

Bisogni educativi speciali ? **(Alain Goussot- università degli studi di Bologna)**

Con la direttiva del 27 dicembre 2013 del Miur intitolata "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica" allarga il concetto di *bisogni educativi speciali* oltre agli alunni con deficit e disabilità, a quelli con Dsa a quelli che presentano uno 'svantaggio socioeconomico linguistico e culturale'. Si tratta di focalizzare bene di cosa parliamo e di fare il nesso tra bisogni educativi speciali, pedagogia speciale e inclusione scolastica e sociale. Si tratta anche di comprendere quale deve essere la relazione nella 'definizione' di bisogni educativi speciali tra lo sguardo clinico-diagnostico e quello pedagogico. Inoltre penso che occorre partire anche da alcune considerazioni sul concetto stesso di bisogno in generale e poi centrarlo in modo particolare su quello di "bisogni educativi speciali". Sappiamo dai lavori dei Disability studies a quelli prodotti in questi ultimi 15 anni che il dibattito è stato particolarmente vivo e anche ha rilevato la complessità della questione. Per esempio molti ricercatori dei disability studies non amano parlare molto di 'speciale'; troviamo una posizione simile in molti lavori dell'area francofona, penso in particolare agli studi di Charles Gardou che tende ad evitare l'uso dell'espressione speciale , preferendo parlare di particolare e di varietà dando una connotazione molto più antropologica-sociale e meno 'clinica'. (Gardou, *La société inclusive*, 2013, Medeghini R e al , *Disability studies*, 2013) Voglio anche ricordare che in Italia l'approccio è stato quello di collegare speciale alla presenza della disabilità e del deficit (Canevaro, 2000). Con i lavori di Ianes si va verso una attenzione all'allargare lo spettro dei "bisogni educativi speciali" alle situazioni di difficoltà e disturbi non solo degli apprendimenti ma anche del comportamento basandosi anche molto sul modello ICF e proponendo anche una nuova categorizzazione(Ianes, Macchia, 2008). Come si può vedere da queste poche righe sintetiche il dibattito è piuttosto complesso e penso che sia necessario tentare di fare chiarezza sia sul piano epistemologico che pratico-pedagogico per evitare che il concetto di 'Bisogni educativi speciali' finisca per diventare una categoria generica

applicabile a tutte le situazioni di disagio e a tutte le difficoltà oppure per restringersi troppo diventando un indicatore clinico di tipo sanitario. Ovviamente in tutti questi ragionamenti non si può ignorare le linee di politica scolastica (vedi le modalità della certificazione, la questione della gestione dei casi di Dsa, le problematiche dell'assegnazione dell'insegnante specializzato ecc...) che determinano delle rappresentazioni e delle costruzioni della categoria di 'bisogno educativo speciale'. In tutta questa riflessione vi sono delle questioni legate al rapporto tra sguardo diagnostico-clinico e sguardo pedagogico, in che misura la categoria difficoltà debba essere vista come un problema o un qualcosa che richiede una risposta 'speciale', in che misura il processo di apprendimento passa attraverso delle difficoltà, e come affermava Freinet, è proprio l'esperienza che fa crescere e permette d'imparare, cosa intendiamo quando parliamo di bisogni, poi di bisogni speciali in ambito educativo, dei bisogni diversi da quelli degli altri, non v'è rapporto tra questi bisogni e quelli che hanno tutti gli alunni, qual'è anche la natura etica e politica del concetto di bisogni educativi speciali, in che misura il modello ICF che ha sicuramente introdotto delle novità non rimane ancorato ad un approccio diagnostico e quindi classificatorio, qual'è il rapporto tra processo di sviluppo e apprendimento nell'approccio dei 'BES', non v'è anche una questione legata ai diritti di cittadinanza nell'accesso alle conoscenze e ai saperi nel processo d'istruzione, in che misura non si rischia di etichettare tutti gli alunni che presentano delle difficoltà (a vari livelli: cognitivo, socio-relazionale, comunicativo) spesso inerenti al processo evolutivo e all'esperienza di apprendimento, in che misura tutti gli alunni non abbiano bisogno di un percorso personalizzato, allora in cosa si distingue l'alunno con 'BES', in che misura la composizione multietnica e pluriculturale della popolazione scolastica non sta introducendo non tanto bisogni speciali ma bisogni nuovi? Sono solo alcuni interrogativi che ci dobbiamo porre come pedagogisti, insegnanti ed educatori per tentare di fornire delle risposte adeguate sia sul piano scientifico che su quello pratico-didattico e pedagogico.

