



Scheda risorsa

Bisogni Educativi Speciali: differenti definizioni e termini specifici

Blocco del modulo/E

1/ Punto della situazione:

Non si può fare un'analisi della problematica dell'educazione inclusiva senza prima riflettere su concetti più specifici e sul loro utilizzo nell'approccio teorico e pratico: deficit, incapacità, handicap, bisogni educativi speciali.

2/ Approccio dimostrativo:

Questa scheda si pone come obiettivo di definire i termini/concetti specifici dell'inclusione e il loro utilizzo nel contesto europeo soffermandosi in particolar modo sull'origine e la definizione dei "Bisogni educativi speciali".

I concetti specifici e il loro utilizzo

L'analisi della problematica dell'educazione inclusiva richiede una riflessione su concetti più specifici e sul loro utilizzo nell'approccio teorico e pratico.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (1976) [1] propone di affrontare tre termini distinti: deficit, incapacità e handicap.

- *Il deficit* significa l'assenza, la perdita o l'alterazione di una struttura o di una funzione (anatomica, fisiologica o psicologica) e può essere il risultato di una malattia, incidente, o delle condizioni negative di crescita e dell'ambiente dello sviluppo di un individuo.
- *L'incapacità* è un complesso di limitazioni funzionali causate da disturbi fisici, intellettuali o sensoriali o condizioni di salute, di ambiente, di malattia mentale. Queste condizioni o malattie possono essere permanenti o temporanee, reversibili o irreversibili, progressive o regressive.
- *L'handicap* si riferisce al disagio sociale, alla perdita o alla limitazione delle opportunità di una persona di partecipare attivamente alla vita della comunità ad un livello pari agli altri membri. Handicap si verifica quando una persona incontra barriere culturali, materiali, sociali che impediscono di accedere ai vari sistemi della società disponibili agli altri cittadini.

I bisogni educativi speciali (BES) sono definiti dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento (ICF - *International Classification of Functioning*) come "qualsiasi difficoltà evolutiva di funzionamento permanente o transitoria in ambito educativo o di apprendimento, dovuta all'interazione tra vari fattori di salute e che necessita di educazione speciale individualizzata" [2]. Possono essere considerati come paradigma di lettura della complessità e della varietà delle difficoltà di apprendimento



[3]. Tale visione richiede di ampliare lo sguardo verso le esigenze formative di ogni individuo, andando oltre ai soli deficit certificabili. Per rispondere ai BES si ricorre al Piano didattico personalizzato (PDP), strumento utile per progettate modalità operative, strategie, sistemi e criteri di apprendimento per ciascun allievo [4].

Il termine “Bisogni educativi speciali” viene introdotto nel 1978 nel Regno Unito con l’emanazione del Warnock Report [5], documento con cui si avvia un nuovo sistema di classificazione degli alunni con difficoltà di apprendimento, fino a quel momento identificati come handicappati, e ad una nuova definizione di “Special Educational Needs” che sottolinea il bisogno di un maggiore supporto da parte dell’organo educativo. I bisogni educativi vengono definiti per ogni soggetto in base al grado di deficit relativo a cinque dimensioni fondamentali dello sviluppo: fisico, cognitivo, del linguaggio, sociale ed emozionale [6].

Il concetto di Bisogni Educativi Speciali risulta quindi presente fin dagli anni Settanta in Europa e in America, accezione che può essere ritrovata in numerosi documenti dell’UNESCO e in dettati normativi scolastici. Diventa ufficialmente una categoria internazionale con la “Dichiarazione di Salamanca” dell’UNESCO nel 1994 in cui si afferma che con il termine Bisogni educativi speciali ci si riferisce a *“tutti quei bambini e giovani i cui bisogni derivano da disabilità oppure difficoltà di apprendimento”* [7].

Altri documenti dell’UNESCO che chiariscono e ampliano tale concetto sono l’ISCED (*International Standard Classification of Education*) del 1997 (che allarga la nozione di Bisogni educativi speciali, ancora fortemente ancorata all’idea di deficit individuale) e l’ISCED del 2011 (in cui si specificano le ragioni dei BES e vengono annoverati svantaggi di tipo fisico, comportamentale, intellettuale, sociale ed emotivo, economico, linguistico).

In Italia si comincia a parlare di Bisogni Educativi Speciali a partire dal 1998, ma sarà necessario attendere fino al 2012 per una sua ufficializzazione ministeriale con la Direttiva del 27 dicembre [8].

