre una suddivisione degli alunni in base alle loro abilità (risultati accademici), ma risulta più flessibile dello *streaming*.

Non si può omettere che, però, dagli anni Ottanta ad oggi molti sono stati i cambiamenti, almeno su un piano normativo, nelle politiche e nelle pratiche scolastiche: i provvedimenti incentivano lo sviluppo delle scuole come comunità di apprendimento che accolgano, come obiettivo primario, il benessere di bambini e ragazzi, ma anche di insegnanti e famiglie; e che agiscano in collaborazione all'interno di un *network* per condividere tra loro le buone pratiche capaci trovare risposte efficaci alle esigenze individuali degli alunni. Tuttavia, osservando i quattro obiettivi che Malta si propone di raggiungere entro il 2024, dichiarati all'interno del *Framework for the Education Strategy for Malta 2014–2024* (Ministry for Education and Employment, 2014), il *gap* presente tra le politiche e le pratiche (e le culture) si palesa:

- to reduce the gaps in educational outcomes between boys and girls and among learners attending different schools; decrease the number of low achievers and raise the bar in literacy, numeracy, and science and technology competence; and increase learner achievement;
- to support educational achievement of children at risk of poverty and from low socio-economic backgrounds; and reduce the relatively high incidence of early school-leavers;
- to increase participation in lifelong learning and adult learning; and
- to raise levels of learner attainment and retention in further, vocational and tertiary education and training (Ministry for Education and Employment, 2014). (1)³⁷

Si parla di equità di genere, raggiungimento delle competenze minime, supporto agli alunni in situazioni di povertà o svantaggio socio-economico, riduzione dell'incidenza di abbandono scolastico, aumento del numero di studenti che frequentano l'università e del *lifelong learning*: obiettivi dunque “di base”, che tengono in minima considerazione gli alunni con

³⁷ La traduzione in italiano degli estratti riportati in inglese è riportata a fine capitolo.

disabilità, in situazione di svantaggio o marginalità e non affrontano i temi dei processi inclusivi o dell'educazione per tutti.

D'altro canto, però, Malta ha una delle più alte percentuali, tra gli Stati Membri dell'UE, del numero di alunni con disabilità e/o BES che frequentano scuole comuni: si ritiene che questo dato sia uno dei risultati dell'influenza britannica che, in particolare dal *Warnock Report* (1978) in poi, ha lentamente contribuito a porre l'attenzione educativa sui processi di identificazione e valutazione degli alunni in situazione di difficoltà.

In conclusione, dunque, da un lato il sistema educativo maltese dimostra volontà e impegno al cambiamento in direzione inclusiva; dall'altro, la visione politica – che rispecchia il quadro socio-culturale e che prende forma nelle pratiche educative – necessita, a livello nazionale, di uno sguardo più consapevole e coerente sul concetto di inclusione, che possa definire obiettivi e implementare prassi in prospettiva inclusiva.

2.6.2. *Il contesto educativo maltese: qualche contraddizione*

Ad ulteriore testimonianza di questa visione un po' intricata e contorta sul tema dell'inclusione, analizziamo alcuni aspetti legati alle *politiche* e alle *pratiche* scolastiche, attraverso le prospettive – un esempio di *culture* – di Josanne Ghirxi, la *Service Manager of Inclusive Education (National School Support Services)*, ossia la coordinatrice dei servizi per promuovere l'educazione inclusiva. Questi servizi agiscono su molteplici livelli interconnessi: dagli interventi precoci, al supporto genitoriale, dalla creazione di *network* e collaborazioni con specialisti (come *counsellors*, psicologi, logopedisti ecc.), scuole e famiglie al dialogo con il territorio, dalla formazione di educatori e insegnanti al monitoraggio sia delle difficoltà rilevate a scuola sia delle prassi inclusive messe in atto. Inoltre, formano e coordinano gli LSA (*Learning Support Assistant*), ossia l'educatore di sostegno, gli insegnanti specializzati ad intervenire su una

specifica *disabilità* (ad esempio, disabilità uditiva, visiva, autismo ecc.) che seguiranno l'alunno dal momento in cui avrà la diagnosi del deficit/disturbo e l'*Inclusive Education Coordinator* (INCO) che si occupa di rilevare e monitorare le situazioni di difficoltà nelle istituzioni scolastiche e di coordinare le relazioni tra alunno in difficoltà, insegnanti, scuola, famiglia e specialisti.

Il primo aspetto controverso emerso, è che questi servizi, cosiddetti per l'inclusione, si occupano quasi esclusivamente di situazioni e condizioni di *disabilità*. L'INCO, ad esempio, che riveste l'importante ruolo di "Coordinatore dell'Educazione Inclusiva", è assegnato solo alle disabilità:

G³⁸: [...] over the years they have mainly been assigned to disabilities but I keep harping that inclusion is much wider and we now have a lot of students from... from different countries, different religions etcetera, so inclusion... I mean, it includes those as well. So usually when there's a child who's experiencing difficulties, any type of difficulties, whether this is a language or... ehm... the school identifies them and when the INCO is present, she goes to observe them in class and see whether particular recommendation can be given to the teacher to include them, like... whether she should be sitting at the front or else... ehm... she needs adapted work etc. (G1/17) (2)

Nonostante l'INCO possa suggerire o offrire raccomandazioni per supportare ogni tipo di difficoltà (*any type of difficulties*), è chiamato ad intervenire e agire in contesto scolastico solo in presenza di situazioni di *disabilità*.

G: If there are big challenges, then a referral for the Board is filled in [and it's the Board that] actually decides whether they would have the Statement of Needs. (G1/18) (3)

Il *Board* è il comitato, sempre gestito dai *Support Services* per l'Inclusione, composto da specialisti dell'inclusione, professionisti (psicologi ecc.), insegnanti, insegnanti specializzati, famiglia e alunno con grandi difficoltà

³⁸ G: Josanne Ghirxi – *Service Manager of Inclusive Education (National School Support Services)*.

(*big challenges*), che valuta le esigenze dell'alunno (*Statement of Needs*) e stabilisce il supporto (LSA) che l'alunno avrà. Questo processo nasconde però un'importante criticità: quali sono queste difficoltà? Si tratta realmente di situazioni di disabilità?

R³⁹: [I wanted to ask] if you have a written policy to give the Statement of Needs?

G: No, we haven't at this moment. [...] Even when to refer there's going to be written clear guidelines so... [it's a decision that is taken by the Board]. (G2/7) (4)

Queste procedure sono attualmente in fase di revisione, spiega la *Manager* per l'inclusione, quindi non ci sono chiare linee da seguire e la decisione di stilare lo *Statement of Needs* e, quindi, di assegnare il sostegno del LSA è responsabilità del Comitato. Ma su quali parametri? E su quale idea di disabilità? Il fatto stesso di attribuire uno *Statement of Needs* implica la presenza di una disabilità, ma se il processo non è univoco, come può esserlo la definizione di *disabilità*? Infatti, l'equivocità del concetto emerge anche parlando di LSA, figure professionali che sono a supporto solo dell'alunno con disabilità:

G: [...] The LSA doesn't mean that she [the person who has the LSA role]'s there forever.

R: For example, in which case? [...]

G: As you mentioned, communication difficulties which though are not an issue anymore, so we remove the LSA... (G2/3) [...]

R: What do you mean with communication issues?

G: There wouldn't be any communication in place, so the student would actually not be talking at all... and we have a number of these cases and the thing is they usually have behavioral issues... because they can't communicate, there's a lot of frustration... (G2/5) (5)

Considerare il supporto del LSA come non permanente e portare ad esempio difficoltà comunicative, linguistiche e comportamentali amplificano il dubbio di una diffusa confusione concettuale sulla definizione e il

³⁹ R: Ricercatore.

riconoscimento della disabilità. Un'idea di base distorta influenza inevitabilmente le politiche e le pratiche di riferimento, creando un circolo vizioso alterato che coinvolge, in generale, l'intero sistema scolastico, e, in particolare, l'individuale sviluppo dell'alunno.

Un ulteriore aspetto critico è emerso discutendo del *banding system*: questo sistema educativo suddiviso per livelli di abilità (o meglio, di *performance* accademiche) ha una struttura organizzativa di base che di certo non richiama i principi base dell'inclusione.

R: Do you think that it [the banding system] works for the children with disability?

G: What I have seen, I have seen studies for banding. Personally I'm not against it. The thing is... now, I'm always in favor for inclusion, however... in reality, you cannot put everyone in the same boat, because the students will still find it difficult. (G2/10) (6)

Non contraria a questo sistema, ma apparentemente sempre in favore dell'inclusione la Manager sostiene che "*in reality, you cannot put everyone in the same boat*": le "classi miste" non sono sostenibili, sia dal punto di vista degli alunni sia degli insegnanti, e non sono efficaci, sia per quel che riguarda gli apprendimenti accademici sia le competenze socio-relazionali. Per spiegarsi, fa poi l'esempio degli studenti con elevate abilità (*high ability*) e che, quindi, sono inseriti nelle fasce di livello alto:

G: Now, my research area is mainly students with high ability. Students with high ability can't stand student with a disability. Even in my study it was really evident, not only with a disability [...] but also with slow learners, you know, they are so fast they want challenges I mean there's a lack of motivation for students with AD/HD and that is something that they don't like... it doesn't mean that you get them out of the class because that, I mean, a class should be reflective of society so it's important that even the high ability will actually understand that... other people are challenged and you have to work with different people, but students who have challenges would not be comfortable with the high ability [...] so they all always feel comfortable with... ehm... like, people who are just one step ahead

and that is what's banding's actually like. You are with people who are just one step ahead of you. (G2/11) (7)

Gli alunni con *high ability* non sopportano (*can't stand*) tanto i compagni con disabilità quanto i compagni che dimostrano mancanza di motivazione (*lack of motivation*) come quelli con AD/HD o quelli più “lenti” (*slow learners*); allo stesso tempo, gli alunni che sono “meno capaci” di affrontare le sfide dell'apprendimento (*who have challenges*) non si sentirebbero a loro agio (*would not be comfortable*) con gli alunni con *high ability*. Al contrario, tutti vivono *sempre* una condizione di maggior benessere se condividono il loro percorso con compagni che sono solo uno *step* avanti (o indietro) rispetto a loro, come avviene grazie alla suddivisione delle classi secondo il *banding system*: [...] *that is what's banding's actually like. You are with people who are just one step ahead of you.*

G: So, when you have banding the thing's that there is... you are with a group of others who are more or less in your same boat. If I'm going to ask something I do feel comfortable in asking 'cause more or less we're all in the same boat. However, if I am in a class with someone who's high ability, most probably he would jear at me. (G2/12b) (8)

Condividere un contesto educativo con chi è “nella tua stessa barca” (*more or less in your same boat*) crea un'atmosfera in cui ognuno si sente libero di esprimersi, senza paura di essere preso in giro o umiliato. “Essere tutti nella stessa barca” offre maggiori possibilità di partecipare attivamente alla vita di classe e affrontare insieme le sfide educative. Ma il tentativo di “appianare” i livelli, le difficoltà e le abilità, offre le sfide cognitive sufficienti per realmente promuovere la motivazione e l'apprendimento?

Per questo, proviamo ad indagare lo sguardo sulla possibilità di strutturare un sistema per “classi miste” (*mixed ability classes*):

G: As a teacher I believe that there should be more catering for the individual needs... ehm... however, ehm... I, I don't think it would work out because even... as a class, even in a banding class you would still have children with different abilities but you can reach out

to them much much more. [...] We have a number of dedicated teacher; she would still tell you ‘I know I can’t teach all of them’ [mixed ability classes]. So... ehm... I am not totally against it [the banding system]. (G2/13-14) (9)

Interessante notare che associato al concetto di *mixed ability class* c’è l’idea di “provvedere maggiormente ai bisogni individuali” (*more catering for the individual needs*), che invece non è mai emersa parlando di *banding*. Sembra una conferma della volontà, più o meno implicita, di livellare esigenze e abilità, in modo da non avere la necessità, come insegnanti, di occuparsi delle individualità, ma solo principalmente del gruppo. D’altro canto però emerge l’idea, un po’ contraddittoria rispetto alla prima affermazione, che anche nel *banding* ci siano alunni con diverse abilità: una diversità che però non compromette la possibilità di “raggiungere” (*reach out*) gli allievi molto molto di più (*much much more*) e di riuscire così ad insegnare a tutti, “*teach all of them*”.

G: Even out of banding it is a question of the way you give the activities, the way you... so... although they would be in the lower band, but the way they would organise things, you can still bring out their abilities rather than disabilities. (G2/17a) (10)

Riportiamo questo estratto specialmente per l’uso della parola “disabilities”: in questo contesto, in antitesi con “abilità”, assume il significato di “difficoltà” in generale e, di nuovo, dimostra un’idea contraddittoria, confusa e imprecisa del concetto di disabilità.

Inoltre, il processo di insegnamento, la scelta delle strategie da adottare e delle attività da proporre, è la chiave per l’apprendimento e, nel *banding*, risulta più fattibile da strutturare per l’insegnante che non si trova a gestire una “classe mista” con la certezza che “*I know I can’t teach all of them*”. Allo stesso tempo però c’è la possibilità che il docente assegnato alle classi di livello basso viva con amarezza e risentimento questa scelta e non si senta capace di gestire la situazione:

R: And what are your concerns then [about the banding]?

G: Ehm... most probably... the teacher attitudes. Because if... if... I have a class and I don't cater for their needs... and I don't use any appropriate strategies that, that is going to fail. If I go in with a... with a... frame of mind that well I was given the lower, the lower band and... what can I do with these students... [...] it all depends on teachers and educators' attitudes. (G2/19) (11)

Se anche gli insegnanti tendono ad avere un'attitudine negativa se assegnati alle fasce basse (*lower band*), come può questa scelta non influire anche sulle percezioni di sé dei bambini/ragazzi e, di conseguenza, sulla loro autodeterminazione e il loro apprendimento?

R: Do you think that's more beneficial for the children? [the banding]

G: Yes, I believe that.

R: Even if they are in the lower band?

G: Because as I told you then it depends on how you work with them. If you would give them the confidence. [...] Because the thing is if you, if you work with the class in building up the confidence, in working on their abilities, you get a lot of progress. (G2/17b) (12)

Abbiamo osservato, e si può notare anche dagli estratti dell'intervista scelti, che per gli alunni di "livello basso" si fa molto riferimento alla necessità di rafforzare la fiducia e la sicurezza di sé (*comfortable, confident...*) al fine di ottenere progressi. Questo però si scontra con un sistema scolastico enormemente incentrato sui risultati accademici:

R: Is it [the evaluation of students] about the progress or is it about the marks?

G: I mean, our whole system is very much focused on academics but, ehm... actually if you are doing quite well it is because you have made a lot of progress, so... [...] if you're doing quite well in that particular level it's because with the progress and the support that you had you're actually... you've made a lot of progress. (G2/1) (13)

Tutti gli studenti, infatti, indipendentemente dal loro livello, sono tenuti ad affrontare gli stessi esami che ne determinano il futuro sicuramente scolastico ma potenzialmente anche di crescita e sviluppo individuale e

sociale. Come possono i “progressi”, in un contesto altamente incentrato sul rendimento scolastico-accademico (*very much focused on academics*), essere sufficienti per salvaguardare l’alunno in difficoltà dal rimanere intrappolato nella sua situazione di svantaggio, “livello basso”?

Gli aspetti che abbiamo scelto di riportare hanno l’obiettivo di restituire un quadro più concreto del sistema scolastico maltese: riteniamo che lo sguardo che ci ha offerto Josanne Ghirxi rispecchi un pensiero, una cultura diffusa sulla e nella scuola, che inevitabilmente ne influenza le politiche e le pratiche che si riscontrano nella quotidianità del contesto.

2.6.3. *Il contesto scolastico maltese: la scuola primaria pubblica*

Questo paragrafo propone un approfondimento sulla *scuola primaria* maltese, che è stata scelta, anche a seguito della riflessione svolta a conclusione della prima fase svolta in Italia, come contesto di indagine. Abbiamo deciso poi di soffermarci sulla scuola *pubblica* sia perché quella più frequentata e che quindi poteva restituirci un quadro più generale del fenomeno indagato, sia perché le scuole private e religiose hanno molta libertà di azione e quindi presentano politiche e pratiche molto diverse e di difficile lettura e analisi.

La scuola ha una durata di sei anni, dai 5 ai 10 anni di età e, come anticipato, prevede una struttura molto diversa da quella italiana, ossia quella del *banding system*. Dopo il quarto anno, gli alunni vengono raggruppati in classi divisi per fasce di abilità/*performance* scolastica. Il *banding*, la suddivisione, avviene in base ai risultati ottenuti negli esami di inglese, maltese e matematica svolti a fine anno. Se anche in un solo esame non si raggiunge la sufficienza, si è automaticamente inseriti nel livello più basso.

Inoltre, è molto comune trovare nelle scuole anche *nurture group* e *complementary class*.

I *nurture group* sono “gruppi di supporto”, atti a sostenere e guidare verso un miglioramento attitudinale gli alunni con *problemi sociali, emotivi e comportamentali*. Per gli alunni che necessitano di questo sostegno vengono strutturati percorsi specifici da condividere in piccolo gruppo con compagni che dimostrano esigenze simili, anche se di altre classi e di altre età; le sessioni sono di solito di una o due ore, una o due volte a settimana, e si svolgono durante l’orario di lezione, in una stanza designata e appositamente strutturata.

Le *complementary class* sono “classi complementari”, che si focalizzano, nel lavoro in piccolo gruppo, sulle difficoltà scolastiche di tipo *linguistico* (di solito, maltese o inglese). In questo caso, la tendenza è quella di raggruppare alunni circa dello stesso livello, per poter strutturare più facilmente ed efficacemente le attività di supporto e recupero. Come avviene per i *nurture group* queste lezioni sono svolte durante l’orario scolastico.

Entrambi queste ultime due attività non sono extrascolastiche e prevedono dunque di “portare fuori” dalla classe gli alunni con difficoltà, rispettivamente in ambito sociale, emotivo e comportamentale, per quel che riguarda i *nurture group*, e linguistico, per quel che riguarda le *complementary class*. Tendenzialmente, una percentuale molto alta dei bambini che sono chiamati a partecipare a questi momenti fa parte delle fasce di livello basso (*low level*) del *banding system*.

Osservando questo contesto si evince uno spiccato *parallelismo* tra questi particolari gruppi di alunni e coloro per i quali, in contesto italiano (DM 27 dicembre 2012), viene definito il BES per *situazione svantaggio socio-economico, linguistico e culturale*. Visto l’interesse primario della nostra indagine esplorativa di voler individuare questo specifico profilo dell’alunno con BES nelle percezioni degli insegnanti, abbiamo deciso, come anticipato, di condurre alcune interviste a dirigenti scolastici e

docenti: l'obiettivo, in questo senso, era quello di identificare quali sono le caratteristiche peculiari che determinano la necessità, da parte degli alunni, di ricevere speciale attenzione, supporto e guida.

Un ulteriore elemento di connessione è il fatto della *temporaneità*: teoricamente, come avviene per l'identificazione del BES, l'essere inserito nei livelli bassi del *banding system*, dei *nurture group* e delle *complementary class*, non è permanente, ma temporaneo. Infatti, tutte queste situazioni potrebbero (dovrebbero?) potenzialmente avere carattere provvisorio e il fine ultimo di permettere agli alunni di superare le proprie situazioni di difficoltà. Indagare questo aspetto attraverso le percezioni degli insegnanti sembrava un'ottima possibilità per esplorare le prospettive scolastiche-educative degli alunni con difficoltà/BES sia secondo le aspettative dei docenti, sia secondo le loro esperienze concrete.

Su queste osservazioni preliminari abbiamo deciso di condurre *interviste narrative semi-strutturate*, per riuscire a raccogliere materiale sia sulle idee e sulle percezioni più "autentiche" degli insegnanti sulla difficoltà scolastica e sul processo di identificazione dell'alunno "difficile" sia sulle loro esperienze e pratiche didattiche messe in atto.

Prima di procedere con le interviste agli insegnanti, sono stati svolti due colloqui con i dirigenti scolastici delle scuole primarie del St Margaret College che ci hanno permesso di avere un quadro più chiaro dei contesti scolastici di riferimento.

2.6.4. Il campo di indagine: due scuole primarie pubbliche

Le due scuole del St Margaret College sono state scelte perché rappresentano due contesti socio-culturali ed economici diversi. Li introduciamo brevemente tenendo conto di ciò che ci hanno riferito i

dirigenti scolastici Charlot Cassar, per la scuola primaria di Zabbar⁴⁰, e Marion Falzon Ghio, per la scuola primaria di Cospicua⁴¹.

La scuola di Zabbar risale ai primi anni del Novecento ed è stata ampliata dopo la Seconda Guerra Mondiale per rispondere al numero sempre crescente di studenti. Si trova nel centro di Zabbar, una delle città più importanti di Malta per grandezza e numero di abitanti, che gode di una tradizione storica radicata e di un'identità socio-culturale definita. La scuola accoglie un numero considerevole e sempre in crescita di alunni – ci sono dalle due alle tre classi per ogni grado – che presentano *background* socio-culturali ed economici molto disparati.

Cospicua è una delle Tre Città (Three Cities) su cui si affaccia La Valletta (Capitale di Malta) ed è una delle più antiche di Malta. Con la Seconda Guerra Mondiale è stata però gravemente danneggiata e quindi la maggior parte della città è stata ricostruita. Questo ha influito anche sulle comunità che, dopo la IIGM hanno abitato la zona: nella prima fase di ricostruzione, vista la desolazione che contraddistingueva il luogo e quindi i costi di vita più bassi, si trattava di famiglie in situazione di grande povertà. Oggi, l'antico splendore di quest'area è stato riportato in vita, ma nella scuola si rilevano ancora chiaramente gli effetti socio-culturali dovuti a quel periodo di transizione: la dirigente ha sollevato la questione del difficile *background* familiare (ragazze madri, mancanza del padre, genitori assenti, imponente presenza dei servizi sociali, situazioni di povertà...) vissuto da gran parte degli alunni, che incide enormemente sulla loro esperienza scolastica. Gli studenti sono poco più di un centinaio.

⁴⁰ Zabbar Primary B: <http://smc.zabbarb.skola.edu.mt> (ultimo accesso: settembre 2018)

⁴¹ Cospicua Primary: <http://smc.cospicua.skola.edu.mt> (ultimo accesso: settembre 2018)

2.8. Le interviste

Per riuscire ad esplorare le dinamiche connesse agli alunni con difficoltà in questo complesso contesto educativo, abbiamo scelto di interrogare il punto di vista degli insegnanti. Con l'obiettivo di accogliere e analizzare le percezioni dei professionisti esperti che operano nella scuola sulle loro esperienze individuali e collettive, abbiamo adottato, come metodologia di indagine, le *interviste narrative*: queste, come sostiene Bruner (1991), si basano sull'epistemologia che l'uomo, raccontando e raccontandosi, offre coerenza e unità a situazioni che coinvolgono tanto la dimensione delle convinzioni, delle intenzioni e delle prospettive quanto quella delle prassi relazionali-sociali.

Uno dei vantaggi nell'uso delle interviste narrative consiste nella ricostruzione delle interpretazioni che i partecipanti alle pratiche educative attribuiscono ad alcuni costrutti concettuali, quali "educazione" o "insuccesso scolastico" (Sorzio, 2015, p. 108).

Nel nostro caso i costrutti concettuali sono la difficoltà scolastica in prospettiva inclusiva: attraverso il significato che gli insegnanti attribuiscono alle scelte fatte e alle azioni compiute da loro stessi o da altri, possiamo rilevare aspetti legati ad aspettative, motivazioni e fini, specialmente in relazione allo svantaggio scolastico, che altrimenti rimarrebbero celati.

Il ricercatore ha il delicato compito di condurre l'intervista avendo chiari i nuclei tematici da trattare, ma *senza però sovrainporre una categorizzazione forte nella struttura* (Sorzio, *ivi*): abbiamo infatti optato per una costruzione semi-strutturata dei colloqui, in modo da lasciare ampi spazi di libertà espressiva ai partecipanti, ma da non allontanarsi troppo dagli obiettivi dell'indagine.

Dopo aver condiviso con il Dott. Colin Calleja le idee fondanti l'uso di questo strumento, abbiamo selezionato sia i potenziali partecipanti sia le macro questioni da indagare.

I *partecipanti* sono 15 insegnanti delle scuole primarie pubbliche di Zabbar e Cospicua, selezionati per noi dai Dirigenti Scolastici: per riuscire a ricostruire un quadro più completo abbiamo chiesto di parlare con docenti di diversi gradi e diversi livelli e, quando possibile, che avessero sperimentato i *low levels* (i livelli più bassi) del *banding system*, i *nurture group* e/ o le *complementary class*. In conclusione i partecipanti sono stati 11 donne e 4 uomini, di un'età compresa tra i 24 e i 57 anni; 9 erano insegnanti di classe, 4 di *nurture group* e 2 di *complementary class*.

Le interviste, validate dal Dott. Calleja e condotte in lingua inglese, vertevano sui seguenti nuclei di domande:

- Qual è la sua esperienza di insegnamento? (da quanti anni insegna? Ha sempre fatto l'insegnante? In che classi ha avuto esperienza di insegnamento?)
- In che classe insegna e come descriverebbe la sua classe? (grado, età, presenza di educatori specializzati - LSA...)
- Come descriverebbe i suoi studenti? (chi richiede maggior impegno e supporto da parte sua? Chi necessita di particolari attenzioni? Sono presenti alunni con certificazioni di disabilità?)
- Quali sono, secondo lei, le prospettive educative (e di vita) di questi alunni? (quanti alunni, nella sua esperienza, sono passati ad un livello più alto? Quanti, dopo aver partecipato a *nurture group* o *complementary class*, sono effettivamente riusciti a superare le loro difficoltà e riprendere un percorso scolastico "regolare"? ...)
- Considera *mixed-ability class*, *banding system*, *nurture group* e/o *complementary class* come percorsi educativi da cui tutti gli alunni (ed in particolare quelli in difficoltà) possano trarre beneficio?

Si è anche stabilito, dopo la dovuta firma del consenso da parte degli insegnanti, di registrare le interviste, in modo da poterne, in un secondo momento, analizzare tanto gli aspetti principali quanto le sfumature particolari: le osservazioni e le considerazioni elaborate, infatti, toccano i nuclei tematici in modo quasi indiretto, soffermandosi invece su riflessioni ulteriori che ci hanno permesso di ampliare il nostro sguardo ad una pluralità di angolazioni, alcune prevedibili, altre inaspettate. In ogni caso, la nostra attenzione si è particolarmente focalizzata sulle dimensioni socio-relazionali ed educativo-didattiche legate a situazioni di svantaggio socio-economico, linguistico e culturale, che rimandano alla nostra tematica di indagine centrale, i BES.

2.8.1. Prime considerazioni

Prima di procedere con la descrizione critica delle categorie tematiche che abbiamo individuato, sottolineiamo che, nonostante i due contesti di riferimento siano molto diversi, specialmente per il numero degli studenti e la connotazione economica e socio-culturale delle due comunità scolastiche, le interviste condotte con tutti gli insegnanti presentano, più o meno accentuate, caratteristiche simili e tratti comuni. Su questi elementi abbiamo quindi scelto di soffermarci. La scelta consapevole di coinvolgere insegnanti che lavorano in classi o gruppi particolarmente complessi ha permesso, infatti, di riconoscere, nell'eterogeneità delle esperienze narrate, un *fil rouge* condiviso che sa individuare e sviluppare punti di contatto con il tema dei BES, aprendo a nuovi spazi di riflessione: mentre alcune osservazioni faranno eco a quello emerso nella prima fase dell'indagine svolta in contesto italiano, altre sollevano questioni diverse, soprattutto legate al coinvolgimento dell'alunno e al "processo di etichettamento".

Inoltre, come precedentemente spiegato, bisogna tenere in stretta considerazione che gli insegnanti maltesi sono abituati ad un sistema

educativo particolarmente selettivo, che divide gli alunni per fasce di livello (risultati accademici), dalla 4° fino all'istruzione superiore: ad esempio, le *mixed-ability class* sono viste, dalla maggior parte dei docenti, solo come situazione "transitoria" dei primi anni della scuola primaria, non come un'effettiva possibilità educativa per tutti i gradi scolastici. Infatti, quasi la totalità degli intervistati (solo un paio hanno espresso un'altra linea di pensiero) crede che, mentre durante i primi anni di scuola le differenze tra i "molto bravi" e i "poco bravi" sono più didatticamente gestibili, il *gap*, crescendo, diventa difficilmente colmabile:

R: What was the most challenging thing then [talking about mixed-ability classes]?

I⁴²: When having a mixed-ability class... **it's difficult, eh.** [...] The high achievers... they want more wag, they want more challenging wag. And the ones who are still struggling to read... eh... **the gap is quite big.**⁴³ But on the other hand the ones who are still struggling to read... then they can learn something from the ones who are high achievers... so, like, **children learning from children** as well [...]. And then again, since they're still young, like... some children take more time to progress than others [...]. So, **in a way it's a pity having to sort out the kids from a very young age, labelling them that they are good or bad...** so having mixed-ability classes at lower levels I think it's a good idea... but then when you move to the upper classes - year 5 year 6 - I think banding works best. **Banding works better, even for the teachers.** [...] In year 3 I think it works wonder if they are mixed-ability, but then in year 5... ehm... I don't think that all the kids will fill in, at least, with the rest of the children, **knowing that they lack behind**, for example. They're, they're more grown ups and they do come to realize that... that one is much more bright than I am. **And then there are the exams as well.** (1CZ/21-24) (14)

Dall'analisi delle interviste risulta che insegnare in una *mixed-ability class* è, in generale, molto complesso perché, nonostante tra compagni ci si possa

⁴² I: Intervistato. Per rispettare l'anonimato dei partecipanti, utilizziamo la "I" per differenziare l'intervistato dal ricercatore ("R") e un codice di riconoscimento alla fine di ogni estratto dell'intervista.

⁴³ Utilizziamo il carattere in grassetto per sottolineare, negli estratti di intervista, i punti che abbiamo ritenuto più salienti e significativi per le nostre riflessioni.

aiutare e supportare, gli alunni più talentuosi richiedono più stimoli, al contrario di quelli in difficoltà. Etichettare (*labelling*), però, i bambini più piccoli come “buoni” (*good*) o “cattivi” (*bad*) non è indispensabile – ed è un peccato (*it's a pity*) – mentre è nettamente più efficace, tanto per gli insegnanti quanto per gli alunni, adottare un sistema di fasce di livello (*banding system*) a partire dal 5° anno: nelle parole della maggior parte degli intervistati si riscontra che non solo i docenti riescono, così, a meglio strutturare una didattica capace di coinvolgere tutta la classe, ma anche gli allievi possono evitare di confrontarsi con compagni “molto più svegli di loro” (*much more bright*) e quindi di vivere l’umiliazione di essere consapevolmente “più indietro” (*they lack behind*) degli altri. Inoltre, altro aspetto cruciale, rilevato dall’analisi di molteplici interviste, è quello della valutazione: dalla fine del 4° anno in poi, sono gli esami di inglese, maltese e matematica a stabilire il livello degli studenti, elevando il *risultato accademico* (il voto) al di sopra del *processo di apprendimento*. La prospettiva educativa degli insegnanti maltesi, in particolare in riferimento alle situazioni degli alunni in difficoltà scolastica, è, dunque, sia estremamente diversa da quella italiana, sia altamente articolata su più dimensioni culturali, socio-relazionali e didattico-educative. Il nostro obiettivo, vogliamo specificare, non è operare un’analisi critica esaustiva del contesto scolastico maltese ma, attraverso la scelta di macro-tematiche di riferimento, decodificare e trattare gli aspetti funzionali all’osservazione delle dinamiche educative connesse allo svantaggio socio-economico, linguistico e culturale, con uno *sguardo altro* (Contini, 2006).

2.8.2. *Il background familiare, socio-culturale ed economico*

La prima osservazione che, con grande rilevanza, è emersa dall’analisi della totalità delle interviste è l’influenza del *background* familiare, socio-culturale ed economico nei processi di insegnamento-apprendimento. Si

possono individuare, rielaborando il pensiero di Jencks e Mayer (1990), quattro elementi che connettono l'esperienza contestuale, di vita, con quella dell'apprendimento: le norme sociali comunemente accettate e condivise nell'area che si abita; i modelli di comportamento delle figure adulte di riferimento, i modelli istituzionali di riferimento e i modelli di contesto altri, specifici, che inducono un paragone, un confronto con la propria situazione – nel nostro caso, ad esempio, il raffronto tra pari. Quando questi quattro fattori, che vedremo emergere ed interconnettersi in tutti i prossimi paragrafi, sono associati ad un contesto contraddistinto da condizioni di povertà e svantaggio, aumentano esponenzialmente le possibilità che questo incida negativamente sui comportamenti del bambino e, quindi, sulla sua crescita individuale, sociale e d'apprendimento.

Analizzando tematicamente tutte le interviste, emerge, nella maggior parte, una stretta connessione tra *contesto familiare disagiato* e alunni con basso rendimento scolastico.

I: Usually there is a pattern bet... or a **connection between broken family background and low achieving students**. But then you have children coming from... a good family background and they still have academic difficulties. (6BZi/12-13) (15)

Non solo. Visto che chi ottiene risultati molto mediocri viene inserito nelle classi di livello basso, la scelta, del sistema scolastico, di selezionare e suddividere gli studenti in base agli esiti accademici coincide con una divisione in base alla loro *classe sociale*:

I: [The banding system] It's choosing children according to marks but you're also choosing a social class. (6BZi/) (16)

Gli studenti delle fasce di livello basso sono quindi, nella maggior parte dei casi, bambini che vivono, a casa e in famiglia, un contesto particolarmente

difficile: questo ne influenza profondamente gli *atteggiamenti* (Rosenberg e Hovland, 1960)⁴⁴, anche nei confronti dell'educazione in sé.

I: They don't have help at home... they don't have stability. **Education is not a priority.** [...] And it's always going to be like that if you don't change their background, their family background. You can do nothing about it, you can help them you can give them support... but sometime for them that's not enough, that's what they need, but it's not what they need after all. (1MC/8-10) (17)

I: We have many children with many different problems...

R: What do you mean?

