

SPECIALE PER CHI?

Note cliniche sulla diversità a scuola

*Roberto Miletto*¹

INTRODUZIONE

Da quando esiste nella sua specificità, la Pedagogia Speciale si è occupata dei problemi relativi all'educazione di chi ha situazioni particolari. Si sono costruite all'inizio teorie e metodologie riferite a soggetti in età evolutiva permanentemente "deficitari", con la precipua finalità di individuare dei percorsi e delle strategie utili a compensare il deficit. In tempi più recenti, il campo della disciplina si è ampliato, con ricerche ed interventi educativi focalizzati anche su coloro che esprimono, magari solo transitoriamente, una propria "diversità". Un'idea, quella della diversità, generata dal discostarsi, in ambiti evolutivi diversi, da traiettorie attese di sviluppo: quando, in altre parole, un soggetto mostra bisogni educativi non comuni per quel determinato momento di crescita, bisogni che risultano, pertanto, davvero speciali. Come sostengono anche Ianes e Macchia (2008), la definizione di questi alunni che incontrano importanti barriere, di diversa natura - bio-psico-sociali - all'apprendimento ed alla partecipazione a scuola, è ben più ampia ed anche più equa se è nei termini di "alunni con Bisogni Educativi Sociali" (BES), anziché di alunni con deficit, alunni disabili. Se consideriamo solo questi ultimi, tanto per avere una dimensione quantitativa, epidemiologica, del fenomeno, diciamo che della popolazione scolastica globale possono costituirne non più del 2-3%, mentre l'ammontare complessivo degli alunni con BES è di meno attendibile quantificazione, ma non può che essere più del 15-20%, dunque una fetta certo bella grossa dell'intera torta.

Pedagogia delle diversità che è anche Pedagogia della complessità, e decisamente investita nella ricerca, per dare risposte operative di "didattica speciale", congrue a bisogni formativi speciali. In questo volume, abbiamo raccolto delle idee progettuali diverse, accomunate, in primo luogo, dal fatto di essere il razionale di realizzazioni già operative (o che presto lo saranno) nel nostro territorio, e poi costituiscono degli approcci permeati di didattica speciale ma filtrati sempre dal punto di vista del clinico, perché molti di noi,

¹ Neuropsichiatra infantile, U.O.NPI, AUSL Roma H, Distretto 4, Pomezia.

pur nella distinzione di competenze e professionalità, siamo tecnici dell'età evolutiva, operanti nell'ambito sanitario specialistico del territorio.

SUL CONTESTO SCOLASTICO ATTUALE

Nella scuola d'oggi, che vive momenti di indubbia criticità, c'è in molti operatori un'esigenza sempre più netta di un recupero di quella tensione morale e culturale di un tempo, già forte alla fine degli anni Sessanta e in quelli che seguirono, quando si avvertiva molto bene la presenza di una grande forza propulsiva, ideale ed ideologica. Una spinta che seppe avviare la scuola italiana su percorsi decisamente virtuosi per l'integrazione dell'alunno con delle disabilità. Furono anni di riforme quelli, e portarono il "diverso" ad essere comunque dentro un processo d'inserimento nel gruppo e nel sistema, con una crescente qualificazione degli interventi: anche se, da osservatori esterni, a noi come ad altri, ci è parsa più una pseudo-integrazione, però, che una inclusione piena nel gruppo dei pari e, più in generale, nel sistema educativo (Miletto e Fucci, 2009).

Ma oggi nella scuola, e lo si avverte proprio tanto in questi ultimi anni, si vivono tempi più confusi, stando come in bilico, tra riforme e subitanee "controriforme". Per quanto ci riguarda, la progettualità per le diversità poggia purtroppo più ricorrentemente su delle proposte di routine, piuttosto che provare l'azzardo di sperimentazioni di Pedagogia Speciale. Le scuole lamentano, e certo lo fanno con fondate ragioni, la grande carenza di mezzi, mancano, si sa, risorse umane ed ausili, spesso perfino i locali. Ma talora mancano anche le idee. Come soffocate da una realtà oggi più difficile, fatta di urgenze, di formalità, di tante situazioni critiche da contenere. Fatica così ad emergere l'innovazione. In uno scenario condizionato dalle scelte politiche, che gettano ombre inquietanti sul precariato ad oltranza, in una categoria di lavoratori non riconosciuta come si dovrebbe nel suo valore sociale: eppure, si tratta di una delle professioni d'aiuto a più alto significato, ne fanno parte i formatori delle generazioni future.