Il concetto di bisogno

La teoria dei bisogni ha avuto diverse correnti interpretative; in ambito psicologico i due nomi più importanti sono sicuramente stati Abraham Maslow con la sua famosa piramide dei bisogni (fisiologia, sicurezza, appartenenza, stima, autorealizzazione) ma anche quella di Henry Murray che ha messo l'accento sul nesso tra bisogni e motivazioni. Murray identifica tre bisogni fondamentali: i bisogni di realizzazione, di affiliazione e di esplorazione. Kurt Lewin ne parla anche in relazione con le interazioni in un campo sociale, con una angolatura più sociologica. (Maslow, *Motivazione e personalità*, 2010, K.Lewin, *teoria dinamica della personalità*, 2011). Ma vi è anche l'approccio interessante del filosofo ungherese Gyorgy Lukacs e della sua allieva Agnes Heller; ambedue partono dalla lettura che fa Karl Marx dell'essere umano come insieme di rapporti sociali; rapporti sociali che sono anche rapporti di potere nella struttura delle relazioni che costruisce la comunità umana. Agnes Heller, in particolare insiste sullo scontro che avviene spesso tra l'emergere della soggettività e le strutture sociali e culturali del potere costituito: questo scontro, questa tensione può provocare un processo di trasformazione intersoggettiva nella vita quotidiana modificando la strutture costituite che trasformano le differenze in diseguglianze, impedendo al poter essere del soggetto di esprimersi e di essere percepito come eguale nella sua libera individualità. Agnes Heller fa anche una distinzione interessante tra 'bisogni alienanti' e 'bisogni radicali': in primi sono quelli puramente quantitativi mentre i secondi sono quelli qualitativi che rispondono alle esigenze profonde dell'essere umano (introspezione, amicizia, amore, convivialità, riconoscimento e gioco). Il problema è che nella nostra società contano i primi, quelli che sono effettivamente quantificabili sul piano del 'valore di scambio' (valore di mercato), mentre i secondi sono quelli che rispondono alla dignità della persona umana e che fa della specificità di ognuno un risorsa per tutti, quelli che garantiscono l'eguaglianza effettiva (quella che riconosce la varietà). (A.Heller, *la teoria dei bisogni in Marx*, 1975, G.Lukacs, *Ontologia dell'essere sociale*, 2012). A queste

diverse concezioni sui bisogni aggiungerei la visione che ne propone John Rawls nella sua teoria della giustizia dando la priorità al concetto di giustizia come equità e come possibilità nel contratto sociale per ognuno di essere libero e di avere il rispetto di sé; un approccio che ritroviamo nei teorici delle capabilities Anamarya Sen e Martha Nussbaum; il rispetto di sé e l'autonomia che sono alla base della libertà passano attraverso la possibilità di fare funzionare le proprie capacità. Le libertà diventano eguali, le differenze sono rispettate e la società diventa davvero inclusiva e democratica nel momento in cui garantisce l'eguaglianza delle libertà. Si tratta di un bisogno umano fondamentale: fare funzionare il proprio potenziale di capacità, diventare autonomo, avere il rispetto di sé. Il concetto di giustizia diventa un bisogno fondamentale per costruire un mondo equo e solidale, quindi anche più inclusivo. (J.Rawls, teoria della giustizia, 1984) ma si potrebbe anche attingere al contributo fornito dall'analisi istituzionale, dai lavori di Jean Oury e François Tosquelles, per parlare dei bisogni come espressione di una soggettività inserita in un quadro istituzionale con un ruolo ; i bisogni sono quelli che esprime il vissuto , spesso inconscio , del soggetto in un contesto istituito. Si potrebbe dire che ci si ammala d'istituzione (J.Oury, F.Tosquelles, F.Basaglia) ma ci si libera diventando se stesso e modificando il quadro istituzionale. Un approccio che riprenderà la pedagogia istituzionale e le sue diramazioni (F.Oury, A.Vasquez, G.Lapassade). Il concetto di bisogno è anche collegato a quello di identità: qui non si può non fare riferimento a due studiosi: Erik Erikson e Henri Wallon. Per Erikson i bisogni evolvono nel tempo seguendo l'esperienza e il ciclo di vita; quindi i bisogni non sono della stessa natura e non esprimono le stesse esigenze dall'infanzia all'età avanzata. Hanno una dimensione dinamica e storica. Per Henri Wallon oltre ai bisogni fisiologici primari vi sono una serie di bisogni frutto dell'interazione con l'ambiente e della configurazione del carattere dell'individuo. La sfera dei bisogni è legata alla sfera delle emozioni (da bambino a quella dell'azione motoria e emozionale) e a quella dell'esperienza delle relazioni sociali (a partire da quello che succede nella famiglia). (E.Erikson, il ciclo di vita, Wallon, l'origine del carattere nel bambino) . Si potrebbe anche aggiungere il contributo di A.Bandura sul sentimento di autoefficace