Dario Ianes definisce i Bisogni educativi speciali come *“una qualsiasi forma di difficoltà evolutiva in ambito educativo che si manifesta in un funzionamento problematico dell’alunno in interazione con l’ambiente”* [9]. Tale difficoltà, che necessita di educazione speciale individualizzata, si traduce per il soggetto anche in termini di danno, ostacolo o stigma sociale [10].

Infatti, se da un lato i Bisogni educativi speciali possono favorire processi di comprensione e integrazione, dall’altro è necessario prestare grande attenzione per evitare processi di classificazione e categorizzazione che generano di conseguenza stigmatizzazione, esclusione e marginalizzazione. Come sostiene Gaspari, il concetto di bisogno è riduttivo rispetto all’ampiezza del concetto di persona in quanto essere in divenire rispetto alle sue potenzialità, attese, pensieri e desideri [11].

A livello europeo e in particolare nel mondo anglosassone si può assistere ad un tentativo di rivoluzionare il sistema dei BES e della disabilità proprio in ottica di un superamento di tale termine a favore di un concetto di educazione più inclusiva. Ad esempio in Inghilterra si registra un nuovo sistema di “Education Health and Care Plan” (EHC) operativo a partire dall’aprile 2018, mentre l’UNESCO tende oggi ad utilizzare la locuzione “Education for all” (EFA) [12].

L’approccio del Modello Sociale, in linea con l’idea secondo cui la disabilità non è insita nel soggetto ma dipende dal contesto, tende a spostare il focus dei Bisogni educativi speciali dall’alunno



all'ambiente, sostituendo l'originale dicitura con "barriere all'apprendimento e alla partecipazione" (Index for inclusion). Lo sguardo è posto sul ruolo dei docenti e sull'importanza di progetti ed interventi educativi appropriati. Infatti l'OECD - *Organization for economic co-operation and development* - [13] identifica tali soggetti come bisognosi di "*risorse pubbliche e/o private a supporto della loro educazione, resa possibile progettando interventi educativo-didattici potenziati, differenziati e personalizzati capaci di garantire percorsi formativi sotto il segno delle pari opportunità*" [14].

I Bisogni Educativi Speciali in Europa

La "Dichiarazione di Salamarca" del giugno 1994 [15], che può essere considerata il manifesto della scuola inclusiva, afferma che gli alunni con Bisogni educativi speciali devono poter accedere alle scuole normali e che la scuola ha il dovere di integrarli con una pedagogia centrata sull'alunno e in grado di soddisfare i suoi bisogni educativi. Sancisce, inoltre, che tutti i Paesi devono adottare il principio dell'educazione inclusiva, accogliendo tutti i bambini nelle scuole normali.

Tuttavia le definizioni di "Bisogni educativi speciali" variano a seconda dei Paesi e delle norme amministrative, finanziarie e procedurali in essi applicate. In molti di essi si ritiene che "*l'approccio medico dovrebbe essere trasformato in approccio educativo: un punto centrale che ha conseguenze sul sistema scolastico. Allo stesso tempo è chiaro che l'approccio educativo è molto complesso e i paesi incontrano difficoltà di applicazione*" [16]. Anche l'incidenza percentuale del fenomeno varia da paese a paese, tuttavia questo non è riconducibile a una disomogenea diffusione quanto piuttosto a una diversità in ambito legislativo e di politiche attuative.

I paesi europei, in base alle politiche adottate sul tema integrazione, vengono suddivisi in tre categorie [17]:

1. Approccio unidirezionale: la politica di questi paesi tende ad inserire quasi tutti gli alunni nel sistema ordinario. È il caso di Spagna, Grecia, Italia, Portogallo, Svezia, Irlanda, Norvegia e Cipro.
2. Approccio multi direzionale: paesi che presentano una molteplicità di approcci all'integrazione. Questi offrono una pluralità di servizi sia nel percorso ordinario che in quello differenziato e il genitore può scegliere. È il caso di Danimarca, Francia, Irlanda, Lussemburgo, Austria, Finlandia, Inghilterra, Lituania, Liechtenstein, Repubblica Ceca, Estonia, Lituania, Polonia, Slovenia.
3. Approccio bidirezionale: paesi in cui esistono due diversi sistemi educativi. Gli alunni disabili vengono inseriti in scuole o classi speciali e quelli con Bisogni educativi speciali non seguono la programmazione prevista dalla normativa per le classi normali. Questi paesi hanno una legislazione specifica, con norme diverse dalla scuola ordinaria. In Svizzera e in Belgio, il sistema scolastico differenziato è molto diffuso.