Sul personale docente di sostegno c'è ben poco da dire: le finanziarie di questi anni, è cosa ben nota, sulla spesa in questo campo hanno tagliato generosamente e sono state, dunque, abbattute cattedre su cattedre. Si è cercato di risparmiare un po', diciamo così, sulle spese per chi ha più bisogno. Le indicazioni attuali poi, per modalità e criteri di accoglienza scolastica e presa in carico dell'alunno con disabilità, che nascono da un'Intesa tra il Governo, le Regioni e gli Enti Locali espressa in Conferenza Unificata nel marzo 2008, non possono che destare anche in noi tecnici dell'età evolutiva perplessità intorno alla dimensione delle risorse integrative future.

E' pacifico che se questi saranno gli scenari, o peggio ancora l'involuzione sarà nel prosieguo ancor più netta, anche i contenuti di questo manuale, che vuol essere per la scuola una raccolta di alcune istruzioni per l'uso, potrebbero far parte di un libro fatto solo di belle intenzioni. O di sogni.

PER UNA SCUOLA PIU' INCLUSIVA

Una scuola che voglia essere concretamente inclusiva, nella sostanza, dovrebbe farsi carico di un crescente complesso di bisogni, non solo per gli alunni con disabilità ma per i molti di più che hanno Bisogni Educativi Speciali. Lo potrebbe fare se riuscisse, come dice Dario Ianes (2006), a rendere sempre più "speciale" la "normalità" del far scuola tutti i giorni: una «speciale normalità», come condizione di sintesi tra specialità e normalità, che le contiene e le supera entrambe, e che si può realizzare solo quando le spinte di integrazione riescono a combinarsi con risposte tecniche specifiche ed efficaci, per svariati contributi, vuoi di pedagogia speciale, vuoi di psicologia dell'educazione, di neuropsicologia clinica e psicopatologia dello sviluppo. Normalità più speciale, dunque, che possa consentire, all'alunno disabile come a quello con BES, di sfuggire non solo ai rischi della separazione dal gruppo da un lato, ma anche a quelli dell'improvvisazione educativa/rieducativa poco competente dall'altro.

La classe, filtrata da questo approccio della speciale normalità, diviene universo complesso ed assai variegato, ove si intrecciano condizioni differenti di alunni normali che possiedono pochi o più tratti di specialità, di alunni speciali con i bisogni essenziali della normalità nell'educazione e nella formazione, ed infine anche di alunni diversi, quando ci sono, con necessità di tante risposte speciali. Troviamo la specialità nelle normali differenze individuali degli alunni come nei bisogni di quelli in difficoltà. E speciali sono anche gli interventi.

In questo contributo, verrà affrontato marginalmente il primo aspetto, la specialità che ci può essere in ciascun alunno per lo stile del suo pensiero, per l'abitudine evocativa prevalente delle immagini mentali, per la pluralità ed il vario uso delle sue intelligenze. Si sa con certezza che non si apprende tutti allo stesso modo, e non è certo solo una questione di abilità. Gli stili di apprendimento sono diversi e ciascun alunno usa differentemente le proprie varie intelligenze, e lo fa per preferenza. Questo fatto viene qui esaminato con un cenno a noti contributi della letteratura, prima di soffermarci sui diversi profili degli alunni con BES

Piace concludere il paragrafo con le parole critiche di Maurizio Parodi (2009), pedagogista esperto, su un mondo come il nostro, che rivendica con orgoglio, talora addirittura sprezzante, il primato della civiltà, ed ove si va

via via intensificando una domanda atipica, di interventi tecnici, specialistici per bambini che, pur non avendo alcun tipo di patologia, né fisica né psichica, sono sofferenti per evidenti disagi. Sono i “quelli che” hanno problemi di comportamento, difficoltà di relazione con i compagni ed i docenti, i quelli che vivono in assenza di educazione in famiglie deresponsabilizzate, senza bussola, e si trovano male in una scuola che ha costruito una sua lingua, che non è la loro, e che si autoreferenzia proponendo una logica, una struttura del pensiero che è diventato il Pensiero Scolastico.

SPECIALITA' NELLA NORMALITA'

Note sul Pensiero Razionale

Prima di accennare ad aspetti diversi della specialità che si può osservare nella normalità, merita una considerazione il dibattito mondiale, sempre più acceso, sui limiti delle misurazioni dell'intelligenza come indicatore del successo scolastico. Come osservano alcuni (Bond 2009, Stanovich 2010), malgrado gli alti punteggi ottenuti nei test del QI, molti soggetti brillanti pensano (e fanno) cose abbastanza stupide: perché ci sono sostanziali discrepanze tra intelligenza e razionalità.