I: Mmh, like... they don't know their fathers, they don't work, they are very poor. So **education is not their aim in life.** [...] The children are unlucky. (6SC/2-3) (18)

Condizioni di *instabilità*, *povertà*, *deprivazione* – parole ricorrenti nei dialoghi con gli insegnanti – creano una situazione di bisogno che sembra non trovare risposta nell'educazione e che vincola fortemente, in negativo, le prospettive di sviluppo di questi bambini “sfortunati” (*unlucky*).

Soprattutto se a casa non solo mancano *supporto*, *aiuto* e *attenzione* per l'alunno – altro campo semantico estremamente utilizzato per esprimere carenze o mancanze delle famiglie –, ma non vi sono *modelli (adulti) di riferimento* positivo, la situazione diventa, come rilevato dalle parole degli insegnanti, sempre più problematica e complessa nella gestione.

I: **They do as their parents did**, if not worse than that... because their parents don't give them a nice example and it's a big problem (6SC/14) (19)

I: I think... **the school itself is managing much of the behavior but that's just until 2.** Then if the family, if the parents are setting a **bad example** that would still reflect on the child. So that's my biggest complain. **We don't get the full cooperation with the parents.**

⁴⁴ Per *atteggiamenti* intendiamo le tre componenti teorizzate di Rosenberg e Hovland (1960): la componente cognitiva, ossia l'insieme di informazioni e di credenze; la componente affettiva, ossia le reazioni emotive; la componente comportamentale, ossia le azioni messe in atto.

I would never blame the children. I'm just blaming the background of the child... sometimes even themselves they have learning difficulties, but [...] **it's not just because of the learning difficulties or maybe a low IQ. It's not just that.** Because they could still, they can still learn, they can still enjoy the learning... the learning experience. But they are bothered with whatever is happening at home, **they are bothered that they don't have a solid background and that's disrupting their learning abilities** in a way or another. [...] Yeah, some children have learning difficulties but that's what we are here for. **Learning difficulties that's our problem to tackle, but we cannot tackle the parents and the background.** (5BZv/29-30) (20)

Il “cattivo esempio” dei genitori si riflette sui bambini avviando un processo di conoscenza sociale ed esperienziale che determina il rafforzamento di azioni negative e aggressive, di rifiuto e di ribellione nei confronti dei compagni, dei docenti e della scuola. È da biasimare (*to blame*) il contesto, non i bambini: “Le difficoltà di apprendimento sono un nostro problema da affrontare, ma non possiamo affrontare genitori e contesto”; le difficoltà di apprendimento sono un ostacolo comune, che gli insegnanti devono, possono e sanno aggirare; quello che, invece, non riescono a contrastare è il background familiare che, in un modo o nell'altro (*in a way or another*), distrugge (*to disrupt*) le capacità di apprendimento (*learning abilities*) degli allievi. Questa convinzione è talmente forte che, principalmente tra i docenti dei *nurture group* (i gruppi di supporto per problemi di comportamento) ma anche tra i docenti di classe, la necessità che emerge più frequentemente dallo studio delle interviste, come possibilità di arginare questo processo, è quella, per gli insegnanti, di riuscire ad essere per gli allievi un modello accogliente e propositivo con cui potersi confrontare e rapportare.

I: Maybe they would see another reality of a **family** [...] we should be good role models, we are very good friends, we work as a team, there's no ehm... we try, we try everything **to show them how a family should be and how good friends should be.** (NZ2/21) (21)

Insomma, l'esigenza è quella di riuscire a compensare la situazione socio-familiare, ponendosi come nuova *base sicura* (Bowlby, 1989): tutte le persone, e i bambini in particolare, sono più sereni, interessati e capaci di *affinare il proprio ingegno* per migliorare e migliorarsi, se e quando possono confidare su una figura di supporto e guida che li affianchi e li sostenga – specialmente in caso di difficoltà – e nella quale ripongano la loro totale ed incondizionata fiducia. Infatti, parole come casa (*home*)⁴⁵, famiglia, amici, ascolto e amore sono spesso reiterate nell'analisi delle interviste e dimostrano il tentativo, della maggior parte degli insegnanti – anche se emerge con più intensità dai colloqui svolti con coloro che insegnano nelle “classi speciali” – di essere da esempio, capace di veicolare attitudini positive nei confronti, *in primis*, di sé stessi e, poi, degli altri (pari e adulti) e dell'apprendimento.

La soluzione che gli insegnanti propongono – ed elemento di cui tutti lamentano la mancanza – è la *collaborazione con le famiglie*: dall'indagine approfondita delle interviste emerge, infatti, nella totalità dei casi, l'esigenza di comunicare, di fare rete e lavorare per un obiettivo comune che conduca il bambino in un fruttuoso percorso di crescita e apprendimento.

I: There's a lot that we can do, a lot that we can do, but not on our own, not on our own. **There has to be everyone on board.**

R: Who's everyone?

I: The parents for example. If they go home and then they say now it's time to study, you have to do the homework, sit down... no, they don't tell that. And some of them doesn't even found anyone at home. [...] **It's no longer a matter of education [...] It's a matter of who is not doing his part.** Who is not doing his part? Who is not keeping his responsibilities? [...] **For me it's like a circle: if I do my part you can do yours and it's one after the other but if some parts leak...** [...] For them [parents] even education is not important so

⁴⁵ In lingua inglese, utilizzare la parola “home” per indicare la “casa” significa riferirsi non solo al luogo fisico (“house”), ma all'insieme degli affetti, della famiglia; presuppone un forte coinvolgimento emotivo, psicologico e relazionale.

they are showing the kids that ‘*Uh, iva, you didn’t do it? Uh, iva. No worry*’. (5SC/15-19) (22)

Tutti sono chiamati a partecipare, ad essere a bordo (*to be on board*), a condividere *responsabilità educativa* (Biscaldi, 2013), soprattutto nel caso, molto frequente tra i bambini con difficoltà scolastiche, di situazioni familiari “problematiche”: genitori e insegnanti devono poter lavorare insieme, in modo condiviso e sinergico, in cui ciascuno “fa la sua parte” (*I do my part, you can do yours*) per arginare le potenziali conseguenze attitudinali negative che evolvono in risposta a contesti svantaggiati, non edificanti, incoraggianti e motivanti.

2.8.1. *Le sfide educative*

Come si evince dai paragrafi precedenti, le sfide educative che gli insegnanti hanno riportato, come connotanti i processi di insegnamento-apprendimento, sono molteplici e si sviluppano su più dimensioni: dall’analisi sistematica delle interviste, le sfide (*challenges*) si creano nell’incontro negativo tra il background socio-economico, il background familiare, le attitudini genitoriali e (quindi, spesso) degli alunni, il sistema scolastico e il ruolo educativo (più che didattico) del docente. Queste si sviluppano nella relazione tra alunni e insegnanti, manifestandosi, negli alunni, sotto forma di comportamenti problematici e, negli insegnanti, come sensazione di malessere.

I: I mean, the worst thing... or the biggest challenge... ehm, to put it in another way, is that **I have to work a lot in changing their attitude towards learning** because most of them are... they just don’t care, **they’re lazy they don’t want to work, they grumble if you give them any task, they refuse to work in groups**. (6BZi/9-10) (23)

R: Which are the main challenges?

I: The most challenging for me this year is that they lack... **the children that lack interest**. I mean, I don’t know how to maintain interest.

R: How many of them?

I: All of them, even the good ones. [...] They have **very short attention span, very short**. Even the good ones. (5SC/4) (24)

Pigrizia, lamentele continue, mancanza di interesse, attenzione e motivazione, indisponibilità e/o rifiuto al lavoro individuale e di gruppo, incapacità di relazionarsi con i pari e con l'adulto, comportamenti aggressivi, difficoltà a leggere e scrivere sono gli aspetti riconosciuti come i più problematici che, per usare l'espressione usata da due insegnanti, creano il "*cocktail of difficulties*", il "cocktail di difficoltà" con cui si devono relazionare nella quotidianità.

L'attenzione si focalizza, quindi, principalmente sugli alunni e sul loro comportamento che influenza la costruzione di competenze sia socio-relazionali sia apprenditive.

R: Which are the **main needs**?

I: **Behavior mainly** and social skills. Behavior can be both ways... if they are too **quiet** and if they are **extreme**. [...] If you are too quiet maybe the teacher thinks 'Ok he's just quiet, he's the ideal student because he doesn't disturb other children, he doesn't interrupt... but in the reality it's not the case, he should participate, say his opinion, talk to his friends [...]. On the other hand, if he's extreme, he always disturbs, shout, yell at his peers, hit them, hit the teacher...

R: What do you mean with **social skills**?

I: For example, one particular child doesn't have **enough confidence to talk and participate**. (NC1/4-5) (25)

I: The only thing which makes me a little bit [worried] is **their behaviour**. Because we have to repeat every time the same words, every time, every time. (6BZp/2) (26)

I: Most of them [children in the going to nurture zone] are from lower classes, it's very common that they are in a lower class... because **their behavior... effects their achievements**. (NZ1/19-20) (27)

Le difficoltà di comportamento, emerse dall'analisi di tutte le interviste, si manifestano in due direzioni: alunni "troppo tranquilli" (*too quiet*) che non si riescono a coinvolgere, non partecipano alla lezione, non si relazionano con i compagni, e alunni "esagerati", "eccessivi" (*extreme*) che interrompono la lezione, sono irruenti, urlano, colpiscono compagni e insegnanti. In entrambi i casi, questa attitudine trova le sue radici, come abbiamo già analizzato, nel background sfavore e nell'appartenenza a classi sociali basse (*lower classes*), e ha conseguenze sulle abilità sociali (*social skills*) e sui risultati di apprendimento (*achievements*). Tant'è che gli alunni con queste caratteristiche sono, nella maggior parte dei casi, inseriti nei *nurture group* e, difficilmente a detta degli insegnanti, riescono ad arginare queste loro difficoltà e smettere di partecipare a questi "gruppi di supporto".

I: There were only a little... maybe one or two children which were high achievers but they were in the nurture. And most of them they don't have behavioral problems, they have self-esteem [problems].
(NZ2/20) (28)

Solo un numero minimo di coloro chiamati a partecipare ai *nurture group* sono studenti con alto potenziale accademico (*high achievers*) e, in quel caso, la ragione è la bassa autostima, non il comportamento. Sono, infatti, quasi gli unici, a riuscire a completare efficacemente il loro percorso e uscire da questi gruppi:

R: Who are then the students who can get out of the nurture group?

I: Self-esteem children, [...] but not the one with behavioural issues and anger, usually they stay because it's very hard for them to control their anger, they know what to do but their first input is to fight.
(NZ1/24-25) (29)

Per gli altri, il circolo vizioso si ripete: il contesto socio-familiare induce ad atteggiamenti non adeguati, che influiscono negativamente su relazioni e risultati accademici, isolando gli alunni in *nurture group* (e classi di livello basso), dai quali le possibilità di "riemergere" sono limitate.

Quali sono, dunque, realmente, le prospettive educative di questi alunni?

2.8.2. *Le prospettive educative*

Indagare le percezioni degli insegnanti in questo tipo di contesto scolastico ci ha permesso di ampliare lo sguardo sui processi, impliciti o meno, di categorizzazione delle difficoltà scolastiche: la suddivisione degli alunni per comportamento, capacità, e livelli di abilità è, come abbiamo visto, apprezzata e approvata dalla netta maggioranza dei partecipanti, che ne esalta elementi di positività non solo dal punto di vista dei docenti stessi ma anche per l'apprendimento degli allievi. Noi abbiamo cercato di esplorare, all'interno di questa convinzione, quali siano le reali prospettive educative degli alunni con difficoltà, specialmente quelli inseriti nei *low level*.

[R: What do you think about the banding system?]

I: I'm not so sure about it because **the higher bands will still go up**. I mean, they are good, they are intelligent, usually most of them have support from home and they will still do well. **But then I'm afraid of what happens to the lower band. Will they improve? I don't know that-that's-that's a bit of a difficulty for me.** [...]

The problem is that sometimes in these bands [low levels] there's a lot of behavior problems as well. So if there's a child who doesn't do well in school but maybe she's trying and... but **she sort of gets stuck with this group who they don't want to learn more**. So maybe the class would be slightly more disruptive and she doesn't have the opportunity to learn as much as she would have in another class.
(4MZ/10-12) (30)

Gli studenti delle classi di fascia bassa, spesso bambini con famiglie non supportive e con atteggiamenti problematici, possono migliorare? Il dubbio emerge chiaro dall'analisi delle interviste: il rischio è rimanere bloccati (*to get stuck*) in un gruppo che non vuole imparare (*they don't want to learn more*), che disturba (*disruptive*) – ricordiamo l'altissima percentuale di alunni con problemi di comportamento presenti nelle *lower class* – e che

vincola, così, l'opportunità di apprendimento (*the opportunity to learn*) che certi bambini potrebbero avere in altre classi.

R: Which are the characteristics of these children who move up from one level to the other?

I: They show us that they want to improve a bit. They are not super genius, you know, but they show us that they want to work even more, they are able to do more class work, they are able to do more homework.

R: Where do you think this **motivation** come from?

I: Maybe they want to be like their peers, I think. **They try because they know that staying with the lower group they are lacking behind, they know that.** They know, because they tell us. (6SC/15-16) (31)

La preoccupazione di rimanere bloccati in fasce basse si concretizza nella possibilità, riscontrata in un numero considerevole di interviste, di rimanere indietro (*to lack behind*) negli apprendimenti. Questo è dovuto al fatto che una classe composta solo di alunni con difficoltà scolastiche e problemi di comportamento gli alunni non vivono appieno le sfide cognitive che danno il via al processo di apprendimento (Caldin, 2009) perché, mancando parte dell'eterogeneità che arricchisce le classi, mancano l'esempio *altro*, la spinta e la motivazione a puntare più in alto (*they don't have anything to aim high for*). Al contrario, una *mixed ability class* offre occasioni di scambio e aiuto reciproco fra compagni che eleva gli obiettivi che si propone di raggiungere, sia da parte degli studenti, sia dei docenti.

I: I prefer the mixed system.

R: Why?

I: Because **if, for example, you're teaching in a lower band, first of all the children, they don't have anything to aim high for.** Sometimes when you're mixed you see other children who're trying so hard and you would like to sort of... *Ehm*, aim like them. [...] **The children can help out each other** and I can see that sometimes children understand each other better than they understand me. So I have this opportunity that they can help each other out. (4MZ/1-3) (32)

Inoltre, come può una classe “livellata” su apprendimenti minimi, riuscire a far fronte ad un sistema scolastico selettivo ed estremamente incentrato su esami e risultati accademici?

I: I try to get **7 or 8 [out of 19] to pass the exams.** (6SC/18) (33)

R: ...but have you experienced children moving up to higher levels?

I: Yes, yes, yes. Not so many though, but **you'll have surprises.**

R: How many, for example, in this class could potentially move up?

I: **5 [students] out of 19 could get to an upper level.** (6BZp/13-15) (34)

I: But the problem is that they don't want to write I don't know why this... don't even read. *Imma*, if you have a simple question they don't fill it up, they don't try the answer because they have to write. *Issa*, if you give them the same questions but to choose the correct answers they do it.

R: But why don't you do it oral?

I: No, **in the exams they have to write**, *uh*. They have to write. (5SC/14-15) (35)

Questa dinamica influenza sia le aspettative degli insegnanti sia l'approccio didattico che mettono in campo: nel primo estratto vediamo come l'obiettivo dichiarato dall'insegnante sia quello di “provare” (*to try*) a far passare l'esame a sette o otto bambini su 19. Nel secondo riportiamo un esempio, che rispecchia i dati estratti dall'analisi sistematica delle interviste, in cui cinque studenti su diciannove potrebbero passare ad un altro livello – e, in generale, quando ciò avviene è quasi una “sorpresa” inaspettata (*you'll have surprises*). Quali sono dunque le prospettive di tutti gli altri allievi?

Nel terzo estratto, invece, vediamo come anche la didattica possa venire influenzata da un sistema scolastico focalizzato su risultati accademici invece che su processi di apprendimento: nel caso riportato, ad esempio, strategie didattiche alternative alla scrittura non sono prese neanche in

considerazione perché non corrispondono al metodo di valutazione adottato per gli esami. Esami che accompagnano il bambino e il ragazzo per tutto il suo percorso: nella scuola secondaria, infatti, gli alunni sono suddivisi per livelli per ogni materia, e questa è un'altra ragione per cui traspare l'idea, dalle parole degli insegnanti, che in ogni caso gli studenti si debbano "abituare" a questo sistema, che spesso vincola e limita anche le scelte didattiche.

Inoltre, questo sguardo e questo approccio, nei confronti degli alunni di classi selezionate come di livello basso, lasciano trasparire la convinzione ferma e diffusa, da parte degli insegnanti, che le possibilità di apprendimento e di crescita degli allievi siano limitate e senza troppo margine di miglioramento. Le basse aspettative del docente, però, non fanno altro che – influenzando sui loro atteggiamenti e sul loro approccio didattico – modellare sia la percezione che l'alunno ha di sé, in termini di autostima e autoefficacia, sia le sue *performance* didattiche, in termini di apprendimenti (Rosenthal, Jacobson, 1968; 1992; Taylor, Hume, Welsh, 2010): "profezie che si autorealizzano" che coinvolgono particolarmente e primariamente studenti che derivano la selezionati gruppi sociali (*stigmatized social groups*; Jussim, Harber, 2005).

2.8.3. *Lo sguardo dei/sui bambini*

Una tematica emersa inaspettatamente, rilevata dall'analisi di più di metà delle interviste, è la percezione dei docenti sullo sguardo dei bambini: attraverso alcuni scambi dialogici avvenuti con gli insegnanti che abbiamo riportato di seguito, vogliamo tentare di far emergere lo sguardo degli alunni – in contrapposizione a quello inizialmente un po' "cieco" degli adulti – sulla dinamica di selezione, di "categorizzazione" di cui fanno parte in prima persona.

R: **Don't you think they [the children] know [that they are in the low level]?**

I: Not really, some... I'm quite surprised that some... not even their parents when I'm having a discussion during the parents' day, some parents don't even know that their children... that there are three bands in this school. I'm serious about this.

R: How is that possible?

I: Because... even us, as a school, **we try not describe any bands as band 1 being the best.** We try, we try, because that would demoralize... you know, the moral of the children... ehm, it wouldn't help for sure. [...] But I would use colors for example. 5 red, 5 orange, there's no one, there's no two. Nobody would think I'm better than you because I'm banded... so, **it's just for us, the banding is just for us to know... but yes some of the children are wise enough...** from their peers they can tell. Now these students are understanding more, they're asking... 'but this is not just like last year' [...]. It's not that hard for them to realize that it's a different group and it's a better group... - **academically better... because all the children are interesting in one way or another**, no? - But academically they know 'Wow, this class is, is better academically than the other'. **And they can tell and even their parents**, because some parents do come when I'm going back home and tell me. (5BZv/17-20) (36)

La percezione, condivisa da una buona parte dei partecipanti alle interviste, che gli alunni non siano consapevoli di essere in una classe di livello basso e di essere, quindi, suddivisi in fasce di abilità, viene sempre disconfermata procedendo nel confronto, come avviene nell'estratto appena riportato: inizialmente sembra che né studenti né, addirittura, famiglie siano informati; poi, invece, evidentemente tutti, in un modo o nell'altro ne sono a conoscenza. Gli alunni – e, in conclusione, anche i genitori – sono abbastanza intelligenti (*wise enough*) da rendersi conto, soprattutto rapportandosi coi pari, di vivere una situazione particolare e di appartenere ad un gruppo diverso che, per lo meno accademicamente (*academically*), ha possibilità di raggiungere risultati migliori (o peggiori) di altri.

I: **They don't know eh, about it [that the children are in a low level], we don't tell them anything. I-I've never told them they're band 2.** Perhaps they know, perhaps they know... [...] for example there was a

child, she's quite good, in fact in the field work she got 18 out of 20, so she's studied, she was perfect. She knows, she knows everything about the buildings in Valletta, the architects [...]. And last time she asked me **'Sir, why, why am I in this class?'** And my answer was 'Are you happy in this class? Yes. Are you doing well in this class? Yes. What about your marks? Are they good?' and she said 'Yes'. 'So, let's get it on'. [he laughs] That was my answer. (6BZP/11-12) (37)

Altro esempio, questo che ci permette di affermare – dopo studio di circa un terzo delle interviste in cui è emerso questo tema – che anche se non viene detto espressamente, la stragrande maggioranza degli alunni è perfettamente conscia sia del sistema sia della situazione: e questo la porta ad interrogarsi e interrogare gli insegnanti *"Sir, why, why am I in this class?"*, portando alla luce l'impatto che una scelta distinguente e categorizzante può avere sui bambini: nonostante l'idea che la decisione di suddividere gli studenti è solo "per gli insegnanti" (*the banding is just for us to know*), nonostante l'atmosfera e i voti "buoni", nella domanda "Perché, perché io sono in questa classe?" possiamo leggere un senso di disagio, di malessere; se tutto fosse stato davvero positivo, infatti, la domanda non sarebbe sorta o, come nell'esempio precedente, non si sarebbe sollevata l'osservazione di quanto un gruppo classe fosse meglio (accademicamente?) di un altro.

I: [talking about the banding/streaming system] And **I don't like the labelling system cause... although we don't say this is the lowest class and this is the highest class, but everybody knows.** They know, they are not stupid, **I don't like and I don't believe in labelling.** (4MZ/2) (38)

"Etichettare" (*labelling*) è una parola che ricorre, in quasi la metà delle interviste, con accezione prettamente negativa: è associata alla categorizzazione degli studenti in base alle loro capacità (o difficoltà?) e agli effetti educativi negativi che questa suddivisione può creare nelle prospettive di crescita e apprendimento di chi è inserito nelle classi di livello basso. Tutti gli alunni sanno (*everybody knows*) quali classi e quali bambini sono considerati avere maggiore o minore potenziale questo aspetto non può

essere ignorato o sottostimato perché, inevitabilmente, influisce sulla loro percezione e, quindi, costruzione di sé, individuale e sociale (Riessman, 1962; Taylor, Hume, Welsh, 2010).

2.8.4. *Disabilità, disturbi, difficoltà: quali etichette?*

Durante tutte le interviste è stato chiesto agli insegnanti di descrivere sia genericamente il contesto classe, sia in particolare gli alunni. Tutti i docenti hanno spontaneamente parlato dell'atmosfera, delle sfide didattiche-educative, della relazione con gli allievi e tra gli allievi, delle difficoltà riscontrate e delle conquiste raggiunte. Nessuno ha parlato di disabilità. Eppure, in *tutte* le loro classi sono presenti LSA e quindi condizioni (considerate⁴⁶) di disabilità. Indipendentemente dalla concezione culturale-educativa del concetto di disabilità, questo significa che la totalità degli intervistati ha scelto o non ha sentito l'esigenza, di parlarne: per affrontare il tema, infatti, abbiamo dovuto chiedere espressamente della presenza degli LSA e, dalla risposta *sempre* affermativa, abbiamo potuto soffermarci, riascoltando con attenzione le registrazioni in un secondo momento, sullo sguardo degli insegnanti su disabilità e/o su particolari situazioni di difficoltà.

Riportiamo, quindi, a titolo esemplificativo, quattro estratti, con l'obiettivo non di svolgere una critica sulle conoscenze degli insegnanti in merito al concetto di disabilità – che, come anticipato, assume una definizione piuttosto confusa e di certo non corrispondente a quella internazionalmente riconosciuta proposta dall'ONU (UN, 2006) – ma di esplorare come questi si approcciano a disabilità/difficoltà. Avendo già trattato delle problematiche ritenute più comuni, come i generici problemi di

⁴⁶ Come abbiamo precedentemente accennato nella fase introduttiva, la definizione del concetto di disabilità nella cultura scolastica maltese non è ancora completamente definito e comprende, come comproveremo anche in questo paragrafo, sia situazioni di reale *disabilità* (UN, 2006), sia situazioni di diverso e vario grado di difficoltà e/disturbo.

comportamento o la mancanza di attenzione e di motivazione, abbiamo colto questa occasione per esaminare se esistono altre, più specifiche, categorizzazioni di difficoltà.

R: Do you have children with disabilities in your class?

I: No, only **speech problems**... I think I have 3 or 4. One of them is more severe than the others, sometimes you don't even understand what he's saying.

R: Does they have LSAs?

I: A shared LSA⁴⁷, yes yes. (1MC/2-3) (39)

I: He's level is like year 1 student, so **he cannot write, speak**...

R: Does he have a disability?

I: But it's **just** intellectual disability, not physical. (9BZi/9) (40)

R: Do you have LSAs?

I: I have one but she is in charge of two. One of them [children] is **very very weak, he doesn't know even the numbers, he knows 1 till 5 numbers**...

R: Does he have a statement of disability?

I: No, he's not disabled, but I think he has **mental problems**, you know...

R: But does he have any certificate?

I: There's a... there's a psychological report... another problem is that they don't send him to school. After Christmas I haven't seen him. [...] The other one also have some **mental problems**. The other one is not that bad. **He knows some basic things, but his father left him when he was very young, his mother works long hours and he's been raised with his grandfather**... and his grandfather is a bit mental. He follows his grandfather because he lives with him. [...] He loves the lights, he always says that he wants to work in gardens... **He says things that do not make sense with the other subjects in class**, you know. [...] **He's year 2 level** and he is in year six. So **he's behind**. (6SC/3-5) (41)

⁴⁷ Gli LSA possono essere "shared" o "full time"/"one to one": nel primo caso un LSA può avere in carico due o tre bambini contemporaneamente; nel secondo caso, ha in carico un solo bambino e si tratta quindi di situazioni ritenute più difficili.

I: One of them [LSAs] is shared, the other one is full time, one to one. The shared [the children followed by a shared LSA] they have **slight traces of autism** but they're managing to keep up quite well with the rest of the children [...] they are quite good. **They sort of need some pushing and they have difficulties in Maltese** because usually children with autism have difficulties... they're better in English, but they have slight difficulties in Maltese. Sometimes they have difficulties for expressing themselves, but they're coping very well. And then the one who is full time has **speech difficulties** and sort of **learning difficulties** over all. (4MZ/3) (42)

La mancanza di chiarezza di definizione di disabilità e/o specifiche difficoltà appare evidente da questi brevi scambi dialogici in cui, nei primi due, gli insegnanti “svicolano” di fronte alla domanda, rispondendo in modo estremamente conciso e, negli ultimi due, gli insegnanti si dilungano in descrizioni delle caratteristiche familiari, individuali e di apprendimento degli alunni. Queste due attitudini rispecchiano ciò che è emerso dallo studio di tutte le interviste, ma sottolineiamo che più della metà delle risposte si avvicinano agli ultimi due estratti, piuttosto che ai primi.

In generale, quello che abbiamo notato – anche dall’analisi delle descrizioni delle classi e degli alunni – è una tendenza a non categorizzare gli studenti entro “etichette” predefinite: forse perché gli alunni sono già “suddivisi” per livelli? O perché i docenti non hanno una conoscenza teorica su disabilità/disturbi/difficoltà approfondita? In ogni caso, questo li porta a delineare un quadro del contesto classe complessivo invece che soffermarsi sugli alunni “più difficili”. Inoltre, a richiesta, scelgono di riportare alcune caratteristiche dell’alunno invece che definirlo attraverso un solo aspetto. Anche nel caso dei due bambini con tracce dello spettro autistico (*slight traces of autism*) – unico “*specific label*” utilizzato in tutte le interviste condotte con docenti di classe – gli insegnanti hanno, poi, specificato varie peculiarità degli alunni, senza limitarsi alla definizione di “autistico”. Gli unici altri, rari casi in cui sono emerse “categorie di difficoltà” – ossia, “ADD”, “AD/HD”, “EBD” (*Emotional Behavioural Disorder*), “*selective*

mutism” o “*dyslexia*” – sono stati, e sempre a seguito di richiesta, nei dialoghi con gli insegnanti di *nurture group* e *complementary class*, ossia con docenti che si occupano, nello specifico, di questi disturbi e difficoltà.

Ovviamente conveniamo che parlare di “*mental problems*”, “*speech difficulties*”, “*low development*”, “*learning difficulties*” risulta piuttosto generico (*generic label*) – e, quindi, plausibilmente non esaustivo ed efficace nella comprensione della situazione di disagio e nella strutturazione di strategie educativo-didattiche adeguate (Taylor, Hume, Welsh 2010; Riddick, 1995) –, ma riconosciamo la positività insita nel non racchiudere gli studenti con difficoltà in categorie di problemi: una positività che, nelle parole di tutti gli insegnanti intervistati, prende forma in uno sguardo che preferisce soffermarsi sulla globalità della classe o del gruppo e sulle molteplici peculiarità di ciascun alunno.

2.9. Riflessioni sulla fase a Malta

A conclusione della fase d’indagine condotta a Malta rileviamo che la prospettiva e l’approccio educativi degli insegnanti maltesi, proprio perché piuttosto distanti da quelli italiani, ci hanno effettivamente permesso di osservare le dinamiche legate allo svantaggio e alle difficoltà scolastiche da un punto di vista nuovo. Anche se alcuni aspetti emersi dall’analisi delle interviste si avvicinano molto a ciò che abbiamo evidenziato al termine della prima fase svolta in Italia, altri invece se ne sono discostati e ci hanno offerto altri spunti di riflessione.

Nel primo caso, rientra l’importante ruolo agito dal contesto familiare, socio-culturale e economico. L’esperienza contestuale di vita è strettamente interconnessa con il processo di insegnamento-apprendimento (Jencks, Mayer, 1990): norme culturali, sociali ed istituzionali, e modelli attitudinali di riferimento e confronto sono elementi che influiscono nel percorso di

sviluppo, individuale e sociale, scolastico ed esistenziale, del bambino. Situazioni di povertà e svantaggio rischiano di incidere negativamente su questo processo (Rosenberg, 1956; Riessman, 1962), veicolando atteggiamenti – che coinvolgono dimensione cognitiva, emotiva e comportamentale – di rifiuto, opposizione e disinteresse nei confronti dell’educazione in genere. Riconosciuta la famiglia come principale contesto privilegiato nell’indirizzare la crescita dei bambini (Milani, 2001; 2002), gli insegnanti dichiarano essenziale costruire possibilità di continuo dialogo, scambio e confronto con essa: nell’incomunicabilità di queste due istituzioni e nell’incomprensione reciproca tra genitori e insegnanti spesso *si crea il territorio di nessuno, in cui si annida e si consolida la malerba del condizionamento negativo* (Moro, 2003, p. 72); svantaggio scolastico e insuccesso sociale sono, così, connessi in un circolo vizioso che incide non solo sull’individualità futura della persona, ma sull’intera collettività. Per questa ragione i docenti intervistati dichiarano la necessità di costruire e mantenere un rapporto di fiducia e supporto reciproco con le famiglie, specialmente degli studenti con difficoltà o in situazioni di svantaggio, per guidare insieme gli alunni verso la l’autoaffermazione e l’autorealizzazione. In questa dinamica dimensione prendono forma le sfide educative che prendono forma nella relazione scolastica quotidiana tra insegnanti e alunni: problemi di comportamento, disinteresse e disattenzione creano condizioni di malessere e disagio nel processo di insegnamento e apprendimento e questo incide, in modo interrelato, sulle scelte educativo-didattiche dei docenti e sui risultati raggiunti dagli allievi.

Nel secondo caso, evidenziamo gli elementi emersi che ci hanno offerto nuovi spunti di riflessione. *In primis*, le conseguenze reali di essere parte di un sistema categoriale e selettivo: la struttura della scuola maltese ci ha permesso, infatti, di indagare le percezioni e le esperienze degli insegnanti sulle prospettive educative (e di vita) degli alunni inseriti nelle classi di

livello basso. Dalle parole degli insegnanti evinciamo che da un lato, la suddivisione per fasce di abilità (risultati accademici) è a supporto sia dell'alunno, che si relaziona con compagni che hanno capacità simili, sia dell'insegnante, che non necessita così di progettare una didattica particolarmente differenziata; dall'altro lato, però, si evidenzia il rischio di rimanere "bloccati" in un contesto in cui sono presenti molteplici problematiche comportamentali ed apprenditive, in cui le sfide cognitive sono limitate da una didattica "livellata" verso il basso e da relazioni coi pari più distraenti che stimolanti e in cui le prospettive degli insegnanti sulle possibilità di apprendimento (e di crescita) degli alunni non sono promettenti. Essere così "etichettati" come studenti di livello basso vincola indirettamente le aspettative dei docenti e direttamente le scelte didattiche proposte, minando il futuro, per lo meno scolastico, degli alunni (Rosenthal, Jacobson, 1968; 1992). Anche i bambini sono consapevoli di questo processo: gli insegnanti riportano come gli alunni si domandino il perché di essere inseriti in quelle fasce di livello, trasmettendo una sensazione di disagio e di timore di non imparare abbastanza e di "rimanere indietro". La scelta, dunque, di selezionare, categorizzare e, in qualche modo, "etichettare" le difficoltà non è neutra: anche se alcuni docenti la considerano una decisione di cui solo loro sono al corrente, non si può ignorare che la maggior parte degli alunni ne sono consapevoli e questo influisce sulla loro (auto)realizzazione personale e sociale (*Effetto Golem*). Un altro elemento emerso inaspettatamente riguarda l'uso di definizioni per individuare le difficoltà. Sia nelle descrizioni della classe e degli alunni in generale, sia degli allievi in situazione di particolare svantaggio o in condizione di disabilità (con LSA), gli insegnanti tendono a non utilizzare "etichette", privilegiando la descrizione delle caratteristiche dei diversi alunni. Nonostante questo possa essere dovuto più ad una conoscenza meno approfondita dei concetti di difficoltà/disturbo/disabilità o ad una selezione già pre-avvenuta degli studenti, piuttosto che ad una particolare sensibilità

sul tema, abbiamo rilevato che il quadro descrittivo offerto da questi insegnanti si avvicina più ad una rappresentazione globale ed olistica delle molteplici peculiarità degli alunni, che ad una focalizzazione sul problema.