Il caso tedesco

La Germania, da sempre contraria all'integrazione di alunni con disabilità e bisogni educativi speciali nelle classi, ha da poco iniziato a creare leggi per l'inclusione in alcuni Laender. In Germania, infatti, non è lo Stato centrale a decidere per l'istruzione, ma i singoli Laender in autonomia. Questi possono decidere se inserire i ragazzi con disturbi specifici di apprendimento e Bisogni educativi speciali in scuole speciali o in classi normali, mediante una normativa locale.



La legge tedesca permette l'inclusione degli alunni con Bisogni educativi speciali nelle scuole dell'obbligo di tutti i Bundesländer [18], ma l'opinione pubblica ostacola l'attuazione del modello inclusivo in alcuni Länder. Grazie alla sottoscrizione della Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità del 2006 un numero sempre maggiore di alunni con Bisogni educativi speciali frequenta una scuola regolare.

Il caso inglese

In Inghilterra e Galles [19] in ogni scuola un membro dello staff scolastico è nominato coordinatore per i bisogni educativi speciali con un ampio carico di responsabilità tra cui: l'offerta di supervisione, il monitoraggio dei progressi degli alunni, i rapporti con i genitori e con le agenzie di sostegno esterno, il supporto al personale insegnante della scuola.

Lo staff della scuola lavora sempre più con gli insegnanti per sviluppare approcci e strategie didattiche all'interno della scuola, piuttosto che direttamente con gli alunni in difficoltà.

La formazione iniziale rivolta agli insegnanti fornisce loro le competenze necessarie per l'educazione di alunni con bisogni educativi speciali. Lo Statuto di insegnante qualificato prevede il conseguimento di una conoscenza generale relativa alle procedure per l'identificazione, la valutazione e l'accoglienza degli alunni disabili nelle classi ordinarie. Inoltre per tutti gli ambiti educati degli alunni con Bisogni educativi speciali è possibile una formazione complementare volontaria. Numerosi insegnanti frequentano corsi riconosciuti, spesso a livello di laurea o di diploma (ad es. in relazione ai problemi dell'autismo o a specifiche difficoltà di apprendimento) e quasi tutti seguono corsi brevi, non accreditati.

Note

(1) WHO, *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps (ICD) - A manual of classification relating to the consequences of disease* - Published in accordance with resolution WHA29. 35 of the Twenty-ninth World Health Assembly, May 1976

http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/41003/1/9241541261_eng.pdf

(2) WHO, *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, 2007

<http://www.who.int/classifications/icf/en/>

http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43737/1/9789241547321_eng.pdf

OMS, ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, delle Disabilità e della Salute

(3) P. Gaspari, *Pedagogia speciale e BES. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Roma, Editoriale Anicia 2014, p.193

(4) *Ivi*, p.42

(5) Special education needs - Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (si veda la pagina <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock20.html>)

(6) P. Gaspari, *Pedagogia speciale e BES. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Roma, Editoriale Anicia 2014, p.132



- (7) UNESCO, 1994, P.6
- (8) Nota Direttiva del 27/12/2012 “Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica”.
http://www.laricerca.loescher.it/images/stories/pdf_normative_1/direttiva_27_dic_2012.pdf
- (9) D. Ianes, *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Trento, Erickson, 2005
- (10) D. Ianes, S. Cramerotti, *Alunni con BES Bisogni Educativi Speciali Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM del 27/12/2012 e della Circolare Ministeriale n 8 del 6 marzo 2013*, Trento, Erikson, 2013.
- (11) P. Gaspari, *Pedagogia speciale e BES. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Roma, Editoriale Anicia 2014, p.102
- (12) R. Caldin, P. Sandri, *Riflessioni sui recenti documenti ministeriali riguardanti i BES Gruppo congiunto Supervisor*, Università di Bologna – Dipartimento di Scienze dell'Educazione Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione
- (13) OECD, *Students with disabilities. Learning difficulties and disadvantages. Policies, statistics and indicators*, OECD Publications, DEDEX, Paris, 2007
- (14) P. Gaspari, *Pedagogia speciale e BES. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Roma, Editoriale Anicia 2014,, p.24
- (15) UNESCO The Salamanca statement of freamework for action on special needs education, UNESCO, Salamanca, 1994
- (16) MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA DIREZIONE GENERALE PER LE RELAZIONI INTERNAZIONALI INDIRE - UNITÀ ITALIANA DI EURYDICE, p.16
- (17) http://www.isismaratea.gov.it/images/allegati_10/I_BES_in_prospettiva_europea_di_Pepe.pdf
- (18)
http: www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen
- (19) MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA DIREZIONE GENERALE PER LE RELAZIONI INTERNAZIONALI INDIRE - UNITÀ ITALIANA DI EURYDICE, pp. 53-57