come bisogno fondamentale per creare autostima nell'individuo. (A.Bandura)
Insomma come si può ben vedere il concetto di bisogno è complesso e può, anzi deve, essere letto da più prospettive: psicologica, sociologica, antropologica e politica.

Ma che ne è della lettura pedagogica?

Bisogni educativi

Ma di cosa si parla nello specifico di bisogni educativi? Si tratta di bisogni collegati alla natura e alle modalità del processo di apprendimento (alla sua correlazione con lo sviluppo dall'infanzia all'età adulta nell'arco di tutta la vita). I bisogni educativi sono quelli che trovano risposte nell'accesso ai saperi e alle conoscenze, quelli che passano tramite un processo di apprendimento che facilita l'espressione di tutte le potenzialità dell'individuo che sta crescendo e il loro sviluppo nel tempo. I bisogni educativi sono quelli che riguardano gli apprendimenti (nelle diverse sfere dello sviluppo cognitivo, psicomotorio, socio-affettivo, linguistico-comunicativo, relazionale) e la formazione di una personalità competente in grado di fare funzionare al meglio possibile le proprie capacità, di essere autonoma e di diventare se stessa. Occorre anche fare presente fin da subito che la lettura dei bisogni dipende molto dal tipo di sguardo che si ha e dalla concezione che si ha anche dell'educazione; non penso che sia possibile proporre una definizione 'neutrale' del concetto di bisogno ma che implica sempre una relazione con l'oggetto, il linguaggio e l'aspetto epistemologico della disciplina. Vi è anche tutta la questione estremamente delicata dell'equilibrio delicato tra la soggettività del ricercatore e l'oggettività della pratica metodologica (del suo rigore). Penso che l'osservazione pedagogica non sia quella diagnostica-clinica (queste due possono interagire ma non essere confuse); l'osservazione diagnostica tende a classificare, catalogare e definire, ad etichettare, mentre quella pedagogica tende a comprendere; la prima ha tendenza a volere semplificare e a ridurre la complessità, la seconda tende a cogliere la complessità per interpretarne la natura in senso evolutivo. Da questo punto di vista si può prendere

come riferimento l'approccio storico-culturale di Lev Vygotskij che vede l'essere in formazione tramite le categorie di sviluppo e apprendimento situandoli socialmente, culturalmente e anche storicamente. La concezione storico-culturale dello sviluppo e degli apprendimenti sposta l'attenzione verso dei bisogni educativi intesi come bisogni storici (ognuno ha una propria storia, una propria traiettoria, ogni alunno ne ha una che è sua e non quella di un altro), bisogni sociali (ognuno è inserito in una rete di rapporti sociali e occupa una posizione sociale, è il caso della famiglia), bisogni culturali (ognuno si forma una visione della vita, dell'uomo e dei rapporti tra gli uomini, il passato e il futuro). (Vygotskij, *la scimmia, l'uomo primitivo e il bambino*, 1986). Ma pedagogicamente possiamo anche fare un riferimento esplicito agli scritti di John Dewey che precisa come l'educazione sia un bisogno sociale fondamentale; ogni società svolge una funzione educativa nei confronti delle future generazioni, e la scuola ne è l'espressione in un contesto e in un momento storico determinato. Dewey parla dell'importanza dell'esperienza educativa per la maturazione: vi è quindi un bisogno di maturazione del 'piccolo d'uomo' di cui si deve fare carico la società e la scuola che ne è l'espressione. Il bisogno di socialità è centrale per lo sviluppo pieno della personalità che non può costruirsi al di fuori delle relazioni con gli altri. Il movimento dell'educazione nuova ha insistito con Adolphe Ferrière sul bisogno d'individualizzazione cioè di costruire un percorso di apprendimento a misura di ognuno; per questo il bisogno di autonomia è legato al bisogno di comunità. Qualcosa che si apprende a scuola e nella famiglia. (A. Ferrière, *la scuola attiva*, 1937, J. Dewey, *Scuola e società*, 1979) Vi sono i bisogni affettivi che sono alla base del coinvolgimento e della partecipazione attiva al percorso di apprendimento; sono quei bisogni che permettono d'individuare, secondo Ovide Decroly, i centri d'interesse del bambino; di riconoscerne anche i ritmi, i tempi e le modalità. Per Edouard Claparède i bisogni devono essere funzionali al processo di crescita e di apprendimento nelle varie sfere dello sviluppo dell'individuo; negli scritti di Célestin Freinet troviamo anche una visione originale dei bisogni educativi, in particolare in un testo intitolato *Essai di psychologie sensible appliqué à l'éducation*. Afferma che lo 'slancio vitale' non deve essere fermato ma accompagnato per scorrere meglio, cioè il modo di