2.10. Tra prima e seconda fase d'indagine: considerazioni

I risultati raggiunti con l'analisi delle interviste svolte in contesto scolastico maltese, insieme a quelli ottenuti dall'osservazione partecipante e dai *focus group* svolti nelle scuole italiane, ci ha permesso di costruire, con maggiore consapevolezza e attenzione ai dettagli, i questionari da sottoporre ai docenti di scuola primaria italiani. Con l'obiettivo sia di delineare il profilo dell'alunno con BES per svantaggio socio-economico, linguistico e culturale nella percezione degli insegnanti italiani sia di individuare le scelte educativo-didattiche che, ad oggi, vengono messe in atto in funzione dei BES, e alla luce delle riflessioni scaturite dalla prima fase dell'indagine, abbiamo scelto di indagare varie questioni:

- Chi è l'alunno con BES agli occhi degli insegnanti?
- Il BES è identificato per tutelare l'alunno?
- Il BES è identificato per tutelare (deresponsabilizzare?) l'insegnante?
- Il BES è permanente? O transitorio?
- Il PDP viene sempre redatto? È condiviso? Cosa riporta?
- La famiglia è (dovrebbe essere?) coinvolta nel processo di identificazione del BES e nelle scelte didattiche da mettere in atto?
- C'è una condivisione di intenti educativi fra scuola e famiglia?
- C'è una condivisione di intenti educativi fra colleghi?
- Gli insegnanti tengono presente il *background* dell'alunno nella definizione del BES?
- In che misura la categorizzazione delle difficoltà e l'utilizzo di "etichette" (BES, AD/HD...) è diventata prassi per gli insegnanti?

Capitolo 3. La seconda fase della ricerca

3.1. I questionari

La seconda fase della ricerca è stata suddivisa in diversi momenti: la costruzione del questionario e il *pre-test* (maggio-agosto 2018), la somministrazione dei questionari online e l'analisi dei dati (settembre-ottobre 2018). La scelta di utilizzare questo strumento è stata dettata dalla volontà, concorde con la finalità dell'indagine di offrire un quadro esplorativo sulle dinamiche legate alla difficoltà scolastica e ai BES, di riuscire a coinvolgere un numero cospicuo ed eterogeneo di insegnanti di scuola primaria. Tra i vantaggi di utilizzare il questionario, in particolare, come nel nostro caso, se *online*⁴⁸, vi sono, infatti, la facilità di fruizione (struttura predefinita e tempi brevi di compilazione) e l'accessibilità (linguaggio semplice e informale⁴⁹), elementi che consentono di raggiungere più partecipanti. Inoltre, la scelta di mantenere i questionari *anonimi*, per sostenere il diritto alla riservatezza degli insegnanti, può essere un incentivo sia alla compilazione, sia alla sincerità nel rispondere.

La *scelta* e la *costruzione delle domande* derivano da un'approfondita analisi dei risultati emersi durante la prima fase dell'indagine: questo ci ha permesso di individuare e poi indagare con maggiore esattezza gli elementi che caratterizzano il nostro problema di ricerca (Lucisano, Salerni, 2016).

⁴⁸ Per la creazione, la diffusione e la raccolta dati dei questionari, abbiamo utilizzato il *server* offerto dall'Università di Bologna, FeedBack Server. Il link (ora chiuso) in cui era possibile accedere all'indagine era il seguente:
<https://survey.unibo.it/fs/fs.aspx?surveyid=59da9694cf242308d858e594d3d6549>

⁴⁹ Abbiamo ritenuto infatti essenziale utilizzare un lessico che non fosse troppo specialistico e che, prendendo spunto dal linguaggio utilizzato durante l'osservazione partecipante e i *focus group*, risultasse "familiare" e accessibile agli insegnanti.

Ciascuna domanda, infatti, risponde ad obiettivi precisi, che cercano di dare una risposta chiara sulle questioni che si sono ipotizzate ad inizio indagine ed arricchite *in itinere* (vedi Paragrafo 2.10): le informazioni raccolte potranno, così, essere più precise e, grazie all'utilizzo dello strumento "questionario" in sé, meglio confrontabili, sia perché di lettura meno fraintendibile e soggettiva, sia perché non alterate dalla presenza del ricercatore in sede di risposta. Particolare attenzione è stata posta, infatti, nel *formulare domande* che contenessero un'unica richiesta e affermazioni univoche che non presentassero elementi di ambiguità strutturale o terminologica. L'impegno di eliminare il più possibile elementi di vaghezza e confusione si evince anche da una presentazione grafica e una impaginazione che cercano di favorire la leggibilità delle frasi e dei testi (scelta di un carattere semplice, cambi di pagina per diversi argomenti, attenzione agli spazi tra un *item* e l'altro ecc.) e da istruzioni per la compilazione piuttosto dettagliate.

Per incentivare alla compilazione ed evitare che i partecipanti reagissero negativamente e si rifiutassero di proseguire, abbiamo deciso di sviluppare il questionario in *tre sezioni* strutturate dal generale al particolare, utilizzando una sorta di *tecnica dell'imbutto* (Lucisano, Salerno, 2016, p. 197): da domande da semplici e non "scomode" a domande che diventano, man mano, più specifiche e "delicate". Infatti, la Sezione I è dedicata a raccogliere *informazioni anagrafiche e formativo-professionali*, la Sezione II ad individuare caratteristiche che connotano *i profili di alunni in situazione di difficoltà scolastica*, e la Sezione III ad indagare, in modo diretto ed esplicito, il nostro *focus* di ricerca, ossia il *processo di riconoscimento e identificazione dei BES* e le *prassi didattiche-progettuali* che vengono attuate. Il questionario è riportato per esteso in allegato.

Abbiamo anche cercato di variare *le modalità e il tipo di domande* (*ibidem*): il questionario propone quesiti a scelta multipla, quesiti a scala di

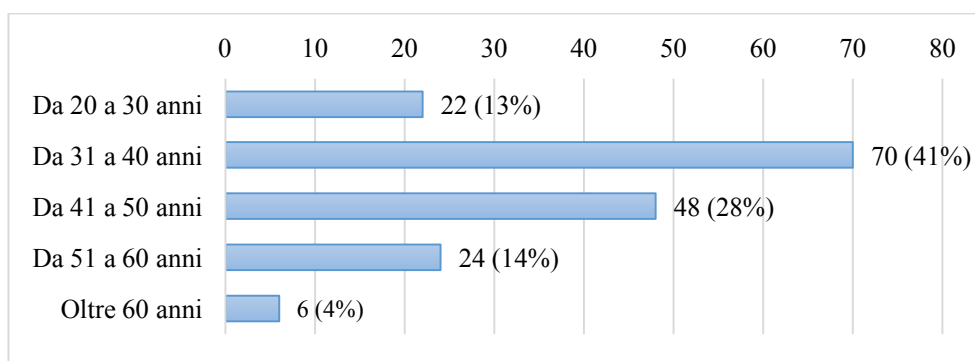
valutazione e due domande aperte. Per quel che riguarda le domande aperte riteniamo opportuno fare una precisazione: la prima richiede di scrivere da 3 a 6 aggettivi che connotino l'alunno "difficile"; la seconda è a seguito della presentazione di 6 profili di alunni in situazione di difficoltà sui quali agli insegnanti è richiesto prima di compiere una scelta – è una domanda a scelta multipla, con possibilità di selezionare più di una risposta – e poi di motivarla.

3.2. Sezione I – *Dati anagrafici e professionali*

Il questionario, per le ragioni spiegate a conclusione della prima fase dell'indagine svolta in Italia (Paragrafo 2.4), è stato indirizzato solo a docenti di scuola primaria: in totale hanno partecipato 170 insegnanti che, considerata la compilazione volontaria e online, presumibilmente sono sia abituati ad utilizzare internet e strumenti tecnologici, sia attenti alle tematiche scolastiche inerenti ad inclusione e BES. Questa considerazione trova riscontro nei dati anagrafici e dati relativi alla formazione e al curriculum professionale (Appendice A).

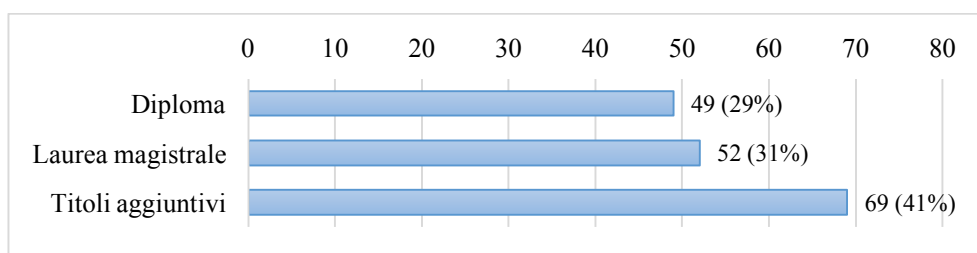
Analizzando i primi dati, emerge, infatti, che i partecipanti al questionario sono, per la maggior parte, insegnanti piuttosto giovani e particolarmente formati a livello universitario.

Grafico 1. Età



Come rappresentato nel grafico 1, su un totale di 170 insegnanti (di cui 165 donne e 5 uomini) quasi la metà (il 41%) ha tra i 31 e i 40 anni e, in generale, la netta maggioranza (140 docenti, ossia l'82%) ha meno di 50 anni. Per quel qual che riguarda la formazione, invece, ben 121 insegnanti hanno conseguito la Laurea Magistrale (52) o Titoli aggiuntivi oltre Laurea (69) come Specializzazione, Master, Dottorato ecc., mentre la minoranza, il 29%, ha raggiunto solo il Diploma.

Grafico 2. Titolo di studio



Inoltre, anche se “solo” 43 su 170 lavorano su “posto di sostegno” – mentre 127 su “posto comune” –, il 36% (quindi più di 1 docente su 3) ha conseguito l’abilitazione per l’insegnamento di sostegno, fattore che constata particolare formazione ed interesse sui temi d’indagine (grafico 3).

Grafico 3. Conseguimento dell’abilitazione per l’insegnamento di sostegno

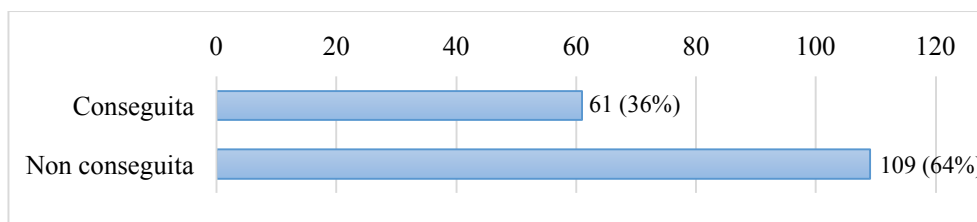
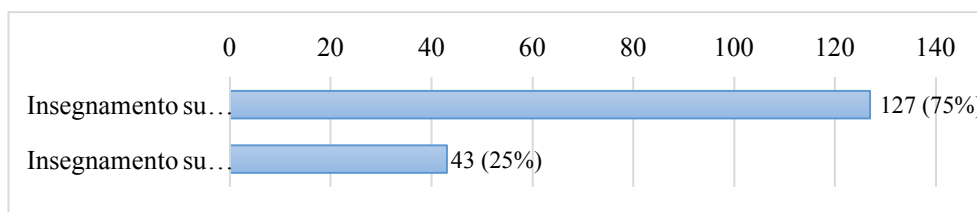
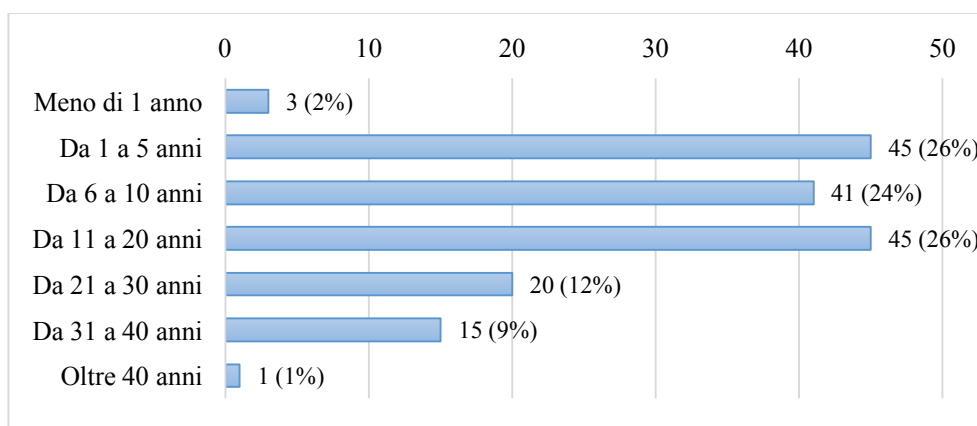


Grafico 4. Posto di insegnamento



Su 170 insegnanti, 136 (80%) sono assunti a tempo indeterminato e, per quel che riguarda la loro esperienza di insegnamento a scuola, i docenti si sono collocati, in modo piuttosto omogeneo, principalmente nelle fasce che indicano un periodo di insegnamento che va da 1 a 5 anni, da 6 a 10 e da 11 a 20 (grafico 5), confermando il dato relativo alla loro età.

Grafico 5. Anni di insegnamento



Ricapitolando, si tratta generalmente di professionisti giovani che da non troppo hanno concluso la loro alta formazione sulle tematiche relative alla scuola e ai processi di insegnamento-apprendimento: probabilmente per questa ragione non abbiamo riscontrato una particolare influenza di queste variabili sulle risposte dei partecipanti, che si rivelano piuttosto “indipendenti” sia dai dati che riguardano genere ed età sia da i dati che riguardano l’esperienza formati e professionale come, ad esempio, titolo di studio e anni di insegnamento.

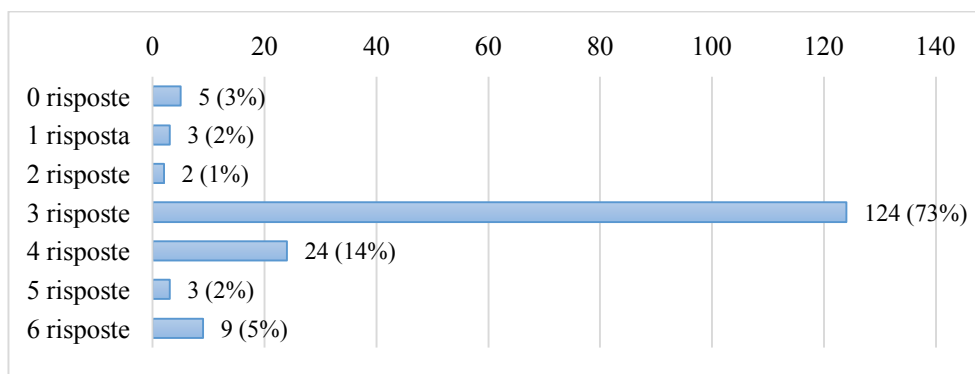
3.3. Sezione II – *Alunni con difficoltà scolastiche*

Dopo la Sezione I, che ci ha permesso di avere le prime informazioni sui partecipanti al questionario, nella Sezione II (Appendice B) abbiamo chiesto agli insegnanti di indicare da 3 a 6 aggettivi che descrivessero un alunno “difficile”.

La scelta di proporre questa locuzione deriva dall’aver rilevato, durante osservazione partecipante e *focus group*, che un buon numero di docenti la utilizzava comunemente sia per descrivere l’alunno in situazione di difficoltà scolastica in generale, sia per riferirsi ad un malessere generale vissuto nella relazione con quel particolare studente. Data l’ipotesi che il BES prenda forma da specifiche difficoltà scolastiche, l’obiettivo della Sezione II è quello di aprire una parentesi su questo tema prima di affrontare direttamente quello dei BES: abbiamo, quindi, ritenuto funzionale l’impiego della perifrasi *alunno “difficile”* per indagare, attraverso un linguaggio che fosse a loro familiare e di uso comune, l’idea degli insegnanti sulle caratteristiche che denotano situazioni di particolare difficoltà.

Evidentemente questa decisione è stata davvero funzionale: nonostante il sistema utilizzato per creare il questionario non consentisse di configurare le domande in modo da rendere obbligatoria la risposta e quindi non era indispensabile scrivere qualcosa per procedere con la compilazione, quasi la totalità degli insegnanti ha scelto di rispondere alla domanda (grafico 6).

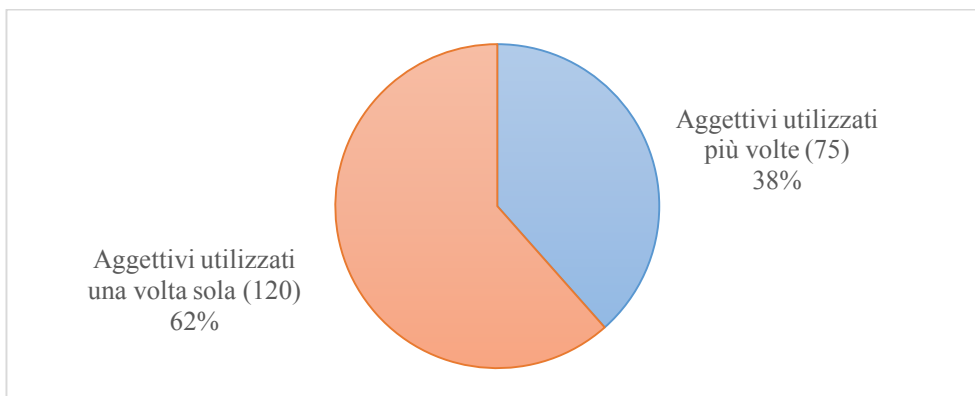
Grafico 6. *Numero di risposte date*



Il fatto che, su un totale di 170 partecipanti, solo 5 (il 2%) non abbiano inserito alcun aggettivo è già un dato estremamente significativo: dalla scelta di partecipare possiamo dedurre che trovare aggettivi per descrivere un bambino “difficile” non sia risultato un esercizio che ha richiesto particolare impegno per i partecipanti (è stato “facile” connotare l’alunno “difficile”) che, altrimenti, avrebbero potuto lasciare vuota la risposta; l’altra ragione ipotizzabile è che il tema sia risultato particolarmente sensibile e abbia quindi convinto i docenti a partecipare. Tra l’altro, non solo quasi tutti gli insegnanti hanno risposto (165 su 170, il 98%), ma la netta maggioranza (124 su 170, il 73%) ha dato 3 risposte e 36 (il 21%) hanno anche dato più di 3 risposte, provando ulteriormente un alto livello di coinvolgimento e serietà dei partecipanti all’indagine.

In totale sono dunque state inserite 544 parole⁵⁰: gli aggettivi utilizzati sono complessivamente 195 e, di questi, 75 sono ripetuti più volte (la ricorrenza delle ripetizioni va da un massimo di 38 volte ad un minimo di 2) e 120 sono riportati un’unica volta (grafico 7).

Grafico 7. Aggettivi utilizzati (su un totale di 195)

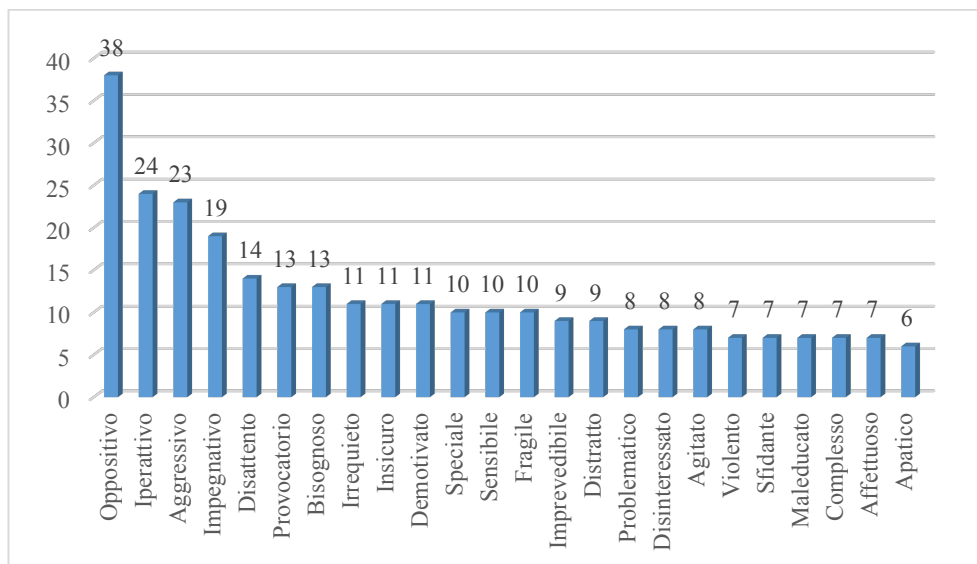


⁵⁰ Le uniche modifiche attuate prima del conteggio, per renderlo più efficace, sono state la trasformazione degli aggettivi da plurale a singolare e la correzione di evidenti errori di battitura/ortografia.

3.3.1. Analisi degli aggettivi più ricorrenti

Come prima analisi di questa corposissima mole di dati abbiamo scelto di riportare, nel grafico 8, i 24 aggettivi che sono stati ripetuti da 38 a 6 volte. Abbiamo fatto questa scelta perché, in questo modo, riusciamo ad osservare circa la metà delle risposte (si tratta di 289 risposte su un totale di 544) e, inoltre, individuare gli aggettivi più ricorrenti, dato estremamente significativo per indagare quali sono sia le parole in sé sia le caratteristiche che connotano una situazione di difficoltà.

Grafico 8. Ricorrenza degli aggettivi più utilizzati



L'aggettivo che è stato utilizzato con frequenza nettamente maggiore rispetto a tutti gli altri è "oppositivo", con una ricorrenza di 38 volte; seguono "iperattivo" (24), "aggressivo" (23), "impegnativo" (19), "disattento" (14) e "provocatorio" (13). Se non consideriamo, per il momento, "impegnativo", gli aggettivi che ricorrono maggiormente sono non solo le caratteristiche, ma proprio le parole specifiche, utilizzate nel Disturbo oppositivo-provocatorio e del Deficit di attenzione e iperattività. Si tratta di un fattore particolarmente significativo per varie ragioni. Significa, innanzi tutto, che questa combinazione di difficoltà è estremamente presente

nel contesto scolastico: infatti, la dimensione socio-relazionale/comportamentale e la dimensione dell'attenzione, che sono emerse espressamente anche nei *focus group* condotti nella prima fase dell'indagine (Paragrafo 2.3.1), trovano qui ulteriore conferma di frequente comorbidità tra AD/HD, Disturbo oppositivo-provocatorio (Munir et al., 1978) e, in generale, difficoltà di relazione e comportamento. Inoltre, che gli aggettivi scelti dai partecipanti siano proprio le parole che definiscono la problematica, e non caratteristiche che fanno eco a quei particolari disturbi/deficit, può indicare una tendenza degli insegnanti di utilizzare, quando possibile, una definizione "precostruita" (un'etichetta?) per descrivere una difficoltà. "Impegnativo" è, infatti, tra i primi 6 aggettivi riportati, l'unico che esula da AD/HD e Disturbo oppositivo-provocatorio, offrendoci una prospettiva che coinvolge sempre alla dimensione relazionale, ma che ci descrive anche il sentimento di malessere dell'insegnante nel gestire la situazione di difficoltà, il peso dell'impegno che questa richiede. Anche "irrequieto", "agitato", "violento", "sfidante" e "maleducato" sono caratteristiche connotanti elementi di problematicità e disagio che prendono forma e si percepiscono nella relazione. In questo pattern possiamo ancora aggiungere, anche se un po' tautologico vista la richiesta di definire l'alunno "difficile", l'aggettivo "problematico".

Con la stessa ricorrenza di "provocatorio", in realtà, spicca anche un altro aggettivo, "bisognoso" (13), che apre l'analisi ad un'altra area di difficoltà: quella della fragilità. "Bisognoso", "insicuro", "sensibile", "fragile" connotano la condizione di un alunno che, agli occhi degli insegnanti necessita di particolare aiuto, supporto e sicurezza; un alunno particolarmente vulnerabile, che richiede tutela e attenzione. In questa dinamica si può inserire anche l'aggettivo "affettuoso" (7) che scegliamo di interpretare, vista l'esplicita richiesta di quest'*item* del questionario di indicare le caratteristiche dell'alunno "difficile", come

indice di ricerca continua di contatto, approvazione e protezione, come indicatore di un'attitudine ad essere esageratamente sensibile e/o esageratamente richiedente.

Associato all'aggettivo "bisognoso" non possiamo non mettere in evidenza "speciale", che ricorre 10 volte e che, insieme a "complesso" (7), delinea l'idea di un alunno con specifiche, molteplici ed eterogenee peculiarità: la connotazione, in questo caso, non sembra essere espressamente negativa, ma rimanda alla complessa unicità di ogni bambino, spostando l'attenzione dalle problematiche relazionali e comportamentali alle caratteristiche intrinseche dell'alunno. Riteniamo significativo evidenziare, però, che anche "bisognoso" e "speciale" fanno chiaro eco ad una molto nota definizione "predefinita": i *bisogni* educativi *speciali*. Coincidenze?

L'area connotativa che emerge da questi primi 24 aggettivi cambia ancora se si prendono in considerazione "demotivato", "distratto", "disinteressato", "apatico" (richiamiamo anche il già citato "disattento"): il *focus* si sposta sul piano del processo di insegnamento-apprendimento. Le difficoltà stanno nel mantenere l'attenzione e l'interesse, plausibilmente su un'attività, un esercizio o un'esperienza didattico-scolastica.

Infine, prendiamo in considerazione l'aggettivo "imprevedibile" che, ripetuto 9 volte, potrebbe indicare la difficoltà percepita dall'insegnante nel comprendere azioni e pensieri dell'alunno: aumenta così distanza tra adulto e bambino che lede le basi relazione ad una relazione educativa solida ed efficace.

3.3.2. *Analisi di tutti aggettivi attraverso categorie semantiche*

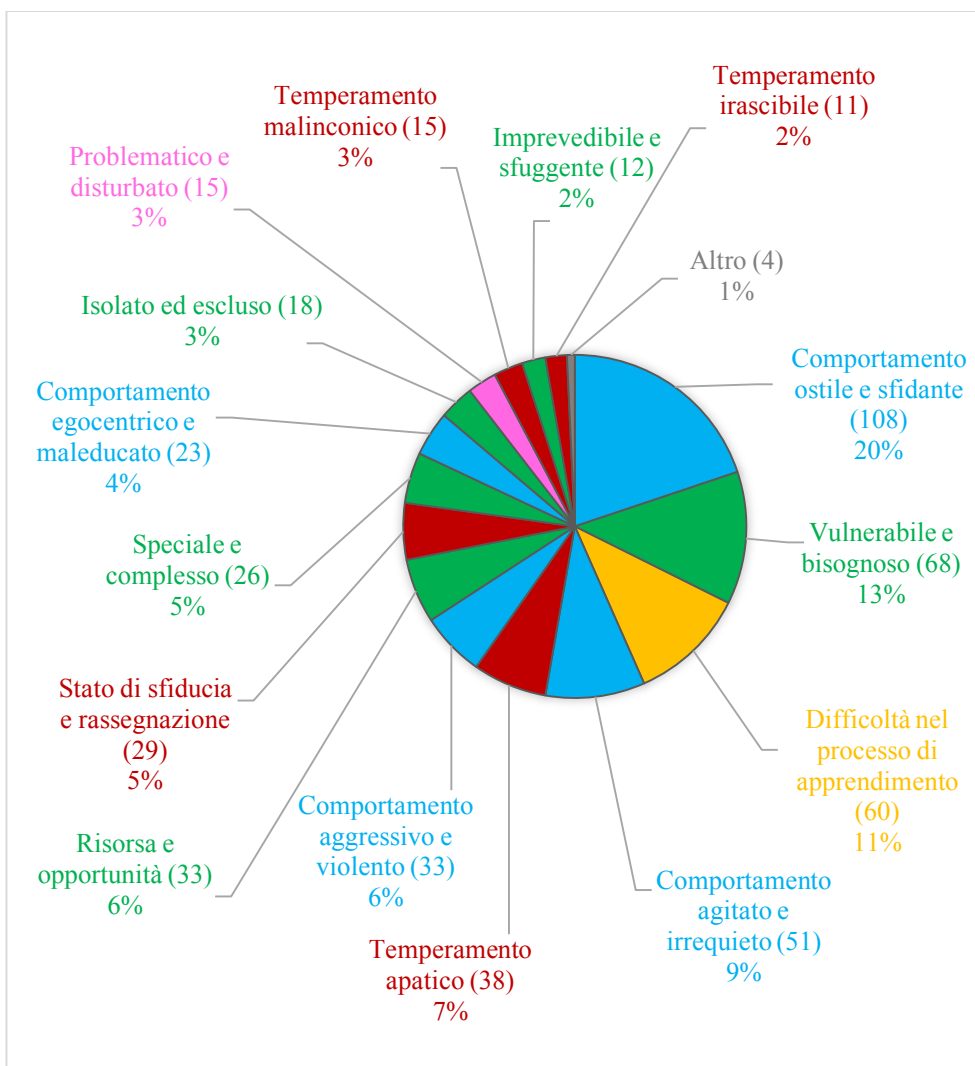
Con l'obiettivo di ridurre il meno possibile la complessità di questi dati, abbiamo proseguito nell'analisi raggruppando gli aggettivi in categorie semantiche che potessero restituire un quadro più preciso delle risposte date dagli insegnanti. Trattandosi, però, di aggettivi singoli ed esclusi da un qualsiasi contesto di riferimento, non sempre sono risultati di facile ed univoca interpretazione: siamo consapevoli, dunque, del peso che ha, in questo caso specifico, la variabile dell'interpretazione del ricercatore, ma questo non esclude la possibilità di esplorare i dati proponendo esplicitando i parametri utilizzati per cercare di decodificare le informazioni raccolte.

Inoltre, nell'Appendice B sono riportati tutti i dati raccolti in questa Sezione II (e quindi tutti gli aggettivi proposti dagli insegnanti), in modo da rendere il processo di indagine trasparente e le informazioni accessibili.

Come si evince dal grafico 9, gli aggettivi sono raggruppati in 15 campi semantici (senza contare la categoria "Altro"⁵¹) e afferiscono a 5 dimensioni (i colori) che connotano il *bambino "difficile"* secondo aspetti diversi.

⁵¹ Nella categoria "Altro" abbiamo inserito le 4 parole che non abbiamo ritenuto pertinenti o che, probabilmente per errori di battitura, non sono risultate comprensibili.

Grafico 9. I 544 aggettivi raggruppati in campi semantici



- Aggettivi che si riferiscono al *comportamento* dell'alunno "difficile".
- Aggettivi che descrivono *come (chi)* è l'alunno "difficile".
- Aggettivi legata a *capacità di apprendimento* dell'alunno "difficile".
- Aggettivi che esprimono il *temperamento* dell'alunno "difficile".
- Aggettivi che definiscono l'alunno "difficile" come "problematico".

I *comportamenti*, o meglio, i *problemi* legati al comportamento (e quindi alla dimensione relazionale), come già era emerso nell'analisi delle parole più ricorrenti, sono elementi che ritroviamo nelle risposte di moltissimi insegnanti: in generale, infatti, 215 risposte su 544, ossia quasi il 40%, riguardano il comportamento. Di questi la categoria nettamente più numerosa (la più numerosa in assoluto) è quella del *comportamento ostile e sfidante*: come immaginabile dopo l'analisi appena svolta sugli aggettivi ripetuti con più frequenza, in quest'area rientrano "oppositivo", "impegnativo", "provocatorio" e "sfidante", ma si aggiungono molti altri, come ad esempio, "sregolato", "ingestibile" "indisciplinato", "distruttivo" e "conflittuale". Si tratta di atteggiamenti che mancano della capacità di autocontrollo e che portano a continui scontri e conflitti con insegnanti e compagni perché non rispettano alcuna norma sociale: è una difficoltà che divampa nella relazione, sia con gli adulti sia coi pari, creando situazioni di faticoso malessere in cui il comportamento del bambino diventa talmente "irrispettoso", "intrattabile" e "incontrollabile" da ledere la possibilità di "stare" con lui in relazione, specialmente se educativa (Masci, 2012).

L'altra categoria di comportamento, che in parte è senz'altro legata alla precedente, è quella del *comportamento agitato e irrequieto*: in percentuale minore rispetto all'area precedente, queste 51 parole (il 9% sul totale) si riferiscono alla difficoltà che deriva dal movimento continuo, incontrollato ed eccessivo del bambino: anche essere "iperattivo", "irrequieto", "agitato", "vivace", "irruente" e "ipercinetico" implica problemi di autoregolazione che ostacolano la relazione educativa perché il bambino è perennemente guidato da impulsività ed impazienza.

La stessa dinamica avviene anche per gli alunni che manifestano *comportamenti aggressivi e violenti*: anche questa dimensione è correlata alle precedenti ma si arriva a descrivere il bambino addirittura come "pericoloso". La relazione, in questo caso, è messa a rischio anche da una

fisicità estrema, esasperata ed esplosiva che può ledere gli altri e provocare particolari reazioni di rifiuto e allontanamento.

Mentre queste prime tre aree comportamentale-relazionali sono già emerse in relazione alla difficoltà scolastica nelle varie fasi dell'indagine, abbiamo rilevato, in questo esercizio, una categoria più inesplorata, quella che abbiamo definito come *comportamento egocentrico e maleducato*: gli aggettivi connotano la difficoltà che nasce da un alunno esclusivamente ed esasperatamente incentrato su di sé, che non segue le regole, che non rispetta l'autorità e che agisce in modo "viziato", "testardo", "possessivo", "egoista", "caparbio" e "arrogante".

Dopo la dimensione del comportamento, l'area che si presenta più numerosa (il 29%, in totale) è quella degli aggettivi che non connotano il modo di agire del bambino, ma si focalizzano di più sul suo *essere*, sul *come* è percepito e visto dagli insegnanti. L'alunno "difficile" è in primo luogo un bambino "*vulnerabile*" e "*bisognoso*": il 13% degli aggettivi, infatti, richiamano un senso di particolare fragilità, insicurezza, sensibilità che necessita e "richiede" (è "richiedente") particolare attenzione e sostegno. Si tratta di un bambino "delicato", "emotivo" ed "indifeso" che rischia di instaurare dinamiche di eccessiva dipendenza, specialmente dall'adulto.

L'alunno "difficile", però, è visto anche come "*risorsa*" e "*opportunità*": il 6% degli aggettivi definisce il bambino come "interessante", "creativo", "intelligente", "capace" e "curioso", tanto da essere visto e considerato dall'insegnante come "aiuto" e "risorsa", "arricchente" e "motivante", "stimolante" e "rigenerante". Queste caratteristiche si legano bene alla dimensione dell'alunno "*speciale*" e "*complesso*" (5%): "unico" e "particolare", "uguale" e "diverso" "emblematico" e "complicato", è un alunno a cui si riconoscono specifiche peculiarità che, nella complessità che contraddistingue ogni individuo, possono essere percepite sia come elementi di ricchezza o sia di difficoltà.