Si può essere poco capaci di pensare ed agire in maniera razionale nonostante si abbia l'intelligenza per farlo. Se si pensa agli alunni con un QI alto, è un po' come valutare per l'altezza i giocatori di basket: sarebbe criterio importante se tutte le altre qualità fossero uguali, ma così non è e si sa che per essere un buon giocatore di basket non basta essere solo alti.

Nelle decisioni che riguardano la vita pratica, ed anche quella scolastica, c'è più bisogno del pensiero razionale. Keith Stanovich (2009, 2010) coglie nella dimensione dell'“avarizia cognitiva” importanti interferenze con la capacità di risolvere situazioni problematiche, ben più del valore del QI. Cognitivamente, si tende ad essere avari ma c'è una sostanziale differenza tra chi più e chi meno, s'intende. Posti di fronte ad un problema, la spinta c'è a prendere le scorciatoie delle inferenze più facili, più rapide, meno elaborate, e meno precise. Lo studioso canadese, traendo spunto da un lavoro di Levesque, per esemplificare il concetto dell'avarizia cognitiva ricorre ad una questione più o meno riassumibile così:

“Pensiamo ad una situazione in cui

- Giovanna guarda Lorenzo, Lorenzo guarda Barbara.
- Giovanna è sposata, Barbara no.

La domanda è *c'è una persona sposata che guarda una persona non sposata?*

Le opzioni di risposta sono A) SI B) NO C) NON E' POSSIBILE DETERMINARLO".

La risposta della stragrande maggioranza degli studenti interpellati al riguardo – tutti intelligenti! - si è orientata su C, mentre la risposta esatta è A. Di Lorenzo non si sa lo stato civile, dunque il corto circuito volto al risparmio prende al volo il fatto che l'enunciato del problema non dice se Lorenzo sia sposato o no e suggerisce la conclusione pronta di non avere sufficienti informazioni (C). Non pensando così ad esaminare le diverse possibilità del problema: se non viene detto, allora Lorenzo può essere sposato oppure no; se lo è, la risposta giusta è A perché è proprio lui la persona sposata che sta guardando una non sposata, Barbara; se invece Lorenzo non è sposato, allora la persona sposata è Giovanna che guarda Lorenzo, non sposato, ed è ancora A la risposta giusta.

Questo uso di scorciatoie facili in non pochi alunni intelligenti, la tentazione di non mettere granché in gioco a scuola il pensiero razionale, è attitudine di riscontro dunque consueto, ed è constatazione introduttiva ai diversi aspetti della specialità nelle normali popolazioni scolastiche, che ora esamineremo.

Gli stili di pensiero

Per quanto concerne lo stile di apprendimento di ciascuno, non conta tanto stabilire se ce ne sia uno migliore o quale risulti in effetti il peggiore, qui si tratta di considerare che esistono modalità diverse di funzionamento del pensiero che possono essere facilitate oppure perfino ostacolate dalla scuola. Robert Sternberg (2000), massimo studioso sul tema, sostiene che ciascuno attivamente costruisce un proprio stile prevalente, flessibile nel tempo e nelle situazioni, e condizionato dall'ambiente. Così ciascuno ha, diciamo, un bagaglio proprio di stili, modificabile nella prevalenza.

Bagaglio distinguibile, in primo luogo, per funzioni. Può prevalere un uso più creativo del pensiero, un po' fuori quindi dagli schemi, a modo proprio, con funzioni legislative dominanti, oppure c'è chi ha necessità, per dare il meglio di sé, di strutturazioni esterne, procedendo secondo indicazioni date, con un funzionamento esecutivo prevalente, o altri ancora prediligono modalità più critiche, valutanti, con facilità d'esercizio di un potere giudiziario. L'autogoverno mentale, dunque, specifico per ciascun alunno,

con funzioni legislative, esecutive, giudiziarie, variamente rappresentate nel tempo, e modificabili nelle situazioni.

Ma è un bagaglio di stili distinguibile anche per forma: autogoverno monarchico quando la preferenza nel modo di apprendere è per l'affrontare una cosa per volta, è gerarchico quando c'è ricerca di più cose da fare e si ha la capacità di selezionare per priorità, diventa oligarchico quando non si seleziona, anarchico quando si preferisce affrontare compiti non strutturati, senza regole.