buttarsi nell'esplorazione della vita va favorito e sostenuto, facilitato rispettando il più possibile il modo di essere del bambino e dell'adolescente che apprende. Se il bisogno di esplorare se stesso attraverso l'esplorazione del mondo, che vuol dire accedere ai saperi e alle conoscenze che fornisce l'esperienza educativa, viene ostacolato nascono dei 'bisogni disturbati, alienati'. Per spiegarsi Freinet fa la differenza tra il lavoro-gioco che risponde ad un bisogno di emancipazione dell'individuo dal lavoro-alienato o dal gioco-droga che riducono le possibilità di espressione dell'individuo e la loro emancipazione come soggetti consapevoli. L'emancipazione è quindi per Freinet un bisogno educativo fondamentale. (Freinet, *oeuvres pédagogiques*, 1996) Il bisogno di prendere coscienza di sé e del mondo è ben espresso anche da Paulo Freire nei suoi scritti: il processo di apprendimento e l'esperienza educativa vanno visto come processo di liberazione. (Freire, *pedagogia dell'autonomia*, 2005) Il bisogno di libertà, di una libertà consapevole del carattere relazionale e sociale di questa. Si potrebbe anche riprendere i lavori di Carl Rogers sull'educazione e mettere in evidenza che tra i bisogni educativi vi è quello di essere ascoltato, accettato e capito. (Rogers, *potere personale*, 1978) Oppure sul piano cognitivo il bisogno di prendere coscienza del proprio stile, o delle proprie procedure di apprendimento (vedi i lavori di Antoine de La Garanderie). (A. La Garanderie, *La motivazione*, 2007) In ambito educativo si può fare riferimento agli studi recenti di Jean Pierre Pourtois e Huguette Desmet e la scuola di Mons in Belgio; nel loro lavoro *L'educazione postmoderna*, oppure *Les ressources de la résilience* usano il paradigma dei dodici bisogni che sono alla base della costruzione di una identità che si potrebbe definire competente, autonoma e in grado di autodeterminarsi: i bisogni affettivi, affiliazione, attaccamento, accettazione, investimento, i bisogni cognitivi, autorealizzazione, stimolazione, sperimentazione, rinforzo, i bisogni sociali, autonomia sociale, comunicazione, considerazione, strutture, bisogni di valori, ideologia, bene/buono, vero, bello. Come scrivono: questo paradigma, questi indicatori ha per scopo "di fornire dei punti di riferimento nell'educazione dei bambini. Genitori, operatori e ricercatori possono trovarvi un quadro d'insieme delle diverse componenti psicopedagogiche indispensabili ai bisogni del bambino". Vi troviamo i bisogni affettivi, quelli cognitivi, sociali e

valoriali; fanno notare che la valutazione di questi bisogni va fatta sulla base di un paradigma interattivo tra famiglia, comunità e società e scuola; fanno notare come v'è interdipendenza e integrazione tra questi diversi bisogni nella costruzione dell'identità. (J.P.Pourtois e H.Desmet, L'educazione postmoderna, 2007)

Bisogni educativi speciali ?