Altri aggettivi, il 3%, descrivono l'essere dell'alunno "difficile" come "isolato" ed "escluso": è "trascurato", "non ascoltato", "non accolto", "abbandonato" e, per questo, non solo "poco integrato", ma perfino "isolato", "ghettizzato", "etichettato", "escluso" ed "emarginato". È un "outsider" ed è "solo". Si percepisce la dimensione del rifiuto degli altri e del contesto ad accettarlo e ad accoglierlo attraverso la creazione di dinamiche di stigmatizzazione, allontanamento e segregazione.

L'ultimo campo semantico che delinea com'è l'alunno "difficile" agli occhi degli insegnanti delinea le caratteristiche di un bambino "imprevedibile" e "sfuggente": nonostante sia solo il 2% degli aggettivi, riteniamo significativo mettere in rilievo il profilo di un alunno che è "imperscrutabile", difficile da comprendere e prevedere, sfuggente lo sguardo dell'insegnante che non riesce a trovare terreno comune in cui poter raccontarsi e condividere.

La terza area di significato che abbiamo individuato, cambia abbastanza nettamente prospettiva: le peculiarità dell'alunno "difficile" si riscontrano nel *processo di apprendimento*. Nelle 60 risposte (l'11%) che afferiscono a quest'area rientrano gli aggettivi, già incontrati, "disattento" e "distratto", ma si aggiungono anche le dimensioni del disordine e della disorganizzazione, della "scarsa concentrazione" e della "carenza della memoria di lavoro", della poca responsabilità e della poca autonomia, della discontinuità dell'impegno e della lentezza a svolgere compiti ed esercizi assegnati. Abbiamo scelto di inserire qui anche le "difficoltà di linguaggio" e, anche se specificamente DSA, le definizioni "discalculico" (che compare 3 volte) "dislessico", "disgrafico" (che compaiono 2 volte ciascuna) e "disortografico" (che compare un'unica volta).

Significativa anche i 93 aggettivi (ossia il 17%) che rientrano nella categoria tematica del *temperamento*. Per *temperamento* intendiamo, in senso lato, *l'insieme di disposizioni comportamentali presenti sin dalla nascita le cui*

caratteristiche definiscono le differenze individuali nella risposta all'ambiente. Il temperamento riflette dunque una variabilità biologica (Lingiardi, 1996, p. 118). Abbiamo scelto di utilizzare questo termine, e di prendere spunto anche dalla teoria dei Quattro Temperamenti (*sanguigno, collerico, malinconico, flemmatico*) di Steiner (2009) perché tutti gli aggettivi qui raccolti indicano una peculiarità individuale che sembra davvero intrinseca nell'individualità dell'alunno. Riteniamo *temperamento apatico* (7%), ad esempio, attitudini all'essere "disinteressato" e "passivo", perennemente "indifferente" agli stimoli proposti e quindi eternamente "demotivato". L'alunno sembra essere percepito dagli insegnanti come "difficile" perché "bloccato" in questi caratteristiche di "predisposizione". Stessa dinamica "frenante" avviene per il *temperamento malinconico* (3%) e quello *irascibile* (2%): nel primo caso si delinea il profilo di un alunno "solitario", "impaurito", "chiuso", "triste", "introverso", "disorientato", "anaffettivo"; mentre nel secondo l'alunno è "arrabbiato", "irascibile", "irritabile", "furioso", "collerico" e "adirato". In entrambi i casi, questi tratti connotano l'alunno nel profondo della sua individualità rischiando di paralizzarlo in una percezione negativa della realtà. Ne sono esempio gli aggettivi che raccolti nello *stato di sfiducia e rassegnazione*: il temperamento e l'attitudine negativi instaurano, se il contesto non si rivela estremamente attento e accogliente, dinamiche frustrazione, in cui l'alunno si sente "incompreso", "sfiduciato", "rassegnato" e "disilluso", e dà così il via ad un circolo vizioso di negatività che rischia di concludersi in manifestazioni comportamentali e relazionali problematiche, come quelle prese in esame in primo luogo.

L'ultima categoria di significato che abbiamo individuato, ossia la categoria dell'alunno "*problematico*" (3%) è talmente tautologica (l'alunno "difficile" è "difficile", "problematico", "disturbato" ecc.) che non riteniamo aggiunga alcun'informazione sull'alunno "difficile": possiamo

però ipotizzare che chi ha proposto questi aggettivi, abbia espresso, anche inconsciamente, un senso di disagio e malessere dovuto all'idea "difficoltà".

3.3.3. *Alcune riflessioni*

- Notiamo che, seppur con molteplici sfaccettature diverse, la difficoltà scolastica è prevalentemente connotata da caratteristiche molto simili a quelle emerse nella prima fase dell'indagine. Numerosi riscontri con i dati appena raccontati si trovano, ad esempio, nei profili di *alunno "difficile"* (Paragrafo 2.3.1) e persino nei dati emersi dalle interviste condotte con gli insegnanti maltesi *sulle sfide educative* (Paragrafo 2.8.1): difficoltà di comportamento e relazione, disinteresse e sfiducia sono alcuni delle caratteristiche che, finora, sono riconosciute come fattori che minano il processo di insegnamento-apprendimento.
- Evidenziamo nuovamente che un numero decisamente significativo di aggettivi indicati dagli insegnanti e, soprattutto, vari tra quelli più utilizzati sono termini che si ritrovano nelle definizioni di difficoltà e disturbi più noti: si pensi, come già riportato a oppositivo, provocatorio, iperattivo ecc. Si tratta di una scelta consapevole o l'etichetta è la scelta più "facile" quando si deve descrivere una difficoltà?
- Sottolineiamo però che, dall'analisi dei dati, si evince anche uno sguardo molto positivo verso la difficoltà: l'area tematica "risorsa e opportunità" e, seppur più indirettamente, l'area "speciale e complesso" testimoniano profonda positività e fiducia nell'alunno che può tradursi in efficace impegno relazionale, educativo e didattico.

3.4. Sezione III – *Alunni con BES*

Come precedentemente accennato, nella Sezione III (Appendice C) l'attenzione si sposta esplicitamente sui BES, nelle percezioni degli insegnanti. Si compone di due parti: nella prima abbiamo proposto 6 profili di alunni in difficoltà e chiesto di selezionare quelli che rientravano nella definizione di alunno con BES; nella seconda abbiamo predisposto 22 affermazioni alle quali attribuire un giudizio di valore da 1 a 4 sul concetto di BES e sulle prassi didattiche ad esso associate.

3.4.1. *Profili*

I sei profili proposti sono stati elaborati tenendo conto di vari elementi emersi nella prima fase dell'indagine svolta sia in Italia sia a Malta. Innanzi tutto, queste brevi descrizioni corrispondono a tutte le principali situazioni di difficoltà che abbiamo rilevato dall'analisi sistematica dell'osservazione partecipante, dei *focus group* e delle interviste. Non ci siamo limitati ad utilizzare semplicemente i profili che avevamo rilevato, ma abbiamo scelto di seguire due particolari accortezze. La prima è stata la scelta di non utilizzare termini che delimitano espressamente specifiche difficoltà o disturbi (come ad esempio “provocatore”, “oppositivo”, “iperattivo” ecc.): l'obiettivo, anche in funzione della richiesta successiva di motivare la scelta fatta, è stato quello di indagare la percezione sui BES attraverso esempi di difficoltà scolastiche “generiche”, non esplicitamente connotati da una definizione, un'etichetta; per approfondire la riflessione, abbiamo cercato di “replicare”, per intenderci, la dinamica che si era creata durante i *focus group* di Cervia per cui tutti i profili – o nessuno – potevano essere considerati BES. La seconda accortezza è stata la scelta di non inserire alcun *background*: visto che nella prima fase dell'indagine, in contesto scolastico sia italiano sia maltese, gli insegnanti hanno individuato il contesto socio-familiare e economico come principale variabile che induce a particolari

situazioni di difficoltà, l'idea di omettere il *background* è nata dalla volontà di scoprire, attraverso la domanda aperta, se gli insegnanti l'avrebbero comunque tenuto in considerazione (o meno), nel compiere la scelta dei profili (se ne lamentassero la mancanza, se valutassero i profili troppo incompleti per poter prendere una decisione ecc.). Su queste premesse sono stati elaborati questi sei profili (Tabella 3).

Tabella 3. Profili di alunni con difficoltà scolastiche

<p>PROFILO A</p> <p>L'alunno si dimostra particolarmente introverso e partecipa raramente⁵² sia alle attività didattiche sia ai momenti ricreativi e di gioco fra pari. Dato il temperamento estremamente timido e riservato, fatica nei lavori di gruppo e viene spesso isolato dal resto della classe.</p>
<p>PROFILO B</p> <p>L'alunno è poco autonomo nella gestione del materiale scolastico, nel seguire la lezione e nel portare a termine le consegne assegnate: va continuamente esortato, stimolato e guidato dall'insegnante perché, anche se in difficoltà, non chiede autonomamente aiuto.</p>
<p>PROFILO C</p> <p>L'alunno appare disinteressato e svogliato, si distrae molto frequentemente e raramente conclude il compito che gli viene assegnato in modo esatto e ordinato: assume comportamenti esageratamente esuberanti durante tutto il corso delle attività scolastiche, non sta mai fermo e non rispetta i tempi di parola.</p>
<p>PROFILO D</p> <p>L'alunno risulta spesso arrabbiato, dispettoso e prepotente, assumendo frequentemente atteggiamenti accusatori, arroganti e di sfida, sia nel rapporto coi pari sia nella relazione con l'adulto; si rifiuta di seguire le regole di comportamento della classe e di rispettare le consegne.</p>
<p>PROFILO E</p> <p>L'alunno utilizza un lessico limitato e impreciso, commette spesso errori sintattico-ortografici nella scrittura e, anche all'orale, fatica nella strutturazione ordinata di frasi e discorsi, risulta lento nella lettura e comprende i testi scritti in modo frammentario.</p>
<p>PROFILO F</p> <p>L'alunno è molto curioso, acquisisce nozioni molto più velocemente dei compagni ed è in grado di utilizzarle e rielaborarle con particolare abilità e creatività; è estremamente autocritico e richiama ripetutamente e continuamente l'attenzione dell'insegnante; preferisce la compagnia dell'adulto perché fatica a relazionarsi coi pari.</p>

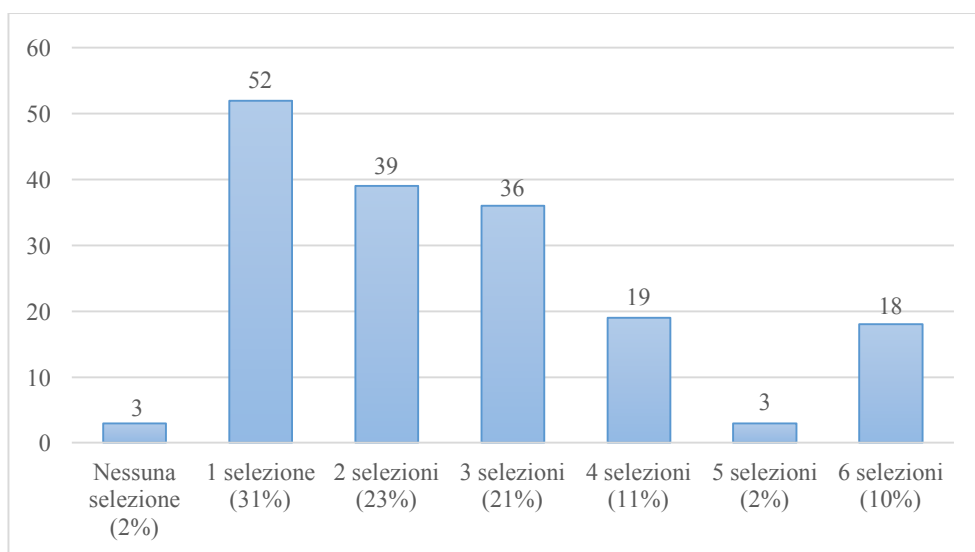
⁵² Gli aspetti riportati in grassetto non indicano la parte più significativa della descrizione, ma sono solo le caratteristiche che, per agevolare la lettura dei grafici utilizzati in questo paragrafo, verranno riportate sotto i vari profili: ad esempio, PROFILO A (particolarmente introverso e partecipa raramente).

Le caratteristiche con cui connotare i diversi profili fanno riferimento principalmente a sei diverse aree di difficoltà: il profilo A descrive un comportamento estremamente chiuso e riservato che ostacola la partecipazione; il profilo B propone una grave mancanza di autonomia, capacità essenziale per autoregolarsi e raggiungere competenze utili all'apprendimento e allo sviluppo; il profilo C riassume il comportamento di un bambino che fatica a mantenere la concentrazione, si muove continuamente ed è quindi particolarmente difficile da coinvolgere nel processo di insegnamento-apprendimento; il profilo D richiama ad un comportamento provocatorio e di sfida sia nella relazione coi compagni, sia con l'adulto; il profilo E riguarda le difficoltà di linguaggio che emergono sia in lettura e scrittura sia in produzione orale; il Profilo F descrive un bambino estremamente (molto più dei compagni) capace, intuitivo e creativo, autocritico e con difficoltà relazionali e comportamentali. Seppur non esplicitamente, questi profili fanno volutamente eco a difficoltà specifiche come DSA, AD/HD, Disturbo oppositivo-provocatorio, *talented/gifted*: in definitiva, insomma, questi profili possono essere sia tutti associati al concetto di BES sia tutti considerati come una “semplice” e “comune” difficoltà scolastica. Quello che ci interessa è, infatti, esplorare come gli insegnanti percepiscono queste caratteristiche, cercando di raccogliere informazioni sulla complessa dinamica di riconoscimento e individuazione delle difficoltà scolastiche che vengono considerate BES.

Abbiamo, dunque, chiesto agli insegnanti di scegliere – e poi motivare la decisione - tra i sei profili proposti quelli che, secondo loro, descrivessero un alunno con BES: la struttura di questo *item* del questionario è una domanda a scelta multipla in cui è però possibile indicare più risposte.

Nel grafico 10 riportiamo, quindi, come prima informazione, il numero delle selezioni compiute dai partecipanti (quanti profili ha scelto ciascun insegnante?).

Grafico 10. Numero di selezioni



Esclusi tre insegnanti che non hanno risposto all'intera domanda (quindi non hanno neanche dato motivazione della "non scelta"), tutti gli altri partecipanti hanno selezionato da uno a sei i profili. È "1 selezione" quella più numerosa: 52 insegnanti su 170, ossia il 31%, hanno selezionato un unico profilo. Il fatto di aver selezionato una sola opzione, in una domanda in cui era espressamente indicata la possibilità di sceglierne più di una, indica una particolare sicurezza che quell'unico profilo selezionato presenti proprio le caratteristiche atte a riconoscere un alunno con BES. Per questa ragione, dopo un'esplorazione dei dati relativi a *quali* e *quanti* profili sono stati selezionati complessivamente da tutti i partecipanti (grafico 11), procediamo con l'analisi dei dati legati alle selezioni degli insegnanti che hanno scelto un solo profilo fra i sei proposti (grafico 12). In conclusione, poi, riteniamo significativo aprire una parentesi specifica sulla scelta, anche se coinvolge solo il 10% degli insegnanti, di selezionare tutti i sei profili.

Premettiamo che, per analizzare i dati raccolti, utilizzeremo anche le motivazioni che gli insegnanti hanno scritto, su nostra richiesta, per giustificare la scelta dei profili svolta. In questo caso, però, a differenza

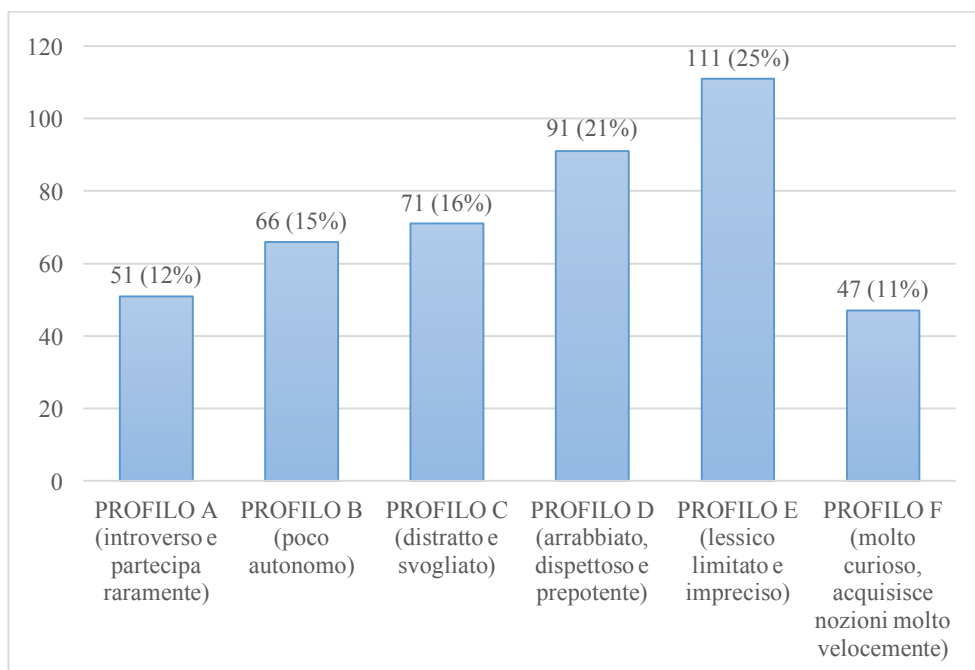
dell'esercizio in cui era stato chiesto di indicare gli aggettivi che connotano un alunno "difficile", il numero dei responsi dati è piuttosto basso: solo 76 docenti su 170, ossia il 44%, hanno giustificato la scelta fatta, mentre la maggioranza, avendo la possibilità (dovuta sempre al sistema utilizzato) di "saltare" la domanda, ha evitato di rispondere.

Analisi dei dati generali

Iniziando a prendere in considerazione i dati generali, rileviamo, riportando i dati nel grafico 11, che sono state fatte complessivamente 437 selezioni, suddivise, relativamente ai profili, nel modo seguente:

- il profilo A è stato scelto 51 volte,
- il profilo B è stato scelto 66 volte,
- il profilo C è stato scelto 71 volte,
- il profilo D è stato scelto 91 volte,
- il profilo E è stato scelto 111 volte,
- il profilo F è stato scelto 47 volte.

Grafico 11. Profili scelti in totale (437 selezioni)



Il profilo che è stato selezionato più volte è il profilo E, seguito da D, C, B, A ed F. Interessante notare che i profili più selezionati (E, D, C) sono quelli in cui le caratteristiche che rimandano a difficoltà specifiche sono più marcate. Come precedentemente accennato, infatti, in tutti i profili ci sono aggettivi e locuzioni che volutamente rimandano a elementi peculiari di difficoltà, deficit o disturbi: nel caso dei Profili E, D e C, l'eco risuona più forte, richiamando i Disturbi Specifici di Apprendimento, i Disturbi oppositivo-provocatorio e i Deficit di Attenzione e Iperattività – classificazioni che, ricordiamo, sono anche quelle emerse maggiormente nella prima fase esplorativa dell'indagine. Analizzando le risposte alla domanda aperta abbiamo, infatti, rilevato che una buona parte degli insegnanti che ha selezionato questi profili fa espressamente riferimento a DSA, AD/HD e difficoltà socio-relazionali e comportamentali: sono queste le aree della difficoltà che principalmente inducono a considerare l'identificazione del BES.

In generale, però, l'idea che traspare in molte risposte è quella che gli alunni con BES siano *bambini che hanno bisogno di percorsi facilitati per l'apprendimento* [463831]: la scelta ricade sui profili di *fragilità* che compromettono il processo di apprendimento. Si tratta di *situazioni da gestire seguendo un particolare iter educativo* [463692]. Gli insegnanti rilevano una condizione di particolare bisogno, dunque, soprattutto a livello didattico: *nei BES rientrano i bambini che hanno bisogno di percorsi facilitati per l'apprendimento* [463831].

Hanno bisogno di qualcuno di fianco che gli spieghi le consegne [463748].

Ha bisogno di una presenza fissa e costante dell'adulto [463879].

[...] è necessaria una didattica individualizzata e personalizzata atta a superare fragilità e potenziare attitudini [463914].

[è indispensabile l'utilizzo di] strumenti dispensativi e compensativi [464368].

Anche il ruolo del contesto socio-familiare e delle esperienze di vita è un elemento emerso dalle analisi delle motivazioni degli insegnanti come fattore discriminante per il riconoscimento dei BES: nonostante il numero dei docenti che considera questo aspetto non sia molto alto, riteniamo il dato significativo perché guarda l'alunno nel suo complesso, senza focalizzarsi solo sulle sue problematiche individuali. Inoltre, come anticipato nell'introduzione a questa sezione, dopo i risultati della prima fase dell'indagine, il *background* è una delle principali variabili che volevamo tenere in stretta considerazione.

Potrebbero essere alunni con diverse tipologie di bisogno educativo a seconda del vissuto che si porta dietro [profili A, B] [463710].

I comportamenti e gli atteggiamenti "estremi" [profili D, E, F] fanno da indicatori verso una situazione "probabilmente problematica", sia in riferimento all'alunno in sé e sia in riferimento al suo vissuto familiare, che naturalmente cerca di modulare anche a scuola [463963].

Partirei con il dire che ogni alunno ha dei bisogni educativi. Nei profili sopra indicati non è chiaro che tipo di intervento è stato attuato da scuola e famiglia, il contesto sociale nel quale l'alunno è inserito ecc. quindi avendo a disposizione pochissimi elementi ho scelto quelli segnati [profili C, D, E] perché i bambini in oggetto, due hanno comportamenti critici all'interno della classe e il terzo perché ha difficoltà di apprendimento. Non sottovaluterei comunque gli altri bambini senza mettere in atto azioni didattiche mirate [464292].

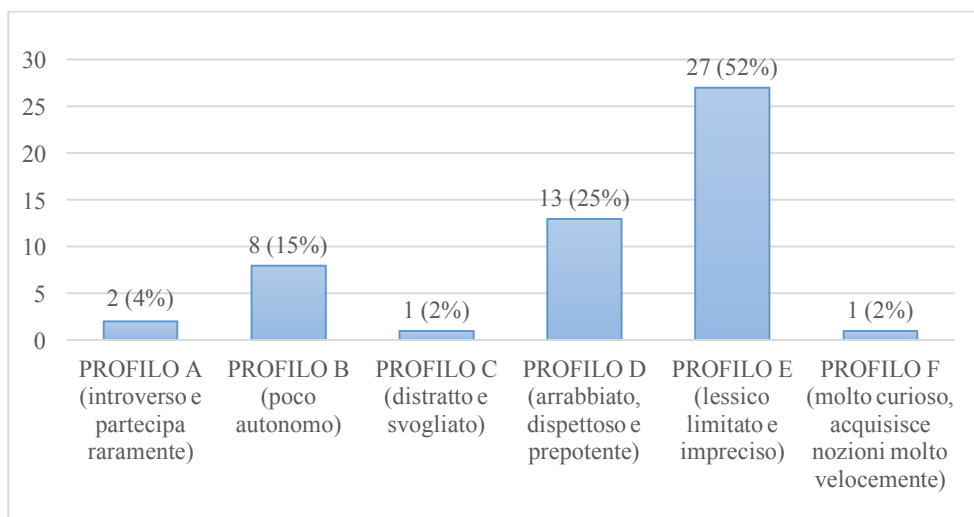
Anche se con in rilevanza minore rispetto a quello che ci saremmo aspettati visti i dati raccolti precedentemente, emerge comunque, dall'analisi delle risposte date in questa sezione del questionario, che il *vissuto*, la *famiglia* e il *contesto sociale* sono dimensioni che incidono sull'identificazione del BES: se l'alunno *si porta dietro* una situazione familiare e sociale "*probabilmente problematica*" questo si manifesta nei suoi comportamenti, atteggiamenti e, di conseguenza, apprendimenti.

Come altra considerazione generale, rileviamo anche che i profili A e F, che si riferiscono rispettivamente a bambini estremamente introversi e insicuri o con capacità nettamente sopra la media dei compagni, sono i meno scelti. Questo dato si può interpretare, a nostro avviso, come indicatore sia del fatto che gli insegnanti potrebbero avere avuto un'esperienza più ridotta di situazioni del genere, sia del fatto che probabilmente gli atteggiamenti di questi alunni sono considerati più “gestibili” e, quindi, meno problematici.

Selezione di un unico profilo

Procediamo ora, come anticipato, con l'analisi dei dati inerenti ai profili scelti da un'unica selezione (grafico 12): apriamo questa parentesi sia perché la maggioranza degli insegnanti, il 31% (grafico 10) ha indicato un solo profilo, sia perché, considerato il voluto tentativo di costruire tutti i profili in modo che potessero essere riconosciuti come alunni con BES, ci incuriosisce particolarmente la decisione di individuarne solo uno su sei. Questo inoltre ci permette, perché alleggerisce la mole di dati, di esplorare alcune specifiche motivazioni legate alle scelte dei singoli profili.

Grafico 12. Profili scelti su un'unica selezione



La prima riflessione che scaturisce osservando il grafico è un netto parallelismo di risultati con i dati raccolti dalla somma delle selezioni di

tutti (grafico 11). La gerarchia di scelta tra i profili è la stessa: E, D, B, A, F; fa curiosa eccezione il profilo C, ma semplicemente perché è sempre stato scelto insieme ad altri e mai come selezione unica.

Come nel grafico 11, quindi, in questo grafico 12, il profilo che è stato maggiormente scelto, è il profilo E: più della metà degli insegnanti (il 52%) ha riconosciuto nel profilo E le caratteristiche di un alunno con BES. Le ragioni che giustificano questa scelta toccano principalmente tre dimensioni. La prima si focalizza sulle caratteristiche del bambino individuando la *presenza di molte lacune* [464001] e di *difficoltà che l'alunno anche impegnandosi non riesce a superare* [463815]:

Per quanto sia complicato dare un tale giudizio senza conoscere l'alunno, questo in particolare non sembra avere gli strumenti necessari per affrontare l'apprendimento con i metodi classici [463677].

Tratti tipici di alunno che non riesce a stare al passo con le richieste e che necessita di adeguamenti della programmazione [464027].

Questo implica la necessità di adeguare la programmazione e di costruire percorsi differenziati, individualizzati e personalizzati che gli permettano di *superare le difficoltà* e gli ostacoli all'apprendimento. La seconda dimensione è, quindi, progettuale-didattica: in risposta al *bisogno* e alle esigenze del bambino, la scuola deve agire per mettere in atto strategie che gli consentano essere protagonista consapevole del suo processo di apprendimento e crescita:

Perché ha bisogno, dalla descrizione data, di percorsi individualizzati che gli permettano di lavorare in modo più organizzato, consapevole [486775].

La terza dimensione, invece, è quella che si limita a trovare le ragioni della scelta nella formulazione di una “diagnosi” piuttosto definitoria:

Probabile DSA [464737].

Si tratta di un alunno con ritardo cognitivo [463772].

Possiamo interpretare questo modo di connotare l'alunno, che non presenta alcuna spiegazione delle caratteristiche del bambino, ma lo definisce secondo una valutazione prettamente diagnostica, come un indicatore di una rischiosa tendenza: quella di racchiudere l'alunno in una definizione predefinita e deterministica di difficoltà, che riduce la globalità dell'individuo a problema. Questa dinamica si ripete, come da esempio seguente, anche nella motivazione della scelta fatta dall'unico insegnante che ha selezionato il profilo C.

La descrizione proposta mi rimanda ad un disturbo di AD/HD che rientra nei BES [464049].

Questo non avviene, però, nelle giustificazioni di coloro che hanno scelto i profili D, B (possiamo estendere queste considerazioni anche al profilo C): le difficoltà comportamentali e relazionali rimandano principalmente ad altre dimensioni.

[Profilo D] Ha difficoltà relazionali che incidono all'apprendimento [464244].

Perché queste caratteristiche [profilo B] poi portano ad una difficoltà di apprendimento sempre crescente [463763].

L'atteggiamento compromette fortemente il regolare svolgimento delle lezioni disturbando il processo di apprendimento per sé e per il resto della classe [486846].

Un atteggiamento come quello indicato non permette apprendimenti, necessità di un approccio globale e di interventi non solo educativo-didattici ma che riguardino anche la sfera relazionale e comportamentale [464302].

Per un alunno con queste difficoltà è importante darsi dei obiettivi, in accordo con la famiglia, per poterlo aiutare a gestire i momenti in cui il suo comportamento risulta non adatto [463756].

Il focus si sposta, infatti, principalmente sugli effetti che queste attitudini – che si tratti di scarsa autonomia, atteggiamenti di sfida o disinteresse – esercitano sia sui rapporti sociali sia sul processo di apprendimento individuale e del gruppo. Sono alunni che, come scrive un insegnante, *si*

rischia di perdere, perché difficoltà relazionali e comportamentali ha effetti determinanti sull'apprendimento. Per arginare questa dinamica, dall'analisi delle risposte degli insegnanti emerge l'importanza del ruolo della famiglia: con essa, la scuola deve comunicare, condividere obiettivi e strategie efficaci per supportare e guidare l'alunno.

Selezione di tutti e sei i profili

Come da grafico 10, il 10% degli insegnanti ha scelto di selezionare tutti e sei i profili: nonostante la percentuale non sia alta, il dato risulta comunque significativo perché risponde in qualche modo alla nostra “provocazione” di aver proposto profili che potevano essere tutti – o nessuno – profili di alunni con BES. Tra le principali motivazioni che offrono gli insegnanti la necessità di rispondere ad un bisogno peculiare manifesto nell'alunno, che richiede un'attenzione e una pratica educativo-didattica specifica.

Ognuno di questi bambini starebbe manifestando un bisogno [463760].

Il bisogno educativo speciale si applica sia nelle difficoltà didattiche che relazionali/comportamentali [463796].

Li ho segnati tutti perché ogni profilo descritto rivela un bisogno specifico, non solo legato al cognitivo [463848].

Secondo me, rispondono tutti in modo differente, a profili di diversi bisogni educativi: ciascuno nella sua singolarità ha comunque bisogno di una risposta differenziata, in termini di modalità didattiche, piccoli accorgimenti da attuare nell'organizzare e condurre la lezione nel gruppo classe, a livello di riconoscimento affettivo-relazionale, e per alcuni attraverso l'elaborazione di un percorso educativo individualizzato in risposta ad una diagnosi funzionale [463804].

E, poi, lo sguardo critico che ci aspettavamo:

Bisogna conoscere l'ambiente in cui si relaziona il bambino in modo da comprendere se il bisogno è momentaneo e/o legato a particolari eventi o se è dovuto ad una specifica difficoltà [463968].

In tutti i casi potrebbe presentarsi un BES, sarebbe necessario conoscere il contesto scolastico e familiare e comprendere se gli

atteggiamenti descritti manifestano un disagio e costituiscono un elemento che inficia sull'apprendimento e la relazione sociale [463973].

Ribadiamo, quindi, la già rimarcata consapevolezza che non si può omettere, nell'identificazione del BES, l'aspetto contestuale, sia familiare e sociale, sia scolastico e didattico.

Ritrovo molte caratteristiche dei miei "alunni BES" in tutti questi profili [463894]

Ogni alunno ha bisogni educativi speciali. Per questo motivo dobbiamo uscire dalla logica dell'etichettamento che si riduce, in fin dei conti, nella mera predisposizione di un PDP atto a prevenire eventuali grane future per la scuola. La didattica va personalizzata per aiutare tutti gli alunni, sia quelli con difficoltà di apprendimento, sia per sostenere le eccellenze! [464028]

Il rischio di *etichettare* questi "alunni BES" si evince anche dalle parole degli insegnanti, che propongono *una didattica personalizzata per aiutare tutti gli alunni*, capace di evitare sterili logiche classificatorie che riducono l'approccio educativo-didattico ad una *mera predisposizione di un PDP*.

3.4.2. Alcune riflessioni

- Un elevato numero di aggettivi utilizzati per la descrizione dei profili – selezionati consapevolmente dopo l'analisi dei dati della prima fase – corrispondono a quelli indicati dagli insegnanti nella Sezione II del questionario: sugli aggettivi che connotano la difficoltà scolastica c'è quindi molta coerenza ed univocità.
- La partecipazione alla richiesta della Sezione II e la ricchezza degli aggettivi indicati rivela una facilità (forse abitudine) ad individuare le caratteristiche della difficoltà; al contrario, la scelta di non dare una motivazione alla selezione dei profili (Sezione III) fa trasparire una particolare fatica per gli insegnanti nel giustificare quali livelli di difficoltà connotino i BES.

- Il BES viene espressamente ricondotto a particolare necessità, esigenza educativo-didattica: si enfatizza l'approccio legato al processo di insegnamento-apprendimento piuttosto che soffermarsi solo sul problema o sulla difficoltà.
- L'analisi dei dati rivela che, nella maggior parte dei casi, quando gli insegnanti motivano la loro scelta utilizzando un'etichetta (DSA, AD/HD ecc.) raramente aggiungono altri dettagli. L'etichetta (*specific label*, definizione precostituita di una problematica nota e condivisa) della difficoltà è abbastanza chiara ed esplicativa da non rendere la descrizione necessaria? Anche lo fosse, limita la connotazione dell'alunno solo al problema, oscurandone la globalità.
- Dobbiamo però precisare che nel caso dello *specific label*, almeno viene riconosciuta e indicata la difficoltà; al contrario, gli insegnanti che hanno selezionato una difficoltà meno "classificabile" come la carenza di autonomia, molto raramente hanno spiegato la scelta fatta, se non con considerazioni molto generali sul bisogno di attenzione.
- Il ruolo del contesto familiare e socio-culturale come fattore che determina condizioni di particolare difficoltà emerge molto meno di quanto rilevato nei dati della prima fase dell'indagine condotta sia in Italia sia a Malta. Nell'identificazione e nel riconoscimento del BES, dunque, il *background* è un elemento che si tiene in considerazione?