Le teorizzazioni del celebre psicologo del New Jersey sono in effetti anche più complicate, ma quello che qui interessa di più è constatare che la scuola tende a premiare alcuni stili rispetto ad altri: quello esecutivo/gerarchico è di solito di gran successo, e poi sicuramente un insegnante tende ad apprezzare di più lo stile che gli è personalmente più congeniale. Se vogliamo, ciò che è ancor peggio è che talora si tende proprio a penalizzare tra i discenti chi ha uno stile prevalente molto diverso da quello privilegiato, o molto differente da quello del docente.

Se ci fosse una scuola capace di ben valorizzare le varie specialità presenti nella sua popolazione, ciascun alunno verrebbe, in primo luogo, preso in considerazione anche per lo stile cognitivo personale preferito, e rispettato per le sue peculiarità d'apprendimento: fossero pure quelle tanto creative e poco disciplinate di uno nettamente connotato in senso legislativo/anarchico. Che è sostanzialmente un alunno normale, ma che corre potenzialmente il rischio, in una scuola che privilegia la ripetizione diligente del sapere insegnato, di andare incontro ad insuccessi. Una scuola più inclusiva, attenta ai molti modi della diversità, potrebbe anche facilitare lo sviluppo di un'abilità speciale, quella di saper passare da uno stile ad un altro, flessibilmente.

I gesti mentali

Ci capita non di rado di assistere ad una sorta di paradosso pedagogico: più l'alunno è in difficoltà a scuola, va male in quanto non apprende bene, e più gli viene chiesto uno sforzo di volontà per studiare di più, che si applichi più a lungo sul compito, come se le ragioni dell'insuccesso bisogna prima di tutto pescarle nella sfera morale, è lì che c'è da modificare. Ma tante volte non è questa la strada giusta, non sta in effetti lì la disfunzione. Antoine de La Garanderie (2003), con i suoi contributi che prendono sempre spunto da esperienze situazionali vissute come insegnante, propone l'idea di un dialogo pedagogico tra docente ed alunno, un "guardarsi dentro guidato" per avere più consapevolezza delle proprie risorse, per capire il metodo personale di apprendimento. I comportamenti pedagogici di ciascuno,

infatti, risentono delle diverse abitudini implicite che si hanno nell'evocare immagini mentali: c'è un funzionamento di tipo "visivo", di chi riesce meglio ad usare la mente come videocamera e percepisce, riflette, rievoca la realtà facendo ricorso ad immagini visive, e c'è un funzionamento di tipo "uditivo", che usa la mente come un registratore, di chi opera poggiandosi di preferenza su quanto ascoltato. Gestì mentali differenti, che ugualmente possono assicurare un'efficace attività cognitiva in vari ambiti, come quelli dell'attenzione, della comprensione, della memorizzazione, della riflessione, dell'immaginazione. Gestì mentali che suggeriscono l'esistenza della diversa attitudine di ciascuno anche verso le discipline scolastiche, perché ci sono campi del sapere richiedenti tradizionalmente più abitudini evocative visive ed altri più uditive.

C'è dunque la possibilità di imparare meglio se le conoscenze vengono proposte in modo da formare immagini mentali nella tipologia preferita. Se un insegnante di questo fosse consapevole, proverebbe a definire la lingua pedagogica preferita da ciascun suo alunno e presenterebbe le informazioni con modalità diversificate. E' facile considerare che già questo ben poco spesso accade; e proviamo a pensare che cosa succede quando le lingue pedagogiche dell'insegnante e dell'alunno sono così nettamente definite ed opposte, ci troviamo allora di fronte a due persone che parlano proprio due lingue diverse, chi pensa per immagini mentali visive, chi preferenzialmente uditive: c'è un rischio concreto di non capirsi.

Antoine de La Garanderie ha contribuito a fornirci l'immagine della scuola come un'officina didattica, una sorta di laboratorio di apprendistato per l'insegnamento/apprendimento dei "gesti mentali": un luogo di non sola trasmissione di conoscenze ma di formazione e trasformazione di chi dentro ci vive. Una scuola più inclusiva, attenta ai molti modi della diversità, dovrebbe cercare di definire il profilo pedagogico in ciascun suo alunno e, consapevole che una diversa abitudine mentale può sempre essere insegnata, proverebbe a presentare i saperi con procedure diversificate, tali da far evocare sia immagini mentali visive sia uditive.