Arriviamo ai cosiddetti 'bisogni educativi speciali'. Di cosa si parla? Di bisogni particolari per quanto riguarda il processo di apprendimento e di sviluppo. Ma bisogni particolari non vuole dire che si tratta di bisogni così diversi da essere riservati ad una categoria speciale di alunni. O meglio a categorie speciali di alunni? Quali categorie? Alunni con deficit e disabilità, alunni con disturbi specifici dell'apprendimento e disturbi generici dell'apprendimento, alunni con forte disagio socio-relazionale e socio-culturale, alunni con un 'funzionamento cognitivo limite'? Qui non vi è il rischio di allargare troppo questo concetto di bisogni speciali o particolari o specifici (per usare che usano di più nel mondo francofono)? Se parlo di alunni con deficit e disabilità parlo di alunni che per potere accedere anche ai bisogni di tutti (quelli elencati prima; cognitivi, affettivi, sociali, culturali) devono avere delle risposte specifiche per poter apprendere e crescere : come ha scritto Vygotskij il bambino con deficit ha bisogno di mediazioni e di mediatori per consolidare, sviluppare e arricchire i propri meccanismi compensativi (per Vygotskij ricordiamo che il deficit non rende automaticamente un bambino 'deficitario' cioè handicappato, anzi che questo attiva uno sviluppo si 'atipico' ma originale e creativo) , per fare questo l'educatore deve proporli dei 'percorsi indiretti' , delle forme mediate di apprendimento (oggi parliamo di misure compensative e dispensative). Questo serve anche a individuare la *zona di sviluppo prossimale* e di delineare i bisogni specifici del bambino con deficit sensoriale, motorio, intellettivo. Un'altra lezione di Vygotskij tuttora importante è quella di declinare il soggetto con deficit dal punto di vista sociale e storico-culturale: essere non vedente in una famiglia ricca e borghese non è

la stessa cosa che esserlo in una famiglia contadina o operaia; essere sordo in Finlandia non è la stessa cosa di esserlo in Italia o in Senegal. Come ci ha spiegato molto bene recentemente Charles Gardou , nel suo enorme lavoro *Le handicap au risque des cultures. Variations anthropologiques*, la condizione del soggetto con deficit e disabilità dipende da come la società si rappresenta e vive questa differenza, come la interpreta e la gestisce a livello sociale e politico-culturale. Diciamo che si può, anzi si deve , declinare il deficit sui piani sociali, culturali e storico, quello che non si può fare è confondere questi piani. Insomma il deficit ha diverse implicazioni sul piano funzionale che non possono essere eliminate; ed è qui che il soggetto con deficit presenta dei 'bisogni educativi speciali' in quanto ha bisogno di mediazioni , mediatori e percorsi indiretti per potere apprendere e crescere. Ha bisogno di facilitatori per fare funzionare pienamente le proprie capacità e partecipare alla vita scolastica, sociale, culturale e familiare. Ne ha anche bisogno per accedere agli stessi diritti di tutti gli altri: è Charles Gardou che mette l'accento sulla dimensione etico-politica e sui diritti di cittadinanza; i diritti possono essere considerati come dei bisogni dell'essere umano che vive in società; diritti sociali, diritti civili, diritti culturali, diritti politici. Senza la realizzazione di questi diritti a scuola, nella famiglia e nella società non v'è cittadinanza possibile, non v'è dignità e eguaglianza possibile. Lo stesso Gardou in *La société inclusive* fa notare che sia in ambito sociale che scolastico la prospettiva inclusiva implica equità, libertà, capabilities, autodeterminazione e accessibilità. Pensiamo che quando si parla di 'BES' si dovrebbe intendere i bisogni che hanno bisogno di mediazioni particolari (contesti facilitanti, accompagnamenti adeguati) e di mediatori specifici (ausili e facilitazioni ambientali rispetto alle barriere). Si fa spesso riferimento al modello ICF per riflettere sui bisogni speciali; effettivamente questo modello di classificazione dell'OMS può aiutare nella misura in cui introduce anche aspetti nuovi come: un approccio globale ed ecologico, una visione del soggetto disabile come essere bio-psico-sociale, una attenzione al funzionamento delle sue capacità, alla possibilità di svolgere attività in grado di favorirne la partecipazione alla vita di relazione e sociale, rimuovendo ostacoli, barriere con l'uso di facilitatori. Ma non si può chiedere sul piano educativo