3.4.3. BES e didattica

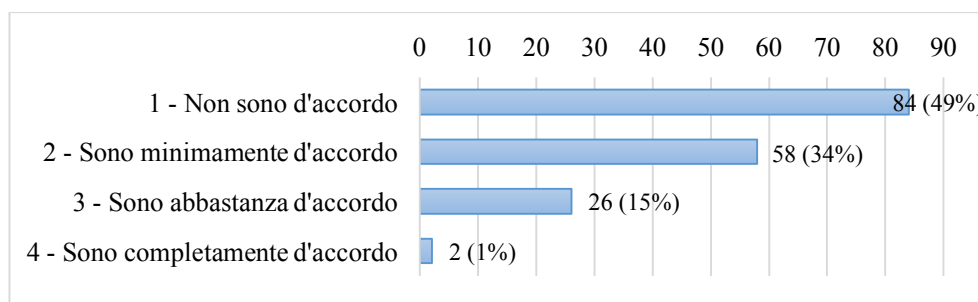
Nella seconda parte della Sezione II, ci siamo proposti di indagare come il concetto di BES – dovuto a svantaggio socio-economico, linguistico e culturale – venga recepito e inteso dagli insegnanti, come venga declinato e quanto incida sulla prassi didattica.

Sono stati predisposti 22 *item*, affermazioni alle quali si chiedeva di attribuire un valore attraverso un punteggio da 1 a 4:

- 1 significa “Non sono d’accordo”,
- 2 “Sono minimamente d’accordo”,
- 3 “Sono abbastanza d’accordo”,
- 4 “Sono completamente d’accordo”.

Abbiamo scelto di offrire una scala di valutazione che va da 1 a 4, consapevoli che difetta dell’assenza di un baricentro: abbiamo ritenuto funzionale all’indagine sollecitare i partecipanti a prendere una posizione precisa, senza che avessero la possibilità di scegliere la risposta neutrale.

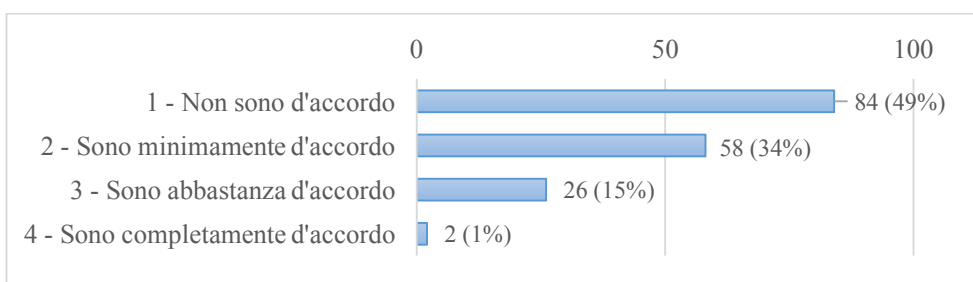
Grafico 13. (I) Vivere momenti di difficoltà a scuola fa parte del naturale processo di apprendimento di tutti gli alunni



La prima affermazione che analizziamo (grafico 13) riguarda la percezione del BES in relazione alla difficoltà scolastica. L’82% degli insegnanti è abbastanza o completamente d’accordo sul ruolo imprescindibile della difficoltà nel processo di apprendimento: la sfida cognitiva è in sé stessa un ostacolo da superare, senza il quale non si sviluppano le conoscenze, le

abilità e le competenze dell'alunno. Con questo principio fondante si riconosce completamente, però, solo il 38%, mentre il 30 % è minimamente o per nulla d'accordo. È possibile imparare senza alcuna fatica?

Grafico 14. (II) La difficoltà scolastica scaturisce nel BES



Un rapporto deterministico tra difficoltà scolastica e BES è, però, valutato come inesistente dalla stragrande maggioranza degli insegnanti, evidentemente consapevoli della “normalità” dell’incontro con la difficoltà durante il percorso di apprendimento.

Grafico 15. (IV) Il BES può essere temporaneo

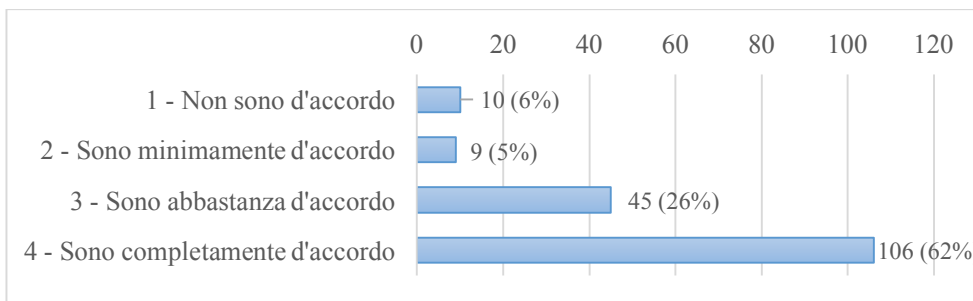
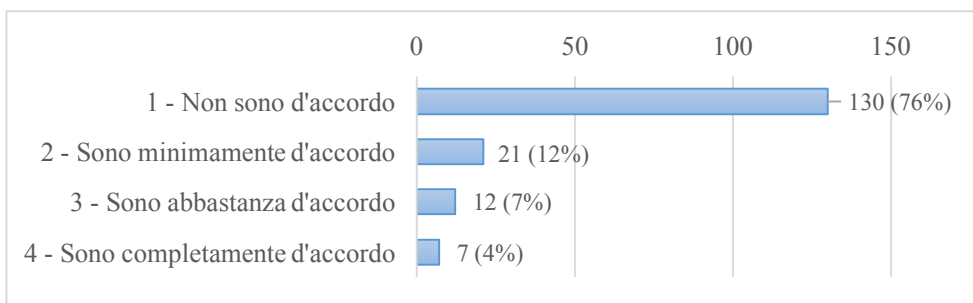


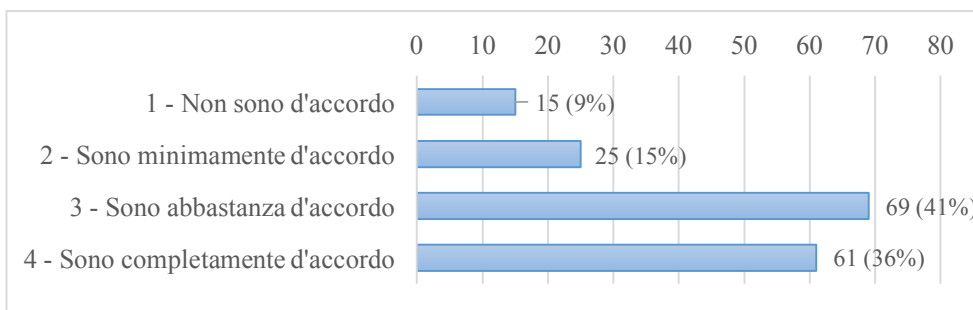
Grafico 16. (V) Il BES è permanente



I grafici 15 e 16 offrono un quadro sulla convinzione dei docenti che il BES non sia una condizione permanente. Confrontando i due grafici si evince che le risposte sono molto coerenti: in entrambi, l'89% (nel grafico 15 somma di 3 e 4 e nel grafico 16 somma di 1 e 2) afferma che il BES possa essere temporaneo e solo l'11% (nel grafico 15 somma di 1 e 2 e nel grafico 16 somma di 3 e 4) sostiene che, invece, sia permanente. Quest'ultimo dato racchiude la pericolosa convinzione che una volta identificato il BES dell'alunno, questa condizione non possa cambiare. In questo senso, il BES rischia di assumere carattere di etichetta definitiva. Rileveremo le conseguenze di questa concezione anche dalle risposte alle affermazioni XVII e XXII.

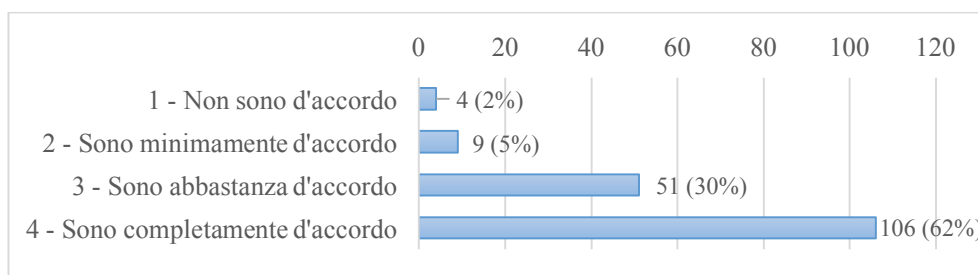
I seguenti dati analizzano l'idea che gli insegnanti hanno del concetto di BES: è considerato utile, funzionale alla didattica?

Grafico 17. (III) L'identificazione del BES aumenta le possibilità di apprendimento dell'alunno



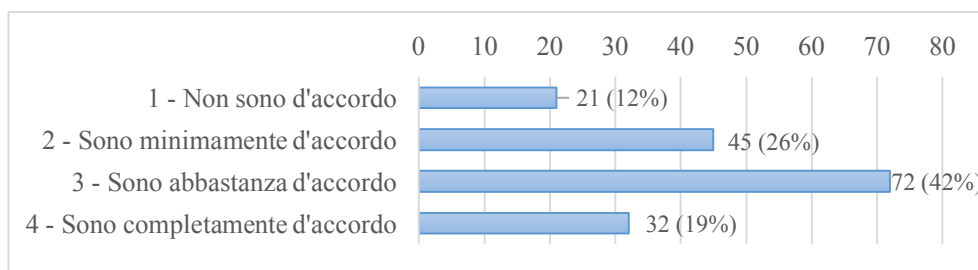
Il primo dato significativo riguarda l'identificazione del BES come possibile supporto all'apprendimento (grafico 17): 41% degli insegnanti non ne è certo, mentre il 24% afferma di essere in totale o parziale disaccordo. Solo il 36% nutre fiducia nell'efficacia di questo strumento. Ma se più di 6 insegnanti su 10 non riconoscono le potenzialità dell'individuazione del BES, quale sarà la ricaduta educativo-didattica di questo scetticismo? E quale può essere allora, agli occhi di questi insegnanti, la sua funzione?

Grafico 18. (VI) Riconoscere una condizione di BES è a tutela dell'alunno



Il 62% degli insegnanti sostiene con certezza che riconoscere una condizione di BES è a tutela dell'alunno (grafico 18). Ha probabilmente interpretato il termine "tutela" con il suo valore etimologico: "far sentire sicuro", dal latino *tutus*. L'alunno con BES necessita infatti di *speciale attenzione*. La piccola percentuale che non è d'accordo con l'affermazione può anche essere interpretata come timore che l'identificazione del BES costituisca un'etichettamento che in sé non è certamente una forma di tutela.

Grafico 19. (VII) Riconoscere una condizione di BES mi tutela come insegnante



Visto che i dati del grafico 19 sono distribuiti in modo decisamente più omogeneo rispetto agli altri, ipotizziamo la possibilità che il termine tutela, in relazione agli insegnanti, possa essere inteso secondo l'accezione di sicurezza "burocratica": da un lato può essere ritenuta positiva perché consente di lavorare con maggior serenità, secondo un percorso definito e senza la pressione dei risultati; mentre dall'altro può dare origine ad un atteggiamento deresponsabilizzato.

Grafico 20. (VIII) Riconoscere il BES mi offre un quadro più chiaro sui punti di forza dell'alunno

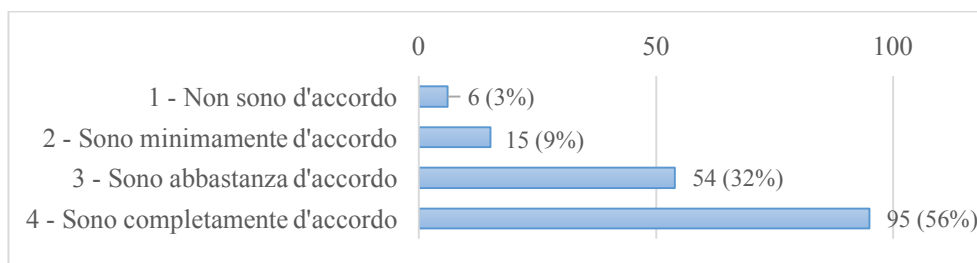


Grafico 21. (IX) Riconoscere il BES mi offre un quadro più chiaro sulle difficoltà dell'alunno

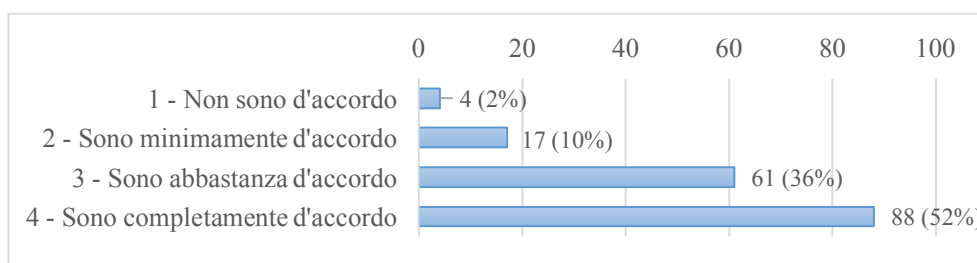
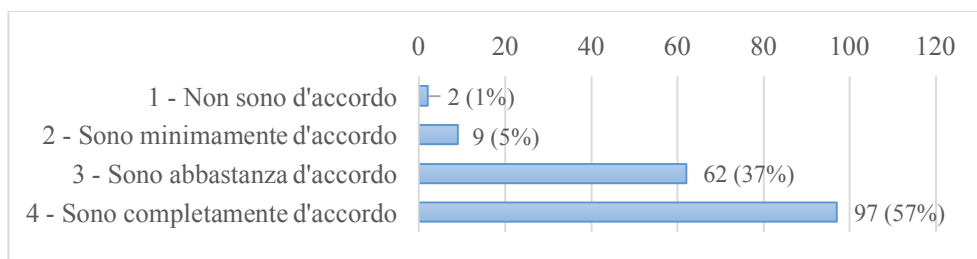


Grafico 22. (X) Riconoscere il BES mi offre un quadro più chiaro sulle esigenze educativo-didattiche dell'alunno

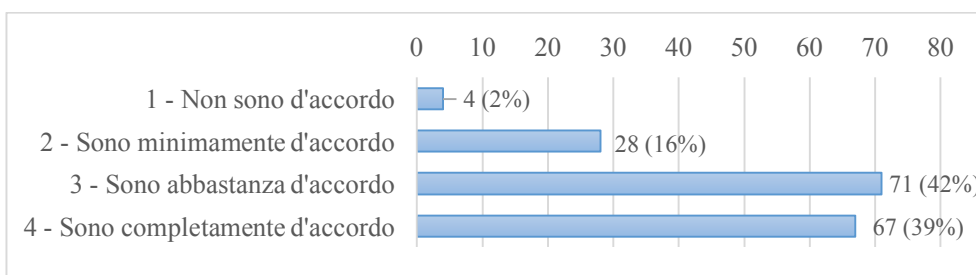


I tre grafici 20, 21, 22 sono volti ad indagare se il riconoscimento del BES offra un quadro più chiaro sui punti di forza (VIII), sulle difficoltà (IX) e sulle esigenze educativo-didattiche dell'alunno (X). I risultati sono omogenei e univoci: gli insegnanti credono che riconoscere il BES li aiuti ad indentificare capacità, debolezze e obiettivi didattici specifici di quell'alunno. In particolare, il grafico 22, indica che ben il 94% degli insegnanti è convinto di poter conoscere le necessità che l'alunno con BES manifesta in contesto scolastico. Questi dati, così, ottimistici, sono almeno parzialmente in contrasto con i risultati rilevati nel grafico 17 che indicano una non altrettanto ampia fiducia nella possibilità dell'apprendimento

dell'alunno con BES identificati: rileviamo forse un *gap* tra l'analisi delle caratteristiche dell'alunno (punti di forza, difficoltà, esigenze educativo-didattiche) e la messa in atto di strategie specifiche ed efficaci?

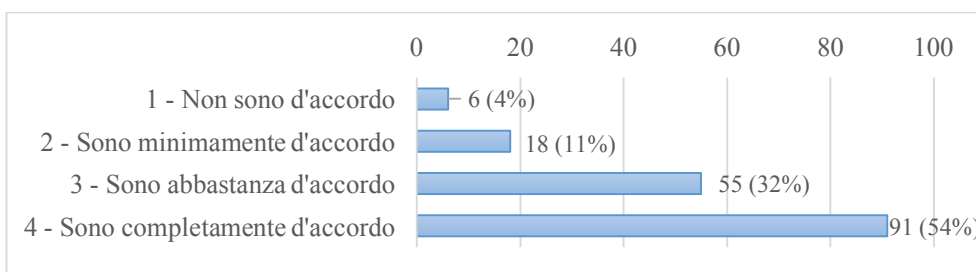
I due Grafici 23 e 24 che seguono forniscono qualche chiarimento.

Grafico 23. (XV) Conosco con esattezza le caratteristiche di tutti i BES degli alunni presenti nella/e mia/e classe/i



I dati riportati nel grafico 23 restituiscono un quadro critico, non coerente con quanto emerso nei tre grafici precedenti: solo il 39% degli insegnanti dichiara di non conoscere con esattezza le caratteristiche di tutti i BES degli alunni presenti nella sua classe. E la criticità si aggrava con il quadro seguente.

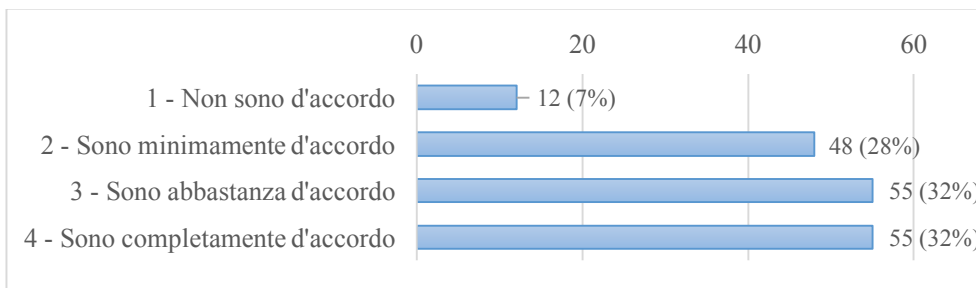
Grafico 24. (XVI) So con precisione quanti alunni con BES ci sono nella/e mia/e classe/i



È allarmante che solo il 54% dei docenti affermi di sapere con esattezza il numero degli alunni con BES presenti nelle sue classi.

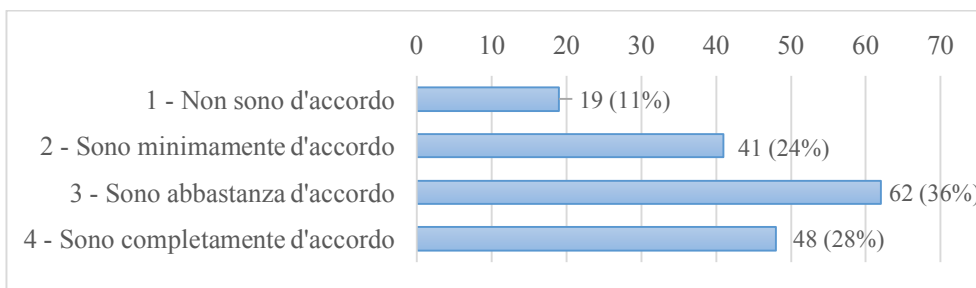
Senza conoscere né il numero né le caratteristiche degli alunni con BES, come è possibile strutturare percorsi di insegnamento-apprendimento proficui?

Grafico 26. (XIX) Nella mia esperienza, per ogni alunno con BES viene sempre redatto un PDP



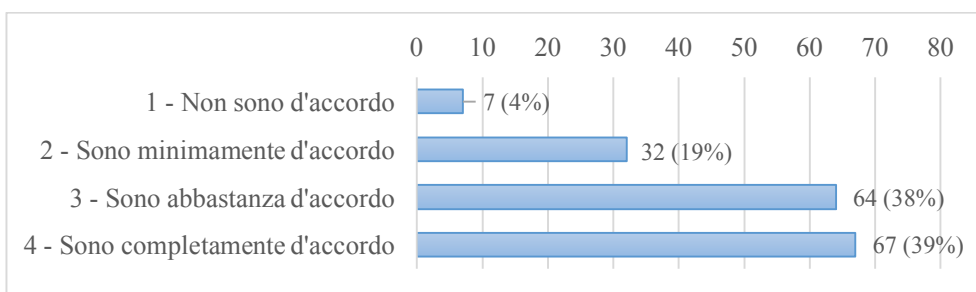
Come già evidenziato nei capitoli precedenti, la Normativa sui BES non prevede l'obbligo di redigere un PDP a fronte del riconoscimento di BES. Stupisce comunque ciò che emerge dal grafico 26: solo nell'esperienza del 32% degli insegnanti viene redatto il PDP per ogni BES. Questo significa che, dai dati raccolti, 2 insegnanti su 3 non sempre elaborano il documento.

Grafico 27. (XVIII) Nella mia esperienza, tutti i membri del team docenti sono attivamente coinvolti nella stesura del PDP



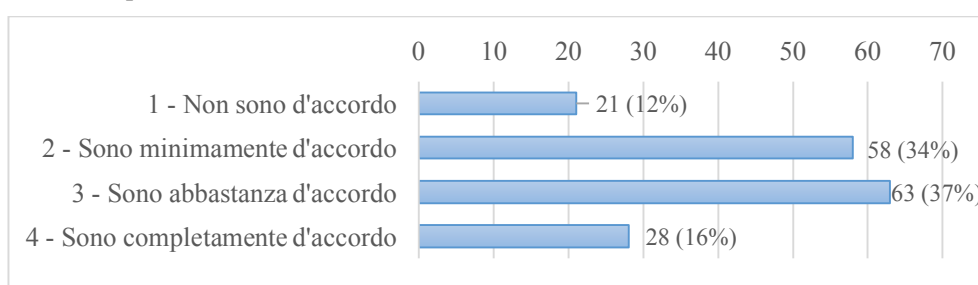
Altrettanto critica è la collaborazione del team docenti nella stesura del PDP: solo per il 28% degli insegnanti questa è una procedura consolidata.

Grafico 28. (XVII) Nella mia esperienza, il team docenti riconsidera periodicamente le condizioni degli alunni con BES



La scarsa fiducia nelle potenzialità del PDP e l'aderire a questa pratica forse per ragioni più formali che realmente didattiche sono testimoniati dai risultati del grafico 28: nell'esperienza del 61% degli insegnanti (1, 2 e 3), il team docenti non riconsidera periodicamente le condizioni degli alunni con BES, vanificando quindi il valore di guida e accompagnamento dell'azione didattica che il documento dovrebbe rappresentare.

Grafico 29. (XXII) Nella mia esperienza, ho sperimentato che alunni con BES superassero la "condizione di BES"



Molti insegnanti dichiarano di non vivere frequentemente la gratificante esperienza di vedere alunni con BES superare la loro condizione.

Si crea così il rischio di un circolo vizioso per cui se non si vede il miglioramento, non si matura la fiducia negli strumenti che l'identificazione del BES può fornire; senza strumenti adeguati e condivisi non si possono strutturare percorsi didattici adeguati, precludendo la possibilità del cambiamento.

Una variabile che può condurre al cambiamento è certamente il lavoro in sinergia tra docenti che risulta abbastanza attivo (XIII, XIV) e tra scuola e famiglia. Quest'ultima deve essere informata e coinvolta nelle decisioni che riguardano il figlio. Dai dati raccolti nei grafici 30 e 31 vediamo infatti la consapevolezza degli insegnanti sulla esigenza di lavorare in rete con le famiglie degli alunni con BES. La necessità di collaborare con loro ha ottenuto il maggior numero di "Sono completamente d'accordo" di tutto il questionario (142 insegnanti su 170).

Grafico 30. (XI) Nella mia esperienza, la famiglia dell'alunno con BES è sempre messa al corrente del bisogno educativo della/del figlia/o.

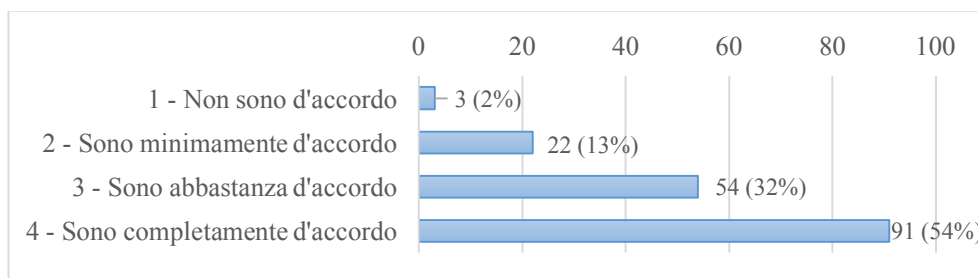
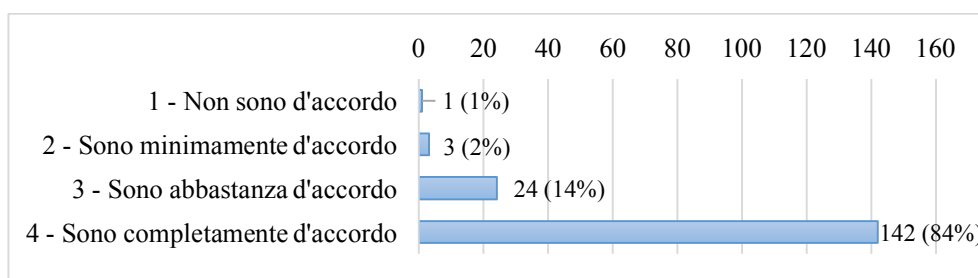


Grafico 31. (XII) È necessario collaborare con le famiglie degli alunni con BES.



3.4.4. Alcune riflessioni

- Rileviamo che le valutazioni degli insegnanti sulle affermazioni proposte risultano spesso contraddittorie: sostengono, ad esempio che l'identificazione del BES possa aiutare a comprendere le caratteristiche dell'alunno per poi dichiarare che, nella pratica non conoscono né le caratteristiche dei BES né il numero degli alunni con BES delle loro classi. Questo dimostra un grande divario tra la teoria e la pratica.
- Le prassi didattiche legate all'identificazione dei BES risultano piuttosto confuse: si riconosce il BES, ma non si elabora il PDP; si elabora il PDP, ma poi non si prevede un momento per rivalutare periodicamente la situazione dell'alunno.
- L'insegnante appare disposto all'impegno, consapevole delle sue responsabilità nei confronti dell'alunno con BES, ma non capace di gestire in modo efficace gli strumenti e di strutturare percorsi mirati.

- La stragrande maggioranza degli insegnanti si dimostrano consapevoli dell'importanza educativa di collaborare con colleghi e famiglie.
- Le tematiche affrontate nel questionario sono risultate particolarmente significative per gli insegnanti: alla fine dell'indagine, infatti, avevamo inserito un indirizzo email al quale scrivere nel caso avessero voluto essere aggiornati sui risultati della ricerca. La netta maggioranza dei docenti che hanno partecipato al questionario si sono rivelati interessati a conoscere quanto emerso, dimostrando non solo quanto questo tema sia effettivamente sensibile, ma anche il loro interesse ad informarsi in funzione di un eventuale possibile cambiamento.

Traduzione in lingua italiana degli estratti riportati in inglese nel corso del capitolo:

- (1) - ridurre le lacune nei risultati scolastici tra ragazzi e ragazze e tra gli alunni che frequentano scuole diverse; nell'alfabetizzazione, nella matematica e nella competenza scientifica e tecnologica; e aumentare il rendimento degli studenti;
- sostenere l'educazione dei bambini a rischio e povertà e provenienti da contesti socio-economici svantaggiati; e ridurre l'incidenza relativamente alta dei giovani che abbandonano prematuramente la scuola;
- aumentare la partecipazione all'apprendimento permanente e all'educazione degli adulti; e
- innalzare i livelli di apprendimento e di mantenimento di frequenza degli studenti in ulteriori corsi di istruzione e formazione professionale e terziaria (Ministry for Education and Employment, 2014).
- (2) G: [...] Negli anni sono principalmente stati assegnati a disabilità ma io continuo a sostenere che l'inclusione è più ampia e noi ora abbiamo studenti da... da diversi Paesi, diversi religioni, eccetera, quindi l'inclusione... voglio dire, include anche loro. Così di solito quando c'è un bambino che vive situazioni di difficoltà, ogni tipo di difficoltà, sia che sia linguistica o... ehm... la scuola li identifica e quando l'*INCO* è presente, lei va ad osservarli in classe e vede se particolari raccomandazioni possono essere date all'insegnante per includerli, tipo... se lei dovrebbe sedersi davanti oppure... ehm... ha bisogno di lavoro personalizzato, eccetera. (G1/17)
- (3) G: Se le sfide [le difficoltà] sono grandi, allora viene compilata una richiesta per il *Board* [ed è il *Board* che] decide se loro avranno lo *Statement of Needs*. (G1/18)
- (4) R: [Vorrei chiedere] se avete una politica scritta per assegnare lo *Statement of Needs*?
G: No, non l'abbiamo al momento. [...] Anche su quando fare la richiesta saranno scritte delle chiare linee guida guida... [è una decisione che viene presa dal Board]. (G2/7)
- (5) G: [...] L'LSA, non è per sempre.
R: Per esempio, in quali casi?
G: [...] Come dicevi prima, per difficoltà di comunicazione che però non sono più un problema, quindi l'LSA viene rimosso dall'incarico.
R: Cosa intende con difficoltà di comunicazione?
G: Non ci sarebbe nessun tipo di comunicazione, quindi lo studente in realtà non parlerebbe del tutto... e noi abbiamo un numero [elevato] di casi del genere e il fatto è che loro hanno spesso anche problemi di comportamento... perché non possono comunicare, c'è molta frustrazione. (G2/3-5)

- (7) R: Pensa che [il *banding system*] funzioni per gli alunni con disabilità?
 G: Quello che ho visto, ho visto studi sul *banding*. Personalmente non sono contraria. Il fatto è ... ora, io sono sempre a favore dell'inclusione, ma... nella realtà dei fatti, non puoi mettere tutti sulla stessa barca, perché gli studenti lo troverebbero difficile. (G2/10)
- (8) G: Ora, la mia area di ricerca riguarda principalmente gli studenti con abilità di livello alto. Gli studenti con elevate abilità non sopportano gli studenti con disabilità. Anche nel mio studio era molto evidente, non solo con disabilità... ma anche con gli studenti che apprendono lentamente, sai, loro sono così veloci [ad apprendere] che vogliono sfide, voglio dire, c'è mancanza di motivazione per gli studenti con AD/HD e questo è qualcosa che a loro non piace... non vuol dire che li porti fuori dalla classe perché, voglio dire, una classe dovrebbe riflettere la società quindi è importante che anche alunni con elevate abilità capiscano che... altre persone vivono sfide maggiori e che devi lavorare con persone diverse, ma gli studenti con più difficoltà non sarebbero a loro agio con quelli con elevate abilità [...] quindi tutti loro si sentono a loro agio con... ehm... tipo, persone che sono solo un passo avanti [a loro] e questo è effettivamente ciò che è il *banding*. Stai con persone che sono solo un passo avanti a te. (G2/11)
- (9) G: Quindi quando c'è il *banding*, il fatto è che... tu sei con un gruppo di altri che sono più o meno sulla stessa barca. Se voglio chiedere qualcosa mi sento a mio agio a chiedere perché più o meno siamo tutti nella stessa barca. Comunque, se io sono in classe con qualcuno che ha elevate abilità, molto probabilmente mi prenderebbe in giro. (G2/12b)
- (10) G: Da insegnante credo che si dovrebbe provvedere più ai bisogni individuali... ehm... comunque, ehm... io, io non penso che funzionerebbe perché perfino... come classe, perfino in una *banding class* tu avresti in ogni caso bambini con differenti abilità me tu puoi raggiungerli molto molto di più. [...] Noi abbiamo un numero [elevato] di insegnanti appassionati; lei ti direbbe comunque 'Io so che non posso insegnare a tutti' [*mixed ability classes*]. Quindi... ehm... io non sono totalmente contraria [al *banding system*]. (G2/13-14)
- (11) G: Anche fuori dal *banding* è una questione sul modo in cui strutturi le attività, del modo... quindi... anche se loro fossero inseriti in una classe di fascia bassa, ma il modo in cui organizzano le cose, tu puoi comunque tirare fuori le loro abilità piuttosto che disabilità. (G2/17a)
- (12) R: E quali sono le tue perplessità riguardo il *banding*?
 G: Ehm... più probabilmente... le attitudini dell'insegnante. Perché se... se... io ho una classe e io non mi preoccupo dei loro bisogni... e non uso appropriate strategie alla fine, finisce per fallire. Se io vado con uno... con uno status mentis che, insomma, 'Mi hanno assegnato il livello, il livello più basso e... cosa posso fare con questi studenti?' [...] Tutto dipende dalle attitudini di insegnanti ed educatori. (G2/19)

- (13) R: Pensa che il banding sia a beneficio dei bambini?
G: Sì, ci credo.
R: Anche se sono nella fascia di livello basso?
G: Perché come ti ho detto, poi dipende da come lavori con loro... se dai loro la fiducia. [...] Perché il fatto è che se tu, se tu lavori con la classe sul costruire la fiducia, sul lavorare sulle loro abilità, ottieni molti progressi. (G2/17b)
- (14) R: La valutazione degli studenti riguarda i progressi o i risultati (i voti)?
G: Voglio dire, tutto il nostro sistema è davvero molto focalizzato sui risultati accademici, ma... in realtà se tu lavori piuttosto bene è perché hai fatto molti progressi, quindi... [...] se tu lavori piuttosto bene in quel particolare livello è perché con i progressi e il supporto che tu hai avuto, tu sei, in realtà... hai fatto molti progressi. (G2/1)
- (15) R: Qual è l'elemento di maggiore sfida [riguardo le *mixed-ability class*]?
I: Quando si ha una *mixed-ability class*... è difficile, eh. [...] Gli alunni ad alto potenziale... vogliono più attrattive, vogliono più sfide. E quelli che ancora fanno fatica a leggere... eh... il *gap* è troppo grande. Ma d'altra parte quelli che ancora fanno fatica a leggere...poi possono imparare qualcosa da quelli ad alto potenziale... così, tipo, anche i bambini apprendono dai bambini [...]. E, poi ancora, visto che sono ancora giovani, tipo... alcuni bambini hanno bisogno di più tempo di altri per fare progressi [...]. Così, da un lato è un peccato dover selezionare i bambini fin da quando sono piccoli, etichettandoli come buoni o cattivi... quindi, avere *mixed-ability class* nei livelli bassi credo sia una buona idea... ma avere *mixed-ability class* nelle classi più alte – quinto o senso grado – credo che il *banding* funzioni meglio. Il *banding* funziona perfettamente, anche per gli insegnanti. [...] In terza credo funzioni perfettamente se sono in una *mixed-ability class*, ma poi in quinta... ehm... io non credo che tutti i bambini possano “rientrarci”, almeno, con il resto dei bambini, sapendo che sono “indietro”, per esempio. Loro sono, loro sono più cresciuti e capiscono che... che uno è molto più brillante di quanto sono io, per esempio. E poi ci sono anche gli esami. (1CZ/21-24)
- (16) I: Normalmente c'è un *pattern* tra... o una connessione tra contesti familiari svantaggiati e studenti con basso potenziale di apprendimento. Ma poi hai bambini che vengono da... una buona famiglia e hanno comunque difficoltà accademiche. (6BZi/12-13)
- (17) I: Il *banding system* è scegliere i bambini in base ai risultati ma li stai anche scegliendo in base alla loro classe sociale. (6BZi/)
- (18) I: Non hanno aiuto a casa... non hanno stabilità. L'educazione non è una priorità. [...] E sarà sempre così se non cambi il *background*, il loro *background* familiare. (1MC/8-10)

- (20) I: Noi abbiamo molti bambini con molti diversi problemi...
 R: Cosa intende?
 I: Mmh, tipo... non conoscono i loro padri, che non lavorano, sono molto poveri. Per questo l'educazione non è la loro priorità nella vita [...]. I bambini sono sfortunati. (6SC/2-3)
- (21) I: Agiscono come hanno agito i loro genitori, se non fanno di peggio... perché i loro genitori non danno loro un buon esempio e questo è un grande problema. (6SC/14)
- (22) I: Credo... la scuola stessa si occupa molto del comportamento ma solo fino alle 14:00. Poi se la famiglia, se i genitori danno il cattivo esempio, questo si riflette sul bambino. Quindi questo è il mio più grande rammarico. Non abbiamo la piena cooperazione con i genitori. Non possiamo biasimare i bambini. Biasimo solo il *background* del bambino... qualche volta persino loro hanno difficoltà di apprendimento, ma [...] non è solo a causa delle difficoltà di apprendimento o forse per un basso QI. Non è solo quello. Perché loro potrebbero ancora, possono ancora imparare, possono ancora beneficiare dell'apprendimento, dell'esperienza d'apprendimento. Ma loro si preoccupano di quello che succede a casa, sono angosciati dal fatto che non hanno un solido background e che sta ostacolando le loro capacità d'apprendimento, in un modo o nell'altro. [...] Sì, qualche bambino ha difficoltà di apprendimento ma noi siamo qui per questo. Le difficoltà di apprendimento sono un problema che noi gestiamo, ma non possiamo gestire i genitori e il background. (5BZv/29-30)
- (23) I: Forse vedrebbero un'altra realtà di famiglia. [...] Noi possiamo essere ruoli modello, noi siamo molto amici, lavoriamo insieme, non c'è ehm... proviamo, proviamo tutto per mostrare loro come una famiglia dovrebbe essere e come i buoni amici dovrebbero essere. (NZ2/21)
- (24) I: C'è molto che possiamo fare, molto che possiamo fare, ma non da soli, non da soli. Tutti devono essere a bordo.
 R: Chi sono tutti?
 I: I genitori per esempio. Se vanno a casa e loro dicono è ora di studiare, devo fare i compiti, siediti... no, loro non lo dicono. E qualcuno di loro non trova neanche qualcuno a casa. [...] Non è più una questione di educazione [...]. È una questione di chi non sta facendo la sua parte. Chi non sta facendo la sua parte? Chi non sta assolvendo alle sue responsabilità? [...] Per me è un circolo: se io faccio la mia parte tu puoi fare la tua ed è una dopo l'altra, ma se qualche parte perde... perfino per loro [i genitori] l'educazione non è importante, quindi loro mostrano ai bambini che 'Uh, iva, non l'hai fatto? Uh, iva, non preoccuparti'. (5SC/15-19)
- (25) I: Intendo, la cosa peggiore... o la sfida più grande... ehm, per metterla in un altro modo, è che io devo lavorare molto nel cambiare la loro attitudine verso l'apprendimento perché la maggior parte di loro è... a loro non importa, sono pigri, non vogliono lavorare, si lamentano se tu dai loro qualsiasi compito, rifiutano di lavorare in gruppo. (6BZi/9-10)

- (26) R: Quali sono le sfide principali?
 I: La sfida principale per me quest'anno è che loro mancano... i bambini mancano di interesse. Cioè, non so come mantenere l'interesse.
 R: Quanti di loro?
 I: Tutti loro, perfino i bravi. [...] Hanno un tempo di attenzione molto limitato. Persino i bravi. (5SC/4)
- (27) R: Quali sono i principali bisogni?
 I: Principalmente comportamento e abilità sociali. Il comportamento può essere di due tipi... se sono troppo tranquilli e se sono *estremi*. [...] Se sono troppo tranquilli forse l'insegnante pensa 'Ok è solo tranquillo, è lo studente ideale perché non disturba gli altri bambini, non interrompe... ma nella realtà dei fatti questo non è il caso, lui dovrebbe partecipare, dire la sua opinione, parlare con i suoi amici [...]. D'altra parte, se è *estremo*, se disturba sempre, urla, urla ai suoi compagni, li picchia, picchia l'insegnante...
 R: Cosa intende come abilità sociali?
 I: Per esempio, un bambino in particolare non ha abbastanza fiducia nel parlare e partecipare. (NC1/4-5)
- (28) I: L'unica cosa che mi preoccupa un po' è il loro comportamento. Perché noi dobbiamo ripetere tutte le volte le stesse parole, tutte le volte, tutte le volte. (6BZp/2)
- (29) I: La maggior parte di loro [bambini che partecipano alle *nurture zone*] viene dalle classi basse, è molto comune che siano in una classe di fascia di livello bassa... perché il loro comportamento... influisce sui loro traguardi. (NZ1/19-20)
- (30) I: C'erano solo pochi... forse uno o due bambini che erano ad alto potenziale ma erano nella *nurture zone*. E la maggior parte di loro, loro non hanno problemi di comportamento, loro hanno problemi di fiducia in se stessi. (NZ2/20)
- (31) R: Chi sono quindi gli studenti che posso uscire dalla *nurture zone*?
 I: Bambini [con problemi di] fiducia in se stessi, [...] ma non quelli con problemi di comportamento o di rabbia, di solito loro rimangono perché è molto difficile per loro controllare la loro rabbia, loro sanno cosa fare ma il primo *input* e scontrarsi. (NZ1/24-25)
- (32) [R: Cosa pensa del *banding system*?]
 I: Non sono così sicura al riguardo perché [i bambini del]le fasce alte continueranno a migliorare [in ogni caso]. Cioè, sono bravi, sono intelligenti, di solito la maggior parte di loro ha supporto da casa e quindi loro riuscirebbero in ogni caso. Ma poi sono preoccupata di quello che succede [ai bambini delle] alle fasce basse. Miglioreranno? Non so, questo, questo è un po' difficile per me. [...]
 Il problema è che qualche volta in queste fasce [basse] ci sono anche molti problemi di comportamento. Così se c'è un bambino che non riescano bene a scuola ma forse

lei sta provando e... ma lei rimane tipo bloccata con questo gruppo che non vuole imparare di più. Quindi forse la classe potrebbe essere piuttosto ostacolante e lei non avrebbe l'opportunità di imparare tanto quanto potrebbe in un'altra classe. (4MZ/10-12)

(33) R: Quali sono le caratteristiche di questi bambini che passano da un livello all'altro?

I: Loro ci dimostrano che vogliono migliorare un po'. Loro non sono super geniali, sai, ma loro ci dimostrano che vogliono lavorare meglio, sono capaci di lavorare di più in classe, sono capaci di fare di più i compiti.

R: Da dove pensa che derivi questa motivazione?

I: Forse vogliono essere come i loro compagni, penso. Loro ci provano perché sanno che stare con i gruppi di livello basso, rimangono indietro, loro lo sanno. Loro lo sanno, perché ce lo dicono. (6SC/15-16)

(34) I: Io preferisco il *mixed system*.

R: Perché?

I: Perché se, per esempio, tu insegni in un livello basso, prima di tutto i bambini, loro non hanno niente a cui puntare in alto. Qualche volta quando sei nelle mixed class vedi altri bambini che ci stanno provando con impegno e tu vorresti, tipo... ehm... avere gli stessi obiettivi. [...] I bambini possono aiutarsi a vicenda e io vedo che qualche volta i bambini si capiscono meglio che quanto capiscono me. Quindi ho questa opportunità e loro si possono aiutare gli uni gli altri. (4MZ/1-3)

(35) I: Provo portare 7 o 8 bambini [su 19] a passare gli esami. (6SC/18)

(36) R: ...ma ha mai avuto esperienza diretta di bambini passare da un livello basso a uno più alto?

I: Sì, sì, sì. Non molti comunque, ma puoi avere sorprese.

R: Quanti, ad esempio, in questa classe potrebbero potenzialmente spostarsi?

I: 5 [alunni] su 19 potrebbero spostarsi ad un livello più alto. (6BZp/13-15)

(37) I: Ma il problema è che loro non vogliono scrivere, non so perché... non leggono neanche. *Imma*, se hai una domanda semplice non la completano, non provano neanche a rispondere perché devono scrivere. *Issa*, se tu dai loro le stesse domande ma in cui devono scegliere la risposta corretta, lo fanno.

R: Ma perché non fate interrogazioni orali?

I: No, negli esami devi scrivere, *uh*. Devono scrivere. (5SC/14-15)

(38) R: Non crede che loro [i bambini] sappiano [di essere in un livello basso]?

I: Non proprio, qualche... sono piuttosto sorpreso che qualcuno... neanche i loro genitori quando vengono a colloquio, alcuni genitori non sanno neanche che i loro figli... che ci sono tre fasce in questa scuola. Sono serio.

R: Com'è possibile?

I: Perché... anche noi, come scuola, proviamo a non descrivere nessuna fascia di livello del tipo che la 1 è la migliore. Noi proviamo, proviamo, perché questo demoralizzerebbe... sai, il morale dei bambini... ehm, non aiuterebbe di certo. [...]

Ma io userei i colori ad esempio. 5 rosso, 5 arancione, non c'è 1, non c'è 2. Nessuno penserebbe sono meglio di te perché sono inserito in una fascia... quindi, è solo per noi, il banding è solo per noi... ma sì, qualche bambino è abbastanza sveglio... dai loro compagni possono capirlo. Ora questi studenti capiscono di più, loro chiedono... 'Ma questo non è come l'anno scorso' [...]. Non è così difficile per loro capire che è un gruppo diverso e che è un gruppo migliore... - accademicamente meglio... perché tutti i bambini sono interessanti in un modo o nell'altro, no? – Ma accademicamente loro sanno 'Wow, questa classe è, è meglio – accademicamente – che l'altra. E loro se ne rendono conto e anche i loro genitori, perché alcuni genitori arrivano quando sto andando a casa e me lo dicono. (5BZv/17-20)

(39) I: Loro non lo sanno eh, di questo [che i bambini sono in un livello basso], noi non diciamo loro niente. Non ho mai detto loro che sono in fascia 2. Forse lo sanno, forse lo sanno... [...] per esempio c'era una bambina, era piuttosto brava, infatti nel lavoro sul campo [uscita didattica a La Valletta] ha ottenuto 18 su 20, quindi ha studiato, è stata perfetta. Lei sa, lei sa tutto sui palazzi a La Valletta, l'architettura [...]. E la scorsa volta mi ha chiesto 'Maestro, perché, perché sono in questa classe?' E la mia risposta è stata 'Sei felice in questa classe?' 'Sì.' 'Riesci bene in questa classe?' 'Sì.' 'E per quel che riguarda i voti? Sono buoni?' 'Sì.' 'Quindi, diamoci da fare.' [Ride] Questa è stata la mia risposta. (6BZP/11-12)

(40) I: [Parlando di *banding/streaming system*] E a me non piace il sistema dell'etichettamento perché... anche se non diciamo che questo è la classe di livello più basso e questa è quella di livello più alto, ma tutti lo sanno. Loro lo sanno, non sono stupidi, a me non piace e non credo nell'etichettamento. (4MZ/2)

(41) R: Ci sono bambini con disabilità nella sua classe?

I: No, solo difficoltà a parlare... penso di averne 3 o 4. Uno di loro è più severo degli altri, qualche volta non capisci neanche quello che dice.

R: Hanno un LSA?

I: Un LSA condiviso, sì sì. (1MC/2-3)

(42) I: Il suo livello è tipo di uno studente del primo anno, quindi non può scrivere, parlare...

R: Ha una disabilità?

I: Ma è solo una disabilità intellettiva, non fisica. (9BZi/9)

(43) R: Ci sono LSA?

I: Una, ma ha in carico due bambini. Uno di loro è molto molto debole, non conosce i numeri, sa solo da 1 a 5...

R: Ha una certificazione di disabilità?

I: No, non è disabile, ma penso che abbia problemi mentali, sai...

R: Ma ha una certificazione?

I: C'è un... c'è un report psicologico... un altro problema è che non lo mandano a scuola. Dopo Natale non l'ho più visto. Conosce cose base, ma suo padre lo ha lasciato quando era molto piccolo, sua madre lavora tutto il giorno ed è cresciuto

con suo nonno... e suo nonno è un po' matto. Lui segue suo nonno perché vive con lui. [...] Ama le luci, dice sempre che vuole lavorare nei giardini... Dice cose che non hanno senso con gli altri argomenti trattati in classe, sai. [...] È a un livello del secondo anno e lui è al sesto. Quindi lui è indietro. (6SC/3-5)

- (44) I: Uno di loro [LSA] è condiviso, l'altro è *full time*, uno a uno. I bambini con l'LSA condiviso hanno tratti dello spettro autistico ma riescono a tenere il ritmo del resto dei bambini [...] sono piuttosto bravi. Loro hanno tipo bisogno di un po' di spinta [motivazionale] e hanno difficoltà in maltese perché di solito i bambini con autismo hanno difficoltà... sono meglio in inglese, ma hanno difficoltà il maltese. Qualche volta hanno difficoltà ad esprimere loro stessi, ma reagiscono molto bene. E poi quello che ha l'LSA full time ha difficoltà a parlare e una sorta di difficoltà di apprendimento diffusa. (4MZ/3)

CONCLUSIONI

Attraverso questa indagine esplorativa, abbiamo trovato conferma dell'ipotesi che il concetto di BES per *svantaggio socio-economico, linguistico e culturale* risulta ambiguo ed elusivo.

Nato dalla riflessione pedagogica internazionale sul diritto del bambino a partecipare appieno alla vita sociale esprimendo le sue massime potenzialità, i BES rischiano di ridursi a sterili etichette e burocratica formulazione di PDP. Infatti, con l'introduzione dei BES diventa evidente la distanza tra la teoria pedagogica, che vuole valorizzare le diversità e accogliere le differenze come ricchezza comune e la prassi didattica fondata su quella che Bruner (1997) chiama "pedagogia popolare": gli insegnanti seguono una "pedagogia intuitiva" fondata sul buonsenso, sulla formazione e sull'esperienza. Queste sono le *culture* (Booth, Ainscow, 2002) che abbiamo scelto di indagare attraverso la percezione degli insegnanti, per comprendere come sta avvenendo il passaggio tra la teoria e le prassi che riguardano i BES: come dimostrano anche i dati analizzati, le indicazioni che giungono dal MIUR (DM 12 dicembre 2012), vengono "filtrate" dagli insegnanti, che le "trasformano" in didattica. Gli ideali pedagogici – e la Normativa che ne deriva – non incidono, infatti, direttamente sulla prassi ma, per essere efficaci, devono modificare le "teorie popolari" (Bruner, 1997), le *culture*.

Dall'analisi sistematica delle percezioni degli insegnanti, anello di congiunzione tra teoria pedagogia e prassi didattica, emergono le seguenti riflessioni riguardo ai *BES*.

- Il concetto di BES è fuso con il concetto di difficoltà scolastica: gli insegnanti non riescono ad identificare una netta linea di demarcazione che permetta di connotare l'uno e l'altro. Mentre riconoscere le difficoltà è risultato un processo apparentemente semplice, individuare e giustificare il profilo di un alunno con BES non si è dimostrato altrettanto facile e univoco. Sembra che nella prassi didattica non esistano parametri definiti: quale entità e quali caratteristiche della difficoltà definiscono i BES?
- Gli insegnanti, però, hanno espresso un giudizio teorico abbastanza positivo sulla potenzialità didattica del riconoscimento dei BES: ritengono che possa aiutarli ad avere un quadro più chiaro sulle esigenze educativo-didattiche, sui punti di forza e sulle difficoltà dell'alunno.
- Purtroppo, però, la loro esperienza concreta presenta gravi lacune: un numero considerevole di insegnanti non solo non conosce con esattezza le *peculiarità* dei BES degli alunni presenti nella sua classe, ma non è neppure consapevole di *quanti* essi siano.
- Inoltre, spesso non viene redatto il PDP per ogni alunno identificato con BES, strumento che molto spesso viene considerato solo come un modulo burocratico da compilare. Infatti, dai dati emerge che il più delle volte la stesura del PDP non coinvolge l'intero team docente e non viene fatto un regolare monitoraggio dell'evoluzione dei BES.
- L'assenza di monitoraggio può essere una delle cause per cui meno di due insegnanti su dieci afferma di avere sperimentato che alunni con BES uscissero dalla loro "condizione di BES".

- Quindi, colui al quale viene riconosciuto il BES, ha statisticamente limitate possibilità di superare questa condizione. Il BES diventa quindi un'etichetta sterile e dannosa sia per il rischio di una dismissione di responsabilità pedagogica dell'insegnante di fronte ad un alunno problematico sia perché nel mettere in evidenza solo le difficoltà maschera e annulla la complessa realtà della persona.
- Questa mancanza di evoluzione positiva rischia di risultare profondamente frustrante anche per gli insegnanti, demotivati dall'assenza di cambiamento e quindi sempre più scoraggiati e disinteressati rispetto alla prassi dei BES.
- Malgrado questo, dai dati emerge la convinzione che la collaborazione con i colleghi e con le famiglie possa costituire una risorsa efficace perché permette di affinare uno sguardo olistico sulle peculiarità individuali e sociali degli alunni con BES.
- Infatti, gli insegnanti in genere non si sottraggono alle responsabilità educative, dimostrando di essere dotati di resilienza e di propositività: reagiscono al malessere suggerendo due strategie volte a chiarire il processo di identificazione e di accompagnamento del BES.
 - Precisi protocolli corredati di rubriche di osservazione per il riconoscimento dei BES.
 - Monitoraggio sistematico e periodici incontri di rete tra colleghi per valutarne e supportarne il cambiamento.

Nella scuola, questa spinta motivazionale e queste proposte concrete hanno la potenzialità di modificare la percezione dei BES: si fanno possibili promotori, attraverso l'innovazione della pratica educativa, del cambiamento culturale essenziale per la realizzazione di una scuola e di una società inclusiva.

Al termine di questo percorso di indagine non si può non riconoscere il valore sia della ricerca intellettuale, che ci offre un'immagine della complessità come ricchezza collettiva e della differenza come opportunità, sia della professionalità e della motivazione di chi fa fronte ogni giorno alle concrete sfide educative.

Queste riflessioni e considerazioni aprono anche a nuove domande e, quindi, percorsi di ricerca. Il dato che riteniamo più significativo per elaborare nuovi approcci alla questione dei BES è la convinzione degli insegnanti, protagonisti attivi della realtà scolastica, che la definizione dei BES racchiuda possibili potenzialità strumentali per una progettazione didattica efficace. Per questa ragione, fare leva sulla professionalità docente risulta elemento chiave per riuscire a colmare la distanza tra teoria e prassi, tra normativa ed esperienza concreta, per dare così valore reale al processo di individuazione dei BES.

Come far divenire, dunque, il riconoscimento dei BES un effettivo strumento di lavoro? Come riuscire a far dialogare teorie pedagogiche e prassi didattica?

Gli insegnanti che hanno partecipato all'indagine ci hanno suggerito possibilità concrete, che possiamo sintetizzare in tre strategie operative.

L'osservazione sistematica della realtà dello svantaggio, volta alla formulazione di parametri di riconoscimento il più possibile univoci delle caratteristiche di difficoltà che implicano, in quel particolare contesto socio-economico e culturale, reali bisogni, identificabili come BES.

L'elaborazione collegiale di un protocollo riconosciuto come valido, perché direttivo ma sempre verificato nella prassi, può sollevare il singolo team docenti dalla troppo pesante responsabilità di riconoscimento del BES: la condivisione argina il rischio di ridurlo ad etichetta e costituisce il presupposto a valorizzarne le potenzialità educative.

Momenti formali dedicati e finalizzati al monitoraggio regolare sia dei progressi e dei cambiamenti nel processo di apprendimento dell'alunno sia dell'efficacia delle strategie didattico-educative definite dal PDP e poste in atto dagli insegnanti.

Accogliere queste proposte potrebbe risollevarlo il processo di definizione del BES dal suo stato di mera formalità burocratica e restituirgli l'efficacia strumentale che, come emerge dal pensiero e dall'esperienza dei docenti, gli è riconosciuta in teoria, ma trova difficile applicazione nella prassi.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow M., Booth T. (2007), *From them to us: An International study of inclusion in education*, London: Routledge.
- Allport, G. W. (1954), *The Nature of Prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley. Tr. it. *La Natura del Pregiudizio*, Firenze: La Nuova Italia, 1973.
- Armstrong F., Armstrong D. & Barton L. (2000), *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives* UK: D. Fulton Publishers.
- Baldacci M. (2010), Teoria, prassi e “modello” in pedagogia, *Education Science & Society*, 1/1, pp. 65-75.
- Bandura A. (2012), *Adolescenti e autoefficacia: il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*, Trento: Erickson.
- Bauman Z. (2005), *Vite di scarto*, Firenze: Larteza.
- 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.
- Bertin G.M. (1975), *Educazione alla ragione: lezioni di pedagogia generale*, Roma: Armando.
- Bertin G.M., Contini M. (1983), *Costruire l'esistenza: il riscatto della ragione educativa*, Roma: Armando.
- Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Scandicci: La Nuova Italia.
- Biscaldi A. (2013), *Etnografia della responsabilità educativa*, Bologna: Archetipo Libri Edizioni.
- Booth T., Ainscow M. (2002), *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, Bristol: CSIE.
- Bowlby J. (1989), *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Milano: Cortina Raffaello Editore.
- Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano: Feltrinelli.
- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Caldin R., Righini G. (2017), Lo “svantaggio socio-economico, linguistico e culturale”: un bisogno educativo speciale?. *Studium Educationis*, 3, pp. 39-53.

- Caldin R. (2009), La prospettiva inclusiva nella/della scuola. Percorsi di ricerca e nuove questioni. *Studium Educationis*, 3, pp. 85-99.
- Caldin R. (2012), Verso dove? L'abitare familiare e insolito della Pedagogia Speciale, in D'Alonzo L., Caldin R. (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale: l'impegno della comunità di ricerca*, Napoli: Liguori, pp. 247-269.
- Canevaro A. (1999), *I bambini che si perdono nel bosco. Identità e linguaggi nell'infanzia*, Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro A. (2001), La Pedagogia Speciale. *Studium Educationis*, 3, pp. 545-551.
- Canevaro A. (2006), Le logiche del confine e del sentiero, Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi), 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.
- CENSIS (2017), *51° Rapporto sulla situazione sociale del Paese/2017*, Roma.
- Chiappetta Cajola L. (2016), *Condizioni di svantaggio economico-linguistico e culturale. L'humus delle emergenze educative*. In Isidori V. (2016), *Bisogni educativi speciali (Bes) Ridefinizioni concettuali e operative per una didattica inclusiva. Un'indagine esplorativa*, Presentazione, Milano: FrancoAngeli.
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P. (2006), *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Milano: Raffaello Cortina.
- Contini M. (2006), Il nostro essere nel mondo. Storie di neuroni e di contesti. In Contini M., Fabbri M., Manuzzi P., *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Milano: Raffaello Cortina.
- Corbetta P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi M. (2009), *Valutare le competenze: percorsi e strumenti*, Roma: Carocci Editore.
- D'Alessio S. (2011), *Inclusive Education in Italy, A critical analysis of the policy of "Integrazione Scolastica"*, Rotterdam: Sense Publishers.
- D'Alonzo L. e Caldin R. (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale: l'impegno della comunità di ricerca*, Napoli: Liguori.
- Dainese R. (2012), *Pensare la didattica come pratica inclusiva. Riflessioni, ricerche, prospettive*, Padova: CLEUP.
- Dainese R. (2015), La Direttiva sui Bisogni Educativi Speciali: il Piano Didattico Personalizzato potrebbe essere efficace se... *L'integrazione scolastica e sociale*, 14/1, Trento: Erickson.

- De Bartolomeis F. (1993), *La ricerca come antipedagogia*, Firenze: La Nuova Italia.
- Department of Education and Skills (2001), *Special Educational Needs. Code of Practice*, London: DfES Publication.
- Department of Health (UK) (1989), *Children Act*, London: HMSO.
- Devine P. G. (1989), Stereotypes and Prejudice: Their Automatic and Controlled Components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56/1, pp. 5-18.
- Dewey J. (1916), *Democracy and education*, New York: MacMillan. Trad. it. Dewey J. (1988), *Democrazie e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1933), *How we think*, Heath, Boston. Trad. it. Dewey J. (1973), *Come pensiamo*, Firenze: La Nuova Italia.
- Di Nuovo S., La Marca A. (2006), *La riforma della scuola primaria*, Roma: Armando.
- Dominici P. (2011), *La comunicazione nella società ipercomplessa: condividere la conoscenza per governare il mutamento*, Milano: FrancoAngeli.
- Dovigo F., Ianes D. (a cura di) (2008), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento: Erickson.
- Elgin C. (1996), *Considered judgment*, Princeton (NJ): Princeton University Press.
- Falcucci F. (1975), *Documento Falcucci. Le radici dell'integrazione scolastica in Italia*, Allegato al C. M. del 8 agosto 1975, n. 227 in materia di "Interventi a favore degli alunni handicappati".
- Farrell P., Dyson A., Polat F., Hutcheson G. & Gallannaugh F. (2007), *Sen inclusion and pupil achievement in English schools*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7/3, pp. 172-178.
- Frabboni F. (2003), *Emergenza educazione: la scuola in una società globalizzata*, Torino: UTET Libreria.
- Fraisse P., Piaget J. (1972), *Trattato di psicologia sperimentale*, in Fraisse P., Piaget J. & M. Reuchlin (1972) *Trattato di psicologia sperimentale. Storia e metodo*, Vol. I, Torino: Einaudi. pp.123-200.
- Furedi F. (2004), *Il nuovo conformismo. Troppa psicologia nella vita quotidiana*, Milano: Feltrinelli.
- Gaspari P., Sandri P. (2010), *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*, Milano: FrancoAngeli.
- 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.

- Goussot A. (2013), Quale inclusione scolastica e sociale? Esistono i Bisogni Educativi Speciali?, *L'integrazione scolastica e sociale*, 12/3, Trento: Erickson.
- Hebl M. R., Dovidio J. F. (2005), Promoting the "Social" in the Examination of Social Stigmas. *Personality and Social Psychology Review*, 9/2, pp. 156-182.
- Heidegger M. (1976), *Essere e tempo*, Milano: Longanesi.
- Ianes D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione, Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Trento: Erickson.
- Ianes D. (2006), *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Trento: Erickson.
- Ianes D. (2007), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Trento: Erickson.
- Ianes D. (2007), *Gli indicatori di integrazione/inclusione, la ricerca e la definizione di «Livelli essenziali di Qualità»*, 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.
- Ianes D., Canevaro A. (a cura di) (2008), *Facciamo il punto su... L'integrazione scolastica*, 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.
- Isidori V. (2016), *Bisogni educativi speciali (Bes) Ridefinizioni concettuali e operative per una didattica inclusiva. Un'indagine esplorativa*, Milano: FrancoAngeli.
- Jussim L., Harber K. D. (2005), Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9/2, pp. 131-155.
- Korzybski A. (1933; 1973), *Science and sanity. An Introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics*, Lakeville (Connecticut): The International Non-Aristotelian Library Publishing Company.
- Lemert E. M. (1981), *Devianza, problemi sociali e forme di controllo*, Milano: Giuffrè Editore.
- Lingiardi V. (1996), *I disturbi della personalità*, Milano: Il Saggiatore.
- Lippmann W. (2004), *L'opinione pubblica*, Roma: Donzelli.
- Magri P., Rossi L. (1998), *L'osservazione nella scuola*, Torino: Paravia.
- Mantovani S. (a cura di) (1995), *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, Milano: Bruno Mondadori.

- Masci S. (2012), *A scuola di emozioni. Insegnanti e genitori ascoltano gli adolescenti*, Roma: Armando.
- Matza D. (1976), *Come si diventa devianti*, Bologna: Il Mulino.
- 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.
- Milani P. (2002), Vecchi e nuovi percorsi per la pedagogia della famiglia. *Studium Educationis*, 1, pp. 4-30.
- Milani P. (a cura di) (2001), *Manuale di educazione familiare: ricerca, intervento, formazione*, 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. (1997), *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità nell'educazione*, Assisi: Cittadella.
- Morin E. (1993), *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Milano: Sperling & Kupfer.
- Morin E. (1995), *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Milano: Feltrinelli.
- Morin E. (2007), Le vie della complessità. In G. Bocchi & M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano: Mondadori Bruno.
- Moro F. (2003), *Famiglia e scuola. Il recupero dello svantaggio come antidoto contro la dispersione scolastica e il disagio giovanile*, Milano: FrancoAngeli.
- Moscovici S. (2005), *Le rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Munir K., Biederman J. & Knee D. (1987), Psychiatric comorbidity in patients with Attention Deficit Hyperactivity Disorder with Early-and-late-Onset Bipolar Disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26, pp. 844-848.
- Novara D. (2011), *La grammatica dei conflitti. L'arte maieutica di trasformare la contrarietà in risorse*, Alessandria: Sonda Editore.
- Pavone M. (2010), *Dall'esclusione all'inclusione: lo sguardo della pedagogia speciale*, Milano: Mondadori Università.
- Pavone M. (2014), *L'inclusione Educativa*, Milano: Mondadori.
- Pavone M. (2015), *Scuola e bisogni educativi speciali*, Milano: Mondadori.
- Riddick B. (1995), Dyslexia and development: An interview study. *Dyslexia*, 1, pp. 63-74.
- Riessman F. (1962), *The culturally deprived child*, New York: Harper & Row.

- Rosenberg M.J. (1956), Cognitive structure and attitude effects. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 53, pp. 367-372.
- Rosenberg M.J. and Hovland C.I. (1960), Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes in Rosenberg, M.J. and Hovland C.I., *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components*, New Haven: Yale University Press.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1968; 1992), *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*, Manchester: Irvington Publishers.
- Sannipoli M. (2015), *Diversità e differenze nella prospettiva coevolutiva*, Milano: FrancoAngeli.
- Sorzio P. (2005), *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Roma: Carocci.
- Stainback W., Stainback S. (1990), *Support networks for inclusive schooling: interdependent integrated education*, Baltimore: P.H. Brookes Publishing Company.
- Steiner R. (2009), *Il segreto dei temperamenti umani*, Milano: Editrice Antroposofica.
- 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.
- Trincherò R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Roma: Laterza.
- Vehmas S. (2015), I bisogni educativi speciali: un'analisi filosofica. In R. Medeghini (a cura di) *Norma e normalità nei disability studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, pp. 205-220, Trento: Erikson.
- Vygotskij L. (2001), *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Roma-Bari: Laterza.
- Watter E. (2010), *Pazzi come noi*, Milano: Mondadori.

NORMATIVA

D.M. 27 dicembre 2012, in materia di “Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica”.

D.P.C.M. 23 febbraio 2006, n. 185, in materia di “Regolamento recante modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap, ai sensi dell'articolo 35, comma 7, della legge 27 dicembre 2002, n. 289”.

D.P.R. 24 febbraio 1994, “Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap”.

D.P.R. 31 ottobre 1975, n. 970, in materia di “Norme in materia di scuole aventi particolari finalità”.

D.P.R. 8 marzo 1999, n.275, in materia di “Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della legge 15 marzo 1997, n.59”.

EADSNE (2003), *Special Needs Education in Europe. Thematic Publication*, Brussels.

EADSNE (2007), *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*, Brussels.

EADSNE (2014), *Five Key messages for Inclusive Education, Putting Theory into Practice*, Brussels.

EADSNE (2003), *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge and a vision*, Paris.

European Commission (2012), *Special Needs Children and Disabled Adults Still Getting a Raw Deal from Education, says report. Press Release*, Brussels.

European Commission (2013), *Support for children with special educational needs*, Brussels.

L. 28 marzo 2003, n.53, in materia di “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale”.

L. 3 marzo 2009, n. 18, in materia di “Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità”.

L. 30 maggio 1971, n. 118, in materia di “Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili”.

L. 4 agosto 1977, n. 517, in materia di “Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico”.

L. 5 febbraio 1992, n. 104, in materia di “Legge - quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”.

L. 8 ottobre 2010, n. 170, in materia di “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”.

MIUR (2011), *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento*. (2009).

MIUR Ufficio Statistica e Studi (2018), *Gli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) nell'a.s. 2016/2017*.

MIUR Ufficio Statistica e Studi (2018), *I principali dati relativi agli alunni con disabilità per l'a.s. 2016/2017*.

MIUR, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 2009.

Nota Ministeriale 21 agosto 2013, prot. n. 13588, in materia di “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, in materia di “Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/2014”.

Nota Ministeriale 27 giugno 2013 prot. n. 1551, in materia di “Piano Annuale per l'Inclusività – Direttiva 27 dicembre 2012 e C.M. n. 8/2013”.

Sentenza della Corte Costituzionale, 3 giugno 1987, n. 215, in materia di “Giudizio di legittimità costituzionale in via incidentale art. 28, terzo comma, della legge 30 marzo 1971, n. 118: Scuola - mutilati ed invalidi civili - soggetti portatori di handicaps - diritto alla frequenza delle scuole secondarie superiori - effettiva e concreta realizzazione del diritto - mancata assicurazione - violazione degli artt. 3.30.31 e 34 della Costituzione - Illegittimità costituzionale parziale.”

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, Nota 21 agosto 2013 prot. 13588, in materia di “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”.

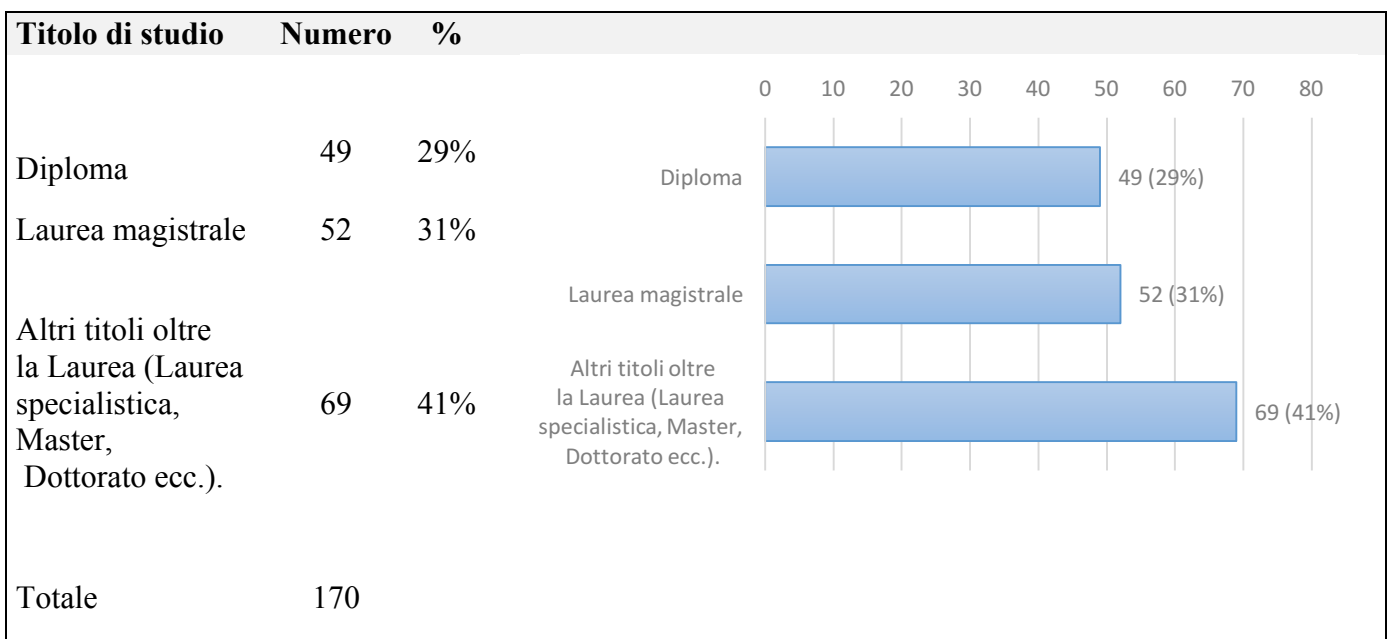
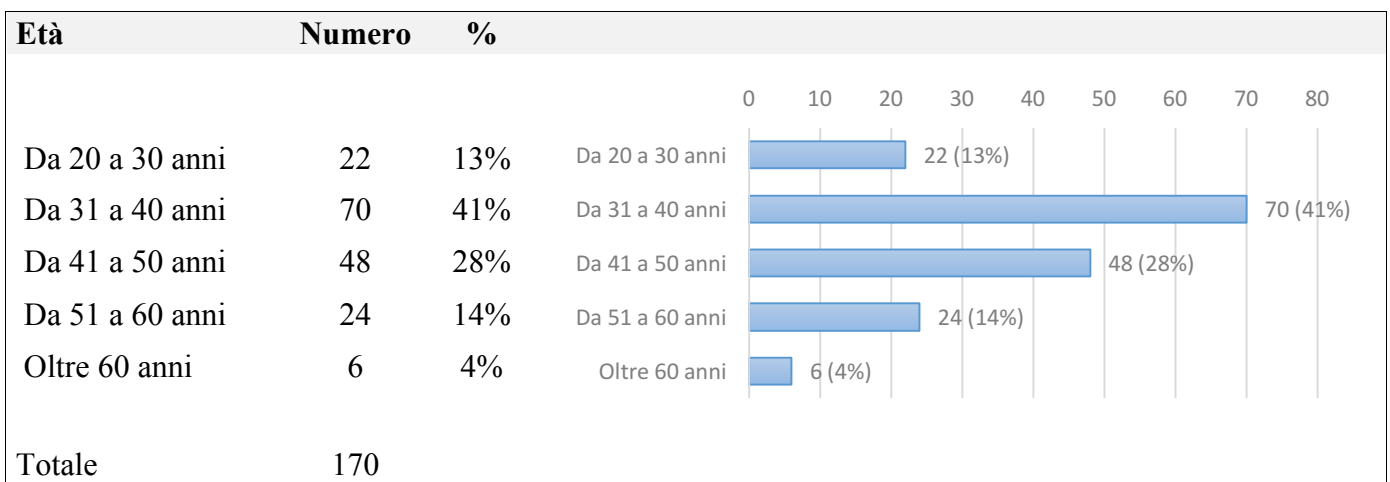
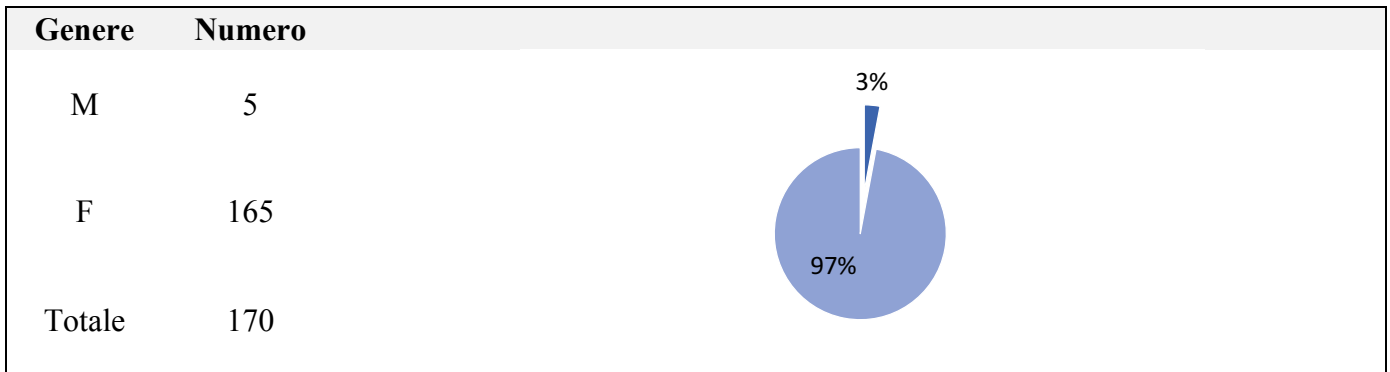
Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, Nota 29 maggio 2013 prot. 6721, in materia di “B.E.S. – Alunni con bisogni educativi speciali (D.M. 27 dicembre 2012 e C.M. 6 marzo 2013 n.8). Piano per l'inclusione scolastica. Materiali e proposte per la formazione docenti a.s. 2013-2014”.

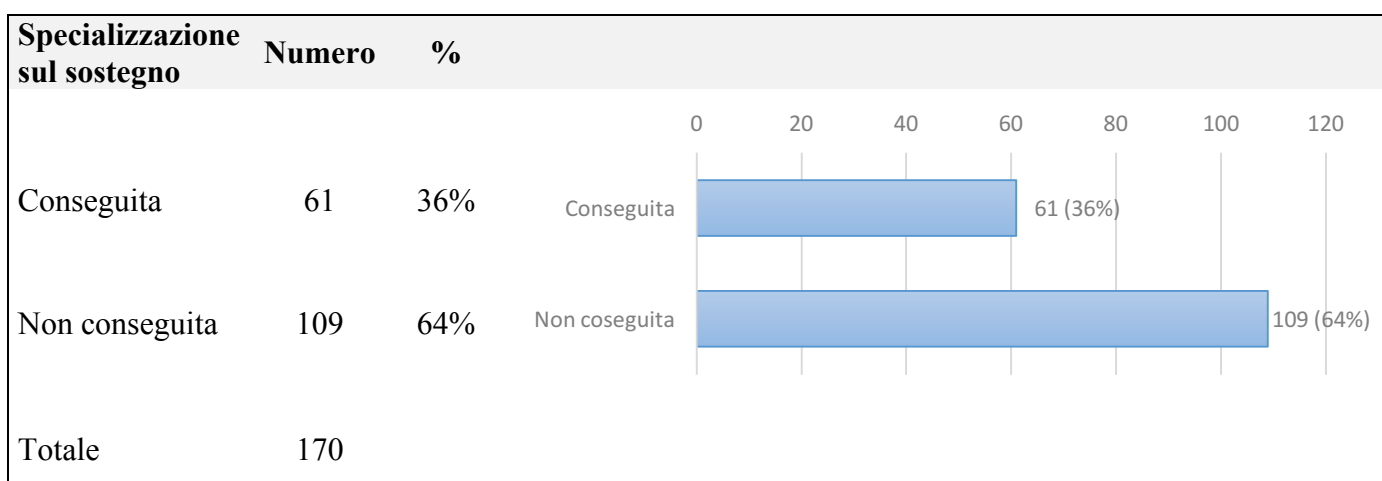
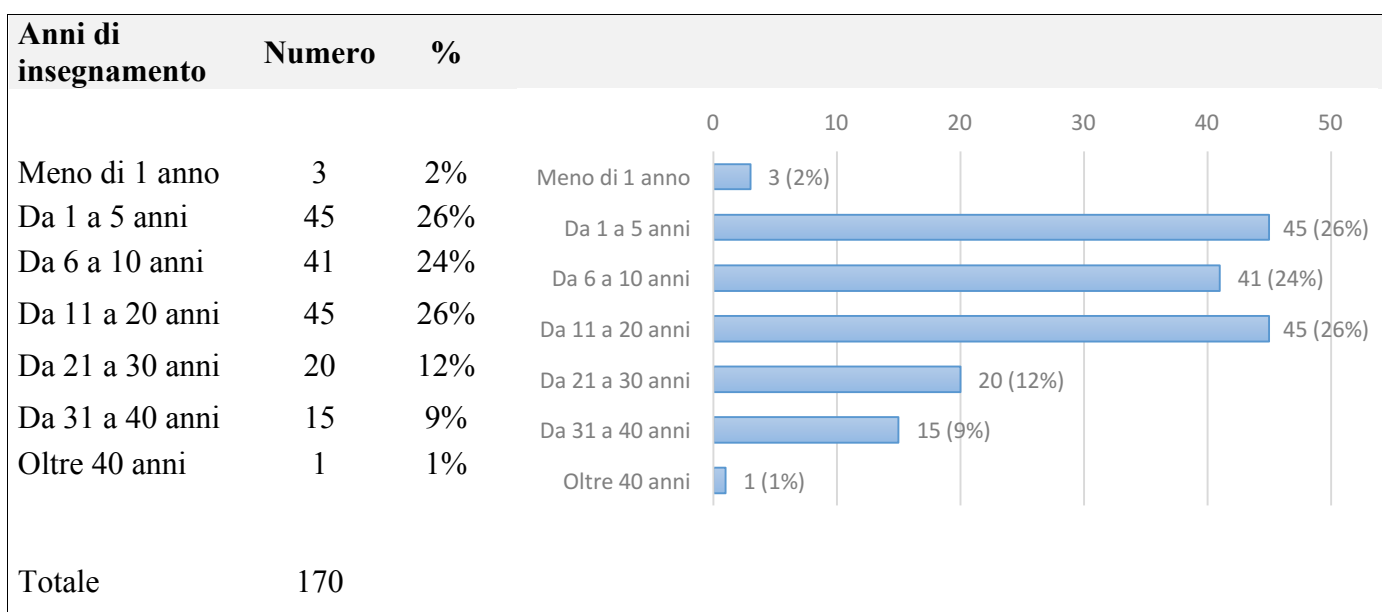
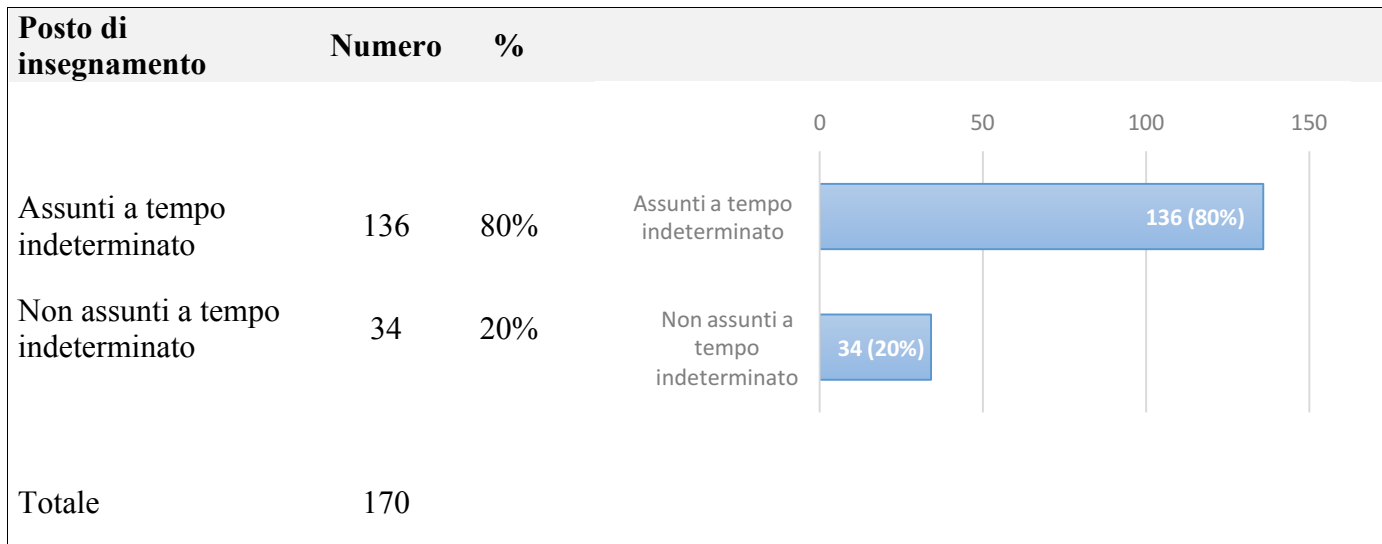
UN (1989), *The UN Convention on the Rights of the Child*, New York.

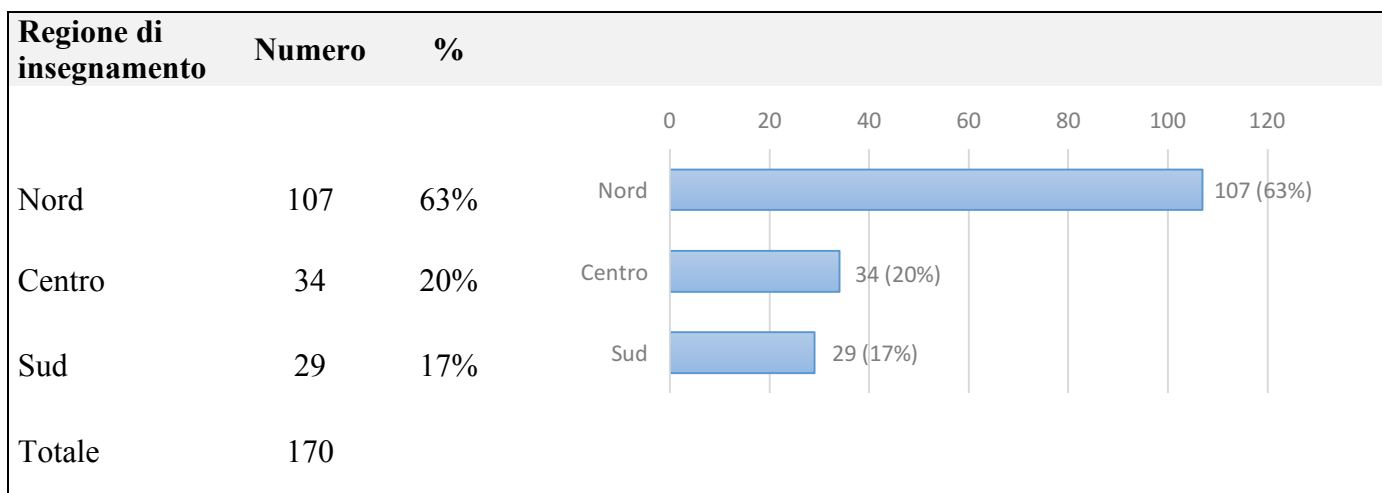
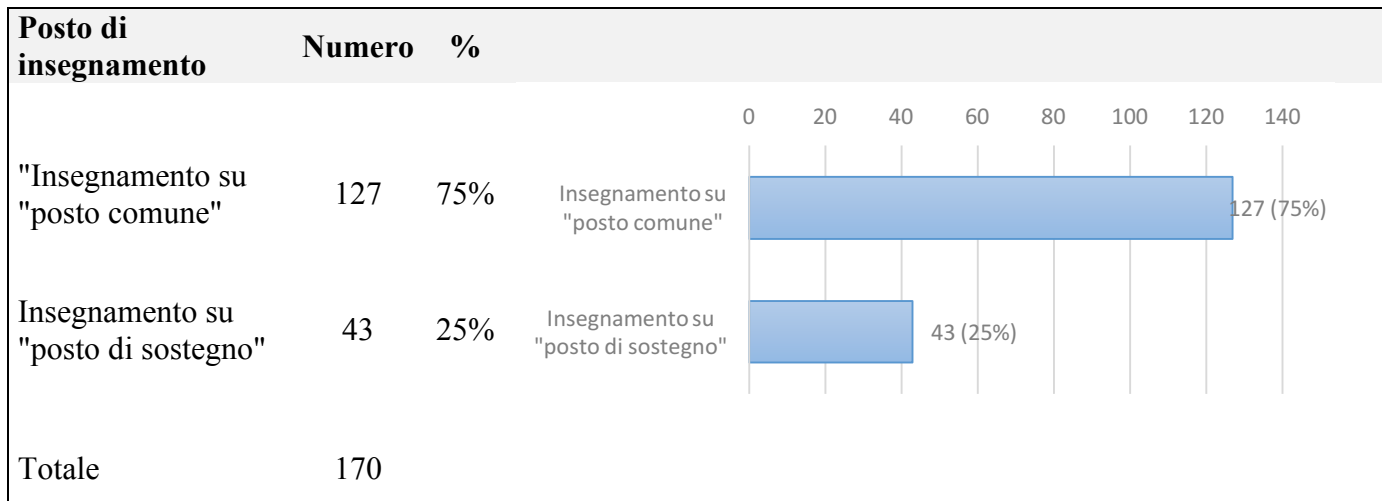
- UN (1994), *The UN Standard Rules of Equalizations of Opportunities for persons with disability*, New York.
- UN (2006), *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, New York.
- UNESCO (1990), *World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*. Paris.
- UNESCO (1994), *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*, Salamanca.
- 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.
- UNESCO (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris.
- United Kingdom Parliament (1995), *The Disability Discrimination Act*, London: HMSO.
- 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.
- WHO (2001), *International Classification of Functioning, Disability and Health*, Geneva.

APPENDICE A

Sezione I del questionario – Dati anagrafici e professionali







APPENDICE B

Sezione II del questionario – Alunni con difficoltà scolastiche

Aggettivi	Ricorrenze
Oppositivo	38
Iperattivo	24
Aggressivo	22
Impegnativo	19
Disattento	14
Provocatorio	13
Bisognoso	13
Irrequieto	11
Insicuro	11
Demotivato	11
Speciale	10
Sensibile	10
Fragile	10
Imprevedibile	9
Distratto	9
Problematico	8
Disinteressato	8
Agitato	8
Violento	7
Sfidante	7
Maleducato	7
Complesso	7
Affettuoso	7
Apatico	6
Svogliato	5
Lento	5
Frustrato	5
Arrabbiato	5
Interessante	4
Ingestibile	4
Incompreso	4
Unico	3
Trascurato	3
Solitario	3
Pericoloso	3
Isolato	3
Impaurito	3
Emotivo	3
Egoentrico	3

Disturbato	3
Discalculico	3
Difficile	3
Delicato	3
Creativo	3
Chiuso	3
Annoiato	3
Viziato	2
Vivace	2
Triste	2
Testardo	2
Sregolato	2
Solo	2
Sofferente	2
Selettivo	2
Passivo	2
Particolare	2
Irascibile	2
Introverso	2
Intelligente	2
Insolente	2
Insofferente	2
Indisciplinato	2
Faticoso	2
Dolce	2
Disturbatore	2
Disorientato	2
Disorganizzato	2
Disordinato	2
Dislessico	2
Disgrafico	2
Discontinuo	2
Curioso	2
Confuso	2
Comportamenti	2
Ansioso	2
Vulnerabile	1
Uguale	1
Timoroso	1
Timido	1

Tenace	1
Suscettibile	1
Stressato	1
Stressante	1
Strategie Alternative	1
Strafottente	1
Stimolante	1
Stereotipato	1
Speranzoso	1
Spaventato	1
Sospettoso	1
Socievole	1
Sfuggente	1
Sfortunato	1
Sfiduciato	1
Scostante	1
Scorretto	1
Scarsa Concentrazione	1
Scarsa Autostima	1
Rumoroso	1
Risorsa	1
Rigido	1
Rigenerante	1
Richiedente	1
Richiede Attenzione	1
Ricettivo	1
Ribelle	1
Rassegnato	1
Psicotico	1
Prezioso	1
Preoccupato	1
Possessivo	1
Poco Responsabile	1
Poco Integrato	1
Outsider	1
Ostinato	1
Opportunità	1
Non Studioso	1

Non Autonomo	1
Non Ascoltato	1
Non Accolto	1
Nervoso	1
Motivante	1
Mondo	1
Lunatico	1
Irruente	1
Irritabile	1
Irrispettoso	1
Ipercinetico	1
Intrattabile	1
Inquieto	1
Infelice	1
Ineducato	1
Indifferente	1
Indifeso	1
Incontrollabile	1
Inconsapevole	1
Incapace (Ma Solo Di Comprendere Le Proprie Emozioni)	1
Inabile	1
Impulsivo	1
Imprudente	1
Imperscrutabile	1
Impaziente	1
Impacciato	1

Ghettizzato	1
Furioso	1
Evitante	1
Etichettato	1
Escluso	1
Emblematico	1
Emarginato	1
Egoista	1
Diverso Livello	1
Diverso	1
Distruittivo	1
Dispettoso	1
Dispersivo	1
Disortografico	1
Disilluso	1
Disagiato	1
Dipendente	1
Diffidente	1
Difficoltà Di Relazione Con Adulti E Compagni	1
Difficoltà Di Linguaggio	1
Culturalmente Deprivato	1
Criciale	1
Conflittuale	1
Complicato	1
Competitivo	1
Collerico	1

Collaborativo	1
Coinvolgente	1
Chiassoso	1
Chiacchierone	1
Carenza Memoria Di Lavoro	1
Capriccioso	1
Caparbio	1
Capace	1
Avventuroso	1
Autistico	1
Attivo	1
Attento	1
Assente	1
Asociale	1
Arrogante	1
Arricchente	1
Ansia Sociale	1
Anaffettivo	1
Altalenante	1
Aiuto	1
Aggressività	1
Affaticato	1
Affascinante	1
Adirato	1
Abile	1
Abbandonato	1
Totale	544

Legenda:

#	C	Categorie semantiche	Numero (*)
1		Comportamento ostile e sfidante	108
2		Bisognoso e vulnerabile	68
3		Difficoltà nel processo di apprendimento	60
4		Comportamento agitato e ostile	51
5		Temperamento apatico	38
6		Comportamento aggressivo e violento	33
7		Risorsa e opportunità	33
8		Temperamento malinconico	29
9		Speciale e complesso	26
10		Temperamento egocentrico e maleducato	23

#	C	Categorie semantiche	Numero (*)
11		Isolato ed escluso	18
12		Problematico e disturbato	15
13		Stato di sfiducia e rassegnazione	15
14		Imprevedibile e sfuggente	12
15		Temperamento irascibile	11
16		Altro	4

(*) numero di utilizzo di aggettivi riferiti alla categoria

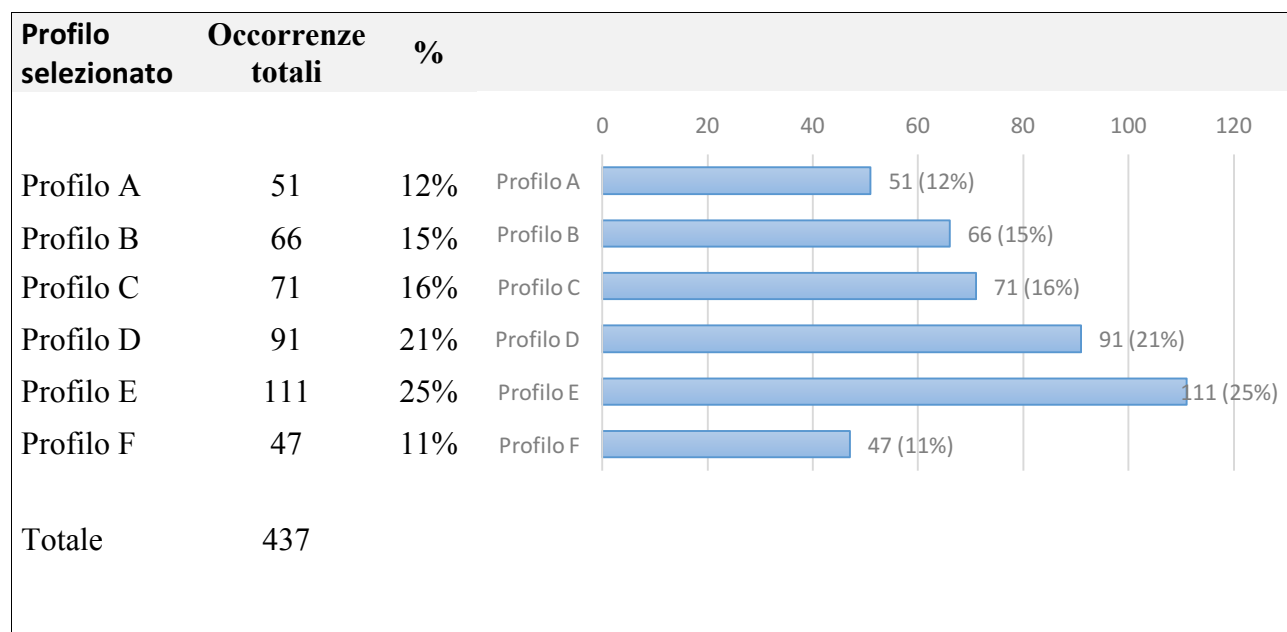
APPENDICE C

Sezione III del questionario – Alunni con BES: *Profili*

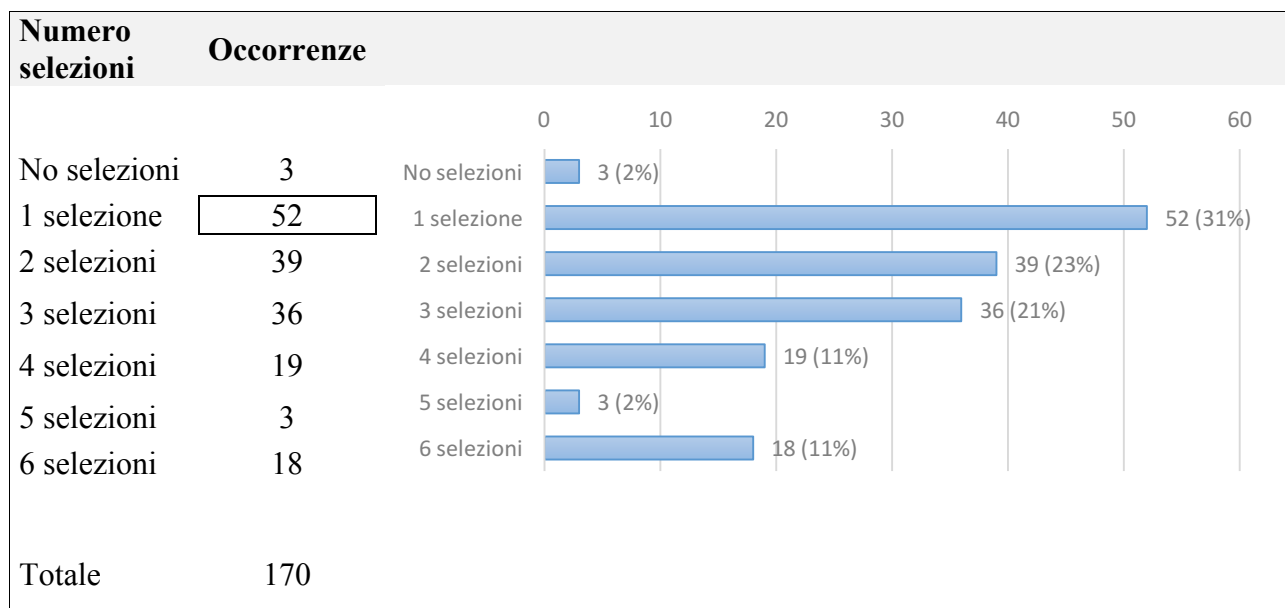
Profilo Testo di descrizione del profilo

- A** L'alunno si dimostra particolarmente introverso e partecipa raramente sia alle attività didattiche sia ai momenti ricreativi e di gioco fra pari. Dato il temperamento estremamente timido e riservato, fatica nei lavori di gruppo e viene spesso isolato dal resto della classe.
- B** L'alunno è poco autonomo nella gestione del materiale scolastico, nel seguire la lezione e nel portare a termine le consegne assegnate: va continuamente esortato, stimolato e guidato dall'insegnante perché, anche se in difficoltà, non chiede autonomamente aiuto.
- C** L'alunno appare disinteressato e svogliato, si distrae molto frequentemente e raramente conclude il compito che gli viene assegnato in modo esatto e ordinato: assume comportamenti esageratamente esuberanti durante tutto il corso delle attività scolastiche, non sta mai fermo e non rispetta i tempi di parola.
- D** L'alunno risulta spesso arrabbiato, dispettoso e prepotente, assumendo frequentemente atteggiamenti accusatori, arroganti e di sfida, sia nel rapporto coi pari sia nella relazione con l'adulto; si rifiuta di seguire le regole di comportamento della classe e di rispettare le consegne.
- E** L'alunno utilizza un lessico limitato e impreciso, commette spesso errori sintattico-ortografici nella scrittura e, anche all'orale, fatica nella strutturazione ordinata di frasi e discorsi, risulta lento nella lettura e comprende i testi scritti solo in modo frammentario.
- F** L'alunno è molto curioso, acquisisce nozioni molto più velocemente dei compagni ed è in grado di utilizzarle e rielaborarle con particolare abilità e creatività; è estremamente autocritico e richiama ripetutamente e continuamente l'attenzione dell'insegnante; preferisce la compagnia dell'adulto perché fatica a relazionarsi coi pari.

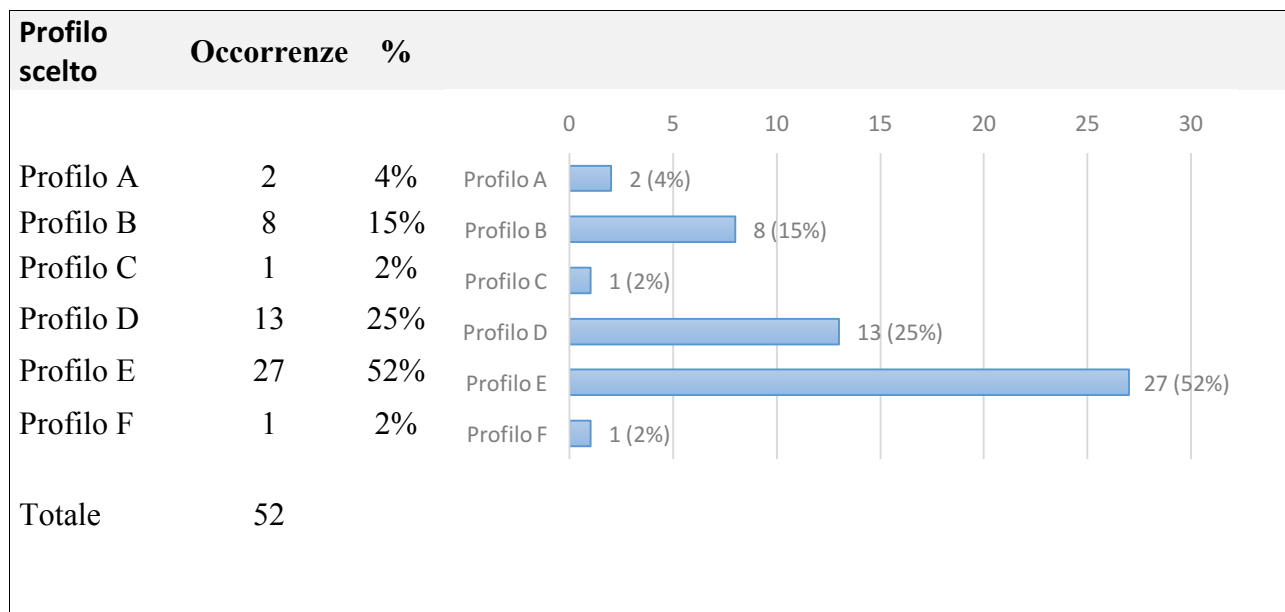
Occorrenze della scelta di ciascun profilo proposto



Numero di selezioni fatte da ciascun partecipante




Occorrenze della scelta nel caso di una unica selezione (52 su 170; 31%)



Risposta sulla richiesta delle motivazioni delle scelte, dato di compilazione

Perché? Motivi la risposta:	Numero
Risposta compilata	76 (45%)
Risposta vuota	94 (55%)
Totale	170



A pie chart illustrating the distribution of responses. The chart is divided into two segments: a larger light blue segment representing 'Risposta vuota' at 55%, and a smaller dark blue segment representing 'Risposta compilata' at 45%. Labels with leader lines point to each segment.

Perché? Motivi la risposta:	Codice ID
Per quanto sia complicato dare un tale giudizio senza conoscere l'altounno, questo in particolare non sembra avere gli strumenti necessari per affrontare l'apprendimento con i metodi classici.	463677
Ritengo siano tutte situazioni da gestire seguendo un particolare iter educativo.	463692
Potrebbero essere alunni con diverse tipologie di bisogno educativo a seconda del vissuto che si porta dietro. al contrario gli ultimi 2 alunni dalla descrizione mi fanno pensare a delle forme di disagio più specifiche, certificabili (DSA e ADHD)	463710
Manifestano maggiormente un disagio. Seppur tra loro molto diverso	463747
In entrambi i casi evidenziati ho riscontrato due tipologie di bambini che potrebbero avere dei bisogni educativi speciali nei primi casi ciò è dovuto al fatto che il bambino potrebbe avere bisogno di qualcuno a fianco che spieghi lui le consegne in modo più accurato e vengano attribuiti dei compiti che riescono a rientrare nel suo tempo di attenzione, il quale va allungato sempre di più attraverso l'esercizio. Nel secondo caso il bambino potrebbe avere dei disturbi specifici di apprendimento che vanno a creare dei risultati negativi nelle performance scolastiche.	463748
Per un alunno con queste difficoltà è importante darsi dei obiettivi, in accordo con la famiglia, per poterlo aiutare a gestire i momenti in cui il suo comportamento risulta non adatto	463756
Ognuno di questi bambini starebbe manifestando un bisogno	463760
Perché queste caratteristiche poi portano ad una difficoltà di apprendimento sempre crescente.	463763
Si tratta di un alunno con ritardo cognitivo	463772
Il bisogno educativo speciale si applica sia nelle difficoltà didattiche che relazionali/comportamentali	463796
Secondo me, rispondono tutti in modo differente, a profili di diversi bisogni educativi: ciascuno nella sua singolarità ha comunque bisogno di una risposta differenziata, in termini di modalità didattiche, piccoli accorgimenti da attuare nell'organizzare e condurre la lezione nel gruppo classe, a livello di riconoscimento affettivo-relazionale, e per alcuni attraverso l'elaborazione di un percorso educativo individualizzato in risposta ad una diagnosi funzionale.	463804
Perché non si tratta di atteggiamenti caratteriali o di capricci, ma anche impegnandosi non riesce a superare le difficoltà.	463815

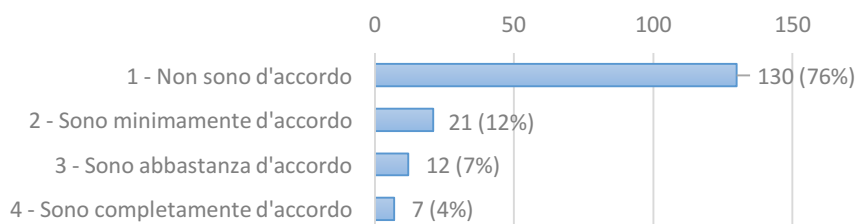
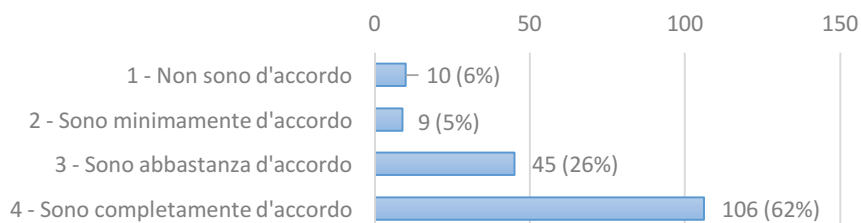
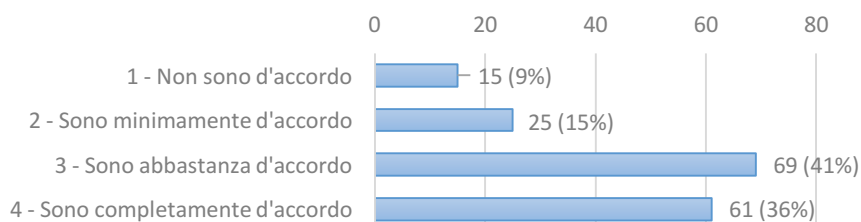
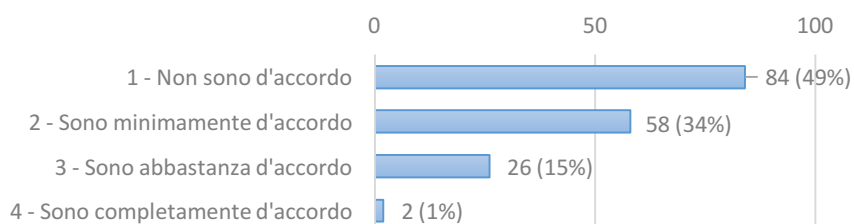
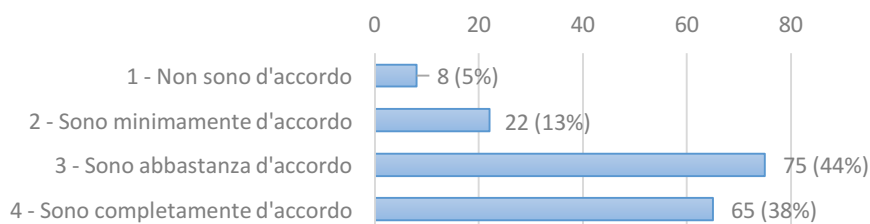
Tutti questi bimbi hanno bisogni educativi speciali anche alunni "sopra la media"	463819
Difficoltà nel seguire le attività scolastiche	463822
Il primo perché sembra evidenziare difficoltà relazionali, gli altri due perché sembrano collocarsi ai limiti opposti delle prestazioni cognitive	463826
Nei BES rientrano i bambini che hanno bisogno di percorsi facilitati per l'apprendimento.	463831
Li ho segnati tutti perché ogni profilo descritto rivela un bisogno specifico, non solo legato al cognitivo	463848
Ha bisogno di una presenza fissa e costante dell'adulto	463879
Il suo comportamento induce a una valutazione apparentemente semplice, che nasconde invece un estremo bisogno di attenzione .	463883
Ritrovo molte caratteristiche dei miei "alunni bes " in tutti questi profili	463894
Si rischia di perderlo	463906
In ciascuno dei profili evidenziati è necessaria una didattica individualizzata e personalizzata atta a superare fragilità e potenziare attitudini.	463914
Generalmente difficoltà di apprendimento e comportamentali attivano l'attenzione del docente per la "fragilità" che il bambino esprime. Anche eccellere, come per i bambini gifted, e relazionarsi prevalentemente con gli adulti per difficoltà nel rapporto con i pari, richiede una particolare attenzione al docente	463926
In questa situazione il bambino vive sicuramente un grande disagio. Al contempo, questo disagio, può riflettersi anche sul gruppo-classe	463928
Ciascuno ha un bisogno specifico	463935
Un bisogno educativo speciale può manifestarsi con abilità deficitaria che nelle eccellenze che non si riesce ad incanalare.	463948
Non è soddisfatto del proprio lavoro	463959
I comportamenti e gli atteggiamenti "estremi" fanno da indicatori verso una situazione "probabilmente problematica" (scusa la ridondanza), sia in riferimento all'alunno in sé e sia in riferimento al suo vissuto familiare, che naturalmente cerca di modulare anche a scuola.	463963
Nella prima risposta selezionata appare la descrizione di un alunno con disturbi attentivi e di iperattività. Nella seconda risposta c'è un probabile Dsa e nell'ultima potrebbe esserci un bambino più dotato della classe che Necessita attenzioni speciali, supplemento di lavoro per potenziare le sue capacità. Quest'ultimo se termina prima degli altri rischia di annoiarsi.	463965
Bisogna conoscere l'ambiente in cui si relaziona il bambino in modo da comprendere se il bisogno è momentaneo e/o legato a particolari eventi o se è dovuto ad una specifica difficoltà.	463968
In tutti i casi potrebbe presentarsi un bes, sarebbe necessario conoscere il contesto scolastico e familiare e comprendere se gli atteggiamenti descritti manifestano un disagio e costituiscono un elemento che inficia sull'apprendimento e la relazione sociale.	463973
Sono tre profili di alunni con bisogni speciali.	463986
necessità di un bisogno educativo da soddisfare con l' aiuto dell' insegnante	463988
Qualunque studente può avere dei bes per diversi motivi: fisici, biologici, fisiologici, psicologici e sociali. Durante questo fase è importante che insegnante sia attenta e riesca ad attuare una metodologia che riesca a coinvolgere il gruppo-classe come supporto al compagno in difficoltà.	463990

3. Perché è evidente una difficoltà di attenzione. 4. Perché è evidente una difficoltà di gestione delle emozioni e dei comportamenti sociali 5. Perché è evidente una difficoltà di apprendimento	463996
In tutti e tre i casi si evidenziano difficoltà relazionali e/o didattiche.	463997
Presenta molte lacune	464001
In tutti i casi si manifestano comportamenti che richiedono un'attenzione particolare del soggetto	464005
Entrambi i casi rappresentano situazioni che necessitano di un'attenzione in più da parte dei docenti e di percorsi specifici di motivazione e compensazione	464006
Il disturbo di comportamento e il non rispetto delle regole non permette all' alunno di lavorare serenamente in un clima classe positivo; aumenteranno le sue difficoltà anche di apprendimento e diminuisce la sua autostima.	464011
Tratti tipici di alunno che non riesce a stare al passo con le richieste e che necessita di adeguamenti della programmazione	464027
Ogni alunno ha bisogni educativi speciali. Per questo motivo dobbiamo uscire dalla logica dell'etichetta mento che si riduce, in fin dei conti, nella mera predisposizione di un PDP atto a prevenire eventuali grane future per la scuola. La didattica va personalizzata per aiutare tutti gli alunni, sia quelli con difficoltà di apprendimento, sia per sostenere le eccellenze!	464028
I profili scelti contemplano, a mio avviso, le peculiarità di un ipotetico alunno con BES.	464047
La descrizione proposta mi rimanda ad un disturbo di Adhd che rientra nei BES.	464049
Sono tutti BES, hanno tutti bisogno di intervento personalizzato	464050
Tende a chiudersi	464051
I bambini Bed hanno piani individualizzati che possano permettere loro l'attivazione di strategie di apprendimento consapevole si terrà presente sia l'aspetto della relazione che del percorso personale di apprendimento. Alcuni giudiciz evidenziano principalmente l'aspetto relazionale e comportamentale	464053
Credo che tutti gli alunni abbiano dei bisogni educativi speciali. Non ho inserito il caso dell'arrabbiato perché credo che si possa non interessarmi a percorsi personalizzati.	464232
Spesso le difficoltà portano gli alunni a desiderare che i compagni rimangano al loro stesso livello	464240
Ha difficoltà relazionali che incidono all'apprendimento	464244
Partirei con il dire che ogni alunno ha dei bisogni educativi. Nei profili sopra indicati non è chiaro che tipo di intervento è stato attuato da scuola e famiglia, il contesto sociale nel quale l'alunno è inserito ecc... quindi avendo a disposizione pochissimi elementi ho scelto quelli segnati perchè i bambini in oggetto, due hanno comportamenti critici all'interno della classe e il terzo perchè ha difficoltà di apprendimento. Non sottovaluterei comunque gli altri bambini senza mettere in atto azioni didattiche mirate.	464292
Sono i profili più complessi che hanno ricadute effettive sugli apprendimenti	464294
Un atteggiamento come quello indicato non permette apprendimenti, necessità di un approccio globale e di interventi non solo educativo-didattici ma che riguardino anche la sfera relazionale e comportamentale.	464302
Mi risulta impossibile "scegliere" tra i diversi stati descritti.	464361
Sono alunni che necessitano si una programmazione personalizzata prevedendo anche strumenti dispensativi e compensativi.	464368
Perché entrambi, indipendentemente dal fatto che uno assume atteggiamenti positivi e l'altro negativi, hanno	464720

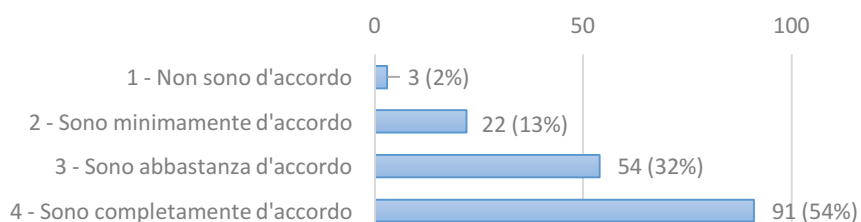
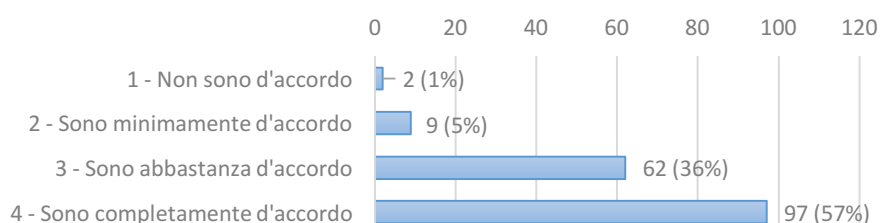
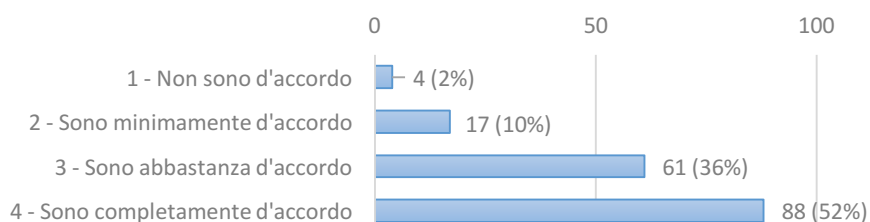
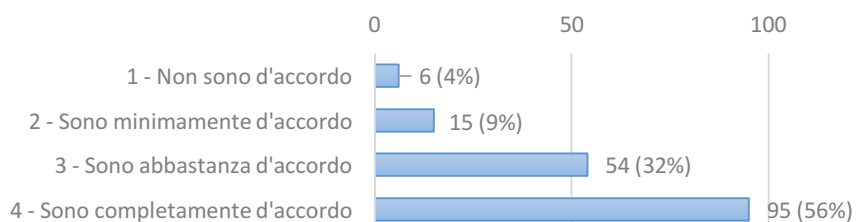
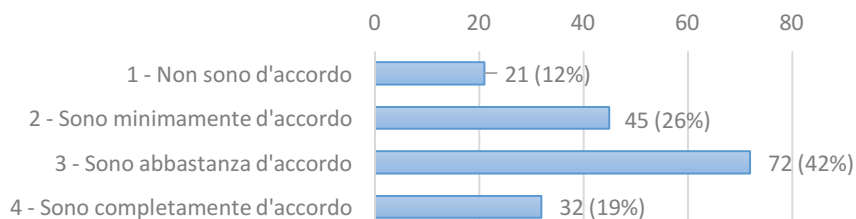
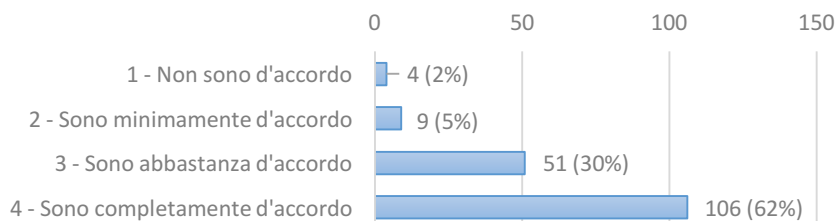
Sono tutte scelte legate a motivi psicologici e sociali.	464732
Probabile dsa	464737
Perché in tutti i casi ma con comportamenti differenti, l'alunno esprime un bisogno particolare.	465008
I profili evidenziano sia difficoltà di carattere relazionale sia didattico.	465082
Sono alunni bisognosi di maggiori attenzioni e di eseguire compiti adeguati alle loro capacità e possibilità per motivarli agli apprendimenti scolastici. L'insegnante poi per loro compilerà il PDP.	465154
Perché questi problemi andrebbero ad influire sull'apprendimento dell'alunno	465889
Dsa	467287
La presenza di discenti dalle intelligenze e bisogni educativi diversificati mi ha portato a selezionare tali opzioni	486648
Ciascuno di loro ha una specifica necessità educativa	486662
Perché in questi due profili gli apprendimenti risultano maggiormente compromessi quindi farei un pdp in modo da individuare strategie utili per sostenere l'alunno. Per gli altri profili, che hanno comunque caratteristiche problematiche, lavorerei in generale con la classe, sulle emozioni, sulle regole o sul rispetto dei compagni.	486678
Ognuno di questi profili sottende un bisogno educativo speciale sia nel senso negativo che in quello positivo del termine. È speciale chi in qualunque modo ha bisogno di essere compreso e aiutato ma anche chi invece necessita di un piano educativo individualizzato di potenziamento perché altrimenti si annoierebbe	486680
Perché ciascuno di questi bambini presenta, a suo modo, un Bisogno Educativo Speciale	486699
Il primo caso perché potrebbe racchiudere un disagio che ha bisogno di essere analizzato, il secondo perché nel caso non si risolvessero le problematiche potrebbe aver bisogno di ulteriori prove per escludere dsa, il terzo perché potrebbe essere un alunno gift. Nei primi anni occorre osservare le problematiche per poi stabilire se non sia il caso di procedere con accertamenti medici.	486745
La gestione del materiale è funzionale all'acquisizione dell'ordine mentale. È necessario valorizzare la eccellenza e fare in modo che la potenzialità cognitive non si traducano in abilità discriminanti.	486754
Perché ha bisogno. Dalla descrizione data, di percorsi individualizzati che gli permettano di lavorare in modo più organizzato, consapevole	486775
L'aspetto comunicativo- relazionale può essere causa di svantaggio nel processo di apprendimento.	486794
In uno sembra manifestarsi un disagio relativo alla socialità, nell'altro sembrano apparire problematiche più legate agli apprendimenti didattici	486840
L'atteggiamento compromette fortemente il regolare svolgimento delle lezioni disturbando il processo di apprendimento per sé e per il resto della classe	486846
tutti gli alunni hanno bisogni educativi speciali	486853
Rientrano nella descrizione di alunni BES	486938

Sezione III del questionario – Alunni con BES: *BES e didattica*

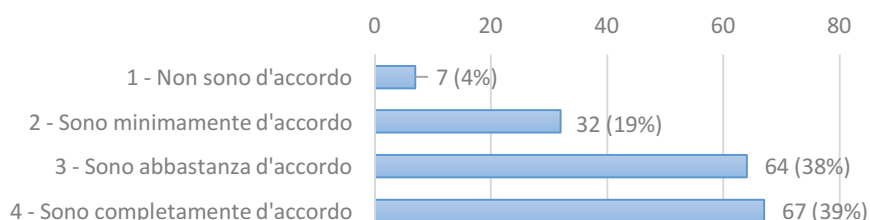
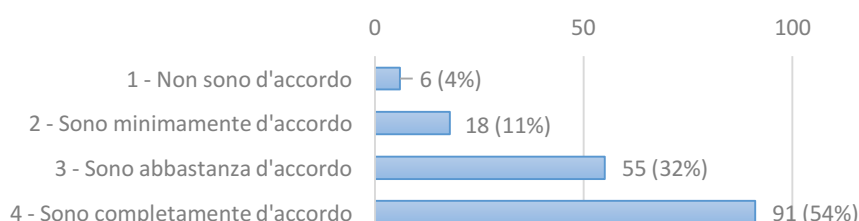
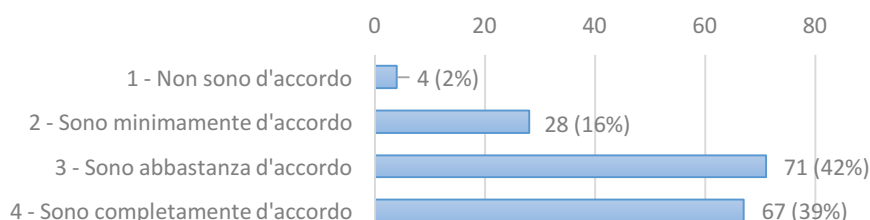
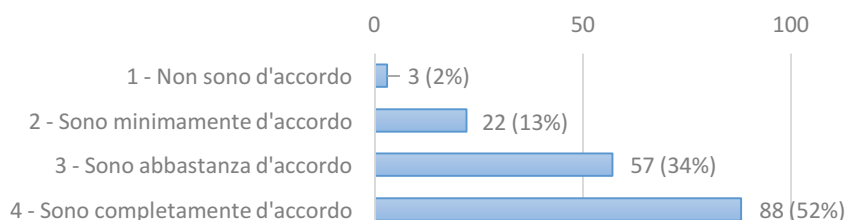
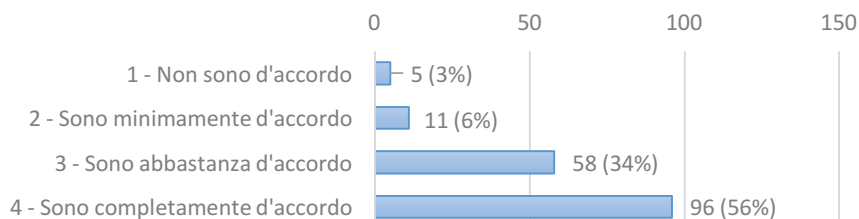
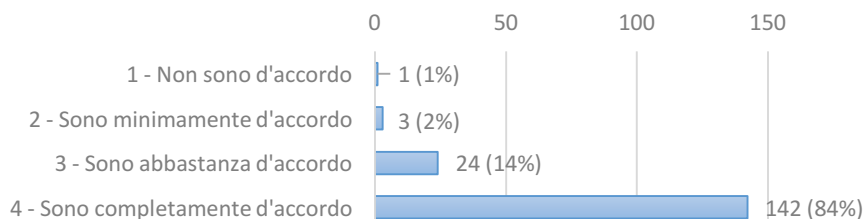
	1 - Non sono d'accordo	2 - Sono minimamente d'accordo	3 - Sono abbastanza d'accordo	4 - Sono completamente d'accordo
I. Vivere momenti di difficoltà a scuola fa parte del naturale processo di apprendimento di tutti gli alunni.	8	22	75	65
II. La difficoltà scolastica scaturisce nel BES.	84	58	26	2
III. L'identificazione del BES aumenta le possibilità di apprendimento dell'alunno.	15	25	69	61
IV. Il BES può essere temporaneo.	10	9	45	106
V. Il BES è permanente.	130	21	12	7



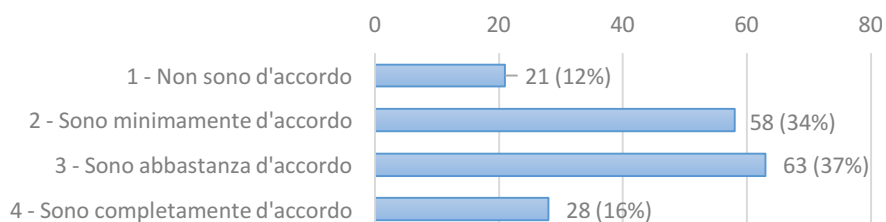
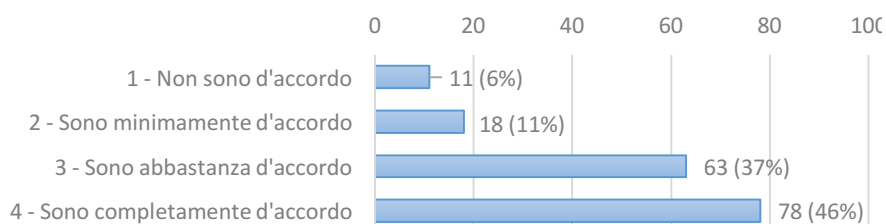
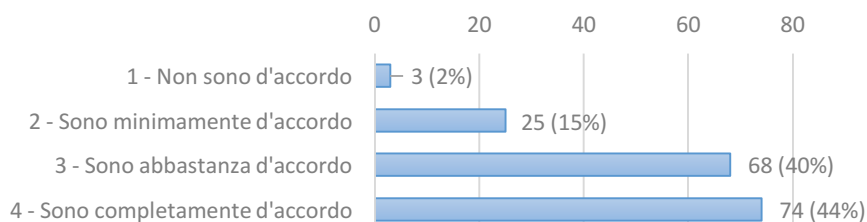
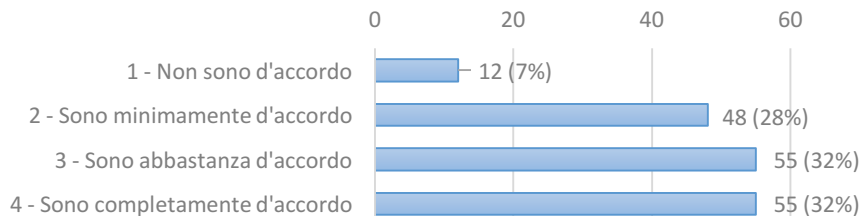
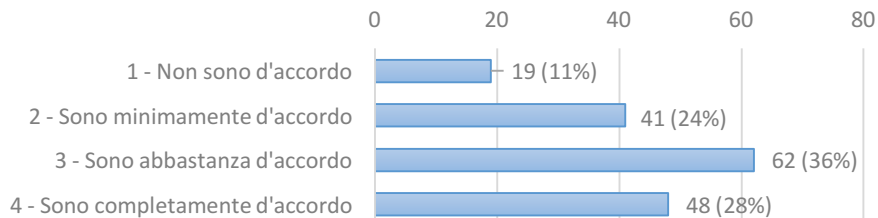
VI. Riconoscere una condizione di BES è a tutela dell'alunno.	4	9	51	106
VII. Riconoscere una condizione di BES mi tutela come insegnante.	21	45	72	32
VIII. Riconoscere il BES mi offre un quadro più chiaro sui punti di forza dell'alunno.	6	15	54	95
IX. Riconoscere il BES mi offre un quadro più chiaro sulle difficoltà dell'alunno.	4	17	61	88
X. Riconoscere il BES mi offre un quadro più chiaro sulle esigenze educativo-didattiche dell'alunno.	2	9	62	97
XI. Nella mia esperienza, la famiglia dell'alunno con BES è sempre messa al corrente del bisogno educativo della/del figlia/o.	3	22	54	91



XII. È necessario collaborare con le famiglie degli alunni con BES.	1	3	24	142
XIII. Nella mia esperienza, le esigenze educativo-didattiche dell'alunno con BES sono condivise fra tutti i membri del team docenti.	5	11	58	96
XIV. Nella mia esperienza, le scelte didattiche personalizzate per l'alunno con BES sono condivise fra tutti i membri del team docenti.	3	22	57	88
XV. Conosco con esattezza le caratteristiche di tutti i BES degli alunni presenti nella/e mia/e classe/i.	4	28	71	67
XVI. So con precisione quanti alunni con BES ci sono nella/e mia/e classe/i.	6	18	55	91
XVII. Nella mia esperienza, il team docenti riconsidera periodicamente le condizioni degli alunni con BES.	7	32	64	67



XVIII. Nella mia esperienza, tutti i membri del team docenti sono attivamente coinvolti nella stesura del PDP.	19	41	62	48
XIX. Nella mia esperienza, per ogni alunno con BES viene sempre redatto un PDP.	12	48	55	55
XX. Il PDP mi è di fondamentale aiuto per strutturare percorsi di apprendimento efficaci per l'alunno con BES.	3	25	68	74
XXI. Conosco con esattezza tutti i contenuti dei PDP degli alunni presenti nella/e mia/e classe/i.	11	18	63	78
XXII. Nella mia esperienza, ho sperimentato che alunni con BES superassero la "condizione di BES".	21	58	63	28



ALLEGATO

Testo completo del questionario somministrato

Questionario rivolto agli insegnanti di scuola primaria sulle difficoltà scolastiche degli alunni

Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin".

Università di Bologna

Scuola di Dottorato in Scienze Pedagogiche

Gentilissima/o insegnante,

le chiediamo di rispondere al seguente questionario anonimo rivolto ad indagare alcune delle variabili coinvolte nel processo di insegnamento, in riferimento agli alunni con difficoltà scolastiche.

Questo questionario rientra nel percorso di ricerca di Dottorato della studentessa Giulia Righini.

La preghiamo di rispondere al questionario solo se insegna in una classe di scuola primaria (in qualità di insegnante curricolare o di sostegno).

La compilazione del questionario richiederà circa 15 minuti.

La ringraziamo per la collaborazione.

Genere:

- F;
M.

Età:

- da 20 a 30 anni;
da 31 a 40 anni;
da 41 a 50 anni;
da 51 a 60 anni;
oltre 60 anni.

Titolo di studio:

- Diploma;
Laurea magistrale;
Altri titoli oltre la Laurea (Laurea
specialistica, Master, Dottorato ecc.).

Da quanti anni insegna?

- Da meno di 1 anno;
da 1 a 5 anni;
da 6 a 10 anni;
da 11 a 20 anni;
da 21 a 30 anni;
da 31 a 40 anni;
oltre 40 anni.

È assunta/o a tempo indeterminato?

- Sì;
no.

Ha conseguito l'abilitazione/specializzazione per il sostegno agli alunni con disabilità?

- Sì;
no.

Attualmente insegna:

- su un "posto comune";
su un "posto di sostegno".

In che regione si trova la scuola in cui insegna?

- | | | | |
|------------------------|--------------------------|----------------------|--------------------------|
| Abruzzo; | <input type="checkbox"/> | Molise; | <input type="checkbox"/> |
| Basilicata; | <input type="checkbox"/> | Piemonte; | <input type="checkbox"/> |
| Calabria; | <input type="checkbox"/> | Puglia; | <input type="checkbox"/> |
| Campania; | <input type="checkbox"/> | Sardegna; | <input type="checkbox"/> |
| Emilia-Romagna; | <input type="checkbox"/> | Sicilia; | <input type="checkbox"/> |
| Friuli-Venezia Giulia; | <input type="checkbox"/> | Toscana; | <input type="checkbox"/> |
| Lazio; | <input type="checkbox"/> | Trentino-Alto Adige; | <input type="checkbox"/> |
| Liguria; | <input type="checkbox"/> | Umbria; | <input type="checkbox"/> |
| Lombardia; | <input type="checkbox"/> | Valle d'Aosta; | <input type="checkbox"/> |
| Marche; | <input type="checkbox"/> | Veneto. | <input type="checkbox"/> |

Scriva, di seguito, almeno tre aggettivi che descrivano un alunno "difficile":

1	_____
2	_____
3	_____
4	_____
5	_____
6	_____

Tra i seguenti profili, a quale alunno attribuirebbe un Bisogno Educativo Speciale (BES)? (È possibile indicare più di una risposta)

L'alunno si dimostra particolarmente introverso e partecipa raramente sia alle attività didattiche sia ai momenti ricreativi e di gioco fra pari. Dato il temperamento estremamente timido e riservato, fatica nei lavori di gruppo e viene spesso isolato dal resto della classe.

L'alunno è poco autonomo nella gestione del materiale scolastico, nel seguire la lezione e nel portare a termine le consegne assegnate: va continuamente esortato, stimolato e guidato dall'insegnante perché, anche se in difficoltà, non chiede autonomamente aiuto.

L'alunno appare disinteressato e svogliato, si distrae molto frequentemente e raramente conclude il compito che gli viene assegnato in modo esatto e ordinato: assume comportamenti esageratamente esuberanti durante tutto il corso delle attività scolastiche, non sta mai fermo e non rispetta i tempi di parola.

L'alunno risulta spesso arrabbiato, dispettoso e prepotente, assumendo frequentemente atteggiamenti accusatori, arroganti e di sfida, sia nel rapporto coi pari sia nella relazione con l'adulto; si rifiuta di seguire le regole di comportamento della classe e di rispettare le consegne.

L'alunno utilizza un lessico limitato e impreciso, commette spesso errori sintattico-ortografici nella scrittura e, anche all'orale, fatica nella strutturazione ordinata di frasi e discorsi, risulta lento nella lettura e comprende i testi scritti solo in modo frammentario.

L'alunno è molto curioso, acquisisce nozioni molto più velocemente dei compagni ed è in grado di utilizzarle e rielaborarle con particolare abilità e creatività; è estremamente autocritico e richiama ripetutamente e continuamente l'attenzione dell'insegnante; preferisce la compagnia dell'adulto perché fatica a relazionarsi coi pari.

Perché?

Motivi la risposta:

In questa sezione del questionario, le chiediamo di attribuire un punteggio da 1 a 4 alle affermazioni seguenti, dove: 1 corrisponde a "non sono d'accordo", 2 a "sono minimamente d'accordo", 3 a "sono abbastanza d'accordo" e 4 a "sono pienamente d'accordo".

	1 - Non sono d'accordo	2 - Sono minimamente d'accordo	3 - Sono abbastanza d'accordo	4 - Sono completamente d'accordo
I. Vivere momenti di difficoltà a scuola fa parte del naturale processo di apprendimento di tutti gli alunni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
II. La difficoltà scolastica scaturisce nel BES.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
III. L'identificazione del BES aumenta le possibilità di apprendimento dell'alunno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
IV. Il BES può essere temporaneo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V. Il BES è permanente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
VI. Riconoscere una condizione di BES è a tutela dell'alunno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
VII. Riconoscere una condizione di BES mi tutela come insegnante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
VIII. Riconoscere il BES mi offre un quadro più chiaro sui punti di forza dell'alunno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
IX. Riconoscere il BES mi offre un quadro più chiaro sulle difficoltà dell'alunno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
X. Riconoscere il BES mi offre un quadro più chiaro sulle esigenze educativo-didattiche dell'alunno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
XI. Nella mia esperienza, la famiglia dell'alunno con BES è sempre messa al corrente del bisogno educativo della/del figlia/o.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
XII. È necessario collaborare con le famiglie degli alunni con BES.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
XIII. Nella mia esperienza, le esigenze educativo-didattiche dell'alunno con BES sono condivise fra tutti i membri del team docenti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
XIV. Nella mia esperienza, le scelte didattiche personalizzate per l'alunno con BES sono condivise fra tutti i membri del team docenti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
XV. Conosco con esattezza le caratteristiche di tutti i BES degli alunni presenti nella/e mia/e classe/i.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
XVI. So con precisione quanti alunni con BES ci sono nella/e mia/e classe/i.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
XVII. Nella mia esperienza, il team docenti riconsidera periodicamente le condizioni degli alunni con BES.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
XVIII. Nella mia esperienza, tutti i membri del team docenti sono attivamente coinvolti nella stesura del PDP.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
XIX. Nella mia esperienza, per ogni alunno con BES viene sempre redatto un PDP.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
XX. Il PDP mi è di fondamentale aiuto per strutturare percorsi di apprendimento efficaci per l'alunno con BES.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
XXI. Conosco con esattezza tutti i contenuti dei PDP degli alunni presenti nella/e mia/e classe/i.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
XXII. Nella mia esperienza, ho sperimentato che alunni con BES superassero la "condizione di BES".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>