La pluralità delle intelligenze

Si sa che si può essere variamente intelligenti anche perché diverse sono le intelligenze, come da tempo ci ha suggerito tutta la bibliografia di Howard Gardner, lo psicologo americano padre della notissima teoria delle intelligenze multiple. Alcune delle intelligenze sono anche "poco scolastiche" in quanto non si affermano bene a scuola: e chi privilegia queste su altre può anche passare per alunno poco intelligente.

In più contributi (Miletto ed al., 2000, 2009) anche il nostro gruppo di ricerca ha descritto bambini ed adolescenti che sanno fare molte cose, anche bene, ma che vengono segnalati per una consultazione all'ambulatorio di neuropsichiatria infantile perché a scuola vanno male. E così si è conosciuto il preadolescente dai tanti insuccessi scolastici, con una carriera da pluriripetente, che sa però guidare il trattore con assoluta perizia, mostrando alcuni tipi di intelligenza, la spaziale, quella corporea, capacità di controllo del mezzo, di progettazione di una sequenza di azioni, anche complessa, di anticipazione di eventi: abilità e competenze mostrate ben poco a scuola, ove è considerato, sostanzialmente da tutti, alla stregua di un portatore di handicap dagli importanti deficit prestazionali. Oppure quella ragazza così apprezzata nel gruppo dei compagni per le sue capacità, proprio straordinarie, di imitare le insegnanti, nella voce, nella gestualità, perfino nella caricatura di vizi e vezzi più connotanti: felici espressioni di intelligenze corporee e interpersonali, che non servono peraltro a farla uscire da quello smarrimento senza fine che la prende quando affronta un problema di matematica, anche semplice. E poi ancora, quanti fanciulli abbiamo conosciuto come campioni di videogiochi e di flipper al bar, giocatori talentuosi alla console della PlayStation, apprezzati anche dagli adulti per i risultati inavvicinabili che ottengono, con riconosciute abilità di destrezza, di coordinazione e, soprattutto, di previsionalità: un comportamento intelligente che non attuano a scuola per uscire dallo stereotipo consolidato stabilmente nel tempo di "somaro patentato".

Una scuola più inclusiva, attenta ai molti modi della diversità, non può ignorare nemmeno questa realtà presente in ogni classe, con quella pluralità delle intelligenze che contribuisce a rendere così varia la normalità.

ALUNNI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

La Diversità che si fa clinica

Dunque, quanto finora riportato ha reso con sufficiente chiarezza che non basta essere intelligenti per avere a scuola un successo formativo garantito.

Il riferimento alla tipologia multipla dell'intelligenza suggerisce che ce ne sono alcune, come la logico-matematica e la linguistica, di più sicuro riconoscimento scolastico: se si considera la carriera di tutti quegli alunni intelligenti che però proprio su queste due non sono particolarmente evoluti, è difficile pensare ad un loro percorso brillante.

Si è detto che si può non eccellere, con riferimento all'autogoverno mentale, nelle funzioni più diligentemente esecutive e nelle forme gerarchiche che garantiscono uno stile di apprendimento che viene solitamente premiato a scuola: proprio quello da bravi ripetitori organizzati dei saperi dati dall'insegnante.

E si può poi anche essere alunni con l'abitudine di evocare immagini mentali in un registro nettamente preferito, visivo od uditivo che sia, ma che è, malauguratamente, proprio l'opposto di quello dell'insegnante.

Ebbene, se un po' di queste cose succedono, o tutte quante coincidono sciaguratamente, è tanto facile che il successo formativo sia ben lungi dall'essere raggiunto, nonostante le dotazioni cognitive di base siano assolutamente integre: peccato che le specificità siano così "altre" rispetto a quelle che più servono per le prestazioni attese a scuola. Riuscite poco soddisfacenti od insuccessi franchi di chi sta però sempre nel calderone della normalità.

Esiste peraltro anche una specialità non così facilmente immersa nella normalità, una diversità di interesse più clinico. Non staremo qui a considerare le tante categorie diagnostiche facilmente connesse alle idee di Disabilità, per le quali c'è la presenza di eziologie che incidono notoriamente in modo negativo sugli apprendimenti e che giustificano il quadro dell'insuccesso scolastico come secondario alla patologia di base. Eziologie ed esiti disfunzionali che giustificano anche il riconoscimento di una condizione di invalidità e di handicap. Le idee progettuali della Parte seconda del volume s'intende valgono anche per loro, con i necessari adattamenti dei percorsi, connessi ad una clinica certo di dimensione varia ma comunque più compromessa.