e pedagogico all'ICF quello che non può fornirci: degli strumenti di analisi dei bisogni educativi speciali e il come intervenire sul piano pedagogico e didattico. Non dimentichiamo che l'ICF rimane come uno strumento diagnostico che come tale ha come obiettivo quello di classificare e definire; rientra sempre, in qualche modo in una logica di *scrittura dell'altro* come la definisce Michel de Certeau, parlando di osservazione etnologica e coloniale. Nonostante le novità introdotte dall'Icf crediamo che rimane uno strumento che può aiutarci ad utilizzare alcuni indicatori per leggere i bisogni ma con i limiti di uno strumento che ha, alla fine, l'obiettivo di misurare e quantificare.

Vi è anche un 'altro' aspetto sul quale bisogna interrogarsi: in che misura non v'è il rischio di vedere il campo educativo essere invaso dal campo diagnostico-clinico; personalmente crediamo nel complementarismo metodologico (uso qui l'espressione di Georges Devereux, fondatore dell'etnopsichiatria e psicologia transculturale) cioè una approccio che permette l'interazione dei diversi punti di vista disciplinari senza confonderne tuttavia l'oggetto epistemologico specifico di ognuno. (Goussot, l'approccio transculturale di G. Devereux, 2009) Questo vuol dire intanto non confondere osservazione pedagogica o psicopedagogica con osservazione diagnostica-clinica; non trasformare gli insegnanti in operatori della clinica e quindi gli alunni in potenziali portatori di disturbi e di 'comportamenti problema'. Pensiamo che lo sguardo pedagogico va a caccia di potenzialità, senza ingorare le difficoltà e i problemi, e non a caccia di sintomi e disturbi. Ultimamente si è visto un rischio pericoloso in questo senso sui DSA e fenomeni complessi, e non ben definiti anche sul piano diagnostico, come l'ADHD. Ogni difficoltà nella letto-scrittura rischia di diventare Dsa e ogni turbolenza relazionale diventa iperattività (facciamo notare che Henri Wallon parlava del 'bambino turbolento' e non del 'bambino iperattivo', sono due visioni diverse: una è psicoeducativa e l'altra psicopatologica). (Goussot, Epistemologia, 2007)

La questione che si pone è anche quella del collegamento tra deficit, disabilità e differenze culturali; sappiamo che l'arrivo massiccio di cittadini immigrati provenienti

da diversi orizzonti culturali e da diverse zone geografiche del mondo ha trasformato in profondamente, antropologicamente, il tessuto socio-culturale della popolazione scolastica. Pensiamo qui che vi sono dei nuovi bisogni speciali legati alla 'doppia differenza': l'essere disabile e figlio o figlia di migrante. Non può qui non essere presa in considerazione la questione della transizione culturale rispetto al processo di apprendimento e di sviluppo, sia sul piano pedagogico che psicologico. Qui l'approccio transculturale di Devereux e Marie-Rose Moro nonché una concezione ecologica dello sviluppo psicoculturale del soggetto con deficit che proviene dal mondo dell'immigrazione possono essere utili. (Goussot, Bambini 'stranieri' con bisogni speciali, 2010, U.Bronfenbrenner, Rendere umani gli esseri umani, 2010, G.Bateson, verso una ecologia della mente, 2005) Qui vi sono questioni importanti come per esempio le questioni collegate all'apprendimento del linguaggio e ai disturbi del linguaggio; come diceva Devereux sia gli insegnanti che gli operatori della diagnosi corrono due rischi: culturalizzare dei disturbi dell'apprendimento e del comportamento e medicalizzare dei tratti culturali che non si capiscono. Per di più alto è il rischio di spacciare per disturbo specifico dell'apprendimento quello che appartiene alle difficoltà 'culturali' del passaggio da un universo simbolico-linguistico ad un'altro. Ecco i bambini plurilingui rientrano o no nella categoria dei bambini con 'bisogni educativi speciali'? Gli studi sul plurilinguismo ci dimostrano che la conoscenza o l'uso, fin dall'infanzia, di più codici linguistici contemporaneamente, può essere una grande risorsa sul piano cognitivo a patto che il bambino sia messo nelle condizioni ambientali, relazionali, affettive e pedagogiche di potere esprimere questo suo enorme potenziale sul piano neuronale e mentale. In caso contrario quello che è una risorsa può trasformarsi in un problema enorme sia sul piano psicologico che su quello degli apprendimenti. (Lozanov, Suggestology, 2010)