L'interesse centrale è sui molti alunni che vanno male a scuola per un disturbo primario di apprendimento. In età evolutiva, queste difficoltà vengono consuetamente distinte nei disturbi dell'apprendimento specifici (DSA) ed in quelli non specifici (DANS): due categorie da mantenere separate, per la clinica e per la cura, e che sono ancora oggi diversamente conosciute. Infatti, se sui DSA sempre più ricca di contributi è la letteratura, non è certo così per i DANS. I disturbi non specifici si riferiscono ad aspetti disfunzionali nell'acquisire nuove conoscenze e competenze, non limitati - come i DSA - ad uno o più settori scolastici specifici (lettura, scrittura, calcolo), ma estesi anche ad altri settori.

Una così generica definizione dei DANS, come presentata nelle Linee Guida per i Disturbi dell'Apprendimento della SINPIA (2004), la Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza, contribuisce a mantenerli in una dimensione un po' incerta, abbastanza confusiva. Ed anche

le più note ed usate classificazioni internazionali (DSM IV, ICD-10) prevedono possibili inserimenti dei DANS in una categoria diagnostica residua, quella del Disturbo di Apprendimento Non Altrimenti Specificato. In effetti, sono come un serbatoio dove dentro ci finiscono svariate situazioni cliniche che potrebbero essere diversamente definite: la Disabilità Intellettiva Lieve, più spesso il livello cognitivo borderline, l'ADHD, l'Autismo quando ad alto funzionamento, Disturbi d'Ansia, alcuni quadri Distimici. Certamente, come osservazione basata proprio sull'evidenza, sono tutte condizioni comportanti anche una difficoltà non specifica dell'apprendimento: ma si tratta di un disturbo di tipo secondario, connesso con la disabilità di base primaria.

Nella esperienza clinica della nostra unità operativa di neuropsichiatria infantile, invece, i DANS meritano ben altra considerazione (Miletto ed al., 2000, 2007, 2009), perché molti alunni, più spesso dalla media latenza all'adolescenza, vanno proprio male a scuola per un disturbo, primario ma non specifico, di apprendimento; e nella comorbidità connessa alle difficoltà scolastiche, le affezioni, quelle psicopatologiche, succitate costituiscono conseguenza (dunque, non sempre causa) del DANS e dell'insuccesso scolastico che esso comporta. Questa è, nel nostro ambulatorio, la clinica più rappresentativa, ma certo tutt'altro che esclusiva, di difficoltà scolastiche inquadrabili come Bisogni Educativi Speciali.

Note sui profili cognitivi ed affettivi

Se il BES evoca un panorama decisamente assai ampio, fatto di situazioni diverse per clinica e per entità, qui si cercherà di usare questa definizione in senso più restrittivo. Ed è un'impostazione sostanzialmente in linea con la normativa vigente per l'attribuzione della risorsa delle azioni di sostegno, che è limitata ormai alle sole condizioni di disabilità previste dall'art.3 della Legge 104/92. Dall'Intesa tra il Governo, le Regioni e gli Enti Locali, espressa in Conferenza Unificata nel marzo 2008, sono state emanate le prime indicazioni per procedere all'individuazione ed alla certificazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap, distinguendolo chiaramente dall'alunno con bisogni educativi speciali. Per coloro che vengono riconosciuti in quest'ultima categoria, non si può più emettere la certificazione per il sostegno, ma è richiesta una relazione che porta alla necessità di una "particolare attenzione", al fine di garantire la piena realizzazione del diritto allo studio ed il successo formativo.

Nonostante la restrizione del campo dei BES alle condizioni non riconoscibili negli ambiti della Disabilità, proporre qui una descrizione dei molti quadri clinici assimilabili non è impresa possibile: infatti, sarebbe una

nosografia troppo estesa comunque, anche in considerazione del fatto che l'espressività clinica in età evolutiva si modifica in relazione al particolare momento di sviluppo. Rimarrebbe però come sospesa, in tal modo, la risposta alla domanda, piuttosto scontata, su chi clinicamente siano i bambini e gli adolescenti con bisogni educativi speciali. A tal proposito, allora, si riporta in tabella un elenco propositivo che, assai lungi dall'essere esaustivo, può peraltro servire a fornire un'idea di estensione e di variabilità dei quadri. E' un'elaborazione che si poggia sulla classificazione a struttura multiassiale dell'O.M.S. dei disturbi psichici e comportamentali dell'ICD-10 nell'infanzia e nell'adolescenza.

Possibili condizioni cliniche di non disabilità e definibili come di BES.

Disturbi comportamentali ed emozionali:

- immaturità nei processi di controllo dell'azione e/o dell'attenzione
- disturbi della condotta
- disturbi della sfera emozionale
- manifestazioni somato-psichiche

Quadri affettivi:

- inibizione affettiva
- umore distimico
- iperansietà
- sindromi nevrotiche, legate a stress e somatoformi

Disturbi evolutivi specifici:

- dell'eloquio e del linguaggio
- delle abilità scolastiche
- delle competenze motorie

Disturbi dell'apprendimento non specifici (DANS)

Livello intellettivo borderline

Condizioni mediche comportanti disturbi dell'apprendimento secondari

Situazioni psicosociali anomale facilitanti disturbi dell'apprendimento secondari

Per scelta tecnica, dunque, ci si limita ad un accenno di inquadramento dei DANS, individuati come paradigmatici di una condizione di Bisogni Educativi Speciali; una scelta centrata su criteri epidemiologici - gli alunni con un disturbo di apprendimento non specifico che vanno male a scuola sono proprio tanti -, e su criteri clinici, per la complessità del quadro. Infatti, i DANS sono solitamente mal descritti, per il loro vario intrecciarsi di aspetti della sfera cognitiva con quelli della sfera emozionale, ove il motore patogenetico prevalente in un caso si può individuare nella sfera cognitiva, nell'altro caso in quella emozionale, determinando espressività cliniche diverse. Lo studio di questi alunni speciali è da ormai trent'anni il cuore dell'attività di cura e di ricerca della nostra unità operativa di neuropsichiatria infantile, un ambulatorio specialistico territoriale nella AUSL di Pomezia, nella Provincia di Roma. Per chi volesse saperne di più sull'argomento, si rimanda alla nostra più recente bibliografia.

Il punto clinico che qui si intende sottolineare è che gli alunni con un DANS, indipendentemente dal prevalere di un motore più cognitivo o più emozionale nel determinismo del disturbo, sono soggetti poco evoluti nella organizzazione cognitiva, con un'immaturità del ragionamento che già di per sé li espone al fallimento scolastico, quotidiano e cumulativo. Un insuccesso montante, apprezzabile fin dall'avvio della scolarizzazione quando le richieste coinvolgono competenze più strumentali, esecutive, ma che diventa di ancor più facile intercettazione dal terzo anno di scuola primaria, con proposte di lavoro più coinvolgenti il ragionamento. Il pensiero immaturo di questi alunni stenta ad acquisire quella reversibilità che è fondamento per operazioni mentali più mobili: quando il banco di prova scolastico mette di più in gioco capacità di logica, di astrazione, e le richieste sono meno sature di prestazioni sostanzialmente strumentali, allora l'espressività del disturbo diventa di maggior evidenza. Il fallimento ripetuto nel tempo comporta, inevitabilmente, la costruzione di un'immagine stabile di se stessi come "perdenti" a scuola, eventualmente estesa poi ad altri ambiti, nel gioco, nella vita. Stima bassa, anche bassissima talora, dunque, di se stessi come scolari, quel che si dice un Sé accademico depresso, che può invadere anche il Sé affettivo, con quelle implicazioni psicopatologiche di cui si è sopra fatto cenno.

Simone, un dodicenne dalla carriera scolastica, diciamo, zeppa di infortuni, con ripetenza, costretto a quotidiane, estenuanti e di fatto inutili ripetizioni domiciliari, pensa di sé come scolaro in questi termini:

"...io so' somaro...uno stupido somaro...è che so' sempre in confusione...il problema lo vedo sul libro ma è come se non c'è! Sai che te dico? Dico che

è mejo che scappo fuori...a giocà...Perché se mi avvicino le parole le vedo doppie...me disgusta...sento che il libro puzza come, come se chiama quella...la cimice verde! E' come se brucia, se sto vicino al libro sento che brucio...Sì per davvero, me sento brucià!”

Un messaggio, quello di Simone, centrato sulla comunicazione, invero terribile, del se io studio, se conosco, se penso, allora sto male. Un malessere della mente che sa anche in fantasia esprimersi sconfinando sul soma.

CONCLUSIONI

I servizi territoriali di neuropsichiatria infantile si basano sul modello organizzativo della prassi clinica di Diagnosi e Cura per l'infanzia e l'adolescenza, ma hanno anche un ruolo importante di Prevenzione, nella tutela della salute mentale, se vogliamo, della popolazione tutta. Si sa, infatti, che la salute dell'adulto ha il suo fondamento nella salute del bambino: basti pensare che ben tre su quattro, tra i giovani adulti con disturbi mentali, già sofferenti lo sono stati fin da bambini.

Tornando ai nostri alunni con bisogni formativi speciali, si potrebbe dire che sono “portatori quasi sani” di un malessere montante, cumulativo, che potrebbe anche esplodere successivamente, se non contenuto. Ed i tanti insuccessi scolastici, gocce che scavano giorno dopo giorno solchi sempre più profondi nel campo della stima del Sé, del senso di autoefficacia, della motivazione ad apprendere, sono poi i determinanti della dispersione, un abbandono che è, sostanzialmente, la chiusura della carriera scolastica per avvenuto fallimento.

Le idee di progettualità che vengono presentate nella seconda parte di questo volume intendono essere dei contributi per cercare di evitare che tutto ciò accada, diciamo degli spunti per interventi che, magari, si vorrebbero esportare anche altrove.

Si tratta di individuare percorsi diversificati, dunque proporre qualcosa di diverso nelle attività a scuola, perché in effetti, come già diceva mezzo secolo fa Don Milani, “non c'è nulla che sia più ingiusto quanto fare parti uguali fra disuguali”. Questi sono i Curricoli Speciali e vanno progettati in connessione stretta con i bisogni educativi speciali che si colgono al momento in ogni singola agenzia educativa: sapendo, comunque, indipendentemente dal tempo e dal luogo, che questi alunni speciali sono sempre tanti. E diversi tra loro.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baron J. (2008), *Thinking and Deciding*. Cambridge University Press, New York.
- Bond M. (2009), Clever Fools: Why a High IQ Doesn't Mean You're Smart? *New Scientist*, 8 November, editorial.
- Cianchetti C. (2004), Linee Guida per i Disturbi di Apprendimento. *Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva*, 24(Suppl.1): 179-197.
- De La Garanderie A. (2003), *I mezzi dell'apprendimento e il dialogo con l'alunno*. Ed.Erickson, Trento.
- Gardner H. (2002), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli, Milano.
- Gardner H. (2006), *The development and education of the mind: The collected works of Howard Gardner*. Routledge, London.
- Gardner, H. (2006), *Multiple Intelligences: New Horizons*. Basic Books, New York.
- Ianes D. (2006), *La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Erickson Ed., Trento.
- Ianes D., Macchia V. (2008), *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*. Erickson Ed., Trento.
- Miletto R., Fucci M.R., Bellotti A., Carozza E. (2000), *A scuola sui sentieri dei pensieri*. Armando Editore, Roma
- Miletto R., Fucci M.R., Petriglia M.G., Ulisse L., D'Alesio D. (2006), Ridere per pensare: una proposta rieducativa. *I Care*, 31, 1: 10-12.
- Miletto R., Fucci M.R., Ulisse L., D'Alesio D. (2006), Disturbi di apprendimento nel bambino maltrattato. *I Care*, 31, 4: 142-144.
- Miletto R., Fucci M.R. (2007), Sui disturbi di apprendimento non specifici. *DA Dynamic Air*, 18: 4-9.

Miletto R., Aversano M., D'Alesio D., Andropoli D., Ulisse L., Fucci M.R. (2009), Attaccamento e Metacognizione: uno studio pilota. *I Care*, 34, 2: 52-57.

Miletto R., Fucci M.R. (2009), *Fammi pensare!*. Armando Editore, Roma.

Parodi M. (2009), *La scuola che fa male*. Liberodiscrivere Ed., Genova.

Stanovich K.E. (2009), *What Intelligence Tests Miss: The Psychology of Rational Thought*. Yale University Press, New Haven.

Stanovich K.E. (2010), Quello che i test del QI non dicono. *Mente&Cervello*, 61: 32-37.

Sternberg R.J. (2000), *Psicologia cognitiva*. Piccin, Padova.

Sternberg R.J. (2002), *Il testing dinamico. La natura e la misura del potenziale di apprendimento* (a cura di M. Di Mauro). Armando Editore, Roma.

Sternberg R.J. (2007), *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. Cambridge University Press, New York.