Poi vi è la questione del disagio sociale e culturale; non v'è dubbio che condizioni particolarmente difficili sul piano delle condizioni di vita sociale e personale possono incidere fortemente sui processi di apprendimento e di sviluppo. La questione è di sapere se in questo caso occorre parlare di bisogni educativi speciali; non v'è il

rischio di allargare troppo la categoria? Non v'è il rischio di etichettare un'area molto ampia di alunni che presentano delle difficoltà nel proprio percorso di studio e nel proprio inserimento a scuola, che rischiano di essere identificati con la sintomatologia e per ritrovarsi spinti non verso l'inclusione e l'emergere di una soggettività emancipatrice? Non v'è il rischio tramite una logica differenzialistica di riprodurre le disuguaglianze e di offrire una giustificazione 'scientifica' a quello che già avviene, purtroppo, in molte scuole cioè la creazione di sezioni di serie B (le antiche classi ghetto, classi differenziali). Sicuramente il disagio psico-sociale dovuto a condizioni familiari gravi, complesse, talvolta traumatiche in ambienti in cui v'è anche violenza può richiedere un approccio particolare e una attenzione psicopedagogica specifica per rispondere a questioni legate alle difficoltà emozionali, al crollo dell'autostima, all'assenza di fiducia in se stesso, alla strutturazione di un enorme complesso d'inferiorità. Si potrebbe dire che in questa situazione si viene a creare una situazione produttrice di handicap poiché finisce per ostacolare l'espressione del potenziale di apprendimento del bambino o dell'adolescente. Ma occorre stare molto attento a non produrre l'effetto contrario: quello di amplificare lo stato di marginalità sociale e psicologica del soggetto in difficoltà. Facciamo notare che questa condizione può riguardare la categoria dei bambini iperdotati, magari l'insegnante, i genitori, nessuno si accorge del fatto che il bambino presenta delle abilità cognitive più alte rispetto alla media, finisce prima degli altri i compiti in classe, apprende più rapidamente. Arriva un momento in cui si annoia e diventa distratto, non si concentra, diventa anche scostante. (A. Miller) Questa tipologia di bambini rientra o no nella categoria dei bambini con 'bisogni educativi speciali'?

Bibliografia

Bandura A (2002), Autoefficacia: teorie e applicazione, Erickson, Trento

Bateson G (2000), verso una ecologia della mente, Adelphi, Milano

Bronfenbrenner U (2010), rendere umani gli esseri umani, Erickson, Trento

Canevaro A (2000), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Mondadori, Milano

de La Garanderie (2005), *La motivazione, il suo risveglio e il suo sviluppo*, Il Poligrafo

Dewey J (1989), *Scuola e società*, Nuova Italia, Firenze

Erikson E (1999), *I cicli di vita. Continuità e mutamenti*, Mondadori, Milano

Ferrière A (1930), *la scuola attiva*, R.Bemporad e F, editori, Firenze

Freinet C (1996), *Essai de psychologie sensible appliqué à l'éducation*, Oeuvres 2vol, Seuil, Paris

Gardou C (2013), *la société inclusive, parlons en! Il n'y a pas de vie minuscule*, Eres, Toulouse

Gardou C (2010), *Bambini 'stranieri' con bisogni speciali. Saggio di antropologia speciale*, Aracneeditrice, Roma

Goussot A (2007), *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale*, Aracneeditrice, Roma

Goussot A (2010), *Bambini 'stranieri' con bisogni speciali*, Aracneeditrice, Roma

Ianes D (2005), *Bisogni educativi speciali e inclusione*, Erickson, Trento

Lozanov G (1984), *Suggestologie et éléments de suggestopédie*, Editions science et culture. Paris

Miller A (2008), *il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sè*, Bollati Boringhieri, Torino

Medighini R e al (2013), *Disability studies*, Erickson, Trento

Oury F Aida V (2010), *L'organizzazione della classe inclusiva*, Erickson, Trento

Wallon H (2008), *L'evoluzione psicologica del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino